



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας

Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών

Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών

Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Διδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

Επιστήμες της Αγωγής μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Συμπερίληψη και καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επικοινωνίας μέσα από την παιδική λογοτεχνία

POST GRADUATE THESIS

Inclusion and cultivation of intercultural communication through children's literature

ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ(ΤΩΝ)/NAME OF STUDENTS

Δήμητρα Πλιάνου

Dimitra Plianou

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

Παρασκευή Φώτη

Paraskevi Foti

ΑΙΓΑΛΕΩ/AIGALEO 2024



Faculty of Health and Caring Professions
Department of Biomedical Sciences
Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences
Department of Early Childhood Education and Care



Inter-Institutional Post Graduate Program
Pedagogy through innovative Technologies and Biomedical approaches

POST GRADUATE THESIS

Inclusion and cultivation of intercultural communication through children's literature

Dimitra Plianou

21878

Mavrommatis61@gmail.com

NAME OF STUDENT (IF THERE ARE TWO STUDENTS)

Registration Number of Second Student

Write here your email in case that someone wants to communicate with you

FIRST SUPERVISOR

Paraskevi Foti

SECOND SUPERVISOR

Foteini Aikaterini Koti

AIGALEO 2024

Επιτροπή εξέτασης

Ημερομηνία εξέτασης: 26/06/2024

	Ονόματα εξεταστών	Υπογραφή
1 ^{ος} Εξεταστής	Παρασκευή Φώτη	
2 ^{ος} Εξεταστής	Φωτεινή – Αικατερίνη Κώτη	

Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας

Ο/η κάτωθι υπογεγραμμένος/η Δήμητρα Πλιάνου του Αποστόλου, με αριθμό μητρώου 21878 φοιτητής/τρια του Διδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων των Τμημάτων Βιοϊατρικών Επιστημών/ Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία/Παιδαγωγική τμήμα των Σχολών Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας/Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, δηλώνω ότι:

«Είμαι συγγραφέας αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος. Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου».

Ο/Η Δηλών/ούσα

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα μου κα Παρασκευή Φώτη για την υποστήριξη και την καθοδήγηση της κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της διπλωματικής μου. Θα ήθελα να ευχαριστήσω επίσης την οικογένεια μου που προσπάθησε να με υποστηρίξει και αυτή με την σειρά της, πρακτικά αλλά και ψυχολογικά κυρίως, προκειμένου να μπορέσω να ολοκληρώσω το έργο μου.

Αφιερώσεις

Το παρόν πόνημα το αφιερώνω στην οικογένεια μου για την πολύτιμη υποστήριξη της σε αυτή την προσπάθεια, και ιδιαίτερα στην μητέρα που βρίσκεται πλάι μου σε κάθε στόχο που προσπαθώ να πετύχω.

Περίληψη

Εισαγωγή: Η παιδική λογοτεχνία, όποια μορφή και αν έχει, συνιστά ένα σημαντικό μέσο για την ενίσχυση και την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η παιδική λογοτεχνία, είτε μέσω παιδικών βιβλίων και παραμυθιών, είτε μέσω ψηφιακών αφηγήσεων, μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό μέσο για τον εκπαιδευτικό που θέλει να καλλιεργήσει τη διαπολιτισμική κοινωνία.

Σκοπός: Η παρούσα μελέτη εστιάζει στη διερεύνηση του ρόλου της παιδικής λογοτεχνίας στην ενίσχυση της συμπερίληψης και την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επικοινωνίας.

Μέθοδος: Ανάλυση βιβλίων της παιδικής λογοτεχνίας μέσω της μεθόδου της ανάλυσης περιεχομένου.

Αποτελέσματα: Υπάρχουν μία σειρά βιβλίων, παραμυθιών και ψηφιακών αφηγήσεων που μεταφέρουν μηνύματα ισότητας και σεβασμού που η χρήση τους μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας ενισχύοντας με αυτό τον τρόπο την συμπερίληψη όλων των μαθητών. Η παιδική λογοτεχνία μπορεί να ενισχύσει τόσο την διαπολιτισμική εκπαίδευση όσο και την διαπολιτισμική επικοινωνία και την συμπερίληψη αν και θα πρέπει να υπάρξουν και άλλες προσπάθειες προς αυτή την κατεύθυνση.

Συζήτηση: Η παιδική λογοτεχνία θα πρέπει να αξιοποιηθεί στη εκπαίδευση προκειμένου να ενισχύσει την συμπερίληψη αποτελώντας ένα πολύτιμο μέσο για τον εκπαιδευτικό για την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επικοινωνίας.

Λέξεις-κλειδιά: παιδική λογοτεχνία, διαπολιτισμική επικοινωνία, συμπερίληψη, ψηφιακή αφήγηση.

Abstract

Introduction: Children's literature, whatever its form, is an important means of enhancing and promoting intercultural education. Children's literature, whether through children's books and fairy tales, or through digital narratives, can be an important tool for the educator who wants to cultivate intercultural society.

Purpose: This study focuses on investigating the role of children's literature in fostering inclusion and fostering intercultural communication.

Method: Analysis of children's literature books through the method of content analysis.

Results: There are a series of books, fairy tales and digital narratives that convey messages of equality and respect, the use of which can contribute to the development of intercultural communication, thus strengthening the inclusion of all students. Children's literature can enhance both intercultural education and intercultural communication and inclusion, although there should be other efforts in this direction.

Discussion: Children's literature should be utilized in education in order to enhance inclusion, being a valuable tool for the educator to implement intercultural education and cultivate intercultural communication.

Keywords: children's literature, intercultural communication, inclusion, digital storytelling.

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	v
Αφιερώσεις.....	vi
Περίληψη.....	vii
Abstract	viii
Περιεχόμενα	ix
Εισαγωγή	1
Α Μέρος.....	3
Κεφάλαιο 1. Διαπολιτισμική επικοινωνία	3
1.1. Διαπολιτισμική επικοινωνία και ταυτότητα	3
1.2. Ικανότητα διαπολιτισμικής επικοινωνίας	5
1.3. Προσαρμογή	6
Κεφάλαιο 2. Παιδική λογοτεχνία	9
2.1. Ορισμός της παιδικής λογοτεχνίας.....	9
2.2. Ιστορική αναδρομή της παιδικής λογοτεχνίας.....	10
2.3.Ελληνική παιδική λογοτεχνία	13
2.4. Εικονογραφημένα βιβλία	15
2.5. Μεταμοντέρνα εικονογραφημένα βιβλία	17
2.5.1. Περικειμενικά χαρακτηριστικά.....	19
2.5.2. Βιβλία με εικόνες χωρίς λόγια.....	19
2.5.3.Εικονογράφηση και σχέδιο	21
2.6.Οπτικός γραμματισμός	22
2.7.Παιδική λογοτεχνία και ιδεολογία	24
2.7.1 Η ιδεολογία στα παιδικά βιβλία.....	24
Κεφάλαιο 3. Ετερότητα, διαπολιτισμική εκπαίδευση και παιδική λογοτεχνία	27
3.1. Ο Άλλος.....	27
3.2.Στερεότυπα.....	28
3.3.Στερεότυπα και ρατσισμός στα παιδικά βιβλία.....	29
3.4. Τα παραμύθια στη διαπολιτισμική εκπαίδευση	31
Κεφάλαιο 4. Ψηφιακή αφήγηση και διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	34
4.1. Οριοθέτηση της ψηφιακής αφήγησης.....	34
4.2. Ψηφιακή αφήγηση και διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα	35

Κεφάλαιο 5. Βιβλιογραφική ανασκόπηση	40
B Μέρος.....	42
Κεφάλαιο 6. Μεθοδολογία	42
6.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	42
6.2. Ανάλυση περιεχομένου.....	42
6.3. Ανάλυση πολυτροπικών κειμένων	44
6.4. Κριτική πολυπολιτισμική ανάλυση.....	46
Κεφάλαιο 7. Συνοπτική παρουσίαση του περιεχομένου των λογοτεχνικών κειμένων	49
7.1. Το κουτί του Σιλάν.....	49
7.2. Ζαχρά και Νικόλας, οι ιστορίες τους	52
7.3. Η Αλίκη βρήκε το όνομα της.....	56
7.4. Μελάκ, μόνος.....	58
7.5. Η Λίλα...πετάει	59
7.6. Η Μίλι, η Μόλι κι ο Άλφ	60
7.7. Μαύρος ουρανός με ροζ συννεφάκια	60
Κεφάλαιο 8. Αποτελέσματα	62
8.1. Ενίσχυση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από τη διαπολιτισμική λογοτεχνία	62
8.2. Ενίσχυση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας των μαθητών από τη διαπολιτισμική λογοτεχνία	65
8.3. Ενίσχυση της συμπερίληψης των μαθητών από τη διαπολιτισμική λογοτεχνία	67
Συμπεράσματα	69
Περιορισμοί και μελλοντική έρευνα	70
Αναφορές	72

Εισαγωγή

Η παιδική λογοτεχνία φαίνεται να ακολουθεί την πορεία της κοινωνίας όπως φαίνεται από την αύξηση των θεμάτων που αναφέρονται στο προσφυγικό ζήτημα και την αναζήτηση ασύλου σε άλλες χώρες ανθρώπων που κλήθηκαν να φύγουν από την πατρίδα τους για να σώσουν την ζωή τους και να επιβιώσουν (Hope, 2008). Ενώ είναι σημαντικό για τους μετανάστες και τους πρόσφυγες να βλέπουν τις ιστορίες τους να παρουσιάζονται στις τάξεις, είναι επίσης σημαντικό για τους γηγενείς μαθητές να ακούν αυτές τις ιστορίες και να μαθαίνουν για τις εμπειρίες των άλλων. Αυτές οι ιστορίες είναι σημαντικές για να δείξουν ότι τα παιδιά πρόσφυγες και μετανάστες είναι συνηθισμένα παιδιά σε εξαιρετικές συνθήκες (Hope, 2008).

Η χρήση της πολυπολιτισμικής παιδικής λογοτεχνίας στην τάξη συνιστάται τόσο για τη γενική παιδεία όσο και για τη γλωσσική εκπαίδευση. Η πολυπολιτισμική παιδική λογοτεχνία μπορεί να αναπτύξει τις δεξιότητες κριτικής σκέψης των μαθητών, τη διαπολιτισμική κατανόηση και να οδηγήσει σε μια πιο λεπτή κατανόηση των σχέσεων εξουσίας που στηρίζουν την κοινωνία. Ο κριτικός γραμματισμός πληροφορείται από το έργο του Paulo Freire, ο οποίος πίστευε ότι η ανάγνωση του κόσμου προηγείται πάντα της ανάγνωσης της λέξης και η ανάγνωση της λέξης συνεπάγεται τη συνεχή ανάγνωση του κόσμου (Freire & Macedo, 1987). Η κριτική πολυπολιτισμική ανάλυση προέρχεται από την ίδια φιλοσοφική οικογένεια με τους κριτικούς γραμματισμούς. Σύμφωνα με τους Botelho & Rudman (2009), το «κριτικό» αναφέρεται στη διατήρηση των σχέσεων ισχύος της τάξης, της φυλής και του φύλου στο επίκεντρο όλων των ερευνών που αφορούν την παιδική λογοτεχνία, συνδέοντας έτσι την ανάγνωση με ευρύτερα ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης. Το «πολυπολιτισμικό» αναφέρεται στις διαφορετικές ιστορικές και πολιτιστικές εμπειρίες μέσα σε αυτά τα επίπεδα σχέσεων εξουσίας. Οι Botelho & Rudman (2009) περιγράφουν την κριτική πολυπολιτισμική ανάλυση ως ισχυρό αλφαριθμητικό επειδή χρησιμοποιεί τον γραμματισμό για να «διαβάσει» τους λόγους που μας δημιούργησαν, καθώς και για να ευθυγραμμιστεί με υποκειμενικότητες (τρόπους ύπαρξης στον κόσμο) και λόγους που θα κινητοποιήσουν τη δημοκρατική συμμετοχή στην κοινωνία.

Η παρούσα μελέτη εστιάζει στη διερεύνηση του ρόλου της παιδικής λογοτεχνίας στην ενίσχυση της συμπερίληψης και την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επικοινωνίας.

Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα που η μελέτη επιχειρεί να απαντήσει είναι: α) Πως μπορεί η παιδική λογοτεχνία να ενισχύσει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση;, β) Πως μπορεί η παιδική λογοτεχνία να ενισχύσει τη διαπολιτισμική επικοινωνία των μαθητών, και γ) Πως μπορεί η παιδική λογοτεχνία να ενισχύσει την συμπερίληψη όλων των μαθητών.

Η μεθοδολογία που υιοθετήθηκε για την συλλογή δεδομένων είναι αυτή της ανάλυσης περιεχομένου, μία μέθοδος της ποιοτικής έρευνας. Σύμφωνα με τον Patton (2005), η ποιοτική έρευνα μελετά τον πραγματικό κόσμο καθώς ξεδιπλώνεται μέσω συνεντεύξεων, παρατήρησης της ανθρώπινης δραστηριότητας ή ανάλυσης εγγράφων που καταγράφουν τις γνώσεις, τις εμπειρίες, τις ενέργειες και τις αλληλεπιδράσεις των ανθρώπων. Είναι μια σχολαστική και χρονοβόρα διαδικασία που απαιτεί μεθοδολογικές δεξιότητες, καθώς και εξοικείωση και γνώση του υπό μελέτη θέματος από την πλευρά των ερευνητών. Ως εκ τούτου, ένας ορισμένος βαθμός απόστασης είναι απαραίτητος για την εξασφάλιση της αξιοπιστίας της έρευνας (Patton, 2005; Bengtsson, 2016).

Η παρούσα εργασία αποτελείται από συνολικά οκτώ κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο εξετάζει βασικές σχέσεις της διαπολιτισμικής επικοινωνίας όπως αυτή με την ταυτότητα καθώς και την έννοια της προσαρμογής και της ικανότητας της διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύεται η παιδική λογοτεχνία και ειδικότερα ο ορισμός της ενώ επιχειρείται μία ιστορική αναδρομή στην παιδική λογοτεχνία γενικότερα και στην ελληνική ειδικότερα ενώ γίνεται αναφορά στα εικονογραφημένα και στα μεταμοντέρνα εικονογραφημένα βιβλία και τα χαρακτηριστικά τους. Στο ίδιο κεφάλαιο αναλύονται οι σχετικές με την παιδική λογοτεχνία έννοιες του οπτικού γραμματισμού και της ιδεολογίας. Στο τρίτο κεφάλαιο εξετάζεται η έννοια του Άλλου, τα στερεότυπα και ο ρατσισμός ως έννοιες αλλά και στα παιδικά βιβλία καθώς και ο ρόλος των παραμυθιών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο τέταρτο κεφάλαιο αναλύεται η συμβολή της ψηφιακής αφήγησης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση ενώ το πέμπτο κεφάλαιο αποτελεί την βιβλιογραφική ανασκόπηση. Στο έκτο κεφάλαιο παρατίθεται η μεθοδολογία ενώ στο έβδομο κεφάλαιο γίνεται συνοπτική παρουσίαση του περιεχομένου των λογοτεχνικών κειμένων. Στο όγδοο κεφάλαιο παρατίθενται τα αποτελέσματα της ανάλυσης ενώ η έρευνα ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα της.

A Μέρος

Κεφάλαιο 1. Διαπολιτισμική επικοινωνία

1.1. Διαπολιτισμική επικοινωνία και ταυτότητα

Η διαπολιτισμική επικοινωνία δεν αποτελεί μία μονοδιάστατη έννοια και δέχεται επιδράσεις και επιρροές και από πολιτισμικά και εθνοτικά στοιχεία. Η ανάπτυξη της ικανότητας της διαπολιτισμικής επικοινωνίας εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από την έννοια και την αίσθηση της ταυτότητας καθώς και από την πολιτισμική προσαρμογή και αυτή η σχέση θα αναπτυχθεί σε αυτό το κεφάλαιο.

Υπάρχουν δύο τρόποι προσέγγισης της ταυτότητας στη διαπολιτισμική επικοινωνία: ο παραδοσιακός και ο σύγχρονος (Banks & Banks, 1995). Το παραδοσιακό παράδειγμα θεωρεί ότι η επικοινωνία είναι μια εσωτερική πηγή σύγκρουσης και άγχους ταυτότητας κατά την οποία το άτομο προσπαθεί να μειώσει το φόβο και το άγχος (Hall, 1992). Η ταυτότητα είναι μια πολυδιάστατη έννοια που αποτελείται από ψυχολογικούς και κοινωνικούς παράγοντες (Merino & Tileagă, 2011) και αποτελεί αντικείμενο διαπραγμάτευσης έως ότου οι επικοινωνούντες φτάσουν σε αμοιβαία κατανόηση και συμφωνία για αυτή. Ωστόσο, το σύγχρονο παράδειγμα υποθέτει ότι η ταυτότητα είναι μια κινούμενη και δυναμική έννοια, της οποίας η (πολυ)μορφή εξαρτάται από το κοινωνικό πλαίσιο και τον χρόνο (Hoffman, 1989). Κάτω από την επιρροή αυτών των δύο προσεγγίσεων της ταυτότητας, οι μελετητές έχουν προτείνει διαφορετικούς τύπους ταυτότητας, όπως την εθνική (Khakimova, Zhang, & Hall, 2012), τη σεξουαλική (Motschenbacher, 2013), του φύλου (Back, 2014), την προσωπική (Herat, 2014), τη θρησκευτική (Koschmann, 2013) και την πολιτική ταυτότητα.

Η θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας αφορά τόσο τις προσωπικές όσο και τις κοινωνικές ταυτότητες. Η προσωπική ταυτότητα ασχολείται με χαρακτηριστικά ταυτότητας, τα οποία είναι προσωπικά και δεν σχετίζονται με πολιτισμικές και κοινωνικές ομάδες. Ωστόσο, τα άτομα διατηρούν και τονίζουν την ταυτότητα που τα συνδέει με ειδικές επιθυμητές ομάδες και ενισχύουν τη θετική τους εικόνα για τον εαυτό τους. Κατά την επικοινωνία σε διαομαδικό επίπεδο, οι άνθρωποι τονίζουν τη διακριτικότητα προς όφελος τους εντός των ομάδων τους και όταν η ιδιαιτερότητα (δηλαδή η ταυτότητα) μιας ειδικής ομάδας γίνεται εμφανής, οι στάσεις και οι συμπεριφορές των μελών της ομάδας επηρεάζονται

από αυτήν (McKinley et al., 2014). Η κύρια διαδικασία αυτής της θεωρίας είναι η κατηγοριοποίηση, η οποία συνεπάγεται ότι τα άτομα κατηγοριοποιούν τους άλλους σύμφωνα με τις ομάδες στις οποίες ανήκουν και περαιτέρω υποστηρίζει ότι οι ονομασίες εντός/εκτός ομάδας επηρεάζουν την αυτοεκτίμηση, τις σχέσεις μεταξύ των ομάδων και υπό ορισμένες προϋποθέσεις τη διομαδική σύγκρουση (Roosen & Shulman, 2014).

Η πολιτισμική ταυτότητα είναι το λεκτικό άγχος που ασκούν τα άτομα στη συναισθηματική τους σύνδεση ή τη σχέση τους με έναν πολιτισμό (Moriizumi, 2011). Ο πολιτισμός είναι ένα σύνολο κοινών εννοιών, συμβόλων και κανόνων. Το επίπεδο στο οποίο κάποιος είναι το βασικό μέλος ενός πολιτισμού είναι αυτό στο οποίο κατανοεί τα σύμβολα του πολιτισμού και ακολουθεί τους κανόνες του. Η πολιτιστική ταυτότητα έχει δύο αλληλένδετες διαστάσεις: αξία και εξέχουσα θέση. Η αξία αναφέρεται στις προσδοκίες που είναι απαραίτητες για την αξιολόγηση της πολιτιστικής ταυτότητας και η εξέχουσα θέση είναι το επίπεδο στο οποίο τα μέλη του πολιτισμού αισθάνονται ισχυρή σχέση με αυτόν. Η πολιτισμική ταυτότητα επηρεάζεται από την έκταση του πολιτισμού που βιώνεται και της παραγωγής του, τις πολιτιστικές ανάγκες και αξίες, τις αποκλίνουσες καταστάσεις και τα περιβάλλοντα των διαφόρων πολιτιστικών κοινοτήτων. Μελέτες για την πολιτιστική ταυτότητα έχουν διεξαχθεί σε σχέση με ένα ευρύ φάσμα πλαισίων, όπως η επιλογή επωνυμίας (Chattaraman et al., 2010), το πολιτιστικό στερεότυπο και η πειθώ καθώς και η πολιτική εκπροσώπηση της εθνικής ταυτότητας και των μειονοτικών ομάδων (Chen & Collier, 2012).

Το πρόσωπο είναι μια ισχυριζόμενη αίσθηση ευνοϊκής κοινωνικής αυτοεκτίμησης που ένα άτομο θέλει να έχουν οι άλλοι για εκείνον. Οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις ενσωματώνουν καταστάσεις σύγκρουσης όταν τα άτομα πρέπει να σώσουν το χαμένο πρόσωπο λόγω παραγόντων όπως η επίθεση ή τα πειράγματα. Η Θεωρία Διαπραγμάτευσης Προσώπου εξηγεί πώς διάφορα στοιχεία συμβάλλουν στη διαχείριση αυτών των συγκρούσεων (Kirschbaum, 2012). Η επικοινωνιακή συμπεριφορά που κάνουν τα άτομα για να σώσουν το πρόσωπό τους είναι καθολική, αλλά ποικίλλει ανάλογα με τους διαφορετικούς πολιτισμούς. Η έρευνα έχει δείξει διαφορές μεταξύ των πολιτισμών με υψηλή συλλογικότητα και εκείνων με υψηλό ατομικισμό, καθώς οι πρώτοι χρησιμοποιούν στρατηγικές εξοικονόμησης προσώπου και ενίσχυσης έγκρισης άλλων προσώπων ως συγλ διαχείρισης συγκρούσεων, ενώ οι ατομικιστές χρησιμοποιούν περισσότερες περιπτώσεις αυτοπροσανατολισμού. εξοικονόμηση προσώπου και αναζήτηση έγκρισης από το πρόσωπο. Οι μελέτες

της θεωρίας της διαπραγμάτευσης προσώπου έχουν καλύψει διαφορετικά πεδία όπως η επικοινωνία της υγείας (Kirschbaum, 2012), οι διαπροσωπικές και διαπολιτισμικές συγκρούσεις (Zhang et al., 2014), οι μελέτες διαδικτυακών μέσων ενημέρωσης (Lim et al., 2012) και η διαχείριση οργανωτικών συγκρούσεων.

Η θεωρία της εθνογλωσσικής ταυτότητας είναι μια κοινωνική ψυχολογική προσέγγιση που ασχολείται με τις μεταβλητές και τους μηχανισμούς που εμπλέκονται στη διατήρηση μιας εθνικής γλώσσας σε διαφορετικό κοινωνικό περιβάλλον. Η αρχική μορφή της θεωρίας αφορούσε στην εξήγηση του διεθνικού περιβάλλοντος στο οποίο μια συγκεκριμένη ομάδα ατόμων επιλέγει μια συγκεκριμένη γλωσσική στρατηγική και ταυτόχρονα προσπάθησε να μελετήσει τον λόγο που μια ομάδα ανθρώπων επιλέγει μια διαφορετική στρατηγική από την άλλη ομάδα, δηλαδή γλωσσική απόκλιση εκτός ομάδας αντί να τονίζουν τη δική τους γλώσσα. Αυτή η θεωρία προβλέπει ότι εάν ένα άτομο αντιληφθεί υψηλή ταυτοποίηση εντός της ομάδας, γνωστικές εναλλακτικές στην κατάσταση εντός της ομάδας, ισχυρή ζωτικότητα και στενά όρια, θα υπάρξει διαφοροποίηση μεταξύ των ομάδων. Μελέτες σε αυτόν τον τομέα έχουν διερευνήσει διάφορα θέματα όπως τα μέσα ενημέρωσης (Vincze & Freynet, 2014), την οικοδόμηση εθνών και την ενσωμάτωση μειονοτήτων (Bekus, 2014), την πολυγλωσσία και τη γλωσσική πολιτική (Brownie, 2012) και την εκπαίδευση (Taylor-Leech & Liddicoat, 2014).

1.2. Ικανότητα διαπολιτισμικής επικοινωνίας

Η αντιμετώπιση διαπολιτισμικών δυσφοριών που ορίζονται ως αλληλεπιδράσεις στις οποίες το άτομο βιώνει μια συνέπεια μεταξύ της παρατηρούμενης συμπεριφοράς ενός συγκεκριμένου, πολιτισμικά διαφορετικού ατόμου και του στερεότυπου της πολιτιστικής ομάδας του (Bernstein & Salipante, 2017), όπως τα γλωσσικά εμπόδια, το αναποτελεσματικό σύστημα επικοινωνίας και οι διαφορετικοί κανόνες, θεωρούνται ευρέως επιθυμητοί στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας.

Η διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα αναγνωρίζει περαιτέρω την επιρροή της κουλτούρας του ομιλητή και τον τρόπο που βλέπει τον εαυτό του και τους άλλους, γνωρίζοντας πώς να συσχετίζει και να ερμηνεύει το νόημα, αναπτύσσει κριτική επίγνωση, γνωρίζοντας πώς να ανακαλύπτει πολιτιστικές πληροφορίες και γνωρίζοντας πώς να σχετικοποιεί τις αξίες, στάσεις και πεποιθήσεις των άλλων (Bilá et al., 2020). Ο Deardorff (2006), για παράδειγμα, μιλά ευρύτερα για τη διαπολιτισμική ικανότητα και την

περιγράφει ως την κατοχή των απαραίτητων στάσεων και στοχαστικών και συμπεριφορικών δεξιοτήτων που χρησιμοποιούνται για την κατάλληλη και αποτελεσματική συμπεριφορά σε διαπολιτισμικές καταστάσεις.

Οι ερευνητές έχουν ορίσει την ικανότητα της διαπολιτισμικής επικοινωνίας με διάφορους τρόπους. Ένας ευρέως αποδεκτός ορισμός είναι ότι συνιστά την αλληλεπίδραση που γίνεται αντιληπτή ως συναισθηματική στην εκπλήρωση ορισμένων στόχων επιβράβευσης με τρόπο που είναι επίσης κατάλληλος για το πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα. Τα βασικά στοιχεία της ικανότητας είναι η αποτελεσματικότητα και η καταλληλότητα. Η αποτελεσματικότητα είναι η ικανότητα επίτευξης των επιδιωκόμενων στόχων μέσω της αλληλεπίδρασης με άλλους συμμετέχοντες ή το περιβάλλον και η καταλληλότητα είναι η ικανότητα επικοινωνίας με τρόπο που οδηγεί στους επιθυμητούς στόχους. Η διαπολιτισμική ικανότητα έχει τέσσερις κύριες συνιστώσες: τη γνώση, τη συναισθηματική, την ψυχοκινητική και την κατάσταση. Με βάση αυτές τις τέσσερις συνιστώσες, ο Liu (2014) εισήγαγε τρεις διαδικασίες για τη διαπολιτισμική ικανότητα, οι οποίες περιλαμβάνουν τις συναισθηματικές (αντιμετώπιση των συναισθημάτων κατά τη διάρκεια μιας επικοινωνίας), τις συμπεριφορικές (που ασχολούνται με τη σωστή διαπολιτισμική συμπεριφορά) και τις γνωστικές διεργασίες (που ασχολούνται με τις απαιτήσεις του πλαισίου και τη διαπολιτισμική επίγνωση).

Η διαπολιτισμική ικανότητα μπορεί να επηρεαστεί από διάφορους παράγοντες. Η πολιτισμική ευαισθησία, που ορίζεται ως το κίνητρο για αποδοχή και σεβασμό των διαπολιτισμικών διαφορών μπορεί να επηρεάσει θετικά την ικανότητα (Lakey & Canary, 2002), και αυτό ισχύει και για τις επικοινωνιακές δεξιότητες, τη γνώση, τη συμπεριφορά και το φύλο. Η ικανότητα είναι βασικό στοιχείο σε κάθε επικοινωνία (Lakey & Canary, 2002) και έχει μελετηθεί ευρέως σε σχέση με διαφορετικά πεδία όπως η εκπαίδευση (Crook, 2014).

1.3. Προσαρμογή

Η διαδικασία της πολιτισμικής προσαρμογής είναι πρωταρχικής σημασίας για τους ερευνητές, τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής, τις κοινότητες, τα έθνη και τα άτομα. Οι μελετητές έχουν εκπονήσει πλούσιο έργο σχετικά με το πώς λαμβάνει χώρα αυτή η διαδικασία, εντόπισαν θετικές και αρνητικές επιπτώσεις της και πρόσφεραν διάφορες κριτικές και εναλλακτικές λύσεις στα τρέχοντα μοντέλα προσαρμογής. Στη διαπολιτισμική επικοινωνία, δύο μοντέλα έχουν λάβει τη μεγαλύτερη προσοχή (υποστήριξη, κριτική και αναφέρθηκαν

περισσότερο): οι στρατηγικές επιπολιτισμού του Berry (2003) και το μοντέλο διαπολιτισμικής προσαρμογής του Kim (2001). Και τα δύο αυτά μοντέλα δίνουν έμφαση σε διαφορετικά μονοπάτια πολιτισμού που μπορούν να ακολουθήσουν οι νεοφερμένοι σε ένα νέο πολιτιστικό περιβάλλον. Ο πολιτισμός έχει οριστεί ως μια πολυδιάστατη διαδικασία όπου διαφορετικοί πολιτισμοί έρχονται σε επαφή. Κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας λαμβάνει χώρα πολιτιστική μάθηση μέσω της οποίας συμβαίνει μια διαδικασία πολιτισμικής αλλαγής.

Το μοντέλο του Berry παρουσιάζει τέσσερις στρατηγικές που μπορεί να επιλέξει ένας νεοφερμένος όταν συναντά μια νέα κουλτούρα. Η επιλογή της στρατηγικής εξαρτάται από την επιθυμία διατήρησης του γηγενούς πολιτισμού ή της πολιτιστικής κληρονομιάς και την επιθυμία υιοθέτησης της κυρίαρχης κουλτούρας (Berry, 2003, 2006). Οι τέσσερις στρατηγικές είναι η αφομοίωση, ο χωρισμός, η περιθωριοποίηση και η ενσωμάτωση. Η αφομοίωση είναι όταν ένας νεοφερμένος μειώνει τη σημασία της αρχικής του κουλτούρας και προσπαθεί να ταυτιστεί με τη νέα κουλτούρα. Ο χωρισμός είναι όταν ο νεοφερμένος διατηρεί την αρχική κουλτούρα και αποφεύγει την αλληλεπίδραση με τη νέα κουλτούρα. Περιθωριοποίηση είναι όταν ο νεοεισερχόμενος δείχνει ελάχιστο ενδιαφέρον για τον έναν από τους δύο πολιτισμούς. Ένταξη είναι όταν ο νεοφερμένος δείχνει ενδιαφέρον να διατηρήσει την αρχική του κουλτούρα αλλά και να μάθει και τη νέα.

Οι ερευνητές έχουν δείξει ότι αυτό το μοντέλο μπορεί να εφαρμοστεί σε ποικίλα περιβάλλοντα μεταναστών. Ωστόσο, διάφοροι ερευνητές έχουν επικρίνει το μοντέλο του Berry για τη διχοτόμησή του (επιθυμία διατήρησης της κληρονομιάς ή υιοθέτησης της κυρίαρχης κουλτούρας) (Ward, 2008). Οι ερευνητές επέκριναν τον τρόπο με τον οποίο εξετάστηκαν εκ των προτέρων δείγματα μεταναστών, όπως η χρήση ενός μέσου όρου δείγματος ή ενός μεσαίου σημείου σε μια σειρά από πιθανές βαθμολογίες ως σημεία αποκοπής για τον προσδιορισμό μιας συγκεκριμένης στρατηγικής (Giang & Wittig, 2006). Η χρήση αυτών των μεθόδων υποδηλώνει ότι ίσος αριθμός συμμετεχόντων θα τοποθετηθεί σε κάθε κατηγορία του Berry λόγω μεθοδολογικών αποφάσεων, πράγμα που σημαίνει ότι μπορεί να μην υπάρχουν όλες οι κατηγορίες όπως εκφράζονται. Μια άλλη κριτική αφορά τη στρατηγική του περιθωρίου. Οι Del Pilar & Udasco (2004) αναρωτήθηκαν εάν είναι πρακτικό να πιστεύουμε ότι τα άτομα θα ήθελαν να «χάσουν» τον πολιτισμό τους και να μην υιοθετήσουν και να μην έχουν μια νέα κουλτούρα.

Το άλλο μοντέλο που μελετάται συχνά στην επικοινωνία είναι το μοντέλο διαπολιτισμικής προσαρμογής του Kim (2001). Ο Kim (2001) όρισε την πολιτισμική προσαρμογή ως «η δυναμική διαδικασία με την οποία τα άτομα, κατά τη μετεγκατάστασή τους σε νέα, άγνωστα ή αλλαγμένα περιβάλλοντα, δημιουργούν (ή αποκαθιστούν) και διατηρούν σχετικά σταθερές, αμοιβαίες και λειτουργικές σχέσεις με αυτά. Αυτή η διαδικασία είναι μια διαδικασία πολλαπλών σταδίων, όπου ο τελικός στόχος είναι η αφομοίωση στη νέα κουλτούρα. Κάποιες πρόσφατες έρευνες υποστήριξαν το μοντέλο του Kim (McKay-Semmler, Semmler, & Kim, 2014). Ωστόσο, άλλες μελέτες έχουν δείξει πώς οι μετανάστες σε μια νέα κουλτούρα συχνά δεν είναι σε θέση ή δεν είναι πρόθυμοι να προσαρμοστούν πολιτισμικά για πολλούς λόγους, αμφισβητώντας έτσι πτυχές της θεωρίας του Kim (Croucher, 2013).

Κεφάλαιο 2. Παιδική λογοτεχνία

2.1. Ορισμός της παιδικής λογοτεχνίας

Αν και ο όρος παιδική λογοτεχνία αναφέρεται κατανοητά σε λογοτεχνία που ασχολείται με ένα συγκεκριμένο αναγνωστικό κοινό, ο καθορισμός της πιο συγκεκριμένα σε σχέση με τα παιδιά δεν είναι καθόλου εύκολη υπόθεση. Δεν αποσαφηνίζεται εύκολα αν είναι η λογοτεχνία που απευθύνεται απλώς σε μικρούς αναγνώστες ή ορίζεται ως τέτοια από συγγραφείς παιδικών βιβλίων και εκδότες (Gubar, 2011). Οι μελετητές αμφισβητούν την κυριότητα των παιδιών στα βιβλία που γράφτηκαν για αυτά (Gubar, 2011) καθώς τα κείμενα γράφονται και δημοσιεύονται από ενήλικες και όχι ειδικά για παιδιά, όπως συμβαίνει με τα ακόμα πολύ δημοφιλή παραδοσιακά παραμύθια, μύθους ή θρύλους.

Επιπλέον, ο Nodelman (όπως αναφέρεται στο Gubar, 2013) θεωρεί την παιδική λογοτεχνία μια πρακτική ενηλίκων. Άλλοι δεν συμφωνούν ότι τα βιβλία για παιδιά αποτελούν ξεχωριστό είδος λογοτεχνίας, καθώς προορίζονται να προσελκύουν και να ικανοποιούν τόσο παιδιά όσο και ενήλικες (Gubar, 2011). Επιπλέον, οι Bearne & Styles (2010) υποστηρίζουν ότι ο όρος παιδική λογοτεχνία είναι ελλιπής, καθώς αυτό που ελκύει τους μικρούς αναγνώστες σήμερα σχετίζεται με τη δημοφιλή μυθοπλασία και, επιπλέον, βασίζεται στην οθόνη και παραδίδεται σε οπτικές ή ακουστικές μορφές.

Στην προσπάθειά τους να ορίσουν τι συνιστά λογοτεχνία για τα παιδιά, οι κριτικοί τραβούν μια διαχωριστική γραμμή μεταξύ βαρετών βιβλίων διδακτικού, διδακτικού ή εκπαιδευτικού χαρακτήρα και βιβλίων που επηρεάζουν θετικά τα παιδιά (Lesnik-Oberstein, 2013), τα εμπνέουν, τα ενημερώνουν και, κυρίως, τα ψυχαγωγούν (Bearne & Styles, 2010). Έτσι, η παιδική λογοτεχνία περιλαμβάνει βιβλία που ικανοποιούν την ανάγκη των παιδιών για γνήσια διασκέδαση και αισθητική απόλαυση μέσα από καλοφτιαγμένους χαρακτήρες που εμπλέκονται σε καλά δομημένες ιστορίες. διευρύνει την κοσμοθεωρία των παιδιών, καλλιεργεί την ενσυναίσθηση και εξοικειώνει τους μικρούς αναγνώστες με πτυχές του πολιτισμού (Landsberg, όπως αναφέρεται στο Lesnik-Oberstein, 2003). Στο ίδιο πνεύμα, ο Huck (1982) ισχυρίζεται ότι η παιδική λογοτεχνία μοιράζεται τα ίδια χαρακτηριστικά με τα καλής ποιότητας λογοτεχνικά βιβλία για ενήλικες: ένα ενδιαφέρον θέμα, μια καλά δομημένη πλοκή, πειστικοί χαρακτήρες και κατάλληλο ύφος. Το περιεχόμενο του βιβλίου είναι σχετικό με το υπόβαθρο των αναγνωστών και μπορεί να αντιμετωπίσει τα παγκόσμια προβλήματα με ρεαλιστικό τρόπο, καθώς δεσμεύεται να παρουσιάζει και να καλλιεργεί ηθικές

αξίες. Συνολικά, η έλλειψη συγκεκριμένου ορισμού του τι συνιστά παιδική λογοτεχνία δεν υπονομεύει την ίδια της την ύπαρξη: ο Gubar (2011) προτείνει ότι κάθε βιβλίο πρέπει να εξετάζεται χωριστά, επιτρέποντας έτσι τον πλούτο και την ποικιλομορφία των υποκατηγοριών της παιδικής λογοτεχνίας να αναδύονται (Gubar, 2011).

2.2. Ιστορική αναδρομή της παιδικής λογοτεχνίας

Η παιδική λογοτεχνία έχει την καταγωγή της στις προφορικές λαϊκές ιστορίες και ιστορίες των λαών και περιλαμβάνει μια μεγάλη ποικιλία δημιουργικών λογοτεχνικών προφορικών και γραπτών έργων, τόσο μυθοπλασίας όσο και μη όπως εικονογραφημένα βιβλία και παραμύθια, νανουρίσματα, διηγήματα, κόμικς, μύθους, μύθους και παιδικές ρίμες. Γραμμένη από ενήλικες, απευθύνεται σε ποικίλο κοινό, νεότερους και μικρούς αναγνώστες (ηλικίας 0-12 ετών) (Ροix, 2018), με σκοπό να προσφέρει ψυχαγωγία ή διδασκαλία μέσω της χρήσης νεολογισμών και φαντασίας (Pulimeno et al., 2020). Ωστόσο, από ένα καλό βιβλίο για παιδιά δεν λείπει η ενδιαφέρουσα, αξιόπιστη πλοκή ή οι πειστικοί χαρακτήρες. Ούτε αποφεύγει να εξοικειώσει τους αναγνώστες με τα τρέχοντα παγκόσμια πολιτικά ή κοινωνικά ζητήματα με τρόπο κατάλληλο για την ηλικία και το υπόβαθρό τους και δεσμεύεται στην ηθική ανατροφή των παιδιών μέσω των μεταφερόμενων μηνυμάτων (Huck, 1982). Το *Orbis Sensualium Pictus* του John Amos Comenius, προτεστάντη ιερέα και θεολόγου, ήταν το πρώτο παιδικό βιβλίο, που τυπώθηκε το 1658. Αυτό το εγκυκλοπαιδικό βιβλίο στα Λατινικά περιείχε τις θρησκευτικές αρχές και τις εκπαιδευτικές πρακτικές του συγγραφέα στη διδασκαλία της γλώσσας και τόνιζε την εξουσία καθώς και την ευθύνη ενός εκπαιδευτικού στη μεταρρύθμιση του κόσμου (Woo, 2015).

Λίγες δεκαετίες αργότερα, το 1693, ο Βρετανός φιλόσοφος John Locke, προσπαθώντας να μεταρρυθμίσει την εκπαίδευση, στο σύντομο βιβλίο του *Some Thoughts Concerning Education* διατύπωσε την ιδέα ότι το στοιχείο της διασκέδασης πρέπει να εισαχθεί στην εκπαίδευση και η ανάγνωση να είναι μια ευχάριστη εμπειρία για τα παιδιά αφήνοντας χώρο για φαντασία και παιχνίδι. Πολλά αμερικανικά και βρετανικά βιβλία που εκδόθηκαν τον επόμενο αιώνα επηρεάστηκαν από τη θεωρία του. Αργότερα, υπό την επίδραση του Διαφωτισμού, για πρώτη φορά, το παιδί θεωρήθηκε ως ένα ολόκληρο ανεξάρτητο άτομο με διαφορετικές ανάγκες από αυτές ενός ενήλικα. Έτσι, βιβλία, με ζωντανή, ρεαλιστική εικονογράφηση, εκδόθηκαν αποκλειστικά για την απόλαυση του νεανικού κοινού, γιορτάζοντας την παιδική ηλικία, την αθωότητα και τη φαντασία, έστω και με διδακτικό

τρόπο. Ωστόσο, η εκπαίδευση εκείνη την εποχή στόχευε στα εύπορα λευκά παιδιά, αυτά που δεν έπρεπε να εργαστούν (Botelho et al., 2014), και εξυπηρετούσε τα συμφέροντα της ανώτερης τάξης που αντιπαθούσε την ιδέα της εργατικής τάξης. Τα παιδιά αφυπνίζονταν μέσω της εκπαίδευσης και έτσι έγχρωμοι άνθρωποι εμφανίζονταν σπάνια σε αμερικανικά ή βρετανικά παιδικά βιβλία. Όταν το έκαναν, όπως συνέβη με τον *Robinson Crusoe* του Dafoe και το *The last of the Mohicans* του Cooper, παρουσιάστηκαν στερεότυπα και ευγενικά ως άγριοι (Botelho et al., 2014).

Στα τέλη του 1800, ήρθε η «χρυσή εποχή» της παιδικής λογοτεχνίας. Η δημοσίευση βιβλίων σημείωσε άνθηση και δημιουργήθηκαν μερικά από τα καλύτερα και πιο σημαντικά έργα τέχνης, όπως το *Alice's Adventures in Wonderland* του Lewis Carroll, το *Tom Sawyer* του Mark Twain ή το *Peter Pan* του J. M. Barrie. Ταυτόχρονα, στις Ηνωμένες Πολιτείες, δημιουργήθηκε το τμήμα για τα πρώτα παιδιά στη Βιβλιοθήκη Carnegie του Πίτσμπουργκ, δίνοντας στα φτωχά παιδιά πρόσβαση σε βιβλία (Botelho et al., 2014). Στην εποχή της εκβιομηχάνισης, παρά τις τεχνολογικές εξελίξεις και τη μαζική εκτύπωση βιβλίων, η εκπαίδευση δεν ήταν η προτεραιότητα των μειονεκτούντων παιδιών και τα βιβλία λογοτεχνίας εξακολουθούσαν να στοχεύουν τους ευκατάστατους λευκούς συνομηλίκους τους. Ωστόσο, η παιδική λογοτεχνία έγινε ένα ξεχωριστό, δημοφιλές είδος που, παρά τον διδακτικό της τρόπο και με τα χρόνια συνεχίζει να εκπαιδεύει και να διασκεδάζει τους μικρούς –και τους νέους στην καρδιά– αναγνώστες με υπέροχα έργα. Επιπλέον, η εμφάνιση της πολυπολιτισμικής λογοτεχνίας τον 20ο αιώνα επιχείρησε να διορθώσει τα κενά των ανεπαρκών αναπαραστάσεων περιθωριοποιημένων ομάδων ή ατόμων αφού πολλοί συγγραφείς, ακολουθώντας τις ταραγμένες καταστάσεις του σύγχρονου κόσμου, έχουν αναλάβει αυτό το έργο.

Η παιδική λογοτεχνία μυεί τα μικρά παιδιά στον αλφαριθμητισμό: χρησιμοποιείται ως μέσο διδασκαλίας από την αρχή του χρόνου, καθώς, εκτός από χαρά, είναι ένα μέσο για την ενίσχυση των δεξιοτήτων γραμματισμού και της γνωστικής και αισθητικής ανάπτυξης των παιδιών. Η ανάγνωση βιβλίων πυροδοτεί την περιέργεια των παιδιών, πυροδοτεί τη φαντασία τους και ενισχύει το λεξιλόγιό τους και τις δεξιότητες λεκτικής επικοινωνίας μέσω παιχνιδιάρικων διαλογικών αλληλεπιδράσεων (Pulimeno et al., 2020). Επιπλέον, οι εικονογραφήσεις, που αποτελούν ζωτικό συμπλήρωμα των παιδικών βιβλίων, μούν τους μικρούς αναγνώστες στον οπτικό γραμματισμό και καλλιεργούν την αισθητική τους επίγνωση μέσω της διαβίωσης μεταξύ εικόνων και λέξεων. Προσκαλούν επίσης τα μικρά

παιδιά να διαβάσουν μεταξύ των γραμμών παρατηρώντας, ανακαλύπτοντας ή συνάγοντας νόημα για να μπορέσουν τελικά να βρουν τη δική τους ερμηνεία (Bland, 2010).

Η παιδική λογοτεχνία βοηθά τους μικρούς αναγνώστες να αποκτήσουν ευρύτερη γνώση του κόσμου και να διευρύνουν την κατανόησή τους. Εισάγει τα παιδιά σε άγνωστους, διαφορετικούς κόσμους και συνδέει τη μάθηση με την πραγματική ζωή. Ανοίγει παράθυρα σε διαφορετικούς πολιτισμούς με διαφορετικό εθνικό και φυλετικό υπόβαθρο και προσφέρει στους αναγνώστες μοναδικές εμπειρίες από την πραγματική ζωή, δυναμικά μεταμορφωτικές που προάγουν την αυτοκατανόηση και μπορούν να τους βοηθήσουν να ερμηνεύσουν τον πολιτισμικά ποικιλόμορφο κόσμο της ζωής (Serafini & Moses, 2014).

Η παιδική λογοτεχνία χρησιμεύει επίσης ως καθρέφτης μέσω του οποίου οι μικροί αναγνώστες βλέπουν τον προβληματισμό του εαυτού τους σε σχέση με ετερογενείς χαρακτήρες βιβλίων με παρόμοια προβλήματα, συναισθήματα, όνειρα και φιλοδοξίες (Campbell, 2010). Μέσα από συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς και τους συνομηλίκους τους σχετικά με τις ιστορίες που διαβάζουν ή ακούν, τα παιδιά αναλογίζονται ποιοι είναι και τι ξέρουν, μια διαδικασία που αυξάνει την επίγνωσή τους για τον κόσμο επηρεάζει την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους και την κοινωνική τους συμπεριφορά και, τελικά, διαμορφώνει την ταυτότητά τους. Μέσω της ταύτισης με τους χαρακτήρες και της μίμησης των αντιδράσεών τους, οι μικροί αναγνώστες καλωσορίζουν μια αλλαγή στάσης: μπορεί να ενθαρρύνονται να υιοθετήσουν μια διαφορετική πορεία δράσης και να ξεπεράσουν τους φόβους τους, για παράδειγμα, ή να αισθάνονται μεγαλύτερη δύναμη να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες (Pulimeno et al., 2020).

Επιπλέον, τα παιδιά παρουσιάζονται με θετικά, ελκυστικά πρότυπα και πρότυπα συμπεριφοράς και καλούνται να διακρίνουν τι θεωρείται καλή ή κακή συμπεριφορά. Έτσι, η παιδική λογοτεχνία μεταβιβάζει βασικές ηθικές αρχές και αξίες στις νεότερες γενιές (Pulimeno et al., 2020). Η παιδική λογοτεχνία έχει μια κοινωνική συνείδηση (Huck, 1982) και μυεί τους μικρούς αναγνώστες στη ζωή της κοινότητας. Αντικατοπτρίζοντας το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο της εποχής του, εκθέτει τα παιδιά σε νέες ιδέες και δημιουργεί διαδραστικές συζητήσεις για συγκρούσεις ή ακανθώδη κοινωνικά ζητήματα όπως η φτώχεια, η κοινωνική δικαιοσύνη και ισότητα, η μετανάστευση, οι σωματικές αναπηρίες ή η απώλεια (Botelho et al., 2014).

Εκτός από το να βοηθήσουν τα παιδιά να βελτιώσουν τις ικανότητες κατανόησης και επικοινωνίας τους, όπως προαναφέρθηκε, τέτοιες συζητήσεις μπορούν να

καλλιεργήσουν τις δεξιότητες κριτικής σκέψης των μικρών αναγνωστών και να ευαισθητοποιήσουν σε θέματα ξενοφοβίας και κοινωνικού αποκλεισμού (Serafini & Moses, 2014). Μέσα από τους χαρακτήρες και τις ιστορίες τους, οι αναγνώστες έχουν την ευκαιρία να συναντήσουν τις κουλτούρες των άλλων ανθρώπων και να αναγνωρίσουν την ύπαρξη διαφορετικών οπτικών (Anati, 2019). Έτσι, αναπτύσσουν μια καλύτερη κατανόηση της δικής τους κουλτούρας και του διαφορετικού τους περιβάλλοντος, μεταμορφώνοντας τις απόψεις τους για τον «άλλο» και βιώνοντας συναισθήματα στοργής προς τους άλλους ανθρώπους. Καθοδηγούμενοι από τέτοια συναισθήματα, απολαμβάνουν την αίσθηση ότι ανήκουν σε μια παγκόσμια κοινότητα, επομένως μπορούν δυνητικά να αψηφήσουν τον πολιτισμό ή τη φυλή και τα εμπόδια που θέτουν μέσα από την επιθυμία τους να ταυτιστούν με τους χαρακτήρες και να μιμηθούν τη θετική τους συμπεριφορά. Κατά συνέπεια, οι παραδοσιακές απόψεις και οι καθιερωμένες πεποιθήσεις και κανόνες επαναπροσδιορίζονται, οι προκαταλήψεις αμφισβητούνται, τα στερεότυπα αμφισβητούνται και οι εσφαλμένες αντιλήψεις απορρίπτονται (Amour, 2003).

Τέλος, ιστορίες με πολυπολιτισμικό επίκεντρο συνδέουν τα παιδιά με τον κόσμο μέσω των συναισθημάτων της ενσυναίσθησης, της ανεκτικότητας και της διαπολιτισμικής κατανόησης και εκτίμησης. Ως αποτέλεσμα, οι νεαροί αναγνώστες ασκούν την κοινωνικοπολιτική τους φαντασία, καταρρίπτουν παρανοήσεις, αποδομούν μακροχρόνια στερεότυπα, μαθαίνουν να σέβονται τη διαφορετικότητα και να καλλιεργούν την ανεκτικότητα και την κατανόηση του εαυτού και των άλλων. Ως εκ τούτου, η παιδική λογοτεχνία, ευαισθητοποιώντας τους μικρούς αναγνώστες στον «άλλο», μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στο άνοιγμα του δρόμου προς μια κουλτούρα ανεκτικότητας, αποδοχής και σεβασμού μεταξύ των λαών (Serafini & Moses, 2014; Bianquin & Sacchi, 2017; Pulimeno et al., 2020).

2.3.Ελληνική παιδική λογοτεχνία

Οι απαρχές της ελληνικής παιδικής λογοτεχνίας εντοπίζονται στα ομηρικά έπη, την *Ιλιάδα* και την *Οδύσσεια* και τους *Μύθους του Αισώπου*. Αυτά τα προφορικά ή γραπτά κείμενα, κυρίως γραμμένα για ενήλικες, μαζί με λαϊκά παραμύθια και παιδικά τραγούδια αποτέλεσαν τη ραχοκοκαλιά των πρώτων χρόνων της ελληνικής παιδικής λογοτεχνίας, κατά τους βυζαντινούς χρόνους μέχρι το τέλος της Τουρκοκρατίας. Η παιδική λογοτεχνία στην Ελλάδα πρωτοεμφανίστηκε επίσημα το 1836, λίγα μόνο χρόνια μετά την ανεξαρτησία της

χώρας από την Οθωμανική Αυτοκρατορία, με την έκδοση του βραχύβιου παιδικού περιοδικού του Δ. Πανταζή με το όνομα «Παιδική Αποθήκη» με ποιήματα, διηγήματα, μύθους του Αισώπου και βιογραφίες των ηρώων της Ελληνικής Επανάστασης (Zervas, 2016).

Ακολουθώντας το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο της εποχής, τα βασικά θέματα των αφηγήσεων τον 19ο – αρχές του 20ού αιώνα, κυριευμένα από διαφανή διδακτισμό, περιστρέφονταν γύρω από το τριπλό ιδανικό «πατρίδα, θρησκεία και οικογένεια» (Sandis, 2008) σε μια προσπάθεια να γαλουχηθεί και να διατηρηθεί η εθνική και ελληνοχριστιανική ταυτότητα του κατεχόμενου έθνους. Ένα τέτοιο βιβλίο είναι *Ο Γέρος Στάθης* του Λέοντα Μελά, που εκδόθηκε στα μέσα του 1900, το οποίο, μέσα από ιστορίες που αφηγείται ένας παλιός Έλληνας παραμυθάς, αφηγείται μύθους, λαϊκές ιστορίες και ιστορίες για αρχαίες ελληνικές μορφές για να πυροδοτήσει πατριωτικά συναισθήματα στις καρδιές των νέων ελληνόπουλων (Zervas, 2016).

Προς τα τέλη του 19ου αιώνα, τα Ελληνόπουλα γνώρισαν τα ιδανικά του Διαφωτισμού μέσω μεταφρασμένων βιβλίων που έστειλε στα σχολεία η ελληνική διασπορά στην Ευρώπη, κυρίως στη Βιέννη, για να βοηθήσει στην ανασυγκρότηση του έθνους και στη μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης. Τότε, το μακροβιότερο ελληνικό παιδικό περιοδικό *Διάπλασις των Παιδών*, που ιδρύθηκε το 1879, με την υποστήριξη πολλών επιφανών συγγραφέων και μελετητών της εποχής, δημοσίευσε μεταφρασμένα ή διασκευασμένα έργα από τη διεθνή λογοτεχνική σκηνή μαζί με έργα Ελλήνων συγγραφέων όπως ο Γρηγόριος Ξενόπουλος. Το περιοδικό πρώτα ήταν γραμμένο στην καθαρεύουσα και αργότερα στη δημοτική, με στόχο την ηθική και θρησκευτική ανάπτυξη των παιδιών. Όταν ο Ξενόπουλος έγινε αρχισυντάκτης το 1896 άνοιξε το περιοδικό σε νέες ιδέες, συμπεριλαμβανομένων δυτικών θεμάτων και συγγραφέων στο περιεχόμενό του, σε μια προσπάθεια να εκθέσει τα Ελληνόπουλα σε νέους κόσμους και να τα εξοικειώσει με τα ευρωπαϊκά ήθη (Zervas, 2016).

Το 1918, ο Ζαχαρίας Παπαντωνίου συνέγραψε, στη δημοτική πεζογραφία, το βιβλίο *Τα Ψηλά Βουνά*, το οποίο προανήγγειλε την αυγή μιας νέας εποχής στην παιδική λογοτεχνία καθώς παρουσίαζε τις αισθητικές και εκπαιδευτικές αλλαγές της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1917 που είχε ως στόχο να συνδέσει τις αλλαγές στην εκπαίδευση με την μεταβαλλόμενη, εκσυγχρονισμένη ελληνική κοινωνία (Zervas, 2016). Τα ιστορικά γεγονότα της επόμενης εικοσαετίας, αναπόφευκτα έδωσαν τη θέση τους σε ιστορικές και κοινωνικοπολιτικές αφηγήσεις, αντανακλώντας τη μεταπολεμική εποχή, όπως φαίνεται

στα βιβλία της Άλκης Ζέη *Το Καπλάνι της Βιτρίνας* ή *Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου* (Paradatos & Politis, 2012).

Η Γυναικεία Λογοτεχνική Εταιρεία και ο Κύκλος για το Ελληνικό Παιδικό Βιβλίο, δύο οργανισμοί που ιδρύθηκαν το 1958 και 1969 αντίστοιχα, υποστήριξαν και προώθησαν ενεργά την ελληνική παιδική λογοτεχνία για περίπου σαράντα χρόνια, εγκαινιάζοντας βιβλιοθήκες, προσφέροντας ετήσια βραβεία βιβλίων ή σεμινάρια για την παιδική λογοτεχνία (Sandis, 2008). Μετά τη δεκαετία του εβδομήντα, η ελληνική παιδική λογοτεχνία άνοιξε, ως αποτέλεσμα της τεχνολογικής προόδου, της επανεγκατάστασης της δημοκρατίας μετά την επταετή δικτατορία και της καθιέρωσης της δημοτικής ελληνικής ως επίσημης γλώσσας της χώρας. Για να ικανοποιήσει τις ανάγκες των αναγνωστών της και επιδιώκοντας να συμβαδίσει με έναν κόσμο που αλλάζει, η ελληνική λογοτεχνία για παιδιά εμπλούτισε τη θεματολογία της. Υπήρξε μια στροφή στο ενδιαφέρον προς την ανθρώπινη εμπειρία και οι συγγραφείς, απαλλαγμένοι από ηθικό ή κοινωνικό διδακτισμό, ασχολήθηκαν με σύγχρονα παγκόσμια προβλήματα όπως οι διαπροσωπικές σχέσεις, η αστικοποίηση, η οικολογία, το AIDS, τα ναρκωτικά, η βία ή η τρομοκρατία, η αναπηρία, η μετανάστευση ή η διαφορετικότητα (Paradatos & Politis, 2012; Politis, 2018). Συγγραφείς του τέλους του εικοστού αιώνα, όπως ο Ε. Τριβιζάς, ακολουθώντας τις λογοτεχνικές τάσεις στην Ευρώπη, παρήγαγαν ανατρεπτικά, μεταμοντέρνα κείμενα τα οποία, σε παιχνιδιάρικο χιουμοριστικό τρόπο, χρησιμοποιούν καινοτόμες αφηγηματικές τεχνικές για να έρθουν σε αντίθεση με προηγούμενα έργα και καλούσαν τους αναγνώστες να αμφισβητήσουν ενεργά στερεότυπους χαρακτήρες ή την μονοδιάστατη κατασκευή νοήματος (Politis, 2018). Με την πάροδο του χρόνου, η ελληνική λογοτεχνία για παιδιά έχει γίνει ένα ώριμο δυναμικό είδος υψηλής αισθητικής αξίας που αντανακλά τις σύγχρονες λογοτεχνικές και κοινωνικές τάσεις (Politis, 2018) προσφέροντας στα παιδιά ποιοτικά βιβλία που συνδυάζουν αισθητική χαρά, ψυχαγωγία και γνωστική ανάπτυξη. Επιπλέον, τα εξοικειώνει με τον σύγχρονο κόσμο και, ταυτόχρονα, τα εμπνέει να γίνουν ενεργοί πολίτες, πράκτορες του δικού τους μέλλοντος σε μια εξαιρετικά ποικιλόμορφη πραγματικότητα.

2.4. Εικονογραφημένα βιβλία

Τα βιβλία με εικόνες ή αλλιώς τα εικονογραφημένα βιβλία, που είναι ένα βασικό στοιχείο στα πρώτα στάδια της παιδείας κάποιου (Youngs & Serafini, 2011), είναι βιβλία με πολύ περισσότερες από 32 σελίδες με έντεχνες εικονογραφήσεις σε κάθε δύο αντικριστές

σελίδες. Τα παραμύθια, οι μύθοι ή οι ιστορίες περιπέτειας με ηθικό περιεχόμενο, που παραδοσιακά χρησιμοποιούνται από γονείς μικρών παιδιών για κοινό διάβασμα στην αγκαλιά ή πριν τον ύπνο, αποτελούν μια πολύτιμη δεξαμενή γνώσεων και ψυχαγωγίας για τους μικρούς αναγνώστες (3-7 ετών). Τα εικονογραφημένα βιβλία μπορούν είτε να είναι αφηγήσεις (μυθοπλασία) με φανταστικούς χαρακτήρες και μαγικά πλάσματα είτε ενημερωτικά (μη φανταστικά) που παρέχουν στα παιδιά πληροφορίες για τον πραγματικό κόσμο (Strouse et al., 2018). Σύμφωνα με τους Driggs Wolfenbarger & Sipe (2007), αντιπροσωπεύουν μια μοναδική οπτική και λογοτεχνική μορφή τέχνης στην οποία το κείμενο και οι εικονογραφήσεις είναι σφικτά δεμένες οντότητες που βοηθούν τα νεαρά μυαλά να ξετυλίξουν νέα νοήματα. Οι Youngs & Serafini (2011) υποστηρίζουν επίσης ότι τα εικονογραφημένα βιβλία πρέπει πρωτίστως να θεωρούνται έργα εικαστικής τέχνης και τονίζουν την εξέχουσα θέση τους στη ζωή των νεαρών αναγνωστών που κυριαρχούνται από εικόνες (Pantaleo, 2014).

Τα εικονογραφημένα βιβλία είναι πολυτροπικής φύσης, δηλαδή περιλαμβάνουν οπτικά, κειμενικά και σχεδιαστικά στοιχεία (Youngs & Serafini, 2011) τα οποία συμπληρώνουν, υποστηρίζουν ή αντιφάσκουν μοναδικά το ένα το άλλο (Driggs Wolfenbarger & Sipe, 2007). Αυτή η αλληλεπίδραση μεταξύ αυθεντικού κειμένου και εύγλωπτων εικονογραφήσεων δημιουργεί νόημα και παράγει ένα πλαίσιο μάθησης που προκαλεί τα μικρά παιδιά να συνδεθούν και να ανταποκριθούν στον πραγματικό κόσμο (Mourão, 2016).

Οι Nikolajeva και Scott (όπως αναφέρεται στο Driggs Wolfenbarger & Sipe, 2007) αναφέρουν ότι το κείμενο και η εικονογράφηση συνομιλούν με διάφορους τρόπους: υπάρχει συμμετρία μεταξύ τους, ή το ένα συμπληρώνει, ενισχύει ή ακόμα και έρχεται σε αντίθεση με τη λειτουργία του άλλου. Η συνέργεια του λεκτικού κειμένου και των εικονογραφήσεων προσφέρει στους αναγνώστες μια μοναδική, λογοτεχνική εμπειρία. Τα παιδιά, παρακινημένα από την περιέργειά τους, ανταποκρίνονται ερμηνεύοντας το νόημα, ταυτίζονται με τους χαρακτήρες του βιβλίου και συνδέουν τις ιστορίες τους με τη ζωή τους. Εμπνέονται να συμμετέχουν ενεργά και δημιουργικά στη διαδικασία της δημιουργίας νοήματος ως συν-συγγραφείς, προσθέτοντας τη δική τους ευφάνταστη, συναισθηματική ερμηνεία στην αφήγηση (Driggs Wolfenbarger & Sipe, 2007; Gubar, 2013).

Τα βιβλία με εικόνες χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία εδώ και δεκαετίες. Μέσα από το ελκυστικό τους περιεχόμενο, τα εικονογραφημένα βιβλία προωθούν την μάθηση, προσελκύοντας τους μικρούς αναγνώστες, τόσο λεκτικά όσο και οπτικά, με έναν

ευφάνταστο και ευχάριστο τρόπο (Ciecierski et al., 2017). Σύμφωνα με τον Bader (όπως αναφέρεται στο Μουγᾶο, 2016), τα εικονογραφημένα βιβλία είναι σύνθετα κοινωνικά, πολιτιστικά και ιστορικά ντοκουμέντα και ως εκ τούτου αντικατοπτρίζουν το κοινωνικο-πολιτισμικό υπόβαθρο των δημιουργών τους (Pantaleo, 2014). Έτσι, εκτός από τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν στην τάξη ενισχύοντας τις γλωσσικές, επικοινωνιακές και κριτικές δεξιότητες των παιδιών, τα εικονογραφημένα βιβλία μπορούν να εξοικειώσουν τους μικρούς αναγνώστες με παγκόσμια κοινωνικά ή πολιτικά ζητήματα που ενυπάρχουν στη μεταμοντέρνα εποχή: την παγκόσμια ειρήνη, την προσφυγική κρίση, τα ανθρώπινα δικαιώματα, την κοινωνική δικαιοσύνη, την πολυπολιτισμικότητα ή κοινωνικά ζητήματα που παρουσιάζονται από μια φεμινιστική οπτική (Hellman, 2003).

Τα βιβλία με εικόνες καλής ποιότητας, απέχουν από την υιοθέτηση μίας επιφανειακής προσέγγισης (Short, 2009). Εξοικειώνουν τα παιδιά με άλλους πολιτισμούς και στοχεύουν στην προώθηση της ενσυναίσθησης, της ανοχής και της κατανόησης (Dolan, 2014; Short, 2009), τα διδάσκουν να εκτιμούν και να σέβονται την πολιτισμική ποικιλομορφία και να απορρίπτουν στερεότυπες αναπαραστάσεις, ελπίζοντας να τα εμπνεύσουν για να αναλάβουν δράση για τη δημιουργία γεφυρών προς τη διαπολιτισμική κατανόηση.

Οι Youngs & Serafini (2011) προτείνουν την προσέγγιση των εικονογραφημένων βιβλίων μέσω στρατηγικών κατανόησης προσαρμοσμένων σε πολυτροπικούς πόρους, με έμφαση τόσο στα γραπτά όσο και στα οπτικά στοιχεία των εικονογραφημένων βιβλίων και στην αλληλεπίδραση που δημιουργούν για τη μεγιστοποίηση του πιθανού νοήματος που πρέπει να επιτευχθεί. Εκτός από τις παραδοσιακές στρατηγικές κατανόησης –πρόβλεψη, περίληψη και οπτικοποίηση του γραπτού κειμένου– χρειάζεται να αξιοποιηθούν οι εικονογραφικές συσκευές, τα οπτικά και σχεδιαστικά στοιχεία μέσω παρατήρησης, ερμηνείας και κριτικής ανάλυσης, από την πλευρά των αναγνωστών, για την επίτευξη της βαθύτερης κατανόησης. Ωστόσο, τα παραπάνω προϋποθέτουν επαρκή κατάρτιση από την πλευρά των εκπαιδευτικών, ώστε να αποκτήσουν τις απαραίτητες ικανότητες για να βοηθήσουν τους μικρούς μαθητές να εξερευνήσουν τις δυνατότητες των εικονογραφημένων βιβλίων (Youngs & Serafini, 2011; Serafini, 2014).

2.5. Μεταμοντέρνα εικονογραφημένα βιβλία

Η πρόοδος στην τεχνολογία και τις επικοινωνίες κατά τον 21ο αιώνα έχει επιφέρει σαρωτικές αλλαγές στον τρόπο θεώρησης των πραγμάτων, απορρίπτοντας καθιερωμένες

πολιτιστικές υποθέσεις και αμφισβητώντας την εξουσία, επηρεάζοντας έτσι την καθημερινή ζωή και αλλάζοντας τη δυναμική της εξουσίας στην κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ διαφορετικών πληθυσμών παγκοσμίως. Ο όρος *πολυγραμματισμοί* επινοήθηκε για να αντιπροσωπεύσει τους πολλαπλούς τρόπους με τους οποίους πρέπει να προσεγγιστούν και να αξιολογηθούν τα διάφορα είδη κειμένων που είναι διαθέσιμα (Anstey, 2002). Στο ίδιο πνεύμα, τα μεταμοντέρνα εικονογραφημένα βιβλία, ακολουθώντας τις παγκόσμιες πολιτιστικές αλλαγές, χρησιμοποιούν πολλαπλά μέσα για να προκαλέσουν και να προσελκύσουν τους αναγνώστες που θεωρούνται ως συν-συγγραφείς και όχι ως παθητικοί αποδέκτες, καθώς συμμετέχουν στην κατασκευή πολλαπλών νοημάτων.

Μερικά από τα χαρακτηριστικά των μεταμοντέρνων εικονογραφημένων βιβλίων είναι οι ασυνήθιστοι τρόποι με τους οποίους παρουσιάζεται το σκηνικό ή ο αφηγητής, ο καινοτόμος σχεδιασμός και η μη γραμμικότητα, απροσδιοριστία, διακειμενικότητα, παρωδία παραδοσιακών μορφών τέχνης, κ.λ.π. (Anstey, 2002; Driggs Wolfenbarger & Sipe, 2007), Αυτά τα στοιχεία, τα οποία είναι επίσης κοινά στη μεταμοντέρνα λογοτεχνία, τον κινηματογράφο και την ποπ κουλτούρα γενικότερα (Goldstone, 2001), ενδυναμώνουν τον αναγνώστη και στοχεύουν στην παιχνιδιάρικη εξαγωγή πολλαπλών νοημάτων μέσω πολλαπλών αναγνώσεων (Anstey, 2002).

Επιπλέον, μέσω της ενθάρρυνσης μιας κριτικής στάσης απέναντι στις έγκυρες απόψεις του συγγραφέα και της εξέτασης του τρόπου με τον οποίο το κείμενο και οι εικονογραφήσεις συνδυάζονται για να δημιουργήσουν νόημα, οι νεαροί αναγνώστες αποκτούν πολύτιμες γνώσεις για τον τρόπο κατασκευής του νοήματος και των πληροφοριών (Driggs Wolfenbarger & Sipe, 2007) και συνειδητοποιούν ότι οι λέξεις δεν σημαίνουν απαραίτητα αυτό που λένε (Meek, 2004 όπως αναφέρεται στο Hunt, 2001). Ως εκ τούτου, η κριτική ικανότητα και η κατανόηση των πιθανών υποκείμενων ιδεολογιών κατά τη διαδικασία δημιουργίας νοήματος πρέπει να γίνει το επίκεντρο του κριτικού γραμματισμού εάν στοχεύει να ενδυναμώσει τους αναγνώστες να γίνουν ενεργοί παράγοντες της ζωής τους (Anstey, 2002).

Συνολικά, τα μεταμοντέρνα εικονογραφημένα βιβλία απευθύνονται εξίσου σε παιδιά και σε ενήλικες αναγνώστες και υπονομεύουν τις παραδοσιακές προσεγγίσεις στην ανάγνωση της λογοτεχνίας. Όντας πολυσημικά, τα μεταμοντέρνα εικονογραφημένα βιβλία προσφέρουν στους αναγνώστες τους άφθονες ευκαιρίες για πολλαπλές αφηγήσεις και καλωσορίζουν διαφορετικές απόψεις. Προσκαλούν τους αναγνώστες να βιώσουν αντί

να διαβάσουν το κείμενο και προσπαθούν να κατανοήσουν το νόημα του ετερογενούς κόσμου γύρω τους μέσω της περίπλοκης κριτικής σκέψης (Goldstone, 2001).

2.5.1. Περικειμενικά χαρακτηριστικά

Ένα σημαντικό στοιχείο ενός εικονογραφημένου βιβλίου που αξίζει την προσοχή των αναγνωστών είναι τα περικειμενικά στοιχεία του. Αυτά είναι τα φυσικά χαρακτηριστικά των εικονογραφημένων βιβλίων, δηλαδή το μπροστινό και πίσω εξώφυλλο, ο τίτλος, οι σημειώσεις ή οι αφιερώσεις του συγγραφέα, τα οποία, αν και συχνά αγνοούνται, προσθέτουν στοιχεία στην ιστορία και υποστηρίζουν την κατανόηση, καθώς είναι βαριά φορτωμένα με ουσιαστικές υποδηλωτικές ενδείξεις, όπως μοτίβα, λογοπαίγνια ή χιούμορ (Serafini, 2012). Η μελέτη των περικειμενικών στοιχείων ενισχύει τη σύνδεση των μικρών αναγνωστών με το βιβλίο, σηματοδοτεί την έναρξη της αλληλεπίδρασης μεταξύ του βιβλίου και των αναγνωστών και, κατά συνέπεια, την έναρξή τους στον βασικό, οπτικό και κριτικό γραμματισμό (Gross & Latham, 2017). Επιπλέον, εισάγουν στοιχεία της ιστορίας, ενημερώνουν τους αναγνώστες για τους χαρακτήρες ή το σκηνικό και, διεγείροντας τη φαντασία των μικρών αναγνωστών, διεγείρουν την περιέργεια, δημιουργούν προσδοκίες και γεμίζουν τις καρδιές τους με προσμονή. Ως παιδαγωγικό εργαλείο, τα περικειμενικά στοιχεία, όταν αναγνωρίζονται και εκτιμώνται από έμπειρους αναγνώστες και εκπαιδευτικούς, οξύνουν την κριτική σκέψη των παιδιών και διευκολύνουν την κατανόηση της ιστορίας (Driggs Wolfenbarger & Sipe, 2007; McNair, 2021), προσφέροντας έτσι στους μικρούς αναγνώστες άφθονες ευκαιρίες για απόλαυση καθώς και για μάθηση (Ciecierski & Smith, 2020).

2.5.2. Βιβλία με εικόνες χωρίς λόγια

Τα βιβλία χωρίς λόγια, ένα άλλο είδος μεταμοντέρνων εικονογραφημένων βιβλίων, είναι ένας άκρως καλλιτεχνικός τρόπος για να μνηθούν οι μικροί αναγνώστες στις απολαύσεις της ανάγνωσης. Απευθύνονται σε αναγνώστες όλων των ηλικιών, πολιτισμών και εθνικότητων αφού, μέσω της δύναμης των εικόνων, προσλαμβάνονται αβίαστα πέρα από γλωσσικά ή πολιτισμικά σύνορα (McGillicuddy, 2019).

Τα βιβλία χωρίς λόγια βασίζονται πλήρως σε εξαιρετικά ελκυστικές και πλούσιες σε νόημα οπτικές εικόνες για να ξεδιπλώσουν τις ιστορίες τους. Ωστόσο, η Serafini (2014) αντιτίθεται στην ιδέα των βιβλίων χωρίς λέξεις που στερούνται εντελώς κειμένου και

αναφέρει τα περικειμενικά στοιχεία των βιβλίων, καθώς και τα σημάδια και τις ετικέτες που ενσωματώνονται στις οπτικές εικόνες. Ως εκ τούτου, προτιμά τον όρο «οπτικά αποδιδόμενες αφηγήσεις» για τον ορισμό των βιβλίων χωρίς λέξεις και τονίζει τη σημασία του οπτικού γραμματισμού, καθώς η κατανόηση οπτικών πληροφοριών θεωρείται θεμελιώδης για την κατανόηση του ίδιου του λογοκεντρικού κόσμου (Serafini, 2014). Παρά την απουσία ή την έλλειψη κειμένου, ένας αναγνώστης βιβλίων χωρίς λόγια χρειάζεται να αφιερώσει σημαντικό χρόνο για να εξερευνήσει πλήρως τις λεπτομέρειες, να δει από κοντά τα οπτικά στοιχεία του βιβλίου και να κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο ξετυλίγεται η αφήγηση (Serafini, 2014). Στη συνέχεια, οι αναγνώστες εισάγονται στην κατανόηση των αφηγηματικών και οπτικών συμβάσεων ενός βιβλίου και τους επιτρέπεται, ως συν-συγγραφείς, να κατασκευάσουν το δικό τους νόημα από την αρχή, εξασκώντας έτσι τη διαδοχική και συμπερασματική σκέψη τους. Τα βιβλία χωρίς λόγια μπορούν να διαβαστούν επιφανειακά, αλλά οι αναγνώστες μπορούν να επιλέξουν να εμβαθύνουν και να ανακαλύψουν πολλαπλά επίπεδα νοημάτων και ερμηνειών. Εξιστορώντας τις ιστορίες και μοιράζοντας τις απόψεις τους, οι αναγνώστες συμμετέχουν σε γόνιμες συνομιλίες με μεγαλύτερους αναγνώστες ή συνομηλίκους. Έτσι, μαθαίνουν να προβάλλουν τις απόψεις τους αλλά και να εκτιμούν και να σέβονται τις διαφορετικές απόψεις όσων μοιράζονται την αναγνωστική τους εμπειρία. Υπό αυτή την έννοια, η ανάγνωση βιβλίων χωρίς λέξεις είναι μια μοναδική κοινωνική λογοτεχνική εμπειρία υψηλής εκπαιδευτικής αξίας (Ciecierski et al., 2017).

Τα εικονογραφημένα βιβλία χωρίς λόγια μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να ανακουφίσουν τις τραυματικές εμπειρίες των νεαρών προσφύγων, καθώς είναι προσβάσιμα από όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από την ηλικία ή το πολιτιστικό και γλωσσικό τους υπόβαθρο. Στο μικροσκοπικό νησί της Λαμπεντούζα, ένα ασφαλές σημείο διέλευσης στο δρόμο προς τον Βορρά, μία οργάνωση δημιούργησε το 2012 τη πρώτη βιβλιοθήκη του νησιού, η οποία φιλοξενεί εκατοντάδες βιβλία χωρίς λόγια που δωρήθηκαν από περισσότερες από είκοσι χώρες. Τα παιδιά πρόσφυγες μπορούν να επισκεφθούν τη Βιβλιοθήκη της Λαμπεντούζα και, απορροφημένα στις έντονες χρωματιστές σελίδες ενός βιβλίου με εικόνες χωρίς λόγια, μπορούν να απολαύσουν ξέγνοιαστες στιγμές, ξεπερνώντας αβίαστα τα πολιτιστικά και γλωσσικά σύνορα (McGillicuddy, 2019).

2.5.3.Εικονογράφηση και σχέδιο

Η κατανόηση των εικονογραφήσεων και των σχεδιαστικών στοιχείων των σύγχρονων βιβλίων είναι υψίστης σημασίας για την κατανόηση του ίδιου του βιβλίου (Serafini, 2012). Οι εικονογραφήσεις, που αποτελούν αναπόσπαστο μέρος των εικονογραφημένων βιβλίων, αξίζουν περισσότερη προσοχή καθώς κάνουν πολύ περισσότερα από το να είναι απλώς ευχάριστες διακοσμήσεις που βοηθούν τους αναγνώστες να κατανοήσουν το νόημα του κειμένου. Αρχικά έχουν σημαντικό ρόλο στην εμπορική επιτυχία του βιβλίου καθώς δημιουργούν μια πρώτη εντύπωση στους υποψήφιους αγοραστές. Επιπλέον, εκφράζουν την προσωπικότητα και την άποψη του καλλιτέχνη. Επιπλέον, μέσω της ανταγωνιστικής τους σχέσης και της αδιάκοπης αλληλεπίδρασης με το κείμενο, οι εικονογραφήσεις διευκρινίζουν το νόημα, ενισχύουν, συμπληρώνουν ή έρχονται σε αντίθεση με την αφήγηση (Hladíková, 2014).

Οι εικονογράφοι χρησιμοποιούν διάφορα εικονογραφικά μέσα και τεχνικές για να δημιουργήσουν έναν ενδιαφέροντα διάλογο με τα λεκτικά στοιχεία του εικονογραφημένου βιβλίου όπως το χρώμα, η γραμμή, η υφή, το σχήμα, ο χώρος και η προοπτική (Villarreal et al., 2015). Μαζί με τα σχεδιαστικά στοιχεία του εικονογραφημένου βιβλίου όπως η γραμματοσειρά, το μέγεθος των γραμματοσειρών, ο προσανατολισμός, η θέση και η διάταξη του κειμένου από το μπροστινό προς το πίσω εξώφυλλο, οι εικονογραφήσεις χειραγωγούν, ενισχύουν ή ακόμα και διευρύνουν το νόημα που μεταδίδουν στους νέους αναγνώστες και υπαγορεύουν τη διάθεση της ιστορίας, καθοδηγούν τα συναισθήματα των αναγνωστών, κατευθύνουν την προσοχή και δημιουργούν ένταση (Villarreal et al., 2015). Για παράδειγμα, οι εικονογραφήσεις διπλής σελίδας δημιουργούν ένα δραματικό αποτέλεσμα και βυθίζουν τους αναγνώστες στην ιστορία, ενώ οι εικονογραφήσεις πλήρους ροής που καλύπτουν ολόκληρη τη σελίδα δίνουν έμφαση σε αυτή (Villarreal et al., 2015). Επιπλέον, τα χρώματα, το μέγεθος και οι γραμμές διαμορφώνουν την ατμόσφαιρα και δίνουν πληροφορίες σχετικά με τη φυσική εμφάνιση ή τις ιδιοσυγκρασίες των χαρακτήρων.

Συνολικά, οι εικονογραφήσεις βιβλίων και τα στοιχεία σχεδίασης λειτουργούν ως μέσο που οδηγεί τους μικρούς αναγνώστες προς το γραπτό κείμενο ενός βιβλίου, επιτρέποντάς τους να σκεφτούν κριτικά και να κατασκευάσουν τα δικά τους πιθανά νοήματα. Μαζί με τα λεκτικά στοιχεία του βιβλίου, προσφέρουν στο νεανικό κοινό μια ολοκληρωμένη, συνεκτική και υψηλής αισθητικής εμπειρία (Serafini, 2012).

2.6.Οπτικός γραμματισμός

Η λογοτεχνία είναι φορτωμένη με πολιτισμικό νόημα και ο σύγχρονος κόσμος είναι γεμάτος εικόνες. Ως εκ τούτου, είναι επιτακτική ανάγκη οι θεατές να μπορούν να ερμηνεύουν τις εικόνες μέσω ενός σύγχρονου πρίσματος (Duncum, 2010), με ακρίβεια και προσοχή στη λεπτομέρεια (Bland, 2010). Ο οπτικός γραμματισμός έχει οριστεί ως η ικανότητα παροχής νοήματος μέσω οπτικών εικόνων. Είναι μια ενεργή διαδικασία μέσω της οποίας οι αναγνώστες επεξεργάζονται, αναλύουν, ερμηνεύουν και αξιολογούν οπτικές πληροφορίες για να επιτύχουν βαθύτερη κατανόηση (McAdam et al., 2014). Οι οπτικά εγγράμματοι αναγνώστες έχουν επίγνωση των χειριστικών ικανοτήτων των εικόνων, αναγνωρίζοντας έτσι τους κώδικες των οπτικών στοιχείων σε ένα κείμενο και όχι μόνο εκτιμούν τις εικόνες στο έπακρο και απολαμβάνουν τα πολλαπλά επίπεδα ενός βιβλίου, αλλά καταφέρνουν επίσης να γίνουν κριτικοί αναγνώστες των υποκείμενων μηνυμάτων των κειμένων (McAdam et al., 2014). Για παράδειγμα, έχοντας τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν την ειρωνεία σε ένα βιβλίο, δηλαδή την ασυμφωνία μεταξύ αυτού που λέγεται προφορικά και αυτού που λέγεται από τις εικόνες, οι αναγνώστες αντιδρούν και προσεγγίζουν κριτικά το κείμενο, ακούν τις κρυμμένες φωνές στο παρασκήνιο και, τελικά, δημιουργούν το δικό τους νόημα (Bland, 2010).

Ο Duncum (2010) προτείνει τις ακόλουθες επτά αρχές που μπορούν να λειτουργήσουν ως χρήσιμο μέσο για την εξέταση και την ερμηνεία της σημερινής οπτικής κουλτούρας: δύναμη, ιδεολογία, αναπαράσταση, αποπλάνηση, βλέμμα, διακειμενικότητα και πολυτροπικότητα. Ο Duncum (2010) προτείνει ότι οι αναγνώστες πρέπει να αμφισβητούν τις πηγές εξουσίας και να προσδιορίζουν τις πολιτικές πεποιθήσεις και ιδέες που κουβαλούν σχετικά με ζητήματα τάξης, φυλής, φύλου ή σεξουαλικού προσανατολισμού. Οι ιδεολογίες διαπερνούν τις εικόνες, έτσι ο ρατσισμός, η ηλικιακή συμπεριφορά, ο σεξισμός μπορούν να αναμεταδοθούν σε οπτική μορφή μέσω αυτών. Η αναπαράσταση ιδεολογικών απόψεων συχνά υποκύπτει στα στερεότυπα ή στη φίμωση των περιθωριοποιημένων. Η αποπλάνηση, δηλαδή η «απόλαυση της επιβεβαίωσης» (Duncum, 2010, σελ. 8) των ιδεών των θεατών μπορεί να κάνει τις ιδεολογίες πιο ελκυστικές και πιο εύκολα αποδεκτές από τους θεατές. Το βλέμμα που υιοθετούν οι θεατές είναι ο τρόπος που βλέπουν τα πράγματα, ανάλογα με το πώς αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως προς το φύλο, την εθνικότητα, την τάξη ή την ηλικία. Η διακειμενικότητα των εικαστικών στοιχείων, αυτό που τα

συνδέει με άλλες μορφές τέχνης όπως τα βιβλία ή η μουσική, προσφέρει ευκαιρίες για περαιτέρω εξερεύνηση των εικόνων. Τέλος, η πολυτροπικότητα των οπτικών εικόνων που μπορεί να εκδηλωθεί με διάφορες μορφές, μέσω λέξεων ή μουσικής, σε έντυπα ή σε οθόνες υπολογιστών και τηλεόρασης, διευκολύνει τις πολλαπλές έννοιες που μπορούν να αποκτήσουν οι εικόνες, ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο εμφανίζονται.

Ο Yeom (2018) αναφέρει τις στρατηγικές οπτικής σκέψης που αναπτύχθηκαν αρχικά από το Μουσείο Μοντέρνων Τεχνών (MOMA) για την καλλιτεχνική εκπαίδευση. Μπορούν να θέσουν διεγερτικά ερωτήματα –τι συμβαίνει στην εικόνα, πώς μπορεί κανείς να πει κάτι, τι άλλο μπορεί να προσέξει – και να δημιουργήσει συζητήσεις για τις εικόνες που ενθαρρύνουν τους θεατές να χρησιμοποιήσουν τις δεξιότητες κριτικής σκέψης τους και να συνειδητοποιήσουν τον τρόπο με τον οποίο κατασκευάζεται το νόημα. Ο O'Neil (2011), από την άλλη πλευρά, προτείνει στρατηγικές αποκωδικοποίησης για να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς και τους αναγνώστες να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιείται ο συνδυασμός χρώματος, γραμμής και σχημάτων από τους εικονογράφους. Παρουσιάζει τους κανόνες μιας «οπτικής γραμματικής» (O'Neil, 2011, σελ. 215) που υπαγορεύει τη χρήση του στυλ για να στηθεί η σκηνή, να περιγράψει τους χαρακτήρες ή να προκαλέσει συναισθήματα. Το κόκκινο χρώμα, για παράδειγμα, υποδηλώνει ενθουσιασμό ή κίνδυνο, ενώ το μπλε είναι πιο ήρεμο και υποδηλώνει ειρήνη, το κίτρινο και το καφέ είναι ζεστά, ενώ τα σκούρα είναι κακά ή εκφράζουν τον τρόμο και δημιουργούν μια απειλητική ατμόσφαιρα. Το ίδιο ισχύει και για τα σχήματα: τα λεία σχήματα προκαλούν ηρεμία ενώ τα δυναμικά προβλέπουν ένταση. Οι χειρονομίες και η γλώσσα του σώματος των χαρακτήρων μπορούν επίσης να ερμηνευτούν, καθώς και ο τρόπος που τοποθετούνται στη συνολική σύνθεση. Οι σημαντικοί χαρακτήρες απεικονίζονται μεγάλοι και σε κεντρική θέση, ενώ λιγότερο σημαντικά στοιχεία εμφανίζονται στο βάθος ή παρουσιάζονται μόνα τους, καθορίζοντας έτσι την ένταση της σχέσης που μπορούν να αναπτύξουν οι αναγνώστες. Όσον αφορά το σκηνικό, τα φυσικά τοπία τρέφουν την αίσθηση του ανήκειν και χρησιμοποιούνται για να απεικονίσουν την πορεία της ζωής και το πέρασμα του χρόνου (O'Neil, 2011).

2.7. Παιδική λογοτεχνία και ιδεολογία

2.7.1 Η ιδεολογία στα παιδικά βιβλία

Το σύνολο των σταθερών πεποιθήσεων, απόψεων, στάσεων και ηθικών αρχών που μοιράζεται ένας ομιλητής αποτελούν τις ιδεολογίες ενός ατόμου. Αυτά διαμορφώνουν τις σχέσεις μεταξύ της γλώσσας που χρησιμοποιεί ο ομιλητής και του κοινωνικοπολιτικού πλαισίου μέσα στο οποίο αυτή λαμβάνει χώρα (Cavanaugh, 2020). Η γλώσσα είναι μια κοινωνική πρακτική που επηρεάζεται από το οικονομικό, ιστορικό και κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα, επομένως οι γλωσσικές ιδεολογίες είναι εγγενείς στα κείμενα που παράγονται σε αυτό το πλαίσιο (McCallum & Stephens, 2011).

Υπό το ίδιο πρίσμα, η παιδική λογοτεχνία είναι ένα κοινωνικό προϊόν (Mdallel, 2004) που έχει χρησιμοποιηθεί ως μέσο για την παρουσίαση κρυφών και όχι ιδεολογιών στους μικρούς αναγνώστες. Ο Hollindale (1988) υποστηρίζει ότι κάθε βιβλίο για παιδιά, όσο απλό κι αν φαίνεται, είναι ιδεολογικά υπερφορτωμένο και ο Stephens συμφωνεί ότι δεν μπορεί να υπάρξει αφήγηση χωρίς ιδεολογία (McCallum & Stephens, 2011). Οι ιδεολογίες είναι πανταχού παρούσες και διαπερνούν τα κείμενα που παράγουν οι συγγραφείς σε τρία επίπεδα, σύμφωνα με τον Hollindale (1988). Το πρώτο αφορά την επιφανειακή ιδεολογία, δηλαδή τη ρητή και συνειδητή έκφραση των κοινωνικοπολιτικών πεποιθήσεων και των ηθικών αξιών του κάθε συγγραφέα που στοχεύει να μεταδώσει στους αναγνώστες του. Είναι εσκεμμένη, εύκολη να εντοπιστεί και μερικές φορές ωμά διδακτική. Το δεύτερο επίπεδο, η παθητική ιδεολογία, λειτουργεί σε ασυνείδητο επίπεδο, επομένως δεν πρέπει να υποτιμάται. Οι αδιαμφισβήτητες πεποιθήσεις του συγγραφέα, τις οποίες αποκαλύπτει άθελά του μέσω των χαρακτήρων των ιστοριών και των πράξεων τους, μπορεί να περάσουν απαρατήρητες ή να θεωρηθούν δεδομένες από τον αναγνώστη αντί να υφίστανται κριτική, αφού θεωρούνται φυσιολογικές. Ως αποτέλεσμα, αυτό που μεταφέρεται ως μήνυμα είναι το κυρίαρχο σύστημα σκέψης (Hollindale, 1988). Τέλος, το τρίτο επίπεδο στο οποίο λειτουργεί η ιδεολογία σε ένα κείμενο είναι το ασυνείδητο. Αφορά την ίδια τη γλώσσα, τους κανόνες, τους κώδικες και τις ίδιες τις λέξεις που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας –ή εικόνες, στην περίπτωση των εικονογραφημένων βιβλίων– που τελικά αποκαλύπτουν τις πεποιθήσεις του, αλλά αντανakλούν επίσης την επιρροή της εποχής και του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου του συγγραφέα. Σε αυτή τη διαλεκτική σχέση μεταξύ ιδεολογίας και λογοτεχνίας μπορεί κανείς να υποστηρίξει ότι σε ένα βιβλίο είναι συν-συγγραφέας ο κόσμος στον οποίο ζει ο συγγραφέας, ενώ η παιδική λογοτεχνία, με τη σειρά της,

επηρεάζει το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο εμφανίζεται (Hollindale, 1988; McCallum & Stephens, 2011).

Σύμφωνα με τη Γιαννικοπούλου (2009), οι συγγραφείς βιβλίων πολυπολιτισμικής λογοτεχνίας, συχνά εν αγνοία τους, μεταφέρουν σιωπηρές ιδεολογίες μέσω των λέξεων που χρησιμοποιούν που έρχονται σε αντίθεση με τον όρο πολυπολιτισμικό. Επιπλέον, παρουσιάζουν μέλη περιθωριακών ομάδων ως κατώτερα άτομα που συνήθως κερδίζουν το δικαίωμα να ανήκουν στην τοπική κοινωνία μόνο αφού κάνουν καλές πράξεις ή επιδεικνύουν ασυνήθιστες δυνάμεις, τις οποίες χρησιμοποιούν προς όφελος της κυρίαρχης ομάδας (Καρακίτσιος, 2014). Οι χαρακτήρες, χωρίς θρησκευτικό ή πολιτιστικό υπόβαθρο, παρουσιάζονται ευθέως, αποτυγχάνοντας να εντυπωσιάσουν ή να εμπλέξουν τους μικρούς αναγνώστες. Επιπλέον, όχι μόνο στερούνται τη μητρική τους γλώσσα, αλλά καθίστανται και άφωνοι και, κατά συνέπεια, αβοήθητοι: ο αφηγητής, συνήθως μέλος της κυρίαρχης ιδεολογίας, εξηγεί τα προβλήματα και τις κακοτυχίες των μειονοτικών ομάδων, υπονοώντας την υπεροχή έναντι αυτών (Γιαννικοπούλου, 2009).

Τέλος, μια άλλη σημαντική πτυχή που πρέπει να ληφθεί υπόψη όσον αφορά την ιδεολογία στα παιδικά βιβλία είναι ο ρόλος της αφήγησης. Ο Wylie (όπως αναφέρεται McCallum & Stephens, 2011) αναφέρει τρεις τρόπους με τους οποίους ένας συγγραφέας αφηγείται μια ιστορία. Πρώτος είναι η άμεση συναρπαστική αφήγηση σε πρώτο πρόσωπο του κεντρικού ήρωα που καλεί τους αναγνώστες να ταυτιστούν άμεσα με τον πρωταγωνιστή και τις απόψεις του. Ο δεύτερος είναι η μακρινή αφήγηση, η οποία λαμβάνει χώρα σε μια μεταγενέστερη στιγμή και προσφέρεται από έναν αφηγηματικό χαρακτήρα. Είναι οι ιδέες του με τις οποίες ευθυγραμμίζεται ο αναγνώστης. Τέλος, ο τρίτος τύπος, η αποστασιοποιημένη αφήγηση πραγματοποιείται από έναν αφηγητή που δεν ταυτίζεται με έναν συνομιλητικό, διαλογικό τρόπο. Οι μακρινές αφηγήσεις μπορούν να φυσικοποιήσουν τις αξίες και τις συμπεριφορές της κοινωνίας, καθώς φαίνεται να είναι πιο αντικειμενικές (McCallum & Stephens, 2011).

Στο άλλο άκρο του φάσματος, οι αναγνώστες δεν αποδέχονται παθητικά αυτό που τους δίνεται: έχουν ήδη διαμορφώσει τη δική τους ιδεολογία, με βάση τις εμπειρίες που έχουν ήδη αποκτήσει (Hollindale, 1988). Μπορούν είτε να ευθυγραμμιστούν με τις απόψεις των συγγραφέων και να ταυτιστούν με τους χαρακτήρες είτε να ανταποκριθούν κριτικά σε αυτές, δημιουργώντας έτσι πολλαπλές, διαφορετικές ερμηνείες των ιστοριών. Κατά συνέπεια, τα παιδιά πρέπει να διδάσκονται πώς να διαβάζουν και πώς να

αποκαλύπτουν κρυμμένες ιδεολογίες σε ένα βιβλίο αντί για το τι να διαβάζουν. Για παράδειγμα, ο Hollindale (1988) προτείνει ότι ο αναγνώστης θα πρέπει να αναζητήσει τη συνολική στάση του βιβλίου που δεν έρχεται σε αντίθεση με τον εαυτό του εστιάζοντας σε μια λεπτομέρεια αντί για τη μεγάλη εικόνα. Επιπλέον, αυτή η στάση θα πρέπει να είναι συνεπής και να επιβεβαιώνεται από το τέλος της ιστορίας. Ο αναγνώστης θα πρέπει επίσης να εξετάσει εάν οι χαρακτήρες λειτουργούν κατά μήκος του διπολικού καλού – κακού ή τους προσφέρεται επιλογή δράσης καθώς και εάν οι υποκειλτούρες και άλλες φυλετικές ή θρησκευτικές ομάδες υποεκπροσωπούνται ή αν υπάρχουν ορατές παραλείψεις ανθρώπων και των ονομάτων τους ή κραυγαλέα περιθωριοποίηση ομάδων και τι προσφέρουν στην ανθρωπότητα (Hollindale, 1988).

Κεφάλαιο 3. Ετερότητα, διαπολιτισμική εκπαίδευση και παιδική λογοτεχνία

3.1. Ο Άλλος

Αν και οι όροι «άλλος» και «ετερότητα» χρησιμοποιήθηκαν αρχικά για να υποδείξουν μακρινά μέρη και να τονίσουν τη χωρική ποικιλομορφία των κοινωνιών, σταδιακά έφτασαν να αντιπροσωπεύουν την υπεροχή μιας κυρίαρχης ομάδας έναντι μιας μειονοτικής. Η ετερότητα είναι το αποτέλεσμα μιας ιεραρχικής ταξινόμησης των ατόμων σε δύο ομάδες: «αυτοί» και «εμείς». Η ανώτερη κυρίαρχη ομάδα «εμείς», η οποία ορίζεται από την ύπαρξη της υποδεέστερης ομάδας «αυτοί», επιβάλλει την ταυτότητά της στην κατώτερη μειονοτική ομάδα, άρα, ταυτόχρονα, της στερεί τη δική της (Brown et al., 2017).

Η ταξινόμηση «αυτοί» και «εμείς» μπορεί να εκφραστεί μέσω διαφόρων δυαδικών αντιθέσεων όσον αφορά άυλα χαρακτηριστικά όπως η ταυτότητα του Άλλου, υγιής/άρρωστος, ομοφυλόφιλος/ετερόφυλος ή μαύρος/λευκός, κ.λπ. Οι θρησκευτικές πεποιθήσεις ή το φύλο είναι μερικά άλλα κριτήρια για τη δημιουργία ετερότητας και δικαιολογία για καταπίεση, όπως και η γεωγραφική θέση και η φυλή (Staszak, 2009).

Στα παιδικά βιβλία, η οπτική αναπαράσταση του πολιτισμικά Άλλου μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα τη συνειδητή ή ασυνείδητη αποδοχή του, ως αποτέλεσμα της κατοπτρικής εικόνας του εαυτού. Μπορεί επίσης να οδηγήσει στην άρνηση του Άλλου αφού εκλαμβάνεται ως γλωσσικά, πολιτισμικά και φυλετικά διαφορετικός από την ανώτερη κυρίαρχη κουλτούρα, δηλαδή ότι ο Άλλος είναι ένα πρόβλημα που πρέπει να αντιμετωπιστεί. Η ετερότητα συχνά παρουσιάζεται με τρόπους που γιορτάζουν την υπεροχή της κυρίαρχης ομάδας όσον αφορά τη γλώσσα, τη θρησκεία ή την εθνική ταυτότητα (Γιαννικοπούλου, 2009), ενώ, αντίθετα, η ταυτότητα του Άλλου υπονομεύεται μέσω συνεχών παραλείψεων του κοινωνικού, πολιτιστικού, θρησκευτικού και μορφωτικού υπόβαθρου, που έχει ως αποτέλεσμα την ασαφή, μερική ή αδύναμη εκπροσώπησή τους. Αυτό, με τη σειρά του, οδηγεί σε μια στρεβλή εννοιολόγηση της ταυτότητας τόσο για τα παιδιά της κυρίαρχης ιδεολογίας όσο και για τα παιδιά της μειονοτικής ομάδας, και στη διαιώνιση παρανοήσεων και στερεοτύπων.

Τα παιδικά βιβλία για παιδιά από συγγραφείς της κυρίαρχης κουλτούρας προσφέρουν ανεπαρκή εικόνα για τη φύση και τις ιδιοσυγκρασίες των περιθωριοποιημένων ομάδων που απεικονίζονται ως πνευματικά κατώτερες, περιμένοντας παθητικά να σωθούν.

Υπάρχουν όμως και τα βιβλία που είναι πολιτισμικά συνειδητοποιημένα, γραμμένα από συγγραφείς της μειονότητας, που μπορούν να ενισχύσουν την προοπτική της και να αντικατοπτρίζουν αυθεντικά αυθεντικές πτυχές των περιθωριοποιημένων πολιτισμών (Aerila et al. 2016). Στο ίδιο πνεύμα, οι Willis-Rivera & Meeker (2002) μιλούν για το λευκό βλέμμα των χαρακτήρων της πολυπολιτισμικής λογοτεχνίας για παιδιά. Το λευκό βλέμμα αντανάκλα τη θέση του λευκού αναγνώστη της μεσαίας τάξης του οποίου η δύναμη και τα πρόνομα απειλούνται από την ύπαρξη του Άλλου.

Αντιμετωπίζοντας τον Άλλο στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, υπάρχουν διάφορα μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής που υιοθετούνται από τις χώρες υποδοχής, σχετικά με τη διαδικασία ένταξης των νέων προσφύγων. Το μοντέλο αφομοίωσης, που χρησιμοποιήθηκε ως επί το πλείστον στη δεκαετία του '70, υποθέτει τη μονοπολιτισμική κυρίαρχη κουλτούρα ως την πιο σημαντική και επιθυμεί να εξασφαλίσει την κοινωνική συνοχή μέσω της αφομοίωσης των εισερχόμενων πολιτισμών. Το μοντέλο ενσωμάτωσης, με στόχο την επίτευξη πολιτισμικής ομοιογένειας, επιτρέπει σε μειονοτικές κουλτούρες να υπάρχουν εφόσον δεν αποτελούν απειλή για τον κυρίαρχο πολιτισμό. Το πολυπολιτισμικό μοντέλο εστιάζει στη συνύπαρξη ετερογενών πολιτισμικών ομάδων σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία ανεκτικότητας και σεβασμού, αν και σε επιφανειακό επίπεδο. Το αντιρατσιστικό μοντέλο αντιμετωπίζει το πρόβλημα των φυλετικών διακρίσεων στην εκπαίδευση και αγωνίζεται για ίσες ευκαιρίες για όλα τα παιδιά, ενώ το διαπολιτισμικό μοντέλο ενθαρρύνει την ομαλή συνύπαρξη μέσω της δημιουργικής αλληλεπίδρασης διαφορετικών πολιτισμικών, γλωσσικών ή θρησκευτικών ομάδων (Καρακίτσιος, 2014).

3.2.Στερεότυπα

Τα στερεότυπα είναι αυτόματοι σχηματισμοί εντυπώσεων που μπορεί να έχει κάποιος για τους άλλους. Εμφανίζονται κατά τις προσπάθειες των ανθρώπων να κατανοήσουν το κοινωνικό τους περιβάλλον, τα άλλα άτομα και τον τρόπο που συμπεριφέρονται (Gilmour, 2015). Αυτές οι εντυπώσεις, θετικές ή αρνητικές, είναι ανακριβείς, ευκολομνημόνευτες πληροφορίες ή γενικευμένες πεποιθήσεις σχετικά με χαρακτηριστικά που μοιράζονται συνήθως τα μέλη μιας συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας. Συχνά είναι το αποτέλεσμα της περιορισμένης γνωστικής ικανότητας του ατόμου που σχηματίζει την εντύπωση (Madon et al., 2006; Martin et al., 2014).

Τα στερεότυπα επιτρέπουν στον χρήστη να επεξεργάζεται κοινωνικές πληροφορίες με απλοποιημένο τρόπο, προκειμένου να κρίνει και να ταξινομή τον στόχο του, συνήθως με βάση τα χαρακτηριστικά, τη φυσική εμφάνιση, τα χαρακτηριστικά του προσώπου, την ηλικία, το φύλο ή τη φυλή του ατόμου, αλλά και την κοινωνικοοικονομική του τάξη, τον σεξουαλικό προσανατολισμό και την αναπηρία. Τα στερεότυπα βοηθούν τους τους ανθρώπους να αιτιολογήσουν τις απόψεις τους για την κατάσταση της περιθωριοποιημένης ομάδας και να κατανοήσουν τις κακοτυχίες τους. Ως αποτέλεσμα, αισθάνονται λιγότερο ευάλωτοι σε έναν σκληρό και άδικο κόσμο (Gilmour, 2015).

Οι δευτερεύουσες ομάδες στιγματίζονται από πραγματικές ή φανταστικές διαφορές που ορίζονται από την κυρίαρχη ομάδα. Στην αρχαία Ελλάδα, όποιος δεν μιλούσε την ελληνική γλώσσα αποτελούσε τον Άλλο, αφού όποιος δεν ήταν Έλληνας ήταν βάρβαρος (Staszak, 2009). Επιπλέον, η στερεότυπη αναπαράσταση των Αράβων Μουσουλμάνων ως βίαιων ή τρομοκρατών (Brown et al., 2017) και των Ανατολιτών ως αναξιόπιστων (Hübinette, 2013) είναι περαιτέρω, κοινώς διαδεδομένα παραδείγματα στερεοτυπικής υποστήριξης. Ως αποτέλεσμα, η μειονοτική ομάδα, επιρρεπής σε διακρίσεις που βασίζεται σε αρνητικά στερεότυπα, συμμορφώνεται με τους κανόνες, τις αξίες και τις ιδεολογίες της κυρίαρχης ομάδας, εγκαταλείποντας έτσι μακροπρόθεσμα τη γλώσσα ή τον πολιτισμό της (Mohamed, 2015).

3.3.Στερεότυπα και ρατσισμός στα παιδικά βιβλία

Τα μικρά παιδιά δεν είναι «φυλετικά αθώα» (Escayg, 2019, σελ. 1). Τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις σχηματίζονται κατά τη βρεφική ηλικία και τα τρίχρονα παιδιά φαίνεται να κατανοούν τις διαφορές στη φυλή, το φύλο ή τον πολιτισμό (Taylor, 2003; Escayg, 2019). Μέχρι την ηλικία των επτά ετών, τα παιδιά έχουν επίγνωση του φύλου και της φυλετικής τους ταυτότητας. Βασίζονται στις πολιτισμικές και φυλετικές διαφορές και αποκτούν τα φυλετικά κριτήρια που διαμορφώνουν τις αντιλήψεις και τις στάσεις τους απέναντι στην ετερότητα (Cole & Valentine, 2000; Taylor, 2003; Καρακίτσιος, 2014; Escayg, 2019).

Επιπλέον, βασίζονται σε μηνύματα που σχετίζονται με το φύλο και ιδεολογίες που είναι ενσωματωμένες στα βιβλία για να αποκτήσουν τη έμφυλη συμπεριφορά τους (Taylor, 2003). Ως εκ τούτου, ο Farris (1995 όπως αναφέρεται στο Cole & Valentine, 2000) στηρίζει την αξία των βιβλίων και της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης στη διδασκαλία των παιδιών αυτής της ηλικίας για την εξάλειψη των προκαταλήψεων. Δηλώνει ότι

αφηγούμενη την ανθρώπινη κατάσταση και όχι απλώς τα γεγονότα, η λογοτεχνία κάνει περισσότερα από το να αλλάζει μυαλά αφού καταφέρνει να αλλάζει τις καρδιές.

Ο Derman-Sparks (2016) συμφωνεί ότι τα οπτικά και λεκτικά μηνύματα που μεταδίδονται στα παιδιά μέσω των βιβλίων και των εικονογραφήσεων τους μπορούν θετικά ή αρνητικά να επηρεάσουν την αυτοαντίληψη των μικρών αναγνωστών, να καθοδηγήσουν ή να παραπλανήσουν τις αντιλήψεις τους για διαφορετικούς πληθυσμούς και, κατά συνέπεια, να γαλουχήσουν ή να υπονομεύσουν την στάση τους απέναντι στη διαφορετικότητα. Ως εκ τούτου, ο Derman-Sparks (2016) συνιστά έναν οδηγό κατά της προκατάληψης για την επιλογή παιδικού βιβλίου, ο οποίος όχι μόνο θα είναι ελκυστικός στους μικρούς αναγνώστες, αλλά θα τους παρέχει επίσης κάθε είδους ακριβείς πληροφορίες με σεβασμό για το θέμα.

Οι εκπαιδευτικοί, όταν επιλέγουν παιδικά βιβλία χωρίς μεροληψία, πρέπει να αναζητούν την παρουσία στερεοτύπων, συμβολισμών ή περιθωριοποίησης που, τελικά, παρέχουν προνόμια στις κυρίαρχες ιδεολογίες. Οι ασαφείς ή υπεραπλουστευμένες γενικεύσεις σε εικονογραφήσεις αντικειμενοποιούν, υποτιμούν ή πατρνάρουν τους ανθρώπους μιας συγκεκριμένης ομάδας και παραπλανούν τους αναγνώστες: δεν είναι όλοι οι Άραβες Μουσουλμάνοι και δεν είναι όλοι οι Μουσουλμάνοι Άραβες. Η εκπροσώπηση ενός μέλους της περιθωριοποιημένης ομάδας μεταξύ των λευκών παιδιών τονίζει μόνο τη σημασία της κυρίαρχης ομάδας και αποδυναμώνει την αξία της μειονοτικής ομάδας. Το βαμμένο δέρμα ή τα στερεότυπα χαρακτηριστικά – όλοι οι Ασιάτες έχουν λοξά μάτια – δεν συνιστούν γνήσιες ατομικές ταυτότητες. Τα κορίτσια με ανοιχτόχρωμο δέρμα και αδύνατα σώματα που απεικονίζονται μπορεί να υπονομεύσουν την αίσθηση του εαυτού των νεαρών κοριτσιών για το χρώμα. Επιπλέον, τα μέλη περιθωριοποιημένων ομάδων συχνά απεικονίζονται ως απελπιστικά παθητικά πλάσματα –οι μουσουλμάνες γυναίκες είναι καταπιεσμένες και άφωνες– που χρειάζονται βοήθεια για να αντιμετωπίσουν τα προβλήματά τους ή είναι η καλοπροαίρετη φύση τους και οι κατά κάποιο τρόπο μαγικές ικανότητες που τις σώζουν από τα προβλήματα. Επιπλέον, η έλλειψη εκπροσώπησης φτωχών ή ομόφυλων οικογενειών δεν μπορεί να αντικρούσει τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις και διαιώνίζει τις ανισόρροπες σχέσεις εξουσίας μεταξύ πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων (Derman-Sparks, 2016).

3.4. Τα παραμύθια στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Τα παραμύθια προσεγγίζονται συχνά ως πολυ-ή διαπολιτισμικά εκπαιδευτικά εργαλεία για την εισαγωγή των μαθητών στη λογοτεχνική, κοινωνική και πολιτιστική κληρονομιά διαφορετικών πολιτισμών (Young & Ferguson, 1995). Πολλοί συμερίζονται την ιδέα ότι μέσα από την ανάγνωση παραμυθιών τα παιδιά όχι μόνο θα αποκτήσουν γνώση, αλλά και περισσότερη ενσυναίσθηση και κατανόηση για άλλους πολιτισμούς. Η χρήση παραμυθιών ως εισαγωγής σε διαφορετικούς πολιτισμούς, ωστόσο, δεν προάγει απαραίτητα τη διαπολιτισμική κατανόηση. Στην πραγματικότητα, θα μπορούσε εξίσου εύκολα να αντικαταστήσει τις αναγωγικές έννοιες της πολιτισμικής διαφοράς. Απαιτείται μια πιο κριτική προοπτική για το πώς τα παραμύθια μπορούν να συμβάλουν στη διαπολιτισμική εκπαίδευση για να αποφευχθούν απλοποιημένες και ουσιαστικές προσεγγίσεις στη λαογραφία και τον πολιτισμό. Οι κριτικές μελέτες τείνουν να επικεντρώνονται σε ζητήματα αναπαράστασης στην πολυπολιτισμική παιδική λογοτεχνία, ορίζοντας ότι εάν η πολυπολιτισμική λογοτεχνία πρέπει να βοηθήσει τους αναγνώστες να αποκτήσουν γνώση και εκτίμηση για τις κοινωνικές ομάδες που αντικατοπτρίζονται στη λογοτεχνία, τότε η λογοτεχνία θα πρέπει να αντικατοπτρίζει με ακρίβεια αυτές τις ομάδες και τους πολιτισμούς τους (Iseke-Barnes, 2009; Smith & Wiese, 2006).

Ομοίως, οι μελετητές της εκπαίδευσης έχουν προσεγγίσει τα παραμύθια ως πηγή γνώσης και κατανόησης διαφορετικών πολιτισμών. Θεωρείται ότι διδάσκουν στους μαθητές την κοινωνική γνώση και τα πολιτιστικά ήθη διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, συμπεριλαμβανομένων των εθίμων, των αξιών και των κοσμοθεωριών τους, των ελπίδων, των ονείρων και των φόβων τους (Jarvey et al., 2008). Οι λαϊκές ιστορίες υποτίθεται ότι προάγουν την εκτίμηση της πραγματικότητας της ανθρώπινης διαφορετικότητας και την ενσυναίσθηση με τους ανθρώπους άλλων πολιτισμών (Smith and Wiese, 2006; Young & Ferguson, 1995). Αυτές οι ιδέες για τα παραμύθια συχνά εμπνέονται από το έργο μυθολόγων, λαογράφων και ανθρωπολόγων που μελετούν προφορικά μεταδιδόμενες ιστορίες ως ισχυρά αποτελεσματικές ανθρώπινες πρακτικές για τη διατήρηση και μετάδοση της πολιτιστικής γνώσης, αξιών και πεποιθήσεων (Jarvey et al., 2008). Ωστόσο, αυτό είναι μόνο ένα μέρος του τρόπου με τον οποίο οι λαογράφοι αντιλαμβάνονται τη σχέση μεταξύ των παραμυθιών και των πολιτισμών. Κυρίως, στον απόηχο των ευρύτερων θεωρητικών εξελίξεων στην ανθρωπολογία, την εθνολογία και τη λαογραφία, οι σύγχρονες προοπτικές τονίζουν ότι οι μορφές, τα νοήματα και οι λειτουργίες των αφηγήσεων καθορίζονται σε

μεγάλο βαθμό από το πλαίσιο. Όπως εξηγεί ο λαογράφος Dan Ben-Amos (1993), το νόημα ενός κειμένου είναι το νόημά του στο πλαίσιο. Η μεταφορά οποιουδήποτε λαογραφικού κειμένου σε διαφορετικό λογοτεχνικό, ιστορικό ή πολιτιστικό πλαίσιο του προσδίδει ένα νέο νόημα. Το πλαίσιο στο οποίο χρησιμοποιείται ή παρουσιάζεται η λαογραφία, «ερμηνεύει» και επομένως μετασχηματίζει τους τρόπους με τους οποίους το αντιλαμβάνεται το κοινό, όπως η τοποθέτηση ενός καθημερινού αντικειμένου σε ένα μουσείο τέχνης ερμηνεύει το αντικείμενο ως τέχνη. Το ερώτημα λοιπόν είναι ποια ερμηνεία της λαογραφίας και της πολιτιστικής ποικιλομορφίας βασίζεται στις προσεγγίσεις των παραμυθιών ως πηγές γνώσης και κατανόησης διαφορετικών πολιτισμών στο πλαίσιο της εκπαίδευσης.

Στην ανάλυσή της για την πολιτιστική πολιτική των δημοσιευμένων συλλογών λαϊκών παραμυθιών, η Kimberly J. Lau (2000) προειδοποιεί ότι αυτές οι συλλογές αναγκαστικά αποκρυσταλλώνουν εκδοχές παραμυθιών και ανθρώπων, καθιστώντας δύσκολο να ξεφύγουν από ουσιαστικές, μετωπικές αναπαραστάσεις του δεδομένου πολιτισμού ή ομάδας η οποία υποτίθεται ότι είναι ένα ολοκληρωμένο, αναγνωρίσιμο σύνολο (Nagel, 1994). Επειδή αυτά τα βιβλία βασίζονται πάντα σε διαδικασίες επιλογής και αφορούν διαχρονικά επιλεγμένες εκδοχές παραμυθιών —και συνοδεύονται από εθνογραφικά σκίτσα πολιτιστικών κοινοτήτων— σε έντυπη μορφή, δεν μπορούν ποτέ να αναπαραστήσουν αληθινά την πολλαπλή και μεταβαλλόμενη ζωή των παραμυθιών και των λαών. Επιπλέον, οι συλλογές λαϊκών παραμυθιών συχνά θέτουν σιωπηρά την οπτική του κοινού-στόχου (όπως ο «λευκός Αμερικανός μεσαίας τάξης») ως ο κανόνας βάσει του οποίου οι άλλοι κρίνονται και παρουσιάζονται ότι ανήκουν στην κατηγορία της διαφοράς. Αυτή η κατηγορία ορίζεται συχνά με όρους χωρικής αλλά και χρονικής απόστασης από την οπτική γωνία του κοινού-στόχου, δηλαδή από πολύ μακριά και πολύ παλιά (Lau, 2000). Παρουσιάζοντας τα παραμύθια του «πολιτιστικού άλλου» ως αντιπροσωπευτικά της πολιτιστικής γνώσης αυτής της ομάδας, οι συλλογές λαϊκών παραμυθιών μπορούν να μεταφέρουν την λανθασμένη αίσθηση ότι κάποιος μπορεί να γνωρίσει έναν άλλο πολιτισμό αγοράζοντας και διαβάζοντας έναν τόμο παραμυθιών που αφορούν αυτή την ομάδα. Με αυτόν τον τρόπο, η μεταφορά παραμυθιών από διαφορετικούς πολιτισμούς σε ένα δυτικό πλαίσιο πολιτισμού με τις συγκεκριμένες λογοτεχνικές, ιστορικές και πολιτιστικές του νόρμες, μπορεί ακούσια να συμβάλει σε διαδικασίες που δημιουργούν «άλλους».

Σε εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που θέτουν τα λαϊκά παραμύθια ως μέσα για τη μετάδοση γνώσης διαφορετικών πολιτισμών, οι δημοσιευμένες συλλογές λαϊκών

παραμυθιών συχνά χρησιμεύουν ως κύριες πηγές (Young & Ferguson, 1995). Αυτό μπορεί εύκολα να οδηγήσει σε μια αναπαραγωγή μετωνυμικών αναπαραστάσεων της συγκεκριμένης κουλτούρας ή ομάδας ως εθνικά, περιφερειακά ή εθνοτικά ολοκληρωμένο σύνολο. Εκπαιδευτικές δημοσιεύσεις αναφέρουν ότι οι ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη με παραμύθια από διαφορετικούς πολιτισμούς σε όλο τον κόσμο, θα επιτρέψουν σε μαθητές να δουν τι έχουν προσφέρει οι άνθρωποι τους μέσω της λογοτεχνίας (Brooks, 1995). Προορισμένη ως εορτασμός της διαφορετικότητας, αυτή η προσέγγιση κινδυνεύει να προσδώσει τον χαρακτηρισμό του «Άλλου» στα παιδιά δίνοντας έμφαση στην εθνική ή εθνοτική διαφορά και μειώνοντας την πολυπλοκότητα και τη δυναμική των διαδικασιών ταύτισης και συμμετοχής. Επιπλέον, προτείνει στους μαθητές (της μειοψηφίας) ότι ό,τι έχουν συνεισφέρει οι άνθρωποι τους στη λογοτεχνία περιορίζονται στα παραδοσιακά παραμύθια. Όσο καλοπροαίρετες κι αν είναι, αυτές οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις κινδυνεύουν να προωθήσουν μια περιορισμένη και ουσιαστική κατανόηση της διαφορετικής πολιτιστικής ή λογοτεχνικής κληρονομιάς. Αυτή η αποκλειστική εστίαση στο «άλλο», το εξωτικό και το παραδοσιακό, μπορεί να προωθήσει στερεότυπες ή ξεπερασμένες αντιλήψεις άλλων πολιτισμών που υπονομεύουν τον στόχο της προώθησης της διαπολιτισμικής εκτίμησης και κατανόησης (Adam & Harper, 2016).

Στα εκπαιδευτικά πλαίσια, τα παραμύθια δεν υπόκεινται μόνο σε επιρροές του ευρύτερου πλαισίου της κουλτούρας και σε στόχους, στάσεις και προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών, αλλά και στη συμμετοχή των παιδιών σε ενεργές διαδικασίες νοηματοδότησης (Harkin, 2005; Hoffman, 2010). Σύμφωνα με τη Louise M. Rosenblatt (1982), οι αναγνώστες, νέοι ή ηλικιωμένοι, φέρνουν την προηγούμενη εμπειρία τους από τη γλώσσα και τον κόσμο στο καθήκον να κατανοήσουν το κείμενο, προσπαθώντας να το εντάξουν σε ένα νοητικό πλαίσιο ή πολιτισμικό σχήμα καθώς εκτυλίσσεται. Αυτό συνεπάγεται μια συνεχή σειρά επιλογών από τις πολλαπλές δυνατότητες που προσφέρει το κείμενο και τη σύνθεσή τους σε ένα οργανωμένο νόημα.

Η έρευνα δείχνει ότι τα πολιτισμικά σχήματα των παιδιών, με βάση τις προηγούμενες εμπειρίες και την κοινωνικοποίησή τους, διαμορφώνονται από παράγοντες ηλικίας, φύλου, εθνικότητας, τάξης και κοινωνικοοικονομικής κατάστασης (Reynolds et al., 1982). Επιπλέον, τα παιδιά μπορεί να μην είναι πλήρως κοινωνικοποιημένα σε πολιτιστικά κυρίαρχες αντιλήψεις συγκεκριμένων κειμένων. Είναι πιθανό, λοιπόν, διαφορετικά παιδιά να κάνουν διαφορετικές επιλογές από τις πολλαπλές δυνατότητες που προσφέρει το κείμενο,

επιλογές που δεν ταιριάζουν απαραίτητα με κάποιο δημόσια κατασκευασμένο νόημα ενός κειμένου ή με συγκεκριμένους στόχους και προσδοκίες των εκπαιδευτικών (Rosenblatt, 1982).

Κεφάλαιο 4. Ψηφιακή αφήγηση και διαπολιτισμική εκπαίδευση

4.1. Οριοθέτηση της ψηφιακής αφήγησης

Η ψηφιακή αφήγηση αντιπροσωπεύει ένα ευρύ σύνολο πρακτικών που χρησιμοποιούν τεχνολογικά διαμεσολαβημένες διαδικασίες δημιουργίας ιστοριών για έναν δεδομένο σκοπό. Ο όρος επινοήθηκε και διαδόθηκε από τον Joe Lambert, ιδρυτή του Κέντρου Ψηφιακής Αφήγησης (πλέον Story Center, που ιδρύθηκε το 1994), ο οποίος στο θεμελιώδες βιβλίο του *Digital Story telling: Capturing Lives, Creating Community* όρισε την ψηφιακή αφήγηση ως συγκέντρωση προσωπικών ιστοριών σε μικρά ψήγματα μέσω των ονομάζονται ψηφιακές ιστορίες, μέσω μιας μεθοδολογίας που ονομάζεται ψηφιακή αφήγηση (Lambert, 2013).

Βασιζόμενος σε μια καθιερωμένη ως υπόθεση ότι οι ιστορίες είναι αυτό που βοηθά τους ανθρώπους να κατανοήσουν τον κόσμο ο Lambert (2013, εισήγαγε μια πρωτότυπη μεθοδολογία ψηφιακής αφήγησης που περιλαμβάνει επτά βασικά στοιχεία σχεδιασμού. Ακολουθώντας αυτή τη μέθοδο, οι ψηφιακές ιστορίες που δημιουργήθηκαν στο Κέντρο Ψηφιακής Αφήγησης είναι εξ ορισμού: (α) αυτοαποκαλυπτικές, (β) χρησιμοποιούν φωνή πρώτου προσώπου, (γ) έχουν εστίαση σε μια βιωμένη εμπειρία, (δ) οι φωτογραφίες είναι κάτι περισσότερο από μια κινούμενη εικόνα, (ε) περιλαμβάνουν ένα ηχητικό κομμάτι, (στ) έχουν συγκεκριμένη διάρκεια και σχεδιασμό, δηλαδή ένα βίντεο δύο έως τριών λεπτών με ελάχιστη επεξεργασία και ακατέργαστη μορφή, και, τέλος, (ζ) μια συγκεκριμένη πρόθεση που έχει ως στόχο την έκφραση του εαυτού και την αυτογνωσία (Lambert, 2013).

Με την πάροδο του χρόνου η ψηφιακή αφήγηση καθιερώθηκε σε ακαδημαϊκούς κλάδους και τομείς γνώσης, όπως το μάρκετινγκ, ο τουρισμός, η ιστορία και η διατήρηση της πολιτιστικής κληρονομιάς (Burgess et al., 2010), η επιμέλεια της κοινότητας (Copeland & De Moor, 2018) και η διαπολιτισμική εκπαίδευση και κατάρτιση (Stewart & Gachago, 2016). Και καθώς η μέθοδος ψηφιακής αφήγησης του Lambert (2013) δίνει μεγάλη προσοχή στην παροχή μιας αίσθησης πρακτορείας στη ζωή και στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις— συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης —, η διαδικασία δημιουργίας και συν-

δημιουργίας των ιστοριών βρήκαν σύντομα τον δρόμο τους στα πανεπιστημιακά προγράμματα σπουδών ως ισχυρό παιδαγωγικό εργαλείο και μέθοδος κατάρτισης. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα σε ενσωματωμένα κονστρουκτιβιστικά περιβάλλοντα μάθησης (Lambert, 2013), όπου η ψηφιακή αφήγηση έγινε σύντομα μια προτιμώμενη εναλλακτική λύση στην άμεση, μεταδοτική διδασκαλία σε μια πολιτιστικά και γλωσσικά ομοιογενή τάξη (Kadilina & Ryadchikova, 2018).

Βασιζόμενοι στις αρχές του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού (Akran et al., 2020), η ψηφιακή αφήγηση διαφέρει θεμελιωδώς από τα παιδαγωγικά μοντέλα που βασίζονται στην άμεση μετάδοση γνώσης από ένα ειδικό σε μη ειδικό κοινό, συμπεριλαμβανομένων των φοιτητών, μαθητών, εκπαιδευόμενων, κ.λπ. Με έμφαση στην ενεργό συμμετοχή και την αίσθηση της πρακτορείας, η παιδαγωγική φιλοσοφία του Lambert (2013) μοιράζεται ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά με τις γενικές αρχές των κονστρουκτιβιστικών παιδαγωγικών, οι οποίες, παρόμοια με την ψηφιακή αφήγηση, βασίζονται στη διαδικασία ότι τα άτομα δημιουργούν τις δικές τους νέες αντιλήψεις με βάση μια αλληλεπίδραση μεταξύ αυτών που ήδη γνωρίζουν και πιστεύουν και ιδεών και γνώσεων με τις οποίες έρχονται σε επαφή (Richardson, 2003).

Όπως ο ίδιος ο Lambert (2013) το θέτει, οι νέοι, παρά το ότι αισθάνονται ικανοί στα εργαλεία πολυμέσων, λαχταρούν περιβάλλοντα όπου είναι δυνατή η ελευθερία έκφρασης, όπου μπορούν να επιλέξουν ποια ιστορία θα πουν και να αποφασίσουν πώς θα ειπωθούν. Τα περιβάλλοντα μετά το σχολείο είναι συχνά εκεί όπου μπορούν να αναπτυχθούν καλύτερα αποτελεσματικά έργα που βασίζονται στη νεολαία. Αυτές οι προσπάθειες δίνουν στους νέους μια αίσθηση της συνέπειας του πραγματικού κόσμου που αποτελεί κρίσιμο συστατικό μιας εποικοδομητικής εκπαιδευτικής φιλοσοφίας (Lambert, 2013). Υπό αυτή την έννοια, η ψηφιακή αφήγηση φαίνεται πλήρως συμβατή με ένα κονστρουκτιβιστικό περιβάλλον μάθησης που βασίζεται σε νέες αρχές διδασκαλίας και μάθησης και που έχει τη δυνατότητα να ενισχύσει τη συμμετοχή των μαθητών και να παρέχει καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα για αυτούς (Barber, 2016).

4.2. Ψηφιακή αφήγηση και διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα

Τονίζοντας την επαναλαμβανόμενη δέσμευση και την αλληλεπίδραση, η ψηφιακή αφήγηση ανοίγει χώρο για την παροχή κινήτρων για μαθητοκεντρικές, συνεργατικές προσεγγίσεις στη μάθηση όπου η γνώση και η κατανόηση κατασκευάζονται μέσω της

αλληλεπίδρασης και της διαπραγμάτευσης (O'Dowd, 2016), αυτό το πλεονέκτημα γνώσης τυπικά αντιπροσωπεύεται από διάφορες πολιτισμικές διαστάσεις ή μοντέλα (Khukhlaev et al., 2020). Από την άποψη της ανάπτυξης της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας, η ψηφιακή αφήγηση, που γίνεται αντιληπτή ως πολυτροπική παιδαγωγική που ενθαρρύνει τη δημιουργική έκφραση και την αυτο-αναπαράσταση (Stewart & Gachago, 2016), περιγράφεται σταθερά ως βιώσιμο εργαλείο για την αύξηση της δέσμευσης των μαθητών, της συν-δημιουργικότητας ή της δημιουργικότητας γενικά (Schmoelz, 2018).

Ως εκ τούτου, μπορεί να αποτελέσει το κίνητρο για να ξεπεραστούν τα εμπόδια στη διαπολιτισμική αλληλεπίδραση, συμπεριλαμβανομένης της δυσφορίας που σχετίζεται με τον πολιτισμό. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό σε αίθουσες και ομάδες πολυπολιτισμικών τάξεων. Η ψηφιακή αφήγηση υπόσχεται να ξεπεράσει ή τουλάχιστον να μετριάσει την διαπολιτισμική δυσφορία που σχετίζεται με την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας, προσφέροντας έναν ασφαλή και συνεπή χώρο συνεργασίας για μια διαπραγμάτευση του νοήματος (O'Dowd & Waire, 2009) μεταξύ διαφορετικών γλωσσικών και πολιτιστικών κοινοτήτων. Αυτό επιτυγχάνεται από το γεγονός ότι, πρώτον, το μέσο της ιστορίας επιτρέπει στους μαθητές να αισθάνονται ενσυναίσθηση για τους παγκόσμιους συνεργάτες τους (Stewart & Gachago, 2016), δεύτερον, η ψηφιακή αφήγηση δίνει έμφαση στη διαδικασία και όχι σε ένα προϊόν (Lambert, 2013) και, τέλος, τονίζει την εποικοδομητική και κοινωνικά ενσωματωμένη φύση της (ομαδικής) εργασίας και της δημιουργίας νοήματος.

Σημασία επίσης το γεγονός ότι οι μαθητές που εργάζονται σε πολυπολιτισμικές ομάδες μπορούν να βασίζονται στην καθοδηγούμενη διαδικασία δημιουργίας ιστοριών, η οποία ενδυναμώνει και παρέχει την απαραίτητη βάση σε μαθητές διαφορετικών επιπέδων γλώσσας και ικανότητας. Υπό αυτή την έννοια, οι δραστηριότητες που βασίζονται στην ψηφιακή αφήγηση παρέχουν μια ασφαλή αλλά διευκολυνόμενη πλατφόρμα, στην οποία οι μαθητές μπορούν να εργαστούν στα έργα τους τόσο συγχρονισμένα όσο και ασύγχρονα, τόσο έξω όσο και εντός της τάξης τους, ανεξάρτητα με την ομάδα τους και υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού του οποίου ο ρόλος είναι να διευκολύνει τη διαδικασία και να επιτρέψει τη δημιουργία δεξιοτήτων και γνώσεων μέσω της διαδικασίας, κάνοντας τους αφηγητές να καταλάβουν ότι φτιάχνουν την ιστορία με υποστήριξη και όχι εντελώς μόνος τους (Lambert, 2013). Με άλλα λόγια, όταν εργάζονται σε ένα ψηφιακό τεχνούργημα ή μια ιστορία σε μια πολυπολιτισμική ομάδα, οι μαθητές είναι λιγότερο

πιθανό να απορρίψουν άλλους πολιτισμούς χάρη στη δυσφορία και την επαναλαμβανόμενη αλληλεπίδραση (Bernstein & Salipante, 2017). Ταυτόχρονα, καθώς αυτές οι απογοητεύσεις βιώνονται υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού και ως μέρος μιας δομημένης διαδικασίας δημιουργίας μιας ψηφιακής ιστορίας, η δυσφορία, εάν αντικατοπτρίζεται προσεκτικά, θα πρέπει να οδηγεί στην μάθηση και τον σεβασμό παρά την ένταση και την υποχώρηση στη δική του κουλτούρα (Bernstein & Salipante, 2017).

Σύμφωνα με αυτές τις υποθέσεις, η συνεργατική ψηφιακή αφήγηση, που ορίζεται ως μια δραστηριότητα που συνδυάζει τη συνεργασία μαθητών από διαφορετικές κουλτούρες και υπόβαθρα και μια δομημένη, πολυτροπική διαδικασία συν-δημιουργίας σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον, μπορεί να γίνει βασικός άξονας στη δημιουργία εκπαιδευτικών πρακτικών που ενισχύουν συστηματικά την ικανότητα και το κίνητρο των μαθητών, τη συνδημιουργία και τις πολυτροπικές πρακτικές, των οποίων τα αντιληπτά οφέλη περιλαμβάνουν τη συμμετοχή και την παροχή κινήτρων για μάθηση περιεχομένου, τη διατήρηση και εμπάθυνση της γνώσης, την προώθηση της αμοιβαίας μάθησης, την ενίσχυση της ψηφιακής μάθησης και την ενθάρρυνση εφαρμογής της πολυτροπικής παιδαγωγικής (Li, 2020).

Η ψηφιακή αφήγηση αποδεικνύεται ένα ιδανικό εργαλείο για την υποστήριξη της αυτονομίας και των κινήτρων των μαθητών μέσω του ουσιαστικά δημοκρατικού και περιεκτικού χαρακτήρα της (Lambert, 2013), ενισχύοντας περαιτέρω τους μαθητές να ξεπεραστούν τυχαίες διαπολιτισμικές παρεξηγήσεις κατά τη διάρκεια της διαδικασίας συν-δημιουργίας. Υπό αυτή την έννοια, η συνεργατική ψηφιακή αφήγηση, κατανοητή τόσο ως διαδικασία όσο και ως μέθοδος, ωφελεί τους μαθητές να αυξήσουν την ευαισθητοποίησή τους σε τρεις βασικούς τομείς, επιτυγχάνοντας έτσι τους καθορισμένους παιδαγωγικούς στόχους, δηλαδή αυξάνοντας τη διαπολιτισμική τους συνείδηση, την τεχνολογική επίγνωση και τον προβληματισμό τους ως μαθητές και διαπολιτισμικοί ομιλητές. Είναι σημαντικό ότι σε τέτοια περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς, η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας στους μαθητές λαμβάνει χώρα διαλογικά, μέσω της συνδημιουργικής εργασίας στο συγκεκριμένο έργο της πραγματικής ζωής, και όχι μονολογικά, δηλαδή μέσω μιας διάλεξης για τις διαπολιτισμικές δεξιότητες που παραδίδεται από τον εκπαιδευτικό. Αυτό επιτρέπει στους μαθητές να εξετάσουν άλλες αντιλήψεις και ερμηνείες και να αυξήσουν την επίγνωση της διαφορετικότητας μέσω της ενθάρρυνσης του αυτοστοχασμού και της δημιουργίας μαθητών με μεγαλύτερη συνείδηση σε παγκόσμιο

επίπεδο και μέσω της ενδυνάμωσης του εξατομικευμένου περιεχομένου και της διαδραστικής μάθησης και της αύξησης των κινήτρων. Η συνεργατική ψηφιακή αφήγηση σε πολυπολιτισμικές ομάδες επιτρέπει έτσι τη δημιουργία γνώσεων και δεξιοτήτων διαλογικά και επανειλημμένα, μεταξύ των μαθητών, μειώνοντας την εξάρτησή τους από τον εκπαιδευτικό που τους λέει τι να κάνουν και προχωρώντας προς την αυτονομία που βασίζεται στη διαλογική φύση της γλώσσας και της μάθησης, αποκεντρώνοντας την μαθησιακή εμπειρία (Matsuo, 2012; Ferri, 2017).

Δεύτερον, δεδομένου ότι οι τεχνολογίες δεν είναι πολιτισμικά ουδέτερες και δεδομένου ότι η τεχνολογία φέρνει – συμπεριλαμβανομένης της επικοινωνίας μέσω υπολογιστή – προκατάληψη προς την ανταλλαγή πληροφοριών, δηλαδή προς τον μονολογισμό, τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν κριτικά τις συνδέσεις μεταξύ τεχνολογίας, πολιτισμού και ιδεολογίας, και συγκεκριμένα σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους η τεχνολογία ενισχύει και περιορίζει πτυχές της τεχνολογικά διαμεσολαβούμενης επικοινωνίας γενικότερα (Kern, 2006). Μέσω της έμφασης στην ψηφιακή και ως εκ τούτου τεχνολογική πτυχή της διαδικασίας αφήγησης, η ψηφιακή αφήγηση έχει τη δυνατότητα να αυξήσει την ευαισθητοποίηση της τεχνολογίας ως μέσου που επηρεάζει την επικοινωνία και των ειδικών ιδιοτήτων του διαδικτυακού ή ηλεκτρονικού λόγου που αναλαμβάνει πρόσθετα επίπεδα διαμεσολάβησης συχνά χωρίς τη συνειδητή επίγνωση (Kern, 2014).

Επειδή η ψηφιακή αφήγηση εφιστά την προσοχή στην μάθηση μιας τεχνικής ή τεχνολογίας και στην παρακολούθηση της διαδικασίας προς μία ολοκληρωμένη διαδικασία (Lambert, 2013), επιτρέπει στους μαθητές να την αναλογιστούν κριτικά και αυτό ισχύει και για τον τρόπο που επηρεάζει τους εαυτούς τους και ως μαθητές και ως διαπολιτισμικούς ομιλητές. Τέλος, η συνεργατική ψηφιακή αφήγηση αυξάνει την αυτόνομη και διαδικαστική επίγνωση και τον αυτοστοχασμό, ενθαρρύνοντας τη μεταγνώση και την ανάληψη δράσης, ενθαρρύνοντας μεταγνωστικές προσεγγίσεις και αυξάνοντας έτσι τις ικανότητες των μαθητών να μεταφέρουν ή να προσαρμόζουν τη μάθησή τους σε νέα πλαίσια και καθήκοντα αποκτώντας ένα επίπεδο επίγνωσης πάνω από το θέμα. Αυτές οι δεξιότητες συνδέονται άμεσα με την ανάπτυξη των κινήτρων και της ικανότητας των μαθητών, μετριάζοντας περαιτέρω τις διαπολιτισμικές δυσφορίες όταν εργάζονται σε πολυπολιτισμικές ομάδες. Σύμφωνα με αυτό, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενθαρρύνουν τους μαθητές να γίνουν αφηγητές (Lambert, 2013) αναζητώντας ενεργά στοιχεία ή/και μεθόδους (ψηφιακής)

αφήγησης. Αυτό όχι μόνο θα ενισχύσει την κατανόηση των μαθητών για την ψηφιακή αφήγηση και τις σχετικές δεξιότητες αλλά συμβάλλει στο να αναπτύξουν επίσης τις μαθησιακές και μεταγνωστικές τους δεξιότητες, ενθαρρύνοντάς τους να μεταφέρουν γνώσεις και δεξιότητες από έναν τομέα γνώσης στον άλλο (Vishnyakova & Vishnyakova, 2022).

Μετρημένη μέσα από τις οπτικές γωνιών των μαθητών, η ψηφιακή αφήγηση στα μαθήματα διαπολιτισμικών επικοινωνιακών ικανοτήτων καθιστά τη μάθηση παρακινητική και ευχάριστη και αποκαλύπτει μια σειρά σχετικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων που κυμαίνονται από τις διαπροσωπικές έως τις οργανωτικές, επιτρέποντας μια αυθεντική και παρακινητική, μαθητοκεντρική προσέγγιση. Παρεμπιπτόντως, η ενημέρωση στην τάξη σχετικά με τις πιθανές παγίδες της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, χρησιμεύει ως υπενθύμιση για τη σημασία της καλής αίσθησης του χιούμορ που κάνει τη μάθηση αξέχαστη.

Οι ακόλουθες παιδαγωγικές παρατηρήσεις διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην προσαρμογή της διαδικασίας ψηφιακής αφήγησης ώστε να γίνει βασικό εργαλείο για την υπέρβαση της διαπολιτισμικής δυσφορίας. Για να αξιοποιηθεί πλήρως το δυναμικό της ψηφιακής αφήγησης σε εκπαιδευτικά, φαίνεται επιτακτική η ανάγκη να ευνοηθεί αυτό που οι O'Dowd & Waire (2009) αναφέρουν ως συνεργατικές εργασίες παρά ως απλή ανταλλαγή πληροφοριών και καθηκόντων, καθώς αυτές οι ανταλλαγές προσφέρουν έναν ασφαλή χώρο για μαθητές από διαφορετικά πολιτιστικά υπόβαθρα ώστε να συνδημιουργήσουν με ασφάλεια μέσα στο πλαίσιο διαφορετικών γλωσσικών και πολιτιστικών κοινοτήτων. Ωστόσο, τέτοιες ανταλλαγές πληροφοριών μπορεί να αποδειχθούν επιτυχείς ως ανοίγματα στα αρχικά στάδια της διαδικασίας συνεργασίας και συν-δημιουργίας, π.χ. όταν τα πολιτιστικά προφίλ πολυπολιτισμικών ομάδων εργασίας παρουσιάζονται ασύγχρονα σε μια κοινή συνεργατική διαδικτυακή πλατφόρμα. Όταν εκτίθενται στη συνεργατική διαδικασία αφήγησης, οι μαθητές γνωρίζουν γενικά την αφήγηση και ορισμένα από τα πλεονεκτήματά της, και έτσι είναι εύκολο για τον εκπαιδευτικό να βασιστεί στην υπάρχουσα κατανόησή τους. Ωστόσο, οι περισσότεροι μαθητές δεν γνωρίζουν τους νευρολογικούς παράγοντες που εμπλέκονται στην πράξη της αφήγησης ή της ακρόασης μιας ιστορίας, ούτε έχουν σκεφτεί πολύ πώς χρησιμοποιούνται οι ιστορίες για τη δημιουργία νοήματος. Επομένως, είναι σημαντικό για τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν πώς λειτουργεί η ενεργοποίηση του εγκεφάλου και πώς μπορούν να δομηθούν οι ιστορίες για μέγιστο συναισθηματικό αντίκτυπο.

Κεφάλαιο 5. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Αναφορικά με την συμβολή της παιδικής λογοτεχνίας στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επικοινωνίας έχουν εκπονηθεί μελέτες οι οποίες εστιάζουν σε κάποιες από τις διαστάσεις που περιλαμβάνει αυτή η σχέση. Πιο συγκεκριμένα, οι μελέτες που έχουν εκπονηθεί απαντούν δύο βασικά ερωτήματα: α) πως μπορεί να συμβάλλει η παιδική λογοτεχνία στην συμπερίληψη και β) πως μπορεί να συμβάλλει η παιδική λογοτεχνία στην επικοινωνία.

Οι Sung & DeMar (2020), εξέτασαν πως η παιδική λογοτεχνία στις ΗΠΑ απεικονίζει τις εμπειρίες των παιδιών μεταναστών Λατίνων στα σχολεία εξετάζοντας δώδεκα σύγχρονα εικονογραφημένα βιβλία. Η εστίαση των μελετητών έγινε σε βιβλία που προέρχονται από την λατινική παιδική λογοτεχνία. Τα ευρήματα της έρευνας τους ήταν αντιφατικά. Σε κάποια βιβλία αναφέρονταν ότι τα παιδιά μετανάστες δεν μπορούν να συμπεριληφθούν στα σχολεία εύκολα λόγω της έλλειψης πειθαρχίας απέναντι στους κανόνες που υπάρχουν δημιουργώντας μία στερεοτυπική άποψη. Σε κάποια άλλα βιβλία όμως το σχολείο παρουσιάζονταν ως ένας χώρος που πρέπει να τιμά τα δικαιώματα των παιδιών αυτών και να τους παρέχει πόρους και μόρφωση. Και στα δώδεκα βιβλία απεικονίζονταν θετικά οι εκπαιδευτικοί οι οποίες με τη σχέση που δημιουργούν με τους μετανάστες μαθητές συμβάλλουν ώστε να μπορούν να αποδέχονται την πολιτιστική τους κληρονομιά, να είναι ανεξάρτητοι και να μπορούν να επικοινωνήσουν και να γίνουν αποδεκτοί και από τους συνομηλίκους τους παρά την ύπαρξη διαφορετικότητας ενισχύοντας με αυτό τον τρόπο την συμπερίληψη. Σύμφωνα με τους μελετητές, όταν τα σχολεία προβάλλονται μέσα από την παιδική λογοτεχνία ως πολιτιστικοί και κοινωνικοί χώροι εκφράζοντας τόσο τις παραδοσιακές όσο και τις προοδευτικές διαστάσεις που υπάρχουν σε αυτά, ενισχύεται η συμπερίληψη μέσω των προσωπικών συνδέσεων που μπορούν να κάνουν οι αναγνώστες και τον προβληματισμό που τους δημιουργούν.

Οι Tomé-Fernández et al. (2019) διεξήγαγαν μία έρευνα σε μία πολυπολιτισμική τάξη δημοτικού σχολείου στην Ισπανία με 30 μαθητές που για τους περισσότερους από αυτούς η ισπανική γλώσσα δεν ήταν η μητρική τους. Το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών Λατινοαμερικάνοι και Αφρικανοί μετανάστες. Σκοπός της έρευνας ήταν να διαπιστωθεί πως η παιδική λογοτεχνία μπορεί να επιτρέψει στους μαθητές να συμπάσχουν με ιστορίες που αντικατοπτρίζουν τις δικές τους διαπολιτισμικές εμπειρίες ή να μάθουν νέες προσεγγίσεις σε προβλήματα που μπορεί να προκύψουν. Για τη διεξαγωγή της έρευνας

επιλέχθηκαν δύο βιβλία που περιγράφουν την ιστορία δύο Αφρικανών μεταναστών μαθητριών από μια ρεαλιστική σκοπιά. Από τις συζητήσεις που ακολούθησαν μετά την ανάγνωση των σχολείων στην τάξη, αναδείχθηκαν σημαντικοί προβληματισμοί των μαθητών όπως η δυσκολία της εκμάθησης μίας νέας γλώσσας καθώς και το αίσθημα κατωτερότητας που βιώνουν οι μαθητές όταν δεν μπορούν λόγω της γλώσσας να αλληλοεπιδράσουν με τους άλλους. Οι μαθητές επίσης προθυμοποιήθηκαν να βοηθήσουν τους νεοφερμένους μαθητές να μάθουν καλύτερα τη γλώσσα ώστε να μπορούν να επικοινωνήσουν μαζί τους. Οι μαθητές έδειξαν ξεκάθαρα ενσυναίσθηση με τα προβλήματα των δύο ηρωίδων των βιβλίων σχετικά με θέματα προσαρμογής και ότι θεωρούν εαυτούς τους ως βασικό εργαλείο για την ενσωμάτωση των νεοφερμένων και τη φιλία ως ένα διασκεδαστικό θεμελιώδες κομμάτι αυτής και για την ανταλλαγή διαπολιτισμικών γνώσεων.

Η Αλμασίδου (2023) εξέτασε το βιβλίο του Ευγένιου Τριβιζά «Η τελευταία μαύρη γάτα» εξετάζοντας πως συμβάλλει στην κατάρριψη των ρατσιστικών ιδεωδών που υπάρχουν όπως η μισαλλοδοξία και η απόρριψη της ετερότητας και πως προωθεί ιδεώδη που προωθούν μεταξύ άλλων και τη διαπολιτισμική επικοινωνία. Πιο συγκεκριμένα, τα δεδομένα της έρευνας έδειξαν ότι το βιβλίο προβάλλει ως ύψιστα ιδεώδη την αγάπη, την συνεργασία και την φιλία και πως μέσω αυτών μπορούν και να επικοινωνήσουν διαφορετικά πλάσματα όπως η γάτα ηρωίδα του έργου με τον Τζατζαμπίκο το ποντίκι.

Τέλος, η Κοέντα (2020) αναλύοντας 10 παιδικά βιβλία εντοπίζει πρότυπα επικοινωνίας που μπορούν να υπάρχουν ανάμεσα σε παιδιά που δεν μιλούν την ίδια γλώσσα όπως ο Χάρης και ο Φάρις στο ομότιτλο βιβλίο της Αλεξάνδρου και ο Σιλάν στο βιβλίο της Χαλικιά που επειδή δεν γνωρίζει ελληνικά οι συμμαθητές του προσπαθούν να επικοινωνήσουν μαζί του με χειρονομίες μην επιτρέποντας την έλλειψη κοινής γλώσσας να τους σταματήσει. Τα βιβλία αυτά προβάλλουν την σημασία που έχει η αποδοχή των «Άλλων» και πως μπορεί να αναπτυχθεί η επικοινωνία μεταξύ τους ακόμη και αν δεν μιλούν την ίδια γλώσσα.

B Μέρος

Κεφάλαιο 6. Μεθοδολογία

6.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα μελέτη εστιάζει στη διερεύνηση του ρόλου της παιδικής λογοτεχνίας στην ενίσχυση της συμπερίληψης και την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επικοινωνίας.

Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα που η μελέτη επιχειρεί να απαντήσει είναι:

1. Πως μπορεί η παιδική λογοτεχνία να ενισχύσει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση;
2. Πως μπορεί η παιδική λογοτεχνία να ενισχύσει τη διαπολιτισμική επικοινωνία των μαθητών;
3. Πως μπορεί η παιδική λογοτεχνία να ενισχύσει την συμπερίληψη όλων των μαθητών;

6.2. Ανάλυση περιεχομένου

Η ανάλυση περιεχομένου, μία από τις πολλές ερευνητικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται στην ποιοτική έρευνα, χρησιμοποιείται για την ευέλικτη ανάλυση και την υποκειμενική ερμηνεία του λεκτικού λόγου, των οπτικών αναπαραστάσεων ή των γραπτών δεδομένων, προκειμένου να δώσει μια εικόνα και μια εις βάθος κατανόηση του θέματος (Krippendorff, 2004; Bengtsson, 2016). Επικεντρώνεται στα πολιτιστικά τεχνουργήματα της κοινωνικής επικοινωνίας, στα κειμενικά δεδομένα όπως τα έντυπα μέσα, τα παιδικά βιβλία ή ακόμα και οι ηχογραφήσεις μουσικής (Taylor, 2003).

Αυτή η ποιοτική μέθοδος, η οποία χρησιμοποιήθηκε αρχικά στον τομέα της Νοσηλευτικής, υπερβαίνει την απλή καταμέτρηση λέξεων (Krippendorff, 2004) στα δεδομένα που συλλέγονται σκόπιμα, και επομένως είναι πλούσια σε πληροφορίες. Αντίθετα, εστιάζει στις πληροφορίες που αποκαλύπτονται επαγωγικά μέσω της συστηματικής επεξεργασίας μεγάλων κειμενικών δεδομένων και την ταξινόμηση κειμένων και εικόνων σε μικρότερες κατηγορίες καθώς και τον προσδιορισμό των αναδυόμενων θεμάτων και προτύπων (Krippendorff, 2004; Hsieh & Shannon, 2005).

Η συγκεκριμένη μεθοδολογία επιδιώκει να απαντήσει όχι στο «τι» ή «πόσο συχνά» της ποσοτικής ανάλυσης, αλλά στο «ποιος», «γιατί», «πώς» και «σε ποιον» του περιεχομένου (Krippendorff, 2004). Όταν χρησιμοποιείται στη λογοτεχνία ή την εκπαίδευση, στοχεύει στην ανάδειξη υποκείμενων ιδεολογιών και κρυφών προκαταλήψεων σε βιβλία, στυλ γραφής ή περιεχόμενο (Krippendorff, 2004). Σύμφωνα με τον Taylor (2003), σε μια

έκδηλη ανάλυση ο ερευνητής ασχολείται με τα ορατά στοιχεία του περιεχομένου, παρακολουθεί στενά τα δεδομένα, ενώ σε μια λανθάνουσα ανάλυση η υποκειμενική ερμηνεία των μη λεκτικών στοιχείων από την πλευρά των ερευνητών επιτρέπει την ανάδυση νοημάτων (Bengtsson, 2016).

Η ανάλυση περιεχομένου πραγματοποιείται σε τρία στάδια: την προετοιμασία και την οργάνωση της έρευνας και την αναφορά των ευρημάτων (Elo et al., 2014). Στη φάση προετοιμασίας, τα δεδομένα συλλέγονται σύμφωνα με ορισμένα κριτήρια και η κατάλληλη μονάδα ανάλυσης, για παράδειγμα, επιλέγεται για ένα θέμα προκειμένου να παρέχει τις πληροφορίες που απαιτούνται για να φωτίσει το ερευνητικό φαινόμενο (Patton, 2005; Elo et al., 2014). Στο στάδιο της οργάνωσης γίνεται ο σχηματισμός κατηγοριών. Εάν ακολουθηθεί η επαγωγική προσέγγιση, ο ερευνητής προσδιορίζει τα θέματα, σχηματίζει ανοιχτούς κώδικες και δημιουργεί κατηγορίες από ακατέργαστα δεδομένα και καθορίζει τη φύση των σχέσεων τους (Taylor, 2003; Elo et al., 2014). Εάν η ανάλυση γίνεται με απαγωγικό τρόπο, τα δεδομένα εξετάζονται σχετικά με έναν προϋπάρχοντα πίνακα κατηγοριοποίησης που χρησιμοποιείται ως οδηγός από τον κωδικοποιητή στην πορεία (Taylor, 2003). Στο στάδιο της αναφοράς, τα αποτελέσματα της ανάλυσης περιεχομένου παρουσιάζονται με ακριβή, συστηματικό και κατανοητό τρόπο με τη χρήση εικόνων, διαγραμμάτων, πινάκων ή σχημάτων. Εάν τα αποτελέσματα μπορούν να συνδεθούν με την αρχική ιδέα, τότε έχει εξασφαλιστεί και η αξιοπιστία της έρευνας (Elo et al., 2014).

Ο Krippendorff (2004), από την άλλη πλευρά, ορίζει έξι στάδια όσον αφορά τη διαδικασία της ανάλυσης περιεχομένου. Αρχικά, ορίζεται το πλαίσιο ανάλυσης και τα ερευνητικά ερωτήματα και προσδιορίζεται η πηγή των δεδομένων. Δεύτερον, ορίζεται η μονάδα ανάλυσης. Στη συνέχεια, επιλέγονται αντιπροσωπευτικά δείγματα. Στη συνέχεια, υλοποιείται η μείωση και ταξινόμηση των δεδομένων σε κατηγορίες. Το πιο σημαντικό στάδιο της ανάλυσης είναι αυτό της συμπερασματικής σύνδεσης των δεδομένων με το αντικείμενο. Στο τελικό βήμα της διαδικασίας έρχεται η επικύρωση των αποτελεσμάτων όσον αφορά τα ερευνητικά ερωτήματα και τα κειμενικά στοιχεία (Hsieh & Shannon, 2005; Bengtsson, 2016). Ωστόσο, η ανάλυση περιεχομένου απαιτεί επίπονη προσπάθεια, καθώς τα δεδομένα και η διαδικασία κωδικοποίησης πρέπει να επανεξεταστούν και να επαναπροσδιοριστούν επανειλημμένα για να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία της ανάλυσης. Επιπλέον, υπόκειται στην προσωπική οπτική ή προκατάληψη των ερευνητών και επηρεάζεται από την ανάγκη τους να εμβαθύνει στο εύρος των νοημάτων (Bengtsson, 2016).

6.3. Ανάλυση πολυτροπικών κειμένων

Τα κείμενα που βασίζονται σε έντυπα, όπως βιβλία με εικόνες, μυθιστορήματα, περιοδικά καθώς και τα ψηφιακά, όπως εικόνες βίντεο, γραφιστική ή μέσα κοινωνικής δικτύωσης χρησιμοποιούν οπτικές εικόνες και στοιχεία σχεδίασης μαζί με το λεκτικό κείμενο για την κατασκευή του νοήματος. Η πολυτροπική ανάλυση κειμένου λαμβάνει υπόψη τους πολύπλοκους τρόπους σύγχρονης επικοινωνίας και αναπαράστασης για να επεκτείνει τις δυνατότητες του επικοινωνιακού νοήματος (Serafini & Reid, 2019). Οι ερευνητές βασίζονται στις τεχνικές ανάλυσης των θεωριών κοινωνικής σημειωτικής προκειμένου να προσαρμόσουν πολυτροπικά στοιχεία των υπό μελέτη φαινομένων, όπως χειρονομίες, βλέμμα, μουσική, σχέδια, ακουστικά στοιχεία, ακόμη και μυρωδιές και γεύσεις (Serafini & Reid, 2019; Taylor & Leung, 2020) καθώς και ψηφιακά δεδομένα, εκτός από τα γλωσσικά.

Ο Serafini (2012) αντιλαμβάνεται την ανάγνωση ως κοινωνική πράξη και αποδίδει τέσσερις ρόλους στον αναγνώστη-θεατή πολυτροπικών περιβαλλόντων. Ο αναγνώστης μέσα από τον πολύπλευρο ρόλο του ως πλοηγού ακολουθεί μια μη γραμμική, λιγότερο αυστηρά κωδικοποιημένη διαδρομή της ανάγνωσης επιλέγοντας ποια σημειωτική πηγή θα αρχίσει να διαβάζει πρώτος. Ως ερμηνευτής, κατασκευάζει νόημα ανάλογα με το πώς συνδυάζει τους τρόπους ενός κειμένου. Ως σχεδιαστής ο αναγνώστης σχεδιάζει το κείμενο σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά του και ως ερευνητής υπερβαίνει την ερμηνεία του γραπτού λόγου για να ασχοληθεί με την παραγωγή και την κυκλοφορία ενός κειμένου.

Παρακολουθώντας τους γραμματικούς κανόνες του οπτικού σχεδιασμού (Kress & Van Leeuwen, 2006) και έχοντας τη δυνατότητα να αποκωδικοποιήσει διάφορες πτυχές των οπτικών εικόνων όπως το χρώμα, η τροπικότητα ή η σύνθεση, ο αναγνώστης-θεατής συμμετέχει ενεργά στην ερμηνεία των σημειωτικών πόρων του πολυτροπικού κειμένου για να σχεδιάσει το νόημά του, ακολουθώντας τις ανάγκες ή τα ενδιαφέροντά του. Οι Kress & Van Leeuwen, (2006) χρησιμοποιούν τρεις μεταλειτουργίες: ιδεατές, διαπροσωπικές και κειμενικές για να αναλύσουν τη τροπικότητα των εικόνων. Η ιδεολογική πτυχή του νοήματος αφορά τα αναπαριστώμενα αντικείμενα σε σχέση με μέρη, άλλα αντικείμενα και τους ρόλους που παίζουν οι χαρακτήρες (ενεργητικό ή παθητικό) στο κοινωνικοπολιτισμικό τους πλαίσιο. Ο τρόπος με τον οποίο τοποθετούνται τα αντικείμενα ή οι χαρακτήρες, η εγγύτητα και το μέγεθός τους είναι όλα ενδεικτικά των νοημάτων. Η διαπροσωπική μεταλειτουργία έχει να κάνει με τις συναισθηματικές ή απόμακρες σχέσεις που

διαμορφώνονται μεταξύ του παραγωγού και του δέκτη ενός σημειωτικού σημείου, του συγγραφέα, των χαρακτήρων και του αναγνώστη. Η οπτική γωνία της ιστορίας, δηλαδή «ποιος βλέπει», δίνει τη δυνατότητα στον θεατή να υιοθετήσει διάφορες αναγνωστικές στάσεις: αυτή ενός ανενεργού παρατηρητή ή ενός συμμετέχοντος που ταυτίζεται με τους χαρακτήρες, έστω και στιγμιαία (Painter et al., 2013).

Η κοινωνική απόσταση, δηλαδή οι κοντινές ή μακρινές εικόνες δημιουργούν συγγενείες. Μια κατακόρυφη γωνία απεικόνισης υποδηλώνει δύναμη από την πλευρά του παραγωγού αφού χρησιμοποιείται μια εναέρια κατακόρυφη γωνία για να μειώσει τον χαρακτήρα ή να δείξει ευπάθεια. Οι χαμηλές γωνίες, από την άλλη πλευρά, κάνουν το θέμα να φαίνεται ανώτερο. Μια εικόνα στο ύψος των ματιών σημαίνει ότι δεν υπάρχει μάχη εξουσίας. Οι σωματικές κινήσεις, η στάση και οι εκφράσεις του προσώπου έχουν επίσης νόημα. Η βλεμματική επαφή χρησιμοποιείται για να διαμορφώσει την άποψη των αναγνωστών. Χαρακτήρες που κοιτάζουν στα μάτια των αναγνωστών, κάνουν άμεση οπτική επαφή μαζί τους, δείχνουν ότι ελέγχουν την κατάσταση, απαιτούν την προσοχή των αναγνωστών και επιδιώκουν να τους εμπλέξουν σε μια φανταστική σχέση. Όταν κοιτάζουν μακριά, σε άλλα αντικείμενα ή χαρακτήρες καθιστούν τους αναγνώστες σιωπηλούς θεατές που απλώς παρακολουθούν την ιστορία να ξετυλίγεται, προσφέροντάς τους πληροφορίες για επεξεργασία (Kress & Van Leeuwen, 2006; Serafini, 2012).

Τέλος, η κειμενική μεταλειτουργία αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο ένα σημάδι, ένα κείμενο οργανώνεται σε μια σελίδα για να παράγει νέες συνθέσεις του οπτικού χώρου οι οποίες με τη σειρά τους θα παράγουν νέες έννοιες: ήδη γνωστές, οικείες πληροφορίες τοποθετούνται στην αριστερή πλευρά, ενώ νέες, άγνωστες, επομένως αξίζουν προσοχής πληροφορίες και τοποθετούνται στα δεξιά (Kress & Van Leeuwen, 2006; Painter et al., 2013). Επιπλέον, τα σημειωτικά σημάδια που τοποθετούνται στην κορυφή αντιπροσωπεύουν κάτι το επιθυμητό, το ιδανικό, ενώ τα αντικείμενα ή τα θέματα στο κάτω μέρος μιας εικόνας είναι πιο κοντά στο πραγματικό. Το κείμενο που εμφανίζεται πάνω από τις εικόνες βαραίνει ιδεολογικά περισσότερο και το αντίστροφο. Το πλαίσιο είναι ένας άλλος τρόπος για να υποδείξει τη σημασία ή τη διαφοροποίηση των σημειωτικών στοιχείων, ενώ η απουσία του δείχνει έμφαση στην ταυτότητα της ομάδας (Kress & Van Leeuwen, 2006).

6.4. Κριτική πολυπολιτισμική ανάλυση

Η λογοτεχνία είναι ένα ιστορικό και πολιτιστικό προϊόν που είναι κοινωνικά κατασκευασμένο και ως τέτοιο αντικατοπτρίζει τις θεσμικές πρακτικές και τις ιδεολογικές θέσεις με τις οποίες διαμορφώνεται (Botelho & Rudman, 2009). Υπό αυτό το πρίσμα, οι Botelho & Rudman (2009), στο θεμελιώδες βιβλίο τους *Critical Multicultural Analysis of Children's Literature: Mirrors, Windows, and Doors Language, Culture, and Teaching* έθεσαν έναν κριτικό πρίσμα που μπορεί χρησιμοποιηθεί κατά την ανάγνωση/ανάλυση της παιδικής λογοτεχνίας. Η θεωρία τους βασίζεται στην κριτική θεωρία του Freire και καλεί τους αναγνώστες να υιοθετήσουν μια πολιτική στάση, να αναλογιστούν το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο γράφονται, παράγονται και εκδίδονται τα παιδικά βιβλία και τα εξετάζουν διαβάζοντάς τα μέσα από τις γραμμές.

Η κριτική πολυπολιτισμική ανάλυση προκαλεί τον αναγνώστη να εξετάσει ζητήματα κοινωνικής εξουσίας ρωτώντας ποιος αντιπροσωπεύεται, υποεκπροσωπείται, παραποιείται και/ή παραμένει αόρατος (Botelho & Rudman, 2009), στα κείμενα και τον τρόπο άσκησης της εξουσίας από τους προνομιούχους εκπροσώπους της κυρίαρχης ιδεολογίας. Παροτρύνει ακόμη τους αναγνώστες να προχωρήσουν πέρα από την επιβεβαίωση της διαφορετικότητας (Botelho & Rudman, 2009), διαταράσσοντας έτσι τη δυαδική αντίθεση μεταξύ του καταπιεστή και του καταπιεσμένου και διερευνεί τις ενδοομαδικές και ενδοομαδικές ιδιαιτερότητες (Botelho & Rudman, 2009). Επιπλέον, η κριτική πολυπολιτισμική ανάλυση καλεί τους αναγνώστες να εξετάσουν την εστίαση, την άποψη ενός βιβλίου παιδικής λογοτεχνίας και τις θέσεις του αναγνωστικού θέματος που δημιουργεί, καθώς και πώς ο συγγραφέας τελειώνει την ιστορία, κάτι που είναι επίσης ενδεικτικό της ύπαρξης υποκείμενων νοημάτων και ιδεολογιών: ένα σταθερό τέλος ενισχύει την ιδεολογία που διαμορφώνει ο συγγραφέας, ενώ ένα ιδεολογικά ανοιχτό κλείσιμο της ιστορίας αφήνει χώρο για διαφορετικές ερμηνείες από την πλευρά των αναγνωστών (Botelho & Rudman, 2009).

Επιπλέον, η κριτική πολυπολιτισμική ανάλυση εξετάζει τη χρήση της γλώσσας μεταξύ των κοινωνικών διαδικασιών των χαρακτήρων, η οποία φέρνει στο φως τη δράση των χαρακτήρων, ποιος ενεργεί και ποιος μιλά καθώς και ποιος σιωπά (Botelho & Rudman, 2009). Ομοίως, οι αναγνώστες καλούνται να αποκαλύψουν άνισες σχέσεις δύναμης ταυτότητας, τάξης, φυλής και φύλου κωδικοποιημένες σε γραπτά κείμενα και οπτικές εικόνες. Η συνεχής εξέταση κοινωνικών προβλημάτων σχετικά με την ταυτότητα, τη φτώχεια, την ξενοφοβία, το φύλο ή τον σεξουαλικό προσανατολισμό και τον τρόπο με τον οποίο

παρουσιάζονται συχνά στα παιδικά βιβλία τρέφει την ιστορική και κοινωνικοπολιτική φαντασία των αναγνωστών (Botelho & Rudman, 2009). Έτσι, μπορούν να ανακαλύψουν νέα διανοητικά μονοπάτια για δυναμικές συζητήσεις για κοινωνικά ζητήματα που αντέχουν στην κριτική που οι νεαροί αναγνώστες προσπαθούν να κατανοήσουν (Braden & Rodriguez, 2016), να ξαναφανταστούν τον κόσμο στον οποίο ζουν και να αγωνίζονται για κοινωνική δικαιοσύνη.

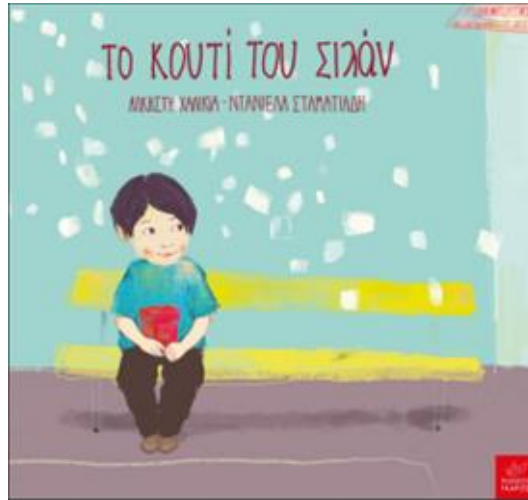
Η κριτική πολυπολιτισμική ανάλυση απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή τόσο στις οπτικές εικόνες όσο και στο κείμενο στα παιδικά βιβλία για μια εις βάθος κατανόηση του τρόπου με τον οποίο δομείται το νόημα. Η οπτική γραμματική των Kress & Van Leeuwen (2006) πληροφορεί τη μελέτη του τρόπου με τον οποίο δομούνται οι εικόνες στον καθορισμό των σχέσεων ισχύος μεταξύ αυτών και του αναγνώστη. Η οπτική γραμματική αποκαλύπτει επίσης πώς οι χαρακτήρες των κειμένων, ασκούν τη δύναμή τους και μέσω των μικροαλληλεπιδράσεων και των σχέσεων που σχηματίζουν με τους άλλους χαρακτήρες των ιστοριών, επηρεάζουν τον κόσμο στον οποίο ζουν και διαμορφώνουν τον πολιτισμό και την κοινωνία (Botelho & Rudman, 2009).

Οι αναγνώστες, μέσα από τις εμπειρίες των χαρακτήρων, αποκτούν διορατικότητα σε συγκεκριμένες πολιτισμικές πληροφορίες, εντοπίζουν τις κρυμμένες ιδεολογίες και αντιστέκονται σε αυτές, συμμετέχοντας έτσι στην ανασυγκρότηση της κοινωνίας. Έχοντας τη δυνατότητα να δουν τον αντικατοπτρισμό τους στις ιστορίες και να ταυτιστούν με τους χαρακτήρες, τα παιδιά όχι μόνο διαπραγματεύονται και ανασυνθέτουν την ταυτότητά τους, αλλά εκτίθενται και σε πολλαπλές εμπειρίες, αποκτώντας έτσι μια ευρύτερη εικόνα της κοινωνίας. Κατά συνέπεια, εμπνέονται να φανταστούν έναν κοινωνικοπολιτικά δίκαιο κόσμο, να υιοθετήσουν μια πολιτική στάση και να αναλάβουν δράση για να τερματιστεί η διαίωηση και η πολιτογράφηση των κοινωνικών ανισοτήτων. Υπό αυτό το πρίσμα, λαμβάνοντας υπόψη τις κοινωνικοπολιτικές και παιδαγωγικές επιπτώσεις της κριτικής πολυπολιτισμικής ανάλυσης, είναι επιτακτική ανάγκη οι συγγραφείς να κάνουν χρήση των μετασημασιακών ιδιοτήτων της τέχνης και να δεσμευτούν στην κοινωνική δικαιοσύνη. Ενημερώνοντας τους αναγνώστες για τη δύναμη των αφηγηματικών τεχνικών στην κατασκευή της ιστορίας και προσκαλώντας τους σε αμφισβήτηση καθώς και σε αδιέξοδες κυρίαρχες ιδεολογίες, δεσμεύουν τους αναγνώστες να υπερβούν τον εαυτό τους και τους προσφέρουν χώρο να κατασκευάσουν νέες πραγματικότητες και τοπικές δημοκρατίες (Botelho & Rudman, 2009). Εξάλλου, η ανάγνωση, σύμφωνα με τη θεωρία της κριτικής

πολυπολιτισμικής ανάλυσης, είναι μια κοινωνικοπολιτική πράξη που περιλαμβάνει και επηρεάζει άλλους ανθρώπους, το παρελθόν και το παρόν τους (Botelho & Rudman, 2009; Botelho et al., 2014).

Κεφάλαιο 7. Συνοπτική παρουσίαση του περιεχομένου των λογο-τεχνικών κειμένων

7.1. Το κουτί του Σιλάν



Εικόνα 1. Εξώφυλλο βιβλίου «Το κουτί του Σιλάν»

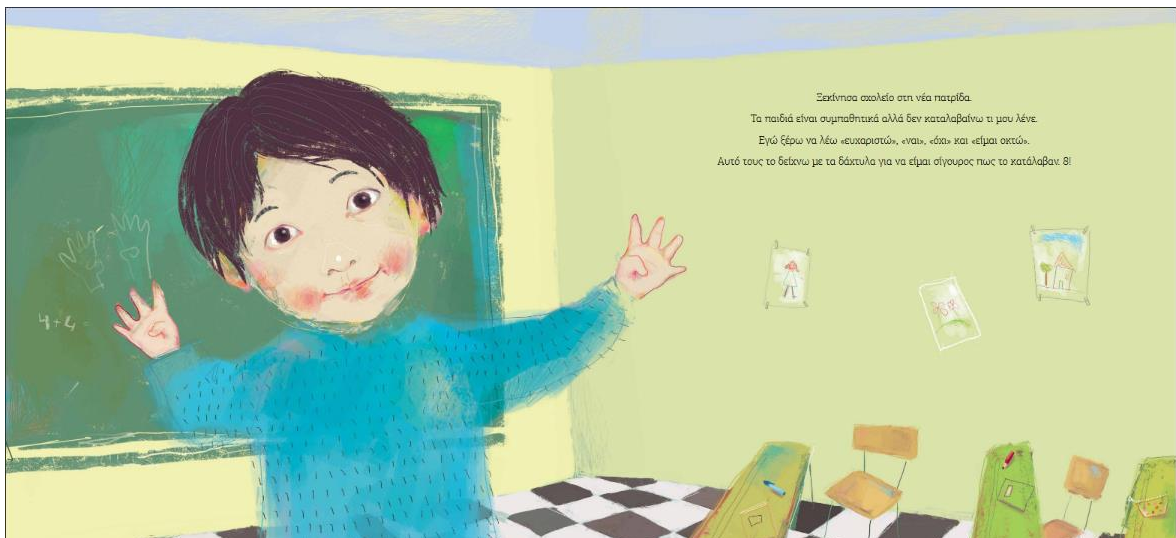
Δημιουργοί του βιβλίου «Το κουτί του Σιλάν» είναι η συγγραφέας Άλκηστη Χαλικιά και η εικονογράφος Ντανιέλα Σταματιάδη. Το βιβλίο κυκλοφορεί από τις εκδόσεις Ίκαρος και είναι κατάλληλο για παιδιά ηλικίας άνω των 5 ετών. Το βιβλίο κυκλοφόρησε το 2017 και εντάχθηκε στη βραχεία λίστα των Λογοτεχνικών Βραβείων του Αναγνώστη 2018 στην κατηγορία παιδικό βιβλίο με εικονογράφιση.

Ήρωας του βιβλίου είναι ένα χαρούμενο μικρό προσφυγόπουλο, ο Σιλάν, που του αρέσει το σχέδιο, και προσπαθεί να προσαρμοστεί στη ζωή του σε μια νέα χώρα και ένα νέο σχολείο. Ο Σιλάν μένει σε μία δομή προσφύγων στην Ελλάδα και πηγαίνει καθημερινά στο σχολείο. Ο Σιλάν, που το όνομα του στη γλώσσα του σημαίνει «διαμάντι», έχει μαζί του ένα μικρό κουτί που το κουβαλάει συνέχεια.



Εικόνα 2. Ο Σιλάν στο σχολείο

Κανείς δεν ξέρει τι έχει μέσα αυτό το κουτί αλλά όλοι οι συμμαθητές του είναι περίεργοι να το μάθουν και του κάνουν συνεχόμενες ερωτήσεις στις οποίες ο Σιλάν απαντάει με ένα χαμόγελο. Ο Σιλάν δεν μπορεί να απαντήσει στους συμμαθητές του γιατί δεν καταλαβαίνει τη γλώσσα τους αλλά ούτε και αυτοί τη δική του. Προσπαθεί να επικοινωνήσει μαζί τους με δύο-τρεις βασικές λέξεις που γνωρίζει στα ελληνικά και δείχνοντας τους με τα δάχτυλα του την ηλικία του.



Εικόνα 3. Ο Σιλάν στην τάξη

Λίγο πριν επιστρέψει στη χώρα του, ο Σιλάν γράφει ένα αποχαιρετιστήριο μήνυμα στους συμμαθητές του στον πίνακα της τάξης και αφήνει το μυστηριώδες κουτί του στο

γραφείο του δασκάλου. Όπως αποδεικνύεται, αυτό που κρατάει ως θησαυρό ο Σιλάν στο κουτί του είναι ένα μάτσο μικρές χρωματιστές λωρίδες χαρτιού με κόκκινα χαμογελαστά χείλη ζωγραφισμένα πάνω τους. Οι συμμαθητές του Σιλάν όταν βλέπουν τι έχει μέσα στο κουτί του παίζουν μαζί και με τα χαρτάκια βάζοντας τα μπροστά στο πρόσωπο τους και αποκτώντας αμέσως χαμογελαστά πρόσωπα.



Εικόνα 4. Οι μαθητές με τα χάρτινα χαμόγελα

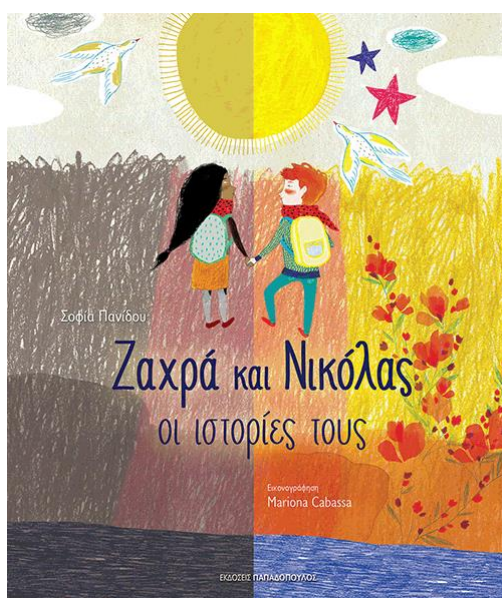
Αυτό που ο Σιλάν να πει στους φίλους του με αυτά τα χαρτάκια, είναι παρά τα γλωσσικά εμπόδια που υπάρχουν ανάμεσα τους, με ανοιχτή καρδιά και πλατύ χαμόγελο μπορούν να πάνε πολύ μακριά, όταν τα πράγματα γίνονται δύσκολα όπως έκανε και ο ίδιος. Ο ίδιος παρά την έλλειψη γλωσσικής επικοινωνίας, μπόρεσε με την καλή καρδιά και το χαμόγελο του να αντέξει τις δύσκολες συνθήκες που βιώνει και να προσεγγίσει και τους συμμαθητές του.

Αυτό το τετράγωνο βιβλίο που μοιάζει και το ίδιο με κουτί όπως αυτό του Σιλάν, με κοντινές εικονογραφήσεις σε παστέλ χρώματα, αντικατοπτρίζει την οπτική του μυημένου: την ιστορία ενός αγοριού πρόσφυγα που ζει σε ένα κέντρο υποδοχής κάπου στην Ελλάδα. Οι ιστορίες που περιγράφει ο Σιλάν πως για παράδειγμα ήταν απασχολημένος με τη ζωγραφική και κόντεψε να χάσει τη διανομή του συσσιτίου, ενημερώνουν τα παιδιά με την προσφυγική εμπειρία.



Εικόνα 5. Ο Σιλάν διαβάζει και γράφει

7.2. Ζαχρά και Νικόλας, οι ιστορίες τους



Εικόνα 6. Εξώφυλλο βιβλίου «Ζαχρά και Νικόλας»

Δημιουργοί του βιβλίου «Ζαχρά και Νικόλας» είναι η συγγραφέας Σοφία Πανίδου και η εικονογράφος Marioua Cabassa. Το βιβλίο προτείνεται για ηλικίες άνω των 4 ετών και κυκλοφόρησε από τις εκδόσεις Παπαδόπουλος το 2018. Το βιβλίο έλαβε το βραβείο του Κύκλου Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου (IBBY) το 2019 που δόθηκε τόσο στην συγγραφέα όσο και στην εικονογράφο.

Είναι ένα εικονογραφημένο βιβλίο που συγκρίνει και αντιπαραβάλλει την καθημερινή ζωή δύο συνομηλίκων, ενός κοριτσιού και ενός αγοριού που ζουν σε δύο παράλληλους κόσμους όπως φαίνεται και από το εξώφυλλο. Η Ζαχρά ζει σε μια ανώνυμη περιοχή που έχει πληγεί από τον πόλεμο και αναγκάζεται να μετακομίσει στην ασφάλεια φεύγοντας από την πατρίδα της, ενώ ο Νικόλας απολαμβάνει την ειρηνική του μεσοαστική ζωή στα προάστια με τη μαμά και τον μπαμπά του, προφανώς κάπου στη Δύση. Η αριστερή σελίδα αφηγείται την ιστορία της Ζαχρά, ενώ η δεξιά είναι αφιερωμένη στην ιστορία του Νικόλα απεικονίζοντας τον πόλεμο και την ειρήνη, δίπλα δίπλα. Αν και οι εικόνες έρχονται σε έντονη αντίθεση και το κείμενο είναι περιορισμένο, το βιβλίο απεικονίζει εύγλωττα τις καταστροφικές συνέπειες του πολέμου στη ζωή ενός παιδιού, αλλά επίσης υποδηλώνει τις ελπίδες και τις φιλοδοξίες των παιδιών για ένα κοινό μέλλον σε έναν κόσμο δικαιοσύνης και ειρήνης.

Τα δύο παιδιά απεικονίζονται να περπατούν χέρι-χέρι στο μπροστινό εξώφυλλο αλλά σε απόσταση ενώ ο αναγνώστης βλέπει την πίσω όψη τους. Αυτό μπορεί να υποδηλώνει ότι παρά το γεγονός ότι φαίνονται ενωμένοι, η Ζαχρά και ο Νικόλας θα βρίσκονται πάντα σε χωριστούς κόσμους που διακρίνονταν από μια μακριά κάθετη γραμμή που κρατά τους δύο κόσμους τους σε απόσταση. Στο βιβλίο, υπάρχουν δύο απόψεις, δύο παράλληλες ιστορίες που μπορούν να διαβαστούν και να προβληθούν χωριστά και να έχουν νόημα. Η διπλή οπτική αφήγηση του βιβλίου, σε αμφίδρομη σχέση με το κείμενο, είναι ενημερωτική αλλά και ενδυναμωτική για τους αναγνώστες που μπορούν να υιοθετήσουν διαφορετικές θέσεις. Οι ρεαλιστικές εικονογραφήσεις, πλούσιες σε κοινωνικοπολιτισμικές πληροφορίες, απεικονίζουν τα παιδιά σε καθημερινές δραστηριότητες όπως να πηγαίνουν στο σχολείο ή να απολαμβάνουν ένα γεύμα με τις οικογένειές τους και αποκαλύπτουν τη μεροληπτική στάση της εικονογράφου απέναντι στη χαμηλή οικονομική κατάσταση του κόσμου της Ζαχρά. Η Ζαχρά είναι μελαχρινή με γαλανά μάτρια και ζει σε ένα ταπεινό σπίτι. Το ίδιο ταπεινή είναι και η κρεβατοκάμαρα της που διακοσμημένη με κοριτσίστικα, μωβ χρώματα. Ο κόσμος της απεικονίζεται με σκοτεινά, σκοτεινά χρώματα, προκαλώντας έτσι διακριτικά συναισθήματα θλίψης και έρχεται σε έντονη αντίθεση με τα ανοιχτόχρωμα πληθωρικά χρώματα στον κόσμο του Νικόλα. Ο Νικόλας, ο οποίος είναι κοκκινομάλλης, με χλωμό δέρμα και επίσης γαλανομάτης, έχει ένα μεγαλύτερο δωμάτιο με ωραία έπιπλα και ενδιαφέρεται για τους διαστημικούς πύραυλους.

Η Ζαχρά και η οικογένειά της, με ένα μάλλον ανήσυχο βλέμμα στα πρόσωπά τους, έχουν ένα ταπεινό γεύμα, περιορισμένο στα απολύτως απαραίτητα, που ετοιμάζει η μητέρα της.



Εικόνα 7. Η ζωή της Ζαχρά

Από την άλλη πλευρά, ο Νικόλας τρώει με χαρά υγιεινά, θρεπτικά τρόφιμα όπως το μπρόκολο και το κοτόπουλο.



Εικόνα 8. Η ζωή του Νικόλα

Όταν ξεκινά ο πόλεμος, η οικογένεια της Ζαχρά αναγκάζεται να εγκαταλείψει τη χώρα –το ιστορικό και πολιτικό υπόβαθρο είναι, για άλλη μια φορά, σιωπηλό– ενώ ο Νικόλας ετοιμάζεται να πάει διακοπές με τους γονείς του. Και τα δύο παιδιά βρίσκονται στο

δρόμο, και κοιμούνται σε σκηνές, αλλά, προφανώς, για διαφορετικούς λόγους. Στο μεταξύ, η Ζαχρά βιώνει τη ζωή σε έναν προσφυγικό καταυλισμό ενώ ο Νικόλας, αγνοώντας το προνόμιό του, συνεχίζει να κάνει μια σχεδόν τέλεια ζωή, περιτριγυρισμένος από την αγαπημένη του οικογένεια.

Η εικονογράφος, μη θέλοντας να ενοχλήσει τα προνομιούχα παιδιά και να προκαλέσει συναισθήματα ενοχής, τοποθετεί τη Ζαχρά μακριά από το κεντρικό μέρος της σελίδας, στο βάθος, για να αποθαρρύνει την ταύτιση των αναγνωστών. Αφού τελειώσει το καλοκαίρι, τα δύο παιδιά συναντιούνται για πρώτη φορά στο σχολείο, κάθονται δίπλα δίπλα στην τάξη και ανταλλάσσουν ματιές. Τα δύο λευκά περιστέρια που συνοδεύουν τα παιδιά σε όλη την ιστορία, φαίνονται να στηρίζονται στα κεφάλια των παιδιών, υποδηλώνοντας την αρχή μιας ειρηνικής εποχής για όλους. Οι εικόνες είναι αρκετά εύγλωπτες στην εξήγηση της κατάστασης του εκτοπισμού και της κατάστασης των προσφύγων απλώς με αντιπαραθέσεις αληθινών εικόνων. Ωστόσο, υπάρχει ένα βλέμμα που ευνοεί το μέρος της ιστορίας του Νικόλα, ενώ συσκοτίζει το ζήτημα της σύγκρουσης και του εκτοπισμού στον κόσμο της Ζαχρά. Σε όλο το βιβλίο, τα πρόσωπα των μεγάλων δεν εμφανίζονται ποτέ πλήρως. Ο αναγνώστης βλέπει την πίσω όψη τους, ως εκ τούτου, δεν αναλαμβάνουν την ευθύνη για τις πράξεις τους. Οι γονείς της Ζαχρά δέχονται παθητικά τη μοίρα τους ως πρόσφυγες, ενώ οι γονείς του Νικόλα ζουν ευτυχημένοι στην ευδαιμονία, αγνοώντας τι συμβαίνει γύρω τους. Αυτός είναι ο λόγος που η ένωση των δύο παιδιών που συνυπάρχουν δίπλα δίπλα σε αλληλεγγύη, λόγω ανθρωπιστικής παρέμβασης, μοιάζει μη ρεαλιστική, αν όχι ουτοπική και ουσιαστικά είναι απλώς δύο χωριστοί κόσμοι.



Εικόνα 9. Ο κόσμος της Ζαχρά και του Νικόλα

Συνιστά όμως και μία πρόσκληση για επικοινωνία για τα παιδιά προκειμένου να προσπαθήσουν να κατανοήσουν την εμπειρία των άλλων και να μην λαμβάνουν ως δεδομένη λόγω της δικής τους.

7.3. Η Αλίκη βρήκε το όνομα της



Εικόνα 10. Εξώφυλλο βιβλίου «Η Αλίκη βρήκε το όνομα της»

Δημιουργοί του βιβλίου «Η Αλίκη βρήκε το όνομα της» είναι η συγγραφέας Ιωάννα Γιαννακοπούλου και η εικονογράφος Ζωή Σειτάνη. Το βιβλίο εκδόθηκε το 2019 από τις εκδόσεις Ακυβέρνητες Πολιτείες και προτείνεται για παιδιά 6-9 ετών.

Η Αλίκη είναι ένα κορίτσι με κόκκινα μαλλιά που φτάνει σε μια γκριζα πόλη, ολομόναχη, χωρίς αποσκευές, ρούχα ή παιχνίδια, ούτε καν το όνομά της. Μια ασυνόδευτη ανήλικη, η Αλίκη βιώνει κλειστές πόρτες και την προκατάληψη ή την αδιαφορία των ντόπιων, κατά την άφιξή της σε μια εχθρική χώρα των Θαυμάτων.

Αυτό που είναι εντυπωσιακό σε αυτό το ορθογώνιο βιβλίο είναι το ανέκφραστο βλέμμα της Αλίκης στο εξώφυλλο, το οποίο κυριολεκτικά απαιτεί την προσοχή του αναγνώστη. Μια μπάλα από νήμα, ένα μοτίβο που εμφανίζεται σποραδικά στο κείμενο, συμβολίζει την ιστορία που πρόκειται να ξετυλιχτεί. Η Αλίκη είναι ένα ψηλό αδύνατο κορίτσι με σγουρά κόκκινα μαλλιά, ένα άλλο ασυνόδευτο ανήλικο, που στέκεται μόνο του στη μέση μιας πλατείας του χωριού. Δεν έχει αποσκευές, δεν έχει ρούχα, δεν έχει οικογένεια, οπότε, αν και είναι καλοντυμένη, πρέπει να είναι πρόσφυγας. Η εικονογράφος δημιούργησε ένα κολάζ με μια ανοιχτή βαλίτσα με το περιεχόμενό της διάσπαρτο και μάλλον με αυτό τον τρόπο θέλει να υπενθυμίσει στον αναγνώστη ότι όλοι κουβαλάμε μαζί μας τις συναισθηματικές μας αποσκευές, ένα παιδικό παιχνίδι ή τη μυρωδιά του κασκόλ της

μαμάς στην καρδιά μας. Αλλά το κορίτσι δεν έχει ταυτότητα, δεν έχει καν όνομα και αυτό λέει και το διαβατήριό της ενώ δίπλα βρίσκονται σκόρπια κοριτσίστικα ονόματα που μπορεί να της ανήκουν.



Εικόνα 11. Το διαβατήριο της Αλίκης

Η εικονογράφηση του βιβλίου περιλαμβάνει ένα ακόμα κολάζ που σχολιάζει το θέμα της προκατάληψης και της ξενοφοβίας: πρόσωπα από διάφορες τάξεις ή περιοχές, συγκεντρωμένα σε κοντινή απόσταση, κοιτάζουν τον αναγνώστη στα μάτια. Στην πραγματικότητα όμως, κοιτάζουν την Αλίκη καχύποπτα, σαν να ήταν μια κοκκινομάλλα μάγισσα στους μεσαιωνικούς χρόνους που λόγω του χρώματος των μαλλιών τους ξεχώριζαν και δέχονταν διώξεις από την Ισπανική Ιερά Εξέταση. Κοιτάζουν επίμονα τον αναγνώστη απαιτώντας να αναγνωρίσει τη δική του συνηγορία και να πάρει θέση σχετικά με την εισροή μεταναστών και προσφύγων στη χώρα του. Μερικοί από τους ντόπιους της φέρονται όμορφα, έτσι η Αλίκη, νιώθοντας ανακούφιση, εκτίμηση και αποδοχή, αρχίζει να ξετυλίγει την ιστορία της. Οι σελίδες της ιστορίας της Αλίκης αφήνονται σκόπιμα κενές, ώστε οι αναγνώστες να μπορούν να συμμετέχουν ενεργά, να συμπληρώσουν τις βιωμένες εμπειρίες τους και να πουν τις δικές τους ιστορίες. Το κλείσιμο της ιστορίας είναι επίσης ανοιχτό και προσκαλεί τους αναγνώστες να το προσεγγίσουν μέσα από πολλαπλές οπτικές γωνίες.

Το βιβλίο αφορά την μετανάστευση, τον εκτοπισμό, την απώλεια, την ταυτότητα και το τραύμα. Λείπει το κοινωνικοπολιτικό υπόβαθρο και δεν υπάρχουν πολιτιστικές λεπτομέρειες ώστε να μπορεί να εντοπιστεί ο χαρακτήρας, ενδεχομένως για λόγους οικουμενικότητας. Ωστόσο, η συγγραφέας αποφεύγει τον ρομαντισμό και την αφήγηση σε τρίτο πρόσωπο παρέχοντας με αυτό τον τρόπο μια εικόνα για τις βαθιές συνέπειες της μετανάστευσης στη ζωή των παιδιών και την ανάγκη που υπάρχει να επικοινωνήσουν αυτά που βιώνουν.

7.4. Μελάκ, μόνος

Το βιβλίο «Μελάκ, μόνος» δημιούργησαν η συγγραφέας Πιπίνη Αργυρώ και ο Ραζής Αχιλλέας που έκανε την εικονογράφιση. Το βιβλίο κυκλοφόρησε το 2016 από τις εκδόσεις Καλειδοσκόπιο και απευθύνεται σε παιδιά άνω των 3 ετών. Είναι ένα βραβευμένο βιβλίο που αφηγείται την ιστορία ενός νεαρού αγοριού, του Μελάκ (=άγγελος) και της αδερφής του Νουρ (=φως) που αναγκάζονται να εγκαταλείψουν τη χώρα τους λόγω πολέμου. Μόνα τους, δεν αναφέρεται πού βρίσκονται οι γονείς τους, τα δύο παιδιά εντάσσονται σε ομάδες προσφύγων στα μακρινά, επικίνδυνα ταξίδια τους προς τον Βορρά, τρέχοντας μακριά από τις φρικαλεότητες του πολέμου. Ο Μελάκ δεν αφήνει ποτέ το χέρι της αδερφής του και την προστατεύει, σαν φύλακας άγγελος, έως ότου φτάσουν στην ασφάλεια σε ένα κέντρο υποδοχής, σε μια χώρα υποδοχής που δεν κατονομάζεται.

Ο οριζόντιος προσανατολισμός του βιβλίου και το ασυνήθιστο ορθογώνιο σχήμα του προσφέρουν μια πανοραμική άποψη της ιστορίας του Μελάκ. Στο μπροστινό εξώφυλλο, ο αναγνώστης βλέπει τον Μελάκ να αποχαιρετά την παλιά του ζωή, σε μια σκούρα μπλε έναστρη νύχτα και, παρόλο που δεν μπορεί να δει τη θλίψη του, μπορεί να αισθανθεί την ευπάθεια του αγοριού.



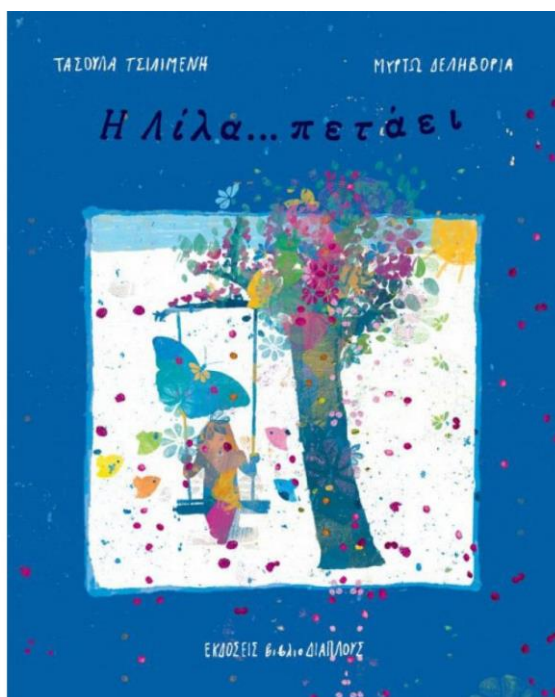
Εικόνα 12. Εξώφυλλο βιβλίου «Μελάκ, μόνος»

Ο Μελάκ και η αδερφή του (η οποία παραμένει αόρατη για το υπόλοιπο της ιστορίας) χάνουν τους γονείς τους. Επιβιβάζονται σε μια κατάμεστη λέμβο, φορώντας τα πορτοκαλί σωσίβια, με τους διακινητές να φωνάζουν σε ακατάληπτη άγνωστη γλώσσα καθώς

τους σπρώχνουν, με τα δυνατά μυώδη μπράτσα τους, στις λαστιχένιες βάρκες. Μεταφέρονται παθητικά, σαν ένα κομμάτι κρέας, σε ένα φορητό παράδοσης τροφίμων πριν φτάσουν στη στεριά και βρουν καταφύγιο σε έναν προσφυγικό καταυλισμό όπου φροντίζονται τόσο σωματικά όσο και πνευματικά: αφού τα ταΐσουν και τα περιποιηθούν, τα παιδιά μαζεύονται γύρω από μια κυρία, πιθανότατα αραβικής καταγωγής, και τους διηγούνται μια ιστορία, όπως συνηθίζουν να κάνουν στο σπίτι, γύρω από τη φωτιά, στο τέλος της ημέρας.

7.5. Η Λίλα...πετάει

Το βιβλίο «Η Λίλα...πετάει» έχει γράψει η Τασούλα Τσιλιμένη και έχει εικονογραφήσει η Μυρτώ Δεληβοριά. Εκδόθηκε από τις εκδόσεις Διάπλους το 2019 και απευθύνεται σε παιδιά άνω των 6 ετών. Η Λίλα, ένα λαμπερό, χαρούμενο κορίτσι που σφύζει από ζωή, ζει σε έναν προσφυγικό καταυλισμό με την οικογένειά της. Η Λίλα έχει ζωηρή φαντασία και ασφυκτιά στον περιορισμό του στρατοπέδου. Ανήμπορη να κοιμηθεί τη νύχτα, ακόμα και αφού μετράει τα πρόβατα, απολαμβάνει να παίζει σκιά με τον παππού της όταν όλοι οι άλλοι κοιμούνται. Αλλά είναι ο έξω κόσμος που λαχταράει η Λίλα. Θέλει να δει τα αστέρια, να ακούσει τα νυχτοπούλια και να πετάξει μακριά σαν πεταλούδα.



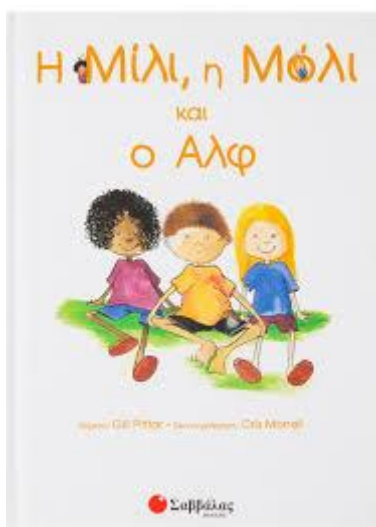
Εικόνα 13. Εξώφυλλο βιβλίου «Η Λίλα...πετάει»

Έτσι, αρπάζει τους χρωματιστούς μαρκαδόρους της και, εκεί, μέσα στη νύχτα, ζωγραφίζει ένα παράθυρο στον κόσμο στα λευκά σεντόνια της σκηνής και βρίσκει τη δική

της διέξοδο. Και τότε είναι που γελάει και αρχίζει να πετάει προς τον λαμπερά φωτισμένο ουρανό!

7.6. Η Μίλι, η Μόλι κι ο Άλφ

Το βιβλίο «Η Μίλι, η Μόλι κι ο Άλφ» έχει γραφτεί από τον Gill Pittar. Στα ελληνικά το έχει μεταφράσει η Στέλλα Ζούπα και την εικονογράφηση του την έχει κάνει ο Chris Morrell. Το βιβλίο εκδόθηκε το 2004 από τις εκδόσεις Σαββάλας και απευθύνεται σε παιδιά άνω των 6 ετών.

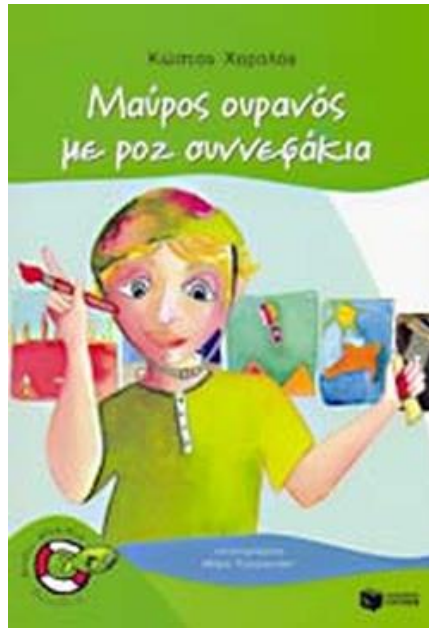


Εικόνα 14. Εξώφυλλο βιβλίου «Η Μίλι, η Μόλι και ο Άλφ»

Ο Άλφ είναι ένα προσφυγόπουλο που έρχεται στο σχολείο της Μίλι και της Μόλι και ενσωματώνεται πολύ γρήγορα σε αυτό με τη βοήθεια των δύο κοριτσιών. Είναι ένα παιδί διαφορετικό από όλα τα άλλα αλλά παράλληλα καλό και χαρισματικό και αυτό τον κάνει όχι μόνο να ενσωματωθεί αλλά και να γίνει και ο μαθητής της χρονιάς στο τέλος.

7.7. Μαύρος ουρανός με ροζ συννεφάκια

Το βιβλίο «Μαύρος ουρανός με ροζ συννεφάκια» το έγραψε ο Κώστας Χαραλάς και εικονογράφησε η Τσαφαντάκη Μαρία. Το βιβλίο κυκλοφόρησε το 2009 από τις εκδόσεις Πατάκης και απευθύνεται σε παιδιά άνω των 6 ετών.



Εικόνα 15. Εξώφυλλο βιβλίου «Μαύρος ουρανός με ροζ συννεφάκια»

Ήρωας του βιβλίου είναι ο Γκόραν, ένα παιδί από την Σερβία. Βρίσκεται στην Ελλάδα προστατευμένος από τον πόλεμο στην χώρα του. Παρόλο που έχει γίνει αποδεκτός από τα παιδιά στην Ελλάδα και έχει φίλους, το τραύμα του πολέμου και της απώλειας της οικογένειάς του είναι τόσο βαρύ που τον κάνει να ζωγραφίζει μαύρους ουραμούς.

Κεφάλαιο 8. Αποτελέσματα

Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει τα γενικά χαρακτηριστικά των βιβλίων που αναλύονται στις ενότητες που ακολουθούν.

Πίνακας 1. Γενικά χαρακτηριστικά των υπό εξέταση βιβλίων

Βιβλία	Διαπολιτισμική εκπαίδευση	Διαπολιτισμική επικοινωνία	Συμπερίληψη
Το κουτί του Σιλάν	Τίτλος, όνομα ήρωα, εικόνα ήρωα, πραγματικότητα των προσφύγων	Μη γνώση ελληνικής γλώσσας, εκφράσεις προσώπου, κουτί, χειρονομίες,	Αγάπη, αποδοχή
Ζαχρά και Νικόλας, οι ιστορίες τους	Τίτλος, ονόματα και εικόνα ηρώων, αντιπαράθεση διαφορετικών ζώων	Πρόκληση για κατανόηση και αναζήτηση	Γνώση, αποδοχή
Η Αλίκη βρήκε το όνομα της	Εικόνα ηρωίδας, ασυνόδευτο ανήλικο, προκατάληψη, ξενοφοβία	Απώλεια, τραύμα	Αγάπη, ενσυναίσθηση
Μελάκ, μόνος	Τίτλος, ονόματα ηρώων, πραγματικότητα των προσφύγων, ασυνόδευτα ανήλικα	Μη γνώση γλώσσας, αποδοχή, αγάπη	Ένταξη μέσω της εκπαίδευσης
Η Λίλα...πετάει	Πραγματικότητα των προσφύγων	Φαντασία	Αποδοχή και ασφάλεια
Η Μίλι, η Μόλι κι ο Άλφ	Διαφορετικότητα, χαρίσματα και ικανότητες	Προσπάθεια και συνεργασία	Αγάπη και αποδοχή
Μαύρος ουρανός με ροζ συννεφάκια	Όνομα και εμφάνιση ήρωα, πόλεμος	Τραύμα, απώλεια, αποδοχή, μοναξιά	Αποδοχή και ασφάλεια, μοναξιά

8.1. Ενίσχυση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από τη διαπολιτισμική λογοτεχνία

Ο τίτλος και μόνο του βιβλίου «Το κουτί του Σιλάν» παραπέμπει στην διαπολιτισμική εκπαίδευση λόγω του διαφορετικού ονόματος του ήρωα. Διαβάζοντας τον τίτλο είναι κατανοητό ότι ο ήρωας του είναι ένα παιδί που δεν έχει ελληνικό αλλά ένα διαφορετικό όνομα. Από το εξώφυλλο τα παιδιά μπορούν να νιώσουν οικεία με τον ήρωα γιατί αυτό που βλέπουν είναι ένα παιδί σαν αυτά. Η περιγραφή του τρόπου που ζει ο Σιλάν φέρνει τα παιδιά σε επαφή με την πραγματικότητα που βιώνουν οι πρόσφυγες αφού ο Σιλάν δεν μένει όπως αυτά στο σπίτι τους με την οικογένεια τους αλλά σε μία δομή προσφύγων. Αυτό αποτελεί

μία καλή ευκαιρία για να αναπτυχθεί μία συζήτηση αναφορικά με το καθεστώς στο οποίο ζουν οι πρόσφυγες στην Ελλάδα, ποιοι λαμβάνουν τον όρο του πρόσφυγα, τι συμβαίνει στη χώρα τους και τους οδήγησε να έρθουν σε άλλες χώρες, κ.λπ. Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν το υπόβαθρο των προσφύγων καθώς και πως τα παιδιά προσπαθούν να ενσωματωθούν σε μία νέα χώρα. Ο Σιλάν βρίσκεται σε χειρότερη κατάσταση από αυτούς και παρόλα αυτά δεν χάνει το χαμόγελο του αφού δεν μπορεί καν να αφαιρεθεί αφού αυτό σημαίνει πως θα μείνει νηστικός, μία θέση στην οποία δεν θα έρθουν εύκολα τα ίδια. Ο τρόπος ο Σιλάν απεικονίζεται, κοιτάζοντας τον αναγνώστη κατευθείαν στα μάτια, είναι γιατί του ζητά να καθίσει και να ακούσει την ιστορία του, απαιτώντας έτσι προσοχή και ταύτιση με την άποψή του. Δεν υπάρχουν πληροφορίες σχετικά με το ιστορικό του ή την αυθεντική αναπαράσταση του πολιτισμού του. Αν και το όνομά του είναι αραβικό, ο Σιλάν απεικονίζεται με έναν μάλλον ανοιχτό τόνο δέρματος, όπως και όλοι οι άλλοι χαρακτήρες του βιβλίου. Σε μια προσπάθεια να αποφύγει μια στερεότυπη απεικόνιση των Αράβων προσφύγων, η εικονογράφος πηγαίνει στο άλλο άκρο και απεικονίζει όλα τα παιδιά με παρόμοια αλλά ουδέτερα (αν όχι ασιατικά) χαρακτηριστικά, που στερούν από την περιθωριοποιημένη ομάδα διαφορετικές αναπαραστάσεις.

Το βιβλίο επικεντρώνεται στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του Σιλάν και στην προσπάθειά του να επικοινωνήσει με τους συνομηλίκους του: αρχικά, ο Σιλάν πρέπει να συμβιβαστεί με την απόρριψη καθώς μένει στην τάξη κατά τη διάρκεια του διαλείμματος γιατί δεν μπορεί να επικοινωνήσει, και είναι μόνος. Καθώς όμως εξελίσσεται η ιστορία, βγαίνει από το καβούκι του και παίζει αρχικά με τα κορίτσια, ενώ τα αγόρια παρακολουθούν από απόσταση. Αναπτύσσει μάλιστα μία πλατωνική αγάπη με την Κορίνα, μια συμμαθήτριά του. Παρόλα αυτά, ο Σιλάν και το κουτί του, που αντιπροσωπεύουν τον Άλλο, αντιμετωπίζονται ως κάτι μυστηριώδες και εξωτικό που πρέπει να κατακτηθεί: οι συνομηλικοί του ζηλεύουν το κουτί του και θέλουν να το έχουν. Όταν έρθει η ώρα, ο Σιλάν επιστρέφει στη χώρα του και είναι ώρα να λυθεί το μυστήριο του κουτιού του Σιλάν. Ανοίγουν το κουτί και, τελικά, ανακαλύπτουν το περιεχόμενό του: μια χούφτα χαμόγελα ζωγραφισμένα σε μικρά κομμάτια χαρτιού τα οποία, κατά λάθος, φεύγουν στον αέρα, για να τα πιάσουν και να τα έχουν όλοι. Αυτό είναι το κοινωνικό μήνυμα του Σιλάν προς τους συνομηλίκους του, να αντισταθούν, να μην χάνουν ποτέ την ελπίδα τους και να διεκδικούν την για αλλαγή. Παρ' όλα αυτά, η αισιοδοξία του είναι ανεξήγητη, οπότε η έννοια της ουτοπικής κοινωνίας αναδύεται ξανά.

Στο βιβλίο «Ζαχρά και Νικόλας, οι ιστορίες τους» το εύρημα να προβάλλονται παράλληλα οι δύο ιστορίες επιτρέπει στα παιδιά να κάνουν μία άμεση σύγκριση για το πόσο διαφορετικές είναι οι ζωές και των δύο παιδιών. Από τον τίτλο και την εικόνα των ηρώων στο εξώφυλλο γίνεται και σε αυτή την περίπτωση ορατό ότι πρόκειται για δύο παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Και σε αυτή την περίπτωση τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν πόσο διαφορετικά ζουν τα παιδιά που βιώνουν ένα πόλεμο σε σχέση με τη δική τους ζωή. Οι δύο κόσμοι παρουσιάζονταν ως εντελώς διαφορετικοί και αυτό μπορεί να προβληματίσει τα παιδιά ώστε να μπορέσουν να αναζητήσουν γιατί συμβαίνει αυτό. Και αυτό το βιβλίο μπορεί να λειτουργήσει ως μία καλή αφορμή για περαιτέρω συζήτηση και κατανόηση των μαθητών ενισχύοντας με αυτό τον τρόπο την κατανόηση και στη συνέχεια, και την αποδοχή.

Στο βιβλίο «Η Αλίκη βρήκε το όνομα της» το όνομα της ηρωίδας δεν παραπέμπει σε κάτι διαφορετικό. Αυτό που δείχνει την διαφορετικότητα της Αλίκης είναι τα έντονα κόκκινα μαλλιά της. Και σε αυτό το βιβλίο οι μαθητές έρχονται σε επαφή με την πραγματικότητα που βιώνουν οι πρόσφυγες και ειδικότερα τα ασυνόδευτα ανήλικα που δεν έχουν ούτε την οικογένεια τους. Και αυτό το βιβλίο αποτελεί μία αφορμή για να κατανοήσουν το πως ζουν και αισθάνονται αυτά τα παιδιά που μεταφέρονται σε άλλες χώρες μόνα τους χωρίς την προστασία της οικογένειάς τους. Επίσης, μέσα από αυτό το βιβλίο τα παιδιά κατανοούν πως λειτουργούν τα στερεότυπα και η προκατάληψη και πως λειτουργεί η ξενοφοβία αλλά και τι μπορεί να προκαλέσει σε αυτά.

Και ο Μελάκ με την Νουρ στο βιβλίο «Μελάκ, μόνος», είναι ασυνόδευτα ανήλικα που βίωσαν τον πόλεμο και την αποκοπή από την οικογένεια τους. Η συγγραφέας καταφέρνει να συμπυκνώσει την περίπλοκη κατάσταση της μετανάστευσης, τη συναισθηματική αναταραχή του νεαρού αγοριού και τις μακροχρόνιες συνέπειες της εμπειρίας στην καρδιά του αγοριού: ο φόβος κυριαρχεί ακόμη και όταν τα πράγματα φαίνεται να αρχίζουν να πάνε καλά. Ωστόσο, αν και η ιστορία φαίνεται να επιδέχεται ερμηνείες, ταυτόχρονα αποσιωπά το ιστορικό και πολιτικό τοπίο: δεν αναφέρονται ούτε οι δράστες των φρικαλεοτήτων ούτε η πραγματική αιτία των ταραχών. Η τοποθεσία υπονοείται από τους φοίνικες και τις γυναίκες που φορούν κασκόλ στα κεφάλια τους. Η Λίλα από την άλλη, απεικονίζεται σωματικά ασφαλής αλλά δεν είναι όλα καλά. Τραυματισμένη από την προσφυγική εμπειρία, η Λίλα είναι εμφανώς τραυματισμένη συναισθηματικά και, για να

επιβιώσει από τον εσωτερικό πόλεμο που μαίνεται μέσα της, καταφεύγει στην εσωτερική της δύναμη και φαντασία.

Ο Αλφ είναι το παιδί πρόσφυγας που δεν είναι διαφορετικό από τους άλλους εμφανισιακά αλλά σε όλα τα άλλα. Ζει και συμπεριφέρεται με διαφορετικό τρόπο αλλά τα υπόλοιπα παιδιά δεν εστιάζουν σε αυτά αλλά στα θετικά χαρακτηριστικά που ο Αλφ έχει. Ο Αλφ μπορεί να είναι διαφορετικός αλλά παράλληλα είναι χαρισματικός και ικανός και αυτό δεν πρέπει να παραβλέπεται. Ο Γκόραν, από την Σερβία είναι και αυτός ένας πρόσφυγας που παρόλο όμως που έχει δεν μπορεί να ξεπεράσει το τραύμα του πολέμου. Γίνεται κατανοητό ότι ο πόλεμος δεν είναι κάτι απλό και ένα παιδί δεν μπορεί να τον ξεπεράσει εύκολα όπως ούτε και την απώλεια της οικογένειας του και της πατρίδας του.

8.2. Ενίσχυση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας των μαθητών από τη διαπολιτισμική λογοτεχνία

Στο βιβλίο «Το κουτί του Σιλάν», ο ήρωας είναι ένα παιδί σαν όλα τα άλλα, που πηγαίνει στο σχολείο αλλά δεν ξέρει πως να επικοινωνήσει με τους συμμαθητές του αφού δεν ξέρει ελληνικά. Καταφέρνει όμως να έχει μία καλή σχέση μαζί τους χωρίς προβλήματα αφού είναι ευγενικός απέναντι τους και στην περιέργεια τους ενώ αυτά που θέλει να πει τα εκφράζει με το ζεστό χαμόγελο που έχει καθώς και με χειρονομίες προσπαθώντας να απαντήσει στις ερωτήσεις των άλλων. Το κουτί είναι αυτό που έχει κομβικό σημείο στην επικοινωνία που ο Σιλάν αναπτύσσει με τους συμμαθητές του. Το κουτί τους παρακινεί να τον ρωτήσουν τι έχει μέσα και αυτός απαντάει με το δικό του τρόπο, τα χαμόγελα. Το νόημα που μεταφέρει αυτό το βιβλίο είναι πως παρόλο που δεν μιλούν κοινή γλώσσα, ο Σιλάν και οι συμμαθητές του καταφέρνουν να επικοινωνήσουν μεταξύ τους. Ο Σιλάν έχει έναν τρόπο να τους πει πως νιώθουν αφού δεν μπορεί στην γλώσσα τους να το εκφράσει: τα χαμόγελα που ζωγραφίζει. Και οι υπόλοιποι μαθητές υιοθετούν αυτό τον τρόπο για να επικοινωνήσουν μαζί του. Έτσι μεταφέρεται στα παιδιά το μήνυμα ότι θα πρέπει να προσπαθήσουν και αυτά να υιοθετήσουν σταδιακά τον τρόπο επικοινωνίας των άλλων όταν η γλώσσα αποτελεί εμπόδιο ανάμεσα τους.

Στο βιβλίο «Ζαχρά και Νικόλας, οι ιστορίες τους» οι ήρωες δεν συνομιλούν μεταξύ τους αφού βρίσκονται σε διαφορετικούς κόσμους. Μπορεί να αποτελέσει όμως μία αφορμή για τους μαθητές να προβληματιστούν, να αναζητήσουν και να διερευνήσουν, κάτι

που στη συνέχεια θα ενισχύσει και τη διαπολιτισμική επικοινωνία η οποία θα τροφοδοτηθεί από την προσπάθεια κατανόησης των άλλων.

Στο βιβλίο «Η Αλίκη βρήκε το όνομα της» φαίνονται οι συνέπειες που δημιουργεί η έλλειψη επικοινωνίας. Η Αλίκη είναι ένα παιδί που βιώνει έντονη απώλεια και τραύμα τα οποία γίνονται πιο έντονα όταν δεν γίνεται αποδεκτή και αντιμετωπίζεται με καχυποψία. Ακόμα και αν μιλάνε λεκτικά στην Αλίκη κάποιος δεν επικοινωνούν ουσιαστικά μαζί της αφού δεν κατανοούν πως νιώθει και τι βιώνει.

Και ο Μελάκ στο βιβλίο «Μελάκ, μόνος» δεν μπορεί να επικοινωνήσει γιατί είναι μόνος του και δεν ξέρει ελληνικά. Καταφέρνει όμως να βιώσει αγάπη και αποδοχή στο σχολείο μέσα στην τάξη του και αυτό δείχνει ότι η επικοινωνία είναι εφικτή και μπορεί να γίνει αντιμετωπίζοντας τα εμπόδια που προκύπτουν. Η Λίλα αναφέρεται φευγαλέα στα μακρινά ταξίδια της και στα νυχτερινά ταξίδια στο μονοπάτι των προσφύγων και στους κανόνες που επιβάλλονται σε κάθε μέρος που έχει βρεθεί. «Οι κανόνες είναι κανόνες», της λέει η μητέρα της και η παραβίαση της ελευθερίας παρουσιάζονται ως κανόνες που πρέπει να τηρούνται παθητικά στη νέα τάξη πραγμάτων. Όμως η Λίλα διαφωνεί με τον αφηγητή τρίτου προσώπου και λαχταρά την ελευθερία της, απορρίπτοντας κάθε είδους εγκλεισμό. Σιγά σιγά, η Λίλα εξελίσσεται ως χαρακτήρας: μεταμορφώνεται από μια φοβισμένη κάμπια σε μια όμορφη πεταλούδα. Η Λίλα βρίσκει με αυτό τον τρόπο ένα δικό της τρόπο επικοινωνίας, αυτόν της φαντασίας που μπορούν να χρησιμοποιήσουν και τα υπόλοιπα παιδιά. Ο Αλφ από την άλλη, προσπαθεί και συνεργάζεται με τα υπόλοιπα παιδιά και έτσι μπορεί να επικοινωνήσει μαζί τους. Ο ίδιος εκφράζεται θετικά και αυτό κάνει και τα άλλα παιδιά να συμπεριφέρονται έτσι. Υπάρχουν δυσκολίες αλλά αντιμετωπίζονται δείχνοντας με αυτό τον τρόπο ότι η προσπάθεια και η συνεργασία μεταξύ των παιδιών μπορεί να ενισχύσει την επικοινωνία ανάμεσα τους. Τέλος, ο Γκόραν μπορεί να έχει κάνει φίλιες και σχέσεις στην Ελλάδα αλλά παρόλα αυτά είναι μόνος του και μπορεί να επικοινωνήσει αυτά που πραγματικά νιώθει μόνο μέσα από τις ζωγραφιές του που είναι μαύρες όπως νιώθει και ο ίδιος.

8.3. Ενίσχυση της συμπερίληψης των μαθητών από τη διαπολιτισμική λογοτεχνία

Ο Σιλάν είναι ένας ήρωας που καταφέρνει με το δικό του τρόπο να γίνει αγαπητός από τα άλλα παιδιά της τάξης του. Μπορεί να μην μιλάει την ίδια γλώσσα με αυτούς και να ζει με διαφορετικό τρόπο, αλλά είναι ένα παιδί που παρά τα προβλήματα που βιώνει είναι πάντα χαμογελαστό και με αγάπη απέναντι τους. Αυτό μεταφέρει στα παιδιά το μήνυμα ότι ακόμα και αν ο άλλος είναι διαφορετικός αυτό δεν σημαίνει ότι δεν μπορεί να αγαπήσει και να αγαπηθεί. Έτσι τα παιδιά κατανοούν ότι πρέπει να δείχνουν αγάπη και να αποδέχονται τους άλλους. Παρόλα αυτά όμως τα παστέλ χρώματα δημιουργούν μια ονειρική, χαλαρή ατμόσφαιρα που είναι μάλλον παραπλανητική καθώς η στάση του βιβλίου είναι συμβολική: δεν γίνεται αναφορά στα πραγματικά ή ιστορικά αίτια του εκτοπισμού ή στον τρόπο διευθέτησης της κρίσης. Η ιστορία έχει ένα αναμενόμενο τέλος: ο πόλεμος τελειώνει αβίαστα και όλα επιστρέφουν στο φυσιολογικό. Ο Σιλάν απεικονίζεται θετικά ως ανθεκτικός, ανεξάρτητος και αισιόδοξος, κάτι που τον ενδυναμώνει, αλλά δεν υπάρχει καμία αναφορά για τα προβλήματα περιθωριοποίησης ή τα ζητήματα έλλειψης ισότητας που μπορεί να αντιμετώπισε κατά τη διάρκεια της σχολικής του εμπειρίας.

Στο βιβλίο «Ζαχρά και Νικόλας, οι ιστορίες τους», οι δύο ήρωες δεν βρίσκονται μαζί αφού οι κόσμοι τους είναι διαφορετικοί. Δεν είναι εύκολο συνεπώς να κατανοήσουν τα παιδιά πως θα μπορούσαν να συνυπάρξουν ζώντας με διαφορετικό τρόπο. Μπορεί όμως να τροφοδοτήσει μία συζήτηση για την απόκτηση γνώσης εκ μέρους των μαθητών προκειμένου να οδηγηθούν στην αποδοχή. Η συζήτηση αυτή μπορεί να τροφοδοτηθεί ακόμα περισσότερο εάν υπάρχουν μαθητές από άλλες χώρες μετά στην τάξη που το βιβλίο μπορεί να αποτελέσει αφορμή για να πουν και τις δικές τους διαφορετικές ιστορίες.

Στο βιβλίο «Η Αλίκη βρήκε το όνομα της» το βασικό μήνυμα που προβάλλεται είναι το πόσο ισχυρή είναι η αγάπη και η ενσυναίσθηση που οδηγεί στην αποδοχή των ανθρώπων. Η Αλίκη κατάφερε βρήκε αγάπη και φροντίδα σε κάποιους εγκάρδιους ανθρώπους με ενσυναίσθηση που τη βοηθούν να ανοιχτεί και να μοιραστεί την ιστορία της, να αισθανθεί ότι τη βλέπουν, την ακούνε, την αποδέχονται και την εκτιμούν. Τότε, η Αλίκη παίρνει πίσω το όνομά της και την ταυτότητά της.

Στο βιβλίο «Μελάκ, μόνος», τα χαρακτηριστικά του προσώπου των παιδιών είναι θολά, επομένως δεν υπάρχει οπτική επαφή, μέχρι το τέλος της ιστορίας, όταν ο Μελάκ,

ασφαλής στο περιβάλλον της σχολικής τάξης του κοιτάζει φευγαλέα πάνω από τον ώμο του, ίσως, προς το παρελθόν του. Πιθανώς ο εικονογράφος επιχειρεί να απεικονίσει την καθολικότητα του προβλήματος, αλλά κάνοντάς το, ταυτόχρονα, στερεί από τα παιδιά πρόσφυγες το δικαίωμα να βλέπονται και υπεραπλουστεύει την ανθρώπινη κατάσταση (Botelho & Rudman, 2009). Στο τέλος της ιστορίας, τα σχήματα γίνονται γεωμετρικά και τα τρίγωνα κατευθύνουν την προσοχή (Kress & Van Leeuwen, 2006) στη δασκάλα που στέκεται στη μέση μιας φωτεινής και ευάερης τάξης, περιτριγυρισμένη από τους μαθητές της, με τον Μελάκ να είναι ένα από αυτά. Έτσι, η ιστορία έχει ένα σταθερό κλείσιμο και τονίζει τον ρόλο της εκπαίδευσης στη διαδικασία ένταξης των προσφυγικών πληθυσμών σε μια κοινωνία απαλλαγμένη από κοινωνικές αδικίες, αν και ουτοπική κοινωνία, στη χώρα υποδοχής.

Κοιτάζοντας τον αναγνώστη στα μάτια σε μια κοντινή απεικόνιση, η Λίλα του/της εκμυστηρεύεται ότι πρόκειται να απελευθερωθεί αφήνοντας πίσω το κουκούλι ασφαλείας της και πιθανώς ζητά υποστήριξη και μετά, σε μια περίπτωση μαγικού ρεαλισμού, πετάει έξω από τη σκηνή. Ο εικονογράφος, χρησιμοποιώντας παστέλ χρώματα σε γαλάζιο και ροζ, δημιουργεί έναν συναισθηματικό τόνο και δημιουργεί μια ονειρική ατμόσφαιρα, σε μια προσπάθεια να ωραιοποιήσει τον τρόπο – επειδή, οι νευρικές κινήσεις του παππού (αυτές που η Λίλα λανθασμένα παίζει με τη σκιά) και τα βουρκωμένα σκούρα μάτια της Λίλα γεμίζουν με αυτό. Τα ασυνήθιστα μοτίβα εικονογράφησης υποδηλώνουν έμμεσα ένα σχέδιο σε ένα αγαπημένο φόρεμα που φορούσε η Λίλα ή την ταπετσαρία ή τα χαλιά στην κρεβατοκάμαρά της, δημιουργώντας έτσι μια συναισθηματική σύνδεση με την κουλτούρα που την ενδυναμώνει στην αναζήτηση της ελευθερίας. Σε ένα ανοιχτό κλείσιμο, ο αναγνώστης που επιλέγει να ασχοληθεί με αυτό το δύσκολο θέμα καλείται να αποφασίσει εάν η Λίλα είναι επιτυχής στο να προσεγγίσει τα αστέρια, διεκδικώντας μια καλύτερη ζωή.

Ο Αλφ δεν είναι ένα παιδί που απλώς γίνεται αποδεκτό από τα άλλα που τον αγαπούν αλλά καταφέρνει να πάρει ξεχωριστή θέση ανάμεσα τους. Ο Αλφ τα κατάφερε να συμπεριληφθεί μέσα στο σχολείο του λόγω της αγάπης και της αποδοχής των άλλων παιδιών που τον έκαναν να μπορεί να προσπαθήσει και να έχει ίσες ευκαιρίες με αυτούς. Η περίπτωση του Γκόραν όμως δείχνει ότι τα παιδιά πρόσφυγες μπορεί να γίνουν αποδεκτά και να συμπεριληφθούν αλλά παρόλα αυτά χρειάζεται περισσότερη προσπάθεια για να πάψουν να νιώθουν μόνες και να ξεπεράσουν τα τραύματά τους.

Συμπεράσματα

Η πολυπολιτισμική λογοτεχνία μπορεί να παράσχει ένα πρίσμα στους μαθητές να βλέπουν τον κόσμο μέσα από διαφορετικές οπτικές και να δημιουργούν μία κοινωνία. Η απλή αύξηση της πρόσβασης των μαθητών στη πολυπολιτισμική παιδική λογοτεχνία δεν επαρκεί από μόνη της ως στρατηγική για τη συμμετοχή σε παγκόσμιες και δίκαιες προοπτικές. Σε ορισμένες περιπτώσεις, η ανάγνωση περισσότερων για τον κόσμο μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής κατανόησης καθώς ενισχύονται τα αρνητικά στερεότυπα. Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να επιλέγουν βιβλία με μέγιστο δυναμικό για την προώθηση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και την ενίσχυση της συμπερίληψης. Πρέπει να είναι καλά εξοικειωμένοι με την πολυπλοκότητα αυτών των προοπτικών και τα πολιτικά πλαίσια που υποστηρίζουν αυτές τις έννοιες.

Η παρούσα μελέτη επιχείρησε να απαντήσει τρία βασικά ερωτήματα μέσα από την ανάλυση παιδικών βιβλίων με διαπολιτισμικό περιεχόμενο. Το πρώτο εξ αυτών είναι κατά πόσο η παιδική λογοτεχνία μπορεί να ενισχύσει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η ανάλυση των βιβλίων έδειξε πως αυτό μπορεί να γίνει σε σημαντικό βαθμό χρησιμοποιώντας στοιχεία που δείχνουν την πραγματικότητα των παιδιών μεταναστών και προσφύγων και συμβάλλοντας στην κατανόηση και την αποδοχή της διαφορετικότητας από τους μαθητές. Μέσα από την παιδική λογοτεχνία τα παιδιά έρχονται σε επαφή με την διαφορετικότητα, μαθαίνουν γι' αυτή και την κατανοούν. Με αυτό τον τρόπο γίνεται αντιληπτή η πραγματικότητα υπό το πρίσμα της διαφορετικότητας ενισχύοντας έτσι την ενσυναίσθηση των παιδιών για τους άλλους (Smith and Wiese, 2006; Young & Ferguson, 1995).

Το δεύτερο ερώτημα αφορά την δυνατότητα ενίσχυσης της διαπολιτισμικής επικοινωνίας των μαθητών μέσω της παιδικής λογοτεχνίας. Η ανάλυση των βιβλίων έδειξε πως το εμπόδιο της διαφορετικής γλώσσας δεν είναι αρκετό για να μεταφερθούν μηνύματα στα παιδιά κατανοώντας τη διαφορετικότητα. Οι περισσότεροι ήρωες των βιβλίων δεν μπορούν να επικοινωνήσουν με τα παιδιά της ηλικίας τους αλλά είτε μέσω του συναισθήματος, είτε μέσω της δημιουργικότητας ή με άλλους τρόπους γίνεται κατανοητό τι βιώνουν και πως νιώθουν από τους μαθητές. Αυτό είναι ένα εύρημα που έχει εντοπιστεί και στις έρευνες των Αλμασίδου (2023) και Κοέντα (2020) όπου η έλλειψη κοινής γλώσσας δεν σταματά τα παιδιά αλλά πλάσματα διαφορετικά μεταξύ τους, όπως το ποντίκι και η

γάτα, να επικοινωνήσουν μέσα από συνεργασία, την φιλία, την αγάπη, εφευρίσκοντας εναλλακτικούς τρόπους.

Τέλος, αναφορικά με το τρίτο ερώτημα και το αν η παιδική λογοτεχνία μπορεί να ενισχύσει την συμπερίληψη όλων των μαθητών, η ανάλυση των βιβλίων έδειξε ότι αυτό είναι εφικτό γιατί παρέχει γνώσεις στους μαθητές και αυτό τους βοηθάει να κατανοούν, να αποδέχονται και να αγαπούν. Με τα ευρήματα αυτά συμφωνεί και η έρευνα των Tomé-Fernández et al. (2019) αφού η ανταλλαγή διαπολιτισμικών γνώσεων συμβάλλει στην ενσωμάτωση των μαθητών που έχουν ένα διαφορετικό υπόβαθρο από τους υπόλοιπους μαθητές μέσω της αποδοχής και της ενσυναίσθησης.

Περιορισμοί και μελλοντική έρευνα

Η παρούσα έρευνα αντιμετώπισε κάποιους περιορισμούς κατά τη διεξαγωγή της. Ένας από αυτούς τους περιορισμούς είναι η πληθώρα των βιβλίων που έχουν κυκλοφορήσει με διαπολιτισμικά θέματα. Αυτό καθιστά την επιλογή των βιβλίων που συνθέτουν το δείγμα μίας έρευνας εξαιρετικά δύσκολη διαδικασία. Στην παρούσα έρευνα εξετάστηκαν βιβλία που αφορούν παιδιά μικρής ηλικίας, δηλαδή μέχρι και το δημοτικό σχολείο. Σημαντικά δεδομένα όμως θα παρείχαν και έρευνες με βιβλία που αφορούν παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας και εφήβους και αυτό είναι ένα πεδίο που μπορεί να στοχεύσει η μελλοντική έρευνα.

Άλλη μία δυσκολία που προέκυψε είναι η έλλειψη ερευνών σχετικών με την διαπολιτισμική επικοινωνία, κάτι που διαφάνηκε και στο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης που υπάρχει περιορισμένη αναφορά σε σχετικά ευρήματα. Αυτό είναι ένα ακόμα πεδίο στο οποίο μπορεί να εστιάσει η μελλοντική έρευνα.

Τέλος, η προσωπική άποψη της ερευνήτριας είναι ότι είναι ιδιαίτερα θετικό ότι υπάρχουν αρκετά βιβλία με διαπολιτισμική θεματική που μπορούν να αξιοποιηθούν στην εκπαίδευση λόγω των οφελών που μπορούν να παρέχουν. Τα βιβλία αυτά όμως είναι σημαντικό να προωθούνται στους εκπαιδευτικούς προκειμένου να τα αξιοποιούν στη διδασκαλία τους προκειμένου να μπορεί να προωθηθεί τόσο η διαπολιτισμική επικοινωνία όσο και η συμπερίληψη όλων των μαθητών. Οι δυσκολίες που συνάντησα είναι οι κάτωθι όσον αφορά τη μεθοδολογία την ανάλυση περιεχομένου τη θεωρώ μια διαδικασία πολύ απαιτητική και χρονοβόρα που απαιτεί εξειδικευμένες γνώσεις, τεχνικές και δεξιότητες,

όσον αφορά τη συλλογή των δεδομένων καθώς και τη μελέτη των διάφορων πολιτισμών καθώς είναι μια έννοια που περικλείει διάφορες υποενότητες.

Κατά την άποψη μου περιορισμούς δεν θα έλεγα ότι συνάντησα διότι η εργασία μου καλύπτει ένα ευρύ φάσμα της παιδικής λογοτεχνίας όσον αφορά τη συμπερίληψη τη δια-πολιτισμική εκπαίδευση τα ψηφιακά μέσα καθώς και τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Η πρόταση μου για μια μελλοντική ερευνα είναι ότι θα ακολουθούσα τα σχέδια συνεργατικής ερευνάς project. Ένα παιδί που δε γνωρίζει καλά τη γλώσσα μπορεί μέσα από τις εικόνες και τα video να κρατήσει ζωντανό το ενδιαφέρον του. Αυτό είναι πολύ πιο καλό για όλους τους μαθητές. Επίσης θα συνέθετα ένα μωσαϊκό από υλικό με διάφορες φωτογραφίες με τα ήθη έθιμα και παραδόσεις.

Θα προσκαλούσα επιπλέον τους γονείς όπου θα γινόταν μια παρουσίαση μέσα στη τάξη όπου εκεί θα υπήρχε η ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με διαφορετικές κουλτούρες μεταξύ τους. Ακόμα θα παρότρυνα να γίνει μια γιορτή όπου το κάθε παιδί θα έφερνε τα προϊόντα του τόπου του. Σε αυτό το σημείο θα γινόταν γνωριμία με το νέο προϊόν καθώς και ανταλλαγή απόψεων ιδεών καθώς και με τον εμπλουτισμό νέων η λεγομένη μεταγνώση. Στο τέλος θα ακολουθούσα την αναστοχαστική πρακτική όπου τα παιδιά μέσα από το διάλογο θα αντάλλαζαν τις απόψεις τους θα επικεντρωνόντουσαν στη διαφορετικότητα και στηριζόμενοι στην εν συναίσθηση στην αγάπη την αποδοχή θα ξεδίπλωναν τις εμπειρίες και τα βιώματα τους

Αναφορές

- Adam, H., & Harper, L. (2016). Assessing and selecting culturally diverse literature for the classroom. *Practical Literacy*, 21(2), 10-13.
- Aerila, J. A., Soininen, M., & Merisuo-Storm, T. (2016). Literature as a tool in multicultural education: Perceptions of Finnish student teachers on reading multicultural literature in Finland. *Research and Reviews: Journal of Educational Studies*, 2(1), 53-62.
- Akpan, V. I., Igwe, U. A., Mpamah, I. B. I., & Okoro, C. O. (2020). Social constructivism: implications on teaching and learning. *British Journal of Education*, 8(8), 49-56.
- Αλμασίδου, Π. (2023). *Ρατσιστικά ιδεώδη στην Παιδική Λογοτεχνία. Μελέτη περίπτωσης «Η τελευταία μαύρη γάτα» του Ευγένιου Τριβιζά*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Amour, M. J. S. (2003). Connecting children's stories to children's literature: Meeting diversity needs. *Early childhood education journal*, 31(1), 47-51.
- Anati, N. (2019). The influence of the Arab Spring on Arabic YA literature. *Children's Literature in Education*, 50(3), 223-239.
- Anstey, M. (2002). "It's not all black and white": Postmodern picture books and new literacies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 45(6), 444-457.
- Back, M. (2014). 'They say I'm like that but they don't know me': transcultural discourses of masculinity. *Journal of Multicultural Discourses*, 9(2), 104-118.
- Banks, A., & Banks, S. R. (1995). Cultural identity, resistance, and "good theory": Implications for intercultural communication theory from Gypsy culture. *Howard Journal of Communications*, 6(3), 146-163.
- Barber, J. F. (2016). Digital storytelling: New opportunities for humanities scholarship and pedagogy. *Cogent Arts & Humanities*, 3(1), 1181037.
- Bearne, E., & Styles, M. (2010). Literature for children. In *The Routledge International Handbook of English, Language and Literacy Teaching* (pp. 22-28). Routledge.
- Bekus, N. (2014). Ethnic identity in post-Soviet Belarus: ethnolinguistic survival as an argument in the political struggle. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 35(1), 43-58.
- Ben-Amos, D. (1993). "Context" in Context. *Western Folklore*, 52(2/4), 209-226.

- Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *NursingPlus open*, 2, 8-14.
- Bernstein, R. S., & Salipante, P. (2017, July). Intercultural comfort through social practices: Exploring conditions for cultural learning. In *Frontiers in Education* (Vol. 2, p. 31). Frontiers Media SA.
- Berry, J. W. (2003). Conceptual approaches to acculturation. In K.M. Chun, P. Balls Organista, & G. Marin (Eds.), *Acculturation: Advances in theory, measurement, and applied research* (pp. 17-37). Washington, DC: American Psychological Association.
- Berry, J. W. (2006). Mutual attitudes among immigrants and ethnocultural groups in Canada. *International journal of intercultural relations*, 30(6), 719-734.
- Bianquin, N., & Sacchi, F. (2017). More than just pictures: Using picture books to broaden young learners' disability understanding. *Multidisciplinary Digital Publishing Institute Proceedings* 1(9), 890-899.
- Bilá, M., Kačmárová, A., & Vaňková, I. (2020). The encounter of two cultural identities: The case of social deixis. *Russian Journal of Linguistics*, 24(2), 344-365.
- Bland, J. (2010). Using pictures and picture books to create readers and thoughtful readings. *Humanising Language Learning*, 12(6), 3-10.
- Botelho, M. J., & Rudman, M. K. (2009). *Critical multicultural analysis of children's literature: Mirrors, windows, and doors*. Routledge.
- Botelho, M. J., Young, S. L. B., & Nappi, T. (2014). Rereading Columbus: Critical multicultural analysis of multiple historical storylines. *Journal of Children's Literature*, 40(1), 41-51.
- Braden, E. G., & Rodriguez, S. C. (2016). Beyond Mirrors and Windows: A Critical Content Analysis of Latinx Children's Books. *Journal of Language and Literacy Education*, 12(2), 56-83.
- Brooks, C. K. (1995). World-wide tricksters. *English Journal*, 84(6), 108-109.
- Brown, C. S., Ali, H., Stone, E. A., & Jewell, J. A. (2017). US children's stereotypes and prejudicial attitudes toward Arab Muslims. *Analyses of Social Issues and Public Policy*, 17(1), 60-83.
- Brownie, J. (2012). Multilingualism and identity on Mussau. *International journal of the sociology of language*, 2012(214), 67-84.

- Burgess, J., Klæbe, H., & McWilliam, K. (2010). Mediatization and institutions of public memory: Digital storytelling and the apology. *Australian Historical Studies*, 41(2), 149-165.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2009). Άμεσα και έμμεσα ιδεολογικά μηνύματα στο διαπολιτισμικό εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο. *Κείμενα για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής Λογοτεχνίας*, 9, 1-11.
- Campbell, S. (2010). Windows and mirrors: A case for more multicultural children's books on Illinois Children's Choice Award lists. *Illinois Reading Council Journal*, 38(4), 33-38.
- Cavanaugh, J. R. (2020). Language ideology revisited. *International Journal of the Sociology of Language*, 2020(263), 51-57.
- Chattaraman, V., Lennon, S. J., & Rudd, N. A. (2010). Social identity salience: Effects on identity-based brand choices of Hispanic consumers. *Psychology & Marketing*, 27(3), 263-284.
- Chen, Y. W., & Collier, M. J. (2012). Intercultural identity positioning: Interview discourses from two identity-based nonprofit organizations. *Journal of International and Intercultural Communication*, 5(1), 43-63.
- Ciecierski, L., Nageldinger, J., Bintz, W. P., & Moore, S. D. (2017). New Perspectives on Picture Books. *Athens Journal of Education*, 4(2), 123-136.
- Ciecierski, L. & Smith, A. (2020). Picture books as way-in texts for better understanding and appreciating peritextual features. *Voices from the Middle*, 28(2), 44-49.
- Cole, E. M., & Valentine, D. P. (2000). Multiethnic children portrayed in children's picture books. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 17(4), 305-317.
- Copeland, S., & De Moor, A. (2018). Community digital storytelling for collective intelligence: Towards a storytelling cycle of trust. *Ai & Society*, 33, 101-111.
- Crook, B. (2014). Teaching intercultural communication with "an idiot abroad". *Communication Teacher*, 28(1), 9-13.
- Croucher, S. M. (2013). Integrated threat theory and acceptance of immigrant assimilation: An analysis of Muslim immigration in Western Europe. *Communication Monographs*, 80(1), 46-62.

- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of studies in international education*, 10(3), 241-266.
- Del Pilar, J. A., & Udasco, J. O. (2004). Marginality theory: The lack of construct validity. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 26(1), 3-15.
- Derman-Sparks, L. (2016). *Guide for selecting anti-bias children's books*. Teaching for Change Books.
- Dolan, A. M. (2014). Intercultural education, picturebooks and refugees: Approaches for language teachers. *Children's Literature in Language Education journal (CLELEjournal)*, 2(1), 92 - 109.
- Driggs Wolfenbarger, C., & Sipe, L. (2007). A unique visual and literary art form: Recent research on picturebooks. *Language Arts*, 83(3), 273-280.
- Duncum, P. (2010). Seven principles for visual culture education. *Art Education*, 63(1), 6-10.
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K., & Kyngäs, H. (2014). Qualitative content analysis: A focus on trustworthiness. *SAGE open*, 4(1), 2158244014522633.
- Escayg, K. A. (2019). "Who's got the power?": A critical examination of the anti-bias curriculum. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 13(1), 1-18.
- Ferri, G. (2017). Ethical communication and intercultural responsibility: A philosophical perspective. In *Intercultural Dialogue* (pp. 19-35). Routledge.
- Freire, P., & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the Word and the World*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Giang, M. T., & Wittig, M. A. (2006). Implications of adolescents' acculturation strategies for personal and collective self-esteem. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 12(4), 725-739.
- Gilmour, J. (2015). Formation of Stereotypes. *Behavioural Sciences Undergraduate Journal*, 2(1), 67-73.
- Goldstone, B. P. (2001). Whaz up with our books? Changing picture book codes and teaching implications. *The Reading Teacher*, 55(4), 362-370.
- Gross, M., & Latham, D. (2017). The peritextual literacy framework: Using the functions of peritext to support critical thinking. *Library & Information Science Research*, 39(2), 116- 123.

- Gubar, M. (2011). On not defining children's literature. *PMLA*, 126(1), 209-216.
- Gubar, M. (2013). Risky Business: Talking about Children in Children's Literature Criticism. *Children's Literature Association Quarterly*, 38(4), 450-457.
- Hall, B. J. (1992). Theories of culture and communication. *Communication theory*, 2(1), 50-70.
- Harkin, P. (2005). The reception of reader-response theory. *College Composition and Communication*, 410-425.
- Hellman, P. (2003). The role of postmodern picture books in art education. *Art Education*, 56(6), 6-12.
- Herat, M. (2014). Avoiding the reaper: Notions of death in Sri Lankan obituaries. *International Journal of Language Studies*, 8(3), 117-144.
- Hladíková, H. (2014). Children's book illustrations: Visual language of picture books. *CRIS-Bulletin of the Centre for Research and Interdisciplinary Study*, 2014(1), 19- 31.
- Hoffman, D. M. (1989). Self and culture revisited: Culture acquisition among Iranians in the United States. *Ethos*, 17(1), 32-49.
- Hoffman, A. R. (2010). The BFG and the Spaghetti Book Club: A case study of children as critics. *Children's Literature in Education*, 41, 234-250.
- Hollindale, P. (1988). Ideology and the Children's Book. *Signal*, 55, 3-22.
- Hope, J. (2008). 'One day we had to run': The development of the refugee identity in children's literature and its function in education. *Children's Literature in Education*, 39(4), 295-304.
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277-1288.
- Hübinette, T. (2013). Swedish antiracism and white melancholia: Racial words in a post-racial society. *Ethnicity and Race in a Changing World*, 4(1), 24-33.
- Huck, C. S. (1982). Children's Literature. *Theory into Practice*, 21(4).
- Hunt, P. (2001). *Κριτική θεωρία και παιδική λογοτεχνία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Iseke-Barnes, J. (2009). Unsettling fictions: Disrupting popular discourses and trickster tales in books for children. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 7(1), 24-57.
- Jarvey, M., McKeough, A., & Pyryt, M. C. (2008). Teaching trickster tales: A comparison of instructional approaches. *Research in the Teaching of English*, 42-73.

- Kadilina, O. A., & Ryadchikova, E. N. (2018). Strong, weak and average linguistic personality in communicative-pragmatic and linguoculturological aspects. *RUDN Journal of Language Studies, Semiotics and Semantics*, 9(4), 859-882.
- Καρακίτσιος, Α. (2014). Διαπολιτισμικές αναγνώσεις παιδικών βιβλίων πολιτισμικής διαφορετικότητας. *Κείμενα για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής Λογοτεχνίας*, 15, 1-12.
- Kern, R. (2006). Perspectives on technology in learning and teaching languages. *Tesol Quarterly*, 40(1), 183-210.
- Kern, R. (2014). Technology as Pharmakon: The promise and perils of the internet for foreign language education. *The Modern Language Journal*, 98(1), 340-357.
- Khakimova, L., Zhang, Y. B., & Hall, J. A. (2012). Conflict management styles: The role of ethnic identity and self-construal among young male Arabs and Americans. *Journal of intercultural communication research*, 41(1), 37-57.
- Khukhlaev, O. E., Gritsenko, V. V., Pavlova, O. S., Tkachenko, N. V., Usubian, S. A., & Shorokhova, V. A. (2020). Comprehensive model of intercultural competence: theoretical substantiation. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 17(1), 13-28.
- Kim, Y. Y. (2001). *Becoming intercultural: An integrative theory of communication and cross-cultural adaptation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kirschbaum, K. (2012). Physician communication in the operating room: Expanding application of face-negotiation theory to the health communication context. *Health communication*, 27(3), 292-301.
- Κοέντα, Ι. (2020). *Παιδική λογοτεχνία και ετερότητα*. Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Koschmann, M. A. (2013). Human rights collaboration and the communicative practice of religious identity. *Journal of Communication and Religion*, 36(2), 107-133.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design*. Routledge.
- Krippendorff, K. (2004). Measuring the reliability of qualitative text analysis data. *Quality and quantity*, 38, 787-800.
- Lakey, S., & Canary, D. (2002). Actor goal achievement and sensitivity to partner as critical factors in understanding interpersonal communication competence and conflict strategies. *Communication Monographs*, 69(3), 217-235.

- Lambert, J. (2013). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community*. Routledge.
- Lau, K. J. (2000). Serial logic: Folklore and difference in the age of feel-good multiculturalism. *Journal of American Folklore*, 113(447), 70-82.
- Lesnik-Oberstein, K. (2003). Defining children's literature and childhood. In P.Hunt (Ed), *International Companion Encyclopedia of Children's Literature (1)*, (pp.15-29). Routledge.
- Li, M. (2020). Multimodal pedagogy in TESOL teacher education: Students' perspectives. *System*, 94, 102337.
- Lim, S. S., Vadrevu, S., Chan, Y. H., & Basnyat, I. (2012). Facework on Facebook: The online publicness of juvenile delinquents and youths-at-risk. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 56(3), 346-361.
- Liu, S. (2014). Becoming intercultural: Exposure to foreign cultures and intercultural competence. *China Media Research*, 10(3), 7-15.
- Madon, S., Guyll, M. X., Hilbert, S. J., Kyriakatos, E., & Vogel, D. L. (2006). Stereotyping the stereotypic: When individuals match social stereotypes. *Journal of Applied Social Psychology*, 36(1), 178-205.
- Martin, D., Hutchison, J., Slessor, G., Urquhart, J., Cunningham, S. J., & Smith, K. (2014). The spontaneous formation of stereotypes via cumulative cultural evolution. *Psychological Science*, 25(9), 1777-1786.
- Matsuo, C. (2012). A critique of Michael Byram's Intercultural Communicative Competence Model from the perspective of model type and conceptualization of culture. *福岡大学人文論叢*, 44(2), 347-380.
- McAdam, J. E., Arizpe, E., Devlin, A. M., Farrell, M., & Farrar, J. (2014). *Journeys from images to words*. Project Report. Esmée Fairbairn Foundation.
- McCallum, R., & Stephens, J. (2011). Ideology and children's books. *Handbook of research on children's and young adult literature*, (2001), 359-371.
- McGillicuddy, Á. (2019). Breaking down barriers with wordless picturebooks: "The Silent Books Exhibition, from the world to Lampedusa and back". *Studies in Arts and Humanities*, 4(2), 108-122.
- McKay-Semmler, K., & Kim, Y. Y. (2014). Cross-cultural adaptation of Hispanic youth: A study of communication patterns, functional fitness, and psychological health. *Communication Monographs*, 81(2), 133-156.

- McKinley, C. J., Masto, D., & Warber, K. M. (2014). Social identity theory as a framework for understanding the effects of exposure to positive media images of self and other on intergroup outcomes. *International Journal of Communication*, 8, 1049-1068.
- McNair, J. C. (2021). Surprise, surprise! Exploring dust jackets, case covers, and endpapers in picture books to support comprehension. *The Reading Teacher*, 74(4), 363-373.
- Mdallel, S. (2004). The sociology of children's literature in the Arab world. *The looking glass: New perspectives on children's literature*, 8(2).
- Merino, M. E., & Tileagă, C. (2011). The construction of ethnic minority identity: A discursive psychological approach to ethnic self-definition in action. *Discourse & Society*, 22(1), 86-101.
- Mohamed, M. A. S. (2015). The Role of English Language Textbooks in the Reproduction of Racism. *International Journal of English Language & Translation Studies*, 3(1), 95-108.
- Moriizumi, S. (2011). Constructing multifaceted cultural identity theory: Beyond dichotomization of individualism-collectivism. *China Media Research*, 7(2), 17-26.
- Motschenbacher, H. (2013). 'Now everybody can wear a skirt': Linguistic constructions of non-heteronormativity at Eurovision Song Contest press conferences. *Discourse & Society*, 24(5), 590-614.
- Mourão, S. J. (2016). Picturebooks in the primary EFL classroom. *Children's Literature in language Education journal (CLELE journal)*, 4(1), 25-43.
- Nagel, J. (1994). Constructing ethnicity: Creating and recreating ethnic identity and culture. *Social problems*, 41(1), 152-176.
- Nisbet, E. C., & Myers, T. A. (2010). Challenging the state: Transnational TV and political identity in the Middle East. *Political Communication*, 27(4), 347-366.
- O'Dowd, R. (2016). Emerging trends and new directions in telecollaborative learning. *Calico journal*, 33(3), 291-310.
- O'Dowd, R., & Waire, P. (2009). Critical issues in telecollaborative task design. *Computer assisted language learning*, 22(2), 173-188.
- O'Neil, K. E. (2011). Reading pictures: Developing visual literacy for greater comprehension. *The Reading Teacher*, 65(3), 214-223.
- Painter C., Martin JR. & Unsworth L. (2013). *Reading Visual Narratives: Image Analysis of Children's Picture Books*. Equinox Publishing.

- Papadatos, Y. S., & Politis, D. (2012). Raising the profile of today's Greek children's literature. *Review of European Studies*, 4(4), 23-28.
- Pantaleo, S. (2014). The metafictional nature of postmodern picturebooks. *The Reading Teacher*, 67(5), 324-332.
- Patton, M. Q. (2005) Qualitative research. In B. S., Everitt, D. C., Howell, D. C. (Eds). *Encyclopedia of statistics in behavioral science* (3) (pp. 1633-1636). John Wiley & Sons.
- Politis, D. (2018). Between Modernism and Postmodernism: Greek Literature for Children and Youth in the Last Decades of the Twentieth Century. *Bookbird: A Journal of International Children's Literature*, 56(2), 52-56.
- Poix, C. (2018). Neology in children's literature: A typology of occasionalisms. Lexis. *Journal in English Lexicology*, 12(12), 1-23.
- Pulimeno, M., Piscitelli, P., & Colazzo, S. (2020). Children's literature to promote students' global development and wellbeing. *Health Promotion Perspectives*, 10(1), 13.
- Reynolds, R. E., Taylor, M. A., Steffensen, M. S., Shirey, L. L., & Anderson, R. C. (1982). Cultural schemata and reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 353-366.
- Richardson, V. (2003). Constructivist pedagogy. *Teachers college record*, 105(9), 1623-1640.
- Rosenblatt, L. M. (1982). The literary transaction: Evocation and response. *Theory into practice*, 21(4), 268-277.
- Roozen, B., & Shulman, H. C. (2014). Tuning in to the RTL: Tracking the evolution of language alongside the Rwandan genocide using social identity theory. *Journal of Language and Social Psychology*, 33(2), 165-182.
- Sandis, D. (2008). Children's Literature Research in Greece: The Situation Today. *Children's Literature Association Quarterly*, 33(3), 306-320.
- Schmoelz, A. (2018). Enabling co-creativity through digital storytelling in education. *Thinking skills and creativity*, 28, 1-13.
- Serafini, F. (2012). Taking full advantage of children's literature. *The Reading Teacher*, 65(7), 457-459.
- Serafini, F. (2012). Reading Multimodal Texts in the 21st Century. *Research in schools*, 19(1), 26-32.
- Serafini, F. (2014). Exploring wordless picture books. *The Reading Teacher*, 68(1), 24-26.
- Serafini, F., & Moses, L. (2014). The roles of children's literature in the primary grades. *The Reading Teacher*, 67(6), 465-468.

- Serafini, F., & Reid, S. F. (2019). Multimodal content analysis: expanding analytical approaches to content analysis. *Visual Communication*, 1-27.
- Short, K. G. (2009). Critically reading the word and the world: Building intercultural understanding through literature. *Bookbird: A Journal of International Children's Literature*, 47(2), 1-10.
- Smith, J., & Wiese, P. (2006). Authenticating children's literature: Raising cultural awareness with an inquiry-based project in a teacher education course. *Teacher Education Quarterly*, 33(2), 69-87.
- Staszak, J. F. (2009). Other/otherness. In Kitchin & Thrift (Ed.). *International Encyclopedia of Human Geography* (pp. 1-7). Elsevier Science.
- Stewart, K., & Gachago, D. (2016). Being human today: A digital storytelling pedagogy for transcontinental border crossing. *British Journal of Educational Technology*, 47(3), 528-542.
- Strouse, G. A., Nyhout, A., & Ganea, P. A. (2018). The role of book features in young children's transfer of information from picture books to real-world contexts. *Frontiers in psychology*, 9, 50.
- Sung, Y. K., & DeMar, K. (2020). Schooling and post-immigration experiences in Latinx children's literature. *Bookbird: A Journal of International Children's Literature*, 58(1), 15-28.
- Taylor, F. (2003). Content analysis and gender stereotypes in children's books. *Teaching Sociology*, 31, 300-311.
- Taylor-Leech, K., & Liddicoat, A. J. (2014). Macro-language planning for multilingual education: Focus on programmes and provision. *Current Issues in Language Planning*, 15(4), 353-360.
- Taylor, S. V., & Leung, C. B. (2020). Multimodal literacy and social interaction: Young children's literacy learning. *Early Childhood Education Journal*, 48(1), 1-10.
- Tomé-Fernández, M., Senís-Fernández, J., & Ruiz-Martín, D. (2019). Values and intercultural experiences through picture books. *The Reading Teacher*, 73(2), 205-213.
- Villarreal, A., Minton, S., & Martinez, M. (2015). Making meaning through visual art in picture books. Child Illustrators. *The Reading Teacher*, 69(3), 265-275.
- Vincze, L., & Freynet, N. (2014). Objective vitality as moderator of ethnolinguistic identity gratifications. *Communication Research Reports*, 31(1), 117-123.

- Vishnyakova, O. D., & Vishnyakova, E. A. (2022). Linguistic and cultural knowledge acquisition in terms of the multimodal approach to EIL studies. *Professional Discourse & Communication, 4*(1), 81-92.
- Ward, C. (2008). Thinking outside the Berry boxes: New perspectives on identity, acculturation and intercultural relations. *International journal of intercultural relations, 32*(2), 105-114.
- Willis-Rivera, J., & Meeker, M. (2002). De que colores: A critical examination of multicultural children's books. *Communication Education, 51*(3), 269-279.
- Woo, J.-G. (2015). Revisiting Orbis Sensualium Pictus: An Iconographical Reading in Light of the Pampaedia of J. A. Comenius. *Studies in Philosophy and Education, 35*(2), 215-233.
- Yeom, E. Y. (2018). How Visual thinking strategies using picture book images can improve korena secondary EFL students L2 writing. *English Teaching, 73*(1), 23-47.
- Young, T. A., & Ferguson, P. M. (1995). From Anansi to Zomo: Trickster tales in the classroom. *The Reading Teacher, 48*(6), 490-503.
- Youngs, S., & Serafini, F. (2011). Comprehension strategies for reading historical fiction picturebooks. *The Reading Teacher, 65*(2), 115-124.
- Zervas, T. G. (2016). *Formal and Informal Education During the Rise of Greek Nationalism: Learning to be Greek*. Springer.
- Zhang, Q., Ting-Toomey, S., & Oetzel, J. G. (2014). Linking emotion to the conflict face-negotiation theory: A US-China investigation of the mediating effects of anger, compassion, and guilt in interpersonal conflict. *Human Communication Research, 40*(3), 373-395.