

**Μέρος Δεύτερο**  
**ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΔΟΜΗΣΗΣ**  
**ΤΟΥ ΑΝΘΟΛΟΓΙΟΥ ΚΑΙ ΚΡΙΤΗΡΙΑ**  
**ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΚΕΙΜΕΝΩΝ**

## **Για ένα ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων για παιδιά: Ο εννοούμενος αναγνώστης και η ιδεολογική λειτουργία του ως εργαλεία αξιολόγησης**

**Αναστασία Οικονομίδου**

*Λέκτορας, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης*

Το πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται η παρούσα εισήγηση είναι σαφές: τι μπορεί ή / και τι πρέπει να περιλαμβάνει ένα ανθολόγιο κειμένων που να ανήκει στην λογοτεχνία της διασποράς και να απευθύνεται σε παιδιά της διασποράς. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, το οποίο αφορά σε κριτήρια αξιολόγησης λογοτεχνικών κειμένων για παιδιά, θα θέλαμε να επικεντρωθούμε αλλά και να δώσουμε έμφαση στα κριτήρια ιδεολογικής φύσης: πώς κρίνουμε το κατά πόσον οι ιδέες, οι αντιλήψεις, τα πρότυπα συμπεριφοράς, οι ηθικές και πολιτισμικές αξίες που διαπερνούν ένα λογοτεχνικό κείμενο ή, συνολικά ένα ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων, είναι κατάλληλες για τα παιδιά που έχουμε υπ' όψιν μας;

Το γενικότερο αυτό ερώτημα εμπεριέχει δύο ειδικότερα: πρώτον, σε ποια παιδιά ή καλύτερα, σε τι είδους παιδιά πιστεύουμε ότι ένα τέτοιο ανθολόγιο θα απευθυνθεί; Και δεύτερον, έχουμε προ-αποφασίσει τι είδους ιδεολογίες θέλουμε να εγγράφονται στα κείμενα που θα καλέσουμε τα παιδιά να διαβάσουν;

Σε άμεση σχέση με τα παραπάνω ζητήματα βρίσκεται αφενός η ίδια η έννοια του εννοούμενου αναγνώστη και αφετέρου η ιδεολογική λειτουργία του κατά την πράξη της ανάγνωσης: δύο παράμετροι τις οποίες θα επιχειρήσουμε να αναλύσουμε και, εντέλει, να προτείνουμε ως κριτήρια αξιολόγησης ενός κειμένου που προορίζεται για παιδιά.

Υπάρχει, ωστόσο, μία επισήμανση που οφείλουμε να κάνουμε πριν προχωρήσουμε στην ανάλυσή μας. Όπως σε κάθε ανάλυση και κριτική της λογοτεχνίας για παιδιά, ο ενήλικος μελετητής ή κριτικός βρίσκεται πάντα σε μία *a priori* δυσχερή θέση: διότι, καλείται να λειτουργήσει «για λογαριασμό» των παιδιών, τα οποία ποτέ δεν μπορεί να ισχυρισθεί ότι γνωρίζει. Το ηλικιακό χάσμα και οι συνακόλουθες διαφορές μεταξύ ενηλίκων και παιδιών δημιουργούν πάντα ένα θεωρητικό εμπόδιο για την αλήθεια και ορθότητα των όσων ισχυρίζεται. Η θέση μας προβάλλει ακόμη δυσχερέστερη, εάν αναλογισθούμε ότι ως ενήλικες συγγραφείς ή θεωρητικοί αναλαμβάνουμε να παρουσιάσουμε στα παιδιά τον κόσμο όπως εμείς τον προσλαμβάνουμε και τον ερμηνεύουμε: γεγονός που υπογραμμίζει αφενός τον εγγενή διδακτισμό της λογοτεχνίας για παιδιά και αφετέρου την εγγενή και αναπόφευκτη αυθαιρεσία μας και λογοκρισία μας σε σχέση με το τι θεωρούμε «σωστό» ή «κατάλληλο» γι' αυτά.

Η παρούσα εισήγηση, λοιπόν, οφείλει, αν μη τι άλλο, να καταθέσει αυτήν την δυσχέρεια του θεωρητικού εγχειρήματος που αναλαμβάνει.

Ένα βασικό ζήτημα από το οποίο θα θέλαμε να ξεκινήσουμε είναι το εξής: ένα κείμενο παιδικής λογοτεχνίας διαφοροποιείται από ένα κείμενο λογοτεχνίας για ενήλικες, στον βαθμό που ο ενήλικας δημιουργός του το προσαρμόζει στις ιδιαιτερότητες και στις ανα-

γνωστικές δεξιότητες που ο ίδιος πιστεύει ότι έχει ο αναγνώστης του: θα αναφέρουμε ως χαρακτηριστικό παράδειγμα την περίπτωση του Michel Tournier, ο οποίος έγραψε δύο μυθιστορήματα βασισμένα στον ίδιο μύθο, τον μύθο του Ροβινσώνα : το *Ο Παρασκευάς ή το Καθαρήριο του Ειρηνικού* (1967), έργο για ενήλικες, και το *Ο Παρασκευάς ή η Πρωτόγονη Ζωή* (1971), έργο για παιδιά. Στην δεύτερη περίπτωση, χωρίς να αφαιρέσει τίποτα από την φιλοσοφική και ιδεολογική υπόσταση του έργου, και χωρίς να προδώσει την λογοτεχνικότητά του, ο συγγραφέας χρειάστηκε εντούτοις (όπως διαφαίνεται από τη σύγκριση των δύο έργων) να μειώσει την απροσδιοριστία του κειμένου και να αυξήσει την καταληπτότητά του, ώστε να το προσαρμόσει στις αντιληπτικές και αναγνωστικές ικανότητες ενός αναγνώστη – παιδιού. Έχει επομένως, ο συγγραφέας παιδικής λογοτεχνίας, αναπόφευκτα, μία εικόνα του εννοούμενου αναγνώστη του από την πρώτη στιγμή της συγγραφικής διαδικασίας, όπως έχει μία γενικότερη εικόνα των «σημερινών παιδιών» στα οποία ο εννοούμενος αναγνώστης του θεωρητικά ανήκει. Η εικόνα αυτή, θα θέλαμε να τονίσουμε, επηρεάζεται καθοριστικά από την κυρίαρχη αντίληψη περί παιδικότητας η οποία χαρακτηρίζει τη συγκεκριμένη εποχή και τη συγκεκριμένη κοινωνία μέσα στην οποία ο συγγραφέας ζει και παράγει έργο.

Αυτό, όμως, αποτελεί πρόβλημα. Διότι ο εννοούμενος ή «ιδανικός» αναγνώστης που έχει υπ' όψιν του ο συγγραφέας μπορεί να μην ταυτίζεται με τον πραγματικό αναγνώστη-παιδί που θα πάρει το έργο στα χέρια του. Αυτοί οι δύο αναγνώστες, ο πρώτος απλώς μία έννοια και ο δεύτερος με σάρκα και οστά, μπορεί να διαφέρουν σε εμπειρίες, σε προσδοκίες, σε ευαισθησίες, σε αναγνωστικές και αντιληπτικές ικανότητες. Το πρόβλημα γίνεται οξύτερο σε μία εποχή όπως αυτή που διανύουμε, κατά την οποία, όπως επισημαίνει ο Hollindale, το χάσμα μεταξύ της παιδικότητας που εγγράφεται στα λογοτεχνικά έργα και της παιδικότητας των παιδιών αναγνωστών βαθαίνει<sup>1</sup>.

Εάν, λοιπόν, μας ενδιαφέρει να ξέρουμε σε ποιόν απευθύνεται ένα έργο λογοτεχνίας, εάν είναι, για παράδειγμα, «κατάλληλο» για παιδιά από 11 έως 17 χρόνων, όπως ορίζεται σχετικά με το συγκεκριμένο ανθολόγιο που ερευνούμε, τότε πώς πρέπει να προσεγγίσουμε το ζήτημα; Δεν ωφελεί, σύμφωνα με όσα αναφέραμε παραπάνω, να ρωτήσουμε τον συγγραφέα ποιον αναγνώστη εννοεί και σε ποιον απευθύνεται, εφόσον ο *δικός του* εννοούμενος αναγνώστης μπορεί να απέχει πολύ από τον πραγματικό αναγνώστη που εμείς έχουμε υπόψη μας. Ούτε πάλι ωφελεί να λειτουργήσουμε αντιστρόφως: να ορίσουμε, δηλαδή, τι είναι «παιδί» σύμφωνα, για παράδειγμα, με τον Piaget και να εξετάσουμε στη συνέχεια εάν το έργο είναι «κατάλληλο» γι' αυτό το ορισμένο παιδί. Διότι, με αυτόν τον τρόπο δεν λαμβάνουμε υπ' όψιν μας τις παραμέτρους της κοινωνικής τάξης, της φυλής, του φύλου ή του θρησκευματος, οι οποίες τέμνονται με τις βιολογικές, ψυχολογικές ή γνωστικές παραμέτρους και συνολικά καθορίζουν την έννοια της παιδικότητας. Ο μόνος σχετικά ασφαλής τρόπος να προσεγγίσουμε το θέμα είναι, πιστεύω, να στραφούμε στο ίδιο το λογοτεχνικό έργο και να εξετάσουμε τί είδους εννοούμενο αναγνώστη το ίδιο υπονοεί ή, καλύτερα, κατασκευάζει μέσα από όλες τις δομές του: πλοκή, γλώσσα, αφηγηματικούς κώδικες, νοήματα.

Ο Wolfgang Iser<sup>2</sup> μας έχει δείξει ότι η πιο χρήσιμη διαδικασία σ' αυτήν την κατεύθυνση είναι να εξετάσουμε την καταληπτότητα αλλά κυρίως την απροσδιοριστία του κειμένου, η οποία είναι το πιο σπουδαίο σημείο επικοινωνίας μεταξύ αναγνώστη και κειμένου. Το κάθε κείμενο, κατά τον Iser, δημιουργεί κενά σημεία, στη γλώσσα του, στη πλοκή του, στα νοήματά του, στην ιδεολογία του: δεν αναφέρει, δηλαδή, όλες εκείνες τις πληροφορίες και

<sup>1</sup> Ο Hollindale προτείνει μία σειρά λόγων γι' αυτό, όπως η ταχύτητα των αλλαγών στο περιβάλλον των παιδιών ή η πληθώρα των αντιφατικών σημάτων που τα παιδιά δέχονται καθώς προσπαθούν να αυτοπροσδιορίσουν την παιδικότητά τους. Περισσότερα για την έννοια της παιδικότητας και την παιδική λογοτεχνία, βλ. Hollindale, P. (1997) *Signs of Childness in Children's Books*, Woodchester/ England, Thimble Press.

<sup>2</sup> Iser, W. (1976) *Der Akt des Lesens. Theorie Aestetischer Wirkung*, München, Fink.

περιγραφές που θα εξαντλούσαν το νόημά του, αλλά τα αφήνει ως κενά σημεία για να τα συμπληρώσει ο ίδιος ο αναγνώστης<sup>3</sup>.

Το κείμενο, με αυτόν τον τρόπο, κάνει «εκκλήσεις» προς τον αναγνώστη του. Ο εννοούμενος αναγνώστης του κειμένου είναι, κατά συνέπεια, εκείνος ο αναγνώστης που είναι θεωρητικά σε θέση να συμπληρώσει αυτά τα κενά. Ένα κείμενο του Kundera, για παράδειγμα, υπερβαίνει τις αναγνωστικές, αντιληπτικές ή ερμηνευτικές ικανότητες του μέσου παιδιού προσχολικής και σχολικής ηλικίας, με αποτέλεσμα το τελευταίο να μην μπορεί να συμπληρώσει τα κενά σημεία του, και άρα ένα τέτοιο κείμενο κατασκευάζει έναν ενήλικο (και μάλιστα με ιδιαίτερες ικανότητες) εννοούμενο αναγνώστη. Αντίστροφα, ένα λογοτεχνικό κείμενο το οποίο εξαντλεί κάθε περιθώριο επεξήγησης και διευκρίνισης και δεν αφήνει σχεδόν κανένα «κενό», κανένα συμφραζόμενο για τον αναγνώστη του, προδιαγράφει ή κατασκευάζει έναν εννοούμενο αναγνώστη πολύ άπειρο και ανώριμο, έναν εννοούμενο αναγνώστη πολύ μικρής ηλικίας.

Εάν, λοιπόν, υποβάλλουμε ένα κείμενο σε μία τέτοιου τύπου εξέταση και εντοπίσουμε τι είδους εννοούμενο αναγνώστη κατασκευάζει, τότε θα μπορούσαμε να κρίνουμε στη συνέχεια εάν οι πραγματικοί αναγνώστες που έχουμε υπόψη μας, στον βαθμό πάντα που τους γνωρίζουμε και τους κατανοούμε, μπορούν να ταυτιστούν με αυτόν· εάν με άλλα λόγια το συγκεκριμένο κείμενο είναι «κατάλληλο» γι' αυτούς.

Το δεύτερο ζήτημα στο οποίο η παρούσα εισήγηση επιθυμεί να στραφεί, είναι η λειτουργία ενός λογοτεχνικού κειμένου σε ιδεολογικό επίπεδο. Όπως προ-αναφέρθηκε, κάθε κείμενο λογοτεχνίας, είτε πρόκειται για μία ρεαλιστική αφήγηση, όπως το μυθιστόρημα της Άλκης Ζέη *Ο Μεγάλος περίπατος του Πέτρου*, είτε πρόκειται για μία φανταστική αφήγηση, όπως το μυθιστόρημα *Ο Άρχοντας των Δακτυλιδιών* του Tolkien, επιδιώκει να παρέμβει στη ζωή του αναγνώστη – παιδιού προσφέροντάς του απεικονίσεις του κόσμου που το περιβάλλει και βοηθώντας το, εμμέσως, να ενταχθεί σ' αυτόν, συντελώντας με άλλα λόγια στη κοινωνικοποίησή του. Η έννοια της κοινωνικοποίησης, ωστόσο, είναι αδιάσπαστα συνδεδεμένη με την ιδεολογία, η οποία αναπόφευκτα εγγράφεται σε κάθε λογοτεχνικό έργο<sup>4</sup>: αρκεί να αναλογιστούμε πώς, για παράδειγμα, βοηθούν στην κοινωνικοποίηση των αναγνωστών τα ιδεολογήματα περί ελληνικότητας, πατριωτισμού, ανδρείας κ.τ.λ. που εγγράφονται σ' ένα μυθιστόρημα όπως *Τα Μυστικά του Βάλτου* της Πηνελόπης Δέλτα. Αρκεί, ακόμη, να αναλογιστούμε ποιοί ήταν οι στόχοι της κοινωνικοποίησης των παιδιών την εποχή που έγραφε η Δέλτα και ποιοί είναι σήμερα, για να αντιληφθούμε ότι η κοινωνικοποίηση δεν μπορεί να νοηθεί ανεξάρτητα από το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί. Εάν, λοιπόν, η λογοτεχνία για παιδιά είναι ένας σημαντικός παράγοντας κοινωνικοποίησής τους, η εξέταση των ιδεολογικών συμφραζόμενων ενός λογοτεχνικού έργου είναι ένα εξαιρετικά σημαντικό μέλημα, όταν πρόκειται για την αξιολόγηση και ίσως την ανθολόγηση τέτοιων λογοτεχνικών έργων.

Στρέφοντας την προσοχή μας στην ιδεολογική λειτουργία ενός κειμένου, οφείλουμε να υπενθυμίσουμε ότι όλες οι δομές του τελευταίου είναι σημαντικές γι' αυτήν<sup>5</sup>: και η γλώσσα του, και η πλοκή και οι χαρακτήρες του, και οι αφηγηματικοί τρόποι με τους οποίους εκφέρεται, και, φυσικά, τα νοήματά του.

Αφήσαμε τελευταίες δύο πολύ σημαντικές για την εκφορά του κειμένου παραμέτρους: την οπτική γωνία, που, ελλείψει εικόνων, καθορίζεται από την αφηγηματική φωνή, και την

<sup>3</sup> Περισσότερα για την Θεωρία της Πρόσληψης και τις θέσεις του Wolfgang Iser, βλέπε στο βιβλίο Κάλφας, Α. (1993) *Ο Μαθητής ως Αναγνώστης*, Θεσσαλονίκη, Τα Τραμάκια· επίσης στο (1985) *Γλώσσα και Λογοτεχνία*, The Open University, Κουτσομπός και στο Stephens, J. (1992) *Language and Ideology in Children's Fiction*, London, Longman.

<sup>4</sup> Για τους τρόπους με τους οποίους η παιδική λογοτεχνία λειτουργεί κοινωνικοποιητικά δεσ τις αναλύσεις συγκεκριμένων λογοτεχνικών έργων στο: Οικονομίδου, Σ. (2000) *Χίλιες και Μία Ανατροπές: η Νεοτερικότητα στην Λογοτεχνία για Μικρές Ηλικίες*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

<sup>5</sup> ο.π., 48-53

έννοια του εννοούμενου αναγνώστη. Νομίζω πως η σημαντικότητα της οπτικής γωνίας για την ιδεολογική λειτουργία ενός κειμένου, αλλά και μιας εικόνας, είναι τόσο προφανής ώστε να μη χρειάζεται ιδιαίτερη ανάλυση στα πλαίσια της παρούσας εισήγησης. Αυτό στο οποίο στοχεύουμε, όπως προ-αναγγείλαμε, να επικεντρώσουμε την προσοχή μας είναι η έννοια του εννοούμενου αναγνώστη ως *ιδεολογικού εργαλείου*.

Συνεχίζοντας από εκεί που σταματήσαμε, όταν αναφερόμαστε στα κενά σημεία ενός κειμένου, θα θέλαμε να προσθέσουμε ότι πάρα πολύ συχνά τα κενά αυτά σημεία αφορούν σε συγκεκριμένες ιδέες,πίστεις, συμπεριφορές ή, γενικότερα, σε πολιτικές ή κοινωνικές πρακτικές. Για παράδειγμα, ένα κείμενο μπορεί να μην εξηγεί γιατί μία μητέρα θυσιάστηκε για το παιδί της, ενώ περιγράφει αναλυτικά όλες τις λεπτομέρειες της πράξης της: το ιδεολογικό κενό που δημιουργείται, με άλλα λόγια η παραλειπόμενη εξήγηση ότι η μητέρα το έκανε διότι «έτσι αγαπούν οι μητέρες», θα πρέπει να το συμπληρώσει ο ίδιος ο αναγνώστης. Συμπληρώνοντας, επομένως, ο αναγνώστης τέτοια κενά τίθεται αυτόματα σε μία *συγκεκριμένη* θέση θέασης του κειμένου, με άλλα λόγια τίθεται σε μία θέση υποκειμένου από την οποία καλείται να κατανοήσει τα νοήματά του<sup>6</sup>. Με αυτόν τον τρόπο, το κείμενο κατασκευάζει έναν εννοούμενο αναγνώστη ο οποίος φαίνεται να συμφωνεί με τον συγγραφέα ότι όλα όσα δεν περιγράφονται αλλά υπονοούνται, είναι αυτονόητα και *άρα αληθινά* και ο οποίος αποδέχεται, έτσι, παθητικά τα ιδεολογήματα του κειμένου.

Ένα ακραίο παράδειγμα, ακραίο για την απλότητά του, καταδεικνύει, πιστεύουμε, τα παραπάνω: πρόκειται για το γνωστό σε όλους μας παιδικό ποίημα «Φεγγαράκι μου λαμπρό». Τι είδους εννοούμενο αναγνώστη κατασκευάζει ένα τέτοιο κείμενο; Εάν εξετάσουμε την γλώσσα του («φεγγαράκι» και όχι «φεγγάρι», ή «του Θεού τα πράματα»), το νόημά του, την γνωστική δυσκολία που παρουσιάζει (αναφέρεται σε *απλές* έννοιες όπως φεγγάρι, σχολείο, γράμματα, κ.τ.λ.) την αμεσότητα της πρωτοπρόσωπης ποιητικής φωνής η οποία *δείχνει*, λόγω γλώσσας και λόγω νοήματος, *παιδική* (ποιος άλλος θα πήγαινε σχολείο από ένα παιδί;), καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι ο βαθμός καταληπτότητας ή αντίστροφα απροσδιοριστίας του κειμένου είναι τέτοιος, ώστε να κατασκευάζει έναν εννοούμενο αναγνώστη-παιδί.

Πώς μπορεί, λοιπόν, να λειτουργήσει αυτός ο εννοούμενος αναγνώστης ως εργαλείο ιδεολογικής χειραγώγησης; Το κείμενο αφήνει ορισμένα σημεία του απροσδιόριστα και έτσι δημιουργούνται αντίστοιχα κενά για τον εννοούμενο αναγνώστη του· κενά που σχετίζονται άμεσα με την *ιδεολογία* του κειμένου. Θα τα αναφέρουμε υπό μορφή ερωτήσεων οι οποίες έχουν μία συνειρμική ακολουθία: α) τι σημαίνει «προσεύχομαι για κάτι»; Η εννοούμενη απάντηση είναι το ότι «το θέλω πάρα πολύ»; β) τι είναι αυτό που θέλει πάρα πολύ το παιδί που απευθύνει την προσευχή στο φεγγάρι; Η εννοούμενη απάντηση είναι «να πηγαίνει στο σχολειό»; άρα γ) «το να πηγαίνει το παιδί στο σχολειό είναι κάτι καλό ή κάτι κακό»; Η εννοούμενη απάντηση είναι «κάτι καλό, αφού παρακαλά το φεγγάρι να το βοηθήσει να το κάνει»; δ) τι σχέση έχουν τα «γράμματα, σπουδάματα» με του «Θεού τα πράματα»; Η εννοούμενη απάντηση είναι «ότι τα γράμματα, που θέλει να μάθει το παιδί, θέλει να είναι πράματα του Θεού, σύμφωνα, δηλαδή, με τις επιθυμίες του Θεού».

Διαγράφονται, επομένως, μέσα από τις εννοούμενες απαντήσεις δύο συγκεκριμένες ιδεολογικές θέσεις: αφενός η αξία της εγγραμματοσύνης, και αφετέρου, η αυτόματη συσχέτιση της παιδείας με την θρησκεία. Αυτό το δίδυμο των ιδεολογημάτων δεν γράφεται παρά *εγγράφεται* στο κείμενο. Το ίδιο το κείμενο που προσπερνά αυτά τα σημεία χωρίς να τα επεξηγεί, δημιουργεί την εντύπωση ότι οι εξηγήσεις περιττεύουν για κάτι το αυτονόητο. Κατασκευάζει με αυτόν τον τρόπο έναν εννοούμενο αναγνώστη ο οποίος συμφωνεί,

---

<sup>6</sup> Πολύ ενδιαφέροντα τα σχετικά με την κατασκευή του αναγνωστικού υποκειμένου μέσω της ιδεολογικής λειτουργίας του εννοούμενου αναγνώστη τα όσα αναφέρει ο John Stephens στο κεφάλαιο με τίτλο «Readers and subject positions in children's fiction» στο *Language and Ideology in Children's Fiction*, New York, Longman, 1992, 47-83.

όπως αναφέραμε παραπάνω, με τον δημιουργό αυτού του ποιήματος ότι όλα όσα δεν περιγράφονται αλλά υπονοούνται, είναι αυτονόητα και άρα αληθινά, και ο οποίος, έτσι, αποδέχεται παθητικά τα δύο συγκεκριμένα ιδεολογήματα του κειμένου.

Πριν περάσουμε στην αναλυτική εξέταση της ιδεολογικής λειτουργίας του εννοούμενου αναγνώστη σε δύο λογοτεχνικά κείμενα, θα θέλαμε να σταθούμε σε δύο ακόμη σημεία: το πρώτο είναι η εμφατική υπενθύμιση ότι ο εννοούμενος αναγνώστης δεν είναι ένας αναγνώστης με σάρκα και οστά. Είναι απλώς και μόνο μία έννοια η οποία μας διευκολύνει να αντιληφθούμε αφενός την διαλεκτική σχέση κειμένου/ αναγνώστη και αφετέρου την ιδεολογική λειτουργία του κειμένου. Το δεύτερο σημείο είναι η σχέση του εννοούμενου με τον πραγματικό αναγνώστη ο οποίος παίρνει ένα κείμενο στα χέρια του και το διαβάζει. Θα επικαλεστούμε και πάλι τον Iser : «ο εννοούμενος ή λανθάνων αναγνώστης περιγράφει», κατά τον Iser, «τις προϋποθέσεις του κειμένου· προϋποθέσεις που ενεργοποιούνται και αντιμετωπίζονται διαφορετικά από τους σε κάθε ιστορική περίοδο διαφορετικούς [πραγματικούς] αναγνώστες»<sup>7</sup>.

Για να λειτουργήσει επομένως ιδεολογικά ένα κείμενο, να γίνει, με άλλα λόγια, ο πραγματικός αναγνώστης κοινωνός των νοημάτων του και, άρα, της ιδεολογίας του, πρέπει ο πραγματικός αναγνώστης να ταυτισθεί με τον εννοούμενο, να ενεργοποιήσει, κατά την φρασεολογία του Iser, τις προϋποθέσεις του κειμένου όπως το ίδιο το κείμενο τον ωθεί να κάνει. Στην περίπτωση του παιδικού ποιήματος «Φεγγαράκι μου Λαμπρό» που εξετάσαμε, ο πραγματικός αναγνώστης που θα ταυτισθεί με τον εννοούμενο θα αποκομίσει, παθητικά, τα ιδεολογήματα που εγγράφονται σ' αυτό. Η ταύτιση, όμως, αυτή δεν είναι πάντα εφικτή. Πολλές φορές ο πραγματικός αναγνώστης δεν έχει τα «προσόντα» του εννοούμενου: για παράδειγμα, ένα παιδί που θα διαβάσει τον *Οδυσσέα* του James Joyce το πιο πιθανό είναι να μην καταλάβει σχεδόν τίποτα. Ή, αντίστροφα, υπάρχουν φορές που ο πραγματικός αναγνώστης έχει περισσότερα «προσόντα» από τον εννοούμενο. Η περίπτωση που εξετάζουμε είναι χαρακτηριστική. Εάν ένας ενήλικας διαβάσει το «Φεγγαράκι μου Λαμπρό», είναι πολύ πιθανόν να συνειδητοποιήσει την ύπαρξη των ιδεολογικών κενών που δημιουργούνται από το κείμενο. Εάν το κάνει, θα μπορέσει να συμπληρώσει τα κενά με τον τρόπο που αυτός θέλει, συμφωνώντας, ίσως, συνειδητά, αμφισβητώντας ή απορρίπτοντας τα συγκεκριμένα ιδεολογικά συμφραζόμενα. Άλλωστε, όπως παρατηρεί ο Iser: τα κενά σημεία ενός κειμένου επιτρέπουν στον αναγνώστη να ενσωματώσει στην προσωπική του εμπειρία την ξένη εμπειρία του Άλλου: του κειμένου που αναγιγνώσκεται (Κάλφας, 1993).

Θα περάσουμε τώρα στην ανάλυση δύο λογοτεχνικών κειμένων από την σκοπιά του εννοούμενου αναγνώστη και της ιδεολογικής λειτουργίας του.

Το πρώτο κείμενο είναι πεζό και δεν γράφτηκε για παιδιά, αλλά περιλαμβάνεται στο ανθολόγιο «Με Λογισμό και μ' όνειρο» για παιδιά Ε' και ΣΤ' δημοτικού. Τίτλοφεται *Παιδική Μνήμη* και είναι απόσπασμα του πρώτου κεφαλαίου από *Το Μυθιστόρημα της Κυρίας Έρσης*, του Νίκου Γαβριήλ Πεντζίκη. Τα δύο δεδομένα που έχουμε εξαρχής σχετικά με αυτό είναι πρώτον, ότι ο Πεντζίκης δεν είχε υπόψη του παιδιά αναγνώστες όταν το έγραφε, πράγμα που φυσικά δεν τα αποκλείει ως αναγνώστες, και, δεύτερον, ότι περιλαμβάνει αναπαραστάσεις παιδικότητας.

Τα ερωτήματα που θέτουμε σε σχέση με το κείμενο είναι τα εξής: μπορεί να είναι παιδί ο εννοούμενος αναγνώστης που κατασκευάζεται από αυτό; και, δεύτερον, το γεγονός ότι το κείμενο ασχολείται με την παιδικότητα το κάνει κατάλληλο ανάγνωσμα για παιδιά;

Η ιδιαιτερότητα του κειμένου, το ότι, δηλαδή, έχει γραφεί για μεγάλους αλλά μιλάει για παιδιά, μας υποχρεώνει να αρχίσουμε την ανάλυση του ζητήματος του εννοούμενου αναγνώστη, εξετάζοντας τις αναπαραστάσεις παιδικότητας που το κείμενο δημιουργεί. Έτσι θα διαπιστώσουμε εάν αυτές είναι αναπαραστάσεις με τις οποίες μπορεί να ταυτισθεί ένας

<sup>7</sup> Κάλφας, Α. *Ο Μαθητής ως Αναγνώστης*, ο.π., 22

εννοούμενος αναγνώστης – παιδί.

Η πρώτη παρατήρηση που έχουμε να κάνουμε σε σχέση με τις αναπαραστάσεις παιδικότητας που εγγράφονται στο κείμενο είναι ότι η περιπέτεια των παιδιών που αυτό περιγράφει, εκτυλίσσεται στο «δάσος», σ' έναν, δηλαδή, στερεοτυπικό, εκτός πολιτισμού τόπο όπου δραματοποιούνται παραδοσιακά ονειρικές και μαγικές σκηνές. Ο Πεντζίκης, εάν κρίνουμε από την γλώσσα που χρησιμοποιεί, επιδιώκει να δημιουργήσει ένα τέτοιο ονειρικό και μαγικό κλίμα. Η δεύτερη παρατήρηση είναι ότι τα παιδιά δεν έχουν ονόματα: είναι απλώς το «αγοράκι» και το «κοριτσάκι», εκπρόσωποι της ηλικίας τους και του φύλου τους αντίστοιχα. Οδηγούμαστε, επομένως, με βάση αυτές τις παρατηρήσεις στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά που εμφανίζονται στις σκηνές που περιγράφονται δεν είναι πραγματικά αλλά συμβολικά παιδιά: ως λογοτεχνικοί χαρακτήρες, δηλαδή, δεν παρουσιάζουν κανένα ενδιαφέρον. Λειτουργούν αποκλειστικά και μόνον ως αναπαραστάσεις παιδικότητας, οι οποίες για να ολοκληρωθούν χρειάζονται τον απαιτούμενο μυθοπλαστικό χώρο. Τι είδους παιδικότητας όμως; Τα σχόλια αλλά και οι ενέργειες των ίδιων των παιδιών μας βοηθούν σ' αυτήν την κατεύθυνση. Σταχυολογούμε ορισμένα παραθέματα: «άραγε το πουλί μας βλέπει που το βλέπουμε; Τι όμορφο που 'ναι! Λες να μας αγαπά όπως τ' αγαπάμε;», «Το κάθε δέντρο είν' ένα σπίτι, ένα όμορφο παλάτι που μπορεί να ανοίξει και να 'μπω» ή «να δεις, θ' ανοίξει καμιά πόρτα και θα βγει το βασιλόπουλο» ή «Εκεί από κάτω [από το μανιτάρι] θα χωθούν αν πιάσει βροχή» κι ακόμα «Τριγυρνά από δέντρο σε δέντρο, κρούοντας με το δάχτυλο και περιμένοντας απόκριση». Μια προσεκτική εξέταση των παραπάνω ενδεικτικών παραθεμάτων δείχνει ότι απεικονίζουν άγνοια του περιβάλλοντος κόσμου, ασάφεια των ορίων μεταξύ πραγματικού και φανταστικού, υπερβολικούς φόβους, συναισθηματική ανασφάλεια, εγωκεντρισμό, παρορμητισμό. Ένα κράμα, δηλαδή, χαρακτηριστικών που *παραδοσιακά* αποδίδονται και εντέλει αναπαριστούν την «αθωότητα» των πολύ μικρών παιδιών.

Μία άλλη γκάμα σχολίων και κινήσεων που κάνουν τα ίδια τα παιδιά αναπαριστούν μian άλλη όψη παιδικότητας: «Έλα να 'μαστε σαν αδέρφια, να πάρουμε μαζί τους δρόμους...», ή «Καλύτερα ας μείνουμε εδώ στα δέντρα. Μακριά από τα σπίτια μας. Μην τους σκέφτεσαι εκείνους» και πάλι «Μπορούν λοιπόν να μείνουν να ζήσουν στο δάσος, αγαπημένα σαν αδέρφια. Έτσι συλλογιέται τα δυο παιδιά μ' ευχαρίστηση». Αναπαριστάται, παρατηρούμε, αφενός μία εμφατική *α-σεξουαλική* παιδικότητα - η έμφαση στην λέξη «αδέρφια» είναι καταλυτική - αφετέρου, μία παρόρμηση από πλευράς των παιδιών να εξερευνησουν τον κόσμο έξω από το σπίτι τους. Μία παρόρμηση, ωστόσο, που δείχνεται ανεδαφική καθώς τα παιδιά, με την πρώτη δυσκολία την ξεχνούν, και ανασφαλή και σασιτισμένα παίρνουν τον δρόμο του γυρισμού. Το καθησυχαστικό σχήμα «σπίτι – φυγή – περιπέτεια – επιστροφή στο σπίτι» που διαχρονικά υποβασιάζει μυθοπλασίες για πολύ μικρές ηλικίες, εφαρμόζεται και εδώ, κι έτσι η εικόνα της παιδικότητας που διαγράφεται, δεν ξεπερνά, δεν αμφισβητεί και, πολύ λιγότερο, δεν εναντιώνεται στο ιδεολογικό στερεότυπο της ανώριμης και συναισθηματικά εξαρτημένης από τους ενήλικες παιδικότητας.

Ένα τελευταίο σχόλιο σχετικά με τα ιδεολογικά συμφραζόμενα των αναπαραστάσεων παιδικότητας του κειμένου είναι ότι οι τελευταίες μπορούν ξεκάθαρα να διακριθούν σε «θηλυκή» και «αρσενική» παιδικότητα. Όλα τα έμφυλα στερεότυπα είναι εδώ: το κοριτσάκι που «κρούοντας με το δάχτυλο» περιμένει να 'βγει το βασιλόπουλο. Το κοριτσάκι που παρατηρεί «Ξέσκισε το πανταλόνι. Μη νοιάζεσαι, θα το ράψω εγώ. Έχω βελόνι, μια κουβαρίστρα, δαχτυλήθρα και ράβω τις κούκλες» και το αγοράκι που απαντά θυμωμένα «δεν είμαι κούκλα. Θα γίνω πολύ μεγάλος αξιωματικός». Το αγοράκι που τραβά θυμωμένα τις πλεξίδες του κοριτσιού, το κοριτσάκι που, μόλις σκοντάφτει και πέφτει, βάζει τα κλάματα και το αγοράκι που χωρίς να κλαίει, προσπαθεί να την βοηθήσει. Εάν εξετάσουμε, λοιπόν, ως ενήλικες αναγνώστες, το ζήτημα της ιδεολογίας του φύλου στο κείμενο, θα διακρίνουμε να διαγράφονται στις έμφυλες αναπαραστάσεις του εκείνα τα χαρακτηριστικά που η πατριαρχική ιδεολογία παραδοσιακά ορίζει για την ανδρική και την γυναικεία ταυτότητα αντίστοιχα.

Με βάση τα όσα προαναφέραμε, θα θέλαμε να κάνουμε τις εξής δύο παρατηρήσεις: η πρώτη είναι ότι οι αναπαραστάσεις παιδικότητας που περιγράψαμε είναι στερεοτυπικές, εξιδανικευμένες, ρομαντικές και εντέλει παρωχημένες. Δεν είναι, πιστεύουμε, αναπαραστάσεις μιας *σύγχρονης* παιδικότητας με τις οποίες μπορεί να ταυτισθεί ένας σύγχρονος αναγνώστης-παιδί. Η δεύτερη παρατήρηση συνεχίζει το προηγούμενο σκεπτικό: δεν έχουμε στο κείμενο του Πεντζίκη απλώς συμβολικές αναπαραστάσεις παιδικότητας. Έχουμε μάλλον μία *ελεγεία* της χαμένης αθωότητας της παιδικής ηλικίας όπως, τουλάχιστον, αυτή η τελευταία ορίζεται από τον συγγραφέα: γεγονός που αποξενώνει, σε μεγάλο βαθμό, έναν εννοούμενο αναγνώστη παιδί. Αλλά θα επανέλθουμε σ' αυτό, όταν αναφερθούμε στον ρόλο της αφηγηματικής φωνής.

Στρεφόμεστε τώρα στο ζήτημα της *ιδεολογικής λειτουργίας* αυτών των αναπαραστάσεων. Το πρόβλημα με αυτές είναι ότι είναι ορατές και αναγνωρίσιμες μόνο από εκείνους τους επαρκείς [ενήλικες] αναγνώστες που επιδιώκουν να τις εντοπίσουν. Για κάθε άλλη περίπτωση αναγνώστη, η παθητική ιδεολογία, όπως η σχετική με το φύλο ή η σχετική με την παιδικότητα που έχουμε εδώ, παραμένει αόρατη καθώς ενδύεται τον μαγικό μανδύα του αυτονόητου. Περιττό να πούμε ότι μ' αυτόν τον τρόπο λειτουργεί περισσότερο αποτελεσματικά, δηλαδή, πειστικά.

Εδώ είναι που μπορούμε να διακρίνουμε την έννοια του εννοούμενου αναγνώστη ως ένα ιδεολογικό εργαλείο. Συμπληρώνοντας τα συγκεκριμένα κενά που δημιουργεί το κείμενο, κενά που αφορούν σε ιδέες, αντιλήψεις συμπεριφορές, ο εννοούμενος αναγνώστης οδηγείται στην ουσία να *αποδεχθεί* τις όποιες ιδεολογικές θέσεις που το κείμενο δεν γράφει παρά εγγράφει. Ας το δούμε στην πράξη: επισημαίνουμε ενδεικτικά ορισμένα κενά / ερωτήσεις που δημιουργούνται στο κείμενο που εξετάζουμε: «γιατί πιστεύει το κοριτσάκι ότι μέσα στο δέντρο μπορεί να κρύβεται ένα βασιλόπουλο;», «γιατί είναι το κοριτσάκι που ψάχνει για το βασιλόπουλο και όχι το αγοράκι», «πώς γίνεται και το κοριτσάκι ξέρει να ράβει;», «γιατί το αγοράκι θέλει να γίνει μεγάλος αξιωματικός;», «γιατί, ενώ και τα δύο παιδιά σκοντάφτουν και πέφτουν είναι το κοριτσάκι αυτό που βάζει τα κλάματα και όχι το αγοράκι;», «γιατί ενώ φαίνεται να θέλουν να μείνουν τα δυο τους στο δάσος γυρίζουν τελικά πίσω;» και πολλές άλλες. Το γεγονός ότι το ίδιο το κείμενο δεν αναφέρει απαντήσεις σ' αυτές τις ερωτήσεις, σημαίνει ότι το θεωρεί περιττό, σημαίνει ότι θεωρεί τις απαντήσεις αυτονόητες. Στην ουσία, το κείμενο υποβάλλει μία συνολική απάντηση: «διότι έτσι έχουν τα πράγματα: έτσι είναι τα παιδιά, έτσι είναι τα αγοράκια, έτσι είναι τα κοριτσάκια». Εάν, κατά συνέπεια, ο εννοούμενος αναγνώστης δεν είναι σε θέση να απαντήσει από μόνος του αυτές τις ερωτήσεις, θα αποδεχτεί μοιραία την μία απάντηση του κειμένου και θα οδηγηθεί προς κάποιο συγκεκριμένο συμπέρασμα το οποίο είναι ταυτόχρονα και μία συγκεκριμένη ιδεολογική άποψη. Αντίθετα, ένας επαρκής αναγνώστης, ο οποίος έχει μία ήδη διαμορφωμένη άποψη για τα ζητήματα της παιδικότητας και των έμφυλων διαφορών, θα είναι σε θέση να συμπληρώσει τα κενά του κειμένου με τον δικό του τρόπο, *μην* καταλαμβάνοντας την συγκεκριμένη θέση υποκειμένου προς την οποία τον ωθεί το κείμενο, και θα είναι κατά συνέπεια σε θέση και να αμφισβητήσει τα αυτονόητα του κειμένου και εντέλει να εναντιωθεί στην ιδεολογία του.

Αυτά, όσον αφορά στην ιδεολογική λειτουργία του εννοούμενου αναγνώστη. Παραμένει, ωστόσο, αναπάντητη μία βασική ερώτηση σε σχέση με το κείμενο που εξετάζουμε: τί είδους εννοούμενο αναγνώστη αυτό κατασκευάζει; Καταλήξαμε, ήδη, σε κάποια συμπεράσματα, όσον αφορά στο είδος των παιδικών αναπαραστάσεών του και των ταυτίσεων που αυτές επιτρέπουν και αποτρέπουν. Η εξέταση της αφηγηματικής φωνής αφενός και της γλώσσας του κειμένου αφετέρου θα μας βοηθήσει να ολοκληρώσουμε την απάντησή μας στην ερώτηση.

Ο αφηγητής που περιγράφει αυτήν την ονειρική σκηνή στο δάσος και εισέρχεται, ως πανταχού παρών και παντογνώστης, στις σκέψεις και στην καρδιά των χαρακτήρων, αποστασιοποιείται ταυτόχρονα απ' αυτούς. Η απόστασή του αυτή γίνεται ιδιαίτερα αντιληπτή

όταν σχολιάζει τις πράξεις και τα σχόλια των χαρακτήρων με χαρακτηριστικά «ενήλικη» φωνή: «η ζωή», λέει για τα παιδιά τούς φαίνεται σαν ύπνος. Έγνοιες, πόνοι, καημοί, βάσανα, όλα κοιμούνται, ίσαμε την επίσημη ημέρα που θα φωτίσει ενηλικιωμένο το ανάστημά τους, όπως των άλλων, των μεγάλων, που πάντα προσπαθούν να τους μιμούνται». Ο αφηγητής κοιτάζει τα παιδιά με την συμπάθεια και την κατανόηση που δημιουργεί η γνώση, η εμπειρία αλλά και η νοσταλγία του ενήλικα που ήταν κάποτε παιδί. Αυτή η άποψη του αφηγητή για το πώς νοιώθει κανείς όταν είναι παιδί, σε συνδυασμό με την ελεγειακή, όπως προανέφερα, αναπαράσταση της χαμένης αθωότητας της παιδικής ηλικίας, κατασκευάζει, πιστεύω, έναν ενήλικο εννοούμενο αναγνώστη ικανό να συμμεριστεί αυτήν την οπτική και να νοιώσει, επιπλέον, την αγεφύρωτη απόσταση που χωρίζει την ενήλικη ζωή από την παιδική ηλικία. Αντίθετα, αποστασιοποιεί έναν αναγνώστη – παιδί ο οποίος δεν γνωρίζει την ενήλικη ζωή, ώστε να κάνει συγκρίσεις, και, επιπλέον, δεν μπορεί να αντιληφθεί τους υπαινιγμούς του αφηγητή για την αθωότητα των μικρών παιδιών.

Η γλώσσα του κειμένου συνηγορεί σ' αυτό μας το συμπέρασμα. Διότι, δεν είναι σε καμία περίπτωση μία γλώσσα που χαρίζεται σ' έναν μικρό και άπειρο αναγνώστη. Για έναν ενήλικο αναγνώστη μπορεί να ρέει, διαποτισμένη με νοσταλγία και μια κάποια μελαγχολία, παρουσιάζει ωστόσο σημαντικές δυσκολίες για τον αναγνώστη-παιδί, ιδιαίτερα στο επίπεδο των λεκτικών επιλογών: έχουμε λέξεις ή φράσεις ποιητικές και δυσνόητες, οι οποίες αναγκάζουν τους επιμελητές της έκδοσης να προσφεύγουν σε υποσελίδιες επεξηγήσεις, όπως: «Έρεε ασημένιο ύφασμα», «ραντίδες», «λίκνο», «υμενώδη πτερά», «αναμέλπουν», κ.τ.λ και αναφορές και αποφθεύγματα μάλλον ακατάληπτα από μικρά παιδιά. Σε επίπεδο σύνταξης, πάλι, υπάρχουν προτάσεις ελλειπτικές, άλλοτε χωρίς ρήμα κι άλλοτε χωρίς υποκείμενο, οι οποίες μπορεί να είναι ακατάληπτες για έναν άπειρο αναγνώστη. Εάν επομένως επικεντρώσουμε την προσοχή μας στην γλωσσική καταληπτότητα του κειμένου, θα καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι ενώ το κείμενο μιλά για κάποια παιδιά δεν μιλά σε παιδιά. Ο εννοούμενος, επομένως, αναγνώστης που διαγράφεται είναι είτε ένας [μορφωμένος] ενήλικας είτε, ένα εξαιρετικό παιδί με ιδιαίτερα καλή γνώση και χρήση της γλώσσας.

Επανερχόμαστε, λοιπόν, τελειώνοντας, στο δεύτερο ζήτημα που θέσαμε στην αρχή αυτής της ανάλυσης, στο εάν, δηλαδή, ένα κείμενο που ασχολείται με την παιδικότητα είναι κατάλληλο ανάγνωσμα για παιδιά. Με βάση όλα όσα προανέφερα, θα απαντούσα, πολύ επιγραμματικά πως όχι, *εάν ταυτόχρονα δεν κατασκευάζει έναν εννοούμενο αναγνώστη παιδί.*

Περνάμε, τώρα, στο δεύτερο κείμενο. Πρόκειται για το ποίημα που τιτλοφορείται «Στα άπειρα μεγαλύτερα αδέρφια» από την συλλογή ποιημάτων *Ζηλιάρικα, Λαίμαργα και Άλλα Αινιγματικά Ποιήματα*, της Μαρίας Μαμαλίγκα. Έκδοση της Εστίας, χρονολογία έκδοσης 2002.

Το ποίημα ξεκινά με ένα δεδομένο: ότι τα μεγαλύτερα αδέρφια ζηλεύουν τα μικρότερα και ότι μια τέτοιου είδους ζήλια είναι σύμφυτη της παιδικής ηλικίας στα πλαίσια της πυρηνικής οικογένειας. Επιδιώκει, με αυτό το δεδομένο, να πείσει τους αναγνώστες του ότι η σαδιστική διάθεση των μεγάλων αδελφών προς τα μικρότερα αδέρφια τους είναι μία απόλυτα φυσική αντίδραση, φυσιολογική απόρροια της ανεξέλεγκτης ζήλιας και της απεγνωσμένης προσπάθειάς τους να εξαφανίσουν εκείνον που τα απομακρύνει από τους γονείς τους, την αγάπη των οποίων έως τότε μονοπολούσαν.

Το περιεχόμενο του ποιήματος, και η γλώσσα με την οποία αυτό εκφέρεται σηματοδοτούν, κατ' αρχήν, την καταληπτότητά του από ένα μικρό παιδί. Η γλώσσα είναι απλή, σαφής, παιχνιδιάρικη, οι έννοιες οικείες. Αλλά το στοιχείο που αναδεικνύεται καθοριστικό στην κατασκευή του εννοούμενου αναγνώστη του ποιήματος είναι η αφηγηματική ή, σωστότερα, η ποιητική φωνή και συγκεκριμένα ο εμπιστευτικός και συνομιλικός τόνος της. Η επιλογή του δεύτερου προσώπου είναι καταλυτική. Αντί για μια απρόσωπη και απόμακρη τριτοπρόσωπη εκφορά του λόγου, έχουμε μία φωνή [τη φωνή της ποιήτριας] η οποία απευθύνεται άμεσα στον εννοούμενο αναγνώστη και η οποία κάνει με τον πιο άμεσο τρόπο αυτό που ο Iser αποκαλεί μία «έκκληση» προς αυτόν: «*Σαν θα βρεθείς πρώτη φορά μπροστά στο όμορφο καινούριο σου αδελφάκι...*». Με αυτόν τον τρόπο αφενός ενθαρρύνονται οι σχετι-

κές ταυτίσεις του εννοούμενου αναγνώστη με την αναπαράσταση του παιδιού που αποτελεί το φανταστικό υποκείμενο του ποιήματος, αφετέρου εκδηλώνεται η πρόθεση της ποιήτριας να πλησιάσει το παιδί – αναγνώστη, να πάρει το μέρος του και να κάνει κάποιας μορφής συνομιλία μ' αυτό. Είναι σαν να του λέει εμπιστευτικά: «Ξέρω ακριβώς πώς νοιώθεις».

Τα «Μη» που του απευθύνει και τα οποία προλαβαίνουν τις υποτιθέμενες «κακές» παρορμήσεις του, ορίζουν τον μεν εννοούμενο αναγνώστη ως παιδί, την δε ποιήτρια ως ενήλικη: διότι, αφενός, θα ήταν άτοπο ένα παιδί - ποιητής που πιθανώς ξέρει το πρόβλημα εκ των έδων να «συμβουλευέι» ένα άλλο παιδί – τον αναγνώστη· αφετέρου, τα «μη» που απευθύνει η ποιήτρια στον εννοούμενο αναγνώστη της, αποδεικνύουν μία τέτοια γνώση, από πλευράς της, των συναισθημάτων του ώστε να συμπεραίνει κανείς την ωριμότητα της ηλικίας ή τουλάχιστον το γεγονός ότι μιλά για βιωμένες εμπειρίες.

Παράλληλα, όμως, αυτή η εκ των έδων γνώση των συναισθημάτων και των παρορμήσεων του εννοούμενου αναγνώστη εντέλει τον *ορίζουν*, απεικονίζοντας ταυτόχρονα και μία όψη της παιδικότητας με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά: συναισθηματική εξάρτηση από τους γονείς, εγωκεντρισμός, ανεξέλεγκτος συναισθηματισμός, παράλογη εκδικητικότητα, παρορμητική βιαιότητα και σκληρότητα. Είναι αυτή μία αναπαράσταση παιδικότητας με την οποία μπορεί ένας μικρός αναγνώστης, ένα «άπειρο, μεγαλύτερο αδελφι», να ταυτιστεί; Πιστεύουμε πως είναι.

Εάν, λοιπόν, καταλήξουμε ότι το ποίημα κάνει, πράγματι, έκκληση προς έναν εννοούμενο αναγνώστη-παιδί, θα πρέπει στη συνέχεια να εξετάσουμε πώς αυτός ο εννοούμενος αναγνώστης λειτουργεί ιδεολογικά. Αναφέραμε ήδη ότι το ποίημα μέσα από τις αναπαραστάσεις παιδικότητας που κατασκευάζει και πιο συγκεκριμένα μέσα από το «εσύ» που απευθύνει η ποιητική φωνή, ωθεί τον εννοούμενο αναγνώστη του προς μία ταύπισή του με αυτές. Είναι και ο *ίδιος* το άπειρο μεγαλύτερο αδελφι του ποιήματος. Ωστόσο, είναι τα ιδεολογικά κενά αυτά τα οποία, όπως έχουμε προαναφέρει, σηματοδοτούν τις περαιτέρω ιδεολογικές θέσεις που εγγράφονται στο ποίημα. Ένα τέτοιο βασικό ιδεολογικό κενό είναι «ποια είναι αυτά τα μεγαλύτερα αδελφια που ζηλεύουν». Είναι, άραγε, κάποια πολύ ιδιαίτερα παιδιά; Είναι, μήπως, κάποια παιδιά το οποία γνωρίζει η ποιήτρια; Η απουσία κάθε στοιχείου που να προσδιορίζει περισσότερο απ' όσο ο τίτλος του ποιήματος τα «άπειρα μεγαλύτερα αδελφια» στα οποία το ποίημα αναφέρεται, ωθεί τον εννοούμενο αναγνώστη να συμπληρώσει το κενό με έναν και μόνο τρόπο : «Όλοι έτσι κάνουν», μοιάζει να είναι η απάντηση προς την οποία ωθείται. Μία τέτοια θέση είναι ανακουφιστική για τον εννοούμενο αναγνώστη, ο οποίος ταυτίζεται με το άπειρο μεγαλύτερο αδελφι: διότι, είναι μία ιδεολογική θέση απενοχοποίησης της ζήλιας του και των βίαιων παρορμήσεών του. Από την άλλη, η συμβουλή της ενήλικης φωνής προς το παιδί – αναγνώστη για την ευτυχή λύση του προβλήματός του μεταδίδεται με τον έμμεσο και κεκαλυμμένο τρόπο μιας υπόθεσης:

*«Αν καταφέρεις να φερθείς σωστά,  
την πίπα της ειρήνης θα καπνίσεις  
με τη μαμά και τον μπαμπά αντικριστά  
κι ίσως μια μέρα το μωράκι να το συνηθίσεις».*

Δημιουργούνται εδώ τα εξής νοηματικά κενά: η έμμεση συμβουλή αφήνει κατ' αρχήν απροσδιόριστη την πολύ σημαντική λέξη «σωστά». Τι θα πει «αν καταφέρεις και φερθείς σωστά»; Ο αναγνώστης είναι αυτός που θα πρέπει να κατανοήσει ότι «σωστή συμπεριφορά» είναι η μη πραγματοποίηση όλων εκείνων των «κακών» παρορμήσεών του. Δεύτερον, η φράση «την πίπα της ειρήνης θα καπνίσεις με τη μαμά και τον μπαμπά αντικριστά» δεν αναφέρει ότι η πίπα της ειρήνης προϋποθέτει έναν προηγούμενο πόλεμο. Το προσπερνά απλώς ως αυτονόητο. Αφήνει στον αναγνώστη να συμπληρώσει το κενό ότι η «ανάρμοστη» συμπεριφορά του μεγάλου αδελφού-ής προκαλεί σύγκρουση με τους γονείς του. Εφόσον το κάνει, τότε θα αντιληφθεί την πλήρη σημασία της χιουμοριστικής αναφοράς στην ινδιάνικη εθιμοτυπία της συμ-

φιλώσης. Ο συνομωτικός τόνος της αφηγηματικής φωνής είναι και πάλι καταλυτικός: η επιλογή των λέξεων «θα το συνηθίσεις» διαβάζεται ως μια παραχώρηση, ως μία συγκαταβατική εξέλιξη στη μελλοντική σχέση των δύο αδελφών: τίποτα το βαρύγδουπο ή μελοδραματικό όπως, για παράδειγμα, «μια μέρα το μωράκι σίγουρα θα το αγαπήσεις». Ο αναγνώστης καλείται απλώς να αποδεχτεί μία αναγκαστική εξέλιξη. Παρατηρούμε, λοιπόν, πως το ποίημα κατασκευάζει συγκεκριμένες και ξεκάθαρες ιδεολογικές θέσεις που γίνονται ορατές μέσα από όσα δεν αναφέρει ρητά, μέσα από τις ρωγμές του, τα υπονοούμενά του. Οι θέσεις αυτές ενεργοποιούνται μόνον και εφόσον ενεργοποιηθεί ο *πραγματικός αναγνώστης* και συμπληρώσει τα απαραίτητα κενά που έχει αφήσει στον δρόμο του το ίδιο το κείμενο.

Ανακεφαλαιώνοντας, θα λέγαμε ότι στο βαθμό που τα κενά αυτά *είναι*, όπως δείξαμε, «στα μέτρα» ενός αναγνώστη παιδιού, στο βαθμό που οι ταυτίσεις τις οποίες ο αναγνώστης καλείται να κάνει είναι με καταστάσεις που είναι όντως «παιδικές», με καταστάσεις, δηλαδή, που χαρακτηρίζουν τα προβλήματα της παιδικής ηλικίας, θα λέγαμε συμπερασματικά ότι το συγκεκριμένο ποίημα της Μαρίας Μαμαλίγκα κατασκευάζει έναν εννοούμενο αναγνώστη-παιδί.

Ωστόσο, θα ήταν παράλειψη αν τελειώναμε χωρίς να αναφέρουμε μία ιδιαιτερότητα του ποιήματος, συγκεκριμένα την κωμικότητα που το χαρακτηρίζει και το διαπερνά. Παρ' όλο που ο ανάλαφρος, περιπαικτικός τόνος του αναμφίβολα κερδίζει και κεντρίζει έναν αναγνώστη – παιδί, πιστεύουμε ότι η ουσιαστική κωμικότητά του απευθύνεται κυρίως σε έναν ενήλικο αναγνώστη. Στο συμπέρασμα αυτό οδηγούμαστε με την εις άτοπον απαγωγή: ο εννοούμενος αλλά και ο πραγματικός αναγνώστης – παιδί, ο οποίος ταυτίζεται με το πρόβλημα της ζήλιας προς τον μικρό αδελφό και ο οποίος *βιώνει* παρόμοιες παρορμήσεις με αυτές που περιγράφονται, είναι μέσα στο πρόβλημα και δεν μπορεί να γελάσει μ' αυτό, εφόσον δεν μπορεί να αποστασιοποιηθεί αρκετά. Ο ενήλικας, αντίθετα, μπορεί. Διότι, το κείμενο αναφέρεται, εμμέσως, στο τι θέλουν να κάνουν τα μεγάλα αδέρφια στα μικρότερα και μάλιστα στα νεογέννητα. Αυτό που δεν αναφέρει είναι το γιατί θέλουν να το κάνουν. Αυτή η αποσιώπηση είναι εξαιρετικά εύγλωττη. Η ερώτηση που δημιουργεί είναι το «γιατί τα μεγάλα αδέρφια νοιώθουν έτσι για τα μικρότερα;». Είναι αυτή μία ερώτηση που μπορεί να απαντηθεί από έναν εννοούμενο ή από έναν πραγματικό αναγνώστη – παιδί; Πιστεύουμε πως όχι. Όπως αναφέραμε και στην περίπτωση του κειμένου του Πεντζίκη, το μικρό παιδί που θα διαβάσει το ποίημα και που δεν θα είναι, το πιθανότερο, σε θέση να καλύψει αυτό το κενό, θα αποδεχτεί το αυτονόητο: έτσι κάνουν όλα τα μεγαλύτερα αδέρφια, διότι έτσι γίνεται, αυτό είναι το «φυσιολογικό». Αντίθετα, αυτή είναι μία ερώτηση που μόνον ένας ενήλικας, και μάλιστα ένας ενήλικας ενημερωμένος για τις Φροϋδικές ερμηνείες της αδελφικής αντιζήλιας, είναι σε θέση να απαντήσει ολοκληρωμένα. Εάν, τώρα, είναι σε θέση να απαντήσει σ' αυτήν την ερώτηση και επομένως να κατανοήσει τις αιτίες τέτοιων φαινομενικά τρομακτικών παρορμήσεων των παιδιών, ο ενήλικας είναι και στην πλεονεκτική θέση να αποστασιοποιηθεί αρκετά ώστε να αντιληφθεί την κωμικότητα του ποιήματος και να γελάσει.

Ωστόσο, το ότι η πρόσληψη της κωμικότητας του ποιήματος είναι δυνατή κυρίως σε έναν ενήλικο αναγνώστη, δεν ακυρώνει το ποίημα ως παιδικό ανάγνωσμα. Διότι, αυτό και κατασκευάζει έναν εννοούμενο αναγνώστη – παιδί και προσφέρει σ' αυτό το παιδί – αναγνώστη εικόνες παιδικότητας με τις οποίες αυτό μπορεί να ταυτισθεί. Αναδεικνύει απλώς το γεγονός ότι κάθε λογοτεχνικό κείμενο είναι ανοικτό σε πολλές και διαφορετικές αναγνώσεις και ότι ο εννοούμενος αναγνώστης του μπορεί μερικές φορές να έχει περισσότερα του ενός πρόσωπα.

Οι αναλύσεις των δύο κειμένων που επιλέξαμε είναι μία απόπειρα να χρησιμοποιήσουμε την παράμετρο του εννοούμενου αναγνώστη στην υπηρεσία της αξιολόγησης των λογοτεχνικών κειμένων για παιδιά. Πιστεύουμε ότι είναι μία σημαντική παράμετρος και ότι μπορεί να συμβάλει από την πλευρά της στην σφαιρική προσέγγιση της σύνταξης ενός ανθολογίου λογοτεχνικών κειμένων για παιδιά: διότι, φέρνει στο προσκήνιο της προσοχής μας την ιδεολογία που ως υπεύθυνοι ενήλικες επιθυμούμε να μεταβιβάσουμε, και μέσα από τη λογοτεχνία, στα παιδιά που μεγαλώνουμε.

**Βιβλιογραφία**

*Ελληνόγλωσση και μεταφρασμένη*

- Αναγνωστόπουλος, Β. (1990) *Θέματα Παιδικής Λογοτεχνίας, Β΄, Συζητήσεις*, Αθήνα, Καστανιώτης.
- Ανοικτό Πανεπιστήμιο (1985) *Γλώσσα και Ιδεολογία*, Αθήνα, Κουτσουμπός.
- Αποστολίδου, Β. (1999) Λογοτεχνία και ιδεολογία: το ζήτημα των αξιών κατά την διδασκαλία της λογοτεχνίας. Στο: Αποστολίδου, Β. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Αθήνα, Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Ήγκλετον Τ. (1989) (μετ. Μ. Μαυρώνας, εισαγωγή Δ. Τζιόβας), *Εισαγωγή στη Θεωρία της Λογοτεχνίας*, Αθήνα, Οδυσσέας.
- Κάλφας, Α. (1993) *Ο Μαθητής ως Αναγνώστης: Λογοτεχνική Θεωρία και Διδακτική Πράξη*, Θεσσαλονίκη, Τα Τραμάκια.
- Οικονομίδου, Σ. (2000) *Χίλιες και Μία Ανατροπές: η Νεότερικότητα στη Λογοτεχνία για Μικρές Ηλικίες*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Τζιόβας, Δ. (1983) «Η έννοια του αναγνώστη στη θεωρία της λογοτεχνίας», *Ο Πολίτης*, 62.
- Φρυδάκη, Ε. (1999) Ευέλικτες χρήσεις της λογοτεχνικής θεωρίας: το παράδειγμα του συνδυασμού της πρόσληψης και της κοινωνιοκριτικής. Στο: Αποστολίδου, Β. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Αθήνα, Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

*Ξενόγλωσση*

- Bearne, E. (1994) Where do stories come from?. In: Styles, M., Bearne, E., Watson, V., (ed.), *The Prose and the Passion: Children and their Reading*, London, Cassell
- Egoff, S., Stubbs, G., Ashley, R., Sutton, W., (ed.) (1996), *Only Connect. Readings on Children's Literature*, Toronto, Oxford University Press.
- Gemake, J. (1984) "Interactive reading: How to make children active readers", *The Reading Teacher*, 37.
- Hollindale, P. (1988) *Ideology and the Children's Book*, Lockwood, Wood Chester, Thimble Press.
- Hollindale, P. (1997) *Signs of Childness in Children's Books*, Lockwood, Wood Chester, Thimble Press.
- Hunt, P. (επιμ.), (1992) *Literature for Children: Contemporary Criticism*, London, Routledge.
- MacFall, A. (1993) "Talking story: What children know and feel about literature", *Reading*, 27.
- Stephens, J. (1992) *Language and Ideology in Children's Fiction*, New York, Longman.
- Styles, M., Bearne, E., Watson, V. (ed.) (1996) *Voices Off: Texts, Contexts and Readers*, London, Cassell.

## Επιλέγοντας κείμενα για τους δικούς μας «άλλους»: Προς μια διαπολιτισμική σύλληψη της λογοτεχνίας<sup>1</sup>

Ελένη Χοντολίδου

Επ. Καθηγήτρια, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσ/νίκης

### 1. Το παιδαγωγικό και επιστημονικό πλαίσιο

Η συνθήκη που έχουμε να αντιμετωπίσουμε επιλέγοντας λογοτεχνικά κείμενα για τους Έλληνες μαθητές της διασποράς είναι ιδιόμορφη και ταυτοχρόνως προκλητική, γιατί μας ζητά να συζητήσουμε για τα Ελληνόπουλα της διασποράς (δηλαδή για τους «εκεί» εθνοτικούς άλλους) που είναι, όμως, ταυτοχρόνως «δικοί» μας. Από εδώ αρχίζουν και τα προβλήματα: πόσο δικοί μας είναι αυτοί οι εκεί εθνοτικά άλλοι; Πόσο καλά τους γνωρίζουμε; Ακόμη, πόσο έχουμε αφομοιώσει και κατά πόσο εφαρμόζουμε εμείς οι Ελλαδίτες στη χώρα μας τις αρχές της πολυ-πολιτισμικής εκπαίδευσης; (Γιατί σε πολυ-πολιτισμικά, συνήθως, περιβάλλοντα θα λειτουργήσουν οι δικές μας επιλογές). Οι επιλογές μας στα ανθολόγια μπορούν και θα λειτουργήσουν ως καθρέφτης των επιλογών μας στη δική μας χώρα. Αντανακλούν τις εδω επιλογές μας, την ευαισθησία και τη γνώση μας για τον «άλλο». Τίθεται αμέσως, λοιπόν, το ζήτημα της *εθνικής ταυτότητας* καθώς και μία πλειάδα άλλων περισσότερο ή λιγότερο σχετικών, με την πρώτη ματιά, εννοιών και ζητημάτων, όπως: *ρατσισμός, ταξική προέλευση, διγλωσσία, σχέσεις του μαθήματος της λογοτεχνίας με άλλα μαθήματα*, κ.τ.λ.

Ο επαναπροσδιορισμός του προγράμματος διδασκαλίας στις χώρες της διασποράς δεν υπαγορεύεται από την ανάγκη να θεραπεύσουμε τα «προβλήματα» των εκεί κοινωνιών. Στη δική μας περίπτωση, στόχος είναι να διαμορφώσουμε μέσω της διδασκαλίας των λογοτεχνικών κειμένων της διασποράς την υποκειμενικότητα των αναγνωστών μας προς μία ελληνική (ή ελληνότροπη) κατεύθυνση, ό,τι και αν σημαίνει αυτό για τους ίδιους τους μελλοντικούς αναγνώστες μας αλλά και για μας που σχεδιάζουμε αυτήν την παρέμβαση. Προκύπτει, όμως, αυτός ο επαναπροσδιορισμός και εντάσσεται πολύ εύλογα και φυσικά στα εκεί προγράμματα, εν μέρει, και από τις ιδεολογικές επιλογές των χωρών που φιλοξενούν τους Έλληνες μετανάστες, οι οποίες έχουν πειστεί πραγματικά ότι ένα πολυφωνικό, πολυεθνικό πρόγραμμα είναι καλύτερο από παιδαγωγική και γνωστική άποψη για το σύνολο των μαθητών τους. Από την άλλη, σε πολλές (ίσως στις περισσότερες) περιπτώσεις δεν υπάρχουν ανθολόγια για το μάθημα της λογοτεχνίας, καθώς οι μαθητές διδάσκονται λογοτεχνία από αυθεντικά λογοτεχνικά κείμενα.

Ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα που λανθάνουν σε κάθε παιδαγωγική προσέγγιση (άρα και στο δικό μας εγχείρημα) είναι η αντίληψη για την κουλτούρα. Η εκπαίδευση είναι ένας από τους βασικότερους χώρους πολιτισμικής παραγωγής και αναπαραγωγής. Το πρόγραμμα διδασκαλίας είναι ο σχεδιασμός μιας φαντασιακής υποκειμενικότητας, ενός κοινω-

---

<sup>1</sup> Το κείμενο αυτό βασίζεται κατά πολύ στο κείμενό μου *Ταυτότητες και λογοτεχνία στο σχολείο* (2003). Στη σειρά Κλειδιά και Αντικλειδιά, ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων, βλ. και <[www.kleidiakiaantikleidia.net](http://www.kleidiakiaantikleidia.net)>.

νικού υποκειμένου και ενός πολίτη για το μέλλον. Ο σχεδιασμός του προγράμματος διδασκαλίας είναι πάντοτε μία πολιτική πράξη. Ειδικότερα, το μάθημα της λογοτεχνίας είναι φορέας ορισμών της κουλτούρας, φορέας ορισμών της κοινωνίας, φορέας σημαντικών μέσων επικοινωνίας, είναι ο χώρος όπου το άτομο αναπτύσσεται ηθικά, πολιτικά, κοινωνικά<sup>2</sup>.

## 2. Λόγος περί ταυτοτήτων–το εκκρεμές των ταυτοτήτων των μαθητών της διασποράς<sup>3</sup>

Επιχειρώντας να μιλήσει κανείς για το θέμα της ταυτότητας σε σχέση με το μάθημα αλλά και το θεσμό της λογοτεχνίας, έρχεται αντιμέτωπος, ευθύς εξαρχής, με την ουσία του ζητήματος, δηλαδή με την αλληλεξάρτηση και τη συσχέτισή του με το ζήτημα της εθνικής ταυτότητας και με μία πλειάδα άλλων περισσότερο ή λιγότερο σχετικών, με την πρώτη ματιά, εννοιών και ζητημάτων.

Ας ξεκινήσουμε με κάποιες βασικές αρχές για την εθνική διάσταση της λογοτεχνίας. Η έννοια έθνος και, συνεπώς, η έννοια της εθνικής λογοτεχνίας είναι ιδεολογικές κατασκευές σε συγκεκριμένο ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο. Η «εθνική» γλώσσα παίζει σημαντικό ρόλο ως ρυθμιστής της υποτιθέμενης ιστορικής συνέχειας των εθνών. Για την κατασκευή και διατήρηση της δεύτερης οι λαοί και τα επίσημα κράτη μεταποιοούν την προηγούμενη ιστορία τους, στην προσπάθειά τους να ενισχύσουν την εσωτερική τους συνοχή<sup>4</sup>. Η ποικιλία αντιμετωπίζεται ως απειλή για την κοινωνική συνοχή, τη σταθερότητα, ίσως και για το νόμο και την τάξη.

Καμία κοινωνία και κανένα κράτος στον «πολιτισμένο» κόσμο δεν υπήρξε ποτέ μονο-εθνικό, μονο-πολιτισμικό, μονο-γλωσσικό. Η προσκόλληση σε κατασκευές περί εθνικής καθαρότητας, υπεροχής των γλωσσών και των φυλών ή ακόμη και των πολιτισμών οφείλουν να αντιμετωπίζονται ως ιδεολογικές κατασκευές και ιδεοληψίες προς έναν συγκεκριμένο σκοπό. Αυτή η κατασκευή για να είναι ανθεκτική, υποστηρίζεται παιδαγωγικά από έναν αντίστοιχο παιδαγωγικό λόγο περί μονο-πολιτισμικότητας του κράτους κ.τ.λ.

Οι κοινωνίες είναι de facto πλουραλιστικές. Η εκπαίδευσή τους, όμως, δεν είναι. Με αυτή τη διαπίστωση οι παιδαγωγοί ανέπτυξαν την αντίληψη του ενός minimum κοινού προγράμματος για όλους. Τα τελευταία χρόνια και στην Ελλάδα, συνειδητοποιήσαμε ότι ολόκληρο το πρόγραμμα διδασκαλίας οφείλει να αλλάξει για όλους τους μαθητές υπό το πρίσμα της πολιτισμικής διαφοράς και ποικιλίας και ότι αυτή η γλωσσική ποικιλία υπαγορεύει πολύ περισσότερα πράγματα από τη διδασκαλία των Ελληνικών σ' αυτούς που δεν τα μιλούν. Η πολιτισμική ποικιλία δεν έχει φτωχύνει, αντίθετα, έχει πλουτίσει την ελληνική κοινωνία. Αρκεί οι μονόγλωσσοι πολλές φορές δάσκαλοι να γνωρίζουν τι θέλουν να κάνουν με τους δίγλωσσους ή και πολύγλωσσους μαθητές τους. Αυτά για την Ελλάδα.

Ποιες είναι, όμως, ακριβώς οι μειονότητες των Ελλήνων της διασποράς; Δε νομίζω ότι υπάρχει μια εμπεριστατωμένη μελέτη που θα μας έδειχνε με ακρίβεια την κατάσταση (κοινωνική, πολιτισμική, οικονομική, μορφωτική...) των μειονοτήτων στα ελληνικά σχολεία της διασποράς προκειμένου να σχεδιάσουμε με περισσότερη ασφάλεια το δικό μας πρόγραμμα για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας της διασποράς. Ακόμη, δε γνωρίζουμε σε βάθος τα εκεί προγράμματα λογοτεχνίας, ώστε να έχουμε κατά νου με τι είδους λογοτεχνικά κείμενα συνομιλούν οι Έλληνες μαθητές διαβάζοντας τη λογοτεχνία που θα επιλέξουμε εμείς γι' αυτούς. Λ.χ. σε εντελώς προεπισημονικό επίπεδο, από τις κοινότητες των Ελλήνων στο Αννόβερο, το Παρίσι, τις Βρυξέλλες, το Λονδίνο αλλά και τη Φιλαδέλφεια των Η.Π.Α. μού

<sup>2</sup> Kress, G. (1994) "An English Curriculum for the future", *Changing English*, 1(2), 97–112.

<sup>3</sup> Την ιδέα του εκκρεμούς και τον τρόπο ανάπτυξής του οφείλω στον παλιό μου φοιτητή και νυν φίλο Μιχάλη Μιμιρίνη, δάσκαλο, μεταξύ άλλων, σε πολυπολιτισμικές τάξεις στη μητρόπολη του Λονδίνου. Τον ευχαριστώ από καρδιάς.

<sup>4</sup> Naidoo, B. (1994) "The territory of Literature: defining the coastline", *English in Education*, 28(1), 39–44 για εξαιρετικά παραδείγματα «περίπλοκων» και μη - αμιγών περιπτώσεων συγγραφέων αλλά και κειμένων (λ.χ. τα καθόλου αγγλικής έμπνευσης κείμενα του Shakespeare).

έχει δημιουργηθεί η εντύπωση πως ο εκεί μαθητικός πληθυσμός είναι διαφορετικός από τον εδώ και διαφορετικός μεταξύ του. Οι μαθητές στο Παρίσι, λ.χ. διδάσκονται τη λογοτεχνία με έναν παραδοσιακότερο τρόπο από τους μαθητές στο Λονδίνο και τη Φιλαδέλφεια, και το μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο των γονιών των Ελλήνων μαθητών στο Αννόβερο είναι ριζικά διαφορετικό από αυτό των Ελλήνων και Ελληνοκυπρίων μαθητών στο Λονδίνο ή των Ελλήνων στις Η.Π.Α.

Από τις παραπάνω κατηγορίες, άλλες είναι σε πλεονεκτικότερη θέση και άλλες σε λιγότερο πλεονεκτική. Λ.χ. τα παιδιά των οικογενειών που οι γονείς τους είναι εργαζόμενοι στις χώρες της Δύσης (διπλωμάτες, εργαζόμενοι σε πολυεθνικές εταιρείες, κ.τ.λ.) είναι μεν μαθητές «διαφορετικοί» αλλά είτε πηγαίνουν σε ξένα σχολεία είτε, εάν δεν πηγαίνουν, το μορφωτικό κεφάλαιο της οικογένειάς τους δεν δημιουργεί τα προβλήματα που δημιουργεί η αντίστοιχη έλλειψή του στα παιδιά των εργατών μεταναστών, λ.χ. Στην περίπτωση αυτή, τίθεται επιπλέον και το ζήτημα της ταξικής προέλευσης.

Στο πλαίσιο του σχολείου στο οποίο φοιτούν τα παιδιά της διασποράς (φαντάζομαι σε όλα τα μητροπολιτικά σχολεία της Δύσης) μιλούμε για πολλαπλά μεταβαλλόμενες ταυτότητες, καθοριζόμενες με κριτήρια κάπως διαφορετικά από αυτά που χρησιμοποιούσαμε ως τώρα και με αναβαθμισμένη την έννοια της μεταβλητότητας.

Στη διάρκεια μιας ημέρας, λ.χ. μια μαθήτρια ξεκινάει από τη θέση Α και με μια κίνηση που θα μπορούσαμε να παρομοιάσουμε με αυτή ενός εκκρεμούς, περνά από διαφορετικές θέσεις ταυτότητας για να καταλήξει σε μια θέση ταυτότητας Β, διαμετρικά αντίθετη με την αρχική. Στις άκρες του εκκρεμούς θα μπορούσαμε να δούμε μόνο συμπαγείς συνολικούς «λόγους». Με αυτήν την έννοια στη θέση Α θα μπορούσαμε να δούμε π.χ. το «λόγο» του σπιτιού, ο οποίος μπορεί να έχει καθαρά στοιχεία εθνικής συνείδησης, προέλευσης, θρησκείας, ενδυμασίας, συνήθως απαρχαιωμένος και, εν πάση περιπτώσει, διαφορετικός από αυτόν των υπόλοιπων μαθητών. Στη θέση Β ο επίσημος σχολικός λόγος, με σχετικά καθαρά συστατικά στοιχεία της χώρας φιλοξενίας και παραμονής. Από τις θέσεις αυτές, περνά διαδοχικά πολλές φορές το ίδιο υποκείμενο-μαθήτρια και με βάση την κάθε θέση σχετίζεται με τους γύρω της. Εννοείται ότι η κίνηση αυτή είναι ελαφρώς λιγότερο γραμμική από αυτή ενός εκκρεμούς αν και ως μεταφορά απεικονίζει εύστοχα την κίνηση ανάμεσα στις θέσεις.

Μέσα σε αυτή την κίνηση, μπορούμε να δούμε τους χώρους ως συμπτώσεις θέσεων με πολύ χαλαρά τα τελετουργικά εισόδου ή εξόδου από αυτούς. Η μεταβλητότητά τους δρα υπονομευτικά. Οι παραδοσιακές εθνοτικές ή θρησκευτικές ταυτίσεις φαίνονται εξασθενημένες, πολύ περισσότερο δε οι φυλετικές. Πόσο ισχυρός είναι ο λόγος της θέσης Α για τη μαθήτρια με πατέρα Ελληνο-Κύπριο και μητέρα Βόσνια; Πόσο ισχυρός είναι ο λόγος της θέσης Β, όταν το 10% των καθηγητών λ.χ. στο Λονδίνο είναι ξένοι, ένα ακόμη μεγαλύτερο ποσοστό μεινοτικοί Βρετανοί; Επίσης εξαιρετικό βάρος θέσεων ταυτότητας παίζουν ο χώρος-γειτονιά, η ποπ κουλτούρα, η νεανική κουλτούρα γενικότερα κ.τ.λ. Μπορούμε να πούμε ότι ιδίως στη βαρύτητα του χώρου αντανακλάται η επιθυμία των ενηλίκων (δασκάλων, γονέων κ.τ.λ.) να λειτουργούν με αναφορές τοπικές, πολύ συχνά απλά με βάση το πού μένουν.

### 3. Αναδεικνύοντας τις πολλαπλές ταυτότητες στο μάθημα της λογοτεχνίας

Το ζήτημα της διδασκαλίας της λογοτεχνίας με κατεύθυνση πολυ-πολιτισμική είναι ζήτημα φωνής (έκφρασης) και σιωπής. Ποιος αποφασίζει ποιες φωνές είναι νόμιμες και ποιες όχι;

«Εάν η γλώσσα μας είναι το σπίτι μας, τότε η εξεύρεση τρόπων ώστε να παιδιά να διατηρούν και να αναπτύσσουν τη γλωσσική τους ικανότητα στη μητρική τους γλώσσα είναι πολύ σημαντική»<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Kearney, C. (1990) "Open windows: a personal view of the issues involved in bilingualism, identity, narrative and schooling", *English in Education*, 24(3), 3-13.

Έχει νόημα η τοποθέτηση της λογοτεχνίας σε ένα πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο καθώς και η ανακίνηση ζητημάτων όπως το ζήτημα της φυλής, του φύλου, της εργασίας, της ηλικίας, κ.τ.λ. Τόσο οι Πολιτισμικές Σπουδές όσο και οι Σπουδές των Μέσων Ενημέρωσης με τη χρήση των εικόνων, των διαφορετικών ειδών κειμένων βοηθούν το μάθημα της λογοτεχνίας να ξεπεράσει το σκόπελο του βαρετού και επιβεβλημένου άνωθεν υψηλού λογοτεχνικού κειμένου και να μετατραπεί στην εξέταση του τρόπου με τον οποίον κατασκευάζονται εικόνες, αλλά και λόγοι. Η σημαντική αλλαγή είναι η εξέταση, η διδασκαλία και η απομυθοποίηση των τρόπων που δομείται ο λόγος σε κείμενα κάθε είδους. Τα κείμενα εξετάζονται ως πολιτισμικά δημιουργήματα και όχι ως απολιθώματα του παρελθόντος. Τα λογοτεχνικά κείμενα μεταδίδουν κατά μεγάλο μέρος μη-λογοτεχνικά σήματα όταν ελευθερώνονται από τη μέγερη των θεματοφυλάκων της λογοτεχνίας που εμποδίζουν τη μετάδοση αυτών των σημάτων<sup>6</sup>.

Η ανάγνωση είναι μία προσωπική και κοινωνική συναλλαγή μεταξύ αναγνώστη και συγγραφέα, στην οποία ο καθένας φέρει τις εμπειρίες του από τη ζωή και τη λογοτεχνία. Η γλώσσα είναι ένας τρόπος διαμόρφωσης τρόπων να «βλέπουμε» και να «είμαστε». Τα κείμενα δεν διαβάζονται πάντοτε με τον ίδιο τρόπο. Αυτό, εξάλλου, κάνει τη λογοτεχνία ζωντανή. Στις σημερινές σχολικές τάξεις των Ελλήνων της διασποράς, λοιπόν, έχει νόημα να ξαναδιαβάσουμε μαζί (μαθητές και εκπαιδευτικοί) τα λογοτεχνικά κείμενα που ως δάσκαλοι αγαπήσαμε και να δώσουμε φωνή στους νέους αναγνώστες: στα παιδιά των οικονομικών και πολιτικών μεταναστών, στα παιδιά των γλωσσικών και εθνικών μειονοτήτων δεύτερης ή και τρίτης γενιάς. Τι σημαίνει, όμως, γι' αυτούς το κείμενο, πώς το διαβάζουν, πώς τοποθετούν τον εαυτό τους σε σχέση με αυτό; Όλα αυτά προϋποθέτουν πως είμαστε έτοιμοι να δεχτούμε αρνητικές αντιδράσεις ή ακόμη και πλήρη εναντίωση κάποιων μαθητών σε συγκεκριμένα κείμενα.

#### 4. Λόγος περί προγράμματος διδασκαλίας

Οποιαδήποτε παιδαγωγική προσέγγιση δεν γίνεται σε πολιτισμικό ή κοινωνιολογικό ή, ακόμη, φιλοσοφικό κενό. Ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα που λανθάνουν σε κάθε παιδαγωγική προσέγγιση είναι η αντίληψη για την κουλτούρα και η ανάλυση που προηγείται οποιουδήποτε εκπαιδευτικού σχεδιασμού, οφείλει να τοποθετηθεί ξεκάθαρα απέναντι στο ζήτημα αυτό. Στο σημείο αυτό είναι που διαφωνούν όσοι έχουν μία «συντηρητική» άποψη για την κουλτούρα και όσοι έχουν μία πιο ανοικτή άποψη γι' αυτήν. Οι πρώτοι πιστεύουν ότι η κουλτούρα είναι κάτι στατικό, κλειστό και τελειωμένο, σε αντίθεση προς τους δεύτερους που πρεσβεύουν ότι η κουλτούρα είναι διαρκώς αναπτυσσόμενη και ζωντανή. Όσον αφορά στο σχεδιασμό προγραμμάτων, αυτές οι δύο παραδόσεις διαφέρουν στο εξής σημαντικό σημείο: οι πρώτοι πιστεύουν ότι τα κείμενα των προγραμμάτων διδασκαλίας απαρτίζονται από καταλόγους αντικειμένων, ενώ οι δεύτεροι θεωρούν ότι τα προγράμματα καταρτίζονται βάσει αντιλήψεων και όχι βάσει δεξιοτήτων που πρέπει να αποκτηθούν.

Ειδικότερα, το μάθημα της λογοτεχνίας στην Ευρώπη υπήρξε πάντοτε το πεδίο συμβιβασμού μεταξύ της μελέτης της υψηλής λογοτεχνικής παράδοσης και της κατανόησης της καθημερινής πολιτισμικής εμπειρίας. Όμως το κοινό πρόγραμμα που οφείλει να συγκροτήσει για όλα τα μέλη της μία δημοκρατική κοινωνία, θα επιτευχθεί στη βάση της κοινής κουλτούρας, μιας κουλτούρας ζωντανής και κοινά βιωμένης<sup>7</sup>, όχι μιας κουλτούρας φαντασιακής και επιβεβλημένης, όπως την εννοούν οι οπαδοί της εθνικής καθαρότητας. Η ταυτότητα και οι αξίες που τη συνοδεύουν, είναι κατά βάση πολιτισμικά στοιχεία (υλικά, τοπι-

<sup>6</sup> Owens, R. (1992) "The multicultural politics of teaching English". In: Jones, K. (ed.) *English and the national curriculum: Cox's Revolution? The Bedford Way Series*, Institute of Education University of London, 95-123.

<sup>7</sup> Για το ζήτημα της κουλτούρας γενικά βλ. Williams, R. (1994) (μετ. Β. Αποστολίδου) *Κουλτούρα και ιστορία*, Αθήνα, Γνώση.

κά), παρά ανθρώπινα (αφηρημένα, μυστικιστικά, παγκόσμια)<sup>8</sup>. Μία μη-ομογενοποιημένη κοινωνία δεν πρέπει να έχει ομογενοποιημένη κουλτούρα. Η λογοτεχνική πολιτισμική κληρονομιά της Ελλάδας σήμερα δεν είναι μόνο τα λογοτεχνικά κείμενα που έφτασαν να θεωρούνται λογοτεχνία μέσω των ιστοριών της ελληνικής λογοτεχνίας. Είναι και οι λογοτεχνικές παραδόσεις των χωρών από τις οποίες έχουμε οικονομικούς ή πολιτικούς μετανάστες. Είναι ακόμη και όλα τα λογοτεχνικά κείμενα, ανεξαρτήτως εθνικού διαβατηρίου που μιλούν στους μαθητές και τις μαθήτριές μας για τα προβλήματά τους και τα προβλήματα των άλλων και τους κινητοποιούν. Είναι τα λογοτεχνικά κείμενα που βοηθούν τους μαθητές και τις μαθήτριές μας να κατανοήσουν τον εαυτό τους και να νοηματοδοτήσουν τον κόσμο στον οποίον ζουν.

### **5. Από τη σιωπή στην άρθρωση λόγου: από τη μονοφωνία των μονόγλωσσων τάξεων στην πολυφωνία των πολυ-πολιτισμικών τάξεων<sup>9</sup>**

Η πολιτισμική ταυτότητα και η μαθησιακή ταυτότητα κατασκευάζονται εν πολλοίς μέσα στη διαδικασία της σχολικής τάξης. Η κατανόηση της αλήθειας αυτής είναι πολύ σημαντική και μπορεί να χρησιμοποιηθεί με πολλαπλούς και θαυμαστούς τρόπους από έναν δάσκαλο που έχει εμπιστοσύνη στην παραδοχή του γεγονότος ότι όλοι προσερχόμαστε στα κείμενα με την υποκειμενικότητά μας (την κοινωνική μας τάξη, την εθνικότητά μας, το φύλο, την ηλικία μας, τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις μας, την οικογενειακή μας κατάσταση και την προσωπική μας συγκρότηση) και όχι ως σπουδαστές της Φιλολογίας. Ο εκπαιδευτικός που διδάσκει λογοτεχνία με σεβασμό στις ταυτότητες των μαθητών του, αφήνει πίσω του τις βεβαιότητες των φιλολόγων που γνωρίζουμε, και επιχειρεί να ανασυγκροτήσει στην τάξη (και επομένως να κατανοήσει) τον τρόπο που οι μαθητές του νοηματοδοτούν τη ζωή τους, τα κείμενα και τον εαυτό τους εντέλει.

Η παραγωγή προσωπικού λόγου για τη λογοτεχνία εκ μέρους των μαθητών είναι ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία ενός μαθήματος λογοτεχνίας που σέβεται τις αρχές της πολυ-πολιτισμικής εκπαίδευσης<sup>10</sup> και λαμβάνει υπόψιν την ταυτότητα των μαθητών. Η παραγωγή του λόγου αυτού δεν προκύπτει από τα ταλέντα ή τις ικανότητες των μαθητών αφηρημένα, αλλά από τον κριτικό τρόπο διδασκαλίας των λογοτεχνικών κειμένων. Τα κείμενα περικλείουν λόγους. Οι λόγοι αυτοί βάζουν τους μαθητές μας σε μία θέση υποκειμένου. Οι μαθητές μας σε ένα παραδοσιακού τύπου μάθημα δεν αναρωτιούνται για τους λόγους αυτούς, απλώς τους διδάσκονται. Σε ένα μάθημα λογοτεχνίας με βάση τις αρχές της πολυ-πολιτισμικής εκπαίδευσης οι λόγοι αυτοί τίθενται στην καρδιά του μαθήματος. Ποιος μιλά και ποιος σιωπά, σε ποιον απευθύνονται οι λόγοι αυτοί; Μας βρίσκουν σύμφωνους; Παίρνουμε τη θέση υποκειμένου για την οποία μας ετοιμάζουν, δηλαδή πραγματοποιούμε την κυρίαρχη ανάγνωση ή είμαστε ανθιστάμενοι αναγνώστες; Ο τρόπος αυτός διδασκαλίας της λογοτεχνίας φέρνει συνεχώς στο προσκήνιο το ζήτημα της ταυτότητας όχι μόνο των μαθητών και μαθητριών, αλλά και των εκπαιδευτικών τους, των συγγραφέων αλλά και των ηρώων των κειμένων. Με τον τρόπο αυτό νοηματοδοτείται και το ίδιο το κείμενο αλλά και ο κόσμος που το περιβάλλει και το γέννησε.

Για την περίπτωση μας οι αρχές αυτές σημαίνουν ότι ο λόγος της λογοτεχνίας της διασποράς θα σταθεί δίπλα σε άλλους λόγους άλλων λογοτεχνικών κειμένων και συνδιαλέγο-

---

<sup>8</sup> Owens, R. (1992) "The multicultural politics of teaching English". In: Jones, K. (ed.) *English and the national curriculum: Cox's Revolution?* The Bedford Way Series, Institute of Education University of London, 95–123.

<sup>9</sup> Για το κεφάλαιο αυτό βλ. Αποστολίδου Β. & Χοντολίδου Ε. (επιμ.) (1999) *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*, Αθήνα, τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός και Ομάδα Έρευνας για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας, Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Βικτ. & Χοντολίδου Ε. (επιμ.) (2000), *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο: μια νέα πρόταση διδασκαλίας* Αθήνα, τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

<sup>10</sup> Macdougall, C. (1987) "The Role of Literature in a Multicultural Society". In: Lee, V. (ed.) *English Literature in Schools*, Open University, Milton Keynes, 102–108.

νται μαζί τους. Εάν θέλουμε να βοηθήσουμε τους μαθητές μας της διασποράς να μιλήσουν για την ταυτότητά τους, να σπάσουν τη σιωπή τους και ενδεχομένως την απομόνωση της κοινότητάς τους, θα αρχίσουμε όλοι (μαθητές και καθηγητές) από την έκφραση των πολλαπλών μας ταυτοτήτων. Όλοι έχουμε πολλές ταυτότητες. Σε κάθε στιγμή δε λειτουργούμε και δε δρούμε σε συμφωνία με όλες αυτές τις ταυτότητες. Πόσο μάλλον που κάποιες συγκρούονται μεταξύ τους. Αισθανόμαστε, όμως, καλά όταν ξέρουμε πως είμαστε αποδεκτοί για όλες αυτές τις κάποιες φορές συγκρούόμενες ταυτότητες. Αυτό δε σημαίνει ότι είμαστε σε θέση να μιλήσουμε πάντοτε για όλες με την ίδια θέρμη. Το ίδιο συμβαίνει και με όλους τους μαθητές όλου του κόσμου. Χρειάζονται σεβασμό και αποδοχή για όλα αυτά που συγκροτούν την υποκειμενικότητά τους. Χρειάζονται, όμως, και τη δυνατότητα της σιωπής. Εάν, λοιπόν, θέλουμε να διδάξουμε κείμενα της ελληνικής παράδοσης στα «ελληνόπουλα» της διασποράς, οφείλουμε να έχουμε συμπεριλάβει στο εγχείρημά μας και όλες τις άλλες ενδεχόμενες ταυτότητες των μαθητών και μαθητριών μας: το ότι είναι ροκάδες, έφηβοι, οπαδοί ποδοσφαιρικών ομάδων, ομάδων ράγκυ... Επιπλέον χρειάζεται να είμαστε ανοικτοί στο ότι η «ελληνικότητα» αυτή για τα παιδιά που θα διδαχθούν τα κείμενα που επιλέγουμε είναι διαφορετική από τη δική μας, εάν βεβαίως υποθέσουμε ότι η δική μας ελληνικότητα είναι συμπαγής και καθορισμένη.

## **6. Επιστρέφοντας στην επιλογή λογοτεχνικών κειμένων για τους Έλληνες μαθητές της διασποράς...**

Στο σημείο αυτό να υπογραμμίσουμε ότι οι Πολιτισμικές Σπουδές (ως μία εντελώς διαφορετική θεώρηση της λογοτεχνίας από αυτήν που γνωρίζουμε στο ελληνικό σχολείο) μπορούν να μας βοηθήσουν στις επιλογές μας. Έτσι, πιθανόν τα κείμενα του κανόνα που ενδεχομένως να επιθυμούμε να συμπεριλάβουμε στις ανθολογίες μας, πρέπει να περιμένουν λίγο έως και πολύ, εάν άλλες ταυτότητες ισχυρότερες θέλουν να εκφραστούν και να νοηματοδοτηθούν και να νοηματοδοτήσουν την τάξη μας και το μάθημά μας.

Ανθολογούμε, λοιπόν, κείμενα που φανταζόμαστε ότι μιλούν στα παιδιά όχι μόνο για τον εαυτό τους αλλά και για τους γονείς τους. Ανθολογούμε θεματικά και όχι ιστορικά, δηλαδή εντάσσουμε τα κείμενά μας σε θεματικές ενότητες και αποφεύγουμε να διδάξουμε επιστημονικά και φιλολογικά την ιστορία της λογοτεχνίας μας. Ανθολογούμε από την εθνική μας λογοτεχνία και από τη λογοτεχνία της διασποράς με κριτήριο όχι τη λογοτεχνικότητα ή την ιστορική σπουδαιότητα των κειμένων, αλλά με γνώμονα το ενδιαφέρον που θα έχουν για τους μαθητές της διασποράς. Στο εγχείρημα αυτό δε μπορεί παρά να συμπεριλάβουμε και λιγότερο κλασσικά κείμενα, όπως τραγούδια, ταινίες και τηλεοπτικά σήριαλ που μιλούν για τους Έλληνες της διασποράς. Στο βιβλίο του δασκάλου υπάρχουν όλες εκείνες οι πληροφορίες που θα του φανούν χρήσιμες για τη διδασκαλία των κειμένων, καθώς και κάποιες βοηθητικές ερωτήσεις για τη μεθόδευση της διδασκαλίας και των εργασιών των μαθητών. Τα καθευατά ανθολόγια είναι καλό να περιέχουν μόνο λογοτεχνικά κείμενα χωρίς εισαγωγές, συνοδευτικές ερωτήσεις κ.τ.λ.

Ουσιαστικά, μιλώντας για κατασκευή ανθολογίων με λογοτεχνικά κείμενα της διασποράς μιλούμε για αναπλαισίωση των κειμένων αυτών από το χώρο φυσικής τους κυκλοφορίας (εκδοτικοί οίκοι, βιβλιοπωλεία...) στο χώρο του σχολείου. Με άλλα λόγια μιλούμε, κατά κάποιον τρόπο, για κανονικοποίηση των κειμένων αυτών.

Οι σχολικές τάξεις των Ελλήνων της διασποράς μπορούν να λειτουργήσουν ως χώροι πολιτισμικής παραγωγής και αναπλαισίωσης τόσο της λογοτεχνίας της διασποράς, όσο και της εθνικής λογοτεχνίας, καθώς η διδασκαλία της λογοτεχνίας και η ανίχνευση των αρθρούμενων λόγων ανακατασκευάζει ταυτότητες ή ισχυροποιεί τις ήδη υπάρχουσες.

### **Βιβλιογραφία**

#### *Ελληνόγλωσση και μεταφρασμένη*

- Αποστολίδου, Β. & Χοντολίδου Ε. (επιμ.) (1999) *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*, Αθήνα, τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Ομάδα Έρευνας για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας, Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Βικτ. & Χοντολίδου Ε. (επιμ) (2000) *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο: μια νέα πρόταση διδασκαλίας*, Αθήνα, τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Williams, R. (1994) (μετ. Β. Αποστολίδου) *Κουλτούρα και ιστορία*, Αθήνα, Γνώση.

#### *Ξενόγλωσση*

- Kearney, C. (1990) "Open windows: a personal view of the issues involved in bilingualism, identity, narrative and schooling", *English in Education*, 24 (3), 3–13.
- Kress, G. (1994) "An English Curriculum for the future", *Changing English*, 1(2), 97–112.
- Macdougall, C. (1987) "The Role of Literature in a Multicultural Society". In: Lee, Victor (ed.) *English Literature in Schools*, Milton Keynes, Open University, 102–108.
- Naidoo, B. (1994) "The territory of Literature: defining the coastline", *English in Education*, 28(1), 39–44.
- Owens, R. (1992) "The multicultural politics of teaching English". In: Jones, Ken, (ed.) *English and the national curriculum: Cox's Revolution?* The Bedford Way Series, Institute of Education University of London, 95–123.

## Ανάμεσα στην ελληνικότητα και την πολυπολιτισμικότητα. Κριτήρια επιλογής βιβλίων παιδικής και εφηβικής λογοτεχνίας

Μένη Κανατσούλη

Αν. Καθηγήτρια, Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

### Εισαγωγή

Μετά τη συμμετοχή μου στο τριήμερο εντατικό και εξαιρετικά καρποφόρο σεμινάριο που οργανώθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών» (υπό την αιγίδα του Εργαστηρίου Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών του Πανεπιστημίου Κρήτης, με υπεύθυνο τον καθηγητή Μ. Δαμανάκη), πρέπει να παραδεχθώ ότι η βαθύτερη επαφή μου με το σκεπτικό του προγράμματος και οι απόψεις που ανταλλάχθηκαν, επέφεραν πολλές ανακατατάξεις, τόσο ειδικότερα σε σημεία της προφορικής μου εισήγησης σ' αυτό, όσο και γενικότερα στη συνολική ιδεολογική θεώρηση του αντικειμένου που διδάσκω, της (παιδικής) λογοτεχνίας. Θα γίνω σαφέστερη: η βασική ιδέα του προγράμματος, να γραφτούν σχολικά εγχειρίδια με κείμενα της λογοτεχνίας της ελληνικής διασποράς που θα απευθύνονται στα παιδιά του ανά τον κόσμο ομογενειακού ελληνισμού, είναι ένα εγχείρημα πρωτοποριακό, προφανώς δύσκολο και ταυτόχρονα ιδιαίτερα ελκυστικό. Η εμπλοκή μου με το πρόγραμμα αυτό έγινε λόγω συγγενείας, επειδή, δηλαδή, συμμετείχα σε προγράμματα παρόμοια, όχι όμως ταυτόσημα. Η συμμετοχή μου στα προγράμματα European Picture Books Collection<sup>1</sup>, Only Connect<sup>2</sup> και Only Connect - e-learning<sup>3</sup>, που μέσα από την ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων από τις διάφορες ευρωπαϊκές χώρες επιδιώκεται η γνωριμία, κατανόηση και εξοικείωση με τους διαφορετικούς (ευρωπαϊκούς) πολιτισμούς, με βοήθησε να αποκτήσω ένα υπόβαθρο επιστημονικών γνώσεων και εμπειρικών πρακτικών

<sup>1</sup> Κανατσούλη, Μ. (2002) «Το ευρωπαϊκό πρόγραμμα European Picture Book Collection», *Γέφυρες* (5) Ιούλιος-Αύγουστος, 62-69 και Κανατσούλη, Μ. (2002) Εναλλακτικές προτάσεις διδασκαλίας της Παιδικής Λογοτεχνίας. Στο: Οικονομοπούλου, Β. (επιμ.) *Παιδική-Νεανική Λογοτεχνία: Το μαγικό ραβδί της εκπαίδευσης*, Αθήνα, Κύκλος του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου και Πατάκης, 121-139. Για το πρόγραμμα αναλυτικά στο: Cotton, P. (2000) *Picture Books Sans Frontières*, Trentham Books, London και στην ηλεκτρονική διεύθυνση [www.ncrcl.co.uk](http://www.ncrcl.co.uk).

<sup>2</sup> Κανατσούλη, Μ. (2002) Εναλλακτικές προτάσεις διδασκαλίας της Παιδικής Λογοτεχνίας. Στο: Οικονομοπούλου, Β. (επιμ.) *Παιδική-Νεανική Λογοτεχνία: Το μαγικό ραβδί της εκπαίδευσης*, Αθήνα, Κύκλος του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου και Πατάκης, 121-139 και Κανατσούλη, Μ. (2002) Εναλλακτικές προτάσεις διδασκαλίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Η εφαρμογή του προγράμματος Only Connect σε ελληνικά δημοτικά σχολεία ή, αλλιώς, η διαμόρφωση πολυπολιτισμικής συνείδησης μέσω της Παιδικής Λογοτεχνίας. Στο: Καψάλης, Γ. & Κατσίκης Α. (επιμ.) *Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπ/σης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα, 1, 678-687. Επίσης Kanatsouli, M. (2003) A Greek Perspective on the Use of Children's Texts in Translation. In: Helot, C. & Tsamadou-Jacoberger, I. (ed.) *Intercultural Education and the Translation of the Children's Literature*, Université Marc Bloch-Strasbourg II και IUFM d' Alsace, 35-41. Για το πρόγραμμα, δες και Helot, C. & Tsamadou-Jacoberger, I. (ed.) (2003), *Intercultural Education and the Translation of the Children's Literature*, Université Marc Bloch-Strasbourg II και IUFM d' Alsace.

<sup>3</sup> Στην ηλεκτρονική σελίδα [www.st-and.ac.uk](http://www.st-and.ac.uk) και μετά ONLY CONNECT.

αναφορικά με τη διάσταση της πολυπολιτισμικότητας στην (παιδική) λογοτεχνία. Όμως η έννοια της πολυπολιτισμικότητας, από την ίδια της τη φύση, συζητείται συνήθως σε συσχετισμό και συχνά σε αντιπαράθεση με την έννοια της ελληνικότητας, το περιεχόμενο της οποίας μελέτησα με την εφαρμογή του προγράμματος «Διερεύνηση της ελληνικότητας στα λογοτεχνικά βιβλία για παιδιά ως μέσου για την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής κατανόησης» που υπέβαλλα το 1998, ως επιστημονικώς υπεύθυνη, στην Επιτροπή Ερευνών του Αριστοτέλειου Πανεπιστήμιου Θεσσαλονίκης στο πλαίσιο του προγράμματος Ανθρωπιστικών Επιστημών (ΑΝ.ΕΠ.)<sup>4</sup>.

### 1. Περιεχόμενο των όρων «ελληνικότητα» και «πολυπολιτισμικότητα»

Η ενασχόλησή μου με το περιεχόμενο των δύο αυτών εννοιών, όπως βέβαια μετασχηματίζονται και διαπερνούν τα λογοτεχνικά κείμενα, με φέρνει, νομίζω, κοντά στο σκεπτικό προγράμματος ανθολόγησης λογοτεχνικών κειμένων της διασποράς. Οι έννοιες της ελληνικότητας και της πολυπολιτισμικότητας, ως υπονοούμενο συνήθως ιδεολογικό πλαίσιο, υπάρχουν πίσω από την επιλογή/συγγραφή κειμένων που έχουν για αποδέκτες είτε παιδιά μιας μητροπολιτικής χώρας που έρχονται σε επαφή με την κουλτούρα άλλων λαών, είτε παιδιά της ομογένειας που έρχονται σε επαφή ή με την κουλτούρα της (ανά τον κόσμο) ομογένειας ή με την κουλτούρα της μητροπολιτικής χώρας. Φυσικά, αλλιώς αισθάνονται, υποθέτω, μέσα από τη διπλή τους ταυτότητα (εφόσον έχουν διπλή ταυτότητα), τα παιδιά του ομογενειακού ελληνισμού το δίπολο της ελληνικότητας-πολυπολιτισμικότητας και αλλιώς το εκλαμβάνουν τα παιδιά της μητροπολιτικής Ελλάδας. Άλλου είδους ιστορικές, συναισθηματικές, οικονομικές και κοινωνικοπολιτικές καταβολές έχει η μια κατηγορία και άλλου είδους η άλλη, στο βαθμό μάλιστα που για τα παιδιά της δεύτερης περίπτωσης η κουλτούρα της χώρας που τα «φιλοξενεί» όχι μόνο μπορεί να είναι σημαντική, αλλά να έχει γίνει η κυρίαρχη, η εγγενής πλέον γι' αυτά. Οι αναφορές μου στη λογοτεχνική μετεξέλιξη των δύο αυτών εννοιών θα γίνει στη βάση της εμπειρίας που έχω ήδη αποκομίσει από τα προγράμματα στα οποία αναφέρθηκα, συνδυάζοντας, όπου είναι δυνατό, την εμπειρία μου αυτή και προσαρμόζοντάς τη στο διαφορετικό τελικά προσανατολισμό του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών» και στη διαφορά του μαθητικού/αναγνωστικού κοινού.

Μεταξύ των επιστημόνων/ερευνητών που προβληματίζονται για το περιεχόμενο της ελληνικότητας δεν υπάρχει, όπως είναι εφόμο, ομοφωνία. Η ελληνικότητα, για κάποιους είναι ένα ιδεολόγημα, μια κατασκευή, μια επινόηση<sup>5</sup>, ενώ όσοι συζητούν σοβαρά για την ελληνικότητα, συμφωνούν ότι αυτή ορίζεται βάσει κάποιων διαχρονικών χαρακτηριστικών<sup>6</sup>, μολονότι δε συμφωνούν μεταξύ τους στο ποια είναι αυτά. Έτσι, για άλλους η κοινή ελληνική ταυτότητα, έτσι όπως εκπηγάει βέβαια από το παρελθόν, πρέπει να αναζητηθεί στην ελληνική ορθοδοξία, για άλλους στο ελληνικό τοπίο, για άλλους στο σύστημα της κοινωνικής αυτοδιοίκησης της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας και της Τουρκοκρατίας κ.τ.λ.

Από την άλλη πλευρά, η πολυπολιτισμικότητα, τουλάχιστον στην παιδική λογοτεχνία, σημαίνει κατά τη Hazel Rochman, πέραν των πολιτισμών, πέραν των ορίων<sup>7</sup>, με άλλα λόγια σημαίνει πολύ απλά το να μην είσαι προσδεδεμένος σε μία μόνο κουλτούρα, αλλά αντίθετα

---

<sup>4</sup> Περισσότερα στο Κανατσούλη, Μ. (2002) *Αμφίσημα της παιδικής Λογοτεχνίας. Ανάμεσα στην ελληνικότητα και την πολυπολιτισμικότητα*, Αθήνα-Θεσσαλονίκη, Σύγχρονοι Ορίζοντες.

<sup>5</sup> Βαγενάς, Ν. (1997) Ο μύθος του ελληνοκεντρισμού. Στο: Βαγενάς, Ν., Καγιαλής, Τ. & Πιερής, Μ., (επιμ.) *Μοντερνισμός και ελληνικότητα*, Ηράκλειο, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, 15-16.

<sup>6</sup> Βλ. «Όψεις της ελληνικότητας» (αφιέρωμα), περιοδικό Σημείο 2 (1993-1994) και Γιανναράς, Χ. (2000) *Αλφαβητάρι του Νεοέλληνα*. Κείμενα επίκαιρης ελληνικής αυτοσυνειδησίας, Αθήνα, Πατάκης.

<sup>7</sup> Rochman, H. (1993) *Against Borders: Promoting Books for a Multicultural World*, Chicago IL., ALL Books/Booklist Publications, 25.

να είσαι ανοιχτός και στις κουλτούρες των άλλων<sup>8</sup>. Βέβαια την πολυσχιδή φυσιογνωμία της πολυπολιτισμικότητας, όπως διαχέεται και συνεχώς αναπροσαρμόζεται στο εντελώς σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον, είναι πολύ δύσκολο να τη συλλάβουμε και ακόμη δυσκολότερο να την ορίσουμε. Η πολιτισμική ταυτότητα, γενικά, δεν είναι κάτι στατικό, αλλά είναι μια διαδικασία υπό συνεχή διαπραγμάτευση, όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά<sup>9</sup>.

Οι έννοιες της ελληνικότητας και της πολυπολιτισμικότητας, μολοντί ιστορικά (και μέσα από τις διαφορετικές ονομασίες που εν πολλοίς χρησιμοποιήθηκαν για τον ορισμό του περιεχομένου τους) έχουν εκληφθεί ως αντιθετικές και, κατά κάποιον τρόπο, αλληλοαναιρούμενες, στην εποχή μας μάλλον εκλαμβάνονται ως συμπληρωματικές η μια της άλλης και κάθε άλλο παρά ότι βρίσκονται σε διάσταση μεταξύ τους. Η τοπική/εθνική κουλτούρα μπορεί πια να χρησιμοποιείται όχι ως ένα πεδίο αντιπαραθέσεων ποιοτικά διαφορετικών παραδόσεων, αλλά ως ένα μέσο να προσεγγίσει και να προσεγγισθεί από άλλες εθνικές κουλτούρες. Αυτό άλλωστε αποτυπώνεται πολύ καλά και στη σύγχρονη ελληνική παιδική λογοτεχνία από την οποία θα αντλήσουμε στη συνέχεια τα παραδείγματά μας.

Ένα πρόγραμμα που επιδιώκει δια των λογοτεχνικών κειμένων να αναδείξει στους αναγνώστες/μαθητές και τη σημασία της τοπικής/εθνικής πολιτισμικής παραγωγής για τη διαμόρφωση μιας πιο συλλογικής ταυτότητάς τους, αλλά και τη σημασία, κυρίως για την προσαρμογή τους στα δεδομένα της σύγχρονης παγκόσμιας πραγματικότητας, της πολυπολιτισμικής οπτικής<sup>10</sup>, πρέπει κατ' αρχάς να θέσει κάποιες βασικές οργανωτικές αρχές, με άλλα λόγια να ορίσει τα κριτήρια βάσει των οποίων θα επιλεγούν τα βιβλία που θα αποτελέσουν το corpus, τη συλλογή των λογοτεχνικών κειμένων.

## 2. Κατηγορίες βιβλίων που προσφέρονται για προσέγγιση του δίπολου ελληνικότητα-πολυπολιτισμικότητα

*Κριτήριο 1:* Διαπιστώνεται από τη μελέτη της Ιστορίας της Λογοτεχνίας και κυρίως της Παιδικής Λογοτεχνίας ότι, τουλάχιστον, τις δύο τελευταίες δεκαετίες έγινε μια μετατόπιση της ιδεολογίας των κειμένων από μια πιο εθνοκεντρική οπτική σε μια πιο ανοιχτή πολυπολιτισμική. Αυτό με πολύ μεγαλύτερη καθαρότητα αποτυπώνεται στην ελληνική παιδική λογοτεχνία. Οι ιδέες που διαποτίζουν τα παιδικά κείμενα δίνονται εν γένει με πολύ διαυγέστερο τρόπο –ακριβώς για να γίνουν ευκολότερα κατανοητές από το παιδικό κοινό- και από τη στιγμή που η παιδική λογοτεχνία έκανε το βήμα και ενσωμάτωσε την πολυπολιτισμική οπτική, αυτό έγινε αμέσως και έντονα φανερό. Εάν, λοιπόν, το ζητούμενό μας σε ένα πρόγραμμα που επιδιώκει την εξοικείωση των μικρών αναγνωστών με την ελληνικότητα και την πολυπολιτισμικότητα είναι να αποκτήσουν και μια ιστορική γνώση της εξέλιξης, του περάσματος από τον εθνοκεντρισμό των παλαιότερων κειμένων στην πολυπολιτισμικότητα των σύγχρονων, τότε θα είχε σημασία στο corpus να συμπεριληφθούν και κείμενα παλαιότερα. Αντίθετα, εάν αυτό που ενδιαφέρει είναι η απόκτηση μιας σύγχρονης αντίληψης περί ελληνικότητας και πολυπολιτισμικότητας, τότε, χωρίς αμφιβολία, τα βιβλία που γράφτηκαν την τελευταία εικοσαετία είναι τα κατάλληλα για να επιλεγούν από αυτά τα κείμενα. Κατ' αναλογία, εάν για το πρόγραμμα «Παιδεία Ομογενών»

<sup>8</sup> Κανατσούλη, Μ. (2000) *Ιδεολογικές διαστάσεις της Παιδικής Λογοτεχνίας*, Αθήνα, τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός, 79-96 και Κανατσούλη, Μ. (2002) *Αμφίσημα της παιδικής Λογοτεχνίας. Ανάμεσα στην ελληνικότητα και την πολυπολιτισμικότητα*, Αθήνα-Θεσσαλονίκη, Σύγχρονοι Ορίζοντες, 23-32.

<sup>9</sup> Μαράτου-Αλιμπράντη, Λ. & Γαληνού, Π., (2000) Πολιτισμικές Ταυτότητες: από το Τοπικό στο Παγκόσμιο. Στο: Κωνσταντοπούλου Χ. κ.ά. (επιμ.), *Εμείς και οι άλλοι. Αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα*, Αθήνα, τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός, 111.

<sup>10</sup> Ο Κ. Παπαγεωργίου το θέτει αυτό ως εξής: «Η ειλικρινής ανάλυση και ανασύνθεση των ιστορικών προκαθορισμών της εθνικής μας ταυτότητας είναι ένα επαρκές αντιτάξιμο της κατηγορικής της εμπέδωσης. Αντίθετα: ασφαρίζοντας την εθνοπολιτισμική μας ταυτότητα έναντι κάθε δυνατότητας μετάλλαξης, «προστατεύοντάς» την από τον κίνδυνο πολιτισμικής μόλυνσης δεν σφραγίζουμε απλώς κάποια παράθυρα που βλέπουν στο μέλλον, αλλά αφαιρούμε τη νομιμοποιητική βάση της ίδιας μας της ταυτότητας.» βλ. το προλογικό σημειώμά του στο Ταϊήλφωρ, Τ. (1997) (μετ. Φ. Παιονίδης), *Πολυπολιτισμικότητα*, Αθήνα, Πόλις, 15.

έχει σημασία να δοθούν και οι ιστορικές διαστάσεις και εξέλιξη της λογοτεχνίας της διασποράς, τότε το προτεινόμενο σχολικό εγχειρίδιο, θα πρέπει να κάνει άλλου είδους ανθολόγηση, περισσότερο διαχρονική, απ' ότι στην περίπτωση που ενδιαφέρει η σύγχρονη πορεία και οι σύγχρονοι προσανατολισμοί της ομογενειακής λογοτεχνικής παραγωγής.

*Κριτήριο 2: Αισθητική και λογοτεχνική ποιότητα των λογοτεχνικών κειμένων.*

Σε σχέση με το κριτήριο αυτό, δύο μεγάλα ερωτήματα ανακύπτουν: πρώτο και κύριο, εάν δηλαδή εξακολουθεί να έχει σημασία στην εποχή μας η αισθητική αξία των λογοτεχνικών βιβλίων και, κατά συνέπεια, εάν υπάρχουν ασφαλείς τρόποι, ασφαλή κριτήρια για να επιβεβαιωθεί η αισθητική και λογοτεχνική ποιότητά τους. Τα δύο αυτά ζητήματα είναι αλληλένδετα και δεν μπορώ παρά να αποπειραθώ να τα απαντήσω από κοινού.

Το αγωνιώδες ερώτημα που μας απασχόλησε στη διάρκεια του σεμιναρίου του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών» είναι πώς μπορεί να εξασφαλισθεί ότι τα κείμενα που θα συμπεριληφθούν στο εγχειρίδιο είναι πράγματι λογοτεχνικής αξίας. Το ερώτημα αυτό συνδέεται άμεσα με το γεγονός ότι πολλά από τα κείμενα αυτά είναι ανέκδοτα γραπτά, κείμενα εξομολογητικά και κάποτε έργα ανθρώπων αυτοδιδακτων (στη λογοτεχνία) τα οποία από κριτικούς της λογοτεχνίας θα μπορούσαν να χαρακτηρισθούν πρωτόλεια ή και άτεχνα. Για να απαντηθεί, λοιπόν, το ερώτημα αν τα κείμενα αυτά θα είχαν τελικά λόγο να συμπεριληφθούν σε μια τέτοια συλλογή, θα υιοθετήσω μια διπλή προσέγγιση, αυτή που εκπηγάζει από τη μελέτη του λογοτεχνικού φαινομένου από τις λογοτεχνικές σπουδές και αυτή που εκπηγάζει από τις πολιτισμικές (cultural studies). Απλουστεύοντας πολύ την επιστημονική πραγματικότητα, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι οι λογοτεχνικές σπουδές βρίσκονται σε αντιδιαστολή με τις πολιτισμικές σπουδές στο βαθμό που οι πρώτες θεωρούν ως το κομβικό σημείο για τη μελέτη της λογοτεχνίας την ιδιαίτερη αξία των μεγάλων έργων, τη συνθετότητά τους, το κάλλος, την εννοιακότητά τους και τα εν δυνάμει οφέλη τους στον αναγνώστη<sup>11</sup>. Η διαφορά των πολιτισμικών σπουδών από τις λογοτεχνικές σπουδές βρίσκεται στο ότι υπάρχει μια μετατόπιση από την ανάγνωση που παρακολουθεί επιμελώς τις λεπτομέρειες της αφηγηματικής δομής και προσέχει τις περιπλοκές του νοήματος προς μια μορφή κοινωνικοπολιτικής ανάλυσης<sup>12</sup>. Μ' άλλα λόγια, οι πολιτισμικές σπουδές ενδιαφέρονται εξίσου και για κείμενα ή για «κείμενα» (π.χ. μια τηλεοπτική σειρά) που στις λογοτεχνικές σπουδές είτε δεν έχουν καθόλου θέση είτε θεωρούνται μικρότερης αξίας. Η αντιπαράθεση των δύο αυτών προσεγγίσεων θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι κινείται ανάμεσα σε δύο πόλους κατηγοριών: η κύρια κατηγορία κατά των λογοτεχνικών σπουδών είναι ότι χαρακτηρίζεται από ελιτισμό, ενώ κατά των πολιτισμικών ότι μαζικοποιεί και εξισώνει (προς τα κάτω) τα πολιτισμικά φαινόμενα.

Η άποψη που διαμορφώνουν για το λογοτεχνικό φαινόμενο οι πολιτισμικές σπουδές βρίσκεται κοντά σε μία από τις τελευταίες προσεγγίσεις του λογοτεχνικού φαινομένου που υιοθετείται στο πλαίσιο των λογοτεχνικών σπουδών: για τη θεωρία της πρόσληψης ή κατ' άλλους της λογοτεχνικής ανταπόκρισης μετατοπίζεται το ενδιαφέρον από το πρόσωπο του συγγραφέα (ρομαντικές θεωρίες) και το κείμενο (κειμενικές θεωρίες) στον αναγνώστη. Η ανάγνωση των λογοτεχνικών κειμένων, η επενέργειά τους, η επίδρασή τους και η πρόσληψή τους μέσα στο χρόνο είναι οι πλευρές της λογοτεχνικής διαδικασίας που απασχολεί τους θεωρητικούς αυτούς<sup>13</sup>. Μάλιστα για πολλούς θεωρητικούς της αναγνωστικής θεωρίας, το ενδιαφέρον τους εντοπίζεται σε πραγματικούς αναγνώστες και μελετώντας παραμέτρους που τους προσδιορίζουν -όπως το φύλο, η φυλή, η κοινωνική τάξη, η χρονική στιγμή- προσπαθούν να αναδείξουν παράγοντες που συντελούν στην αναγνωστική διαδικασία και δια-

---

<sup>11</sup> Στο Culler, J. (2000) (μετ. Κ. Διαμαντάκου), *Λογοτεχνική θεωρία*, Ηράκλειο, Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης, 63. <sup>12</sup> ο.π., 70.

<sup>13</sup> Hawthorn, J. (1993) (μετ. Μ. Αθανασοπούλου), *Ξεκλειδώνοντας το κείμενο. Μια εισαγωγή στη θεωρία της λογοτεχνίας*, Ηράκλειο, Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης, 187 κ.ε.

μορφώνουν τους αναγνώστες. Η αντίληψη, λοιπόν, περί της παντοδυναμίας του (ενός, μοναδικού και αυθεντικού) νοήματος του κειμένου υποχωρεί ουσιαστικά μπροστά στις πολλαπλές νοηματοδοτήσεις του κειμένου από τους πολλούς και διαφορετικούς αναγνώστες.

Συνέπεια μιας τέτοιας στροφής των λογοτεχνικών σπουδών είναι να υπάρξει μια ανάλογη στροφή, με άμεσες επιπτώσεις και στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, προς κείμενα που προσφέρονται για εναλλακτικές αναγνώσεις σύμφωνα με τα διαφορετικά πλέον γούστα και αναζητήσεις των σύγχρονων αναγνωστών. Ο Γρηγόρης Πασχαλίδης, διατυπώνοντας το δικό του όραμα για ένα εναλλακτικό πρόγραμμα διδασκαλίας της λογοτεχνίας, υποστηρίζει μια πρόταση που συνίσταται στην αξιοποίηση του μαθήματος της λογοτεχνίας ως ένα προνομιακό μέσο για τη συνειδητοποίηση, διερεύνηση και κριτική κατανόηση των διαφορετικών πολιτισμικών κατηγοριών, αναπαραστάσεων, διακρίσεων και αξιών στη βάση των οποίων κατανοούμε την κοινωνική, ιστορική και πολιτισμική μας εμπειρία και συγκροτούμε την κοινωνική μας ταυτότητα<sup>14</sup>.

Είναι φανερό ότι οι δύο αυτές απόψεις, η μία που επιμένει στην αισθητική και λογοτεχνική αξία των κειμένων και η άλλη που κυρίως ενδιαφέρεται για την αξιοποίηση των λογοτεχνικών κειμένων προς όφελος των πραγματικών αναγκών των πραγματικών αναγνωστών, αφορμώνται από δύο εντελώς διαφορετικές αντιλήψεις περί της λογοτεχνίας. Αυτό που διαφοροποιεί τη δεύτερη άποψη από την πρώτη είναι ότι ένα κείμενο μπορεί να αναγνωσθεί και να αποτελέσει αντικείμενο –και επιστημονικού– ενδιαφέροντος (και μάλιστα στο πλαίσιο του διδακτικού σχολικού προγράμματος) παρά την αμφισβητούμενη υψηλή αισθητική του αξία, ακριβώς γιατί μπορεί να απαντά πολύ καλύτερα στις βαθύτερες ψυχικές, κοινωνικές, φυλικές κ.τ.λ. ανάγκες του κάθε συγκεκριμένου αναγνώστη.

Μια ανθολόγηση κειμένων, λοιπόν, εν προκειμένω για τα παιδιά του ομογενειακού ελληνισμού, θα μπορούσε να ακολουθήσει μια διευρυμένη αντίληψη –για να το διατυπώσω πιο κομψά– περί της λογοτεχνικότητας των κειμένων. Άλλωστε αυτό μάλλον συμφωνεί με μια πρακτική που υιοθετείται ολοένα και περισσότερο διεθνώς στα προγράμματα διδασκαλίας της λογοτεχνίας όπου ο παλιός λογοτεχνικός κανόνας<sup>15</sup> τίθεται ολοένα και περισσότερο υπό αμφισβήτηση και γίνεται αναγκαίο να εξετασθεί κάτω από ποιές προϋποθέσεις ένας κανόνας αλλάζει ή αναθεωρείται, εφόσον βέβαια υπάρχει λόγος ακόμη να μιλούμε για κανόνα<sup>16</sup>. Υπό αυτό το πρίσμα κοιταγμένο το θέμα της επιλογής κειμένων για μια σχολική ανθολογία, εγώ θα έκλινα περισσότερο προς την άποψη ότι μια σύγχρονη ανθολογία πρέπει να συμπεριλαμβάνει ποικιλία κειμένων που να προσφέρονται για τις πολλές και εναλλακτικές αναγνώσεις των πολλών και διαφορετικών μαθητών/ αναγνωστών.

*Κριτήριο 3:* Παρόλα αυτά, επειδή κατανώ ότι μια ανθολογία κρίνεται μέσα από ένα πλέγμα πολλαπλών κριτηρίων που στην πράξη μπορεί να έχουν ελάχιστη σχέση με την εφαρμογή των τελευταίων επιστημονικών θεωριών, θα κατανοούσα την ανάγκη διαμόρφωσης ενός corpus κειμένων για τα οποία να εξασφαλίζεται, κατά κάποιον τρόπο, η ποιοτική τους αξία. Έτσι, μολονότι είναι ανθρωπίνως αδύνατο σε μια παράγραφο –και μάλιστα υπό τύπον συνταγολογίου– να συμπεριλάβω την ποικιλία παραμέτρων που μπορεί να μας οδηγήσουν στο να υποστηρίξουμε την αισθητική ποιότητα των κειμένων, θα προσπαθήσω να αναφερθώ έστω και συνοπτικά σ' αυτά:

<sup>14</sup> Πασχαλίδης, Γ. (2000) Γενικές αρχές του προγράμματος. Στο: Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.), *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο: μια νέα πρόταση διδασκαλίας*, Αθήνα, τυπωθήτω –Γ.Δαρδανός, 24.

<sup>15</sup> Με τον όρο «λογοτεχνικό κανόνα» εννοούμε τυπικά τα κείμενα εκείνα που θεωρούνται ότι έχουν μια διαχρονική αξία λόγω της οικουμενικότητας των θεμάτων τους, της λογοτεχνικής δεξιοτεχνίας τους, και των σημαντικών νοημάτων τους. Ο κανόνας στη λογοτεχνία είναι μια επιλογή γνωστών κειμένων, που θεωρούνται ποιοτικά, χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση αποτελούν πλαίσιο αναφοράς για τους κριτικούς, βλ. Kümmerling-Meibauer, B. (1999) *Crosswriting as a Criterion for Canonicity. The Case of Erich Kästner*. In: Beckett, S. (ed.), *Transcending Boundaries. Writing for a Dual Audience of Children and Adults*, New York & London, Garland, 13.

<sup>16</sup> ο.π., 13.

Να αντιπροσωπεύεται ποικιλία λογοτεχνικών ειδών και τρόπων γραφής (ρεαλιστική και φανταστική γραφή). Οι επιλεγμένες ιστορίες να διαθέτουν συναρπαστική πλοκή. Μια ιστορία, είτε γιατί βρίσκεται εντελώς έξω από τον ορίζοντα προσδοκιών του μαθητή-αναγνώστη, είτε γιατί απλώς δεν καταφέρνει να κερδίσει το ενδιαφέρον του, δεν μπορεί να θεωρηθεί επιτυχημένη λογοτεχνική ιστορία. Οι λογοτεχνικές ιστορίες πρέπει να διαθέτουν συναρπαστικούς χαρακτήρες, κατασκευασμένους με αληθοφάνεια. Ακόμη και αν παρουσιάζονται με κενά και μοιάζουν να είναι φαινομενικά ανολοκλήρωτοι μπορεί να στοχεύουν σε μια σκόπιμη προτροπή στον αναγνώστη να εμβαθύνει έτσι περισσότερο στην ψυχολογία τους. Η απόδοση του περιβάλλοντος χώρου και του χρόνου στον οποίο συντελούνται τα λογοτεχνικά γεγονότα πρέπει να δίνεται με αυθεντικότητα (είτε πρόκειται για ρεαλιστικά είτε για μαγικά συμβάντα). Η ποικιλία των αφηγηματικών τρόπων (πολλές οπτικές γωνίες ή συνδυασμός οπτικών γωνιών, εσωτερική από τον αναγνώστη των δυνατοτήτων που προσφέρει η εσωτερική ή η εξωτερική οπτική γωνία, η πρωτοπρόσωπη ή η τριτοπρόσωπη αφήγηση, κ.τ.λ.) είναι αναπόσπαστο κομμάτι πια των σύγχρονων μυθοπλασιών, ενώ συνιστά μια δυναμική που προκαλεί συναισθηματικές ταυτίσεις στον αναγνώστη, αλλά και ιδεολογική χειραγώγησή του ή απελευθέρωσή του. Η χρήση της λογοτεχνικής γλώσσας (ποικιλία λεξιλογίου, γνώση των χρήσεων της κυριολεκτικής και μεταφορικής γλώσσας, της ειρωνείας, των συμβόλων, του χιούμορ και των γλωσσικών παιχνιδιών, κ.τ.λ.) αναμφίβολα επιτείνει τη λογοτεχνικότητα του έργου.

*Κριτήριο 4: Θεματική (και ιδεολογική) προσέγγιση του δίπολου ελληνικότητα-πολυπολιτισμικότητα.* Για την επιλογή κειμένων που θα ανθολογηθούν σε ένα σχολικό ανθολόγιο είναι προφανές ότι, πέρα βέβαια από τις γενικές θεματικές κατευθύνσεις που μπορεί να έχουμε εκ των προτέρων στο μυαλό μας, το ίδιο το υλικό μας θα καθορίσει ως επί το πλείστον την τελική μορφή του ανθολογίου. Τις όποιες προαποφασισμένες, βάσει ενός θεωρητικού πλαισίου, επιλογές μας πρέπει να είμαστε σε θέση να τις υποστηρίξουμε με το υπάρχον ήδη υλικό κειμένων. Οι ίδιες οι θεματικές κατευθύνσεις που ενδεχομένως συνιστούν και τα κεφάλαια του ανθολογίου, προκύπτουν συχνά από το υλικό των λογοτεχνικών ιστοριών που διαθέτουμε. Κατά συνέπεια, και οι ιδεολογικές προθέσεις μας μπορεί σε ένα μεγάλο βαθμό να καθορίζονται από τα ίδια τα κείμενα. Θα ήθελα να δώσω τους παραδειγματικούς θεματικούς άξονες μιας ανθολόγησης. Καθώς, όμως, δεν είμαι σε θέση να γνωρίζω το υλικό της λογοτεχνίας της διασποράς, θα κάνω τις θεματικές/ιδεολογικές κατηγοριοποιήσεις μου, έχοντας ως σημείο αναφοράς το δίπολο της ελληνικότητας-πολυπολιτισμικότητας, το οποίο έχω ήδη μελετήσει:

### 1. Βιβλία με εμφανή ελληνοκεντρική οπτική

Βιβλία όπως *Ο τενεκές του λαδιού* (της Αθηνάς Παπαδάκη, Καστανιώτης 1979) ή *Το αθάνατο νερό* της Μάρως Λοΐζου, Κέδρος 1997), καθώς το πρώτο αναφέρεται σε έναν πιο παραδοσιακό τρόπο ελληνικής ζωής και το δεύτερο συνιστά μια περιπλάνηση στον ελληνικό χρόνο και χώρο, στην ελληνική μυθολογία και στον κόσμο των λαϊκών δοξασιών, εστιάζουν το ενδιαφέρον του αναγνώστη στο ελληνικό παρελθόν.

### 2. Βιβλία με σύγχρονη ελληνοκεντρική οπτική

Η επιστροφή των μαρμάρων του Παρθενώνα είναι ένα σύγχρονο ελληνικό αίτημα που, παρά τις όποιες άλλες προεκτάσεις του, έχει σίγουρα στοιχεία ελληνοκεντρισμού σε μια βέβαια πολύ πιο σύγχρονη εκδοχή του. Αυτή με έναν πρωτότυπο τρόπο υπάρχει στο *Η Αλίκη στη χώρα των μαρμάρων* (των Άλκης Ζέη και Σοφίας Ζαραμπούκα, Κέδρος 1997).

### 3. Βιβλία με εμφανή πολυπολιτισμική οπτική

*Ο χιονάνθρωπος πήρε τη μαμά* (της Βούλας Μάστορη, Πατάκης 2001) είναι ένα βιβλίο που απευθύνεται σε πολύ μικρές ηλικίες και δείχνει ανάγλυφα πως στη σημερινή ελληνική κοινωνία είναι άσκοπο να εθελουφλούμε μπροστά στις κοινωνικές αλλαγές που συμβαίνουν αναπόφευκτα. Η κοινωνία μας είναι πολυπολιτισμική και πολλοί πια από τους νεότε-

ρους κατοίκους της Ελλάδας συμβαίνει να βιώνουν την πολυπολιτισμικότητα μέσα στην ίδια τους την οικογένεια. Οι καταστάσεις της καθημερινότητας είναι αυτές που μας αναγκάζουν να γίνουμε πια πολυπολιτισμικοί.

#### 4. Βιβλία με έμμεση πολυπολιτισμική οπτική

Η παραμυθιακή γραφή συνήθως μεταφέρει τα γεγονότα και δι' αυτών τις ιδέες ή τα μηνύματα της ιστορίας με έναν τρόπο συμβολικό και μεταφορικό. Έτσι στο *Η παράξενη αγάπη του αλόγου και της λεύκας* (του Χρήστου Μπουλώτη, Ελληνικά Γράμματα 1997) και στο *Το άγαλμα που κρύωνε* (του Χρήστου Μπουλώτη, Πατάκης 1999), η πολυπολιτισμικότητα ανακαλύπτεται πίσω από την αγάπη ανάμεσα σε δύο τόσο διαφορετικά πλάσματα όπως μια λεύκα και ένα άλογο ή πίσω από το άγαλμα προσφυγάκι που ονειρεύεται να γυρίσει για λίγο στον τόπο του, τη μικρασιατική γη, για να γευθεί τις μυρωδιές της και τις εικόνες της.

#### 5. Βιβλία με αρνητική την εικόνα του Έλληνα

Την αυτογνωσία μας ως λαός δεν είναι δυνατόν να την αποκτήσουμε όντας εσωστρεφείς και κλεισμένοι στον εαυτό μας. Την αποκτούμε μέσα από τη σύγκρισή μας με τους άλλους λαούς αλλά και μέσα από μια πιο ρεαλιστική και λιγότερο αυτάρεσκη εικόνα του συλλογικού μας εαυτού. Βιβλία όπως *Στον Πανορμίτη* (του Νίκου Κάσδαγλη, Κέδρος 1997) θα μπορούσαν να συμβάλλουν προς αυτή την κατεύθυνση.

#### 6. Βιβλία με την οπτική του Έλληνα που έχει ζήσει έξω

Οι Έλληνες που έχουν ζήσει έξω και έχουν αναγκαστεί να προσαρμοστούν στη συμβίωση με άλλους λαούς, μπορεί να διαθέτουν μια πιο κριτική αντίληψη των δυνατοτήτων μας και των περιορισμών μας ως λαού, όπως τουλάχιστον δείχνει *Η Κωνσταντίνα και οι αράχνες της* (της Άλκης Ζέη, Κέδρος 2002).

#### 7. Ο άλλος στην παιδική-εφηβική λογοτεχνία

Η εμφάνιση του άλλου (σε βιβλία όπως: *Η νενέ η Σμυρνιά της Έλσας Χίου*, Καστανιώτης 1996, *Με κύμινο και αγάπη* της Λένας Μερικά, Κέδρος 2000 ή *Καφέ, αηδιαστικό μπαλάκι* του Βαγγέλη Ηλιοπούλου, Πατάκης 2003), μέσα από τις πραγματικές του διαστάσεις, ως ανθρώπου με σάρκα και οστά, με πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα, με αληθινές ιστορίες ζωής στις οποίες γίνεται άλλοτε ήρωας και άλλοτε θύμα, με άλλα λόγια, η εξοικείωση μας με τον άλλο ως κάποιου σαν και μας και όχι ως κάποιου διαφορετικού από εμάς μπορεί να συμβάλλει αποφασιστικά στην απόκτηση μιας πολυπολιτισμικής συνείδησης.

#### 8. Νόστος της δεύτερης γενιάς στις χαμένες πατρίδες

Όταν εμείς γινόμαστε με μία έννοια άλλοι (*Ετοίμος από καιρό* του Βαγγέλη Ηλιοπούλου, Πατάκης 2000 και *Η νενέ η Σμυρνιά* της Έλσας Χίου, Καστανιώτης 1996) και επισκεπτόμαστε τη χώρα που για τους γονείς μας ήταν η πατρίδα τους, μπορεί να μας προκαλέσει μια πολλαπλότητα αισθημάτων και ανάμεσα σ' αυτά και την πολυπολιτισμική ευαισθητοποίηση και κατανόηση.

#### 9. Η οπτική του πολυπολιτισμικού Έλληνα, ο Έλληνας ως άλλος

Αυτό συμβαίνει βέβαια με πολύ μεγαλύτερη ένταση όταν οι Έλληνες, ήδη από τους αρχαίους χρόνους, βρίσκονταν οι ίδιοι ως άλλοι, ως ξένοι σε μια άλλη χώρα (*Ενα κουκούτσι στο στρατό του Μεγαλέξαντρου* των Παντελή Σταματελόπουλου και Μαρίας Ηλιοπούλου, Κέδρος 2001).

#### 10. Ο διαφορετικός στην παιδική – εφηβική λογοτεχνία

Η ευαισθησία στις άλλες κουλτούρες, η πολυπολιτισμική οπτική αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου, γενικότερου σεβασμού του διαφορετικού. Μια λογοτεχνική αγωγή που στο-

χέει να υποστηρίξει την πολυπολιτισμικότητα, μπορεί να ενισχυθεί και από εναλλακτικές μορφές του διαφορετικού (Στο γυμνάσιο της Βούλας Μάστορη, Πατάκης 1991 και Λάκης ο Ντριν της Λένας Μερικά, Κέδρος 1998).

Εν κατακλείδι, θα υποστήριζα ότι η δημιουργία ενός τόσο καινοτόμου διδακτικού υλικού, όπως είναι η λογοτεχνία της διασποράς για το μαθητικό κοινό της ανά τον κόσμο ελληνικής διασποράς, είναι ένα εγχείρημα που εμπεριέχει προκλήσεις, αλλά και τη βασική δυσκολία ότι πρέπει να ξεπεράσει στους αποδέκτες της ένα πλέγμα πολλών και διαφορετικών ενστάσεων. Μολονότι η δουλειά αυτή δεν μπορεί παρά, ως πρωτοποριακή στο είδος της, να έχει ρίσκο για τους βασικούς συντελεστές της, αναπόφευκτα έχει και την πρόκληση του πειραματισμού και της ανακάλυψης. Βασικές θεωρητικές αρχές, όπως διατυπώνονται τόσο από τις λογοτεχνικές σπουδές, όσο και από τις πολυπολιτισμικές, θα ληφθούν υπόψη, όμως η ίδια η πράξη (το υπάρχον υλικό κειμένων, η παρουσίαση και έκθεσή του, η αποδοχή του από το μαθητικό κοινό, η προβληματική και κριτική που θα αναπτυχθεί γύρω από το εγχείρημα αυτό κ.τ.λ.) θα καθορίσουν τελικά το είδος της λογοτεχνίας που θα απαρτίσει το περιεχόμενο του ανθολογίου.

### Βιβλιογραφία

- Βαγενάς, Ν. (1997) Ο μύθος του ελληνοκεντρισμού. Στο: Βαγενάς, Ν., Καγιαλής, Τ. & Πιερής, Μ. (επιμ.), *Μοντερνισμός και ελληνικότητα*, Ηράκλειο, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, 11-25.
- Cotton, P. (2000) *Picture Books Sans Frontières*, London, Trentham Books.
- Culler, J. (2000) (μετ. Κ. Διαμαντάκου), *Λογοτεχνική θεωρία*, Ηράκλειο, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Γιανναράς, Χ. (2000) *Αλφαβητάρι του Νεοέλληνα. Κείμενα επίκαιρης ελληνικής αυτοσυνηδησίας*, Αθήνα, Πατάκης.
- Hauthorn, J. (1993) (μετ. Μ. Αθανασοπούλου), *Ξεκλειδώνοντας το κείμενο. Μια εισαγωγή στη θεωρία της λογοτεχνίας*, Ηράκλειο, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Helot, C. & Tsamadou-Jacoberger, I. (2003) (ed.), *Intercultural Education and the Translation of the Children's Literature*, Université Marc Bloch-Strasbourg II και IUFM d' Alsace.
- Κανατσούλη, Μ. (2000) *Ιδεολογικές διαστάσεις της Παιδικής Λογοτεχνίας*, Αθήνα, τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Κανατσούλη, Μ. (2002) *Αμφίσημα της παιδικής Λογοτεχνίας. Ανάμεσα στην ελληνικότητα και την πολυπολιτισμικότητα*, Αθήνα-Θεσσαλονίκη, Σύγχρονοι Ορίζοντες.
- Κανατσούλη, Μ. (2002) «Το ευρωπαϊκό πρόγραμμα European Picture Book Collection», *Γέφυρες* (5) Ιούλιος-Αύγουστος, 62-69.
- Κανατσούλη, Μ. (2002) Εναλλακτικές προτάσεις διδασκαλίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Η εφαρμογή του προγράμματος Only Connect σε ελληνικά δημοτικά σχολεία ή, αλλιώς, η διαμόρφωση πολυπολιτισμικής συνείδησης μέσω της Παιδικής Λογοτεχνίας. Στο: Καψάλης, Γ. & Κατσίκης, Α. (επιμ.), *Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Πρακτικά Πανελληνίου Συνέδριου Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπ/σης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα, 1, 678-687.
- Κανατσούλη, Μ. (2002) Εναλλακτικές προτάσεις διδασκαλίας της Παιδικής Λογοτεχνίας. Στο: Οικονομοπούλου, Β. (επιμ.), *Παιδική-Νεανική Λογοτεχνία: Το μαγικό ραβδί της εκπαίδευσης*, Αθήνα, Κύκλος του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου και Πατάκης, 121-139.
- Kanatsouli, M. (2003) A Greek Perspective on the Use of Children's Texts in Translation. In: Helot C. & Tsamadou-Jacoberger, I. (ed.), *Intercultural Education and the Translation of the Children's Literature* Université Marc Bloch-Strasbourg II και IUFM d' Alsace, 35-41.

- Kümmerling-Meibauer, B. (1999) Crosswriting as a Criterion for Canonicity. The Case of Erich Kästner. In: Beckett, S. (ed.), *Transcending Boundaries. Writing for a Dual Audience of Children and Adults*, New York & London Garland, 13-30.
- Μαράτου-Αλιμπράντη, Λ. & Γαληνού, Π. (2000) Πολιτισμικές Ταυτότητες: από το Τοπικό στο Παγκόσμιο. Στο: Κωνσταντοπούλου, Χ. κ.ά. (επιμ.), *Εμείς και οι άλλοι. Αναφορά στις τάξεις και τα σύμβολα*, Αθήνα, τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός, 109-120.
- «Όψεις της ελληνικότητας» (αφιέρωμα), *Σημείο 2* (1993-1994).
- Πασχαλίδης, Γ. (2000) Γενικές αρχές του προγράμματος. Στο: Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.), *διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο: μια νέα πρόταση διδασκαλίας*, Αθήνα, τυπωθήτω –Γ.Δαρδανός, 21-35.
- Rochman, H. (1993) *Against Borders: Promoting Books for a Multicultural World*, Chicago IL, ALL Books/Booklist Publications.
- Ταίηλορ, Τ. (1997) (μετ. Φ. Παιονίδης), *Πολυπολιτισμικότητα*, Αθήνα, Πόλις.

Ηλεκτρονικές διευθύνσεις:

[www.ncrcl.co.uk](http://www.ncrcl.co.uk)

[www.st-and.ac.uk](http://www.st-and.ac.uk)

## Από το σχολικό ανθολόγιο στη διαλογικότητα των πολιτισμών: Βασικά ζητήματα κανονικοποίησης και μεθοδολογίας

Γιάννης Μητροφάνης

Δρ. Παιδικής Λογοτεχνίας

### Εισαγωγή

Η σύνταξη ενός σχολικού ανθολογίου για τη λογοτεχνία της διασποράς ηχεί σίγουρα σαγηνευτικά, ταυτόχρονα όμως προκλητικά, καθώς μία σειρά αντιθέσεων και προβληματισμών ανακόπτει την αρχική μας ευφορία και θέτει αναπόφευκτα σειρά ερωτημάτων, προκλητικών και πιεστικών.

Για άλλη μία φορά, σειρά όρων και ορισμών διανθίζει αυτή την αντίθεση: *λογοτεχνικός κανόνας, λογοτεχνική ιστορία, θεωρία της λογοτεχνίας, διδακτική της λογοτεχνικής ανάγνωσης<sup>1</sup>, σχολικός λογοτεχνικός κανόνας, παιδική και νεανική λογοτεχνία, εννοούμενος αναγνώστης, αναγνωστική κουλτούρα και πολιτισμική ταυτότητα, διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Τόσοι πολλοί, λοιπόν, όροι και ορισμοί για ένα σχολικό ανθολόγιο που στην κοινή συνείδηση ένας τέτοιος τύπος βιβλίου δε συνιστά τίποτε περισσότερο από μία σειρά διατεταγμένων λογοτεχνικών κειμένων με ιδιαίτερη αξία για να τα χαρούν και να τα απολαύσουν οι μαθητές μας.

Ένα σχολικό ανθολόγιο, όμως, είναι συνυφασμένο με τη λειτουργικότητα και χρησιμότητά του στην εκπαίδευση και στο σχολικό της πρόγραμμα αφενός, και αφετέρου αντανακλά την επικρατούσα κάθε φορά άποψη για το λογοτεχνικό κανόνα και το παράδειγμα που υιοθετείται για τη σύλληψη και την κατανόηση της λογοτεχνικής ιστορίας. Η συστημική σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στον κανόνα και στην εκπαίδευση και αντανακλάται, ως ένα βαθμό, στο σχολικό ανθολόγιο δεν είναι μονοδιάστατη, αλλά πολύπλοκη, καθώς η έννοια λογοτεχνικός κανόνας είναι περιγραφική και όχι αναλυτική κατηγορία, στη χοάνη της οποίας διηθούνται υπο-κανόνες, όπως εθνική λογοτεχνία, λογοτεχνία ενηλίκων, παιδική και νεανική λογοτεχνία, εθνοτική λογοτεχνία, λογοτεχνία της διασποράς κ.α.<sup>2</sup>

Η διάταξη και η ιεραρχική σχέση που αναπτύσσεται στον κανόνα αλλά και η μεταφορά

---

<sup>1</sup> Υιοθετώ τον όρο *διδακτική της λογοτεχνικής ανάγνωσης* αντί του καθιερωμένου στην ελληνική βιβλιογραφία *διδακτική της λογοτεχνίας*. Η αντικατάσταση αυτή ανταποκρίνεται σε μία βαθιά επιστημολογική ρήξη. Σηματοδοτεί τη μετάβαση από τη σύλληψη της λογοτεχνίας στην εκπαίδευση ως προϊόντος στη λογοτεχνία ως δραστηριότητα: ως κοινωνική πρακτική που μπορεί να νομιμοποιεί, να αμφισβητεί ή να επαναδιαπραγματεύεται κάθε είδους στερεότυπα (κοινωνικά, αισθητικά, ιδεολογικά) μέσα από την αλληλενέργειά της με τους αναγνώστες. Ο όρος καθιερώθηκε τη δεκαετία του 1970 με τη μελέτη του Iser, *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*, München, Fink 1976. Χαρακτηριστικό της μετάβασης αυτής, είναι είναι το ολοένα αυξανόμενο ενδιαφέρον των ερευνητών για το ρόλο του αναγνώστη στο κείμενο και τον τρόπο που αυτό τον περιγράφει. Για μία ενδελεχή διαπραγμάτευση της επιστημολογικής ρήξης που έχει συντελεστεί διεθνώς, αλλά όχι και στην ελληνική βιβλιογραφία, βλ. Φρυδάκη, Ευ.(2003) *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*, Αθήνα, Κριτική, 44-49.

<sup>2</sup> Alois, H. (1987), *Kanonisierungsstile*. In: Aleida & Assmann J.(Hrsg.), *Kanon und Zensur*, München, Fink, 28-37.

της μικρογραφίας του στην εκπαίδευση, συνιστούν αμφίδρομες σχέσεις επικοινωνίας στο βαθμό που η διδακτική της λογοτεχνικής ανάγνωσης, η θεωρία των λογοτεχνικών σπουδών και η άποψη που έχει μία κοινωνία για την παιδική και νεανική κουλτούρα αλλά και τον αναγνώστη – πολίτη που φιλοδοξεί να διαπλάσει, διαμορφώνουν τους όρους και τις συνθήκες επιλογών σύνταξης ενός ανθολογίου καθώς και τις αρχές διαμόρφωσης του μαθήματος της λογοτεχνίας· τον τρόπο, δηλαδή, που ο εκπαιδευτικός θα διαχειριστεί τις επιλογές του ανθολογίου και τους σκοπούς που τίθενται από το αναλυτικό πρόγραμμα.

Παράλληλα, ο όρος *σχολικό ανθολόγιο* υπονοεί, αν δεν έχει προδιαγράψει ήδη, όχι μόνο το θεσμικό πλαίσιο χρήσης ενός τέτοιου βιβλίου, αλλά πρωτίστως οριοθετεί ηλικιακά το αναγνωστικό του κοινό και *de jure* συσπειρώνει και τον κανόνα της παιδικής - νεανικής λογοτεχνίας. Η προσθήκη, ωστόσο, του όρου *διασπορά* περιπλέκει ακόμη περισσότερο τα πράγματα, καθώς ορίζει και προσθέτει ταυτόχρονα όχι μόνο έναν ακόμη κανόνα, αλλά και γιατί εύγλωττα παραπέμπει και αναδεικνύει θέματα πολιτισμικής και εθνικής ταυτότητας του αναγνωστικού της κοινού με ό,τι αυτό μπορεί να συνεπάγεται, παράλληλα με την εθνική και ηλικιακή τους κατηγοριοποίηση.

Αυτή η συνοπτική σκιαγράφηση του προβλήματος με τη σφαιρική περιγραφή των πεδίων χρήσης της λογοτεχνίας – διδακτική, λογοτεχνική κουλτούρα και λογοτεχνικές σπουδές, διαπολιτισμική εκπαίδευση κ.τ.λ – έχει ήδη περιγράψει και, επομένως, προδιαγράψει τα βασικά μας ερωτήματα: πώς πρέπει να θεωρήσει κανείς ένα σχολικό λογοτεχνικό κανόνα και ποια σχέση μπορεί να έχει με υπο-κανόνες, όπως παιδική - νεανική λογοτεχνία, λογοτεχνία της διασποράς; Πόσο λειτουργικό και σκόπιμο είναι ο σχολικός και παιδικός νεανικός λογοτεχνικός κανόνας να μιμηθεί το ύφος *κανονικοποίησης*<sup>3</sup> ενός εθνικού κανόνα για ενήλικες; Αν η παιδική-νεανική λογοτεχνία, όπως και εκείνη της διασποράς, είναι μη κανονικοποιημένη με τις ρίζες ενός τέτοιου φαινομένου στη μη αισθητική αυτονομή τους και τη συνακόλουθη τοποθέτησή τους στη σφαίρα της χρηστικότητας ενός λογοτεχνικού συστήματος, τότε το δίλημμα μοιάζει αναπόφευκτο: η παιδική και νεανική λογοτεχνία αφενός και η λογοτεχνία της διασποράς αφετέρου χρήζουν ενός *corpus* για να ορίσουν το πεδίο τους, το σχολείο, ωστόσο ως θεσμός, χρειάζεται όχι μόνο παιδαγωγικά, αλλά αισθητικά και λειτουργικά κριτήρια επιλογών για να νομιμοποιήσει τις αποφάσεις του.

Τα κριτήρια, επομένως, επιλογής κειμένων για τη σύνταξη ενός ανθολογίου εξαρτώνται πρωτίστως από την έννοια του σχολικού λογοτεχνικού κανόνα – το *corpus* δηλαδή των κειμένων που θεωρούμε ότι πρέπει να συμπεριλάβουμε στο σχολείο και που οπωσδήποτε οφείλουμε να συνομιλήσουμε μαζί τους - και από τη σχέση και το ρόλο που επιφυλάσσει ένα σχολικό πρόγραμμα για τη λογοτεχνία του και τον αναγνώστη – μαθητή της. Εν τέλει, το διακύβευμα των επιλογών ενός ανθολογίου εξαρτάται από το πώς και τι ορίζουμε εδώ και τώρα ως λογοτεχνία και ως λογοτεχνικό· από τους ποιους στόχους θέτουμε για το μαθητή μας και από τις προτεραιότητες που κάθε φορά προτάσσουμε για την αναγνωστική τους κουλτούρα. Ζητήματα, λοιπόν, λογοτεχνικού κανόνα και διδακτικής μεθοδολογίας, παράλληλα με ζητήματα θεωρίας της λογοτεχνίας.

### 1. Το επικοινωνιακό πλαίσιο ενός σχολικού ανθολογίου: αντιφάσεις και στρεβλώσεις

Η περιγραφή αρχικά του επικοινωνιακού πλαισίου ενός ανθολογίου και του κανόνα που αυτό αποτυπώνει, θα φωτίσει, ελπίζω, την έννοια του κανόνα και τις αντιφάσεις του. Ακολουθώντας, η περιγραφή και η διαφοροποίηση των πεδίων χρήσης της παιδικής και νεανικής λογο-

<sup>3</sup> Ο όρος *αποκανονικοποίηση*, νεότευκτος στην ελληνόγλωσση ορολογία και γλωσσικά άκομπος, όπως και τα παράγωγά του (κανονικοποιημένο κείμενο, κανονικοποίηση), αποδίδει, ωστόσο, με ευκρίνεια όλες τις διαδικασίες που συντελούνται διαχρονικά στην αποδοχή και την αναγνώριση ενός *corpus* κειμένων από τη λογοτεχνική ιστορία και την ακαδημαϊκή κοινότητα ως άξια λόγου, μελέτης και διδασκαλίας. Για τη χρήση του όρου βλ. Πασχαλίδης Γρ. (1999) Γενικές αρχές ενός νέου προγράμματος για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Στο: Αποστολίδου Βεν. & Χοντολίδου Ελ. (επιμ.) *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Αθήνα, Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός, 327-28.

τεχνίας με μία *de facto* κανονικοποίησή της στην εκπαίδευση θα αναδείξει όχι μόνο την κρίση του μαθήματος της λογοτεχνίας, αλλά τα ζητούμενα και τους όρους μιας επαναδιαπραγματεύσεώς του. Το ιστορικό ερώτημα για την αναγκαιότητα και τη δυνατότητα αποστασιοποίησής μας από τον κανόνα τίθεται για ακόμη μία φορά. Οι σκέψεις μας προσανατολίζονται στο κατά πόσο τα κριτήρια επιλογών μας οφείλουν ή όχι να συνομιλούν με το παραδοσιακό ύφος κανονικοποίησης της «υψηλής ή λόγιας λογοτεχνίας» ή, αν στη βάση όχι μόνο της ισοτιμίας των πολιτισμών αλλά και των λογοτεχνιών, πρέπει να προσανατολιστούμε προς μία διαλογικότητα των κειμένων, του πολιτισμικού τους φορτίου και των μαθητικών αναγνώσεών τους, υπερβαίνοντας ή παρακάμπτοντας τον σκόπελο των δογμάτων της όποιας λογοτεχνικής θεωρίας.

Επομένως, κάθε θεωρία για ένα σχολικό ανθολόγιο που απευθύνεται σε ένα υπό διαμόρφωση αναγνωστικό κοινό προϋποθέτει μία θεωρία για την ταυτότητα των κειμένων και ευρύτερα της λεκτικής πράξης. Παράλληλα, ένα λογοτεχνικό έργο, όπως και κάθε ρηματική ενέργεια, αποτελεί μία σύνθετη και πολυδιάστατη σημειωτική πραγματικότητα: εξαιτίας αυτού του γεγονότος, το πρόβλημα της ταυτότητας της παιδικής και νεανικής λογοτεχνίας και των έργων της, που θα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται σε ένα σχολικό ανθολόγιο, δεν θα μπορούσε να έχει μία μόνο απάντηση που συνήθως δίνεται: «κείμενα που γράφτηκαν για παιδιά»· αντιθέτως, η ταυτότητα του ερευνητικού πεδίου της παιδικής λογοτεχνίας είναι σχετική προς τη διάσταση διαμέσου της οποίας την αντιλαμβανόμαστε ως λογοτεχνικό σύστημα. Περισσότερο απλά ίσως: ένα λογοτεχνικό έργο, προφορικό ή γραπτό, «δεν είναι μόνο ένα κείμενο, μία συντακτική και σημειωτική αλυσίδα, αλλά είναι επίσης και κατά πρώτο λόγο, όπως επισημαίνει ο Σεφφέρ, η εκπλήρωση μιας διανθρώπινης πράξης επικοινωνιακής, ένα μήνυμα που παράγεται από ένα δεδομένο πρόσωπο, σε δεδομένες επικοινωνιακές καταστάσεις και περιστάσεις, με δεδομένο σκοπό και προσλαμβάνεται από ένα άλλο πρόσωπο σε καταστάσεις και περιστάσεις όχι λιγότερο ειδικές»<sup>4</sup>.

Η υιοθέτηση, όμως, ενός περιγραφικού επικοινωνιακού μοντέλου, όπως το παραπάνω, το οποίο παραπέμπει εμφανώς στην παράδοση του στρουκτουραλισμού, και το οποίο ταυτίζει το ρόλο του αποστολέα με το συγγραφέα και του αποδέκτη με τον αναγνώστη, αφενός περιορίζει ασφυκτικά την κατανόηση αυτής της διανθρώπινης πράξης επικοινωνιακής, αφετέρου αποκλείει μη εμφανείς εκ των προτέρων πλευρές της παιδικής/νεανικής λογοτεχνικής επικοινωνιακής. Οι διασκευές, για παράδειγμα, κειμένων που αρχικά γράφτηκαν για ενήλικες, αργότερα όμως μέσω της προσαρμογής μεταπήδησαν στο παιδικό λογοτεχνικό σύστημα δεν περιγράφονται και δεν ερμηνεύονται αποτελεσματικά με αυτό το επικοινωνιακό μοντέλο. Πώς ερμηνεύεται, για παράδειγμα, η μετάταξη του έργου *Τα ταξίδια του Γκιούλιβερ* από το λογοτεχνικό σύστημα για ενήλικες στο αντίστοιχο για παιδιά; Σε αυτή αλλά και σε πολλές άλλες περιπτώσεις, διάσπαρτες στην ιστορία του παιδικού βιβλίου και άκρως ενδιαφέρουσες, επισυμβαίνουν βαθύτατες ιδεολογικές και πολιτισμικές ανατροπές στις σχέσεις μεταξύ των δύο λογοτεχνικών συστημάτων, και το επικοινωνιακό πλαίσιο είναι αρκετά πολύπλοκο:

**Πίνακας 1.** Η λογοτεχνική επικοινωνία ως αντιστροφή: η αμφισημία του σχολικού κανόνα

Π	K → Ch	
	K → Ch	→ A
	K → Ch	→ A = M
M = Πj	K → Chj	
	K → Chj	Aj

<sup>4</sup> Σεφφέρ, Μ.Ζ., (2000) (μετ. Αλ. Ακριτόπουλος), *Τι είναι λογοτεχνικό είδος; Θεσσαλονίκη*, Ηρόδοτος, 82.

**Π** = Πομπός / Συγγραφέας

**Πj** = Πομπός ως ενήλικος αναγνώστης

**K** = Κείμενο

**Ch** = Κανάλι επικοινωνίας (βιβλίο, τύπος βιβλίου, εκδοτική σειρά)

**Chj** = Κανάλι επικοινωνίας ως επικοινωνιακή συμμόρφωση για το παιδικό αναγνωστικό κοινό

**A** = Αποδέκτης / ενήλικος αναγνώστης

**Aj** = Αποδέκτης ως μαθητής αναγνώστης

**M** = Μεσολαβητής (επιμελητής βιβλίου, συντάκτης ανθολογίου, ενήλικος αναγνώστης)

Ο αποστολέας τόσο στην περίπτωση ενός σχολικού ανθολογίου για παιδιά και εφήβους, όσο και στην περίπτωση της παιδικής - νεανικής λογοτεχνίας γενικότερα δεν είναι κατ' ανάγκη και ο αυτουργός της λογοτεχνικής επικοινωνίας, εκείνο το θεσμικό δηλαδή πρόσωπο που δημιουργεί και παράγει ένα μήνυμα. Τουναντίον, ο αποστολέας μιας προεπιλεγμένης λογοτεχνικής επικοινωνίας μπορεί να έχει επιλέξει μηνύματα από πολλαπλές πηγές ή από πολλούς υπο-κανόνες.

Στην περίπτωση αυτή η παιδική-νεανική λογοτεχνική επικοινωνία μπορεί να περιγραφεί και ως *αντιστροφή ή ως στρέβλωση* μιας δεδομένης λογοτεχνικής επικοινωνίας. Μεταξύ των κειμένων και των δημιουργών τους, οι οποίοι έχουν ήδη προδιαγράψει ένα ηλικιακά και πολιτισμικά προσδιορισμένο αναγνωστικό κοινό, διαμεσολαβούν οι επιμελητές ενός ανθολογίου όχι μόνο σχολικού, οι οποίοι συγκροτούν ένα σύνολο λογοτεχνικής επικοινωνίας, κατασκευάζοντας μη εξουσιοδοτημένους αναγνώστες. Ο εννοούμενος δηλαδή αναγνώστης των κειμένων δεν είναι το παιδί πάντα, αλλά ο ενήλικας.

Η ταύτιση αυτών των δύο επικοινωνιακών μοντέλων προκαλεί την εννοιολογική σύγχυση ως προς το corpus των κειμένων της παιδικής και νεανικής λογοτεχνίας και συνακόλουθα την αμφισημία μεταξύ δύο κανόνων: δηλαδή σχολικός κανόνας ή σχολικό ανθολόγιο = παιδική και νεανική λογοτεχνία ή σχολικός κανόνας = / παιδική και νεανική λογοτεχνία<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> Χαρακτηριστικό αυτής της αμφισημίας που παρατηρείται ως προς τα όρια της παιδικής και νεανικής λογοτεχνίας, σε σχέση με τα κείμενα που διδάσκονται στο σχολείο, είναι η κατάλυση των ορίων μεταξύ των δύο λογοτεχνικών συστημάτων: λογοτεχνία για ενήλικες vs λογοτεχνία για παιδιά. Κάθε κείμενο που εμφανίζεται στο ανθολόγιο, κυρίως του δημοτικού, θεωρείται από πολλούς ότι εντάσσεται στο σώμα της παιδικής λογοτεχνίας, γιατί είναι «κατάλληλο για παιδιά». Στην πραγματικότητα, το κριτήριο της επιλογής ενός τέτοιου αποσπάσματος δεν είναι το αναγνωστικό ενδιαφέρον του παιδιού – μαθητή ή το επίπεδο απεύθυνσης του κειμένου, ο εννοούμενος δηλαδή αναγνώστης, αλλά το επίπεδο γλωσσικής δυσκολίας που προσδιορίζει πρωτίστως την ενσωμάτωσή του σε ένα ανθολόγιο: κατά δεύτερο λόγο, αρκετά από τα κείμενα ενός σχολικού ανθολογίου έχουν ως θέμα τη νοσταλγία της παιδικής ηλικίας, και επομένως de facto θεωρούνται ως κατάλληλα παιδικά αναγνώσματα. Στην πραγματικότητα, όμως, πρόκειται για κείμενα με αναγνωστικό κοινό ενήλικες, κείμενα δηλαδή του λογοτεχνικού κανόνα, με «ηχηρά» ονόματα συγγραφέων που θα πρέπει να ενσωματωθούν οπωσδήποτε σε ένα σχολικό ανθολόγιο. Προτάσσεται, δηλαδή, η επιβεβαίωση του κύρους του λογοτεχνικού κανόνα των ενηλίκων και η λογοτεχνική αξία των κειμένων – αναμφισβήτητη πάντα, αλλά όχι επαρκής, ειδικά όταν πολλά από τα κείμενα δεν αγγίζουν τις αναγνωστικές χορδές των μαθητών μας. Έτσι, ο Εμπειρικός ή ο Εγγονόπουλος, επειδή κείμενα τους υπάρχουν στη σειρά η *Γλώσσα μου*, θεωρούνται κατάλληλοι για παιδιά, όπως και κείμενα του Τερζάκη, του Θεοτοκά κ.α που συμπεριλαμβάνονται στο β' και γ' τεύχος του ανθολογίου. Αυτή η λογική εξίσωση ωθεί στην πραγματικότητα στον εξοβελισμό της ad hoc παιδικής λογοτεχνίας (Spezifische Kinder- und Jugendliteratur) από τα ανθολόγια, κάτι, όμως, που ευτυχώς δεν επιβεβαιώθηκε πλήρως στο νέο *Με λογισμό και μ' όνειρο*. Συνεπώς, κάθε απόσπασμα που περιλαμβάνεται σε ένα σχολικό ανθολόγιο, δε σημαίνει αυτομάτως ότι ο εννοούμενος αναγνώστης του αρχικού κειμένου – του βιβλίου δηλαδή – είναι το παιδί ή κάθε απόσπασμα που αναφέρεται σε παιδιά είναι και παιδικό ανάγνωσμα. Η άποψη αυτή ενδημεί λόγω της εννοιολογικής σύγχυσης που επικρατεί σχετικά με τον ορισμό της παιδικής λογοτεχνίας: κάθε δηλαδή κείμενο που έχει ήρωες παιδιά ανήκει στην παιδική λογοτεχνία. Εν κατακλείδι, θα πρέπει να επισημανθεί ότι παιδική λογοτεχνία και κείμενα που υπάρχουν στα σχολικά εγχειρίδια, τουλάχιστον με τη σημερινή μορφή, είναι δύο τελειώς διαφορεικά πράγματα. Στην πρώτη περίπτωση το παιδί τίθεται στο κέντρο του αναγνωστικού ενδιαφέροντος και ο συγγραφέας αποτυπώνει συδιάκριτα τα «σινιάλα» του στους μικρούς του αναγνώστες: στη δεύτερη, εκείνη του ανθολογίου, το επίκεντρο δεν είναι το παιδί, αλλά ο μαθητής που πρέπει από πολύ μικρή ηλικία να γνωρίσει τη λόγια λογοτεχνία και να ενοχοποιηθεί για τις αναγνωστικές του συνήθειες. Μία αντίθεση που δυστυχώς μέχρι σήμερα δεν μας έχει οδηγήσει στη σύνθεση και στον πλουραλισμό της λογοτεχνικής ανάγνωσης στο σχολείο. Το ζήτημα δεν είναι να εξοβελίσουμε αυτά τα κείμενα, αλλά να διευρύνουμε τις επιλογές μας με επίκεντρο το παιδί και όχι μόνο το μαθητή. Ως προς το σημείο αυτό, είναι άκρως διαφωτιστική η οξυδερκής ανάλυση και μελέτη του εννοούμενου αναγνώστη από τη Σούλα Οικονομίδου στον παρόντα τόμο.

Ένα σχολικό ανθολόγιο, επομένως, ενδέχεται να αντιστρέφει ή να εξομαλύνει το επίπεδο απεύθυνσης των κειμένων και να συγκροτεί ένα είδος «ψευδοπαιδικής λογοτεχνίας», ενώ το ίδιο το κείμενο να μην έχει ακόμη μετατοπιστεί από το σύστημα της λογοτεχνίας των ενηλίκων σε εκείνο για παιδιά. Παράλληλα, σε τέτοιους είδους επιλογές το κυρίαρχο κριτήριο και, άρα μέλημα των επιμελητών, δεν είναι πάντα η επιτυχία ή αποτυχία μιας τέτοιας λογοτεχνικής επικοινωνίας, αν δηλαδή και κατά πόσο ενδιαφέρει ή αφορά αισθητικά και ψυχολογικά το παιδί – αναγνώστη, αλλά το μέλημά τους σχετίζεται με παιδαγωγικές προσδοκίες μυστικές ή φανερές. Η επικοινωνιακή συμμόρφωση που επιχειρείται στη συγκεκριμένη περίπτωση μπορεί και καλύπτεται με το επιχείρημα της *αισθητικής αξίας* και την αντιδιαστολή της προς το διδακτισμό του παιδικού βιβλίου και άρα μία τέτοια επιλογή νομιμοποιείται με την επιστράτευση φιλολογικών κριτηρίων και την σχεδόν αποκλειστική επιλογή κειμένων από τη λογοτεχνία των ενηλίκων, γιατί, μόνο έτσι προφυλάσσεται το αισθητικό κριτήριο του μαθητή και διαμορφώνεται το λογοτεχνικό του «γούστο». Ασχέτως φυσικά από το αν οι μαθητές σήμερα, εκτός σχολείου πάντα, εντρυφούν με ιδιαίτερο ζήλο και αναγνωστική αφοσίωση σε κλασικούς συγγραφείς παιδικών βιβλίων ή διεθνώς πια προβεβλημένων όπως ο Harry Potter.

Η λογική συνέπεια μία τέτοιας συλλογιστικής αναπόφευκτα θέτει το ερώτημα: αν η παιδική λογοτεχνία στη συνείδηση κάποιων είναι μία αμιγώς διδακτική λογοτεχνία, τότε πόσο φιλελεύθερες είναι οι επιλογές στα σχολικά μας ανθολόγια και σε ποιο βαθμό έχει θεσμοποιηθεί μέσω των σχολικών ανθολογίων πάντα, μία δυνητική ή «ψευδοπαιδική λογοτεχνία» απαλλαγμένη από το διδακτισμό.

Μία επισκόπηση τόσο των επιλογών στα ανθολόγια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όσο και των διδακτικών αρχών που αντανακλώνται σε αυτά, σκιαγραφεί θεωρητικά το πρόβλημα και αποκαλύπτει πτυχές ενός κρυφού αναλυτικού προγράμματος.

## 2. Το κείμενο στον καθρέπτη του ανθολογίου

Μία σφαιρική κατ' ανάγκη περιγραφή του προβλήματος με την ανίχνευση των επιλογών μας στα ανθολόγια της ελλαδικής εκπαίδευσης, παράλληλα με την παρουσίαση πρόσφατων θεωρητικών και πρακτικών αναζητήσεων της διδακτικής της λογοτεχνικής ανάγνωσης, φιλοδοξεί να προβληματίσει περισσότερο παρά να δώσει οριστικές απαντήσεις για ένα πεδίο του πολιτισμού μας που, παρά τη γοητεία του, φαίνεται να είναι ερμητικά απρόσιτο και απροσπέλαστο από τη σχολική μας ζωή.

Αν και η θεωρία της λογοτεχνίας αναγνωρίζει πια μία θέση στον αναγνώστη, αυτή ελάχιστα σήμερα είναι διακριτή στα ανθολόγια του δημοτικού. Παρά δε την πρόοδο της λογοτεχνικής θεωρίας, ιδιαίτερα από τη δεκαετία του '60, εντούτοις το μάθημά της τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση φαίνεται να διασπάζεται ακόμη και σήμερα από μία σοβαρή εσωτερική αντίφαση: η αισθητική απόλαυση του μαθητή-αναγνώστη περιτέλλεται από τον κρατούντα λογοτεχνικό κανόνα, ο οποίος μέσω του ανθολογίου αλλά και των εγχειριδίων, εκτοπίζει λογοτεχνικά είδη, όπως κόμικς, περιπετειώδη μυθιστορήματα, κείμενα επιστημονικής φαντασίας και μυστηρίου, τα οποία οι μαθητές διαβάζουν και απολαμβάνουν καθημερινά. Η διάκριση μεταξύ «υψηλής-λόγιας» και «χαμηλής» ή λαϊκής λογοτεχνίας στιγματίζει τις αναγνωστικές συνήθειες των μαθητών, οι οποίοι φαίνεται να βιώνουν δυο εντελώς διαφορετικές και αντιφατικές πραγματικότητες: εκείνη του σχολικού ανθολογίου και εκείνη της εξωσχολικής ανάγνωσης.

Παράλληλα, η λειτουργικότητα και τα όρια χρήσης ενός σχολικού ανθολογίου συγχέονται στη συνείδηση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των φιλόλογων. Ένα σχολικό ανθολόγιο δεν επιχειρεί να επανεγγράψει τη λογοτεχνική ιστορία, ούτε πολύ περισσότερο να διασώσει το κύρος του κλασικού, ούτε και να νομιμοποιήσει μέσω του σχολικού κανόνα τις προτιμήσεις της θεωρίας και την αναγωγή τους σε καθολικά χαρακτηριστικά. Αντιθέτως, ένα σχολικό ανθολόγιο οφείλει πρωτίστως να κοινωνικοποιεί έναν υπό διαμόρφωση αναγνώστη στις συμβάσεις της λογοτεχνικής επικοινωνίας και στους όρους μιας φιλελεύθερης

αναγνωστικής κουλτούρας· να κοινωνικοποιεί το μαθητή στην απομυθοποίηση του ίδιου του κανόνα, στην αναγνώριση της πλήρους εξάρτησής του από τη σχετικότητα του θεωρητικού περί λογοτεχνίας λόγου, και κυρίως να συνδέει και να μην εξοβελίζει την κατ' οίκον αναγνωστική συμπεριφορά με τη σχολική πραγματικότητα. Ίσως διαφεύγει της προσοχής μας ότι τα ανθολόγια δεν είναι «πραγματικά βιβλία, με την έννοια ότι πρόκειται για σχολικά βοηθήματα, προορισμένα να (εξ)υπηρετήσουν συγκεκριμένους σκοπούς, κάποτε να ξεχαστούν, ίσως, και να μην ξαναδιαβαστούν ποτέ»<sup>6</sup>: αλλά εγχειρίδια σπουδής και μελέτης κειμένων που από εμάς τους ενήλικες κρίνονται ή αποτιμώνται ως πρότυπα λόγου και αναγνωστικής έξης για τους μαθητές. Πρέπει, ωστόσο, να προβληματιστούμε ως εκπαιδευτικοί για τη λειτουργικότητα ενός ανθολογίου στην εκπαίδευση και το ρόλο του αναφορικά με την παιδαγωγική αποτελεσματικότητα και το βαθμό συμβολής του στη διεύρυνση της αναγνωστικής εμπειρίας των μαθητών.

Συγκρότηση, επομένως, ενός σχολικού ανθολογίου σημαίνει πρωτίστως απόσπαση ενός εκφωνήματος από το *καταστασιακό του περιεχόμενο*<sup>7</sup> και ένταξή του σε νέο, το οποίο σε πολλές περιπτώσεις υποβάλλει ή και επιβάλλει προκαθορισμένες και σίγουρα ετεροπροσδιορισμένες ερμηνείες που σε πολλές περιπτώσεις αλλοιώνουν την ίδια την προθετικότητα του αφηγηρικού κειμένου (target text)<sup>8</sup>.

Στην περίπτωση του ανθολογίου, το νόημα των κειμένων και των λογοτεχνικών ειδών αναπλαισιώνεται, καθώς ο *παρακειμενικός όρος* «σχολικά αναγνώσματα» εμπλουτίζει ή μεταβάλλει σε άλλες περιπτώσεις την προθετικότητα των κειμένων. Ο ετεροπροσδιορισμός του νοήματος των λογοτεχνικών έργων επιτείνεται, παράλληλα, από την αποσπασματικότητά τους, εφόσον σχεδόν όλα τα κείμενα υποκύπτουν στην τεχνική του *ακρωτηριασμού* (Amputation) και της αντίστοιχης παιδαγωγικής λογοκρισίας των επιμελητών μιας έκδοσης. Η αποσπασματικότητα των κειμένων δεν επιτρέπει στους αναγνώστες να εξοικειωθούν με τις κειμενικές συμβάσεις των λογοτεχνικών ειδών, την κατανόηση υφολογικών στοιχείων, την αποκάλυψη των σημασιολογικών συνάψεων του έργου και της ιδεολογικής του εμβέλειας. Στην πραγματικότητα σπάνια το σχολικό βιβλίο, και το ανθολόγιο κυρίως, γίνεται έναυσμα για να διαβαστεί ακέραιο κάποιο μυθιστόρημα ή μία ποιητική συλλογή, και επομένως, η διεύρυνση των γνώσεων του λογοτεχνικού κανόνα από τους μικρούς αναγνώστες δεν επιτυγχάνεται.

Παράλληλα, ο τρόπος χρήσης ενός ανθολογίου και κυρίως το περιεχόμενό του ενδέχεται να εξοβελίζει ή, περισσότερο, διακριτικά, να ενοχοποιεί τις αναγνωστικές συνήθειες των μαθητών, υποβάλλοντας έμμεσα συγκρίσεις και αποτιμήσεις· πολύ εύγλωττα αναρωτιέται σήμερα ένας μαθητής μας: «ο Harry Potter είναι λογοτεχνία; Ο Ιούλιος Βερν, αφού όλοι μιλούν γι' αυτόν και είναι τόσο διάσημος, γιατί δεν υπάρχει κείμενό του στα ανθολόγια; Και αφού η φαντασία μας πρέπει να καλπάζει, τότε την *Αλίκη στη χώρα των θαυμάτων* γιατί στο σχολείο δεν πρέπει να τη διαβάζουμε; Τελικά, δεν πρέπει να λέω ότι διαβάζω αστερίξ, γιατί το κόμικ δεν είναι καλή λογοτεχνία!». Αυτές είναι κάποιες απορίες ενός παιδιού που μπορεί άνετα να συνομιλήσει με κάποιο άλλο στην Αγγλία ή στην Αμερική για τους κλασικούς της παιδικής λογοτεχνίας, αλλά δεν μπορεί να εκφράσει την άποψή του στο σχολείο, ούτε καν μεταξύ των συμμαθητών του, γιατί το ανθολόγιο του έχει επιβάλει τη μικρογραφία του λογοτεχνικού κανόνα των ενηλίκων και του έμαθε ότι υπάρχει μόνο εθνική λογοτεχνία και φυσικά μόνο ελλαδική. Το φαινόμενο αυτό δεν μπορεί, παρά πολύ κομψά, να το αποκαλέσει κανείς επικοινωνιακή συμμόρφωση.

Αυτή η άρρητη, αλλά αρκετά εύγλωττη αρχή, η επικοινωνιακή δηλαδή συμμόρφωση

<sup>6</sup> Σπινκ Τζ. (1986) (μετ. Κυρ. Ντελόπουλος), *Τα παιδιά ως αναγνώστες*, Αθήνα, Καστανιώτη, 86.

<sup>7</sup> Γεωργακοπούλου Αλ. & Γούτσος Διον. (1999) *Κείμενο και Επικοινωνία*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σ. 54.

<sup>8</sup> Για το ρόλο της αναπλαισίωσης των λογοτεχνικών αποσπασμάτων σε ένα ανθολόγιο βλ. Ζερβού Αλ. (1999) Η λογοτεχνία στο σχολείο ή απορίες μιας ενήλικης που διαβάζει λογοτεχνία. Στο: Αποστολίδου Βεν. & Χοντολίδου Ε. (επιμ.) *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Αθήνα, Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός, 15-34.

των κειμένων του ανθολογίου με τους σκοπούς της εκπαίδευσης, αποδεικνύεται σε αρκετές περιπτώσεις προκρούστεια για τα κείμενα και το ιδεολογικό τους φορτίο. Περιορίζομαι μόνο σε ενδεικτικά παραδείγματα και μερικές επισημάνσεις από το Γ' τεύχος του Ανθολογίου, το οποίο μέχρι και πριν από δύο περίπου χρόνια διδασκόταν στην Ε' και Στ' δημοτικού. Στο εγχειρίδιο αυτό ανθολογείται ένα απόσπασμα από το *Καπλάνι της βιτρίνας* της Άλκη Ζέη. Το απόσπασμα διατηρεί τον ίδιο τίτλο με εκείνο της νουβέλας και επιγράφεται *Οι βαρετές Κυριακές, ο Ίκαρος και η προπαίδια*, ενώ αποτελεί ταυτόχρονα και το πρώτο κεφάλαιο του βιβλίου και λειτουργεί ως εισαγωγική σκηνή, παρουσιάζοντας έναν - έναν τους ήρωες, τις συνήθειες τους και τις κρυφές επιθυμίες της μικρής Μυρτώ και της Μέλιας. Η ένταξή του σε ένα νέο καταστασιακό περιεχόμενο, όμως, και η επιλογή του συγκεκριμένου αποσπάσματος αναπλαισιώνει την προθετικότητα της νουβέλας, και προβάλλει μία αφελή παιδικότητα και μία αθώα πρόσληψη του χρόνου αναφοράς, του Γενάρη του 1936 εν προκειμένω, ο οποίος στο συγκεκριμένο κείμενο έχει μία σχέση αλληλοσυγκρότησης με το 1963, χρόνο γραφής και κυκλοφορίας του έργου. Η επιλογή του συγκεκριμένου αποσπάσματος υπαγορεύτηκε άραγε ως δείγμα μιας νέας τάσης στην παιδική και νεανική λογοτεχνία μετά το 1974 ή ως συγκάλυψη μιας άρρητης πολιτικής και παιδαγωγικής λογοκρισίας<sup>9</sup>; Το απόσπασμα φαίνεται να υπονομεύει την ειδολογική ταυτότητα του αφετηριακού κειμένου και να αποκρύπτει τις ιδεολογικές του συνιστώσες.

Πόσο, όμως, ώριμο ήταν και είναι τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς να αποδεχτούν μία θεσμοποιημένη από το εκπαιδευτικό σύστημα λογοτεχνική ανάγνωση για ένα κείμενο και έναν αφηγητή που δεν διστάζει να αποκαλεί το δεσπότη «τράγο», τα παιδιά να περιμένουν «να φιλήσουν το χέρι του γιατί εκείνη τη στιγμή μοίραζε την τράπουλα», μία πρόωγη πολιτικοποίηση, ίσως όμως και επιστράτευση, των μικρών ηρώων; Σίγουρα πρόκειται για ένα ιδεολογικά φορτισμένο κείμενο, όπως φορτισμένη στάθηκε τόσο η λογοτεχνική κριτική, η οποία σε πολλές περιπτώσεις αμφισβήτησε τη λογοτεχνικότητά του, όσο και η εκδοτική του ιστορία, με την απαγόρευση του βιβλίου στα χρόνια της διδακτορίας αλλά και η ένταξή του σε έναν εκδοτικό οίκο που εκείνη την περίοδο συσπείρωνε αριστερούς συγγραφείς<sup>10</sup>.

Ανάλογη τύχη φαίνεται να έχει το απόσπασμα *Ήρθαν οι Έλληνες* από το μυθιστόρημα της Διδώς Σωτηρίου *Ματωμένα Χώματα*. Στο προλογικό σημείωμα, οι επιμελητές του τόμου προβάλλουν το φορτισμένο συναισθηματικά κλίμα της απόβασης του ελληνικού στρατού στη Σμύρνη επισημαίνοντας: «Στο παρακάτω αφήγημα βλέπουμε τη βαθιά πατριωτική συγκίνηση που κυριέψε τους Έλληνες κατοίκους των παραλιών της Μικράς Ασίας, όταν μετά τον Πρώτο Παγκόσμιο Πόλεμο, το 1919, ελληνικά στρατεύματα αποβιβάστηκαν στις μικρασιατικές ακτές και άρχισαν να απελευθερώνουν τη χώρα»<sup>11</sup>. Η πρόταξη του πατριωτικού συναισθήματος που προβάλλεται ως παρακειμενικό στοιχείο, δεν πληροφορεί απλώς τον αναγνώστη γι' αυτό που πρόκειται να διαβάσει, αλλά υποβάλλει παράλληλα οδηγίες ανάγνωσης, μία μονοδιάστατη πρόσληψη δηλαδή, η οποία ηθικοποιεί και εκλαϊκεύει ερμηνευτικές αναγνώσεις του μυθιστορημάτων. Αναπόφευκτα το κείμενο προβάλλεται ως περιγραφικό, συγκαλύπτοντας την ιδεολογική του πρόταση, καθώς ο αφηγητής, ο Μανόλης Αξιώτης πληροφορείται από έναν συστρατιώτη του ότι τα βάσανά του οφείλονται στις μηχανορραφίες του διεθνούς κεφαλαίου. Το μυθιστόρημα έχει έναν ακραιφνή καταγγελτικό χαρακτήρα, παρουσιάζοντας την ήττα στη Μικρά Ασία ως την πρώτη ήττα του ελληνικού αλλά και

<sup>9</sup> Για τις μορφές λογοκρισίας στο παιδικό βιβλίο και τον τρόπο που αυτές διαμορφώνουν την υφή του κειμένου, βλ. Ζερβού, Αλ. (1992) *Λογοκρισία και Αντιστάσεις στα κείμενα των παιδικών μας χρόνων. Ο Ροβινσώνας, η Αλίκα και το Παραμύθι χωρίς όνομα. Ανάγνωση από μία ενήλικη*, Αθήνα, Οδυσσέας, 11-65.

<sup>10</sup> Για μία διεξοδική συζήτηση των όρων και των συνθηκών για την αποδοχή του πολιτικού ρεαλισμού από το παιδικό λογοτεχνικό σύστημα βλ. Μητροφάνης, Γ. (2003), «Ιδεολογικοί ανταγωνισμοί και η διεύρυνση του κανόνα της παιδικής λογοτεχνίας: η περίπτωση της Διδώς Σωτηρίου», *Επιστήμες της Αγωγής* 2, 55-78.

<sup>11</sup> *Ανθολόγιο για τα παιδιά του δημοτικού*, Γ', Ο.Ε.Δ.Β. 1986, 159.

του τουρκικού αγροτικού προλεταριάτου από το διεθνές κεφάλαιο<sup>12</sup>.

Η σχέση, επομένως, κειμένου και περικειμένου είναι μία σχέση αλληλοσυγκρότησης περισσότερο, παρά μία σχέση αλληλοαναφοράς, καθώς το άμεσο επικοινωνιακό πλαίσιο συγγραφής, πρόσληψης και ανάγνωσης αλλά και το ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον αποτελούν θεμελιώδη συστατικά του και οπωσδήποτε βασικούς άξονες κατανόησης ενός κειμένου.

Η διάταξη των κειμένων – ως μία ακόμη πτυχή του καταστασικού περικειμένου - που σε πολλές περιπτώσεις εκπροσωπεί μία νοερή, κάποτε και φανερή θεματική κατάταξη, υποθάλλει μία υπέρπυση χειραγώγηση της σχολικής λογοτεχνικής πρόσληψης, εξιδανικεύοντας κοινωνικοϊστορικά θέματα και έκρυθμες καταστάσεις του νεοελληνικού πολιτικού βίου, όπως είναι η περίπτωση της μικρασιατικής εκστρατείας και καταστροφής. Σε αυτό το θεματικό κύκλο ανθολογούνται, για παράδειγμα, αποσπάσματα από το *Λεωνή* του Γιώργου Θεοτοκά, *Το καλοκαίρι πέρασε* της Τατιάνας Σταύρου, τη *Λωξάντρα* της Μαρίας Ιορδανίδου και τα *Ματωμένα Χώματα* της Διδώς Σωτηρίου. Στο εισαγωγικό σημείωμα των δύο πρώτων αποσπασμάτων επισημαίνεται ο συναισθηματικός τόνος του κειμένου και υποβάλλεται ο τρόπος ανάγνωσης με την περιγραφή των παιδικών χρόνων του αφηγητή στην Πόλη, η οποία χαρακτηρίζεται από μια έντονη νοσταλγική διάθεση.

Η συγκάλυψη της πραγματικής ιδεολογικής και ειδολογικής διάστασης τόσο των κειμένων, όσο και των ιστορικών θεμάτων που αυτά διαπραγματεύονται, με τη διάταξη των αποσπασμάτων στον έναν πόλο της οποίας εξιδανικεύεται η παιδική νοσταλγία και μνήμη για την ιστορική διασπορά της Μικράς Ασίας και στον άλλο προτάσσεται η συναισθηματική έξαρση της απόβασης, υποδηλώνει τον ετεροπροσδιορισμό των στόχων από την παιδαγωγική λογοκρισία και την επιστράτευση του μαθήματος στη λογική των ιδεολογικών αρχών του εκπαιδευτικού συστήματος.

Επομένως, τα λογοτεχνικά κείμενα στην ελληνική εκπαίδευση «εργαλειοποιούνται» (Instrumentalisierung), στο βαθμό που η χρήση τους «επιβάλλει ή θέτει όρια στην ερμηνεία τους»<sup>13</sup>. Αυτή η συνηγορία υπέρ της ερμηνείας και εναντίον της χρήσης δε σημαίνει ασφαλώς ότι τα κείμενα δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν. Σίγουρα όμως, κάτι τέτοιο δεν έχει να κάνει με την ερμηνεία τους, πολύ περισσότερο με την αισθητική απόλαυση της λογοτεχνικής ανάγνωσης.

Επομένως, η απόταξη του διδακτισμού με βάση μόνο φιλολογικά κριτήρια, επιλέγοντας κείμενα από τον κρατούντα λογοτεχνικό κανόνα και με αποκλειστικό κριτήριο το status ενός συγγραφέα στη λογοτεχνική ιστορία των ενηλίκων και την όποια νοσταλγική διάθεση για την παιδικότητά μας, δε σημαίνει ότι τον έχουμε κιόλας αποφύγει· μάλλον έχουμε ήσυχη τη συνειδησή μας, καθώς του κλείσαμε την πόρτα, αποκηρύσσοντάς τον έμμεσα· τον βάλαμε όμως από το παράθυρο, επιχειρώντας να χρησιμοποιήσουμε τα αποσπάσματα ως μέσα για την ιδεολογική χειραγώγηση των μαθητών μας.

Συνεπώς, ο διδακτισμός ενός κειμένου δεν είναι μόνο απόρροια του ρόλου που προδιαγράφεται εντός του κειμένου μεταξύ αφηγητή-αναγνώστη και του κανόνα που επιλέγουμε κάθε φορά – λογοτεχνία ενηλίκων vs λογοτεχνία για παιδιά, αλλά και της χρήσης που επιφυλάσσουμε για ένα κείμενο.

Από τότε, το 1974, όταν συντάχθηκε το ανθολόγιο αυτό, έχουν τόσα αλλάξει και τροποποιηθεί – το κοινωνικό status της ανάγνωσης, η πολιτισμική αναγνώριση της παιδικής λογοτεχνίας και η ένταξή της στην legitim Kultur, οι όροι της παραγωγής και της πρόσληψης, η παραχώρηση μιας θέσης στον αναγνώστη, φυσικά έχουν αλλάξει οι ερμηνευτικές στρατηγικές και οι ορίζοντες τόσο προσδοκίας όσο και εμπειρίας των αναγνωστών – ωστόσο η σύνθεση του λογοτεχνικού κανόνα τόσο στο σχολείο όσο και στα πανεπιστήμια παρα-

<sup>12</sup> Beaton, R. (1996) (μετ. Ε. Ζούργου – Μ. Σπανάκη) *Εισαγωγή στη νεότερη ελληνική λογοτεχνία*, Αθήνα, Νεφέλη, 306.

<sup>13</sup> Εκο, Ου. (1993), (μετ. Μ.Κονδύλη) *Τα όρια της ερμηνείας*, Αθήνα, Γνώση, 50.

μένει σταθερή, αγνοώντας προκλητικά σε μερικές περιπτώσεις την αλλαγή παραδείγματος που έχει συντελεστεί ήδη από τη δεκαετία του '80 διεθνώς για τη θέση της λογοτεχνίας στην εκπαίδευση. Αυτή η αδιάλειπτη στο χρόνο σταθερότητα δικαιώνει την έννοια του κανόνα: ένας λογοτεχνικός κανόνας είναι πρωτίστως ένας αριθμός κειμένων μέσω των οποίων κατανοούνται συγκεκριμένες όψεις της κουλτούρας και της κοινωνίας μας ως ιερές, όπως ακριβώς και ο θρησκευτικός κανόνας, ως δεσμευτικές ή μόνο ως υποδειγματικές. Ένας κανόνας δεν αποτελεί μόνο το ποτ πουρί της λογοτεχνίας, αλλά είναι περισσότερο ένα μουσείο της λογοτεχνίας· η απόσταση των κειμένων που συγκροτούν το λογοτεχνικό κανόνα, από τον κόσμο εμπειρίας και αναφοράς των αναγνωστών είναι συστατικό του στοιχείο. Οι αλλαγές στον κανόνα έχουν να κάνουν λιγότερο με ανακατατάξεις λογοτεχνικές και πολύ περισσότερο με κοινωνικές και πολιτικές διαδικασίες.

Ωστόσο, η παγίωση και η σταθερότητα του σχολικού λογοτεχνικού κανόνα και η κατανόησή του ως μικρογραφία του λογοτεχνικού κανόνα των ενηλίκων με την ανάδειξη των κλασικών της ακυρώνει στην εκπαιδευτική πράξη τη διδακτική της λογοτεχνικής ανάγνωσης και το ρόλο του μαθήματος. Καθώς από τη μία η επεξεργασία του αποσπάσματος περιορίζεται σε ερωτήσεις κατανόησης, και όχι σπάνια οι εκπαιδευτικοί καλούνται να μεταμορφωθούν σε μεταπράτες ερμηνευτικών προσεγγίσεων και αναγνώσεων λογοτεχνικών κειμένων που απαντώνται στα κάθε είδους περιοδικά που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς τόσο της πρωτοβάθμιας, όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης<sup>14</sup>. Έτσι η ανάγνωση των κειμένων, έστω και αν δεν πρόκειται για αποσπάσματα αλλά για λογοτεχνικά βιβλία, μεταμφιέζεται σε αναμετάδοση ή στην καλύτερη περίπτωση καθοδήγηση της μαθητικής πρόσληψης προς την αποκάλυψη και την επιβεβαίωση της όποιας ερμηνευτικής απόπειρας, του ενός και αποκλειστικού νοήματος. Οι εφαρμογές ή αναγνώσεις, όπως αποκαλούνται, υποκαθιστούν σε αυτή την περίπτωση την ανάγνωση του μαθητή. Αν πραγματικά ισχύει η παραπάνω διαπίστωση, τότε η πρόσληψη και οι ερμηνείες των λογοτεχνικών κειμένων, που συνήθως εκπορεύονται από την ακαδημαϊκή κοινότητα, έχουν καταστήσει περιττή τη διδακτική της λογοτεχνικής ανάγνωσης.

### 3. Η λογοτεχνία στην εκπαίδευση: Κρυφός ή μυστικός λογοτεχνικός κανόνας

Και αν η λογοτεχνία των ενηλίκων στην εκπαίδευση έχει σαφώς προδιαγράψει την πορεία της, ο ρόλος της παιδικής και νεανικής λογοτεχνίας φαίνεται εξ ολοκλήρου ανύπαρκτος ή στην καλύτερη περίπτωση αρκείται σε εκείνον του κομπάρσου. Η θέση και ο ρόλος της στο σχολείο είναι τελείως διαφορετικός από εκείνον του λογοτεχνικού κανόνα των ενηλίκων. Το παιδικό και νεανικό βιβλίο στο σχολείο, σύμφωνα με εμπειρικές έρευνες, προσφέρεται ως είδος «ζαχαρωτού» ή «δολώματος»<sup>15</sup> λειτουργεί περισσότερο σαν στιγμιαία ανάσα ανακούφισης από την ενδεχομένη κόπωση και πλήξη που προκαλεί ο κανόνας. Στο γλωσσικό μάθημα ο ρόλος της παιδικής λογοτεχνίας νομιμοποιείται με τον όρο φιλιαναγνώσια, μία έννοια που στο παιδαγωγικό της συγκείμενο έχει αδελφοποιηθεί με την παιδική και νεανική λογοτεχνία. Στην πραγματικότητα, όμως, το εκπαιδευτικό ενδιαφέρον μυστικά και υποβολιμαία φαίνεται να σχετίζεται με κοινωνικά ενδιαφέροντα και με τη μελέτη φαινομένων κοινωνικής παθογένειας. Έτσι το παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο περιορίζεται από την εκπαιδευτική κοινότητα σε μία λίστα προτεινόμενων βιβλίων, τα θέματα των οποίων είναι σχετικά με συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, και αναφέρονται στη μόλυνση του περιβάλλοντος, στα ναρκωτικά, τη βία κ.α.

Προφανώς η ανάγκη για μία πρόσκαιρη απόδραση από τις αισθητικές και ιστορικές συμβάσεις του κανόνα και την αναντίρρηση απόστασή του από την καθημερινότητα είναι το μη συνειδητοποιημένο ή άρρητο κίνητρο για τη θέση και τη χρηστικότητα της παιδικής και νεα-

---

<sup>14</sup> Χοντολίδου, Ελ. (1996), Η λογοτεχνική κριτική και η διδακτική μεθοδολογία για τα λογοτεχνικά κείμενα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: μία ανάγνωση άρθρων που δημοσιεύτηκαν σε περιοδικά για φιλόλογους. Στο: Στ. Καμαρούδης & Ε. Χοντολίδου (επιμ) *Σημειωτική και Εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη, Παρατηρητής, σσ.68-85.

<sup>15</sup> Oskamp, Irm. (1996) *Jugendliteratur im Lehrerteil*, Würzburg, Königshausen & Neumann.

νικής λογοτεχνίας στο σημερινό σχολείο. Αυτή η εικόνα της παιδικής λογοτεχνικής επικοινωνίας στο σχολείο αντανακλάται στη διχοτόμηση της ανάγνωσης σε ένα συγκεκριμένο κανόνα παιδικών βιβλίων και σχολικών κειμένων από την άλλη, καθώς έτσι έμμεσα αλλά με σαφή τρόπο οριοθετείται η αντίθεση ανάμεσα στην ανάγνωση ως ψυχαγωγία και ως επιβολή.

Οι αντιθέσεις, ωστόσο, έχουν και συνέχεια, καθώς στην περίπτωση της παιδικής λογοτεχνίας, η αναγνωστική κουλτούρα των μικρών αναγνωστών έχει ανατρέψει στην πράξη τον εγκλεισμό του μαθητή στα αποσπάσματα μόνο, και ολόκληρα παιδικά βιβλία προτείνονται πλέον δημόσια ως η άλλη πλευρά της λογοτεχνικής επικοινωνίας, η οποία ικανοποιεί ταυτόχρονα τις ιδιωτικές και ψυχαγωγικές ανάγκες των παιδιών, παράλληλα όμως εκθέτει έναν κοινωνικό προβληματισμό μόνο, έστω και μονοδιάστα. Το παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο έχει εισβάλει πλέον θριαμβευτικά στο σχολείο, παραμερίζοντας ως ένα βαθμό τα λογοτεχνικά κείμενα του ανθολογίου.

Αυτή η αντίθεση προσωποποιεί στη σχολική πραγματικότητα μία αντιφατική στάση και σχέση προς τα σχολικά λογοτεχνικά κείμενα εις βάρος της παιδικής λογοτεχνίας το εύρος και ο προβληματισμός της οποίας δεν είναι προσλήψιμα από το σχολείο – αφού προτείνεται μία πολύ περιορισμένη επιλογή βιβλίων με κριτήρια κυρίως θεματικά και δευτερευόντως, λογοτεχνικά, αισθητικά - και εις βάρος των κειμένων και της λογοτεχνικότητάς τους, η οποία εξοστρακίζεται και ταυτόχρονα μολύνεται από την ακατάσχετη εξάντληση του ρόλου της παιδικής λογοτεχνίας στη χρησιμότητά της και μόνο. Αυτή η αντίφαση και η σιωπηρή ενδολογοτεχνική κρίση, η οποία στην πραγματικότητα είναι και κρίση του μαθήματος της λογοτεχνίας, αποτυπώνεται στο γεγονός ότι το παιδικό βιβλίο προτείνεται ως συμπλήρωμα και συνακόλουθα ως θεματική λίστα, διαμορφώνοντας ένα άλλον ανταγωνιστικό ως προς τη λογοτεχνία των ενηλίκων, *κρυφό ή μυστικό κανόνα*, που νομιμοποιεί στην πραγματικότητα την αντίφαση του μαθήματος της λογοτεχνίας.

Η θέση που μέχρι τώρα επιφυλάσσεται στην παιδική και νεανική λογοτεχνία είναι απόρροια και της αντίθεσης που υπάρχει ανάμεσα στις μελέτες που αφορούν τον κανόνα των ενηλίκων, και οι οποίες επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους σε ερωτήματα που σχετίζονται με τις λογοτεχνικές σπουδές και την αισθητική αξία των κειμένων, και συνήθως στο τέλος μεταμφιέζονται σε διδακτικές προτάσεις. Αντιθέτως, οι μελέτες της παιδικής λογοτεχνίας επικεντρώνονται σε μεθοδολογικές αρχές, αγνοώντας βασικούς όρους και κανόνες της λογοτεχνικής θεωρίας. Είναι προφανές ότι η παιδική και νεανική λογοτεχνία πρέπει να διαμορφώσει τη δική της διδακτική πρόταση και να ελαχιστοποιήσει την απόσταση που τη χωρίζει από τη θεωρία της λογοτεχνίας, ώστε να μην μπαίνει στον πειρασμό να αντιπροσωπεύσει κειμενικές παραβιάσεις.

#### **4. Λογοτεχνία της διασποράς: μία ακόμη πρόκληση για την εκπαίδευση και το ανθολόγιο;**

Αν ένα σχολικό ανθολόγιο για την ελλαδική λογοτεχνική ιστορία είναι μία εύκολα περιγράψιμη ίσως και προβλέψιμη κειμενική οντότητα, αφού το corpus των κειμένων που το απαρτίζουν, λειτουργεί ως προσομοίωση του εθνικού λογοτεχνικού κανόνα, πόσο προβλέψιμο είναι στην περίπτωση ενός σχολικού ανθολογίου για τη διασπορά;

Ο μη κανονικοποιημένος χαρακτήρας της λογοτεχνίας της διασποράς<sup>16</sup> και η απουσία

<sup>16</sup> Η ελληνογλώσση λογοτεχνία της διασποράς, εκτός ελάχιστων περιπτώσεων – αρκετά όμως ενδιαφέρουσες για λογοτέχνες, όπως η Κ.Π. Καβάφης, ο Στρατής Τσίρκας, η Μιμικά Κρανάκη, κ.α – δεν έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον των μελετών, παρά μόνο αποσπασματικά. Το γεγονός αυτό, άσχετα από τους λόγους που το προκαλούν, ευθύνεται για την αναγνωστική απομόνωση των λογοτεχνικών κειμένων της διασποράς και τον περιφερειακό έως ανύπαρκτο ρόλο στην ελληνική λογοτεχνική ιστορία. Μία σφαιρική διαπραγμάτευση του θέματος παρουσιάζει ο Βασιλακάκος Γ. (1997), *Η νεοελληνική λογοτεχνία της διασποράς: Αυστραλία, Αθήνα, Gutenberg*. Ιδιαίτερα διαφωτιστικές για τη λογοτεχνική ιστορία της διασποράς είναι οι τα άρθρα του Γ. Καλογερά, Αν. Στεφανίδου, Α. Μπλιούμη, Μιχ. Τσιανίκα και Ν.Ειδενείρ στον παρόντα τόμο, καθώς αποτυπώνουν μία σφαιρική αλλά αρκετά σαφή εικόνα για την πορεία και την εξέλιξη της λογοτεχνίας της διασποράς.

συστηματικών ιστορικών μελετών ακόμη και βιβλιογραφικών καταγραφών, εκτός ίσως ελάχιστων εξαιρέσεων, φαίνεται να προβάλλεται ως μειονέκτημα<sup>17</sup>. Η απουσία ενός πλήρως αξιολογημένου, έστω και με τα κριτήρια που διαχρονικά υπακούουν στον κανόνα, corpus κειμένων, ακόμη και συστηματικών ανθολογιών, δυσχεραίνει ακόμη περισσότερο τα πράγματα. Σε αυτή την περίπτωση οι επιμελητές αισθάνονται ανασφαλείς για την εποπτεία πιθανόν του γραμματολογικού πλαισίου και την απουσία μιας διυποκειμενικής πρόσληψης και αξιολόγησης των κειμένων, γιατί οφείλουν να λάβουν μία σειρά από αποφάσεις:

α) να αξιολογήσουν τη λογοτεχνικότητα – έννοια ρευστή, ασαφής και ως ένα βαθμό υποκειμενική – των έργων, κάτι που στην περίπτωση ενός ανθολογίου της ελλαδικής λογοτεχνίας, το έχουν πράξει ήδη η ακαδημαϊκή κοινότητα, οι κριτικοί, ο ενδολογοτεχνικός ανταγωνισμός, ο χρόνος, οι αναγνώστες· οι ίδιοι απλώς περιορίζονται στην εκ του ασφαλούς επικύρωση ενός διαμορφωμένου σώματος έργων

β) να ορίσουν τι είναι λογοτεχνία και ποια είδη περιλαμβάνει· εν ολίγοις να διαμορφώσουν ένα ύφος κανόνα και στη συνέχεια να διατυπώσουν παιδαγωγικά κριτήρια επιλογών, λαμβάνοντας υπόψη μία σειρά παραμέτρων.

Μήπως, όμως, η απουσία ενός κανόνα συνιστά και το συγκριτικό πλεονέκτημα για τη λογοτεχνία της διασποράς και τη σύνταξη ενός σχολικού ανθολογίου; Όσο αιρετικό και αν ακούγεται ένα τέτοιο ερώτημα – που στην πραγματικότητα έχει υποβάλει την απάντηση – δεν υπονοεί παρά μόνο την αμφισβήτηση της λειτουργικότητας ενός προϋπάρχοντα κανόνα για τη σύνταξη ενός σχολικού ανθολογίου όχι μόνο της διασποράς. Οι εσωτερικές αντιφάσεις του κανόνα, όπως αναλύθηκαν παραπάνω, λειτουργούν ως τροχοπέδη για τις επιλογές ενός σχολικού ανθολογίου, γιατί μεταφέρονται και συνεπώς αντικατοπτρίζονται στα κείμενα. Η ποίηση π.χ, για κάποιους μπορεί να είναι η υπέρτατη μορφή λόγου, ενώ για κάποιους η αυτοβιογραφία δεν είναι λογοτεχνία.

Αν, επομένως, ο λογοτεχνικός κανόνας είναι ιστορικά αναπόφευκτος για τη σύνταξη ενός ανθολογίου, τότε η προσφυγή στη δημοκρατικοποίησή του φαίνεται λιγότερη ουτοπική. Το αίτημα, ωστόσο, για εκδημοκρατισμό του λογοτεχνικού κανόνα με την παράλληλη διεύρυνσή του και την αποφυγή της αποκλειστικότητας των κλασικών, ή μόνο Ελλαδικών συγγραφέων, για παράδειγμα, δεν αποτελεί τίποτε περισσότερο παρά μόνο μία λανθάνουσα ανασύνταξη και ανασυγκρότησή του. Η διάκριση της λογοτεχνίας της διασποράς σε περιόδους ενδημικής νοσταλγίας, αυτοεγκλεισμού του γράφοντος υποκειμένου και σε περιόδους πλήρους διαπολιτισμικής συνείδησης των συγγραφέων, στην πραγματικότητα συνιστά μία έμμεση ιεράρχηση των κειμένων και ταυτόχρονα προγραφή μιας πρώτης μορφής ύφους κανονικοποίησης.

Πρέπει, ωστόσο, να διευκρινίσουμε στο σημείο αυτό ότι ιστορικά ο λογοτεχνικός κανόνας είναι συνάρτηση μιας συλλογικής απόφασης σχετικά με το τι μετράει στη λογοτεχνία εδώ και τώρα, αλλά και τι θέλουμε να αποτυπωθεί στη συλλογική μνήμη. Η έννοια λογοτεχνία, όπως σήμερα την αντιλαμβάνεται ο κοινός νους, έστω διαισθητικά, είναι διαχρονικά ρευστή. Μία οντολογική εξέταση αναζητά κατ' ανάγκη ορισμούς της λογοτεχνίας, οι οποίοι δύσκολα αντέχουν σε κριτικό έλεγχο<sup>18</sup>. Ως έννοια εμφανίζεται συμπαγής, αλλά ιστορικά ουδέποτε υπήρξε.

---

<sup>17</sup> Ο κανόνας μιας λογοτεχνίας διαμορφώνεται και συστηματοποιείται διαχρονικά από την ακαδημαϊκή κοινότητα και την αυθεντία, πρωτίστως τη σχολική, παράγοντες οι οποίοι καθορίζουν τι αξίζει και τι πρέπει να μελετηθεί, τι ενσωματώνεται στη λογοτεχνική ιστορία και τι όχι. Βέβαια ο κανόνας δεν είναι μία αν-ιστορική κατηγορία, αλλά μέρος της πολιτισμικής παράδοσης και συνεπώς είναι βυθισμένος στα εθνικά πρότυπα. Εξαρτάται ως ένα βαθμό από τη λογοτεχνική θεωρία, η οποία καθορίζει και πιστοποιεί τη λογοτεχνικότητα. Ωστόσο, ο κανόνας δεν είναι ούτε σταθερός, ούτε και αβέβαιος, και, κυρίως, δεν μετακινείται αδιάκοπα στο χρόνο. Είναι μία σχετικά σταθερή κατάσταση και, αν οι κλασικοί αλλάζουν, αυτό συμβαίνει στο περιθώριο, μέσα από ένα αναλύσιμο παιχνίδι ανάμεσα στο κέντρο και στην περιφέρεια. Μία διεξοδική προσέγγιση του θέματος επιχειρείται στη μελέτη Comragnon At. (2001) (μετ. Απ. Λαμπρόπουλος, επιμ. Α. Τζούμα) *Ο δαίμων της θεωρίας. Λογοτεχνία και κοινή λογική*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 353-402.

<sup>18</sup> Culler, J. (2000) (μετ. Κ. Διαμαντάκου), *Λογοτεχνική θεωρία. Μία συνοπτική εισαγωγή*, Ηράκλειο, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, 27 κ.ε.

Αν η λογοτεχνία είναι μία τόσο σταθερή οντότητα, γιατί αλλάζουν διαρκώς οι αντιλήψεις περί της φύσης και της λειτουργίας της; Γιατί τα χαρακτηριστικά της δεν γίνονται αποδεκτά σε οποιονδήποτε τόπο και χρόνο; Για να περιοριστώ σε ένα μόνο παράδειγμα – γιατί η συζήτηση αυτή μπορεί να αποδειχθεί ατελείωτη – ο ελεύθερος στίχος ή τα λίμερικ δεν θεωρήθηκαν άμεσα και ανώδυνα ως λογοτεχνικά πρότυπα, ούτε η νεοελληνική λογοτεχνία προβλήθηκε ευθύς εξ αρχής άξια λόγου· ας μην ξεχνάμε ότι μόλις το 1925 καθιερώνεται ως διδακτικό αντικείμενο στα πανεπιστήμια, γιατί μέχρι τότε λογοτεχνία θεωρούσαν την αρχαία ελληνική γραμματεία. Η λογοτεχνία, κατ' αναλογία με την έννοια της γλώσσας, «εξαρτάται από τη χρήση της, δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο μία κοινότητα ανθρώπων, ένα έθνος ή μία κουλτούρα χρησιμοποιεί, αξιολογεί, εξαντλεί και απορρίπτει τα κείμενά της»<sup>19</sup>. Η ιστορικο-εξελικτική προσέγγιση του φαινομένου λογοτεχνία, αντίθετα, λαμβάνει υπόψη τους κοινωνικούς και πολιτισμικούς προσδιορισμούς<sup>20</sup>· ο δημοτικισμός στο τέλος του 19ου και στις αρχές του 20ού αιώνα επέδρασε καθοριστικά στην αξιολόγηση και την αποδοχή έργων και συγγραφέων, ενώ αργότερα προκάλεσε την επαναξιολόγηση προσώπων οριστικά αγνοημένων, όπως ο Α. Παπαδιαμάντης.

Το πρωταρχικό ερώτημα επομένως που προκύπτει δεν είναι μόνο πώς θα αξιολογήσουμε τη διαπολιτισμική συνείδηση ενός κειμένου, την προθετικότητα του δηλαδή, αλλά πρωτίστως τι θα ορίσουμε ως λογοτεχνία της διασποράς και ποιοι είναι οι στόχοι μας για το ρόλο του ανθολογίου στην εκπαίδευση, προτού διαμορφώσουμε κατηγορίες κριτηρίων.

Συνεπώς η δόμηση ενός σχολικού ανθολογίου για τη λογοτεχνία της διασποράς θα πρέπει να σχεδιαστεί βάσει δύο βασικών παραμέτρων:

α) τι περιεχόμενο αποδίδουμε στον όρο διδακτική της λογοτεχνικής ανάγνωσης στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τι ακριβώς θέλουμε να αναδείξουμε από τα κείμενα για τον αναγνώστη μας και το αντίστροφο, και πώς θα διαμορφώσουμε διαθεματικές και διεπιστημονικές προσεγγίσεις με βάση το υπάρχον διδακτικό υλικό (*Στοιχεία ιστορίας και πολιτισμού, Λευκώματα / υλικό ετερότητας*), θέματα δηλαδή σχεδιασμού αναλυτικού προγράμματος·

β) τους όρους διαμόρφωσης ενός σχολικού λογοτεχνικού κανόνα για τη λογοτεχνία της διασποράς· το *corpus* δηλαδή των έργων με την όποια συγχρονική και διαχρονική διάσταση των κειμένων.

Ως προς το πρώτο σκέλος. Ενώ κάθε κείμενο – βιβλίο προϋποθέτει και προδιαγράφει έναν αναγνώστη, πόσο λαμβάνουμε υπόψη το μαθητή ως αναγνώστη ενός ανθολογίου; Αρχικά θα πρέπει να επισημάνουμε ότι ένα λογοτεχνικό κείμενο μας ενδιαφέρει και *μ' αυτό που δείχνει* (αυτό το οποίο καταθέτει αντικειμενικά) και *μ' αυτό που αναζητούμε εμείς μέσα του* (τα ιδιαίτερα ερωτήματα που ο κάθε αναγνώστης θέτει)<sup>21</sup>.

1. Στην πρώτη περίπτωση ένα κείμενο μπορεί να μας ενδιαφέρει, γιατί κωδικοποιεί τα ίχνη μιας εποχής ή τα βιώματα μιας ζωής, αντιπροσωπεύει μία μορφή γλώσσας, έναν κώδικα αξιών. Δημιουργείται μία σχέση συνομιλίας, ενίοτε και διαλόγου με το παρελθόν, με την ένταξη αυτών των κειμένων στα ιστορικά τους συμφραζόμενα.

2. Στη δεύτερη περίπτωση, με την επιλογή κειμένων τα θέματα των οποίων είναι περισσότερο κοντά στη σημερινή πραγματικότητα της παροικίας, τότε ο αναγνώστης, «διαβάξει» τον εαυτό του, την καθημερινότητά του, τη βιωματική του σχέση με την πολιτισμική του κοινότητα. Επομένως, η δόμηση ενός σχολικού ανθολογίου για τη διασπορά σημαίνει πρωτίστως διάλογο πολιτισμών· δημιουργία, δηλαδή, προϋποθέσεων ενός πολιτισμικού διαλόγου και όχι κατ' ανάγκη μόνο ενός ενδολογοτεχνικού διαλόγου, αλλά και ενός διαλόγου μεταξύ των συνδαιτυμόνων της λογοτεχνικής επικοινωνίας, των μαθητών και των εκπαιδευτικών, ο οποίος θα ξεκινά από το κείμενο και θα καταλήγει σε διάλογο των μαθητών για

<sup>19</sup> Τζιόβας, Δ. (1987), *Μετά την Αισθητική*, Αθήνα, Γνώση, 33.

<sup>20</sup> Μία ιστορικο-εξελικτική προσέγγιση του φαινομένου λογοτεχνία επιχειρεί ο Abrams, Μ. (2001) (μετ. Α. Μπερλής), *Ο καθρέπτης και το φως*, Αθήνα, Κριτική.

<sup>21</sup> Φρυδάκη, Ευ. (2003), *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*, Αθήνα, Κριτική, 76.

το πολιτισμικό τους φορτίο, σε μία δηλαδή αυτοδιαπραγμάτευση και ενδοσκόπηση της πολιτισμικής τους ταυτότητας, της ιστορίας των ίδιων των μαθητών.

3. Αυτή η συγχρονική και διαχρονική διάταξη που πρέπει να διέπει την επιλογή των κειμένων ενός ανθολογίου αποδομεί την απόσταση που συνήθως χωρίζει το μαθητή από την πραγματικότητα στην οποία ζει και την πραγματικότητα που εκφράζει ένα κείμενο. Αναγνωρίζει ότι η λογοτεχνία είναι κάτι που τον αφορά, που του αγγίζει τις αναγνωστικές του χορδές. Στόχος, επομένως, είναι μία νέα μορφή λογοτεχνικής κοινωνικοποίησης του αναγνώστη που θα συνομιλεί με το κείμενο και θα επεκτείνει τις δραστηριότητές του σε ένα δίκτυο αναγνώσεων. Από τη μελέτη ενός ανθολογημένου αποσπάσματος θα ξεκινά μία δράση όχι προς μία αλλά προς πολλές κατευθύνσεις: προς τη θέαση της εποχής που αναπαριστά το κείμενο, σε κείμενα μη λογοτεχνικά που θέτουν τα ίδια ή παρεμφερή ερωτήματα με το ανθολογημένο απόσπασμα. Αυτά είναι θέματα σχεδιασμού πλέον της διδακτικής ανάγνωσης, ο οποίος θα προτείνεται μέσα από ένα συνοδευτικό τεύχος για τον εκπαιδευτικό και θα αναλύονται όλες οι παράμετροι της λογοτεχνικής ανάγνωσης.

Ως προς το δεύτερο σκέλος, τον ορισμό, δηλαδή, του σώματος των κειμένων που θα επιλεγούν. Η σύνταξη ενός τέτοιου ανθολογίου δεν εγείρει μόνο το αίτημα της ειδολογικής ποικιλίας και διεύρυνσης της έννοιας λογοτεχνία, ποίηση vs πρόζα, εικονιστική αφήγηση, θέατρο – αλήθεια το ρεμπέτικο της Αμερικής είναι λογοτεχνία; κατά τη γνώμη μου θα πρέπει να το θεωρήσουμε ως τέτοιο - αλλά και το ερώτημα τι θεωρούν οι μαθητές λογοτεχνία και άρα αναπόφευκτα το θέμα της αναγνωστικής κουλτούρας των μαθητών και της ταυτότητάς τους, πώς, δηλαδή, την κατανοούν και την προσλαμβάνουν, προδιαγράφουν μία σειρά μεθοδολογικών αρχών για την επιλογή των κειμένων:

1. Ο αδρομερής διαχωρισμός της λογοτεχνίας της διασποράς σε περιόδους πολιτισμικού σοκ και άκρατης νοσταλγίας για την πατρώα γη και σε περιόδους πλήρους διαπολιτισμικής συνείδησης των συγγραφικών υποκειμένων, αλλά και των έργων είναι ένα κριτήριο, το οποίο φαίνεται να προδιαγράφει, έμμεσα, μία μορφή παιδαγωγικής λογοκρισίας. Με όρους φαινομενολογίας της ανάγνωσης του λογοτεχνικού έργου, εντελώς σχηματικά, θα διέκρινε κανείς σε μία ενδεχόμενη περιοδολόγηση της λογοτεχνίας της διασποράς, δυο κατηγορίες εννοούμενου αναγνώστη, και επομένως αναγνωστικού κοινού: εκείνη της πρώτης γενιάς μεταναστών και εκείνη της δεύτερης γενιάς αντιστοίχως. Αν στόχος μας είναι να διαμορφώσουμε μία μορφή διαλογικότητας μεταξύ των κειμένων (συν-ανάγνωσης αυτών των έργων) και φυσικά των αναγνωστών, τότε δεν θα πρέπει να εξοβελίσουμε την πρώτη κατηγορία, αλλά, ως ένα βαθμό, να την εντάξουμε στο σχολικό κανόνα. Αυτή η μεθοδολογική αρχή συμβιβάζει δύο αντίρροπες τάσεις, εκείνη της λογοτεχνικής ιστορίας, αποδίδοντας έτσι μία συνοπτική –όχι πλήρη- εικόνα της λογοτεχνικής εξέλιξης, χωρίς να αποσιωπούμε και να εξωραϊζουμε (ύφος κανονικοποίησης), και εκείνη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για μία πρόσληψη και κατανόηση της ταυτότητας του μαθητή, την τρισυπόστατη δηλαδή σχέση αναφοράς με το μητροπολιτικό κέντρο, τη χώρα διαμονής και τη ζωή της παροικίας· εν κατακλείδι μία πραγματικότητα που βιώνει μέσω των πολιτισμικών αναφορών της οικογένειάς του και της δικής του. Η έμφαση θα πρέπει να δοθεί, ωστόσο, σε κείμενα των οποίων το ιδεολογικό υπόστρωμα συνέχει ένα διαπολιτισμικό γίγνεσθαι, ένα πρίσμα θεώρησης της κοινωνικής πραγματικότητας. Τίθενται, επομένως, κριτήρια αξιολόγησης αυτής της κατηγορίας κειμένων τα οποία έχουν, ως ένα βαθμό, διαμορφωθεί από τη θεωρία της λογοτεχνίας και αναφέρονται στον πολυγλωσσισμό (θεωρία Bahktin), τη θεωρία της πολλαπλής εστίασης του G.Genette (multiple Fokalisierung) και στη δυναμική έννοια του πολιτισμού, την οποία οικειοποιείται ο αφηγητής του έργου<sup>22</sup>.

---

<sup>22</sup> Μία αδρομερή περιγραφή ενός τέτοιου μοντέλου αξιολόγησης κειμένων για τον προσδιορισμό του βαθμού διαπολιτισμικής συνείδησης που προτείνει στον εννοούμενο αναγνώστη διατυπώνει η Α. Μπιλιούμη στον παρόντα τόμο και στη διδακτορική της διατριβή.

2. Συναφής με την προηγούμενη μεθοδολογική αρχή είναι η αξία και ο βαθμός λογοτεχνικότητας των κειμένων: ποια κείμενα θεωρούμε λογοτεχνικά; Αρκεί η προβολή της λογοτεχνικότητας από το συγγραφικό υποκείμενο ως ένα ασφαλές κριτήριο; Υπάρχουν ασφαλή κριτήρια για τη «διάγνωση» της λογοτεχνικής αξίας; ή στην πραγματικότητα είμαστε θύματα ενός φαύλου κύκλου που η λογοτεχνική θεωρία, δηλαδή, εμείς προκαλέσαμε; Και αν καταφύγουμε στις βεβαιότητες της λογοτεχνικής θεωρίας και των λογοτεχνικών σπουδών, τότε ποιο είδος λόγου θα προτάξουμε και ποιο θα αφαιρέσουμε από (στο) ανθολόγιο μας; Η Νέα Κριτική, για παράδειγμα, ευνοεί την ποίηση εις βάρος της πρόζας. Οι σημειολόγοι, όπως ο R. Barthes, αναδεικνύουν την προτίμησή τους στα δύσκολα και σκοτεινά κείμενα, με τη διάκριση ανάμεσα σε *αναγνωσίμο* και *επανεγγράψιμο* κείμενο. Ο δομισμός θεωρεί τη μορφική απόκλιση και την ποιητική γραμματική πρωτεύον στοιχείο για τον προσδιορισμό της αξίας. Οι Ρώσοι φορμαλιστές μίλησαν για λογοτεχνική εξέλιξη και πάλη των ειδών, με μεσάζοντα το μυθιστόρημα. Κάθε λογοτεχνική μελέτη, τελικά, είναι ζήτημα προτιμήσεων και επιλογών, συνειδητό ή μη. Ένα κρίσιμο ερώτημα που θα κληθούμε να απαντήσουμε, είναι αν *a priori* αναγνωρίσουμε τις «βιοαφηγήσεις», μία μορφή αυτοβιογραφίας δηλαδή, ως λογοτεχνικό κείμενο ή ντοκουμέντο. Νομίζω ότι στο σημείο αυτό πρέπει να υπενθυμίσω ορισμένες «βεβαιότητες», γιατί μάλλον έχουμε εγκλωβιστεί στη λογική της πολιτισμικής ομοιομορφίας. Η κατηγορία της λογοτεχνίας είναι έννοια, όπως επισημαίνει ο J. Culler<sup>23</sup>, εξαιρετικά ολισθηρή: «άραγε ορισμένα έργα που σήμερα θεωρούνται λογοτεχνικά – ας πούμε, κάποια ποιήματα που μοιάζουν με αποσπάσματα από καθημερινές κουβέντες, χωρίς ρυθμό ή ευδιάκριτο μέτρο – θα αναγνωρίζονταν ως λογοτεχνία από τη Madame de Stael -; Αν μάλιστα καταπιαστούμε και με μη ευρωπαϊκούς πολιτισμούς, τότε το ερώτημα τι λογαριάζεται λογοτεχνία γίνεται εξαιρετικά πιο δύσκολο. Είναι μεγάλος πειρασμός να καταθέσουμε τελείως τα όπλα και να συμπεράνουμε ότι η λογοτεχνία είναι οτιδήποτε θεωρείται λογοτεχνία από μία δεδομένη κοινωνία – ένα σύνολο κειμένων που οι πολιτισμικοί μεσάζοντες αναγνωρίζουν ότι ανήκει στη λογοτεχνία». Τελικά ο ορισμός της λογοτεχνίας επισύρει πάντα μία πολεμική. Θα κρατήσουμε την παρατήρηση ότι η λογοτεχνία είναι ένας διάλληλος τρόπος που οι θεωρίες κάθε φορά αναδεικνύουν και αξιολογούν. Η αποφυγή ενός ατελέσφορου σχετικισμού είναι αναγκαία, καθώς ένα ανθολόγιο προϋποθέτει αποφάσεις. Ξεκινώντας από μία σταθερά στη θεωρία της λογοτεχνίας, ότι δηλαδή «η λογοτεχνία δεν υπάρχει με την έννοια που υπάρχουν τα έντομα και ότι οι αξιολογικές κρίσεις που τη συνιστούν είναι ιστορικά μεταβλητές, αλλά ότι αυτές οι αξιολογικές κρίσεις συνδέονται άμεσα με τις κοινωνικές ιδεολογίες που σε τελευταία ανάλυση δεν αφορούν απλώς το ατομικό γούστο, αλλά τις υποθέσεις με τις οποίες ορισμένες κοινωνικές ομάδες ασκούν και διατηρούν την εξουσία πάνω σε άλλες»<sup>24</sup>, καταλήγουμε στη διαμεσολάβηση του αναγνώστη και στο ρόλο που αυτός διαδραματίζει. Αν σήμερα πλέον η λογοτεχνική θεωρία έχει αναδείξει τον αναγνώστη σε πρωταγωνιστή και ρυθμιστή της λογοτεχνικής ανάγνωσης άλλο τόσο το έχουν πράξει οι πολιτισμικές σπουδές, οι οποίες αναγνωρίζουν μία περισσότερο διευρυμένη άποψη για τον κανόνα και τη λογοτεχνία. Φαινομενικά αυτές οι επιστημολογικές προσεγγίσεις φαίνονται ασύμβατες, αλλά στις παρυφές τους μπορούν να επιτευχθούν συγκλίσεις. Ιδιαίτερα όταν ο ρόλος της λογοτεχνικής ανάγνωσης σήμερα στην εκπαίδευση δεν είναι η επιβεβαίωση των δεδομένων του κανόνα, αλλά η κριτική αξιολόγησή του. Αν στόχος μας είναι η ταυτότητα του μαθητή τότε, όπως επισημαίνει ο Γ. Πασχαλίδης, «ο πυρήνας της πρότασής μας συνίσταται στην αξιοποίηση του μαθήματος της λογοτεχνίας ως ενός προνομιακού μέσου για τη συνειδητοποίηση, διερεύνηση και κριτική κατανόηση των διαφορετικών πολιτισμικών κατηγοριών, αναπαραστάσεων, διακρίσεων και αξιών στην βάση των οποίων κατανοούμε την κοινωνική,

<sup>23</sup> Culler, J., ο.π., 27.

<sup>24</sup> Ήγκλετον, Τ. (1989) (μετ. Μ. Μαυρώνας-Δ.Τζιόβας), *Εισαγωγή στη θεωρία της λογοτεχνίας*, Αθήνα, Οδυσσέας, 42.

ιστορική και πολιτισμική μας εμπειρία και συγκροτούμε την κοινωνική μας ταυτότητα»<sup>25</sup>. Συνεπώς θα πρέπει να ακολουθήσουμε μία διευρυμένη προσέγγιση στο λογοτεχνικό μας κανόνα, εντάσσοντας και είδη που λόγω της έκτυπης μορφής τους δεν μας παρέχουν τη βεβαιότητα της λογοτεχνίας. Συνήθως κείμενα βιοαφηγήσεων προσελκύουν πολύ περισσότερο το αναγνωστικό ενδιαφέρον, ακριβώς γιατί αναδεικνύουν θέματα ταυτότητας και ως ένα βαθμό κινητοποιούν την «ιστορία» του μαθητή μας. Παράλληλα, μία διυποκειμενική ανάγνωση εκ μέρους των επιμελητών του ανθολογίου, με την επιστράτευση αξιολογήσεων από τις λογοτεχνικές σπουδές αναφορικά με τη λογοτεχνική αξία των προτεινόμενων κειμένων, αλλά και η αναδίφηση μελετών για τη λογοτεχνία της διασποράς, στο βαθμό και στην έκταση που υπάρχουν, θα προφυλάξουν από το σχετικισμό και τα ολισθήματα της διεύρυνσης. Εξάλλου, η λογοτεχνία πέρα από τις θεωρητικές μας καταβολές είναι και θέμα γούστου και προτιμήσεων.

Αν αυτή πρέπει να είναι η βασική συνιστώσα για το σχεδιασμό ενός τέτοιου ανθολογίου και η πρωταρχική θέση δίνεται στην πολιτισμική ταυτότητα του μαθητή, τότε πρέπει να ορίσουμε τις κατευθυντήριες γραμμές μας για την οργάνωση της λογοτεχνικής ανάγνωσης στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση, και να άρουμε τις αντιθέσεις που έθεσαν τα αρχικά μας ερωτήματα: κειμενοκεντρισμός ή ιστορικισμός, ερμηνεία ή χρήση, πρόσληψη ή ανάγνωση, αποσπάσματα ή ολόκληρα βιβλία-κείμενα:

1. *Κειμενοκεντρισμός ή ιστορικισμός;* Στο πλαίσιο της (δια)πολιτισμικής ερμηνευτικής η διάκριση ανάμεσα στις κλειστές και ανοικτές αναγνώσεις καταλύεται. Η παραδοσιακή εσωστρέφεια του στρουκτουραλισμού, η οποία καταλήγει σε αντιστορικότητα, αλλά και η κοινοτυπία του ιστορικισμού παύουν στα πλαίσια της λογοτεχνικής ανάγνωσης στο σχολείο να διεκδικούν την πρωτοκαθεδρία. Η αρχή που πρέπει να καθοδηγεί έναν προβληματισμό για το λογοτεχνικό κείμενο στην εκπαίδευση και που δεν θα εξοβελίζει αλλά θα συνθέτει τις αντιθέσεις μιας τέτοιας ερμηνευτικής, μπορεί να περιγραφεί ως εξής: «χρειάζεται να αναζητήσουμε στο κείμενο αυτό που το ίδιο το κείμενο λέει ως προς τη συμφραστική του συνεκτικότητα και την περίπτωση συστημάτων σημασιοδότησης στα οποία ανατρέχει» χρειάζεται να αναζητήσουμε στο κείμενο αυτό που βρίσκει ο αποδέκτης ως προς τα δικά του συστήματα σημασιοδότησης ή και ως προς τις επιθυμίες, τις παρορμήσεις, τις προαιρέσεις του»<sup>26</sup>. Η παραδοχή αυτή φαίνεται να μας οδηγεί στη λογική της συνέπεια.

2. *Πρόσληψη ή ανάγνωση;* Αν σκοπός μας δεν είναι η αναμετάδοση αναγνώσεων, ούτε η απλοποιημένη από τον παιδαγωγικό κώδικα ανάγνωση της ακαδημαϊκής κοινότητας, αλλά η κατανόηση του κειμένου, η πρωτοτυπική ανάγνωσή από το μαθητή, η παραχώρηση λόγου στον κατεξοχήν αρμόδιο, στον αναγνώστη - μαθητή τότε πρέπει να ορίσουμε αρχές ανάγνωσης και να αποφύγουμε τη μονολιθικότητα των όποιων λογοτεχνικών θεωριών, γιατί τα διάφορα είδη ανάγνωσης, όπως «κριτική ανάγνωση», «αισθητική ανάγνωση», «πρότυπη ανάγνωση», «υποδειγματική ανάγνωση» πρέπει να χρησιμοποιούνται με προσοχή, γιατί πρόκειται για ιδεατούς τύπους. Η διεθνής τάση πλέον για το ρόλο της λογοτεχνίας στην εκπαίδευση και τις αναθεωρήσεις που υπέστη τα τελευταία τριάντα χρόνια, είναι συνώνυμος με τις λέξεις δράση και δημιουργικότητα, παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου (Handlungsproduktionsorientierte Literaturunterricht). Ανεξάρτητα από τα κείμενα και την ηλικία των μαθητών τίθενται με σαφήνεια βασικά ερωτήματα διδακτικών αρχών. Η έννοια *instrumentarium*, η οποία δεν είναι και επιτυχώς επιλεγμένη, καθώς παραπέμπει σε εργαλεία από το βαλιτσάκι της ρητορικής και της ποιητικής, θέτει, ωστόσο, με σαφήνεια βασικά ερωτήματα, όπως ότι τα κείμενα γράφονται από πρόσωπα. Και οι συνήθειες ερωτήσεις

---

<sup>25</sup> Πασχαλίδης, Γ.(2000), Γενικές αρχές ενός προγράμματος. Στο: Ομάδα Έρευνας για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β.& Χοντολίδου, Ε.(επιμ.), *διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο ... Μία νέα πρόταση διδασκαλίας*, Αθήνα, Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, 42.

<sup>26</sup> Έκο, Ου.(1993), ο.π., 34-5.

που θέτουν οι νεαροί αναγνώστες, όταν συναντηθούν με συγγραφείς, είναι: «Γιατί γράψατε αυτό το βιβλίο», «οι ήρωές σας υπάρχουν στην πραγματικότητα»; Η διαλογικότητα που μπορεί να αναπτύξει ένα κείμενο με τον αναγνώστη είναι βασική συνθήκη και αρχή όχι μόνο μιας φιλολογικής ερμηνευτικής, αλλά και προαπαιτούμενο της επικοινωνίας: «το κείμενο είναι μία νωχελική μηχανή που ζητά από τον αναγνώστη του να εκτελέσει ένα μέρος του έργου της»<sup>27</sup>. Επομένως, δεν επανεισάγουμε για ακόμη μία φορά τη διαισθητική μέθοδο, αλλά προβληματιζόμαστε με τις αφηγηματικές τεχνικές του κειμένου, την οπτική γωνία της αφήγησης, τον πειραματισμό του μαθητή με αυτές, την αντικατάστασή της με άλλες, την υπόδυση ρόλων, τη δημιουργική γραφή τη μετάθεση του μαθητή στη θέση του ήρωά ή των ηρώων. Μία εθνοτική λογοτεχνία λειτουργεί παράλληλα ως ντοκουμέντο και ως λογοτεχνικό έργο. Ως ντοκουμέντο προσεγγίζουμε τις κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες χρήσης, δημιουργίας και λειτουργικότητας ενός κειμένου, ως έργο, όμως, αναζητούμε την ανταπόκρισή του στο δικό μας ορίζοντα εμπειρίας και πολιτισμικής ταυτότητας, και με αυτήν την έννοια όχι μόνο ξεκινάμε ένα διάλογο μαζί του, αλλά διαλεγόμαστε με τους συν-αναγνώστες μας για το πολιτισμικό φορτίο του κειμένου και άρα από έναν ενδοκειμενικό διάλογο καταλήγουμε σε έναν διαπροσωπικό διάλογο που είναι ταυτόχρονα και διάλογος για το πολιτισμικό κεφάλαιο των αναγνωστών, της δικής τους δηλαδή ιστορίας. Ένα κείμενο για παράδειγμα που αναφέρεται σε προβλήματα ταυτότητας, συνείδησης εθνικής, έναν προβληματισμό του ανήκειν, αναπτύσσει τη δική του δυναμική και αναπόφευκτα θέτει τα δικά του ερωτήματα. Μία επιπλέον διάσταση της ανάγνωσης δεν είναι απλώς η πρόσληψη, η κατανόηση, όπως βάνουσα υποβάλλει η θεωρία της επικοινωνίας, αλλά ανάγνωση σημαίνει δημιουργικότητα, ένας παραγωγικός συνειρμός, δέσμη συνειρμών και ανάπτυξη ερωτημάτων, όχι μόνο κατά την προοδευτική εκτύλιξη της πλοκής, της εξέλιξης των χαρακτήρων, αλλά και όλες τις δυνατές εκδοχές σε σχέση με προηγούμενες αναγνωστικές εμπειρίες. Σημαίνει ότι αξιοποιούμε πρωταρχικά το λόγο των μαθητών και δεν κατασκευάζουμε φαντασιακές υποκειμενικότητες. Δημιουργούμε προϋποθέσεις διαλόγου κειμένων μαθητών και μαθητών με την υποκειμενικότητα τόσο τη δική τους, όσο και των άλλων. Από την άποψη αυτή το ανθολόγιο και οι αναγνώσεις του από τους μαθητές, αφού το κείμενο θα το προσλαμβάνουμε ως έργο και ως ντοκουμέντο, θα πρέπει να αναπτύξει γέφυρες επικοινωνίας με το υπάρχον διδακτικό υλικό, δηλαδή τα *Στοιχεία Ιστορίας και Πολιτισμού* και με τα Λευκώματα.

3. *Αποσπάσματα ή ολόκληρα βιβλία;* Το ερώτημα μοιάζει διχαστικό και ταυτόχρονα φαίνεται να αυτοαναιρεί κάθε εγχείρημα σύνταξης ενός σχολικού ανθολογίου. Η πέτρα του αναθέματος για την κρίση της διδακτικής της λογοτεχνικής ανάγνωσης μέχρι τώρα αφορούσε στα ανθολόγια ως θεσμό – βιβλίου και θέλαμε να αγνοούμε τις επιλογές μας, επιλογές κειμένων και πρωτίτως σκοπούς μαθήματος. Ο ρόλος και η λειτουργικότητα ενός σχολικού ανθολογίου, παρά τις όποιες ενστάσεις και ενδιαασμούς – σήμερα σχεδόν ο ρόλος του περιορίζεται στην εκπαίδευση – εξακολουθεί να αποτελεί συστατικό στοιχείο της λογοτεχνίας στην εκπαίδευση στο βαθμό που αποτυπώνει όψεις της λογοτεχνικής παραγωγής και αποδίδει συνοπτικά την εικόνα της. Ταυτόχρονα, αποτελεί πεδίο προβληματισμού και κριτικής αποτίμησης από τους μαθητές – αποδέκτες του τόσο για τις επιλογές του, όσο για τις κατευθύνσεις του μαθήματος. Πολύ περισσότερο αποτελεί ένα εργαλείο δουλειάς και αναζήτησης και όχι αρχή και τέλος του μαθήματος της λογοτεχνίας στο σχολείο. Ιδιαίτερα στην περίπτωση ενός ανθολογίου για τη λογοτεχνία της διασποράς, η παρουσία και ο ρόλος του είναι καθοριστικός καθώς αυτό αποτυπώνει, περιγράφει, καταγράφει, αναδεικνύει και συστηματοποιεί, έστω και αποσπασματικά, μία αμφίσημη ως ένα βαθμό, σίγουρα όμως υπαρκτή λογοτεχνία από τα κάτω, άγνωστη και παραμελημένη από τον ελλαδικό λογοτεχνικό κανόνα, κομμάτι αναπόσπαστο, όμως, της ζωής και της πολιτι-

<sup>27</sup> Έκο, Ου. (1996) *Έξι περιπλανήσεις στο δάσος της αφήγησης*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 13.

σμικής ταυτότητας μιας κοινότητας ανθρώπων – αναγνωστών. Ένα τέτοιο, επομένως, ανθολόγιο που προορίζεται να ενταχθεί στις πολυδαίδαλες μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό, αλλά και κάθε ανθολόγιο, μπορεί να αποτελέσει τον πυρήνα προβληματισμών αλλά και επιλογών βιβλίων, συγγραφέων, θεμάτων, ένα ενδιάμεσο στάδιο δηλαδή πριν από την εισαγωγή του λογοτεχνικού βιβλίου στην αίθουσα. Επομένως, οφείλουμε να αναγνωρίσουμε όρους χρηστικότητας και λειτουργικότητας σε ένα ανθολόγιο παράλληλα με τα όρια χρήσης του στην εκπαίδευση.

Κλείνοντας αυτή τη σχηματική παρουσίαση και ως ένα βαθμό συνοπτική περιγραφή τόσο των ζητημάτων που αναδεικνύει ένα σχολικό ανθολόγιο, όσο και των βεβαιοτήτων που κλονίζει, συμπεραίνει κανείς ότι η ενσωμάτωση ενός ακόμη λογοτεχνικού κανόνα στην εκπαίδευση αποτελεί μία πρόκληση με δύο αποδέκτες: αφενός τη θεωρία της λογοτεχνίας και γενικότερα τη μελέτη της ελληνικής λογοτεχνικής ιστορίας και αφετέρου την ίδια την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, η οποία αναδεικνύει την καλλιτεχνική δημιουργία των Ελλήνων του εξωτερικού και προπορεύεται των λογοτεχνικών σπουδών.

### Βιβλιογραφία

- Abrams, M.(2001) (μετ. Αρ. Μπερλής) *Ο καθρέφτης και το φως*, Αθήνα, Κριτική.
- Alois, H.(1987) *Kanonisierungsstile*. In: *Kanon und Zensur*, München, Fink, S.2837.
- Βασιλακάκος, Γ.(1997), *Η νεοελληνική λογοτεχνία της διασποράς: Αυστραλία*, Αθήνα, Gutenberg.
- Beaton, R.(1996) (μετ. Μ. Σπανάκη), *Εισαγωγή στη νεότερη ελληνική λογοτεχνία*, Αθήνα, Νεφέλη.
- Compagnon, Ant. (2001) (μετ. Απ Λαμπρόπουλος) *Ο δαίμων της θεωρίας*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Γεωργακοπούλου, Αλ.& Γούτσος, Διον.(1999), *Κείμενο και Επικοινωνία*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Έκο, Ου. (1993) (μετ. Μ.Κονδύλη) *Τα όρια της ερμηνείας*, Αθήνα, Γνώση
- Έκο, Ου. (1996) (μετ. Αν. Παπακωνσταντίνου) *Έξι περιπλανήσεις στο δάσος της αφήγησης*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Ζερβού, Αλ.(1992), *Λογοκρισία και αντιστάσεις στα κείμενα των παιδικών μας χρόνων. Ο Ροβινσώνας, η Αλίκη και το Παραμύθι χωρίς όνομα*, Αθήνα, Οδυσσέας.
- Ζερβού, Αλ.(1999) *Η λογοτεχνία στο σχολείο ή απορίες μιας ενήλικης που διαβάζει λογοτεχνία*. Στο: Αποστολίδου, Β. & Χοντολίδου. Ε.(επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Αθήνα, Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός, σσ. 15-34.
- Ήγκλετον, Τ.(1989)(μετ.Μ. Μαυρώνας – Δ.Τζιόβας) *Εισαγωγή στη θεωρία της λογοτεχνίας*, Αθήνα, Οδυσσέας
- Iser, W. (1976), *Der Akt des Lesens*, München, Fink
- Μητροφάνης, Γ.(2003) «Ιδεολογικοί ανταγωνισμοί και η διεύρυνση του κανόνα της παιδικής λογοτεχνίας: η περίπτωση της Διδώς Σωτηρίου», *Επιστήμες της Αγωγής*, 2, 55-78.
- Oskamp, Irm.(1996) *Jugendliteratur im Lehrerurteil*, Würzburg, Königshausen & Neumann.
- Πασχαλίδης, Γρ. (1999), *Γενικές αρχές ενός νέου προγράμματος για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας*. Στο: Αποστολίδου, Β. Χοντολίδου. Ε. (επιμ.) *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Αθήνα, Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός, σσ.319-33.
- Πασχαλίδης, Γρ.(2000), *Γενικές αρχές ενός προγράμματος*. Στο: Ομάδα Έρευνα για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας, Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β.& Χοντολίδου. Ε.(επιμ.), *διαβάζοντας λογοτεχνία στην εκπαίδευση ... Μία νέα πρόταση διδασκαλίας*, Αθήνα,

- Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός, σσ. 21-36.
- Σεφφέρ, Ζ.-Μ.(2000) (μετ. Αλ.Ακριτόπουλος) *Τι είναι λογοτεχνικό είδος*, Θεσσαλονίκη, Ηρόδοτος.
- Σπίνκ, Τζ.(1990) (μετ. Κ. Ντελόπουλος), *Τα παιδιά ως αναγνώστες*, Αθήνα, Καστανιώτη
- Τζιόβας, Δ.(1987), *Μετά την Αισθητική*, Αθήνα, Γνώση.
- Φρυδάκη, Ευ.(2003), *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*, Αθήνα, Κριτική.
- Χοντολίδου, Ε.(1996) Η λογοτεχνική κριτική και η διδακτική μεθοδολογία για τα λογοτεχνικά κείμενα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: μία ανάγνωση άρθρων που δημοσιεύτηκαν σε περιοδικά για φιλόλογους (1975-1990). Στο: Καμαρούδης, Στ. & Χοντολίδου Ελ.(επιμ.) *Σημειωτική και εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη, Παρατηρητής, σσ.68-85.

**ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΔΙΑΣΠΟΡΑ**  
**ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΕΙΡΑΣ: ΜΙΧΑΛΗΣ ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ**

- N<sup>ο</sup> 1: Δαμανάκης Μιχάλης** (επιμ.): Παιδεία Ομογενών. Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις. Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 1999.
- N<sup>ο</sup> 2: Κωνσταντινίδης Στέφανος** (επιμ.): Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στον Καναδά. Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 2001.
- N<sup>ο</sup> 3: Μιχελακάκη Θεοδοσία:** Η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας για τα παιδιά των Ελλήνων μεταναστών στη Γερμανία (1975-1985). Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 2001.
- N<sup>ο</sup> 4: Τάμης Αναστάσιος:** Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στην Αυστραλία: Η σημερινή κατάσταση της Ελληνικής. Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 2001.
- N<sup>ο</sup> 5: Βούρη Σοφία, Καψάλης Δ. Γεώργιος:** Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στην Αλβανία. Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 2003.
- N<sup>ο</sup> 6: Δαμανάκης Μιχάλης:** Ελληνικά Σχολεία και Τμήματα Μητρικής Γλώσσας στη Γερμανία (1986-98). Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 2003.
- N<sup>ο</sup> 7: Ομάδα Εργασίας Νοτίου Αφρικής:** Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Νότιο Αφρική. Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 2003.
- N<sup>ο</sup> 8: Πετρούκη Κυριακή:** Επιμόρφωση ομογενών εκπαιδευτικών σε ελληνικά Πανεπιστήμια. Το κοινωνικοπολιτισμικό και επαγγελματικό τους προφίλ. Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 2003.
- N<sup>ο</sup> 9: Δαμανάκης Μιχάλης, Καρδάσης Βασίλης, Μιχελακάκη Θεοδοσία, Χουρδάκης Αντώνης** (Επιμέλεια): Ιστορία της Νεοελληνικής Διασποράς. Έρευνα και Διδασκαλία. Πρακτικά Συνεδρίου, Ρέθυμνο 4-6 Ιουλίου 2003, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 2004.

## ΛΟΙΠΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΕΣ ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΤΟΥ Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

- **Δαμανάκης Μιχάλης:** Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση, Gutenberg, Αθήνα 1997.
- **Δαμανάκης Μιχάλης** (επιμ.): Η Εκπαίδευση των Ελληνοπαίδων στο Βέλγιο και στη Γαλλία, Gutenberg, Αθήνα 1997.
- **Δαμανάκης Μ., Μιχελιάκη Θ., Λυδάκη Μ.** (επιμ.): Πρακτικά Α' Συνάντησης Εργασίας, Ρέθυμνο 27 Ιουνίου - 2 Ιουλίου 1997, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 1997.
- **Δαμανάκης Μ., Μιχελιάκη Θ.** (επιμ.): Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό. Πρακτικά Πανελλήνιου - Πανομογενειακού Συνεδρίου, Ρέθυμνο 26-28 Ιουνίου 1998, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 1999.
- **Δαμανάκης Μιχάλης** (επιμ.): Σχέδιο Ίδρυσης Δίγλωσσων Σχολείων στη Γερμανία, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 1999.
- **Δαμανάκης Μιχάλης** (επιμ.): Επίπεδα και κριτήρια διαπίστωσης / πιστοποίησης της ελληνομάθειας. Αποτελέσματα και προβληματισμοί ερευνητικών προγραμμάτων, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 2001.
- **Βάμβουκας Μ., Δαμανάκης Μ., Κατσιμαλή Γ.** (επιμ.): Προλεγόμενα Αναλυτικού Προγράμματος για την Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο εξωτερικό, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 2001.