

Ο αφηγητής ως Άλλος: ζητήματα διδακτικής αξιοποίησης της πολυπολιτισμικής λογοτεχνίας

The narrator as *Other*: matters of studying and teaching multicultural literature

Σπύρος Κιοσσές

Φιλολόγος, M.A., M.Sc, Δρ. Νεοελληνικής Λογοτεχνίας

spkiosses@yahoo.gr

Abstract

The paper's major concern is the role of the narrator, of a more or less apparent and conscious authorial device, in depicting the experience of the Other. Despite the emphasis placed by literary theory on the active part of the reader in the formation of meaning, on the aesthetic fulfillment of the text, on the filling of gaps caused by ambiguities, and generally on the reader's emotional, mental or any other kind of response, the attempt to reconstruct authorial intent on the part of the reader cannot be disregarded as a common interpretational technique employed mainly by students in primary or secondary education. The paper lays emphasis on the importance of studying especially the young readers' approach to the narrator as "Other", of establishing narrational reliability, and of deploying a range of "multi-cultural" narratives as a means to promote respect for individuality, as well as a critical reading of literature.

Key words: multicultural education, literature (study and teaching), narration

Τα τελευταία χρόνια υποστηρίζεται, αξιωματικά σχεδόν, ότι η λογοτεχνία μπορεί να αποτελέσει ένα ιδιαίτερα αποτελεσματικό μέσο κατανόησης και αποδοχής της διαφορετικής εμπειρίας, σε επίπεδο ατομικό και συλλογικό: ότι μπορεί να αποτελέσει πολύτιμο συνοδοιπόρο σε μια πορεία αποδέσμευσης από την υποκειμενική εσωστρέφεια, την ιδεολογική μονομανία και τον πολιτισμικό αυτισμό (Corliss, 1998· Cai, 2001, σ. 117-118). Ειδικότερα η αφήγηση, στις ποικίλες εκδοχές της, συνδέεται στενά με την κατασκευή της ταυτότητας, καθώς μπορεί να εκφράσει, αλλά και να προσδιορίσει, τη συγκεκριμένη έννοια σε τρία βασικά επίπεδα: α) ο αφηγητής μπορεί να αξιοποιήσει ευρύτερα νοητικά σχήματα, ρητορικά και λεκτικά μέσα και υφολογικές επιλογές, που συνδέονται με τη συμμετοχή σε

συγκεκριμένες κοινωνικές, έμφυλες, φυλετικές ή, εν γένει, πολιτισμικές κοινότητες, και τη συγκρότηση αντίστοιχων ταυτοτήτων· β) στην αφήγηση προβάλλονται, αναπαριστώνται και διαιωνίζονται ή αμφισβητούνται κοινωνικές σχέσεις και ρόλοι, και γ) η αφήγηση μπορεί να προσφέρει έναν κειμενικό τόπο συ(ν)-ζήτησης και διαπραγμάτευσης των όρων συμμετοχής σε συγκεκριμένες κοινωνικές ή πολιτισμικές ομάδες. Όπως έχει υποστηριχθεί, «κεντρική σε μια τέτοια διαδικασία είναι η κατηγοριοποίηση του εαυτού και των άλλων και η διαπραγμάτευση πεποιθήσεων και στάσεων που βοηθούν τους αφηγητές να ορίσουν τους εαυτούς τους ως μέλη ομάδων ή να διακρίνουν τους εαυτούς τους από τα μέλη άλλων ομάδων» (de Fina, 2003, σ. 19-22). Ό,τι ισχύει όμως για τους αφηγητές μεταβιβάζεται, κατ' επέκταση, στους αναγνώστες, στη δυναμική μέθεξη που πραγματώνεται κατά τη λογοτεχνική ανάγνωση (Cullinan, 1989).

Για να περιοριστούμε σε εκπαιδευτικά συμφραζόμενα, που αποτελεί το κύριο ενδιαφέρον της εργασίας, η διδακτική αξιοποίηση της αποδιδόμενης στα ελληνικά ως «πολυπολιτισμικής» λογοτεχνικής αφήγησης (της αφήγησης με πολυπολιτισμικές ή διαπολιτισμικές αναφορές/περιεχόμενο), στο ευρύτερο πλαίσιο της διαπολιτισμικής αγωγής, υποστηρίζεται ότι μπορεί να συμβάλει σημαντικά τόσο στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά του κυρίαρχου πολιτισμικά περιβάλλοντα, όσο και στην καλλιέργεια μιας στάσης κατανόησης και σεβασμού προς την ετερότητα, στο σύνολο των μαθητών. Η επίδρασή της στους μαθητές, όπως έχει υποστηριχθεί, είναι αποτέλεσμα συγκεκριμένων ενεργειών της λογοτεχνικής αφήγησης, η οποία θεωρείται ότι μπορεί α) να μεταδώσει γνώσεις ή πληροφορίες, β) να μεταβάλει την κοσμοθεωρία των μαθητών, παρέχοντάς τους ποικίλες οπτικές, γ) να προωθήσει ή να αναπτύξει την εκτίμηση της ποικιλίας, δ) να επαυξήσει την κριτική έρευνα, να παράσχει απόλαυση και να φωτίσει την ανθρώπινη εμπειρία (Bishop, 1997).

Η ιδιάζουσα «δύναμη του κειμένου», όπως έχει εύγλωττα περιγραφεί (Scholes, 2005), καλείται έτσι να αξιοποιηθεί στη διαπολιτισμική κατανόηση προσφέροντας ένα μέσο υπέρβασης των κάθε είδους συνόρων (Gates & Mark, 2006). Στο παραπάνω πλαίσιο αξιοποίησης της λογοτεχνίας με στόχο την ευαισθητοποίηση προς την πολιτισμική διαφορετικότητα και την ισότιμη αποδοχή της, ξεχωριστή θεωρείται η σημασία της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους, που μόλις τα τελευταία χρόνια έχει αρχίσει να διεκδικεί το ερευνητικό και διδακτικό ενδιαφέρον που δικαιούται. Η ιδιαίτερη επενέργεια του συγκεκριμένου κειμενικού είδους μπορεί σε μεγάλο βαθμό να αποδοθεί στην προώθηση της συμβίωσης και ταύτισης του νεαρού αναγνώστη με τον ήρωα, μέσα από τη συγκεκριμένη

θεματική και τις επιμέρους αφηγηματικές τεχνικές: οι νεαροί αναγνώστες οδηγούνται στη συμπάθεια ή και ταύτιση με τους νεαρούς, επίσης, ήρωες της αφήγησης, που φέρουν συνήθως παρόμοια με αυτούς χαρακτηριστικά. Ιδιαίτερη επίδραση στους αναγνώστες φαίνεται να ασκεί επίσης η χρήση του ιδιόλεκτου της νεανικής ηλικιακής ομάδας, καθώς και η χρονική δόμηση της αφήγησης, με αρκετά συχνή την ενεστωτική εκφορά (η λεγόμενη «πρωτοπρόσωπη ενεστωτική αφήγηση» - *First Person Present Tense Narrative*).

Γενικότερα, η αξιοποίηση συγκεκριμένων αφηγηματικών τεχνικών, όπως η κατάλληλη αφηγηματική πλαισίωση και η διαγραφή των χαρακτήρων, η εξέλιξη της πλοκής και κυρίως η περαίωσή της, απεργάζεται με τρόπο μη εμφανή, και γι' αυτό περισσότερο αποτελεσματικό, την προώθηση των κειμενικών στόχων, εν προκειμένω την αποδοχή της διαφορετικότητας. Μάλιστα, μία ιδιαίτερα διαδεδομένη τεχνική, τα τελευταία χρόνια, στη λογοτεχνία για παιδιά και νέους είναι ακριβώς η έλλειψη άμεσης «ηθοπλαστικής» αναφοράς ή παραινετικού ύφους, και η συνακόλουθη (ψευδ)αίσθηση ότι εναπόκειται στον αναγνώστη να «ερμηνεύσει» ή να ορίσει το αξιακό και ιδεολογικό πλαίσιο. Η γνωστή από τις αναγνωστικές θεωρίες της λογοτεχνίας «συμπλήρωση των κειμενικών κενών ή χασμάτων» λαμβάνει ωστόσο εδώ μια άλλη διάσταση. Το κείμενο δομείται αφηγηματικά κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να υποδεικνύεται στον αναγνώστη, εμμέσως πλην σαφώς, η (πολιτικά) «ορθή» στάση και συμπεριφορά: προβάλλεται λ.χ. ως επιλήψιμη, με βάση την (υπο)κείμενη «κοινή γνώμη» και την ορθή (αφηγητική) λογική, η τακτική του κοινωνικού αποκλεισμού ή η περιθωριοποίηση των νεαρών ατόμων με διαφορετικά φυλετικά, θρησκευτικά, ταξικά, πολιτισμικά ή άλλα χαρακτηριστικά. Η ηλικιακή, βιωματική, πολιτισμική και χρονική εγγύτητα της αφηγημένης εμπειρίας στα έργα της παιδικής και εφηβικής λογοτεχνίας με αυτήν των αποδεκτών της συντελεί γενικά στην αίσθηση της αμεσότητας, προωθεί την αναγνωστική συμπάθεια και συμβάλλει στην καλλιέργεια στάσεων και αξιών σε μια κρίσιμη διαμορφωτική ηλικία, όπως αυτή της εφηβείας.

Τι συμβαίνει όμως με κείμενα στα οποία ο αφηγητής / αφηγήτρια ή οι ήρωες φέρουν ιδιόμορφα πολιτισμικά χαρακτηριστικά και αφηγούνται / βιώνουν περιστάσεις που είναι εμφανώς διαφορετικές από τις αντίστοιχες των αναγνωστών; Όταν οι λογοτεχνικοί χαρακτήρες προέρχονται από τελειώς διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και είναι συνυφασμένοι με εκπεφρασμένες ή υπόρρητες στερεοτυπικές αντιλήψεις και απεικονίσεις; Με ποιον τρόπο ο εκ πρώτης όψεως απόμακρος και απροσπέλαστος κειμενικός κόσμος προσεγγίζεται από τους νεαρούς αποδέκτες; Και πώς καθίσταται, στις περιπτώσεις αυτές, αφηγηματικά δυνατή η καλλιέργεια της αναγνωστικής συμπάθειας, αν όχι η ταύτιση με τους

χαρακτήρες; Με άλλα λόγια, πώς διενεργείται αφηγηματικά η προσέγγιση και πραγμάτευση της διαφορετικότητας, όταν η τριτοπρόσωπη αφηγηματική φωνή παρουσιάζει την εμπειρία ενός πολιτισμικά «Άλλου» ή όταν ο πρωτοπρόσωπος αφηγητής / αφηγήτρια προβάλλει εξ αρχής ως «Άλλος»;

Σε σχέση με τα παραπάνω ερωτήματα θα μπορούσε κανείς να μελετήσει κάποια παραδείγματα από έργα της ελληνικής ή ελληνόγλωσσης λογοτεχνικής παραγωγής. Ενδεικτικό λ.χ. αποτελεί το μυθιστόρημα για εφήβους της Χιτσιγιλμάζ Γκαγιέ *The frozen waterfall*. Ας σημειωθεί ότι ο τίτλος της ελληνικής μετάφρασης του έργου (*Με μπλουτζίν και φερετζέ*, 2001) προετοιμάζει ήδη τον επίδοξο αναγνώστη για τις «αντιφάσεις» που θα συναντήσει στο κείμενο, αξιοποιώντας δύο χαρακτηριστικά «σύμβολα» της ετερότητας του δυτικού και ανατολικού πολιτισμικού πλαισίου. Μπορεί να διαβάσει κανείς στο οπισθόφυλλο του βιβλίου:

«Τη λένε Σελντά. Είναι ανυπόμονη. Λίγο φοβισμένη. Πολύ αγχωμένη. Με τη μητέρα και την αδερφή της φεύγουν από την Τουρκία για να ξεκινήσουν μια καινούρια ζωή στην Ελβετία. Βαλίτσες, κουτιά, πακέτα με σπιτικό φαγητό, μια γιαγιά που τους αποχαιρετά λυπημένη, το ταξί που τις μεταφέρει στο αεροδρόμιο, η απογείωση και η προσγείωση... σ' έναν κόσμο τόσο διαφορετικό! Ξένη χώρα, άλλη γλώσσα, καινούριο σχολείο, παράξενες συνήθειες. Θα κάνει φίλους; Θα τα βγάλει πέρα; Μπορεί, αλήθεια, να φοράει ταυτόχρονα μπλουτζίν και φερετζέ; Μιλάνε άλλη γλώσσα. Ε, και; Ζουν σε μακρινούς τόπους. Ε, και; Γνωρίστε κορίτσια της ηλικίας σας από κάθε γωνιά του πλανήτη. Κάντε το γύρο του κόσμου μαζί τους. Οι περιπέτειές τους θα μπορούσαν να 'ναι και δικές σας!»

Μια «υπόθεση εργασίας» για την απάντηση των ερωτημάτων που περιλαμβάνονται στο παραπάνω απόσπασμα, η οποία εμφωλεύει εξάλλου στο ίδιο το κείμενο, συνδέεται με την έμφαση που αποδίδεται αφηγηματικά στα κοινά σημεία μεταξύ των ηρώων και των νοούμενων αναγνωστών. Ο, αρχικά τουλάχιστον, «αντιστεκόμενος» αναγνώστης (*resisting reader*) αρχίζει να κάμπτεται όσο καταδύεται στην «ξένη» αφηγητική ή μυθοπλαστική υπόσταση και στον ετερόδοξο κειμενικό κόσμο. Εφαρμόζεται, με άλλα λόγια, η ψυχολογική και κοινωνιολογική παραδοχή ότι η εκ του σύνεγγυς γνώση του διαφορετικού οδηγεί δυνάμει στην αποδοχή του. Η γνώση αυτή εδράζεται ακριβώς κατά το μεγαλύτερο μέρος της στην έμφαση της *ομοιότητας* μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών και ειδικότερα μεταξύ ατόμων

που ανήκουν σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, όπως ο (νοούμενος) αναγνώστης και ο λογοτεχνικός χαρακτήρας ή αφηγητής.

Παρόμοια συμπεράσματα μπορούν να εξαχθούν από την ενασχόληση με ένα πρόσφατο μυθιστόρημα που θα μπορούσε να θεωρηθεί ως ένα από τα πιο ενδιαφέροντα έργα της πολυπολιτισμικής λογοτεχνίας για εφήβους που έχει γραφεί στην ελληνική. Πρόκειται για το *Κοσμοδρόμιο* (2011) της Ελένης Κατσαμά, για το οποίο μπορεί να διαβάσει κανείς στη βάση του Βιβλιονet τα εξής:

«Κοσμοδρόμιο λέγεται το διαστημικό κέντρο της Ρωσίας, απ' όπου εκτοξεύονται διαστημόπλοια προς εξερεύνηση νέων κόσμων. Στο βιβλίο Κοσμοδρόμιο η γνωριμία μας με νέους κόσμους γίνεται η αφορμή για να γνωρίσουμε καλύτερα τον δικό μας. 21 έφηβοι από 21 σημεία του πλανήτη αφηγούνται τη δική τους ιστορία και μοιράζονται τους λόγους που τα μάτια τους δεν κλείνουν εύκολα το βράδυ (Ιράκ, Αγγλία, Σαχάρα, Αυστραλία, Σομαλία, Ρωσία, Γαλλία, Κίνα, Η.Π.Α., Καζακστάν, Ελ Σαλβαδόρ, Ινδία, Κολομβία, Ελλάδα, Ρουμανία, Σρι Λάνκα, Σιέρα Λεόνε, Ταϊβάν, Ιράν, πρώην Γιουγκοσλαβία, Νέα Ζηλανδία).

[...] *Ένας έφηβος που θα διαβάσει το "Κοσμοδρόμιο" θα ταξιδέψει στον κόσμο και θα δει με τα μάτια 21 εφήβων ολότελα διαφορετικούς τρόπους ζωής. Κι ενώ θα γνωρίζει ολόένα και περισσότερους κόσμους, θα αναγνωρίσει τον πιο σημαντικό απ' όλους: τον κόσμο μέσα του.»¹*

Η ομοιότητα ή και ταύτιση που μπορεί ο νεαρός αναγνώστης να διακρίνει ως προς τα προβλήματα, τον τρόπο σκέψης, τα αισθήματα, τις επιθυμίες, τις ανάγκες, τους στόχους, κλπ. ανάμεσα στον εαυτό του και στους μυθοπλαστικούς χαρακτήρες που προέρχονται από κάθε γωνιά της γης οδηγεί δυνάμει στην αίσθηση υπέρβασης των όποιων συνόρων. Η γνώση της «κοινής ουσίας» των ανθρώπων, πέρα από τη διαφορετική γλώσσα, εθνότητα, θρησκεία, κοινωνική τάξη, χρώμα του δέρματος, κλπ., μπορεί σταδιακά να προωθήσει τις σχέσεις κατανόησης και αρμονικής συμβίωσης. Συγγενής εκδοχή προς αυτήν την αφηγηματική προσέγγιση της διαφορετικότητας με βάση τη «ρητορική της ομοιότητας» αποτελεί η προβολή στο λογοτεχνικό έργο κοινών αρχετυπικών μύθων ή υποκείμενων αφηγηματικών δομών, που συνιστούν κοινό υπόστρωμα σε διάφορα πολιτισμικά περιβάλλοντα (πχ. το

¹ Ανάκτηση από τη βάση του Βιβλιονet [29-5-2014]

<http://www.biblionet.gr/book/163266/%CE%9A%CE%B1%CF%84%CF%83%CE%B1%CE%BC%CE%AC,%CE%95%CE%BB%CE%AD%CE%BD%CE%B7/%CE%9A%CE%BF%CF%83%CE%BC%CE%BF%CE%B4%CF%81%CF%8C%CE%BC%CE%B9%CE%BF>. Ένα μέρος του παραπάνω κειμένου περιλαμβάνεται στο οπισθόφυλλο του βιβλίου.

περιπετειώδες ταξίδι του ήρωα, ο αγώνας για την επικράτηση του Καλού, κ.ά.) (Cai, 2001, σ. 123-127).

Ωστόσο, σε αυτού του είδους την αφηγηματική παρουσίαση της ετερότητας ελλοχεύει ένας περιορισμός, αν όχι κίνδυνος στρέβλωσης. Ενώ δηλαδή σε λογοτεχνικά κείμενα για παιδιά κυρίως μικρότερης ηλικίας είναι, σε μεγάλο βαθμό, εύλογο να προβάλλεται η παραπάνω έννοια της κοινής ανθρώπινης «ουσίας», πέρα από τις επιφανειακές διαφορές του χρώματος του δέρματος, της θρησκευτικής πίστης, κλπ., και ως αντίβαρο προς αυτές, δεν πρέπει να αποσιωπάται, τουλάχιστον σε μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας, το γεγονός ότι οι διαφορές αυτές όχι μόνο είναι υπαρκτές, αλλά συντηρούνται από, και συντηρούν, βαθιά βιωμένες προκαταλήψεις και κοινωνικά στερεότυπα. Στερεότυπα που ενυπάρχουν στην κοσμοαντίληψη όχι μόνο των ενηλίκων γύρω τους, αλλά πιθανώς και των ίδιων των μαθητών, συνήθως υποσυνείδητα, και που δεν μπορούν να εξοστρακιστούν ούτε με τη συγκάλυψή τους, αλλά ούτε και με απλούς λεκτικούς αφορισμούς, ευχολόγια ή «βολικές» αφηγηματικές περαιώσεις.

Ακόμη και στο πλαίσιο της προαναφερθείσας «ρητορικής της ομοιότητας», στο βαθμό που αυτή κυριαρχεί στη λογοτεχνία για παιδιά μικρότερης ηλικίας, δεν πρέπει να παραβλέπεται ότι μπορεί να ενισχύεται έμμεσα, και, πιθανότατα, πέρα από τη συγγραφική προθετικότητα, η κυρίαρχη κουλτούρα και οι υφιστάμενες σχέσεις εξουσίας. Αυτό μπορεί να συμβεί όταν οι νεαροί αναγνώστες θεωρήσουν ότι στη βάση της (αν)εγνωσμένης ομοιότητας, στο κέντρο της αντιλαμβανόμενης ως κοινής ανθρώπινης «ουσίας» και εμπειρίας, κυριαρχούν «φύσει» οι δικές τους πολιτισμικές αξίες και αντιλήψεις, οι οποίες, ως αναντίρρητα ορθές και αληθείς, υιοθετούνται και σε άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα, απλά με άλλη μορφή, γλώσσα ή χρώμα². Στον ειδικότερο τρόπο δηλαδή της αφηγηματικής παρουσίασης της ομοιότητας μπορεί, ειρωνικά, να λανθάνει η στερεοτυπική προώθηση της κυρίαρχης ιδεολογίας.

Επιπλέον, δεν θα πρέπει να υποβάλλεται στους μαθητές η ιδέα ότι είναι τόσο απλή και εύκολη η υπέρβαση των ορίων. Ότι μόνη η έμφαση στις ομοιότητες δύναται να υπερκεράσει τις διαφορές ή να επιφέρει μια δίκαιη ισορροπία στον καθεστηκότα συσχετισμό δυνάμεων, σε επίπεδο ταξικό, φυλετικό ή έμφυλο. Αντίθετα, πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι η υπέρβαση

² Είναι ενδεικτικό ότι η ίδια η χρήση των όρων «ανοχή» ή και «αποδοχή» της διαφορετικότητας, πέρα από τους λόγους πολιτικής ορθότητας που τη διέπουν, φαίνεται να αφορμάται από μια υπόρρητη αίσθηση είτε «παραχώρησης» είτε ανωτερότητας. Ως Υποκείμενα της διαδικασίας αυτής της «ανοχής» ή της «αποδοχής» ορίζονται «δικαιωματικά» οι μαθητές της πλειονοτικής κουλτούρας και Αντικείμενά της αυτοί της μειονότητας. Μια απλή αντιστροφή είναι ενδεικτική: γιατί οι μαθητές της μειονότητας να μην παρουσιάζονται οι ίδιοι να «αποδέχονται» ή να «ανέχονται» τους μαθητές της πλειονότητας ως διαφορετικούς;

αυτή είναι δύσκολη. Προσκρούει σε εμπεδωμένες στερεοτυπικές αντιλήψεις, ατομικές και συλλογικές, καθώς και σε ιδεολογικά, πολιτικά και οικονομικά συμφέροντα. Απαιτεί σκληρούς και επίμονους αγώνες. Γι' αυτόν τον λόγο, η ρεαλιστική αποτύπωση ενός διηρημένου κόσμου και ενός συγκρουσιακού περιβάλλοντος δεν πρέπει αναγκαστικά να σκιάζεται υπέρ μιας εξωραϊσμένης λογοτεχνικά, «διδασκτικής» ανάπλασής του.

Παρόμοια, είναι σημαντικό να κατανοήσουν οι μαθητές, κυρίως μεγαλύτερης ηλικίας, ότι η ίδια η διαφορά και η διαφορετικότητα δεν πρέπει να θυσιάζονται υπέρ μιας γενικευτικής και ισοπεδωτικής ομοιογένειας. Με άλλα λόγια, οι πολιτισμικές διαφορές δεν πρέπει να αγνοούνται υπέρ των ομοιοτήτων, ώστε να επιτευχθεί η κατανόηση και η αποδοχή. Αντίθετα, πρέπει να αποτελούν προϋπόθεσή τους. Ιδανικά, δεν είναι απλά θέμα σεβασμού και αποδοχής της διαφορετικότητας, αλλά αναγνώρισής της ως θεμελιώδους παράγοντα δημιουργίας και ανάπτυξης. Η σημασία της ποικιλότητας και της συμβολής της στην πολιτισμική και κοινωνική δυναμική υπάρχει κίνδυνος να παραγνωριστεί σε κάποια λογοτεχνικά έργα που προβάλλουν απλουστευτικά την ιδέα της ομοιότητας και, κυρίως, στη διδακτική αξιοποίησή τους.

Η εισαγωγή, έτσι, κειμένων της κατ' ουσίαν *πολυπολιτισμικής* λογοτεχνίας (της λογοτεχνίας δηλαδή που (δια)πραγματεύεται αφηγηματικά την ετερότητα, υπερβαίνει τις νόρμες και αμφισβητεί την κανονιστική λογική, έχοντας συντεθεί σε άλλα πολιτισμικά / αξιακά / ιδεολογικά περιβάλλοντα και προβάλλοντάς τα ως «ισοδύναμα») μπορεί, με την κατάλληλη διδακτική αξιοποίηση, να αποτελέσει ένα αποτελεσματικό μέσο προώθησης της ιδέας της αρμονικής συμβίωσης και του σεβασμού στη διαφορετικότητα. Ταυτόχρονα όμως θα καλλιεργείται επίσης η *κριτική* σκέψη των μαθητών, στη μορφή της «κριτικής πολυπολιτισμικής ανάλυσης», η οποία δίνει έμφαση στον τρόπο κατασκευής των ταυτοτήτων, των κειμένων και της κοινωνίας, μμώντας τους αναγνώστες σε στρατηγικές αποκάλυψης της κυρίαρχης ιδεολογίας και κριτικής αποστασιοποίησης από αυτές (Botelho & Rudman, 2009, σ. 3, 8). Σε τελική αναγωγή, οι μαθητές θα κατακτούν σταδιακά αυτό που θα μπορούσε να οριστεί ως «πολιτισμικός εγγραμματισμός» (*cultural literacy*).

Υπό τις παραπάνω προϋποθέσεις, η πολυπολιτισμική λογοτεχνία μπορεί να συνδύσει τόσο τον εντοπισμό των βασικών ομοιοτήτων μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών περιβαλλόντων, όσο και των διαφορών, τις οποίες οι μαθητές οφείλουν μάθουν να εκτιμούν στις σωστές διαστάσεις τους. Μια παρόμοια ισοβαρής προσέγγιση του Άλλου, στην αφηγηματική κατασκευή του και στη διδακτική παρουσίασή του, μπορεί να καταστήσει σταδιακά τον νεαρό αναγνώστη ικανό τόσο για συμπαθή κατανόηση όσο και για κριτική

προσέγγιση. Να του προσφέρει ένα παράθυρο, στην επιφάνεια του οποίου κάποτε θα διακρίνεται ο Άλλος, κάποτε θα αντικατοπτρίζεται ο Εαυτός, ενώ σε κάποιες στιγμές θα συμφύρονται αίφνης οι δύο, σε ένα αξεδιάλυτο μορφικό σύμπλεγμα. Με τις λέξεις του Ελύτη:

«Βλέπεις» είπε «είναι οι Άλλοι
και δε γίνεται Αυτοί χωρίς Εσένα
και δε γίνεται μ' Αυτούς χωρίς, Εσύ
Βλέπεις» είπε «είναι οι Άλλοι
και ανάγκη πάσα να τους αντικρίσεις
η μορφή σου αν θέλεις ανεξάλειπτη να 'ναι
και να μείνει αυτή».

Οδ. Ελύτης, *Το Άξιον εστί*, «Η Γένεσις». 1959. *Ποιήματα*. Ίκαρος, 2002. 132.

Βιβλιογραφία

- Botelho, M. J. & Rudman, M. K. (2009). *Critical multicultural analysis of children's literature: Mirrors, windows and doors*. London: Routledge
- Cai, M. (2002). *Multicultural literature for children and young adults: Reflections on critical issues*. Westport, Conn: Greenwood Press.
- Corliss, J. C. (1998). *Crossing borders with literature of diversity*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Cullinan, B. E. (1989). *Literature and the child*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich.
- De Fina, A. (2003). *Identity in narrative: A study of immigrant discourse*. Amsterdam: John Benjamins Pub. Co.
- Gates, P. S., & Mark, D. L. H. (2006). *Cultural journeys: Multicultural literature for children and young adults*. Lanham, Md: Scarecrow Press.
- Scholes, R. E. (2005). *Η δύναμη του κειμένου: Λογοτεχνική θεωρία και διδασκαλία των γραμμάτων*. Μετ. Ζωή Κ. Μπέλλα.. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Έργα που παρατίθενται:

- Κατσαμά, Ε. (2011). *Κοσμοδρόμιο*. Αθήνα: Πατάκης.
- Χιτσιγιλάς, Γκ. (2001). *Με μπλουζίν και φερετζέ*. μετ. Στέλλα Κουτσούκαλη. Αθήνα: Κέδρος.

