

Ταυτότητες και Ετερότητες

**Ταυτότητες και λογοτεχνία
στο σχολείο**

Ελένη Χοντολίδου

ΥΠΕΠΘ

Πανεπιστήμιο Αθηνών

Αθήνα 2003

Μέτρο 1.1. ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ

Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004

Επιστημονική υπεύθυνη της σειράς
«Κλειδιά και Αντικλειδιά»

Αλεξάνδρα Ανδρούσου

*Η **Ελένη Χοντολίδου** είναι Επίκουρη Καθηγήτρια στον Τομέα Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.*

Κλειδιά και Αντικλειδιά

Είναι άραγε δυνατόν να δουλέψει κανείς αποτελεσματικά σε ένα απομονωμένο, ορεινό χωριό της Θράκης, όταν νιώθει αδυναμία επικοινωνίας λόγω γλώσσας; Πώς βρίσκει ένας εκπαιδευτικός ισορροπία ανάμεσα στους κανόνες του σχολικού θεσμού, στις απαιτήσεις των εξετάσεων, στα περιεχόμενα του αναλυτικού προγράμματος και στις ανάγκες των παιδιών; Πώς διδάσκει κανείς ελληνικά, όταν πάνω από τα μισά παιδιά στην τάξη είναι αλλόγλωσσα; Υπάρχουν τρόποι να κινητοποιήσουμε τα παιδιά ώστε να ενδιαφερθούν για το σχολείο; Πώς αξιολογούμε εάν οι μαθητές έμαθαν ή όχι ιστορία; Αντέχεται η σιωπή των μαθητών από το δάσκαλο; Πώς διορθώνουμε τα λάθη των παιδιών; Πώς επικοινωνούμε σε μια σχολική τάξη; Υπάρχει χώρος για ευχαρίστηση στο σημερινό σχολείο;

Τα παραπάνω ερωτήματα και πολλά άλλα απασχολούν τους εκπαιδευτικούς και συνδέονται άμεσα με την καθημερινή διδακτική τους πράξη. Κάθε τάξη ορίζεται ως συνάντηση υποκειμένων με διαφορετική το καθένα προσωπική ιστορία που καλούνται να δράσουν σε ένα ενιαίο πλαίσιο. Αυτή η συνάντηση δεν είναι εύκολη ούτε ανέ-

φελη και δεν υπακούει σε προδιαγεγραμμένους κανόνες. Αντιθέτως, είναι γεμάτη συγκρούσεις, δυσκολίες, συγκινήσεις, απογοητεύσεις, ικανοποιήσεις και δημιουργεί συνεχώς νέα ερωτήματα που αναζητούν απαντήσεις.

Τα Κλειδιά και Αντικλειδιά δεν πρόκειται να αποπειραθούν να δώσουν απαντήσεις, αλλά *εργαλεία* που θα επιτρέψουν στους αναγνώστες/χρήστες τους να συνθέσουν τις δικές τους λύσεις που αντιστοιχούν στη δική τους πραγματικότητα. Αυτό βασίζεται στην αρχή ότι η σχολική πραγματικότητα είναι πολύπλοκη, δυναμική, απρόβλεπτη και κυρίως μοναδική. Άρα, δεν υπάρχει μία μόνο λύση, μία συνταγή μαγική που λύνει τα προβλήματα. Κάθε εκπαιδευτικό πλαίσιο έχει τις δικές του παραμέτρους που πρέπει πριν από όλα να εντοπιστούν για να αναζητηθούν στη συνέχεια οι κατάλληλες λύσεις.

Τα Κλειδιά και Αντικλειδιά είναι *εργαλεία ανάγνωσης* της σχολικής πραγματικότητας. Δηλαδή, κάθε κείμενο που έχετε στα χέρια σας αποτελεί μια προσπάθεια σύντομης απάντησης σε ένα ερώτημα (π.χ. πώς μαθαίνουν τα παιδιά;) από τη σκοπιά μιας επιστημονικής προσέγγισης (π.χ. της γνωστικής ψυχολογίας). Μπορεί ωστόσο σε άλλο κείμενο να συναντήσετε απάντηση στο ίδιο ερώτημα από διαφορετική επιστημονική σκοπιά (π.χ. την

κοινωνιολογία). Τα κείμενα, γραμμένα από εκπαιδευτικούς και πανεπιστημιακούς διάφορων ειδικοτήτων, ακολουθούν την ίδια δομή: ξεκινούν από μια σκηνή σε ένα σχολικό πλαίσιο, αναλύουν τι συμβαίνει και ύστερα διατυπώνουν απαντήσεις στηριγμένες σε μία επιστήμη. Δηλαδή, με αφετηρία την εκπαιδευτική *πράξη*, περνούν μέσα από μια διαδικασία ανάλυσης και σύνθεσης από τη *θεωρία*, για να καταλήξουν στα χέρια σας σαν *κλειδιά* για τη δική σας διδακτική πρακτική.

Τα κείμενα συνδέονται λειτουργικά μεταξύ τους γιατί καθένα αναδεικνύει και μια ξεχωριστή ψηφίδα από την πραγματικότητα της εκπαιδευτικής πράξης. Μελετώντας και δουλεύοντας πάνω στον τρόπο με τον οποίο τα κείμενα συνδέονται μεταξύ τους, φανταστήκαμε πολλά από τα κλειδιά που μπορούν να ξεκλειδώσουν πολλά από τα φαινόμενα που αναλύουμε. Ωστόσο, μόνο εσείς μπορείτε να κατασκευάσετε τα αντικλειδιά που έχουν νόημα τη συγκεκριμένη στιγμή για το δικό σας πλαίσιο, που κάνουν... κλικ και ανοίγουν μια «πόρτα» που οδηγεί σε δικές σας λύσεις.

Αυτή η πολυπρισματική, διεπιστημονική προσέγγιση της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης είναι προφανές ότι χρησιμοποιεί ως έναυσμα μια ευρεία ποικιλία αναφορών

σε σχολικές πραγματικότητες: τάξεις στην πόλη, στο βουνό, μονοθέσια σχολεία, μειονοτικά σχολεία της Θράκης, σχολεία με πολλούς αλλόγλωσσους μαθητές, σχολεία σημερινά, στην Ελλάδα και αλλού, άλλοτε και τώρα. Είναι κοινή πεποίθηση όλων όσοι συμμετέχουμε σε αυτή τη σειρά ότι συχνά βοηθάει να αναγνώσει κανείς τη δική του εκπαιδευτική πραγματικότητα βλέποντας κάτι ανάλογο που συμβαίνει σε μια άλλη τάξη, σε ένα άλλο πλαίσιο, ώστε μέσα από την ανάλυση και την κατανόησή του να μεταφέρει την εμπειρία αυτής της γνώσης στη δική του πραγματικότητα, στο δικό του πλαίσιο. Η απόσταση από τα δικά μας πράγματα τελικά βοηθάει να τα καταλάβουμε καλύτερα.

Τρεις θεματικές ενότητες, η *Διδακτική Μεθοδολογία*, το *Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης* και τα ζητήματα *Ταυτότητας και Ετερότητας*, αποτελούν τον καμβά πάνω στον οποίο, μέσα από διαφορετικές επιστημονικές προσεγγίσεις, προσπαθούμε να απαντήσουμε στα ερωτήματα της καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής. Δεν κρύβουμε τις δυσκολίες ούτε αποσιωπούμε τα όρια των προτάσεων που κάνουμε και δεν πιστεύουμε ότι η ευθύνη για τις λύσεις είναι μόνο στα χέρια των εκπαιδευτικών. Υποστηρίζουμε όμως ότι μπορούν οι εκπαιδευτικοί να πάρουν στα χέρια τους τα εργαλεία που

θα τους επιτρέψουν να καταλάβουν καλύτερα το πλαίσιο μέσα στο οποίο εργάζονται, να το βελτιώσουν και να αντλήσουν ικανοποίηση από τη δουλειά τους.

Τα Κλειδιά και Αντικλειδιά ευτύχησαν να συναντήσουν στη διαδρομή τους άξιους τεχνίτες που τόσο στην έντυπη όσο και στην ηλεκτρονική μορφή τα έκαναν ανθεκτικά, λειτουργικά και... έτοιμα να ξεκλειδώσουν. Τους ευχαριστώ όλους και όλες θερμά.

Αλεξάνδρα Ανδρούσου
Εκπαιδευτική Ψυχολόγος
Νοέμβριος 2002

Από τη σειρά «Κλειδιά και Αντικλείδια» κυκλοφορούν τα βιβλία:

Θεματικό πεδίο *Διδακτική Μεθοδολογία*

- *Κίνητρο στην εκπαίδευση*
Ανδρούσου Α.
- *Εμφύχωση στην τάξη*
Δημητρίου Α., Λαγοπούλου Β., Νικολάου Β.
- *Για τη μέθοδο project*
Μάγος Κ.
- *Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης*
Σφυρόερα Μ.
- *Η επεξεργασία της εικόνας στη σχολική τάξη*
Σφυρόερα Μ.
- *Το λάθος ως εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας*
Σφυρόερα Μ.

Θεματικό πεδίο *Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης*

- *Η μη λεκτική επικοινωνία στο σχολείο*
Κούρτη Ε.
- *Πολιτισμός και σχολείο*
Πλεξουσάκη Ε.
- *Γλώσσα του σπιτιού και γλώσσα του σχολείου*
Φραγκουδάκη Α.
- *Η ικανότητα του λόγου και η γλωσσική διδασκαλία*
Φραγκουδάκη Α.

Για περισσότερα «Κλειδιά και Αντικλείδια»:

www.kleidiakaiantikleidia.net

Ταυτότητες και λογοτεχνία στο σχολείο

Σκηνή 1η

Διδάσκω λογοτεχνία με ένα συνάδελφο για ένα εξάμηνο πειραματικά στο σχολείο του στη Β΄ Γυμνασίου¹. Παρ' ότι είμαι «επισκέπτρια» και το φορτίο της παιδαγωγικής σχέσης έχει ο δάσκαλος της τάξης, δημιουργώ μία ιδιαίτερη σχέση με ένα αγόρι, τον Ιωσήφ, που είναι μέτριος μαθητής, ζωηρός, απείθαρχος και πολύ συμπαθής. Δε συμμορφώνεται με τις οδηγίες να φέρει μαζί του ένα ντοσιέ για τα φύλλα που τους δίνουμε και υπόσχομαι (σχεδόν απειλώ, μιας και τα μαλλιά μου είναι κομμένα εξαιρετικά κοντά...) ότι θα κάνω τα μαλλιά μου αλογοουρά (!) όταν επιτέλους θα το φέρει. Ο Ιωσήφ πετυχαίνει το στόχο του, που είναι να τον προσέξω (στόχος κάθε ζωντανού και απείθαρχου παιδιού), και αρπάζει επιδεικτικά το ντοσιέ του διπλανού του: «Κυρία, κυρία, έχω ντοσιέ!». Του εξηγώ ότι πρέπει να φέρει το δικό του

¹ Φιλάρετος Θ. & Χοντολίδου Ε., «Διδάσκοντας από κοινού λογοτεχνία στο Γυμνάσιο», στο: Αποστολίδου Β. & Χοντολίδου Ε. (επιμ.), *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*, τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα, 1999

ντοσιέ. Και, ω του θαύματος, την επόμενη φορά έχει μαζί του ντοσιέ. «Ανάγκα και θεοί πείθονται» και βάζω κακήν κακώς στα μαλλιά ένα λάστιχο προς μεγάλη τέρψιν της τάξης και του Ιωσήφ, που πια με θεωρεί πολύ κοντινό του πρόσωπο. Έχουμε φτιάξει τον κώδικά μας. Οι επιδόσεις του ανεβαίνουν και σε λίγο καιρό με καλεί με επίσημη τυπωμένη πρόσκληση στο μπαρ μιτζβά του². Φυσικά, ανταποκρίνομαι με θέρμη.

Στο μεταξύ ο Ιωσήφ είναι μέλος ενός ροκ συγκροτήματος και αυτό μου τον κάνει ακόμη πιο συμπαθή. Ανταλλάσσουμε κουβέντες για τα μουσικά μας ενδιαφέροντα, στο βαθμό βεβαίως που μπορούμε να επικοινωνήσουμε, λόγω διαφοράς ηλικίας.

Στο τέλος αυτής της πειραματικής εφαρμογής παίρνω συνεντεύξεις για την αξιολόγηση της διδασκαλίας μας και την όλη πειραματική φάση από διάφορα παιδιά, μεταξύ των οποίων και ο Ιωσήφ. Σε κάποια στιγμή τον ρωτώ με όλη την καλή, ανεκτική, πολυπολιτισμική μου διάθεση, τις γνώσεις, τα διαβάσματά μου, τη συμπάθειά μου —στα όρια της θετικής προκατάληψης— για την εβραϊκή κοινότητα της Θεσσαλονίκης, με τη γνώση μου από την πρακτική της Αγγλίας: «Ιωσήφ, θα ήθελες να διαβάζαμε στην τάξη και λογοτεχνία για Εβραίους ή

² Βάφτιση των Εβραίων που γίνεται στα 12 χρόνια του παιδιού.

εβραϊκή λογοτεχνία;». Η απάντηση του μικρού μου μαθητή ήρθε σαν χαστούκι στη βεβαιότητα και τις ακλόνητες πεποιθήσεις μου: «Όχι, βέβαια!». Στη συζήτηση που επακολούθησε, κάτι μεταξύ σοκ και αποκάλυψης, ο Ιωσήφ μου είπε πως δε θέλει να φαίνεται πως είναι Εβραίος μέσα στην τάξη (ας σημειωθεί πως το παιδί αυτό φυσιογνωμικά είναι το απόλυτο στερεότυπο για τον Εβραίο: κόκκινα σγουρά μαλλιά, φακίδες...). Όταν του είπα πως φαίνεται Εβραίος και κανένας δεν ενοχλείται από αυτό και ότι τη βάφτισή του δεν την κράτησε μυστική, μου έδωσε την άποψή του. Κάλεσε όλους τους χριστιανούς φίλους του στη βάφτισή του, αλλά δε θέλει στο σχολείο να διδάσκονται πράγματα για τους Εβραίους ούτε στη λογοτεχνία ούτε στην ιστορία: «Δε θέλω να ξεχωρίζω, κυρία»...

Σκηνή 2η

Η μικρή Ελένη είναι κόρη διανοούμενων που ζουν για ένα χρόνο στο Λονδίνο. Η δεκατριάχρονη Ελένη, με καλά Αγγλικά και ανατροφή πολιτισμένου αριστερού ανθρώπου, με φυλετικές ανοχές, διάθεση για πολυπολιτισμικότητα στην πράξη, φοιτά σε αγγλικό σχολείο όπου ο πολυπολιτισμός είναι πράξη: λευκοί, μαύροι, μιγάδες και κίτρινοι μαθητές, Ευρωπαίοι, Ασιάτες και Αφρικανοί...

Ιδού η ευκαιρία να αποδείξει η μικρή Ελένη την αριστερή της ανατροφή, την ανεκτικότητα και τη φιλική της διάθεση.

Τη δεύτερη μέρα, την ώρα του φαγητού, στο εστιατόριο, με άνεση που θα ζήλευε διπλωμάτης, με το δίσκο της ανά χείρας προχωρεί ακάθεκτη προς το τραπέζι των μαύρων συμμαθητών και συμμαθητριών της. Χαμογελάει αφοπλιστικά και κάθεται χαιρετώντας τους με το χαμόγελο της σιγουριάς που μόνο η ηλικία και η άγνοια μπορούν να επιδεικνύουν. Το τραπέζι στρέφεται προς το μέρος της. Οι συμμαθητές και οι συμμαθήτριές της σταματούν να τρώνε, κοιτιούνται μεταξύ τους και της δηλώνουν εμμέσως πλην σαφώς ότι δεν είναι ευπρόσδεκτη. Η μικρή Ελένη τα χάνει και με δάκρυα στα μάτια μαζεύει το δίσκο της και πηγαίνει σε ένα ευρωπαϊκό «κατάλευκο» τραπέζι σαστισμένη, με ανάμεικτα συναισθήματα, χωρίς να ξέρει πού έφταιξε και τι κακό έχει κάνει...

Τι συνέβη στις περιπτώσεις αυτές;

Περίπτωση πρώτη

Η δασκάλα μπερδεύει τις γνώσεις και τις στάσεις στα ζητήματα της ετερότητας (ορθές) με αυτό που επιθυμούμε οι ίδιοι οι άλλοι. Ορθώς ρωτά εάν θέλει ο εβραϊός μαθητής να διδάσκεται εβραϊκή λογοτεχνία στο σχολείο, αλλά λανθασμένα περιμένει η απάντηση στο ερώτημά της να είναι θετική, δηλαδή ότι ναι, θα ήθελε το μικρό εβραϊόπουλο να γίνεται συζήτηση για τη φυλετική/εθνοτική/θρησκευτική του ομάδα στην τάξη. Η ευαισθητοποίησή μας στην ετερότητα σημαίνει πως είμαστε ανοικτοί ακόμη και όταν ο «άλλος» δεν επιθυμεί να προσδιορίζεται ως τέτοιος, ακόμη και αν θέλει να περνά απαρατήρητος (ή να νομίζει πως περνά...). Ο «άλλος» μπορεί να επιθυμεί την αφομοίωση ή επιλεκτικά να τονίζει την ταυτότητά του όποτε ο ίδιος το επιθυμεί (στη βάφτισή του κ.λπ.). Ή ακόμη μπορεί να τον διακατέχει μια αμφιθυμία σε σχέση με την εθνοτική του ταυτότητα. Η κυρίαρχη ταυτότητα, εν προκειμένω, μπορεί να είναι αυτή του ροκαμπίλι εφήβου και όχι του Εβραίου. Πολλές φορές οι ευαισθητοποιημένοι ενήλικες επιχειρούμε, στην προσπάθειά μας να βοηθήσουμε τους «άλλους» να

βρουν ένα χώρο φιλικής αποδοχής, να επιβάλουμε και να υπογραμμίσουμε την ετερότητά τους.

Το πρώτο μάθημα που προσωπικά πήρα είναι ότι η δική μου αντιρατσιστική και αντιεθνικιστική αντίληψη δεν είναι απαραίτητος και ο τρόπος που ο άλλος βλέπει τον εαυτό του και είναι πολύ καλά που συμβαίνει αυτό.

Το δεύτερο μάθημα που πήρα είναι ότι αυτά που γίνονται αλλού (στην Αγγλία, τη Γαλλία κ.λπ.) δε συμβαίνουν επειδή οι πλειονότητες των φωτισμένων διανοούμενων τα επέβαλαν άνωθεν, αλλά επειδή κάποιοι δραστήριοι της μειοψηφίας (μαύροι, γυναίκες, εθνοτικές ομάδες...) αγωνίστηκαν για την κατάκτησή τους, στο σχολείο και την κοινωνία γενικότερα³.

³ Στην Αγγλία και τις ΗΠΑ υπάρχουν οι *Σπουδές του Μαύρου Πολιτισμού* (Black Studies) επειδή κάποιοι μαύροι συνειδητοποιήθηκαν, αγωνίστηκαν και έκριναν ότι επιθυμούν τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική παρέμβαση. Δεν εισήχθησαν οι *Σπουδές του Μαύρου Πολιτισμού* στα πανεπιστήμια και τα σχολεία ως δώρο από κάποιους φωτισμένους λευκούς μόνο για το πολιτικό τους περιεχόμενο, προκειμένου να γίνει το περιεχόμενο της λογοτεχνίας πολυεθνικό. Τέτοιου τύπου αλλαγές προϋποθέτουν ριζική αλλαγή της αντίληψης για το πρόγραμμα διδασκαλίας, γενικά, και για τη λογοτεχνία, ειδικότερα. Με τον τρόπο αυτόν η λογοτεχνία διαβάζεται «πολιτικά», όχι αισθητικά και με μία

Στην περίπτωση μας, λοιπόν, η εβραϊκή κοινότητα της Θεσσαλονίκης βρίσκεται ακόμη σε βαρύ πένθος, καθώς αποδεκατίστηκε με τρόπο βάνουσο στο Β' Παγκόσμιο πόλεμο, πένθος από το οποίο εξέρχεται σιγά σιγά μόλις τα τελευταία χρόνια. Δε διεκδίκησε άλλο πρόγραμμα σπουδών για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση⁴, δεν έθεσε η ίδια ζήτημα διδασκαλίας εβραϊκής λογοτεχνίας. Η ερώτηση της δασκάλας λοιπόν ήταν άκαιρη και δείχνει με τον καλύτερο τρόπο τους απατηλούς δρόμους της

διάθεση «φιλανθρωπική» απέναντι στους «υποδεέστερους» μαύρους. Δε διδάσκεται η λογοτεχνία των μαύρων πλάι στην κανονική λογοτεχνία χωρίς καμία αλλαγή στις παγιωμένες αντιλήψεις μας για το *τι είναι λογοτεχνία*. Ούτως ή άλλως η μικροαστική αντίληψη για «προσωπική ανταπόκριση στη λογοτεχνία» είναι μύθος. Το συγκεκριμένο ύφος της ανταπόκρισης είναι προσωπικό, αλλά η αντίδραση πλαισιώνεται από ένα πολιτιστικό σύστημα το οποίο την περιορίζει και τη ρυθμίζει. Εν προκειμένω, η λογοτεχνία των μαύρων συγγραφέων διδάσκεται στο σχολείο προκειμένου να αλλάξει η αρνητική εικόνα που έχουν οι μαύροι μαθητές για τον εαυτό τους. Τα δίγλωσσα παιδιά δε φέρουν μαζί τους μόνο τη γλώσσα τους αλλά και τον πολιτισμό τους. Αυτόν θέλουμε να ενισχύσουμε και από αυτόν, κυρίως, κερδίζουν τόσο οι ίδιοι όσο και οι άλλοι μαθητές. Βλ. Scafe S., "Out of the Ghetto: Teaching Black Literature", *The English Magazine*, 24, 1990, σ. 12-14.

⁴ Για την πρωτοβάθμια υπάρχει η επιλογή των εβραϊκών θρησκευτικών σχολείων.

Συγκριτικής Παιδαγωγικής, όταν επιχειρούμε να εισαγάγουμε (με τις καλύτερες προθέσεις πάντοτε...) μέτρα θετικής διάκρισης μειονοτήτων στο σχολείο, χωρίς αυτό να είναι αίτημα των ίδιων των μειονοτήτων. Οι μειονότητες πρέπει να έχουν τον πρώτο και τον τελευταίο λόγο και ως προς τον αυτοπροσδιορισμό τους και ως προς τις διεκδικήσεις και τα αιτήματά τους. Όποια άλλη στάση είναι πατερναλισμός.

Περίπτωση δεύτερη

Η μικρή Ελένη δεν έχει πείρα από πολυπολιτισμικά σχολεία στη χώρα της, έχει όμως γνώση περί πολυπολιτισμού από τα βιβλία και τις συζητήσεις με τους γονείς της. Μέχρις εδώ καλά. Καθώς όμως πηγαίνει σε ένα νέο χώρο, δεν παρατηρεί πρώτα τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί το νέο αυτό σύστημα. Λίγο από άνεση παιδική, λίγο για να δείξει στο σχολείο της τις ανεκτικές και αντιρατσιστικές της απόψεις, εισβάλλει σε ένα μικρόκοσμο (αυτών των μαύρων συμμαθητών και συμμαθητριών της) ως «ταύρος εν υαλοπωλείω». Οι ομάδες όμως, ακόμη και οι μικρές ομάδες στα σχολεία, έχουν τους κανόνες και το τυπικό λειτουργίας τους. Η πρόσκληση να καθίσεις στο τραπέζι μαζί μας και η αποδοχή της πρόσκλησης εκ μέρους σου είναι (στο παράδειγμά μας)

φιλική κίνηση· η εισβολή στο τραπέζι μας με μια διανοουμενίστικη ανωτερότητα είναι κίνηση εχθρική. «Θέλουμε να σε καλέσουμε εμείς και να έρθεις» μοιάζει να λένε χωρίς να το αρθρώνουν σε λόγο οι μαύροι συμμαθητές και συμμαθήτριες της Ελένης, «όχι να μας κάνεις τη χάρη ή να εισβάλλεις εσύ στο χώρο μας». Πόσο έτοιμοι είμαστε να το ακούσουμε και να το αποδεχτούμε αυτό; Πόσο είμαστε ανοικτοί να αφήνουμε τους άλλους να κανονίζουν αυτοί τα δικά τους πράγματα; Μήπως κατά βάθος πιστεύουμε πως ως λευκοί, ανώτεροι, ικανότεροι μπορούμε να επιβάλλουμε στις μειονότητες την αντιρατσιστική, ανώτερη, κοινοβιακή... αλλά πάντως δική μας και όχι δική τους άποψη; Εδώ χρειάζεται να τονίσουμε πως στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης αλλαγές πρέπει να γίνουν και από τις δύο πλευρές: και από «εμάς» και από τους «άλλους». Η κοινωνία του σχολείου αλλάζει και αλλάζει για όλους, όχι μόνο για τις μειονότητες. Και ακριβώς η αλλαγή του δικού μας εαυτού είναι το σημαντικό πρόβλημα.

Λόγος περί ταυτοτήτων

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 μια 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.λπ. Η διγλωσσία ή η πολυγλωσσία τον τελευταίο καιρό συνιστά ένα απαραίτητο πλαίσιο για την ύπαρξη και την ανάπτυξη του «λόγου» για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στην ελληνική κοινωνία, καθώς συνειδητοποιούμε σταδιακά τους αυξανόμενους αριθμούς δίγλωσσων παιδιών στις σχολικές τάξεις.

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 αυτής της συνέχειας οι λαοί και τα επίσημα κράτη μεταποιοούν την προηγούμενη ιστορία τους, στην προσπάθειά τους να ενισχύσουν την εσωτερική τους συνοχή⁵. 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 μονοεθνικό, μονοπολιτισμικό, μονογλωσσικό. Η προσκόλληση σε κατασκευές περί εθνικής καθαρότητας, υπεροχής των γλωσσών και των φυλών ή ακόμη και των πολιτισμών οφείλει να αντιμετωπίζεται ως ιδεολογική κατασκευή και ιδεοληψία *προς ένα συγκεκριμένο σκοπό*. Αυτή η κατασκευή, για να είναι ανθεκτική, υποστηρίζεται παιδαγωγικά από έναν αντίστοιχο παιδαγωγικό λόγο περί μονοπολιτισμικότητας του κράτους κ.λπ.

«Η Ευρώπη είναι ήδη και θα είναι περισσότερο στο μέλλον το σημείο συνάντησης μεταξύ διάφορων

⁵ Βλ. Naidoo B., "The territory of Literature: defining the coastline", *English in Education*, 28(1), 1994, σ. 39-44 για εξαιρετικά παραδείγματα «περίπλοκων» και μη αμιγών περιπτώσεων συγγραφέων αλλά και κειμένων (λ.χ. τα καθόλου αγγλικής έμπνευσης κείμενα του Σαίξπηρ).

τύπων πολιτικής και οικονομικής μετανάστευσης,
ειδικά από το Νότο και την Ανατολή...»⁶

Εάν αυτή η φράση του Balibar έχει νόημα για την Ευρώπη του 1999, για την Ελλάδα του 2003 και για τα γειτονικά μας και, εν πολλοίς, άγνωστα Βαλκάνια αυτό είναι γεγονός εδώ και πολλά χρόνια.

Οι κοινωνίες είναι de facto πλουραλιστικές. Η εκπαίδευσή τους, όμως, δε λαμβάνει υπόψη της αυτή τη διαπίστωση. Έτσι, οι παιδαγωγοί υιοθέτησαν την αντίληψη του ενός 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 πολιτιστικής διαφοράς και ποικιλίας και ότι αυτή η γλωσσική ποικιλία υπαγορεύει πολύ περισσότερα πράγματα από τη διδασκαλία των ελληνικών σε αυτούς που δεν τα μιλούν. Η πολιτισμική ποικιλία δεν έχει φτωχύνει, αντίθετα έχει πλουτίσει την ελληνική κοινωνία. Αρκεί οι μονόγλωσσοι,

⁶ Βλ. Balibar E., "Es Gibt Keinen Staat in Europa: Racism and Politics in Europe Today", *New Left Review*, 186, 1991, σ. 5-19 και επίσης στα ελληνικά: Μπαλιμπάρ Ε., «Es Gibt Keinen Staat in Europa: ρατσισμός και πολιτική στη σημερινή Ευρώπη», στο Μπαλιμπάρ Ε., *Τα όρια της Δημοκρατίας*, Πολίτης, Αθήνα, 1993, σ. 51-80.

πολλές φορές, δάσκαλοι να γνωρίζουν τι θέλουν να κάνουν με τους δίγλωσσους ή και πολύγλωσσους μαθητές τους.

Ποιες είναι όμως οι μειονότητες στην Ελλάδα; Δυστυχώς, δεν υπάρχει μια εμπεριστατωμένη μελέτη που θα μας έδειχνε με ακρίβεια τις θρησκευτικές, γλωσσικές και εθνικές μειονότητες στα ελληνικά σχολεία, προκειμένου να φτιάξουμε τον κοινωνικό, πολιτισμικό, θρησκευτικό και εθνοτικό χάρτη του μαθητικού μας πληθυσμού (λ.χ. εβραίοι, καθολικοί και προτεστάντες, μουσουλμάνοι, μάρτυρες του Ιεχωβά, εργαζόμενοι από χώρες της Δύσης, σλαβόφωνοι Μακεδόνες, μουσουλμάνοι με τουρκική εθνοτική συνείδηση, οικονομικοί και πολιτικοί πρόσφυγες από τις χώρες του Τρίτου Κόσμου, Τσιγγάνοι, Πομάκοι, Βλάχοι, Ρώσοι, Αρμένιοι, Αρβανίτες...).

Από τις παραπάνω κατηγορίες άλλες είναι σε πλεονεκτικότερη θέση και άλλες σε λιγότερο πλεονεκτική. Λ.χ. τα παιδιά που οι γονείς τους είναι εργαζόμενοι από χώρες της Δύσης (διπλωμάτες, εργαζόμενοι σε πολυεθνικές εταιρείες κ.λπ.) είναι μεν μαθητές «διαφορετικοί», αλλά είτε πηγαίνουν σε ξένα σχολεία είτε, αν δεν πηγαίνουν, το μορφωτικό κεφάλαιο της οικογένειάς τους δε δημιουργεί τα προβλήματα που δημιουργεί η αντίστοιχη

έλλειψή του στα παιδιά των Πόντιων προσφύγων... Εδώ, λοιπόν, τίθεται και το ζήτημα της ταξικής προέλευσης.

Βέβαια, ο επαναπροσδιορισμός του προγράμματος διδασκαλίας δεν είναι απαραίτητος μόνο στις κοινωνίες εκείνες που έχουν «το πρόβλημα της πολυεθνικότητας, της πολυπολιτισμικότητας, του πολυεθνισμού» (!), αλλά ακόμη και σε εκείνες τις κοινωνίες στις οποίες υπάρχει —με τον έναν ή τον άλλον τρόπο— ένας συμπαγής, από θρησκευτική, πολιτιστική και εθνική άποψη, μαθητικός πληθυσμός. Οι επιλογές μας δεν υπαγορεύονται από την ανάγκη να θεραπεύσουμε τα «προβλήματα», αλλά από τις ιδεολογικές μας επιλογές που μας έχουν πείσει πραγματικά ότι ένα πολυφωνικό, πολυεθνικό πρόγραμμα είναι καλύτερο από παιδαγωγική και γνωστική άποψη για το σύνολο των μαθητών. Γιατί η χρήση της γλωσσικής ποικιλίας μάς παρέχει ένα μοντέλο μεταρρύθμισης όλων των πλευρών του προγράμματος, καθώς η γλώσσα δεν είναι απλώς μία όψη της κουλτούρας, ένα φίλτρο ή ένα συνοδευτικό της, αλλά ο τρόπος με τον οποίο μαθαίνουμε να νοηματοδοτούμε την εμπειρία μας και να την παρουσιάζουμε στον εαυτό μας και τους άλλους⁷. Φτιά-

⁷ Βλ. Miller J., *Many Voices: bilingualism, culture and education*, RKP, London, 1983

χνοντας χώρο αποδοχής και υποδοχής των δίγλωσσων παιδιών στην τάξη μου, βοηθώ τα δίγλωσσα παιδιά να νοηματοδοτήσουν τις νέες εμπειρίες τους, να αυτοπροσδιοριστούν, αλλά ταυτόχρονα βοηθώ και τους μαθητές της πλειονότητας να νοηματοδοτήσουν και αυτοί το δικό τους κόσμο με πολλαπλούς τρόπους.

Λόγος περί προγράμματος διδασκαλίας

Οποιαδήποτε παιδαγωγική προσέγγιση δε γίνεται σε πολιτιστικό ή κοινωνιολογικό ή, ακόμη, φιλοσοφικό κενό. Ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα που λανθάνουν σε κάθε παιδαγωγική προσέγγιση είναι η αντίληψη για την κουλτούρα. Η ανάλυση που προηγείται οποιουδήποτε εκπαιδευτικού σχεδιασμού οφείλει να τοποθετηθεί ξεκάθαρα απέναντι στο ζήτημα της κουλτούρας. 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 με 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.

«Συμφωνία δεν μπορεί να υπάρξει γύρω από ένα νομοθετικό κατάλογο ή γύρω από μία ιεραρχία δεξιοτήτων. Αλλά μπορεί να επιτευχθεί —μέσω δημόσιας συζήτησης/διαλόγου—, αν στόχος μας είναι να προσδιορίσουμε τις σημαντικές έννοιες που μας βοηθούν να κατανοήσουμε ολόκληρη την κουλτούρα, την περασμένη, τη σημερινή και τη μελλοντική.»⁸

Ειδικότερα, το μάθημα της λογοτεχνίας στην Ευρώπη υπήρξε πάντοτε το πεδίο συμβιβασμού μεταξύ της μελέτης της υψηλής λογοτεχνικής παράδοσης και της κατανόησης της καθημερινής πολιτιστικής εμπειρίας.

Όμως το κοινό πρόγραμμα που οφείλει να συγκροτήσει για όλα τα μέλη της μία δημοκρατική κοινωνία θα επι-

⁸ Βλ. Bazalgette C., "From Cultural Cleansing to a Common Curriculum", *The English and Media Magazine*, 28, 1993, σ. 12-15.

τευχθεί στη βάση της κοινής κουλτούρας, μιας κουλτούρας ζωντανής και κοινά βιωμένης⁹, 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, τοπικά), παρά ανθρώπινα (αφηρημένα, μυστικιστικά, παγκόσμια)¹⁰. Μία μη ομογενοποιημένη κοινωνία δεν πρέπει να έχει ομογενοποιημένη κουλτούρα. Η λογοτεχνική πολιτιστική 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 μαθήτριάς μας για τα προβλήματά τους και τα προβλήματα των άλλων και τους κινητοποιούν. Είναι τα λογοτεχνικά κείμενα που

⁹ Για το ζήτημα της κουλτούρας γενικά, βλ. Williams R., *Κουλτούρα και ιστορία*, μτφρ. Β. Αποστολίδου, Γνώση, Αθήνα, 1994.

¹⁰ Βλ. Owens R., "The multicultural politics of teaching English", στο: Jones K. (ed.), *English and the national curriculum: Cox's Revolution?*, The Bedford Way Series, Institute of Education University of London, 1992, σ. 95-123.

βοηθούν τους μαθητές και τις μαθήτριές μας να κατανοήσουν τον εαυτό τους και τον κόσμο στον οποίο ζουν.

Η εκπαίδευση είναι ένας από τους βασικότερους χώρους πολιτιστικής παραγωγής και αναπαραγωγής. Το πρόγραμμα διδασκαλίας είναι ο σχεδιασμός μιας φανταστικής υποκειμενικότητας, ενός κοινωνικού 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, είναι φορέας ορισμών της κοινωνίας, είναι φορέας σημαντικών μέσων επικοινωνίας, είναι ο χώρος όπου το άτομο αναπτύσσεται ηθικά, πολιτικά, κοινωνικά¹¹.

¹¹ Βλ. Kress G., "An English Curriculum for the future", *Changing English*, 1(2), 1994, σ. 97-112.

Αναδεικνύοντας τις πολλαπλές ταυτότητες στο μάθημα της λογοτεχνίας

Το ζήτημα της διδασκαλίας της λογοτεχνίας με κατεύθυνση πολυπολιτισμική 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.»¹²

Έχει νόημα η τοποθέτηση της λογοτεχνίας σε ένα πολιτιστικό και κοινωνικό πλαίσιο καθώς και η ανακίνηση ζητημάτων όπως το ζήτημα της φυλής, του φύλου, της εργασίας, της ηλικίας κ.λπ. Στο σημείο αυτό να υπογραμμίσουμε τις Πολιτισμικές Σπουδές ως μία εντελώς διαφορετική θεώρηση της λογοτεχνίας από αυτήν που γνωρίζουμε στο ελληνικό (και όχι μόνο) σχολείο. Τόσο οι Πολιτισμικές Σπουδές όσο και οι Σπουδές των Μέσων

¹² Βλ. Kearney C., "Open windows: a personal view of the issues involved in bilingualism, identity, narrative and schooling", *English in Education*, 24(3), 1990, σ. 3-13.

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 οποίο κατασκευάζονται εικόνες αλλά και λόγοι. Η σημαντική αλλαγή είναι η εξέταση, η διδασκαλία και η απομυθοποίηση των τρόπων με τους οποίους δομείται ο λόγος σε κείμενα κάθε είδους. Τα κείμενα εξετάζονται ως πολιτιστικά δημιουργήματα και όχι ως απολιθώματα του παρελθόντος. Τα λογοτεχνικά κείμενα μεταδίδουν κατά μεγάλο μέρος μη λογοτεχνικά σήματα όταν ελευθερώνονται από τη μέγγενη των θεματοφυλάκων της λογοτεχνίας που εμποδίζουν τη μετάδοση αυτών των σημμάτων¹³.

«Η αντίληψη της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης η οποία, προσπαθώντας να διαφυλάξει την κοινωνική ασφάλεια, θα αδιαφορούσε για ζητήματα συγκρούσεων και δύναμης –και ακόμη περισσότερο θα αποτύγχανε να συνδεθεί με την τρέχουσα

¹³ Βλ. Owens R., "The multicultural politics of teaching English", στο: Jones K. (ed.), *English and the national curriculum: Cox's Revolution?*, The Bedford Way Series, Institute of Education University of London, 1992, σ. 95-123.

πραγματικότητα του ρατσισμού- θα ήταν αφελής.»¹⁴

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 δε διαβάζονται πάντοτε με τον ίδιο τρόπο. Αυτό, εξάλλου, κάνει τη λογοτεχνία ζωντανή.

Στις σημερινές σχολικές τάξεις έχει νόημα να ξαναδιαβάσουμε μαζί τα λογοτεχνικά κείμενα που ως δάσκαλοι αγαπήσαμε και να δώσουμε φωνή στους νέους τους αναγνώστες: στα παιδιά των οικονομικών και πολιτικών μεταναστών, στα παιδιά των γλωσσικών και εθνικών μειονοτήτων. Τι σημαίνει 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.

¹⁴ Hardcastle J., "Classrooms as Sites for Cultural Making", *English in Education*, 19(3), 1985, σ. 8-22

Από τη σιωπή στην άρθρωση λόγου:
από τη μονοφωνία των μονόγλωσσων τάξεων
στην πολυφωνία των πολυπολιτισμικών τάξεων¹⁵

Η πολιτιστική 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 ένα δάσκαλο που παραδέχεται το γεγονός 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. Δε γνωρίζει επακριβώς την

¹⁵ Για το κεφάλαιο αυτό, βλ. Αποστολίδου Β. & Χοντολίδου Ε. (επιμ.), *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*, τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα, 1999 και Ομάδα Έρευνας για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας, *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο: μια νέα πρόταση διδασκαλίας*, Αποστολίδου Β., Καπλάνη Β. και Χοντολίδου Ε. (επιμ.), τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα 2000.

πορεία που θα πάρει το μάθημά του. Έχει κάνει, βεβαίως, τις επιλογές του και είναι, κατά τεκμήριο, πιο έμπειρος αναγνώστης από τους μαθητές και τις μαθήτριές του, αλλά γνωρίζει καλά πως δεν υπάρχουν προκαθορισμένες και έτοιμες απαντήσεις στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής τάξης. Ο δάσκαλος συντονίζει την πορεία των εργασιών και καθοδηγεί το διάλογο των μαθητών, αλλά εξίσου με τους μαθητές και τις μαθήτριές του μαθαίνει και ο ίδιος. Πώς αλλιώς θα μπορούσε να συμβαίνει, αφού και αυτός διαβάζει τα λογοτεχνικά κείμενα σε συμφωνία ή σε σύγκρουση με τη δική του ταυτότητα;

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 πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης¹⁶ και λαμβάνει υπόψη 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

¹⁶ Βλ. Macdougall C., "The Role of Literature in a Multicultural Society", στο: Lee V. (ed.), *English Literature in Schools*, Open University, Milton Keynes, 1987, σ. 102-108.

σε ένα παραδοσιακού τύπου μάθημα δεν αναρωτιούνται για τους λόγους αυτούς, απλώς τους διδάσκονται. Σε ένα μάθημα λογοτεχνίας με βάση τις αρχές της πολυπολιτισμικής 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.

Η λογοτεχνία ως λόγος, λοιπόν, η συζήτηση στην τάξη ως λόγος και ο λόγος των μαθητών για τη λογοτεχνία. Η κοινωνία έχει επιφυλάξει κάποιες θέσεις λόγου για τους μαθητές μας λόγω της εθνικής τους ταυτότητας, της κοινωνικής τους προέλευσης κ.λπ. Το ζήτημα είναι εμείς ως εκπαιδευτικοί στο μάθημα της λογοτεχνίας να δημιουργήσουμε νέες θέσεις λόγου για τους μαθητές μας, αλλά και για τους εαυτούς μας εντέλει.

Επιστρέφοντας στις παραπάνω σκηνές...

Εάν θέλουμε να βοηθήσουμε τον εβραίο μαθητή μας να μιλήσει για την ταυτότητά του, να σπάσει τη σιωπή και το πένθος της κοινότητάς του, θα αρχίσουμε όλοι (μαθητές και καθηγητές) από την έκφραση των πολλαπλών μας ταυτοτήτων. Είμαι εγγονή Πόντιων προσφύγων, οπαδός του ΠΑΟΚ, Θεσσαλονικιά, Ελληνίδα, έχω κάποιες πολιτικές πεποιθήσεις, είμαι γυναίκα, επιστήμων κ.λπ. Σε κάθε στιγμή δε λειτουργώ και δε δρω σε συμφωνία με όλες αυτές τις ταυτότητες. Πόσο μάλλον που κάποιες συγκρούονται μεταξύ τους. Αισθάνομαι όμως καλά όταν ξέρω πως είμαι αποδεκτή για όλες αυτές τις, κάποιες φορές, συγκρουόμενες ταυτότητες. Αυτό δε σημαίνει ότι είμαι σε θέση να μιλήσω πάντοτε για όλες με την ίδια θέρμη. Το ίδιο συμβαίνει και με το μαθητή του παραδείγματός μας 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 θέλω να διδάξω κείμενα της εβραϊκής παράδοσης ή ελληνικά λογοτεχνικά κείμενα που αναφέρονται σε Εβραίους, οφείλω να έχω συμπεριλάβει στο εγχείρημά μου και όλες τις άλλες ενδεχόμενες ταυτότητες των μαθητών και

μαθητριών μου: το ότι είναι ροκάδες, έφηβοι, οπαδοί ποδοσφαιρικών ομάδων... Έτσι, πιθανόν τα κείμενα για τους Εβραίους να περιμένουν, εάν άλλες ταυτότητες ισχυρότερες θέλουν να εκφραστούν, να νοηματοδοτηθούν και να νοηματοδοτήσουν την τάξη μας και το μάθημά μας.

Οι σχολικές τάξεις μπορούν να λειτουργήσουν ως χώροι πολιτισμικής παραγωγής, καθώς η διδασκαλία της λογοτεχνίας και η ανίχνευση των αρθρούμενων λόγων ανακατασκευάζει ταυτότητες ή ισχυροποιεί τις ήδη υπάρχουσες. Είναι φυσικό ότι το βάρος πέφτει στα ανθρωπιστικά μαθήματα και κυρίως στη λογοτεχνία. Ανέκαθεν οι άνθρωποι είχαν μεγάλες προσδοκίες από τη διδασκαλία της λογοτεχνίας και την αντιμετώπιζαν ως έναν τρόπο κατανόησης και αλλαγής της κοινωνίας. Γιατί πράγματι:

«Όταν οι μαθητές παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαδικασία παραγωγής λογοτεχνίας, οι λιγότερο ενθουσιώδεις μαθητές είναι δυνατόν να κινητοποιηθούν, γιατί προσκλήθηκαν να παίξουν έναν ενεργητικό ρόλο στην κατασκευή της»¹⁷.

¹⁷ Βλ. Hardcastle J., "Classrooms as Sites for Cultural Making", *English in Education*, 19(3), 1985, σ. 8-22.

Βιβλιογραφία

- Αποστολίδου Β. & Χοντολίδου Ε. (επιμ.), *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*, τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα, 1999
- Balibar E., "Es Gibt Keinen Staat in Europa: Racism and Politics in Europe Today", *New Left Review*, 186, 1991, σ. 5-19 & Μπαλιμπάρ Ε., «Es Gibt Keinen Staat in Europa: ρατσισμός και πολιτική στη σημερινή Ευρώπη», στο: Μπαλιμπάρ Ε., *Τα όρια της Δημοκρατίας*, Πολίτης, Αθήνα, 1993, σ. 51-80
- Bazalgette C., "From Cultural Cleansing to a Common Curriculum", *The English and Media Magazine*, 28, 1993, σ. 12-15
- Burgess T., "Diverse melodies", στο: Miller J. (ed.), *Eccentric prepositions: essays on literature and the curriculum*, RKP, London, 1984, σ. 56-69
- Hardcastle J., "Classrooms as Sites for Cultural Making", *English in Education*, 19(3), 1985, σ. 8-22
- Kearney C., "Open windows: a personal view of the issues involved in bilingualism, identity, narrative and schooling", *English in Education*, 24(3), 1990, σ. 3-13
- Kress G., "An English Curriculum for the future", *Changing English*, 1(2), 1994, σ. 97-112
- Kress G., *Linguistic process in sociocultural practice*, Oxford University Press, Oxford, 1989
- Macdougall C., "The Role of Literature in a Multicultural Society", στο: Lee V. (ed.), *English Literature in Schools*, Open University, Milton Keynes, 1987, σ. 102-108
- Miller J., *Many Voices: bilingualism, culture and education*, RKP, London, 1983

- Naidoo B., "The territory of Literature: defining the coastline", *English in Education*, 28(1), 1994, σ. 39-44
- Ομάδα Έρευνας για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας, *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο: μια νέα πρόταση διδασκαλίας*, Αποστολίδου Β., Καπλάνη Β. & Χοντολίδου Ε. (επιμ.), τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα, 2000
- Owens R., "The multicultural politics of teaching English", στο: Jones K. (ed.), *English and the national curriculum: Cox's Revolution?*, The Bedford Way Series, Institute of Education University of London, 1992, σ. 95-123
- Scafe S., "Out of the Ghetto: Teaching Black Literature", *The English Magazine*, 24, 1990, σ. 12-14
- Φιλάρτος Θ. & Χοντολίδου Ε., «Διδάσκοντας από κοινού λογοτεχνία στο Γυμνάσιο», στο: Αποστολίδου Β. & Χοντολίδου Ε. (επιμ.), *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*, τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα, 1999, σ. 53-71
- Φραγκουδάκη Α. & Δραγώνα Θ., «Τι είν' η πατρίδα μας;»: *εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα, 1997
- Williams R., *Κουλτούρα και ιστορία*, μτφρ. Β. Αποστολίδου, Γνώση, Αθήνα, 1994

Επιμέλεια κειμένου: Μαρία Ζωγραφάκη
Τυπογραφική επιμέλεια: Παναγιώτα Διδάχου
Σελιδοποίηση: Ειρήνη Μίχα
Εξώφυλλο: Δάφνη Κονταργύρη, Ειρήνη Μίχα

Φωτογράφιση-μοντάζ, εκτύπωση
και βιβλιοδεσία: Δ. Ε. Ταμπακόπουλος