

Γιαννικοπούλου, Α. (2009). Άμεσα και έμμεσα ιδεολογικά μηνύματα στο διαπολιτισμικό εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο. *Κείμενα*, 9, 1-11.

Άμεσα και έμμεσα ιδεολογικά μηνύματα στο διαπολιτισμικό εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο

**Αγγελική Γιαννικοπούλου
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
ΤΕΠΑΕΣ Πανεπιστημίου Αιγαίου**

Καθώς συχνά το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο κυκλοφόρησε σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες και εκφράστηκε για θέματα πολιτισμικών ταυτοτήτων, δημιουργήθηκε έντονη η ανάγκη να εξετασθεί το ιδεολογικό του στίγμα αναφορικά με την παρουσίαση του Άλλου, του διαφορετικού (Κανατσούλη, 1994, 2002, Γιαννικοπούλου, 2007). Γιατί, τόσο η ύπαρξη των Άλλων, όσο και ο τρόπος που αυτοί σκιαγραφούνται και δρουν στις παραμυθικές κοινωνίες των εικονογραφημένων παιδικών βιβλίων μεταδίδουν ιδεολογικά μηνύματα και ενδεχομένως διαμορφώνουν στάσεις στο αναγνωστικό τους κοινό (Wham, Barnhar & Cook, 1996).

Πολύ συχνά μάλιστα παιδικά βιβλία θεωρήθηκαν κατάλληλα για την καλλιέργεια διαπολιτισμικής συνείδησης, συνδέθηκαν με τη διαπολιτισμική αγωγή (Γκόβαρης 2001, Ανδρούσου κ.ά. 2001, Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 2007) και προτάθηκαν ως δραστικοί καταλύτες στην επίτευξη των αρχών της (Koeller, 1996). Για αυτό και κάποιες φορές έγινε λόγος για *διαπολιτισμική λογοτεχνία (multicultural literature)*. Και τότε καταρτίστηκαν κατάλογοι με εικονογραφημένα παιδικά που επιτέλεσαν διπλό σκοπό: από τη μια άνοιξαν ένα παράθυρο σε ανήλικους αναγνώστες και ενήλικους συναναγνώστες για να παρατηρήσουν τις ιδιαίτερες καταστάσεις που αντιμετωπίζουν οι Άλλοι, ενώ από την άλλη έστησαν έναν καθρέφτη για να αναγνωρίσουν τον εαυτό τους και τα προβλήματα τους όσοι από τους αναγνώστες τους ανήκαν σε διαφορετικές ομάδες.

Έτσι διαμορφώνεται, ακόμη και στην ελληνική εκδοτική αγορά, μια κατηγορία βιβλίων που προβάλλονται ως 'διαπολιτισμικά', έχοντας κυρίως τη μορφή *θεματικών βιβλίων (issue books)*, αφού η ύπαρξη του Άλλου δεν αποτελεί απλώς στοιχείο της ιστορίας, αλλά τον πυρήνα του μυθοπλαστικού της ιστού. Μάλιστα η ιδιότητα του διαπολιτισμικού φαίνεται να ορίζεται αποκλειστικά από το λεκτικό κείμενο, ενώ αντίθετα η εικόνα, 'το ιδεολογικό ορυχείο', όπως έχει ονομασθεί (Towsey, 1999), του εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου, αδίκως (Woodbury, 2003), δεν λαμβάνεται σοβαρά υπόψη κατά τη θεματική κατηγοριοποίησή τους. Ακόμη, απορίας άξιο είναι ότι συνήθως δεν συμπεριλαμβάνονται στα διαπολιτισμικά βιβλία όσα αναφέρονται στη λαϊκή κουλτούρα και προφορική παράδοση μειονοτικών ομάδων, παρόλο που παρόμοια κείμενα συμβάλλουν στην καταξίωση ενός λαού τόσο στη συνείδηση των άλλων όσο και τη δική του (δες μαρτυρία παιδιού στο Doige, 1999).

Μάλιστα σε σχέση με το 'διαπολιτισμικό' βιβλίο παρατηρείται ότι, ενώ η ενήλικη λογοτεχνία υπήρξε ιδιαίτερα φειδωλή στην έκδοσή του, παρόμοια βιβλία για μικρότερες ηλικίες άρχισαν να συσσωρεύονται με μορφή χιονοστιβάδας. Όμως, παρά την επάρκεια των ποσοτικών δεδομένων, η συστηματικότερη μελέτη των παιδικών διαπολιτισμικών βιβλίων που κυκλοφορούν στην ελληνική αγορά απεκάλυψε μια σειρά

από αδυναμίες, που μάλλον πηγάζουν από την εντονότατη επιθυμία παρόμοιων κειμένων να επικοινωνήσουν σαφώς και ευκρινώς τα ‘προοδευτικά’ ιδεολογικά τους μηνύματα. Γι’ αυτό και επιδιώκουν την κατασκευή μιας διαπολιτισμικής ιδεολογίας με τρόπους άμεσους και εύκολα αναγνωρίσιμους. Δίνοντας μεγάλη έμφαση στα προφανή και τα κραυγαλέα τονίζουν το θεωρούμενο διαπολιτισμικό τους περιεχόμενο με τη βοήθεια των αφηγηματικών κατηγοριών του θέματος, της πλοκής και των χαρακτήρων, ενώ αγνοούνται στοιχεία, όπως η γλώσσα, η φωνή, η οπτική γωνία και η ιδιότητα του ανοικτού ή εγγράψιμου, τα οποία συνήθως ευθύνονται για τα υφέρποντα μηνύματα και τη διαμόρφωση του τελικού ιδεολογικού στίγματος της ιστορίας.

Όμως και αναφορικά με τα προφανή και τα άμεσα, δηλαδή το θέμα, την πλοκή και τους χαρακτήρες, το διαπολιτισμικό εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο, παρασυρμένο από την έντονη διάθεσή του να διδάξει, συχνά οδηγείται σε σχεδόν πανομοιότυπες επιλογές και ακολουθεί φόρμες και μανιέρες σταθερές, καταλήγοντας σε μια σειρά κειμένων που μοιάζουν πολύ μεταξύ τους: επιθυμούν να υπηρετήσουν τον ίδιο στόχο, το επιδιώκουν απροκάλυπτα και με τρόπο ευθύ, και παραγνωρίζουν τα υφέρποντα μηνύματα που συχνά αντιβαίνουν ακόμη και σε αυτό που με πάθος διατείνονται τα άμεσα. «Πολλές φορές οι λεκτικές επιλογές των συγγραφέων ή ο τρόπος διάρθρωσης της πλοκής μαρτυρούν ιδεολογικές σκοπιμότητες άλλου είδους από αυτές που νομίζει ο συγγραφέας ότι προωθεί» (Κανατσούλη, 2000: 23). Έτσι συμβαίνει, και μάλιστα όχι σπάνια, το εφέρπον μήνυμα, η διαφανής και ως εκ τούτου αδιόρατη ιδεολογία του βιβλίου, να προβαίνει σε έντονα ρατσιστικά σχόλια, καταστρέφοντας αυτό που άμεσα διατυμπανίζει το θεωρούμενο διαπολιτισμικό βιβλίο (Γιαννικοπούλου, 2005). Αναλυτικότερα:

Το θέμα. Ανέκαθεν το θέμα υπήρξε σημαντικός παράγοντας διαμόρφωσης της ιδεολογίας του βιβλίου. Έτσι ως διαπολιτισμικά χαρακτηρίστηκαν τα βιβλία που παρουσιάζουν μια κοινωνία διαφορετικών ατόμων, εντοπίζουν στα προβλήματα του Άλλου και εστιάζουν στη ζωή του διαφορετικού. Γι’ αυτό κι όταν ακόμη παρόμοια βιβλία δε συνοδεύονται από ταμπέλες στο εξώφυλλο που να διαλαλούν την καταλληλότητά τους για τη διαπολιτισμική αγωγή, τίτλοι όπως *Το Κάτι Άλλο* ή *Άσπρος Κόρακας Μαύρος Γλάρος*, δεν αφήνουν κανένα περιθώριο αμφιβολίας ότι το βιβλίο αναφέρεται στη διαφορετικότητα.

Μάλιστα κάποιες φορές η πορεία του προβληματισμού της διαπολιτισμικής αγωγής στην ιστορική της διάσταση μετασηματίστηκε σε ιστορία για μικρά παιδιά. Τότε, οι μεταφορές ενός θεωρητικού στοχασμού (π.χ. *melting pot*, *salad bowl*) απέκτησαν κυριολεκτική σημασία και αφηγήθηκαν τις περιπέτειες μιας σειράς προσωποποιημένων φρούτων που αγωνίζονται να συνυπάρξουν σε διάφορες μορφές. Έτσι, σε ένα πρώτο επίπεδο, διαφορετικά φρούτα κοινωνικοποιούνται και προβληματίζονται για το είδος της συμβίωσής τους, ενώ σε ένα δεύτερο προβάλλουν αναγνώ(ρί)σιμα τα προβλήματα μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας και καταγράφεται ένας προβληματισμός για τις αρχές που ισχύουν, ή πρέπει να ισχύουν, σε αυτήν.

Στο χαριτωμένο *Διάφοροι Φίλοι διαφορετικοί* πέντε διαφορετικές μηλιές φύτρωσαν από πέντε διαφορετικούς σπόρους και από αυτές κόπηκαν πέντε διαφορετικά μήλα. Η ομορφιά δεν ήταν για όλα τους το δυνατό τους σημείο και έτσι δεν μπόρεσαν να στολίσουν το τραπέζι. Ούτε και επιθυμούσαν να μπερδευτούν οι γεύσεις τους και τα

αρώματά τους, γι' αυτό και δεν έγινε πράξη η ιδέα του φρουτοχυμού ή της μαρμελάδας. Ούτε θέλησαν να υποβιβαστούν σε δεύτερο ρόλο κι έτσι δεν προστέθηκαν ως γαρνιτούρα σε κοτόπουλο φούρνου. Τελικά αποφάσισαν να γίνουν φρουτοσαλάτα και τότε χρειάστηκαν και τα υπόλοιπα φρούτα. Και ως φρουτοσαλάτα έζησαν καλά μέχρι που ... χάλασαν. Και τότε κάποιος πήρε τους σπόρους τους και τους φύτεψε. Και μια καινούργια ιστορία άρχισε ξανά...

Συναφής με τη μεταφορά της φρουτοσαλάτας που επιτρέπει τη διακριτή συνύπαρξη και αρνείται την ομογενοποιητική αφομοίωση είναι και η εικόνα του παπλώματος που ως ενιαίο και πολύχρωμο σκέπασμα δημιουργείται από τη συνένωση μικρών κομματιών υφάσματος (patchwork quilt). Κι επειδή βιβλία που πραγματεύονται υποθέσεις σχετικές με τη δημιουργία παπλωμάτων (π.χ. *The Keeping Quilt*) λειτουργούν σε επίπεδο ιδεολογίας, ως μια έντονη κατάφαση της διαφορετικότητας και της πολυ-πολιτισμικής και δια-γενεαλογικής συνύπαρξης, έχει προταθεί (Holland, 2005) η ένταξη παρόμοιων εικονογραφημένων παιδικών βιβλίων στα προγράμματα διαπολιτισμικής αγωγής.

Η πλοκή. Αν κάπως δικαιολογείται το θέμα να είναι το ίδιο ή σχεδόν το ίδιο στο σύνολο των διαπολιτισμικών βιβλίων, δεν υπάρχει κανένας λόγος η πλοκή να συμμορφώνεται με δεδομένα σχήματα και επαναλαμβανόμενα κλισέ, συχνά μάλιστα όχι ιδιαίτερα επιτυχή.

Όχι σπάνια πολλά από τα λεγόμενα 'διαπολιτισμικά' βιβλία δείχνουν να υπακούουν στο αγχογόνο δόγμα: «Ο διαφορετικός πρέπει έμπρακτα να αποδειχθεί εξαιρετικός, προκειμένου να γίνει αποδεκτός». Έτσι, ενώ όλα τα μέλη της ομάδας της πλειονότητας έχουν το αναφαίρετο δικαίωμα να ζουν στην κοινότητα, ο Άλλος αντιμετωπίζει την καχυποψία και την άρνηση, μέχρι τη στιγμή που θα καταφέρει να σώσει όχι έναν και δύο, αλλά ολόκληρη την κοινότητα. Μόνο τότε η κυρίαρχη ομάδα θα τον αποδεχθεί. Σε μια ακραία επίδειξη ανταποδοτικής λογικής και εξαιτίας μιας λανθάνουσας κατωτερότητας, ο διαφορετικός οφείλει να κερδίσει τη θέση του σε μια κοινωνία 'εκ φύσεως' καλύτερη. Κι επειδή μόνο μια ιδιαίτερα σπουδαία πράξη θα τον καταστήσει αποδεκτό, ο διαφορετικός αναζητά κλέφτες για να συλλάβει, εχθρούς για να νικήσει, αντιξοότητες για να αντιμετωπίσει επιτυχώς. Το συμπέρασμα για το διαφορετικό προβάλλει αγχωτικό: «Πρέπει να είσαι ο πρώτος, ο καλύτερος, ο ήρωας, αν θέλεις να μην είσαι απορριπτός».

Μια δεύτερη εναλλακτική αποτελούν συνταγές τύπου 'Ασχημόπαπου', όπου ο διαφορετικός θα γίνει στο τέλος σεβαστός, όχι για αυτό που είναι, αλλά επειδή τελικά αποδείχθηκε ότι πραγματικά ανήκε στην κυρίαρχη ομάδα. Έτσι, και αφού από τύχη αποβάλλει τη μειονεξία μιας θεωρούμενης κατώτερης μοίρας, ο Άλλος αλλάζει ταυτότητα και κερδίζει την αποδοχή του συνόλου. Το συμπέρασμα και εδώ διαγράφεται εφιαλτικό: «Πρέπει να αλλάξεις, να γίνεις κάτι άλλο, αν θέλεις την αποδοχή της κοινότητας».

Και φυσικά υπάρχει και μια τρίτη δυνατότητα: Ο διαφορετικός παραμένει διαφορετικός και γίνεται αποδεκτός από τους υπόλοιπους διαφορετικούς. Η λογική του γκέτο καταγράφεται ως η μόνη του επιλογή. Το συμπέρασμα και εδώ καταστροφικό: «Μην ελπίζεις. Είσαι το παιδί ενός κατώτερου θεού και ποτέ δεν θα γίνεις αποδεκτός από το σύνολο της κοινότητας».

Στον αντίποδα όλων αυτών βρίσκονται και οι ιστορίες όπου ο διαφορετικός καταφέρνει να ξεπεράσει τα αρχικά προβλήματά του και να κερδίσει εύκολα και γρήγορα μια ισότιμη θέση στην ομάδα. Εδώ το σχήμα προβάλλει ιδιαίτερα υπεραπλουστευτικό: Η ιστορία αρχίζει με έναν Διαφορετικό που φυσικά είναι μη αποδεκτός, συνεχίζει με ένα κήρυγμα από τον ευαισθητοποιημένο ενήλικο που εξηγεί το δέον γενέσθαι και τελειώνει με την πλήρη και αυτόματη αλλαγή συμπεριφοράς της κοινότητας ώστε ο Άλλος να ενταχθεί ισότιμα σε αυτή. Ίσως όλα αυτά να συμβαίνουν εξαιτίας της πάγιας επιδίωξης των βιβλίων αυτής της κατηγορίας για ένα ευτυχισμένο τέλος. Η τελική και άκοπη αποδοχή φαίνεται να εξασφαλίζει ένα γρήγορα και χαρούμενο φινάλε.

Παρ' όλες τις διαφορετικές επιλογές που ενδέχεται να ακολουθηθούν στην πλοκή των διαπολιτισμικών βιβλίων, εκείνο που φαίνεται να προβάλλει ως κοινός παρονομαστής είναι η προβολή της διαφορετικότητας ως προσωπικής υπόθεσης συγκεκριμένων ανθρώπων. Ο Άλλος παρουσιάζεται αποκομμένος από τις πολιτισμικές του καταβολές, χωρίς εθνικές ρίζες, οι λόγοι που τον οδήγησαν στην μετανάστευση αποσιωπώνται, και τα προβλήματά του δείχνουν να μην αφορούν κανέναν άλλο εκτός από τον ίδιο (Ματθαίου, 2006: 20-1, 34-6). Στο 'διαπολιτισμικό' βιβλίο για μικρά παιδιά φαίνεται να επιτυγχάνεται η παραδοξότητα: η διαφορετικότητα από κοινωνικός παράγοντας μετατρέπεται σε προσωπικό πρόβλημα κάποιων άτυχων ανθρώπων.

Οι χαρακτήρες. Αφού διαπολιτισμικά θεωρούνται τα βιβλία στα οποία κάποιος/ος πρωταγωνιστής/ές είναι ξένος, διαφορετικός, η παρουσία του σε αυτά θεωρείται επιβεβλημένη. Συχνά όμως η χαρακτηρισολογία διολισθαίνει σε μια γκάμα από μάλλον ατυχή κλισέ:

Ο επίπεδος/ μονοδιάστατος (flat) χαρακτήρας του Άλλου δημιουργεί ένα δρων πρόσωπο, το οποίο χωρίς θρησκεία, πολιτισμικό παρελθόν ή οποιαδήποτε άλλη ιδιαιτερότητα, κυριαρχεί στο λογοτεχνικό σύμπαν ως άνευρη εκδοχή μιας χλιαρής ετερότητας.

Ο ξένος είναι απεγάδιαστος, αλάνθαστος και ηθικά καταξιωμένος. Ο χαρακτήρας του Άλλου φαίνεται να πάσχει από το γνωστό «σύνδρομο του *Χορεύοντα με τους Λύκους*», όπου οι διαφορετικοί προβάλλονται ως οι απόλυτα καλές φιγούρες των ιστοριών.

Αναγνωρίσιμοι κακοί διαιωνίζουν το δίπολο Εμείς και Αυτοί και καθιστούν τη διαφορετικότητα εγγενή ιδιότητα κάποιων ατόμων. Στα διαπολιτισμικά εικονογραφημένα παιδικά βιβλία οι κακοί βρίσκονται στις τάξεις των ρατσιστών, ενώ στους καλούς συμπεριλαμβάνεται ο Ξένος και εκείνοι που τον αποδέχονται. Με διχαστικές πρακτικές τέτοιου τύπου διαιωνίζεται μια ρατσιστική συμπεριφορά που υποστηρίζει ότι οι ιδιότητες των ανθρώπων υπάρχουν μόνιμα και σε απόλυτα νούμερα, ενώ συγχρόνως αποκρύπτεται έντεχνα τόσο ο Άλλος (Χοντολίδου, 2000) όσο και ο ρατσιστής που όλοι κρύβουμε μέσα μας.

Όταν ξεπερνώνται τα όρια ο διαφορετικός είναι τόσο ... διαφορετικός, που οποιαδήποτε ταύτιση μαζί του καθίσταται αδύνατη. Σε αυτήν την περίπτωση εντάσσεται και η παρουσία ενός διαφορετικού, που συμβαίνει να είναι κόκορας σε ένα σχολείο παιδιών ανθρώπων. Παρόλο που η φύση του ήρωα φαίνεται να μην ενοχλεί καθόλου τους εμπλεκόμενους στην ιστορία, εντούτοις γίνεται αντιληπτή από τα παιδιά-

αναγνώστες, τα οποία, αντί να ταυτιστούν με τα παιδιά-ήρωες και να αποδεχθούν τον ξένο, συντάσσονται με την άποψη των συντηρητικών γονιών τους και αντιδρούν στη φοίτησή του στο σχολείο. Έτσι για ένα βιβλίο που δηλώνεται ως «Κατάλληλο για την αντιρατσιστική αγωγή», τα νήπια-αναγνώστες, όταν ρωτήθηκαν τι θα έκαναν αυτά αν ο συγκεκριμένος ξένος ερχόταν στο σχολείο τους, απάντησαν: «Θα τον κάναμε στο φούρνο με χυλοπίτες».

Η γλώσσα. Σύμφωνα με την άποψη του Stephens (1992) η ιδεολογία εγγράφεται αναπόφευκτα στη γλώσσα, η οποία αποτελεί φορέα ιδεολογικών μηνυμάτων όχι μόνο άμεσων αλλά και έμμεσων. Γι' αυτό και οι γλωσσικές επιλογές του κειμένου αποτελούν σημαντικό παράγοντα κατασκευής της ιδεολογίας του.

Από την επιλογή των λέξεων, συμπεριλαμβανομένων και αυτών που αναφέρονται στον Άλλο, μέχρι τη γλώσσα συγγραφής του λεκτικού κειμένου, μια ιδεολογική θέση μεταφέρεται τεχνιέντως στον αναγνώστη-θεατή του βιβλίου. Γιατί, για παράδειγμα, η αναφορά σε ένα λογοτεχνικό χαρακτήρα ως 'μαύρο', 'έγχρωμο', 'αράπη' ή 'σκυλάραπα', επιλογές που δηλώνουν το σκουρόχρωμο δέρμα, αποκτά βιωματικό περιεχόμενο και επικοινωνεί στάσεις. Μάλιστα, ένας γλωσσικός ρατσισμός ενυπάρχει στις έντονες συνυποδηλώσεις των εθνικών ονομάτων, κυρίως των γυναικών και φέρνει σε δύσκολη θέση όσες δηλώνονται με αυτά. Πώς να αποκαταστήσεις 'τη γλωσσική τιμή' της Βουλγάρας ή να αναφερθείς στις σημερινές Τουρκάλες, όταν οι μάλλον κακόηχες λέξεις παραπέμπουν σε ηδυπαθή χαρέμια και ατέλειωτους χορούς της κοιλιάς; Και φυσικά ποιος θα καταφέρει να απαλλάξει τη Φιλιππινέζα από τις υποτιμητικές συνυποδηλώσεις του ονόματός της; (Παπός, 2003).

Επιπλέον, συμβαίνει συχνά τα 'διαπολιτισμικά' βιβλία, γραμμένα σε περισσότερες της μίας γλώσσες, να τονίζουν, μέσα από ένα γλωσσικό πλουραλισμό, τον έντονο πολυπολιτισμικό τους χαρακτήρα. Στο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο η πολυγλωσσία φαίνεται να αντιπροσωπεύεται με δύο βασικούς τρόπους: εναλλακτική χρήση κωδικών και δίγλωσσο κείμενο. Στην πρώτη περίπτωση αναφέρεται χαρακτηριστικά το χιουμοριστικό *The Old Man and His Door* που διηγείται μια ακουστική παρεξήγηση, με τη σύζυγο να ζητά *puerco* (=γουρούνι) και τον παππού να βαριακούει και να φέρνει *puerta* (=πόρτα). Παρόλο που το χαριτωμένο βιβλίο συνοδεύεται από κατατοπιστικό γλωσσάρι η ενσωμάτωση των ισπανικών λέξεων στο αγγλικό κείμενο, αλλά και η εικονογράφηση του Joe Cepeda οδηγούν τα παιδιά στην κατανόησή τους χωρίς να χρειάζεται να το συμβουλευτούν.

Συχνότερη όμως φαίνεται να είναι η υιοθέτηση δύο ή περισσότερων γλωσσών κατά την πολλαπλή αφήγηση της ίδιας ιστορίας. Έτσι βιβλία που αναφέρονται στην αγαστή συνύπαρξη διαφορετικών ατόμων είναι γραμμένα, για παράδειγμα, στα ελληνικά και τα αλβανικά, ως μια εμφανής μεταφορά μιας μυθοπλαστικής αναλογίας στις πραγματικές κοινωνικές συνθήκες της σύγχρονης Ελλάδας. Όμως, συχνά αυτό που σε ένα πρώτο, εμφανές επίπεδο δείχνει 'δημοκρατικό', σε ένα δεύτερο, μάλλον αδιόρατο, θέτει μια έντονη προκατάληψη, με τη λανθάνουσα ιδεολογία να αντιφάσκει σε ό,τι η άμεση διατείνεται. Έχει παρατηρηθεί (Nathenson-Mejia & Escamilla, 2003) ότι σε παρόμοια βιβλία ένας υφέρπων ρατσισμός οπτικοποιείται μέσω της θέσης των κειμένων στη σελίδα' η γλώσσα της κυρίαρχης πολιτισμικής ομάδας προηγείται των άλλων και καταγράφεται ως πρώτη ακολουθούμενη από τη γλώσσα της μειονότητας. Έτσι, καθώς

ένα περικειμενικό στοιχείο αποκτά, αν και εμμέσως, ιδεολογική σημαντικότητα, μια υπόγεια αξιολογική κρίση ανάμεσα σε δύο γλώσσες και δύο πολιτισμούς λανθάνει μέσα στη χωρική τοποθέτηση των αντίστοιχων κειμένων στην επιφάνεια της σελίδας.

Από την άλλη η υποτίμηση της γλώσσας του Άλλου ενδέχεται να πάρει τη μορφή είτε ακατανόητων φράσεων που καθιστούν την επικοινωνία αδύνατη (π.χ. «Μπλα γκλουζάλα κα τον ζικ») είτε στραπατσarisμένων Ελληνικών που προκαλούν το μειδίαμα (π.χ. *το καρέκλα*) είτε της παντελούς απουσίας της άλλης γλώσσας. Έτσι οι ξένοι δηλώνονται ως αλλόγλωσσοι, αλλά όταν συνομιλούν μεταξύ τους εκφράζονται σε άμογα Ελληνικά, ενώ όταν συνδιαλέγονται με τους εκπροσώπους της κυρίαρχης ομάδας είτε προβαίνουν σε ακατανόητες εκφορές είτε σε μια σειρά δήθεν χαριτωμένων γλωσσικών λαθών, τα οποία όμως σε κάθε περίπτωση λειτουργούν μειωτικά εναντίον τους.

Αντίθετα, η κατάφαση της διαφορετικότητας ορισμένες φορές επιτελείται έμμεσα μέσω της αδυναμίας του Διαφορετικού να χωρέσει σε συμβατικά σημαινόμενα της γλώσσας. Ενδεικτική φαίνεται να είναι η περίπτωση του κλόουν Πεπορόνι στο *Πεταλούδόσαυρο* του Τριβιζά, που, όταν το ομώνυμο πλάσμα με σώμα δεινόσαυρου και φτερά πεταλούδας αναζητά την ταυτότητά του, ακούει τον κλόουν να του λέει:

«Σε μια λέξη να χωρέσει
ο καθένας δεν μπορεί,
ασκιά οι λέξεις είναι
και συ δροσοπηγή.
Σε μια λέξη να χωρέσει
ο καθένας δεν μπορεί,
κλουβιά οι λέξεις είναι
και συ λεύτερο πουλί».

Η φωνή. Και η φωνή του αφηγητή ενέχει τη δική της ιδεολογική σημαντικότητα, κυρίως στον καθορισμό της έμμεσης ιδεολογίας του κειμένου. Ειδικά στην περίπτωση των διαπολιτισμικών βιβλίων η φωνή του αφηγητή φαίνεται να υπακούει στο δόγμα: ‘Ο άφωνος Άλλος’ ή όταν ‘Εμείς μιλάμε για τους Άλλους’. Η κεντρική κειμενική φωνή, εκείνη του αφηγητή, που μέσα από αυτήν φιλτράρονται και όλες οι επιμέρους φωνές του κειμένου ανήκει σε έναν εκπρόσωπο της κυρίαρχης τάξης που μιλά για τους Άλλους. Έτσι, η δική του κουλτούρα αποτελεί το κέντρο, την πολιτισμική νόρμα και με βάση αυτή κρίνονται όλες οι άλλες ταυτότητες.

Με αυτόν τον τρόπο, στα ‘διαπολιτισμικά’ εικονογραφημένα παιδικά ενισχύεται η εγγενής ασυμμετρία που δημιουργείται στις περιπτώσεις όπου ένας αφηγητής που ανήκει στην κυρίαρχη ομάδα αναφέρεται σε πρόσωπα και καταστάσεις που αφορούν τη μειονότητα. Έτσι παγιώνεται μια εκ προοιμίου ανισοβαρής επικοινωνιακή σχέση, που αναπόφευκτα ενέχει το στοιχείο της *δύναμης/ εξουσίας (power)*, καθώς κάποιος μιλά από θέση ισχύος για κάποιον άλλο που παραμένει σιωπηλός. Διαμορφώνεται λοιπόν μια πολύπλοκη, εξουσιαστικά επιβαρυνόμενη επικοινωνιακή πράξη, όπου ο πομπός που ανήκει στην κυρίαρχη ομάδα μιλά για τον Άλλο που στην πραγματικότητα στερείται δικής του φωνής. Η προσποίηση της φωνής του διαμορφώνει την εικόνα του Άλλου, έτσι όπως την προσλαμβάνει ο ενήλικος-συγγραφέας. Δανείζοντας μια ενήλικη φωνή σε έναν σιωπηλό Άλλο επιβάλλονται οι νόρμες και οι κανονικότητες του ενήλικου πάνω σε ένα άτομο που στερείται ταυτότητας, καθώς κάποιος που ανήκει στην

κυρίαρχη ομάδα, με το εκτόπισμα της υπεροχής που του δίνει η θέση του και η ηλικία του, αναλαμβάνει να του δείξει πώς μιλάνε, πώς σκέπτονται, πώς αισθάνονται, με δυο λόγια, πώς είναι οι Άλλοι. Και επιπλέον αυτός απευθύνεται σε ένα παιδί-αναγνώστη, το οποίο, μέσα από παρόμοια βιβλία, κατευθύνεται τόσο στην κατασκευή του Άλλου όσο και του ίδιου του του εαυτού.

Γενικά θα λέγαμε ότι στα διαπολιτισμικά εικονογραφημένα παιδικά βιβλία λείπει αυτό που θα ονομάζαμε *οπτική από μέσα* (*a view from within*), κάτι που προσδίδει στο κείμενο μια πολιτισμική αυθεντικότητα (Stephens, 2005) διαμορφώνοντας ό,τι είθισται να αναφέρεται ως *πολιτισμικά συνειδητοποιημένο* βιβλίο (*culturally conscious*) και το οποίο συνήθως έχει γραφεί από συγγραφέα που ανήκει στην ίδια ομάδα με αυτήν που παρουσιάζει (π.χ. έγχρωμος συγγραφέας μιλά για τη ζωή της έγχρωμης κοινότητας). Γιατί, συνήθως οι συγγραφείς της κυρίαρχης κουλτούρας, όταν μιλούν για του Άλλους, «καταλήγουν σε περισσότερο στερεοτυπικά ή γενικευτικά πολιτισμικά μοτίβα, υιοθετούν μια ‘τουριστική’ οπτική για τους χαρακτήρες και τα γεγονότα και γενικά είναι πιο απρόσεχτοι με τους τρόπους που η άλλη κουλτούρα απεικονίζεται» στο βιβλίο (McGuire-Raskin, 1996: 26).

Η οπτική. Σε έναν πολιτισμό όπου το ρήμα ‘βλέπω’ έχει γίνει συνώνυμο του ρήματος ‘κατανοώ’, η εστίαση/ οπτική γωνία παίζει καθοριστικό ρόλο, αν και έμμεσο, στη διαμόρφωση της ιδεολογίας του κειμένου (Γιαννικοπούλου, 2008: 167-212). Έτσι ιδιαίτερο ενδιαφέρον αποκτά η απάντηση στην ερώτηση όχι πλέον «Ποιος βλέπει;» αλλά «Ποιος βλέπει τον Άλλο;».

Κι εκείνο, που και η πιο γρήγορη επισκόπηση των ‘διαπολιτισμικών’ παιδικών βιβλίων αποδεικνύει, είναι ότι εκείνος που βλέπει το μυθοπλαστικό σύμπαν δεν είναι, σχεδόν ποτέ, ο Άλλος, αφού ο κόσμος, ακόμη και αυτός μέσα στον οποίο ζει ο Διαφορετικός, παρουσιάζεται πάντοτε μέσα από τα μάτια κάποιου εκπροσώπου της κυρίαρχης ομάδας. Στη συντριπτική πλειονότητα των εικονογραφημένων παιδικών βιβλίων με διαπολιτισμικό περιεχόμενο που κυκλοφορούν στην ελληνική αγορά, ένας εξωτερικός αφηγητής έχει πρόσβαση σε μια *αντικειμενική ή δραματική/ θεατρική οπτική* (*objective point of view*) και παρακολουθεί τα λόγια και τις πράξεις του Άλλου, όπως ακριβώς ένας θεατής σε μια θεατρική παράσταση. Με αυτόν τον τρόπο ο Άλλος καθίσταται πάντα το αντικείμενο της παρατήρησης και ποτέ εκείνος που βλέπει.

Φαίνεται λοιπόν ότι το διαπολιτισμικό βιβλίο διαμορφώνει μια συνολική οπτική σταθερά προς την πλευρά του Εμείς της κυρίαρχης ομάδας. Σε μια επίδειξη άκρατου εγωισμού ο Άλλος ενδιαφέρει πάντοτε σε σχέση με Εμάς. Το κέντρο του κόσμου είμαστε Εμείς και εμείς βλέπουμε τον Άλλο κυρίως ως ένα πρόβλημα που πρέπει να αντιμετωπίσουμε. Για το λόγο αυτό ο Άλλος απασχολεί το κειμενικό σύμπαν μόνο στο βαθμό που η παρουσία επηρεάζει με κάποιον τρόπο την κυρίαρχη ομάδα. Δεν υπάρχει πριν έρθει στον τόπο της, δεν υφίσταται μόνος του ή χωρίς αυτήν και προφανώς δεν θα ξαναγίνει λόγος για αυτόν όταν πάψει να ζει κοντά της.

Μάλιστα η οπτική των κειμένων είναι πάντοτε εκείνη του Εμείς ακόμη και όταν ο *εστιαστής* (*focalizer*), αυτός που βλέπει τα μυθοπλαστικά γεγονότα, είναι κάποιος από μια άλλη *μορφή ζωής* (σύμφωνα με την έκφραση του Wittgenstein), όπως για παράδειγμα ένα προσωποποιημένο ζώο ή ένα ομιλούν χνουδωτό παιχνίδι. Στο σύνολο

σχεδόν των περιπτώσεων ο μη ανθρώπινος πρωταγωνιστής προβάλλεται ως υποκατάστατο του παιδιού, για αυτό και η οπτική του είναι πάλι εκείνη του Εμείς.

Αντίθετα, η αποτύπωση του κόσμου ‘μέσα από τα μάτια του Άλλου’ φαίνεται να είναι γενικά η εξαίρεση και η ποτέ η περίπτωση των διαπολιτισμικών βιβλίων, αφού σπανιότατα το ζώο ή το παιχνίδι-εστιαστής φορτώνεται την ετερότητα της φύσης του και εκφράζει το διαφορετικό, το αλλότριο, το ασυνήθιστο (π.χ. *Two Bad Ants*). Σε αυτές τις περιπτώσεις, το ορών υποκείμενο δεν μετέχει στην ανθρώπινη κουλτούρα κι ο Άλλος όχι μόνο δεν ρίχνει γέφυρες στον αναγνώστη, αλλά αντίθετα ενσυνείδητα εγκαθιστά μια κατάσταση ανοικείωσης που θα ενθαρρύνει τον κειμενικό αποδέκτη να αναρωτηθεί για τη φυσικότητα αυτών που μέχρι σήμερα θεωρούσε ‘φύσει’ και για την αναγκαιότητα όλων όσων δεχόταν ως αυταπόδεικτα. Σε βιβλία όπου βλέπει ο Άλλος η αυτόματη αποδοχή του πολιτισμού κλονίζεται, ενώ η ηγεμονική του οπτική αμφισβητείται και ίσως, σταδιακά, καταρρίπτεται (Fisher, 2002: 164). Τότε λαμβάνει χώρα μια ανελέητη κριτική του κόσμου τούτου, με τις βεβαιότητες να κλονίζονται και τα δεδομένα να επανεξετάζονται (π.χ. *Παπαλάνγκι, Μια χούφτα Πλανήτης*).

Εκτός όμως από την περίπτωση της θέασης του κόσμου με τα μάτια του Άλλου, που απουσιάζει παντελώς από το ‘διαπολιτισμικό’ εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο, λείπουν και οι περιπτώσεις πολυεστιακή αφήγησης, όπου το ίδιο φαινόμενο γίνεται αντικείμενο παρατήρησης από πολλές διαφορετικές οπτικές, εγκαθιστώντας έτσι μια πολυπρισματική πραγματικότητα. Κλασικό παράδειγμα το βιβλίο του Anthony Browne *Voices in the Park*, όπου η ίδια βόλτα στο πάρκο παρουσιάζεται μέσα από τα μάτια τεσσάρων διαφορετικών προσώπων που βλέπουν όχι μόνο τα γεγονότα αλλά και τον ίδιο τον περιβάλλοντα χώρο εντελώς διαφορετικά. Σε έναν πλουραλισμό χρωμάτων και τόνων μια συνηθισμένη βόλτα δύο ενηλίκων, των παιδιών τους και των σκυλιών τους εγγράφεται οπτικά με τη βοήθεια τεσσάρων εποχών/ συναισθηματικών καταστάσεων σε ένα βιβλίο όπου η διαφορετική αντίληψη του κόσμου μορφοποιεί τον ίδιο τον κόσμο. Διαφορετικές οπτικές κατασκευάζουν διαφορετικές πραγματικότητες και εδραιώνουν μια πανδαισία δυνατοτήτων και εναλλακτικών προσλήψεων. Σε έναν αντιρατσιστικό κόσμο, όπου κανενός η οπτική δεν βαραίνει προκαταβολικά έναντι του άλλου, βιβλία με πολυεστιακή αφήγηση θα συνέβαλαν στην κατάρριψη των ακλόνητων βεβαιοτήτων και της υπεροψίας της μίας οπτικής, που πάντοτε συμβαίνει να ταυτίζεται με εκείνη της κυρίαρχης ομάδας.

Φαίνεται λοιπόν ότι στο ζήτημα της οπτικής/ εστίασης το θεωρούμενο, κυρίως λόγω θέματος, διαπολιτισμικό βιβλίο, που λογικά θα έπρεπε να προβάλλει την άποψη του Άλλου για τα πράγματα και τον κόσμο, όχι μόνο δεν υιοθετεί επιλογές που θα το επέτρεπαν (π.χ. ‘βλέποντας με τα μάτια του Άλλου’, πολυεστιακή αφήγηση), αλλά προβαίνει τόσο στην κατασκευή του Άλλου όσο και της δικής του άποψης για την πραγματικότητα μέσα από το φιλάρεσκο ναρκισσισμό του Εμείς της κυρίαρχης ομάδας. Με αυτόν τον τρόπο το άμεσο ιδεολογικό μήνυμα, που, λόγω θέματος, πλοκής και χαρακτήρων, προβάλλεται ως διαπολιτισμικό, μάλλον υποσκάπτεται εκ των έσω από τη διαβρωτική δύναμη της μίας, μοναδικής οπτικής και την υφέρπουσα ιδεολογία μιας μάλλον ρατσιστικής θεώρησης, όπου κυριαρχεί μία μόνο άποψη, μία μόνο οπτική για τον κόσμο· εκείνη της κυρίαρχης ομάδας.

Ανοιχτά versus κλειστά κείμενα. Ανακαλώντας το δίπολο *κλειστά – ανοικτά* (Eco, 1989) ή *εγγράμμα*, θυμίζουμε ότι τα *ανοιχτά κείμενα* καθίστανται δεκτικά σε έναν πλουραλισμό ερμηνειών και διαφορετικών προσεγγίσεων προ(σ)καλώντας τον αναγνώστη να εγγράψει την προσωπική του άποψη σε αυτά και να διαμορφώσει τη δική του οπτική για το (μυθοπλαστικό) σύμπαν. Αντίθετα, τα *κλειστά βιβλία* επιβάλλουν τον τρόπο ανάγνωσή τους και παραχωρούν ελάχιστα περιθώρια για να μεταφέρει ο αποδέκτης τις δικές του εκδοχές πάνω στο κείμενο.

Ως εκ τούτου μάλλον προβάλλει λογική η αξίωση που θα ήθελε τα διαπολιτισμικά βιβλία να ανήκουν στην κατηγορία των *ανοιχτών κειμένων*, καταφάσκοντας έτσι στην (αναγνωστική) πράξη, όχι τη μονοκρατορία της μίας αλήθειας, αλλά τον πλουραλισμό των πολλών διαφορετικών απόψεων. Γιατί ο σεβασμός της αλήθειας του Άλλου και το δικαίωμά του για μια διαφορετική αντίληψη του κόσμου φαίνεται να είναι ο πυρήνας της διαπολιτισμικής συνείδησης.

Αντίθετα όμως από ότι θα περίμενε κανείς, τα, λόγω θέματος, διαπολιτισμικά βιβλία που κυκλοφορούν στην ελληνική εκδοτική αγορά, ακόμη και αυτά που επαίρονται με προσθήκες χαρακτηριστικών ταινιών ότι είναι κατάλληλα για την αντιρατσιστική εκπαίδευση, αποτελούν *κλειστά κείμενα*, όπου κυριαρχούν διχοτομικές υπερπλουστεύσεις του τύπου ‘καλός-κακός’, ‘μαύρο-άσπρο’, αποθαρρύνοντας έτσι τον αναγνώστη να εγγράψει τη δική του εκδοχή σε αυτά. Παίρνοντας τη μορφή βιβλίου-διακήρυξης κατέχουν την αλήθεια και την προσφέρουν φιλεύσπλαχνα στους αναγνώστες τους, που οφείλουν να συμμορφωθούν με τις ‘προοδευτικές’ θέσεις που το διαπολιτισμικό βιβλίο πρεσβεύει. Όμως, για ένα βιβλίο που θέλει να λέγεται διαπολιτισμικό, ο κομπασμός για τη μία και μοναδική άποψη, τη δική του, διαγράφει μια μάλλον επικίνδυνη κατάσταση, η οποία θα μπορούσε να περιγραφεί ως κατά βάση ρατσιστική.

Με αυτόν τον τρόπο στα βιβλία που, λόγω θέματος, θα κατατάσσονταν στα διαπολιτισμικά πυροδοτείται μια λανθάνουσα ιδεολογική σύγκρουση ανάμεσα στα άμεσα και τα έμμεσα μηνύματά τους. Οι προοδευτικές θέσεις που σαφώς και εμφανώς υποστηρίζονται καταστρατηγούνται υπογείως από μια υφέρπουσα ιδεολογία η οποία απορρέει από την κειμενική ιδιότητα της *κλειστότητας* και σχεδόν απαγορεύει στους αναγνώστες τους να εγγράψουν τις δικές τους απόψεις για το μυθοπλαστικό, και όχι μόνο, σύμπαν. Η μία ιδεολογία, έστω και αν θεωρητικά αυτοαποκαλείται προοδευτική, δημοκρατική, διαπολιτισμική, αυτοαναιρείται στην πράξη από την ίδια της την ύπαρξη και την ένταση με την οποία φιλάρεσκα αυτοπροβάλλεται. Ένα κείμενο που κατέχει την αλήθεια και αποθαρρύνει τις πλουραλιστικές αναγνώσεις των αποδεχτών του, μάλλον δε διδάσκει το σεβασμό στις απόψεις των άλλων.

Μάλιστα ιδιαίτερα ενδιαφέρον αποκτούν βιβλία, όπου με βάση το θέμα τους και σε ένα πρώτο επίπεδο άμεσης ιδεολογίας, θα κατατάσσονταν ως ρατσιστικά, ενώ με αφορμή την κειμενική ιδιότητα της *ανοικτότητας/εγγραψιμότητας* και την αναγνωστική διαδικασία θα θεωρούνταν, σε ένα δεύτερο επίπεδο, έμμεσο και δυσδιάκριτο, διαπολιτισμικά. Με αυτόν τον τρόπο μάλλον καθίσταται σαφές ότι το ιδεολογικό στίγμα του βιβλίου δεν καθορίζεται από τα προφανή και τα κραυγαλέα, αλλά από τους αφηγηματικούς παράγοντες που διαμορφώνουν, εκτός από τα άμεσα, και τα υφέρποντα ιδεολογικά μηνύματα.

Ίσως η χαρακτηριστικότερη περίπτωση ενός τέτοιου βιβλίου να είναι *Το Κομμάτι που Λείπει Συναντά το Μεγάλο Ο* και η δυνατότητα πολλαπλών αναγνώσεων που προσφέρει η ιστορία του ομώνυμου πρωταγωνιστή του που αναζητά παρέα. Το Κομμάτι που Λείπει (κομμάτι κύκλου σε σχήμα κυκλικού τομέα) δοκιμάζει στην αρχή να μείνει με κάποιους που του ταιριάζουν, αλλά δεν μπορούν να κυλήσουν, μετά με άλλους που μπορούν να κυλήσουν, αλλά δεν του ταιριάζουν. Αργότερα συναντά επιθετικούς, άσχετους, αδιάφορους, απελπιστικά ευαίσθητους, κάποιους που ενθουσιάζονται υπερβολικά στην αρχή, αλλά εύκολα ξεχνούν, άλλους με τεράστιες ανάγκες και κάποιους άλλους που δεν έχουν καμία ανάγκη. Προσπαθεί να γίνει ελκυστικό και φανταχτερό, αλλά άδικος κόπος. Μετά συναντά κάποιον με τον οποίο ταιριάζει απόλυτα, αλλά, όταν εκείνο αρχίζει να μεγαλώνει, παύουν να ταιριάζουν και χάνονται. Ωσπου μια μέρα, συναντά αυτόν που φαίνεται διαφορετικός, το μεγάλο Ο. Μόνο που εκείνος δεν το χρειάζεται. Το Κομμάτι Που Λείπει απογοητεύεται, αφού αναζητά παρέα για να κυλάνε μαζί. Αντίθετα το Μεγάλο Ο τον παροτρύνει να δοκιμάσει να κυλήσει μόνο του. Κι εκείνο προσπαθεί. Ωσπου σήκω-τράβα-πέσε αρχίζει σιγά σιγά να αλλάζει σχήμα, μέχρι που στο τέλος γίνεται ολοστρόγγυλο και σαν ένα μικρό ο προχωρά δίπλα στο μεγάλο Ο.

Το βιβλίο *Το Κομμάτι που Λείπει Συναντά το Μεγάλο Ο* αποτελεί ένα κείμενο ανοιχτό, στο οποίο ο αναγνώστης μπορεί να εγγράψει τη δική του προσέγγιση-ερμηνεία. Απόδειξη η ανάγνωσή του έτσι όπως πραγματοποιήθηκε το Γενάρη του 2008 στα πλαίσια του Π.Μ.Σ. του ΤΕΠΑΕΣ του Παν/μίου Αιγαίου «Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων» με πρωτοβουλία των φοιτητών/ -τριών Αφροδίτης Κοντούλη, Σπύρου Παπασιδέρη, Μαρίνας Γούλα και τη συμμετοχή των υπολοίπων. Τότε μια σειρά από διαφορετικούς αναγνώστες κατέληξαν σε ένα πλήθος διαφοροποιημένων προσεγγίσεων:

Κάποιοι μίλησαν για ένα αισιόδοξο βιβλίο που αφηγείται την πορεία προς την ολοκλήρωση, την ωριμότητα και την αυτογνωσία. Έτσι η ιστορία διαβάστηκε ως μια εξελικτική διαδικασία που οδηγεί στην αυτονομία. Άλλοι, σε μια ψυχολογική αλληγορία, είδαν τον πόνο της μοναξιάς και την ανάγκη κάθε ανθρώπου να βγει από αυτήν. Άλλοι διάβασαν μια παραινετική ιστορία με θέμα τη φιλία και συμβουλές για την επιλογή των σωστών φίλων. Κάποιοι μίλησαν για την έλλειψη που γίνεται δύναμη και αυτούς που κυριολεκτικά τους λείπει ένα κομμάτι, έχουν δηλαδή μια σωματική αναπηρία, αλλά κατορθώνουν να το υπεραναπληρώσουν (δες αθλητές παραολυμπιακών αγώνων, ανάπηρους χορευτές και μπασκεμπολίστες σε καροτσάκια). Οι ερωτευμένοι και οι πληγωμένοι είδαν ένα βιβλίο για τον έρωτα, τον πόνο της αναζήτησης και την ευτυχία της συνάντησης με τον κατάλληλο σύντροφο και θυμήθηκαν τον Πλάτωνα και το πολυπόθητο 'έτερον ήμισυ'. Οι νεότεροι μίλησαν κυρίως για την αξία της προσπάθειας και εξέφρασαν την αισιοδοξία ότι στο τέλος θα καταφέρουν αυτό που τόσο πολύ θέλησαν. Οι άνδρες κατέληξαν: «Keep walking! Η δράση είναι ανάγκη. Σε αυτήν τη ζωή 'είσαι ό,τι κάνεις' και 'άνδρας' είσαι 'αν δρας'». Οι γονείς είδαν μια τρυφερή αφήγηση για την υιοθεσία, οι φιλόζωοι για τα αδέσποτα τετράποδα και οι μωρομάνες τον πόνο που συνεπάγεται για τη μητέρα ο απογαλακτισμός και η πρώτη απομάκρυνση των μωρών της (π.χ. παιδικός σταθμός). Οι μαθηματικοί είδαν μια ιστορία για κύκλους και γωνίες και οι δάσκαλοι της Πρώτης ένα χαριτωμένο παραμύθι

για την εκμάθηση του μεγάλου/ κεφαλαίου και του μικρού/ πεζού Οο. Κάποιοι πραγματιστές διάβασαν στο βιβλίο τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης, όπου ο επιθυμητός στόχος της αρμονικής συνύπαρξης περνάει μέσα από την αναπόφευκτη λείανση των αιχμηρών επιφανειών και την εξαφάνιση των γωνιών. Τέλος κάποιοι άλλοι, επηρεασμένοι από τη διδασκαλία τους σε πολυπολιτισμικά σχολεία, είδαν μια λυπηρή κοινωνική ιστορία για την αφομοίωση των διαφορετικών: Μόνο αυτοί που έχουν μάθει να βιώνουν την ετερότητα ως μειονεξία (κομμάτι που τους λείπει), δέχονται να αποβάλλουν την αληθινή τους ταυτότητα (από κυκλικός τομέας, κύκλος και από σχήμα με γωνίες ολοστρόγγυλο Ο) και να αφομοιωθούν πλήρως, καταφέρνουν τελικά να επιβιώσουν μέσα σε μια αδηφάγα κοινωνία με ανυποχώρητα ομογενοποιητικές διαθέσεις.

Μένοντας μόνο στην τελευταία πειστική ανάγνωση, δεν μπορούμε παρά να συμφωνήσουμε ότι, λόγω θέματος, πλοκής και χαρακτήρων, το βιβλίο *Το Κομμάτι που Λείπει Συναντά το Μεγάλο Ο* είναι ένα ρατσιστικό κείμενο ακατάλληλο για την καλλιέργεια διαπολιτισμικής συνείδησης. Αν όμως αφήσουμε κατά μέρος τα προφανή και δώσουμε έμφαση στα ‘διαφανή’ –με την έννοια των μη ορατών– και στην πολλαπλότητα των αναγνώσεων, έτσι όπως προέκυψε εξαιτίας της *ανοιχτότητας/εγγραψιμότητας* του κειμένου, θα διαπιστώσουμε ότι διαφορετικοί αναγνώστες επιχείρησαν διαφορετικές, όλες αποδεκτές, αναγνώσεις και ότι μια σειρά προσεγγίσεων και ερμηνειών, όλων πιθανών και αναντίρρητων, άφησαν την αίσθηση ότι η ανάγνωση του κόσμου, κειμενικού και ίσως και μη, επηρεάζεται από το υποκείμενο που την επιχειρεί και οι αλήθειες, κειμενικές και ίσως και μη, ενδέχεται να είναι περισσότερες από μία. Και αυτή ακριβώς η διαπίστωση φαίνεται να είναι ο ακρογωνιαίος λίθος της διαπολιτισμικής αγωγής.

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι η συνολική εξέταση των προβαλλόμενων ως διαπολιτισμικών εικονογραφημένων παιδικών βιβλίων που κυκλοφορούν στην ελληνική αγορά έδειξε ότι η διαμόρφωση της ιδεολογίας τους αποτελεί συνισταμένη τόσο των άμεσων όσο και των έμμεσων μηνυμάτων του κειμένου. Και επειδή τα κείμενα δεν διαρθρώνονται μόνο από το *τι λέγεται* –ορισμένες φορές μέσα από μια σειρά όχι ιδιαίτερα επιτυχημένων κλισέ– αλλά και από το *πώς λέγεται* αυτό, είναι σαφές ότι το ιδεολογικό στίγμα, μηδέ εξαιρουμένου και του διαπολιτισμικού, διαμορφώνεται από πολλούς και διαφορετικούς παράγοντες. Γιατί, τα προφανή και τα εμφανή ενδέχεται άμεσα να διακηρύσσουν, αλλά δεν κατασκευάζουν με συνέπεια ιδεολογίες, μια και οι δευτερες μορφοποιούνται κυρίως μέσω αφηγηματικών στοιχείων λιγότερο αναγνώσιμων και περισσότερο καθοριστικών. Γιατί, και σε αυτή την περίπτωση, ‘Ο,τι λάμπει δεν είναι χρυσός’ και όποιος διατείνεται ότι είναι ‘Κατάλληλος για την αντιρατσιστική εκπαίδευση’ δεν είναι απαραίτητα και μέσα στο πνεύμα της διαπολιτισμικής αγωγής.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Eco, U. (1989). *The Open Work* (Trans. A. Cancogni), Cambridge, Harvard University Press.

- Doige, L. A. (1999). 'Beyond cultural differences and similarities: Student teachers encounter aboriginal children's literature', *Canadian Journal of Education*, 24 (4), 383-399.
- Fisher, L. W. (2002). 'Focalizing the unfamiliar: Laurence Yep's *Child in a Strange Land*', *MELUS*, 27 (2), 157-177.
- Holland, M. M. (2005). 'Using quilts and quilt picture books to celebrate diversity with young children', *Early Childhood Education Journal*, 32 (4), 243-247.
- Koeller, S. (1996). 'Multicultural understanding through literature', *Social Education*, 60 (2), 99-103.
- McGuire-Raskin, L. (1996). 'Multiculturalism in children's picture book: An analysis of insider vs. outsider text', *Journal of Children's Literature*, 22 (1), 22-27.
- Nathenson-Mejia, S. (2003). 'Connecting with Latino children: Bridging cultural gaps with children's literature', *Bilingual Research*, 27 (1), 101-128.
- Stephens, J. (1992). *Language and Ideology in Children's Fiction*, London & New York, Longman.
- Stephens, R. (2005). 'Stories matter: the complexity of cultural authenticity in children's literature', *The Lion and the Unicorn*, 29 (2), 272-277.
- Towsey, M. (1999). 'Subject headings for children', *Catologue & Index*, 131, 9-10.
- Wham, M.A., Barnhart, J., Cook, G. (1996). 'Enhancing multicultural awareness through storybook reading experience', *Journal of Research and Development in Education*, 30 (1), 1-9.
- Woodbury, S. (2003). 'Subject access to children's picture books'. *Technicalities*, 23 (2), 8-12.
- Ανδρούσου, Α., Ασκούνη, Α. Μάγος, Κ., & Χρηστίδου-Λιοναράκη, Σ. (2001). *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες*, Πάτρα, Ε.Α.Π.
- Γιαννικοπούλου, Α. Α. (2005). Πίσω από τις γραμμές και τα χρώματα: Έμμεσα ιδεολογικά μηνύματα στο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο (σελ. 93-112). Στο Γ. Καψάλης & Ε. Μοσχοβάκη (Επιμ.) *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Χίος, Αιγέας.
- Γιαννικοπούλου, Α. Α. (2007). Βιβλία για μικρά παιδιά σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία (σελ. 189-205). Στο Χρ. Γκόβαρης, Ε. Θεοδωροπούλου, Α. Κοντάκος (Επιμ.). *Η Παιδαγωγική Πρόκληση της Πολυπολιτισμικότητας: Ζητήματα Θεωρίας και Πράξης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, Αθήνα, Ατραπός.
- Γιαννικοπούλου, Α. Α. (2008). *Στη Χώρα των Χρωμάτων: Το Σύγχρονο Εικονογραφημένο Παιδικό Βιβλίο*, Αθήνα, Παπαδόπουλος.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα, Ατραπός.
- Κανατσούλη, Μ. (1994). Ο ρατσισμός στο ελληνικό παιδικό βιβλίο (196-215). Στο Α. Κατσίκη-Γκίβαλου (επιμ.). *Παιδική Λογοτεχνία: Θεωρία και Πράξη*. Τομ.2^{ος}, Αθήνα, Καστανιώτης.
- Κανατσούλη, Μ. (2000). *Ιδεολογικές Διαστάσεις της Παιδικής Λογοτεχνίας*, Αθήνα, Τυπωθήτω, Γ. Δαρδανός.
- Κανατσούλη, Μ. (2002). *Αμφίσημα της Παιδικής Λογοτεχνίας: Ανάμεσα στην Ελληνικότητα και την Πολυπολιτισμικότητα*, Αθήνα, Σύγχρονοι Ορίζοντες.

- Ματθαίου, Σ. (2006). « Η εικόνα του «άλλου» και η ιδεολογία της αποδοχής του στα λογοτεχνικά βιβλία ελλήνων συγγραφέων της περιόδου 1990-2005 για παιδιά 4-7 και 7-10 ετών». Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Παπάς, Α. (2003). 'Υπο-γλώσσα: Τουρκάλες και Φιλιππινέζες', *Καθημερινή*, Κυριακή 2/3/2003.
- Φραγκουδάκη, Α. & Δραγώνα, Θ. (επιμ.) (1997). *Τι Είν' η Πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, Αλεξάνδρεια
- Χοντολίδου, Ε. (2000). 'Ξένος ο άλλος μου εαυτός' (111-122) & 'Ο ξένος: Εικόνες για τον άλλο' (259-268). Στο Β. Αποστολίδου, Β. Καπλάνη, & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.). *Διαβάζοντας Λογοτεχνία στο Σχολείο... Μια Νέα Πρόταση Διδασκαλίας*, Αθήνα, Τυπωθήτω, Γ. Δαρδανός.

Παιδικά Βιβλία

- Browne, A. (1998). *Voices in the Park*. New York, DK Publishing.
- Polacco, P. (1999). *The Keeping Quilt*. New York, Simon & Schuster.
- Quartoriano Studio & Libertini, A. (1995). *Διάφοροι Φίλοι Διαφορετικοί*. Αθήνα, Εκδ. Σχήμα και Χρώμα.
- Reiser, L. (1993). *Margaret and Margarita/ Margaret y Margarita*, New York, Greenwillow Book Press.
- Sote, G. (Text) & Cepeda, J. (1998). *The Old Man and His Door* Joe Cepeda, New York, Penguin Putman Books for Young Readers.
- Van Allsburg, C. (1988). *Two Bad Ants*, Boston, Houghton Mifflin.
- Ανδρικόπουλος, Ν. (2006). *Η Χώρα με τους Παράξενους Ανθρώπους*, Αθήνα, Καλέντης.
- Βασιλείου, Λ. (1999). *Ο Μίμης ο Πατούσας*. Εικ. Λ. Βαρβαρούση, Αθήνα, Μίνωας.
- Καμαράτου-Γιαλλούση, Ε. (1996). *Το Ξενολούλουδο*, Αθήνα, Σύγχρονη Εποχή.
- Κέιβ, Κ. (Κειμ.) & Ρίντελ, Κρ. (Εικ.) (1996). *Το Κάτι Άλλο*. Μτφ. Ρ. Τουρκολιά-Κυδωνιέως, Αθήνα, Πατάκης.
- Κρόουθερ, Κ. (1998). *Ο Μαύρος Κότσυφας κι ο Άσπρος Γλάρος*. Μτφ. Ελίνα Μαρμαρίδου. Αθήνα, Σύγχρονοι Ορίζοντες.
- Μακ Κι, Μτ. (1996). *Ελμερ ο Παρδαλός Ελέφαντας*. Μτφ. Α. Ανδρουτσοπούλου. Αθήνα, Πατάκης.
- Μαντουβάλου, Σ. (2002). *Ο Ρίκο Κοκορίκο*. Ζωγρ. Τ. Σώλου. Αθήνα, Μικρή Μίλητος.
- Μάστορη, Β. (1999). *Ο Χιονάνθρωπος Πήρε τη Μαμά*. Εικ. Ε. Λαδά. Αθήνα, Πατάκης.
- Νικολούδη, Φ. (2000). *Το Χαρούμενο Λιβάδι*. Εικ. Σ. Φόρτωμα. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολούδη, Φ. (2005). *Καλημέρα, Φίλε/ Miremengjes Mik*. Εικονογράφηση F. Skordhi, Αθήνα, Δίπτυχο.
- Σερέφας, Σ. (σύλληψη & κείμενα) Κοέν, Β. (σχέδιο & εικόνες) (2004). *Μισό Κιλό Πλανήτη*, Αθήνα, Κέδρος.
- Σιλβερστάιν, Σ. (1998). *Το Κομμάτι που Λείπει Συναντά το Μεγάλο Ο*. Μτφ. Α. Μ. Στεφάν, Αθήνα, Δωρικός.

- Σόερμαν, Ε. (Εισαγ.), van Eerd-Schenk, Μ. (Εικον.), Λιάπτη, Κ. & Δασκόπουλος, Δ. (Μτφ.) (1998). *Ο Παπαλάνγκι*, Αθήνα, Ύψιλον Βιβλία.
- Χατζοπούλου-Καραβία, Λ. (Κειμ.) & Ουράλ, Σ. (Εικ.) (2001). *Το σχολείο του κόσμου, The school of the world*. Φυτράκης.
- Χρηστίδη, Λ. (2002). *Η Λευκή και η Μαύρη Σοκολάτα*. Εικ. Ε. Σπαθοπούλου. Αθήνα, Ανεμόμυλος.

Περίληψη

Καθώς η ελληνική κοινωνία γίνεται πολυπολιτισμική, εικονογραφημένα παιδικά βιβλία που προβάλλονται ως διαπολιτισμικά κατακλύζουν την εκδοτική αγορά. Παρόμοια βιβλία επιδιώκουν τη μετάδοση προοδευτικών ιδεών και της ενδεδειγμένης διαπολιτισμικής συμπεριφοράς. Ενταγμένα στο πνεύμα του διδακτισμού στην παιδική λογοτεχνία, τα προβαλλόμενα ως διαπολιτισμικά βιβλία επιθυμούν να κατασκευάσουν την ιδεολογία τους μέσω άμεσων μηνυμάτων και προφανών αφηγηματικών κατηγοριών, όπως θέμα, πλοκή, χαρακτήρες, χωρίς όμως να καταφέρνουν να αποφύγουν την επιλογή συνηθισμένων, κι όχι ιδιαίτερα επιτυχημένων, κλισέ. Αντίθετα, μάλλον αγνοούνται παντελώς τα υφέρποντα μηνύματα που διαμορφώνονται κυρίως από λιγότερο εμφανείς αφηγηματικούς παράγοντες, όπως η γλώσσα, η φωνή, η οπτική γωνία ή η ιδιότητα του *ανοιχτού/ κλειστού*. Μάλιστα συμβαίνει σε αρκετά διαπολιτισμικά βιβλία η έμμεση ιδεολογία να έρχεται σε αντίθεση με την άμεση, με την πρώτη να υποσκάπτει ό,τι η δεύτερη διακηρύσσει. Τότε, είτε ένα εμφανές αντιρατσιστικό μήνυμα καταλύεται από μια υπογείως ρατσιστική αντίληψη είτε ένα, σε πρώτο επίπεδο, ρατσιστικό σχόλιο ανατρέπεται από μια λανθάνουσα διαπολιτισμική στάση.

Βιογραφικό Σημείωμα

Η **Αγγελική Γιαννικοπούλου** είναι Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο ΤΕΠΑΕΣ του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Ασχολείται με θέματα Παιδικής Λογοτεχνίας και Γραμματισμού. Στην Αγγλία κυκλοφορεί το βιβλίο της *Fables and Children: Form and Function* (Manutius Press, 1993) και στην Ελλάδα τα: *Από την Προανάγνωση στην Ανάγνωση. Οδηγός για Γονείς και Εκπαιδευτικούς* (Καστανιώτης, 2007³), *Προαναγνωστικές Δεξιότητες: Μαθήματα με τα Φωνήματα* (Ατραπός, 1999), *Η Γραπτή Γλώσσα στο Νηπιαγωγείο* (Καστανιώτης, 2006³), *Στη Χώρα των Χρωμάτων: Το Σύγχρονο Εικονογραφημένο Παιδικό Βιβλίο* (Παπαδόπουλος, 2008).