

Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΠΡΟΚΛΗΣΗ ΤΗΣ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑΣ

ΕΠΙΜΕΛΕΤΕΣ: ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ
ΚΑΤΑΛΥΠΗ ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ



Βιβλία για μικρά παιδιά σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία

Αγγελική Γιαννικοπούλου

Με την αλλαγή των κοινωνικών και οικονομικών συνθηκών προβάλλει επιτακτικότερη η ανάγκη ευαισθητοποίησης των μικρών μαθητών, ακόμη και του νηπιαγωγείου, σε θέματα πολυπολιτισμικής συνύπαρξης και διαπολιτισμικά ενδεδειγμένης συμπεριφοράς. Με σύμμαχο τη λογοτεχνία, η νηπιαγωγός έχει την ευκαιρία να θέσει προβληματισμούς και να ανταλλάξει απόψεις με τα παιδιά σε θέματα που αφορούν τις δυσκολίες και τα πλεονεκτήματα του σχολείου, της γειτονιάς, της κοινωνίας που φιλοξενεί ανθρώπους από διαφορετικές εθνικότητες, θρησκείες, πολιτισμούς.

Η λογοτεχνία θα συντελέσει ώστε να καταστεί δυνατό για διδάσκοντες και μαθητές να συζητήσουν χωρίς να κηρύξουν, να προβληματιστούν χωρίς να κραυγάζουν, να συνειδητοποιήσουν τις δυσκολίες χωρίς να πληγώσουν και να πληγωθούν, και να αναθεωρήσουν τις απόψεις τους χωρίς να εξαναγκαστούν. Σε αυτό το σημείο συνίσταται και η πολύτιμη συνεισφορά της λογοτεχνίας στο πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Αγωγής, αφού κατορθώνει να πληροφορεί γοητεύοντας και να ευαισθητοποιεί μαγεύοντας. Γιατί, όπως ήδη έχει επισημανθεί, η πολυπολιτισμικά ορθή συμπεριφορά δεν διδάσκεται με τυπικά και καλοσχεδιασμένα μαθήματα, αλλά κατακτάται –it is “caught rather than taught”– μέσα από καθημερινές πράξεις και εμπειρίες (Boutte & McCormick, 1992).

Ενσωματώνοντας στην καθημερινότητα της τάξης βιβλία με πολυπολιτισμικό περιεχόμενο –όχι μόνο λογοτεχνικά εικονογραφημένα, αλλά και βιβλία γνώσεων (Garcia & Pugh, 1992), ποίησης ή ακόμη και λαογραφικά κείμενα (Galda & Cotter, 1992)–, οι νηπιαγωγοί εθίζουν τα παιδιά στην πολυφωνία και τον πλουραλισμό (Taylor, 2000) και ενθαρρύνουν την κατανόηση και την ανεκτικότητα ανάμεσα στους μαθητές (Bainbridge et al., 1999). Τα παιδιά πληροφορούνται, προβληματίζονται, βελτιώνουν τη συμπεριφορά τους. Η κυρίαρχη κοινωνική ομάδα μαθαίνει να σέβεται τους άλλους, ενώ παράλληλα παρέχεται το δικαίωμα στα μειονοτικά άτομα να αναπτύξουν θετική εικόνα για τον εαυτό τους (Ford et al., 2000). Για μια ακόμη φορά η λογοτεχνία κατορθώνει να λειτουργήσει ως «καθρέπτης και ως παράθυρο», αφού οι μικροί αναγνώστες της ή κολακεύονται με την εικόνα του εαυτού τους που προβάλλει στα βιβλία τους ή έχουν τη δυνατότητα να κοιτάξουν μέσα στη ζωή κάποιου άλλου (Sims Bishop, 1997).

Ο όρος «πολυπολιτισμική λογοτεχνία» (multicultural literature) φαντάζει μάλλον αδόκιμος στα Ελληνικά, ενώ, ακόμη και όταν χρησιμοποιείται διεθνώς, δεν παύει να πυροδοτεί συζητήσεις για μια επαρκή οριοθέτηση (Κανατσούλη, 2002: 15-103· Cai, 1998). Φυσικά, ο τρόπος που η λογοτεχνία για παιδιά αντιμετωπίζει το ζήτημα εντάσσεται μέσα στα πλαίσια των γενικότερων θεωρητικών αναζητήσεων γύρω από θέματα πολυπολιτισμικότητας (Smith, 1993) και συνδέεται με τον ευρύτερο προβληματισμό για την πολιτική ορθότητα των κειμένων παιδικής λογοτεχνίας (Taxel, 1994).

Η επιλογή παιδικών βιβλίων για τη δημιουργία ενός πολυπολιτισμικού προγράμματος αποτελεί έναν πολύ ευαίσθητο τομέα, στον οποίο η συμφωνία όλων των εμπλεκομένων καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολη (Stotsky, 1994). Ακόμη και σε χώρες του εξωτερικού που, λόγω κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων, χρόνια τώρα τους απασχολούσαν παρόμοια θέματα, η κατάσταση δεν είναι ιδανική, τόσο αναφορικά με τα λογοτεχνικά βιβλία –χωρίς να εξαι-

ρούνται ούτε τα βραβευμένα (Albers, 1996)– όσο και σχετικά με τα σχολικά εγχειρίδια (Reimer, 1992).

Ακόμη και στην Αμερική όπου η προσπάθεια ανίχνευσης ρατσιστικών απόψεων σε παιδικά βιβλία μπορεί να αναχθεί στο 1948, όταν σε σχετικό κεφάλαιο απαριθμούνται μια σειρά κριτηρίων αξιολόγησης παιδικών βιβλίων με βάση την απεικόνιση των νέγων σε αυτά (Rollins, 1948), ένας μεγάλος αριθμός παιδικών βιβλίων, ενώ επαινήθηκαν από κριτικούς που ανήκαν στην κυρίαρχη ομάδα, αποτέλεσαν αντικείμενο σκληρής κριτικής από τους εκπροσώπους της μειονοτικής ομάδας. Μάλιστα, για να ενημερωθεί το αγοραστικό κοινό για τον κατάλογο αυτών των βιβλίων δημιουργήθηκαν και σχετικοί κόμβοι στο διαδίκτυο (δες για παράδειγμα αυτά που αφορούν τους γηγενείς Αμερικανούς, Native Americans: <http://www.oiate.org/books-to-avoid/index.html>).

Παρόλο που η ελληνική βιβλιογραφία, εκτός ελάχιστων, φωτεινών εξαιρέσεων (Κανατσούλη, 2002, 2000, 1994), στερείται αντίστοιχων μελετών, διεθνώς κυκλοφορούν αρκετές ερευνητικές εργασίες που προσπαθούν να καθορίσουν κριτήρια επιλογής (Council on Interracial Books for Children, 1980) ή συνοδεύονται από σχολιασμένους καταλόγους παιδικών βιβλίων με διαπολιτισμικό περιεχόμενο (Yokota, 1993· Strehle, 2001). Μάλιστα, έχουν ήδη διατυπωθεί ενδιαφέρουσες προτάσεις, όπως αυτή που θέλει να μελετώνται σε τάξεις μεγαλύτερων παιδιών θέματα κοινωνικής διαφορετικότητας και προκατάληψης μέσα από εικονογραφημένα παιδικά βιβλία (Farris, 1995), ή άλλες που εντάσσουν παρόμοια βιβλία σε διάφορες περιοχές του αναλυτικού προγράμματος, όπως για παράδειγμα την εισαγωγή στο γραμματισμό (Hillman, 1995· Barry, 1990· Oritz, 1999), ιδιαίτερα όταν ζητείται η βοήθεια της οικογένειας (Quiroa, 2001).

Από την άλλη, τόσο ο αριθμός όσο και το περιεχόμενο των βιβλίων με πολυπολιτισμικό περιεχόμενο εξαρτώνται από ποικίλους παράγοντες, με κυρίαρχους τους οικονομικούς, που φαίνεται να καθορίζουν μέχρι και τη διαμόρφωση των εκδοτικών επιλογών (Harris, 1996), και τους κοινωνικούς, όπως το είδος των μειονοτήτων που βρίσκονται στη χώρα (Cooper, 1980), χωρίς φυσικά να αποκλείονται και άλλοι όπως πολιτισμικοί, πολιτικοί, ιδεολογικοί ή εκπαιδευτικοί.

Προσπαθώντας να σκιαγραφήσουμε την κατάσταση που επικρατεί σήμερα στη λογοτεχνία για μικρότερα παιδιά στην Ελλάδα, θα λέγαμε ότι εκείνο που σίγουρα τη χαρακτηρίζει είναι η απουσία παιδικών βιβλίων με σαφώς διαπολιτισμικό περιεχόμενο. Η Ελλάδα, μια χώρα που τα τελευταία χρόνια δέχεται ένα μεγάλο μεταναστευτικό ρεύμα, δείχνει ακόμη «μουδιασμένη» απέναντι στις νέες συνθήκες που διαμορφώνονται, γεγονός που φανερώνεται και στη λογοτεχνική παραγωγή της χώρας.

Δυστυχώς, τα περισσότερα από τα ομολογουμένως λίγα βιβλία που κυκλοφορούν με διαπολιτισμικό περιεχόμενο, δεν κατορθώνουν να ξεπεράσουν τον ύπουλο σκόπελο του διδασκασμού. Ακόμη και αν ο σκοπός είναι «ιερός», όπως είναι η αρμονική συνύπαρξη όλων των κατοίκων μιας κοινωνίας ανεξαρτήτως εθνότητας, θρησκείας ή πολιτισμικής κληρονομιάς, ποτέ οι προθέσεις δεν είναι αρκετές ώστε να δικαιώσουν ένα λογοτεχνικό έργο. Βιβλία που μοναδικό τους σκοπό έχουν να ευαισθητοποιήσουν τη νέα γενιά, να «περάσουν» μηνύματα και να διατυμωθούν ενδεδειγμένες μορφές συμπεριφοράς, εισαγάγουν στο χώρο του παιδικού βιβλίου μια νέα μορφή διδασκασμού. Κι ενώ ο παλιός διδασκασμός των ηθικοπλαστικών αναφορών και του καθωστρεπισμού εκδιώχθηκε από το χώρο της παιδικής λογοτεχνίας, από το παράθυρο εισχώρησε ο διδασκασμός των προοδευτικών ιδεών. Βιβλία που μιλούν για την ισότητα των φύλων, μεταφέρουν ειρηνικά μηνύματα ή προπαγανδίζουν μια αντιρατσιστική συμπεριφορά, χρειάζεται να ικανοποιούν και καθαρώς αισθητικά κριτήρια πριν επιλεγούν από τη νηπιαγωγό και διαβαστούν σε μικρά παιδιά.

Παρόμοια «διδασκικά» βιβλία γίνονται εύκολα αντιληπτά από την κραυγαλέα παρουσία του μηνύματος σε κάθε τους σελίδα, καθώς συγγραφέας και εικονογράφος αγωνίζονται να υποστηρίξουν τα πλεονεκτήματα μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Για το λόγο αυτό, τα πρώτα εμπόδια εξαφανίζονται γρήγορα και ανώδυνα, οι διαφωνούντες πείθονται μέσα από ένα γόνιμο διάλογο και η ιστορία τελειώνει με το κλασικό ευτυχισμένο τέλος όπου όλοι ελεοούνται με την αιώνια ευτυχία (π.χ. *Το χαρούμενο λιβάδι*).

Μάλιστα, ορισμένες φορές, οι συντελεστές του βιβλίου θεωρούν απαραίτητο να καταφύγουν και σε άλλους, πιο άμεσους τρόπους ενημέρωσης του αγοραστικού κοινού, αναφορικά με το «προοδευτικό» περιεχόμενό του. Χαρακτηριστικότερο παράδειγμα *Ο Ρίκο Κοκορίκο*, όπου το αντιρατσιστικό μήνυμα εξυπηρετείται με κάθε μέσον, τόσο σχετικά με το περιεχόμενο –π.χ. το ευτυχισμένο τέλος ή η αναφορά στον Έλληνα μετανάστη της Αμερικής– όσο κι εντελώς περιθωριακά, όπως η αφιέρωση του βιβλίου ή το βιογραφικό σημείωμα της συγγραφέως που αναφέρεται μόνο στις «πολυπολιτισμικές» της φίλιες και εμπειρίες. Το ίδιο βιβλίο μάλιστα καταφεύγει ακόμη και στην υιοθέτηση διαφορετικής, πολύχρωμης γραμματιστικής για την υπογράμμιση των «μηνυμάτων» του κεμένου: «Η πατρίδα η θετή είναι σαν αληθινή» και «Από την αρχαία ακόμα εποχή ξένος σημαίνει φίλος κι επισκέπτης μας μαζί». Το αποκορύφωμα όμως της προβολής της κεντρικής ιδέας βρίσκεται στο εξώφυλλο, όπου ενσωματωμένες ετικέτες πληροφορούν τον υποψήφιο αγοραστή και επίδοξο αναγνώστη για το θέμα και τη «χρησιμότητα» του παρόντος: «Ξενοφοβία» ή «Κατάλληλο για την αντιρατσιστική εκπαίδευση».

Στην πραγματικότητα όμως, ούτε τα προβλήματα είναι τόσο απλά ούτε η κατάσταση τόσο ρόδινη. Η συνύπαρξη ανθρώπων διαφορετικών εθνικοτήτων μέσα στην ίδια πόλη, γειτονιά, οικογένεια δημιουργεί σοβαρά προβλήματα επικοινωνίας. Εκείνο που πραγματικά ισχύει δεν είναι η ευκολία της συνύπαρξης αλλά σε πρώτη φάση η ανάγκη της, και αργότερα η ευχάριστη έκπληξη ότι η προσπάθεια άξιζε, αφού η διαφορετικότητα και η πολυχρωμία έκανε τη ζωή πιο όμορφη. Γι' αυτό απαιτείται μεγάλη προσπάθεια και απέραντη κατανοήση, μια και η εύκολη λύση είναι πάντα η απόρριψη, η γκεοποίηση και η έλλειψη επικοινωνίας.

Και αν κάποιος παρατηρήσει ότι παρόμοιες αλήθειες είναι πολύ δύσκολο να γίνουν κατανοητές από μικρά παιδιά, θα αναφέρουμε ένα βιβλίο όπου η ευαισθησία και το ταλέντο της Βούλας Μάστορη κατορθώνουν να μιλήσουν στη γλώσσα των παιδιών και της αλήθειας για ακανθώδη ζητήματα, όπως οι μεικτοί γάμοι, τα προβλήματα ταυτότητας που αντιμετωπίζουν τα παιδιά που προέρχονται από αυτούς, οι πολυπολιτισμικές τάξεις και το διαζύγιο. Σε μια ιστορία με «κακό» τέλος, ο τρίχρονος Γιάννης/Τζόνι διηγείται σε πρώτο πρόσωπο τις δικές του εμπειρίες, ενώ η ενδιαφέρουσα εικονογράφηση της Έφης Λαδά παρακολουθεί και σχολιάζει εύστοχα όσα συμβαίνουν (*Ο χιονάνθρωπος πήρε τη μαμά*).

Εκτός όμως από τα βιβλία –έστω και λίγα– με εμφανώς διαπολιτισμικό περιεχόμενο, υπάρχουν και άλλα όπου, ανεξάρτητα από το θέμα και την πλοκή της ιστορίας, μια υπέρπυουσα ιδεολογία διατυπώνει τις δικές της προτάσεις πάνω στο επίκαιρο ζήτημα των «διαφορετικών» ατόμων. Ορισμένες φορές μάλιστα παρατηρείται διάσταση ανάμεσα στον άμεσο και τον έμμεσο ιδεολογικό χρωματισμό του ίδιου έργου που συχνά πραγματώνεται με δύο διαφορετικές τροπικότητες, όπως για παράδειγμα συμβαίνει στις διαφημίσεις όπου



ένα συνήθως μη σεξιστικό κείμενο έρχεται σε αντίθεση με μια άκρως σεξιστική εικόνα (Kress & van Leeuwen, 1996: 18). Η έμμεση μετάδοση μηνυμάτων θεωρείται μάλιστα και η πλέον επικίνδυνη, καθώς σε αρκετές περιπτώσεις το πρόσωπο που εκφράζει τις ρατσιστικές απόψεις δεν αντιλαμβάνεται ότι προσβάλλει μια συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα (δες σχετικό κόμμο στο διαδίκτυο που συμβάλλει στον έλεγχο της συμπεριφοράς και της ομιλίας, Southern Poverty Law Center, 2001).

Στην εικονογράφηση των βιβλίων η ρατσιστική προκατάληψη πολύ συχνά υπεισέρχεται με τη μορφή στερεοτυπικών χαρακτηριστικών σε ανθρώπους που ανήκουν σε «άλλες» φυλές. Συνήθως, η έλλειψη λεπτομερειών δημιουργεί υπεραπλουστευτικές εικόνες γεμάτες συμβάσεις, όπου πολλές φορές το σκίτσο οδηγεί στην καρικατούρα, και ενώ οι Ευρωπαίοι διατηρούν ακέραιη την ατομικότητά τους, όλοι οι υπόλοιποι απλώς κατηγοριοποιούνται σε εκπροσώπους φυλής με τα ίδια ακριβώς χαρακτηριστικά. Έτσι, όλοι οι κάτοικοι της Αφρικής εμφανίζονται με δυσανάλογα ευμεγέθη, σαρκώδη χείλη, ενώ όλοι οι Κινέζοι φορούν ακριβώς τα ίδια ρούχα, πανομοιότυπα καπέλα και φυσιογνωμικά μοιάζουν μεταξύ τους σαν τις σταγόνες του νερού (Αοκί, 1980).

Ακόμη και το τοπίο της χώρας είναι δυνατόν να αντανakά στερεοτυπικές απόψεις βασισμένες στην «τουριστική» άποψη για αυτήν. Έτσι η Ελλάδα παρουσιάζεται ως θαλασσινό τοπίο λουσμένο στο φως του ήλιου, η Ελβετία ως χιονισμένο σαλέ και το Βέλγιο τόσο αφόρητα επίπεδο ώστε θυμίζει την απάντηση των κατοίκων του σε σχετική απορία του Μοναρχίξ: «Εδώ τα βουνά είναι υπόγεια για να μην κουραζόμαστε».

Αξίζει να αναφερθεί ότι ακόμη και στην ίδια εικόνα είμαστε σε θέση να διακρίνουμε σαφείς ιδεολογικές προεκτάσεις, ορισμένες φορές διαμετρικά αντίθετες μεταξύ τους. Έτσι,



ενώ υπάρχουν εικόνες που το κυρίαρχο μήνυμα φαίνεται να διατυμπανίζει την ισότητα των λαών, ο υπέρτιων ιδεολογικός χρωματισμός τους είναι σαφώς ρατσιστικός. Το χαρακτηριστικότερο παράδειγμα προέρχεται από το χώρο της διαφήμισης, στην εικόνα εκείνη όπου δύο παιδιά, εκπρόσωποι της λευκής και μαύρης φυλής, συνυπάρχουν αρμονικά. Και ενώ μια πρώτη ματιά βεβαιώνει ότι πρόκειται για μια αντιρα-

τσιστική πρόταση, αφού τα παιδιά φωτογραφίζονται σφιχταγκαλιασμένα, προσεκτικότερη παρατήρηση φανερώνει εμφανέστατη προκατάληψη σε βάρος του έγχρωμου παιδιού. Τα αγγελικά χαρακτηριστικά του λευκού παιδιού –ξανθιές μπούκλες, λαμπερό χαμόγελο– σε αντίθεση με στοιχεία που παραπέμπουν σε παραδοσιακές εικονογραφικές απεικονίσεις του σατανά και παρατηρούνται αποκλειστικά στο έγχρωμο –αποκορύφωμα το χτένισμα με τη μορφή δύο κεράτων που προεξέχουν– δικαιολογούν τον τίτλο της διαφήμισης «Άγγελοι και διάβολοι» που δημιούργησε το 1991 ο ευφυέστατος Oliviero Toscani με σκοπό να προκαλέσει το κοινό αίσθημα υπογραμμίζοντας το γεγονός ότι οι ρατσιστικές προκαταλήψεις είναι τόσο βαθιά ριζωμένες μέσα μας, ώστε δεν αρκεί ένας επιφανειακός αφορισμός τους.

Και «για του λόγου το αληθές», αρκεί να σκεφτεί κανείς ακόμη και καθημερινές μας εκφράσεις, όπου η αναφορά σε άλλους λαούς έχει έντονα μειωτικό χαρακτήρα. Ας αναλο-

γιστούμε για παράδειγμα τα γνωστά: «Έγινε Τούρκος», «Γυφτιές», «Βούλγαροι» (στην ποδοσφαιρική διάλεκτο), «Μας περνάς για Αμερικανάκια»; «Αράπη», «Κάνεις τον Κινέζο», «Καλά, Πόντιος είσαι».

Από την άλλη, ο αποκλεισμός από τις εικόνες των βιβλίων που διαβάζουν τα παιδιά πρώων με διαφορετικά από τα δικά τους φυλετικά χαρακτηριστικά μεταβιβάζει ιδεολογικά μηνύματα στους ανήλικους θεατές-αναγνώστες τους. Όταν, για παράδειγμα, η εικονιστική εκδοχή μιας σχολικής τάξης δεν εξαντλείται μόνο σε ξανθά, μελαχρινά και κοκκινόμαλλα κεφαλάκια αγοριών και κοριτσιών, αλλά συμπεριλαμβάνει και ένα έγχρωμο παιδάκι, ακόμη και όταν δεν αναφέρεται ρητώς στο κείμενο, η πολυπολιτισμική κοινωνία αντικατοπτρίζεται στο βιβλίο, παρέχοντας το δικαίωμα και στον «διαφορετικό» να δει τη θέση του μέσα σε αυτήν (π.χ. Η επίθεση της ψείρας).



Ιδιαίτερη σημασία αποκτά και η περίπτωση του διαφορετικού μηνύματος –Ελληνικότητα; Διαπολιτισμικότητα;–, έτσι όπως πραγματώνεται από την κειμενική και εικονιστική εκδοχή του ίδιου βιβλίου. Η Μ. Κανατσούλη, σε μια άκρως ενδιαφέρουσα μελέτη, επισημαίνει έμφαση στην πολυπολιτισμική πολιτική του στρατηλάτη, σε αντίθεση με μια άκρως ελληνοκεντρική εικονογράφηση. Με άλλα λόγια, η εικονογράφηση αφηγείται μια ελληνική ιστορία σε ύψος διαφορετικό από εκείνο, το διαπολιτισμικό, του κειμενικού λόγου: το παιχνίδι ανάμεσά τους καθιστά το βιβλίο ένα επιδέξιο σχόλιο πάνω σε δύο τόσο διαφορετικές, σχεδόν αλληλοσυγκρουόμενες, έννοιες, την ελληνικότητα και τη διαπολιτισμικότητα (Κανατσούλη, 2002: 103-125).

Παράλληλα με την εικόνα και η πλοκή, η οπτική γωνία ή η σκιαγράφηση των χαρακτήρων αποτελούν τρόπο έκφρασης διαπολιτισμικών ή ρατσιστικών απόψεων. Ακόμη και ο αποκλεισμός συνιστά μορφή λογοκρισίας (Hopkins & Tastad, 1997). Σε μια χώρα όπου συναντάς Αλβανούς, Τούρκους και κάθε λογής Βαλκάνιους, η απουσία τους από τις φανταστικές πόλεις των βιβλίων της έχει σαφώς ιδεολογικό περιεχόμενο και αποτελεί εμφανή προκατάληψη εις βάρος τους. Παρόμοια ήταν και η κατάσταση στις διαχρονικά πολυπολιτισμικές ΗΠΑ, όπου, πριν από το 1960, είτε απουσίαζαν από τη λογοτεχνία είτε παρουσιάζονταν ως αρνητικά πρότυπα όλοι όσοι δεν είχαν την τύχη να είναι Αμερικανοί-Ευρωπαίοι ή Ευρωπαίοι (Αοκί, 1993).

Γι' αυτό, ανάμεσα στα χαρακτηριστικά της αντιρατσιστικής λογοτεχνίας συγκαταλέγεται και η ύπαρξη λογοτεχνικών ηρώων από διαφορετικούς λαούς σε ρόλους πρωταγωνιστικούς, χωρίς στερεοτυπικούς χαρακτήρες, και με θετικά χαρακτηριστικά (Harris, 1993). Όλοι αυτοί οι ήρωες καλό είναι να παρουσιάζονται να ασκούν μια ευρεία γκάμα επαγγελματιών, χωρίς να περιορίζονται μόνο σε στερεοτυπικές ασχολίες ή σε θέσεις βοηθητικές για την κυρίαρχη εθνική ομάδα. Από την άλλη, καλό είναι τα ονόματά τους να

παραμένουν ξενικά, οι διατροφικές τους συνήθειες μη στερεοτυπικές (π.χ. ρύζι για Κινέζους), η αμφίεσή τους σύγχρονη (π.χ. οι Ινδιάνοι δεν ζουν ακόμη σε σκηνές στολισμένοι με φτερά: Moore & Hirschfelder, 1999), ενώ η ατομικότητά τους, κειμενικά (Norton, 1985) και εικονογραφικά, να μη συνθλίβεται κάτω από το βάρος της εθνικής τους καταγωγής (π.χ. όλοι οι Σκοτσέζοι τσιγκούνηδες, όλοι οι Αλβανοί κλέφτες).

Ιδιαίτερη προσοχή θα πρέπει να δοθεί και στο θέμα της ομιλίας τους, αφού γλωσσικός ρατσισμός ενδέχεται να εκδηλωθεί με διάφορους τρόπους. Σε πολλές περιπτώσεις οι φωνές των μειονοτήτων που φαντάζουν παιδιάστικα αστείες μέσα από τα στραπατσариμένα Ελληνικά τους λειτουργούν ως μειωτικό σχόλιο εις βάρος των λαών που τις μιλούν. Επιπλέον, η κατά λέξη μετάφραση χαρακτηριστικών εκφράσεων της γλώσσας τους, ασυνήθιστες για τα Ελληνικά (π.χ. «Ευτυχής να σας κουνήσω το χέρι», μετάφραση της αγγλικής φράσης *shake hands*), ή η κατάχρηση τυπικών επιφωνημάτων (π.χ. «Ολέ» για τους Ισπανούς), κάτι που εκμεταλλεύεται με θαυμαστή επιτυχία ο γνωστός μας Αστερίξ, παρά την κωμικότητά τους και την άμεση αναγνωρισιμότητά τους δεν παύουν να συνιστούν μια κάποια μορφή γλωσσικού ρατσισμού.

Ο σεβασμός της ατομικότητας αποτελεί το μεγάλο ζητούμενο όταν γράφονται βιβλία για άλλες εθνικές ομάδες. Η ιστορία διηγείται τα συγκεκριμένα βιώματα ενός συγκεκριμένου ατόμου και όχι συλλήβδην την εμπειρία των Αλβανών που ήρθαν στη χώρα μας. Όπως συμβαίνει σε όλους μας, έτσι ακριβώς και αυτοί δεν ξεκινούν από την ίδια βάση, δεν αντιμετωπίζουν τις ίδιες συνθήκες ούτε δημιουργούν την ίδια ζωή. Και όπως αφορισμοί του τύπου: «Όλοι οι Ρουμάνοι είναι εγκληματίες» αποτελούν ρατσιστικές αντιλήψεις, και η αντίθετη αγωνία, να παρουσιαστούν δηλαδή οι ξένοι, οι «άλλοι», θετικά, το λεγόμενο «σύνδρομο του *Χορέυοντας με τους λύκους*» (Instructor, 1996) από το οποίο πάσχουν κάποιες φορές οι προοδευτικοί δημιουργοί, αποτελεί μια εξίσου μεγάλη υπεραπλούστευση και μια επικίνδυνη προκατάληψη.

Ειδικά για την ελληνική εκδοτική αγορά, παρατηρούμε ότι οι «άλλοι» πολιτισμοί και οι διαφορετικοί λαοί γίνονται γνωστοί είτε από συλλογές δικών τους παραμυθιών (π.χ. *Ιαπωνικά παραμύθια*) είτε μέσα από βιβλία στα οποία οι ήρωές τους είναι εκπρόσωποι άλλων φυλών (π.χ. *Ο Χιόνι-που-πέφτει*). Μια σειρά προβλημάτων κατανεμημένων σε τρεις διαφορετικούς άξονες αναφύονται και εδώ:

- ♦ Κατά πόσον η ανάπλαση ενός άλλου πολιτισμού απομακρυσμένου σε χώρο και χρόνο είναι δυνατόν να είναι ακριβής; Σε διεθνές επίπεδο, οι κριτικές εικονογραφημένων παιδικών βιβλίων στηλιτεύουν μια σειρά από αυτά εξαιτίας της ανακρίβειας, κειμενικής και εικονογραφικής, αναφορικά με την αποτύπωση άλλων λαών. Για παράδειγμα, στην περίπτωση των Εσκιμώων έχουν παρατηρηθεί εσφαλμένες καταγραφές σε επίπεδο εικόνας που αφορούν στην πανίδα, τη χλωρίδα, τα ανθρώπινα χαρακτηριστικά αλλά και είδη καθημερινά, όπως τα κεντήματα (Stott, 1995: 12-15). Για παρόμοιες ανακρίβειες, αρκετές φορές ευθύνεται η γενίκευση που συγχωνεύει στην ίδια ιστορία, στο ίδιο πρόσωπο, χαρακτηριστικά, γεγονότα, καταστάσεις που απέχουν πολύ μεταξύ τους χρονικά ή γεωγραφικά. Οι Ινδιάνοι, για παράδειγμα, όσο εξωτικά ίδιοι και αν φαντάζουν στα μάτια μας, διαφέρουν τόσο πολύ μεταξύ τους, που είναι αδύνατο να βολευτούν στις στερεοτυπικές φόρμουλες που έχουμε δημιουργήσει για αυτούς (Stott, 1995: Stedman, 1982: Hirschfelder, 1982). Για το λόγο αυτό αναφέρεται και το ζήτημα του ελέγχου των πηγών. Εκεί η παράθεση ενός καταλόγου με τις πηγές του συγγραφέα θα βοηθούσε τον ενήλικο συναναγνώστη να διαμορφώσει γνώμη για την αλήθεια και την ακρίβεια της διήγησης (Stott, 1995: 26).
- ♦ Κατά πόσον είναι δυνατόν να αποτυπωθεί ορθά ένας πολιτισμός ή να καταγραφεί η λο-

γοτεχνική του παράδοση από κάποιον που δεν ανήκει σε αυτόν; Πολύ συχνά, παιδικά βιβλία έχουν κατηγορηθεί για τη δημιουργία μη αυθεντικών ηρώων, αφού αναπαράγουν την άποψη των Ευρωπαίων για αυτούς (βλέπε την περίπτωση του «Ινδιάνου των Λευκών», «white man's Indian», Stott, 1995: 18). Απόψεις άλλων λαών φαντάζουν αδιανόητες στα μάτια του Ευρωπαίου αφηγητή, ενώ οι ιστορίες τους μοιάζουν κρυπτογραφικές για τους «αμύητους». Γι' αυτό, πολλές από αυτές γνωρίζουν την προκρούστεια κλίνη της ευρωπαϊκής ηθικής και μεταλλάσσονται σε διηγήσεις για παιδιά, αφού πρώτα «καθαριστούν» από το ακατανόητο αλλά και το αδιανόητο (π.χ. αιμομικτικές σχέσεις). Θα ήταν ευχής έργο να υπάρξουν βιβλία γραμμένα από συγγραφείς μειονοτήτων ώστε να πάψουν να μιλούν άλλοι για αυτούς και να παρουσιαστεί η δική τους αυθεντική άποψη (Lewis, 1994: Hamanaka, 1994). Και αυτό όχι μόνο επειδή ενδέχεται να αμφισβητηθούν ακόμη και τα κίνητρα συγγραφέων και εικονογράφων που αναλαμβάνουν εκείνοι να διηγηθούν τις εμπειρίες (Slapin & Seale, 1998), τα συναισθήματα και τη ζωή περιθωριακών κοινωνικών ομάδων, αλλά και επειδή οι δυνατότητες που παρέχονται σε αυτά τα άτομα να συμμετέχουν στη διαμόρφωση και παγίωση εικόνων που τους αφορούν είναι μάλλον μηδαμινές (McCarthy & Crichlow, 1993).

- ♦ Κατά πόσον ένας πολιτισμός με προφορική λογοτεχνική παράδοση είναι δυνατόν να μεταφερθεί στο χαρτί διατηρώντας τη ζωντάνια και τον παλμό του, χωρίς να ευτελιστεί σε κούφιες λέξεις μουσειακής αξίας; Πώς είναι δυνατόν ο αναγνώστης να νιώσει τη μαγεία της συνδημιουργίας μιας προφορικής ιστορίας, με τον αφηγητή να εκθέτει και το ακροατήριο να σχολιάζει, να συμπληρώνει, να μορφοποιεί, να μοιράζεται μια ιστορία που σε κάθε συνάντησή του κατορθώνει να διαφοροποιείται παραμένοντας συνάμα η ίδια; Παρόλο που το πρόβλημα των σύγχρονων συγγραφέων φαντάζει δυσεπίλυτο, εντούτοις κατά καιρούς καταγράφησαν διάφορες προσπάθειες επιτυχούς αντιμετώπισής του. Αναφέρουμε μόνο την περίπτωση του Goble (Goble, 1988, 1989, 1990, 1991) που κατορθώνει να διηγηθεί «πολυφωνικά» την ιστορία ενός μειονοτικού ατόμου (Itkomti). Στα τέσσερα βιβλία της σειράς υπάρχει ο λευκός συγγραφέας, ο ίδιος ο πρωταγωνιστής που από την αρχή ενημερώνει τους αναγνώστες ότι θα είναι παρών για να ελέγξει κάθε ανακρίβεια του συγγραφέως, και –όπως συμβαίνει σε κάθε εικονογραφημένο βιβλίο– η άποψη του εικονογράφου για τα πράγματα. Μάλιστα, ο πλουραλισμός αυτός δηλώνεται και γραφοτεχνικά με την υιοθέτηση τριών διαφορετικών γραμματισμών: η πρώτη αναλαμβάνει την τριτοπρόσωπη, άμεση διήγηση των γεγονότων, η δεύτερη την απευθείας συνομιλία, ερωτήσεις, παρατηρήσεις του συγγραφέα με το αναγνωστικό του κοινό, και η τρίτη το σχολιασμό του πρωταγωνιστή για όσα τον αφορούν. Μέσα από τρεις διαφορετικές αφηγηματικές φωνές, του συγγραφέα που αυτοσυναιρείται αμφισβητώντας ο ίδιος την απόλυτη αντικειμενικότητα όσων γεγονότων ανέπτυξε και εξέθεσε, του φανταστικού πρωταγωνιστή που σε μια απευθείας συνομιλία του με το κοινό ή σε έναν εσωτερικό μονόλογο αγωνιά για τον τρόπο που παρουσιάστηκε, και του εικονογράφου, ο αναγνώστης πηγαίνει όρεχτα ανάμεσα σε διαφορετικές οπτικές δημιουργώντας μια άλλη ιστορία, τη δική του, και ζώντας μια πλουραλιστική αφηγηματική εμπειρία που προσιδιάζει στη δημοκρατικότητα μιας προφορικής διήγησης.
- Αν και στην Ελλάδα απουσιάζουν ακόμη τα βιβλία με σαφώς διαπολιτισμικό περιεχόμενο, εντούτοις υπάρχουν πολλά που, όταν διαβάονται στην τάξη, εγείρουν ζητήματα που η συζήτησή τους θα ευαισθητοποιήσει τα παιδιά σε επιμέρους θέματα που αφορούν πολλές από τις παραμέτρους του φαινομένου:

Η **δυστυχία τού να είσαι διαφορετικός (Εθνοναίσθηση)**. Δεν είναι λίγα τα λογοτεχνικά βιβλία που μέσα από περιπέτειες παραμυθικών ηρώων παρουσιάζονται τα προβλήματα που

αντιμετωπίζει ο «διαφορετικός», και ο καταϊγισμός των αρνητικών συναισθημάτων που τον κατακλύζουν, ιδιαίτερα όταν αυτός γίνεται αντικείμενο κοροϊδίας ή βιώνει τον κοινωνικό αποκλεισμό. Το γνωστό ασχημόπαπο του Άντερσεν δοκίμασε τον άγριο διωγμό και την απόρριψη ακόμη και από εκείνους που λιγότερο αναμενόμενα –μητέρα, αδελφία– και γνώρισε τη δικαίωση και την ένταξη μόνο όταν η καλή του μοίρα του 'φερε να ανήκει σε μία από τις πλέον καταξιωμένες ομάδες.

Παρόμοια, ένας άλλος ήρωας που ακόμη και το όνομά του μαρτυρά τη διαφορετικότητά του, το *Κάτι Άλλο*, παρόλο που κάνει ό,τι μπορεί για να μοιάσει στους άλλους, αποτυγχάνει και διώκεται αλύπητα, βρίσκοντας τη συντροφιά και τη δικαίωση μόνο μέσα από τη φιλία του Καττί και ενός άλλου πλάσματος. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι το Κάτι Άλλο, αν και έχει βιώσει τη μοναξιά και τον κοινωνικό αποκλεισμό, δεν διστάζει να αναπαραγάγει τη συμπεριφορά που δέχθηκε το ίδιο στο άτυχο πλάσματάκι που του χτύπησε την πόρτα. Η δικαίωση και η ευτυχία έρχεται όταν το Κάτι Άλλο συνειδητοποιεί ότι «Ήταν διαφορετικό, αλλά τα πήγαιναν μια χαρά», και παρόλο που δεν εντάχθηκαν ποτέ στην κυρίαρχη κοινωνική ομάδα των ζώων, η προσθήκη ενός παιδιού στην παρέα τους λειτουργήσε λυτρωτικά δικαιώνοντας όλους τους διαφορετικούς.

Άλλωστε, η έννοια του ξένου, του διαφορετικού είναι μάλλον σχετική και αρκετά επισφαλής. Ενώ με τις σημερινές συνθήκες οι Έλληνες στην Ελλάδα αποτελούν την κυρίαρχη εθνοτική ομάδα, λίγα χρόνια πριν ο αγώνας για βελτίωση της οικονομικής τους κατάστασης έστειλε πολλούς συμπατριώτες μας στις φάμπρικες της Γερμανίας και στην άλλη άκρη του Ατλαντικού, αναγκάζοντάς τους, πολλές φορές, να υποστούν τη ρατσιστική συμπεριφορά των λαών υποδοχής. Για το λόγο αυτό ο εκπαιδευτικός οφείλει να καταδεικνύει, στο βαθμό που η ηλικία των μαθητών του το επιτρέπει, τις ιστορικές συνθήκες που γεννούν τον ξένο (Χοντολιδου, 2000). Το βιβλίο της Γαλάτειας Σουρέλη *Παιχνίδι χωρίς κανόνες*, που διηγείται την ιστορία ενός νεαρού γκασταρμπάτερ, παρόλο που δεν απευθύνεται σε μικρά παιδιά, θα ήταν καλό να διαβαστεί από όλους μας.

Σε μια κοινωνία λευκών, οι μαύροι γίνονται δακτυλοδεικτούμενοι και το χρώμα του δέρματός τους κάνει ορισμένους από αυτούς να ντρέπονται. Σε μια κοινωνία μαύρων, όμως, αυτομάτως η κατάσταση ανατρέπεται, το σκούρο δέρμα είναι ο κανόνας και η επώδυνη εξαίρεση το λευκό. Το γεγονός υπογραμμίστηκε και σε γνωστή διαφήμιση όπου μια ομάδα μαύρων γυναικών κοιτούν με περιέργεια και καχυποψία ένα λευκό κορίτσι που βρίσκεται ανάμεσά τους. Η δεκτικότητα απέναντι στο διαφορετικό δεν είναι εύκολη υπόθεση, ανεξάρτητα από τη μορφή της.

Προς αυτή την κατεύθυνση και το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο *Λευκή και Μαύρη Σοκολάτα*, που διηγείται τον πόνο και την αγωνία μιας λευκής σοκολάτας, καθώς αγωνίζεται να γίνει αποδεκτή από τις κυρίαρχες, σκουρόχρωμες εκπροσώπους του είδους της. Βιώνοντας την εχθρότητα και την απόρριψη των συνομηλίκων της, καταλήγει να απομονωθεί και, το χειρότερο, να απορρίψει και η ίδια τον εαυτό της. Η κωμική ανατροπή του γνωστού μοτίβου που αποτυπώνεται στη ρατσιστικά φορτισμένη δημοφιλή παροιμία, «Τον αράπη κι αν τον πλένεις το σαπούνι σου χαλάς», παίρνει τη μορφή μιας απέλπιδος προσπάθειας αλλαγής χρώματος προς το... σκουρότερο. Σε μια ιστορία που, παρά τις κωμικές της δυνα-



τότητες, δεν καταφέρνει να αποφύγει τα άμεσα κηρύγματα, σπληνιεύεται έντονα ο παραλογισμός των κρίσεων που στηρίζονται αποκλειστικά σε εξωτερικά γνωρίσματα. Όπως χαρακτηριστικά διακηρύσσει και η μαιά μαύρη σοκολάτα που κατορθώνει, με μια της μόνο παρέμβαση, να ανατρέψει, ως διά μαγείας, κάθε ρατσιστική συμπεριφορά: «Δεν ντρεπόμαστε γι' αυτό που είμαστε, αλλά γι' αυτό που κάνουμε».

Συνήθως σπαξιόμαστε, ό,τι δεν γνωρίζουμε. Η γνωριμία με λαούς διαφορετικούς από τον δικό μας συντελεί ώστε να εξαλειφθούν αρκετές από τις προκαταλήψεις και τους φόβους που ευθύνονται για εκδήλωση ρατσιστικής νοοτροπίας και συμπεριφοράς (Dermap-Sprarks & The ABC Task Force, 1989). Τα παιδιά που έχουν τη δυνατότητα να γνωρίσουν πραγματικά ένα λαό, γρήγορα αντιλαμβάνονται ότι πολλές από τις στερεοτυπικές εικόνες που είχαν σχηματίσει δεν ανταποκρίνονται στην αλήθεια. Από την άλλη, πάντα υπάρχουν στοιχεία του πολιτισμού και της παράδοσής του που θα ήθελαν να υιοθετήσουν, όπως για παράδειγμα τον παντελώς άγνωστο στην Ελλάδα αλλά ιδιαίτερα δημοφιλή στην Ισπανία Ρατοθίτο Πέρεθ, ένα συμπαθές ποντικάκι που έρχεται κρυφά το βράδυ, παίρνει το δόντι που έχασε το παιδί την προηγούμενη ημέρα και του αφήνει στο μαξιλάρι του ένα μικρό δωράκι.

Από την άλλη, τα παιδιά που δεν ανήκουν στην κυρίαρχη ομάδα, όταν ακούν ιστορίες από το δικό τους πολιτισμό, συνειδητοποιούν ότι έχουν και αυτά μια πολιτιστική κληρονομιά για την οποία μπορούν να είναι περήφανοι, αφού και αυτή έχει συνεισφέρει θετικά τόσο στην κουλτούρα της χώρας που τους φιλοξενεί όσο και του κόσμου ολόκληρου (Norton, 1995: 561). Άλλωστε, και αυτά τα παιδιά έχουν το δικαίωμα να γνωρίσουν, να «διδασθούν», το δικό τους πολιτιστικό παρελθόν, αφού «η κουλτούρα και οι ιδέες, μαθαίνονται, δεν κληρονομούνται με τη γέννηση» (Anthropology Outreach Olce Smithsonian Institution, 1999: 3).

Σε αυτό το σημείο αξίζει να υπογραμμιστεί η σημασία της γνώσης που οφείλουν να έχουν οι εκπαιδευτικοί για το πολιτιστικό παρελθόν και το παρόν ατόμων μειονοτικών ομάδων, ιδιαίτερα αυτών που συγκαταλέγονται ανάμεσα στους μαθητές τους ή τους ήρωες των βιβλίων που διαβάζονται στην τάξη. Ενημερωτικά σημειώματα συγγραφέων ή εκδοτών σε βιβλία με ήρωες εκπροσώπους άλλων πολιτισμών (Perini, 2002), καθώς και η δημιουργία βιβλιοθήκης με βιβλία –ας υπογραμμιστεί ο πληθυντικός αφού ένα βιβλίο ποτέ δεν αρκεί (Mendoza & Reese, 2001: 10)– που αναφέρονται στην πολιτιστική κληρονομιά άλλων λαών συντελεί ώστε δάσκαλοι και μαθητές να γνωρίσουν διαφορετικούς πολιτισμούς.

Ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να καταβληθεί από τον εκπαιδευτικό ώστε τα βιβλία που θα επιλεγούν να αφορούν διαφορετικές πλευρές της ζωής αυτών των λαών. Αν, για παράδειγμα (δες Beaty, 1997: 22), όλα τα βιβλία με Αφρικανούς ήρωες περιορίζονται αποκλειστικά σε σκηνές της αγροτικής τους ζωής, τα παιδιά τείνουν να δημιουργήσουν στερεοτυπικές εικόνες γι' αυτούς τους λαούς, αφού θεωρούν ότι όλοι οι Αφρικανοί ζουν σε καλύβες στη ζούγκλα, βαδίζουν ξυπόλυτοι, όλες οι γυναίκες τους φορούν τουρμπάνια στο κεφάλι, ενώ δεν υπάρχει άλλος τρόπος μετάβασης σε κάποιον τόπο πλην... του ποδαρόδρομου. Το ίδιο ισχύει για όλους τους λαούς συμπεριλαμβανομένων και των Κινέζων, αφού ο πολιτισμός τους δεν είναι μόνο ρύζι, ξυλαράκια φαγητού και πολύχρωμοι δράκοι (Pang et al., 1992).

Η μοντέρνα όψη της ζωής άλλων λαών, με την πολυχρωμία και τη διαφορετικότητά της, συντελεί στην αποδυνάμωση των εθνικών στερεοτύπων. Με αυτό τον τρόπο, αποφεύγεται και ένας ακόμη ύποπλος σκόπελος, η αντιμετώπιση άλλων λαών ως απλώς γραφικών και ελκυστικά εξωτικών. Γι' αυτό θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο αν μπορούσε να εκπροσωπηθεί ισότιμα στη συλλογή των βιβλίων της τάξης το παρελθόν και το παρόν ενός λαού (Beaty, 1997: 24).

Μέσα στο γενικότερο πλαίσιο της γνωριμίας των λαών εντάσσεται και η επαφή των παιδιών με τις «άλλες» γλώσσες των διγλωσσών συμμαθητών τους. Εκτός ίσως από τη χρησιμοποίηση κάποιων συνηθισμένων εκφράσεων, π.χ. χαιρετισμός στην «άλλη» γλώσσα των μαθητών, βιβλία γραμμένα σε περισσότερες της μίας γλώσσας, με σκοπό όχι φυσικά την εκμάθησή της, αλλά τη συνειδητοποίηση του γεγονότος ότι τα ίδια πράγματα λέγονται από διαφορετικούς λαούς εντελώς διαφορετικά, αποτελούν μια εύκολη λύση προς αυτή την κατεύθυνση. Στο εξωτερικό κυκλοφορεί το χαριτωμένο και ιδιαίτερα αγαπητό στα παιδιά βιβλίο *Margaret and Margarita (Margaret y Margarita)*, όπου ένα αγγλόφωνο και ένα ισπανόφωνο κορίτσι προσπαθούν να επικοινωνήσουν μεταξύ τους και το κατορθώνουν, παρόλο που καθένα μιλά τη δική του γλώσσα.

Από την ελληνική εκδοτική αγορά αναφέρουμε το βιβλίο *Οι διάφοροι διαφορετικοί φίλοι*, με κείμενο γραμμένο σε τέσσερις γλώσσες, ελληνικά, βουλγαρικά, αλβανικά, αγγλικά και περιεχόμενο που, με σύμμαχο την αλληγορία, καταδεικνύει τη σημασία και την ομορφιά της ατομικότητας των μελών μιας κοινωνίας. Μάλιστα πρόταση νηπιαγωγού² για την ανάγνωσή του στην τάξη από τρεις μαμάδες προερχόμενες από τις αντίστοιχες χώρες και τη δασκάλα θεωρείται ιδιαίτερα εύστοχη.

Από την άλλη, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και το βιβλίο της Χορτιάτη *Του λαγού που ξέρει τόσα, λάχανο του τρων τη γλώσσα*, όπου επιγραφές σε διάφορες γλώσσες συνωστίζονται στις εικόνες, κατορθώνοντας «να μετατρέψουν τη σελίδα σε ένα ταυτόχρονο λεκτικό και εικονικό λογοπαίγνιο» (Κανατσούλη, 1999: 243).

Αφελείς είναι οι κρίσεις που στηρίζονται σε στερεότυπα και προκαταλήψεις. Όταν τα παιδιά αντιληφθούν ότι ιδέες και συνταγές του τύπου, «Οι Σκοτσέζοι είναι ταιγκούνηδες, οι Ισπανοί είναι περήφανοι ή όλα τα κορίτσια της Πολωνίας είναι άμορφα», αποτελούν υπεραπλουστευτικές προτάσεις που στερούνται αντικειμενικότητας – «βλακο-σοφία» τις ονομάζει εκνευρισμένος ο αφηγητής της *Ιστορίας του καλού λύκου*–, οι ρατσιστικές αντιλήψεις δέχονται ισχυρότατο πλήγμα.

Μέσα από βιβλία που αντιδρούν απέναντι στην κοινή αντίληψη που θέλει τις αλεπούδες πονηρές (*Εγώ είμαι ο πιο πονηρός*), τα γουρούνια βρόμικα (*Ο γείτονάς μας το γουρούνι*), τις πριγκίπισσες άβουλες και υποτακτικές (*Η Πριγκίπισσα Σίφουνας, Η πριγκίπισσα και η κολοκύθα*), τις μάγισσες αιμοβόρες και ανάτια εκδικητικές, τους γίγαντες απειλητικούς και επικίνδυνους (Καλιακάτσου & Κουζέλη, 2000) και τους λύκους αιώνια κακούς (Γιαννικοπούλου, 2000· Γιαννικοπούλου, 2002), τα παιδιά μαθαίνουν ότι καθένας κρίνεται και αξιολογείται από τις δικές του πράξεις.

Από την άλλη, ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα βιβλία που αντίκεινται στη σημειολογία των χρωμάτων που οδηγεί σε βιαστικές κρίσεις και εμφανείς προκαταλήψεις. Παρόλο που στην κοινή ομιλία και ιδιαίτερα σε μεταφορικές εκφράσεις (Hibbitts, 1994) το μαύρο χρώμα σχετίζεται με αρνητικές κρίσεις και συναισθήματα (π.χ. *μαύρη ώρα, μαύρισε η ψυχή μου*), κάτι που αναπαράγεται και στην εικονογράφηση των βιβλίων, όπου οι κακοί είναι συνήθως ντυμένοι στα μαύρα, θα ήταν καλό αν η νηπιαγωγός διάβαζε και συζητούσε με τα παιδιά για εκείνα τα βιβλία που, ενώ ξεκινούν με την απαξίωση του μαύρου πρωταγωνιστή, καταλήγουν στη δικαίωσή του (π.χ. *Το καβουράκι που ήθελε να αγαπάει, Η Μαύρη κότα*).

Χαρακτηριστικότερο όλων, *Ο Μαύρος κότταφας και ο άσπρος γλάρος*, που αφηγείται μια ιστορία όπου το χρώμα του δέρματος –των φτερών στην προκειμένη περίπτωση– είναι κυρίως υπεύθυνο για την εχθρότητα και τη δυσπιστία με την οποία οι λευκοί περιβάλλουν τον έγχρωμο επισκέπτη τους. Όμως, η επαφή μαζί του θα αναδείξει αρετές, όπως πνευματικότητα, ευαισθησία, φιλική διάθεση, και θα οδηγήσει στην πλήρη αποδοχή του μαύρου από την κοινότητα των λευκών.



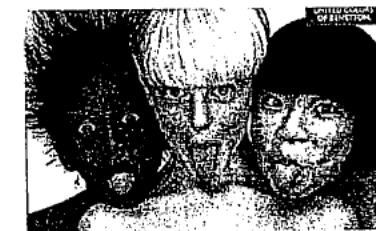
Αξίζει εδώ να αναφερθεί ότι η άρνηση των λογοτεχνικών στερεοτύπων ως μεταλλαγμένη πολεμική εναντίον ρατσιστικών προκαταλήψεων βρήκε μια πολύ ενδιαφέρουσα έκφραση στη διαφημιστική καμπάνια της Benetton, που όχι μόνο επιμένει στην παρουσίαση της ειρηνικής συνύπαρξης λύκου και αρνιού, αλλά επιτείνει την ανατροπή με την επιλογή του λευκού χρώματος για τον παραδοσιακό κακό και το μαύρο για το αθώο θύμα.

Κανένας μας δεν είναι ίδιος με τον άλλο, ακόμη και αν ανήκει στην ίδια φυλή, έχει την ίδια θρησκεία ή ζει στον ίδιο τόπο. Η ιδέα ότι όλοι είμαστε διαφορετικοί μεταξύ μας, ακόμη και αν μοιραζόμαστε χαρακτηριστικά όπως το όμοιο, το ομόθετον και το ομόθησκον, οδηγεί τα παιδιά στη συνειδητοποίηση της μοναδικότητας κάθε ατόμου και στην αποφυγή αφελών κατηγοριοποιήσεων με βάση τη φυλή ή το χρώμα του δέρματος. Έτσι οδηγούμαστε «από τη δογματική διαφορά ενός «απόλυτου εγώ» και ενός «απόλυτου ξένου» στην αναγνώριση του «ξένου» ως δομικού στοιχείου της ταυτότητάς μας» (Γκόβαρης, 2001: 28).

Παρόμοιες αντιλήψεις υπογραμμίζονται σε ένα μάλλον πολυεπίπεδο βιβλίο –μπορεί να διαβαστεί ως μια χαριτωμένη ιστορία ανάμεσα σε προσωποποιημένες μαργαρίτες και παπαρούνες, μια οικολογική διήγηση ή ένα παραμύθι με σαφείς αντιρατσιστικές προεκτάσεις– με εμφανή την πρόθεση της συγγραφέως να ευαισθητοποιήσει τα παιδιά σε θέματα μεταναστών και ειρηνικής συνύπαρξης των λαών. Στο *Χαρούμενο λιβάδι* της Νικολούδη ο λαός υποδοχής, οι μαργαρίτες, βρίσκουν ότι, παρά το λευκό τους χρώμα, διαφέρουν μεταξύ τους όχι μόνο στον αριθμό των φύλλων και των πετάλων, στο μέγεθος ή το πάχος του μίσχου τους, στο βαθμό διεισδυτικότητας του ριζικού τους συστήματος, αλλά και στις επιθυμίες και τις συνήθειες.

Από την άλλη, η παρουσίαση συναφών παραδόσεων και παραλλαγών της ίδιας ιστορίας προερχόμενες από διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας φέρνει τα παιδιά σε επαφή με τη διαφορετικότητα μέσα στην ίδια τους την πατρίδα. Δεν είναι μόνο ο ξένος που διαφέρει από εμάς, αλλά και εμείς οι ίδιοι κουβαλάμε ένα ιδιαίτερο πολιτισμικό παρελθόν στενά συνυφασμένο με τον τόπο καταγωγής των γονέων και των παππούδων μας (π.χ. *Το Τεσσαροφύλλι: Ελληνικές Λαϊκές Παραδόσεις*).

Όλοι οι άνθρωποι ανεξάρτητα από φυλή, θρησκεία, εθνικότητα μοιάζουμε μεταξύ μας. Αυτό αποτελεί μια μεγάλη αλήθεια που εύκολα κατανοούν και τα πολύ μικρά παιδιά. Αρχίζο-



ντας από στοιχειά εξωτερικής εμφάνισης (δύο πόδια, δυο χέρια), τα παιδιά κατανοούν ότι οι ομοιότητες ανάμεσα στους ανθρώπους εί-

ναι πιο ουσιαστικές από τις διαφορές τους. Σε αυτή την ιδέα εστιάζει και διαφημιστική καμπάνια γνωστής εταιρείας –απαγορεύτηκε από τις αραβικές χώρες ως πορνογραφική, αφού τα ήθη των χωρών αυτών απονέμουν τον τίτλο του πορνό σε κάθε επίδειξη

εσωτερικών μερών του σώματος-, όπου τρία παιδιά από τη λευκή, τη μαύρη και την κίτρινη φυλή βγάζουν κοροϊδευτικά τη γλώσσα τους στις προκαταλήψεις μας, αποκαλύπτοντας ότι, κυριολεκτικά και μεταφορικά, όλοι «μέσα» μας είμαστε ίδιοι. Μάλιστα και εδώ η Benetton δεν διατάζει ακόμη και να σοκάρει με τη φωτογράφιση τριών ανθρώπινων καρδιών που μόνο η προσθήκη των ετικετών Λευκός, Μαύρος, Κίτρινος καθιστά δυνατή την ταυτοποίηση των κατόχων τους.

Συνεχίζοντας με παραμέτρους της ανθρώπινης υπόστασης (κλαίμε, γελάμε, αγαπάμε) και της πολιτιστικής παράδοσης (π.χ. έθιμα, ιστορίες), τα κοινά σημεία ανάμεσα σε διαφορετικά έθνη πολλαπλασιάζονται ομαλώς. Ως γέφυρες ανάμεσά τους θα μπορούσαν να λειτούργησουν βιβλία που αναδεικνύουν την ομοιότητα της πολιτιστικής κληρονομιάς μεταξύ διαφορετικών εθνικών ομάδων. Μια συλλογή με παροιμίες από όλο τον κόσμο (*Παροιμίες απ' όλο τον κόσμο*), ένα βιβλίο που επικεντρώνεται σε κοινές διατροφικές συνήθειες (*Bread, bread, bread*) ή αναφέρει στοιχεία της καθημερινής ζωής των παιδιών –ξεχωρίζει το αγαλλόφωνο *Hopscotch around the world*, όπου φαίνεται ότι το γνωστό μας κουτσό, παρά τα διαφορετικά του ονόματα, είναι γνωστό σε όλα τα παιδιά του κόσμου από τη Ρωσία μέχρι τις ΗΠΑ και από την Κίνα μέχρι την Αφρική– βοηθά τους μικρούς αναγνώστες τους να συνειδητοποιήσουν ότι έχουν πολλά κοινά στοιχεία με τους άλλους, αφού «κάτω από τις επιφανειακές διαφορές στο χρώμα, στον πολιτισμό ή την εθνικότητα, όλοι οι άνθρωποι νιώθουν τα ίδια πανανθρώπινα συναισθήματα αγάπης, λύπης, αυτοεκτίμησης, δικαιοσύνης και καλοσύνης» (Dowd, 1992: 220).

Ιδιαίτερη μνεία αξίζει το βιβλίο/θεατρικό έργο της Ξένιας Καλογεροπούλου, όπου οι παραδόσεις και οι κουλτούρες διαφορετικών λαών συνενώνονται αρμονικά σε μια ιστορία, και σε ένα πρόσωπο με το μιγαδικό όνομα *Οδύσσεβάχ*. Η ανάγνωση και η δραματοποίησή του από μικρά παιδιά καθιστά σαφείς τις ομοιότητες των λαών σε επίπεδο πολιτιστικής κληρονομιάς.

Από την άλλη, ένας μεγάλος αριθμός ιστοριών κυκλοφορεί ανάμεσα σε διαφορετικούς λαούς σε συναφείς παραλλαγές και θα είχε πραγματικό ενδιαφέρον να αναδειχθεί μέσα στην τάξη τόσο πολλές και τόσο συγγενείς είναι όλες αυτές. Μάλιστα ορισμένες φορές η ταυτοποίηση του δικού μας και του «ξένου» αποδεικνύεται ιδιαίτερα περίπλοκη. Χαρακτηριστικότερο παράδειγμα η περίπτωση των χριστουγεννιάτικων ιστοριών για τον Αϊ-Βασίλη. Εκεί, οι διηγήσεις για το σεμνό επίσκοπο της Καισαρείας έρχονται σε αντίθεση με την επικρατούσα εικόνα του κοκκινοντυμένου αγίου των χιονιών, καθιστώντας το ξένο δικό μας, και το δικό μας μακρινό και ασυνήθιστο (*Ο Δικός μας Άγιος Βασίλης*).

Οικολογικά και φιλειρηνικά μηνύματα συνενώνουν όλους τους λαούς της γης. Εκτός απ' όσα χωρίζουν τους λαούς, υπάρχουν και άλλα που τους φέρνουν κοντά και τους ενώνουν σε κοινές αγωνίες και αγώνες. Το κυριότερο από αυτά φαίνεται να είναι η ανάγκη προστασίας της «μάνας γης» πάνω στην οποία όλοι ζούμε. Ανεξάρτητα από φυλή, συνήθειες και τόπο κατοικίας, όλοι οι άνθρωποι έχουν να αντιμετωπίσουν ένα σημαντικότερο πρόβλημα: ο πλανήτης Γη κινδυνεύει. Η ανάγκη ευαισθητοποίησης των ανθρώπων σε θέματα οικολογίας αποτελεί το μεγάλο ζητούμενο της εποχής μας. Σε αυτή τη θεματική κινούνται αρκετά παιδικά βιβλία. Αναφέρουμε μόνο το δίγλωσσο *Το σχολείο του κόσμου*, που περιγράφει τον αγώνα των παιδιών ενός πολυπολιτισμικού σχολείου για τη σωτηρία του πλανήτη.

Εκτός από τα βιβλία με οικολογικό περιεχόμενο και εκείνα με φιλειρηνικά μηνύματα, όπως για παράδειγμα το *Γαϊτανάκι* της Ζωρζ Σαρή, αποτελούν ύμνο στην ειρήνη και την αρμονική συνύπαρξη των λαών, αφού μια πλειάδα διαφορετικών φυλών εμφανίζεται ξανά και ξανά στις σελίδες τους, εθίζοντας τα παιδιά στην ιδέα του «διαφορετικού» και την αξία της ανθρώπινης υπόστασης, ανεξάρτητα από χρώμα, θρησκεία ή καταγωγή.

Καθένας μας έχει δικαίωμα να είναι ο εαυτός του, αφού και ο διαφορετικός μπορεί να είναι καλός. Ενώ η κυρίαρχη ομάδα κινείται ισοπεδωτικά προσηλαστώντας να αφομοιώσει όλους τους «διαφορετικούς» που βρέθηκαν στο ζωτικό της χώρο (π.χ. αλλάζει τα ονόματά τους, δεν παρέχει διευκολύνσεις σε θρησκευτικά ζητήματα, η γλώσσα τους δεν διδάσκεται πουθενά), το κράτος, η κοινωνία, τα παιδιά μας θα πρέπει σιγά σιγά να εθιστούν στην ιδέα ότι καθένας έχει το δικαίωμα να είναι ο εαυτός του. Μάλιστα, διεθνώς τείνει να αντικατασταθεί η ανάγκη αφομοίωσης των μειονοτικών πληθυσμών (*melting pot*) με το ιδεώδες μιας εθνοτικά πλουραλιστικής κοινωνίας (*salad bowl*).

Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί ξανά το βιβλίο *Διάφοροι Διαφορετικοί Φίλοι*, μια και οι φάσεις από τις οποίες πέρασε η θεωρία της Διαπολιτισμικής Αγωγής μεταλλάσσονται επιτυχώς σε μια υπέροχη αλληγορική ιστορία. Το βιβλίο διηγείται την ιστορία πέντε μήλων που αγωνίζονται να συνυπάρξουν περνώντας από τις ιδέες του *melting pot* –στην προκειμένη περίπτωση φρουτοχυμός, μαρμελάδα, μηλόπιτα– στη λύση του *salad bowl*, της φρουτοσαλάτας. Μέσα στο πιάτο της σαλάτας, το αλληγορικό υποκατάστατο της κοινωνίας, η διαφορετικότητα των μήλων, αλλά και όλων των άλλων φρούτων, όχι μόνο δεν καθίσταται προβληματική για τη συνύπαρξή τους, αλλά αποτελεί τον κυριότερο παράγοντα αρώματος και γεύσης.

Ενδιαφέρουσες συζητήσεις θα μπορούσαν να στηριχθούν στο υπέροχο βιβλίο των Μαρ και Κασπαραβίτσιους *Το ταξίδι της Λίζας*, όπου μέσα από τις περιπέτειες της ομώνυμης ηρωίδας σε χώρες φανταστικές ο αναγνώστης έρχεται σε επαφή με τον παραλογισμό των κατοίκων που απαιτούν να μετατρέψουν κάθε επισκέπτη σε πανομοιότυπη τους καρικατούρα. Την επιλογή των χωρών που επισκέπτεται η Λίζα, Στρογγυλοχώρα, Γωνιοχώρα, Κοκκινοχώρα, Αναποδοχώρα, υποστηρίζει η ευφύεστατη εικονογράφηση του Κασπαραβίτσιους.

Η ανθρώπινη αξία του «διαφορετικού», η συμφιλίωσή του με τον εαυτό του και η αποδοχή του από την κοινωνία προβάλλονται σε αρκετά εικονογραφημένα παιδικά βιβλία με καλό τέλος. Ο Έλμερ νιώθει δυστυχισμένος γιατί το χρώμα του διαφέρει από εκείνο των υπόλοιπων ελεφάντων (*Έλμερ ο παρδαλός ελεφάντας*), η γάτα επιθυμεί να είναι κάτι άλλο (*Άχ, γιατί να είμαι Γάτα*), ο ιπποπόταμος κομψότερος (*Βαρέθηκα να είμαι υποπόταμος*), ενώ οι τεράστιες πατούσες φέρνουν σε απελπισία τον Μίμη, το μικρό μυρμηγκάκι (*Ο Μίμης ο Πατούσας*). Όμως στο τέλος ο Έλμερ ανακαλύπτει τη χαρά του να είσαι πολύχρωμος, ο ιπποπόταμος ξαναγαπά το σώμα του, η γάτα συμφιλιώνεται με τον εαυτό της, ενώ ο Μίμης κατορθώνει να γίνει το επίκεντρο όλης της μυρμηγκούπολης.

Βέβαια, οι «διαφορετικοί» πολύ συχνά αντιμετωπίζουν προβλήματα ταυτότητας, αφού ούτε οι ίδιοι ούτε το περιβάλλον τους δεν μπορεί να τους κατατάξει σε κάποια ομάδα. Συνέβη στο μικρό Τόνυ που, προερχόμενος από ένα μεικτό γάμο, αντιλαμβάνεται ότι το δέρμα του είναι σκουρότερο από εκείνο των ξανθών φίλων του και πιο ανοιχτόχρωμο από όλους τους γηγενείς Αμερικανούς (*Less than half, more than whole*). Συνέβη και στο γνωστό μας Τριγωνοψαρούλη (*Τριγωνοψαρούλης, Τριγωνοψαρούλης εναντίον Μεγάλου Καρχαρία*), που όμως η διαφορετικότητά του, το γεγονός ότι ήταν ένα ψάρι «παράξενο», «περιέργο» δεν τον εμπόδισε να σώσει το σχολείο του από τα δίσχτυα του ψαρά ή να αντιμετωπίσει με επιτυχία την απειλή του μεγάλου καρχαρία.

Εκείνος όμως που πραγματικά υπέφερε εξαιτίας της μοναδικότητάς του ήταν ο μικρός Εγώ είμαι Εγώ, ένα ζωάκι που δεν έμοιαζε με κανένα και βασανιζόταν για αυτό (*Ο μικρός Εγώ είμαι Εγώ*). Όμως, καθώς το βιβλίο προχωρά και η υπόθεση εξελίσσεται, ο μικρός Εγώ είμαι Εγώ περνά από τα αρνητικά συναισθήματά του «Μήπως δεν είμαι τίποτα;» στην αποδοχή της διαφορετικότητάς του, για να καταλήξει στη θριαμβευτική ρήση «Εγώ είμαι Εγώ», κάτι που πραγματικά αξίζει να αποτελέσει το ζητούμενο όχι μόνο της διαπολιτισμικής αλλά κάθε αγωγής.

Βιβλιογραφία

- Albers, P. (1996). Issues of representation: Caldecott Gold Medal winners 1984-1995. *New Advocate*, 9 (4), 267-285.
- Anthropology Outreach Olce Smithsonian Institution (1999). *Erasing native American stereotypes*.
- Aoki, E. M. (1980). "Are you Chinese? Are you Japanese? Or are you a mixed-up kid?" Using Asian American children's literature, *Reading Teacher*, 34(4), 382-385.
- Aoki, E. M. (1993). Turning the page. Asian Pacific American children's literature (109-136), in: V. J. Harris (Ed.), *Teaching Multicultural Literature in Grades K-8*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Bainbridge, J. M., Pantaleo, S., & Ellis, M. (1999). Multicultural picture books: *Perspectives from Canada*. *Social Studies*, 90(4), 183-188.
- Barry, A. L. (1990). Teaching reading in a multicultural framework, *Reading Horizons*, 31(1), 39-48.
- Beaty, J. J. (1997). Building Bridges with Multicultural Picture Books. For Children 3-5. Merrill, New Jersey: Prentice Hall.
- Boutte, G. S., & McComick, C. B. (1992). Authentic multicultural activities, *Childhood Education*, 68(3), 140-144.
- Cai, M. (1998). Multiple definitions of multicultural literature: Is the debate really just "Ivory Tower" bickering? *New Advocate*, 11(4), 311-324.
- Cooper, N. M. (1980). Multiethnic literature in America: Korean literature for American Students, *English Journal*, 69(4), 100-103.
- Council on Interracial Books for Children (1980). *Guidelines for Selecting Bias-free Textbooks and Storybooks*. New York: Author.
- Derman-Sparks, L., & The ABC Task Force (1989). *The Anti-bias Curriculum: Tools for Empowering Young Children*. Washington: National Association for the Education of Young Children.
- Dowd, F. S. (1992). Evaluating children's books portraying Native American and Asian cultures, *Childhood Education*, 68(4), 219-224.
- Farris, P. J. (1995). Exploring multicultural themes through picture books, *Middle School Journal*, 26(3), 35-40.
- Ford, D. Y., Tyson, C. A., Howard, T. C., & Harris, J. J. (2000). Multicultural literature and gifted black students: Promoting self-understanding, awareness, and pride, *Roeper Review*, 22(4), 235-240.
- Galda, L., & Cotter, J. (1992). Exploring cultural diversity (children's books), *Reading Teacher*, 45(6), 452-460.
- García, J., & Pugh, S. L. (1992). Children's nonfiction multicultural literature. Some promises and disappointments, *Equity and Excellence*, 25(2-4), 151-155.
- Hamanaka, S. (1994). I hope their ears are burning: An author of color talks about racism in children's literature, *New Advocate*, 7(4), 227-238.
- Harris, V. J. (1993). From the margin to the center of curricula: Multicultural children's literature (123-140), in: B. Spodek & O. N. Saracho (Eds), *Language and Literacy in Early Childhood Education. Yearbook in Early Childhood Education*, Vol. 4. New York, London: Teachers College, Columbia University.
- Harris, V. J. (1996). Continuing dilemmas, debates, and delights in multicultural literature, *New Advocate*, 9(2), 107-122.
- Hibbitts, B. J. (1994). *Making sense of metaphors: Visuality, aurality, and the reconfiguration of American legal discourse*. http://www.law.pitt.edu/hibbitts/meta_int.htm#Abstract
- Hillman, C. L. (1995). Struggling middle school readers and multicultural picture books, *Journal of Reading*, 38(5), 387.
- Hirschfelder, A. B. (1982). *American Indian Stereotypes in the World of Children*. Metuchen: The Scarecrow Press.
- Hopkins, D., & Tastad, S. A. (1997). Censoring by omission: Has the United States progressed in promoting diversity through children's books? *Journal of Youth Services in Libraries*, 10(4), 399-404.
- Instructor (1996). *How to choose the multicultural books*. <http://teacher.scholastic.com/lessonrepro/lessonplans/instructor/multicultural.htm>
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Lewis, V. (1994). With many voices: Talking about multicultural children's literature. *Instructor*, 103(6), 38-41.
- McCarthy, C., & Crichlow, W. (1993). Introduction: Theories of identity, theories of representation, theories of race (xii-xxix), in: C. McCarthy & W. Crichlow (Eds), *Race, Identity, and Representation in Education*. New York: Routledge.
- Mendoza, J., & Reese, D. (2001). *Examining multicultural picture books for the early childhood classroom: Possibilities and Pitfalls*.
- Moore, R. B., & Hirschfelder, A. B. (1999). Feathers, tomahawks, and tipis: A study of stereotyped "Indian" imagery in children's picture books (55-80), in: A. B. Hirschfelder, P. F. Molin, & Y. Wakim (Eds), *American Indian stereotypes in the world of children*. Lanham, MD: Scarecrow Press.
- Njeto, S. (1997). We have stories to tell: Puerto Ricans in children's books (59-94), in: V. J. Harris (Ed.), *Using Multiethnic Literature in Grades K-8 Classroom*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Norton, D. E. (1985). Language and cognitive development through multicultural literature. *Childhood Education*, 62(2), 103-108.
- Norton, D. E. (1995). *Through the Eyes of a Child: An Introduction to Children's Literature*. New Jersey: Merrill, Prentice Hall.
- Opitz, M. F. (1999). Cultural diversity + Supportive text = Perfect books for beginning readers, *Reading Teacher*, 52(8), 888-890.
- Pang, V. O., Colvin, C., Tran, M. & Barba, R. H. (1992). Beyond chopsticks and dragons: Selecting Asian-American literature for children, *The Reading Teacher*, 46(3), 216-224.
- Perini, R. L. (2002). The pearl in the shell? Author's notes in multicultural children's literature, *Reading Teacher*, 55(5), 428-431.
- Quiroa, R. E. (2001). The use and role of multiethnic children's literature in family literary programs: Realities and possibilities, *New Advocate*, 14(1), 43-52.
- Reimer, K. M. (1992). Multiethnic literature: Holding fast to dreams, *Language Arts*, 69(1), 14-21.
- Rollins, C. (1948). *We Build Together*. Chicago: National Council of Teachers in English.
- Sims-Bishop, R. (1997). Selecting literature for a multicultural curriculum (1-20), in: V. J. Harris (Ed.), *Using Multiethnic Literature in Grades K-8 Classroom*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Slapin, B., & Seale, D. (1998). *Through Indian Eyes: The Native Experience in Books for Children*. Berkeley: University of California.
- Smith, K. P. (1993). The multicultural ethic and connections to literature for children and young adults, *Library Trends*, 41(3), 340-353.
- Southern Poverty Law Center (2001). *Test yourself for hidden biases*. http://www.tolerance.org/hidden_bias/index.html.
- Stedman, R. W. (1982). *Shadows of the Indian: Stereotypes in American Culture*. Norman: University of Oklahoma Press.
- Stotsky, S. (1994). Academic guidelines for selecting multiethnic and multicultural literature, *English Journal*, 83(2), 27-34.
- Stott, J. C. (1995). *Native Americans in Children Literature*. Phoenix: The Oryx Press.
- Strehle, E. (2001). Constructing a multicultural orientation: Ten books that it. *Journal of Children's Literature*, 27(1), 39-42.
- Taxel, J. (1994). Political correctness, cultural politics and writing for young people, *New Advocate*, 7(2), 93-108.
- Taylor, S. V. (2000). Multicultural is who we are: Literature as a relection of ourselves, *Teaching Exceptional Children*, 32(3), 24-29.
- Terzian, A. M. (1993). *The Kid's Multicultural Art Book: Art and Craft Experiences from around the World*. Charlotte: Williamson Publishing.
- Yokota, J. (1993). Issues in selecting multicultural children's literature, *Language Arts*, 70(3), 156-167.
- Γιαννικοπούλου, Α. Α. (2000). Λύκε, λύκε, είσαι εδώ; Το στερεότυπο του λύκου σε ιστορίες για μικρά παιδιά (σσ. 104-121), στο: Ε. Κούρτη (Επιμ.), *Η Έρευνα στην Προσχολική Εκπαίδευση*, Gutenberg.

- Γιαννικοπούλου, Α. Α. (2002). Ποιος φοβάται το μεγάλο λύκο; Τα μικρά παιδιά απέναντι στο λογοτεχνικό του στερεότυπο, *Διαδρομές*, 5, 9-16.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Ζερβού, Α. (1996). *Λογοκρισία και Αντιστάσεις στα Κείμενα των Παιδικών μας Χρόνων*. Αθήνα: Οδυσσεύς.
- Καλιακτσού, Ι., & Κουζέλη, Χ. (2000). *Η εικονογραφική αναπαράσταση της παρέκκλισης: Η περίπτωση του γίγαντα*, εργασία για το μάθημα «Εικονογραφημένο Παιδικό Βιβλίο» του Τμήματος Μεταπτυχιακών Σπουδών του Πανεπιστημίου Αιγαίου 2000.
- Κανατσούλη, Μ. (1994). Ο ρατσισμός στο ελληνικό παιδικό βιβλίο (196-215), στο: Α. Κατσίκη-Γκίβαλδου (Επιμ.), *Παιδική Λογοτεχνία: Θεωρία και Πράξη*, Τόμος 2ος. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κανατσούλη, Μ. (1999). Εικονογράφηση στο παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο: Μια διαφορετική προσέγγιση των στοιχείων της αφήγησης σε μία λογοτεχνική ιστορία, στο: Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γ. Δαρδανός.
- Κανατσούλη, Μ. (2000). *Ιδεολογικές Διαστάσεις της Παιδικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γ. Δαρδανός.
- Κανατσούλη, Μ. (2002). *Αμφίσημη της Παιδικής Λογοτεχνίας: Ανάμεσα στην Ελληνικότητα και την Πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Σύγχρονοι Ορίζοντες.
- 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

- Cantini, M. (κειμ.), Langlois, F. (εικ.) (2000), *Η Πριγκίπισσα Σίφουνας*, μτφρ. Ν. Κουλούρης. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Dooley, N. (1991). *Everybody cooks rice*. Minneapolis: Carolrhoda Books.
- Fries, C. (1999). *Ο γείτονάς μας το γουρούνι*, μτφρ. Π. Πατεράκη. Αθήνα: Ζεβρόδειλος.
- Goble, P. (1988). *Iktomi and the Boulder*. New York: Orchard Books.
- Goble, P. (1989). *Iktomi and the Berries*. New York: Bradbury Press.
- Goble, P. (1990). *Iktomi and the Ducks*. New York: Orchard Books.
- Goble, P. (1991). *Iktomi and the Buffalo Skull*. New York: Orchard Books.
- Lacapa, K., & Lacapa, M. (1999). *Less than half, more than whole*. Northland Publication.
- Lankford, M. D. (1992). *Hopscotch around the world*. New York: Morrow Junior Books.
- Lobe, M. (1985). *Ο μικρός Εγώ είμαι Εγώ*. Αθήνα: Ατλαντίς-Πεχλιβανίδης.
- Morris, A. (1989). *Bread, bread, bread*. New York: Lothrop, Lee & Shepard Books.
- Moss, M. (κειμ.), & Durand, D. (εικ.) (2001). *Η επίθεση της ψείρας*, μτφρ. Γ. Φωτιάδης. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Pennart, G. (1998). *Ο καλόκαρδος λύκος*, μτφρ. Γιάννης Παπαδόπουλος. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Pennart, G. (1999). *Το Γεύμα των Λύκων*, μτφρ. Γιάννης Παπαδόπουλος. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Quartariano Studio & Libertini, A. (1995). *Διάφοροι φίλοι διαφορετικοί*. Αθήνα: Σχήμα και Χρώμα.
- Reiser, L. (1993). *Margaret and Margarita (Margaret y Margarita)*. New York: Greenwillow Book Press.
- Stehr, F. (1998). *Λύκε Λύκε ... σ' αγαπώ*. Απόδοση Ρένα Ρώσση-Ζαΐρη. Αθήνα: Μίνωας.
- Βαλδση, Ζ. (1996). *Το Τεσσαροφύλλι: Ελληνικές Λαϊκές Παραδόσεις*, εικ. Λ. Αμυραντίδου. Αθήνα: Κέδρος.
- Βασιλείου, Α. (1999). *Ο Μίμης ο Πατούσας*, εικ. Α. Βαρβαρούση. Αθήνα: Μίνωας.
- Γιάνης, Χ. (κειμ.), Βόλφγκρουπερ, Α. (εικ.) (1999). *Η πριγκίπισσα και η κολοκύθα*, μτφρ. Χ. Στρώνη. Αθήνα: Κάστωρ.
- Γρηγοριάδου-Σουρέλη, Γ. (1982). *Παιχνίδι χωρίς κανόνες*. Αθήνα: Πατάκης.
- Έλσνερ, Γκ. & Σλίτσακ, Μ. (1999). *Ο Χιόνι-που-πέφτει*, μτφρ. Χρ. Νεραντζή. Αθήνα: Σύγχρονοι Ορίζοντες.
- Ζαραμπούκα, Σ. (1993). *Ο Μεγαλέξανδρος*. Αθήνα: Κέδρος.
- Ηλιόπουλος, Β. (1999). *Τριγωνοφαρούλης*. Αθήνα: Πατάκης.
- Ηλιόπουλος, Β. (2000). *Τριγωνοφαρούλης εναντίον Μεγάλου Καρχαρία*, εικ. Α. Βαρβαρούση. Αθήνα: Πατάκης.

- Ηλιόπουλος, Β. (2002). *Ο Δικός μας Άγιος Βασίλης*, εικ. Ν. Ανδρικόπουλος. Αθήνα: Πατάκης.
- Καλογεροπούλου, Ξ. (1982). *Οδυσσεύς*, εικ. Γ. Πάτσας. Αθήνα: Ιθάκη.
- Κέιβ, Κ. (κειμ.), & Ρίντελ, Κρ. (εικ.) (1996). *Το Κάτι Άλλο*, μτφρ. Ρ. Τουρκολιά-Κυδωνιώδης. Αθήνα: Πατάκης.
- Κορνιέλ, Π. (2001). *Βαρέθηκα να είμαι ιπποπόταμος*, μτφρ. Μαρία Βλάχου. Αθήνα: Εμπειρία Εκδοτική.
- Κριεζή, Μ. (1993). *Αχ, γιατί να είμαι Γάτα*, ζωγρ. Κ. & Τζ. Χώκινς. Αθήνα: Άμμος.
- Κρούσφερ, Κ. (1998). *Ο Μαύρος Κότσυφας κι ο Άσπρος Γάρος*, μτφρ. Ελίνα Μαρμαρίδου. Αθήνα: Σύγχρονοι Ορίζοντες.
- Μακ Κί, Μτ. (1996). *Έλεμρ ο παρδαλός ελέφαντας*, μτφρ. Α. Ανδρουσοπούλου. Αθήνα: Πατάκης.
- Μαντουβάλου, Σ. (2002). *Ο Ρίκο Κοκορίκο*, ζωγρ. Τ. Σώλου. Αθήνα: Μικρή Μίλητος.
- Μαρ, Π. (1998). *Το ταξίδι της Λίζας*, εικ. Κ. Κασπραβίτσιους, μτφρ. Μ. Μούγιαννη. Αθήνα: Κάστωρ.
- Μάστορη, Β. (1999). *Ο χιονάνθρωπος πήρε τη μαμά*, εικ. Ε. Λαδά. Αθήνα: Πατάκης.
- Μπλάκλεϊ, Π. (1994). *Η Μαύρη Κάτα*, εικ. Ι. Γκιντέρο, μτφρ. Ι. Γαβριήλ. Αθήνα: Άμμος.
- Μυρωνάκη, Β. (2002). *Το καβουράκι που ήθελε να αγαπάει*, εικ. Σπ. Γούσης. Αθήνα: Άγκυρα.
- Νικλ, Π. (χχ). *Η ιστορία του καλού λύκου*, εικ. Γιότζεφ Βίλκον. Απόδοση στα ελληνικά Ελένη Βαλοβάνη. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Νικολούδη, Φ. (2000). *Το χαρούμενο λιβάδι*, εικ. Σ. Φόρτωμα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σακαντέ, Φ. (1998). *Ιαπωνικά παραμύθια*, μτφρ. Γ. Τσουλιά. Αθήνα: Κέδρος.
- Σαρή, Ζ. (1991). *Το γαϊτανάκι*, εικ. Α. Μακρή. Αθήνα: Πατάκης.
- Σέφλερ, Α. (1998). *Παροιμίες απ' όλο τον κόσμο*, μτφρ. Κ. Κουλουμπή-Παπαετροπούλου. Αθήνα: Πατάκης.
- Συρζέ, Α., & Ποζάν, Φ. (1995). *Εγώ είμαι ο πιο πονηρός*, μτφρ. Ν. Πέππα. Αθήνα: Πατάκης.
- Τριβιζάς, Ε. (1993). *Τα τρία μικρά λυκάκια*, εικ. Έλεν Οξένμπερ. Αθήνα: Μίνωας.
- Χατζοπούλου-Καραβία, Α. (κειμ.), & Ουράλ, Σ. (εικ.) (2001). *Το σχολείο του κόσμου, The school of the world*. Αθήνα: Φυτράκης.
- Χορτιάτη, Θ. (1996). *Του λαγού που ξέρε τόσα, λάχανο του τρων τη γλώσσα*, ζωγρ. Ν. Ανδρικόπουλος. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Χρηστίδη, Α. (2002). *Η Λευκή και η Μαύρη Σοκολάτα*, εικ. Ε. Σπαθοπούλου. Αθήνα: Ανεμόμυλος.