

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

*«Όλα τα παιδιά είμαστε φίλοι!»:
Αντιλήψεις των παιδιών
για την ετερότητα
μέσα από την ανάγνωση παιδικών
βιβλίων.*

Λογκόρη Δήμητρα



Επιβλέποντες καθηγητές:

Μάγος Κωνσταντίνος

Σιφάκη Ευγενία

Ιούνιος, 2012

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»

Αριθ. Εισ.: 10584/1
Ημερ. Εισ.: 19-06-2012
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ – ΠΠΕ
2012
ΛΟΓ

Ευχαριστώ

τον σύντροφό μου
και την οικογένειά
μου για την
τετράχρονη στήριξή
τους σε ένα όνειρο,
να γίνω Νηπιαγωγός.

Περιεχόμενα:

Εισαγωγή σελ 4-5

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Διαπολιτισμικότητα

Ορίζοντας την ετερότητα σελ 6

Ο «ξένος» σελ 7-8

Διαχείριση της ετερότητας σελ 9-11

Ορίζοντας την ταυτότητα του ατόμου σελ 12

Κοινωνικοί ρόλοι και συμβόλαιο αμοιβαιότητας σελ 13-14

Η θρησκευτική και άλλες ταυτότητες σελ 15-19

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: Παιδική Λογοτεχνία

Ορισμός για την έννοια «Λογοτεχνία» σελ 20-22

Ορισμός του όρου «παιδί» σελ 22-27

Ορίζοντας την Παιδική Λογοτεχνία σελ 28-29

Σχέση κειμένου και αναγνώστη – παιδί σελ 31-33

Ενεργός αναγνώστης και εικονογράφηση σελ 34-35

Ύφος, γλώσσα και έλεγχος σελ 36-38

Αναγνώστης - παιδί: ένα μικρό αθώο παιδί ή κριτικός αναγνώστης; σελ 39-42

Ιδεολογία και παιδί σελ 43-45

Εννοούμενος αναγνώστης και ιδεολογία σελ 46-48

Πολυπολιτισμική λογοτεχνία για παιδιά σελ 49-51

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Παιδική Λογοτεχνία και κοινωνία	σελ 52-54
Παιδική λογοτεχνία και παιδιά με ειδικές ανάγκες	σελ 55-56
Παιδική Λογοτεχνία, γονείς και παιδιά	σελ 57
Λογοκρισία και Παιδική Λογοτεχνία	σελ 58-61
Άλλες πληροφορίες για τα παιδικά βιβλία	σελ 62

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Η Έρευνα

Έρευνα, μεθοδολογία και τα στάδιά της	σελ 63
Τα βιβλία που χρησιμοποιήθηκαν	σελ 64-65
Οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων	σελ 66-67
Ευρήματα – συμπεράσματα έρευνας σε σχέση με την Διαπολιτισμικότητα και την Παιδική Λογοτεχνία	σελ 68-81
Επίλογος	σελ 82-83
Βιβλιογραφία	σελ 84-85

Εισαγωγή.

Ο λόγος που επέλεξα ως θέμα της πτυχιακής μου εργασίας «Πώς αποτυπώνεται και εκφράζεται η διαφορετικότητα (ετερότητα) από τα μικρά παιδιά μέσα από τα παιδικά λογοτεχνικά βιβλία» είναι ότι επιθυμώ να δω το πώς αντιλαμβάνονται τα μικρά παιδιά, κυρίως προσχολικής αγωγής, την έννοια της διαφορετικότητας. Όχι μόνο ως προς την καταγωγή, το φύλο, την θρησκεία αλλά και ως προς τις σωματικές και πνευματικές ικανότητες που έχει ένα παιδί, την εξωτερική του εμφάνιση, τις συνθήκες που προσδιορίζουν το οικογενειακό του περιβάλλον πχ μπορεί να είναι ένα παιδί που ζει μόνο με τον έναν γονέα του λόγω διαζυγίου ή λόγω απώλειας του άλλου γονέα, η οικονομική κατάσταση στην οποία αναπτύσσεται, και η κοινωνική τάξη στην οποία ανήκει. Υπάρχουν πολλές εκφάνσεις που σχετίζονται με την διαφορετικότητα. Δεν είναι μόνο η καταγωγή που όλοι μας ταυτίζουμε όταν ακούμε την λέξη διαφορετικότητα ή ετερότητα ενός ατόμου. Επιδίωξή μου είναι να κατανοήσουμε πως εκλαμβάνουν τα παιδιά την οποιαδήποτε μορφή διαφορετικότητας διαβάζοντάς τους ένα παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο που κάνει αναφορά σε ετερότητα. Ποιες είναι οι απόψεις τους?, Πώς τις εκφράζουν?, Τι νοιώθουν όταν γνωρίζουν ένα διαφορετικό άτομο από αυτά? Δηλ. ποια είναι τα συναισθήματά τους?. Κατά την γνώμη μου είναι σημαντικό να ακούσουμε τις απόψεις των παιδιών πριν προχωρήσουμε σε οργανωμένες δραστηριότητες γνωριμίας με την έννοια της διαφορετικότητας και στο τι πρέπει να κάνουμε όταν ζούμε σε μια πολυπολιτισμική πολυάριθμη κοινωνία. Η παρούσα εργασία έχει ως σκοπό να σας παρουσιάσει τις απόψεις και μόνο τις απόψεις των παιδιών χωρίς να προχωρήσει σε ενέργειες απόρριψης, αποδοχής ή τροποποίησης τους. Μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό εργαλείο για κάποιον που θέλει να κάνει ένα βήμα πιο πέρα, να επεξεργαστεί την έννοια της διαφορετικότητας προσαρμόζοντάς την στο χώρο του νηπιαγωγείου.

Αξίζει να κάνουμε μια αναφορά στο τι αποκαλούμε σήμερα διαφορετικότητα ή ετερότητα και τι είναι η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Έννοιες που περιγράφονται και αναλύονται στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας, η οποία συμπληρώνεται και με το τι ορίζουμε ταυτότητα και πόσες ταυτότητες έχει ένας άνθρωπος.

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Το δεύτερο κεφάλαιο επεξεργάζεται την Παιδική Λογοτεχνία, το κοινό στο οποίο απευθύνεται, τις τεχνικές που χρησιμοποιεί, τα κοινωνικά θέματα που θίγει, την ιδεολογία και την σχέση της με το παιδί, ως κριτικό αναγνώστη ή ως μικρό αθώο παιδί;

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται με κάθε λεπτομέρεια η έρευνα που πραγματοποιήθηκε, με το ερευνητικό της ερώτημα, την μεθοδολογία και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της.

Τέλος ακολουθεί ο επίλογος και η επίσημη βιβλιογραφία.

Σ' αυτό το σημείο θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τους επιβλέποντες καθηγητές μου, τον κο Μάγο Κωνσταντίνο και την κα Σιφάκη Ευγενία για την υποστήριξη και καθοδήγησή τους σε όλη την πορεία της πτυχιακής μου εργασίας. Ήταν μεγάλη χαρά που συνεργάστηκα μαζί τους και ελπίζω στο μέλλον να τους ξανασυναντήσω, ποιος ξέρει, ίσως στο μεταπτυχιακό μου.

Ορίζοντας την ετερότητα.

Δεν υπάρχει κάποιος συγκεκριμένος ορισμός που να αναφέρει τι είναι διαφορετικότητα. Πιστεύω πως διαφορετικότητα είναι η αναγνώριση και αποδοχή της θεωρίας ότι ο κάθε άνθρωπος είναι διαφορετικός από τον άλλον, μοναδικός και μη επαναλαμβανόμενος, ξεχωριστός. Ανεξάρτητα από την καταγωγή, την γλώσσα, την θρησκεία, το φύλο, την πολιτικοοικονομική του διάσταση, την κοινωνική του τάξη, το χρώμα του, την οποιαδήποτε μορφή αναπηρίας του ή σεξουαλικού προσανατολισμού του. Ζούμε σε έναν κόσμο που αποτελείται από διαφορετικούς ανθρώπους που πρεσβεύουν ως αρχή της διαφορετικότητας τον σεβασμό στην αξιοπρέπεια του ανθρώπου, τον σεβασμό στον «άλλον». Ένα δικαίωμα που επισημοποιήθηκε στις 10 Δεκεμβρίου 1948, στην Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, η οποία διακήρυττε κατηγορηματικά ότι όλοι οι άνθρωποι γεννιούνται ελεύθεροι και ίσοι στην αξιοπρέπεια, και έχουν τα ίδια δικαιώματα.

Δυστυχώς, η σημερινή πραγματικότητα αποδεικνύει το εντελώς αντίθετο. Κυριαρχεί σε μεγάλο βαθμό η καταπάτηση της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, έντονος ρατσισμός, διακρίσεις, υπονόμευση των δικαιωμάτων του ανθρώπου, απομόνωση και περιθωριοποίηση όχι μόνο των ανθρώπων που μένουν στις τριτοκοσμικές χώρες αλλά και στις μεγάλες Ευρωπαϊκές πόλεις, που φημίζονται για τον προοδευτικό πολιτισμό τους, την σύγχρονη τεχνολογία, την πρωτοποριακή εκπαίδευση και τον δημοκρατικό τρόπο λειτουργίας τους.

Όμως ας πάρουμε τα πράγματα από την αρχή. Οι πολιτικές, κοινωνικές και κυρίως οικονομικές εξελίξεις οδήγησαν τους ανθρώπους από πολύ παλιά στο φαινόμενο της μετανάστευσης δηλ στην μαζική μετακίνηση πληθυσμού από τον τόπο καταγωγής τους σε ένα άλλο τόπο, σε μια άλλη χώρα, σε μια άλλη πατρίδα με σκοπό την αναζήτηση καλύτερων συνθηκών διαβίωσης και ανάπτυξης. Σε μια ομοιόμορφη πολιτισμική χώρα-πόλη εισέρχεται ένας αριθμός ανθρώπων διαφορετικής πολιτισμικής, γλωσσικής και κοινωνικής κουλτούρας που ζητά μια θέση συνύπαρξης με τους ντόπιους. Τότε είναι που εμφανίζεται η λέξη ο «ξένος», ο «άλλος» και ακούγεται συχνά ως και καθημερινά, όταν αναφερόμαστε στον διαφορετικό από εμάς, τους οικείους, τους σωστούς. Θέτονται διάφορα ερωτήματα σχετικά με την

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

συμβίωση, την ανάπτυξη, την εκπαίδευση και την εργασία όλων αυτών των ανθρώπων. Την λύση έρχεται να δώσει η εκπαίδευση με την εισαγωγή του όρου διαπολιτισμικότητα, η οποία ορίζεται « ως διαδικασία αναστοχαστικής αντίληψης και εμπειρίας του πολιτισμικού πλουραλισμού, αναγνώριση της ετερότητας και συνεργασίας μεταξύ ατόμων διαφορετικών πολιτισμών» (Γκόβαρης Χ, 2001, σελ14).

Σ' αυτήν την κατεύθυνση συνέβαλε και η θεωρία του Rousseau που αναδεικνύει το παιδί ως ξεχωριστή ύπαρξη και διαφορετική υπόσταση από αυτή του ενήλικα. Το παιδί δεν είναι επηρεασμένο από τα πολιτικά και κοινωνικοοικονομικά συμφέροντα των ενηλίκων που κατευθύνουν τις στερεοτυπικές απόψεις τους και καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την απαξιωτική συμπεριφορά τους απέναντι στους «άλλους». Βρίσκεται σε ένα κόσμο που δέχεται πληροφορίες και από το οικογενειακό του περιβάλλον και από τον χώρο της εκπαίδευσης, τα επεξεργάζεται για να οδηγηθεί αυτόνομα σε ένα προσωπικό του συμπέρασμα, σε μια διαμορφωμένη κοινωνική άποψη, η οποία είναι ευμετάβλητη, αλλάζει καθώς αλλάζουν οι εξελίξεις γύρω της, δεν είναι απόλυτη.

Ο «ξένος».

Ποιος είναι ο «ξένος»? Ποια αρχή ορίζει τον «ξένο»? Σ' αυτές τις ερωτήσεις απαντά η θεωρία του Baumann, η οποία τονίζει ότι η κοινωνική τάξη, η δομή της και το νόημά της, καταδεικνύει τον «ξένο». Πιο απλά, ο Baumann αναλύει το σχήμα φίλος και εχθρός λέγοντας ότι είναι δυο άνθρωποι που χαράζουν σύνορα στο εσωτερικό της κοινωνίας, έχουν τα ίδια δικαιώματα και διαφορετικά συμφέροντα. Υπάρχουν διαφορές μεταξύ τους, αλλά και οι δύο ανήκουν στην ίδια κοινωνία. Πρόκειται για την κυρίαρχη κοινωνική τάξη που είναι δεδομένη και γνωστή. Ο όρος «ξένος» δεν ανήκει στην διαφοροποίηση φίλος/εχθρός, δεν εμπεριέχεται στα γνωστά σύνορα, είναι φορέας αμφισβήτησης της κοινωνικής τάξης. Άρα ο Baumann καταλήγει στο συμπέρασμα ότι, ότι βρίσκεται εκτός συνόρων του «γνωστού» ορίζεται ως «ξένος».

Ο όρος «ξένος» συναντάται έντονα στα τέλη του 18^{ου} και αρχές του 19^{ου} αιώνα. Ορίζεται ως ο «άγνωστος» και ως ο «φορέας» ενός διαφορετικού και «επικίνδυνου» πολιτισμού. Αυτήν την εκδοχή του «ξένου» την συναντάμε σε

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

διάφορα λογοτεχνικά βιβλία εκείνης της εποχής. Αναφέρω επιγραμματικά, το βιβλίο του Μάρκ Τουέϊν, « *Οι περιπέτειες του Χάλκμπερν Φίν*» όπου πολλές φορές αποδίδεται η λέξη «ξένος» στους μαύρους – σκλάβους ανθρώπους, που είναι διαφορετικοί από την υπόλοιπη κοινωνία ως προς το χρώμα, γεγονός που στερεί τα δικαιώματά τους και την ελευθερία τους. Η τότε κυρίαρχη λευκή πολιτική κατάσταση ήταν τόσο έντονη που είχε καταφέρει να διεισδύσει ακόμη και στην ψυχή των Αφρικανών σκλάβων την μειονεκτικότητά της θέσης τους ώστε να φτάσουν στο σημείο να ασκούν βία μεταξύ τους και όχι ενάντια στον λευκό άδικο, τις περισσότερες φορές, ιδιοκτήτη τους. Πχ στο βιβλίο ο Χακ Φιν κάνει μια πλάκα στον Τζίμ (νέγρο σκλάβο) του ότι δεν έγιναν όλα αυτά που είδε (μια επίθεση πειρατών που έγινε εναντίον τους), κάνοντας τον Τζίμ να πιστεύει ότι τα είχε ονειρευτεί και ότι ο Θεός του, τον τιμωρεί για κάτι (ήταν έντονα θρησκόληπτος). Ο Τζίμ τρόμαξε τόσο πολύ που ο Χακ Φιν δεν συνέχισε άλλο την πλάκα και γέλασε λέγοντάς του ότι τον πείραζε. Τότε ο Τζίμ του είπε, *έχε χάρη που είσαι λευκός και δεν μπορώ να σε δείρω αλλά αν ήσουν μαύρος θα σε είχα σπάσει στο ξύλο*. Βλέπουμε λοιπόν από την απάντησή του ότι ο «ξένος» είναι αυτός που δεν ανήκει στους ομοίους του και σ' αυτήν την περίπτωση ο ισχυρός λευκός «ξένος». Επίσης στο βιβλίο «*Περηφάνια και Προκατάληψη*» της Τζέϊν Όστεν, της παγκοσμίου φήμης αγγλίδας συγγραφέας, μια από τις ηρωίδες της, όταν έλαβε ένα γράμμα από μια φίλη της που της περιέγραφε τα κοινωνικά δρώμενα του Λονδίνου, αναφέρει ότι μια γνωστή της διακοσμεί το σπίτι της σε γαλλικό στυλ. Η ηρωίδα μας το σχολίασε ως ιδιαίτερα αντιπατριωτικό. Φαίνεται ξεκάθαρα ότι άσκησε αρνητική κριτική στην προτίμηση και στάση της φίλης της να διακοσμήσει το σπίτι με ένα στυλ έξω από τα όρια της πατρίδας της, της Αγγλίας, με ένα «ξένο» τρόπο στην αγγλική κουλτούρα.

Η κριτική της δεν ήταν αβάσιμη. Απορρέει από τις ιδέες της Γαλλικής Επανάστασης, όπου μια από αυτές ήταν η εξής: «η εκπαίδευση αποτελεί το βασικότερο μέσο **μετά – μόρφωσης** του πληθυσμού σε έθνος» (Γκόβαρης Χ, 2001, σελ 29). Αναφέρεται στην συνολική διαδικασία συγκρότησης εθνικών κρατών. Μια ιδέα που προώθησε την ομογενοποίηση, έναν ενιαίο και ομογενή εθνικό πολιτισμό, όπου οι άνθρωποι που βρίσκονται εντός του πλαισίου του είναι όμοιοι, ίσοι, ίδιοι και έχουν τα ίδια δικαιώματα. Ο πλουραλισμός δεν έχει καμία θέση σ' αυτήν την προσπάθεια, θεωρείται απειλή και ανασταλτικός παράγοντας.

Διαχείριση της ετερότητας.

Μέχρι την δεκαετία του '70, όπου αλλάζουν τα πράγματα εντελώς. Αναγνωρίζεται το φαινόμενο της μετανάστευσης ως παράγοντας που προωθεί τον πολιτισμικό πλουραλισμό και στηρίζει την «διαπολιτισμική υπόθεση» δηλ την άποψη ότι δύο διαφορετικοί πολιτισμοί αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Στο πρόσωπο του μετανάστη βλέπουν έναν άνθρωπο, φορέα ενός διαφορετικού πολιτισμού και όχι έναν επικίνδυνο που ήρθε να ταράξει την κοινωνική τους ευημερία. Κρίνεται αναγκαία η αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος για να ανταποκριθεί στις υψηλές απαιτήσεις αυτής της αλληλεπίδρασης και να οδηγήσει σε μια εποικοδομητική συνύπαρξη. Η πορεία του εκπαιδευτικού λόγου περιλαμβάνει κάποιες προσεγγίσεις, οι οποίες είναι :η αφομοιωτική, η ενσωματωτική, η πολυπολιτισμική, η αντιρατσιστική και η διαπολιτισμική. Η πρώτη προσέγγιση, η οποία δυστυχώς εφαρμόζεται και σήμερα σε διάφορες μεταναστευτικές χώρες, αποβλέπει στο να αφομοιώσει εντελώς τον «ξένο» στον δικό της πολιτισμικό κοινωνικό κόσμο. Ζητά από τον μετανάστη να μάθει την δική της γλώσσα, τα δικά της ήθη και έθιμα, τον δικό της τρόπο ζωής, να αποδεχτεί αδιαμαρτύρητα τις πολιτικοοικονομικές και θρησκευτικές της πεποιθήσεις, να γίνει ένα με τους πολίτες της, χάνοντας έτσι την προσωπική του ταυτότητα, αυτό που ήταν μέχρι να έρθει στην νέα αυτή χώρα. Η ενσωματωτική προσέγγιση πρεσβεύει την αποδοχή του μετανάστη και την πλήρη ενσωμάτωσή του στα κοινωνικά, εκπαιδευτικά, θρησκευτικά, οικονομικά και επαγγελματικά αγαθά χωρίς να χάσει στοιχεία της ταυτότητάς του, τα οποία μπορεί να υποστηρίξει όταν βρίσκεται στο σπίτι του ή σε χώρους συναντήσεων με τους συμπατριώτες τους. Είναι και η πολυπολιτισμική θεωρία, η οποία αναγνωρίζει την ύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών και πιστεύει σε μια αρμονική αλληλεπίδραση που θα οδηγήσει στην δημιουργική έκφραση των πολιτισμών. Η αντιρατσιστική άποψη κατακρίνει οποιαδήποτε μορφή διακρίσεων εστιάζοντας περισσότερο στην καταγωγή του «άλλου». Εμφανίζεται πιο δυναμική σε σχέση με τις άλλες προσεγγίσεις αλλά ενέχει κινδύνους διαμελισμού των πολιτισμών, δημιουργία φανατικών παθιασμένων οπαδών και σύναψη γκέτο. Τέλος εμφανίζεται η διαπολιτισμική τοποθέτηση, η οποία κηρύττει σεβασμός και αποδοχή του ανθρώπου οποιασδήποτε διαφορετικότητας, ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, στην πολιτική, στην κοινωνική ζωή, στην επαγγελματική και στην πολιτισμική έκφραση. Ελευθερία έκφρασης των στοιχείων της ταυτότητάς

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

τους χωρίς όμως να προσβάλλουν, να θίγουν και να ανατρέψουν την εθνική ταυτότητα των αυτόχθονων κατοίκων. Αμοιβαίος σεβασμός για μια ειρηνική δημιουργική συνύπαρξη.

Τα παραπάνω αποτελούν προσωπική εκτίμηση για το τι είναι η κάθε προσέγγιση, η οποία δεν απέχει και πολύ από την ιστορική πορεία τους. Αν θέλουμε να μιλήσουμε με ιστορικά ονόματα, θα αναφερθούμε αρχικά σε δύο μεγάλους θεωρητικούς υποστηρικτές της αφομοιωτικής ιδέας, στον Park και Burgess, οι οποίοι ορίζουν την αφομοίωση « ως μια διαδικασία *συγχώνευσης των πολιτισμών* κατά την διάρκεια της οποίας πρόσωπα και ομάδες αποδέχονται συναισθήματα, την ιστορική μνήμη και τις στάσεις των άλλων προσώπων και ομάδων, επιτυγχάνοντας έτσι την ενσωμάτωσή τους σ' έναν κοινό πολιτισμό. Βέβαια ο πολιτισμός αυτός δεν είναι άλλος από τον πολιτισμό της κυρίαρχης ομάδας. Στόχος, λοιπόν, της πολιτικής αυτής είναι η *συγχώνευση των ξένων* πολιτισμών στον κυρίαρχο πολιτισμό μέσα από διαδικασίες καθολικής (επανα) – κοινωνικοποίησης των μεταναστών και των παιδιών τους στις αρχές και τις αξίες του πολιτισμού της χώρας υποδοχής» (Γκόβαρης Χ, 2001, σελ 47).

Στο μοντέλο της ενσωμάτωσης λαμβάνονται υπόψη οι πολιτισμοί των μεταναστών ως διαφορετικοί αλλά με κοινά στοιχεία. Για πρώτη φορά εμφανίζεται ο όρος ανεκτικότητα της πολιτισμικής ετερότητας, μια λέξη και στάση αποδεκτή τότε αλλά σήμερα δεν ξέρω πως μπορεί η ανοχή να συμβάλει θετικά σε μια συνειδητή προσπάθεια γνωριμίας διαφόρων πολιτισμών και για πόσο χρονικό διάστημα μπορεί να ισχύει. Σαν λέξη εμπεριέχει μια αρνητική διάσταση και σύμφωνα με την διαπολιτισμικότητα δεν είναι αυτό που αναζητούμε. Όχι ανοχή αλλά συνεργασία.

Ο Kallen, που υπήρξε θεμελιωτής της ιδέας του πολιτισμικού πλουραλισμού, ανέπτυξε στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, τη θέση ότι οι Η.Π.Α. έπρεπε να εξελιχθούν σε «commonwealth of national cultures» μέσα από τη συστηματική υποστήριξη της συνεργασίας των ευρωπαϊκών πολιτισμών. Στο άρθρο του «Democracy versus the melting pot» διατύπωσε την άποψη ότι ο πολιτισμικός πλουραλισμός είναι, σε αντίθεση με την αφομοιωτική πολιτική, αντίστοιχος των δημοκρατικών αρχών της αμερικανικής ιδέας (American Idea). Με λίγα λόγια επεσήμανε ότι η Η.Π.Α. είναι μια

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

κρατική οντότητα που αποτελείται από διαφορετικές εθνοτικές ομάδες που θα πρέπει να συνεργαστούν όλες μαζί για τον κοινό καλό – συμφέρον, για κοινούς στόχους.

Η αντιρατσιστική εκπαίδευση προσπαθούσε να καταπολεμήσει ένα έντονο φαινόμενο, τον ρατσισμό, ο οποίος βασιζόταν και εξακολουθεί να έχει και σήμερα ως βάση, την προκατάληψη. Η προκατάληψη είναι η αρνητική στάση απέναντι στον «άλλον». Ας μου επιτραπεί να υιοθετήσω ένα κλασικό ορισμό του Allport που λέει: «η εθνική προκατάληψη απορρέει από λανθασμένες γενικεύσεις και έχει ως αντικείμενο την απαξίωση του άλλου» (Γκόβαρης Χ, 2001, σελ.60). Η απαξίωση με την σειρά της οδηγεί στην ανύψωση του αδύναμου «εγώ» και αυτό στην συνέχεια στον ρατσισμό. Ποιοτικές έρευνες έχουν δείξει ότι « οι ρατσιστικές στάσεις έχουν σχέση με τις προσπάθειες των νέων να ενσωματωθούν στις δεδομένες κοινωνικές δομές εις βάρος κάποιων άλλων, ελπίζοντας παράλληλα ότι θα συμμετέχουν στην νομή της εξουσίας» (Γκόβαρης Χ, 2001, σελ.72). Πράγματι αυτή η ρατσιστική θέση υποστηρίζεται και σήμερα, τον 21^ο αιώνα. Υπάρχουν αρκετοί πολίτες που πιστεύουν ότι τα παιδιά τους αδυνατούν να βρουν εργασία λόγω της κάλυψης θέσεων από τα παιδιά - μετανάστες που ήρθαν στην Ελλάδα, σπούδασαν και κατάφεραν με τις γνώσεις τους να αποκτήσουν μια επαγγελματική θέση. Μια μη – ρεαλιστική άποψη που παραβλέπει την ύπαρξη μεγάλου ανταγωνισμού και υψηλών απαιτήσεων που έχει η σύγχρονη κοινωνία. Δεν κρίνονται τα σημερινά παιδιά με βάση την καταγωγή τους, το χρώμα τους, το φύλο τους, τα φτηνά εργατικά χέρια κ.α αλλά αξιολογούνται με κριτήρια τις γνώσεις που έχουν κατακτήσει από τις σπουδές τους. Ας μην δικαιολογούμε την αδράνεια με ρατσιστικές απόψεις αλλά ας «παλέψουμε» εμπλουτίζοντας τις γνώσεις μας με νέα εφόδια ώστε να καταφέρουμε να κατακτήσουμε μια θέση στην υπάρχουσα κοινωνία για να την κάνουμε διαπολιτισμικά καλύτερη.

Για να περιγράψουμε την διαπολιτισμική ιδεολογία αξιοσημείωτο είναι να προβάλλουμε τον ορισμό που δίνει η Rey von Almen, η οποία παρουσιάζει την εννοιολόγηση του όρου *διαπολιτισμικότητα* ως «την πλήρη αποδοχή των πραγματικών περιεχομένων της πρόθεσης *δια-* και της έννοιας *πολιτισμός*. Η έννοια του πολιτισμού είναι ταυτόσημη με την αναγνώριση διαφορετικών τρόπων ζωής και των συμβόλων τους, καθώς και με την αναγνώριση της ισότιμης αλληλεπίδρασης μεταξύ των πολιτισμών. Από τη σκοπιά αυτή η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

ορισθεί ως πρόγραμμα ισότιμης αλληλεπίδρασης των πολιτισμών με στόχο την υπέρβαση των ορίων τους και τη συγκρότηση μιας υπερπολιτισμικής ταυτότητας» (Γκόβαρης Χ.,2001,σελ. 78). Βασίζεται στην κατανόηση, επικοινωνία και αλληλεγγύη με τον συνάνθρωπό μας που ήταν γνωστός έως τώρα ως ο «άλλος». Προτείνει επικοινωνιακή ένταξη που αναφέρεται στην παροχή δυνατοτήτων συμμετοχής σε δημόσιους διαλόγους με σκοπό την διατήρηση ή μετεξέλιξη υπαρχόντων κανόνων και αξιών. Επιδιώκει την δημιουργία ενός περιβάλλοντος που να επιτρέπει να είσαι διαφορετικός χωρίς φόβο. Ένα συναίσθημα που πολλές φορές οδηγεί τους μετανάστες στην αυτοεθνοτικοποίηση ως αποτέλεσμα εμπειρίας στιγματισμού. Με την χρήση της, αξιώνουν ίση κοινωνική και πολιτική μεταχείριση στις κοινωνίες υποδοχής. Το να αποδεχόμαστε την ισοτιμία των πολιτισμών δεν σημαίνει και μη άσκηση κριτικής στα διάφορα στοιχεία των πολιτισμών. Καθημερινά βρισκόμαστε σε μια διαρκή διαδικασία κριτικής αξιολόγησης των διαφόρων πολιτισμικών πληροφοριών που δεχόμαστε. Έτσι ώστε να εγκρίνουμε, να απορρίψουμε, να τροποποιήσουμε και να αναθεωρήσουμε τα νέα δεδομένα.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση πρεσβεύει την συγκρότηση μιας υπερπολιτισμικής ταυτότητας, της οποίας απαραίτητη προϋπόθεση είναι η κοινωνική αλληλεπίδραση. Τι είναι όμως η ταυτότητα? Τι σημαίνει για εμάς?

Ορίζοντας την ταυτότητα του ατόμου.

Ταυτότητα δεν είναι μόνο εκείνο το έγγραφο που αναγράφει τα προσωπικά μας στοιχεία πχ ονοματεπώνυμο, ύψος, ημ/νια γέννησης, τόπος γέννησης κ.α., αλλά είναι ένα σύνολο εμπειριών, γεγονότων, χαρακτηριστικών προσωπικότητας, απόψεων, πεποιθήσεων, προτιμήσεων και πιστεύω. Δεν μπορούμε να κατηγοριοποιήσουμε τους ανθρώπους με βάση το ταξιδιωτικό τους έγγραφο που παρουσιάζει μια μόνο τους ιδιότητα, την καταγωγή τους .Ο κάθε άνθρωπος έχει μια σύνθετη ταυτότητα, μοναδική και αναντικατάστατη, η οποία δεν κατανέμεται, δεν χωρίζεται στα δύο ή στα τρία, ούτε σε τομείς περιφραγμένους. Είναι ανεπίτρεπτο να ρωτάμε συχνά τους ανθρώπους από πού είναι και κυρίως τους μετανάστες όταν θέτουμε το ερώτημα: «Αισθάνεσαι περισσότερο Έλληνας ή Αλβανός?». Το διαζευκτικό «ή» τους αναγκάζει να επιλέξουν μια από τις δύο ταυτότητες. Τους οδηγούμε σε ένα δίλλημα και σε ένα διχασμό της προσωπικότητάς τους

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

παραβλέποντας το γεγονός ότι και οι δυο ιδιότητες είναι ταυτότητές τους. Γεννήθηκαν στην Αλβανία και ζουν στην Ελλάδα. Και δεν είναι μόνο αυτές. Ας μου επιτραπεί να παρουσιάσω το λόγια ενός σημαντικού συγγραφέα, του Αμίν Μααλούφ, ο οποίος στο βιβλίο του «*Φωνικές ταυτότητες*» αναφέρει ότι: «Η ταυτότητά μας δεν είναι κάτι που δίνεται μια φορά και για πάντα, διαμορφώνεται και μεταβάλλεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής μας», και «η ταυτότητα είναι ενιαία, ένα όλον, είναι σχέδιο σε τεντωμένο δέρμα, αρκεί να θίξουμε μια μονάχα υπαγωγή και δονείται ολόκληρος ο άνθρωπος».

Θεμελιακά στοιχεία συγκρότησης της ταυτότητας του Εγώ κατά τους Habermas και Krapmann είναι η ενσυναίσθηση, η κριτική στάση απέναντι στους ρόλους, η ανοχή αντιφάσεων και η επικοινωνιακή ετοιμότητα. Ενσυναίσθηση ορίζεται η ικανότητα «γνωστικής και συναισθηματικής τοποθέτησης του εγώ στη θέση του άλλου, με τη σημασία της αποδοχής και ένταξης των προσδοκιών του στη συμπεριφορά μου απέναντι σ' αυτόν» (Γκόβαρης Χ, 2001, σελ 178). Δηλ πριν εκφέρουμε οποιαδήποτε άποψη για τον «άλλον», πριν ασκήσουμε οποιαδήποτε κριτική θα πρέπει πάντα να τοποθετούμε τον εαυτό μας στην θέση του «άλλου», να δούμε τα πράγματα από την δική του σκοπιά και να γνωρίσουμε αυτά που προσδοκά εκείνος από εμάς. Μια ιδεολογία που αποτελεί την βάση της διαπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Μια αλήθεια που μπορεί να οδηγήσει στην επίτευξη μια ολοκληρωμένης διευρυμένης πολιτισμικής ταυτότητας.

Κοινωνικοί ρόλοι και συμβόλαιο αμοιβαιότητας.

Η κριτική στάση απέναντι στους ρόλους αναφέρεται στους κοινωνικούς ρόλους. Κάθε άνθρωπος αναλαμβάνει έναν ρόλο να διαδραματίσει μέσα στην κοινωνία πχ τον ρόλο του εκπαιδευτικού, του γιατρού, του ιδιωτικού εργάτη, της νοσοκόμας, της μητέρας κ.ο.κ. και υποχρεώνεται να ακολουθήσει κάποιους κανόνες –επιβαλλόμενοι από την κοινωνική δομή– που διέπουν την σωστή εκτέλεση του ρόλου του. Η άσκηση κριτικής έχει να κάνει με την μη υιοθέτηση και πλήρη εφαρμογή αυτών των κανόνων γιατί δεν συμβαδίζουν με στοιχεία της ταυτότητας του κάθε ανθρώπου, δεν ανταποκρίνονται στην σύγχρονη πραγματικότητα, είναι συντηρητικοί και απαρχαιωμένοι και δεν λαμβάνουν υπόψη τους τις πολιτικές-κοινωνικές-οικονομικές εξελίξεις της εκάστοτε χώρας. Οι άνθρωποι αποδέχονται τον

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

κοινωνικό ρόλο αλλά προτείνουν έναν διαφορετικό τρόπο πραγματοποίησής του προσαρμοσμένο στα νέα γεγονότα και στις νέες ιδεολογίες. Κρίνεται ιδιαίτερα εκπαιδευτική, παιδαγωγική, δημιουργική και απαραίτητη η άσκηση κριτικής στους κοινωνικούς ρόλους γιατί μόνο μ' αυτόν τον τρόπο εξελισσόμαστε, προοδεύουμε και γινόμαστε πιο ανθρώπινοι. Ω και αλίμονο αν μέναμε στον τρόπο εξέτασης μαθημάτων που γινόταν την δεκαετία του '60 και του '70, όπου ο καθηγητής σήκωνε έναν έναν στο μάθημα για να τους εξετάζει προφορικά έχοντας δίπλα του τον χάρακα σε περίπτωση που έκαναν λάθος, υπήρχε η τιμωρία στο ένα πόδι και το κυριότερο οι μαθητές φοβόντουσαν τον εκπαιδευτικό τους. Σήμερα τα πράγματα είναι πολύ διαφορετικά, υπάρχει μια επικοινωνία, συνεργασία με τον δάσκαλο – καθηγητή, ελευθερία έκφρασης των απόψεων και από τις δυο πλευρές και πολλοί τρόποι αξιολόγησης των μαθητών χωρίς σωματική τιμωρία. Φανταστείτε όμως πόσες ανατροπές και αλλαγές συνέβησαν στον κοινωνικό ρόλο του εκπαιδευτικού για να φτάσει σήμερα να έχει την προαναφερόμενη μορφή.

Ο Habermas και Krapmann εμφανίζουν την ανοχή στις αντιφάσεις ως μια διαδικασία δυναμικής διεκδίκησης των αιτημάτων των ανθρώπων. Εξηγούν ότι άμα έχουμε δυο κοινωνικές ομάδες όπου η μία είναι η ισχυρή και η άλλη η αδύναμη οικονομικά, τότε στην προσπάθεια επικοινωνίας τους για την υλοποίηση κοινών συμφερόντων προκύπτουν διάφορες αντιφάσεις, τις οποίες ανέχονται σταδιακά. Η ισχυρή ομάδα ανέχεται τα αιτήματα της ασθενέστερης και προσπαθεί να μην τα εκπληρώσει όλα για να μπορέσει να εξασφαλίσει την κυρίαρχη θέση της και η αδύναμη ομάδα για να αναζητήσει άλλους τρόπους αξίωσης καλύτερης κοινωνικοοικονομικής θέσης. Είναι ένας διαρκής αγώνας επιβίωσης και ανάπτυξης.

Τέλος, η επικοινωνιακή ικανότητα είναι το αποκορύφωμα των στοιχείων, αφού επιτυγχάνει με την σωστή χρήση της την ομαλή συμβίωση όλων των ανθρώπων, την εξασφάλιση όλων των δικαιωμάτων τους, την γεφύρωση των διαφορών τους και την διαρκή ανάπτυξη των διαπροσωπικών τους σχέσεων. Η δύναμη του λόγου είναι ανυπολόγιστη. Αν χρησιμοποιηθεί σωστά και για καλό, διώχνει τον διχασμό και φέρνει την ειρήνη σε όλον τον κόσμο.

Όλες οι προαναφερόμενες αρετές, που η αξιοποίησή τους συντελεί στην διαμόρφωση ταυτοτήτων αποτελούν την βάση της διαπολιτισμικότητας όχι μόνο στον

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

χώρο τις εκπαίδευσης αλλά γενικότερα στην κοινωνία και τους ιδιαίτερους θεσμούς της. Θα πρέπει να αποδεσμευτούμε από τυχόν προκαταλήψεις και στερεότυπα σχήματα που κυριεύουν την προσωπικότητά μας και να αφήσουμε χώρο στην διάθεσή για γνωριμία, ομιλία, επικοινωνία, συνεργασία και αλληλεγγύη με τους διαφορετικούς ανθρώπους. Να υπογράψουμε ένα ηθικό συμβόλαιο αμοιβαιότητας, το οποίο όσο πιο σαφές διατυπωθεί, τόσο πιο επωφελές θα είναι για όλους τους συμβαλλόμενους. Ένα συμβόλαιο βασισμένο στον σεβασμό, στην αποδοχή, στην κοινωνική αναγνώριση, στην αλληλεπίδραση, στην ελεύθερη έκφραση απόψεων - συναισθημάτων και στην ενσυναίσθηση. Το μέλλον της εκπαίδευσης είναι η πορεία της με τις νέες ανάγκες που δημιουργεί η σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα και η ελεύθερη μετακίνηση πληθυσμών για επαγγελματικούς, εκπαιδευτικούς, τουριστικούς και ερευνητικούς σκοπούς. Δεν χάνουμε την εθνική μας ταυτότητα μ' αυτόν τον τρόπο, κάτι που αποτελεί φόβο για τους περισσότερους, αλλά γνωστοποιούμε γεμάτοι με υπερηφάνεια τον πολιτισμό μας και σε άλλους ανθρώπους, αφήνοντάς τους ελεύθερους να επιλέξουν αν θα γίνουν οπαδοί της ή όχι.

Η Θρησκευτική και άλλες ταυτότητες.

Εκτός από την εθνική μας ταυτότητα, έχουμε και την θρησκευτική, το δικαίωμα να εκφράζουμε πίστη στην θρησκεία που πρεσβεύουμε και πιστεύουμε. Το ερώτημα είναι κατά πόσο μπορούμε να την εκδηλώνουμε αν βρεθούμε σε μια άλλη χώρα; και αν τελικά την θρησκεία την επιλέξαμε εμείς ή μας επιβλήθηκε κατά παράδοση;

Θα ξεκινήσω απαντώντας στο δεύτερο ερώτημα επισημαίνοντας ότι σε εμάς, τους σημερινούς ανθρώπους η θρησκεία, μας «επιβάλλεται» κατά παράδοση. Το ίδιο συμβαίνει και με τον Μουσουλμανισμό, τον Καθολικισμό, και πολλές άλλες θρησκείες. Δεν υπάρχει δυνατότητα ελεύθερης επιλογής, προσωπικής πρωτοβουλίας και το σημαντικότερο, δεν έχεις το προνόμιο να διαφοροποιηθείς από το γενικό σύνολο που πιστεύει και αποδέχεται ένα συγκεκριμένο δόγμα γιατί αυτόματα στιγματίζεσαι ως άθρησκος, μια ετικέτα που σε υποβιβάζει σε χαμηλό επίπεδο σε σχέση με τους σωστούς άλλους. Πόσες φορές δεν έχουμε ακούσει ανθρώπους να σχολιάζουν συμπατριώτες τους χαρακτηρίζοντάς τους άθεους, ειδωλολάτρες γιατί δεν πιστεύουν στην χριστιανική θεωρία δημιουργίας του κόσμου και του ανθρώπου;

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Αρκετές φορές. Φανταστείτε τώρα τους μετανάστες που εγκαθίστανται στην χώρα μας και οι οποίοι εκτός από την καταγωγή που τους κάνει «διαφορετικούς» από εμάς, να βιώνουν και μία άλλη ετερότητα, την ετερότητα της θρησκείας, πως τους αντιμετωπίζουν οι «απόλυτοι» πιστοί του χριστιανισμού. Όλοι μας λίγο πολύ έχουμε δει ή έχουν πέσει στην αντίληψή μας τέτοιες περιπτώσεις. Άλλοι συμφωνούν και άλλοι διαφωνούν με την κίνηση της ελληνικής εκκλησίας να προσηλυτίζει τους μετανάστες με σκοπό να ενταχθούν στους κόλπους του χριστιανισμού για να αναγνωριστούν ως ισότιμα μέλη της νέας πατρίδας τους.

Προσωπικά ανήκω στην δεύτερη κατηγορία ανθρώπων χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν πιστεύω στον Θεό, απεναντίας αποδέχομαι τα κηρύγματά Του και προσπαθώ να κάνω πράξη το σωστό, δίκαιο και το ηθικό αλλά είμαι αντίθετη με την πολιτική ανταλλάγματος θρησκείας – αναγνώριση, αποδοχή από το κοινωνικό σύνολο. Πιστεύω πως ο κάθε άνθρωπος έχει το δικαίωμα να πιστεύει στην θρησκεία του, να του δίνεται χώρος άσκησης των αντίστοιχων καθηκόντων του, να σέβονται της θρησκευτικές του πεποιθήσεις, και αν δεν έχει ενστερνιστεί κάποιο δόγμα, να του δίνεται χρόνος σκέψης, γνωριμίας με την θρησκεία που πρεσβεύει η χώρα υποδοχής.

Δεν είναι λίγα τα παραδείγματα όπου η χριστιανική θρησκεία προσπάθησε και τα κατάφερε ως ένα σημείο να προσεγγίσει πλήθος μεταναστών τονίζοντας την σημαντικότητά της για την νόμιμη ενσωμάτωσή τους ανάμεσα στους νέους τώρα συνανθρώπους τους, και δηλώνοντάς τους ότι μόνο μέσω της βάπτισης θα επιτευχθεί η είσοδός σας στους κόλπους της εκκλησίας. Πολλοί μετανάστες άλλοι φοβισμένοι γιατί δεν ήθελαν να γυρίσουν στην πατρίδα τους, άλλοι πάλι επιθυμούσαν έντονα να γίνουν αποδεκτοί από τους κατοίκους της νέας χώρας, οδηγήθηκαν στην εκκλησιαστική πράξη χωρίς πολλές φορές να καταλαβαίνουν το νόημά της. Προσοχή για να μην παρεξηγηθώ, η παραπάνω πολιτική προσηλυτισμού δεν αφορά μόνο τον χριστιανισμό αλλά και άλλες θρησκείες που το εφαρμόζουν και το κάνουνε πράξη. Άλλωστε ρίχνοντας μια ματιά πίσω στην ιστορία, θα παρατηρήσουμε ότι πολλοί αγώνες, πόλεμοι, μάχες πραγματοποιήθηκαν για λόγους κυριαρχίας της κάθε θρησκείας, άνθρωποι σκοτώθηκαν, βασανίστηκαν, αλλαξοπίστησαν, και γίνονται ακόμη αλλά με πιο πολιτισμένο τρόπο, τουλάχιστον στις Ευρωπαϊκές χώρες. Αυτό που ενοχλεί φαντάζομαι τους πιο δημοκρατικούς, φιλελεύθερους ανθρώπους που σέβονται την αξιοπρέπεια του ατόμου στην διαμόρφωση των θρησκευτικών του

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

απόψεων είναι ότι δεν δίνεται ουσιαστική ενημέρωση της κάθε θρησκείας για τα πιστεύω της, και η επιλογή στον άνθρωπο να διαλέξει εκείνη που τον αντιπροσωπεύει αρκεί να μην προκαλεί σωματικό, ψυχολογικό πόνο και αφαίρεση ζωής στους ανθρώπους ως ιερή πράξη αυτοθυσίας όπως κάνουν πολλοί φανατικοί που στην κυριολεξία χρησιμοποιούνται από διάφορες τρομοκρατικές οργανώσεις ως όπλα για την επίτευξη πολιτικών τους πεποιθήσεων. Η κάθε θρησκεία έχει κάνει τους δικούς της αγώνες για την κατάκτηση του δικού της χώρου δράσης, άλλοι γίνονται οπαδοί της και άλλοι όχι, αυτό δεν σημαίνει ότι πρέπει να κρίνεται η προσωπικότητά τους με βάση την πίστη τους ή να τους ζητείται η αλλαγή θρησκείας για την αποδοχή τους από την πλειοψηφία της χώρας υποδοχής. Πολύ εύστοχα περιγράφει ο Αμίν Μααλούφ στο βιβλίο του «Φονικές Ταυτότητες» την ετερότητα του κάθε ανθρώπου ως αναφαίρετο και σεβαστό δικαίωμά του, στην προκειμένη περίπτωση σε σχέση με την θρησκεία λέοντας ότι «Δεν έχω καμία όρεξη να με ανέχονται, απαιτώ να με θεωρούν πολίτη με πλήρη δικαιώματα, ανεξάρτητα από τις πεποιθήσεις μου. Είτε είμαι χριστιανός είτε εβραίος σε μια χώρα με μουσουλμανική πλειονότητα, είτε μουσουλμάνος καταμεσής των χριστιανών και των εβραίων. Το ίδιο θέλω να συμβαίνει και όταν δηλώνω πως δεν ανήκω σε καμία θρησκεία» (Μααλούφ Α, 1998, σελ 79).

Η θρησκεία όμως δεν ενεργεί από μόνη της, επηρεάζει και επηρεάζεται από την κοινωνία. Η σχέση τους είναι αμφίδρομη: «η κοινωνία διαμορφώνει τη θρησκεία η οποία, με τη σειρά της, διαμορφώνει την κοινωνία» ((Μααλούφ Α, 1998, σελ 91). Πράγματι είναι μια αλήθεια. Η κοινωνία ασκεί επιρροή στον τρόπο λειτουργίας της εκκλησίας και στον τρόπο που ερμηνεύει τις εξελίξεις όχι μόνο στις διαπροσωπικές σχέσεις των ανθρώπων (κοινωνική νομιμοποίηση των προγαμιαίων σεξουαλικών σχέσεων, με τις εξώγαμες γεννήσεις, με την αντισύλληψη) αλλά και στην επιστήμη που πολλές φορές είναι αντίθετη με τις Γραφές της, πράγματα που στην αρχή τα αντιμετώπιζε με σκληρή αρνητική κριτική στάση και στην πορεία λογικευόταν, προσαρμοζόταν. Ένα άλλο χαρακτηριστικό παράδειγμα αλλαγής ή τροποποίησης ή εκσυγχρονισμού των αντιλήψεών της είναι η επιτρεπόμενη ενδυμασία των κοριτσιών για την είσοδό τους στην εκκλησία. Παλιά, όταν πήγαινα στο δημοτικό θυμάμαι ότι εμείς τα κορίτσια έπρεπε να φοράμε πάντα φούστα για να μπούμε στην εκκλησία και να παρακολουθήσουμε την λειτουργία. Οποιαδήποτε άλλη ενδυμασία, απαγορευόταν.

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Όμως η μόδα άλλαξε, προβλήθηκε το παντελόνι τζιν να φοριέται στην καθημερινότητα απ' όλα τα παιδιά, η ενδυμασία μεταξύ ανδρών και γυναικών κάπου ταυτίστηκε, η εξωτερική εμφάνιση της νεολαίας άλλαξε (σκουλαρίκια όχι μόνο στα αυτιά αλλά και στην μύτη, στο στόμα, στα φρύδια κ.α.), αλλαγές που θεωρούνταν απαγορευτικές από την εκκλησία. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα την σταδιακή απομάκρυνση των νέων από τους κόλπους της εκκλησίας, γεγονός που θορύβησε τους εκπροσώπους της, οι οποίοι άλλαξαν ιδεολογική στάση, τονίζοντας ότι όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα προσευχής, παρακολούθησης λειτουργίας και πίστης ανεξαρτήτου εξωτερικής εμφάνισης, και ότι βασικό μέλημά της είναι η καλλιέργεια καλής, δίκαιης και ηθικής ψυχής των παιδιών και όχι η ενδυματολογική τους τοποθέτηση, αυτό είναι έργο της μόδας. Μια θετική αλλαγή που αποδέχτηκε πληθώρα παιδιών και τους έδωσε την δυνατότητα να προσευχηθούν ξανά και να πιστέψουν.

Κοινωνία και θρησκεία αλληλεπιδρούν ακολουθώντας την ροή των εξελίξεων σε όλους τους τομείς χωρίς όμως να χάνουν τις βάσεις διατήρησης των δικαιωμάτων των ανθρώπων για ζωή, υγεία, αγάπη, ευημερία, εκπαίδευση, ανάγκη για πίστη, ευδαιμονία και το κυριότερο ειρηνική συνύπαρξη μεταξύ των πολιτών μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας όπως είναι οι σημερινές.

Ο κάθε άνθρωπος δεν έχει μια ταυτότητα, κατά τον Αμίν Μααλούφ, αλλά πολλές. Εκτός από την εθνική, θρησκευτική υπάρχει και η γλωσσική. Η γλώσσα που ομιλεί το κάθε άτομο, είναι η ίδια που τον ενώνει με την ομάδα του και εκείνη που τον διαφοροποιεί από τις άλλες. Είναι αυτή που του εξασφαλίζει την οικουμενικότητα σε καθορισμένα πλαίσια συνόρων, συμβάλει στην επικοινωνία του με τα μέλη της κοινωνικής του ομάδας και προσδιορίζει την ετερότητά του σε μια άλλη χώρα. Είναι η γλώσσα της πατρίδας του, των γονιών του, η μητρική του γλώσσα. Αναπόσπαστο κομμάτι του εαυτού του, της ζωής του και της προσωπικότητάς του.

Λαμβάνοντας υπόψη την σπουδαιότητα της γλώσσας για έναν άνθρωπο και κατ' επέκταση ενός λαού δεν μπορούμε να ζητούμε την περιορισμένη χρήση της, την κατάργησή της ή την αλλαγή της σε μια άλλη γλώσσα γιατί είναι σαν να αφαιρούμε από το άτομο ένα σημαντικό στοιχείο της πνευματικής του σύστασης. Κρίνεται σωστό, ανθρώπινο και δίκαιο να σεβόμαστε τα ατομικά δικαιώματα των ανθρώπων

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

και ανάμεσα σ' αυτά είναι η ομιλία της μητρικής τους γλώσσας (μετανάστες) χωρίς να χρησιμοποιείται για προσβολή της κυρίαρχης γλώσσας ή άσκηση λεκτικής βίας απέναντι στους πολίτες της φιλόξενης χώρας. Ομαλή, σεβαστή συνύπαρξη διαφορετικών γλωσσικών συμπεριφορών χωρίς να υπερβαίνει η μία τα όρια της άλλης προκειμένου να ικανοποιηθούν τα πολιτιστικά ήθη και έθιμα που προσδιορίζουν την ατομική και συλλογική ταυτότητά τους.

Οι ιδεολογίες, τα πιστεύω, οι απόψεις αποτελούν ταυτότητες που εντάσσουν κάθε φορά τον άνθρωπο σε διαφορετικές κοινωνικές ομάδες ανάλογα με το πλαίσιο που του παρουσιάζεται. Πχ ένας Έλληνας είναι πατέρας, άντρας, έγγαμος, χριστιανός ορθόδοξος, δάσκαλος, οπαδός του ολυμπιακού, οικολόγος, υποστηρικτής της ισότητας των δυο φύλων, αντιμνημονιακός (επίκαιρο), χορευτής παραδοσιακών χορών κ.α. Παρατηρούμε λοιπόν πόσες ιδιότητες έχει ένας άνθρωπος που όταν βρεθεί στον αντίστοιχο χώρο τις υποστηρίζει και αποτελεί μέλος της εκάστοτε ομάδας. Αυτή η μετακίνηση του ανθρώπου σε διαφορετικά πλαίσια είναι σημαντική, κατά την γνώμη μου, γιατί τον καθιστά ικανό να διαμορφώσει μια πολύπλευρη προσωπικότητα, να βιώσει μια ολοκληρωμένη εμπειρία, να γίνει προοδευτικός και να γνωρίσει τους ανθρώπους από διαφορετικές οπτικές γωνιές βελτιώνοντας έτσι την επικοινωνία του μαζί τους.

Παιδική Λογοτεχνία.

Η συγκεκριμένη εργασία αποτελείται από δυο πόλους, την διαπολιτισμικότητα και την παιδική λογοτεχνία (παιδικά βιβλία). Ο πρώτος πόλος παρουσιάστηκε, αναλύθηκε, συζητήθηκε και τεκμηριώθηκε. Αξίζει λοιπόν να κάνουμε και μια πολύπλευρη αναφορά στην παιδική λογοτεχνία, στο πώς ορίζεται, ποια είναι τα πλαίσιά της, ποιοι δρουν στον κύκλο της, ποιες οι τεχνικές της και ποιοι οι κύριοι εκπρόσωποί της.

Ορισμός για την έννοια «Λογοτεχνία».

Διάφοροι συγγραφείς λογοτεχνικών έργων και ιδιαίτερα παιδικών βιβλίων εκφράζουν αντιτιθέμενες απόψεις για τον αν μπορούν να ορίσουν ή όχι την Λογοτεχνία. Κάποιοι προσπαθούν και διαμορφώνουν κάποιον ορισμό ενώ κάποιοι άλλοι πιστεύουν ότι μια προσπάθεια απόδοσης ορισμού για την Λογοτεχνία θα ήταν άδικη και περιοριστική και θα έδινε την εντύπωση ότι ορίζεις μια επικράτεια, ότι δηλ έχει κάποια όρια και κάποια σταθμά. Αν ναι, τότε διερωτάται ο Peter Hunt ποια είναι αυτά τα όρια και πώς μπορούμε να τα ορίσουμε. Ο ίδιος πιστεύει ότι την έννοια «Λογοτεχνία» μπορούμε να την προσεγγίσουμε με βάση τα χαρακτηριστικά της γνωρίσματα με πρώτο και κυρίαρχο «στο τι γενικά πιστεύεται ότι είναι και στο τι λογικά ή διαισθητικά μπορεί να είναι» (Hunt Peter, 1996, σελ 75).

Μια απόπειρα προσδιορισμού του όρου «Λογοτεχνία» κάνει η Ζωή Βαλάση στο βιβλίο της «Εισαγωγή στη μελέτη της Λογοτεχνίας και των βιβλίων για παιδιά», (2001, σελ15) όπου επισημαίνει ότι η Λογοτεχνία είναι η Τέχνη του Λόγου. Ως τέχνη αποτελεί κοινωνικό φαινόμενο. «Γεννήθηκε στους κόλπους της κοινωνικής συμβίωσης, της οποίας τις ανάγκες εκφράζει και τείνει να ικανοποιεί». Όργανό της ο Λόγος δηλ η Γλώσσα. «Η Λογοτεχνία δημιουργείται χάρη στην ικανότητα ενός προικισμένου ανθρώπου να επιλέγει και να οργανώνει τις λέξεις έτσι, ώστε να συγκροτεί ένα καλλιτεχνικό έργο. Στο Λογοτέχνημα, η φράση, το νόημα, οι ίδιες οι λέξεις συχνά, παρόλο που εκφράζουν τον εσωτερικό κόσμο του δημιουργού τους, τελικά τον υπερβαίνουν και προσφέρουν στους δέκτες συγκίνηση και ψυχαγωγία. Η Λογοτεχνία γεννήθηκε στην αυγή του πολιτισμού και συνοδεύει τον άνθρωπο ως σήμερα» (Βαλάση Ζωή, 2001, σελ 15).

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Από την άλλη πλευρά ο Peter Hunt στο βιβλίο του «*Κριτική, Θεωρία και Παιδική Λογοτεχνία*», εκφράζει ότι «η λογοτεχνία, σε σύγκριση με άλλα κείμενα, θεωρείται ότι είναι υψηλότερη, πυκνότερη, με περισσότερο φόρτιση, ξεχωριστή, εξειδικευμένη, και ούτω καθεξής. Θεωρείται ότι είναι επίσης το καλύτερο που μπορεί να προσφέρει ο πολιτισμός» (Hunt Peter, 1996,σελ 75).

Και στις δυο περιπτώσεις η Λογοτεχνία συνδέεται με την συγκίνηση που προσφέρει, με τα εξιδανικευμένα εργαλεία που χρησιμοποιεί και τον πολιτισμό που εκπροσωπεί. Παρατηρούμε λοιπόν ότι λίγο πολύ όλοι οι συγγραφείς άσχετα αν δηλώνουν φανερά ή όχι ότι μπορούν να ορίσουν την Λογοτεχνία, στην ουσία έχουν δημιουργήσει στο μυαλό τους ένα κοινό πλαίσιο για το ποια είναι η Λογοτεχνία αναφερόμενοι πάντα σε κάποια κοινά χαρακτηριστικά της.

Ας κάνουμε μια ιστορική αναδρομή και ας θυμηθούμε από ποιους πρωτοξεκίνησε η λογοτεχνία, ποιοι ήταν οι άνθρωποι εκείνοι που ξεκίνησαν να γράφουν τα πρώτα λογοτεχνικά βιβλία. Η απάντηση δίνεται εύκολα με την εικασία ότι οι άνθρωποι που ξεκίνησαν να γράφουν τα πρώτα βιβλία ήταν οι πνευματικά καταρτισμένοι άνθρωποι. Εκείνοι που πίστευαν ότι αξίζει να μιλήσεις και περισσότερο να γράφεις – αναγνωρίζοντας την αξία της γραφής - για τα θέματα που απασχολούν την ανθρωπότητα σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής. Και ως γνωστόν από τα πρώτα κιόλας χρόνια οι άνθρωποι που είχαν άμεση πρόσβαση στην εκπαίδευση – μόρφωση ήταν αυτοί που κατείχαν υψηλές κοινωνικές και οικονομικές θέσεις στην εκάστοτε κοινωνική διαστρωμάτωση. Εύκολα καταλαβαίνουμε την κριτική διακήρυξη του Leavis ότι «η λογοτεχνία είναι προσιτή μόνο σε αυτούς που έχουν μια προχωρημένη μόηση αποκλείει αυτομάτως τα παιδιά αναγνώστες και όλα τα παιδικά βιβλία» (Hunt Peter, 1996,σελ73). Μια άποψη που παρατίθεται για να ενισχύσει τα ανωτέρω λεγόμενα χωρίς αυτό να σημαίνει ότι την αποδεχόμαστε και συνηγορούμε υπέρ της.

Μια άλλη άποψη που προέρχεται από τους κόλπους της Λογοτεχνίας και θεωρεί ότι είναι ανάξιο συζήτησης το όλο θέμα για το τι είναι Λογοτεχνία είναι του Jeremy Tambling, ο οποίος λέει:

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Η κατηγορία «λογοτεχνία» δεν μπορεί να έχει κάποιο ουσιαστικό νόημα: δεν υπάρχει ένα σώμα γραπτών κειμένων που «θα έπρεπε» να μελετηθεί γιατί αποτελεί την παρακαταθήκη «πολιτιστικών αξιών» ή σημαντικών παραδόσεων....

Το να λέμε ότι «ξέρουμε τι είναι λογοτεχνία» και στη συνέχεια να αναφέρουμε μερικά διάσημα ονόματα – Σαίξπηρ, Milton, Wordsworth – σημαίνει ότι είμαστε σε ένα φαύλο κύκλο: ξέρουμε τι είναι λογοτεχνία γιατί έχουμε αυτούς τους συγγραφείς και οι συγγραφείς αυτοί αποτελούν ένα φανταστικό κριτήριο βάσει του οποίου η λογοτεχνία ορίζεται σε σχέση με αυτούς. (Hunt Peter, 1996,σελ74).

Είναι δύσκολη η συζήτηση για τους ορισμούς ή μη της Λογοτεχνίας. Ο Peter Hunt προβαίνει σε έναν απλό διαχωρισμό των ορισμών της Λογοτεχνίας. Σ αυτούς που βασίζονται σε χαρακτηριστικά, σε πολιτιστικές νόρμες και σ' αυτούς που διαμορφώνονται σύμφωνα με τη χρήση του κειμένου από τα άτομα. Με λίγα λόγια αναφέρεται στην αξία που αποδίδει το κάθε άτομο διαβάζοντας το κείμενο. Και όπως λέει η Elaine Moss ότι «οι νέοι πρέπει να έρθουν σε επαφή με μια σειρά λογοτεχνικών κειμένων, στα οποία, σε κάποια φάση της ζωής τους, θα ξαναγυρίσουν και θα τα κατανοήσουν καλύτερα ή θα ξαναγυρίσουν για να αναζητήσουν ένα νόημα που είχαν καταλάβει ότι υπάρχει σ' αυτά αλλά δεν ήταν έτοιμοι να το αφομοιώσουν» (Hunt Peter, 1996,σελ75), αυτή η ανάγνωση του κειμένου μπορεί να μην γίνει μόνο μια φορά αλλά να επαναληφθεί. Σου προσφέρεται δηλ το κείμενο για να «επιστρέψεις», να το ξαναδιαβάσεις και να βρεις τα κρυφά νοήματά του. Με την μόνη διαφορά ότι η Elaine Moss με αυτήν την κριτική της υπερτονίζει την ανωτερότητα κάποιων κειμένων και όχι κάποιων συγκεκριμένων ειδών κειμένων. Δεν αναφέρεται σε ειδή βιβλίων αλλά σε κείμενα. Γεγονός που δυσχεραίνει την παρουσίαση ενός σημαντικού παράγοντα που προσδίδει αξία σε ένα βιβλίο και πιο συγκεκριμένα σε ένα παιδικό βιβλίο.

Σ αυτό το σημείο αξίζει να κάνουμε μια μικρή παύση και να σας παραθέσω ένα απόσπασμα από το βιβλίο της Ζωής Βαλάσης *«Εισαγωγή στη μελέτη της Λογοτεχνίας και των βιβλίων για Παιδιά»* για την αξία – μαγεία των καλών παιδικών βιβλίων και την σημασία της επανάγνωσής τους.

«Αν ήταν να κάνεις το γύρο του κόσμου μονάχος μέσα σ' ένα μικρό καράβι και μπορούσες να πάρεις μαζί σου ένα από τα πράγματα που σε διασκεδάζουν, τι θα διάλεγες; Ένα γλύκισμα; μια ωραία εικόνα; ένα βιβλίο; μια τράπουλα; χαρτί και μογιές; ή μια φουσαρμόνικα; Η εκλογή θα ήταν

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

δύσκολη. Εγώ δεν θα ήθελα το γλύκισμα γιατί θα το έτρωγα αμέσως... Ούτε την τράπουλα, γιατί μπορεί να την έπαιρνε ο αέρας. Την εικόνα δεν θα την έπαιρνα, γιατί θα προτιμούσα να κοιτάω την θάλασσα. Ούτε και το κουτί με τις μπογιές, γιατί σε λίγο καιρό θα είχα γκρεμίσει όλα τα χαρτιά. Κι έτσι μου μένει να διαλέξω ανάμεσα στη φουσαρμόνικα και το βιβλίο. Και το λέω για σίγουρο πως θα διάλεγα το βιβλίο... Ένα βιβλίο! Σαν ν' ακούω κάποιον να μου λέει: Μα όσο να κάνεις το γύρο του κόσμου θα το διαβάσεις πάνω από εκατό φορές και πριν τελειώσεις το ταξίδι θα το έχεις μάθει απ' έξω. Κι εγώ θα του απαντούσα: Ναι, ίσως θα το διάβαζα εκατό φορές και ίσως θα το είχα μάθει απ' έξω. Αλλά αυτό δεν έχει σημασία. Δεν αρνήθηκε ποτέ να δει κανείς το φίλο του ή τη μητέρα του ή τον αδελφό του επειδή τους έχει ξανασυναντήσει! Δεν αφήνει κανείς το σπίτι του επειδή ξέρει τι έχει και τι δεν έχει μέσα! Ένα βιβλίο που αγαπάς είναι σαν το φίλο. Είναι σαν το σπίτι σου...

Υπάρχει πάντα κάτι καινούργιο που μπορείς να βρεις σ' ένα βιβλίο, όσες φορές κι αν το διαβάσεις. Όταν διαβάζεις μια ιστορία, κάνεις κάτι που κανένα ζώο δεν μπορεί να κάνει...» (Βαλάση Ζωή, 2001, σελ19-20).

Παρατηρούμε λοιπόν ότι η λογοτεχνία είναι ένας ευρύς αξιολογικός όρος. Η όλη διαδικασία ορισμού της είναι πολύπλοκη και άκαρπη αφού δεν δίνει όμοιους καρπούς που να αναγνωρίζονται επίσημα από όλους τους αναμεμιγμένους στο κύκλο της. Η παιδική λογοτεχνία, από την άλλη, διαχωρίζει την θέση της, γεγονός που διευκολύνει την κατηγοριοποίησή της, προσδιορίζοντας τον εαυτό της σε σχέση με το κοινό στο οποίο απευθύνεται και δεν είναι άλλο από τα μικρά παιδιά, από τριών έως δεκατεσσάρων ετών. Τι είναι όμως το παιδί και πως ορίζεται η παιδική ηλικία? Είναι μια έννοια ευμετάβλητη ή στατική?

Ορισμός του όρου «παιδί».

Αν ρωτήσουμε σήμερα μια αντιπροσωπευτική ομάδα ανθρώπων για το τι είναι παιδί, τι σημαίνει ο όρος παιδί, θα λάβουμε διαφορετικές και ποικίλες απαντήσεις, που θα εξαρτώνται από την κοινωνικοοικονομική πολιτιστική κατάσταση του κάθε ανθρώπου. Πάντως όλοι θα συνέκλιναν στην κοινή παραδοχή ότι το παιδί είναι ένας μικρός (ηλικιακά) άνθρωπος με δικές του ανάγκες, επιθυμίες, ενδιαφέροντα, επιλογές, υποχρεώσεις διαφορετικές από εκείνες των ενηλίκων, περιορισμένες ελευθερίες και συνεχή προστασία μέχρι την ενηλικίωσή του. Χωρίς αυτό να σημαίνει ότι οι γονείς μόλις ενηλικιωθούν τα παιδιά τους παύουν να τα προστατεύουν, να νοιάζονται και μερικές φορές να ασκούν έλεγχο. Απλά τα πράγματα τότε είναι διαφορετικά γιατί έχουν απέναντι τους ένα ολοκληρωμένο άτομο με αυτόνομη προσωπικότητα, ιδιοσυγκρασία και ισχυρή αυτοεικόνα.

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Αυτή η ιδέα του παιδιού δεν ήταν πάντα ίδια, αναφέρεται σε συγκεκριμένο πολιτιστικό χώρο και χρόνο. Ας ρίξουμε μια ματιά στο παρελθόν και ας θυμηθούμε τις ακραίες εκδοχές της παιδικής ηλικίας ξεκινώντας πρώτα από την περίοδο του ρομαντισμού όπου πρέσβευε την άποψη ότι το παιδί ήταν ένα πλάσμα που ήταν πιο κοντά στην φύση από τον ενήλικα. Διατηρούσε δηλ. τους «οργανικούς» δεσμούς με την φύση τα οποία χάνονταν κατά την κοινωνικοποίησή του και την σχολική του εκπαίδευση. Το ίδιο ρεύμα εξιδανικεύει και τους πρωτόγονους λαούς για τον ίδιο ακριβώς λόγο, γιατί βρίσκονται κοντά στην φύση. Στον ανόθευτο και αμόλυντο από τον "πολιτισμό" άνθρωπο, πρωτόγονο, ή παιδί ή και απλό χωρικό κάποιες φορές αναφέρεται ο όρος "ευγενής άγριος". Τότε παρατηρείται μεγάλη αύξηση της θνησιμότητας που σε συνδυασμό με την φτώχεια που χτυπά την πόρτα στα διάφορα κοινωνικά στρώματα, η προσπάθεια για την στοιχειώδη επιβίωση ως τον 18^ο αιώνα δεν άφηνε να κυριαρχήσει η άποψη ότι η παιδική ηλικία αποτελεί ένα υπό προστασία στάδιο ηλικιακής ανάπτυξης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο ήρωας του ομώνυμου μυθιστορήματος του Καρόλου Ντίκενς, ο Όλιβερ Τουίστ, ο οποίος εκπροσωπεί ένα φτωχό ορφανό παιδί που προσπαθεί να προσαρμοστεί στην κοινωνική - πολιτική εκείνης της εποχής για το πώς πρέπει να συμπεριφέρονται τα μικρά φτωχά ορφανά παιδιά. Μέσα από την ιστορία του φαίνεται καθαρά για το πώς αντιμετώπιζε η κοινωνία τότε την συγκεκριμένη ευάλωτη ομάδα, με την στέγαση σε παλιά κτήρια, με το λιγοστό συνηθισμένο φαγητό που έδινε, με την επίπονη και σκληρή δουλειά που έπρεπε να κάνουν τα παιδιά, και με την έλλειψη φροντίδας και ουσιαστικής αγάπης από την πλευρά των υπευθύνων. Έβλεπαν τα παιδιά ως ένα μέσο παραγωγής εργασίας και όχι σαν ένα σημαντικό μέλος της κοινωνίας. Γεγονός που φαίνεται και σε άλλα στιγμιότυπα του βιβλίου πχ όταν ο Όλιβερ Τουίστ εκπαιδεύεται από έναν κουτοπόνηρο γέρο για το πώς να κλέβει τους πλούσιους ανθρώπους, όταν τον αναγκάζουν να τους βοηθήσει να κλέψουν το σπίτι ενός πλούσιου ανθρώπου και όταν τελικά πυροβολείται και τον αφήνουν αβοήθητο. Δεν τους νοιάζει, γι' αυτούς ήταν ένα συνηθισμένο φαινόμενο της εποχής, τα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων δεν χαίρουν περαιτέρω ενδιαφέροντος και παροχής βοήθειας εκτός από την όσο το δυνατόν περισσότερη ανέξοδη εκμετάλλευσή τους σε χώρους εργασίας για την παραγωγή και απόδοση κέρδους. Αυτό δεν σημαίνει πως όλοι οι άνθρωποι σκέφτονταν με τον ίδιο τρόπο. Υπήρχαν εκπρόσωποι των ανώτερων κοινωνικών

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

στρωμάτων που πίστευαν στην εκπαίδευση και στη σωστή ανατροφή των μικρών παιδιών και προσπαθούσαν γι' αυτό. Κατά τον Μεσαίωνα ελάχιστα γνώριζαν για την παιδική ηλικία και στην ελισαβετιανή εποχή ελάχιστα ήταν γνωστά για τις διαφορετικές ανάγκες του παιδιού.

Ο πρώτος που επιχειρήσε να προσδιορίσει τα βασικά χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν το παιδί από τον ενήλικα, και τα οποία είναι διαπολιτισμικά και διαχρονικά, είναι ο Nicholas Tucker στο βιβλίο του *What is a child? (Τι είναι παιδί;)*, ο οποίος αναφέρει:

- τον αυθορμητισμό
- τη δεκτικότητα στην ισχύουσα κουλτούρα
- τους φυσιολογικούς περιορισμούς (τα παιδιά είναι πιο αδύναμα, πρώτα απ' όλα σωματικά)
- την τάση τους να προσκολλώνται στους μεγάλους
- την αδυναμία τους για αφηρημένη σκέψη
- τη μικρότερη ικανότητά τους για συγκέντρωση (Κανατσούλη Μ, 1997,σελ 19 & Hunt P, 1996, σελ 84).

Παρ' όλο που ο Tucker προσπάθησε να αποδώσει τα χαρακτηριστικά του όρου *παιδιού* πιστεύει ακράδαντα ότι αυτά αποτελούν γενικεύσεις και ανά πάσα στιγμή μπορούν να τροποποιηθούν ανάλογα με την ατομικότητα του κάθε παιδιού. Σ' αυτήν του την άποψη συνηγορούν και οι απόψεις δυο θεωρητικών της Παιδικής Λογοτεχνίας, τις Jacqueline Rose και Karin Lesnik-Oberstein, οι οποίες μέσα από το πρίσμα της δικής τους επιστήμης, αμφισβητούν τον γενικό ορισμό που αποδίδεται στον όρο *παιδί* από κάποιους του χώρου τους, γιατί πιστεύουν ότι δεν μπορούμε να γνωρίζουμε απόλυτα τα χαρακτηριστικά του παιδιού και κατ' επέκταση τι είδους βιβλία πρέπει να γράφουμε γι' αυτόν. Είναι μια έννοια που μεταβάλλεται διαρκώς, ανάλογα με το χρόνο και το κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό και πολιτισμικό πλαίσιο που δρα κάθε φορά το παιδί. Κύριο επιχειρήμα τους είναι «ότι το παιδί είναι μια κατασκευασμένη έννοια, ένα κατασκεύασμα που κάθε χρονική στιγμή ανταποκρίνεται στις ισχύουσες, αν και κατά καιρούς διαφορετικές κοινωνικές επιταγές» (Κανατσούλη Μ, 2002, σελ.20).

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Πιο συγκεκριμένα, η Rose, στο βιβλίο της *The case of Peter Pan or :The Impossibility of Children's Fiction*, επιτίθεται ουσιαστικά στους κριτικούς της Παιδικής Λογοτεχνίας που θέλουν να απλοποιούν τον όρο *παιδί* προσδίδοντάς του συγκεκριμένα και ενιαία χαρακτηριστικά. Θεωρούν ότι η Παιδική Λογοτεχνία απευθύνεται σε ένα ομοιογενές παιδικό κοινό, αφού αυτό κατά την γνώμη τους είναι το βασικό κριτήριο της αξιολόγησής της. Αγνοούν όμως σύμφωνα με την Rose, βασικές «κατηγοριοποιήσεις και διαφοροποιήσεις, κοινωνικοοικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές, που αφορούν όλη την κοινωνία και προφανώς τα παιδιά» (Κανατσούλη Μ, 2002, σελ.20).

Περισσότερο στην αμφισβήτηση προχωρεί η Lesnik-Oberstein, με το βιβλίο της *Criticism and Fictional child*, όπου κάνει λόγο για «πλασματικό» (fictional) παιδί λέγοντας, πως οτιδήποτε γνωρίζουμε για το παιδί δεν βασίζεται σε γνώση αλλά «σε μια πίστη και σε μια αναγκαιότητα» (Κανατσούλη Μ, 2002, σελ.21). Το παιδί για εκείνη είναι μια «κατασκευή» που ορίζεται διαφορετικά κάθε φορά. Πρόκειται για μια προκατασκευασμένη έννοια, την οποία αγνοεί εντελώς η κριτική της Παιδικής Λογοτεχνίας. Και δεν μένει μόνο σ' αυτό. Δεν λαμβάνει υπόψη της, τι νόημα παίρνει η λογοτεχνική ανάγνωση για το παιδί, με ποιους τρόπους καταλαβαίνει το νόημα του κειμένου και τι ερμηνεύει από αυτό. «Το παιδί για το οποίο μιλούν οι κριτικοί της παιδικής λογοτεχνίας, κατά την Lesnik-Oberstein, δεν ανακαλύφθηκε, αλλά *επινοήθηκε*» (Κανατσούλη Μ, 2002, σελ.21).

Στην ίδια γραμμή πλευσης κινείται και ο Peter Hunt στο βιβλίο του *Κριτική, Θεωρία και Παιδική Λογοτεχνία*, όπου τονίζει ότι δεν υπάρχει ορισμός για την έννοια *παιδί*, γιατί πρόκειται για μια ευμετάβλητη έννοια που εξαρτάται από πολλούς παράγοντες την κάθε δεδομένη χρονική στιγμή και κατ' επέκταση ούτε και η Παιδική Λογοτεχνία μπορεί να οριστεί αφού βασικός της αποδέκτης είναι το *παιδί*. Ενστερνίζεται την αποδοχή του Tucker, ο οποίος στο βιβλίο του *The Child and the Book (Το παιδί και το βιβλίο)*, συμφωνεί με τα στάδια ανάπτυξης του πρωτοπόρου παιδοψυχολόγου Jean Piaget και τα αντιστοιχεί με τα κείμενα. Ότι δηλ τα παιδιά στα διάφορα ηλικιακά στάδια αντιλαμβάνονται το κείμενο διαφορετικά, όχι με το ίδιο νόημα πάντοτε. Και οι στάσεις τους είναι διαφορετικές απέναντι σε θέματα όπως ο θάνατος, ο φόβος, το σεξ, ο εγωκεντρισμός, η φιλία, η ειρήνη, η ετερότητα κα. Τα παιδιά είναι πιο ανοιχτά σε αυθεντικά καινούργιες ιδέες, σε τρόπους κατανόησης του

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

κειμένου, πιο ευέλικτα στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται το κείμενο, αντιμετωπίζουν την γλώσσα ως ένα πεδίο παιγνιώδους εξερεύνησης, και τέλος έχουν λιγότερο αμετακίνητες απόψεις βλέποντας έτσι τα πράγματα πιο καθαρά. Ο Peter Hunt συνεχίζει λέγοντας ότι η αρνητική πλευρά των παιδιών σε σχέση με τους ενήλικες είναι ότι τα παιδιά έχουν λιγότερες γλωσσικές γνώσεις και δεν γνωρίζουν πολλά για την δομή των βιβλίων, δεν μπορούν να κατανοήσουν τους κανόνες της παρά μόνο το νόημα του κειμένου. Αυτό δεν σημαίνει πως είναι ακατόρθωτο, κατά την γνώμη μου, επιτυγχάνεται με συνεχή ανάγνωση παιδικών βιβλίων και με την συνακόλουθη ωριμότητα του παιδιού. Ύστερα από την μικρή μου παρέμβαση, συνεχίζω με τα λεγόμενα του Peter Hunt, ο οποίος τονίζει ότι οι διακρίσεις που κάνουν τα παιδιά ανάμεσα στην πραγματικότητα και στην φαντασία, στο επιθυμητό και στο αληθινό είναι αβέβαιες. Διακατέχονται από έναν «ασυναίσθητο ανιμισμό καθώς δεν ελέγχουν όσο οι ενήλικοι την απόδοση ανθρώπινων χαρακτηριστικών σε άψυχα αντικείμενα» (Hunt P, 1996, σελ 85).

Κατά τον Peter Hunt, τα παιδιά πιθανόν να ανήκουν σε «μια αντι-κουλτούρα ή μια αντίθετη κουλτούρα» (Hunt P, 1996, σελ 85) από αυτή των ενηλίκων. Οι σχέσεις τους είναι σύνθετες και δύσκολες να προσδιοριστούν, αφού η κάθε πλευρά σκέφτεται με διαφορετικό τρόπο και ακολουθεί διαφορετικές μορφές λογοτεχνικών ιστοριών. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα η κοινότητα των ενηλίκων να παραδεχτεί την ύπαρξη «διαφόρων ειδών παιδικής ηλικίας - τα οποία, κοινωνικά, μπορούν να οριστούν ως μια περίοδος έλλειψης υπευθυνότητας ή, απλά, ως μια περίοδος ημιτελούς ανάπτυξης» (Hunt P, 1996, σελ 86).

Με βάση τα παραπάνω ο λογοτέχνης-συγγραφέας γράφει ένα παιδικό βιβλίο για ένα παιδί όπως το ορίζει η λογοτεχνική του εποχή. Έρχεται το παιδί - ο εν εξελίξει αναγνώστης- να διαβάσει και να κατανοήσει το συγκεκριμένο παιδικό βιβλίο. Το ερώτημα που τίθεται είναι, αν αυτό το παιδικό βιβλίο διαβαστεί σε άλλη χρονική εποχή, θα αναφέρεται στο ίδιο τύπο ηλικίας παιδιού που εννοούσε ο συγγραφέας όταν το έγραφε; Η απάντηση είναι όχι με βάση την κριτική της Παιδικής Λογοτεχνίας, η οποία αποδέχεται την ύπαρξη ορισμού της παιδικής ηλικίας και γι' αυτό επιδίδεται όπως εύστοχα παρατηρεί ο Peter Hunt σε αναπροσαρμογές κειμένων, σε αναδιανομή των ρόλων στα παραμύθια, στο εκ νέου γράψιμό τους, στην εκ νέου εικονογράφησή τους υποστηρίζοντας έτσι ότι «ο πολιτισμός των βιβλίων αποφασίζει

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

για την παιδική ηλικία και, με πολλούς τρόπους, τη δημιουργεί ή την καταστρέφει» (Hunt P, 1996, σελ 88).

Τελειώνει λέγοντας ότι «η παιδική ηλικία δεν είναι τώρα (αν υπήρξε ποτέ) μια σταθερή έννοια. Ως εκ τούτου, δεν μπορεί να περιμένουμε ότι η λογοτεχνία που ορίζεται με βάση αυτήν θα είναι κάτι το σταθερό. Συνεπώς, πρέπει να προσέχουμε πολύ μήπως η ανάγνωση ενός βιβλίου από ένα συγκεκριμένο παιδί μιας δεδομένης εποχής είναι εντελώς άλλη από αυτή ενός παιδιού την περίοδο της παραγωγής του βιβλίου» (Hunt P, 1996, σελ 88).

Ορίζοντας την Παιδική Λογοτεχνία.

Ύστερα από την λεπτομερή ανάλυση των όρων Λογοτεχνία και Παιδί, μπορεί ο καθένας μας να αποδώσει έναν προσωπικό ορισμό για το τι είναι Παιδική Λογοτεχνία. Αξίζει να αναφέρω κάποιους ορισμούς που έχουν δώσει γνωστοί συγγραφείς του χώρου όπως:

Ο Αντώνης Δελώνης στο βιβλίο του «*Ελληνική Παιδική Λογοτεχνία*» αναφέρει ότι η «Παιδική Λογοτεχνία είναι ο σύνολος χώρος μέσα στον οποίο συνυπάρχουν και λειτουργούν όλα εκείνα τα άρτια λογοτεχνικά έργα που απευθύνονται, άμεσα ή έμμεσα, στις αισθητικές απαιτήσεις και τα διαφέροντα της νηπιακής, παιδικής και εφηβικής ηλικίας, και που ανταποκρίνονται στο αντιληπτικό, γλωσσικό και συναισθηματικό τους επίπεδο» (Δελώνης Α., 1986, σελ 12).

Για την Rebecca Lukens, η Παιδική Λογοτεχνία «διαφέρει από τη λογοτεχνία των ενηλίκων στο βαθμό, όχι στο είδος [...] και γράφοντας για παιδιά θα πρέπει να χρησιμοποιούνται τα ίδια στάνταρ, όπως και στο γράψιμο των ενηλίκων» (Κανατσούλη Μ, 2002, σελ.23).

Ο Miles McDowell ορίζει την Παιδική Λογοτεχνία ανακαλώντας τα χαρακτηριστικά του παιδικού βιβλίου: « τα παιδικά βιβλία είναι εν γένει συντομότερα και προτιμούν την ενεργό δράση από τη στασιμότητα, τους διαλόγους και τα γεγονότα από τις περιγραφές και τις ενδοσκοπήσεις, κατά κανόνα οι πρωταγωνιστές είναι παιδιά και η γλώσσα του βιβλίου είναι προσανατολισμένη στη γλώσσα του παιδιού. Χρησιμοποιούνται οι συμβάσεις και η ιστορία εκτυλίσσεται με εμφανείς

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

ηθικές σχηματοποιήσεις τις οποίες συνήθως αγνοεί η λογοτεχνία των ενηλίκων. Έχουν ευδιάκριτη δομή και, τέλος – τέλος, θα ήταν σημαντική παράλειψη να μην αναφερθούν τα στοιχεία του μαγικού και του φανταστικού, της απλότητας και της περιπέτειας, που αποτελούν βασικά συστατικά του παιδικού βιβλίου». (Κανατσούλη Μ, 2002, σελ 24).

Εξίσου εκτενής είναι και ο ορισμός που δίνει η Λότη Πέτροβιτς – Ανδρουτσοπούλου, για την Παιδική Λογοτεχνία καταγράφοντας τα σημεία αναγνώρισής της. «Ως προς τη μορφή, τη λιτότητα του λόγου, την απουσία βωμολοχιών και σαρκασμού, τη συντομία και το καίριο των περιγραφών, την αμεσότητα της αφήγησης, τη διαγραφή των χαρακτήρων χωρίς επιμονή στην ψυχογράφησή τους. Ως προς το περιεχόμενο, ότι η υπόθεση έχει ξεκάθαρο πλαίσιο και η πλοκή είναι έντονη και γρήγορη, προπάντων ότι υπάρχει κάθαρση και το διάχυτο αίσθημα ότι ο αναγνώστης είναι αντικείμενο αγάπης από τον συγγραφέα» (Κανατσούλη Μ, 2002, σελ 25).

Η Ζωή Βαλάση στο βιβλίο της «*Εισαγωγή στη μελέτη της Λογοτεχνίας και των Βιβλίων για Παιδιά*» εκφράζει την άποψη της ότι η Παιδική Λογοτεχνία ή η Λογοτεχνία για Παιδιά είναι ένα είδος της Λογοτεχνίας, όχι κατώτερο όπως ακόμη υποστηρίζεται από κάποιους αλλά ισάξιο και μάλιστα πιο απαιτητικό αφού το κοινό στο οποίο απευθύνεται είναι ιδιαίτερα χαρισματικό. Κατά την γνώμη της «τα έργα της Παιδικής Λογοτεχνίας θα πρέπει να ανταποκρίνονται στην εκρηκτική προσωπικότητα του παιδιού, την πλούσια σε φαντασία, την αστείρευτη σε ευρηματικότητα, με τον ευαίσθητο και απρόβλεπτο ψυχισμό και τη συναισθηματική της πολυπλοκότητα» (Βαλάση Ζ, 2001, σελ 17). Στη συνέχεια επισημαίνει ότι για να αποφευχθούν τυχόν συγχύσεις καλό είναι να έχουμε υπόψη μας τα παρακάτω:

- ✓ Η παιδική λογοτεχνία δεν απαρτίζεται από έργα παιδιών. Τα λογοτεχνήματα είναι έργα μεγάλων, είναι έργα ενηλίκων.
- ✓ Τα λογοτεχνήματα αυτά, μπορεί να έχουν συντεθεί εξ αρχής για παιδικό κοινό, μπορεί όμως να έχουν γίνει «παιδικά» εκ των υστέρων, Όχι γιατί επιβλήθηκαν, αλλά γιατί αγαπήθηκαν.
- ✓ Η λογοτεχνία για παιδιά περιλαμβάνει έργα που είναι είτε προφορικά είτε γραπτά. Τα προφορικά λογοτεχνήματα δημιουργούνται για να

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

μεταδίδονται κυρίως με την προφορική και προσωπική επικοινωνία.
Τα γραπτά λογοτεχνικά έργα συνιστούν το Παιδικό Λογοτεχνικό Βιβλίο.

- ✓ Η παιδική λογοτεχνία εκφράζεται με λόγο Έμμετρο ή Πεζό.

Καταλήγει συνοψίζοντας «ότι η Παιδική Λογοτεχνία είναι το σύνολο των καλλιτεχνικών έργων του λόγου με τα οποία ψυχαγωγούνται τα παιδιά».

Ο Peter Hunt στο βιβλίο του «*Κριτική, Θεωρία και Παιδική Λογοτεχνία*» ενοχλείται με τους ορισμούς που έχουν αποδοθεί στην Παιδική Λογοτεχνία με βάση τους σκοπούς της δηλ σε ποιούς απευθύνεται και για ποιο λόγο. Μ' αυτόν τον τρόπο μπορεί να οριστεί «ως τα βιβλία εκείνα που είναι κατάλληλα ή ικανοποιητικά ειδικά για τα μέλη αυτής της ομάδας που ορίζεται ως παιδιά σε μια δεδομένη χρονική στιγμή. Όμως, ένας τέτοιος βολικός ορισμός δεν είναι πολύ πρακτικός, καθώς περιλαμβάνει κάθε κείμενο που έχει διαβάσει αυτός που χαρακτηρίζεται **παιδί**» (Hunt P, 1996, σελ 89). Μάλιστα παραθέτει και την άποψη ενός από τους πιο ευφυείς σύγχρονους κριτικούς, του John Rowe Townsend, ο οποίος έγραψε:

Τα παιδιά είναι επίσης μέρος της ανθρωπότητας και τα παιδικά βιβλία μέρος της λογοτεχνίας, και κάθε διαχωριστική γραμμή που περιορίζει τα παιδιά ή τα βιβλία τους στη δική τους ξεχωριστή γωνιά είναι τεχνητή... ο μόνος πρακτικός ορισμός για το παιδικό βιβλίο σήμερα – όσο παράλογος και αν ακούγεται – είναι ότι πρόκειται για «το βιβλίο που εμφανίζεται στην κατηγορία "παιδικά" των εκδοτικών καταλόγων» (Hunt P, 1996, σελ 91).

Ο Peter Hunt τελειώνει με την άποψή του ότι κάθε προσπάθεια ορισμού της παιδικής λογοτεχνίας είναι ίσως αντίστοιχη με το να χαράξουμε τα όρια μιας επικράτειας, και είναι όντως μια πραγματικότητα αυτή, αλλά μόνο τόσο όσο χρειάζεται για να την οριοθετήσουμε, για να τη χειριζόμαστε.

Προσωπικά πιστεύω πως η Παιδική Λογοτεχνία είναι ένα είδος της Λογοτεχνίας, μάλιστα το πιο δύσκολο, απαιτητικό, ευαίσθητο και προσεκτικό από όλα τα υπόλοιπα είδη και αυτό όχι γιατί απευθύνεται σε ένα μικρό ηλικιακό πλήθος αλλά γιατί απευθύνεται σε ένα μεγάλο αριθμητικά πλήθος που δεν το αποτελούν μόνο τα μικρά παιδιά αλλά και κάθε ενήλικας που κρύβει μέσα του ένα μικρό «παιδί».

Σχέση κειμένου και αναγνώστη – παιδί.

Πιστεύετε ότι υπάρχει σχέση κειμένου και αναγνώστη; Αν ναι, ποιος την αναπτύσσει; Ο συγγραφέας παιδικών βιβλίων λέτε να επηρεάζει αυτή την σχέση, να ασκεί κάποια εξουσία και πώς; Ερωτήματα που προκύπτουν διαβάζοντας τον τίτλο του κεφαλαίου και στα οποία η απάντηση είναι ότι πράγματι υπάρχει μια έντονη σχέση ανάμεσα στο κείμενο που γράφει ένας συγγραφέας και στον αναγνώστη, στη προκειμένη περίπτωση παιδικό αναγνώστη. Μια σχέση αλληλεπίδρασης την οποία καθορίζει ο συγγραφέας και η λογοτεχνική ικανότητα του παιδιού να διαβάσει το ίδιο το κείμενο με πολλούς τρόπους. Πιο συγκεκριμένα, ο Peter Hunt στο βιβλίο του «Κριτική, Θεωρία και Παιδική Λογοτεχνία» αναφέρει μια κατηγοριοποίηση παιδικών κειμένων που κάνει ο Roland Barthes, την οποία βασίζει στην άποψη ότι τα παιδικό βιβλίο πρέπει να είναι «αναγνώσιμο» (lisible) και όχι «εγγράψιμο» (scriptable) κείμενο. Τι σημαίνει αναγνώσιμο κείμενο; Αναγνώσιμο κείμενο είναι το «κλειστό» κείμενο, δηλ το κείμενο που όλα τα κάνει ο συγγραφέας για τον αναγνώστη, δεν χρειάζεται ο αναγνώστης να διακατέχεται από προσόντα έμπειρου αναγνώστη για να κατανοήσει το κείμενο μιας και στην κατανόησή του τον καθοδηγεί ο συγγραφέας. Με λίγα λόγια περιορίζει πιθανές ερμηνείες που θα μπορούσε να αποδώσει ένας έμπειρος αναγνώστης. Αντίθετα, το εγγράψιμο κείμενο είναι το «ανοιχτό» κείμενο σε πληροφορίες που φέρει ο αναγνώστης στο βιβλίο, που τις εναποθέτει για την πολύπλευρη κατανόησή του.

Παρατηρούμε ότι οι συγγραφείς στην προσπάθειά τους να ελέγξουν το κείμενο με διάφορους τρόπους απαιτούν από τον αναγνώστη να το διαβάσει στα υπονοούμενα και καθορισμένα πλαίσια, κάνοντας έτσι το κείμενο σύμφωνα με την ορολογία του θεωρητικού Bakhtin «μονολογικό» αντί για «διαλογικό» ή «πολυφωνικό». Ένας εκτενής μονόλογος που απλά ο αναγνώστης καλείται να διαβάσει αντί για ένα πλούσιο διάλογο μεταξύ συγγραφέα – κειμένου – αναγνώστη.

Αυτή η προσπάθεια περιορισμού της αλληλεπίδρασης παιδιού αναγνώστη με το κείμενο δίνει την εντύπωση ότι κάνουμε χάρη στο παιδί. Βέβαια αυτό έχει να κάνει με το κατά πόσο πιστεύουμε ότι το ανοιχτό κείμενο μας βοηθά στην εξέλιξή μας ως αναγνώστες ή όπως το θέτει η Jaqueline Rose «με το αν είναι απλώς και μόνο ένα

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

πραγματικό γεγονός που αποδεικνύει την «αδυναμία» ύπαρξης της παιδικής λογοτεχνίας» (Hunt P, 1996, σελ 120).

Η παιδική λογοτεχνία παράγει παιδικά βιβλία για τα παιδιά που είναι εν εξελίξει αναγνώστες. Η στάση τους απέναντι στη ζωή και στα κείμενα αποτελείται από ένα σύνολο πολιτιστικών δεδομένων διαφορετικών από αυτή των ενηλίκων. Τα παιδιά αποδίδουν στα κείμενα νοήματα που είναι δικά τους, προσωπικά, σύμφωνα και με την γνώμη του Frank Smith, ο οποίος πρεσβεύει ότι τα νοήματα είναι πάντοτε προσωπικά.

Και οι προσδοκίες; Πιστεύετε ότι οι προσδοκίες των ενηλίκων συμπίπτουν μ' αυτές των εν εξελίξει αναγνωστών – παιδιών; Όχι, διαφέρουν και εκεί. Κατά την γνώμη μου πιστεύω σ' αυτήν την διάκριση γιατί τα παιδιά και οι ενήλικες αντιλαμβάνονται τον κόσμο που τους περιβάλλει διαφορετικά ο καθένας ανάλογα με τις εμπειρίες τους, τα προσωπικά βιώματά τους, τα όνειρά τους και τις ελπίδες τους. Επομένως το τι προσδοκώ εγώ από ένα κείμενο ως ενήλικας είναι διαφορετικό απ' αυτό που περιμένει να διαβάσει ένα παιδί. Γενικά η ανάγνωση είναι υπόθεση προσδοκιών.

Όπως ανέφερα και παραπάνω, τα παιδιά διαβάζοντας ένα κείμενο δεν παράγουν το ίδιο νόημα μ' αυτό που θα παρήγαγαν οι ενήλικες και αυτό συμβαίνει για λόγους που οφείλονται:

- ❖ στην αντίθετη κουλτούρα ή αντι – κουλτούρα
- ❖ στην ψυχολογία
- ❖ στην εμπειρία της ζωής (περιεχόμενο)
- ❖ στην κειμενική εμπειρία (λογοτεχνικά είδη)
- ❖ στις διαφορές τους σε σχέση με την όλη δομή των υπαινιγμών (Hunt p, 1996, σελ 137).

Το ερώτημα που γεννιέται είναι κατά πόσο τα παιδιά μπορούν να γίνουν «αποδομητές» των κειμένων δηλ να διαβάσουν αντίθετα με τα κείμενα παρά τα ενοχλητικά εμπόδια κατανόησης που υπάρχουν από την πλευρά του συγγραφέα - ο οποίος περιορίζεται γιατί ακολουθεί μια καθορισμένη δομή με το σκεπτικό να είναι κατανοητή από τα παιδιά, - να θέσουν τις βάσεις για εξεζητημένες αναγνώσεις και να

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

κινήθουν πολύπλευρα και ελεύθερα μέσα στο κείμενο; Η «αποδόμηση» είναι μια νέα κριτική μέθοδος, η οποία περιγράφεται ως εξής:

[Στην αποδόμηση] το αντικείμενο της κριτικής δεν είναι η αναζήτηση της ενότητας του έργου, αλλά της πολλαπλότητας και της ποικιλομορφίας των πιθανών νοημάτων, της μη ολοκλήρωσης, των παραλείψεων που προβάλλει αλλά που δεν μπορεί να περιγράψει, και, πάνω απ' όλα, των αντιφάσεων του...[Αυτό μπορεί να συγκριθεί με] την αγγλοαμερικανική κριτική πρακτική, όπου η αναζήτηση γίνεται με στόχο την ενότητα του έργου και τη συνοχή του... Εξομαλύνοντας κατ' αυτόν τον τρόπο την αντίφαση, περιορίζοντας το κείμενο, η κριτική γίνεται συνεργός της ιδεολογίας. Έχοντας δημιουργήσει έναν κανόνα αναγνωρισμένων κειμένων, η κριτική, με τη σειρά της, αποδίδει σ' αυτά αναγνωρισμένες ερμηνείες, λογοκρίνοντας έτσι αποτελεσματικά κάθε στοιχείο τους που έρχεται σε σύγκρουση με την κυρίαρχη ιδεολογία (Hunt P, 1996, σελ 137).

Ο Howard Felperin υποστήριξε ότι η αποδόμηση είναι ένα παιχνίδι λέξεων λέγοντας τα παρακάτω:

Από τη στιγμή που η κριτική συνειδητοποιεί... την ανεπάρκεια των κανόνων της ... στρέφεται στην αποδόμηση, που δεν είναι τίποτε άλλο από μια γλωσσική αμφισβήτηση με τη μορφή παιχνιδιού, ένα απαιτητικό και αυστηρό είδος παιχνιδιού, που είναι ωστόσο παιχνίδι ... (Hunt P, 1996, σελ 137).

Τα παιδιά από πολύ νωρίς γνωρίζουν τις λέξεις και ξέρουν πως δεν είναι για παιχνίδι αλλά όσο παίζουν μ' αυτές, τόσο λειτουργούν ως *αποδομητές*. Η ουσία είναι να βρεις τι κρύβεται πίσω από κάθε λέξη, τι κρύβει ο συγγραφέας για σένα ως αναγνώστης ή τι κρύβεις εσύ ως αναγνώστης πίσω από την κάθε λέξη. Μιλάμε επομένως για «λογοτεχνική» ανάγνωση. Άραγε είναι τα παιδιά ικανά για λογοτεχνική ανάγνωση; Η απάντηση στο ερώτημα αυτό είναι πολύπλοκο. Ο Frank Hatt επισημαίνει:

Ένας αναγνώστης θα διαβάσει διαφορετικά κείμενα με διαφορετικούς τρόπους' ένα κείμενο θα διαβαστεί με διαφορετικούς τρόπους από διαφορετικούς αναγνώστες. Ένας αναγνώστης θα διαβάσει το ίδιο κείμενο διαφορετικά σε διαφορετικές συνθήκες ' πράγματι, θα διαβάσει διαφορετικά μέρη του ίδιου κειμένου με διαφορετικούς τρόπους κατά τη διάρκεια μιας αναγνωστικής πράξης, καθώς η διάθεσή του, ο σκοπός του και η γνώση του αλλάζουν (Hunt P, 1996, σελ 138).

Ναι, αλλά όλες αυτές οι αναγνώσεις αποτελούν μέρος της ίδιας ανάγνωσης και επομένως είναι όλες λογοτεχνικές. Αναρωτιόμαστε όμως αν υπάρχει σε ένα κείμενο ποτέ, ένα απλά λειτουργικό ή κυριολεκτικό νόημα; Προσωπικά, νομίζω πως όχι. Το ίδιο κείμενο μπορεί να μας δώσει ή να του δώσουμε διαφορετικά νοήματα την

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

κάθε φορά που το διαβάζουμε ανάλογα με την διάθεσή μας, την ωριμότητά μας, την χαλάρωσή μας και την νοητική υπόστασή μας. Άρα είμαστε ευμετάβλητα άτομα και αυτό έχει σαν αποτέλεσμα «η αλληλεπίδραση ανάμεσα στον αναγνώστη και στο κείμενο έχει να κάνει τόσο με το ευμετάβλητο άτομο όσο και με το ίδιο το κείμενο».

Αν αυτό που προσλαμβάνει ο αναγνώστης από το κείμενο εξαρτάται από τις ερωτήσεις που υποβάλει στο κείμενο, τότε αυτές οι ερωτήσεις προέρχονται εξαρχής από τις προσδοκίες που προκαλούνται πριν την επαφή του με το κείμενο... Από τη στιγμή που είναι σε θέση να διαβάζει σιωπηρά, η αντιληπτική του δραστηριότητα συνδέεται με εικασίες για το νόημα του κειμένου: προσλαμβάνει τις τυπωμένες στη σελίδα πληροφορίες όχι αυθαίρετα αλλά μέσα από ένα πλέγμα προσδοκιών, που πρέπει να τροποποιήσει, αν οι πληροφορίες δεν ταιριάζουν (Hunt P, 1996, σελ 139).

Θα κλείσω την ενότητα με μια άποψη του Harold Rosen, η οποία μου αρέσει πολύ και εκφράζει μια αλήθεια: «Ας προσέξουν όσοι ειδικεύονται στη γραμματική των ιστοριών. Οι προτάσεις τελειώνουν με τελείες, όχι όμως και οι ιστορίες» (Hunt P, 1996, σελ 139).

Ενεργός αναγνώστης και εικονογράφηση.

Όπως παρατηρήσαμε παραπάνω ο ρόλος του αναγνώστη κατά την διάρκεια της αναγνωστικής πράξης είναι ιδιαίτερα ενεργητικός, μια αντίληψη την οποία εισήγαγαν οι θεωρίες της αναγνωστικής ανταπόκρισης με πρόδρομο την συναλλακτική θεωρία της Rosenblatt (http://195.130.67.21/si/t7/p_203.pdf) Μια αντίληψη που έχει καταξιωθεί εδώ και τριάντα χρόνια στην λογοτεχνική θεωρία και έχει επηρεάσει καθοριστικά την λογοτεχνική παραγωγή αυτών των χρόνων καθώς η σχέση θεωρίας και συγγραφής λογοτεχνίας ήταν και είναι πάντα αμφίδρομη.

Σημαντικά ευρωπαϊκά λογοτεχνικά έργα έχουν συγγραφεί με βάση την προαναφερόμενη αντίληψη όπου ζητούν επίμονα την προσωπική εμπλοκή του αναγνώστη κατά την διάρκεια ανάγνωσης του κειμένου και την ενεργή συμμετοχή του στη συγκρότηση διαφόρων νοημάτων. Αυτή η επιδίωξη επιτυγχάνεται αποτελεσματικότερα στα παιδικά βιβλία με εικόνες ή αλλιώς στα εικονογραφημένα βιβλία γιατί σ' αυτά κυριαρχούν οι δυο τροπικότητες, λέξεις και εικόνες. Σε αντίθεση με τα βιβλία χωρίς εικόνες όπου εκεί τον κυρίαρχο ρόλο διαδραματίζει ο γραπτός λόγος. Οι σύγχρονοι ευρωπαίοι εικονογράφοι παιδικών βιβλίων πειραματίζονται όχι μόνο με τα συμβατικά παιδικά βιβλία, όπου ακολουθούν την συμμετρική σχέση

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

απόδοση των λέξεων σε εικόνα αλλά και με εκείνα που προωθούν συμπληρωματικές ή αντιθετικές σχέσεις αυτών των δυο τροπικοτήτων. Άλλα αναφέρει το κείμενο και άλλα λέει η εικόνα. Πρόκειται για μια πρωτοποριακή τάση που δίνει την ευκαιρία στο παιδί – αναγνώστη να καθορίσει ή να επιλέξει εκείνος ποια θα είναι η πορεία της ιστορίας και ποιο το τέλος της. Το πιο οικείο παράδειγμα από την ελληνική παραγωγή είναι τα «πολύκλιωνα» παραμύθια «*Τα 88 Ντολμαδάκια*» και «*Τα 33 Ροζ Ρουμπίνια*» του Ευγένιου Τριβιζά.

Αυτό το νέο είδος διαδραστικής ανάγνωσης επιτρέπει στο παιδί αναγνώστη όχι μόνο να συμμετέχει στην διαμόρφωση των νοημάτων της κάθε ιστορίας αλλά και να αποδομεί (αποδομητής αναγνώστης) και να αναδομεί το κείμενο διαρθρώνοντας κάθε φορά μια διαφορετική παραμυθική διήγηση.

Το θεωρητικό εργαλείο που χρησιμοποιούμε για να μελετήσουμε κατά πόσο τα ανατρεπτικά διαδραστικά παιδικά βιβλία επιτρέπουν την ενεργοποίηση του αναγνώστη στην δημιουργία της ιστορίας, με ποιους τρόπους το ίδιο το κείμενο κάνει εκκλήσεις στον αναγνώστη για ουσιαστική νοητική επαφή και για να αναδείξουμε τον καθοριστικό ρόλο του αναγνώστη στην πραγμάτωση του λογοτεχνικού έργου είναι η έννοια των «κενών» της αφήγησης, η έννοια της απροσδιοριστίας ενός κειμένου που αποτελεί εισήγηση του Wolfgang Iser. Αυτό το «κενό» έρχεται να καλύψει το παιδί – αναγνώστης, με την παρατηρητικότητα του και την φαντασία του για να βρει τις σχέσεις που συνδέουν τις λέξεις με τις εικόνες αλλά και τις εικόνες μεταξύ τους. Κατά τον Lewis «αυτό είναι ένα μεταμυθοπλαστικό χαρακτηριστικό της εικονογράφησης: αποκαλύπτοντας τα νοηματικά κενά που δημιουργεί μια τέτοιου είδους οπτική υπερ-πληροφόρηση μας αποκαλύπτει ταυτόχρονα την κωμικότητα, το παράλογο της κατάστασης στην οποία βρισκόμαστε όταν μας λείπουν τα *στηρίγματα* των λέξεων που θα μας βοηθούσαν να καταλάβουμε τι δείχνεται» (Οικονομίδου Σ, 2010, σελ 64).

Εξίσου σημαντικά είναι και τα βιβλία μόνο με εικόνες δηλ τα εικονοβιβλία όπου εκεί κυριαρχεί η παράμετρος του ανοικτού χαρακτήρα. Όπως παρατηρεί και η Jane Doonan αυτά τα βιβλία είναι βιβλία χωρίς λόγια, μόνο με εικόνες και κάνουν «ανοιχτή έκκληση» στους αναγνώστες να τα διαβάσουν με τον δικό τους τρόπο δίνοντας όποια ερμηνεία επιθυμούν. Πχ το ίδιο βιβλίο μπορεί να διαβαστεί από όλα

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

τα μέλη μιας οικογένειας με έναν προσωπικό, από τον καθένα τους, τρόπο και όλοι να μάθουν κάτι από αυτό. Σ' αυτά τα βιβλία υπάρχει απόλυτη ελευθερία κινήσεων, ερμηνειών και αφηγήσεων του αναγνώστη σε αντίθεση με τα συμβατικά βιβλία όπου εκεί η ερμηνεία επηρεάζεται και από τον γραπτό λόγο. Το αξιόλογο με τα εικονογραφημένα βιβλία χωρίς λόγια είναι ότι το κενό μεταξύ της αφήγησης και της ερμηνείας έχει σχεδόν εξαφανιστεί αφού το εννοούμενο κείμενο μπορεί να αναπλασθεί με διαφορετικούς τρόπους. Έτσι ο ίδιος (αναγνώστης) είναι αυτός που ερμηνεύει και ταυτοχρόνως αφηγείται.

Η χρήση αυτών των αντιθετικών δια-δραστικών παιδικών βιβλίων και των βιβλίων χωρίς λόγια βοηθά στην λογοτεχνική ανάπτυξη και ωριμότητα του παιδιού – αναγνώστη, καθιστώντας τον ικανό να σταθεί κριτικά απέναντι στο έργο που διαβάζει. Επιπλέον υποστηρίζεται, σύμφωνα με την άποψη της Αναγνωστοπούλου, ότι «και προκαλούν την ικανότητά του (μικρού αναγνώστη) να επινοήσει, να σκεφτεί, να δημιουργήσει, να αρθρώσει λόγο, τον βοηθούν να βγει από την κατάσταση των *infans*, δηλαδή τον βοηθούν να μεγαλώσει και να ωριμάσει. Είναι κείμενα που τον βοηθούν να πλεύσει στο συμβολικό και την αλληγορία, στην πραγματικότητα και το όνειρο, στο πραγματικό και το φαντασιακό, στους πραγματικούς ανθρώπους και τον κόσμο τους και στους επινοημένους ήρωες και τις πράξεις τους» (Οικονομίδου Σ, 2010, σελ 73).

Ύφος, γλώσσα και έλεγχος.

Η αλληλεπιδραστική επικοινωνία του αναγνώστη με το βιβλίο και του βιβλίου με τον αναγνώστη επιτυγχάνεται μέσω της διαδικασίας της ανάγνωσης, μέρος της οποίας είναι το ύφος του κειμένου και γενικότερα η επιστήμη που την αποτελεί, η υφολογία. Τι εννοούμε όταν λέμε ύφος ενός κειμένου; Το ύφος ενός κειμένου είναι μια προ-κριτική διάγνωση για το περιεχόμενο του. Είναι η αποκωδικοποίηση των κωδίκων – λέξεων μέσω των οποίων κατανοούμε το κείμενο αλλά και των κωδίκων που προβάλλουμε εμείς στο κείμενο. Αυτό πραγματώνεται με την ανάγνωση του κειμένου, η οποία έρχεται να καλύψει τα «κενά» που δημιουργούν οι πληροφορίες του και να μειώσει τις απροσδιοριστίες του. Την ανάγνωση κάνει ο αναγνώστης και η συμβολή του αυτή θεωρείται κατά τον Wolfgang Iser «το πιο αποτελεσματικό λογοτεχνικό έργο... είναι αυτό που εξαναγκάζει τον αναγνώστη να συνειδητοποιήσει

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

εκ νέου και με κριτικό τρόπο τους συνηθισμένους κώδικες και τις προσδοκίες του» (Hunt P, 1996, σελ 140). Αυτή η εκ νέου συνειδητοποιήσει θα γίνει με την κατανόηση των υφολογικών αποκλίσεων. Κατά τον Eagleton αυτή η νέα προσέγγιση προσδίδει μια απεριόριστη ελευθερία στην διαδικασία ανάγνωσης όπου καθιστά στον νου την υποχρέωση να παραμείνει ανοιχτός στην επιρροή του κειμένου επικαλύπτοντας έτσι εξουσιαστικές δομές καθώς ο αναγνώστης όπως και ένας μηχανικός « πρέπει να συνδέσει τα διαφορετικά κομμάτια και στρώματα του έργου με "κατάλληλο" τρόπο, σύμφωνα με τις οδηγίες του κατασκευαστή» (Hunt P, 1996, σελ 141).

Πολλές φορές ακούμε την λεκτική έκφραση «Αυτό το βιβλίο έχει ένα επικριτικό ύφος ή το ύφος του είναι ιδιαίτερα εξομολογητικό...». Αυτό σημαίνει ότι η αποκωδικοποίηση του κειμένου που πραγματοποιήθηκε κατά την ανάγνωση οδήγησε στο συμπέρασμα – κριτική αξιολόγησή του, ότι είναι έντονο επικριτικό ή εξομολογητικό. Μάλιστα όπως αναφέρει και ο Flower «η μελέτη της υφολογίας θεωρήθηκε για κάποιο χρονικό διάστημα μια "προ-κριτική" δραστηριότητα, μια μηχανική πράξη, που προσυπέγραφε μια "αυτάρεσκη και οπισθοδρομική ιδεολογία της λογοτεχνίας"» (Hunt P, 1996, σελ 143).

Γεννιέται εύλογα το ερώτημα αν τα μικρά παιδιά μπορούν ή έχουν την ικανότητα να κατανοήσουν τους κώδικες –λέξεις; Σε τι γλώσσα θα πρέπει να γράφουν οι συγγραφείς; Πιστεύεται ότι υπάρχει μια ειδική γλώσσα για τα παιδιά, αν ναι και πως ονομάζεται; Κάποιοι την αποκαλούν «απλότητα», δηλ μια γλώσσα απλή – κατανοητή από τα παιδιά που συχνά εξομοιώνεται με τον κοινότοπο λόγο και με την τάση να δίνεται συνοπτικά η σκέψη ή η δράση του έργου χωρίς ιδιαίτερη ή καθόλου προσπάθεια από τον αναγνώστη.

Τα παιδικά βιβλία συνήθως αναγνωρίζονται από τις λέξεις που χρησιμοποιούν. Πόσες φορές δεν έχουμε ακούσει ή έχουμε εκφράσει εμείς την άποψη «ότι αυτό το βιβλίο δεν είναι παιδικό, το λεξιλόγιό του είναι πολύ εκλεπτυσμένο» λες και έχουμε δημιουργήσει στο μυαλό μας ένα ειδικό λεξιλόγιο για τα μικρά παιδιά, λες και υπάρχει κάποιο «λεκτικό ιδίωμα». Και όμως αυτή είναι η πραγματικότητα. Οι συγγραφείς χρησιμοποιούν γλωσσικούς περιορισμούς γιατί επιθυμούν να βοηθήσουν τα παιδιά να καταλάβουν το νόημα του κειμένου. Αυτή όμως η υπερπροστασία τους

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

δεν βοηθά τα παιδιά, αντίθετα είναι άχρηστη, υποτιμά την νοημοσύνη των παιδιών και τους κάνει αποβλακωτικούς. Δεν ενεργοποιεί την κριτική τους σκέψη, δεν επιτυγχάνεται καμία αλληλεπίδραση κειμένου – αναγνώστη και το «ανοιχτό κείμενο» που υποστηρίζει ο Iser δεν υφίσταται. Αυτό δεν σημαίνει ότι θα πρέπει οι συγγραφείς να αρχίζουν να γράφουν με επιστημονικούς όρους τα παιδικά λογοτεχνικά έργα τους αλλά να χρησιμοποιούν μια γλώσσα που να συντελεί στον βαθμιαίο – σταδιακό εμπλουτισμό λεξιλογίου των παιδιών και να εκμεταλλευτούν αυτό που υποστηρίζει ο Richards, τη *συγκινησιακή χρήση της γλώσσας*. Στα παιδιά αρέσει το παιχνίδι με τις λέξεις, να ανακαλύπτουν το νόημα που κρύβει μια λέξη και με πόσες άλλες λέξεις μπορεί να αποδοθεί το ίδιο νόημα. Είναι ένα παιχνίδι που οξύνει την νοημοσύνη τους, την κάνει πιο «κοφτερή». Άλλωστε η γλώσσα «είναι αυτή που θα κινήσει βασικές λειτουργίες όπως την νόηση, την φαντασία, το συναίσθημα κ.α.» (Δελώνης Α, 19686, σελ 91). Αξίζει να αναφέρω την άποψη του E. B. White σχετικά με την γλώσσα των παιδικών βιβλίων, που παρουσιάζει στο βιβλίο του «Κριτική, Θεωρία και Παιδική Λογοτεχνία» ο Peter Hunt.

Όποιος γράφει κατεβαίνοντας στο επίπεδο των παιδιών απλά χάνει τον χρόνο του... Μερικοί συγγραφείς σκοπίμως αποφεύγουν τη χρήση λέξεων που νομίζουν ότι αγνοεί το παιδί. Αυτό αποδυναμώνει το λογοτεχνικό γράψιμο και υποπτεύομαι ότι κάνει τον αναγνώστη να πλήττει. Τα παιδιά προσφέρονται για παιχνίδι. Αγαπούν τις λέξεις που τους δυσκολεύουν, εφόσον βέβαια τα συμφραζόμενα αποσπούν την προσοχή τους. – E.B.White

Η κριτική άποψη του E. B. White «σκοπίμως αποφεύγουν την χρήση λέξεων» είναι μια αλήθεια που καταδεικνύει την αποδοχή του λεκτικού ιδιώματος από κάποιους συγγραφείς για την γλωσσική χειραφέτηση των παιδιών, την σταθερότητα της σκέψης τους αφού προωθούν απλές ιδέες. Επιπλέον είναι ένα γεγονός που δείχνει την δυναμική εξουσία που έχει ο συγγραφέας πάνω στο έργο του αλλά και πάνω στον αναγνώστη – παιδί. Τελικά ελέγχει ο συγγραφέας την σκέψη των παιδιών; Σκόπιμα ή ασυνείδητα;

Πράγματι ο συγγραφέας ασκεί αποτελεσματικό έλεγχο στον αναγνώστη, μέσω του κειμένου, με τις αλλαγές που κάνει στο λεξιλόγιο, στο περιεχόμενο και την πλοκή της ιστορίας. Ιδιαίτερα έντονος είναι ο έλεγχός του στην αφήγηση όπου εκεί έχει τον κυρίαρχο ρόλο και λόγο προδιαγράφοντας έτσι σε μεγάλο βαθμό την σκέψη του αναγνώστη. Εκεί που απουσιάζει η φωνή του ή φαίνεται να ασκεί περιορισμένο

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

έλεγχο είναι στο διάλογο, όπου η ερώτηση ή άποψη τους ενός ήρωα οδηγεί στην απάντηση του άλλου ήρωα και όχι μόνο, αλλά και στην προσωπική απάντηση του αναγνώστη, στο τι θα έλεγε ο ίδιος προσωπικά στον ήρωα.

Τελικά η υφολογία όπως επισημαίνει και ο Peter Hunt μπορεί να χρησιμοποιηθεί αποδοτικά προκειμένου να ελεγχθεί η «πρωτοτυπία» ενός κειμένου, αυτή η «φρεσκάδα» που συμβάλει προοδευτικά στην διεύρυνση της σκέψης των παιδιών και την οποία μπορούμε να εντοπίσουμε ακόμη και σε απλές προτάσεις. Προτείνει ο Peter Hunt «Πειραματιστείτε ανοίγοντας ένα κείμενο τυχαία και διαλέξτε προτάσεις. Με άλλα λόγια, αντι να κρίνετε ένα βιβλίο από το εξώφυλλό του, κρίνετέ το από τα χρωμοσώματά του» (Hunt P, 1996, σελ 162).

Αναγνώστης - παιδί: ένα μικρό αθώο παιδί ή κριτικός αναγνώστης;

Ήδη ο τίτλος της ενότητας προβάλλει δυο αντιμαχόμενες απόψεις που κυριαρχούν στους κόλπους της παιδικής λογοτεχνίας για το αν το μικρό παιδί διαχέεται από μια αθώοτητα αδύναμη να κατανοήσει την πολυμορφία μηνυμάτων που εκπέμπει ένα κείμενο ή διαθέτει τις δυνατότητες για κριτική ανασκόπηση των μηνυμάτων και αντικειμενική αξιολόγησή τους με απώτερο σκοπό την πολύπλευρη κατανόηση του κειμένου.

Οι ενήλικοι αναγνώστες εκφράζουν απόψεις σχετικά με το πώς θα πρέπει να είναι τα παιδικά λογοτεχνικά βιβλία για να εξασφαλίσουν την μεγαλύτερη ανταπόκριση των παιδιών κατά την ανάγνωσή τους σκιαγραφώντας το προφίλ του παιδιού με τα γενικά χαρακτηριστικά του. Απόψεις – προκαταλήψεις που επισημαίνει πολύ εύστοχα ο Perry Nodelman: «ότι είναι "χαριτωμένα" και γι' αυτό η γλώσσα, με την οποία τους απευθύνονται οι ενήλικοι, είναι σωστό να έχει πολλά υποκοριστικά, ότι έχουν πιο ανεπτυγμένη τη φαντασία και την εκφράζουν πιο ελεύθερα, ότι είναι πιο αυθόρμητα και γι' αυτό το λόγο πιο δημιουργικά, ότι είναι πιο συντηρητικά και δυσκολεύονται να δεχθούν νέες ιδέες, ότι οφείλουν συνεχώς να μαθαίνουν, ότι έχουν περιορισμένες δυνατότητες, κυρίως στην κατανόηση της γλώσσας και του νοήματος των κειμένων, ότι τα παιδιά είναι ευκολοεπηρεάστα και γι' αυτό καλό είναι να αποκομίζουν το δίδαγμά τους κατά την ανάγνωση της λογοτεχνίας, ότι, με άλλα

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

λόγια, το παιδικό λογοτεχνικό κείμενο αποβλέπει στην «ορθή» χειραγώγηση του παιδιού» (Κανατσούλη Μ, 2002, σελ 31).

Αξίζει να αναφέρω τον Appleyard, ο οποίος βασιζόμενος στη θεωρία ότι η κάθε ηλικία του παιδιού αποδίδει κάποια αναγνωστικά χαρακτηριστικά και η οποία με την σειρά της είχε βασιστεί στην γνωστική/αναπτυξιακή ψυχολογία που Piaget που προσδίδει χαρακτηριστικά που έχουν τα παιδιά σε κάθε ηλικιακή φάση, διέκρινε πέντε ρόλους που αναλαμβάνει σταδιακά το παιδί κατά την διάρκεια της εξέλιξής του ως αναγνώστης της λογοτεχνίας.

1. Ο αναγνώστης – παίκτης = το παιδί της προσχολικής ηλικίας, που δεν διαβάσει, είναι μόνο ακροατής, παίζει με τον φανταστικό κόσμο και ανακατεύει αξεχώριστα πραγματικότητες, φόβους, επιθυμίες, τις οποίες σιγά σιγά βάζει σε τάξη και τις ελέγχει.
2. Ο αναγνώστης – παιδί του δημοτικού = το παιδί που ταυτίζεται με τον πλασματικό ήρωα ή ηρωίδα μέχρι να βρει τους τρόπους με τους οποίους αντιδρούν οι άνθρωποι κάθε φορά, τοποθετώντας τον εαυτό του απέναντι στον ήρωα.
3. Ο σκεπτόμενος – αναγνώστης = είναι ο έφηβος αναγνώστης που αναζητεί το νόημα της ζωής, ιδανικά, πίστεις, αξίες που όμως η αλήθειά τους πρέπει να επαληθεύεται από την ίδια τη ζωή. Είναι το παιδί που αμφισβητεί κάθε τι και προσπαθεί να βρει την πραγματική πηγή – αιτία των πραγμάτων (πνευματικών και υλικών).
4. Ο αναγνώστης – ερμηνευτής = είναι ο συστηματικός μελετητής της λογοτεχνίας.
5. Ο πολυπράγμων – αναγνώστης = είναι αυτός που γνωρίζει να διαβάσει με πολλούς τρόπους την λογοτεχνία. Η κατάκτηση της τελειότητας στην αναγνωστική διαδικασία.

Δεν αποδέχομαι την συσχέτιση ηλικίας παιδιού με την αναγνωστική του ικανότητα. Δεν συμμερίζομαι τις προκαταλήψεις που πολύ εύστοχα μας παρουσίασε ο Perry Nodelman και οι οποίες ανταποκρίνονται στην σημερινή αληθινή πραγματικότητα και το κυριότερο δεν αποδέχομαι την κατηγοριοποίηση σταδίων εξέλιξης του παιδιού ως αναγνώστη με βάση την ηλικία του. Όπως καταλαβαίνετε

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

είμαι ένθερμη υποστηρίκτρια της άποψης ότι ένα μικρό παιδί είναι ένας κριτικός αναγνώστης και όχι ένας παθητικός δέκτης μιας χειραγωγημένης ιδέας ή αλήθειας. Η γενική συνήθεια να ετικετοποιούμε τα παιδιά με βάση τα χαρακτηριστικά της ηλικίας τους είναι το σοβαρότερο τοίχος που ορθώνουμε στην νοητική ανάπτυξή τους, μέρος της οποίας αποτελούν τα παιδικά λογοτεχνικά βιβλία. Θα πρέπει να εξαλείψουμε τυχόν αμφιβολίες που έχουμε για την κριτική αναγνωστική ικανότητα των παιδιών με το να «πειραματιζόμαστε» μαζί τους διαβάζοντας ποικίλα, με μια βαθμιαία δυσκολία κατανόησης, λογοτεχνικά βιβλία. Τα παιδιά είναι ξεχωριστά, ιδιαίτερα, άτομα με προσωπικότητα, άποψη και σκέψη που έχουν διαμορφώσει από τον δικό τους κοινωνικό περίγυρο – κόσμο. Ας είμαστε «ανοιχτοί» στην δίψα των παιδιών για ανάγνωση διαφόρων παιδικών βιβλίων σαν ένα «ανοιχτό» κείμενο που υποστηρίζει και ο Peter Hunt. Ας βιώσουνε την αλληλεπίδραση κειμένου – αναγνώστη με την συμπλήρωση των «κενών» που πρεσβεύει ο Iser, αρκεί τα «διάφορα» παιδικά βιβλία να μην αποτελούν κίνδυνο για την σωματική και πνευματική τους υγεία. Αυτό δεν αποτελεί περιορισμός αλλά φροντίδα για την ασφαλή και οξυδερκή πνευματικότητα του παιδιού αναγνώστη.

Όπως ανέφερα και σε προηγούμενες ενότητες υπάρχει μια διαλεκτική σχέση ανάμεσα στο παιδί – αναγνώστη και στο κείμενο, μια αμφίδρομη σχέση που βασίζεται σύμφωνα με την Rosenblatt, στην ύπαρξη κειμενικών σημείων που «μαγνητίζουν» το ενδιαφέρον του αναγνώστη και τον βοηθούν να δημιουργήσει ένα προσωπικό πλαίσιο μέσα στο οποίο θα εντάξει τις ερμηνευτικές του προσπάθειες, οι οποίες είναι διαφορετικές από αναγνώστη σε αναγνώστη και στο γεγονός ότι το κείμενο γεννά κάποιες προσδοκίες στον αναγνώστη, οι οποίες προέρχονται από την επαφή του με την λογοτεχνία και την ζωή, και προσπαθεί να τις συσχετίσει με το κείμενο. Να καλύψει τα «κενά» που δημιουργεί το κείμενο δίνοντας χώρο στον αναγνώστη να δώσει τις δικές του – ατομικές ερμηνείες για την συνέχιση του λογοτεχνικού έργου ή την καλύτερη κατανόησή του. Ερμηνείες που προέρχονται από το διαμορφωμένο «σώμα» πολιτισμικών αντιλήψεων, γνώσεων, ιδανικών, απόψεων που κουβαλά μαζί του. Παρατηρούμε ότι ο ρόλος του αναγνώστη είναι κυρίαρχος «εφόσον μόνο δι' αυτού ερμηνεύεται το κείμενο, αλλά αμοιβαία μόνο διά του κειμένου προκαλείται στον αναγνώστη η αναγνωστική ανταπόκριση» (Κανατσούλη Μ, 2004, σελ 230).

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Ο Hollindale τονίζει πόσο σημαντικές είναι οι ιδεολογικές προτιμήσεις που προϋπάρχουν στον αναγνώστη. Ο κάθε αναγνώστης και ο κάθε άνθρωπος διακατέχεται από μία ή περισσότερες ιδεολογίες. Κατά τον Hollindale, η ιδεολογία δεν είναι κάτι που μεταβιβάζεται τόσο εύκολα και αβίαστα αλλά διαμορφώνεται από ένα σύνολο εμπειριών – βιωμάτων που δεν έχουν καμία σχέση με την ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων. Τα λογοτεχνικά παιδικά βιβλία έρχονται να ενισχύσουν αυτή την κεκτημένη ιδεολογία ή να την ανατρέψουν. Με λίγα λόγια πρόκειται για «ένα σώμα πίστεων και αντιλήψεων βαθιά εδραιωμένων στην ψυχοσύνθεση του κάθε αναγνώστη» (Κανατσούλη Μ, 2004, σελ 232).

Πιστεύετε ότι τα παιδικά λογοτεχνικά βιβλία δεν είναι επιφορτισμένα ιδεολογικά μιας και αναφέρονται κατά την γνώμη πολλών σε «αθώα» μικρά παιδιά; Και όμως ναι, είναι και μάλιστα πολλές φορές συμμετέχουν ενεργά και άμεσα στον ιδεολογικό προσανατολισμό του μικρού παιδιού. Πολλές φορές αυτή η ιδεολογία προτείνεται από τον συγγραφέα γιατί απλά την πιστεύει και ο ίδιος ή γιατί το επιβάλει το διεθνές «κοινωνικό λογοτεχνικό πλαίσιο» με σκοπό την ιδεολογική χειραγώγηση του παιδιού, ενός παιδιού που να συμβαδίζει σε πλήρη αρμονία με τις τρέχουσες κοινωνικές εξελίξεις χωρίς να του δίνεται η ευκαιρία να σταθεί απέναντί τους και να τα αξιολογήσει.

Πως επιτυγχάνεται η μεταβίβαση της ιδεολογίας; Με δυο τρόπους. Ο πρώτος είναι ο πιο άμεσος και ο πιο εύκολος αφού η αφήγηση των γεγονότων εστιάζεται σε ένα μόνο πρόσωπο - ήρωα με αποτέλεσμα ο αναγνώστης να ταυτίζεται με τον ήρωα και να περιορίζεται έτσι η προσωπική συμμετοχή του στις ενέργειες και πράξεις – συμπεριφορά του ήρωα. Και ο δεύτερος τρόπος που είναι πιο δύσκολος και που ο ιδεολογικός έλεγχος περιορίζεται αρκετά είναι όταν η αφήγηση γεγονότων περιλαμβάνει πολλά πρόσωπα – ήρωες. Τότε ο αναγνώστης δυσκολεύεται να ταυτιστεί με κάποιο πρόσωπο – ήρωα, ενεργοποιεί όλες του τις δυνάμεις για να προσεγγίσει τις διαφορετικές οπτικές γωνίες των λογοτεχνικών προσώπων, η ιδεολογική χειραγώγησή του γίνεται πολύ πιο δύσκολα και «βρίσκεται, κατ' ουσίαν, σε σύγκρουση με το είδος του αναγνώστη που διαμορφώνεται κατά την αναγνωστική πράξη» (Κανατσούλη Μ, 2004, σελ 234).

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Μια σύγκρουση που ενέχει το στοιχείο της υποκειμενικότητας. Κάθε τι που πιστεύουμε, που πρεσβεύουμε, που υποστηρίζουμε εμπεριέχει μια υποκειμενική βάση την οποία πάντα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας πριν προβούμε σε επιβολή απόψεων και γενικεύσεων. Αυτό που θεωρώ εγώ σωστό, για σένα μπορεί να μην είναι, γιατί η προσέγγιση σου γίνεται από άλλη οπτική γωνία, και ακόμη, και αν τοποθετηθώ και εγώ σ' αυτή την γωνιά πάλι δεν θα «δω» αυτό που βλέπεις εσύ γιατί κουβαλάμε διαφορετικές εμπειρίες και βιώματα. Η υποκειμενικότητα είναι μια έννοια σχετική και η σχετικότητά της αυτή είναι που «καθιστά αναγκαία την υπευθυνότητα του υποκειμένου» (Κανατσούλη Μ, 2004,σελ232). Την ευθύνη, να διαβάσει ο αναγνώστης προσεκτικά τα κείμενα έτσι ώστε ενώ του επιτρέπεται η ελευθερία να οδηγείται σε υποκειμενικές θεωρήσεις αυτών, ταυτόχρονα να παραμένει κοντά στις ενδείξεις των κειμένων και στις ισχύουσες λογοτεχνικές συμβάσεις.

Γι' αυτό το λόγο θα πρέπει ο αναγνώστης - παιδί να βρίσκεται σε εγρήγορση, να ψάχνει και να αμφισβητεί ότι του σερβίρεται «έτοιμο», να ασκεί έντονη κριτική και να «οικοδομεί σιγά σιγά τη δική του, πολύ προσωπική θωράκιση έναντι οποιωνδήποτε τρίτων που επιχειρούν την ιδεολογική του χειραγώγηση» (Κανατσούλη Μ, 2004, σελ 235). Και αυτό θα επιτευχθεί μόνο με την ανάγνωση «ανοιχτών» λογοτεχνικών κειμένων και όχι «κλειστών» συμβατικών.

Ιδεολογία και παιδί.

Κάποιος διαβάζοντας τον τίτλο αυτής της ενότητας, θα αναρωτιέται αν σε ένα παιδικό βιβλίο υπάρχει ιδεολογία, υπονοώντας ότι η ιδεολογία είναι μια σύνθετη έννοια την οποία αδυνατούν να κατανοήσουν τα παιδιά, ή τοποθετεί τον εαυτό του σε ένα δίλημμα για τον αν θα έπρεπε να μεταφέρονται ιδεολογικά πρότυπα μέσω των βιβλίων στα παιδιά ή για το αν ο ρόλος ύπαρξής τους θα έπρεπε είναι καθαρά ψυχαγωγικός;

Η αλήθεια είναι ότι οι περισσότεροι συγγραφείς γράφουν παιδικά βιβλία γιατί έχουν κάποιες σκοπιμότητες. Αποβλέπουν στο να μεταδώσουν στα παιδιά τις κοινωνικές – πολιτισμικές αξίες της κάθε εποχής, αυτές που καταξιώθηκαν ως αξίες από το πολιτισμικό παρελθόν και αυτές που φαίνονται ότι εξελίσσονται σε αξίες στο μέλλον. Προσπαθούν να κοινωνικοποιήσουν τα παιδιά γνωρίζοντάς τους τον κόσμο

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

στον οποίον ζουν, τα ήθη και έθιμα του και τις νόμιμες κοινωνικές συμπεριφορές. Όπως τονίζει και η Joan Rockwell «η λογοτεχνία είναι ένα κοινωνικό προϊόν, ένα κοινωνικό παράγωγο» (Κανατσούλη Μ, 2004, σελ 28) που όμως ταυτόχρονα παράγει και κοινωνία. Τι σημαίνει αυτό; Ότι μέσω της λογοτεχνίας προωθείται η θετική αποδοχή των κοινωνικών αρχών ως απαραίτητων για την ηθική ανάπτυξη του παιδιού και την αρμονική ενσωμάτωσή του στον κόσμο των ενηλίκων που υπάγεται στην ευρύτερη κοινωνία. Από την άλλη όμως η Λογοτεχνία παράγει κοινωνία, δηλ έχει την δύναμη να μεταφέρει τις κοινωνικές αξίες μέσω των αφηγηματικών της τρόπων ως αυτονόητες και αναπόσπαστες της κοινωνικής, διαπροσωπικής και συναισθηματικής ζωής του παιδιού ή να ανατρέψει τα κοινωνικά στερεότυπα αναπτύσσοντας κριτική στάση του παιδιού απέναντι σε ότι του προσφέρεται ως κάτι δεδομένο, ανυπέρβλητο, ηθικό και σωστό. Αυτό όμως εξαρτάται από την ιδεολογική τοποθέτηση του συγγραφέα, από το τι επιδιώκει με την συγγραφή του βιβλίου του, επιθυμεί την συμμόρφωση με τους κανόνες που διέπουν την σωστή λειτουργία της κοινωνίας ή την ανατροπή όλων αυτών αναζητώντας το νέο, το καινούργιο, την διαφορά.

Όταν η ιδεολογία του συγγραφέα είναι εμφανής και διάχυτη στο βιβλίο του, τότε το λογοτεχνικό του έργο κατατάσσεται αυτόματα στην κατηγορία των διδακτικών βιβλίων δηλ των βιβλίων εκείνων που αποβλέπουν στο να διδάξουν στα παιδιά πως πρέπει να συμπεριφέρονται σε μια δομημένη κοινωνία. Όταν όμως η ιδεολογία είναι «υφέρπουσα και υπονοούμενη, κι ως εκ τούτου αόρατη» (Κανατσούλη Μ, 2004, σελ 28) τότε είναι πιο έντονα ιδεολογική σύμφωνα με τον John Stephens, γιατί δημιουργεί ένα ενδιαφέρον, περίπλοκο και κρυφό πλαίσιο στο οποίο καλεί τον αναγνώστη να την ανακαλύψει.

Το πώς όμως θα «πλασάρει» μια λογοτεχνική ιστορία την ιδεολογία της, συνειδητή ή ασυνείδητη, εξαρτάται από τους αφηγηματικούς τρόπου που θα επιλέξει ο συγγραφέας. Από την αφηγηματολογία γνωρίζουμε, ότι ένας αφηγηματικός λόγος/ αφήγηση (narrative) αποτελείται από τρία στενά συνδεδεμένα μεταξύ τους στοιχεία: την ιστορία, τον αφηγηματικό τρόπο και την σημασία. Συμφωνώ με την άποψη του Seymour Chatman, ο οποίος υποστηρίζει ότι η ιστορία είναι τα γεγονότα, οι χαρακτήρες (πρόσωπα) και η διάταξη και η οργάνωση τους σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο και με τον Genette ότι ο αφήγηση της ιστορίας οι αλλαγές που κάνει ο συγγραφέας στη χρονική ακολουθία των γεγονότων, «στην παρουσίαση της

συνειδητότητας των χαρακτήρων και στη σχέση του αφηγητή με την ιστορία και το κοινό» (Κανατσούλη Μ, 2004, σελ 30). Η αφήγηση περιτυλίγει την ιστορία και αποκαλύπτει μια σημασία. Η σημασία είναι το θέμα του κειμένου, η ηθική που παρουσιάζει, η ενδοσκόπηση που γίνεται στην συμπεριφορά των ηρώων και ταυτόχρονα στην συμπεριφορά του ίδιου του αναγνώστη, η οποία προβάλλει την ιδεολογία που πρεσβεύει το κείμενο.

Το αν θα συμφωνήσει ή όχι ο αναγνώστης με την ιδεολογική διάσταση και άποψη του συγγραφέα εξαρτάται από την οπτική γωνία (point of view) που παρακολουθεί τα δρώμενα, και η οποία είναι διαφορετική για τον κάθε άνθρωπο. Μπορεί να είναι εσωτερική, όταν ο αφηγητής είναι ένας από τα πρόσωπα της ιστορίας και εξωτερική όταν βρίσκεται έξω από την ιστορία. Είναι δηλ. ένας απρόσωπος αφηγητής. Επίσης σημαντικό ρόλο στην υποστήριξη ή απόρριψη μιας ιδεολογίας διαδραματίζουν και οι προσωπικές βιωματικές εμπειρίες του αφηγητή - αναγνώστη, η ιδιαίτερη ψυχοσύνθεσή του.

Στα παιδικά λογοτεχνικά βιβλία υπάρχουν τρεις τύποι αφηγηματικής οπτικής:

Η αφήγηση χωρίς εστίαση (μηδενική εστίαση). Γίνεται από έναν μόνο παντογνώστη αφηγητή, ο οποίος ασκεί απόλυτο έλεγχο στον αναγνώστη αφού η όλη θέαση της ιστορίας γίνεται από το πώς ο ίδιος αντιλαμβάνεται τα γεγονότα που παρουσιάζονται στην ιστορία και πώς προσλαμβάνει τα μηνύματα τους. Όλα ερμηνεύονται μόνον από αυτόν και μεταφέρονται ακατέργαστα στον αναγνώστη.

- 1. Η πρωτοπρόσωπη αφήγηση.** Ο αναγνώστης ταυτίζεται παρακολουθεί τα δρώμενα μέσα από την υποκειμενική οπτική γωνία ενός αφηγητή ο οποίος μιλά σε πρώτο πρόσωπο. Παρακολουθεί τις εξελίξεις μέσα από την προσωπική ερμηνεία του αφηγητή για να καταλήξει να επιβεβαιωθεί στο τέλος μαζί με τον ήρωα του ή να διαψευσθεί καθώς αποδεικνύεται ότι είναι λάθος η δική του οπτική γωνία.
- 2.** Η ιστορία υποκειμενοποιείται καθώς προβάλλεται μέσα από την οπτική γωνία ενός από τους λογοτεχνικούς ήρωες του κειμένου, ο οποίος μιλά σε τρίτο πρόσωπο και με τον οποίον συνήθως ταυτίζεται

ο αναγνώστης που προσλαμβάνει τα γεγονότα μέσα από την προσωπική αντίληψη του.

Παρατηρούμε ότι και οι τρεις αφηγηματικοί τύποι εμπλέκουν συναισθηματικά τον αναγνώστη σε διαφορετικό βαθμό κάθε φορά, και τον καθοδηγούν να ταυτιστεί άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο με τον αφηγητή ή τον ήρωα της ιστορίας. «Η επιδεξιότητα στη χρήση και ανάδειξη των αφηγηματικών τρόπων αποκαλύπτει μια εμφανή ιδεολογική πρόθεση από την πλευρά του συγγραφέα: να αντιστέκεται στην επιβολή του ενός και μόνου νοήματος στον αναγνώστη του» (Κανατσούλη Μ, 2004, σελ 46).

Εννοούμενος αναγνώστης και ιδεολογία.

Τον εννοούμενο αναγνώστη τον συναντούμε κάθε φορά που εξετάζουμε την αναγνωστική πράξη σε σχέση με το κείμενο και τον αναγνώστη του. Οι συγγραφείς γράφουν παιδικά βιβλία που προορίζονται για έναν αναγνώστη παιδί, έναν αναγνώστη που ηλικιακά είναι μικρότερος από τον, συνήθως, ενήλικα συγγραφέα και πολλές φορές για να μην πούμε τις περισσότερες αναρωτιόμαστε αν το παιδί έχει επαρκή αναγνωστική εμπειρία για να συλλάβει τα νοήματα που εκπέμπει το κείμενο, για τον αν επιτυγχάνεται αποτελεσματικά αυτή η επικοινωνία μεταξύ κειμένου και αναγνώστη – παιδιού. Ο Wolfgang Iser, θεμελιωτής της θεωρίας της πρόσληψης, έχει περιγράψει αυτή την επικοινωνία με τον καλύτερο τρόπο χρησιμοποιώντας την εξής παρομοίωση: «η πράξη της ανάγνωσης μοιάζει με τη συμμετοχή σε μια συζήτηση όπου οι συζητητές, δηλ κείμενο και αναγνώστης, προσπαθούν να φτάσουν σε μια συμφωνία σχετικά με το θέμα που συζητούν» (Οικονομίδου Σ, 2009, τεύχος 93, σελ12). Με την μόνη διαφορά ότι το τι γνώμη έχει ο ένας συζητητής για τον άλλον είναι απροσδιόριστο και κρυφό. Ο μεν συγγραφέας γράφει ένα βιβλίο, το οποίο το προσαρμόζει στις αντιληπτικές ικανότητες και δεξιότητες που πιστεύει ότι διαθέτει ο αναγνώστης – παιδί και από την άλλη ο αναγνώστης – παιδί είναι ένα πραγματικό παιδί με δικές του εμπειρίες, απόψεις και την προσωπική του αναγνωστική ωριμότητα, η οποία είναι διαφορετική από παιδί σε παιδί. Επομένως ο συγγραφέας έχει ήδη μια εικόνα του εννοούμενου αναγνώστη του από την πρώτη στιγμή της συγγραφικής του διαδικασίας όπως έχει και μια γενικότερη εικόνα των σημερινών παιδιών, η οποία προκύπτει από την έννοια της παιδικότητας που ορίζεται κάθε φορά

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

ανάλογα με την εξέλιξη της εποχής. Αυτό όμως μπορεί να αποτελεί ένα πρόβλημα. Γιατί άλλος τελικά μπορεί να είναι ο εννοούμενος αναγνώστης και άλλος ο πραγματικός, ο οποίος θα πάρει το βιβλίο στα χέρια του και θα το διαβάσει. Η αντιληπτική του ικανότητα και γνωστική του ωριμότητα μπορεί να είναι διαφορετική από αυτή του εννοούμενου αναγνώστη. Τότε δημιουργείται ένα κενό, το οποίο αυτόματα γεννά ένα ερώτημα, «Ποιος τελικά θα διαβάσει το βιβλίο ή καλύτερα σε ποιόν απευθύνεται τελικά το βιβλίο, σε ποιόν αναγνώστη;». Η μοναδική απάντηση που μπορεί να δοθεί σ' αυτή την ερώτηση είναι, όπως μας έχει δείξει και ο Iser, να εξετάσουμε το ίδιο το κείμενο σε ποιόν κάνει εκκλήσεις, σε ποιόν αναγνώστη, και ποια ιδεολογία μεταβιβάζει σ' αυτόν τον αναγνώστη.

Όπως επεσήμανα στην προηγούμενη ενότητα κάθε κείμενο παιδικής λογοτεχνίας είναι ιδιαίτερα κοινωνικοποιητικό δηλαδή προσπαθεί να εντάξει τα παιδιά σε μια δομημένη κοινωνία, με συγκεκριμένες ηθικές και πολιτισμικές αξίες. Αυτή η ιδεολογική λειτουργία του κειμένου επιτυγχάνεται τις περισσότερες φορές με «έναν αφανή τρόπο που είναι η συμπλήρωση από πλευράς του αναγνώστη εκείνων των κενών που αφορούν σε κοινωνικές αντιλήψεις και συμπεριφορές, ιδέες ή πίστεις. Διότι, καλώντας τον αναγνώστη να κατανοήσει αυτό το οποίο αποσιωπάται και το οποίο παρουσιάζεται έτσι ως αυτονόητο, το κείμενο του ζητά στην ουσία να αποδεχτεί το ιδεολόγημα που αυτό το ίδιο κατασκευάζει και προβάλλει» (Οικονομίδου Σ., 2009, τεύχος 93, σελ 20). Για να κατανοήσουμε αυτή την θέση θα αναφερθώ σε δυο παραδείγματα από το βιβλίο «Τα 88 Ντολμαδάκια» του Ευγένιου Τριβιζά, έτσι όπως τα παρουσιάζει η Σούλα Οικονομίδου στις Διαδρομές, Τεύχος 93 του 2009. Όταν η Έμμα απάγεται από τα γραμματόσημα το οποία της εξηγούν ότι κάποιο γραμματόσημο είναι βαριά άρρωστο και χρειάζεται τη βοήθειά της, ο αναγνώστης καλείται να επιλέξει τι να κάνει η Έμμα. Μια από τις επιλογές της είναι να πηδήξει από το αυτοκίνητο που τρέχει, στο δρόμο. Τι σημαίνει αυτή της η πράξη; Μια απάντηση κενό που δεν αναφέρεται πουθενά και πρέπει να συμπληρωθεί από τον αναγνώστη είναι ότι αρνείται να βοηθήσει αυτόν που έχει ανάγκη τις υπηρεσίες της ως νοσοκόμας. Εάν ο αναγνώστης επιλέξει αυτή να είναι η επιλογή της Έμμας τότε η αμέσως συνέχεια αυτής της προτίμησης είναι η Έμμα να πέσει από το αυτοκίνητο και να σπάσει το πόδι της. Μια εξέλιξη που δίνεται από το κείμενο το οποίο το προβάλλει ως εμμέσως συμπέρασμα λέγοντας ότι «έμεινε ένα μήνα με το πόδι στο γύψο κι από

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

τότε ποτέ, μα ποτέ δεν ξαναπήδησε από αυτοκίνητο την ώρα που έτρεχε. Ποτέ». Το ιδεολογικό συμφραζόμενο εδώ δεν αφορά το ποια πρέπει να είναι η συμπεριφορά μας ως επιβάτες ενός κινούμενου αυτοκινήτου αλλά ότι δεν εγκαταλείπουμε κάποιον που μας έχει ανάγκη. Μια ιδεολογία που δεν εκφράζεται πουθενά στο βιβλίο αλλά προκύπτει ως αυτονόητη από την εξέλιξη της πλοκής υπό την προϋπόθεση όμως ότι ο αναγνώστης έχει καλύψει ή συμπληρώσει αυτό το ιδεολογικό κενό, συνδέοντας την εξέλιξη με την αιωρούμενη ερώτηση «Τι παθαίνει η Έμμα; - άρα τι παθαίνει όποιος αρνείται να βοηθήσει κάποιον που τον έχει ανάγκη;». Έαν ο αναγνώστης επιλέξει η Έμμα να βοηθήσει το γραμματόσημο τότε από την εξέλιξη της ιστορίας, αυτή της η πράξη επιβραβεύεται μεταφέροντας το ιδεολογικό μήνυμα ότι κάθε βοήθεια που προσφέρουμε στον συνάνθρωπό μας επιβραβεύεται με τον έναν ή τον άλλον τρόπο δηλ είτε με ηθική ικανοποίηση είτε με υλική ανταμοιβή.

Το ίδιο συμβαίνει και με το επόμενο δίλημμα που παρουσιάζεται σχετικά με το αν η Έμμα θα βοηθήσει τους φίλους της, τους οποίους η μάγισσα μεταμόρφωσε σε σπίρτα ή θα αγνοήσει το γεγονός και θα γυρίσει στο σπίτι της. Αν ο αναγνώστης επιλέξει την πρώτη εκδοχή, τότε η Έμμα μετά από περιπέτειες σώζει τους φίλους της και καταλήγει ευτυχισμένη. Αν όμως αποφασίσει να πράξει την δεύτερη εκδοχή, τότε η Έμμα καταλήγει μόνη και δυστυχισμένη:

«την άλλη μέρα κανείς δεν την πήρε τηλέφωνο. Ούτε κανείς την κάλεσε για να παίξουν μαζί. Πέρασε την Κυριακή ολομόναχη. Και την άλλη βδομάδα που είχε τα γενέθλιά της, δεν της έφερε κανείς δώρο ούτε της ευχήθηκε κανείς χρόνια πολλά. Της έλειπε η Αθανασία και όλοι οι άλλοι φίλοι της. Και το μετάνιωσε πικρά που δεν τους είχε βοηθήσει».

Προσοχή όμως τα ιδεολογικά μηνύματα που προβάλλουν τα παιδικά βιβλία θα πρέπει να εκλαμβάνονται με ένα προσεκτικό και σωστό τρόπο για να μην οδηγήσουν σε παρερμηνείες αυτών δηλ να μην δημιουργήσουν συναισθήματα φόβου στα μικρά παιδιά, τα οποία θα πράττουν το καλό μονό και μόνο για να μην μείνουν μόνοι τους, χωρίς φίλους, να μην τιμωρηθούν αλλά να κατασταθεί σαφές ότι η θέληση τους για παροχή βοήθειας στους συνανθρώπους τους να απορρέει από την συνείδησή τους και την καλή τους διάθεση να κάνουν το σωστό, αυτό που πιστεύουν ότι είναι καλό, ηθικό και αυτό που μπορούν να κάνουν, που το επιτρέπουν οι σωματικές και γνωστικές τους δυνατότητες.

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Από την μικρή αυτή ανάλυση του μεταμυθοπλαστικού έργου του Ευγένιου Τριβιζά παρατηρούμε ότι στον αναγνώστη ανατίθεται ένα σημαντικό έργο στην συγκρότηση της ιστορίας. Συμμετέχει στην εξέλιξή της, μια συμμετοχή που σημαίνει την ελευθερία του να επιλέξει από τις προτεινόμενες εκείνη την εξέλιξη που επιθυμεί ο ίδιος. Όμως ας μην ξεχνιόμαστε ότι ο αναγνώστης έχει να επιλέξει ανάμεσα σε προκατασκευασμένες προτάσεις – λύσεις με προκατασκευασμένες εξελικτικές πορείες και με προκατασκευασμένα διλήμματα, δεν υπάρχει πουθενά η δημιουργική του παρέμβαση για την συνέχιση της ιστορίας παρά μόνο σε εκείνες τις περιπτώσεις που ο ίδιος καλείται να ολοκληρώσει την ιστορία γράφοντας στην τελευταία λευκή σελίδα το τέλος που επιθυμεί ή το τέλος που πιστεύει ότι ταιριάζει περισσότερο με την έκβαση των γεγονότων δηλ με λίγα λόγια μετατρέπεται σε ένα μικρό αυτόβουλο συγγραφέα, με διαμορφωμένη ιδεολογία ή όχι; Τι λέτε; Εγώ πιστεύω πως ναι, ως μια μικρή σε γνωστικές εμπειρίες προσωπικότητα θα μεταβιβάσει την ιδεολογία του και στο τέλος της ιστορίας που θα συγγράψει, γιατί απλά όλοι μας οι άνθρωποι έχουμε τουλάχιστον μια ιδεολογία μέσα μας, για την ερμηνεία των πραγμάτων που συμβαίνουν γύρω μας.

Πολυπολιτισμική λογοτεχνία για παιδιά.

Πρόκειται για μια λογοτεχνία που αποβλέπει στο να προωθεί θέματα που αφορούν εθνικές μειονότητες ή ομάδες διαφορετικών κοινωνικών και πολιτισμικών αξιών. Απευθύνεται στα παιδιά αυτών των ομάδων και στα παιδιά της ευρύτερης υπερέχουσας κοινωνικής ομάδας με σκοπό να ενισχύσει την αυτό-αντίληψη, αυτοεικόνα των παιδιών της ετερότητας και να προβάλλει την αρμονική συνύπαρξη όλων των κοινωνικών ομάδων ανεξαρτήτως εθνικότητας, γλώσσας, πολιτισμού, φύλου, θρησκείας και σωματικής – πνευματικής ιδιαιτερότητας. Αυτό το επιτυγχάνει με την εξολοκλήρου παρουσίαση των πολιτισμικών, ηθικών και κοινωνικών στοιχείων μιας εθνικής ομάδας μειονότητας ή με την θέαση των διαφορών των διαφόρων εθνικών ομάδων που υπάρχουν σε μια χώρα σε σκοπό η κάθε πολιτισμική ομάδα να κατανοήσει τα συναισθήματα, τις απόψεις και τα πιστεύω των άλλων ομάδων με απώτερο στόχο την αρμονική συμβίωση τους.

Είναι μια πολιτική που ξεκίνησε από της Η.Π.Α και από διάφορες ευρωπαϊκές χώρες όπου η ύπαρξη πολλών εθνικών μειονοτήτων και διαφορετικών κοινωνικών

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

ομάδων δημιούργησαν μια νέα πραγματικότητα, μια πραγματικότητα που εξακολουθεί και σήμερα να διευρύνεται λόγω των δυσμενών οικονομικών συνθηκών που επικρατούν σε πολλές χώρες, οι οποίες οδηγούν σε πολυπολιτισμικές μετακινήσεις ή μεταναστεύσεις μεγάλου αριθμού ατόμων. Μια νέα σύνθεση αποκτά η κοινωνία της κάθε χώρας υποδοχής, μια σύνθεση που ή θα αναπαράγει περισσότερο προκαταλήψεις και στερεότυπα ή θα οδηγήσει στην αναζήτηση νέων τρόπων αλληλεπιδραστικής ειρηνικής συνύπαρξης. Όπως παρατηρούμε η νέα αυτή διάσταση της πραγματικής ζωής οδήγησε κάποιους ένθερμους υποστηρικτές της παιδική λογοτεχνίας να συγγράψουν παιδικά βιβλία που να αναφέρονται στα παιδιά όλων των ευάλωτων ομάδων με αποτέλεσμα να δημιουργήσουν ένα νέο κεφάλαιο στην Παιδική Λογοτεχνία, την Πολυπολιτισμική Λογοτεχνία. Θα αναφερθώ σε δυο ριζοσπάστες υποστηρικτές της, την Rudine Sims Bishop και την Violet Harris, οι οποίες ενδιαφέρονται για την ευαισθητοποίηση και τη μαχητική πολιτική κατά του ρατσισμού.

Για τη Sonia Nieto, η πολυπολιτισμική εκπαίδευση είναι «μια διαδικασία μετασχηματισμών, ώστε η βασική εκπαίδευση να απευθύνεται σε όλους τους μαθητές. Αντιτίθεται και απορρίπτει το ρατσισμό και άλλες μορφές αποκλεισμού στο σχολείο και στην κοινωνία, δέχεται και υποστηρίζει τον πλουραλισμό (εθνικό, γλωσσικό, θρησκευτικό, οικονομικό, μεταξύ άλλων) που αντιπροσωπεύει διδάσκοντες και μαθητές» (Κανατσούλη Μ, 2004, σελ 93).

Σχετικά με τον ορισμό της Πολυπολιτισμικής λογοτεχνίας έχουν γίνει πολλές συζητήσεις για το τι ακριβώς σημαίνει ο όρος αυτός. Η Mingshui Cai, υποστηρίζει ότι ο όρος αυτός μπορεί να σημαίνει τρία διαφορετικά πράγματα: 1) ότι συμπεριλαμβάνει στα πλαίσιά της πολλές διαφορετικές πολιτισμικές κουλτούρες χωρίς να κάνει καμία διάκριση ανάμεσα σε μια κυρίαρχη ή σε περιθωριακές, περιφερειακές, 2) ότι επικεντρώνεται μόνο σε θέματα εθνικών προκαταλήψεων, και 3) υποστηρίζει ότι κάθε ανθρώπινο όν είναι πολυπολιτισμικό πχ. (ένας Ασιαμερικανός μπορεί να είναι γυναικείου φύλου, μεσαίας τάξης, βουδίστρια και άτομο με ειδικές ανάγκες), με αποτέλεσμα κάθε λογοτεχνία να είναι πολυπολιτισμική.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Κύρια ένσταση που αποδίδεται στον παραπάνω ορισμό είναι ότι εφόσον η Πολυπολιτισμική Λογοτεχνία εμπεριέχει και την Λογοτεχνία της υπερέχουσας ανώτερης γλωσσικά και πολιτισμικά τάξης μαζί με την λογοτεχνία των ευάλωτων εθνικών κοινωνικών ομάδων, τότε γιατί μας χρειάζεται ο όρος πολυπολιτισμικότητα και δεν χρησιμοποιούμε απλά τον όρο λογοτεχνία;. Σ' αυτήν την περίπτωση όμως δεν λαμβάνεται καθόλου υπόψη η αιτία που γέννησε την Πολυπολιτισμική Λογοτεχνία και η οποία δεν είναι άλλη από την άγνοια και την έλλειψη σεβασμού προς κουλτούρες με διαφορετικό πολιτισμικό προσανατολισμό από αυτό των λευκών Αμερικανών, και εγώ το προεκτείνω, από τους ανθρώπους της χώρας υποδοχής, των αυτόχθονων.

Η ιδεολογική τοποθέτηση που προβάλλει από την Πολυπολιτισμική λογοτεχνία είναι «η οικουμενικότητα και η καθολικότητα των μηνυμάτων που πρέπει να έχει ένα λογοτεχνικό έργο, ώστε να μπορεί να μιλά στον κάθε άνθρωπο ανεξαρτήτως του φύλου» (Κανατσούλη Μ, 2004, σελ 96), της θρησκείας ή της κοινωνικής τάξης στην οποία ανήκει.

Αξίζει να σημειωθεί ότι μέσα από την επαφή – συνύπαρξη με τον Άλλον μπορεί κάποιος να γνωρίσει τον εαυτό του ως εκπρόσωπο ιδιαιτεροτήτων της εθνικής, πολιτισμικής και κοινωνικής ομάδας στην οποία εντάσσεται. Μια νοηματική σύλληψη, η οποία θα ήταν αδύνατον να πραγματοποιηθεί αν δεν γνωρίζαμε το διαφορετικό από εμάς αλλά και που εμείς φαινόμαστε διαφορετικοί στους Άλλους. Κατά την γνώμη μου, ο όρος Άλλος υπάρχει σε κάθε άνθρωπο ανεξάρτητα την καταγωγή του, την θρησκεία του, το φύλο, και την γλώσσα που ομιλεί. Όλοι μας είμαστε διαφορετικοί, γι' αυτό και όλοι μας είμαστε Άλλοι.

Η αναπαραγωγή και η αναζωπύρωση των στερεοτύπων, οι οποίες «είναι σχηματοποιημένες και παγιωμένες εικόνες, χαρακτηριστικά ή ιδιότητες που επιτρέπουν σε μια κοινότητα να αυτοχαρακτηριστεί αλλά και να χαρακτηρίσει τον Άλλον», δεν εξυπηρετούν καμία ειρηνευτική σκοπιμότητα. Απεναντίας ενισχύουν τον εθνικισμό με την δυσάρεστη εξέλιξη του σχηματισμού γκέτο που κωλύουν κάθε προσπάθεια απόλυτης ρατσιστικών στάσεων, συμπεριφορών, προτύπων και κάθε μορφή αποκλεισμού από την ενεργή δυναμική της κοινωνίας υποδοχής.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Αυτές τις παγιωμένες προκαταλήψεις έρχεται να γεφυρώσει η Πολυπολιτισμική λογοτεχνία, η οποία δεν μπορεί να τα καταφέρει μόνη της αν δεν αλλάξει όλη η δομή της κοινωνίας και ξαναχτιστεί πάνω σε νέες βάσεις που σέβονται την ετερότητα των ανθρώπων με την ευρύτερη σημασία της. Μια διαπολιτισμική κοινωνία χωρίς να χάσει την πολιτισμική, θρησκευτική και γλωσσική της ταυτότητα απλά να την εμπλουτίσει, αν το επιθυμεί βεβαίως, και με νέα στοιχεία που θα προκύψουν από την αλληλεπίδρασή της με όλες τις εθνικές μειονότητες που υπάρχουν στο περιβάλλον της.

Παιδική Λογοτεχνία και κοινωνία.

Δύο έννοιες διαφορετικές, η τέχνη του λόγου από την μια και ένας οργανισμός συνόλου ανθρώπων που ζουν σε οργανωμένες κοινότητες από την άλλη. Τι σχέση υπάρχει μεταξύ τους; αν υπάρχει βεβαίως. Περπατούν δίπλα δίπλα η μια με την άλλη; κινούνται σε αντίθετες κατευθύνσεις; ή περπατούν μαζί συζητώντας το πώς επηρεάζει η μια την άλλη; Ερωτήσεις που σίγουρα έχουν ειπωθεί από ανθρώπους που αναζητούν την αλήθεια του κόσμου, την αλήθεια στις πράξεις των ανθρώπων και ανάλογα τις απαντήσεις που δίνουν κατατάσσονται σε μια ομάδα ανθρώπων που εκφράζουν τις ίδιες αντιλήψεις επί του θέματος.

Προσωπικά πιστεύω πως μεταξύ Παιδικής λογοτεχνίας και κοινωνίας υπάρχει μια σχέση αλληλεπίδρασης. Μια σχέση που δεν μπορεί να νοηθεί η μια χωρίς την άλλη, προσοχή σχέση αλληλεπίδρασης και όχι αλληλεξάρτησης. Σε μια σχέση όμως υπάρχουν ευθύνες, υποχρεώσεις, ποιες άραγε είναι οι ευθύνες τους; τι υποχρέωση έχει η μια στην άλλη;.

Ορισμένοι άνθρωποι πιστεύουν - μεταξύ αυτών και οι εκπρόσωποι του λόγου, οι συγγραφείς - ότι η παιδική λογοτεχνία θα πρέπει να λειτουργεί παιδαγωγικά δηλ να παιδαγωγεί. Αναφέρω κάποιες απόψεις που υποστηρίζουν αυτή την ευθύνη: «Οπωσδήποτε και αν ορίσουμε τη λογοτεχνία, δεν είναι δυνατό να της αφαιρέσουμε την πανάρχαια υποχρέωσή της έμμεσα να διδάσκει πάντοτε τους ανθρώπους», «Η τέχνη δεν είναι μόνο αυτοσκοπός, αλλά και μια κοινωνική λειτουργία, που έχει προορισμό να βοηθήσει τον άνθρωπο, ώστε να ξεπεράσει τα προβλήματά του και να τον ενισχύσει στον αγώνα του για την πρόοδο από κάθε πλευρά» (Πέτροβιτς –

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Ανδρουτσοπούλου Λ, 1987, σελ 84). Και άλλοι έχουν μια διαφορετική άποψη τονίζοντας ότι «Το έργο τέχνης δε γίνεται για να διδάξει' δεν αποβλέπει στο να πλουτίσει τις γνώσεις μας ή να καλυτερέψει το ήθος μας», «η τέχνη δεν είναι θεραπευτική οποιωνδήποτε ηθικοκοινωνικών σκοπών αλλά μόνον της ιδέας της αισθητικής μορφής, της ιδέας του καλού» (Πέτροβιτς – Ανδρουτσοπούλου Λ, 1987, σελ 84). Διαφορετικές απόψεις που προκύπτουν από ανθρώπους που αντιλαμβάνονται και κατανοούν το κοινωνικό σύστημα και τον ρόλο της παιδικής λογοτεχνίας στην διαίωσή του ο καθένας με τον προσωπικό του τρόπο.

Τώρα το αν τελικά παιδαγωγεί ή όχι η λογοτεχνία, πιστεύω πως εξαρτάται από τις ατομικές τοποθετήσεις που έχουν οι συγγραφείς παιδικών βιβλίων απέναντι στην κοινωνία. Άλλωστε δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι πολλές φορές διαβάζοντας γνωρίζουμε τις απόψεις και τις αξίες που έχει, αποδέχεται και υποστηρίζει ο συγγραφέας. Είναι αυτά που θέλει να μας πει, να μας επηρεάσει ή να παραμείνει αδιάφορος σε μας.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, υπάρχουν συγγραφείς παιδικών βιβλίων που στέκονται μακριά από κάθε κοινωνικό προβληματισμό, από κάθε αδικία, από κάθε κοινωνική ανησυχία και αν καμιά φορά αναφερθούν σε κοινωνικά δεινά, τα αποδίδουν όλα στον παράγοντα τύχη και όχι σε λανθασμένες ή συμφεροντολογικές ενέργειες του κοινωνικού συνόλου. Αποτέλεσμα αυτής της κίνησης είναι να καλλιεργούν έμμεσα, συνειδητά ή ασυνειδητά, παθητικές συνειδήσεις.

Άλλοι συγγραφείς τάσσονται με έμμεσο τρόπο, κατά των θεσμών, των αξιών, και των ιδεολογιών που πρεσβεύει το κοινωνικό σύστημα. Εναντιώνονται σε κάθε πρόταση, ενέργεια, κίνηση, ιδέα που απορρέει από την κοινωνία θεωρώντας την αμφισβητούμενη, υποκριτική και άδικη δημιουργώντας έτσι μόνιμα συναισθήματα αγανάκτησης στο παιδικό τους κοινό. Η διαρκής άρνηση χωρίς επεξεργασία των μηνυμάτων που δέχονται από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο αποτελεί εμπόδιο στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης. Τα συγκεκριμένα βιβλία καλλιεργούν, συνειδητά ή ασυνειδητά επαναστατικές συνειδήσεις, όπου καμιά φορά η επανάσταση δεν οδηγεί πάντα σε κάτι καλό, κάτι στο οποίο αξίζει να πιστεύει κανείς, όπως αναφέρει η Λότη Πέτροβιτς – Ανδρουτσοπούλου στο βιβλίο της «Μιλώντας για τα παιδικά βιβλία» την άποψη ενός σύγχρονου φιλόσοφου, ο οποίος πρωτοστάτησε στην φοιτητική εξέγερση

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

του Μάη του 1968 στη Γαλλία.... «τόρα όμως, όταν βλέπω τη γη να λεηλατείται και το μέλλον να ραγίζει, δεν αναρωτιέμαι πια αν η επανάσταση είναι δυνατή, αλλά αν είναι επιθυμητή».

Και τέλος οι συγγραφείς που προσπαθούν να προσεγγίσουν την κοινωνική πραγματικότητα με κάθε ρεαλιστική ματιά, τονίζοντας τα θετικά και τα αρνητικά της. Είναι οι συγγραφείς που επιδιώκουν να παρουσιάσουν την ζωή όπως πραγματικά είναι, ενεργοποιώντας το βλέμμα των παιδιών να παρατηρούν τα πάντα γύρω τους, να τα επεξεργάζονται, να προσπαθούν να τα κατανοήσουν, συμβάλλοντας έτσι στην ανάπτυξη της ορθής κρίσης τους, στην διαμόρφωση ενεργητικών συνειδήσεων που επιζητούν το σωστό, το δίκαιο, το όμορφο και το καλό. Είναι τα βιβλία που γεννούν προσδοκίες, ανατροπές, όνειρα, ανθρωπιά, δύναμη, θέληση, καλοσύνη στις ψυχές των μικρών παιδιών γιατί «είτε το θέλουμε είτε όχι, το έργο του λογοτέχνη έχει απήχηση στην ψυχή των μικρών παιδιών (και όχι μόνον), με το έργο του ο λογοτέχνης γίνεται συντελεστής πολιτισμού, δάσκαλος των ψυχών και παιδαγωγός του λαού» (Πέτροβιτς – Ανδρουτσοπούλου Λ, 1987, σελ 85).

Γενικότερα η κοινωνία με τα θέματα και τα προβλήματά της όπως οι διαπροσωπικές σχέσεις των ανθρώπων, η ανεργία, η οικονομική κρίση που έχει χτυπήσει πολλές χώρες, τα προβλήματα στην εκπαίδευση, ο ρατσισμός σε κάθε μορφή του, κακοποίηση και εκμετάλλευση των ανθρώπων επηρεάζει την Λογοτεχνία στον προσανατολισμό των θεμάτων που επιλέγει για την ανάλυσή τους είτε μέσω παραμυθιών είτε μέσω λογοτεχνικών μυθιστορημάτων με απώτερο σκοπό την πρόταση λύσεων, μεθόδων, αντιμετώπισης αυτών των δυσμενών συνθηκών. Επίσης η Λογοτεχνία πολλές φορές λειτουργεί εκτός από σύμβουλος, και ως μέσο ψυχαγωγίας, ανακούφισης, φυγής των ανθρώπων από τον πραγματικό κόσμο, σε έναν φανταστικό, σε έναν κόσμο έτσι όπως θα ήθελαν να είναι. Η συμβουλευτική και ψυχαγωγική της λειτουργία επιφέρει μια ισορροπία στην ζωή των ανθρώπων και κρατά σε εγρήγορση την επιθυμία τους για αντιμετώπιση όλων των προβλημάτων τους, την απόλαυση των θετικών πλευρών της σύγχρονης πραγματικότητας και την δυναμική τους συμμετοχή στα κοινωνικά δρώμενα με την ελπίδα ότι όλα θα αλλάξουν, πάντα προς το καλύτερο. Μια άποψη ή μια ευχή καλύτερα, για όλη την ανθρωπότητα.

Παιδική λογοτεχνία και παιδιά με ειδικές ανάγκες.

Σήμερα όπως όλοι γνωρίζουμε υπάρχουν πολλά παιδικά βιβλία που αναφέρονται σε παιδιά με ειδικές ανάγκες προβάλλοντας τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, την ισχυρή θέληση που έχουν για μάθηση, φιλία, ζωή και την ισότιμη μεταχείριση που δικαιούνται. Όπως και πολλά που απευθύνονται στα ίδια ανάλογα με τις σωματικές και πνευματικές ιδιαιτερότητες που έχουν. Τα πράγματα δεν ήταν έτσι παλιά. Έγιναν πολλές μακρόχρονες ενέργειες για την συνειδητοποίηση της πνευματικής τροφής που δικαιούνται όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως φυσικής και γνωστικής τους κατάστασης. Θα αναφερθώ επιγραμματικά σε κάποιες κινήσεις λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι τα πιο «προνομιούχα» παιδιά ειδικών αναγκών στην εξωσχολική απασχόληση και πολιτιστική δραστηριότητά τους ήταν τα τυφλά παιδιά με την μεγάλη παραγωγή βιβλίων ειδικά γι' αυτά παραγκωνίζοντας έτσι την μεγάλη πλειοψηφία των άλλων παιδιών που διακατέχονταν από άλλες παθήσεις. Αυτή την παραμέληση κατανόησε η Διεθνής Οργάνωση Βιβλίων για τη Νεότητα (IBBY) καταστρώνοντας ειδικά προγράμματα που σκοπό είχαν την ενημέρωση των παιδιών για τον κόσμο που τους περιβάλλει, τον εμπλουτισμό των γνώσεών τους, την συντροφικότητα που προφέρουν τα βιβλία, την καλλιέργεια φαντασίας και την κοινωνικοποίησή τους.

- Το πρώτο πρόγραμμα της IBBY τιτλοφορήθηκε «Βιβλία και παιδιά με ειδικές ανάγκες» (1981). «Στόχος του ήταν η συστηματική και προσεκτική επιλογή βιβλίων που θα μπορούσαν να διευκολύνουν την επαφή των μειονεκτούντων παιδιών με το βιβλίο, καθώς και η επιλογή βιβλίων με θέμα τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, βιβλία δηλ που θα μπορούσαν να ευαισθητοποιήσουν το κοινωνικό σύνολο, να συμβάλουν στην κατανόηση των προβλημάτων των παιδιών αυτών και να βοηθήσουν στην σωστή αντιμετώπισή τους από την κοινωνία» (Πέτροβιτς – Ανδρουτσοπούλου Λ, 1990, σελ 66).
- Το δεύτερο πρόγραμμα της IBBY με τίτλο «Βιβλία για παιδιά με προβλήματα στην ομιλία» (1985), το οποίο είχε και αυτή την φορά την υποστήριξη της UNESCO, επικεντρώθηκε περισσότερο στα παιδιά με

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

διανοητική υστέρηση καθώς και σε κωφά παιδιά ή άλλα που για κάποια αιτία υστερούσαν στην ανάπτυξη της ομιλίας.

Αποτέλεσμα του παραπάνω προγράμματος ήταν η δημιουργία κινητής έκθεσης, που περιλάμβανε 283 βιβλία με εικόνες από 30 χώρες. Πρωτοπαρουσιάστηκε στην Διεθνή Έκθεση Παιδικού Βιβλίου στην Μπολόνια της Ιταλίας, την άνοιξη του 1985. Στην Ελλάδα πραγματοποιήθηκε στις 4-19 Δεκεμβρίου του 1985, στο Εθνικό Ίδρυμα Προστασίας Κωφών (Ζαχάρωφ 1) το οποίο επιμελήθηκε ο Κύκλος του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου σε συνεργασία με το Εθνικό Ίδρυμα Προστασίας Κωφών, το Σικιαρίδειο Ίδρυμα Προστασίας Απροσάρμοστων Παιδών, το Ίδρυμα «Θεοτόκος», το Κέντρο Εκπαιδύσεως – Αποκαταστάσεως Τυφλών, το Εργαστήρι Ειδικής Αγωγής «Μαργαρίτα» και το Σύλλογο Γονέων, Κηδεμόνων και Φίλων για το Αυτιστικό Παιδί (Ειδικός Παιδικός Σταθμός SOS).

Η έκθεση αυτή σημείωσε μεγάλη επιτυχία γιατί βοήθησε πολλούς ειδικούς και γονείς να διαμορφώσουν κριτήρια για την σωστή επιλογή βιβλίων για παιδιά που αντιμετωπίζουν γλωσσικά προβλήματα, από την ελληνική βιβλιογραφία. Μια σημαντική κίνηση όπου παρατηρούμε το ενδιαφέρον εκπαιδευτικών και γονέων να βοηθήσουν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες να ενταχθούν στον βιβλιόκοσμο, ένα αναφαίρετο δικαίωμα στην γνώση και στην ψυχαγωγία. Μια προσπάθεια συνειδητοποίησης ότι και αυτά τα παιδιά αποτελούν κομμάτι του κοινωνικού συνόλου και χρίζουν ίδιας μεταχείρισης, φροντίδας, υγείας και αγάπης.

Αποτέλεσμα των δυο προγραμμάτων που ανέφερα ήταν να ιδρυθεί το 1985 ένα Κέντρο Βιβλίων για παιδιά με ειδικές ανάγκες, σε συνεργασία με το Νορβηγικό Ίδρυμα Ειδικής αγωγής, στο Όσλο, όπου και στεγάστηκε το Κέντρο αυτό της IBBY.

Αυτή την ενότητα την αφιέρωσα στα παιδιά με ειδικές ανάγκες γιατί δεν μπορώ να επεξεργάζομαι την διαφορετικότητα και να κάνω εργασία για την διαπολιτισμικότητα χωρίς να μιλήσω γι' αυτά τα παιδιά που δυστυχώς ως και σήμερα σε κάποιες περιπτώσεις αντιμετωπίζονται ως ξένα στα πλαίσια της κοινωνίας. Επιθύμησα να αναφερθώ σε ενέργειες που έπραξαν στο παρελθόν διανοούμενοι του χώρου εκπαίδευσης και της Παιδικής Λογοτεχνίας και την επισήμανση της συνέχισης των βημάτων τους για την γνωστοποίηση σε όλους ότι όλα τα παιδιά είναι ίσα μεταξύ τους ανεξαρτήτως καταγωγής, φύλου, θρησκείας, σωματικής ή πνευματικής

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

αναπηρίας, την συνέχιση της φροντίδας και προστασίας τους και την ανάγκη τους για συμμετοχή στην κοινωνική ζωή και στο γενικότερο καλό.

Παιδική Λογοτεχνία, γονείς και παιδιά.

Συχνά οι γονείς παραπονιούνται ότι τα παιδιά τους δεν διαβάζουν λογοτεχνικά παιδικά βιβλία, είναι συνέχεια προσηλωμένοι στην τηλεόραση, στον υπολογιστή και στο internet. Αποδίδουν αυτή την στάση τους στο γεγονός ότι τελικά τα παιδιά τους δεν έχουν καλές σχέσεις με τα εξωσχολικά βιβλία. Γι' αυτό πολλές φορές επιστρατεύονται οι ίδιοι στην αγορά παιδικών βιβλίων επιλέγοντας μόνοι τους βιβλία για τα παιδιά τους χρησιμοποιώντας τα προσωπικά τους κριτήρια αξιολόγησης. Κατά την γνώμη μου, λάθος κίνηση των γονέων. Πιστεύω ότι για να κινητοποιήσουμε τη θέληση των παιδιών αρχικά θα πρέπει να δημιουργήσουμε ένα περιβάλλον που να διαισθάνονται την εκτίμηση των ενηλίκων για τη λογοτεχνία, τη μεγάλη σημασία που δίνουν στο διάβασμα λογοτεχνικών βιβλίων, να συζητήσουμε μαζί τους για τα βιβλία, να οργανώσουμε μαζί τους εξόδους σε βιβλιοπωλεία και βιβλιοθήκες με σκοπό την παρατήρηση, την επεξεργασία, και την επιλογή κάποιου παιδικού βιβλίου που θα έχει επιλέξει το ίδιο το παιδί, και τέλος να τονίσουμε την σημαντική συνεισφορά που έχει το βιβλίο στην καθημερινή μας ζωή χρησιμοποιώντας τις παρακάτω προτάσεις που το αναδεικνύουν:

« Καλό παιδικό βιβλίο είναι εκείνο που όταν το διαβάζουν τα παιδιά, αισθάνονται πιο ώριμα και όταν το διαβάζουν οι μεγάλοι, αισθάνονται νέοι» (Πέτροβιτς – Ανδρουτσοπούλου Λ, 1990, σελ 103),

«Ένα βιβλίο θα καταλάβουμε αν είναι καλό από την όμορφη γεύση που μας αφήνει όταν το τελειώσουμε. Όσο πιο καλή αυτή η γεύση, τόσο πιο καλό το βιβλίο» (Πέτροβιτς – Ανδρουτσοπούλου Λ, 1990, σελ 103),

«Ένα βιβλίο, όσο καλό και να είναι, δεν πρέπει να το καταπιούμε αμάσητο. Πρέπει να σκεφτούμε αυτά που μας λέει» (Πέτροβιτς – Ανδρουτσοπούλου Λ, 1990, σελ 102),

«Όταν ανοίγουμε ένα καινούργιο βιβλίο, μοσχοβολάει, έχει μια ιδιαίτερη μυρωδιά ευχάριστη στην όσφρησή μας: τη μυρωδιά του φρεσκοτυπωμένου, τη μυρωδιά του τυπογραφείου. Μα κι ένα μεταχειρισμένο ή παλιό βιβλίο κι εκείνο μοσχοβολάει. Έχει το άρωμα της χαράς που έδωσε σε άλλους πριν από μας» (Πέτροβιτς – Ανδρουτσοπούλου Λ, 1990, σελ 104),

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

«Όταν διαβάζουμε το βιβλίο, είμαστε εμείς οι ίδιοι σκηνοθέτες της ιστορίας, εμείς διαλέγουμε τα πρόσωπα που θα έχουν οι ήρωες, εμείς ζωντανεύουμε με το δικό μας τρόπο, στην εσωτερική μας μικρή οθόνη, την πλοκή του βιβλίου» (Πέτροβιτς – Ανδρουτσοπούλου Λ, 1990, σελ 106.,

«Όταν φτάσουμε ν' αγαπάμε πραγματικά και βαθιά το διάβασμα, κάθε βιβλίο που φτάνει στα χέρια μας θα το καλωσορίζουμε, όπως καλωσορίζουμε ένα φίλο. Γιατί φίλος πραγματικός είναι το βιβλίο. Και μάλιστα ένας φίλος τόσο καλός, που ποτέ δε μας ζητάει κάτι, ενώ εκείνος πάντα μας δίνει αυτό που έχει, όποτε του το ζητήσουμε. Αν δεν τον θέλουμε, κάθεται στο ράφι υπομονετικά και περιμένει. Αν τον καλέσουμε, έρχεται αμέσως. Έχει παρά πολλά να μας πει κι όμως είναι μικρός, τόσο, που μπορούμε να τον σηκώσουμε πιάνοντάς τον με τα δυο μας δάχτυλα. Μπορούμε να τον βάλουμε κάτω από την μασχάλη μας, μέσα στη σάκα μας, να τον πάρουμε και να πάμε όπου θέλουμε εμείς. Μπορούμε να παίξουμε μαζί του και το παιχνίδι της φαντασίας; εκείνος θα λέει και εμείς θα φανταζόμαστε με εικόνες τα όσα μας διηγείται. Είναι και τρυφερός φίλος το βιβλίο. Ακόμα και να ...κοιμηθούμε πάνω στα φύλλα του μας επιτρέπει καμιά φορά, όταν μας νικήσει η κούραση και η νύστα» (Πέτροβιτς – Ανδρουτσοπούλου Λ, 1990, σελ 107).

Και ένα προσωπικό:

«Το παιδικό βιβλίο ψυχαγωγεί, ομορφαίνει τον φανταστικό κόσμο των παιδιών, θέτει τις βάσεις για την αγάπη και τον σεβασμό των λογοτεχνικών βιβλίων και καλλιεργεί την γλωσσική και νοηματική ανάπτυξή τους»

Είναι σημαντικό να κατανοήσουν οι γονείς το δικαίωμα που έχουν τα παιδιά να διαβάζουν, να επεξεργάζονται και να επιλέγουν τα βιβλία που τους προσφέρουν ψυχαγωγία, αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη, ενισχύουν την φαντασία τους, καλλιεργούν τον πνευματικό τους κόσμο και κάποια παρέχουν και γνώσεις. Ακόμα και λάθος επιλογή να κάνουν, κρίνεται απαραίτητο για να συγκρίνουν και να αναγνωρίσουν την ποιότητα στα «καλά» παιδικά βιβλία.

Όποτε, κλείνω την ενότητα λέγοντας ότι οι γονείς δεν πρέπει να ανησυχούν για τη φιλαναγνωσία των παιδιών αλλά σιγά σιγά να τους βοηθούν να εντάσσονται στον κόσμο των βιβλίων οδηγώντας τους στα πρώτα βήματα της προσχολικής ηλικίας και αφήνοντάς τους σταδιακά στη δική τους κρίση καθώς μεγαλώνουν ηλικιακά και ωριμάζουν τα αξιολογικά τους κριτήρια.

Λογοκρισία και Παιδική Λογοτεχνία.

Όταν η Παιδική Λογοτεχνία αποτέλεσε επίσημα, αναπόσπαστο τμήμα της Λογοτεχνίας, οι κριτικοί της δεν παρέμειναν αδιάφοροι απέναντί της αλλά στάθηκαν,

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

την επεξεργάστηκαν και άρχισαν τις βολές και τους περιορισμούς απέναντί της. Είναι αυτό που λέμε λογοκρισία. Πιο συγκεκριμένα «λογοκρίνω σημαίνει εξετάζω με σκοπό να περιορίσω ή να απαλείψω οτιδήποτε θεωρείται απαράδεκτο» (Κανατσούλη Μ, 2004, σελ 185). Τώρα όμως το τι θεωρούμε κάθε φορά απαράδεκτο και ποιος το ορίζει, είναι δυο ερωτήματα που κατά την γνώμη μου η απάντησή τους εξαρτάται από την δομή που έχει η κοινωνία την κάθε εποχή, όπου δομή εννοείται οι ιδέες της, τα πιστεύω της, τα ήθη και έθιμα της, η πολιτιστική και θρησκευτική ιδεολογία της κ.α., και από το πώς ορίζουμε την παιδικότητα ως έννοια την κάθε εποχή. Στην σκέψη αν ποτέ μπορεί να εκλείψει η λογοκρισία, θεωρώ ουτοπική την κάθε θετική απάντηση γιατί δεν νομίζω να υπάρξει ποτέ κοινωνία που να δείχνει απόλυτη ανοχή προς όλες τις θεολογικές, ηθικές, και πολιτιστικές αξίες ή τις σεξουαλικές προτιμήσεις.

Πολλές φορές η επιλογή με την λογοκρισία ως έννοιες συγχέονται από κάποιους ανθρώπους και αξίζει εδώ να επισημανθεί η βασική διάκρισή τους: «η επιλογή επιζητά να προστατεύσει το δικαίωμα του αναγνώστη να διαβάσει, ενώ η λογοκρισία επιδιώκει να προστατεύσει όχι το δικαίωμα, αλλά τον ίδιο τον αναγνώστη από τις βλαβερές επιπτώσεις των αναγνώσεών του» (Κανατσούλη Μ, 2004, σελ 183-184). Άλλες απόψεις υποστηρίζουν, όπως ο Lester Asheim, ότι η επιλογή είναι δημοκρατική, ενώ η λογοκρισία αυταρχική, και η Alice Naylor τονίζει ότι η λογοκρισία καταδεικνύει έλλειψη εμπιστοσύνης στον τρόπο που μαθαίνουν τα παιδιά, με αποτέλεσμα η λογοκρισία να είναι αντίθετη προς την παιδεία.

Όπως παρατηρείται η λογοκρισία συνήθως ασκείται με την αρνητική της έννοια, δηλ υπάρχουν κάποιοι (συγγραφείς, εκπαιδευτικοί, λόγιοι) που θεωρούνται ή αναγνωρίζονται από άλλους ότι έχουν τις γνώσεις, κουβαλούν τις πολιτιστικές, θρησκευτικές, λογοτεχνικές αξίες της εκάστοτε κοινωνίας και είναι σε θέση να κρίνουν τα παιδικά βιβλία για την ορθότητα του θέματός τους, την ασφάλεια του περιεχομένου του και τα μηνύματα που μεταδίδουν. Είναι οι κριτικοί της παιδικής λογοτεχνίας που πιστεύουν ότι τα παιδικά βιβλία πρέπει να έχουν έντονο χαρακτήρα διδασκασμού, να χειραγωγούν τα παιδιά και να τα προετοιμάζουν κατάλληλα για την ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία ή να αναφέρονται σε κοινωνικά θέματα ή παιδικές ανησυχίες των παιδιών χωρίς να παρεκκλίνουν από το θεμιτό ηθικό ορθό πλαίσιο που έχουν χαράξει. Παιδικά βιβλία που να προσεγγίζουν με ρεαλιστικό τρόπο την κοινωνική πραγματικότητα. Η φαντασία έχει κατακριθεί από πολλούς μεταξύ αυτών

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

και του «φιλοσόφου Immanuel Kant, ο οποίος στη Γερμανία διατύπωσε αντιρρήσεις για τα λογοτεχνικά έργα με φανταστικά στοιχεία που προορίζονταν για νέους, επικαλούμενος ότι τέτοιου είδους κατασκευάσματα δυσχεραίνουν την κατανόηση της αλήθειας και της πραγματικότητας» (Κανατσούλη Μ, 2004, σελ 189). Όταν όμως τα παιδικά βιβλία δέχονται τέτοια λογοκρισία αυτό που μας ενδιαφέρει δεν είναι, κατά την Κανατσούλη Μένη, η ηθική ανέλιξη των παιδιών αλλά μας ενδιαφέρει περισσότερο να μην ξεφύγουν από τον έλεγχό μας.

Στο όνομα της προστασίας των παιδιών από την γνώση βλαβερών ή δυσάρεστων ανθρωπίνων καταστάσεων ή στην μη πρόωμη ευαισθητοποίησή τους σε ζητήματα σεξισμού, ρατσισμού, παιδικής κακοποίησης, επιβλήθηκαν αρκετοί περιορισμοί από τους κριτές ως προς την θεματολογία των παιδικών κειμένων. Αποτέλεσμα αυτών είναι η διαμόρφωση τριών μορφών λογοκρισίας, όπου μεταξύ τους ασκείται ένα είδος διαντίδρασης, η μια υπεισέρχεται στα πλαίσια της άλλης : η πολιτική λογοκρισία, η παιδαγωγική και η αυτολογοκρισία. Η πολιτική λογοκρισία με κυρίαρχο εκπρόσωπο της την Ναζιστική Γερμανία, η οποία από το 1934 εξέδιδε καταλόγους, τις λεγόμενες μαύρες λίστες, στις οποίες έγραφε τα επιθυμητά λογοτεχνικά έργα που συνέβαλαν θετικά στην χειραγώγηση των πολιτών για την προετοιμασία τους σε ένα προδιαγραμμένο κοινωνικοστρατιωτικό σχέδιο και τα βιβλία (απαγορευτικά) εκείνα που ήταν απειλή για το ιδεολογικό κοινωνικό «όνειρο» του Τρίτου Ράιχ και για το Τρίτο Ράιχ. Έντονο υπήρξε το στοιχείο της προπαγάνδας εκείνη την εποχή που βομβάρδιζε και αναγνώριζε ως αξιόλογους τους συγγραφείς που συμμερίζονταν και προωθούσαν τις πολιτικές – στρατιωτικές αντιλήψεις εκείνης της εποχής.

Η παιδαγωγική λογοκρισία παρόλο που έχει τις ελευθερίες της, είναι ιδιαίτερα δεσμευτική γιατί ρυθμίζει ακόμη και το περιεχόμενο των παιδικών κειμένων. Άλλωστε το αναφέρει και ο τίτλος της «Παιδαγωγική Λογοκρισία» δηλ μια λογοκρισία που στόχος της είναι να παρέχει αγωγή στα παιδιά, μια αγωγή καθορισμένη από την κοινωνία και τους ενήλικες που γνωρίζουν ποιο είναι καλό, ηθικό και σωστό για την ψυχολογία των μικρών παιδιών. Είναι μια κατάσταση που οδήγησε κάποιους κριτικούς να υιοθετήσουν τον όρο «λογοκριτικός ρεαλισμός» «εννοώντας την ανάγκη να διαπαιδαγωγούνται τα παιδιά με βάση πολύ

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

συγκεκριμένες ιδεολογικές επιλογές, για να ανταποκριθούν ορθά, στο μέλλον, σε συγκεκριμένες κοινωνικές προδιαγραφές» (Κανατσούλη Μ, 2004, σελ. 198).

Όλη αυτή η απαγορευτική, περιοριστική κατάσταση οδήγησε τους συγγραφείς να ανακαλύψουν έναν ευρηματικό τρόπο συγγραφής λογοτεχνικών έργων όπου φαινομενικά αθώα κείμενα εμπεριέχουν πολλά υπονοούμενα και απαιτούν την προσεκτική ανάγνωσή τους για να ανακαλύψουν πίσω από τις γραμμές τις αλήθειες που υποστηρίζει. Το φαινόμενο αυτό είναι γνωστό ως «Αισώπεια γλώσσα», και ξεκίνησε με κείμενα που ουσιαστικά απευθύνονταν στους ενήλικες, παρά τα εξωτερικά γνωρίσματα που είχαν ενός παιδικού κειμένου, κείμενα με διφορούμενο αποδέκτη. Η λογοκρισία τελικά στην προκειμένη περίπτωση επέφερε με έμμεσο τρόπο αλλαγή – ανανέωση στον τρόπο γραφής και οι λογοκριτές έπαψαν να αντιδρούν σε ιστορίες με πολιτικό περιεχόμενο που ήταν μεταμφιεσμένες σε παιδικά παραμύθια.

Τρίτη μορφή η αυτολογοκρισία έχει να κάνει με τον ίδιο τον συγγραφέα ο οποίος ελέγχει τα θέματα του και τον τρόπο γραφής του λαμβάνοντας υπόψη του ότι απευθύνεται σε παιδικό κοινό. Εδώ προκύπτει το ερώτημα κατά πόσο αυθεντικός, αντικειμενικός και αληθινός είναι ο συγγραφέας απέναντι στο κοινό του αφού πολλές φορές σκέφτεται, επεξεργάζεται, τροποποιεί αυτά που θα πει, αυτά που θα γράψει στους αναγνώστες του. Είναι μια πραγματικότητα και βιωματική εμπειρία των περισσότερων συγγραφέων, οι οποίοι περνούν πάντα από αυτό το στάδιο περισυλλογής πριν αποφασίσουν τον σκοπό για τον οποίον γράφουν, δηλ αν γράφουν για να γνωρίσει το βιβλίο τους μια μεγάλη εμπορική ζήτηση ή για να «ξυπνήσουν» το αναγνωστικό τους κοινό με προσωπικές αλήθειες, ιδεολογίες που περιγράφουν τον κόσμο από την δική τους οπτική γωνία ή τον πλησιάζουν από τις δικές τους παιδικές ματιές και προσπαθούν να τον ερμηνεύσουν σαν παιδιά. Κάθε τι που κάνουμε, κάθε τι που γράφουμε, κρίνόμαστε γι' αυτό! Το ίδιο και οι υπέρμαχοι της Παιδικής Λογοτεχνίας, κρίνονται όχι μόνο από τους κριτικούς λογοτεχνίας αλλά και από τον κάθε πολίτη, έφηβο και παιδί. Όλοι μας βρισκόμαστε σε κοινή θέα, κρίνουμε και κρίνόμαστε, το θέμα είναι κατά πόσο θέλουμε να δείξουμε τον πραγματικό μας εαυτό ή το πόσο προσαρμοζόμαστε σ' αυτό που αποκαλεί το γενικό κοινωνικό σύνολο «αρεστό, επιθυμητό, καλό, άξιο». Έτσι λοιπόν έχοντας στο μυαλό τους αρκετοί συγγραφείς το δεδομένο αναγνωστικό κοινό τους, δεν αφήνονται στην ελευθερία της

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

έμπνευσης, την περιορίζουν και ακολουθούν κλισέ. «Αναπόφευκτα πέφτουν στην παγίδα του διδακτισμού, του εκμοντερνισμένου διδακτισμού, που επιτάσσει να προετοιμάζεται το παιδί κατάλληλα για να αντεπεξέλθει στις αντιξοότητες της σημερινής κοινωνικής πραγματικότητας. Κύριο μέλημά τους γίνεται το να επιβάλλουν δια της λογοτεχνίας την κατάργηση αναχρονιστικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων που αφορούν το φύλο, το έθνος, την πολιτική» (Κανατσούλη Μ, 2002, σελ 149). Με λίγα λόγια προωθούν την «πολιτική ορθότητα» και οι κριτικοί τους ακολουθούν.

Παρόλο που η σημερινή θεματολογία των παιδικών βιβλίων έχει διευρυνθεί αρκετά μέχρι που έχει αγγίξει ζητήματα που άλλοτε φάνταζαν ανυπέρβλητα όπως η διαπολιτισμικότητα, το διαζύγιο, μια διαφορετική εικόνα του θεσμού της οικογένειας εκτός της πυρηνικής μορφής της, τα δικαιώματα των παιδιών, οι φοβίες τους, η σχολική βία κα, εξακολουθεί η λογοκρισία να υφίσταται, να παραμονεύει κάπου εκεί κοντά γνωστοποιώντας τα πρέπει και μη της διαμορφωμένης κοινωνίας.

Άλλες πληροφορίες για τα παιδικά βιβλία.

Θεωρώ ημιτελής την περιπλάνηση μου στα εδάφη της Παιδικής Λογοτεχνίας χωρίς να αναφερθώ στο πρώτο τυπωμένο παιδικό βιβλίο:

είναι άγνωστο το πότε γράφτηκε το πρώτο παιδικό βιβλίο, από ποιόν και για ποια παιδιά, αφού η χρονοβόρα χειρόγραφη αναπαραγωγή των βιβλίων καθιστούσε αδύνατο το ενδιαφέρον των συγγραφέων να στραφούν και στο παιδικό κοινό. Τα πρώτα παιδικά βιβλία κυκλοφόρησαν μετά την εφεύρεση της Τυπογραφίας. Ως πρώτο παιδικό βιβλίο « θεωρείται το Orbis Sensualium Pictus, ένα τετράγλωσσο βιβλίο γνώσεων – Καθρέφτης του Αισθητού Κόσμου – που ετοίμασε ο λόγιος Ιωάννης Κομένιους και δημοσίευσε στα 1654 (ή 1658)» (Βαλάση Ζ, 2001, σελ 85). Ήταν ένα βιβλίο με πολλές ασπρόμαυρες εικόνες, «καθαρές και περιγραφικές ώστε το παιδί να αποκτά, όχι μόνο μια γενική και θεωρητική γνώση των πραγμάτων, αλλά και μια σαφή αντίληψη μ' ευχάριστο τρόπο» (Βαλάση Ζ, 2001, σελ 85).

...και στο πρώτο τυπωμένο ελληνικό βιβλίο:

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

το οποίο ήταν ένα βιβλίο γνώσεων, βιβλίο Γραμματικής. Το εγχειρίδιο *Επιτομή των οκτώ του λόγου μερών και άλλων τινών αναγκαίων*, που τυπώθηκε στο Μιλάνο στα 1476, έργο, που εκπόνησε ο νεαρός δάσκαλος Κωνσταντίνος Λάσκαρις για τη μαθήτριά του, την όμορφη πριγκίπισσα Ιππολύτη Σφόρτσα.

Τα βιβλία εκείνης της εποχής με την αυστηρή και ασπρόμαυρη εικονογράφησή τους μοιάζουν σε μας - που ζούμε στην πλούσια εποχή των εικόνων με έντονα ζωηρά χρώματα-, μελαγχολικά, παλιά και σκληρά που όμως «έχουν μια αισθητική, μια κομψότητα, μια φροντίδα για την εμφάνιση του τυπωμένου λόγου, απαράμιλλες και αξιοζήλευτες» (Βαλάση Ζ, 2001, σελ 87).

Έρευνα, μεθοδολογία και τα αποτελέσματά της.

Ύστερα από την διεξοδική ανάλυση της διαπολιτισμικότητας και της παιδικής λογοτεχνίας, μεταφερόμαστε στην έρευνα που πραγματοποίησα στο 2^ο Νηπιαγωγείο Νέας Ιωνίας Βόλου.

Σκοπός της έρευνας: Να γνωρίσουμε τις απόψεις των παιδιών για το πώς αντιλαμβάνονται, εισπράττουν, εκφράζουν την διαφορετικότητα σε όλες τις εκφάνσεις της, μέσα από την αξιοποίηση συγκεκριμένων παιδικών βιβλίων.

Ερευνητικό ερώτημα: «Πώς αντιλαμβάνονται τα μικρά παιδιά, κυρίως προσχολικής ηλικίας, την διαφορετικότητα μέσα από τα παιδικά λογοτεχνικά βιβλία; Ποιες είναι οι απόψεις τους;».

Συμμετέχοντες: 17 παιδιά, 14 νήπια και 3 προ-νήπια. Η πλειοψηφία του τμήματος είναι αγόρια σε αναλογία 11/17. Τα 16 παιδιά είναι ελληνικής καταγωγής και 1 παιδί είναι αλβανικής καταγωγής. Τα παιδιά της έρευνας ήταν μαθητές του 2ου Νηπιαγωγείου Νέας Ιωνίας Βόλου.

Σημ: επισημαίνω πως το δείγμα της έρευνας δεν είναι αντιπροσωπευτικό και τα συμπεράσματα δεν μπορούν να γενικευτούν, απλά μπορούν να αξιοποιηθούν για προβληματισμό και περαιτέρω έρευνα. Ουσιαστικά η ερευνά μου αποτελεί μελέτη περίπτωσης.

Μεθοδολογία: Συνεντεύξεις σε ομάδες εστίασης. Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν και απομαγνητοφωνήθηκαν. Στη συνέχεια έγινε ανάλυση περιεχομένου των απομαγνητοφωνημένων κειμένων.

Στάδια της έρευνας:

- Επέλεξα 5 παιδικά βιβλία ύστερα από μια μεγάλη επιλογή προτεινόμενων λογοτεχνικών βιβλίων για την νηπιακή ηλικία, τα οποία επεξεργάζονται το θέμα της διαφορετικότητας, με σκοπό την προσέγγιση της έννοιας διαπολιτισμικότητας.
- Διάβασα στα παιδιά, ένα βιβλίο κάθε μέρα. Μια ανάγνωση αλληλεπιδραστική όπου προκαλούσε την συμμετοχή των παιδιών στην εξέλιξη της ιστορίας, στα συναισθήματα του ήρωα και στο σχολιασμό της τελικής έκβασής της.
- Ακολουθούσε μια συζήτηση που αποσκοπούσε στην κατανόηση του θέματος, και στο πως αντιλαμβάνονταν τα παιδιά την βιωματική κατάσταση του ήρωα.
- Τέλος, συζήτηση – συνέντευξη με την υποβολή των ερωτήσεων για το πως θα αντιδρούσαν τα παιδιά αν βρίσκονταν στην θέση του ήρωα ή αν ερχόταν κάποιο παιδί στην τάξη τους που να διέφερε από εκείνους ως προς την εξωτερική εμφάνιση, την καταγωγή, το χρώμα, την σωματική διάπλαση και την όποια μορφή αναπηρίας.

Ας γνωρίσουμε όμως πρώτα το υλικό που χρησιμοποίησα: ένα δημοσιογραφικό μαγνητόφωνο και 5 παιδικά βιβλία.

Τα βιβλία που χρησιμοποιήθηκαν:

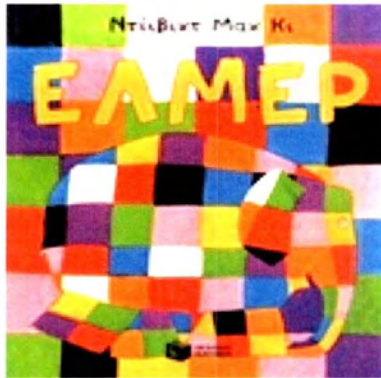
«*Ας βγάλουμε άλλη φωτογραφία*» της Πόπης Διακαινισάκη (2003), εκδόσεις Κέδρος.

Είναι μια ιστορία που μιλάει για ένα μικρό παιδί, τον Γιώργο – μπόνγκο, ο οποίος γεννήθηκε με μια κόκκινη τούφα στα μαλλιά και δεν ήταν καθόλου χαρούμενος γι' αυτό. Μια ιστορία που μιλάει με χιούμορ για τη διαφορετικότητα δείχνοντας σε



όλους μας ότι ο καθένας μας είναι διαφορετικός και ξεχωριστός.

«*Έλμερ – Ο Παρδαλός ελέφαντας*» του Ντέιβιντ Μακ Κι, (1995), Εκδόσεις Πατάκη.



Πρόκειται για μια ιστορία που μιλά για έναν πολύχρωμο χαρούμενο ελέφαντα που όμως δεν άντεχε άλλο να διαφέρει από τους φίλους του, ήθελε και αυτός να έχει το ίδιο χρώμα με εκείνους δηλ να είναι γκρι. Στην προσπάθειά του να αλλάξει διαπιστώνει ότι είναι ωραίο να είσαι διαφορετικός γιατί υποδυόμενος κάποιον άλλον πολλές φορές δεν σε αναγνωρίζουν ούτε οι ίδιοι οι φίλοι σου με αποτέλεσμα να τους χάσεις και να μείνεις μόνος σου.

«*Η Λευκή και η Μαύρη Σοκολάτα*» της Λένα Χρηστίδη, (2002), Εκδόσεις



Ανεμόμυλος. Η ιστορία αναφέρεται σε δυο μικρές σοκολάτες, οι οποίες έχουν διαφορετικό χρώμα, η μία είναι Λευκή και η άλλη Μαύρη, και πως η ετερότητά τους αυτή αποτελεί εμπόδιο για να γίνουν φίλες ώσπου η λογική, η σύνεση και η διαπολιτισμική συνείδηση της μητέρας της Μαύρης Σοκολάτας διδάσκει ότι το χρώμα δεν αποτελεί κριτήριο αξιολόγησης της προσωπικότητας του άλλου αλλά η καλοσύνη του, η ευγένειά του!!!

«*Φίλοι; Φως φανάρι*» της Φραντζέσκα Αλεξοπούλου – Πετράκη, (2005), Εκδόσεις Παπαδόπουλος. Είναι ένα βιβλίο που αναφέρεται σε ένα παιδί που είναι κωφό και



αποτέλεσμα αυτής της αναπηρίας είναι ότι δεν μπορεί να μιλήσει, γι' αυτό και χρησιμοποιεί την νοηματική γλώσσα. Περιγράφει την φίλια που αναπτύσσεται ανάμεσα σε δυο παιδιά χωρίς να έχουν μιλήσει ποτέ, και πώς η δύναμη της φιλίας τους υπερκεράζει το σιωπηρό μυστικό του ενός και την κάνει ακόμα πιο δυνατή. Ένα βιβλίο

αφιερωμένο στα παιδιά με ειδικές ανάγκες και στο δικαίωμά τους να κάνουν φίλους.

«*Η Μίλη, η Μόλι και ο Τζό*» του Gill Pittar, (2006), Εκδόσεις Σαββάλας. Μια

Η Μίλη, η Μόλι
και
ο Τζό



ιστορία παιδιών που καταδεικνύει την αποφασιστικότητα του ενός να αλλάξει, πρώτον για την υγεία του, δεύτερον για την συμμετοχή του σε σχολικές δραστηριότητες και τρίτον, για την αποδοχή του από τους συμμαθητές του. Πώς η συμπαράσταση και υποστήριξη φίλων κάνει την επιλογή, απόφαση πιο εύκολη και πώς η βελτίωση αποτελεί μέσο για γνωριμία με περισσότερους φίλους.

Το κάθε βιβλίο συνοδεύτηκε με κάποιες ερωτήσεις που απέβλεπαν στην καλύτερη κατανόησή του, και αποτέλεσαν το ερέθισμα για την συζήτηση που ακολούθησε, μετά από την ανάγνωσή του. Οι ερωτήσεις είναι οι εξής:

1^ο Βιβλίο «Ας βγάλουμε μια φωτογραφία»

Ερωτήσεις

1. Για πείτε μου λοιπόν, πως σας φάνηκε η ιστορία μας; Σας άρεσε το τέλος του;
2. Αν ο Γιώργος – μπόνγκος ερχόταν στην τάξη σας, θα τον κάνατε παρέα και γιατί;
3. Αν ερχόταν κάποιο άλλο παιδί στην τάξη σας, με μεγάλη μύτη ή με μεγάλα αυτιά ή με μεγάλα χέρια, θα τον κάνατε παρέα και γιατί;
4. Τι κοιτάτε σε ένα παιδί πριν τον κάνετε φίλο;
5. Αλήθεια, αν εσείς πηγαίνατε σε μια άλλη τάξη και τα παιδιά δεν σας έπαιζαν γιατί μπορεί να μην τους άρεσαν τα μαλλιά σας ή γιατί μπορεί να είχατε περίεργα δάχτυλα χεριών, πως θα αισθανόσασταν;
6. Είναι καλό, επομένως, να πειράζετε κάποιο παιδί επειδή είναι διαφορετικός από εσάς;
7. Τι κατάλαβε ο καθένας σας από αυτό το παραμύθι;

2^ο Βιβλίο :Έλμερ – «Ο παρδαλός ελέφαντας».

Ερωτήσεις:

1. Στο παραμύθι, ήταν όλοι οι ελέφαντες ίδιοι;

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

2. Πως έλεγαν τον ελέφαντα που ήταν διαφορετικός από τους άλλους και πως ήταν;
3. Τι έκανε ο ελέφαντας για να μοιάσει στους άλλους ελέφαντες;
4. Γιατί νομίζετε ότι το έκανε;
5. Τον αναγνώρισαν οι φίλοι του;
6. Πως αποκαλύφθηκε το μυστικό του και τι έκαναν οι φίλοι του γι αυτό;
7. Τι νομίζετε, πρέπει να αλλάζουμε τον εαυτό μας για να μοιάσουμε με τους φίλους μας ή να μείνουμε έτσι όπως είμαστε, διαφορετικοί από εκείνους;
8. Πως νομίζετε μας θέλουν οι φίλοι μας;

3^ο Βιβλίο «Η Λευκή και η Μαύρη Σοκολάτα»

Ερωτήσεις:

1. Στην μικρή μας ιστορία, ποιοι έκαναν πάρτι;
2. Ποιος άλλος ή ποια άλλη ήρθε στην παρέα τους;
3. Πως την υποδέχτηκαν τα παιδιά και γιατί;
4. Τι έκανε η Λευκή σοκολάτα για να γίνει φίλη τους;
5. Συμφωνείτε με την πράξη της ή διαφωνείτε; (αν χρειαστεί θα κάνω την ερώτηση με ποιο απλά λόγια πχ έκανε καλά η λευκή Σοκολάτα που βάφτηκε με μέλι ή όχι:).
6. Θυμάται κανένας να μου πει, τι είπε η μαμά Σοκολάτα στις άλλες σοκολάτες όταν στενοχωρήσανε την Λευκή;
7. Πως αισθάνθηκαν οι άλλες σοκολάτες και τι έκαναν μετά;
8. Εσείς τι θα κάνατε αν ερχόταν στην τάξη κάποιο παιδί που ήταν από την Αφρική (μαύρος); Θα τον κάνατε παρέα και γιατί;

4^ο Βιβλίο «Φίλοι; Φως φανάρι»

Ερωτήσεις:

1. Ποιοί είναι οι ήρωες του παραμυθιού και πως λέγονται;
2. Πότε και που συναντήθηκαν για πρώτη φορά;
3. Πως επικοινωνούσαν μεταξύ τους;
4. Τι έγινες στο Μουσείο Φυσικής Ιστορίας;

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

5. Τι έμαθε για τον φίλο της η Ισμήνη;
6. Αυτό την εμπόδισε να τον αγκαλιάσει και να παίξουν μαζί;
7. Θυμάστε τι είπε η Ισμήνη στον φύλακα του Μουσείου που τους φώναξε;
8. Θα κάνατε φίλο σας ένα παιδί που δεν μπορεί να μιλά, ή να βλέπει ή να περπατά και γιατί;

5^ο Βιβλίο «Η Μίλι, η Μόλι και ο Τζο»

Ερωτήσεις:

1. Ποιοι είναι οι ήρωες της μικρής μας ιστορίας;
2. Ο Τζο έπαιζε με τα άλλα παιδιά; Γιατί;
3. Πως αισθανόταν ο Τζο;
4. Ποιες φίλες βοήθησαν τον Τζο και πως;
5. Γιατί η Μόλι και η Μίλι βοήθησαν τον Τζο;
6. Λέτε να ντρέπονταν για εκείνον που ήταν λίγο χοντρούλης ή επειδή ήθελαν να τον δουν ευτυχισμένο; Τι πιστεύετε εσείς;
7. Εσείς θα βοηθούσατε έναν φίλο σαν τον Τζο ή θα τον κοροϊδεύατε, και γιατί;

Ευρήματα της έρευνας.

Μετά την ηχογράφηση των συνεντεύξεων στις ομάδες εστίασης, ακολούθησε η απομαγνητοφώνησή τους και η ανάλυση του περιεχομένου τους. Μια διαδικασία, η οποία σε συνδυασμό με την περαιτέρω επεξεργασία και σχολιασμό, μας έδωσε τα παρακάτω αποτελέσματα:

1^ο Βιβλίο «Ας βγάλουμε άλλη φωτογραφία».

Ερωτήσεις κατανόησης της διαφορετικότητας.

- 2) **Αν ο Γιώργος – μπόνγκος ερχόταν στην τάξη σας, θα τον κάνατε παρέα και γιατί;**

Τα παιδιά απάντησαν:

«Ναι, γιατί όλα τα παιδάκια είναι φίλοι».

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

«Ναι, γιατί θα στενοχωριόταν».

«Επειδή όλα τα παιδάκια είμαστε φίλοι».

4) Τι κοιτάτε σε ένα παιδί πριν τον κάνετε φίλο;

«Άμα είναι καλό παιδί»

6) Είναι καλό, επομένως, να πειράζετε κάποιο παιδί επειδή είναι διαφορετικός από εσάς;

«Είναι ντροπή».

7) Τι κατάλαβε ο καθένας σας από αυτό το παραμύθι;

«Εγώ άμα ήταν αυτός μπορούσα να βγω φωτογραφίες όσες φορές θέλω! Ναι, δεν με νοιάζει που θα είχε κόκκινη τούφα»

«Όλα τα παιδάκια είναι μεταξύ τους φίλοι»

Από τις απαντήσεις των παιδιών καταλαβαίνουμε ότι η διαφορετικότητα δεν υπάρχει στον δικό τους κόσμο. Δεν λαμβάνεται υπόψη για την ανάπτυξη φιλίας. Κυριαρχεί στην ζωή τους η έκφραση *«Όλα τα παιδάκια είμαστε φίλοι»* και ορίζουν ως σημαντικό κριτήριο για την αξιολόγηση ενός φίλου *«να είναι καλό παιδί»*. Η καλοσύνη υπερέχει έναντι οποιασδήποτε μορφής διαφοροποίησης. Επίσης θεωρούν ότι το να πειράζουμε ένα παιδί που είναι διαφορετικός από εμάς, είναι ντροπή. Έχουν ταυτίσει την σωστή/ηθική συμπεριφορά με βάση τον αντίκτυπο που θα έχει αυτή στον κοινωνικό περίγυρο. Δηλαδή πιστεύουν ότι άμα κοροϊδέσω ένα παιδάκι για κάποια ιδιαιτερότητά του, το κοινωνικό τους περιβάλλον θα τους «μαλώσει» λέγοντάς τους ότι είναι ντροπή να πειράζουμε τα άλλα παιδιά. Και εδώ είναι που καλούμαστε να καθιερώσουμε στην συνείδηση των παιδιών ότι η οποιαδήποτε στάση – συμπεριφορά εκφράσουν στα παιδιά ετερότητας, θα πρέπει να είναι αποτέλεσμα προσωπικών απόψεων, πιστεύω και ιδανικών, και όχι ακατέργαστες πεποιθήσεις άλλων, πεποιθήσεις των ενηλίκων.

Σίγουρα κάποιος μπορεί να διαφωνήσει προβάλλοντας την μικρή ηλικία των παιδιών ως εμπόδιο για την κατανόηση της έννοιας, επεξεργασίας των γνώσεων, εμπειριών που δεχόμαστε για την διαμόρφωση της προσωπικότητάς μας. Όμως από

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

πολύ μικρή ηλικία πρέπει να θέτουμε τις βάσεις για κριτική αξιολόγηση των δεδομένων που λαμβάνουν τα παιδιά. Από την μικρή μου εμπειρία, έχω καταλάβει ότι συζητώντας ώριμα με τα παιδιά διαμορφώνοντας ένα κλίμα εμπιστοσύνης και ένα περιβάλλον όπου νηπιαγωγός και παιδί (στο πλαίσιο της συζήτησης) θεωρούνται ισότιμοι συνομιλητές, μπορούμε εύκολα να περάσουμε αξίες και ιδανικά (εφόδια) απαραίτητα για μια αξιοπρεπή, σεβαστή, ειρηνική κοινωνικοποίησή τους σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.

2^ο Βιβλίο «Έλμερ – ο παρδαλός ελέφαντας».

Ερωτήσεις εκδήλωσης συμπεριφοράς.

Στην ερώτηση:

4) Γιατί νομίζετε ότι το έκανε;

Τα παιδιά απάντησαν:

«Γιατί γελούσαν οι άλλοι».

«Γιατί ήθελε να γίνει γκρι».

«Για να μην καταλαβαίνουν ότι είναι ο Έλμερ βάφτηκε γκρι».

Τα παιδιά υποθέτουν, εικάζουν, κατανοούν τους λόγους που οδηγούν ορισμένους ανθρώπους να αλλάζουν συμπεριφορά ή να ενεργούν διαφορετικά από ότι έκαναν μέχρι τώρα. Τοποθετούνται στην θέση του άλλου και προσπαθούν να δικαιολογήσουν την πράξη του.

Στην ερώτηση:

7) Τι νομίζετε, πρέπει να αλλάζουμε τον εαυτό μας για να μοιάσουμε με τους φίλους μας ή να μείνουμε έτσι όπως είμαστε, διαφορετικοί από εκείνους;

«Ο ίδιος, ο διαφορετικός από αυτόν. Επειδή έχω, επειδή είμαι, έχω άλλο σώμα. Ναι, μου αρέσει ο εαυτός μου».

«Όπως είμαι. Γιατί άμα αλλάξω μπορεί να βρέξει η βροχή, να με ξεπλύνει και να γίνω όπως είμαι».

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

«Θα μείνω έτσι όπως είμαι. Γιατί όταν βρέξει μπορεί να γίνω όπως ήμουν και να αλλάξει, άμα είχα βαφτεί, τότε θα άλλαζα με την βροχή, άμα δεν είχα βαφτεί και ήμουν αυτός που ήμουν ο άλλος, τότε θα έβρεχε η βροχή και δεν θα με άλλαζε. Τώρα είμαι κανονικός και άμα βαφτώ τότε μπορεί να πέσει το βάνιμο».

«Όχι, επειδή μου αρέσει ο εαυτός μου».

«Εγώ δεν θέλω να βαφτώ».

«Γιατί αν βαφτώ, θα βρέξει και θα αλλάξει το χρώμα μου»

«Μπορεί να μην την αναγνωρίσει η μαμά της. Μπορεί να μην ξέρει ποια είναι»

«Θέλω να γίνω έτσι όπως είμαι»

«Όχι, γιατί μ' αρέσει ο εαυτός μου, δεν θέλω να αλλάξω τίποτα!»

Αξίζει να εστιάσουμε σε ορισμένες λέξεις στις απαντήσεις των παιδιών : **«Τώρα είμαι κανονικός», «μπορεί να μην την αναγνωρίσει η μαμά», «να μην ξέρει ποια είναι», «μ' αρέσει ο εαυτός μου», «δεν θέλω να αλλάξω τίποτα!»**. Τα παιδιά εκλαμβάνουν την προσωπική φυσιολογική τους τωρινή συμπεριφορά ως κανονικότητα, ως το σωστό, ως το αληθινό. Δεν είναι μεταμφιεσμένοι σε κάποιον άλλον. Αν ποτέ το κάνουν αυτό, τότε οι συνέπειες θα είναι, κατά την γνώμη τους, να μην τους αναγνωρίσει η μαμά τους (το πιο οικείο πρόσωπο του περιβάλλοντός τους), να μην ξέρει ποιοι είναι. Μεταφέρουν το μήνυμα τα παιδιά ότι υποδύμενοι κάποιον άλλον χάνουμε την ταυτότητά μας, εκείνα τα στοιχεία που συνθέτουν την αυτοεικόνα μας, μια εικόνα που έχουν αγαπήσει για την μοναδικότητά της όχι μόνο τα πιο αγαπημένα πρόσωπα της οικογένειας, αλλά και το φιλικό κοινωνικό μας περιβάλλον. Τονίζουν με τον λόγο τους ότι λογικές συνέπειες της αλλαγής μας σε κάτι άλλο με σκοπό να αρέσουμε ή να ταυτιστούμε με το σύνολο είναι η μη αναγνώριση μας από το στενό και ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, είναι η απόρριψη, η απομόνωση, η περιθωριοποίηση, και τέλος η μοναξιά.

Καταλήγουν όμως, με μια ελπιδοφόρα ισχυρή αυτοπεποίθηση ότι **«μ' αρέσει ο εαυτός μου, δεν θέλω να αλλάξω τίποτα!»**, μια άποψη αυτοεκτίμησης που εύχομαι να τους συνοδέψει σε όλη τους την ζωή και να την θυμούνται ιδιαίτερα στις δύσκολες στιγμές όπου η κοινωνία μπορεί να τους ζητήσει να προσαρμοστούν με τις τρέχουσες εθιμοτυπικές εξελίξεις ή να αλλάξουν για να ενταχθούν στο γενικό ρεύμα της εποχής

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

ή να καταπνίξουν κάποιες ατομικές αξίες για να μην προκαλέσουν αρνητική κριτική, δυσοίωνα για την κοινωνική, πολιτική, οικονομική και πολιτισμική ζωή τους.

3^ο Βιβλίο «Η Λευκή και η Μαύρη Σοκολάτα».

Σε μια αρχική παρατήρηση των παιδιών για την βασική μας ηρωίδα, την Λευκή Σοκολάτα επεσήμαναν ότι:

«Ντρέπεται η μικρή Λευκή Σοκολάτα γιατί:

«Αυτή είναι άσπρη και οι υπόλοιποι είναι καφέ»

«Γιατί δεν ξέρει τα άλλα παιδάκια»

«Γιατί δεν τη γνωρίζανε και ήταν και λευκή»

Παρατηρούμε ότι αποδίδουν την ντροπαλότητά της στο γεγονός ότι η ίδια αισθάνεται έτσι γιατί είναι «λευκή», διαφορετική από το σύνολο που είναι «καφέ» όπως επεσήμαναν τα παιδιά. Ότι έχει συνειδητοποιήσει την κατωτερότητα του χρώματός της, γι' αυτό παρουσιάζεται συνεσταλμένη. Όμως η αλήθεια είναι εντελώς διαφορετική. Ντρέπεται όχι γιατί είναι «λευκή» αλλά γιατί δεν ξέρει πώς θα την αντιμετωπίσουν τα άλλα παιδάκια, θα την αποδεχτούν ή θα απορρίψουν;. Επιπλέον ο δεύτερος λόγος που εξέφρασαν τα παιδιά, ο οποίος εμφανίζεται λογικός είναι ότι ντρεπόταν (η Λευκή Σοκολάτα) γιατί δεν γνώριζε κανένα παιδάκι. Μια συνθήκη που ευνοεί την ανάπτυξη τέτοιου συναισθήματος.

Στην συνέχεια της ιστορίας και της συζήτησης με τα παιδιά, η στάση τους τροποποιήθηκε. Πιο συγκεκριμένα:

Στην ερώτηση:

5) Συμφωνείτε με την πράξη της ή διαφωνείτε; (η Λευκή Σοκολάτα βάφτηκε με μέλι για να μοιάσει στις άλλες σοκολάτες).

Τα παιδιά απάντησαν:

«Όχι. Γιατί θέλω να μείνω ο εαυτός μου».

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

«Αμα ήταν κίτρινος, δεν θα βαφόμουν κίτρινος, ούτε τίποτα. Θα ήμουν έτσι όπως είμαι. Ναι, μου αρέσει ο εαυτός μου, όπως είμαι. Ναι, ο φίλος μου από την Αφρική θα με έκανε παρέα γιατί θα ήμουν ο εαυτός μου, θα τον είχα φίλο».

Δεν προθυμοποιούνται, και πολύ σωστά, να αλλάξουν τίποτα στον χαρακτήρα τους αλλά και ούτε στο χρώμα τους. Εκφράζουν την αξία της αυθεντικότητας ως το σημαντικότερο παράγοντα για την δημιουργία φιλίας, ακόμα και όταν οι ίδιοι μπορεί να είναι εκείνοι που ανήκουν στην μειονεκτική ομάδα.

Στην ερώτηση:

6) Θυμάται κανένας να μου πει, τι είπε η μαμά Σοκολάτα στις άλλες σοκολάτες όταν στενοχωρήσανε την Λευκή;

Τα παιδιά απάντησαν:

«Για τις διαφορές έλεγε» (η μαμά της Μαύρης Σοκολάτας)

«Αυτές οι διαφορές που έχουμε, αξίζει να τις προσέξουμε; Μας επηρεάζουν στο να κάνουμε φίλους; (ερώτηση που προέκυψε στην συζήτηση με τα παιδιά και την διατύπωση εγώ).

«Όχι, να ας πούμε η Δήμητρα είναι χοντρή και εμείς είμαστε λεπτές, δεν μας πειράζει».

«Έχουμε δύο Γιωργάδες και δύο Δημητράδες. Δεν μοιάζουν, είναι διαφορετικοί».

Τα παιδιά εντοπίζουν την σημασία της λέξης «διαφορές», την επεξεργάζονται και προβάλλουν παραδείγματα από τις καθημερινές διαπροσωπικές τους σχέσεις, παραδείγματα που καταλύουν κάθε μορφή διαφοράς στο όνομα της φιλίας.

Στην ερώτηση:

8) Εσείς τι θα κάνατε αν ερχόταν στην τάξη κάποιο παιδί που ήταν από την Αφρική (μαύρος); Θα τον κάνατε παρέα και γιατί;

Τα παιδιά απάντησαν:

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

«Ναι, γιατί δεν πειράζει να έχουμε και άλλο δέρμα».

«Θα τον έκανα αλλά μόνο δεν θα μιλούσε σαν και εμάς. Όχι. Δεν θα με πείραζε. Ναι αλλά θα μιλούσε αγγλικά και εμείς δεν θα τον καταλαβαίναμε. Θα βοηθούσα το παιδάκι να μιλήσει ελληνικά».

Είναι σημαντική η παρατήρηση της γλώσσας ως μέσο επικοινωνίας με το «άλλο» παιδί. Υπάρχει η επιθυμία, η θέληση για φιλία με το παιδί ετερότητας αλλά ως προς την γλώσσα, πώς θα συνεννοούνται; Και εδώ έρχεται η λύση *«θα βοηθούσα το παιδάκι να μιλήσει ελληνικά»*, την γλώσσα της χώρας υποδοχής, την γλώσσα που ξέρω και οφείλει να μάθει και εκείνος για να μιλάμε. Είναι μια αντίληψη που επικρατεί στον κόσμο των ενηλίκων, των αυτόχθονων κατοίκων, με την μόνη διαφορά ότι σε μια πολυπολιτισμική επικοινωνία ίσως θα έπρεπε και οι πολίτες της κυρίαρχης γλώσσας να προσπαθήσουν να μάθουν κάποιες λέξεις από τους γλωσσικούς διαλέκτους των ευάλωτων ομάδων για να νοιώσουν οι δεύτεροι ότι γίνονται αποδεκτοί στα πλαίσια μιας αρμονικής συμβίωσης όλων, ότι μια ουσιαστική επικοινωνία επιζητά υποχωρήσεις και των δυο πλευρών, εξομαλύνονται τυχόν εθνικές διαφορές που οδηγούν σε καταστάσεις γκετοποίησης, και ότι η ισορροπία βρίσκεται κάπου στο μέσο της διαδρομής συνάντησης όλων των ανθρώπων ανεξαρτήτως καταγωγής, χρώματος, γλώσσας, θρησκείας και αναπηρίας, χωρίς όμως η κάθε ομάδα να χάσει τα ιδιαίτερα στοιχεία του πολιτισμού της. Μπορούν να συνυπάρχουν πολλοί πολιτισμοί σε δεδομένα γεωγραφικά πλαίσια, όπως άλλωστε ενυπάρχουν σε ολόκληρο τον πλανήτη Γη.

4^ο Βιβλίο «Φίλοι; Φως φανάρι».

Μια προσωπική παρατήρηση.

Κατά την ανάγνωση του συγκεκριμένου βιβλίου, τα παιδιά ήταν προσεκτικά συγκεντρωμένα στην ιστορία και ειδικότερα στο σημείο που αποκαλύφθηκε το μυστικό του ήρωα. Ένα παιδί που ήταν κωφό με αποτέλεσμα να χρησιμοποιεί την νοηματική γλώσσα για την επικοινωνία του με τους άλλους ανθρώπους.

Από την έκφραση απορίας των παιδιών στα πρόσωπά τους κατάλαβα ότι δεν γνώριζαν την ύπαρξη παιδιών στην ηλικία τους που έχουν ειδικές διαφορετικές ανάγκες από εκείνους. Που πάσχουν από διάφορες ασθένειες, έχουν σωματικές ή

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

πνευματικές αναπηρίες, τις οποίες αντιμετωπίζουν με χαμόγελο, θάρρος, τόλμη, και ελπίδα για να μπορέσουν να ζήσουν την παιδικότητα της ηλικίας τους. Με λίγα λόγια τους ήταν άγνωστα τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, ιδιαίτερα τα τυφλά και τα κωφά παιδιά. Παρά μόνο τα παιδιά σε αναπηρικό καροτσάκι αναγνώριζαν, και αυτό ίσως γιατί η συγκεκριμένη ομάδα είναι η πιο οικεία στον κόσμο των εμπειριών τους.

Ας δούμε όμως τι απάντησαν στις παρακάτω ερωτήσεις.

8) Θα κάνατε φίλο σας ένα παιδί που δεν μπορεί να μιλά, ή να βλέπει ή να περπατά και γιατί;

«Ναι, ένα παιδάκι που δεν μιλάει, θα έκανα φίλο».

«Ένα παιδάκι είναι μακριά, δεν μιλάει, δεν κοιτάει, δεν μπορεί να περπατάει, τον κάνω φίλο».

«Αλλά δεν θα μπορείς να παίζεις άμα δεν περπατάει».

«Όχι, γιατί θα μείνει ακούνητο και δεν μπορεί να παίζουμε κυνηγητό».

«Ναι, θα μπορούσα να παίζω μαζί του (με ανάπηρο παιδί)»

«Άμα ήταν ένα παιδάκι που δεν περπατούσε, δεν μπορούσε και άμα εγώ είχα βιβλία, θα του έδινα ένα».

Από τις απόψεις τους παρατηρούμε ότι υπάρχουν παιδιά που θέλουν, επιθυμούν την φιλία με ένα παιδί με ειδικές ανάγκες και θεωρούν την όλη διαδικασία εύκολη. Βρίσκουν εναλλακτικές προτάσεις ψυχαγωγίας (βιβλία) που θα εφαρμόσουν για την υποστηρίξουν την φιλίας τους με την προαναφερόμενη κοινωνική ομάδα και άλλοι προβάλλουν απόψεις απόρριψης που αναφέρονται περισσότερο στην λειτουργικότητα ορισμένων αγαπημένων τους παιχνιδιών όπως το κυνηγητό: *«Δεν θα μπορείς να παίζεις άμα δεν περπατάει», «Γιατί θα μείνει ακούνητο, δεν θα μπορεί να παίζουμε κυνηγητό».*

Είναι εύλογες απορίες, σκέψεις, ιδέες που η ανατροφοδότησή τους απαιτεί περισσότερο χρόνο συζήτησης, επεξεργασίας, ενασχόλησης του θέματος «παιδιά με ειδικές ανάγκες». Θα πρέπει, κατά την γνώμη μου, να θίγονται και γιατί όχι να αποτελούν και μέρος του Αναλυτικού Προγράμματος (και στο Πιλοτικό Πρόγραμμα) η προβολή, παρουσίαση, γνωριμία, συνεργασία και φιλία με παιδιά σωματικών ή

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

πνευματικών ιδιαιτεροτήτων ήπιας μορφής. Να γνωρίσουν την ύπαρξη παιδιών που βιώνουν μια διαφορετική καθημερινότητα, να έρθουν σε επαφή με αυτά τα παιδιά, να συναναστραφούν μαζί τους για να παρατηρήσουν τις ανάγκες τους, τα ενδιαφέροντά τους, τον τρόπο συμπεριφοράς τους, με σκοπό να διαμορφώσουν ώριμη στάση γεμάτη σεβασμό απέναντι σ' αυτήν την ιδιαίτερη ομάδα παιδιών που υπάρχει και ζει στον δικό τους και δικό μας κόσμο. Να ευαισθητοποιηθούν απέναντί τους με σκοπό την σύναψη φιλίας και όχι την εκδήλωση οίκτου.

Ο οίκτος, η λύπη δεν «θεραπεύει» τις διαπροσωπικές σχέσεις των ανθρώπων αλλά εντείνει περισσότερο την διαφορά τους, ενισχύει την ανωτερότητα του φυσιολογικού έναντι του μη φυσιολογικού.

5^ο Βιβλίο «Η Μίλι, η Μόλι και ο Τζο».

Ερωτήσεις περιεχομένου του βιβλίου.

Στην ερώτηση:

3) Πως αισθανόταν ο Τζο;

Τα παιδιά απάντησαν:

«Ήταν λυπημένος».

Στην ερώτηση:

5) Γιατί η Μόλι και η Μίλι βοήθησαν τον Τζο;

Τα παιδιά απάντησαν:

«Για να νικάει εκεί που πάει, να κάνει ποδήλατο, να κάνει αγώνες».

«Για να κάνει γρήγορα όλα τα πράγματα».

Στην ερώτηση:

7) Εσείς θα βοηθούσατε έναν φίλο σαν τον Τζο ή θα τον κοροϊδεύατε, και γιατί;

Τα παιδιά απάντησαν:

«Όχι, (δεν θα τον κοροϊδεύα), θα τον βοηθούσα να γίνει καλύτερος»

«Ναι, ναι θα τον βοηθούσα» (ομόφωνη απάντηση απ' όλα τα παιδιά).

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Βλέποντας προσεκτικά τις απαντήσεις των παιδιών συνειδητοποιούμε ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν να εντοπίσουν την αδυναμία – πρόβλημα ενός ανθρώπου, τα συναισθήματα που απορρέουν από αυτή την δυσκολία του και πώς μπορούν να σταθούν δίπλα του, να παρέχουν στήριξη, βοήθεια, για να γίνει καλύτερος. Πιστεύουν στην συνεργασία, στην φιλία και προτιμούν να βοηθήσουν έναν φίλο παρά να τον κοροϊδεύουν ή να τον απομονώνουν με την συμπεριφορά τους από τις σχολικές δραστηριότητες. Εκφράζουν την επιθυμία να στηρίξουν όποιο παιδί χρειάζεται την βοήθειά τους με απώτερο σκοπό την βελτίωσή του.

Συμπεράσματα έρευνας:

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι τα μικρά παιδιά (προσχολικής ηλικίας) αντιλαμβάνονται και διακρίνουν εύκολα την διαφορετικότητα μέσα από τα παιδικά λογοτεχνικά βιβλία, αλλά και από την ίδια τους την ζωή, όχι όμως ως κάτι το αρνητικό, κάτι που μειονεκτεί αλλά ως κάτι θετικό, ως κάτι μοναδικό που υπάρχει και αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι ταυτότητας ενός παιδιού. Κατανοούν ότι όλα τα παιδιά είναι μοναδικά, διαφορετικά μεταξύ τους, διαφορετικό χρώμα μαλλιών, ύψους, χαρακτηριστικά προσώπου, χρώμα δέρματος κ.α., τα οποία δεν εμποδίζουν την ανάπτυξη φιλίας, συνεργασίας και επικοινωνίας, απεναντίας θεωρούνται απαραίτητα για να εξασφαλίσουν την μοναδικότητα ενός ατόμου, την μία και μη επαναλαμβανόμενη ταυτότητά του από κάποιον άλλον, την ξεχωριστή προσωπικότητά του.

Βλέπουμε πως τα παιδιά διαθέτουν τις βάσεις για την ανάπτυξη και επεξεργασία θεμάτων ετερότητας στην κάθε μορφή της. Όχι γιατί το υπαγορεύουν οι ακαδημαϊκές μας γνώσεις ως εκπαιδευτικοί αλλά γιατί κρίνεται αναγκαίο τα παιδιά να εφοδιαστούν με ώριμες, ηθικές, συνειδητές, ανθρώπινες συμπεριφορές για την ουσιαστική γεμάτη σεβασμό διαμόρφωση διαπροσωπικών σχέσεων με όλα τα παιδιά που αποτελούν την σημερινή πολυπολιτισμική κοινωνία, παιδιά από άλλες χώρες, με άλλη γλώσσα, θρησκεία, με διαφορετικό χρώμα, πολιτισμό, πνευματικές και σωματικές ανάγκες, παιδιά μιας κοινωνίας με διαφορές όπου η υπέρβασή τους πραγματώνεται στο όνομα της ειρηνικής αλληλεπιδραστικής συνύπαρξης.

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Πρόσφατα άκουσα μια φράση «*Η διαφορετικότητα δεν πρέπει να αποτελεί πληγή μας*». Πράγματι οι άνθρωποι και κυρίως τα μικρά παιδιά που φέρουν μια «*ετερότητα*» σε σχέση με τα καθιερωμένα δεδομένα ενός συνόλου, υπάρχουν στιγμές που νιώθουν ότι αυτή η *διαφορά* τους είναι η αιτία που είναι μόνοι τους, που δεν τους αποδέχονται οι άλλοι, οι «*σωστοί ή κανονικοί*», μια διαπίστωση που μεταφέρεται ως μήνυμα από τους κυρίαρχους στα άτομα αυτών των ευάλωτων ομάδων με την στερεοτυπική ρατσιστική ανταγωνιστική συμπεριφορά τους. Μια πραγματικότητα που δεν πρέπει να την λαμβάνουν ως πληγή αλλά ως αδυναμία των επικρατέστερων ομάδων να αντιληφθούν την σπουδαιότητα της διαφορετικότητας ως πηγή έμπνευσης στάσεων, συμπεριφορών, γνώσεων, συγκρίσεων και την σημασία του να είσαι ο εαυτός σου, αυθεντικός και ακέραιος, πολιτισμικά, κοινωνικά, πολιτικά και οικονομικά.

Πολλές φορές η στάση αποδοκιμασίας, περιφρόνησης, αδιαφορίας, απόρριψης προκαλεί στα μικρά παιδιά συναισθήματα κατωτερότητας, ντροπαλότητας, απομόνωσης, θλίψης και μερικές φορές και κατάθλιψη. Ψυχολογικά προβλήματα που μπορούν να αντιμετωπιστούν με την πρόληψη, από την πρώτη στιγμή εκδήλωσης και λέγοντας πρόληψη εννοώ την εκπαιδευτική παρέμβαση από τα πρώτα χρόνια αγωγής του παιδιού, ήδη από το νηπιαγωγείο, με μελέτη (ανάγνωση παιδικών βιβλίων – παραμύθια), συστηματική αναφορά και επεξεργασία ζητημάτων διαπολιτισμικότητας για:

➤ Να ενεργοποιήσουμε τους μηχανισμούς άμυνας των παιδιών των ευάλωτων ομάδων ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση τους και βελτιώνοντας την αυτοεκτίμησή τους. Δημιουργώντας ένα πλαίσιο δράσης έκφρασης και δράσης με στοιχεία που επιλέγει ο ίδιος να αποτελούν τον δικό του κόσμο προσωπικότητας. Είναι σημαντικό να αφήσουμε στο παιδί την ελευθερία να επιλέξει ο ίδιος τι θέλει να είναι, ποια στοιχεία πολιτισμικά, γλωσσικά επιθυμεί να «*κουβαλήσει*» στους ώμους του και ποια τον αντιπροσωπεύουν.

➤ Να γνωρίσει η πλεονέκτησα ομάδα την σημασία να δίνεις μια ευκαιρία στην γνωριμία με παιδιά ετερότητας. Γνωρίζω ότι κάποιες φορές το ξένο, το διαφορετικό τρομάζει, δημιουργεί φόβο, δεν ξέρεις πώς να κινηθείς, τι να κάνεις, βρίσκεσαι σε δίλημμα να το προσεγγίσεις ή όχι. Η απάντηση είναι ο **χρόνος**, χρόνο στον νέο, διαφορετικό από εμάς, χρόνο απαραίτητο για την γνωριμία μας, για την

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

πρώτη επαφή και για την μετέπειτα πορεία της επικοινωνίας μας ως μέλη μιας ευρύτερης ομάδας, που σέβεται τις διαφορές και διώχνει τους φόβους για ταυτοποίηση, αφομοίωση και αλλοίωση. Καλλιεργείται το πνεύμα της ενσυναίσθησης με ουσιαστική διατήρηση των ατομικών στοιχείων και την αντικειμενική υποστήριξη και αλληλοβοήθεια στις κοινωνικοπολιτισμικές ευάλωτες ομάδες.

Προωθείται η ανθρωπιά, η αλληλεγγύη, η συνεργασία, η ισορροπία, η διαπολιτισμικότητα και καταπολεμάται ο ρατσισμός, η εθνικοποίηση, ο στιγματισμός, η ετικετοποίηση, η απομόνωση και η μοναξιά των ανθρώπων.

Τα αποτελέσματα της έρευνας δεν κατέληξαν στο φαινόμενο διαπολιτισμικότητας έτσι απλά, αυτόνομα και ακατέργαστα, αποστασιοποιημένα από την Θεωρία της Παιδικής Λογοτεχνίας αλλά αντίθετα τα παιδιά χρησιμοποίησαν μεθόδους της Παιδικής Λογοτεχνίας χωρίς να τα γνωρίζουν, χωρίς να τα έχουν διδαχθεί, και είναι τα εξής:

- **Εικονογράφηση:** Ο τρόπος που διάβασα στα παιδιά τα βιβλία έπαιξε σημαντικό ρόλο στην κατανόηση του νοήματος του κειμένου μέσα από την προσωπική επεξεργασία εικόνων που έβλεπαν και στην ενεργή συμμετοχή τους στην υποθετική εξέλιξη της ιστορίας. Πιο συγκεκριμένα:

Καθόμουν, στον κύκλο της παρεούλας, ανάμεσα στα παιδιά κρατώντας το βιβλίο με γυρισμένες τις σελίδες με τις εικόνες προς το μέρος των παιδιών και διάβαζα το κείμενο, δείχνοντας με το δάχτυλό μου την κάθε λέξη. Ένας τρόπος ανάγνωσης που επέτρεπε στα παιδιά να παρατηρούν τις λέξεις αλλά περισσότερο τις εικόνες. Μέσα από τις εικόνες αναγνώριζαν τους ήρωες, καταλάβαιναν, και μερικές φορές ένοιωθαν, τα συναισθήματα των ηρώων, κυρίως των παιδιών ετερότητας. Φαντάζονταν την πορεία της ιστορίας και αναγνώριζαν τον περιβάλλοντα πλαίσιο μέσα στο οποίο διαδραματίζονταν η πλοκή.

Αντιλαμβανόμαστε ότι τα παιδιά αναπτύσσουν μια σχέση αλληλεπίδρασης με τις εικόνες αλλά και επεξήγησής τους καθώς αναζητούν αυτά τα στοιχεία που περιγράφει ο λόγος. Σ' αυτή την άμεση σχέση παιδιού και εικόνας, ο δικός μου ρόλος ήταν δευτερεύον και υποστηρικτικός του λόγου, και όχι τόσο της εικόνας.

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Βέβαια όπως όλοι γνωρίζουμε, στα περισσότερα παιδικά βιβλία, η εικόνα υποστηρίζει και εκείνη τις λέξεις, τον λόγο, άλλοτε τον συμπληρώνει, άλλοτε τον περιγράφει, άλλοτε τον αναλύει και άλλοτε τον αμφισβητεί, είναι αντίθετή του όταν επιζητά την κριτική σκέψη του παιδιού για την σύνδεση εικόνας – λόγου. Αξίζει να αναφέρω σ' αυτό το σημείο μια άποψη του Nodelman ότι «the words change the pictures and the pictures change the words» (Sipe R Lawrence, 1998) που σημαίνει: οι λέξεις αλλάζουν ή τροποποιούν τις εικόνες και οι εικόνες αλλάζουν το νόημα των λέξεων. Είναι αυτό που συναντάμε στα «πολύκλινα» παραμύθια, όπου κάποιες φορές ο λόγος προηγείται αυτού που εκφράζει η εικόνα ή εικόνα δεν έχει καμία σχέση με αυτό που προσπαθούν να δηλώσουν οι λέξεις. Είναι το σημείο όπου καλείται ο εν εξελίξει αναγνώστης ή ακροατής να δράσει κριτικά για να ανακαλύψει την σύνδεση εικόνας - λόγου ή την προέκτασή της δίνοντας το δικό του προσωπικό στίγμα στην ιστορία. Πάντως είναι αδιαμφισβήτητο το γεγονός ότι μεταξύ εικόνας και παιδιού ακροατή (στην προκειμένη περίπτωση) αναπτύσσεται αναπόφευκτα μια διαδραστική νοηματική σχέση, η οποία θεωρείται ιδιαίτερα παιδαγωγική για την νοηματική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού.

▪ **Η κάλυψη του «κενού»:** Η θεωρία του Iser περί «κενού» ανάμεσα στο κείμενο και στον αναγνώστη επιτεύχθηκε στην έρευνά μου με την κατά διαστήματα διακοπή της ανάγνωσης και την ανάπτυξη συζήτησης μεταξύ εμένα του αφηγητή και των παιδιών ακροατών για το πώς αισθάνεται ο ήρωας, αν συμφωνείτε με την πράξη του ή όχι πχ η Λευκή Σοκολάτα βάφτηκε με μέλι για να μοιάσει στις μαύρες σοκολάτες, και ποια πιστεύεται ή υποθέτετε είναι η συνέχεια της ιστορίας. Με αυτόν τον τρόπο θέλησα να καλύψω το «κενό» επιτυγχάνοντας ταυτόχρονα και την ενεργή συμμετοχή των παιδιών, την ταύτισή τους με τον ήρωα ή τους ήρωες της κυρίαρχης ομάδας, την επεξεργασία των μηνυμάτων που «εκπέμπει» ένα κείμενο και τον εντοπισμό ή την αποδοχή ή την απόρριψη της ιδεολογίας που προβάλλει το παιδικό βιβλίο.

Από τις απαντήσεις των παιδιών στα διάφορα ερωτήματα που έθετα, συνειδητοποίησα ότι αντιλαμβάνονται αρκετά, από αυτά που θίγονται στα παρόντα βιβλία. Αρχικά κατανόησαν την έννοια της διαφορετικότητας όχι σαν ένα ελάττωμα αλλά σαν ένα θετικό στοιχείο που μας κάνει μοναδικούς, ξεχωριστούς. Γνώρισαν την ύπαρξη παιδιών με σωματικές αναπηρίες, μια ομάδα

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

παιδιών άγνωστα για την μέχρι τώρα πραγματικότητά τους. Αποδέχτηκαν την παρουσία παιδιών και κατ' επέκταση ανθρώπων με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, χρώμα, με ειδικές σωματικές και πνευματικές ικανότητες, και τέλος πήραν θέση, οικειοποιήθηκαν ή διαμόρφωσαν την δική τους στάση απέναντι σ' αυτές τις ομάδες για τον καλύτερο προσανατολισμό και διαχείριση του εαυτού τους ως μέλη μιας κοινωνίας.

Η ανάγκη να συμπληρωθεί το «κενό» με προσωπικές εκτιμήσεις, σκέψεις, ιδέες, εξασφαλίζει την προσωπική εμπλοκή των παιδιών - ακροατών και αναγνωστών - στην συνέχιση της ιστορίας, οξύνει την κριτική τους σκέψη, ευαισθητοποιεί την συμπεριφορά τους, καλλιεργεί την ενσυναίσθηση και διαμορφώνει αυτόνομη, ακέραιη προσωπικότητα απαλλαγμένη από κοινωνικά στερεότυπα. Άλλωστε τα παιδιά είναι πιο ανοιχτά σε προοδευτικές ιδέες, αξίες, καινοτομίες σχέσεων, παρά οι ενήλικοι που αποκρυπτογραφούν την κάθε ιδεολογία συνήθως ως προς τις συμφέρουσες συνέπειες που έχει η αποδοχή και η εφαρμογή της. Τα παιδιά ζουν σε έναν πιο ελεύθερο, αδέσμευτο κόσμο όπου κυριαρχεί το παιχνίδι, η χαρά, η γνώση, η φαντασία και η ουσιαστική απόλαυση της καθημερινότητας.

▪ **Η σύλληψη του νόηματος της ιστορίας:** Επικρατεί η άποψη πως αντιλαμβανόμαστε το νόημα ενός Λογοτεχνικού βιβλίου με την πρώτη φορά ανάγνωσης ή χρειάζονται περισσότερες; Μήπως την κάθε φορά που το διαβάζουμε, διαπιστώνουμε και νέα μηνύματα να μας δίνει; Η απάντηση είναι ότι το γενικότερο νόημα του κειμένου συλλαμβάνεται με την πρώτη φορά αφήγησης ανεξάρτητα από το στάδιο του εν εξελίξει ακροατή (παιδί προσχολικής ηλικίας) ή αναγνώστη.

Με την πρώτη ματιά κατανοούμε το θέμα που επεξεργάζεται το βιβλίο, διατυπώνουμε άποψη γι' αυτό, τασσόμαστε υπέρ ή κατά ή παραμένουμε αδιάφοροι ή προτείνουμε εναλλακτικό τρόπο προσέγγισής του. Έτσι λοιπόν, και τα παιδιά στην έρευνα με την πρώτη ανάγνωση βιβλίου που τους έκανα, κατανόησαν το θέμα – ιδεολογία που προβάλλονταν, εξέφρασαν τις απόψεις τους και κατέληξαν στα συμπεράσματά τους. Δεν το κρύβω πως θα ήθελα πολύ να ξέρω ποιες θα είναι οι σκέψεις τους όταν στο μέλλον διαβάσουν αυτά τα βιβλία που τώρα τους αφηγήθηκα εγώ, όταν η αναγνωστική τους ικανότητα θα έχει ωριμάσει, και όταν ίσως έρθουν σε

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

επαφή στην καθημερινότητά τους με μια από τις αδύναμες από κοινωνικής αξίωσης – αίγλης ομάδες που αναφέραμε.

Πιστεύω πως θα διατυπώσουν πιο ολοκληρωμένες, τεκμηριωμένες προσωπικές απόψεις που θα έχουν σχηματίσει από την μέχρι τότε νοητική, συναισθηματική, σωματική ανάπτυξή τους. Θα είναι αποτέλεσμα ατομικών διεργασιών σε συνδυασμό με κοινωνικές επιρροές, νόρμες, συμβάσεις, τεχνολογική εξέλιξη και αλλαγή στάσης – ρυθμού ζωής.

Επίλογος.

Όπως ανέφερα και στην αρχή, ο σκοπός της εργασίας μου ήταν απλά να παρατηρήσω το πώς τα παιδιά αντιλαμβάνονται την διαφορετικότητα, ποιες είναι οι απόψεις τους για την διαπολιτισμικότητα, δεν προχώρησα στην τροποποίηση ή αντικατάσταση των σκέψεών τους, άφησα μια ελευθερία επιλογής στα παιδιά μέσα από την συζήτηση να αποφασίσουν μόνο τους ποια ιδεολογία επιθυμούν να ενστερνιστούν. Ο σκοπός μου δεν ήταν να επιβάλλω «ορθές» απόψεις, αλλά να ακούσω τις δικές τους, να τους δοθεί η ευκαιρία να τις επεξεργαστούν με βάση τα νέα δεδομένα που λάμβαναν και να οδηγηθούν μόνο τους στα δικά τους συμπεράσματα. Είναι σημαντικό να δείχνουμε στα παιδιά και άλλες μορφές πραγματικότητας. Μιλώντας για ατομικά δικαιώματα των ανθρώπων, τα οποία είναι συμφωνημένα και υπογεγραμμένα και στο Ελληνικό σύνταγμα: «1. Καθένας έχει δικαίωμα να αναπτύσσει ελεύθερα την προσωπικότητά του και να συμμετέχει στην κοινωνική, οικονομική και πολιτική ζωή της Χώρας, εφόσον δεν προσβάλλει τα δικαιώματα των άλλων και δεν παραβιάζει το Σύνταγμα ή τα Χρηστά ήθη. 2. Όλοι όσοι βρίσκονται στην Ελληνική Επικράτεια απολαμβάνουν την απόλυτη προστασία της ζωής, της τιμής και της ελευθερίας τους, χωρίς διάκριση εθνικότητας, φυλής, γλώσσας και θρησκευτικών ή πολιτικών πεποιθήσεων. Εξαιρέσεις επιτρέπονται στις περιπτώσεις που προβλέπει το διεθνές δίκαιο» (<http://www.eispa.gr>), προσεγγίζουμε την έννοια της διαπολιτισμικότητας με διαφορετικό τρόπο από το να προβάλλουμε το κλασικό «πρέπει να...». Έχουμε τις νομοθετικές βάσεις, το υλικό (παιδικά βιβλία, έρευνες, συνεντεύξεις ευάλωτων ομάδων, εκπαιδευτικά ντοκιμαντέρ), μια υπαρκτή πολυπολιτισμική κοινωνία, και μένει ο ρόλος του εκπαιδευτικού, που θα πρέπει να είναι κριτικός απέναντι στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και να προσαρμόζει την ύλη με

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

καθημερινά προβλήματα των παιδιών, μέρος των οποίων είναι και ο ρατσισμός που βιώνουν. Ένα φαινόμενο που αναπτύσσεται λόγω της άγνοιας και του φόβου που προκαλεί το διαφορετικό, το ξένο. Αυτόν τον φόβο έρχεται να καταπολεμήσει η διαπολιτισμική εκπαίδευση παρουσιάζοντας τις πραγματικές εικόνες της ετερότητας, οι οποίες κάθε άλλο παρά τρομάζουν.

Εν κατακλείδι, όλοι οι άνθρωποι είμαστε διαφορετικοί και ταυτόχρονα τόσο ίδιοι, γελάμε, κλαίμε, ερωτευόμαστε, πονάμε, χαιρόμαστε, διασκεδάζουμε. Είμαστε ένα είδος, ανθρώπινο είδος με διαφορετικά χρώματα, χαρακτηριστικά, συνήθειες αλλά πάντα με ίδια βασικά οργανικά μέλη και ίδια συναισθήματα.

Βιβλιογραφία:

- Αναγνωστοπούλου, Δ. (2010). Εικόνες του άλλου και αναπαραστάσεις της ετερότητας σε σύγχρονα εφηβικά μυθιστορήματα, *Δια-κείμενα*, 12, 25-31.
- Βαλάση, Ζ. (2001). *Εισαγωγή στη μελέτη της Λογοτεχνίας και των βιβλίων για παιδιά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Δελώνης, Α. (1986). *Ελληνική Παιδική Λογοτεχνία*. Αθήνα: Ηράκλειτος.
- Κανατσούλη, Μ. (2002). *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας* (2^η έκδ.). Αθήνα: University Studio Press A.E.
- Κανατσούλη, Μ. (2004). *Ιδεολογικές Διαστάσεις της Παιδικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Μααλούφ, Α. (1998). *Οι φονικές ταυτότητες*. Αθήνα: Ωκεανίδα.
- Οικονομίδου, Σ. (2009). Το παιδί πίσω από τις λέξεις: Ο εννοούμενος αναγνώστης και η ιδεολογική του λειτουργία, *Διαδρομές*, 93, 12-27.
- Οικονομίδου, Σ. (2010). Ο ενεργός αναγνώστης μπροστά στην εικονογραφημένη σελίδα, *Δια-κείμενα*, 12, 61-75.
- Πέτροβιτς – Ανδρουτσοπούλου, Α. (1987). *Μιλώντας για τα παιδικά βιβλία*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Πέτροβιτς – Ανδρουτσοπούλου, Α. (1990). *Η παιδική λογοτεχνία στην εποχή μας*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Πολίτης, Δ. (2010). Η Λογοτεχνία για παιδιά και νέους στην προοπτική της θεωρίας: Οι αξιώσεις της Λογοτεχνικής γραφής και οι δυνατότητες θεώρησής τους, *Δια-Κείμενα*, 12, 11-18.
- Τουέϊν, Μ. (2006). *Οι περιπέτειες του Χακ Φίν*. Αθήνα: Κέδρος.
- Χάντ, Π. (1996). *Κριτική, Θεωρία και Παιδική Λογοτεχνία*. Αθήνα: Πατάκη.
- Mendoza, J., & Reese, D. (2001). *Examining Multicultural Books for the Early*

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Childhood Classroom: Possibilities and Pitfalls.
<http://ecrp.uiuc.edu/v3n2/mendoza.html> (03/04/12).

Sipe, L. (1998). How Picture Books Work: A Semiotically Framed Theory of Text-Picture Relationships. *Children's Literature in Education, Vol. 29, No. 2*, 97-107.

Ιστοσελίδα το Σύνταγμα της Ελλάδος:

http://www.eispa.gr/opencms/opencms/epa_site/downloads/syntaxma.pdf
(28/05/12).

Ιστοσελίδα για την συναλλακτική θεωρία της Rosenblatt:

http://195.130.67.21/si/t7/p_203.pdf (09/06/12).



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000110374