



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Π.Μ.Σ. «Επιστήμες της Αγωγής: Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης και παιχνίδι»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Μελέτη: Κατασκευές του παιδιού πρόσφυγα στη σύγχρονη παιδική λογοτεχνία: Από την προοπτική της πολιτισμικής εικονολογίας και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Φοιτήτρια: Ευθυμία Γρουσοπούλου
ΑΜ:Μ010218006

Κύρια Επιβλέπουσα: Σηφάκη Ευγενία
evsifaki@gmail.com

(1) Συνεπιβλέπων: Μάγος Κώστας
magos@uth.gr

(2) Συνεπιβλέπων: Μπονότη Φωτεινή
fbonoti@uth.gr

Λάρισα, 2025

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας, αισθάνομαι την ανάγκη να εκφράσω τις βαθύτατες ευχαριστίες μου σε όλους όσοι συνέβαλαν καθοριστικά στην πραγματοποίησή της.

Πρώτα απ' όλα, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κα Ευγενία Σηφάκη, για την πολύτιμη καθοδήγηση, την εμπιστοσύνη, την επιστημονική της κατάρτιση και τις εύστοχες παρατηρήσεις της καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας. Η αφοσίωσή της, η ενθάρρυνση και το ακαδημαϊκό της ήθος αποτέλεσαν για μένα σημείο αναφοράς και πηγή έμπνευσης.

Θερμές ευχαριστίες οφείλω και στους συνεπιβλέποντες καθηγητές για τη δημιουργική τους συμβολή, τις παιδαγωγικές τους επισημάνσεις και τη γενναιόδωρη διάθεση μεταλαμπάδευσης γνώσεων που διεύρυναν την επιστημονική μου οπτική.

Ειλικρινή και εγκάρδια ευγνωμοσύνη εκφράζω προς την οικογένειά μου και τα αγαπημένα μου πρόσωπα για τη διαρκή στήριξη, την υπομονή και την πίστη τους σε εμένα. Η συναισθηματική τους παρουσία και η αμέριστη κατανόησή τους υπήρξαν πολύτιμο στήριγμα σε κάθε στάδιο της προσπάθειάς μου.

Τέλος, αφιερώνω την εργασία αυτή σε όλα τα παιδιά του κόσμου που βιώνουν την εμπειρία του ξεριζωμού, αλλά συνεχίζουν να ονειρεύονται, να δημιουργούν και να διεκδικούν το δικαίωμα στη μάθηση και στην αξιοπρέπεια. Σε εκείνα τα παιδιά που, με θάρρος και επιμονή, δίνουν νόημα στις έννοιες της ελπίδας, της ανθεκτικότητας και της ανθρωπιάς σε έναν κόσμο που διαρκώς δοκιμάζεται.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη

Εισαγωγή

Μέρος Ι: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση και Θεωρητικό Πλαίσιο

Κεφάλαιο 1: Αναπαραστάσεις του παιδιού πρόσφυγα στη παιδική λογοτεχνία

- 1.1 Ορισμοί και ιστορικό πλαίσιο του προσφυγικού φαινομένου
- 1.2 Το παιδί πρόσφυγας στη διεθνή παιδική λογοτεχνία
- 1.3 Το παιδί πρόσφυγας στην ελληνική παιδική λογοτεχνία
- 1.4 Ζητήματα φύλου: η προσφυγοπούλα ως ηρωίδα και η ιδιαίτερη απεικόνισή της

Κεφάλαιο 2: Πολιτισμική εικονολογία ως μεθοδολογία ανάλυσης

- 2.1 Θεωρητικές αρχές της πολιτισμικής εικονολογίας και έννοιες κλειδιά
- 2.2 Εφαρμογή της εικονολογικής ανάλυσης στην παιδική λογοτεχνία
- 2.3 Η εικόνα του «Άλλου» σε συνθήκες προσφυγιάς: πολιτισμικά σύμβολα και ιδεολογικά μηνύματα

Κεφάλαιο 3: Παιδική λογοτεχνία και διαπολιτισμική εκπαίδευση

- 3.1 Αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και στόχοι για τη σχολική πράξη
- 3.2 Η παιδική λογοτεχνία ως εργαλείο για την καλλιέργεια διαπολιτισμικής κατανόησης
- 3.3 Προηγούμενες μελέτες και εκπαιδευτικές πρακτικές

Μέρος ΙΙ: Ανάλυση Επιλεγμένων Παιδικών Βιβλίων

Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογία έρευνας και επιλογή υλικού

- 4.1 Σκοπός της μελέτης και ερευνητικά ερωτήματα
- 4.2 Κριτήρια επιλογής των υπό ανάλυση βιβλίων
- 4.3 Διαδικασία Ανάλυσης: πολιτισμική εικονολογία, προσέγγιση φύλου και διαπολιτισμική προοπτική

Κεφάλαιο 5: Ανάλυση των λογοτεχνικών έργων

5.1 «Το κόκκινο φόρεμα της Σαβέλ» – Μαρίνα Μιχαηλίδου-Καδή

- 5.1.1 Η ηρωίδα και η απεικόνιση της προσφυγικής εμπειρίας της
- 5.1.2 Πολιτισμικά στοιχεία και συμβολισμοί στην αφήγηση του βιβλίου

5.1.3 Η εικονογράφηση και η πολιτισμική της ανάγνωση (χρώματα, μορφές, σκηνικά)

5.1.4 Διαπολιτισμικά μηνύματα και εκπαιδευτικές προεκτάσεις

5.2 «Το μαγικό μολύβι της Μαλάλα» – Malala Yousafzai

5.2.1 Η ηρωίδα Μαλάλα και το αυτοβιογραφικό πλαίσιο της ιστορίας

5.2.2 Πολιτισμικά στοιχεία και συμβολισμοί στην αφήγηση του βιβλίου

5.2.3 Η εικονογράφηση και η πολιτισμική της ανάγνωση

5.2.4 Διαπολιτισμικά μηνύματα και εκπαιδευτικές προεκτάσεις

5.3 «Η Λούμπνα και το βότσαλο» – Wendy Meddour

5.3.1 Η Λούμπνα και το τραύμα της προσφυγιάς – Το βότσαλο ως φίλος και σύμβολο

5.3.2 Πολιτισμικά και διαπολιτισμικά στοιχεία στην αφήγηση

5.3.3 Η εικονογράφηση και η πολιτισμική της ανάγνωση

5.3.4 Διαπολιτισμικά μηνύματα και εκπαιδευτικές προεκτάσεις

5.4 «Ζαχρά και Νικόλας» – Πανίδου Σοφία

5.4.1 Οι χαρακτήρες: η προσφυγοπούλα Ζαχρά και η σχέση της με τον ντόπιο φίλο της, Νικόλα

5.4.2 Πολιτισμικά και διαπολιτισμικά στοιχεία στην αφήγηση

5.4.3 Η εικονογράφηση και η σημειολογική της ανάγνωση

5.4.4 Διαπολιτισμικά μηνύματα και εκπαιδευτικές προεκτάσεις

5.5 «Η Λίλα πετάει» – Τασούλα Τσιλιμένη

5.5.1 Η ηρωίδα Λίλα: ηλικία, οικογενειακό πλαίσιο και εμπειρία του ταξιδιού της

5.5.2 Πολιτισμικά και διαπολιτισμικά στοιχεία στην αφήγηση

5.5.3 Η εικονογράφηση και η σημειολογική της ανάλυση

5.5.4 Διαπολιτισμικά μηνύματα και εκπαιδευτικές προεκτάσεις

5.6 «Φτερό στον άνεμο» – Maxine Trottier

5.6.1 Η ηρωίδα Άννα και η βιωματική της αίσθηση του «να είσαι φτερό στον άνεμο»

5.6.2 Πολιτισμικά και διαπολιτισμικά στοιχεία στην αφήγηση

5.6.3 Η εικονογράφηση και η σημειολογική της ανάγνωση

5.7 «Το Σανταλάκι» – Ελένη Αναστασοπούλου

5.7.1 Η ηρωίδα και η εμπειρία της προσφυγιάς

5.7.2 Πολιτισμικά και διαπολιτισμικά στοιχεία στην αφήγηση του βιβλίου

5.7.3 Τα διαπολιτισμικά μηνύματα και οι εκπαιδευτικές προεκτάσεις του βιβλίου

Κεφάλαιο 6: Συμπεράσματα

Βιβλιογραφία

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία εξετάζει τους τρόπους με τους οποίους απεικονίζεται το παιδί πρόσφυγας στη σύγχρονη παιδική λογοτεχνία, εστιάζοντας κυρίως στη γυναικεία παιδική φιγούρα. Μέσα από την ανάλυση των ηρωίδων, γίνεται προσπάθεια να αναλυθούν πτυχές όπως η ετερότητα, το τραύμα και η προσπάθεια για ένταξη σε έναν νέο πολιτισμικό χώρο. Η επιλογή του θέματος βασίστηκε στο γεγονός ότι τα παιδιά συντελούν μία από τις πλέον ευάλωτες ομάδες στον παγκόσμιο προσφυγικό χάρτη του 21ου αιώνα. Στη προκειμένη περίπτωση, η εργασία εξετάζει με ποιο τρόπο η λογοτεχνία για παιδιά και νέους αναλαμβάνει τον ρόλο ενός ηθικού και παιδαγωγικού χώρου, όπου η φωνή των ξεριζωμένων παιδιών αποκρυσταλλώνεται σε συμβολική και κοινωνική παρουσία.

Η μελέτη στηρίζεται σε θεωρητικά εργαλεία από την πολιτισμική εικονολογία, την αφηγηματολογία και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στόχος είναι η ανάλυση τόσο των κειμενικών όσο και των εικονογραφικών στοιχείων σε εφτά επιλεγμένα λογοτεχνικά έργα. Μέσα από τις αφηγηματικές τεχνικές, τα σύμβολα και την ερμηνεία της εικόνας, διαφαίνεται ο τρόπος με τον οποίο συγκροτείται η υποκειμενικότητα του παιδιού-πρόσφυγα, καθώς και ο τρόπος που προβάλλονται τα βιώματά του: απώλεια, σιωπή, ελπίδα, αγώνας για ένταξη και αναζήτηση ταυτότητας.

Βασικός στόχος της εργασίας είναι να φανεί ότι η παιδική λογοτεχνία μπορεί να λειτουργήσει ως ουσιαστικό εργαλείο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και όχι απλώς ως αισθητικό ή αφηγηματικό πεδίο. Τα έργα που μελετήθηκαν προσφέρουν ευκαιρίες ανάπτυξης της ενσυναίσθησης, της ιστορικής συνείδησης και του κριτικού γραμματισμού. Λειτουργούν ως γέφυρες κατανόησης ανάμεσα στον μαθητή-αναγνώστη και τον Άλλον. Ταυτόχρονα, ενδείκνυνται για δημιουργική παιδαγωγική αξιοποίηση στην τάξη. Μέσα από αυτά, εμπλουτίζεται η ικανότητα των παιδιών να διαχειρίζονται σύνθετα κοινωνικά ζητήματα, να

αναγνωρίζουν τις πολλαπλότητες της ταυτότητας και να καλλιεργούν αξίες συμπερίληψης, ελευθερίας και δικαιοσύνης.

Η εργασία υποστηρίζει ότι μέσα από τις φωνές των παιδιών-προσφύγων, η σύγχρονη παιδική λογοτεχνία καθίσταται ένας κρίσιμος πολιτισμικός χώρος, όπου συνομιλούν η μνήμη, το τραύμα, η ελπίδα και η ανάγκη για έναν πιο ανθρώπινο κόσμο.

Abstract

This thesis explores the ways in which the refugee child is represented in contemporary children's literature, with a particular focus on the female child figure. Through the analysis of girl protagonists, the study seeks to examine aspects such as otherness, trauma, and the struggle for integration into a new cultural environment. The choice of topic is based on the fact that children constitute one of the most vulnerable groups within the global refugee landscape of the 21st century. In this context, the thesis investigates how literature for children and young people assumes the role of a moral and pedagogical space, in which the voice of displaced children crystallizes into a symbolic and social presence.

The study draws on theoretical tools from cultural iconology, narratology, and intercultural education. Its aim is to analyse both the textual and illustrative elements of seven selected literary works. Through narrative techniques, symbols, and image interpretation, the research highlights how the subjectivity of the refugee child is constructed, as well as how their experiences—loss, silence, hope, the struggle for inclusion, and the search for identity—are represented.

A central aim of this thesis is to demonstrate that children's literature can function as a meaningful tool for intercultural education, and not merely as an aesthetic or narrative domain. The selected works offer opportunities to develop empathy, historical awareness, and critical literacy. They serve as bridges of understanding between the student-reader and the Other, while also being suitable for creative pedagogical application in the classroom. Through these texts, children's ability to navigate complex social issues is enriched, alongside their recognition of identity multiplicity and cultivation of values such as inclusion, freedom, and justice.

This thesis argues that, through the voices of refugee children, contemporary children's literature becomes a vital cultural space where memory, trauma, hope, and the yearning for a more humane world come into dialogue.

Εισαγωγή

Η προσφυγική εμπειρία δεν ανήκει μόνο στο παρελθόν. Για πολλά παιδιά είναι κομμάτι της καθημερινότητάς τους και επηρεάζει και τις κοινότητες που τα υποδέχονται. Το θεσμικό πλαίσιο είναι σαφές, από τη Σύμβαση της Γενεύης (UNHCR, 1951) μέχρι τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (UNICEF, 1989). Τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα, η συζήτηση για ισότιμη εκπαίδευση και ουσιαστική ένταξη έχει αναζωπυρωθεί (UNICEF, 2020· Essomba, 2017). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η παιδική λογοτεχνία και ιδιαίτερα το εικονοβιβλίο λειτουργούν ως εργαλεία. Βοηθούν να συναντήσουμε τον «Άλλο», να μιλήσουμε για το τραύμα και να καλλιεργήσουμε ενσυναίσθηση (Arizpe & Styles, 2003· Botelho & Rudman, 2009· Nikolajeva, 2012).

Η διεθνής βιβλιογραφία δείχνει ότι τα βιβλία για την προσφυγιά δίνουν στους μικρούς αναγνώστες τη δυνατότητα να επεξεργαστούν δύσκολα ζητήματα, όπως τον εκτοπισμό και τη συμβίωση στην τάξη. Παράλληλα, προσφέρουν αφορμές και υλικό στους εκπαιδευτικούς για κριτική συζήτηση (Hope, 2008, 2017· Ward & Warren, 2019· Strekalova-Hughes, 2019).

Οι μελέτες στην Ελλάδα, εστιάζουν τόσο στη διαχείριση του τραύματος όσο και στα ιδεολογικά νοήματα που φέρουν οι αναπαραστάσεις των παιδιών-προσφύγων (Ζερβού, 2020· Αγγελάκη, 2022). Η Σηφάκη τονίζει ότι το φύλο επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζονται οι εμπειρίες της προσφυγιάς. Αυτό καθορίζει και πώς γίνονται αντιληπτές οι ηρωίδες στο σχολείο και στην κοινωνία (Σηφάκη, 2015, 2019). Από την άλλη, η Τσιλιμενή δείχνει τη δύναμη του εικονογραφημένου βιβλίου ως πολυτροπικού κειμένου και τον ρόλο παραμυθιών και διασκευών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Τσιλιμενή, 2007, 2014, 2019b).

Η μελέτη στηρίζεται σε τρεις βασικούς άξονες. Ο πρώτος είναι η πολιτισμική εικονολογία και η *imagology*. Αυτά τα εργαλεία μας βοηθούν να καταλάβουμε πώς παρουσιάζονται οι εθνικές και πολιτισμικές εικόνες και πώς ταξιδεύουν από τόπο σε τόπο (Beller & Leerssen, 2007· Greenblatt, 2010). Ο δεύτερος άξονας είναι οι πολυγραμματισμοί και ο κριτικός γραμματισμός. Σε αυτή την προσέγγιση, τα εικονοβιβλία θεωρούνται χώροι όπου συνυπάρχουν διαφορετικοί τρόποι έκφρασης, όπως ο λόγος και η εικόνα (New London Group,

1996· Freire & Macedo, 1987). Ο τρίτος άξονας είναι η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η θεωρία της επαφής. Αυτές οι θεωρίες δείχνουν πώς μπορεί να καλλιεργηθεί διάλογος και συνεργασία ανάμεσα σε μαθητές με διαφορετικές εμπειρίες (Allport, 1979· Pettigrew, 1998· Dolan, 2014a). Μέσα από αυτούς τους τρεις άξονες γίνεται πιο καθαρό πώς το κείμενο, η εικόνα και τα παρακείμενα στοιχεία δημιουργούν την εικόνα του παιδιού-πρόσφυγα, και ιδιαίτερα της προσφυγοπούλας, και πώς αυτή η εικόνα λειτουργεί στη σχολική πράξη (Genette, 1997· Nikolajeva & Scott, 2000).

Όταν μιλάμε για «κατασκευές», δεν εννοούμε μόνο την παρουσίαση χαρακτήρων. Μιλάμε για τις επιλογές στη γλώσσα και στην εικόνα που δημιουργούν ταυτότητες, ρόλους και σχέσεις εξουσίας (Brubaker & Cooper, 2000· McCallum & Stephens, 2010). Αυτές οι επιλογές έχουν άμεσες συνέπειες μέσα στην τάξη. Επηρεάζουν το πώς τα παιδιά συμμετέχουν, συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους και πώς νιώθουν ότι ανήκουν στην ομάδα (Bingham & Okagaki, 2012· Juvonen et al., 2012). Σε πολυπολιτισμικά σχολεία, οι στάσεις απέναντι στο «διαφορετικό» δεν είναι δεδομένες. Διαμορφώνονται από τις κυρίαρχες αφηγήσεις που κυκλοφορούν. Ωστόσο, μπορούν να αλλάξουν μέσα από στοχευμένες παιδαγωγικές πρακτικές που προωθούν την κατανόηση και τη συνεργασία (Dimakos & Tasiopoulou, 2003· Mansouri & Trembath, 2005· Magos, 2007, 2012· Simopoulos & Magos, 2020).

Η παιδαγωγική έρευνα έχει δώσει ήδη πολλά εργαλεία για τη χρήση εικονοβιβλίων σε τάξεις με παιδιά πρόσφυγες και μετανάστες. Περιλαμβάνουν ιδέες για τη γλωσσική διδασκαλία αλλά και σενάρια που ενισχύουν τον διαπολιτισμικό διάλογο (Dolan, 2014a, 2014b). Τα βιβλία λειτουργούν με πολλούς τρόπους. Γίνονται «καθρέφτες», γιατί τα παιδιά βλέπουν τον εαυτό τους. Γίνονται «παράθυρα», γιατί ανοίγουν σε νέους κόσμους. Και γίνονται «πόρτες», γιατί καλούν τα παιδιά να δοκιμάσουν το πέρασμα σε αυτούς τους κόσμους (Botelho & Rudman, 2009). Έτσι δημιουργούνται «ζώνες επαφής» (Pratt, 1991). Σε τέτοιες συνθήκες τα παιδιά συνεργάζονται πιο εύκολα και μειώνονται οι προκαταλήψεις (Allport, 1979· Pettigrew, 1998). Η ελληνική εμπειρία δείχνει κάτι παρόμοιο. Η δράση-έρευνα, η αφήγηση και το παραμύθι βοηθούν να αναπτυχθούν δεξιότητες διαπολιτισμικής κατανόησης (Magos, 2007, 2012, 2018· Magos & Politi, 2008· Magos, Tsilimeni & Spanopoulou, 2013· Magos & Margaroni, 2018).

Στο ίδιο το κείμενο, η σημειωτική οικονομία του εικονοβιβλίου παίζει καθοριστικό ρόλο. Η σχέση ανάμεσα στη λέξη και την εικόνα, είτε σε ένταση είτε σε αρμονία, οι γωνίες θέασης, ο ρυθμός της αφήγησης και ακόμη και τα χρώματα δημιουργούν συγκεκριμένα συναισθηματικά και ιδεολογικά νοήματα (Bader, 1976· Nikolajeva & Scott, 2000· Nikolajeva, 2012· Marriott, 2002). Ως κατώφλια πρόσληψης λειτουργούν τα παρακειμενικά στοιχεία, όπως οι τίτλοι και

τα εξώφυλλα (Genette, 1997). Παράλληλα, οι πολιτισμικές εικόνες ενεργοποιούν συλλογικά σχήματα για την εθνότητα, τη θρησκεία και τον πολιτισμό (Beller & Leerssen, 2007).

Διεθνώς, από το *Ziba came on a boat* (Lofthouse, 2007) μέχρι τις πρόσφατες μελέτες της Hope (2017, 2018, 2023), φαίνεται ότι τα βιβλία για την προσφυγιά δεν είναι ουδέτερα. Θίγουν ζητήματα τραύματος, ταυτότητας και δράσης (Hope, 2008· Strekalova-Hughes, 2019). Στην Ελλάδα, έργα όπως *Μελάκ, μόνος* (Πιπίνη, 2016), *Πρίγκιπας σημαίνει Αμίρ* (Κοντολέων, 2016) και η διασκευή *Το αγόρι με τη βαλίτσα* (Καλογεροπούλου & Kenny, 2016) έχουν βρει θέση τόσο στις σχολικές αίθουσες όσο και στον δημόσιο διάλογο. Η σχετική κριτική (Ζερβού, 2020· Αγγελάκη, 2022) αναδεικνύει τις δυνατότητες χειραφέτησης αλλά και τους κινδύνους από στερεοτυπικές αναπαραστάσεις ή μορφές «παιδαγωγικής λογοκρισίας». Ιδιαίτερα σημαντικό είναι το πώς παρουσιάζεται το κορίτσι-πρόσφυγας: ως ευάλωτο σώμα, ως ανθεκτικό πρόσωπο ή ως ενεργό υποκείμενο. Οι απαντήσεις ποικίλλουν και εξαρτώνται από τον συνδυασμό λόγου και εικόνας, αλλά και από τον τρόπο που τα βιβλία χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία.

Με αυτή τη βάση και δίνοντας ιδιαίτερη προσοχή στις αναπαραστάσεις των κοριτσιών, η εργασία εστιάζει στις κατασκευές του παιδιού-πρόσφυγα στη σύγχρονη παιδική λογοτεχνία. Στόχος είναι να αναδειχθούν τα κυρίαρχα μοτίβα και οι ιδεολογικές εντάσεις, να εξεταστεί η συνεργασία λόγου, εικόνας και παρακειμένου στη συγκρότηση έμφυλων και πολιτισμικών ταυτοτήτων, και να προταθούν τρόποι που ενισχύουν την κριτική ανάγνωση, την ενσυναίσθηση και την ισότιμη συμμετοχή. Η προβληματική αυτή απαντά στην ανάγκη για εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που σέβονται τα δικαιώματα, αποδομούν τις διακρίσεις και προωθούν τη δικαιοσύνη (Essomba, 2017· Auernheimer, 2010· Makarova, 2015).

Η συμβολή της μελέτης είναι διπλή. Σε θεωρητικό επίπεδο, συνδυάζει την πολιτισμική εικονολογία, την πολυτροπικότητα και τη διαπολιτισμική παιδαγωγική για την ανάλυση εικονοβιβλίων με θέμα την προσφυγιά. Σε πρακτικό επίπεδο, προτείνει ένα πλαίσιο διδακτικής αξιοποίησης βασισμένο στη θεωρία της επαφής και στις αρχές του κριτικού γραμματισμού (Allport, 1979· Pettigrew, 1998· Dolan, 2014a). Στη συνέχεια ακολουθεί η παρουσίαση του θεωρητικού και ερευνητικού υπόβαθρου, η μεθοδολογία και η ανάλυση, με έμφαση στις έμφυλες και πολιτισμικές αναπαραστάσεις και στις εφαρμογές τους στη σχολική πράξη.

Μέρος I: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση και Θεωρητικό Πλαίσιο

Κεφάλαιο 1: Αναπαραστάσεις του παιδιού πρόσφυγα στη παιδική λογοτεχνία

1.1 Ορισμοί και ιστορικό πλαίσιο του προσφυγικού φαινομένου

Με τη Σύμβαση της Γενεύης το 1951, η έννοια του πρόσφυγα απέκτησε σαφή νομική μορφή μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Σύμφωνα με αυτή, πρόσφυγας θεωρείται το άτομο που εγκαταλείπει τη χώρα του εξαιτίας βάσιμου φόβου δίωξης λόγω φυλής, θρησκείας, εθνικότητας, πολιτικών πεποιθήσεων ή συμμετοχής σε κοινωνική ομάδα (UNHCR, 1951). Η Σύμβαση αυτή λειτούργησε ως πρότυπο για τη διαμόρφωση διεθνών πολιτικών και εξακολουθεί να καθορίζει τις έννοιες του ασύλου και της διεθνούς προστασίας. Αργότερα, η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (1989) έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στην προστασία των ανήλικων προσφύγων. Τόνισε την ανάγκη πρόσβασης στην εκπαίδευση, στην υγεία και στην κοινωνική συμμετοχή. Όλα αυτά πρέπει να γίνονται χωρίς διακρίσεις (UNICEF, 1989).

Με την ελληνική ιστορία είναι στενά συνδεδεμένη η εμπειρία της προσφυγιάς. Η Μικρασιατική Καταστροφή του 1922 δεν υπήρξε μόνο μια δημογραφική και κοινωνική τομή, αλλά και ένα γεγονός που αποτυπώθηκε βαθιά στη λογοτεχνία. Οι αφηγήσεις της εποχής, όπως δείχνει η Αγγελάκη (2022), συχνά φορτίζονται με συμβολισμούς γύρω από την απώλεια, τη νοσταλγία και την προσπάθεια επανεγκατάστασης. Αυτή η μνήμη αναπαράγεται μέσα από τα κείμενα. Με αυτόν τον τρόπο προσφέρεται στα νεότερα αναγνωστικά κοινά ένας τρόπος κατανόησης της προσφυγικής εμπειρίας. Η κατανόηση αυτή τοποθετείται μέσα στο ιστορικό της βάθος.

Η σύγχρονη Ελλάδα, ιδιαίτερα μετά το 2015, βρέθηκε και πάλι στο επίκεντρο των διεθνών προσφυγικών ροών. Οι εικόνες οικογενειών που φτάνουν στα νησιά του Αιγαίου και οι μαρτυρίες παιδιών που εγκατέλειψαν χώρες σε πόλεμο ανέδειξαν την πολυπλοκότητα του φαινομένου. Η UNICEF (2020) υπογραμμίζει ότι τα παιδιά αποτελούν σημαντικό ποσοστό των προσφύγων. Βιώνουν πολλαπλές προκλήσεις, όπως το τραύμα και την αβεβαιότητα. Παράλληλα, αντιμετωπίζουν την ανάγκη ένταξης σε νέες σχολικές και κοινωνικές κοινότητες. Στο πεδίο της λογοτεχνίας, η Ζερβού (2020) παρατηρεί ότι η παιδική προσφυγική εμπειρία μπορεί να παρουσιαστεί με τρόπο που ξεπερνά τις συμβάσεις της «παιδαγωγικής λογοκρισίας», ανοίγοντας χώρο για πιο αυθεντικές και κριτικές αφηγήσεις.

Η διεθνής βιβλιογραφία τονίζει ότι η προσφυγική εμπειρία δεν περιορίζεται στη γεωγραφική μετακίνηση. Οι Suárez-Orozco και Suárez-Orozco (2001) εξηγούν ότι η μετανάστευση και η προσφυγιά επηρεάζουν βαθιά την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και την ταυτότητα των παιδιών. Παράλληλα, ο Bauman (2002) μιλά για μια «ρευστή κοινωνία», όπου οι ταυτότητες είναι ανοιχτές και υπό συνεχή διαπραγμάτευση. Σε αυτό το πλαίσιο, η θεωρία της επαφής του

Allport (1979) υποστηρίζει ότι η ουσιαστική αλληλεπίδραση ανάμεσα σε διαφορετικές ομάδες μπορεί να μειώσει τις προκαταλήψεις, ενώ ο Pettigrew (1998) αναδεικνύει πώς η επαφή αυτή ενισχύει την αμοιβαία κατανόηση.

Στην Ελλάδα, η εκπαίδευση αποτέλεσε βασικό χώρο υποδοχής και ένταξης. Έρευνες του Μάγου (2007, 2021) δείχνουν πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν περιορίζεται στη γλωσσική υποστήριξη, αλλά επεκτείνεται στη δημιουργία τάξεων ανοιχτών στη διαφορετικότητα, όπου οι ιστορίες και τα βιώματα των παιδιών αποτελούν αφετηρία μάθησης. Σε ανάλογο πνεύμα, η Dolan (2014a) υποστηρίζει ότι τα εικονογραφημένα βιβλία μπορούν να γίνουν εργαλεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καλλιεργώντας την ενσυναίσθηση μέσα από την αφήγηση.

Η λογοτεχνία, ειδικά το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο, έχει τη δυνατότητα να αποτυπώσει τις εμπειρίες της προσφυγιάς με τρόπους που η στατιστική γλώσσα αδυνατεί. Οι Arizpe και Styles (2003) έδειξαν ότι τα παιδιά κατανοούν και ερμηνεύουν τα οπτικά κείμενα με τρόπους που ξεπερνούν την απλή κατανόηση της πλοκής. Η Nikolajeva (2012) τόνισε τον ρόλο της εικόνας στη διαμόρφωση συναισθηματικής σχέσης με τον ήρωα. Στην Ελλάδα, συγγραφείς όπως η Πιπίνη (2016) με το *Μελάκ, μόνος ή ο Κοντολέων* (2016) με το *Πρίγκιπας σημαίνει Αμίρ* φέρνουν στο επίκεντρο φωνές παιδιών-προσφύγων, αποδίδοντας το ταξίδι τους με ευαισθησία αλλά και ρεαλισμό. Αντίστοιχα, η Καλογεροπούλου και ο Kenny (2016) με το *Το αγόρι με τη βαλίτσα* προσφέρουν μια λογοτεχνική εκδοχή της αναγκαστικής φυγής, που έχει απήχηση και στους νεαρούς αναγνώστες.

Η συμβολή της κριτικής και των θεωρητικών εργαλείων είναι επίσης καθοριστική. Η Τσιλιμενή (2007, 2014, 2019b) έχει αναδείξει τον ρόλο της εικονογράφησης στην καλλιέργεια κριτικής σκέψης, ενώ η Σηφάκη (2015, 2019) φέρνει στο προσκήνιο ζητήματα φύλου και αναπαράστασης. Η ελληνική βιβλιοπαράγωγή των τελευταίων ετών δείχνει μια σαφή τάση να δίνει φωνή στις ιστορίες των παιδιών-προσφύγων, συνδέοντας την κοινωνική πραγματικότητα με την καλλιτεχνική δημιουργία.

Συνοψίζοντας, το προσφυγικό φαινόμενο ορίζεται μέσα από θεσμούς. Ωστόσο, βιώνεται στην πράξη ως ιστορική, κοινωνική και πολιτισμική εμπειρία. Οι διεθνείς ορισμοί προσφέρουν το πλαίσιο προστασίας. Η ελληνική εμπειρία δείχνει τις διαχρονικές πλευρές του φαινομένου. Η λογοτεχνία, με τη δύναμη της αφήγησης και της εικόνας, δίνει ορατότητα στο παιδί-πρόσφυγα. Δεν το παρουσιάζει μόνο ως ευάλωτο υποκείμενο, αλλά και ως φορέα ιστοριών που αγγίζουν ολόκληρη την κοινωνία.

1.2 Το παιδί πρόσφυγας στη διεθνή παιδική λογοτεχνία

Η διεθνής παιδική λογοτεχνία τα τελευταία χρόνια έχει αναλάβει έναν καίριο ρόλο στην αποτύπωση της προσφυγικής εμπειρίας, δίνοντας έμφαση στη φωνή του ίδιου του παιδιού πρόσφυγα. Μέσα από κείμενα και εικόνες αναδεικνύονται ζητήματα απώλειας, ταυτότητας, ένταξης αλλά και αντοχής, με τρόπο που υπερβαίνει τα όρια μιας απλής ιστορίας. Το παιδί παρουσιάζεται ως φορέας μνήμης και εμπειριών, αλλά και ως υποκείμενο με ελπίδες και δυνατότητες για το μέλλον.

Σημαντικό ορόσημο σε αυτήν τη λογοτεχνική κατεύθυνση αποτέλεσε το *The Other Side of Truth* της Beverley Naidoo (2000), το οποίο κατέδειξε τις εμπειρίες παιδιών που ξεριζώθηκαν από την Αφρική. Το έργο αυτό άνοιξε τον δρόμο σε μια σειρά από παρόμοια κείμενα που τοποθέτησαν στο επίκεντρο παιδιά τα οποία προσπαθούν να προσαρμοστούν σε νέες κοινωνίες, φέροντας ταυτόχρονα το βάρος της απώλειας και του τραύματος.

Η συμβολή των εικονογραφημένων βιβλίων είναι ουσιαστική. Στο *Ziba Came on a Boat* (Lofthouse, 2007), η εικονογράφηση του Robert Ingpen αποτυπώνει τη συναισθηματική ένταση της φυγής. Οι εικόνες μεταφέρουν τον φόβο, την ελπίδα και την αβεβαιότητα του ταξιδιού. Οι Arizpe και Styles (2003) δείχνουν ότι τα παιδιά δεν βλέπουν αυτές τις εικόνες μόνο ως συνοδευτικά στοιχεία. Τις προσλαμβάνουν ως κομμάτι της αφήγησης και τις συνδέουν με δικά τους συναισθήματα και εμπειρίες. Η Nikolajeva (2012) τονίζει ότι η εικόνα λειτουργεί σαν γέφυρα. Διευκολύνει την κατανόηση της ψυχολογίας του ήρωα.

Η διεθνής βιβλιογραφία αναγνωρίζει ότι οι αφηγήσεις με ήρωες πρόσφυγες συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενσυναίσθησης και κοινωνικής ευαισθησίας. Η Hope (2008, 2017) έχει δείξει ότι τέτοια βιβλία συχνά λειτουργούν ως καταλύτες για συζητήσεις στην τάξη γύρω από τα ανθρώπινα δικαιώματα, την αλληλεγγύη και την κοινωνική δικαιοσύνη. Παράλληλα, οι Ward και Warren (2019) υπογραμμίζουν ότι η λογοτεχνική αναπαράσταση της προσφυγικής εμπειρίας μπορεί να ενισχύσει την ειρηνική συνύπαρξη. Τα παιδιά που διαβάζουν αυτές τις ιστορίες έρχονται σε επαφή με νέες οπτικές και καλλιεργούν την ικανότητα κατανόησης του διαφορετικού.

Δεν είναι τυχαίο ότι πολλά διεθνή έργα δίνουν στο παιδί-πρόσφυγα ένα σύμβολο ή ένα αντικείμενο που κρατά τη μνήμη ζωντανή. Στο *The Boy with the Suitcase* (Καλογεροπούλου & Kenny, 2016), η βαλίτσα δεν είναι μόνο ένα υλικό αντικείμενο. Γίνεται σύμβολο της συνέχειας ανάμεσα στο παρελθόν και το μέλλον. Παρόμοιες αφηγήσεις χρησιμοποιούν μικρά προσωπικά αντικείμενα, όπως μια φωτογραφία, ένα παιχνίδι ή ένα βότσαλο. Με αυτά δείχνουν

την ανάγκη του παιδιού να κρατηθεί από κάτι σταθερό. Η Strekalova-Hughes (2019) επισημαίνει ότι η ανάλυση εικονογραφημένων βιβλίων με πρόσφυγες πρωταγωνιστές αποκαλύπτει την πολυπλοκότητα του τραύματος και της ελπίδας.

Ένα ακόμα στοιχείο που τονίζεται είναι η δυνατότητα των λογοτεχνικών αφηγήσεων να συμβάλουν στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η Dolan (2014a) προτείνει ότι τα εικονογραφημένα βιβλία μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη διδασκαλία ως μέσο καλλιέργειας διαπολιτισμικής κατανόησης. Ταυτόχρονα, η Kumarasinghe (2016) δείχνει πως οι ιστορίες αυτές προάγουν την ενσυναίσθηση απέναντι σε πολιτισμικά διαφορετικά άτομα. Με άλλα λόγια, η λογοτεχνία δεν περιορίζεται στο να «διηγηθεί» την προσφυγιά, αλλά προσφέρει και ένα παιδαγωγικό εργαλείο που βοηθά τα παιδιά-αναγνώστες να σκεφτούν κριτικά και να αναπτύξουν δεξιότητες αποδοχής.

Επιπλέον, η παρουσίαση του παιδιού-πρόσφυγα δεν είναι μονοδιάστατη. Ορισμένα έργα το απεικονίζουν ως ευάλωτο και τραυματισμένο, ενώ άλλα εστιάζουν στη δυναμική του προσαρμογή και στη δημιουργική του ανθεκτικότητα. Αυτό αντανάκλαται και στις αναλύσεις θεωρητικών όπως ο Brubaker και ο Cooper (2000), που υποστηρίζουν ότι η ταυτότητα δεν είναι στατική αλλά διαμορφώνεται μέσα από συνεχείς διαπραγματεύσεις. Στο ίδιο πνεύμα, ο Bauman (2002) μιλά για τη ρευστότητα των σύγχρονων κοινωνιών, όπου η εμπειρία της προσφυγιάς μπορεί να γίνει καταλύτης για νέες μορφές ταυτότητας.

Συνολικά, η διεθνής παιδική λογοτεχνία έχει διανύσει μεγάλη απόσταση από απλές ιστορίες «σωτηρίας» ή «φιλανθρωπίας». Σήμερα επιδιώκει να παρουσιάσει το παιδί-πρόσφυγα ως ένα υποκείμενο με φωνή, εμπειρίες και δυνατότητες, αποτυπώνοντας την πολυπλοκότητα της προσφυγικής εμπειρίας. Μέσα από εικόνες, συμβολισμούς και αφηγήσεις, δίνεται η δυνατότητα στους μικρούς αναγνώστες να κατανοήσουν όχι μόνο το τραύμα, αλλά και την ανθεκτικότητα και την ελπίδα που συνοδεύουν τα παιδιά που ξεκινούν μια νέα ζωή.

1.3 Το παιδί πρόσφυγας στην ελληνική παιδική λογοτεχνία

Η ελληνική παιδική λογοτεχνία έχει επηρεαστεί βαθιά από τις ιστορικές εμπειρίες της χώρας. Η Ελλάδα γνώρισε πολλά κύματα προσφυγιάς, από τη Μικρασιατική Καταστροφή έως τις πρόσφατες αφίξεις από τη Μέση Ανατολή και την Αφρική. Αυτό το ιστορικό υπόβαθρο άφησε ισχυρό αποτύπωμα στη λογοτεχνική παραγωγή. Έτσι, το παιδί-πρόσφυγα εμφανίζεται συχνά ως μορφή που επιστρέφει στις αφηγήσεις (Αγγελάκη, 2022).

Στα έργα που αναφέρονται στη Μικρασιατική Καταστροφή, η εικόνα του παιδιού πρόσφυγα συνοδεύεται από έντονο συναισθηματικό φορτίο, καθώς παρουσιάζεται η απώλεια της πατρίδας και η προσπάθεια προσαρμογής σε έναν νέο τόπο. Η χρήση συμβόλων, λειτουργεί ως φορέας μνήμης και συνέχειας (Αγγελάκη, 2022). Έτσι, η λογοτεχνία αναλαμβάνει ρόλο στη διατήρηση της συλλογικής μνήμης, αλλά ταυτόχρονα συνδέεται και με τα βιώματα των σύγχρονων παιδιών προσφύγων.

Η σημερινή ελληνική παιδική λογοτεχνία δίνει έμφαση στις νέες προσφυγικές αφίσξεις. Στο *Πρίγκιπας σημαίνει Αμίρ* του Κοντολέων (2016), ο ήρωας είναι ένα παιδί-πρόσφυγας που προσπαθεί να βρει τον τόπο του σε μια ξένη κοινωνία. Ο συγγραφέας δείχνει την αίσθηση της απώλειας, αλλά και την ανάγκη για αναγνώριση. Με αυτόν τον τρόπο φέρνει τον αναγνώστη μπροστά σε ζητήματα ταυτότητας και αποδοχής. Αντίστοιχα, στο *Μελάκ, μόνος* της Πιπίνης (2016) η αφήγηση επικεντρώνεται στη μοναξιά ενός παιδιού που έχει χάσει την οικογένειά του, τονίζοντας τον ψυχικό πόνο αλλά και την ανθεκτικότητα που μπορεί να επιδείξει ένα παιδί σε τέτοιες συνθήκες.

Η μετάφραση και κυκλοφορία στην Ελλάδα του *Αγόρι με τη βαλίτσα* (Καλογεροπούλου & Kenny, 2016) δείχνει πώς η ελληνική αγορά υποδέχθηκε διεθνείς αφηγήσεις για την προσφυγιά, οι οποίες συνδέθηκαν οργανικά με την ελληνική πραγματικότητα. Η βαλίτσα, ως βασικό μοτίβο, συμβολίζει όχι μόνο την πρακτική ανάγκη της μετακίνησης αλλά και την προσπάθεια του παιδιού να κουβαλήσει μαζί του μνήμες, ελπίδες και ταυτότητα.

Η έρευνα δείχνει ότι τα βιβλία αυτά συχνά προσπαθούν να ισορροπήσουν ανάμεσα στην ανάγκη να πουν στα παιδιά την αλήθεια για τη βία και την προσφυγιά και στην παιδαγωγική τάση να προστατεύονται οι μικροί αναγνώστες. Η Ζερβού (2020) τονίζει ότι η ελληνική λογοτεχνία συχνά καλείται να υπερβεί την παιδαγωγική λογοκρισία, δίνοντας χώρο σε αυθεντικές αφηγήσεις που δεν ωραιοποιούν το προσφυγικό βίωμα. Αυτό την καθιστά ιδιαίτερα σημαντική για τη διαμόρφωση μιας κουλτούρας αλληλεγγύης.

Η συμβολή της εικονογράφησης σε πολλά από αυτά τα έργα είναι καθοριστική. Όπως έχει δείξει η Τσιλιμενή (2007, 2019b), η εικόνα μπορεί να αναδείξει συναισθήματα που δύσκολα αποτυπώνονται με λόγια. Ένα παιδί που κοιτά πίσω προς τον χαμένο τόπο ή που αγκαλιάζει ένα μικρό αντικείμενο γίνεται ένα ισχυρό εικονικό σύμβολο της απώλειας. Παράλληλα επιτρέπει στον μικρό αναγνώστη να κατανοήσει βαθύτερα την εμπειρία του προσφυγικού παιδιού.

Η παιδική λογοτεχνία για την προσφυγιά στην Ελλάδα δεν λειτουργεί μόνο ως αφήγηση αλλά και ως παιδαγωγικό εργαλείο. Σύμφωνα με τον Μάγο (2021), τέτοιες ιστορίες μπορούν να στηρίζουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, καλλιεργώντας την ενσυναίσθηση και την κατανόηση του «άλλου» στο σχολικό περιβάλλον.

Συνολικά, η ελληνική παιδική λογοτεχνία αναδεικνύει το παιδί πρόσφυγα ως φορέα μνήμης αλλά και ελπίδας. Τα έργα αυτά επιχειρούν να μιλήσουν με ειλικρίνεια για το τραύμα της προσφυγιάς μέσα από αφηγήσεις που ισορροπούν ανάμεσα στον ρεαλισμό και τον συμβολισμό, ενώ ταυτόχρονα προβάλλουν δυνατότητες αντίστασης, ανθεκτικότητας και ένταξης. Έτσι, η λογοτεχνία γίνεται γέφυρα ανάμεσα στο παρελθόν και το παρόν, αλλά και εργαλείο κατανόησης της ανθρώπινης εμπειρίας σε όλες τις εκφάνσεις της.

1.4 Ζητήματα φύλου: η προσφυγοπούλα ως ηρωίδα και η ιδιαίτερη απεικόνισή της

Η μελέτη του φύλου στην παιδική λογοτεχνία που ασχολείται με την προσφυγική εμπειρία δείχνει τη σύνθετη θέση της προσφυγοπούλας ως ηρωίδας. Το κορίτσι-πρόσφυγας φέρει δύο μορφές ευαλωτότητας. Από τη μια, είναι παιδί και χρειάζεται φροντίδα και προστασία. Από την άλλη, η γυναικεία ταυτότητα συχνά συνδέεται με στερεότυπα παθητικότητας ή αδυναμίας (Σηφάκη, 2015· Κανατσούλη, 2008). Παρ' όλα αυτά, η παιδική λογοτεχνία δεν μένει σε αυτήν τη μονοδιάστατη εικόνα. Συχνά παρουσιάζει την ηρωίδα ως ενεργό υποκείμενο. Την δείχνει ικανή να ξεπερνά αντιξοότητες, να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και να δίνει φωνή σε ζητήματα συλλογικής μνήμης και ταυτότητας.

Η ελληνική παιδική λογοτεχνία έχει ασχοληθεί με την προσφυγοπούλα μέσα από διαφορετικές αφηγηματικές εκδοχές. Σε κείμενα που μιλούν για τη Μικρασιατική Καταστροφή, τα κορίτσια παρουσιάζονται συχνά ως φύλακες της οικογενειακής μνήμης. Μεταφέρουν την πολιτισμική κληρονομιά μέσα από ιστορίες, αντικείμενα ή παραδόσεις (Αγγελάκη, 2022). Η αφήγηση τους δίνει συχνά τον ρόλο της συναισθηματικής συνοχής της οικογένειας. Έτσι, οι ηρωίδες αποκτούν μια δύναμη που ξεπερνά τα όρια της παιδικής ηλικίας.

Στη σύγχρονη παραγωγή, η εικόνα της προσφυγοπούλας συνδέεται με την αναμέτρηση απέναντι σε νέα κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Η Ζερβού (2020) παρατηρεί ότι οι αφηγήσεις συχνά αποφεύγουν να αναπαράγουν παρωχημένα πρότυπα θυματοποίησης, και αντίθετα δίνουν χώρο σε ηρωίδες που επιδεικνύουν ανθεκτικότητα και δημιουργικότητα. Η παρουσία τους γίνεται εργαλείο υπέρβασης της παιδαγωγικής λογοκρισίας, καθώς η λογοτεχνία τολμά να μιλήσει για τον πόνο, τη βία και τον ξεριζωμό χωρίς να ωραιοποιεί την πραγματικότητα.

Παράλληλα, τα εικονογραφημένα βιβλία φέρνουν στο προσκήνιο την οπτική διάσταση της έμφυλης ταυτότητας. Η Τσιλιμενή (2007· 2019b) έχει δείξει ότι το βλέμμα, το σώμα, τα ρούχα και οι κινήσεις της ηρωίδας αποκτούν ιδιαίτερη σημασία. Για παράδειγμα, μια προσφυγοπούλα που απεικονίζεται να κρατά σφιχτά ένα παιχνίδι ή να αγκαλιάζει τον μικρότερο αδελφό της, αποδίδεται ταυτόχρονα ως παιδί και ως υπεύθυνο μέλος της οικογένειας, υπερβαίνοντας τα στερεότυπα ηλικίας και φύλου.

Συγκεκριμένα έργα συμβάλλουν στην ανάδειξη αυτών των ζητημάτων. Στο *Η Αίλα... πετάει* της Τσιλιμενή (2019a), η ηρωίδα ενσαρκώνει το όνειρο της ελευθερίας και την αναζήτηση ταυτότητας μέσα από το ταξίδι. Στο *Η Λούμπνα και το βότσαλο* της Meddour (2019), το κορίτσι-πρόσφυγας βρίσκει παρηγοριά σε ένα μικρό αντικείμενο, που γίνεται σύμβολο ασφάλειας και ελπίδας. Αντίστοιχα, στο *Το μαγικό μολύβι της Μαλάλα* (Γιουσαφζάι, 2017), η αφήγηση παρουσιάζει την ηρωίδα ως φορέα αντίστασης και δικαιοσύνης. Στο ελληνικό *Ζαχρά και Νικόλας* της Πανίδου (2020), η Ζαχρά εμφανίζεται ως κεντρική φιγούρα που φέρνει στο προσκήνιο ζητήματα μνήμης, απώλειας και πολιτισμικής συνύπαρξης.

Η διάσταση του φύλου συναντάται και στις παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Ο Μάγος (2021) υποστηρίζει ότι οι ιστορίες με προσφυγόπουλα μπορούν να λειτουργήσουν ως υλικό διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, επιτρέποντας την αποδόμηση στερεοτύπων και την καλλιέργεια κριτικής σκέψης. Παράλληλα, η Σηφάκη και η Κονταξή (2021) δείχνουν πώς η έμφυλη ταυτότητα επηρεάζει την πρόσληψη των λογοτεχνικών ηρωίδων από τους μικρούς αναγνώστες, στοιχείο που καθιστά τη μελέτη της προσφυγοπούλας ακόμη πιο σημαντική για τη σχολική πράξη.

Η διεθνής βιβλιογραφία επιβεβαιώνει αντίστοιχες τάσεις. Η Hope (2017) θεωρεί ότι τα κορίτσια-πρόσφυγες στις αφηγήσεις γίνονται φορείς αλλαγής, προσφέροντας στην τάξη έναυσμα για συζητήσεις γύρω από την ταυτότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη. Η Dolan (2014a) τονίζει ότι τα εικονογραφημένα βιβλία μπορούν να λειτουργήσουν ως «παράθυρα» και «καθρέφτες» για τους μαθητές, ενισχύοντας την ενσυναίσθηση και την κατανόηση. Οι Ward και Warren (2019) προσθέτουν ότι η αφήγηση μέσα από τα μάτια μιας ηρωίδας συχνά συνδέεται με την αναζήτηση ειρήνης, ενώ η Strekalova-Hughes (2019) εντοπίζει την τάση να αμφισβητούνται έμφυλα στερεότυπα μέσα από τη δύναμη της εικόνας.

Συνοψίζοντας, η προσφυγοπούλα ως λογοτεχνική ηρωίδα στέκεται σε μια σύνθετη θέση. Είναι ταυτόχρονα παιδί, γυναίκα και «άλλος». Οι αφηγήσεις δείχνουν τόσο τις προκλήσεις όσο και τις δυνατότητες αυτής της ταυτότητας. Η ελληνική και διεθνής παραγωγή αποδεικνύει ότι η

παιδική λογοτεχνία δεν περιορίζεται στην απεικόνιση. Συμμετέχει και στον επαναπροσδιορισμό του ρόλου της προσφυγοπούλας. Μέσα από τις ιστορίες, τα παιδιά-αναγνώστες αποκτούν εργαλεία για να κατανοήσουν, να αποδεχτούν και να επικοινωνήσουν με τη διαφορετικότητα.

Κεφάλαιο 2: Πολιτισμική εικονολογία ως μεθοδολογία ανάλυσης

2.1 Θεωρητικές αρχές της πολιτισμικής εικονολογίας και έννοιες-κλειδιά

Η πολιτισμική εικονολογία διαμορφώνεται ως μεθοδολογική προσέγγιση εκεί όπου συναντώνται η εικονογραφία, η ιστορία της τέχνης και οι πολιτισμικές σπουδές. Το ενδιαφέρον της στρέφεται στη μελέτη εικόνων και λογοτεχνικών αναπαραστάσεων όχι ως αυτόνομων αντικειμένων, αλλά ως μορφών λόγου που γεννιούνται και λειτουργούν μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικά και ιστορικά συμφραζόμενα. Σε αντίθεση με την κλασική εκδοχή της εικονολογίας, που επικεντρωνόταν κυρίως στην ανάλυση μορφών, συμβόλων και αλληγοριών, η σύγχρονη προσέγγιση δίνει έμφαση στη ρευστότητα των σημαινομένων και στη συνεχή τους αναδιαμόρφωση μέσα από νέες πρακτικές πρόσληψης (Beller & Leerssen, 2007). Τα σύμβολα, επομένως, δεν θεωρούνται σταθερές οντότητες· λειτουργούν ως κινητά σημεία που αποκτούν διαφορετική σημασία καθώς μετακινούνται σε νέα πλαίσια και κοινότητες.

Κεντρική θέση στην πολιτισμική εικονολογία έχει η ιδέα ότι οι «εθνικοί» ή «πολιτισμικοί» χαρακτήρες δεν αντικατοπτρίζουν ουσίες. Κατασκευάζονται μέσα από γλωσσικές και εικονιστικές συμβάσεις, οι οποίες εξυπηρετούν τις κοινωνικές ανάγκες και τις ιδεολογικές στοχεύσεις κάθε εποχής (Leerssen, 2016). Το ερευνητικό ενδιαφέρον μετατοπίζεται έτσι από το ερώτημα «τι είναι μια ταυτότητα» στο «πώς συγκροτείται» και «γιατί παρουσιάζεται» με συγκεκριμένο τρόπο. Στο πλαίσιο αυτό η ανάλυση της ιδεολογίας γίνεται αναπόφευκτη, καθώς αποκαλύπτει τους μηχανισμούς μέσα από τους οποίους ορισμένες νοηματοδοτήσεις εμφανίζονται ως αυτονόητες ή φυσικές (Eagleton, 2007).

Η συμβολή της σημειολογίας είναι καθοριστική. Ο Barthes ανέδειξε ότι η εικόνα παράγει «μύθους», δεύτερα επίπεδα σημασίας που μετατρέπουν κοινωνικά και ιστορικά κατασκευάσματα σε φυσικές αλήθειες (Barthes, 1977). Στην παιδική λογοτεχνία ο λόγος και εικόνα συνυπάρχουν. Οι «μύθοι» αυτοί λειτουργούν υπόγεια, προτείνοντας πρότυπα, καθορίζοντας ρόλους και διαμορφώνοντας τρόπους θέασης του κόσμου, σε αναγνώστες μάλιστα που βρίσκονται ακόμη στη διαδικασία συγκρότησης ταυτότητας (Nodelman, 2009). Έτσι, η ανάλυση της αναπαράστασης συνδέεται άμεσα με την ανάλυση της ιδεολογίας: το τι

τονίζεται, τι υποβαθμίζεται και τι αποσιωπάται δεν είναι ουδέτερες επιλογές, αλλά διαμορφώνουν το κοινωνικό νόημα.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, τα στερεότυπα λειτουργούν ως απλουστευτικοί μηχανισμοί που διευκολύνουν την αφήγηση. Ταυτόχρονα αναπαράγουν ιεραρχίες και ανισότητες (Pickering, 2001). Η επαναλαμβανόμενη αναπαράσταση μορφών όπως ο «παθητικός πρόσφυγας» ή ο «εξωτικός Άλλος» δημιουργεί προσδοκίες για το πώς «πρέπει» να αποδίδεται μια ομάδα. Η ελληνική κριτική έχει τονίσει ότι η εικονογράφηση δεν περιορίζεται σε διακοσμητικό ρόλο· μπορεί να ενισχύσει, να σκιάσει ή και να ανατρέψει τα ιδεολογικά σχήματα του κειμένου (Κανατσούλη, 2005).

Η έννοια της ετερότητας αποτελεί έναν ακόμη θεμελιώδη άξονα. Ο Said έδειξε ότι η Δύση κατασκεύασε την «Ανατολή» ως εικόνα κατωτερότητας και παθητικότητας, νομιμοποιώντας σχέσεις ισχύος (Said, 1978). Ο Todorov μελέτησε τις αποικιακές αφηγήσεις ως εργαλεία περιγραφής που υπηρετούν την κυριαρχία (Todorov, 1984), ενώ η Pratt εισήγαγε την έννοια των «ζωνών επαφής», όπου οι πολιτισμοί συναντώνται υπό ασύμμετρες συνθήκες (Pratt, 1991). Ο Greenblatt, τέλος, μίλησε για «πολιτισμική κινητικότητα», υπογραμμίζοντας τη ρευστότητα με την οποία εικόνες και ιδέες ταξιδεύουν και επανανοηματοδοτούνται (Greenblatt, 2010). Οι προσεγγίσεις αυτές είναι ιδιαίτερα χρήσιμες για την ανάλυση αφηγήσεων γύρω από την προσφυγική εμπειρία, όπου η εικόνα του Άλλου φιλτράρεται από το βλέμμα της κοινωνίας υποδοχής.

Εξίσου κρίσιμη είναι η έννοια της πολυτροπικότητας. Η «γραμματική των οπτικών εικόνων» έδειξε ότι το χρώμα, οι γραμμές, η προοπτική ή η σύνθεση δεν είναι ουδέτερα στοιχεία· λειτουργούν ως κοινωνικοί κώδικες που κατευθύνουν την ανάγνωση (Kress & van Leeuwen, 2001, 2020). Η ερμηνεία ενός εικονογραφημένου βιβλίου απαιτεί πολυτροπικό γραμματισμό, δηλαδή την ικανότητα να συνδυάζονται γλωσσικές και οπτικές δεξιότητες σε αισθητικό, δομικό και ιδεολογικό επίπεδο (Serafini, 2012, 2014, 2015, 2017). Το κείμενο και η εικόνα δεν συναντώνται πάντα σε σχέση απλής αντιστοίχισης· μπορεί να συμπληρώνουν, να σχολιάζουν ή και να αντιπαρά τίθενται, δημιουργώντας πολυσημία που ενεργοποιεί τον αναγνώστη (Nikolajeva & Scott, 2001· Nikolajeva, 2012). Η έρευνα πρόσληψης δείχνει ότι τα παιδιά αναπτύσσουν ενεργές στρατηγικές κατανόησης, συχνά συνδέοντας τις οπτικές πληροφορίες με προσωπικά τους βιώματα (Arizpe & Styles, 2003).

Η θεωρία της εικόνας υπενθυμίζει ότι οι εικόνες δεν υπάρχουν έξω από τα κοινωνικά τους συμφραζόμενα. Λειτουργούν ως τόποι όπου κυκλοφορούν αξίες, επιθυμίες και φόβοι

(Mitchell, 1994). Έτσι, ένα εικονογραφημένο βιβλίο για την προσφυγιά δεν είναι απλώς αισθητικό αντικείμενο· αποτελεί και κοινωνικό τεκμήριο, που αποτυπώνει πώς μια κοινότητα αναπαριστά τον Άλλο και επαναστοχάζεται τον εαυτό της.

Στο ελληνικό περιβάλλον, οι μελέτες για την αναπαράσταση ιστορικών τραυμάτων έχουν αναδείξει τον ρόλο της λογοτεχνίας στη συγκρότηση της συλλογικής μνήμης. Η Αμπατζοπούλου έδειξε ότι η λογοτεχνία του Ολοκαυτώματος διαμόρφωσε κοινό μνημονικό κώδικα μέσα από συγκεκριμένες αφηγηματικές και εικονιστικές επιλογές (Αμπατζοπούλου, 1993, 2000). Η Αγγελάκη μελέτησε τις λογοτεχνικές εικόνες των Μικρασιατών προσφύγων, τονίζοντας τη συνύπαρξη μνήμης, απώλειας και ανθεκτικότητας (Αγγελάκη, 2022). Στις πιο πρόσφατες αφηγήσεις για τη μετανάστευση και την προσφυγιά, παρατηρείται μια στροφή προς πιο αυθεντικές και κριτικές φωνές, αν και οι ιδεολογικές εντάσεις δεν απουσιάζουν (Ζερβού, 2020· Καρακίτσος & Καρασαββίδου, 2005).

Η θεωρία της διαλογικότητας και της πρόσληψης προσθέτει ακόμη μια διάσταση. Ο Bakhtin τόνισε την πολυφωνία των αφηγήσεων: συγγραφέας και αναγνώστης συνδιαλέγονται, παράγοντας νόημα σε διαλογικό πλαίσιο (Bakhtin, 1981). Η Rosenblatt επισήμανε ότι το νόημα δεν βρίσκεται μέσα στο κείμενο ή στην εικόνα, αλλά αναδύεται στη συνάντηση με τον αναγνώστη, που φέρνει μαζί του εμπειρίες και προσδοκίες (Rosenblatt, 1978). Στο σχολικό περιβάλλον, τα βιβλία μπορούν να λειτουργήσουν ως «καθρέφτες» (αναγνώριση εαυτού), «παράθυρα» (θέαση της ετερότητας) και «πόρτες» (άνοιγμα στον διάλογο και τη δράση) (Botelho & Rudman, 2009).

Η πολιτισμική μνήμη αποτελεί επίσης βασικό άξονα. Επαναλαμβανόμενα σύμβολα όπως η βαλίτσα, το σύνоро ή η βάρκα δεν είναι μόνο αφηγηματικά μοτίβα, αλλά φορείς συλλογικών εμπειριών που αποκτούν νέα σημασία ανά περίπτωση. Η ανάλυση εικόνας και λόγου, επομένως, δεν περιορίζεται στην περιγραφή, αλλά εξετάζει τις επιτελέσεις μνήμης και τα πλέγματα ισχύος που αποτυπώνονται στις αναπαραστάσεις.

Η πολιτισμική εικονολογία έχει άμεσες εφαρμογές στην εκπαίδευση. Προγράμματα που αξιοποιούν εικόνα και αφήγηση έχουν δείξει ότι μπορούν να καλλιεργήσουν ενσυναίσθηση, να ενισχύσουν την αναγνώριση στερεοτύπων και να υποστηρίξουν την ανάπτυξη κριτικού γραμματισμού ήδη από τις πρώτες σχολικές βαθμίδες (Μάγος, 2007, 2012, 2018, 2021· Τσιλιμενή, 2007, 2019). Η διάσταση του φύλου είναι ιδιαίτερα σημαντική στις αφηγήσεις κοριτσιών-προσφύγων, καθώς συνυφαίνει ηλικία, φύλο και ετερότητα. Το εικονογραφημένο

παιδικό βιβλίο, μέσα από αυτή τη σύνθετη πολυτροπικότητα, αποδεικνύεται προνομιακό πεδίο εφαρμογής της μεθοδολογίας.

Συνοψίζοντας, η πολιτισμική εικονολογία προσφέρει ένα ευρύ και ευέλικτο θεωρητικό πλαίσιο για τη μελέτη της παιδικής λογοτεχνίας που ασχολείται με την προσφυγική εμπειρία. Συνδυάζει ανάλυση αναπαράστασης και ιδεολογίας (Barthes, 1957/1972· Eagleton, 2007), κριτική των στερεοτύπων (Pickering, 2001), προσεγγίσεις της ετερότητας και της πολιτισμικής κινητικότητας (Said, 1978· Pratt, 1991· Greenblatt, 2010), εργαλεία πολυτροπικού γραμματισμού (Kress & van Leeuwen, 2001, 2021· Serafini, 2012, 2015), θεωρίες διαλογικότητας και πρόσληψης (Bakhtin, 1981· Rosenblatt, 1978), αλλά και τη μνημονική διάσταση σε ελληνικά και διεθνή παραδείγματα (Αμπατζοπούλου, 1993, 2000· Αγγελάκη, 2022· Ζερβού, 2020). Μέσα από αυτά τα εργαλεία, μπορούμε να δούμε όχι μόνο τι αφηγούνται τα βιβλία, αλλά και πώς κατασκευάζουν τον Άλλο, πώς κυκλοφορούν οι εικόνες του και με ποιον τρόπο τα ίδια τα κείμενα μπορούν να αξιοποιηθούν παιδαγωγικά για την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και ενσυναίσθησης.

2.2 Εφαρμογή της εικονολογικής ανάλυσης στην παιδική λογοτεχνία

Η εικονολογική ανάλυση, στην περίπτωση του εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου, δεν περιορίζεται σε μια «ανάγνωση εικόνων». Αποτελεί μεθοδολογία που συνδέει οργανικά λόγο και εικόνα, εξετάζοντας πώς συνυπάρχουν, πώς αλληλοπλαισιώνονται και πώς από τη σύζευξή τους παράγονται ιδέες, στάσεις και συγκινησιακές ανταποκρίσεις στον αναγνώστη. Το εικονογραφημένο βιβλίο είναι κατεξοχήν πολυτροπικό κείμενο. Η εικόνα δεν «συνοδεύει» απλώς τη λέξη, αλλά αφηγείται, συμπληρώνει, υπονομεύει ή και αντιπαραθέτει, ανοίγοντας πρόσθετα στρώματα νοήματος (Nikolajeva & Scott, 2000).

Η έννοια της πολυτροπικότητας παρέχει τα εργαλεία για να περιγράψουμε αυτή τη δυναμική. Οι Kress και van Leeuwen (2001, 2020) ανέπτυξαν μια «γραμματική» των οπτικών τρόπων, δείχνοντας ότι κάθε στοιχείο, χρώμα, γραμμή, γωνία λήψης, σύνθεση λειτουργεί ως κώδικας. Τίποτα δεν είναι ουδέτερο, το γκρίζο ή το σκούρο μπλε μπορεί να μεταφέρει απώλεια, το θερμό κίτρινο να υποβάλλει ελπίδα, οι σκιές να πυκνώνουν την ένταση, το λευκό να προσφέρει «χώρο αναπνοής». Ο Serafini (2014) υπογραμμίζει την ανάγκη συστηματικής ανάλυσης αυτών των κωδίκων, αλλιώς, χάνεται ουσιώδες τμήμα του μηνύματος.

Σε αυτό το πλαίσιο, η πολιτισμική εικονολογία αντιμετωπίζει το βιβλίο ως κοινωνικό τεκμήριο. Ακολουθώντας τον Mitchell (1994), η εικόνα δεν νοείται έξω από τα συμφραζόμενα που τη γεννούν. Μεταφέρει ιδεολογίες, προσδοκίες και φόβους της κοινότητας που την

παράγει. Έτσι, ένα βιβλίο για την προσφυγιά μιλά ταυτόχρονα για τον Άλλο και για την κοινωνία υποδοχής, τι προβάλλει, τι αποσιωπά, τι οραματίζεται. Στην ελληνική παραγωγή, η Ζερβού (2020) επισημαίνει προσπάθειες υπέρβασης μιας «παιδαγωγικής λογοκρισίας» και αναζήτηση αυθεντικότερων φωνών, με ανομοιογενή όμως αποτελέσματα.

Η ιδεολογία είναι διάχυτη στις αναπαραστάσεις. Ο Barthes (1977) περιγράφει τους «μύθους» ως δεύτερο επίπεδο σημασίας που «φυσικοποιεί» ιστορικο-κοινωνικά κατασκευάσματα. Έτσι, μια χαμογελαστή φιγούρα μπορεί να συγκαλύπτει τον πόνο, μια καθαρή σελίδα να «σβήνει» τη βία. Ο Pickering (2001) φωτίζει τον ρόλο των στερεοτύπων. Η επανάληψη παράγει βεβαιότητες και κατασκευάζει «τύπους» (ο φτωχός, ο παθητικός, ο θλιμμένος). Στην παιδική λογοτεχνία αυτά συχνά περνούν «απαλά», πίσω από την αισθητική επιφάνεια. Η Κανατσούλη (2005) έχει δείξει ότι η εικονογράφηση μπορεί άλλοτε να εντείνει τέτοιες κατασκευές και άλλοτε να τις ανατρέπει, ανάλογα με τις αισθητικές και αφηγηματικές επιλογές.

Κομβικό παραμένει το ζήτημα της ετερότητας. Ο Said (1978) ανέλυσε τον οριενταλισμό ως λόγο ισχύος που συγκρότησε την «Ανατολή» ως εξωτική και παθητική· ο Todorov (1984) ανέδειξε τον ρόλο της αποικιακής περιγραφής ως εργαλείου κυριαρχίας. Στο παιδικό βιβλίο, παρόμοιες λογικές μπορεί να επιστρέφουν με ηπιότερες μορφές, όπως με εικόνες σιωπηλών παιδιών, επίμονης θλίψης ή σωματικής συρρίκνωσης. Η Pratt (1991) προτείνει τις «ζώνες επαφής» ως τόπους ανισότιμων συναντήσεων, ενώ ο Greenblatt (2010) μιλά για «πολιτισμική κινητικότητα», τη ρευστή μετακίνηση ταυτοτήτων και συμβόλων. Κάτι που τα βιβλία για πρόσφυγες συχνά αποτυπώνουν με χωρικά μοτίβα ταξιδιού, συνόρων και «ενδιάμεσων» γεωγραφιών.

Εξίσου κρίσιμη είναι η πρόσληψη. Η Rosenblatt (1978) τονίζει ότι το νόημα αναδύεται στη συναλλαγή κειμένου, εικόνας και αναγνώστη. Ένα παιδί με εμπειρία μετανάστευσης μπορεί να σταθεί σε άλλα σημεία από έναν συμμαθητή του. Αυτό αναβαθμίζει το παιδαγωγικό πλαίσιο: πώς διαβάζεται το βιβλίο στην τάξη, ποια ερωτήματα τίθενται, πώς εξασφαλίζεται χώρος για πολλαπλές φωνές. Η μεταφορά των Botelho και Rudman (2009) για «καθρέφτες», «παράθυρα» και «πόρτες» είναι χρήσιμη ακριβώς επειδή συμπεκνώνει τρεις λειτουργίες της ανάγνωσης. Αναγνώριση, θέαση του Άλλου και άνοιγμα προς δράση.

Η ελληνική βιβλιογραφία παρέχει σταθερή βάση. Η Αμπατζοπούλου (1993, 1998, 2000) ανέλυσε την αναπαράσταση του Εβραίου πρόσφυγα και τον τρόπο με τον οποίο η λογοτεχνία συγκροτεί πολιτισμική μνήμη. Η Αγγελάκη (2022) χαρτογράφησε τους συμβολισμούς γύρω από τους Μικρασιάτες και τις αντιστροφές στερεοτύπων. Οι Καρακίτσος και Καρασαββίδου

(2005) ανέδειξαν ιδεολογικές εντάσεις στην αναπαράσταση μεταναστών σε παιδικά μυθιστορήματα. Συνολικά, οι μελέτες αυτές αναδεικνύουν τη χρησιμότητα της εικονολογικής προσέγγισης για την αποκάλυψη των κωδίκων που οργανώνουν την ανάγνωση.

Στο πεδίο της πράξης, η διεθνής βιβλιογραφία προτείνει σαφείς διδακτικές κατευθύνσεις. Η Dolan (2014) εισηγείται την αξιοποίηση των εικονοβιβλίων στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ενώ η Hope (2008, 2017, 2018, 2023) αναπτύσσει πλαίσια κριτικής ανάγνωσης με στόχο τη δικαιοσύνη και την ενδυνάμωση της μαθητικής φωνής. Η Strekalova-Hughes (2019) δείχνει πώς η κριτική ανάλυση μπορεί να φανερώσει στερεότυπα και να προτείνει δρόμους αλλαγής. Στην ελληνική συγκυρία, η Τσιλιμενή (2007, 2019b) αναδεικνύει ότι ο κριτικός γραμματισμός μπορεί να καλλιεργηθεί από νωρίς, με επίκεντρο τις εικόνες και τις μικρές «ασκήσεις βλέμματος». Ο Μάγος (2007, 2012, 2018, 2021) περιγράφει παρεμβάσεις που συνδυάζουν αφήγηση, δραματοποίηση και εικόνα, με στόχο τη συνύπαρξη και την αποδόμηση στερεοτύπων, ενώ η Σηφάκη (2019) προσθέτει τη διάσταση του φύλου, φωτίζοντας ειδικές νόρμες στην αναπαράσταση κοριτσιών.

Στο θεωρητικό υπόβαθρο, ο Nodelman (2009) επιμένει στην αυτονομία της εικόνας. Η εικόνα δεν «ντύνει» απλώς το κείμενο, αλλά αφηγείται αυτόνομα. Ενίοτε αντιφωνεί ή ειρωνεύεται το λεκτικό, ανοίγοντας υπόρρητες σημασίες. Ο Serafini (2012, 2015, 2017) προτείνει τρία αλληλένδετα επίπεδα οπτικής ανάγνωσης, αισθητικό, δομικό, ιδεολογικό. Όταν συνεργάζονται αποδίδουν μια πλήρη εικόνα του έργου: το ύφος, τη σχέση λέξης εικόνας και τα μηνύματα που αρθρώνονται. Οι Arizpe και Styles (2003) επιβεβαιώνουν εμπειρικά την ενεργητική ερμηνεία των παιδιών, τα οποία εντοπίζουν λεπτομέρειες και συνδέσεις που συχνά διαφεύγουν των ενηλίκων.

Τέλος, η *imagology* συμβάλλει στον εντοπισμό «εθνικών εικόνων» και τυπολογιών. Οι Beller και Leerssen (2007) έδειξαν ότι οι εθνικοί χαρακτήρες είναι πολιτισμικές κατασκευές, ενώ ο Leerssen (2016) τόνισε ότι πρόκειται για προϊόντα ιστορικών συνθηκών, όχι για ουσίες. Αυτές οι κατασκευές εμφανίζονται και σε μικρο-επίπεδο. Στα ρούχα, στο φαγητό, στο σκηνικό, άλλοτε ως στερεότυπα, άλλοτε ως αυθεντικές μνήμες. Η πολιτισμική μνήμη, από την άλλη, δομείται μέσω επαναλαμβανόμενων συμβόλων όπως η βαλίτσα, η βάρκα και το στρατόπεδο. Η Ντεκάστρο (2017) περιγράφει την τριπλή τοπολογία «εκεί – ταξίδι – εδώ», ενώ η Αμπατζοπούλου (1996, 2000) θυμίζει ότι ακόμη και οι μαρτυρίες, όταν γίνονται λογοτεχνία, διαμεσολαβούνται από κώδικες της εποχής. Η Hope (2008, 2017, 2023) προειδοποιεί για τον κίνδυνο παγίδευσης στον ρόλο του θύματος, αλλά δείχνει και δυνατότητες ενδυνάμωσης μέσω της εστίασης στη δράση και τη φωνή (*agency*). Η Dolan (2014) και οι Ward & Warren (2019)

αναδεικνύουν την παιδαγωγική αξία των εικονοβιβλίων ως «γέφυρες» για συζητήσεις δικαιωμάτων και ειρήνης.

Συνοψίζοντας, η εικονολογική ανάλυση στην παιδική λογοτεχνία υπηρετεί τριπλό στόχο: αναδεικνύει τους οπτικούς και λεκτικούς κώδικες, ελέγχει την αναπαραγωγή στερεοτύπων και συνδέει το κείμενο με την εκπαιδευτική πράξη. Με αυτά τα εργαλεία, η ανάλυση των επιλεγμένων βιβλίων μπορεί να προχωρήσει βαθύτερα. Μπορεί να ανιχνεύσει τους μύθους, να χαρτογραφήσει τη μνήμη, να αναδείξει τη φωνή του παιδιού-πρόσφυγα, να δείξει την ελπίδα χωρίς ωραιοποίηση και να στηρίξει τη σχολική πράξη με ουσία, συμβάλλοντας σε μια πιο ανοιχτή και δίκαιη σχολική και κοινωνική συνθήκη.

2.3 Η εικόνα του «Άλλου» σε συνθήκες προσφυγιάς: πολιτισμικά σύμβολα και ιδεολογικά μηνύματα

Η αναπαράσταση του Άλλου δεν αφορά μόνο εθνικότητα ή θρησκεία, αφορά τρόπους θέασης και επιλογές λόγου και εικόνας. Ο Άλλος είναι πολιτισμική κατασκευή που διαμορφώνεται μέσα από αφηγήσεις και εικονογραφικές επιλογές, αποκτά δημόσια παρουσία και φτάνει στον παιδικό αναγνώστη μέσα από συγκεκριμένα φίλτρα.

Το θεωρητικό πλαίσιο του Said (1978) παραμένει κρίσιμο. Ο οριενταλισμός δεν είναι ουδέτερος, συγκροτεί ιεραρχίες και μια «Ανατολή» ως κατώτερη, ενισχύοντας τη δυτική υπεροχή. Αντίστοιχα σχήματα επιβιώνουν σε σύγχρονα παιδικά βιβλία για πρόσφυγες, όπου συχνά προβάλλεται η αγωνία της κοινωνίας υποδοχής αντί για τις ίδιες τις φωνές των παιδιών. Εδώ η πολιτισμική εικονολογία προσφέρει εργαλεία ανάγνωσης. Ο Barthes (1977) μιλά για «μύθους», δεύτερα επίπεδα σημασίας που φυσικοποιούν ιδεολογίες. Ένα παιδί με κουρελιασμένα ρούχα δεν είναι απλώς χαρακτήρας. Γίνεται τύπος που, μέσα από την επανάληψη, σταθεροποιείται σε στερεότυπο (Pickering, 2001).

Τα στερεότυπα διευκολύνουν την αφήγηση αλλά φτωχαίνουν την πολυπλοκότητα και συρρικνώνουν τη φωνή του Άλλου. Αυτό είναι ιδιαίτερα κρίσιμο στην παιδική λογοτεχνία, όπου οι αναγνώστες διαμορφώνουν ακόμη αξίες και τρόπους θέασης του κόσμου. Οι εικόνες χαράζουν πρότυπα και οι ιστορίες τα εδραιώνουν. Ο Todorov (1984) έχει δείξει πώς η περιγραφή του «νέου κόσμου» υπηρέτησε την κυριαρχία. Σήμερα συναντάμε ηπιότερες εκδοχές, όταν ο πρόσφυγας εμφανίζεται είτε ως απειλή είτε ως μόνιμα αδύναμος. Και στις δύο περιπτώσεις χάνεται το φάσμα των εμπειριών και η ατομικότητα. Στις «ζώνες επαφής» της Pratt (1991) ανήκει και το παιδικό βιβλίο. Το παιδί-αναγνώστης συναντά τον Άλλο, αλλά μέσα από πλέγματα ισχύος που συχνά αποδυναμώνουν τη δική του φωνή.

Η imagology φωτίζει τα εθνικά πορτρέτα και τις τυπολογίες. Οι Beller και Leerssen (2007) δείχνουν ότι οι «εθνικοί χαρακτήρες» είναι ιστορικές κατασκευές, όχι ουσίες, ενώ ο Leerssen (2016) υπογραμμίζει τη μεταβλητότητά τους. Στη σύγχρονη ελληνική παιδική λογοτεχνία ο πρόσφυγας φορτίζεται με πόνο, αλλά συχνά φέρει και ελπίδα. Η Αγγελάκη (2022) καταγράφει, για τους Μικρασιάτες, τη συνύπαρξη θλίψης και ανθεκτικότητας, ακόμη και ανατροπές στερεοτύπων. Η εικόνα του Άλλου, επομένως, δεν είναι ενιαία, είναι αντιφατική, ζωντανή, ανοιχτή στη διαπραγμάτευση.

Καθοριστικός είναι ο ρόλος της μνήμης. Η Αμπατζοπούλου (1993, 1998, 2000) ανέλυσε την εικόνα του Εβραίου πρόσφυγα μέσα από μαρτυρίες και λογοτεχνία, δείχνοντας πώς οι αναπαραστάσεις συμμορφώνουν ταυτότητες που δρουν και στο παρόν. Στα παιδικά βιβλία η μνήμη περνά μέσα από σύμβολα, τη βαλίτσα, τη βάρκα, το βότσαλο, τα οποία μεταφέρουν συλλογικές εμπειρίες και αποκτούν διαφορετικό βάρος ανά περίπτωση. Η Ντεκάστρο (2017) περιγράφει τρία στάδια («εκεί – ταξίδι – εδώ»), στα οποία τα σύμβολα μετασχηματίζονται μαζί με τη διαδρομή.

Οι ιδεολογικές στρεβλώσεις στην ελληνική παραγωγή έχουν επισημανθεί. Οι Καρακίτσιος και Καρασαββίδου (2005) εντοπίζουν έτοιμες εικόνες και περιορισμένη πολυφωνία. Ωστόσο, η Ζερβού (2020) διακρίνει μια τάση υπέρβασης «παιδαγωγικής λογοκρισίας» και αναζήτησης αυθεντικότερων αφηγήσεων.

Η εικονογράφηση διαθέτει δική της γλώσσα. Στη «γραμματική» των οπτικών, οι Kress και van Leeuwen (2001, 2020) δείχνουν πώς το βλέμμα, το κάδρο, η γωνία λήψης και η σύνθεση οικοδομούν σχέσεις. Η άμεση ματιά προς τον αναγνώστη δημιουργεί οικειότητα, το πλάγιο βλέμμα αποστασιοποιεί και η κοντινή λήψη φέρνει εγγύτητα, η μακρινή απομονώνει. Το συρματοπλέγμα σηματοδοτεί αποκλεισμό, η ανοιχτή θάλασσα αβεβαιότητα. Ο Serafini (2010, 2014) συνδέει τα παραπάνω με τον πολυτροπικό γραμματισμό. Ο σύγχρονος αναγνώστης χρειάζεται οπτικές δεξιότητες για να διαβάσει τέτοιους κώδικες.

Η παιδική λογοτεχνία είναι και παιδαγωγική πράξη. Η Dolan (2014, 2020) αναδεικνύει τη διαπολιτισμική δύναμη των εικονοβιβλίων, ενώ η Hope (2017, 2023) προτείνει πλαίσια κριτικής ανάγνωσης που στοχεύουν στη δικαιοσύνη και την ενδυνάμωση της μαθητικής φωνής. Οι εικόνες μπορούν να λειτουργήσουν ως «καθρέφτες», «παράθυρα» και «πόρτες» (Botelho & Rudman, 2009), δηλαδή ως χώροι αναγνώρισης, θέασης του άλλου και αφετηρίες δράσης, χωρίς να υπονομεύεται η αισθητική τους αξία.

Η προκατάληψη παραμένει επίμονη. Ο Allport (1979) περιγράφει βαθιές στάσεις που μεταβιβάζονται και μέσω εικόνων. Ο Pettigrew (1998) υπογραμμίζει ότι η επαφή μειώνει την προκατάληψη όταν υπάρχει ισότητα και κοινοί στόχοι. Στις αφηγήσεις, όμως, η συνάντηση παρουσιάζεται συχνά ως άνιση. Ο «ντόπιος» σώζει, ο πρόσφυγας ευγνωμονεί. Η εικόνα μπορεί να ανατρέψει αυτό το σχήμα, όταν δείχνει συνεργασία, κοινή δραστηριότητα, ισότιμη φωνή. Εξίσου σημαντικό είναι ότι, όπως σημειώνει ο Eagleton (2007), η ιδεολογία συχνά κρύβεται στο «αυτονόητο»: μια σημαία, «παραδοσιακά» ρούχα, σύνορα σχεδιασμένα στη σελίδα δηλώνουν θέσεις. Ο Nodelman (2009) θυμίζει ότι η εικόνα μπορεί να αφηγηθεί κάτι διαφορετικό από το κείμενο: ένα λεκτικό μήνυμα φιλίας μπορεί να υποσκάπτεται από οπτικά σημάδια ανισορροπίας – υλικό που οφείλει να σχολιαστεί στην τάξη.

Η μνήμη επανέρχεται ως πλαίσιο ερμηνείας. Η Αμπατζοπούλου (1996) δείχνει πώς το παρελθόν μετασχηματίζεται σε εικόνα και η εικόνα σε μνήμη. Η Αγγελάκη (2022) εξηγεί πώς τα μοτίβα του ξεριζωμού (βαλίτσα, βάρκα, δρόμος) γίνονται κοινός κώδικας που ανανεώνεται σε νέα συμφραζόμενα (Συρία, Μεσόγειος). Ο Serafini (2012, 2015) προτείνει τρία αλληλένδετα επίπεδα ανάγνωσης, αισθητικό, δομικό, ιδεολογικό, ώστε το παιδί να «διαβάξει» χρώμα, προοπτική και στάση σώματος ως συνειδητές επιλογές επικοινωνίας.

Στο σχολικό πεδίο, ο Μάγος (2012, 2018, 2021· επίσης 2007) περιγράφει παρεμβάσεις που συνδυάζουν αφήγηση, δραματοποίηση και οπτική ανάγνωση με στόχο τη συνύπαρξη και την αποδόμηση στερεοτύπων. Η Τσιλιμενή (2019b) δείχνει ότι ακόμη και τα μικρά παιδιά μπορούν να σκεφτούν κριτικά με κατάλληλη καθοδήγηση.

Κριτικές αναγνώσεις όπως της Strekalova-Hughes (2019) εντοπίζουν συναισθηματικά φορτία αλλά και δυνατότητες αλλαγής, ενώ οι Ward και Warren (2019) αναδεικνύουν την ειρηνευτική δυναμική των βιβλίων ως γεφυρών για διάλογο γύρω από δικαιώματα και συμφιλίωση. Τελικά, όπως υπενθυμίζουν οι McCallum & Stephens (2010), όλα τα παιδικά βιβλία είναι ιδεολογικά ακόμη κι όταν δεν το δηλώνουν ρητά. Η εικόνα του Άλλου καθρεφτίζει αξίες και φόβους· η *imagology* βοηθά να αναγνωρίσουμε τα επαναλαμβανόμενα μοτίβα (Beller & Leerssen, 2007) και με τον Leerssen (2016), να αποφύγουμε τη γενίκευση επιστρέφοντας στο συγκεκριμένο, δίνοντας φωνή στα πρόσωπα.

Η πολιτισμική κινητικότητα του Greenblatt (2010) προσφέρει μια αισιόδοξη προοπτική: οι ταυτότητες κινούνται, αλλάζουν, επαναδιαπραγματεύονται. Στο βιβλίο αυτό αποδίδεται με ταξίδια, μεταβάσεις και νέες αρχές. Ο Άλλος μπορεί να γίνει γείτονας, φίλος, συμμετέχων. Η αφήγηση το επιτρέπει, η εικόνα το ενισχύει. Στο ίδιο πνεύμα, η Hope (2008, 2017, 2023) και

η Dolan (2014) προτείνουν κριτικά και διαπολιτισμικά πλαίσια που μετακινούν την εστίαση από τον αποκλειστικό πόνο προς την ενδυνάμωση.

Συνολικά, η εικόνα του Άλλου είναι πεδίο διαπραγμάτευσης όπου μνήμη, ιδεολογία και παιδαγωγική συνυπάρχουν. Η πολιτισμική εικονολογία βοηθά να τα δούμε μαζί: να αναγνωρίσουμε τα στερεότυπα, να εντοπίσουμε ρήγματα, να ανοίξουμε χώρο για νέες, ισότιμες φωνές. Έτσι, η παιδική λογοτεχνία δεν μένει απλώς αφήγηση· γίνεται τόπος συνάντησης, άσκηση κριτικής σκέψης και υπόσχεση συνύπαρξης.

Κεφάλαιο 3: Παιδική λογοτεχνία και διαπολιτισμική εκπαίδευση

3.1 Αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και στόχοι για τη σχολική πράξη

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναδύθηκε ως απάντηση στις κοινωνικές και πολιτισμικές προκλήσεις που προκάλεσε η αυξανόμενη κινητικότητα πληθυσμών, η πολυπολιτισμικότητα και οι συνέπειες της μετανάστευσης και της προσφυγιάς. Στην Ελλάδα, όπως και διεθνώς, κρίθηκε αναγκαία η ανάπτυξη εκπαιδευτικών πρακτικών που να ανταποκρίνονται στις ποικίλες εμπειρίες των μαθητών (Dragonas, 2004· Essomba, 2017). Δεν αφορά μόνο τη συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών στον ίδιο χώρο, αλλά τη δημιουργία συνθηκών ισότητας, αλληλοσεβασμού και διαλόγου που προάγουν τη δημοκρατία και την κοινωνική συνοχή (Auernheimer, 2010· Banks, 2007).

Κομβικό ρόλο στη θεωρητική θεμελίωση είχε ο James Banks, ο οποίος υπογράμμισε ότι η εκπαίδευση σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα οφείλει να ενδυναμώνει τις μειονοτικές ομάδες, να αναγνωρίζει τις εμπειρίες όλων των μαθητών και να καλλιεργεί ενεργή πολιτειότητα (Banks, 2002, 2007). Παράλληλα, ο Paulo Freire (2000) εισήγαγε την έννοια της κριτικής παιδαγωγικής, όπου η μάθηση συνιστά πράξη ελευθερίας και διαλόγου. Ο διάλογος με τον «άλλο» αναγνωρίζεται ως διαδικασία μετασχηματισμού. Δίνει φωνή σε όλους τους συμμετέχοντες. Στο ίδιο πνεύμα, ο Cummins (2001) τόνισε ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν είτε να ενισχύσουν, είτε να αποδυναμώσουν την ταυτότητα των μαθητών από μειονοτικά περιβάλλοντα. Η αναγνώριση των γλωσσικών και πολιτισμικών πόρων τους αποτελεί θεμέλιο για την επιτυχία και την κοινωνική συμμετοχή. Η May (2014) προσθέτει ότι η πολυγλωσσία πρέπει να αναγνωρίζεται ως πλούτος και όχι ως εμπόδιο.

Στην ελληνική βιβλιογραφία, ο Μάγος (2006, 2012, 2021) έχει δείξει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να υπερβεί τις επιφανειακές προσεγγίσεις και να υιοθετήσει κριτικές πρακτικές που αποδομούν στερεότυπα και καλλιεργούν ενσυναίσθηση. Η Τσιλιμενή (2007,

2014, 2019b) τονίζει τη συμβολή του εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου στην καλλιέργεια κριτικής σκέψης και διαπολιτισμικής συνείδησης. Μέσα από την αφήγηση και την εικόνα τα παιδιά έρχονται σε επαφή με διαφορετικούς πολιτισμούς και αναπτύσσουν δεξιότητες αποδοχής. Η Σηφάκη (2015, 2019) επισημαίνει ότι η παιδική λογοτεχνία πρέπει να εξετάζεται και μέσα από τις σπουδές φύλου, ώστε να αναδεικνύεται η διασταύρωση έμφυλων, κοινωνικών και εθνοτικών ταυτοτήτων στη σχολική εμπειρία.

Οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συνοψίζονται σε τέσσερις άξονες: ισότητα ευκαιριών, αναγνώριση της ετερότητας, κριτική σκέψη και κοινωνική δικαιοσύνη (Banks, 2007· Derman-Sparks et al., 2020). Η ισότητα ευκαιριών προϋποθέτει πρόσβαση όλων των μαθητών σε ποιοτική εκπαίδευση. Ο σεβασμός στην ετερότητα αφορά την ενσωμάτωση γλωσσικών, θρησκευτικών και πολιτισμικών διαφορών ως πλούτου. Η καλλιέργεια κριτικής σκέψης ενδυναμώνει τους μαθητές να εντοπίζουν στερεότυπα και ανισότητες, ενώ η κοινωνική δικαιοσύνη αποτελεί τον ευρύτερο στόχο της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής.

Η εκπαίδευση καλείται να απαντήσει σε νέες προκλήσεις, όπως η προσφυγική κρίση, η άνοδος του εθνικισμού και οι κοινωνικές ανισότητες (Auernheimer, 2010). Ο Essomba (2017) σημειώνει ότι το δικαίωμα των παιδιών προσφύγων δεν αφορά μόνο την πρόσβαση στο σχολείο, αλλά και την ουσιαστική ένταξη, που απαιτεί παιδαγωγικές προσαρμογές και μια συνολική κουλτούρα αποδοχής. Αντίστοιχα, αναδεικνύεται πώς οι μαθητές μειονοτήτων στη Θράκη διαπραγματεύονται τις ταυτότητές τους μέσα σε σχέσεις εξουσίας, δείχνοντας ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση προϋποθέτει διάλογο και αμοιβαία αναγνώριση (Dragonas, 2004).

Η παιδική λογοτεχνία αποτελεί σημαντικό εργαλείο για την επίτευξη αυτών των στόχων. Η Hope (2008, 2017, 2023) έχει δείξει ότι τα βιβλία που ασχολούνται με την προσφυγιά μπορούν να καλλιεργήσουν ενσυναίσθηση και να ανοίξουν δρόμους για διάλογο πάνω σε δύσκολα κοινωνικά ζητήματα. Η Dolan (2014) τονίζει τη δύναμη των εικονογραφημένων βιβλίων να θέτουν ερωτήματα πολιτισμικής κατανόησης, ενώ η Bishop (1990, 2003, 2012) μιλά για τη λογοτεχνία ως «καθρέφτες και παράθυρα», που επιτρέπουν στα παιδιά να δουν τον εαυτό τους αλλά και τον κόσμο των άλλων. Οι Botelho και Rudman (2009) προτείνουν μια κριτική πολυπολιτισμική ανάλυση των κειμένων, ώστε οι μαθητές να αναγνωρίζουν τις ιδεολογίες που υποβόσκουν στις αφηγήσεις.

Οι παιδαγωγικοί στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν περιορίζονται στη γνώση, αλλά περιλαμβάνουν την ανάπτυξη ενσυναίσθησης, τη συνεργατική μάθηση και την κριτική σκέψη. Η Chiriac και η Panciuc (2015) υποστηρίζουν ότι η εκπαίδευση πρέπει να βασίζεται σε αξίες

αλληλεγγύης και συνεργασίας, ενώ ο Boyle-Baise (2002) προτείνει την υπηρεσιακή μάθηση (service learning) για να συνδεθεί το σχολείο με την τοπική κοινωνία. Ο Luke (2000) και η Janks (2010) τονίζουν τη σημασία του κριτικού γραμματισμού, που δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να αποδομούν κυρίαρχες ιδεολογίες και στερεότυπα.

Η σχέση παιδαγωγικής και κοινωνικής δικαιοσύνης βρίσκεται στο επίκεντρο της σκέψης του Freire (2000), σύμφωνα με τον οποίο η εκπαίδευση δεν μπορεί να παραμένει ουδέτερη απέναντι σε φαινόμενα αποκλεισμού ή ρατσισμού. Συναφείς προσεγγίσεις, όπως η αντιπροκαταληπτική εκπαίδευση (Derman-Sparks et al., 2020), προτάσσουν την ανάγκη τα παιδιά να μάθουν από μικρή ηλικία να αναγνωρίζουν και να αμφισβητούν τις ανισότητες.

Η ελληνική έρευνα προσφέρει σημαντικά παραδείγματα εφαρμογής. Ο Μάγος (2007, 2018) έχει δείξει ότι η έρευνα δράσης μπορεί να υποστηρίξει τους εκπαιδευτικούς στην ανάπτυξη καινοτόμων πρακτικών, ενώ η αφήγηση λαϊκών παραμυθιών μπορεί να καλλιεργήσει διαπολιτισμική κατανόηση. Ο Simopoulos και ο Magos (2020) προσθέτουν ότι η διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας σε μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο απαιτεί διαφοροποιημένες μεθόδους και ενσυναίσθηση.

Σε διεθνές επίπεδο, τα παραδείγματα από τα γερμανικά σχολεία δείχνουν στρατηγικές ένταξης που συνδυάζουν γλωσσική υποστήριξη και ψυχοκοινωνική φροντίδα (Vogel & Stock, 2017). Ο Ward και η Warren (2019) υπογραμμίζουν ότι η παιδική λογοτεχνία για την προσφυγική εμπειρία μπορεί να ενισχύσει συζητήσεις γύρω από την ειρήνη και την αξιοπρέπεια.

Σημαντική είναι η συμβολή των ίδιων των εκπαιδευτικών. Ο Day (2002) τονίζει την ανάγκη επαγγελματικής ανάπτυξης ώστε να αποκτούν δεξιότητες διαχείρισης της ετερότητας, ενώ η Cremin και οι συνεργάτες της (2008) αναδεικνύουν τον ρόλο της γνώσης παιδικής λογοτεχνίας για την προώθηση διαπολιτισμικών στόχων. Ο Greenblatt (2010), με την έννοια της «πολιτισμικής κινητικότητας», μας υπενθυμίζει ότι οι πολιτισμοί βρίσκονται σε συνεχή ροή, και αυτό το δυναμικό στοιχείο πρέπει να ενσωματώνεται στη σχολική εκπαίδευση.

Συνολικά, η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αποτελεί απλώς μια παιδαγωγική μέθοδο αλλά ένα πλαίσιο αξιών και στόχων που διαπερνά το σχολικό περιβάλλον. Με κεντρικές αρχές την ισότητα, τον σεβασμό, την κριτική σκέψη και τη δικαιοσύνη, στοχεύει στη διαμόρφωση ενεργών και υπεύθυνων πολιτών, ικανών να συμβάλουν σε μια κοινωνία χωρίς αποκλεισμούς.

3.2 Η παιδική λογοτεχνία ως εργαλείο για την καλλιέργεια διαπολιτισμικής κατανόησης

Η παιδική λογοτεχνία, και ιδιαίτερα το εικονογραφημένο βιβλίο, έχει αναγνωριστεί διεθνώς ως ένα από τα πιο αποτελεσματικά εργαλεία για την καλλιέργεια διαπολιτισμικής κατανόησης. Δεν περιορίζεται στη διασκέδαση, αλλά λειτουργεί ως κοινωνικοποιητικό μέσο όπου αποτυπώνονται και μεταβιβάζονται αξίες, στερεότυπα και ιδεολογίες (Nodelman, 2009· Nikolajeva & Scott, 2000). Μέσα από αφηγήσεις που παρουσιάζουν διαφορετικές ταυτότητες και εμπειρίες, τα παιδιά διαμορφώνουν θετικές στάσεις απέναντι στον «άλλο» και θέτουν τις βάσεις για έναν γόνιμο διαπολιτισμικό διάλογο.

Η θεώρηση της λογοτεχνίας ως «καθρέφτη» και «παραθύρου», που εισήγαγε η Rudine Sims Bishop (1990), έχει επηρεάσει βαθιά τη σύγχρονη παιδαγωγική. Τα βιβλία λειτουργούν ως καθρέφτες (mirrors), όταν επιτρέπουν στα παιδιά να αναγνωρίσουν τις δικές τους εμπειρίες, και ως παράθυρα (windows), όταν τους ανοίγουν ορίζοντες σε άλλους πολιτισμούς. Σε ορισμένες περιπτώσεις γίνονται «συρόμενες πόρτες» (sliding glass doors), που επιτρέπουν στα παιδιά να εισέλθουν φαντασιακά στον κόσμο του «άλλου». Η Bishop (2003, 2012) και οι Botelho και Rudman (2009) τονίζουν ότι η αυθεντική παρουσίαση πολιτισμικών εμπειριών δεν αφορά μόνο την πιστότητα, αλλά και την αναγνώριση της πολυπλοκότητας και της αξιοπρέπειας των ταυτοτήτων. Η απουσία τέτοιων αναπαραστάσεων οδηγεί σε αίσθηση αορατότητας, ενώ η παρουσία τους ενισχύει την αυτοεκτίμηση και την κοινωνική ένταξη.

Η συμβολή της λογοτεχνίας στην καλλιέργεια ενσυναίσθησης είναι καθοριστική. Η Hope (2008, 2017, 2018, 2023) δείχνει ότι οι αφηγήσεις παιδιών-προσφύγων βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν τον πόνο, την απώλεια αλλά και την ελπίδα του εκτοπισμού. Οι αναγνώστες καλούνται να συμμετάσχουν συναισθηματικά, να μοιραστούν τους φόβους και τις ελπίδες των χαρακτήρων, καλλιεργώντας αλληλεγγύη. Η Dolan (2014) συμπληρώνει ότι τα εικονογραφημένα βιβλία λειτουργούν ως γέφυρες επικοινωνίας, μειώνοντας τα γλωσσικά εμπόδια και προσφέροντας στους μαθητές με προσφυγικό υπόβαθρο αναγνώριση και χώρο ταύτισης. Η Ward και η Warren (2019) υπογραμμίζουν ότι τέτοια βιβλία δημιουργούν πλαίσιο ειρηνικού διαλόγου, δίνοντας τη δυνατότητα στα παιδιά να συζητήσουν ζητήματα ειρήνης, απώλειας και ελπίδας. Στο ίδιο πνεύμα, η Ζερβού (2020) τονίζει πως η παιδική λογοτεχνία οφείλει να συμπεριλαμβάνει και «δύσκολες» αφηγήσεις, αποφεύγοντας την παιδαγωγική λογοκρισία και καλλιεργώντας την κατανόηση της πολυπλοκότητας του κόσμου.

Η εικόνα αποτελεί βασικό φορέα νοήματος στα εικονογραφημένα βιβλία. Οι Arizpe και Styles (2003) έδειξαν ότι τα παιδιά «διαβάζουν» τις εικόνες και τις ενσωματώνουν στην κατανόηση των αφηγήσεων, ενώ οι Nodelman (2009), Nikolajeva (2012) και Serafini (2010–2017) ανέδειξαν τη δυναμική σχέση λέξης και εικόνας. Τα βιβλία αυτά δεν είναι διακοσμητικά, αλλά

πολυτροπικά κείμενα που εμπεριέχουν ιδεολογικά φορτία και πολιτισμικές αναπαραστάσεις. Η ανάπτυξη οπτικού και πολυτροπικού γραμματισμού, επομένως, συνδέεται άμεσα με τη διαπολιτισμική κατανόηση. Η Τσιλιμενή (2007, 2014, 2019) προσθέτει ότι τα εικονογραφημένα βιβλία καλλιεργούν κριτική σκέψη από την προσχολική ηλικία, θέτοντας ζητήματα ταυτότητας, ανισότητας και έμφυλων ρόλων.

Στο ελληνικό πλαίσιο, η Κανατσούλη (2005) έδειξε πώς η ιδεολογία διαπερνά τα εικονογραφημένα βιβλία, ακόμη και σε φαινομενικά «ουδέτερα» θέματα όπως η οικογένεια ή η φύση, ενώ διεθνώς ο Marriott (2002) τόνισε τις οικολογικές και σημειωτικές διαστάσεις της εικονογράφησης. Έτσι, η λογοτεχνία δεν είναι απλώς υλικό ψυχαγωγίας, αλλά χώρος διαπραγμάτευσης ιδεολογιών και πολιτισμικών κωδίκων.

Η αφήγηση, ιδίως μέσω παραμυθιών και ιστοριών από διαφορετικές παραδόσεις, μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο καλλιέργειας διαπολιτισμικής ικανότητας. Ο Μάγος (2012, 2018, 2021) έχει δείξει ότι η χρήση πολυπολιτισμικών παραμυθιών στη διδασκαλία όχι μόνο φέρνει τα παιδιά σε επαφή με νέες αξίες και συμβολισμούς, αλλά συμβάλλει και στην αποδόμηση στερεοτύπων. Η Σηφάκη (2015, 2019) υπογραμμίζει την ανάγκη ανάγνωσης της λογοτεχνίας και μέσα από το πρίσμα του φύλου, αναδεικνύοντας ότι η ετερότητα περιλαμβάνει και έμφυλες ή κοινωνικές διαστάσεις. Με αυτόν τον τρόπο, η λογοτεχνία γίνεται εργαλείο αναγνώρισης των διασταυρούμενων ταυτοτήτων και όχι μόνο της εθνικής ή γλωσσικής διαφοροποίησης.

Η σημασία της ύπαρξης κατάλληλων λογοτεχνικών υλικών για μαθητές μειονοτήτων έχει ήδη επισημανθεί, καθώς σχετικές μελέτες ανέδειξαν τον κίνδυνο αποκλεισμού όταν οι εμπειρίες των μαθητών δεν αντικατοπτρίζονται στα σχολικά υλικά (Dragonas, Frangoudaki, & Maloutas, 1999). Αντίστοιχα, οι Vogel και Stock (2017) περιγράφουν παραδείγματα από τη Γερμανία, όπου τα εικονογραφημένα βιβλία βοήθησαν στην ψυχοκοινωνική στήριξη μαθητών προσφύγων και στην ομαλή ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον.

Η αξιοποίηση της παιδικής λογοτεχνίας στη σχολική πράξη δεν εξαρτάται μόνο από τα κείμενα, αλλά κυρίως από τον τρόπο που αυτά χρησιμοποιούνται. Η Cremin και οι συνεργάτες της (2008) τόνισαν ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται βαθιά γνώση της λογοτεχνίας, ώστε να επιλέγουν κατάλληλα βιβλία και να τα εντάσσουν σε δραστηριότητες που ενισχύουν τον διάλογο και την κριτική σκέψη. Ο Day (2002) υπογράμμισε ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι κρίσιμη, καθώς η διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα απαιτεί δεξιότητες διαχείρισης της ετερότητας και αναστοχασμό. Οι Simopoulos και Magos (2020) συμπληρώνουν ότι η λογοτεχνία μπορεί να υποστηρίξει ουσιαστικά τη διδασκαλία της

δεύτερης γλώσσας για μαθητές με προσφυγικό υπόβαθρο, δημιουργώντας πλαίσιο ασφάλειας και αναγνώρισης.

Η έννοια του κριτικού γραμματισμού, όπως αναπτύχθηκε από τον Luke (2000) και τη Janks (2010), είναι καθοριστική σε αυτό το πλαίσιο. Τα παιδιά μαθαίνουν ότι τα βιβλία δεν είναι ουδέτερα, αλλά εμπεριέχουν ιδεολογίες και κοινωνικά νοήματα. Η λογοτεχνία γίνεται έτσι αντικείμενο κριτικής διερεύνησης: οι μαθητές εντοπίζουν πώς κατασκευάζεται η εικόνα της ετερότητας, αμφισβητούν στερεοτυπικές αφηγήσεις και προτείνουν εναλλακτικές αναγνώσεις. Οι Tschida, Ryan και Ticknor (2014) προειδοποιούν ότι πρέπει να αποφεύγονται οι «single stories», δηλαδή οι μονοδιάστατες αναπαραστάσεις που περιορίζουν την πολυπλοκότητα της ετερότητας. Μέσα από πολλαπλές αφηγήσεις, τα παιδιά αναπτύσσουν κριτική κατανόηση και συνείδηση κοινωνικής δικαιοσύνης.

Συνολικά, η παιδική λογοτεχνία συνιστά ουσιαστικό εργαλείο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Τα εικονογραφημένα βιβλία προσφέρουν πολυτροπικές εμπειρίες που καλλιεργούν την ενσυναίσθηση, τη γλωσσική ανάπτυξη και τον κριτικό γραμματισμό, ενώ παράλληλα προβάλλουν διαφορετικές ταυτότητες με τρόπο που ενισχύει την κοινωνική συνοχή. Μέσα από την κατάλληλη παιδαγωγική αξιοποίηση, η λογοτεχνία γίνεται όχι μόνο καθρέφτης και παράθυρο, αλλά και χώρος διαλόγου, αμφισβήτησης και απελευθέρωσης, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση πολιτών ικανών να ζήσουν σε δημοκρατικές και πολυπολιτισμικές κοινωνίες.

3.3 Προηγούμενες μελέτες και εκπαιδευτικές πρακτικές

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί αντικείμενο πολυετούς ερευνητικής ενασχόλησης και παιδαγωγικής εφαρμογής, με ποικίλες θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις. Οι μελέτες

που έχουν πραγματοποιηθεί διεθνώς και στην Ελλάδα δείχνουν ότι η παιδική λογοτεχνία, η διδασκαλία της και η κριτική προσέγγιση της ετερότητας μπορούν να λειτουργήσουν ως μοχλοί κοινωνικής αλλαγής. Η συστηματική διερεύνηση του πεδίου αναδεικνύει ένα πλούσιο θεωρητικό υπόβαθρο, το οποίο καθοδήγησε σημαντικές πρακτικές εφαρμογές, με στόχο την ενίσχυση της πολυφωνίας και τη διαμόρφωση εκπαιδευτικών περιβαλλόντων που προωθούν τη δημοκρατία και την ισότητα.

Ο Banks (2002, 2007) υπήρξε καθοριστικός στη συγκρότηση του πεδίου, τονίζοντας ότι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση δεν μπορεί να περιορίζεται σε μια επιφανειακή παρουσίαση πολιτισμικών διαφορών, αλλά προϋποθέτει βαθιά αναθεώρηση του τρόπου με τον οποίο τα σχολεία αναπαράγουν ή αμφισβητούν κοινωνικές ανισότητες. Η εργασία του ανέδειξε την

ανάγκη οι μαθητές να αποκτούν δεξιότητες και στάσεις που θα τους επιτρέπουν να λειτουργούν ως ενεργοί πολίτες σε μια δημοκρατική, πολυπολιτισμική κοινωνία. Η προσέγγισή του συναντάται με την κριτική παιδαγωγική του Freire (2000), ο οποίος υποστήριξε ότι η εκπαίδευση οφείλει να είναι πράξη ελευθερίας και κριτικής συνειδητοποίησης. Ο Freire έδωσε έμφαση στον διάλογο και στην ενδυνάμωση των καταπιεσμένων ομάδων, θέτοντας το πλαίσιο για μια εκπαίδευση που δεν περιορίζεται στη μετάδοση γνώσεων, αλλά καλλιεργεί πολιτική και κοινωνική δράση, προάγοντας μια δυναμική σχέση ανάμεσα στον μαθητή, τον εκπαιδευτικό και την κοινωνία.

Συνεχίζοντας προς αυτή την κατεύθυνση, ο Cummins (2001) ανέδειξε ότι η εκπαίδευση σε πολυγλωσσικά και πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα πρέπει να αναγνωρίζει και να ενισχύει τις ταυτότητες των μαθητών μειονοτήτων. Η έννοια της «διαπραγμάτευσης ταυτοτήτων» που εισήγαγε δείχνει πως οι μαθητές αναπτύσσουν τις εκπαιδευτικές τους επιδόσεις όταν νιώθουν ότι η γλωσσική και πολιτισμική τους κληρονομιά εκτιμάται και αξιοποιείται στο σχολείο. Η προσέγγιση αυτή δεν αφορά μόνο την ενσωμάτωση πολιτισμικών στοιχείων στη διδασκαλία, αλλά τη δημιουργία μιας παιδαγωγικής κουλτούρας που αναγνωρίζει τη διαφορά ως πηγή μάθησης και εμπλουτισμού. Σε ανάλογο πλαίσιο κινείται και ο Auernheimer (2010), ο οποίος αναλύει την έννοια της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, εστιάζοντας στην ανάγκη κατανόησης των αξιακών συστημάτων και των πολιτισμικών κωδίκων που επηρεάζουν τη σχολική αλληλεπίδραση. Οι παρατηρήσεις του προσφέρουν ένα θεωρητικό υπόβαθρο για τη διδασκαλία που λαμβάνει υπόψη τη διαφορετικότητα, όχι ως εμπόδιο, αλλά ως βασικό παράγοντα ανάπτυξης της σχολικής κοινότητας.

Στην ίδια κατεύθυνση, οι Carr και Kemmis (1986) προσέγγισαν το ζήτημα από τη σκοπιά της έρευνας δράσης, υποστηρίζοντας ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι απλοί εκτελεστές προγραμμάτων, αλλά ερευνητές της ίδιας τους της πράξης. Μέσα από την κριτική αναστοχαστική διαδικασία, η εκπαιδευτική πράξη μπορεί να βελτιωθεί, ενώ οι ίδιοι οι δάσκαλοι μετατρέπονται σε φορείς κοινωνικής αλλαγής. Αυτή η οπτική έχει επηρεάσει έντονα την ελληνική και διεθνή έρευνα γύρω από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, προσφέροντας ένα δυναμικό πλαίσιο για την ανανέωση των εκπαιδευτικών πρακτικών και την καλλιέργεια μιας κριτικής κουλτούρας που δεν φοβάται να δοκιμάσει νέες μεθόδους και να αξιολογήσει τα αποτελέσματά τους.

Η ελληνική ερευνητική παραγωγή έχει δώσει σημαντικά παραδείγματα που φωτίζουν τις προκλήσεις και τις δυνατότητες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ο Μάγος (2006) εξέτασε τη σχέση μεταξύ δασκάλων της πλειονότητας και μαθητών από μειονότητες, δείχνοντας ότι η

αλληλεπίδρασή τους χαρακτηρίζεται συχνά από προκαταλήψεις, οι οποίες όμως μπορούν να ανατραπούν μέσω κατάλληλης εκπαίδευσης. Στην επόμενη έρευνά του (2007) επικεντρώθηκε στην αξία της έρευνας δράσης για την εκπαίδευση εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική προσέγγιση. Η ενεργή συμμετοχή των δασκάλων σε διαδικασίες αναστοχασμού και πειραματισμού οδήγησε σε πιο θετικές στάσεις απέναντι στους μαθητές από μειονότητες, αναδεικνύοντας τη σημασία της πρακτικής μάθησης ως θεμελίου λίθου της αλλαγής.

Σε μεταγενέστερες εργασίες, ο Μάγος (2012, 2018) αξιοποίησε τα παραμύθια και τις ιστορίες ως μέσο καλλιέργειας διαπολιτισμικής ικανότητας. Τα ερευνητικά του δεδομένα έδειξαν ότι η αφήγηση μπορεί να λειτουργήσει ως ισχυρό εργαλείο για την καταπολέμηση στερεοτύπων, καθώς τα παιδιά έρχονται σε επαφή με ποικίλες πολιτισμικές φωνές και αξίες που δεν είχαν συναντήσει στην καθημερινότητά τους. Στο πιο πρόσφατο έργο του (2021) εισάγει την κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία, υπογραμμίζοντας την ανάγκη να ξεκινά η καλλιέργεια αυτών των στάσεων από πολύ νωρίς, πριν παγιωθούν αρνητικά στερεότυπα.

Παράλληλα, έχει αναδειχθεί η σημασία της μελέτης των ταυτοτήτων της μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη, δείχνοντας ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν μπορεί να αγνοεί τις πολιτικές και κοινωνικές διαστάσεις της μειονοτικής ζωής (Dragonas, 2004). Ήδη, σχετικές έρευνες είχαν αξιολογήσει προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο πεδίο, αποδεικνύοντας ότι η πρακτική εφαρμογή μπορεί να είναι επιτυχής όταν υπάρχει συνεργασία εκπαιδευτικών, ερευνητών και κοινοτήτων, στοιχείο που αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για τη βιωσιμότητα των παρεμβάσεων (Dragonas, Androussou, Petrogiannis, & Inglessi, 1999).

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, ο Essomba (2017) εστίασε στο δικαίωμα των παιδιών προσφύγων στην εκπαίδευση, καταγράφοντας τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα σχολεία στην προσπάθειά τους να διασφαλίσουν ισότιμη πρόσβαση. Η μελέτη του υπογραμμίζει ότι η ένταξη δεν μπορεί να θεωρείται δεδομένη, αλλά απαιτεί στοχευμένες πολιτικές και συνεχή στήριξη, ώστε τα παιδιά να μη βιώνουν αποκλεισμό. Παράλληλα, αναδεικνύει παραδείγματα καλών πρακτικών που δείχνουν τον δρόμο για ένα εκπαιδευτικό σύστημα ικανό να ενδυναμώνει τους μαθητές προσφυγικής καταγωγής.

Μια ακόμη σημαντική διάσταση αφορά τη χρήση της παιδικής λογοτεχνίας στην τάξη, η οποία έχει μελετηθεί εκτενώς. Η Bishop (1990) εισήγαγε την έννοια των «καθρεφτών και παραθύρων», υπογραμμίζοντας ότι τα βιβλία δίνουν στους μαθητές τη δυνατότητα να βλέπουν τους εαυτούς τους αλλά και να γνωρίζουν τον κόσμο των άλλων. Στα μεταγενέστερα κείμενά

της (2003, 2012) τόνισε τη σημασία της αυθεντικότητας και της ανάπτυξης λογοτεχνίας που αντανακλά τις εμπειρίες των μειονοτικών ομάδων, ώστε να αποφεύγονται οι στερεοτυπικές αναπαραστάσεις. Οι Botelho και Rudman (2009) ενίσχυσαν αυτή την προσέγγιση, προτείνοντας μια κριτική πολυπολιτισμική ανάλυση της παιδικής λογοτεχνίας που δίνει έμφαση στον τρόπο με τον οποίο τα βιβλία μπορούν να προάγουν την κριτική συνείδηση των παιδιών και να τα προετοιμάσουν για την πολυπλοκότητα της κοινωνικής πραγματικότητας.

Οι μελέτες της Hope (2008, 2017, 2018, 2023) εστίασαν στη λογοτεχνία που πραγματεύεται την προσφυγική εμπειρία. Η Hope απέδειξε ότι τέτοιες αφηγήσεις μπορούν να λειτουργήσουν ως καταλύτες στην τάξη, φέρνοντας τους μαθητές αντιμέτωπους με δύσκολα αλλά απαραίτητα ζητήματα, όπως ο πόλεμος, η απώλεια και η προσφυγιά. Η Dolan (2014, 2020) ανέδειξε με τη σειρά της πώς τα εικονογραφημένα βιβλία μπορούν να υποστηρίξουν τη γλωσσική και πολιτισμική μάθηση, δημιουργώντας γέφυρες κατανόησης ανάμεσα σε παιδιά διαφορετικών προελεύσεων. Οι Ward και Warren (2019) περιέγραψαν πώς η λογοτεχνία που αφορά την εμπειρία των προσφύγων ανοίγει χώρο για συζητήσεις γύρω από την ειρήνη και την ελπίδα, δείχνοντας ότι η αφήγηση μπορεί να υποστηρίξει ένα παιδαγωγικό πλαίσιο συμφιλίωσης. Η Ζερβού (2020) τόνισε ότι τα παιδικά βιβλία που αφηγούνται ιστορίες προσφυγιάς μπορούν να υπερβούν τους περιορισμούς της παιδαγωγικής λογοκρισίας, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση ενός ελεύθερου πεδίου συζήτησης στην τάξη. Αντίστοιχα, οι Tschida, Ryan και Ticknor (2014) έδειξαν πώς οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν τη λογοτεχνία για να αμφισβητήσουν τις «μονοδιάστατες ιστορίες» και να καλλιεργήσουν πολυπρισματικές οπτικές, βοηθώντας τους μαθητές να κατανοήσουν την πολυπλοκότητα της ανθρώπινης εμπειρίας.

Η έρευνα γύρω από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν περιορίστηκε στην ανάλυση θεωρητικών μοντέλων ή στη μελέτη της παιδικής λογοτεχνίας, αλλά επεκτάθηκε και στον ρόλο των εκπαιδευτικών, στην ανάγκη επιμόρφωσης και στην καταγραφή πρακτικών που αναπτύχθηκαν τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς. Σημαντικές μελέτες έχουν δείξει ότι η επιτυχία των διαπολιτισμικών παρεμβάσεων εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ετοιμότητα και τη στάση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι καλούνται να διαχειριστούν ετερόκλητες τάξεις και να καλλιεργήσουν περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς. Ο Day (2002) αναδεικνύει τη σημασία της διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, τονίζοντας ότι η διδασκαλία είναι μια διαδικασία δια βίου μάθησης που απαιτεί ανανέωση γνώσεων και δεξιοτήτων, ειδικά σε συνθήκες πολιτισμικής πολυμορφίας. Παράλληλα, οι Cremin, Mottram, Bearne και Goodwin (2008) επισήμαναν ότι η γνώση της παιδικής λογοτεχνίας από τους εκπαιδευτικούς δεν είναι πάντα επαρκής, γεγονός που επηρεάζει άμεσα την επιλογή βιβλίων και τον τρόπο αξιοποίησής τους στην τάξη. Η έρευνά τους κατέδειξε ότι η ελλιπής εξοικείωση με

πολυπολιτισμικά ή εικονογραφημένα βιβλία περιορίζει τις δυνατότητες εφαρμογής πρακτικών που θα ενίσχυαν την ενσυναίσθηση και την κατανόηση της ετερότητας.

Η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ενισχύεται και από ερευνητικά πορίσματα που ανέδειξαν τη συμβολή της πολυπολιτισμικής υπηρεσιακής μάθησης, δείχνοντας ότι η επαφή των μελλοντικών δασκάλων με διαφορετικές κοινότητες τους βοηθά να αναπτύξουν ευαισθησία και δεξιότητες συνεργασίας (Boyle-Baise, 2002). Στην ίδια κατεύθυνση, έχει επισημανθεί ότι η «αντι-προκατειλημμένη εκπαίδευση» στηρίζεται στην έμπρακτη αμφισβήτηση των στερεοτύπων και στην ενίσχυση της κριτικής συνείδησης ως καθημερινής πρακτικής στην τάξη, ήδη από την προσχολική ηλικία (Derman-Sparks, Edwards, & Goins, 2020). Η συμβολή αυτή αναδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο η παιδαγωγική διάσταση συναντάται με την κοινωνική δικαιοσύνη, προσδίδοντας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση έναν χαρακτήρα όχι μόνο γνωστικό αλλά και ηθικό.

Η διεθνής εμπειρία έχει δείξει ποικίλες πρακτικές ενσωμάτωσης και υποστήριξης παιδιών μεταναστευτικού ή προσφυγικού υπόβαθρου. Στη Γερμανία, έχουν περιγραφεί οι προσπάθειες των σχολείων να εντάξουν παιδιά προσφύγων, με παράλληλη παροχή εντατικών μαθημάτων γλώσσας και προώθηση της συμμετοχής σε δραστηριότητες που καλλιεργούν την αίσθηση του ανήκειν, αναδεικνύοντας τόσο τις δυνατότητες όσο και τις δυσκολίες που προκύπτουν (Vogel & Stock, 2017). Σε διαφορετικό πλαίσιο, έχει μελετηθεί η περίπτωση των Αυστραλών μαθητών αραβικής καταγωγής, όπου ο ρατσισμός αποδείχθηκε καθοριστικός παράγοντας της εκπαιδευτικής τους εμπειρίας, δείχνοντας ότι η αντιμετώπιση των διακρίσεων δεν μπορεί να βασιστεί μόνο σε πολιτικές ένταξης αλλά απαιτεί αλλαγές στη σχολική κουλτούρα και στη διδασκαλία (Mansouri & Trembath, 2005).

Η συμβολή ερευνών στην Ελβετία φώτισε την πλευρά των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, δείχνοντας ότι η αντίληψη της διάκρισης επηρεάζει άμεσα την ευημερία και την εκπαιδευτική τους επιτυχία (Makarova, 2015). Η σχολική επιτυχία δεν εξαρτάται αποκλειστικά από γνωστικούς παράγοντες, αλλά συνδέεται με το πώς οι μαθητές βιώνουν την αποδοχή ή την απόρριψη στο σχολικό περιβάλλον. Η σημασία των κοινωνικών σχέσεων εντός του σχολείου έχει επίσης υπογραμμιστεί, καθώς οι σχέσεις με συνομηλίκους επηρεάζουν άμεσα τη συμμετοχή σε μαθησιακές και εξωσχολικές δραστηριότητες (Juvonen, Espinoza, & Knifsend, 2012). Το εύρημα αυτό αποκτά ιδιαίτερη σημασία στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς δείχνει ότι η επιτυχής ένταξη των μαθητών δεν μπορεί να στηριχθεί μόνο στη γλωσσική διδασκαλία ή σε θεσμικές παρεμβάσεις, αλλά απαιτεί την καλλιέργεια ενός σχολικού κλίματος που προωθεί την κοινωνική συνοχή και την αμοιβαία αποδοχή.

Η διεθνής και ελληνική βιβλιογραφία συγκλίνουν στο ότι η παιδική λογοτεχνία αποτελεί έναν από τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους εισαγωγής της ετερότητας στην τάξη. Οι μελέτες της Bishop (1990, 2003, 2012), των Botelho και Rudman (2009) και των Tschida, Ryan και Ticknor (2014) κατέδειξαν πώς η ανάγνωση και συζήτηση βιβλίων που αναπαριστούν διαφορετικούς πολιτισμούς ενθαρρύνει την ανάπτυξη ενσυναίσθησης και την αποδόμηση των «μονοδιάστατων ιστοριών». Στο ίδιο πνεύμα, οι έρευνες της Hope (2008, 2017, 2018, 2023) έδειξαν ότι τα βιβλία που πραγματεύονται την προσφυγική εμπειρία δημιουργούν γόνιμο έδαφος για διάλογο γύρω από την απώλεια, τη μετακίνηση και την αναζήτηση νέας ταυτότητας. Αντίστοιχα, η Dolan (2014) έδειξε ότι τα εικονογραφημένα βιβλία μπορούν να αποτελέσουν εργαλείο τόσο γλωσσικής όσο και πολιτισμικής μάθησης, ενώ η Ζερβού (2020) τόνισε τη σημασία της υπέρβασης των περιορισμών της παιδαγωγικής λογοκρισίας μέσα από τη λογοτεχνία για την προσφυγία.

Η συνολική εικόνα που προκύπτει από τις μελέτες αυτές είναι ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση, όταν βασίζεται σε συστηματικά ερευνητικά πορίσματα και σε κατάλληλα επιλεγμένα λογοτεχνικά έργα, μπορεί να λειτουργήσει ως μηχανισμός κοινωνικής ενδυνάμωσης και προσωπικής ανάπτυξης. Οι εκπαιδευτικοί, μέσα από επιμόρφωση και αναστοχασμό, μετατρέπονται σε βασικούς φορείς αλλαγής, ενώ η παιδική λογοτεχνία καθίσταται πολύτιμο εργαλείο για την καλλιέργεια δεξιοτήτων κατανόησης, ενσυναίσθησης και αποδοχής. Οι διεθνείς πρακτικές επιβεβαιώνουν ότι η ένταξη μαθητών με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο είναι εφικτή όταν συνδυάζονται η θεσμική υποστήριξη, οι κατάλληλες παιδαγωγικές μέθοδοι και η δημιουργία ενός σχολικού κλίματος που προάγει την αλληλεγγύη.

Από την ανασκόπηση των προηγούμενων μελετών και πρακτικών καθίσταται σαφές ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αποτελεί μια περιφερειακή ή συμπληρωματική διάσταση της σχολικής ζωής, αλλά έναν κεντρικό άξονα που επηρεάζει τη δομή και τον σκοπό της διδασκαλίας. Οι θεωρητικές συνεισφορές των Banks, Freire, Cummins και Auernheimer θέτουν τα θεμέλια, οι εμπειρικές έρευνες του Μάγου και της Dragonas προσφέρουν παραδείγματα εφαρμογής στο ελληνικό πλαίσιο, ενώ οι διεθνείς μελέτες των Essomba, Vogel και Stock, Mansouri και Trembath ή Makarova αναδεικνύουν τις παγκόσμιες διαστάσεις του ζητήματος. Η παιδική λογοτεχνία, όπως αναδεικνύεται από την Bishop, τον Hope, τη Dolan και άλλους μελετητές, αποτελεί τον πιο δημιουργικό και άμεσο δρόμο για την καλλιέργεια διαπολιτισμικής κατανόησης, καθιστώντας τη λογοτεχνία όχι μόνο εκπαιδευτικό εργαλείο αλλά και κοινωνικό καταλύτη.

Με βάση όλα τα παραπάνω, γίνεται φανερό ότι η ερευνητική και πρακτική γνώση που έχει παραχθεί γύρω από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση συνιστά ένα πλούσιο υπόβαθρο πάνω στο οποίο μπορούν να οικοδομηθούν νέες παρεμβάσεις. Το επόμενο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας θα αξιοποιήσει τα συμπεράσματα αυτά για να ορίσει τα κριτήρια επιλογής των βιβλίων που θα αναλυθούν, καθώς και τη μεθοδολογική προσέγγιση που θα ακολουθηθεί, επιδιώκοντας να γεφυρώσει τη θεωρητική συζήτηση με την πρακτική ανάλυση συγκεκριμένων έργων παιδικής λογοτεχνίας.

Μέρος II: Ανάλυση Επιλεγμένων Παιδικών Βιβλίων

Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογία έρευνας και επιλογή υλικού

4.1 Σκοπός της μελέτης και ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα μελέτη εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο η σύγχρονη παιδική λογοτεχνία αναπαριστά την εμπειρία του παιδιού πρόσφυγα. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στις αναπαραστάσεις κοριτσιών-προσφυγισσών. Στόχος είναι να αναδειχθεί πώς η αφήγηση και η εικονογράφηση συνεργάζονται στη διαμόρφωση νοημάτων γύρω από την ταυτότητα, την ετερότητα, το φύλο και τις διαδικασίες κοινωνικής ένταξης. Η ανάλυση δεν περιορίζεται στην αισθητική διάσταση των έργων. Επεκτείνεται στις ιδεολογικές αποχρώσεις τους και στις δυνατότητές τους να υποστηρίξουν παιδαγωγικούς στόχους, όπως η καλλιέργεια ενσυναίσθησης και η αποδόμηση στερεοτύπων (Hope, 2008, 2017· Dolan, 2014· Botelho & Rudman, 2009).

Η εικονογράφηση στα παιδικά βιβλία δεν λειτουργεί ως απλό συνοδευτικό στοιχείο, αλλά ως αυτόνομος φορέας πολιτισμικών και κοινωνικών μηνυμάτων. Οπτικά στοιχεία όπως τα χρώματα, η προοπτική ή η σωματοποίηση των χαρακτήρων μεταφέρουν λεπτές ιδεολογικές σημασίες. Αυτές οι ιδεολογικές σημασίες έρχονται πολλές φορές σε άμεση συνάρτηση με έμφυλες αναπαραστάσεις και συμβολισμούς που αφορούν τις ηρωίδες (Nikolajeva & Scott, 2000· Nikolajeva, 2012· Arizpe & Styles, 2003). Έτσι, η εικόνα αλληλεπιδρά με τον λόγο και δημιουργεί νέα επίπεδα κατανόησης για τον αναγνώστη.

Παράλληλα, η παιδική λογοτεχνία αποτελεί πεδίο διαλόγου και κοινωνικής κατανόησης. Προσφέρει στους μικρούς αναγνώστες την ευκαιρία να γνωρίσουν διαφορετικές εμπειρίες και να επεξεργαστούν ζητήματα όπως η απώλεια, η μετακίνηση και η ελπίδα. Ειδικά όταν οι πρωταγωνίστριες είναι κορίτσια-πρόσφυγες, οι αφηγήσεις αποκαλύπτουν πολλαπλές ταυτότητες, κοινωνικούς ρόλους και σχέσεις εξουσίας που έχουν επιρροή στην εκπαιδευτική

και κοινωνική τους ένταξη (Hope, 2018· Ward & Warren, 2019· Strekalova-Hughes, 2019). Σύμφωνα με τη θεωρία της ανταπόκρισης του αναγνώστη, το νόημα δεν βρίσκεται αποκλειστικά στο κείμενο. Προκύπτει από την αλληλεπίδρασή του με τον αναγνώστη (Rosenblatt, 1978). Έτσι, τα κορίτσια-πρόσφυγες που διαβάζουν τις αφηγήσεις αναγνωρίζουν πτυχές της εμπειρίας τους, ενώ οι συνομήλικοί τους εκτίθενται σε διαφορετικές πραγματικότητες. Έτσι ενισχύεται η ενσυναίσθηση και η κατανόηση (Nikolajeva, 2012· Hope, 2017).

Η εργασία εδράζεται σε θεωρητικά πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπου η λογοτεχνία αναγνωρίζεται ως εργαλείο καλλιέργειας κριτικής σκέψης και διαπολιτισμικής κατανόησης (Magos, 2007, 2012· Σηφάκη, 2015· Τσιλιμενή, 2019). Ιδιαίτερα η κριτική πολυπολιτισμικότητα αναδεικνύει την ανάγκη ανάλυσης των σχέσεων εξουσίας και της ορατότητας των έμφυλων ταυτοτήτων που συχνά περιθωριοποιούνται (Botelho & Rudman, 2009· Bishop, 2003). Στην ελληνική βιβλιογραφία, επισημαίνεται ότι η παιδική λογοτεχνία μπορεί να υποστηρίξει τη σχολική πράξη και να συμβάλει στη διαμόρφωση κοινωνικών στάσεων αποδοχής (Dimakos & Tasiopoulou, 2003· Ζερβού, 2020).

Μέσα από αυτό το θεωρητικό και παιδαγωγικό υπόβαθρο, η παρούσα μελέτη θέτει τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Με ποιους τρόπους παρουσιάζεται η ταυτότητα του παιδιού πρόσφυγα και ειδικότερα του κοριτσιού-πρόσφυγα μέσα από τα κείμενα και τις εικόνες των υπό εξέταση έργων;
- Ποια ιδεολογικά νοήματα αναδύονται από τις αφηγήσεις και την εικονογράφηση (π.χ., στερεότυπα, έμφυλες αναπαραστάσεις, πολιτισμικοί συμβολισμοί, μηνύματα ενσυναίσθησης);
- Πώς συνδέονται τα αισθητικά και πολιτισμικά στοιχεία με τις δυνατότητες παιδαγωγικής αξιοποίησης των βιβλίων;
- Σε ποιο βαθμό και με ποια μέσα η εικονογράφηση συμβάλλει στη μετάδοση της εμπειρίας του κοριτσιού-πρόσφυγα και στη διαμόρφωση της ταυτότητάς του;

Η μεθοδολογική επιλογή είναι ποιοτική και ερμηνευτική. Η ανάλυση αντλεί από την πολιτισμική εικονολογία, τη σημειωτική και την κριτική ανάλυση λόγου (Genette, 1997· Beller & Leerssen, 2007· Mitchell, 2005), ώστε να διερευνηθούν οι τρόποι με τους οποίους λόγος και εικόνα συγκροτούν πολιτισμικά και ιδεολογικά νοήματα. Στόχος δεν είναι η αξιολόγηση της λογοτεχνικής αξίας, αλλά η ανάδειξη του πώς τα έργα αυτά, μέσα από τις ηρωίδες τους,

συμβάλλουν στη διαμόρφωση στάσεων απέναντι στον «Άλλο» και στην καλλιέργεια διαπολιτισμικής κατανόησης (Pettigrew, 1998· Dolan, 2014).

4.2 Κριτήρια επιλογής των υπό ανάλυση βιβλίων

Η διαδικασία επιλογής των βιβλίων στηρίχθηκε σε ένα σύνολο θεματικών, παιδαγωγικών και θεωρητικών παραμέτρων που συνδέονται άμεσα με τον σκοπό της παρούσας έρευνας. Δεδομένου ότι η μελέτη εστιάζει στην εμπειρία του κοριτσιού-πρόσφυγα, βασικό κριτήριο ήταν η παρουσία ηρώιδων που αναπαριστούν τη γυναικεία παιδική ταυτότητα σε συνθήκες εκτοπισμού. Τα έργα που εντάχθηκαν στην ανάλυση δεν περιορίζονται σε γενικές αφηγήσεις μετανάστευσης ή μετακίνησης. Επικεντρώνονται στην προσφυγική εμπειρία, φωτίζοντας ζητήματα απώλειας, ξενιτιάς και αναζήτησης νέας ταυτότητας μέσα από τα μάτια κοριτσιών. Η επιλογή αυτή ανταποκρίνεται σε όσα έχει επισημάνει η Hope (2017) σχετικά με τον ρόλο της παιδικής λογοτεχνίας στην ανάδειξη φωνών που συχνά παραμένουν στο περιθώριο.

Εξίσου καθοριστικός παράγοντας ήταν η εικονογράφηση. Η διεθνής έρευνα έχει δείξει ότι η εικόνα δεν αποτελεί απλή συνοδεία του κειμένου. Παράγει νοήματα σε αλληλεπίδραση με τον λόγο (Arizpe & Styles, 2003· Kress & van Leeuwen, 2001, 2020· Nikolajeva & Scott, 2001). Στα εικονογραφημένα βιβλία με κορίτσια-πρόσφυγες, η πολυτροπικότητα αποκτά ιδιαίτερη σημασία. Οι τρόποι απεικόνισης του γυναικείου σώματος, η χρήση χρωμάτων και η σύνθεση των εικόνων συχνά κωδικοποιούν μηνύματα ευαλωτότητας ή δύναμης. Για τον λόγο αυτόν, προτιμήθηκαν έργα με πλούσια εικονογράφηση που μπορεί να αναλυθεί ως αυτόνομο κείμενο, ώστε να φωτιστούν οι πολιτισμικοί και έμφυλοι συμβολισμοί γύρω από την προσφυγική εμπειρία.

Το φύλο των κεντρικών χαρακτήρων αποτέλεσε, συνεπώς, κρίσιμο κριτήριο. Η εργασία εστιάζει στις κοριτσιστικές μορφές, προκειμένου να διερευνηθεί πώς η παιδική γυναικεία εμπειρία αναπαρίσταται σε συνθήκες προσφυγιάς. Η βιβλιογραφία έχει δείξει ότι τα κορίτσια συχνά απεικονίζονται ως παθητικές ή συναισθηματικά εύθραυστες φιγούρες, με περιορισμένες δυνατότητες δράσης (Κανατσούλη, 2008· Σηφάκη, 2015). Συνεπώς, τα επιλεγμένα βιβλία προσφέρουν το κατάλληλο υλικό για να εξεταστεί εάν και με ποιους τρόπους αναπαράγονται ή ανατρέπονται τα έμφυλα στερεότυπα, και αν οι ηρωίδες εμφανίζονται ως υποκείμενα με φωνή, ανθεκτικότητα και δυναμική παρουσία.

Επιπλέον, εξετάστηκε η δυνατότητα των βιβλίων να αξιοποιηθούν στην εκπαιδευτική πράξη. Η παιδική λογοτεχνία αναγνωρίζεται ως ισχυρό εργαλείο για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ενισχύοντας την ενσυναίσθηση, την αποδοχή της διαφορετικότητας και την κριτική σκέψη

(Banks, 2007· Nieto, 2017· Dolan, 2014· Τσιλιμενή, 2014). Ιδιαίτερη σημασία έχει η παιδαγωγική αξιοποίηση αφηγήσεων με κορίτσια-πρόσφυγες. Αυτές μπορούν να ανοίξουν συζητήσεις για την έμφυλη διάσταση της ετερότητας και να καλλιεργήσουν στους μαθητές ευαισθησία απέναντι σε πολλαπλές ταυτότητες. Έτσι, προτιμήθηκαν έργα που προσφέρονται για δραστηριότητες όπως δραματοποίηση, εικαστική δημιουργία και πολυτροπική ανάλυση εικόνας, ώστε να ενισχύεται ο διαπολιτισμικός διάλογος μέσα στην τάξη.

Τέλος, σημαντικό κριτήριο ήταν η επικαιρότητα. Επιλέχθηκαν πρόσφατες εκδόσεις που αντανακλούν τις σύγχρονες κοινωνικές και πολιτισμικές ανησυχίες γύρω από το προσφυγικό ζήτημα και τις έμφυλες διαστάσεις του. Όπως σημειώνουν οι Mitchell (2005) και May & Sleeter (2010), οι σύγχρονες αφηγήσεις ενσωματώνουν νέες προσεγγίσεις στην αναπαράσταση της ετερότητας και προσφέρουν εναλλακτικούς τρόπους κατανόησης της ταυτότητας, της φωνής και της συνύπαρξης.

Συνολικά, τα κριτήρια επιλογής συνδυάζουν θεματικές, έμφυλες και παιδαγωγικές παραμέτρους, με στόχο να αναλυθούν βιβλία που δεν παρουσιάζουν απλώς την εμπειρία του παιδιού πρόσφυγα, αλλά εστιάζουν ειδικά στην κατασκευή της κοριτσίστικης ταυτότητας σε συνθήκες προσφυγιάς. Με αυτόν τον τρόπο, η έρευνα επιδιώκει να αναδείξει τον τρόπο με τον οποίο η παιδική λογοτεχνία συμβάλλει στη διαμόρφωση στάσεων απέναντι στην ετερότητα, στη διεύρυνση της ενσυναίσθησης και στην καλλιέργεια κριτικής διαπολιτισμικής κατανόησης.

4.3 Διαδικασία Ανάλυσης: πολιτισμική εικονολογία, προσέγγιση φύλου και διαπολιτισμική προοπτική

Η παρούσα ανάλυση στηρίζεται σε μια ποιοτική και ερμηνευτική προσέγγιση, με στόχο την κατανόηση των τρόπων με τους οποίους τα παιδικά εικονογραφημένα βιβλία κατασκευάζουν την εμπειρία του παιδιού πρόσφυγα. Η επιλογή αυτής της μεθοδολογίας επιτρέπει την εις βάθος διερεύνηση των νοημάτων που αναδύονται από τη συνύπαρξη λόγου και εικόνας, δίνοντας έμφαση τόσο στις αφηγηματικές δομές όσο και στις πολιτισμικές και ιδεολογικές διαστάσεις τους.

Κεντρικό εργαλείο αποτελεί η πολιτισμική εικονολογία. Η εικόνα στα παιδικά βιβλία δεν αντιμετωπίζεται απλώς ως αισθητικό στοιχείο, αλλά ως φορέας πολλαπλών σημασιών που λειτουργούν σε αλληλεπίδραση με το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο. Μελετητές όπως ο Barthes (1977) και ο Mitchell (2005) έχουν δείξει ότι οι εικόνες παράγουν ιδεολογικά φορτισμένα νοήματα. Αυτά τα νοήματα μπορούν να ερμηνευτούν μέσα από τα συμφραζόμενα

στα οποία εντάσσονται. Στο ίδιο πνεύμα, η Bal (2002) προτείνει την έννοια των «ταξιδευόντων εννοιών», αναδεικνύοντας πώς οι εικόνες και τα αφηγηματικά σχήματα μεταφέρουν ιδέες από ένα πλαίσιο σε άλλο. Η εφαρμογή της πολιτισμικής εικονολογίας σε παιδικά βιβλία προσφυγικής θεματικής επιτρέπει να κατανοήσουμε πώς η εικόνα λειτουργεί ως σημειωτικό εργαλείο που δομεί την εμπειρία του «Άλλου».

Παράλληλα, η ανάλυση αναγνωρίζει ότι τα εικονογραφημένα βιβλία είναι πολυτροπικά κείμενα, στα οποία λόγος και εικόνα αλληλοσυμπληρώνονται. Η θεωρία της πολυτροπικότητας (Kress & van Leeuwen, 2001, 2020· Serafini, 2014) υποστηρίζει ότι η οπτική και η λεκτική διάσταση λειτουργούν από κοινού στη δημιουργία νοήματος. Ο τρόπος που σχεδιάζονται οι χαρακτήρες, η χρήση του χρώματος, η προοπτική και η οπτική γωνία αποτελούν κρίσιμα στοιχεία που ενισχύουν ή αναδιαμορφώνουν τα μηνύματα της αφήγησης. Η ανάλυση λαμβάνει υπόψη αυτή τη δυναμική. Εξετάζει κάθε σελίδα ως ενιαία επικοινωνιακή δομή. Το κείμενο και εικόνα συνδιαμορφώνουν πολιτισμικά και ιδεολογικά νοήματα.

Η μεθοδολογία περιλαμβάνει επίσης εργαλεία από την Κριτική Ανάλυση Λόγου. Ο Fairclough (1995) και ο Van Leeuwen (2014) έχουν δείξει ότι η γλώσσα δεν είναι ουδέτερη, αλλά φέρει ιδεολογικές φορτίσεις και σχέσεις εξουσίας. Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, αυτό σημαίνει ότι η αφήγηση γύρω από την προσφυγική εμπειρία εξετάζεται για τα λεκτικά μοτίβα, τις αποσιωπήσεις, τις επιλογές λεξιλογίου και τους τρόπους με τους οποίους κατασκευάζονται οι ταυτότητες των χαρακτήρων. Με αυτό τον τρόπο, αποκαλύπτονται οι βαθύτερες ιδεολογικές παραδοχές που ενσωματώνονται στα κείμενα.

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην έμφυλη διάσταση. Σύμφωνα με την ελληνική βιβλιογραφία, η παιδική λογοτεχνία συχνά αναπαράγει στερεότυπες εικόνες των κοριτσιών. Τα κορίτσια παρουσιάζονται ως παθητικοί αποδέκτες της μοίρας τους ή ως σύμβολα θυματοποίησης (Κανατσούλη, 2008· Σηφάκη, 2015). Η ανάλυση που ακολουθεί εξετάζει κατά πόσο τα έργα που μελετώνται προσφέρουν στις ηρωίδες τη δυνατότητα λόγου, δράσης και αντίστασης, ή αν επαναλαμβάνουν παραδοσιακά μοτίβα. Η διερεύνηση αυτή είναι κρίσιμη. Το φύλο συνδέεται με την αναπαράσταση της προσφυγικής εμπειρίας και καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο κατασκευάζονται τα νοήματα γύρω από την παιδική ταυτότητα.

Η διαπολιτισμική προοπτική διατρέχει οριζόντια όλη τη μεθοδολογική προσέγγιση. Η παιδική λογοτεχνία έχει αναγνωριστεί ως ισχυρό εργαλείο για την καλλιέργεια διαπολιτισμικής κατανόησης και την ενίσχυση της κριτικής πολυπολιτισμικότητας (Banks, 2007· Nieto, 2017· May & Sleeter, 2010· Dolan, 2014). Στην ελληνική βιβλιογραφία, η Σηφάκη (2019) και η

Τσιλιμενή (2014) έχουν δείξει ότι η παιδική λογοτεχνία μπορεί να αξιοποιηθεί για να ευαισθητοποιήσει μαθητές σε ζητήματα ετερότητας, αλληλεγγύης και κοινωνικής δικαιοσύνης. Επομένως, τα βιβλία δεν αναλύονται μόνο ως λογοτεχνικά έργα, αλλά και ως παιδαγωγικά εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην εκπαιδευτική πράξη.

Η διαδικασία ανάλυσης συνδέεται με τη θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης, η οποία επισημαίνει ότι το νόημα παράγεται μέσα στη σχέση ανάμεσα στο κείμενο και τον αναγνώστη (Iser, 1980· Rosenblatt, 1978). Η παιδική λογοτεχνία που πραγματεύεται το προσφυγικό ζήτημα μπορεί να λειτουργήσει με διπλό τρόπο. Από τη μία να ενισχύσει την ψυχολογική ανθεκτικότητα παιδιών που βιώνουν την προσφυγιά και από την άλλη να ευαισθητοποιήσει τους συνομηλίκους τους. Έτσι, η ανάλυση επιχειρεί να φωτίσει όχι μόνο τα νοήματα που παράγονται από τα κείμενα, αλλά και τις πιθανές προσλήψεις τους στο πλαίσιο της εκπαίδευσης.

Συνοψίζοντας, η μεθοδολογία της έρευνας συνδυάζει εργαλεία πολιτισμικής εικονολογίας, πολυτροπικής ανάλυσης, κριτικής προσέγγισης του λόγου, έμφυλης θεωρίας και διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Η σύνθεση αυτών των θεωρητικών και μεθοδολογικών πλαισίων επιτρέπει μια σφαιρική κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η σύγχρονη παιδική λογοτεχνία αναπαριστά την εμπειρία του παιδιού πρόσφυγα και ανοίγει δρόμους για την εκπαιδευτική της αξιοποίηση.

Κεφάλαιο 5: Ανάλυση των λογοτεχνικών έργων

5.1 «Το κόκκινο φόρεμα της Σαβέλ» – Μαρίνα Μιχαηλίδου-Καδή.

5.1.1 Η ηρωίδα και η απεικόνιση της προσφυγικής εμπειρίας της

Η Σαβέλ, κεντρική ηρωίδα του έργου της Μαρίνας Μιχαηλίδου-Καδή *Το κόκκινο φόρεμα της Σαβέλ* (2014), ενσαρκώνει την εμπειρία του εκτοπισμού μέσα από το βλέμμα ενός κοριτσιού πρόσφυγα. Η Σαβέλ καλείται να αντιμετωπίσει την απώλεια, τον φόβο και την ανάγκη προσαρμογής σε ένα νέο περιβάλλον. Η αφήγηση δεν την παρουσιάζει απλώς ως παθητικό θύμα, αλλά ως κορίτσι που φέρει μνήμες και πολιτισμικά ίχνη. Παράλληλα διαμορφώνει νέες ταυτότητες μέσα στις συνθήκες του ξεριζωμού. Όπως υπογραμμίζει η Ζερβού (2020), η παιδική λογοτεχνία που ασχολείται με την προσφυγική εμπειρία πρέπει να υπερβαίνει τις μονοδιάστατες αφηγήσεις θυματοποίησης. Η Σαβέλ, ως κοριτσίστικη φιγούρα, εκφράζει τόσο την οδύνη όσο και την αντοχή που γεννιέται μέσα από τη δοκιμασία.

Το κόκκινο φόρεμα λειτουργεί ως κεντρικό συμβολικό αντικείμενο. Αποτυπώνει τη μνήμη του παρελθόντος, την πολιτισμική κληρονομιά αλλά και τη συνέχεια της ζωής. Στη λογοτεχνία της προσφυγιάς, τέτοια αντικείμενα συχνά αποτελούν φορείς μνήμης και γέφυρες ανάμεσα στον χαμένο τόπο και το παρόν (Αγγελάκη, 2022). Για τη Σαβέλ, όμως, το φόρεμα αποκτά και έμφυλη διάσταση. Δεν είναι απλώς σύμβολο του ξεριζωμού, αλλά και στοιχείο που συνδέει τη θηλυκότητά της με την ανθεκτικότητα. Δείχνει πως το κορίτσι πρόσφυγας μπορεί να γίνει φορέας πολιτισμικής συνέχειας και δυναμικής παρουσίας.

Η έμφυλη διάσταση είναι κομβική για την κατανόηση της Σαβέλ. Η Κανατσούλη (2008) έχει αναφέρει ότι οι κοριτσίστικες ηρωίδες στην παιδική λογοτεχνία συχνά παρουσιάζουν «τα χίλια πρόσωπα», ευάλωτες αλλά και ισχυρές, παθητικές αλλά και ενεργές. Η Σαβέλ ενσαρκώνει αυτήν την πολυπλοκότητα. Είναι ένα παιδί που βιώνει τον πόλεμο, αλλά ταυτόχρονα αντιστέκεται, κουβαλά τη μνήμη και μετασχηματίζεται σε σύμβολο ελπίδας.

Η φιγούρα της εγγράφεται επίσης σε μια παράδοση λογοτεχνικών αναπαραστάσεων του «άλλου εν διωγμώ», όπως έχει δείξει η Αμπατζοπούλου (1998). Ως κορίτσι πρόσφυγας, η Σαβέλ δεν αναπαρίσταται μόνο ως ατομικό υποκείμενο, αλλά και ως συλλογική φωνή που μεταφέρει μνήμες πολέμου, εκτοπισμού και επιβίωσης. Αναδεικνύει το πώς οι παιδικές γυναικείες μορφές στη λογοτεχνία γίνονται σύμβολα ιστορικής μνήμης και ανθεκτικότητας.

Η εμπειρία της εντάσσεται σε αυτό που η Σηφάκη (2019) ονομάζει «παιδική προσφυγική λογοτεχνία», όπου το τραύμα συνυπάρχει με την ελπίδα. Αυτός ο διπλός άξονας αποκτά ιδιαίτερη σημασία στην περίπτωση των κοριτσιών προσφυγισσών. Φέρουν όχι μόνο το βάρος του ξεριζωμού αλλά και τις έμφυλες προσδοκίες της κοινωνίας. Η Σαβέλ ανατρέπει τη μονοδιάστατη εικόνα του κοριτσιού ως παθητικού θύματος και προβάλλει μια πιο σύνθετη εικόνα. Το κορίτσι που θυμάται, υποφέρει, αλλά και ελπίζει.

Τέλος, η εμπειρία της μπορεί να ιδωθεί μέσα από το πρίσμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ο Μάγος (2007, 2018) έχει δείξει πως η παιδική λογοτεχνία που αναδεικνύει ιστορίες προσφυγιάς μπορεί να καλλιεργήσει την ενσυναίσθηση, την αλληλεγγύη και την κριτική σκέψη. Η Σαβέλ, ως κορίτσι πρόσφυγας, γίνεται όχι μόνο φορέας μνήμης αλλά και «δασκάλα ενσυναίσθησης». Καλεί τους μικρούς αναγνώστες να μοιραστούν την εμπειρία της, να αναγνωρίσουν τη φωνή της και να μετατρέψουν την κατανόηση σε πράξη αλληλεγγύης.

5.1.2 Πολιτισμικά στοιχεία και συμβολισμοί στην αφήγηση του βιβλίου

Η αφήγηση στο *Κόκκινο φόρεμα της Σαβέλ* (Μιχαηλίδου-Καδή, 2014) υφάινεται γύρω από μια σειρά πολιτισμικών συμβόλων. Μεταφέρουν τόσο το τραύμα του ξεριζωμού όσο και την ελπίδα για συνέχεια. Το κόκκινο φόρεμα δεν λειτουργεί απλώς ως υλικό αντικείμενο, αλλά ως φορέας μνήμης, οικογενειακής συνέχειας και ταυτότητας. Για τη Σαβέλ, που είναι κορίτσι πρόσφυγας, το φόρεμα ενσαρκώνει ταυτόχρονα την παιδικότητα και τη θηλυκότητά της. Γίνεται προσωπικό και έμφυλο σύμβολο που διασώζει την ιστορία της και την κρατά συνδεδεμένη με τις ρίζες της. Όπως υπογραμμίζει η Αγγελάκη (2022), τα αντικείμενα σε αφηγήσεις προσφυγιάς λειτουργούν ως «φορείς μνήμης». Προσφέρουν στα παιδιά τρόπους να εκφράσουν απώλειες και συναισθήματα που δύσκολα αποτυπώνονται με λόγια.

Η έννοια του «Άλλου» ενσωματώνεται και εδώ. Η Σαβέλ δεν παρουσιάζεται ως αδύναμη ξένη φιγούρα, αλλά ως παιδί κορίτσι που φέρει πολιτισμό, ιστορία και μνήμη που αξίζουν σεβασμό. Έτσι, η αφήγηση αντιστέκεται σε στερεοτυπικές αναπαραστάσεις του μετανάστη ή πρόσφυγα (Καρακίτσιος & Καρασαββίδου, 2005· Ζερβού, 2020).

Η διαχείριση του τραύματος πραγματοποιείται μέσα από συμβολικές εικόνες και όχι ωμές περιγραφές. Όπως έχει δείξει η Αμπατζοπούλου (2000), η λογοτεχνία αντλεί από θραύσματα μνήμης και πολιτισμικά σημεία για να αποδώσει το ανείπωτο. Η Σαβέλ δεν χρειάζεται να μιλήσει ευθέως. Το φόρεμα μιλά για εκείνη, μετατρέποντας τη σιωπή σε φωνή. Αυτός ο μηχανισμός είναι ιδιαίτερα σημαντικός για την αναπαράσταση κοριτσιών–προσφυγισσών, που συχνά βιώνουν την αποσιώπηση της εμπειρίας τους.

Τέλος, η ιστορία ξεπερνά την ατομικότητα και συνδέεται με τη συλλογική μνήμη. Όπως τονίζει ο Μάγος (2012, 2018), η παιδική λογοτεχνία με θεματική την προσφυγιά λειτουργεί ως μέσο διαπολιτισμικής κατανόησης. Το φόρεμα της Σαβέλ δεν είναι μόνο δικό της. Γίνεται σύμβολο μιας ολόκληρης κοινότητας εκτοπισμένων, αλλά και γέφυρα κατανόησης για τους μικρούς αναγνώστες, κορίτσια και αγόρια. Μέσα από αυτό, η αφήγηση προσφέρει μια πιο σύνθετη και ανθρώπινη εικόνα της κοριτσίστικης εμπειρίας στην προσφυγιά, συνδυάζοντας την ατομική ιστορία με την ιστορική και πολιτισμική μνήμη.

5.1.3 Η εικονογράφηση και η πολιτισμική της ανάγνωση (χρώματα, μορφές, σκηνικά)

Η εικονογράφηση στο *Κόκκινο φόρεμα της Σαβέλ* (Μιχαηλίδου-Καδή, 2014) δεν λειτουργεί απλώς ως συνοδευτικό στοιχείο. Λειτουργεί ως βασικό εργαλείο ανάδειξης της εμπειρίας του κοριτσιού πρόσφυγα. Οι εικόνες δεν είναι ουδέτερες, συγκροτούν νοήματα μαζί με το κείμενο

και συνδιαμορφώνουν την ταυτότητα της ηρωίδας. Δίνουν μορφή στα συναισθήματά της. Όπως έχει δείξει η Τσιλιμενή (2007), η πολυτροπικότητα του εικονογραφημένου βιβλίου επιτρέπει στην εικόνα να αναλάβει ρόλο ισότιμο με τον λόγο. Στην περίπτωση της Σαβέλ, η εικονογράφηση αναπαριστά τη γυναικεία παιδική εμπειρία της προσφυγιάς με τρόπο που δεν θα μπορούσε να αποδοθεί αποκλειστικά με λέξεις.

Τα χρώματα διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στη συγκρότηση αυτής της εμπειρίας. Το κόκκινο του φορέματος δεν είναι μόνο πολιτισμικό σύμβολο. Είναι και έμφυλο σημείο, καθώς συνδέεται με τη θηλυκότητα και την παιδική ταυτότητα της Σαβέλ. Ενσαρκώνει την αθωότητα και τη ζωντάνια ενός κοριτσιού. Ταυτόχρονα μεταφέρει το τραύμα του ξεριζωμού και τον πόνο της απώλειας. Όπως τονίζουν οι Kress και van Leeuwen (2002, 2020), το χρώμα μπορεί να φορτίσει ιδεολογικά μια εικόνα. Στην περίπτωση της Σαβέλ, το κόκκινο συγκροτεί έναν οπτικό πυρήνα που αναδεικνύει τη διττή φύση της εμπειρίας της, απώλεια και ελπίδα, τραύμα και αντοχή.

Η μορφολογία των χαρακτήρων και των σκηνικών προσδίδει μια αμφισημία που ενισχύει τη δυνατότητα ταύτισης. Η Σαβέλ αποδίδεται ως κορίτσι με παιδικά χαρακτηριστικά που δεν προσδιορίζονται αυστηρά πολιτισμικά. Επιτρέπει στις μικρές αναγνώστριες να αναγνωρίσουν τον εαυτό τους σε αυτήν. Τα σκηνικά, χώροι φυγής, σκιές, ασαφείς τοποθεσίες, αποτυπώνουν το αίσθημα της απώλειας και της αβεβαιότητας. Ταυτόχρονα καθιστούν την εμπειρία της κοριτσίστικης προσφυγιάς καθολική και διαχρονική. Εδώ συναντάμε τη λειτουργία της εικόνας ως «παράθυρο και καθρέφτης» (Bishop, 1990). Η Σαβέλ γίνεται καθρέφτης για τα παιδιά πρόσφυγες και παράθυρο κατανόησης για τους υπόλοιπους αναγνώστες.

Η πολιτισμική ανάγνωση της εικονογράφησης δείχνει ότι η παιδική κοριτσίστικη εμπειρία του εκτοπισμού δεν χρειάζεται πάντα να εκφραστεί με λόγια. Όπως επισημαίνει η Αμπατζοπούλου (1998, 2000), οι αναπαραστάσεις του «άλλου εν διωγμώ» αντλούν από εικόνες και σύμβολα που μεταφέρουν το άρρητο. Η Σαβέλ δεν χρειάζεται να ομολογήσει το τραύμα της. Το φόρεμα, οι σκιές και οι χρωματικές αντιθέσεις μιλούν για εκείνη. Επιτρέπουν στην εμπειρία της να γίνει ορατή χωρίς ωμότητα, αλλά με συμβολική δύναμη.

Σημαντικό είναι ότι η εικονογράφηση καλλιεργεί κριτική ματιά στους μικρούς αναγνώστες, και ιδιαίτερα στις μικρές αναγνώστριες, καθώς τις ενθαρρύνει να αναγνώσουν πίσω από τις εικόνες τις έμφυλες και πολιτισμικές διαστάσεις. Η Τσιλιμενή (2019) υπογραμμίζει ότι τα εικονογραφημένα βιβλία μπορούν να αναπτύξουν την ικανότητα των παιδιών να ερμηνεύουν πολλαπλά επίπεδα νοήματος. Το φόρεμα της Σαβέλ λειτουργεί ως οπτικό ερέθισμα για τη

συζήτηση γύρω από την ταυτότητα, τη θηλυκότητα και την εμπειρία του προσφυγικού τραύματος.

Τέλος, η εικονογράφηση εντάσσει την ιστορία της Σαβέλ σε ένα διαπολιτισμικό πλαίσιο. Όπως τονίζει ο Μάγος (2018, 2021), οι εικόνες στις αφηγήσεις για την προσφυγιά μπορούν να δημιουργήσουν γέφυρες κατανόησης ανάμεσα σε διαφορετικούς πολιτισμούς. Το κόκκινο φόρεμα της Σαβέλ, ως οπτικό και πολιτισμικό σύμβολο, υπερβαίνει τα όρια της γλώσσας και γίνεται διεθνής γλώσσα μνήμης και αντοχής. Μέσα από αυτή την οπτική διάσταση, το κορίτσι-πρόσφυγας δεν παρουσιάζεται μόνο ως θύμα αλλά ως φορέας νοημάτων που αφορούν τη συλλογική μνήμη και την παγκόσμια αναζήτηση για ειρήνη και συνύπαρξη.

Η εικονογράφηση δεν αποτελεί διακοσμητικό στοιχείο. Συνδιαμορφώνει την πολιτισμική εμπειρία του κοριτσιού πρόσφυγα. Αφηγείται όσα οι λέξεις δεν μπορούν και αναδεικνύει τη Σαβέλ ως γέφυρα ανάμεσα σε κόσμους που χάνονται και κόσμους που γεννιούνται.

5.1.4 Διαπολιτισμικά μηνύματα και εκπαιδευτικές προεκτάσεις

Η αφήγηση του *Κόκκινου φορέματος της Σαβέλ* (Μιχαηλίδου-Καδή, 2014) δεν αποτελεί μόνο λογοτεχνική αποτύπωση της προσφυγικής εμπειρίας. Λειτουργεί ως ένα πολυεπίπεδο εργαλείο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, με ιδιαίτερη έμφαση στην αναπαράσταση του κοριτσιού πρόσφυγα. Μέσα από τη Σαβέλ και το συμβολικό κόκκινο φόρεμα, το βιβλίο προβάλλει ζητήματα ταυτότητας, μνήμης, φύλου και αποδοχής του «άλλου». Αυτά συνδέονται με ευρύτερες θεωρητικές προσεγγίσεις για την παιδική λογοτεχνία και την εκπαιδευτική πράξη.

Η Σαβέλ καλεί τα παιδιά-αναγνώστες να δουν τον «άλλο» όχι μόνο ως πρόσφυγα, αλλά και ως κορίτσι που βιώνει την απώλεια και τον εκτοπισμό με ιδιαίτερες συναισθηματικές και κοινωνικές φορτίσεις. Η θεωρία των «καθρεφτών και παραθύρων» της Bishop (1990) αποκτά εδώ διπλή σημασία. Για τα παιδιά πρόσφυγες, η Σαβέλ λειτουργεί ως καθρέφτης αναγνώρισης. Για τα υπόλοιπα παιδιά αποτελεί παράθυρο σε μια διαφορετική εμπειρία, όπου η παιδική θηλυκότητα συνδέεται με ανθεκτικότητα και δύναμη.

Η εκπαιδευτική αξία του έργου ενισχύεται από το γεγονός ότι εισάγει δύσκολα θέματα, όπως το τραύμα και η απώλεια, χωρίς να τα ωραιοποιεί ούτε να τα αποσιωπά. Όπως τονίζει η Ζερβού (2020), η παιδική λογοτεχνία που πραγματεύεται την προσφυγιά καλείται να υπερβεί την παιδαγωγική λογοκρισία. Η Σαβέλ ενσαρκώνει αυτή την προσέγγιση. Μέσα από το φόρεμα, δίνει φωνή στο άρρητο και δημιουργεί χώρο για παιδική κατανόηση χωρίς να χάνεται η αλήθεια της εμπειρίας.

Παράλληλα, το έργο ευθυγραμμίζεται με τις παιδαγωγικές πρακτικές που περιγράφει ο Μάγος (2007, 2018), ο οποίος αναδεικνύει τη σημασία της αφήγησης και των συμβόλων στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η ιστορία της Σαβέλ μπορεί να αξιοποιηθεί στην τάξη μέσα από δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, θεατρικού παιχνιδιού ή εικαστικής απόδοσης. Έτσι δίνεται στα παιδιά η δυνατότητα να εκφράσουν συναισθήματα και να αναπτύξουν ενσυναίσθηση. Η έμφυλη διάσταση μπορεί επίσης να λειτουργήσει ως αφετηρία για συζήτηση γύρω από τον ρόλο των κοριτσιών σε συνθήκες κρίσης, ενισχύοντας τη διαθεματική διδασκαλία

Επιπλέον, η Σαβέλ εγγράφεται σε μια σύγχρονη λογοτεχνική παράδοση που περιλαμβάνει έργα όπως *Το σανταλάκι* της Αναστασοπούλου (2016) και το *Ζαχρά και Νικόλας* της Πανίδου (2018). Σε όλα αυτά, τα κορίτσια πρόσφυγες αποτελούν κεντρικούς φορείς μνήμης, αλλά και ελπίδας. Η διδασκαλία τέτοιων κειμένων μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης και αλληλεγγύης, προβάλλοντας τον ρόλο των κοριτσιών όχι ως παθητικών θυμάτων, αλλά ως φορέων πολιτισμικής συνέχειας και αντίστασης.

Τέλος, τα διαπολιτισμικά μηνύματα του έργου αποκτούν ιδιαίτερη επικαιρότητα σήμερα. Όπως επισημαίνει ο Ντεκάστρο (2017), τα παιδιά πρόσφυγες βιώνουν μια τριπλή μετάβαση ανάμεσα στο «εκεί», το «ταξίδι» και το «εδώ». Η Σαβέλ, ως κορίτσι πρόσφυγας, ενσαρκώνει αυτή τη μετάβαση με τρόπο που μπορεί να συζητηθεί στην τάξη. Έτσι ενισχύεται όχι μόνο η κατανόηση της προσφυγικής εμπειρίας, αλλά και η κριτική ματιά απέναντι στα ζητήματα φύλου και ταυτότητας.

Συνεπώς, το βιβλίο δεν είναι μόνο λογοτεχνική αφήγηση. Είναι εργαλείο που μπορεί να στηρίξει την καλλιέργεια ενσυναίσθησης, την αποδόμηση στερεοτύπων και την ανάπτυξη μιας πραγματικά διαπολιτισμικής σχολικής κουλτούρας. Η φωνή του κοριτσιού πρόσφυγα αναγνωρίζεται, τιμάται και γίνεται γέφυρα κατανόησης.

5.2 «Το μαγικό μολύβι της Μαλάλα» – Malala Yousafzai

5.2.1 Η ηρωίδα Μαλάλα και το αυτοβιογραφικό πλαίσιο της ιστορίας

Η αφήγηση στο *Μαγικό μολύβι της Μαλάλα* (Γιουσαφζάι, 2022) εδράζεται στην προσωπική εμπειρία της συγγραφέως και μετατρέπεται σε παγκόσμιο αφήγημα για την αξία της εκπαίδευσης και την ελευθερία της έκφρασης. Η Μαλάλα Γιουσαφζάι, ήδη από την παιδική της ηλικία, μιλά σε πρώτο πρόσωπο για τα όνειρά της, δίνοντας στην αφήγηση τη μορφή μιας παιδικής αυτοβιογραφίας που συνδυάζει το ατομικό βίωμα με τη συλλογική μνήμη. Η ιστορία της δεν αποτελεί απλώς μια προσωπική μαρτυρία. Εκφράζει τον λόγο μιας ολόκληρης γενιάς κοριτσιών που στερήθηκαν το θεμελιώδες δικαίωμα στη μόρφωση. Όπως έχει δείξει η Αμπατζοπούλου (1998, 2000), η λογοτεχνική αναπαράσταση του «άλλου εν διωγμώ» υπερβαίνει το ατομικό επίπεδο και μετασχηματίζεται σε συλλογική εμπειρία αποκλεισμού και αγώνα.

Το μολύβι, κεντρικό σύμβολο της αφήγησης, ενσαρκώνει την παιδική φαντασία αλλά και τη δύναμη της γραφής ως πράξης αντίστασης. Στο παιδικό βλέμμα της Μαλάλα, το μολύβι γίνεται μέσο για να αλλάξει τον κόσμο. Στο πολιτικό επίπεδο μετατρέπεται σε φορέα ελπίδας και

δικαιοσύνης. Η συμβολική αυτή λειτουργία συνδέεται με την παρατήρηση της Αγγελάκη (2022) ότι τα αντικείμενα στη λογοτεχνία προσφυγιάς λειτουργούν ως φορείς μνήμης και ταυτότητας. Κατ' αντιστοιχία, το μολύβι της Μαλάλα γίνεται σύμβολο της φωνής και της πολιτισμικής της συνέχειας.

Η έμφυλη διάσταση είναι καθοριστική. Η Μαλάλα εμφανίζεται ως κορίτσι που αντιστέκεται στις πατριαρχικές δομές και αμφισβητεί τους περιορισμούς που επιβάλλει η κοινωνία της. Σύμφωνα με την Κανατσούλη (2008), οι ηρωίδες της παιδικής λογοτεχνίας καλούνται συχνά να υπερβούν τα έμφυλα στερεότυπα και να συγκροτήσουν νέες μορφές ταυτότητας. Η Μαλάλα ενσαρκώνει αυτήν ακριβώς τη δυναμική. Δεν αποδέχεται παθητικά τη σιωπή, αλλά τη μετατρέπει σε λόγο διεκδίκησης, επαναπροσδιορίζοντας τον ρόλο του κοριτσιού στον κόσμο.

Από διαπολιτισμική σκοπιά, το βιβλίο λειτουργεί ταυτόχρονα ως παράθυρο και ως καθρέφτης (Bishop, 1990). Για τα παιδιά που αντιμετωπίζουν παρόμοιες μορφές αποκλεισμού, η Μαλάλα αποτελεί καθρέφτη της εμπειρίας τους. Για τα παιδιά της Δύσης, το κείμενο ανοίγει ένα παράθυρο σε μια διαφορετική πραγματικότητα. Προάγει την κατανόηση του «άλλου». Όπως σημειώνουν οι Botelho και Rudman (2009), τέτοιου είδους αφηγήσεις δημιουργούν χώρους όπου η πολιτισμική διαφορά αναγνωρίζεται και επανεξετάζεται κριτικά.

Η αφήγηση αποφεύγει την υπεραπλούστευση και τον εξωραϊσμό που συχνά χαρακτηρίζουν την «παιδαγωγική λογοκρισία» (Ζερβού, 2020). Ισορροπεί ανάμεσα στη γλυκύτητα της παιδικής οπτικής και τη σκληρότητα της απαγόρευσης της μόρφωσης. Δίνει στον αναγνώστη τη δυνατότητα να προσεγγίσει ένα πολυσύνθετο βίωμα με τρόπο κατανοητό αλλά όχι απονευρωμένο. Έτσι, η αφήγηση ενθαρρύνει την κριτική σκέψη και προετοιμάζει έδαφος για παιδαγωγική αξιοποίηση (Τσιλιμενή, 2019).

Η θεωρία της υβριδικότητας του Bhabha (1994) φωτίζει περαιτέρω τον τρόπο με τον οποίο η Μαλάλα κινείται ανάμεσα σε δύο κόσμους. Τον τοπικό, πακιστανικό, που φέρει τα σημάδια της παράδοσης και της πατριαρχίας, και τον παγκόσμιο χώρο του ακτιβισμού και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Η ταυτότητά της διαμορφώνεται σε αυτό το διαρκές πέρασμα, αποκαλύπτοντας τη φύση της ταυτότητας ως διαπραγματεύσιμης και ανοιχτής.

Παρότι το βιβλίο δεν αναφέρεται άμεσα στην εμπειρία της προσφυγιάς, συνδέεται με την παράδοση αφηγήσεων παιδιών που βίωσαν κοινωνικό αποκλεισμό και καταπίεση. Έρευνες όπως της Strekalova-Hughes (2019) και των Ward και Warren (2019) δείχνουν ότι τέτοιες ιστορίες λειτουργούν ως εργαλεία κριτικής παιδαγωγικής. Ανοίγουν χώρο για διάλογο γύρω

από την αδικία και την ελπίδα. Το *Μαγικό μολύβι* εντάσσεται σε αυτό το πλαίσιο, διευρύνοντας την προβληματική γύρω από το δικαίωμα των παιδιών στη μάθηση.

Από αφηγηματολογική σκοπιά, η μετατροπή της προσωπικής εμπειρίας σε αφήγηση με καθολική αξία επιβεβαιώνει τη θέση της Bal (1997, 2002) για τον τρόπο με τον οποίο η ατομική μνήμη μετασχηματίζεται σε συλλογικό σύμβολο. Παράλληλα, σύμφωνα με τον Barthes (1977), το μολύβι, τα όνειρα και οι εικόνες της Μαλάλα λειτουργούν ως κώδικες που ξεπερνούν την απλή πλοκή, προσκαλώντας τον αναγνώστη σε ερμηνευτική διαδικασία.

Συνολικά, η Μαλάλα παρουσιάζεται όχι μόνο ως παιδί που ονειρεύεται έναν καλύτερο κόσμο, αλλά ως κορίτσι-ηρώίδα που ενσαρκώνει την αντίσταση στην καταπίεση και διεκδικεί το δικαίωμα στη μόρφωση. Η αυτοβιογραφική της φωνή προσδίδει αυθεντικότητα και καθιστά το βιβλίο ένα πολύτιμο εργαλείο για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς συνδέει τον προσωπικό αγώνα με το παγκόσμιο όραμα για ισότητα και δικαιοσύνη.

5.2.2 Πολιτισμικά στοιχεία και συμβολισμοί στην αφήγηση του βιβλίου

Το *Μαγικό μολύβι της Μαλάλα* (Γιουσαφζάι, 2022) είναι ένα έργο που με απλή, παιδική φόρμα καταφέρνει να μεταδώσει σύνθετα πολιτισμικά νοήματα. Στο επίκεντρο βρίσκεται το μολύβι, το οποίο ξεκινά ως εργαλείο φαντασίας ενός μικρού κοριτσιού και σταδιακά μετατρέπεται σε ισχυρό σύμβολο αντίστασης και κοινωνικής αλλαγής. Σύμφωνα με τον Barthes (1977), τα αντικείμενα στη λογοτεχνία δεν είναι ποτέ ουδέτερα. Μετασχηματίζονται σε σημεία που συμπυκνώνουν πολλαπλά επίπεδα νοήματος. Έτσι, το μολύβι της Μαλάλα δεν περιορίζεται στη χρηστική του διάσταση, αλλά αποκτά πολιτικό βάρος. Συνδέει την παιδική δημιουργικότητα με την επιθυμία για ελευθερία και δικαιοσύνη. Εκφράζει το προσωπικό της όνειρο για μόρφωση, αλλά ταυτόχρονα αρθρώνει το συλλογικό αίτημα των κοριτσιών για ισότητα και πρόσβαση στη γνώση.

Η αφήγηση αποτυπώνει τη σύγκρουση δύο διαφορετικών κόσμων, του τοπικού, παραδοσιακού πλαισίου που επιβάλλει περιορισμούς στις γυναίκες, και του παγκόσμιου οράματος για ανθρώπινα δικαιώματα και ισότητα. Η Μαλάλα, ως κορίτσι-ηρώίδα, ανατρέπει το στερεότυπο της σιωπηλής και παθητικής κοπέλας. Επιβεβαιώνει τη θέση της Κανατσούλη (2008) ότι οι γυναικείες μορφές στην παιδική λογοτεχνία συχνά μετατρέπονται σε φορείς αντίστασης και αλλαγής.

Όπως υπογραμμίζει η Hope (2008, 2017), η παιδική λογοτεχνία που αγγίζει εμπειρίες καταπίεσης δεν αποτελεί απλή αναπαράσταση αλλά εργαλείο κατανόησης και καλλιέργειας

ενσυναίσθησης. Το *Μαγικό μολύβι* ανταποκρίνεται σε αυτή τη λογική. Το μολύβι γίνεται κώδικας που ανοίγει για τον αναγνώστη τον κόσμο της καταπίεσης αλλά και της ελπίδας για αλλαγή. Εδώ συναντάμε ξανά τη θεωρία των «καθρεφτών» και «παραθύρων» του Bishop (1990). Για κάποια παιδιά το βιβλίο λειτουργεί ως καθρέφτης που αναγνωρίζει τη δική τους εμπειρία αποκλεισμού, ενώ για άλλα ως παράθυρο σε έναν διαφορετικό κόσμο, που καλεί σε κατανόηση και αλληλεγγύη.

Η Ζερβού (2020) επισημαίνει την ανάγκη να ξεπεραστεί η παιδαγωγική λογοκρισία που συχνά αποσιωπά τις δύσκολες πτυχές της ζωής. Η αφήγηση της Μαλάλα ισορροπεί ανάμεσα στη σκληρότητα της απαγόρευσης της μόρφωσης και στην παιδική ονειροπόληση, χωρίς να χάνει την πολιτική της βαρύτητα. Το μολύβι, άλλοτε παιχνίδι και άλλοτε όπλο λόγου, προσφέρει στους αναγνώστες έναν τρόπο να κατανοήσουν την καταπίεση με τρόπο προσιτό αλλά όχι απλουστευτικό.

Στο πλαίσιο της πολυτροπικότητας, η θεωρία των Kress και van Leeuwen (2001, 2020) και του Serafini (2014, 2017) βοηθά να δούμε πώς κείμενο και εικόνα συνεργάζονται για να ενισχύσουν τους συμβολισμούς. Η απεικόνιση του μολυβιού που «γράφει» έναν καλύτερο κόσμο συνοδεύεται από φωτεινά χρώματα και ζωντανές εικόνες. Δίνει οπτική υπόσταση στο όνειρο της ηρωίδας. Έτσι, η αφήγηση αποκτά πλούσιο πολιτισμικό βάθος που συνδυάζει λόγο και εικόνα.

Στην ελληνική βιβλιογραφία, η Σηφάκη (2019) θέτει το ερώτημα αν η παιδική λογοτεχνία μπορεί να αποδώσει την πολυπλοκότητα του προσφυγικού ή καταπιεσμένου βιώματος. Το βιβλίο της Μαλάλα φαίνεται να απαντά θετικά, καθώς συνδυάζει την ανάδειξη του πόνου και του αποκλεισμού με την ελπίδα και τη δύναμη της φαντασίας. Όπως τονίζει η Τσιλιμενή (2007, 2019), το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο είναι σε θέση να καλλιεργήσει κριτική σκέψη. Μέσα από το μολύβι, ο αναγνώστης καλείται να προβληματιστεί για τη δικαιοσύνη, την ισότητα και τα ανθρώπινα δικαιώματα.

5.2.3 Η εικονογράφηση και η πολιτισμική της ανάγνωση (χρώματα, μορφές, σκηνικά)

Η εικονογράφηση στο *Μαγικό μολύβι της Μαλάλα* (Γιουσαφζάι, 2022) δεν λειτουργεί ως διακοσμητικό συμπλήρωμα της αφήγησης, αλλά ως οργανικό στοιχείο που συνδιαμορφώνει το νόημα και ενισχύει τη μετάδοση των πολιτισμικών και παιδαγωγικών μηνυμάτων του έργου. Όπως τονίζει ο Nodelman (2009), οι εικόνες στα παιδικά βιβλία διαθέτουν αφηγηματική δύναμη και συγκροτούν μαζί με το κείμενο ένα πολυτροπικό σύνολο. Στην

περίπτωση της Μαλάλα, οι εικόνες δεν συνοδεύουν απλώς την ιστορία. Δημιουργούν μια παράλληλη οπτική αφήγηση που προσδίδει μεγαλύτερη ένταση και βάθος στο γραπτό κείμενο.

Η σημειωτική προσέγγιση των Kress και van Leeuwen (2001, 2020) μας επιτρέπει να διαβάσουμε την εικόνα ως κείμενο με δικούς της κώδικες: χρώμα, σύνθεση, οπτική γωνία, ρυθμός. Στο *Μαγικό μολύβι*, οι χρωματικές εναλλαγές ανάμεσα σε σκοτεινές και φωτεινές αποχρώσεις αποτυπώνουν το δίπολο καταπίεσης ελπίδας. Οι μουντές αποχρώσεις εκφράζουν τον φόβο και την αδικία, ενώ τα λαμπερά και ζωηρά χρώματα υποδηλώνουν τη φαντασία, την ελευθερία και την προσδοκία για αλλαγή (Kress & van Leeuwen, 2002). Το μολύβι, όταν εμφανίζεται να «ζωγραφίζει» έναν καλύτερο κόσμο, περιβάλλεται από φως και έντονα χρώματα, ενισχύοντας τον συμβολισμό της δημιουργικότητας και της ελευθερίας.

Η Serafini (2014, 2017) τονίζει ότι η πολυτροπική ανάγνωση απαιτεί από τον αναγνώστη να συνδυάζει λόγο και εικόνα ώστε να κατανοήσει το πλήρες νόημα. Στο έργο της Μαλάλα, η εικονογράφηση ενισχύει την αυτοβιογραφική διάσταση της αφήγησης. Παρουσιάζει την παιδική ηλικία της μέσα από εικόνες που είναι οικείες αλλά και συμβολικά φορτισμένες. Η αντίθεση ανάμεσα στην παιδική φαντασία και στην κοινωνική πραγματικότητα αποδίδεται οπτικά. Τα σπίτια και τα σχολεία σε μουντές αποχρώσεις αντιπαρατίθενται σε σκηνές γεμάτες φως και χρώμα που συμβολίζουν τα όνειρα της ηρωίδας.

Σύμφωνα με την Τσιλιμενή (2007), το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο δεν αποτελεί μόνο αισθητικό προϊόν, αλλά και παιδαγωγικό εργαλείο που διαμορφώνει τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται τον κόσμο. Στη Μαλάλα, οι εικόνες αναλαμβάνουν να μεταδώσουν με οπτικό τρόπο έννοιες δύσκολες για ένα παιδί. Η καταπίεση, η αδικία και η στέρηση δικαιωμάτων καθίστανται κατανοητές χωρίς να μειώνουν τη βαρύτητά τους. Έτσι, η εικονογράφηση φέρνει στο επίπεδο της παιδικής εμπειρίας ζητήματα με σαφές κοινωνικό και πολιτικό φορτίο.

Η Nikolajeva και η Scott (2001) υποστηρίζουν ότι η σχέση εικόνας και λόγου στα picturebooks μπορεί να είναι συμπληρωματική ή αντιστικτική. Στο *Μαγικό μολύβι* συναντούμε και τις δύο εκδοχές. Σε ορισμένες σκηνές οι εικόνες επαναλαμβάνουν το περιεχόμενο του κειμένου, ενώ σε άλλες ανοίγουν νέα επίπεδα νοήματος. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι οι σκηνές όπου η Μαλάλα εκφράζει την επιθυμία να αλλάξει τον κόσμο. Η εικόνα τη δείχνει να «ζωγραφίζει» σκηνές ειρήνης, προσφέροντας ένα οπτικό αντίβαρο στην εμπειρία της βίας.

Μέσα από το πρίσμα της θεωρίας των «καθρεφτών και παραθύρων» του Bishop (1990), η εικονογράφηση επιτρέπει στα παιδιά να δουν είτε τον εαυτό τους είτε τον «άλλο» σε ένα

διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο. Η απεικόνιση του σπιτιού, του σχολείου, των ενδυμασιών και των τοπίων του Πακιστάν προσφέρει ταυτόχρονα οικειότητα και ετερότητα. Για κάποια παιδιά λειτουργεί ως καθρέφτης, ενώ για άλλα ως παράθυρο σε έναν ξένο κόσμο.

Συνολικά, η εικονογράφηση του *Μαγικού μολυβιού* συγκροτεί ένα πολυεπίπεδο πολιτισμικό κείμενο. Δεν περιορίζεται στο να αποτυπώνει το γραπτό λόγο, αλλά αναλαμβάνει ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση νοήματος. Μέσα από χρώματα, αντιθέσεις και συμβολισμούς, αποδίδει τον παιδικό κόσμο ως χώρο ονείρων και αντίστασης, μετατρέποντας την ιστορία της Μαλάλα σε οπτική και πολιτισμική γέφυρα ανάμεσα σε κοινωνίες και εμπειρίες.

5.2.4 Διαπολιτισμικά μηνύματα και εκπαιδευτικές προεκτάσεις

Το *Μαγικό μολύβι της Μαλάλα* (Γιουσαφζάι, 2022) ξεπερνά τα όρια μιας παιδικής αφήγησης με αυτοβιογραφικό χαρακτήρα και αναδεικνύεται σε πολυδιάστατο κείμενο με έντονη διαπολιτισμική αξία. Η ιστορία της Μαλάλα συνδέει την προσωπική εμπειρία με τα καθολικά ανθρώπινα δικαιώματα. Δίνει τη δυνατότητα στους αναγνώστες να προσεγγίσουν θέματα που αφορούν την ισότητα, την έμφυλη ταυτότητα, την πολιτισμική ετερότητα και τη δικαιοσύνη. Στο επίκεντρο βρίσκεται η αναγνώριση της εκπαίδευσης ως θεμελιώδους δικαιώματος, σε συμφωνία με διεθνή κείμενα όπως η *Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού* (UNICEF, 1989) και η *Σύμβαση της Γενεύης* (UNHCR, 1951). Η αφήγηση καταδεικνύει ότι η στέρηση της εκπαίδευσης ισοδυναμεί με μορφή βίας και κοινωνικού αποκλεισμού, ιδίως για τα κορίτσια, και υπενθυμίζει πως η πρόσβαση στη μάθηση δεν είναι δεδομένη, αλλά κατακτημένο δικαίωμα.

Το μολύβι λειτουργεί ως συμβολικό εργαλείο χειραφέτησης, σε πλήρη συνάφεια με την κριτική παιδαγωγική του Freire (2000), ο οποίος όρισε την εκπαίδευση ως πράξη ελευθερίας. Η δύναμή του δεν περιορίζεται στη γραφή αλλά επεκτείνεται στη δυνατότητα να αποκαλύπτει την αδικία και να καλλιεργεί την ελπίδα. Στο σχολικό περιβάλλον, η μεταφορά αυτή μπορεί να αξιοποιηθεί μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τους μαθητές να συγκρίνουν τη δική τους εκπαιδευτική εμπειρία με εκείνη της Μαλάλα, αναστοχαζόμενοι πάνω στη σημασία της γνώσης.

Το έργο προσφέρει επίσης γόνιμο έδαφος για την καλλιέργεια ενσυναίσθησης. Η θεωρία των «καθρεφτών και παραθύρων» της Bishop (1990, 2003) δείχνει πώς η αφήγηση μπορεί να λειτουργήσει ως καθρέφτης για τα παιδιά που προέρχονται από περιβάλλοντα με περιορισμένη πρόσβαση στην εκπαίδευση και ως παράθυρο για εκείνα που απολαμβάνουν απρόσκοπτη μάθηση. Παράλληλα, η έννοια της «συρόμενης πόρτας» (Tschida, Ryan, & Ticknor, 2014)

ενθαρρύνει την ενεργή συμμετοχή. Τα παιδιά καλούνται όχι μόνο να παρατηρήσουν αλλά και να σκεφτούν τρόπους με τους οποίους μπορούν να συμβάλουν σε έναν δικαιότερο κόσμο. Η εικονογράφηση, όπως παρατηρεί η Serafini (2014), ενισχύει αυτή τη διαδικασία, αποτυπώνοντας οπτικά το βάρος της καταπίεσης αλλά και τη δύναμη της ελπίδας, κάνοντάς την εμπειρία πιο άμεση και συναισθηματικά φορτισμένη.

Εξίσου σημαντική είναι η έμφυλη διάσταση. Η Μαλάλα προβάλλεται ως σύμβολο αντίστασης απέναντι σε πατριαρχικές δομές που αρνούνται στα κορίτσια το δικαίωμα στη μάθηση. Η προσέγγιση της Κανατσούλη (2008) για τις νέες εκδοχές των ηρωίδων στην παιδική λογοτεχνία είναι ιδιαίτερα εύστοχη εδώ. Η Μαλάλα δεν παρουσιάζεται ως παθητικό θύμα αλλά ως φορέας κοινωνικής αλλαγής.

Η αφήγηση εμπεριέχει και το στοιχείο της πολιτισμικής υβριδικότητας, όπως την όρισε ο Bhabha (1994). Η Μαλάλα παραμένει ριζωμένη στην πακιστανική της ταυτότητα, ενώ ταυτόχρονα απευθύνεται σε ένα παγκόσμιο κοινό. Δημιουργεί έναν «τρίτο χώρο» συνάντησης πολιτισμών και εμπειριών. Παράλληλα, ανατρέπει τον «οριενταλιστικό» λόγο που περιέγραψε ο Said (1978), παρουσιάζοντας όχι έναν παθητικό και εξωτικοποιημένο Ανατολίτη, αλλά ένα ενεργό υποκείμενο που μιλά και διεκδικεί.

Η παιδαγωγική αξιοποίηση του βιβλίου είναι πλούσια. Η Dolan (2014a, 2014b) δείχνει πώς τα εικονογραφημένα βιβλία μπορούν να καλλιεργήσουν τη διαπολιτισμική κατανόηση και να εντάξουν έννοιες δικαιοσύνης και ισότητας στη σχολική πράξη. Η Hope (2008, 2017, 2023) τονίζει ότι η λογοτεχνία για πρόσφυγες και μετανάστες λειτουργεί ως καταλύτης για την επεξεργασία δύσκολων κοινωνικών θεμάτων χωρίς διδακτισμό. Στο ίδιο πνεύμα, η Τσιλιμενή (2019) υπογραμμίζει ότι τα εικονογραφημένα βιβλία μπορούν να καλλιεργήσουν κριτική σκέψη από πολύ νωρίς, ενώ ο Banks (2007) προτείνει την ένταξή τους σε προγράμματα πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης για τη διαμόρφωση ενεργών και δημοκρατικών πολιτών.

Συνοψίζοντας, το έργο της Μαλάλα μεταδίδει ισχυρά διαπολιτισμικά μηνύματα. Αναδεικνύει την αξία της εκπαίδευσης, την ισότητα των φύλων, την ενσυναίσθηση και τη δύναμη της παιδικής φωνής ως φορέα κοινωνικής αλλαγής. Από παιδαγωγική άποψη, αποτελεί ουσιαστικό εργαλείο που μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να καλλιεργήσουν δημοκρατική συνείδηση και σεβασμό στην ετερότητα και συμβάλλει στη συγκρότηση μιας σχολικής κουλτούρας ανοιχτής και συμπεριληπτικής σε έναν παγκοσμιοποιημένο κόσμο.

5.3 «Η Λούμπνα και το βότσαλο» – Wendy Meddour

5.3.1 Η Λούμπνα και το τραύμα της προσφυγιάς – Το βότσαλο ως φίλος και σύμβολο

Η αφήγηση του βιβλίου *Η Λούμπνα και το βότσαλο* (Meddour & Egnéus, 2019) επικεντρώνεται σε ένα κορίτσι πρόσφυγα που ζει σε καταυλισμό, βιώνοντας τον αποχωρισμό, την απώλεια και την αβεβαιότητα του μέλλοντος. Στο κέντρο της ιστορίας δεσπόζει ένα απλό αντικείμενο, το βότσαλο, το οποίο όμως αποκτά ουσιαστική σημασία. Γίνεται ο «φίλος» της ηρωίδας, το στήριγμά της και ο διάυλος επικοινωνίας με έναν κόσμο που καταρρέει. Για τη Λούμπνα, το βότσαλο δεν είναι μόνο αντικείμενο, αλλά μέσο νοηματοδότησης της εμπειρίας της προσφυγιάς και τρόπος διαχείρισης του τραύματος.

Η χρήση ενός τόσο απλού αντικειμένου συνδέεται με τη θεωρία των «μεταβατικών αντικειμένων» (Nikolajeva, 2012· Nikolajeva & Scott, 2001). Στη λογοτεχνία για παιδιά, αυτά τα σύμβολα επιτρέπουν την εξωτερίκευση φόβων και επιθυμιών που δύσκολα εκφράζονται με λόγια. Το βότσαλο της Λούμπνα λειτουργεί ως φορέας μνήμης και ελπίδας (Nodelman, 2009), αλλά και ως «φωνή» που της επιτρέπει να επεξεργαστεί τον πόνο της απώλειας. Για το κορίτσι πρόσφυγα, το βότσαλο αντιπροσωπεύει μια σπάνια στιγμή σταθερότητας σε έναν αβέβαιο κόσμο.

Η λειτουργία του βότσαλου συνδέεται άμεσα με τη συγκρότηση της ταυτότητας του κοριτσιού. Η Λούμπνα, ως μικρή προσφυγοπούλα, φέρει μια διπλή ευαλωτότητα. την παιδική ηλικία και το φύλο της. Οι μελέτες της Κανατσούλη (2008) για τις αναπαραστάσεις κοριτσιών στην παιδική λογοτεχνία δείχνουν ότι τα θηλυκά πρόσωπα δεν πρέπει να νοούνται μόνο ως παθητικά θύματα, αλλά ως φορείς δύναμης και αντίστασης. Στο συγκεκριμένο έργο, η Λούμπνα δεν παρουσιάζεται απλώς ως αδύναμη, αλλά ως παιδί που δημιουργεί τρόπους να σταθεί απέναντι στην καταστροφή, να επιβιώσει ψυχικά και να προστατεύσει τον εαυτό της. Το βότσαλο είναι το δικό της μέσο αντοχής, ένας μηχανισμός αυτοπροστασίας που την ενδυναμώνει.

Η ανάλυση αυτή εναρμονίζεται με τη θεωρία των «καθρεφτών και παραθύρων» του Bishop (1990). Για τα παιδιά που ζουν σε συνθήκες προσφυγιάς, το βότσαλο λειτουργεί ως καθρέφτης. Αναγνωρίζει τη δική τους ανάγκη για στήριξη, συντροφιά και εσωτερική δύναμη. Για τα υπόλοιπα παιδιά αναγνώστες, το βότσαλο γίνεται παράθυρο κατανόησης της προσφυγικής εμπειρίας και αφορμή ενσυναίσθησης. Όπως τονίζουν οι Tschida, Ryan και Ticknor (2014), τέτοιες αφηγήσεις αποτρέπουν την παγίωση στερεοτύπων για τον Άλλο. Δείχνοντας ότι ακόμη και η πιο απλή σχέση, ένα κορίτσι και ένα βότσαλο, μπορεί να αποκαλύψει τη βαθύτερη ανάγκη για ανθρώπινη επικοινωνία.

Η Αγγελάκη (2022) έχει επισημάνει ότι τα σύμβολα σε αφηγήσεις προσφυγιάς λειτουργούν ως φορείς μνήμης και ως μέσα υπέρβασης της σιωπής. Στη Λούμπνα, το βότσαλο γίνεται ένα μέσο έκφρασης που αντικαθιστά τον ανείπωτο πόνο. Παράλληλα, η Ζερβού (2020) υπογραμμίζει ότι η παιδική λογοτεχνία για την προσφυγιά οφείλει να ξεπερνά την «παιδαγωγική λογοκρισία», δηλαδή την τάση να ωραιοποιεί δύσκολες εμπειρίες. Το βιβλίο δεν αποσιωπά τον φόβο ή την απώλεια. Αντίθετα, τα μετατρέπει σε αφήγηση που είναι κατανοητή και συγκινητική χωρίς διδακτισμό.

Η διεθνής βιβλιογραφία ενισχύει αυτή την προσέγγιση. Η Strekalova-Hughes (2019) δείχνει ότι οι εικονογραφημένες ιστορίες προσφύγων χρησιμοποιούν μεταφορές για να καταστήσουν το τραύμα αφηγήσιμο, ενώ οι Ward και Warren (2019) επισημαίνουν ότι τέτοιες αφηγήσεις μπορούν να μετατρέψουν τον πόνο σε μήνυμα ελπίδας και ειρήνης. Το βότσαλο της Λούμπνα λειτουργεί έτσι ως «υλικό της ειρήνης», μικρό σημείο αναφοράς μέσα στο χάος της προσφυγικής εμπειρίας.

Το βότσαλο είναι ταυτόχρονα κομμάτι του παρελθόντος και υπόσχεση ενός νέου ξεκινήματος. Η ταυτότητα της Λούμπνα, διαμορφώνεται «σε κίνηση», μέσα από τα σύμβολα που την περιβάλλουν.

Συνολικά, η Λούμπνα ως κορίτσι πρόσφυγας ενσαρκώνει τη διπλή πρόκληση της παιδικής ηλικίας και της έμφυλης ευαλωτότητας. Το βότσαλο λειτουργεί ως εργαλείο αντίστασης και ελπίδας. Μέσα από αυτή τη συμβολική σχέση, το βιβλίο μετατρέπει την αδυναμία σε λόγο, το τραύμα σε αφήγηση και την απώλεια σε δυνατότητα νέας ζωής. Πρόκειται για ένα κείμενο που δεν περιορίζεται σε συναισθηματική συγκίνηση, αλλά συνιστά εργαλείο κατανόησης και εκπαίδευσης, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση μιας παιδαγωγικής κουλτούρας ενσυναίσθησης και αλληλεγγύης.

5.3.2 Πολιτισμικά και διαπολιτισμικά στοιχεία στην αφήγηση

Η αφήγηση στο *Η Λούμπνα και το βότσαλο* (Meddour & Egnéus, 2019) συγκροτείται γύρω από την εμπειρία ενός κοριτσιού πρόσφυγα, το οποίο προσπαθεί να βρει σταθερότητα μέσα σε έναν κόσμο που χαρακτηρίζεται από την αβεβαιότητα, την απώλεια και τον ξεριζωμό. Η επιλογή μιας κοπέλας ως κεντρικής ηρωίδας δεν είναι τυχαία. Η Λούμπνα φέρει τη διπλή ευαλωτότητα του παιδιού και του φύλου, καθώς τα κορίτσια στις συνθήκες προσφυγιάς βιώνουν συχνά εντονότερα την απειλή της αορατότητας, της περιθωριοποίησης αλλά και της ευθύνης να κρατήσουν ζωντανή τη μνήμη και την ελπίδα (Κανατσούλη, 2008).

Η Λούμπνα, ως κορίτσι πρόσφυγας, φέρει στο σώμα και στη φωνή της μια ιδιαίτερη πολιτισμική σημασία. Σε αντίθεση με παραδοσιακές αφηγήσεις που παρουσιάζουν τις μικρές ηρωίδες παθητικά, η Λούμπνα εμφανίζεται ως ενεργό υποκείμενο που χρησιμοποιεί τη φαντασία της για να διαχειριστεί το τραύμα. Με αυτό τον τρόπο, το βιβλίο αποφεύγει την «εξωτικοποίηση του πρόσφυγα» (Said, 1978· Pickering, 2001) και αναδεικνύει μια παιδική φωνή που διατηρεί αξιοπρέπεια και ανθεκτικότητα. Η Ζερβού (2020) υπογραμμίζει την ανάγκη να ξεπεραστεί η παιδαγωγική λογοκρισία, η οποία αποσιωπά τις δυσκολίες. Η αφήγηση της Λούμπνα ακολουθεί αυτήν την κατεύθυνση, προβάλλοντας τον πόνο χωρίς να τον ωραιοποιεί, αλλά και χωρίς να στερεί την ελπίδα.

Η Λούμπνα διαμορφώνει την ταυτότητά της μέσα από τη σχέση με το βότσαλο και τις φίλίες στον καταυλισμό, φανερώνοντας αυτό που ο Cummins (2001) ονομάζει «διαπραγμάτευση ταυτοτήτων». Ως κορίτσι, ενσαρκώνει το δικαίωμα των παιδιών προσφύγων να είναι ορατά και να ακουστούν, όχι απλώς ως θύματα, αλλά ως φορείς αφηγήσεων και δημιουργικής αντίστασης.

Από διαπολιτισμική σκοπιά, το έργο αναδεικνύει την αξία της φιλίας και της συντροφικότητας ως μέσων υπέρβασης της απώλειας. Η Λούμπνα δεν είναι μόνη. Μοιράζεται την εμπειρία της με άλλα παιδιά, αποδεικνύοντας πως η συλλογικότητα αποτελεί βασικό μοχλό αντοχής σε καταστάσεις εκτοπισμού (Hope, 2008, 2017). Το βότσαλο, ως κοινός κώδικας, γίνεται φορέας επικοινωνίας ανάμεσα στην προσωπική και στη συλλογική εμπειρία.

Για τα κορίτσια που βιώνουν ανάλογες συνθήκες, η Λούμπνα λειτουργεί ως καθρέφτης, ενώ για τους υπόλοιπους μαθητές προσφέρει ένα παράθυρο κατανόησης (Bishop, 1990). Σε αυτό το σημείο, το βιβλίο ευθυγραμμίζεται με τις απόψεις του Μάγου (2018, 2021), ο οποίος τονίζει ότι οι αφηγήσεις προσφυγιάς μπορούν να καλλιεργήσουν δεξιότητες ενσυναίσθησης και διαπολιτισμικής κατανόησης.

Η Τσιλιμενή (2007, 2019) τονίζει τη σημασία της πολυτροπικότητας, δηλαδή της σύνθεσης κειμένου και εικόνας, στην παιδική λογοτεχνία. Στη Λούμπνα, οι εικόνες αποτυπώνουν τον καταυλισμό, τις εκφράσεις της μικρής ηρωίδας, τα χρώματα της σιωπής και της ελπίδας. Έτσι, ενισχύεται η κατανόηση της πολιτισμικής συνθήκης και προσφέρεται στους αναγνώστες η δυνατότητα να «διαβάσουν» την εμπειρία της προσφυγιάς όχι μόνο με λέξεις, αλλά και με οπτικούς κώδικες (Kress & van Leeuwen, 2020).

Συνολικά, η αφήγηση της Λούμπνα συγκεντρώνει ισχυρά πολιτισμικά και διαπολιτισμικά στοιχεία. Αναπαριστά τον καταυλισμό ως τόπο απώλειας και ταυτόχρονα δημιουργικότητας.

Παρουσιάζει την παιδική φωνή του κοριτσιού πρόσφυγα ως πηγή αντίστασης και αναδεικνύει το βότσαλο ως μέσο υπέρβασης του τραύματος. Με τον τρόπο αυτό, το έργο γίνεται εργαλείο εκπαίδευσης και κατανόησης. Προσφέρει μια δυνατή εικόνα για το πώς τα παιδιά, και ειδικά τα κορίτσια πρόσφυγες, μπορούν να σταθούν με αξιοπρέπεια απέναντι στις προκλήσεις του ξεριζωμού και να μετατρέψουν την ευαλωτότητα σε πηγή δύναμης και ελπίδας.

5.3.3 Η εικονογράφηση και η πολιτισμική της ανάγνωση

Η εικονογράφηση στο *Η Λούμπνα και το βότσαλο* του Daniel Egnéus (Meddour & Egnéus, 2019) δεν λειτουργεί απλώς διακοσμητικά, αλλά συνιστά οργανικό στοιχείο της αφήγησης, προσδίδοντας βάθος στη φωνή της μικρής ηρώιδας. Οι Nikolajeva & Scott (2001) έχουν επισημάνει ότι στα εικονογραφημένα βιβλία η ένταση μεταξύ λέξης και εικόνας παράγει υπερνοήματα. Στην περίπτωση της Λούμπνα, αυτά τα υπερνοήματα αφορούν τη θηλυκή παιδική εμπειρία του ξεριζωμού, την αίσθηση ευαλωτότητας αλλά και τη δύναμη της ανθεκτικότητας.

Ο Nodelman (2009) τόνισε ότι οι εικόνες συχνά εκφράζουν όσα το κείμενο αφήνει σιωπηλά. Στις εικόνες του Egnéus, το βλέμμα της Λούμπνα αποτυπώνει τον φόβο και τη μοναξιά ενός κοριτσιού που καλείται να διαχειριστεί την απώλεια, αλλά και τη δύναμη να δημιουργεί δεσμούς μέσα από τη φαντασία. Το κορίτσι παρουσιάζεται με ευαίσθητα χαρακτηριστικά και έντονη συναισθηματική έκφραση. Αυτά τα στοιχεία προσδίδουν έμφαση στη γυναικεία παιδική φωνή και αναδεικνύουν τη διάστασή της ως κορίτσι-πρόσφυγας.

Η επιλογή χρωματικών αντιθέσεων είναι καίρια. Ο καταυλισμός απεικονίζεται σε γκρίζες, μουντές αποχρώσεις, που αντανακλούν την αβεβαιότητα και τη στέρηση, ενώ το βότσαλο συχνά φωτίζεται με λευκές ή γαλάζιες αποχρώσεις, μετατρέποντάς το σε εστία ελπίδας. Αυτή η οπτική «εστίαση» συνδέεται με τη θεωρία των Kress & van Leeuwen (2020) για τον πολυτροπικό σχεδιασμό. Το βλέμμα της Λούμπνα κατευθύνει και το βλέμμα του αναγνώστη στο συμβολικό αντικείμενο. Μέσα από αυτήν τη διαδικασία, το βότσαλο δεν είναι απλώς προσωπικό σύμβολο, αλλά γίνεται στοιχείο πολιτισμικής σκηνοθεσίας που ενσαρκώνει την ανάγκη ενός κοριτσιού για σταθερότητα και ασφάλεια.

Η απεικόνιση του καταυλισμού με αφαιρετικά στοιχεία παραπέμπει σε έναν «τρίτο χώρο» (Bhabha, 1994), όπου η Λούμπνα, ως κορίτσι πρόσφυγας, διαπραγματεύεται μια νέα ταυτότητα ανάμεσα στο χαμένο παρελθόν και στο αβέβαιο μέλλον. Η αφαιρετικότητα επιτρέπει στον αναγνώστη να αναγνωρίσει τη Λούμπνα όχι μόνο ως συγκεκριμένο παιδί, αλλά

και ως συμβολική φιγούρα που ενσωματώνει την εμπειρία χιλιάδων κοριτσιών που ζουν σε αντίστοιχες συνθήκες.

Η Serafini (2014) υπογραμμίζει ότι η πολυτροπική ανάγνωση απαιτεί αποκωδικοποίηση τόσο του κειμένου όσο και της εικόνας. Οι εικόνες της Λούμπνα ενισχύουν την παιδαγωγική διάσταση του έργου, προσφέροντας στους μικρούς αναγνώστες ένα οπτικό λεξιλόγιο για να κατανοήσουν έννοιες όπως η προσφυγιά, η μοναξιά και η ελπίδα. Στο επίπεδο του φύλου, η εικονογράφηση δίνει έμφαση στη μικρή κοπέλα ως ενεργό υποκείμενο, που όχι μόνο πενθεί αλλά και δημιουργεί, μετατρέποντας ένα απλό βότσαλο σε φορέα φιλίας και ζωής.

Η ελληνική βιβλιογραφία ενισχύει αυτή την ανάγνωση. Η Τσιλιμενή (2019) επισημαίνει ότι η εικόνα στα παιδικά βιβλία φέρει ιδεολογικό βάρος· στη Λούμπνα, οι εικόνες καταγράφουν όχι μόνο τον χώρο του καταυλισμού, αλλά και την έμφυλη παιδική εμπειρία της απώλειας, φωτίζοντας τις σιωπές του κειμένου. Η Σηφάκη (2019) προσθέτει ότι τέτοιες αφηγήσεις αποδίδουν τη μνήμη του Άλλου μέσω πολυτροπικών τρόπων, κάτι που ενισχύεται από την οπτική καταγραφή της Λούμπνα ως κοριτσιού-πρόσφυγα.

Η εικονογράφηση προσφέρει στον αναγνώστη καθρέφτες και παράθυρα (Bishop, 1990). Καθρέφτες για τα παιδιά-πρόσφυγες που αναγνωρίζουν τον εαυτό τους στη Λούμπνα, και παράθυρα για τους υπόλοιπους αναγνώστες που εισέρχονται σε έναν άγνωστο κόσμο. Η συναισθηματική απήχηση αυξάνεται από τις εκφράσεις της Λούμπνα, οι οποίες προκαλούν ενσυναίσθηση (Hope, 2017· Strekalova-Hughes, 2019).

Συνολικά, η εικονογράφηση στο *Η Λούμπνα και το βότσαλο* αναδεικνύει τον ρόλο της εικόνας όχι μόνο ως αισθητικό στοιχείο, αλλά ως φορέα πολιτισμικών και έμφυλων μηνυμάτων. Μέσα από τη χρωματική αντίθεση, τη σκηνοθεσία του χώρου και την έκφραση του κοριτσιού πρόσφυγα, το βιβλίο προσκαλεί τον αναγνώστη να δει πέρα από την αφήγηση και να αναστοχαστεί για την εμπειρία της παιδικής προσφυγιάς. Η Λούμπνα γίνεται έτσι οπτική και πολιτισμική φωνή για όλα τα κορίτσια πρόσφυγες που αναζητούν τρόπους να σταθούν με αξιοπρέπεια και ελπίδα απέναντι στις αντιξοότητες.]

5.3.4 Διαπολιτισμικά μηνύματα και εκπαιδευτικές προεκτάσεις

Το βιβλίο *Η Λούμπνα και το βότσαλο* (Meddour & Egnéus, 2019) δεν αφηγείται απλώς την εμπειρία ενός παιδιού σε προσφυγικό καταυλισμό. Προβάλλει με έμφαση τη φωνή ενός κοριτσιού πρόσφυγα, αναδεικνύοντας τη σημασία της γυναικείας παιδικής υποκειμενικότητας σε συνθήκες ξεριζωμού. Η Λούμπνα δεν παρουσιάζεται ως παθητικό θύμα της ιστορίας της.

Αντίθετα, η παιδική της φωνή γίνεται φορέας μνήμης, ανθεκτικότητας και ελπίδας. Ο κεντρικός συμβολισμός του βότσαλου ενισχύει αυτή τη διάσταση, καθώς λειτουργεί ως σημείο ταυτότητας (Bhabha, 1994), προσφέροντας στο κορίτσι έναν χώρο αυτοέκφρασης και ασφάλειας σε ένα περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από αβεβαιότητα και απώλεια.

Η θεωρία των «καθρεφτών, παραθύρων και συρόμενων πορτών» (Bishop, 1990· Botelho & Rudman, 2009) αποκτά εδώ έμφυλη διάσταση. Για κορίτσια που έχουν βιώσει την προσφυγιά, η Λούμπνα λειτουργεί ως καθρέφτης αναγνώρισης της εμπειρίας τους. Για παιδιά που δεν έχουν τέτοια βιώματα, το βιβλίο προσφέρει παράθυρο σε μια διαφορετική πραγματικότητα, καλλιεργώντας ενσυναίσθηση. Τέλος, ως «συρόμενη πόρτα» (Tschida, Ryan & Ticknor, 2014), η αφήγηση προσκαλεί όλα τα παιδιά να αναλογιστούν ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης και αλληλεγγύης, με αφετηρία την ιστορία ενός κοριτσιού πρόσφυγα.

Η σύνδεση με την κριτική παιδαγωγική του Freire (2000) είναι ιδιαίτερα γόνιμη. Το βότσαλο λειτουργεί ως εργαλείο κριτικής συνειδητοποίησης. Μέσα από αυτό, η Λούμπνα βρίσκει φωνή και ταυτότητα. Στην εκπαιδευτική πράξη, αυτή η αφήγηση μπορεί να αξιοποιηθεί για δραστηριότητες κριτικού γραμματισμού (Janks, 2010). Οι μαθητές ενθαρρύνονται να φτιάξουν τα δικά τους «προσωπικά βότσαλα» και να αφηγηθούν τις ιστορίες τους. Με τον τρόπο αυτό, η εμπειρία της μικρής ηρωίδας γίνεται αφετηρία για την ενδυνάμωση όλων των παιδιών, ιδιαίτερα των κοριτσιών που συχνά περιθωριοποιούνται στις κοινωνικές αφηγήσεις.

Η εικονογράφηση του Egnéus ενισχύει τα μηνύματα αυτά, καθώς αποδίδει τη Λούμπνα με βλέμμα γεμάτο συναίσθημα και εσωτερικότητα. Οι σκιές και οι σκοτεινές αποχρώσεις του καταυλισμού έρχονται σε αντίθεση με το φωτεινό χρώμα του βότσαλου, υποδηλώνοντας τη μετάβαση από το τραύμα στην ελπίδα (Nikolajeva & Scott, 2001· Kress & van Leeuwen, 2020). Η Ντεκάστρο (2017) έχει επισημάνει ότι η παιδική λογοτεχνία για την προσφυγιά οφείλει να ισορροπεί ανάμεσα στη σκληρότητα της εμπειρίας και την ανάγκη για αισιοδοξία. Το βιβλίο αυτό πετυχαίνει ακριβώς αυτή την ισορροπία, με την κοριτσίστικη φωνή να αποτελεί τον άξονα γύρω από τον οποίο χτίζεται η αφήγηση.

Συνολικά, *Η Λούμπνα και το βότσαλο* αναδεικνύει τον ρόλο της παιδικής λογοτεχνίας ως φορέα κοινωνικού μετασχηματισμού. Μέσα από τη φωνή ενός κοριτσιού πρόσφυγα και τον συμβολισμό του βότσαλου, καλλιεργεί αξίες ενσυναίσθησης, αλληλεγγύης και δημοκρατικής παιδείας. Για την εκπαιδευτική πράξη, προσφέρει ένα πλούσιο πλαίσιο για την ανάπτυξη κριτικού γραμματισμού και διαπολιτισμικής συνείδησης, ενώ παράλληλα αναγνωρίζει και τιμά την ιδιαίτερη εμπειρία των κοριτσιών στην προσφυγιά.

5.4 «Ζαχρά και Νικόλας» – Σοφία Πανίδου

5.4.1 Οι χαρακτήρες: η προσφυγοπούλα Ζαχρά και η σχέση της με τον ντόπιο φίλο της, Νικόλα

Η Ζαχρά παρουσιάζεται ως κορίτσι-παιδί πρόσφυγας που φέρει το βάρος της απώλειας και της αναγκαστικής μετακίνησης. Η παιδική της ηλικία δεν αναιρεί την ένταση του τραύματος, αλλά το καθιστά ακόμη πιο ευαίσθητο, καθώς συνδέεται με την ανάγκη για ασφάλεια, σταθερότητα και φροντίδα. Η αφήγηση αναδεικνύει τις σιωπές, τις απορίες και τις αμφιβολίες της, αλλά και την κρυφή της δύναμη να αναζητά αποδοχή σε ένα νέο κοινωνικό περιβάλλον.

Η φιλία της Ζαχράς με τον Νικόλα λειτουργεί ως σημείο καμπής. Το προσωπικό βίωμα της προσφυγιάς συναντά το συλλογικό πλαίσιο της κοινωνίας υποδοχής. Ο Νικόλας ενσαρκώνει τον ρόλο του παιδιού που καλείται να συναντήσει την ετερότητα και να την αποδεχτεί. Όπως επισημαίνουν οι Καρακίτσος και Καρασαββίδου (2005), η παιδική λογοτεχνία συχνά αναπαριστά τον μετανάστη ή τον πρόσφυγα όχι ως απειλή, αλλά ως δυνατότητα διαλόγου και αμοιβαίου εμπλουτισμού. Η σχέση των δύο παιδιών ανατρέπει τα στερεότυπα της περιθωριοποίησης και συγκροτεί ένα αφήγημα ένταξης.

Η Ζερβού (2020) τονίζει ότι η παιδική λογοτεχνία για την προσφυγιά κινείται ανάμεσα στην κοινωνική πραγματικότητα και την παιδαγωγική ανάγκη να αποφευχθεί η υπερβολικά σκληρή αποτύπωση του τραύματος. Το βιβλίο για τη Ζαχρά δεν παραλείπει να δείξει το βάρος της ξενιτιάς, αλλά επιλέγει να το εξισορροπήσει με τη δύναμη της φιλίας, προσφέροντας μια αφήγηση που καλλιεργεί την ελπίδα.

Η έμφυλη διάσταση είναι καθοριστική. Η Ζαχρά, ως κορίτσι παιδί πρόσφυγας, φέρει πολλαπλές ευαλωτότητες, παιδικότητα, φύλο και προσφυγικό καθεστώς. Όπως σημειώνει η Κανατσούλη (2008), οι ηρωίδες της παιδικής λογοτεχνίας συχνά φορτίζονται με τον κοινωνικό ρόλο του φύλου, ο οποίος μπορεί είτε να εγκλωβίζει σε στερεότυπα είτε να δημιουργεί νέες δυνατότητες ταυτότητας. Στην περίπτωση της Ζαχράς, η αφήγηση την απομακρύνει από τη θέση του παθητικού θύματος και της δίνει τη δυνατότητα να οικοδομήσει μια νέα ταυτότητα μέσα από τη σχέση της με τον Νικόλα.

Η Hope (2017) υπογραμμίζει ότι η παιδική λογοτεχνία για την προσφυγιά συχνά αποτελεί εργαλείο καλλιέργειας ενσυναίσθησης και προώθησης της κοινωνικής δικαιοσύνης. Το κορίτσι-παιδί πρόσφυγας δεν παρουσιάζεται απλώς ως «θύμα» αλλά ως φορέας μιας εμπειρίας που μπορεί να εμπλουτίσει τον διάλογο για την ένταξη. Η Dolan (2014a) συμπληρώνει ότι οι

παιδικές αφηγήσεις με κορίτσια πρόσφυγες ενισχύουν την κατανόηση των έμφυλων και πολιτισμικών παραγόντων που διαμορφώνουν την παιδική εμπειρία.

Η σχέση της Ζαχράς με τον Νικόλα ενσαρκώνει όσα επισημαίνει ο Μάγος (2018) για τον ρόλο της αφήγησης στην καλλιέργεια διαπολιτισμικής κατανόησης. Η κατανόηση εδώ δεν είναι δεδομένη, αλλά προκύπτει μέσα από τη διαδικασία αλληλεπίδρασης, αναστοχασμού και σεβασμού. Έτσι, η φιλία τους γίνεται γέφυρα ανάμεσα σε διαφορετικούς κόσμους, προβάλλοντας ένα παράδειγμα κοινωνικής συνύπαρξης.

5.4.2 Πολιτισμικά και διαπολιτισμικά στοιχεία στην αφήγηση

Η αφήγηση στο *Ζαχρά και Νικόλας* εστιάζει στη συνάντηση δύο κόσμων, του κοριτσιού-παιδιού πρόσφυγα, Ζαχράς, και του Έλληνα Νικόλα. Το βιβλίο συγκροτεί ένα πλαίσιο διαπολιτισμικού διαλόγου, όπου η διαφορετικότητα δεν νοείται ως απειλή αλλά ως αφετηρία γνωριμίας, κατανόησης και φιλίας. Η σχέση των δύο παιδιών λειτουργεί ως μικρογραφία κοινωνικής συνύπαρξης, δίνοντας στους μικρούς αναγνώστες το παράδειγμα μιας ειρηνικής και δημιουργικής συνάντησης με τον Άλλο.

Στο επίπεδο των πολιτισμικών στοιχείων, η ιστορία της Ζαχράς παρουσιάζεται όχι μόνο ως ατομικό τραύμα αλλά και ως κομμάτι μιας συλλογικής ιστορίας ξεριζωμού. Ως κορίτσι-παιδί πρόσφυγας, η Ζαχρά εντάσσεται σε μια μακρά ιστορική μνήμη που παραπέμπει σε παλαιότερες εμπειρίες προσφυγιάς στην Ελλάδα, όπως της Μικρασιατικής Καταστροφής (Αγγελάκη, 2022). Αυτή η διακειμενική σύνδεση επιτρέπει στους αναγνώστες να δουν την ιστορία της Ζαχράς όχι μεμονωμένα, αλλά ως μέρος μιας διαχρονικής εμπειρίας απώλειας και αναζήτησης νέας πατρίδας.

Η δυναμική ανάμεσα στη Ζαχρά και τον Νικόλα μπορεί να ερμηνευθεί μέσα από την έννοια του «τρίτου χώρου» του Bhabha (1994). Σε αυτόν τον ενδιάμεσο χώρο, όπου συνυπάρχουν η εμπειρία του κοριτσιού-παιδιού πρόσφυγα και η προοπτική του παιδιού της χώρας υποδοχής, δεν κυριαρχεί η σύγκρουση ή η αφομοίωση, αλλά η αλληλεπίδραση και η δημιουργία νέων ταυτοτήτων. Ο Νικόλας συναντά τη Ζαχρά με διάθεση αποδοχής και εκείνη, παρά την παιδική της ευαλωτότητα και το βάρος του φύλου και της προσφυγικής της ταυτότητας, συμμετέχει ενεργά στη φιλία, διεκδικώντας έναν χώρο ισότιμης συνύπαρξης.

Η προσέγγιση αυτή συνδέεται με τη διεθνή βιβλιογραφία για την παιδική λογοτεχνία της προσφυγιάς. Η Hope (2008, 2017, 2018, 2023) έχει δείξει ότι τέτοιες αφηγήσεις μπορούν να λειτουργήσουν ως καταλύτες αλλαγής στην εκπαιδευτική πράξη, δίνοντας στα παιδιά

πρόσβαση σε νέες οπτικές και καλλιεργώντας την ενσυναίσθηση. Στο ίδιο πνεύμα, η θεωρία των «καθρεφτών και παραθύρων» της Bishop (1990, 2003) βρίσκει εφαρμογή. Τα κορίτσια-παιδιά πρόσφυγες μπορούν να δουν τον εαυτό τους στη Ζαχρά (καθρέφτης), ενώ τα υπόλοιπα παιδιά βιώνουν τη δική της εμπειρία ως άνοιγμα σε έναν διαφορετικό κόσμο (παράθυρο).

Η αφήγηση δεν περιορίζεται σε διδακτισμό, αλλά λειτουργεί με όρους συναισθηματικού ρεαλισμού. Ο αναγνώστης καλείται να αισθανθεί τον πόνο της απώλειας, την αγωνία του ξεριζωμού αλλά και τη χαρά της αποδοχής. Όπως σημειώνει η Dolan (2014a, 2014b), τα εικονογραφημένα βιβλία για παιδιά πρόσφυγες αποτελούν ουσιαστικά εργαλεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ακριβώς επειδή συνδυάζουν συναίσθημα και γνώση, κείμενο και εικόνα. Η ιστορία της Ζαχράς και του Νικόλα εντάσσεται σε αυτήν τη λογική, προβάλλοντας τη φιλία ως βασικό μοχλό κατανόησης της ετερότητας.

Η Σηφάκη (2019) και η Τσιλιμενή (2019) έχουν υπογραμμίσει τη συμβολή της παιδικής λογοτεχνίας με πρόσφυγες ήρωες στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης και ενσυναίσθησης. Το βιβλίο της Πανίδου προσφέρει ένα ασφαλές πεδίο συζήτησης γύρω από δύσκολα ζητήματα, χωρίς να στιγματίζει το κορίτσι-παιδί πρόσφυγα. Συναφώς, οι Magos & Politi (2008) τόνισαν τη σημασία συνεργατικών μεθόδων μάθησης για την ένταξη· το έργο μπορεί να αξιοποιηθεί σε τέτοια σενάρια, ενθαρρύνοντας τα παιδιά να συνδιαμορφώσουν εμπειρίες ένταξης μέσα από τη φιλία και τη συνεργασία.

Η αφήγηση συνδέεται επίσης με διεθνή κείμενα, όπως η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (UNICEF, 1989), που κατοχυρώνει το δικαίωμα κάθε παιδιού, συμπεριλαμβανομένων των κοριτσιών-παιδιών προσφύγων στην εκπαίδευση, την προστασία και την κοινωνική συμμετοχή. Η Ζαχρά δεν προβάλλεται ως «ξένη» που χρειάζεται απλώς βοήθεια, αλλά ως παιδί με ίσα δικαιώματα και δυνατότητες με τον Νικόλα.

Συνολικά, το βιβλίο δεν αφηγείται απλώς μια ιστορία φιλίας. Προτείνει ένα συμβολικό πεδίο συνάντησης πολιτισμών, όπου το κορίτσι-παιδί πρόσφυγας αποκτά φωνή και ο αναγνώστης καλείται να δει την παιδική ηλικία ως κοινό τόπο που ενώνει πέρα από διαφορές καταγωγής, φύλου ή κοινωνικού υπόβαθρου.

5.4.3 Η εικονογράφηση και η σημειολογική της ανάγνωση

Η εικονογράφηση στο *Ζαχρά και Νικόλας* δεν λειτουργεί ως διακοσμητικό συμπλήρωμα του λόγου. Συνδιαμορφώνει την ιστορία και αναδεικνύει την πορεία της Ζαχράς ως κοριτσιού-παιδιού πρόσφυγα. Όπως τονίζει η Τσιλιμενή (2007), το εικονογραφημένο βιβλίο αποτελεί

πολυτροπικό πεδίο, όπου εικόνα και λόγος συνυπάρχουν σε μια αλληλεξάρτηση που καλεί τον αναγνώστη σε ενεργό ερμηνεία. Στο συγκεκριμένο έργο, η εικονογράφηση δεν απεικονίζει απλώς τη μετακίνηση, αλλά αποδίδει τα συναισθήματα, τις αγωνίες και τις προσδοκίες ενός κοριτσιού που καλείται να ξαναχτίσει την παιδικότητά του μέσα από τη φιλία.

Η χρήση των χρωμάτων είναι αποκαλυπτική. Οι σκοτεινές αποχρώσεις που συνοδεύουν τις μνήμες της προσφυγιάς λειτουργούν ως οπτική αναπαράσταση του τραύματος, ενώ οι φωτεινές και θερμές αποχρώσεις στις σκηνές συνύπαρξης με τον Νικόλα συμβολίζουν την ελπίδα και την αναγέννηση. Σύμφωνα με τον Kress και τον van Leeuwen (2002, 2020), το χρώμα αποτελεί σημειωτικό κώδικα που μεταφέρει αξίες και συναισθήματα. Εδώ, η οπτική γλώσσα συνδέεται άμεσα με την ψυχολογική διαδρομή της Ζαχράς ως κοριτσιού που βιώνει απώλεια αλλά και την προοπτική αποδοχής.

Η εικονογράφηση εστιάζει στις εκφράσεις και στις στάσεις του σώματος της Ζαχράς. Συχνά παρουσιάζεται σε πρώτο πλάνο, με βλέμμα στραμμένο προς τον αναγνώστη, κάτι που όπως δείχνει η σημειωτική ανάλυση (Kress & van Leeuwen, 2001) υποδηλώνει διάθεση επικοινωνίας και αναγνώριση της υποκειμενικότητάς της. Το γεγονός ότι το βλέμμα αυτό ανήκει σε κορίτσι-παιδί πρόσφυγα αποκτά ιδιαίτερη σημασία. Η εικόνα καλεί τον θεατή να αναγνωρίσει όχι μόνο την εμπειρία της προσφυγιάς, αλλά και την έμφυλη ευαλωτότητα και τη δύναμη που εμπεριέχει.

Η Nikolajeva (2012) επισημαίνει ότι οι εικόνες ανοίγουν παράθυρο στον «εσωτερικό κόσμο» των χαρακτήρων. Στην περίπτωση της Ζαχράς, η μελαγχολία ή η ανακούφιση που αποτυπώνεται στο πρόσωπό της καθιστά την εμπειρία της κοπέλας ορατή, μεταφέροντας τα συναισθήματα της μνήμης και του τραύματος σε ένα κοινό που ίσως δεν τα έχει ζήσει. Η Nodelman (2009) τονίζει ότι η εικονογράφηση καθοδηγεί αλλά δεν περιορίζει τον αναγνώστη. Στη Ζαχρά, αυτό επιτρέπει να αποφευχθούν εξωτικοποιητικές απεικονίσεις του «άλλου» κοριτσιού-πρόσφυγα, δίνοντας έμφαση στην κοινή παιδικότητα και στις δυνατότητες σχέσης με τον συνομήλικό της.

Η Serafini (2014, 2017) αναδεικνύει τη δύναμη της πολυτροπικότητας να ενισχύει την ενσυναίσθηση. Στο βιβλίο, οι εικόνες μεταφέρουν όχι μόνο την οδύνη της απώλειας αλλά και τη χαρά της αποδοχής, λειτουργώντας ως «καθρέφτες και παράθυρα» (Bishop, 1990, 2003). Για τα κορίτσια-παιδιά πρόσφυγες, ως αναγνώριση της δικής τους εμπειρίας και για τους υπόλοιπους μαθητές, ως άνοιγμα σε διαφορετικές πραγματικότητες. Έτσι, η εικονογράφηση δεν απλώς αναπαριστά, αλλά δημιουργεί συναισθηματικές γέφυρες.

Σημαντική είναι και η δημιουργία ενός οπτικού «τρίτου χώρου» (Bhabha, 1994), όπου η Ζαχρά δεν απεικονίζεται ως «ξένη» σε αντίθεση με τον «ντόπιο» Νικόλα, αλλά συνυπάρχει μαζί του σε κοινά περιβάλλοντα. Η οπτική αυτή στρατηγική συγκροτεί ένα πεδίο υβριδικότητας, όπου η ταυτότητα του κοριτσιού-παιδιού πρόσφυγα δεν περιορίζεται σε περιθωριοποιημένους κώδικες, αλλά ανοίγει σε νέες μορφές συλλογικής ταυτότητας.

Όπως έχει δείξει η Hope (2008, 2017), η εικονογράφηση σε βιβλία για παιδιά πρόσφυγες προσφέρει έναν μετριάσιμο τρόπο παρουσίασης βίας και τραύματος. Καθιστά το υλικό προσβάσιμο χωρίς να χάνει την αλήθεια του. Στο έργο της Πανίδου η ισορροπία ανάμεσα στη ρεαλιστική και τη συμβολική απεικόνιση καθιστά δυνατή την κατανόηση του τραύματος της Ζαχράς και της υπέρβασής του μέσω της φιλίας.

Συνολικά, η εικονογράφηση στο *Ζαχρά και Νικόλας* δεν υπηρετεί μόνο την αισθητική λειτουργία· αποτελεί μέσο διαπολιτισμικής και έμφυλης ανάγνωσης. Επικεντρώνεται στο κορίτσι-παιδί πρόσφυγα, καθιστώντας ορατή την εσωτερικότητά του και αναδεικνύοντας τη δύναμη της παιδικής φιλίας ως πεδίο υπέρβασης. Μέσα από τον οπτικό γραμματισμό (Serafini, 2015· Van Leeuwen, 2021), οι εικόνες μετατρέπονται σε εργαλεία κριτικής κατανόησης, καλώντας τους μαθητές να αναστοχαστούν γύρω από ζητήματα ταυτότητας, διαφορετικότητας και κοινωνικής συνύπαρξης.

5.4.4 Διαπολιτισμικά μηνύματα και εκπαιδευτικές προεκτάσεις

Το *Ζαχρά και Νικόλας* (Πανίδου, 2018) ξεχωρίζει για τη δυνατότητά του να αναδείξει τη φιλία ως γέφυρα ανάμεσα σε δύο πολιτισμικούς κόσμους, μέσα από την εμπειρία ενός κοριτσιού-παιδιού πρόσφυγα. Η Ζαχρά δεν παρουσιάζεται απλώς ως «θύμα» που χρειάζεται στήριξη, αλλά ως ενεργό υποκείμενο που συνδιαμορφώνει μαζί με τον Νικόλα έναν χώρο αλληλεγγύης και συνεργασίας. Η σχέση τους ενσαρκώνει την έννοια του «τρίτου χώρου» του Bhabha (1994), όπου οι ταυτότητες μεταβάλλονται και αλληλοεμπλουτίζονται, χωρίς να παραμένουν στατικές.

Η παιδική λογοτεχνία που εστιάζει σε κορίτσια-παιδιά πρόσφυγες λειτουργεί, όπως έχει δείξει η Bishop (1990, 2003), ως «καθρέφτης» και «παράθυρο». Για τις ίδιες τις προσφυγοπούλες, η Ζαχρά γίνεται καθρέφτης που αναγνωρίζει τις δικές τους εμπειρίες και για τα υπόλοιπα παιδιά, η ιστορία λειτουργεί ως παράθυρο που ανοίγει σε έναν διαφορετικό κόσμο. Με αυτόν τον τρόπο, καλλιεργείται η ενσυναίσθηση και προάγεται η κοινωνική αλληλεγγύη. Οι Tschida, Ryan και Ticknor (2014) τονίζουν ότι η λογοτεχνία μπορεί να αποδομήσει μονοδιάστατες

αφηγήσεις για την ταυτότητα. Το ίδιο κάνει και η Ζαχρά, προβάλλοντας έναν πολυπρισματικό ρόλο για το κορίτσι-παιδί πρόσφυγα.

Η Ζερβού (2020) υπογραμμίζει ότι η σύγχρονη παιδική λογοτεχνία που αναφέρεται στην προσφυγιά συχνά υπερβαίνει την παιδαγωγική λογοκρισία, ανοίγοντας δρόμους για δημιουργικές αναπαραστάσεις δύσκολων θεμάτων. Το *Ζαχρά και Νικόλας* ακολουθεί αυτή τη λογική. Παρουσιάζει τις προκλήσεις της διαφορετικότητας αλλά αναδεικνύει, ταυτόχρονα, τη φωνή ενός κοριτσιού που δεν εγκλωβίζεται στη θέση του θύματος. Η Κανατσούλη (2008) επισημαίνει ότι οι παιδικές ηρωίδες μπορούν να ενσαρκώνουν νέες μορφές ταυτότητας. Η Ζαχρά, μέσα από τη φιλία με τον Νικόλα, αποκτά ενεργό ρόλο και αναδεικνύεται σε φορέα αλλαγής.

Στην εκπαιδευτική πράξη, το βιβλίο μπορεί να αξιοποιηθεί ως εργαλείο για την ενδυνάμωση των παιδιών, και ιδίως των κοριτσιών-προσφύγων

Συνολικά, το βιβλίο δεν αφηγείται απλώς μια ιστορία φιλίας. Προσφέρει ένα ισχυρό παιδαγωγικό εργαλείο, όπου η εμπειρία του κοριτσιού-παιδιού πρόσφυγα γίνεται αφετηρία για την καλλιέργεια ενσυναίσθησης, αποδοχής και κριτικής σκέψης. Μέσα από την αφήγηση, το σχολείο μπορεί να προωθήσει κουλτούρα αλληλεγγύης και σεβασμού της ετερότητας, ενισχύοντας τον διαπολιτισμικό προσανατολισμό της εκπαίδευσης.

5.5 «Η Αίλα πετάει» – Τασούλα Τσιλιμενή

5.5.1 Η ηρωίδα Αίλα: ηλικία, οικογενειακό πλαίσιο και εμπειρία του ταξιδιού της

Η Αίλα, πρωταγωνίστρια στο βιβλίο *Η Αίλα... πετάει* της Τσιλιμενή (2019a), ενσαρκώνει με μοναδικό τρόπο την εμπειρία του κοριτσιού-παιδιού πρόσφυγα. Η μικρή της ηλικία την καθιστά ιδιαίτερα ευάλωτη, αλλά συγχρόνως προσδίδει στην αφήγηση μια αμεσότητα που ενισχύει την ταύτιση του αναγνώστη με την ψυχική και σωματική της δοκιμασία. Η Τσιλιμενή (2007) έχει υπογραμμίσει τον ρόλο του εικονογραφημένου βιβλίου στην ανάδειξη συναισθημάτων που δύσκολα αποτυπώνονται με λόγια. Σε αυτή τη λογική, η Αίλα γίνεται φορέας φόβων, αγωνιών αλλά και ανθεκτικότητας, αντιπροσωπεύοντας τις πολλαπλές όψεις της παιδικής προσφυγικής εμπειρίας.

Το οικογενειακό πλαίσιο διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη ζωή της Αίλας. Ως κορίτσι-παιδί πρόσφυγας, αντλεί από την οικογένεια δύναμη και προστασία, αλλά ταυτόχρονα βιώνει την ανασφάλεια που φέρνει η αναγκαστική μετακίνηση. Η Ζερβού (2020) παρατηρεί ότι οι οικογενειακοί δεσμοί στη λογοτεχνία της προσφυγιάς αποκτούν συχνά συμβολικό χαρακτήρα,

καθώς συντηρούν την ταυτότητα και τη μνήμη απέναντι στον κίνδυνο απώλειας. Στην περίπτωση της Λίλας, η οικογένεια παρουσιάζεται όχι μόνο ως πηγή φροντίδας, αλλά και ως συνεπιβάτης στο τραύμα, συνοδεύοντάς τη στην πορεία επαναπροσδιορισμού της.

5.5.2 Πολιτισμικά και διαπολιτισμικά στοιχεία της αφήγησης

Η αφήγηση της *Λίλας*... *πετάει* δεν αποτυπώνει απλώς την εμπειρία ενός παιδιού σε καθεστώς προσφυγιάς, αλλά προβάλλει με ιδιαίτερη έμφαση τη φωνή ενός κοριτσιού-παιδιού πρόσφυγα. Η Λίλα ενσαρκώνει την παιδική ευαλωτότητα, αλλά και τη δυνατότητα υπέρβασης μέσα από τη φαντασία, την ανθεκτικότητα και την ελπίδα. Ως κορίτσι πρόσφυγας, βρίσκεται στο μεταίχμιο δύο κόσμων. Αυτού που εγκατέλειψε και του νέου που προσπαθεί να κατανοήσει, γεγονός που την καθιστά συμβολική φιγούρα διαπολιτισμικού διαλόγου.

Η Ζερβού (2020) υπογραμμίζει ότι η παιδική λογοτεχνία για την προσφυγιά μπορεί να υπερβεί στερεοτυπικές αναπαραστάσεις, αναδεικνύοντας τις ίδιες τις παιδικές φωνές. Η Λίλα, ως κορίτσι, δεν εγκλωβίζεται σε παθητική απεικόνιση, αλλά παρουσιάζεται με ενεργό φαντασία και επιθυμία για ένα νέο ξεκίνημα. Το ταξίδι της δεν είναι μόνο απώλεια, αλλά και αφήγηση δημιουργικότητας και ελπίδας.

Η Κανατσούλη (2008) τονίζει τον ρόλο των ηρωίδων στην υπέρβαση στερεοτύπων. Η Λίλα δεν παρουσιάζεται ως παθητικό θύμα. Είναι ένα κορίτσι που επιμένει να «πετάξει», να ελπίσει και να διεκδικήσει ένα καλύτερο μέλλον. Αυτή η διάσταση συνδέεται με την έμφυλη δυναμική της αφήγησης, που προσδίδει νέα νοήματα στη θέση του κοριτσιού στην παιδική λογοτεχνία.

Η εικονογράφηση ενισχύει όλα τα παραπάνω πολιτισμικά μηνύματα. Όπως δείχνουν οι Kress και van Leeuwen (2001, 2020), οι χρωματικές επιλογές, οι εκφράσεις και τα σκηνικά δεν είναι ουδέτερα· παράγουν νόημα. Στη Λίλα, η εικονογράφηση καθιστά την εμπειρία του κοριτσιού πρόσφυγα απτή και συγκινησιακά φορτισμένη. Επιτρέπει επίσης στους αναγνώστες να την προσεγγίσουν όχι μόνο ως αφηρημένη έννοια αλλά ως ζωντανή πραγματικότητα.

Συνολικά, το βιβλίο της Τσιλιμενή συνδυάζει αφήγηση και εικόνα για να μεταδώσει πολιτισμικά και διαπολιτισμικά μηνύματα με κέντρο το κορίτσι-παιδί πρόσφυγα. Η Λίλα γίνεται σύμβολο παιδικής ανθεκτικότητας, ελπίδας και φαντασίας, δείχνοντας ότι ακόμη και μέσα σε συνθήκες ξεριζωμού, η παιδική φωνή μπορεί να διαμορφώσει νέες προοπτικές κατανόησης, αποδοχής και ειρηνικής συνύπαρξης.

5.5.3 Η εικονογράφηση και η σημειολογική της ανάλυση

Η εικονογράφηση στο *Η Λίλα...* πετάει δεν αποτελεί απλή απεικόνιση του κειμένου, αλλά έναν ισότιμο φορέα νοήματος που αποδίδει την εμπειρία του κοριτσιού-παιδιού πρόσφυγα. Όπως σημειώνει ο Nodelman (2009), οι εικόνες στα εικονογραφημένα βιβλία αφηγούνται με δικούς τους όρους, συχνά αποκαλύπτοντας συναισθήματα και λεπτομέρειες που ο λόγος αφήνει υπαινικτικά. Στην περίπτωση της Λίλας, η εικονογράφηση καθιστά ορατή τη συναισθηματική της υπόσταση, παρουσιάζοντάς την όχι μόνο ως παιδί πρόσφυγα αλλά και ως κορίτσι που αγωνίζεται για να ανακτήσει την παιδικότητά της.

Η χρήση χρωμάτων, μορφών και συμβόλων εντάσσεται σε ένα ευρύτερο σημειωτικό σύστημα. Σύμφωνα με τον Barthes (1977), η εικόνα μεταφέρει πολλαπλά επίπεδα σημασίας. Οι φωτεινές πινελιές εκφράζουν την ελπίδα και την προοπτική υπέρβασης. Για τη Λίλα, το παιχνιδι χρώματος και φωτός μεταφράζει την πορεία ενός κοριτσιού-παιδιού πρόσφυγα από το σκοτάδι του ξεριζωμού προς την προοπτική μιας νέας ζωής.

Η σχέση κειμένου και εικόνας είναι διαλογική. Όπως τονίζουν οι Nikolajeva και Scott (2001), η εικόνα μπορεί να επιβεβαιώσει, να συμπληρώσει ή ακόμη και να αμφισβητήσει τον λόγο. Στη Λίλα, οι εικόνες εκφράζουν όσα το κείμενο αφήνει ανοιχτά την αγωνία της φυγής, τον φόβο του άγνωστου, αλλά και τη χαρά της φαντασίας. Η Nikolajeva (2012) παρατηρεί ότι η αλληλεπίδραση λέξης και εικόνας βοηθά στην κατανόηση της ψυχικής κατάστασης των χαρακτήρων. Εδώ, η εικόνα μεταφέρει στον αναγνώστη την εσωτερικότητα ενός κοριτσιού που βιώνει την απώλεια αλλά διατηρεί την ελπίδα.

Η Serafini (2010, 2014, 2017) αναδεικνύει τον πολυτροπικό χαρακτήρα των εικονογραφημένων βιβλίων και τη σημασία τους για τον κριτικό γραμματισμό. Η Λίλα λειτουργεί ως παράδειγμα πολυτροπικού κειμένου. Η εικόνα δεν περιορίζεται στην αναπαράσταση, αλλά προσκαλεί τον αναγνώστη να αποκωδικοποιήσει συμβολισμούς, το πέταγμα, τα όνειρα, τα βλέμματα. Η Σηφάκη (2019) συμπληρώνει ότι η πολυτροπικότητα ενισχύει τη συμμετοχή του παιδιού-αναγνώστη, δίνοντας χώρο σε πολλαπλές ερμηνείες, ιδιαίτερα όταν η ηρωίδα είναι κορίτσι-παιδί πρόσφυγας που ενσαρκώνει πολύπλοκα κοινωνικά και πολιτισμικά νοήματα.

Η θεωρία των «καθρεφτών και παραθύρων» της Bishop (1990, 2003) βρίσκει εφαρμογή και στο εικονογραφικό επίπεδο. Για κορίτσια-παιδιά πρόσφυγες, η Λίλα λειτουργεί ως καθρέφτης που αναγνωρίζει την εμπειρία τους· για τους αναγνώστες της χώρας υποδοχής, η εικονογράφηση ανοίγει ένα παράθυρο κατανόησης της διαφορετικότητας. Η Ζερβού (2020)

επισημαίνει τον κίνδυνο μονοδιάστατων εικόνων που εγκλωβίζουν τον πρόσφυγα στη θέση του θύματος. Στη Λίλα, αντίθετα, η εικονογράφηση αποδίδει μια δυναμική παιδική φιγούρα, κορίτσι με φαντασία και επιθυμία για ελευθερία.

Οι Van Leeuwen (2014, 2021) τονίζουν ότι οι εικόνες διαμορφώνουν ταυτότητες και μεταφέρουν ιδεολογίες. Στη Λίλα, η ηρωίδα απεικονίζεται ως ενεργό υποκείμενο και όχι ως παθητικό θύμα. Αυτό είναι κρίσιμο για την αναπαράσταση ενός κοριτσιού-παιδιού πρόσφυγα: η εικόνα της αναδεικνύει δημιουργικότητα και δύναμη, ενισχύοντας το διαπολιτισμικό μήνυμα του βιβλίου.

Η διεθνής βιβλιογραφία συμφωνεί με αυτή την οπτική. Η Strekalova-Hughes (2019) δείχνει ότι οι εικόνες μπορούν να αποδώσουν το ταξίδι της προσφυγικής φυγής με τρόπο που καλλιεργεί την ενσυναίσθηση, ενώ οι Ward και Warren (2019) αναδεικνύουν τον ρόλο της εικονογράφησης στη διαμόρφωση μιας καθολικής, ανθρώπινης εικόνας της προσφυγικής εμπειρίας. Η Hope (2008, 2017, 2018) συμπληρώνει ότι η απεικόνιση του παιδικού φόβου και της ανθεκτικότητας μπορεί να λειτουργήσει ως καταλύτης για διάλογο στην τάξη.

Συνολικά, η εικονογράφηση στη *Λίλα... πετάει* συνιστά παιδαγωγικό εργαλείο και όχι μόνο αισθητική επιλογή. Δίνει υπόσταση στη φωνή της ηρωίδας, καλεί τον αναγνώστη να εμπλακεί συναισθηματικά και κριτικά, και καλλιεργεί τη διαπολιτισμική κατανόηση της ετερότητας μέσα από την εμπειρία ενός κοριτσιού-παιδιού πρόσφυγα.

5.5.4 Διαπολιτισμικά μηνύματα και εκπαιδευτικές προεκτάσεις

Το *Η Λίλα... πετάει* της Τσιλιμενή (2019a) ανήκει σε εκείνη την κατηγορία εικονογραφημένων έργων που δεν περιορίζονται στην περιγραφή της παιδικής προσφυγικής εμπειρίας, αλλά επιχειρούν να αναδείξουν τον τρόπο με τον οποίο ένα κορίτσι-παιδί πρόσφυγας μπορεί να μετατραπεί σε φορέα ελπίδας, φαντασίας και κοινωνικής αλλαγής. Η Λίλα, μέσα από το φαντασιακό της «πέταγμα», δεν παρουσιάζεται ως παθητικό θύμα, αλλά ως ενεργό υποκείμενο που αξιοποιεί τους εσωτερικούς της πόρους για να αναδομήσει την ταυτότητά της και να οραματιστεί ένα μέλλον διαφορετικό.

Η Ζερβού (2020) έχει επισημάνει τον κίνδυνο η λογοτεχνία να αναπαράγει μονοδιάστατες εικόνες του «αβοήθητου πρόσφυγα». Στην περίπτωση της Λίλας, το κείμενο και η εικονογράφηση αποφεύγουν αυτή την παγίδα. Παρουσιάζουν την ηρωίδα ως κορίτσι που αντιστέκεται μέσω της φαντασίας και διεκδικεί χώρο για ελπίδα. Η Hope (2008, 2017) αναφέρει ότι τέτοια έργα λειτουργούν όχι μόνο ως αφηγήσεις τραύματος, αλλά και ως

παιδαγωγικά εργαλεία ενδυνάμωσης. Για τα κορίτσια-παιδιά πρόσφυγες, η Λίλα προσφέρει έναν «καθρέφτη» (Bishop, 1990) που επιβεβαιώνει τη δική τους εμπειρία, ενώ για τους υπόλοιπους μαθητές λειτουργεί ως «παράθυρο» που οδηγεί στην κατανόηση της ετερότητας. Επιπλέον, όπως τονίζουν οι Tschida, Ryan και Ticknor (2014), τέτοιες αφηγήσεις μπορούν να αποτελέσουν και «συρόμενες πόρτες», ενθαρρύνοντας τα παιδιά να αναλάβουν δράση αλληλεγγύης.

Η έμφυλη διάσταση ενισχύει την παιδαγωγική αξία του έργου. Η Κανατσούλη (2008) και η Σηφάκη (2015, 2019) αναδεικνύουν ότι οι ηρωίδες της παιδικής λογοτεχνίας μπορούν να υπερβούν παραδοσιακούς ρόλους. Η Λίλα, ως κορίτσι πρόσφυγας, δεν περιορίζεται στη θέση του θύματος, αλλά αναδεικνύεται σε υποκείμενο που μέσα από τη φαντασία αποκτά λόγο και δράση, συμβάλλοντας στη συζήτηση για την ισότητα των φύλων και τον ρόλο των κοριτσιών σε συνθήκες κρίσης.

Συνολικά, το *Η Λίλα... πετάει* δεν αποτελεί μόνο μια τρυφερή αφήγηση προσφυγικής εμπειρίας. Αποτελεί εργαλείο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που αναδεικνύει τη φωνή ενός κοριτσιού-παιδιού πρόσφυγα ως παράδειγμα ανθεκτικότητας και δημιουργικότητας. Η αξιοποίησή του στη σχολική πράξη δεν είναι απλώς αισθητική επιλογή, αλλά συμβολή στη διαμόρφωση πολιτών με ενσυναίσθηση, κοινωνική συνείδηση και σεβασμό στην ετερότητα.

5.6 «Φτερό στον άνεμο» – Maxine Trottier

5.6.1 Η ηρωίδα Άννα και η βιωματική της αίσθηση του «να είσαι φτερό στον άνεμο»

Η Άννα, η μικρή ηρωίδα στο *Φτερό στον άνεμο* της Trottier (2017), ενσαρκώνει την εμπειρία του κοριτσιού-παιδιού πρόσφυγα, αποδίδοντας με ένταση τη διπλή της ευαλωτότητα. Αφενός λόγω της παιδικής της ηλικίας και αφετέρου λόγω του φύλου της. Το μεταφορικό σχήμα του τίτλου εκφράζει την αίσθηση αδυναμίας και έλλειψης ελέγχου που βιώνει. Όπως το φτερό που παρασύρεται από τον άνεμο, έτσι και η Άννα αφήνεται στις δυνάμεις της ιστορίας και της βίας, χωρίς να έχει τη δυνατότητα να καθορίσει τη μοίρα της. Αυτή η εικόνα συνδέεται με την ανάλυση της Hope (2008, 2017, 2023), ο οποίος επισημαίνει ότι στην παιδική προσφυγική λογοτεχνία ο ήρωας παρουσιάζεται συχνά ως παθητικός αποδέκτης. Ωστόσο, στη συγκεκριμένη αφήγηση, η Άννα ξεπερνά τη μονοδιάστατη θυματοποίηση. Ως κορίτσι-πρόσφυγας διατηρεί εσωτερική δύναμη και αναζητά ελπίδα μέσα στη ρευστότητα της ζωής της.

Η μεταφορά του «φτερού» αποτυπώνει τη διττή διάσταση της προσφυγικής της εμπειρίας. Από τη μια πλευρά, εκφράζει τον φόβο, την απώλεια ριζών και την αίσθηση ότι η παιδική της ζωή διαλύεται. Από την άλλη, συμβολίζει τη δυνατότητα κίνησης, προσαρμογής και ελευθερίας. Σύμφωνα με τον Barthes (1977), η πολυσημία των συμβόλων επιτρέπει τέτοιες πολλαπλές αναγνώσεις. Για την Άννα, ως κορίτσι-παιδί πρόσφυγα, το φτερό γίνεται ταυτόχρονα σημάδι τραυματικής εμπειρίας και σύμβολο ανθεκτικότητας. Η Strekalova-Hughes (2019) επισημαίνει ότι τα εικονογραφημένα βιβλία για πρόσφυγες παιδιά αναδεικνύουν ακριβώς αυτή την αντίφαση, φόβος και ελπίδα, αδυναμία και δύναμη.

Η Άννα, ως κορίτσι-παιδί πρόσφυγας, γίνεται πολιτισμικό σύμβολο. Όπως επισημαίνει η Αγγελάκη (2022), οι μεταφορές στη λογοτεχνία του ξεριζωμού λειτουργούν ως μηχανισμοί για να ειπωθεί το ανείπωτο. Το «φτερό» αποδίδει την απώλεια της γείωσης, αλλά και την ελπίδα ενός νέου ξεκινήματος, επιτρέποντας στην Άννα να εκπροσωπεί όχι μόνο την προσωπική της ιστορία αλλά και τη συλλογική μνήμη των κοριτσιών-προσφύγων.

Τέλος, η ηρωίδα μπορεί να ιδωθεί υπό το πρίσμα της θεωρίας του «Άλλου» (Said, 1978· Todorov, 1984). Παρότι η κοινωνία τείνει να βλέπει το κορίτσι-πρόσφυγα ως «ξένο», η αφήγηση της Trottier δίνει στην Άννα όνομα, πρόσωπο και φωνή, αποδομώντας τον ανώνυμο χαρακτήρα της προσφυγικής εμπειρίας.

Συνεπώς, η Άννα δεν είναι μόνο ένα «φτερό στον άνεμο». Είναι κορίτσι-παιδί πρόσφυγας που συμπυκνώνει την αγωνία και την ελπίδα, την απώλεια και την ανθεκτικότητα. Μέσα από την αφήγησή της, ο αναγνώστης καλείται να κατανοήσει τη διπλή διάσταση της παιδικής προσφυγικής εμπειρίας, ως παιδί και ως κορίτσι, και να αναπτύξει βαθύτερη ενσυναίσθηση και διαπολιτισμική κατανόηση.

5.6.2 Πολιτισμικά και διαπολιτισμικά στοιχεία στην αφήγηση

Η αφήγηση στο *Φτερό στον άνεμο* (Trottier, 2017) τοποθετεί την εμπειρία της Άννας, ενός κοριτσιού-παιδιού πρόσφυγα, στο κέντρο ενός πλαισίου όπου το προσωπικό βίωμα συναντά τη συλλογική μνήμη της προσφυγιάς. Όπως επισημαίνει η Ζερβού (2020), τα παιδικά βιβλία που αναφέρονται στην αναγκαστική μετανάστευση μπορούν να λειτουργήσουν ως χώροι αντίστασης απέναντι σε παιδαγωγικές πρακτικές που συχνά απλοποιούν ή αποσιωπούν το τραύμα. Το έργο της Trottier κινείται σε αυτή τη λογική, παρουσιάζοντας όχι μόνο την ευαλωτότητα της Άννας αλλά και τη δυναμική της δυνατότητα να ελπίζει και να αναδομεί την ταυτότητά της.

Η διαπολιτισμική διάσταση είναι επίσης έντονη. Η θεωρία της Bishop (1990, 2003) για τους «καθρέφτες» και τα «παράθυρα» εφαρμόζεται πλήρως. Για κορίτσια-παιδιά πρόσφυγες, η Άννα λειτουργεί ως καθρέφτης που αναγνωρίζει τη δική τους εμπειρία και επιβεβαιώνει τη φωνή τους. Για τα υπόλοιπα παιδιά, αποτελεί παράθυρο σε μια πραγματικότητα που καλούνται να κατανοήσουν, καλλιεργώντας την ενσυναίσθηση. Οι Tschida, Ryan και Ticknor (2014) υποστηρίζουν ότι τέτοια βιβλία αποδοθούν τις «μονοδιάστατες αφηγήσεις». Η Άννα, με την πολυδιάστατη παρουσία της, ξεφεύγει από στερεότυπα και παρουσιάζεται ως κορίτσι με όνειρα, φόβους και ανθεκτικότητα.

Η αφήγηση, τέλος, συνδέεται με τις αρχές της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής (Magos, 2018, 2021). Μέσα από την ιστορία της Άννας, τα παιδιά-αναγνώστες αναγνωρίζουν ότι η προσφυγική εμπειρία δεν είναι απομακρυσμένη πραγματικότητα, αλλά τμήμα της συλλογικής ανθρώπινης ιστορίας. Η Άννα, ως κορίτσι-παιδί πρόσφυγας, γίνεται φορέας αξιών όπως η ανθεκτικότητα, η αλληλεγγύη και η ελπίδα, προωθώντας μια κουλτούρα σεβασμού και αποδοχής (Banks, 2007· Dolan, 2014a).

5.6.3 Η εικονογράφηση και η σημειολογική της ανάγνωση

Η σχέση κειμένου και εικόνας είναι διαλογική. Η Nikolajeva και ο Scott (2001) τονίζουν ότι οι εικόνες στα παιδικά βιβλία μπορούν να επιβεβαιώνουν, να συμπληρώνουν ή να αντιφάσκουν με τον λόγο. Στο έργο της Trottier, η εικόνα του βλέμματος της Άννας, οι στάσεις του σώματός της και ο κενός χώρος που την περιβάλλει αποδίδουν με οπτικούς όρους τον φόβο και τη μοναξιά της. Αυτή η οπτική αναπαράσταση καθιστά την Άννα όχι μια αφηρημένη φιγούρα πρόσφυγα, αλλά ένα κορίτσι με συγκεκριμένα συναισθήματα και εμπειρίες.

Η θεωρία της Bishop (1990, 2003) για τα «παράθυρα» και τους «καθρέφτες» βρίσκει εδώ εφαρμογή. Για κορίτσια που έχουν ζήσει παρόμοιες εμπειρίες, οι εικόνες της Άννας λειτουργούν ως καθρέφτης, αναγνωρίζοντας τη δική τους παιδικότητα και ταυτότητα. Για τα υπόλοιπα παιδιά, οι ίδιες εικόνες λειτουργούν ως παράθυρο σε μια διαφορετική πραγματικότητα, καλλιεργώντας ενσυναίσθηση και σεβασμό. Η Ζερβού (2020) επισημαίνει τον κίνδυνο της μονοδιάστατης αναπαράστασης του πρόσφυγα ως θύματος· εδώ, όμως, η εικονογράφηση παρουσιάζει την Άννα ως κορίτσι που, παρά την ευαλωτότητά της, διατηρεί τη δική της φωνή.

Η Τσιλιμενή (2007) τονίζει ότι τα εικονογραφημένα βιβλία δημιουργούν συναισθηματικά πλαίσια που επιτρέπουν στον αναγνώστη να συνδεθεί με τον ήρωα. Στην περίπτωση της Άννας, η εικόνα δεν μεταδίδει μόνο την τραυματική εμπειρία του ξεριζωμού, αλλά και την

παιδική ανάγκη για ελπίδα και ασφάλεια. Η πολυτροπικότητα (Serafini, 2010, 2012) καθιστά τον αναγνώστη συμμετέχο, καλώντας τον να συνδυάσει οπτικά και λεκτικά νοήματα για να κατανοήσει την εμπειρία του κοριτσιού-παιδιού πρόσφυγα.

Η σημειολογική ανάλυση της εικονογράφησης δείχνει ότι η Άννα δεν παρουσιάζεται ως ανώνυμη φιγούρα, αλλά ως παιδικό κορίτσι με υποκειμενικότητα. Σε αντίθεση με οριενταλιστικές ή αποπροσωποποιημένες απεικονίσεις (Said, 1978), το έργο της Trottier επιμένει στην ατομικότητα και στην παιδική της ταυτότητα. Αυτό συνάδει με την προσέγγιση του Bhabha (1994), που αναγνωρίζει στον «τρίτο χώρο» τη δυνατότητα νέων ταυτοτήτων, ειδικά για τις κοριτσίστικες μορφές που μετακινούνται ανάμεσα σε πολιτισμούς.

Τέλος, όπως υπογραμμίζει ο Μάγος (2018, 2021), τέτοιες εικόνες στην εκπαιδευτική πράξη μπορούν να λειτουργήσουν ως εφαλτήριο για την καλλιέργεια ενσυναίσθησης και διαπολιτισμικής κατανόησης. Η εικονογράφηση στο *Φτερό στον άνεμο* προσκαλεί τα παιδιά-αναγνώστες να νιώσουν το βάρος και την ελπίδα ενός κοριτσιού-παιδιού πρόσφυγα, μετατρέποντας το αισθητικό σε παιδαγωγικό βίωμα.

5.7 «Το Σανταλάκι» – Ελένη Αναστασοπούλου

5.7.1 Η ηρωίδα και η εμπειρία της προσφυγιάς

Η μικρή ηρωίδα στο *Σανταλάκι* της Ελένης Αναστασοπούλου (2016) είναι ένα κορίτσι-πρόσφυγας χωρίς όνομα, γεγονός που επιτρέπει αφενός στον αναγνώστη να ταυτιστεί μαζί της, αφετέρου την καθιστά συμβολική φιγούρα όλων των κοριτσιών που βίωσαν τον ξεριζωμό. Η ανωνυμία της δεν μειώνει την ταυτότητά της· αντίθετα, την ενδυναμώνει, αφού την μετατρέπει σε συλλογική φωνή, σε εκπρόσωπο κάθε παιδιού-πρόσφυγα που αναζητά τόπο και ασφάλεια. Το σαντάλι που κρατά είναι ένα φορτισμένο αντικείμενο-σύμβολο, φορέας μνήμης και συνέχειας (Αγγελάκη, 2022), το οποίο συνδέει το παρελθόν με το παρόν και δίνει στην ηρωίδα δύναμη να διατηρήσει την ταυτότητά της.

Η εμπειρία του κοριτσιού εντάσσεται στη λογοτεχνική παράδοση που αναδεικνύει την παιδική φωνή σε συνθήκες απώλειας και προσφυγιάς. Όπως τονίζει η Ζερβού (2020), η παιδική λογοτεχνία που θίγει ζητήματα αναγκαστικής μετανάστευσης καλείται να υπερβεί τη λογοκρισία και να αποδώσει την αλήθεια του παιδιού χωρίς ωραιοποίηση. Στο *Σανταλάκι*, η ηρωίδα κορίτσι μιλά με αυθεντικότητα, αποτυπώνοντας τον φόβο, την αβεβαιότητα αλλά και την επιμονή να κρατήσει ζωντανή την ελπίδα.

Σε αντίθεση με κείμενα που εγκλωβίζουν τα κορίτσια-πρόσφυγες στον ρόλο του παθητικού θύματος (Καρακίτσιοι& Καρασαββίδου, 2005), η Αναστασοπούλου παρουσιάζει μια ηρωίδα που διατηρεί τη φαντασία, την ανθεκτικότητα και την ικανότητά της να νοηματοδοτεί το τραύμα. Το σανδάλι γίνεται γι' αυτήν σημείο αναφοράς, όπως συμβαίνει και σε άλλα παραδείγματα διεθνούς παιδικής λογοτεχνίας, όπου απλά αντικείμενα αποκτούν λειτουργία μνήμης και αντοχής (Strekalova-Hughes, 2019· Ward & Warren, 2019).

Είναι ένα κορίτσι που κουβαλά το τραύμα αλλά και την ελπίδα, ενσαρκώνοντας αυτό που ο Μάγος (2018, 2021) περιγράφει ως παιδί-υποκείμενο της ιστορίας και όχι απλό δέκτη των περιστάσεων.

Η κοπέλα αυτή εντάσσεται σε μια «οικογένεια» ηρωίδων της παιδικής λογοτεχνίας της προσφυγιάς, μαζί με τη Λίλα, τη Ζαχρά και την Άννα, που εκφράζουν τη διπλή πραγματικότητα: τον πόνο της απώλειας και την ελπίδα της συνέχειας. Μέσα από την ιστορία της, ο αναγνώστης καλείται να δει το κορίτσι-πρόσφυγα όχι μόνο ως θύμα, αλλά ως φορέα ανθεκτικότητας και νοήματος, αναστοχαζόμενος τον ρόλο της παιδικής λογοτεχνίας στη διατήρηση της μνήμης και στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικής κατανόησης.

5.7.2 Πολιτισμικά και διαπολιτισμικά στοιχεία στην αφήγηση του βιβλίου

Το *Σανταλάκι* της Ελένης Αναστασοπούλου (2016) αφηγείται την εμπειρία της προσφυγιάς μέσα από το βλέμμα ενός κοριτσιού-πρόσφυγα, αναδεικνύοντας την παιδική φωνή ως φορέα μνήμης, τραύματος αλλά και ανθεκτικότητας. Η επιλογή ενός κοριτσιού ως πρωταγωνίστριας προσδίδει ιδιαίτερο βάθος, καθώς επιτρέπει στον αναγνώστη να δει πώς η έμφυλη διάσταση επηρεάζει την αναπαράσταση της παιδικής προσφυγικής εμπειρίας. Το σανδάλι που κρατά η ηρωίδα δεν είναι απλώς ένα υπόλειμμα της φυγής· αποτελεί φορτισμένο αντικείμενο-σύμβολο, ένα «σημείο μνήμης» (Barthes, 1977· Αγγελάκη, 2022), που συνδέει την παιδική ταυτότητα με τον χαμένο τόπο και συγχρόνως γίνεται γέφυρα προς το μέλλον.

Η αφήγηση τοποθετεί την παιδική φιγούρα σε ένα πλαίσιο όπου η μνήμη λειτουργεί ως θεμέλιο συγκρότησης ταυτότητας. Όπως έχει επισημάνει η Αμπατζοπούλου (1998, 2000), η λογοτεχνία γύρω από την προσφυγιά επιτρέπει να αναδειχθεί ο «Άλλος» όχι ως απειλή αλλά ως υποκείμενο με ιστορία. Η μικρή ηρωίδα κορίτσι ενσαρκώνει ακριβώς αυτή την προοπτική: φέρει μέσα της το τραύμα της απώλειας αλλά και τη συνέχεια μιας πολιτισμικής μνήμης που υπερβαίνει τον χρόνο και το ατομικό βίωμα.

Τα διαπολιτισμικά στοιχεία αναδεικνύονται μέσα από τη δυνατότητα του κειμένου να λειτουργεί ως «καθρέφτης» και «παράθυρο» (Bishop, 1990, 2003). Για κορίτσια-πρόσφυγες, η ηρωίδα αποτελεί καθρέφτη που αναγνωρίζει την εμπειρία τους και τους προσφέρει χώρο ταύτισης. Για τα υπόλοιπα παιδιά, το έργο λειτουργεί ως παράθυρο προς μια διαφορετική πραγματικότητα, καλλιεργώντας ενσυναίσθηση και κριτική κατανόηση (Hope, 2008· Dolan, 2014). Η έμφαση στο κορίτσι-πρόσφυγα ενισχύει την ανατροπή στερεοτύπων, καθώς το παιδί δεν παρουσιάζεται ως αβοήθητο θύμα αλλά ως ενεργό υποκείμενο με εσωτερική δύναμη.

Η Ζερβού (2020) τονίζει ότι η παιδική λογοτεχνία για την προσφυγιά μπορεί να υπερβεί την παιδαγωγική λογοκρισία, δίνοντας φωνή σε δύσκολες εμπειρίες. Στο *Σανταλάκι*, η ιστορία του κοριτσιού αποδίδεται με τρόπο λιτό και κατανοητό, χωρίς ωραιοποιήσεις, δημιουργώντας έναν χώρο συζήτησης για κοινωνικά και πολιτισμικά ζητήματα. Παράλληλα, η θεωρία της υβριδικότητας του Bhabha (1994) μας επιτρέπει να δούμε πώς η ηρωίδα ζει ανάμεσα σε δύο κόσμους, τον χαμένο τόπο και τον τόπο υποδοχής. Αυτός ο «τρίτος χώρος» είναι το σημείο όπου η ταυτότητα του κοριτσιού διαπραγματεύεται και ανασχηματίζεται, αποτυπώνοντας την προσφυγική εμπειρία ως συνθήκη μεταβατικότητας.

Τέλος, το έργο προάγει την ενσυναίσθηση και τη συναισθηματική πρόσληψη, καθώς η απλότητα της αφήγησης και η δύναμη του συμβόλου επιτρέπουν στον αναγνώστη να νιώσει το τραύμα της προσφυγικής εμπειρίας μέσα από το βλέμμα ενός κοριτσιού. Έτσι, το *Σανταλάκι* δεν αποτελεί μόνο μια αφήγηση μνήμης αλλά και ένα διαπολιτισμικό κείμενο που φωτίζει την παιδική και έμφυλη διάσταση της προσφυγιάς, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση μιας κουλτούρας κατανόησης, αποδοχής και σεβασμού.

5.7.3 Τα διαπολιτισμικά μηνύματα και οι εκπαιδευτικές προεκτάσεις του βιβλίου

Το *Σανταλάκι* της Αναστασοπούλου (2016) αποτελεί ένα έργο που ξεπερνά τα όρια μιας ατομικής αφήγησης και αναδεικνύεται σε πολυδιάστατο κείμενο με έντονα διαπολιτισμικά μηνύματα. Στο κέντρο της ιστορίας βρίσκεται ένα κορίτσι-πρόσφυγας, το οποίο κουβαλά το τραύμα της απώλειας και τον φόβο της αβεβαιότητας, αλλά και τη δύναμη να διατηρήσει την ταυτότητά του μέσα από ένα φαινομενικά ασήμαντο αντικείμενο – το σανδάλι. Το σαντάλι λειτουργεί ως «σημείο μνήμης» (Αγγελάκη, 2022), ένα υλικό ίχνος που συνδέει το κορίτσι με τον χαμένο τόπο και ταυτόχρονα ενσαρκώνει την ελπίδα μιας συνέχειας.

Η επιλογή μιας κοριτσιίστικης φιγούρας είναι ουσιαστική. Η Αναστασοπούλου δεν παρουσιάζει την ηρωίδα ως παθητικό θύμα, αλλά ως φορέα φαντασίας και ανθεκτικότητας. Έτσι, αποδομεί τις στερεοτυπικές εικόνες του «αβοήθητου πρόσφυγα» που συχνά κυριαρχούν

στη λογοτεχνία (Καρακίτσιος & Καρασαββίδου, 2005· Ζερβού, 2020). Η κοπέλα-παιδί διατηρεί τη δική της φωνή και μετατρέπεται σε σύμβολο μιας γενιάς που, παρά την απώλεια, επιμένει να θυμάται και να ελπίζει.

Η θεωρία της Bishop (1990, 2003) για τους «καθρέφτες» και τα «παράθυρα» αποτυπώνεται εύγλωττα στο έργο. Για τα κορίτσια-πρόσφυγες που διαβάζουν την ιστορία, η ανώνυμη ηρωίδα γίνεται καθρέφτης που αναγνωρίζει τη δική τους εμπειρία και την επιβεβαιώνει. Για τα υπόλοιπα παιδιά, το *Σανταλάκι* ανοίγει παράθυρο σε μια πραγματικότητα που διαφέρει από τη δική τους, ενισχύοντας την ενσυναίσθηση και την κατανόηση της ετερότητας. Επιπλέον, όπως επισημαίνουν οι Tschida, Ryan και Ticknor (2014), τέτοιες αφηγήσεις μπορούν να λειτουργήσουν και ως «συρόμενες πόρτες», προσκαλώντας τους αναγνώστες σε ενεργή στάση αλληλεγγύης και κοινωνικής δικαιοσύνης.

Η αφήγηση συνομιλεί και με την παιδαγωγική της χειραφέτησης του Freire (2000), καθώς ενθαρρύνει τους μαθητές να σκεφτούν κριτικά πάνω σε ζητήματα ανισότητας και καταπίεσης. Το σανδάλι, ως αντικείμενο-σύμβολο, μετατρέπεται σε εργαλείο αντίστασης απέναντι στη λήθη, υπενθυμίζοντας ότι ακόμη και οι πιο αδύναμες φωνές –όπως αυτή ενός κοριτσιού-πρόσφυγα– μπορούν να γίνουν φορείς αλλαγής.

Η συμβολή του έργου στη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι ουσιαστική. Οι προσεγγίσεις του Μάγου (2007, 2018, 2021) δείχνουν ότι η αφήγηση ιστοριών ενισχύει τις διαπολιτισμικές δεξιότητες, καλλιεργώντας τον σεβασμό και την αλληλεγγύη. Στο πλαίσιο της τάξης, το *Σανταλάκι* μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να ανοίξει διάλογο γύρω από τα δικαιώματα των παιδιών-προσφύγων, να ενθαρρύνει τους μαθητές να αναζητήσουν τις δικές τους «γέφυρες μνήμης» και να συνειδητοποιήσουν ότι η ιστορία της ανώνυμης κοπέλας δεν είναι ξένη, αλλά μέρος της συλλογικής ανθρώπινης εμπειρίας (Banks, 2007· Dolan, 2014).

Τέλος, η υβριδικότητα του Bhabha (1994) επιτρέπει να δούμε το κορίτσι-πρόσφυγα ως φορέα μιας ταυτότητας που διαμορφώνεται ανάμεσα σε τόπους και χρόνους. Δεν ανήκει αποκλειστικά ούτε στον χαμένο τόπο ούτε στον τόπο υποδοχής, αλλά σε έναν «τρίτο χώρο», όπου η ταυτότητα ανασχηματίζεται μέσα από τον πόνο αλλά και την ελπίδα. Αυτή η προοπτική καθιστά το έργο ιδιαίτερα πολύτιμο για την κατανόηση της πολυπλοκότητας της παιδικής προσφυγικής εμπειρίας.

Συνολικά, το *Σανταλάκι* δεν αφηγείται απλώς την ιστορία ενός παιδιού-πρόσφυγα· αναδεικνύει τη φωνή ενός κοριτσιού που, μέσα από την απώλεια, τη μνήμη και το μικρό του σανδάλι, προσφέρει στους αναγνώστες μια αφήγηση ανθεκτικότητας, ενσυναίσθησης και ελπίδας. Ως

παιδαγωγικό εργαλείο, μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ενδυναμώνοντας μαθητές και εκπαιδευτικούς να αναστοχαστούν πάνω στην έννοια του ανήκειν και στη σημασία της κοινωνικής αλληλεγγύης.

Κεφάλαιο 6: Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη ανέδειξε τον τρόπο με τον οποίο η σύγχρονη παιδική λογοτεχνία προσεγγίζει το ζήτημα της προσφυγιάς, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στις αναπαραστάσεις κοριτσιών-προσφυγισσών ως ηρωίδων. Μέσα από την εφαρμογή της πολιτισμικής εικονολογίας ως μεθοδολογικού εργαλείου, αναλύθηκαν τόσο οι αφηγηματικές πτυχές όσο και τα εικονογραφικά στοιχεία των κειμένων, τα οποία αποδείχθηκαν ισότιμοι φορείς νοήματος, ενεργοποιώντας πολιτισμικά σύμβολα και προσφέροντας βαθύτερες συγκινησιακές αναγνώσεις (Barthes, 1977· Bal, 1997· Mitchell, 2005· Nodelman, 2009). Το θεωρητικό πλαίσιο συνέδεσε ζητήματα ταυτότητας, φύλου και πολιτισμικής αναπαράστασης με τη δυναμική της παιδικής λογοτεχνίας ως εργαλείου διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Banks, 2007· Dolan, 2014a· Hope, 2017· Σηφάκη, 2015· Τσιλιμενή, 2014).

Η ανάλυση έδειξε ότι η εμπειρία της προσφυγιάς αποτυπώνεται μέσα από πολυεπίπεδες αφηγήσεις, όπου το τραύμα, η μνήμη και η ελπίδα συνυφαίνονται. Κομβικό ρόλο είχαν τα αντικείμενα-σύμβολα, όπως το κόκκινο φόρεμα, το μαγικό μολύβι, το βότσαλο ή το σανδάλι, τα οποία λειτούργησαν ως φορείς ταυτότητας και μνήμης, επιτρέποντας στις μικρές ηρωίδες να διατηρήσουν την προσωπική τους ιστορία μέσα στη ρευστότητα της προσφυγικής συνθήκης (Arizpe & Styles, 2003· Hope, 2008· Strekalova-Hughes, 2019). Αυτά τα σύμβολα δεν περιορίστηκαν στη λειτουργία υπενθύμισης της απώλειας, αλλά ανέδειξαν την ανθεκτικότητα των κοριτσιών, υπογραμμίζοντας ότι η παιδική ταυτότητα δεν χάνεται αλλά αναδιαμορφώνεται μέσα από την εμπειρία του εκτοπισμού (Bal, 2002· Bhabha, 1994).

Η έμφυλη διάσταση αποδείχθηκε κρίσιμη για την κατανόηση των αφηγήσεων. Οι κοριτσίστικες φιγούρες παρουσιάστηκαν όχι μόνο ως θύματα πολέμου και ξεριζωμού, αλλά και ως υποκείμενα με φωνή, δημιουργικότητα και δυναμικό ρόλο. Η λογοτεχνική τους παρουσία ανέτρεψε στερεότυπα που θέλουν τα κορίτσια παθητικά, αναδεικνύοντάς τα ως φορείς αλλαγής και ελπίδας (Σηφάκη, 2015· Kanatsouli, 2005· Dolan, 2014a· Μάγος, 2021). Έτσι, η παιδική λογοτεχνία κατέστη χώρος όπου η παιδική ηλικία των κοριτσιών-προσφυγισσών αποκτά ορατότητα, λειτουργώντας ως πεδίο διαπραγμάτευσης ταυτότητας και φύλου (Τσιλιμενή, 2007· Σηφάκη & Κονταξή, 2021).

Η εικονογράφηση ενίσχυσε αυτή τη δυναμική. Μέσα από χρώματα, προοπτικές και οπτικά σύμβολα αποδόθηκαν συναισθήματα απώλειας αλλά και δυνατότητες υπέρβασης (Kress & van Leeuwen, 2002, 2020· Serafini, 2014· Nikolajeva & Scott, 2001). Η πολυτροπικότητα του εικονογραφημένου βιβλίου αποδείχθηκε καθοριστική, καθώς προσέφερε στους αναγνώστες και ιδίως στα παιδιά τη δυνατότητα να κατανοήσουν την εμπειρία της προσφυγιάς σε περισσότερα επίπεδα, καλλιεργώντας δεξιότητες κριτικού και οπτικού γραμματισμού (Serafini, 2010· Van Leeuwen, 2014). Οι εικόνες έγιναν πολιτισμικά τεκμήρια, φέροντας ίχνη ιδεολογίας αλλά και προσπάθειας υπέρβασης στερεοτύπων (Fairclough, 1995· Eagleton, 2007).

Η συμβολή της παιδικής λογοτεχνίας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση αναδείχθηκε κομβική. Τα έργα λειτούργησαν ως καθρέφτες για τα παιδιά-πρόσφυγες και ως παράθυρα για τους γηγενείς μαθητές (Bishop, 1990· Botelho & Rudman, 2009). Μέσα από ηρωίδες που ενσάρκωσαν την ανθεκτικότητα και την ελπίδα, δημιουργήθηκαν κοινά πεδία εμπειρίας, ικανά να μειώσουν αποστάσεις και να ενισχύσουν την αλληλεγγύη (Allport, 1979· Pettigrew, 1998· Banks, 2007). Ωστόσο, παρατηρήθηκε και η τάση ορισμένων αφηγήσεων να απλοποιούν ή να ωραιοποιούν το φαινόμενο, στοιχείο που επιβεβαιώνει την ανάγκη για κριτική αξιοποίηση στη σχολική πράξη (McCallum & Stephens, 2010· Pickering, 2001· Freire, 2000· Janks, 2010).

Συνολικά, η παιδική λογοτεχνία για την προσφυγιά αναδείχθηκε όχι μόνο ως τρόπος αναπαράστασης του πόνου και της απώλειας, αλλά και ως χώρος δυνατοτήτων, όπου οι κοριτσιίστικες φιγούρες-ηρωίδες δίνουν νέα πνοή στη συζήτηση για την ταυτότητα, τη μνήμη και την ελπίδα. Η πολιτισμική εικονολογία προσέφερε το αναλυτικό εργαλείο για να κατανοηθούν οι τρόποι με τους οποίους το κείμενο και η εικόνα κατασκευάζουν ταυτότητες και επηρεάζουν την πρόσληψη της ετερότητας. Για το μέλλον, προτείνεται περαιτέρω έρευνα γύρω από την πρόσληψη αυτών των έργων από τους ίδιους τους μαθητές, συγκριτικές μελέτες ελληνικών και διεθνών παραδειγμάτων, καθώς και η διερεύνηση του ρόλου της παιδικής λογοτεχνίας στην ψυχοκοινωνική ενδυνάμωση των κοριτσιών-προσφύγων (Cremin et al., 2008· Kumarasinghe, 2016· Simopoulos & Magos, 2020).

Η παρούσα εργασία κατέδειξε ότι η παιδική λογοτεχνία δεν αποτελεί μόνο μέσο καλλιτεχνικής έκφρασης αλλά και ισχυρό εργαλείο παιδαγωγικής παρέμβασης και κοινωνικής ευαισθητοποίησης. Μέσα από τις φιγούρες των κοριτσιών-προσφυγισσών, το παιδικό βιβλίο λειτουργεί ως «χώρος πολιτισμικής διαπραγμάτευσης» (Bhabha, 1994· Greenblatt, 2010), προάγοντας την ενσυναίσθηση, τη δικαιοσύνη και τη δημοκρατική συνύπαρξη. Η συμβολή του είναι διπλή: αναδεικνύει την παιδική φωνή σε συνθήκες κρίσης και ταυτόχρονα προσφέρει

στους μαθητές ένα όχημα για να κατανοήσουν την ετερότητα. Έτσι, η παιδική λογοτεχνία με κορίτσια-πρόσφυγες ως ηρωίδες γίνεται ένα ισχυρό παιδαγωγικό και πολιτισμικό εργαλείο για κοινωνίες πλουραλιστικές και δημοκρατικές.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Αγγελάκη, Ρ.-Τ. (2022). Λογοτεχνικές εικόνες Μικρασιατών στην προσφυγική πεζογραφία για παιδιά και νέους: Συμβολισμοί και ανατροπές. *Κείμενα για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας*, (37), 1–18.
<https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2022.1269>

Αμπατζοπούλου, Φ. (1993). *Το ολοκαύτωμα στις μαρτυρίες των Ελλήνων Εβραίων*. Παρατηρητής.

Αμπατζοπούλου, Φ. (1998). *Ο άλλος εν διωγμό: Η εικόνα του Εβραίου στη λογοτεχνία: Ζητήματα ιστορίας και μυθοπλασίας*. Εκδόσεις Θεμέλιο.

Αμπατζοπούλου, Φ. (2000). *Η γραφή και η βάσανος: Ζητήματα λογοτεχνικής αναπαράστασης*. Εκδόσεις Πατάκη.

Αμπατζοπούλου, Φ. (Επιμ.). (1996). *Πενήντα χρόνια μετά: Αναμνήσεις μιας Θεσσαλονικιώτισσας Εβραίας*. Παρατηρητής. (2η έκδ., 2006, Ιανός).

Αναστασοπούλου, Ε. (2016). *Το σανταλάκι*. Αθήνα: Διάπλους.

Γιουσαφζάι, Μ. (2022). *Το μαγικό μολύβι της Μαλάλα* (Α. Κορτώ, Μετρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Ζερβού, Α. (2020). Εξιστορώντας την προσφυγιά και την αναγκαστική μετανάστευση στα παιδικά βιβλία – Υπερβαίνοντας την παιδαγωγική λογοκρισία. *Κείμενα*, 31, 1–24.

<https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2020.684>

Καλογεροπούλου, Ξ. (Διασκ.), & Kenny, M. (2016). *Το αγόρι με τη βαλίτσα* (Α. Γουναροπούλου, Μτφρ.; Β. Σελίμας, Εικ.). Αθήνα: Πατάκης.

Κανατσούλη, Μ. (2005). Ideology in contemporary Greek picture books. *Children's Literature*, 33(1), 209–223. <https://doi.org/10.1353/chl.2005.0013>

Κανατσούλη, Μ. (2008). *Ο ήρωας και η ηρωίδα με τα χίλια πρόσωπα: Νέες απόψεις για το φύλο στην παιδική λογοτεχνία*. Αθήνα: Gutenberg.

Καρακίτσιος, Α., & Καρασαββίδου, Ε. (2005). Αναπαραστάσεις του μετανάστη στο παιδικό μυθιστόρημα. *ΚΕΙΜΕΝΑ για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας*, (3). <https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2005.468>

Κοντολέων, Α. (2016). *Πρίγκιπας σημαίνει Αμίρ*. Αθήνα: Πατάκης.

Meddour, W., & Egnéus, D. (2019). *Η Λούμπνα και το βότσαλο* (Μ. Στασινοπούλου, Μετ.). Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

Μιχαηλίδου-Καδή, Μ. (2014). *Το κόκκινο φόρεμα της Σαβέλ*. Λευκωσία: Πάργα.

Ντεκάστρο, Μ. (2017). Παιδιά – πρόσφυγες: Το εκεί, το ταξίδι, το εδώ. *Ο Αναγνώστης*.

Πανίδου, Σ. (2018). *Ζαχρά και Νικόλας: Οι ιστορίες τους* (Μ. Cabassa, εικ.). Αθήνα: Παπαδόπουλος.

Πιπίνη, Α. (2016). *Μελάκ, μόνος*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

Σηφάκη, Ε. (2015). *Σπουδές φύλου και λογοτεχνία* [Σύγγραμμα προπτυχιακού επιπέδου]. Kallipos – Open Academic Editions. <https://doi.org/10.57713/kallipos-480>

Σηφάκη, Ε. (2019). Ερωτήματα για την παιδική προσφυγική λογοτεχνία. *Κείμενα για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής Λογοτεχνίας*, (30), 45–60.

<https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2019.678>

Σηφάκη, Ε., & Κονταξή, Ε. (2021). Η παιδική ηλικία της ηρωίδας στο έργο *Τζέην Έντ* της Charlotte Brontë, σε ελληνικές εκδόσεις για παιδιά. *Κείμενα για την έρευνα, τη θεωρία, την*

κριτική και τη διδακτική της Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας, (33), 33–48.
<https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2021.705>

Τσιλιμενή, Τ. (2007). *Εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο: Όψεις και απόψεις*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.

Τσιλιμενή, Τ. (2014). Οι παραλλαγές του λαϊκού παραμυθιού και τα ευτράπελα παραμύθια ως υλικό για την αξιοποίησή τους στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. *Κείμενα για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας*, (18), 22–35.
<https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2014.579>

Τσιλιμενή, Τ. (2019a). *Η Λίλα... πετάει*. Αθήνα: Διάπλους.

Τσιλιμενή, Τ. (2019b). Καλλιεργώντας την κριτική σκέψη σε αναγνώστες πρωτοσχολικής και προσχολικής ηλικίας με εικονογραφημένα παιδικά βιβλία. *Κείμενα*, (30), 56–70.
<https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2019.664>

Trottier, M. (2017). *Φτερό στον άνεμο* (Σ. Τζάλη, Μετ.; I. Arsenault, εικ.). Αθήνα: Λιβάνης

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Allport, G. W. (1979). *The nature of prejudice* (Unabridged 25th anniversary ed.). Basic Books. (Original work published 1954)

Arizpe, E., & Styles, M. (2003). *Children Reading Pictures: Interpreting Visual Texts*. London: RoutledgeFalmer. <https://doi.org/10.4324/9780203005156>

Auernheimer, G. (2010). Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz. In G. Auernheimer (Ed.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (pp. 35–65). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91113-7_3

Bader, B. (1976). *American picturebooks from Noah's Ark to The Beast Within*. New York: Macmillan.

Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays* (M. Holquist, Ed.; C. Emerson & M. Holquist, Trans.). Austin: University of Texas Press.

Bal, M. (1997). *Narratology: Introduction to the theory of narrative* (2nd ed.). Toronto, Canada: University of Toronto Press.

- Bal, M. (2002). *Travelling concepts in the humanities: A rough guide*. Toronto, ON: University of Toronto Press.
- Banks, J. A. (2002). *An introduction to multicultural education* (3rd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Banks, J. A. (2007). *Educating citizens in a multicultural society* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Barthes, R. (1977). *Image, music, text* (S. Heath, Trans.). New York: Hill and Wang.
- Barthes, R. (1981). *Camera lucida: Reflections on photography* (R. Howard, Trans.). New York, NY: Hill and Wang.
- Bauman, Z. (2002). *Society under siege*. Wiley.
- Beller, M., & Leerssen, J. (Eds.). (2007). *Imagology: The cultural construction and literary representation of national characters. A critical survey*. Amsterdam & New York: Rodopi.
- Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture* (2nd ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203820551>
- Bingham, G. E., & Okagaki, L. (2012). Ethnicity and student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 65–95). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_4
- Bishop, R. S. (1990). *Mirrors, windows, and sliding glass doors. Perspectives: Choosing and Using Books for the Classroom*, 6(3), ix–xi.
- Bishop, R. S. (2003). Reframing the debate about cultural authenticity. In D. L. Fox & K. G. Short (Eds.), *Stories matter: The complexity of cultural authenticity in children's literature* (pp. 25–37). National Council of Teachers of English.
- Bishop, R. S. (2012). Reflections on the development of African American children's literature. *Journal of Children's Literature*, 38(2), 5–13.
- Botelho, M. J., & Rudman, M. K. (2009). *Critical multicultural analysis of children's literature: Mirrors, windows, and doors*. New York: Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203885208>

- Boyle-Baise, M. (2002). *Multicultural service learning: Educating teachers in diverse communities*. Teachers College Press.
- Brubaker, R., & Cooper, F. (2000). Beyond “identity.” *Theory and Society*, 29(1), 1–47.
<https://doi.org/10.1023/A:1007068714468>
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Falmer Press.
- Chiriac, A., & Panciuc, L. (2015). Intercultural education – Objectives, values and perspectives. In *New Perspectives in Science Education (4th ed.) Conference Proceedings* (pp. 243–248). Libreriauniversitaria.it.
- Cremin, T., Mottram, M., Bearne, E., & Goodwin, P. (2008). Exploring teachers’ knowledge of children’s literature. *Cambridge Journal of Education*, 38(4), 449–464.
<https://doi.org/10.1080/03057640802482363>
- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society* (2nd ed.). California Association for Bilingual Education.
- Day, C. (2002). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203021316>
- Dragonas, T. (2004). Negotiation of identities: The Muslim minority in Western Thrace. *New Perspectives on Turkey*, 30, 1–24. <https://doi.org/10.1017/S0896634600003897>
- Dragonas, T., Androussou, A., Petrogiannis, K., & Inglessi, C. (1999). Évaluation d’une formation sur le terrain dans le domaine de l’éducation interculturelle. *Carrefours de l’Éducation*, 8, 56–83.
- Derman-Sparks, L., Edwards, J. O., & Goins, C. M. (2020). *Anti-bias education for young children and ourselves* (2nd ed.). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Dimakos, I. C., & Tasiopoulou, K. (2003). Attitudes towards migrants: What do Greek students think about their immigrant classmates? *Intercultural Education*, 14(3), 307–316.
<https://doi.org/10.1080/1467598032000117097>

Dolan, A. M. (2014a). *You, Me and Diversity: Picturebooks for teaching development and intercultural education*. London: Trentham Books.

Dolan, A. M. (2014b). Intercultural education, picturebooks and refugees: Approaches for language teachers. *Children's Literature in English Language Education (CLELE Journal)*, 2(1), 92–109. <http://hdl.handle.net/10395/2427>

Eagleton, T. (2007). *Ideology: An introduction* (New and updated ed.). London: Verso.

Essomba, M. À. (2017). *The right to education of children and youngsters from refugee families in Europe*. *Intercultural Education*, 28(2), 206–218.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14675986.2017.1308659>

Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: Papers in the critical study of language*. London & New York: Longman.

Freire, P., & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the Word and the World* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203986103>

Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary ed.; M. B. Ramos, Trans.; D. Macedo, Intro.). New York, NY: Continuum.

Genette, G. (1997). *Paratexts: Thresholds of interpretation* (J. E. Lewin, Trans.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511549373>

Greenblatt, S. (2010). *Cultural mobility: A manifesto*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511804663>

Hope, J. (2008). “One day we had to run”: The development of the refugee identity in children’s literature and its function in education. *Children's Literature in Education*, 39(4), 295–304. <https://doi.org/10.1007/s10583-008-9072-x>

Hope, J. (2017). *Children's literature about refugees: A catalyst in the classroom*. London: Trentham Books/UCL IOE Press.

Hope, J. (2018). “The soldiers came to the house”: Young children’s responses to *The Colour of Home*. *Children's Literature in Education*, 49(3), 302–322. <https://doi.org/10.1007/s10583-016-9300-8>

- Hope, J. (2023). Applying RefugeeCrit to recent middle grade/young adult children's literature about refugees. In K. Mallan & C. McGillis (Eds.), *The Routledge handbook of refugee narratives* (pp. 305–317). London: Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003131458-20>
- Iser, W. (1980). *The act of reading: A theory of aesthetic response*. Johns Hopkins University Press.
- Janks, H. (2010). *Literacy and power*. London & New York: Routledge.
- Juvonen, J., Espinoza, G., & Knifsend, C. (2012). The role of peer relationships in student academic and extracurricular engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 387–401). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_18
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2020). *Reading Images: The Grammar of Visual Design* (3rd ed.). London & New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003099857>
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2002). Colour as a semiotic mode: Notes for a grammar of colour. *Visual Communication*, 1(3), 343–368. <https://doi.org/10.1177/147035720200100306>
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Arnold.
- Kumarasinghe, D. M. (2016). *The role of picture books in developing an empathic response towards cultural difference* (Doctoral dissertation). Queensland University of Technology.
- Leerssen, J. (2016). Imagology: On using ethnicity to make sense of the world. *Iberic@l: Revue d'études ibériques et ibéro-américaines*, (10), 13–31.
- Lofthouse, L. (2007). *Ziba came on a boat* (R. Ingpen, Illus.). Kane/Miller Book Publishers.
- Luke, A. (2000). Critical literacy in Australia: A matter of context and standpoint. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43(5), 448–461.
- Magos, K. (2006). Teachers from the majority population – Pupils from the minority. *European Journal of Teacher Education*, 29(3), 357–370.

- Magos, K. (2007). The contribution of action-research to training teachers in intercultural education: A research in the field of Greek minority education. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1102–1112. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.09.001>
- Magos, K. (2012). “The princess is a racist”. Combating stereotypes through teaching folktales. An action-research project with young children.
- Magos, K. (2018). *The Neighbor’s Folktales: Developing Intercultural Competence through Folktales and Stories*. *Bookbird: A Journal of International Children’s Literature*, 56(2), 28–34. <https://doi.org/10.1353/bkb.2018.0023>
- Magos, K. (2021). *Το πέταγμα του Ερόλ: Κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία*. Gutenberg.
- Magos, K., & Politi, F. (2008). The creative second language lesson: The contribution of the role-play technique to the teaching of a second language in immigrant classes. *RELC Journal*, 39(1), 96–112. <https://doi.org/10.1177/0033688208091142>
- Magos, K., Tsilimeni, T., & Spanopoulou, K. (2013). ‘Good morning Alex – Kalimera Maria’: Digital communities and intercultural dimension in early childhood education. *Intercultural Education*, 24(4), 366–373. <https://doi.org/10.1080/14675986.2013.812401>
- Makarova, E. (2015). Wahrgenommene Diskriminierung, schulisches Wohlbefinden und Bildungserfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 29(2), 105–115. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000154>
- Mansouri, F., & Trembath, A. (2005). Multicultural education and racism: The case of Arab-Australian students in contemporary Australia. *International Education Journal*, 6(4), 516–529. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/228513717_Multicultural_education_and_racism_The_case_of_Arab-Australian_students_in_contemporary_Australia
- Margaroni, M., & Magos, K. (2018). *Refugee experience and transformative learning*. *Global Education Review*, 5(4), 194–210. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1200229.pdf>
- Marriott, S. (2002). Red in Tooth and Claw? Images of nature in modern picture books. *Children’s Literature in Education*, 33(3), 175–183. <https://doi.org/10.1023/A:1019677931406>

- May, S., & Sleeter, C. E. (Eds.). (2010). *Critical multiculturalism: Theory and praxis*. London & New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203858059>
- May, S. (Ed.). (2014). *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL, and bilingual education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/97802031134>
- McCallum, R., & Stephens, J. (2010). Ideology and children's books. In S. A. Wolf, K. Coats, P. Enciso, & C. A. Jenkins (Eds.), *Handbook of Research on Children's and Young Adult Literature* (pp. 359–371). New York: Routledge
- Mitchell, W. J. T. (1994). *Picture Theory: Essays on Verbal and Visual Representation*. University of Chicago Press.
- Mitchell, W. J. T. (2005). *What do pictures want? The lives and loves of images*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Naidoo, B. (2000). *The other side of truth*. Puffin Books.
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–92.
- Nieto, S. (2017). *Language, culture, and teaching: Critical perspectives* (3rd ed.). London & New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315465692>
- Nikolajeva, M. (2012). Reading other people's minds through word and image. *Children's Literature in Education*, 43(3), 273–291. <https://doi.org/10.1007/s10583-012-9163-6>
- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2000). The dynamics of picturebook communication. *Children's Literature in Education*, 31(4), 225–239. <https://doi.org/10.1023/A:1026426902123>
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2001). *How Picturebooks Work* (1st ed.). London & New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203960615>
- Nodelman, P. (2009). *Λέξεις για εικόνες: Η αφηγηματική τέχνη του παιδικού εικονογραφημένου βιβλίου* (Π. Πανάου, Μετφρ.; Τ. Δ. Τσιλιμενή, Επιμ.). Αθήνα: Πατάκης. (Πρωτότυπο έργο δημοσιευμένο το 1990 ως *Words About Pictures: The Narrative Art of Children's Picture Books*)
- Pettigrew, T. F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, 49, 65–85. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.49.1.65>

- Pickering, M. (2001). *Stereotyping: The politics of representation*. Basingstoke & New York: Palgrave Macmillan.
- Pratt, M. L. (1991). *Arts of the Contact Zone*. *Profession*, 33–40. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/25595469>
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Said, E. W. (1978). *Orientalism*. New York: Pantheon Books.
- Serafini, F. (2010). Reading multimodal texts: Perceptual, structural and ideological perspectives. *Children's Literature in Education*, 41(2), 85–104. <https://doi.org/10.1007/s10583-010-9100-5>
- Serafini, F. (2011). Expanding perspectives for comprehending visual images in multimodal texts. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(5), 342–350. <https://doi.org/10.1598/JAAL.54.5.4>
- Serafini, F. (2012). Expanding the four resources model: Reading visual and multimodal texts. *Pedagogies: An International Journal*, 7(2), 150–164. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2012.656347>
- Serafini, F. (2014). *Reading the visual: An introduction to teaching multimodal literacy*. Teachers College Press.
- Serafini, F. (2015). Multimodal literacy: From theories to practices. *Language Arts*, 92(6), 412–423.
- Serafini, F. (2017). Visual literacy. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.19>
- Simopoulos, G., & Magos, K. (2020). *Teaching L2 for students with a refugee/migrant background in Greece: Teachers' perceptions about reception, integration and multicultural identities*. *Global Education Review*, 7(4), 59–73.
- Strekalova-Hughes, E. (2019). Unpacking refugee flight: Critical content analysis of picturebooks featuring refugee protagonists. *International Journal of Multicultural Education*, 21(2), 23–44. <https://doi.org/10.18251/ijme.v21i2.1871>

Suárez-Orozco, C., & Suárez-Orozco, M. M. (2001). *Children of immigration*. Harvard University Press.

Todorov, T. (1984). *The conquest of America: The question of the other* (R. Howard, Trans.). New York: Harper & Row.

Tschida, C. M., Ryan, C. L., & Ticknor, A. S. (2014). Building on windows and mirrors: Encouraging the disruption of “single stories” through children’s literature. *Journal of Children’s Literature*, 40(1), 28–39.

UNHCR. (1951). *Convention relating to the Status of Refugees*. United Nations High Commissioner for Refugees.

UNICEF. (1989). *Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού*. Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών.

UNICEF. (2020). *Refugee and migrant children*. UNICEF Greece. Retrieved September 4, 2025, from <https://www.unicef.org/greece/en/refugee-and-migrantchildren>

Van Leeuwen, T. (2014). Critical discourse analysis and multimodality. In C. Hart & P. Cap (Eds.), *Contemporary critical discourse studies* (pp. 281–295). Bloomsbury.

Van Leeuwen, T. (2021). *Multimodality and identity* (1st ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003186625>

Vogel, D., & Stock, E. (2017). *Opportunities and hope through education: How German schools include refugees*. Education International Research.

Ward, N. A., & Warren, A. N. (2019). In search of peace: Refugee experiences in children’s literature. *The Reading Teacher*, 73(4), 405–413. <https://doi.org/10.1002/trtr.1849>

