

Πετάει πετάει

Πρώτες αναγνώσεις 6+



Πτήσεις Junior

Παιδική λογοτεχνία 7+



Αναγνωστικές Πτήσεις

Νεανική λογοτεχνία 8+



Π Ρ Α Κ Τ Ι Κ Α Η Μ Ε Ρ Ι Δ Α Σ 3/3/08

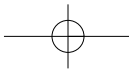
Λογοτεχνικό Βιβλίο και Σχολείο

Επιμέλεια Δημήτρης Πολίτης



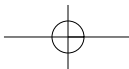
ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ

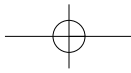
ΔΙΑΤΙΘΕΤΑΙ ΔΩΡΕΑΝ



Λογοτεχνικό Βιβλίο και Σχολείο

ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ





ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΟ ΒΙΒΛΙΟ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ

Επιμέλεια έκδοσης: Δημήτρης Πολίτης
Διόρθωση: Αντωνία Κιλεσσοπούλου

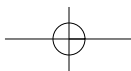
© 2008, Εκδόσεις Κυριάκος Παπαδόπουλος Α.Ε.,
ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ,
Καποδιστρίου 9, 144 52, Μεταμόρφωση Αττικής,
τηλ.: 210 2816134, fax: 210 2817127, e-mail: info@picturebooks.gr

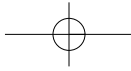
ΒΙΒΛΙΟΠΩΛΕΙΟ

Μασσαλίας 14, 10680 Αθήνα, τηλ.: 210 3615334

<http://www.picturebooks.gr>

ΔΙΑΝΕΜΕΤΑΙ ΔΩΡΕΑΝ



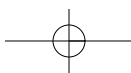
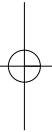
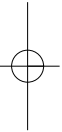


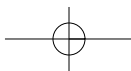
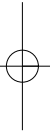
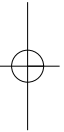
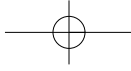
Λογοτεχνικό Βιβλίο και Σχολείο

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΗΜΕΡΙΔΑΣ

Αθήνα, 15/3/2008

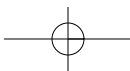
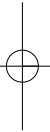
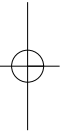
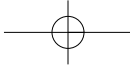
Επιμέλεια - Προλογικό Σημείωμα: Δημήτρης Πολίτης





ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Προλογικό Σημείωμα του Δημήτρη Πολίτη, επιμελητή της έκδοσης	7
Άντα Κατσίκη-Γκίβαλου: Λογοτεχνική Ανάγνωση και Σχολείο	13
Αγγελική Γιαννικοπούλου: «Μάθε, Παιδί μου, Γράμματα»: Εισαγωγή στο Γραμματισμό μέσα από το Παιδικό Βιβλίο	23
Δημήτρης Πολίτης: Η Μυθοπλασία ως Εμπειρία για Αναγνώστες Εφτά-Εννιά (7-9) Χρόνων	37
Μένη Κανατσούλη: Νεότερες Τάσεις στη Λογοτεχνία για Παιδιά Προεφηβικής Ηλικίας	49
Γιάννης Σ. Παπαδάτος: Σύγχρονα Θέματα στο Μυθιστόρημα για Παιδιά. Δραστηριότητες Φιλαναγνωσίας	61
Λότη Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου: Ο Συγγραφέας Παιδικών Βιβλίων στο Σχολείο	75



Προλογικό Σημείωμα

Η προβληματική της σχέσης του λογοτεχνικού βιβλίου με το σχολείο εμπλουτίζεται συνεχώς από τους προβληματισμούς που διατυπώνονται για τη θέση της Λογοτεχνίας και για το συσχετισμό της με γενικότερες εκπαιδευτικές επιλογές ή με ειδικότερες σχολικές πρακτικές. Εδώ και δεκαετίες η προβληματική αυτή υποβάλλει τις απόψεις για το ρόλο της Λογοτεχνίας, γενικά, ενώ τελευταία νοηματοδοτεί και μια πλευρά της πορείας αναβάθμισης των ελληνικών σχολικών προγραμμάτων, ιδιαίτερα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, συνιστώντας κάποιες φορές ακόμη και το διακύβευμα της επιτυχημένης εφαρμογής τους. Τα ζητήματα, λοιπόν, που αφορούν τη σχέση λογοτεχνικού βιβλίου και σχολείου δεν εμφανίζονται για πρώτη φορά, αλλά προβάλλονται διαχρονικά.

Στο πλαίσιο των επίσημων σχολικών πρακτικών η Λογοτεχνία αντιμετωπιζόταν κατά κανόνα ως ένας από τους «άξιους γνωστικού περιεχομένου» του γλωσσικού μαθήματος και εντασσόταν πάντα στην προοπτική της γλωσσικής διδασκαλίας, στοχεύοντας στην εξοικείωση των μαθητών με τα γλωσσικά μέσα των λογοτεχνημάτων. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την υποτίμηση της δυναμικής της λογοτεχνικής έκφρασης, ως πολιτισμικής λειτουργίας που αναμορφώνει την ανθρώπινη εμπειρία, αλλά και τον περιορισμό της αφηγηματικής εμβέλειάς της, ως λόγου που διαλέγεται πολλές φορές με τον ίδιο τον εαυτό του, προκειμένου να υπερβεί το συνηθισμένο και να διευρύνει τα νοήματα της ανθρώπινης ύπαρξης. Αν και παρόμοια ζητήματα μονοπώλησαν για δεκαετίες το ενδιαφέρον διδασκόντων και θεωρητικών, η στασιμότητα στην επιστημονική επεξεργασία εμπειρικών δεδομένων και στην εφαρμογή νεότερων θεωρητικών παρατηρήσεων δεν ευνόησε την ουσιαστικότερη ανάδειξη του λογοτεχνικού κειμένου. Οι μέθοδοι και οι τρόποι που προτείνονταν δεν κατάφεραν, συνήθως, να παρεμβαίνουν στο εδραιωμένο σύστημα διδακτικών σχέσεων και παρέμεναν στο επίπεδο ατομικών αλλά και

συλλογικών προσπαθειών που, τις περισσότερες φορές, δεν είχαν τη δυνατότητα να διασώσουν τη μεταρρυθμιστική τους διάθεση.

Κάθε αναφορά, λοιπόν, στο ρόλο της Λογοτεχνίας χρειάζεται να ξεκινά πάντα από τη διαπίστωση ότι μια προσπάθεια ή πρόταση προσέγγισης των λογοτεχνικών κειμένων μέσα στη σχολική τάξη, ιδιαίτερα του ελληνικού Δημοτικού Σχολείου, απαιτεί «μορφωμένη» αντιμετώπιση που δεν επιτρέπεται να αγνοεί το θεωρητικό προβληματισμό ή να αρνείται τον εμπειρικό έλεγχο. Κυρίως, όμως, δεν μπορεί να υποτιμά τη δεδομένη κατά το Michael Benton διπλή «κακοτυχία» της Λογοτεχνίας, δηλαδή ότι παραμελείται ή αγνοείται όπου έχει ανάγκη την προσοχή μας, ενώ προσεγγίζεται ασφυκτικά όταν είναι προτιμότερο να λειτουργήσει (από) μόνη της. Σε μια διαφοροποιημένη θεώρηση, ωστόσο, δεν είναι μόνο τα «διδασκτικά» ζητήματα που έχουν ανάγκη από πρακτική διευθέτηση αλλά και τα θεωρητικά που απαιτούν πραγμάτευση, αφού στην αλληλεξάρτησή τους οι διδακτικές πρακτικές είναι εκείνες που εμπνέουν το θεωρητικό προβληματισμό, ο οποίος και προσδιορίζει στη συνέχεια τη διδακτική πράξη. Σε ένα αναμορφωμένο σχολικό πρόγραμμα, το οποίο σήμερα υποστηρίζεται από νέα *Αναλυτικά Προγράμματα* [Δ.Ε.Π.Σ.-Α.Π.Σ. (2002)], είναι εμφανής τουλάχιστον η πρόθεση να θεραπευτεί η “κακοδαιμονία” της παλαιότερης αντιμετώπισης των λογοτεχνικών κειμένων. Παράλληλα, δηλώνεται ρητά ότι στη βάση παρόμοιων προθέσεων υπάρχει πάντα μια φιλοσοφία, ένα σύνολο από αρχές εμπνευσμένες ή δανεισμένες κυρίως από λογοτεχνικές θεωρίες, η δυναμική των οποίων εγγυάται την ολοκλήρωση της λογοτεχνικής εμπειρίας και την προφύλαξη της αναγνωστικής διαδικασίας από επιζήμιες για τους όρους της παρεκτροπές. Αρκεί, βέβαια, τα θεωρητικά δεδομένα να αξιοποιηθούν με σύνεση, ώστε η θεωρία να μην υπερβαίνει την πράξη και η πράξη να μην καταργεί τη θεωρία.

Οι διαφαινόμενοι νέοι τρόποι αντιμετώπισης της Λογοτεχνίας, θεωρητικοί και πρακτικοί, εμπνέονται από το σύγχρονο θεωρητικό προβληματισμό και συνδέονται αμεσότερα με ατομικές αναγνωστικές ανάγκες ή με νέα ερευνητικά/εμπειρικά δεδομένα. Απώτερος στόχος μιας τέτοιας αντιμετώπισης, η οποία εμπλέκει άμεσα τους μαθητές-αναγνώστες στη διαδικασία προσφοράς και προσέγγισης του λογοτεχνικού κειμένου μέσα στο σχολικό περιβάλλον, δεν είναι να υπαγορεύσει τη διάθεσή τους απέναντι στο κείμενο ή να καθορίσει τη σχέση τους με αυτό, αλλά να προσφέρει

μια βάση ενεργοποίησης της αναγνωστικής τους διάθεσης, να αναδειξεί την προσωπική αίσθηση και τη μοναδικότητα της λογοτεχνικής τους εμπειρίας και, τελικά, να διασώσει την ουσία της λογοτεχνικής έκφρασης. Αυτό καταδεικνύεται εμφανέστατα από τα νέα *Ανθολόγια Λογοτεχνικών Κειμένων*, για τις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, για να μνημονεύσουμε τις προτάσεις εκείνες που προσδιορίζονται σχολικά και ήδη ελέγχονται πρακτικά. Τα *Ανθολόγια* αυτά διαμορφώνουν μια άλλη βάση θεώρησης της Λογοτεχνίας, αποσυνδέοντάς τη από τη γλωσσική διδασκαλία και επανασυνδέοντάς τη με την ευρύτερη πολιτισμική δημιουργία και λειτουργία του ανθρώπου. Συνολικά, προτείνουν μια βιωματική-επικοινωνιακή και, ταυτόχρονα, μια πιο «ελεύθερη» επαφή με τη Λογοτεχνία, που δε θα αγνοεί τα λογοτεχνικά κείμενα, αλλά θα παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές-αναγνώστες να επιλέγουν ουσιαστικά εκείνοι τους τρόπους με τους οποίους θα τα προσεγγίζουν, ώστε να αρθρώνουν το δικό τους λόγο μακριά από προγραμματικούς σκοπούς ή επιβεβλημένα ιδεολογικά σχήματα και να διασώζουν την πολύτιμη προσωπική αναγνωστική ευχαρίστηση. Μέσα από δραστηριότητες που προβάλλουν ανόθευτη τη λογοτεχνική εμπειρία διευρύνεται η έννοια της «εγγραμματοσύνης» σε εκείνη της «πολιτισμικής εγγραμματοσύνης» και αναδεικνύονται οι πολλαπλές δυνατότητες της γλώσσας, εξετάζονται οι μυθοπλαστικοί τρόποι αποτύπωσης της εμπειρίας και βίωσης της σύγχρονης πραγματικότητας, ελέγχονται τα όρια της (συγ)γραφής, ενεργοποιείται η δυνατότητα των αναγνωστών-μαθητών να διαμορφώνουν τη δική τους αναγνωστική υποκειμενικότητα.

Προς μια τέτοια κατεύθυνση συμπορεύονται όλες οι εισηγήσεις της Ημερίδας με θέμα: «Λογοτεχνικό Βιβλίο και Σχολείο», την οποία διοργάνωσαν οι Εκδόσεις Παπαδόπουλος. Στηριζόμενες οι περισσότερες σε λογοτεχνικά κείμενα, τα οποία διερμηνεύουν την πρόθεση των Εκδόσεων Παπαδόπουλος να συμβάλουν στην αλλαγή του καθεστώτος της ανάγνωσης της Λογοτεχνίας και στη διεύρυνση του πλαισίου των δυνατοτήτων της, οι εισηγήσεις που συγκεντρώνουν τον παρόντα τόμο συσχετίζουν γενικότερες ιδεολογικές επιλογές και κοινωνικές αλλαγές με μυθοπλαστικούς τρόπους, ερμηνεύουν γεγονότα, καταθέτουν προβληματισμούς, αποτυπώνουν πραγματικότητες. Πιο συγκεκριμένα και κατά σειρά, σύμφωνα με το πρόγραμμα της Ημερίδας: η εισαγωγική ανακοίνωση της Άντας Κατσίκη-Γκίβαλου συναιρεί άρτια τον προβληματισμό που συνο-

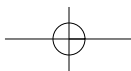
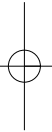
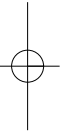
δεύει κάθε συζήτηση για τη σχέση λογοτεχνικού βιβλίου και σχολείου, διαγράφοντας τα πραγματικά δεδομένα και προδιαγράφοντας τις δυνατότητες της λογοτεχνικής ανάγνωσης στο σχολείο· η εισήγηση της Αγγελικής Γιαννικοπούλου αναδεικνύει την πολλαπλή δυναμική του λογοτεχνικού βιβλίου και τη συμβολή του στην κατάκτηση της γραπτής γλώσσας από τα μικρά παιδιά· η δική μου επιδιώκει να στοιχειοθετήσει τη σταδιακή απομάκρυνση της λογοτεχνικής γραφής και την αποδέσμευση της μυθοπλαστικής αφήγησης από την επιβεβλημένη λογική του λογοτεχνικού κανόνα, σε σχέση και με την εμπειρία των παιδιών-αναγνωστών της Μένης Κανατσούλη ανιχνεύει τις νέες τάσεις στα θέματα των λογοτεχνικών κειμένων για παιδιά προεφηβικής ηλικίας και ελέγχει τους αφηγηματικούς τρόπους που προβάλλονται, σε σχέση και με την έμφυλη διάσταση της λογοτεχνικής γραφής· του Γιάννη Παπαδάτου καταφέρει να χαρτογραφήσει τα σύγχρονα θέματα που παρουσιάζονται και να συσχετίσει τη δυναμική τους με κοινωνικά και παιδαγωγικά δεδομένα αλλά και με κοινωνιολογικούς προβληματισμούς. Τέλος, η ανακοίνωση-“εξομολόγηση” της Λότης Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου έρχεται, βέβαια, να εκθέσει τους όρους και τα όρια της (συγ)γραφής, αλλά κυρίως να σκιαγραφήσει το πλαίσιο αναφοράς του καταλυτικού ρόλου του συγγραφέα, συνδέοντας ουσιαστικά τις σχολικές πρακτικές με τις δυνατότητες των λογοτεχνικών κειμένων και με τις δραστηριότητες φιλιαναγνωσίας που θα μπορούσαν να τα προβάλλουν αποτελεσματικότερα και να τα αξιοποιούν πιο ουσιαστικά.

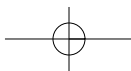
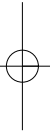
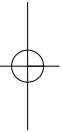
Όλες, λοιπόν, οι εισηγήσεις “αντιδρούν” άμεσα στην αναγκαιότητα μιας διαφοροποιημένης σύγχρονης λειτουργίας της Λογοτεχνίας, ιδιαίτερα της Λογοτεχνίας για Παιδιά, μέσα στο χώρο του σχολείου και ανταποκρίνονται επαρκέστερα στο διευρυμένο περιεχόμενό της. Οι εκδόσεις Παπαδόπουλος, κατανοώντας τις σημερινές ανάγκες της Λογοτεχνίας και συνειδητοποιώντας το αναθερμασμένο ενδιαφέρον για τη σχέση της με το σχολείο, αναλαμβάνουν σημαντική πρωτοβουλία να εκθέσουν λογοτεχνικά κείμενα και να γνωστοποιήσουν απόψεις και προβληματισμούς. Η πρωτοβουλία αυτή, όμως, δεν προκαλεί μόνο συγγραφείς και ερευνητές· προκαλεί και, κυρίως, ενεργοποιεί εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων, που αγωνιούν για το ρόλο της Λογοτεχνίας στο χώρο του σχολείου, ανησυχούν για τη μελλοντική ένταξή της στις σχολικά προσδιορισμένες πρακτικές και νοιά-



ζονται τη Λογοτεχνία, αγωνίζονται για τη θέση της στην καρδιά και στην καθημερινή εμπειρία των παιδιών, των μαθητών, των αναγνωστών.

Δημήτρης Πολίτης





Λογοτεχνική Ανάγνωση και Σχολείο

Άντα Κατσίκη-Γκίβαλου
Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε.
Παν/μίου Αθηνών

Αποτελεί κοινή διαπίστωση ότι η διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση παρουσιάζει πολλά προβλήματα και το πιο βασικό από αυτά ίσως προέρχεται από τη σύνδεση των εννοιών: διδασκαλία και Λογοτεχνία. Η διδασκαλία είναι μια διαδικασία συνυφασμένη με τη μετάδοση γνώσης, ενώ η Λογοτεχνία αποτελεί δημιουργία άμεσα συναρτημένη με την αισθητική απόλαυση, με το θαυμασμό και τη συγκίνηση που προκαλεί στο δέκτη της. Το λογοτεχνικό κείμενο εξωτερικεύει την αισθητική εμπειρία του δημιουργού, ο οποίος, με φαντασία και λόγο, εκφράζει ατομικές ψυχικές καταστάσεις, προσωπικά βιώματα αλλά και κοινωνικούς προβληματισμούς. Αναδημιουργεί τον κόσμο και τη ζωή μέσα από τη μυθοπλασία. Με τη μετάδοση νέων εμπειριών ή την αναζωογόνηση ήδη γνωστών, διευρύνει τη συνείδηση του αναγνώστη και εξευγενίζει την αισθαντικότητά του, όπως γράφει ο Eliot.¹

Πηγή του λογοτεχνικού δημιουργήματος είναι όμως και η κοινωνική πραγματικότητα, όπως και το πλήθος των αντιφάσεων που τη διατρέχουν. Ο Theodor Adorno, αναφερόμενος στην κοινωνικότητα της λυρικής ποίησης, υποστηρίζει ότι ακόμη και «το περιεχόμενο ενός ποιήματος δεν είναι απλά η έκφραση ατομικών συγκινήσεων και εμπειριών – αλλά αυτές γίνονται μόνο τότε καλλιτεχνικές, όταν, ακριβώς δυνάμει της αισθητικής τους μορφοποίησης, πετυχαίνουν τη μέθεξή τους στο Γενικό... Αλλ' αυτή η γενικότητα του λυρικού περιεχομένου είναι ουσιαστικά κοινωνική»².

1. Έλιοτ, Τ. Σ. *Δοκίμια για την Ποίηση και την Κριτική (1919-1961)*. Επιμ.-Μτφρ. Στέφανος Μπεκατώρος. Αθήνα: Ηριδανός, 1983, σ. 194.

2. Adorno, Theodor W. (ed.). *Noten zur Literatur*. Vol. I. Frankfurt am Main, Germany: Suhrkamp, 1969, σσ. 77-78.

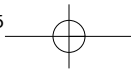
Η σχέση κοινωνικής πραγματικότητας-Λογοτεχνίας είναι αμφίδρομη, καθώς και η Λογοτεχνία ιεραρχεί, καθορίζει αξιακές και αισθητικές προτεραιότητες, επηρεάζει κοινωνικά σύνολα, οδηγεί την ατομική και κοινωνική συνείδηση πέρα από τους περιορισμένους φραγμούς της καθημερινής καθήλωσης και αλλοτρίωσης. Το λογοτεχνικό κείμενο αποτελεί έκφραση της ενότητας της αίσθησης και της γνώσης. Τον πρωταρχικό πυρήνα της δημιουργίας τον συνιστά η ίδια η αίσθηση. Αυτή ενεργοποιεί τον παράγοντα της γνώσης και της κρίσης, ώστε αυτός να λειτουργεί ως «ο διαμορφωτής των συναισθημάτων», όπως αναφέρει ο Γιώργος Σεφέρης στις *Δοκιμές* του.

Η Λογοτεχνία, στην εκπαιδευτική διαδικασία, με τρόπο ελκυστικό, πέρα από τον κύριο στόχο της τέρψης, της βιωματικής απόλαυσης και της συνθετικής αντιμετώπισης της ζωής, γίνεται ένας ακόμη διάυλος για τη γνώση και τη γνωριμία του παιδιού με τη γύρω πραγματικότητα. Η συνάντηση του παιδιού με το λογοτεχνικό κείμενο δε διεγείρει μόνο τη φαντασία του, αλλά του επιτρέπει να δίνει απαντήσεις και σε ένα πλήθος από ερωτήματα που του γεννά η περιέργειά του. Το λογοτεχνικό κείμενο, λοιπόν, κατά τη διδασκαλία, μπορεί να ιδωθεί πολυπρισματικά και να συμβάλει στην ολόπλευρη διαμόρφωση του μαθητή. Αυτό, όμως, εξαρτάται άμεσα από τη θέση που έχει η Λογοτεχνία στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) και την αντίληψη που έχει διαμορφωθεί εκεί για το ρόλο που μπορεί να παίξει στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Δε θα σταθώ αναλυτικά στους σκοπούς της διδασκαλίας, όπως καθορίζονται στο Α.Π.Σ. του 2002, θα υπενθυμίσω μόνο ότι σ' αυτούς γίνεται λόγος «για την απόλαυση του λόγου ως έργου τέχνης, την εξοικείωση του μαθητή με δομικά, υφολογικά και περιεχομενικά στοιχεία των κειμένων, καθώς και την εξοικείωσή του με τα αξιόλογα έργα των κυριότερων εκπροσώπων της ελληνικής λογοτεχνίας και της νεότερης, καθώς και με δείγματα βαλκανικής και παγκόσμιας λογοτεχνίας».³ Επίσης, κάνει λόγο για διακειμενική προσέγγιση των κειμένων, για ερμηνεία βάσει του περικειμένου τους, καθώς και μελέτη των στοιχείων της μορφής και της δομής τους χωρίς σχολαστικισμό. Αναφέρεται ακόμη στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο πλαίσιο άλλων μαθημάτων, και ειδικότερα στο συσχετισμό της με τις άλλες τέχνες σε διαθεματική βάση.⁴ Τέλος, στο κεφάλαιο των δραστηριοτήτων, συνδέεται η Λογοτεχνία με το παιχνίδι και την ψυχαγωγία

3. Στο ίδιο.

4. Στο ίδιο.



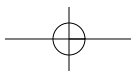
και γίνεται αναφορά σε παιγνιώδεις δραστηριότητες φιλιαναγνωσίας. Πώς όμως θα υλοποιηθούν αυτοί οι σκοποί, χωρίς να προβλέπεται στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα ένα δίωρο την εβδομάδα;

Το ζήτημα της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας πρέπει να αντιμετωπισθεί από την πολιτεία με ρηξικέλευθο και ριζοσπαστικό τρόπο, λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός –διαπιστωμένο μέσα από σχετικές έρευνες– ότι η Λογοτεχνία συμβάλλει στην πολυδιάστατη καλλιέργεια του παιδιού τόσο στον τομέα της αισθητικής όσο και στην ψυχολογική, κοινωνική και γνωστική ωρίμανσή του. Η Λογοτεχνία ανοίγει παράθυρο προς τον «κόσμο» και τον συλλαμβάνει στην πολλαπλότητα και στη συνθετότητά του, στοχεύοντας πρωτίστως να προκαλέσει τέρψη και αισθητική συγκίνηση στο μαθητή, με απώτερο σκοπό να εξοικειωθεί αυτός με το βιβλίο και να γίνει διά βίου φίλος του. Μια τέτοια, όμως, θεώρηση προϋποθέτει **την πλήρη αποδέσμευση της Λογοτεχνίας από τη διδασκαλία της γλώσσας**. Η Λογοτεχνία μπορεί να διδάσκεται κάθε βδομάδα σε ένα ή δύο δίωρα μέσα από κείμενα των *Ανθολογιών*, καθώς και από ολοκληρωμένα βιβλία. Επίσης, μπορεί να αξιοποιηθεί στη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης που έχει ήδη εισαχθεί στην εκπαίδευση, προσφέροντας εννοιολογικές διασυνδέσεις μεταξύ των μαθημάτων κάθε τάξης.⁵ Η ολιστική αντιμετώπιση των λογοτεχνικών κειμένων ενισχύει την αρχή της ολότητας στην ανθρώπινη αντίληψη και την αναγκαιότητα της σύνθεσης αποσπασματικών γνώσεων σε ένα όλον.

Είναι φανερό ότι στο “μάθημα” αυτό δεν πρέπει να ακολουθούνται μέθοδοι διδασκαλίας και αξιολόγησης με γνωσιοκεντρικό χαρακτήρα. Η αξιολόγηση πρέπει να έχει ως στόχο τη διαπίστωση ότι η ενασχόληση του παιδιού με τη Λογοτεχνία συνέβαλε πράγματι στην καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας, «της έγερσης της δημιουργικότητας του μαθητή»,⁶ της βελτίωσης της γλωσσικής του έκφρασης και της αφηγηματικής του ικανότητας, και της θεώρησης από την πλευρά του ότι το λογοτεχνικό κείμενο αποτελεί γι’ αυτό χώρο ταύτισης της εξωτερικής πραγματικότητας και του ψυχικού-βιωματικού του κόσμου.

5. Αλαχιώτης, Σταμάτης Ν. «Για Ένα Σύγχρονο Εκπαιδευτικό Σύστημα». *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* («Ειδικό Αφιέρωμα στη Διαθεματικότητα») 7, (2002): 10, 12.

6. Αναγνωστοπούλου, Διαμάντη. «Λογοτεχνικό Βιβλίο και Εκπαίδευση: Σχέσεις Συναλληλίας ή Αποκλεισμού;». Στο: Β. Αποστολίδου και Ε. Χοντολίδου (επιμ.). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, 1999, σ. 269.



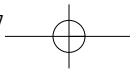
Με βάση, λοιπόν, τα παραπάνω θεωρώ ότι τα κείμενα που θα περιλαμβάνονται στα *Ανθολόγια* ή ολόκληρα τα έργα με τα οποία θα ασχοληθούν οι μαθητές ή και άλλα κείμενα που θα χρησιμοποιούνται στη διαθεματική διδασκαλία θα πρέπει να ικανοποιούν τα ποικίλα ενδιαφέροντά τους, να τους φέρνουν σε επαφή τόσο με την παράδοση και τις διαχρονικές αξίες του χώρου στον οποίο ζουν και αναστρέφονται, όσο και με τη σημερινή πολυπολιτισμική πραγματικότητα.

Ο μαθητής εμπλέκεται στη διαδικασία της ανάγνωσης, εφόσον αναγνωρίζει στο λογοτεχνικό κείμενο ιδέες, θέματα ή γεγονότα που έχει ο ίδιος βιώσει ή τον έχουν απασχολήσει. Το κείμενο, το βιβλίο, γενικότερα, πρέπει να προκαλέσει το ενδιαφέρον του αναγνώστη-μαθητή, ώστε αυτός να ανοίξει ένα διάλογο μαζί του, να αναρωτηθεί για τα πρόσωπα ή τα δρώμενα της αφήγησης. Να σκεφτεί, όπως θα έλεγε ο Roulet, «τις σκέψεις ενός άλλου. Να ανταλλάξει την υποκειμενικότητά του μ' εκείνη ενός άλλου».⁷ Το λογοτεχνικό κείμενο με τα ιδιαίτερα αισθητικά χαρακτηριστικά του, με το συμβολικό και πολύσημο λόγο του, με τα κενά της αφήγησης και με το στοιχείο της φαντασίας προκαλεί πολύ περισσότερο από το επικοινωνιακό κείμενο (ένα κείμενο εφημερίδας ή περιοδικού) τον αναγνώστη να προβάλλει τον εαυτό του μέσα στην αφηγούμενη ιστορία, να ταυτισθεί με έναν ή περισσότερους ήρωες, να συμμετάσχει ενεργά στη διαδικασία της ανάγνωσης. Όπως αναφέρει ο Marcel Proust, «στην πραγματικότητα ο αναγνώστης την ώρα που διαβάξει είναι αναγνώστης του εαυτού του».⁸

Η πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητών για την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων στο σχολείο επιτυγχάνεται όταν κατορθώσει ο δάσκαλος να δημιουργήσει κίνητρα στους μαθητές, ώστε να συνειδητοποιήσουν ότι τα θέματα ενός λογοτεχνικού βιβλίου δεν είναι ξένα, αλλά ότι αφορούν την ίδια τη ζωή τους και ότι παρουσιάζονται με έναν τρόπο ιδιαίτερα ελκυστικό. Σε αυτό σημαίνοντα ρόλο παίζει η επιλογή του κατάλληλου κειμένου ή βιβλίου. Οι εμπειρίες των παιδιών, καθώς και οι ενσωματωμένες κοινωνικές και πολιτι-

7. Holub, Robert. «Φαινομενολογία». Στο: Selden, Raman (επιμ.). *Από τον Φορμαλισμό στον Μεταδομισμό*. Μτφρ. Μύπος Πεγλιβάνος-Μιχάλης Χρυσανθόπουλος. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη], 2005, σ. 439.

8. Βλ. Σπινκ, Τζων. *Τα Παιδιά ως Αναγνώστες*. Μτφρ. Κυριάκος Ντελόπουλος. Αθήνα: Καστανιώτης, 1990, σ. 70.



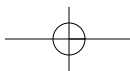
σμικές τους δομές, αποτελούν τη βάση, ώστε με τη συζήτηση να δημιουργηθούν κίνητρα για την ενεργοποίησή τους στην αναγνωστική-ερμηνευτική προσέγγιση των κειμένων. «Εάν ένας αναγνώστης ανταποκρίθηκε θετικά σε ένα λογοτεχνικό έργο, αυτό σημαίνει ότι κατάφερε να συναρμόσει τα στοιχεία του έργου έτσι ώστε να αποδώσουν το δικό του τρόπο ζωής»,⁹ γράφει ο Norman Holland, δίνοντας έμφαση στην αναδημιουργία των προσωπικών ζητημάτων ταυτότητας μέσα από την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων. Κάτι που είναι ιδιαίτερα σημαντικό για αναγνώστες νεαρής ηλικίας.

Είναι γνωστό πως κανένα κείμενο δεν έχει αυτάρκεια. Ο αναγνώστης, για να συμπληρώσει τα κενά κατανόησης του κειμένου, αντλεί πληροφορίες αποθηκευμένες στη μνήμη του, χρησιμοποιεί την κατακτημένη γνώση και, παράλληλα, «ενσωματώνει σ' αυτήν πληροφορίες από το κείμενο. Αυτό ουσιαστικά σημαίνει ότι ο αναγνώστης “δομεί” το νόημα του κειμένου».¹⁰

Η τάξη συνιστά ένα σύνολο αναγνωστών με διαφορετικό συνήθως χαρακτήρα, κουλτούρα, ακόμη και γλώσσα. Η διαδικασία της ανάγνωσης στο σχολικό περιβάλλον εξαρτάται κυρίως από τις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους αλλά και από τη σχέση τους με το κείμενο. Κάθε μαθητής συνομιλεί και απολαμβάνει χωριστά το κείμενο, αλλά και όλοι μαζί ανταλλάσσουν απόψεις, αναγνωστικές ή βιωματικές εμπειρίες σχετικές μ' αυτό, δημιουργώντας μ' αυτόν τον τρόπο ένα άλλο κείμενο πάνω στο κείμενο που διάβασαν. Ο δάσκαλος, ως διαμεσολαβητής και συναναγνώστης, οφείλει να προετοιμάσει σε όλα τα επίπεδα (αισθητικό, πολιτισμικό, κοινωνικό) τους μαθητές-αναγνώστες πριν από την ανάγνωση, ώστε να είναι ικανοί να συνδιαλεχθούν όχι μόνο με κείμενα που ανταποκρίνονται στις δικές τους εμπειρίες και ενδιαφέροντα, αλλά και με κείμενα που θα εμπλουτίσουν τον ορίζοντα των ενδιαφερόντων τους και θα τους κάνουν κοινωνούς κοινωνικών, ιστορικών, πολιτισμικών θεμάτων και αισθητικών ρευμάτων, άγνωστων ως εκείνη τη στιγμή σ' αυτούς.

9. Holland, Norman N. *5 Readers Reading*. New Haven / London: Yale University Press, 1975, σσ. 113-14.

10. Βλ. Anderson, C. R., Hiebert, H. El., Scott, A. J. και Wilkinson, Jan A. G. *Πώς να Δημιουργήσουμε Ένα Έθνος από Αναγνώστες: Από την Ψυχολογία της Ανάγνωσης στην Εκπαιδευτική Πρακτική*. Επιμ. Στέλλα Βοσνιάδου. Μτφρ. Ανθή Αρχοντίδου, Ι. Μπίπου, Φωτ. Παπαδημητρίου και Στέλλα Βοσνιάδου. Αθήνα: Gutenberg, 2000, σ. 32.



Το να κατορθώσει ο δάσκαλος να απολαύσουν οι μαθητές το κείμενο, να αισθανθούν συγκίνηση, να αφοσιωθούν σ' αυτό ή, ακόμη, και να εκστασιαστούν, να ταξιδέψουν σε μια άλλη πραγματικότητα, είναι πολύ σημαντικό. Έτσι, οι μαθητές θα αποκτήσουν αισθητική εμπειρία, πολύτιμη όχι μόνο για την αποτίμηση του κειμένου ή για την πολιτισμική τους παιδεία, που είναι ένα κεφάλαιο σε κρίση σήμερα, αλλά για την ουσιαστική τους επαφή με τον κόσμο της μυθοπλασίας, έναν κόσμο τόσο όμοιο όσο και εντελώς διαφορετικό από τον πραγματικό, στον οποίο ζούμε. Η σύνδεση της φαντασίας με την πραγματικότητα θα δώσει στους μικρούς αναγνώστες τη δυνατότητα να διακρίνουν την τέχνη από τη ζωή και, συγχρόνως, να αποκαλύψουν τη σύνθεσή τους στο χώρο της μυθοπλασίας.

Ένα άλλο σημείο στο οποίο πρέπει να σταθούμε είναι ότι η ανάγνωση ορίζεται από τρεις παραμέτρους: το συγγραφέα, το κείμενο και τον αναγνώστη. Εάν κατά τη διδασκαλία καταφέρουμε να λάβουμε υπόψη μας και τις τρεις αυτές παραμέτρους, θα οδηγηθούμε σε μια πολυδιάστατη, πολυεστιακή διαλεκτική και, τελικά, προσφορότερη και δημιουργικότερη για το μαθητή συνομιλία με το λογοτεχνικό κείμενο. Κάθε παράμετρος προϋποθέτει γνώση των αντίστοιχων θεωριών της λογοτεχνίας. Η προσέγγιση του λογοτεχνικού έργου με βάση μία ή και όλες αυτές τις παραμέτρους έχει ως προϋπόθεση ότι ο δάσκαλος γνωρίζει καλά τις αντίστοιχες θεωρήσεις (ιστορικοφιλολογική, κειμενοκεντρική, αναγνωστική κ.ά.), όχι για να τις εφαρμόζει οπωσδήποτε κατά τη διδασκαλία, αλλά, κυρίως, για να μπορεί να μεσολαβεί, ώστε οι μαθητές του να προσεγγίζουν με μικρότερη αυθαιρεσία τα κείμενα και να τους εξοικειώνει (αναφέρομαι στις μεγάλες τάξεις) με στοιχεία θεωριών που θα τους κάνουν περισσότερο ενεργούς και κριτικούς αναγνώστες.

Ο συγγραφέας σηματοδοτεί την πραγματικότητα του καιρού του με το έργο του. Τα στοιχεία της ζωής του και της δράσης του, όμως, θα διευκολύνουν το μαθητή-αναγνώστη να αντιληφθεί την πορεία του έργου μέσα στο χρόνο και το πέρασμά του από το πολιτισμικό πλαίσιο παραγωγής στο δικό του. Ο διάλογος παρελθόντος-παρόντος θα του δώσει την ευκαιρία να ενδιαφερθεί για υψηλής αισθητικής αξίας λογοτεχνικά κείμενα, συγχωνεύοντας τον ορίζοντα των δικών του προσδοκιών με τον ορίζοντα του λογοτεχνικού κειμένου.

Το κείμενο –χωρίς το οποίο δε θα γινόταν κανένας άλλος λόγος– κίνησε, όπως είναι γνωστό, κατά τον 20ό αιώνα το ενδιαφέρον των Ρώσων φορμαλιστών, των εκπροσώπων της Νέας Κριτικής, των δο-

μιστών και των σημειολόγων. Η “αντικειμενικοποίηση” του κειμένου και η προσέγγισή του με βάση μόνο τους δικούς του κώδικες δεν παρέχει τη δυνατότητα «συσχετισμού του έργου με τις πραγματικότητες τις οποίες πραγματεύεται ή με το ιστορικοκοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο που το παρήγαγε ή με τους πραγματικούς αναγνώστες που το μελετούσαν».¹¹ Έτσι, το λογοτεχνικό κείμενο παραμένει ως σύνολο σημείων και δομών χωρίς ιστορικότητα και ιδεολογία.

Είναι, πάντως, φανερό ότι ένα κείμενο δεν μπορεί να ιδωθεί χωρίς τον αναγνώστη που ολοκληρώνει με την προσέγγισή του το κείμενο. Αυτό, βέβαια, ισχύει κατεξοχήν στην προσέγγιση ενός λογοτεχνήματος μέσα στην τάξη. Ο αναγνώστης, στην προκειμένη περίπτωση ο μαθητής, και το αντικείμενο (το βιβλίο) συνδέονται στενά. Όπως αντιλαμβανόμαστε, η προσέγγιση ενός κειμένου με αναφορά σε μία μόνο παράμετρο οδηγεί σε μονομερείς και ατελείς αναγνώσεις, πολλές φορές και λανθασμένες. Η θέση του συγγραφέα, τα στοιχεία δομής του κειμένου με τις λέξεις-κλειδιά που εμπεριέχει και η ανταπόκριση του αναγνώστη θα πρέπει όλα να λαμβάνονται υπόψη. Δε θα πρέπει να μεταπέσουμε από τη μοναδική ερμηνεία του συγγραφέα στον άκρατο υποκειμενισμό της ερμηνείας του αναγνώστη. Ούτε, πολύ περισσότερο, θα πρέπει μοναδικός νοηματοδότης του κειμένου να είναι ο εκπαιδευτικός και να αναζητά από τους μαθητές να ανακαλύψουν το εκ των προτέρων γνωστό σε αυτόν νόημα. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να θεωρεί το κείμενο “ανοιχτό”, όχι “κλειστό”, και η ανάγνωση-προσέγγισή του να πραγματοποιείται μέσα από τη συγχώνευση των ποικίλων εμπειριών, των προβληματισμών και των ανταποκρίσεων των μαθητών στο λογοτεχνικό κείμενο, ύστερα από συζήτηση.

Ο συναναγνώστης δάσκαλος, γνωρίζοντας ότι η Λογοτεχνία είναι παιχνίδι με τις λέξεις (Schiller) ή ότι ο ποιητής γράφοντας το ποίημα κάνει το ίδιο με το παιδί που παίζει (Freud), καθώς και τα κοινά χαρακτηριστικά ανάμεσα στη Λογοτεχνία, στη λογοτεχνική ανάγνωση και στο παιχνίδι,¹² προσπαθεί κατά τη διδασκαλία να αναδείξει τη σύνθεση του μυθικού και λογοκρατικού στοιχείου, της φαντασίας και της πραγματικότητας, της αταξίας και της κανονικό-

11. Ήγλετον, Τέρι. *Εισαγωγή στη Θεωρία της Λογοτεχνίας*. Επιμ. Δ. Τζιόβας. Μτφρ. Μιχάλης Μαυρωνάς. Αθήνα: Οδυσσεάς, 1989, σ. 169.

12. Βλ. Κατσίκη-Γκιβαλου, Άντα. *Το θαυμαστό Ταξίδι: Μελέτες για την Παιδική Λογοτεχνία*. Αθήνα: Πατάκης, 1995, σσ. 65-70.

τητας, που χαρακτηρίζουν ένα λογοτέχνημα, με την εισαγωγή των τεχνικών του παιχνιδιού.

Με παιγνιώδεις δραστηριότητες που σχετίζονται με το συγγραφέα, με την κατανόηση του κειμένου, με τη δομή και τις αφηγηματικές του τεχνικές, το παιδί θα γνωρίσει και θα οικειοποιηθεί τις ιδιαιτερότητες του λογοτεχνικού λόγου, τη μαγεία της μυθοπλασίας, θα ταυτισθεί αλλά και θα κρίνει τους ήρωες και τις πράξεις τους, θα σχολιάσει απόψεις του κειμένου με τρόπο δημιουργικό και ευχάριστο, διατυπώνοντας και τις δικές του θέσεις. Αν αναλογισθεί κανένας ότι για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων αυτών μπορεί το παιδί να χρησιμοποιήσει υλικά και τεχνικές από άλλες μορφές τέχνης, όπως τα εικαστικά, τη μουσική, το θεατρικό παιχνίδι, το κυκλοθέατρο, αντιλαμβάνεται την πολλαπλή αισθητική καλλιέργεια του παιδιού με τρόπο γόνιμο και διασκεδαστικό. Επίσης, δημιουργικές συζητήσεις και εργασίες που σχετίζονται με πολιτισμικά και κοινωνικά ζητήματα του περιβάλλοντος, όπου ζει το παιδί, και η σύνδεσή του με ευρύτερους κοινωνικοπολιτικούς φορείς (π.χ. οικολογικές οργανώσεις, Ο.Τ.Α., δημαρχεία κ.ά.) προάγουν την πολιτισμική-διαπολιτισμική και κοινωνική του ωρίμανση.

Η υλοποίηση των δραστηριοτήτων αυτών με αφορμή το λογοτεχνικό κείμενο προϋποθέτει τη βιωματική εμπλοκή του παιδιού. Χωρίς να αγνοείται ο συγγραφέας και το κείμενο, κατά την ερμηνευτική διαδικασία, σ' αυτή τη βαθμίδα της εκπαίδευσης ο ρόλος του αναγνώστη-μαθητή πρέπει να είναι πιο ενεργός. Η επιλογή των Αναγνωστικών Θεωριών, ως υπόβαθρου, κρίνεται προσφορότερη, επειδή καθιστά το μαθητή πρωταγωνιστή στη νοηματοδότηση και ερμηνεία του κειμένου, τον απαλλάσσει από το φόβο του λάθους, τον ελευθερώνει και τον κάνει δημιουργό ενός δεύτερου λόγου πάνω στο κείμενο, τον μετατρέπει από παθητικό σε ενεργητικό κριτικό αναγνώστη. Τα λογοτεχνικά κείμενα λόγω του «ανοικτού χαρακτήρα» τους, όπως αναφέρει ο Iser,¹³ προσφέρουν στον αναγνώστη διαφορετικές προοπτικές και διαστάσεις προσέγγισής τους. Επίσης, η πλήρωση ή η εξάλειψη των «κενών απροσδιοριστίας» του κειμένου από τον αναγνώστη συντείνει καθοριστικά στη διάδραση μυθοπλασίας-πραγματικότητας, κειμένου-αναγνώστη, γεγονός που καθιστά τον τελευταίο περισσότερο ενεργό. Έτσι, το «μάθημα» της Λογοτε-

13. Iser, Wolfgang. *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore / London: The Johns Hopkins University Press, 1978, σσ. 107-8, 116-18.

χνίας μπορεί να μετατραπεί από ανιαρό και σχολαστικό, σε πολύπλευρα δημιουργικό και ευχάριστο. Η συνομιλία με το κείμενο δε γνωρίζει στο μαθητή μόνο τις δυνατότητες της γλώσσας, ούτε τα όρια της φαντασίας και της δημιουργικότητας· τον κάνει συμμετοχο σ' έναν κόσμο ιδεών και αξιών παγκόσμιων, τον κάνει γνώστη ποικίλων ανθρωπίνων χαρακτήρων, τον μαγεύει με τη λογοτεχνικότητα του ύφους.

Τα *Ανθολόγια Λογοτεχνικών Κειμένων*, με την ποικιλία λογοτεχνικών ειδών, αισθητικών ρευμάτων, τεχνοτροπιών, θεμάτων, δίνουν την αφορμή στα παιδιά να γνωρίσουν αντιπροσωπευτικούς, ενδιαφέροντες, παλαιούς και σύγχρονους, Έλληνες και ξένους συγγραφείς. Αν θέλουμε όμως να καλλιεργήσουμε τη φιλιαναγνωσία, δε θα πρέπει να σταθούμε μόνο σ' αυτά. Θα πρέπει να μεταβούμε από το ένα κείμενο στα πολλά, από τα κείμενα στο βιβλίο, από τη Λογοτεχνία μας στη Λογοτεχνία των άλλων, από τον πολιτισμό μας στον πολιτισμό των άλλων και, τελικά, από αναγνώστες της ιστορίας των άλλων να γίνουμε αναγνώστες και γνώστες του εαυτού μας. Μόνο τότε μπορεί να δημιουργήσουμε αναγνώστες που θα διατρανώνουν, όπως ο ήρωας του Κάρλος Μαρία Ντομίνγκες στο μυθιστόρημά του *Το Χάρτινο Σπίτι*: «Κανείς δε θέλει να χάσει ένα βιβλίο. Προτιμάμε να χάσουμε ένα δαχτυλίδι, ένα ρολόι ή την ομπρέλα μας παρά ένα βιβλίο, που ίσως δε θα ξαναδιαβάσουμε ποτέ, αλλά στον απόηχο του τίτλου του διατηρείται μια αλλοτινή και χαμένη ίσως συγκίνηση».¹⁴

14. Ντομίνγκες, Κάρλος Μαρία. *Το Χάρτινο Σπίτι*. Μτφρ. Λένα Φραγκαπούλου. Αθήνα: Πατάκης, 2006.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αλαχιώτης, Στ. Ν. «Για Ένα Σύγχρονο Εκπαιδευτικό Σύστημα». *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* («Ειδικό Αφιέρωμα στη Διαθεματικότητα») 7, (2002): 7-18.
- Αναγνωστοπούλου, Διαμάντη. «Λογοτεχνικό Βιβλίο και Εκπαίδευση: Σχέσεις Συναλληλίας ή Αποκλεισμού;». Στο: Αποστολίδου, Β., και Χοντολίδου, Ε. (επιμ.). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, 1999, σσ. 267-75.
- Adorno, Theodor W. (ed.). *Noten zur Literatur*. Vol. I. Frankfurt am Main, Germany: Suhrkamp, 1969.
- Anderson, C. R., Hiebert, H. El., Scott, A. J. και Wilkinson, Jan A.G. *Πώς να Δημιουργήσουμε Ένα Έθνος από Αναγνώστες: Από την Ψυχολογία της Ανάγνωσης στην Εκπαιδευτική Πρακτική*. Επιμ. Στέλλα Βοσνιάδου. Μτφρ. Ανθή Αρχοντίδου, Ι. Μπίμπου, Φωτ. Παπαδημητρίου και Στέλλα Βοσνιάδου. Αθήνα: Gutenberg, 2000.
- Έλιοτ, Τ. Σ. *Δοκίμια για την Ποίηση και την Κριτική (1919-1961)*. Επιμ.-Μτφρ. Στέφανος Μπεκατώρος. Αθήνα: Ηριδανός, 1983.
- Ήγκλετον, Τέρι. *Εισαγωγή στη Θεωρία της Λογοτεχνίας*. Επιμ. Δ. Τζιόβας. Μτφρ. Μιχάλης Μαυρωνάς. Αθήνα: Οδυσσέας, 1989.
- Holland, Norman N. *5 Readers Reading*. New Haven / London: Yale University Press, 1975.
- Holub, Robert. «Φαινομενολογία». Στο: Selden, Raman (επιμ.). *Από τον Φορμαλισμό στον Μεταδομισμό*. Μτφρ. Μίλτος Πεχλιβάνος-Μιχάλης Χρυσανθόπουλος. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη], 2005, σσ. 405-44.
- Iser, Wolfgang. *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore / London: The Johns Hopkins University Press, 1978.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Άντα. *Το θαυμαστό Ταξίδι: Μελέτες για την Παιδική Λογοτεχνία*. Αθήνα: Πατάκης, 1995.
- Ντομίνγκες, Κάρλος Μαρία. *Το Χάρτινο Σπίτι*. Μτφρ. Λένα Φραγκοπούλου. Αθήνα: Πατάκης, 2006.
- Σπινκ, Τζων. *Τα Παιδιά ως Αναγνώστες*. Μτφρ. Κυριάκος Ντελόπουλος. Αθήνα: Καστανιώτης, 1990.

«Μάθε, Παιδί μου, Γράμματα»: Εισαγωγή στο Γραμματισμό μέσα από το Παιδικό Βιβλίο

Αγγελική Γιαννικοπούλου
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Πανεπιστημίου Αιγαίου

Όταν νηπιαγωγοί και γονείς ρωτούν ερευνητές που ειδικεύονται στην κατάκτηση του γραμματισμού τι να κάνουν προκειμένου να προετοιμάσουν καλύτερα τα παιδιά τους για το σχολείο και τη διαδικασία εκμάθησης ανάγνωσης και γραφής, εκείνοι συνήθως απαντούν ότι, αν πρέπει να επιλέξουν μία μόνο δραστηριότητα, αυτή αναμφίβολα είναι η ανάγνωση βιβλίων στα παιδιά.

Από την κούνια τους ακόμη, τα μικρά παιδιά έρχονται σε επαφή με το βιβλίο, αρχικά πλαστικό, πάνινο ή φτιαγμένο από χοντρό χαρτόνι, το φυλλομετρούν αδέξια και παρατηρούν τις εικόνες, καθώς ακούν το γονιό τους να τους διαβάζει συναρπαστικές ιστορίες για κόσμους πραγματικούς και φανταστικούς. Κι εκείνα, «τα παιδιά των 1.000 βιβλίων» –έτσι έχουν αποκαλέσει,¹ ύστερα από έναν πρόχειρο υπολογισμό, τους τετράχρονους αναγνώστες που ακούν κάθε βράδυ από την ηλικία των δώδεκα (12) μηνών ένα βιβλίο– όχι μόνο γεύονται την ανυπέροβλητη χαρά της Λογοτεχνίας, αλλά, συνάμα, μέσα από τα μαγικά μονοπάτια της φαντασίας, ανακαλύπτουν πολλά από τα μυστικά της γραπτής γλώσσας.

Φτάνει πάντα οι ενήλικοι “συν-αναγνώστες”, που φροντίζουν ώστε να φτάσει το βιβλίο στους ανήλικους αποδέκτες του, να γνωρί-

1. Gibbons, J. *The Effects of Book Experience on the Responses of Four-Year-Olds to Text*. (Master thesis). Hamilton, New Zealand: University of Waikato, 1981.

2. Bus, A., Belsky, J., Van Ijzendoorn, M., και Crnic, K. «Attachment and Book-Reading Patterns: A Study of Mothers, Fathers, and Their Toddlers». *Early Childhood Research Quarterly* 12 (1997): 81-98. Βλ. ακόμη: Bus, A. και Van Ijzendoorn, M. «Mothers Reading to Their 3-Year-Olds: The Role of Mother-Child Attachment Security in Becoming Letarate». *Reading Research Quarterly* 30 (1995): 998-1015.

ζουν ότι η ανάγνωση αξίζει μόνο όταν εκείνα νιώσουν συναισθηματικά ασφαλή,² σε ένα διάβασμα που συνδυάζεται με τη σωματική επαφή και τρυφερότητα. Γι' αυτό, και όταν ο σπουδαίος δημιουργός παιδικών βιβλίων Maurice Sendak ρωτήθηκε τι πρέπει να κάνουν οι γονείς, για να γίνουν τα παιδιά τους αναγνώστες, απάντησε:

«Νομίζω ότι είναι μια απλή φυσιολογική διαδικασία: Όταν ο πατέρας μου μου διάβαζε, έγερνα πάνω του τόσο πολύ, ώστε γινόμουν ένα με το στήθος του και με το χέρι του. Νομίζω ότι τα παιδιά που αγκαλιάζονται, τα παιδιά που κάθονται στα γόνατα πάντα συνδέουν το διάβασμα με τα σώματα και τις μυρωδιές των γονιών τους. Και αυτό σε κρατάει αναγνώστη για πάντα, γιατί το άρωμα, ο αισθησιακός συνειρισμός διαρκεί μια ζωή. Δεν είμαστε τίποτε άλλο από ζώα. Και βλέπεις ότι τα μικρά σκυλάκια χρειάζονται το γλείψιμο της μαμάς τους για να επιζήσουν. Και το διάβασμα είναι «γλείψιμο ζωής»... Αν θέλεις να έρθεις κοντά στα παιδιά σου, δεν υπάρχει καλύτερος τρόπος από το να τα αγκαλιάζεις και να τους διαβάζεις. Αν τα βάζεις μπροστά από ένα κομπιούτερ ή μια τηλεόραση, τα εγκαταλείπεις. Τα εγκαταλείπεις γιατί κάθονται στον καναπέ ή στο πάτωμα και ίσως αγκαλιάζουν ένα σκυλί, αλλά όχι εσένα».³

Επίσης, γονείς και εκπαιδευτικοί καλό είναι να έχουν υπόψη τους ότι σε καμία περίπτωση το λογοτεχνικό εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο δεν πρέπει να αντιμετωπιστεί χρησιμοθηρικά ως το δόλωμα στο αγκίστρι της εκμάθησης γραφής και ανάγνωσης, το χρύσωμα στο χάπι της κατάκτησης του γραμματισμού. Οι γνώσεις για τη γραπτή γλώσσα δε θα αποτελέσουν το σκοπό, το τελικό ζητούμενο της αναγνωστικής διαδικασίας, αλλά θα προκύψουν ως το αναπόφευκτο συνακόλουθο μιας απόλαυσης που φτάνει στους αποδέκτες της μέσω του κώδικα της γλώσσας. Γιατί, όσο και αν ακούγεται συναφές, είναι εντελώς διαφορετικό «να διαβάζει κάποιος για να μάθει» από το «να μαθαίνει καθώς διαβάζει». Το πρώτο αποπνέει σχολικό καταναγκασμό και αντίκειται στην ίδια την έννοια της λογοτεχνίας, ενώ το δεύτερο αναφέρεται στη γνώση που προσφέρει η ψυχαγωγία, νοούμενη κυριολεκτικά ως αγωγή ψυχής.

3. Συνέντευξη του Maurice Sendak (<http://everything2.com/title/Maurice%2520Sendak>).

Γι' αυτό και κριτήριο επιλογής των βιβλίων δεν είναι ποτέ η καταλληλότητά τους για γλωσσικές δραστηριότητες, αλλά η αισθητική απόλαυση που συνεπάγονται αφηγηματικοί παράγοντες, όπως η συναρπαστική πλοκή, η εμπνευσμένη εικονογράφηση, οι καλοδουλεμένοι χαρακτήρες. Έτσι επιλέγονται βιβλία, όπως: *Το δέντρο με τα ψέματα*, της Μαρίας Αγγελίδου, στο οποίο παρατίθενται διαφορετικές απόψεις για τον κόσμο –ξεχωρίζει εκείνη που τον θέλει σαν αυγό (εικόνα 1)–, ή το *Θέλω να γίνω ήρωας*, της Φραντζέσκας Αλεξοπούλου, όπου τόσο το λεκτικό όσο και το οπτικό κείμενο κατορθώνουν να δομήσουν έναν ηρωισμό στα πραγματώσιμα μέτρα του σημερινού παιδιού. Περνώντας από τους άπιαστους υπερ-ήρωες των κόμικς στο πορτρέτο ενός γήινου παιδιού-ήρωα, τον ήρωα του χαρτομάντιλου, και ακροβατώντας ανάμεσα στη φαντασία και στην πραγματικότητα, ένας παιδικός ηρωισμός οπτικοποιείται μέσω μιας ευφυούς εικονογράφησης που δομεί τον εξωτερικό κόσμο (το σκηνικό της πόλης) με τους υποκειμενικούς όρους του παιδικού ψυχισμού (τα τουβλάκια των λέγκο) δημιουργώντας μια πόλη στα χρώματα του παιχνιδιού (εικόνα 2).

Σε μια προσέγγιση που η ενασχόληση με τη γραπτή γλώσσα δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά μια ακόμη διάσταση της μελέτης του κειμένου, το οποίο συμβαίνει να είναι γραπτό, το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο, που επιλέγεται επειδή αξίζει να διαβαστεί, συνεισφέρει, με την έννοια του «παράπλευρου κέρδους», και στην κατάκτηση του γραμματισμού. Άλλωστε το βιβλίο αποτελεί ένα αναγνωστικό υλικό ιδιαίτερα ευχάριστο, με το οποίο τα παιδιά είναι εξοικειωμένα από πολύ νωρίς, και μια αστείρευτη πηγή εμπειριών για τις συμβάσεις και τη λειτουργία του πολύπλοκου επικοινωνιακού συστήματος της γραπτής γλώσσας.

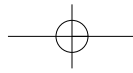
Το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο, ως ένα γνήσια πολυτροπικό είδος, φέρνει δίπλα δίπλα δύο κώδικες, δύο συμβολικά συστήματα, την εικόνα και τις λέξεις. Και τα μικρά παιδιά-αποδέκτες του καλούνται να αποδειχθούν επαρκείς σε δύο διαφορετικές νοητικές

Εικ. 1



Εικ. 2





περιοχές και να επιχειρήσουν ένα δύσκολο νοητικό άλμα:⁴ από το σχεδιασμό ενός πράγματος στο σχεδιασμό του γραφήματος της λέξης του, και από τη ζωγραφική των αντικειμένων στη... ζωγραφική των ήχων.

Υπάρχει όμως και ένας ακόμη λόγος για τον οποίο δε θα έπρεπε να παραλειφθεί η ενασχόληση με τη γραπτή γλώσσα κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης του βιβλίου. Αυτός συνίσταται στην υποχρεωτική παρουσία του ενήλικου που διαβάσει σε έναν ανήλικο αναγνώστη που ακόμη δε γνωρίζει ανάγνωση δημιουργώντας με αυτόν τον τρόπο ιδανικές συνθήκες *μαθητείας*, ένα ζητούμενο και αναφορικά με την εκμάθηση ανάγνωσης.⁵ Κάτι τέτοιο επιβεβαιώνεται και πρακτικά, αφού συχνά οι γονείς, κατά τη μεγαλόφωνη ανάγνωση βιβλίων στο παιδί τους, ακόμη κι όταν οι ίδιοι δεν το συνειδητοποιούν, με ερωτήσεις και διευκρινιστικά σχόλια βοηθούν στην κατανόηση των δύσκολων σημείων του κειμένου (δες τη σχετική μαρτυρία της Snow).⁶

Επειδή τα μικρά παιδιά δε γνωρίζουν ακόμη να διαβάζουν, γονείς ή δάσκαλοι, ανάλογα με το «πεδίο γραμματισμού» («domain of literacy»),⁷ σπίτι ή σχολείο αντίστοιχα, λειτουργούν αναγκαστικά ως «διάμεσοι του γραμματισμού» («mediators of literacy»), καθιστώντας δυνατή την ανάγνωση ενός κειμένου από κάποιον που αγνοεί τις συμβάσεις του γραπτού κώδικα. Καθώς η ανάγνωση βιβλίων στην προσχολική ηλικία είναι μια περίπτωση «συνεργατικού γραμματισμού»,⁸ αφού άτομα με περιορισμένη πρόσβαση σε ατομικό γραμματισμό μέσω άλλων εγγράμματων ατόμων επιτυγχάνουν τους

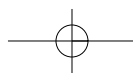
4. Kress, G. *Before Writing*. London / South Woodchester New York: Routledge, 1997, σσ. 64-86.

5. Waterland, L. *Read with Me: An Apprenticeship Approach to Reading*. South Woodchester: Thimble Press, 1988.

6. Snow, C. E. «Language and Literacy: Relationships During the Preschool Years». *Harvard Educational Reviews* 53 (1983): 165-89.

7. Ο όρος προέρχεται από εργασίες σχετικές με τη διγλωσσία, αλλά με τον καιρό χρησιμοποιήθηκε και αναφορικά με μονογλωσσικά περιβάλλοντα και χαρτογραφεί τα βασικά περιβάλλοντα και τα συμφραζόμενα στα οποία χρησιμοποιούν οι άνθρωποι το γραμματισμό (σπίτι, εργασία, σχολείο, δρόμος κ.λπ.).

8. Σύμφωνα με όρο του Shuman, A. *Storytelling Rights: The Uses of Oral and Written Texts by Urban Adolescents*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. Κλασικό παράδειγμα η, πριν από κάποια χρόνια, ανάγνωση και συγγραφή επιστολών από το δάσκαλο ή τον παπά του χωριού για τους κατοίκους που δε γνώριζαν ανάγνωση και γραφή. Όλα αυτά σε μια εποχή που ευνοούσε τα συμβάντα συλλογικού γραμματισμού, καθώς δεν επικρατούσε η σύγχρονη ιδεολογία του ατομικού γραμματισμού.





στόχους του γραμματισμού τους, δημιουργούνται οι κατάλληλες συνθήκες ώστε ο ενήλικος που βρίσκεται διαρκώς δίπλα στο παιδί να λειτουργεί ως μια, κατά Bruner, «προστατευτική σκαλωσιά» («scaffolding»)⁹ για τις πρώτες απόπειρες κατανόησης της γραπτής γλώσσας.

Μάλιστα, το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο μπορεί να πολλαπλασιάσει τη θετική του συμβολή στην κατάκτηση της γραπτής γλώσσας,¹⁰ αν ο ενήλικος συν-αναγνώστης ενθαρρύνει τα παιδιά να εστιάσουν στο γραπτό λόγο, δώσει έμφαση στην παρατήρηση των κειμενικών χαρακτηριστικών τόσο του ίδιου του εικονογραφημένου βιβλίου όσο και των ειδών που παρεισδύουν σε αυτό, π.χ. δείγματα περιβάλλοντος γραπτού λόγου, εντάξει κάποια βιβλία στο πλαίσιο γενικότερων γλωσσικών δραστηριοτήτων και εκπαιδευτικών δράσεων ή ενθαρρύνει τους μικρούς μαθητές του νηπιαγωγείου να δώσουν διέξοδο στη δημιουργικότητά τους μέσω των δικών τους βιβλίων. Αναλυτικότερα:

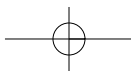
- Ο γραπτός λόγος. Επειδή τα παιδιά ενδιαφέρονται πρώτα για τις λειτουργίες του γραπτού λόγου, μετά για τη μορφή του και τελευταία για τις συμβάσεις του¹¹ όταν απολαμβάνουν ένα βιβλίο, συνήθως δεν ασχολούνται καθόλου με το γραπτό κείμενο. Γοητευμένα από την ελκυστική εικονογράφηση, τη συναρπαστική πλοκή και τους ενδιαφέροντες χαρακτήρες, προσέχουν ελάχιστα ή καθόλου τα μαύρα ποτάμια των τυπωμένων λέξεων. Για να μη μείνει ανεκμετάλλευτο ένα πλουσιότατο ορυχείο εμπειριών και γνώσεων σχετικά με τη γραπτή γλώσσα, αρκετά συχνά χρειάζεται να επιστρατευτεί η διακριτική καθοδήγηση του ενήλικου συν-αναγνώστη.

Ενδεικτική είναι η συμπεριφορά μαθητών του νηπιαγωγείου, που, όταν τους ζητήθηκε να φιλοτεχνήσουν μακέτα για το εξώφυλλο του βιβλίου του Μπουλώτη, *Το κουρδιστό αβγό*, τα μικρά κατέληξαν σε προτάσεις αποκλειστικά ... εικαστικές, από τις οποίες απουσίαζε παντελώς ο γραπτός λόγος. Μόνο όταν προηγήθηκε μιας

9. Bruner, J. «Early Social Interaction and Language Development». Στο: Schaffer, H. R. (ed.). *Studies in Mother Child Interaction*. London: Academic Press, 1977.

10. Βλ. ακόμη: Γιαννικοπούλου, Α. Α. *Από την Προανάγνωση στην Ανάγνωση: Οδηγός για Γονείς και Εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Καστανιώτης, 1998 και Γιαννικοπούλου, Α. Α. «Εικονογραφημένα Παιδικά Βιβλία: Η Συμβολή τους στην Κατάκτηση του Γραμματισμού». *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο* 33 (2003): 8-13.

11. Morrow, L. M. *Literacy Development in the Early Years: Helping Children Read and Write*. Boston: Allyn & Bacon, 1997, σ. 141.

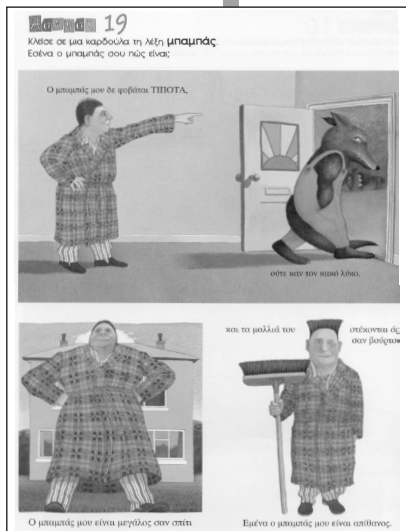




βδομάδας απλός σχολιασμός των λεκτικών στοιχείων του εξωφύλλου (συγγραφέας, εικονογράφος, τίτλος, εκδοτικός οίκος κ.ά.) κατά την ανάγνωση των βιβλίων από τη νηπιαγωγό, το επόμενο εξώφυλλό τους συμπεριλάμβανε εκτός από οπτικές και λεκτικές εγγραφές.

Ο ενήλικος που διαβάζει, εκτός από το να δείχνει με το δάκτυλο, ευκαιριακά απευθύνει στα παιδιά ερωτήσεις του τύπου «Πού νομίζετε ότι γράφει τη λέξη χ;». Είτε σε επίπεδο φράσης (π.χ. «Πού νομίζετε ότι γράφει Ζορό στον τίτλο *Όταν ο Ζορό έφαγε την έκθεσή μου*;») είτε σελίδας, τα παιδιά καλούνται να ανακαλύψουν τη λέξη και να δικαιολογήσουν την απάντησή τους («Πού το κατάλαβες;» «Γιατί είδα της Ζωής»),¹² ενώ ορισμένες φορές βρίσκονται και εύσχημοι τρόποι για να παρακινηθούν να τη γράψουν.

Για παράδειγμα, η ανάγνωση του βιβλίου *Ο Μπαμπάς μου*, καθώς και η αναγνώριση της λέξης *μπαμπάς*, που επαναλαμβάνεται αρκετές φορές στο λεκτικό κείμενο (βοηθά η σχετική άσκηση – εικόνα 3),¹³ ενδέχεται να καταλήξει στη δημιουργία μιας κάρτας από τα ίδια τα παιδιά για το δικό τους μπαμπά. Σε αυτή την περίπτωση θα γράψουν τη λέξη *μπαμπάς*, ενδεχομένως στην κάρτα και απαραίτητως στο φάκελο, στη θέση του παραλήπτη.

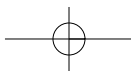


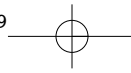
Εικ. 3

- Το κειμενικό είδος. Το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο αποτελεί ένα ιδιαίτερο κειμενικό είδος με τα δικά του χαρακτηριστικά, η κατανόηση των οποίων ξεκινά από πολύ νωρίς και απασχολεί τα

12. Μεταφέρω εδώ την εμπειρία του φοιτητή Ιωάννη Τράμπα (Π.Τ.Ν. Παν/μίου Αιγαίου, 1998), που, διαβάζοντας στα νήπια μια σελίδα από το βιβλίο του *Καλόκαρδου λύκου*, τους ζήτησε αρχικά να εντοπίσουν τη σελίδα. Τα νήπια, βοηθούμενα και από την εικονογράφηση, κατάφεραν να τη βρουν σχετικά εύκολα. Στη συνέχεια τους προκάλεσε να βρουν μια συγκεκριμένη λέξη, π.χ. «γουρουνάκια». Όταν έδειξαν στην τύχη τη λέξη «ίδια», κατάλαβαν ότι αυτή η λέξη είναι μικρή. Τότε υπέδειξαν τη λέξη «στρουμπουλά» ή «περπατώντας» ή «κατάλογο», που ήταν προφανώς μεγαλύτερες. Αφού ξαναδιάβασε τη σελίδα και έδειξε μία μία τις λέξεις, επανέλαβε την ερώτηση. Σε αυτήν την περίπτωση τα παιδιά που υπέδειξαν τη σωστή λέξη ήσαν σαφώς περισσότερα.

13. Η άσκηση προέρχεται από το βιβλίο δραστηριοτήτων: Πρεβεζάνου, Βαρθάρα, και Μιχαλάντου, Κλεάνθη. *Λέξη, Λέξη Είσαι ΄δω; Ασκήσεις Ανάγνωσης και Γραφής για Παιδιά του Νηπιαγωγείου*. Εικονογρ. Ε. Βαβούρη. Επιστημον. Επιμέλεια Α. Α. Γιαννικοπούλου. Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2006.





παιδιά για αρκετά χρόνια. Αρχικά τα μωρά μαθαίνουν να κρατούν το βιβλίο σωστά και να το διαβάζουν από την αρχή προς το τέλος και από πάνω προς τα κάτω, ενώ πολύ αργότερα τα παιδιά καταφέρνουν να αναγνωρίσουν τη λειτουργία λιγότερο εμφανών περικειμενικών εγγραφών, όπως η σκοπιμότητα του κειμένου του οπισθόφυλλου ή η έννοια της εκδοτικής σειράς:

- Ασκήσεις, όπως: «Σε αυτό το βιβλίο ανακάλυψε το χ» (όπου χ κάποιον περικειμενικό στοιχείο, από τα πολύ “εύκολα”, π.χ. τίτλος, συγγραφέας, μέχρι τα πολύ “δύσκολα”, π.χ. αφιέρωση, ISBN),¹⁴ συντελούν στο “να διαβάσουν” τα παιδιά το περικείμενο, (ανα)καλύπτοντας συγχρόως την απόσταση που χωρίζει το κείμενο από το βιβλίο.

Άλλωστε, πολλές από αυτές τις γνώσεις θα τις εφαρμόσουν και κατά τη δημιουργία των δικών τους βιβλίων, τα οποία οφείλουν να έχουν μια καλή «φυσική παρουσίαση» («physical representation of text»), παράγοντα ιδιαίτερα σημαντικό για την ευκολότερη κατανόηση των κειμένων.¹⁵

- Άλλα κειμενικά είδη, π.χ. περιβάλλοντας γραπτός λόγος. Υιοθετώντας ένα «λειτουργικό μοντέλο γραμματισμού»,¹⁶ όπου σκοπός είναι να εφοδιαστούν οι μαθητές με ικανότητες επιτυχίας σε δεδομένο κοινωνικό πλαίσιο και

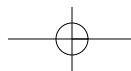


Εικ. 4

14. Στο ίδιο, βλ. ενδεικτικά τις ασκήσεις 21 και 22.

15. Didkson, S. V., Simmons, D., Kameenui, E. J. *Text Organization and its Relation to Reading Comprehension: A Synthesis of the Research*. (Tech. Rep.). Eugene, OR: National Center to Improve the Tools of Educators, 1995.

16. Άλλα μοντέλα είναι: α) Το μοντέλο έλλειμματος, όπου το άτομο που μαθαίνει ανάγνωση και γραφή νοείται ως ένα άδειο δοχείο που πρέπει να γεμίσει με γνώσεις. Συνήθως ένα «έλλειμμα» γραμματισμού υπονοεί έλλειμμα στον προφορικό λόγο, στις πρακτικές ανατροφής των παιδιών κ.λπ. β) Το ιατρικό μοντέλο, που αντιμετωπίζει την έλλειψη γραμματισμού ως μια «αρρώστια» από την οποία υποφέρουν τα άτομα. Γι' αυτό και συχνά χρησιμοποιεί την έννοια της «διάγνωσης» και των διαγνωστικών τεστ. γ) Το μοντέλο της ανάπτυξης δεξιοτήτων, που αντιμετωπίζει την απόκτηση του γραμματισμού ως απόκτηση μιας σειράς διακριτών δεξιοτήτων δ) Το μοντέλο της προσωπικής ενδυνάμωσης ε) Το μοντέλο κοινωνικής ενδυνάμωσης στ) Τα κριτικά μοντέλα γραμματισμού, που, ενώ δίνουν έμφαση στους κοινωνικούς στόχους και στα συμφραζόμενα, τα υποβάλλουν σε κριτική ανάλυση. Baynham, M. *Πρακτικές Γραμματισμού*. Μτφρ. Μ. Αραποπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο, 2002, σσ. 26-28.





Εικ. 5



Εικ. 6



Εικ. 7

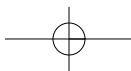
καθώς μέσα στα βιβλία λαμβάνουν χώρα ένα πλήθος «συμβάντων γραμματισμού» («literacy events»), παρέχεται η δυνατότητα στους μικρούς αναγνώστες να παρατηρήσουν τη λειτουργία διαφόρων δειγμάτων του περιβάλλοντος γραπτού λόγου. Έτσι, για παράδειγμα, η αγγελία, που αποτελεί βασικό στοιχείο δόμησης της παραμυθικής πλοκής τόσο στο *Γέλιο... του κουτιού*, όσο κυρίως στο *Σοφία, η Αγελαδίτσα Τραγουδίστρια* (εικόνα 4), μεταφέρει με επιτυχία στο χώρο του εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου τις συμβάσεις και τη λειτουργία ενός ενδιαφέροντος κειμενικού είδους.

Επίσης, βιβλία όπως: *Η πόλη μας*, της Μαρίας Ντεκάστρο, βρίθουν από παραδείγματα αστικού περιβάλλοντος γραπτού λόγου και μπορούν να εξασφαλίσουν στη νηπιαγωγό την ευκαιρία να ασχοληθεί με δραστηριότητες που τον αφορούν, όπως:

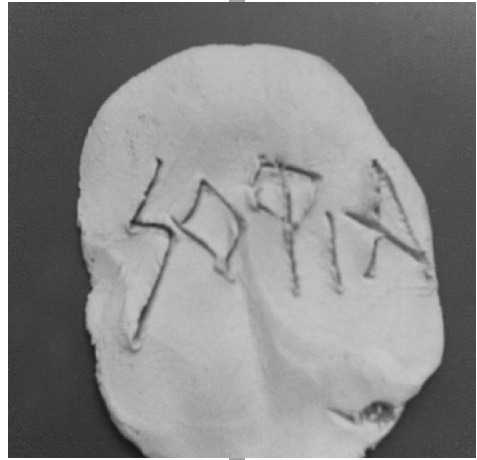
- «Φωτογράφισε τα γράμματα της πόλης μας». Σε μια περιήγηση στη γειτονιά, τα παιδιά, εφοδιασμένα με μια ψηφιακή φωτογραφική μηχανή, καλούνται να φωτογραφίσουν όλες τις επιγραφές της πόλης, καταγράφοντας οπτικά την πολυμορφία του αστικού περιβάλλοντος γραπτού λόγου.
- «Φέρε όσα πιο πολλά μπορείς». Τα παιδιά, αφού ανακαλύψουν τις εικόνες των δειγμάτων του γραπτού λόγου στο βιβλίο, καλούνται να φέρουν στο σχολείο το πραγματικό υλικό (π.χ. εισιτήριο μετρό, χάρτες πόλης).
- «Φτιάξε και εσύ τα δικά σου». Από τα εισιτήρια μέχρι τον πραγματικό χάρτη της πόλης τους, τα παιδιά ανακαλύπτουν παίζοντας τις συμβάσεις διαφορετικών κειμενικών ειδών.

• Οργάνωση (γλωσσικών) δραστηριοτήτων. Ορισμένα βιβλία ενδέχεται να ενταχθούν στο πλαίσιο μιας γενικότερης εκπαιδευτικής δράσης, την οποία έχουν τη δυνατότητα να υποστηρίξουν και στον τομέα της γραπτής γλώσσας.

Για παράδειγμα, το βιβλίο της Μαρίας Ντεκάστρο *Στο Μουσείο* είναι προφανές ότι μπορεί να διαβαστεί κατά τη διάρκεια μιας επίσκεψης σε ένα οποιοδήποτε αρχαιολογικό μουσείο. Παράλληλα, εξαιτίας της ιδιαίτερης έμφασης που δίνεται στο αρχαιοελληνικό αλφάβητο (εικόνα 5), άνετα θα μπορούσε να εμπνεύσει το παιχνίδι των «Μικρών Αρχαιολόγων» σε μια δραστη-



ριότητα ιδιαίτερα ευχάριστη και κατά βάση αναγνωστική: Μέσα στο χώρο του σχολείου και σε ένα κουτί γεμάτο άμμο οι μικροί αρχαιολόγοι σκάβουν για να ανακαλύψουν τα αρχαία ευρήματα, που στην πραγματικότητα δεν είναι τίποτε άλλο παρά αυτοσχέδιες αντιγραφές φτιαγμένες με πηλό (εικόνα 6). Στη συνέχεια τα ξεχωρίζουν σε κατηγορίες (αμφορείς, αγάλματα κ.λπ.) και με τη βοήθεια «αρχαιοελληνικών» επιγραφών τα τοποθετούν στην αντίστοιχη ομάδα (εικόνα 7). Η δραστηριότητα ολοκληρώνεται με την παραγωγή των δικών τους αρχαίων κειμένων: το όνομά τους χαραγμένο με οδοντογλυφίδα πάνω σε μια παραλλαγή «όστρακου», δηλαδή ενός κομματιού άψητου πηλού (εικόνα 8).



Εικ. 8

- **Δημιουργικότητα.** Κάθε φορά που γονείς ή δάσκαλοι ενθαρρύνουν τα παιδιά να ασχοληθούν με τη δημιουργία των δικών τους βιβλίων, σπανιότατα αποσκοπούν στους μελλοντικούς δημιουργούς. Συνηθέστερα ο στόχος είναι οι επαρκέστεροι αναγνώστες, που μέσα από τη χαρά της δημιουργίας θα ισχυροποιήσουν τις σχέσεις τους με τη λογοτεχνία και θα απολαύσουν την ανάγνωση των βιβλίων. Σε μια δραστηριότητα που και από την άποψη της κατάκτησης του γραμματισμού παίρνει διάφορες μορφές –από την υπαγόρευση των δικών τους ιστοριών σε έναν ενήλικο γραφέα μέχρι την αντιγραφή κειμένων, τη χρήση υπολογιστή ή την προσπάθεια γραφής των δικών τους λέξεων–, τα παιδιά φτιάχνουν τα προσωπικά τους βιβλία και μαθαίνουν πολλά για τη γραπτή γλώσσα και τα διάφορα κειμενικά είδη.

Ακόμη και η απλή καταγραφή των ιστοριών που συνθέτουν τα ίδια τα παιδιά από κάποιον ενήλικο φαίνεται να συντελεί τόσο στη βελτίωση των ίδιων των κειμένων τους όσο και στην απόκτηση γενικότερων αναγνωστικών γνώσεων. Σε έρευνα, όπου εξάχρονα υπαγόρευαν για διάστημα δεκαοχτώ (18) μηνών τις δικές τους ιστορίες σε ενήλικο του περιβάλλοντός τους,¹⁷ παρατηρήθηκε προοδευτική βελτίωση στην πλοκή των παιδικών ιστοριών, τη χρήση υποτακτικής

17. Pontecorvo, C., και Zuccheromaglio, C. «From Oral to Written Language: Preschool Children Dictating Stories». *Journal of Reading Behavior* 21 (1989): 109-26.

18. Πολύ ενδιαφέρουσες για το θέμα οι απόψεις: Kress, G.. *Learning to Write*. London / New York: Routledge, ²1994, σσ. 34-53.

σύνδεσης, καθώς και αξιοσημείωτες αλλαγές στο ρυθμό υπαγόρευσής τους, που προοδευτικά έτεινε να μιμείται τη στίξη της γραπτής γλώσσας.

Γιατί, ακόμη κι όταν τα ίδια τα παιδιά δε γράφουν αλλά υπαγορεύουν, η καταγραφή των δικών τους αφηγήσεων συντελεί ώστε να επιχειρήσουν το δύσκολο πέρασμα από τον προφορικό λόγο της καθημερινής κουβέντας στο γραπτό μιας ιστορίας.¹⁸ Η συγκρότηση του λεκτικού κειμένου ενός βιβλίου, καθώς ξεφεύγει από την ελλειπτικότητα της προφορικής επικοινωνίας και περνά στη σαφήνεια του

γραπτού, φέρνει τα παιδιά μπροστά σε μια απαιτητική νοητική πρόκληση. Το μικρό, που δεν έχει συνηθίσει να παράγει πλήρες κείμενο, καθώς στην προφορική ανταλλαγή με τους ενήλικους συνήθως αναλαμβάνει το ρόλο του λιγότερο ισχυρού συνομιλητή –ως τέτοιος δε θεωρείται αυτός που μιλά περισσότερο, αλλά εκείνος που έχει την ευθύνη της συνομιλίας και επεμβαίνει βοηθητικά κάθε φορά που παρατηρείται δυσκολία ή αδιέξοδο– επιφορτίζεται με το βάρος της δημιουργίας του δικού του αυτόνομου κειμένου, έστω και με τη βοήθεια μεσολαβητή-γραφέα. Και, παρά το γεγονός ότι το παιδί δε γράφει με το ίδιο του το χέρι, εντούτοις παράγει γνήσιο



Εικ. 9

γραπτό κείμενο. Στη διαδικασία της γραφής τον κύριο ρόλο δεν παίζει ο απλός γραφέας (αυτός που χαράζει σημάδια-γράμματα), αλλά ο συγγραφέας (εκείνος που κατασκευάζει τα νοήματα).

Παρ' όλο που η ικανότητα δημιουργίας ιστοριών αναπτύσσεται σημαντικά στην ηλικία των τεσσάρων και πέντε χρόνων,¹⁹ διευκολύνει αν οι πρώτες προσπάθειες δημιουργίας βιβλίων από τα ίδια τα παιδιά είναι συλλογικές και οι μικροί, βοηθούμενοι και από τους σχετικούς οδηγούς,²⁰ μιμούνται το στιλ βιβλίων που έχουν διαβάσει και αγαπήσει. Έτσι, το πολυδιαβασμένο και πολυαγαπημένο *Μάντεψε πόσο σ' αγαπώ* ενδέχεται να αποτελέσει την αφορμή για την έκφραση της δικής τους αγάπης, ενώ οι διαφορετικές σελίδες-εκδο-

19. Benson, M. S. «The Structure of Four-and-Five-Year-Olds' Narratives in Pretend Play and Storytelling». *First Language* 13 (1993): 203-23.

20. Δες για παράδειγμα: Johnson, P. *Φτιάχνω το Δικό μου Βιβλίο: Πρακτικός Οδηγός της Τέχνης του Βιβλίου για ν' Αγαπήσει το Παιδί την Ανάγνωση*. Μτφρ. Γιάννα Σκαρβέλη. Αθήνα: Οδυσσέας, 1997.



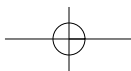
χές που έγραψε/φιλοτέχνησε κάθε παιδί εύκολα δένονται σε ενιαίο βιβλίο (εικόνα 9).

Μάλιστα, με την έκδοση των δικών τους βιβλίων, ολοκληρώνεται και το σχήμα τεσσάρων φάσεων που προτείνει ο D. Holdaway²¹ αναφορικά με τον αγώνα των παιδιών να μάθουν να γράφουν και να διαβάζουν: α) «Παρατήρηση» («observation»), όπου τα παιδιά βλέπουν τους γονείς τους να διαβάζουν και να γράφουν και συνδέουν αυτές τις δραστηριότητες με αυθεντικές καθημερινές ανάγκες τους ή με την απόλαυση. β) «Συνεργασία» («collaboration»), όπου ένας ενήλικος συνεργάζεται με το παιδί προσφέροντας ενθάρρυνση, κίνητρα και βοήθεια όπου χρειάζεται. γ) «Εξάσκηση» («practice»), όταν το παιδί από μόνο του πειραματίζεται με το γραπτό κώδικα. Και δ) «Παράσταση» («performance»), όπου το παιδί παρουσιάζει τις εργασίες του σε ενήλικους που ενδιαφέρονται και ενθαρρύνουν. Κι αξίζει να σημειωθεί ότι, όσο κι αν φαντάζει δύσκολη η γραφή, κατά τη γνώμη κάποιων ο ρόλος του αναγνώστη είναι απαιτητικότερος από του γράφοντος,²² αφού ο δεύτερος γνωρίζει το μήνυμα και τον κώδικα, ενώ ο πρώτος γνωρίζει τον κώδικα και αγωνίζεται να ανακαλύψει το μήνυμα.

Σε έναν κόσμο γεμάτο από βιβλία, παρέχεται στο παιδί η δυνατότητα να βαδίζει προς την κατάκτηση του γραπτού λόγου μέσα από τα μαγικά μονοπάτια της φαντασίας. Με αυτόν τον τρόπο ένα ταξίδι, που ανέκαθεν θεωρείτο, κι όχι άδικα, δύσκολο και απαιτητικό, γεμίζει χρώματα και όνειρα και γίνεται τελικά ενδιαφέρον και ελκυστικό.

21. Holdaway, D. «The Structure of Natural Learning as a Basis for Literacy Instruction». Στο: Sampson, M. (ed.). *The Pursuit of Literacy: Early Reading and Writing*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt, 1986, σσ. 56-72.

22. Kress, G. *Learning to Write*. London / New York: Routledge, ²1994, σ. 5.



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

A. Πρωτογενείς πηγές (Λογοτεχνικά βιβλία για παιδιά)

- Αγγελίδου, Μ. *Το δέντρο με τα ψέματα*. Εικονογράφηση Ί. Σαμαρτζή. Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2008.
- Αλεξοπούλου-Πετράκη, Φ. *Θέλω να γίνω ήρωας*. Εικονογράφηση Ναταλία Καπατσούλια. Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2007.
- Browne, A. *Ο Μπαμπάς μου*. Μτφρ. Γ. Παπαδόπουλος. Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2000.
- McBratney, S. *Μάντεψε πόσο σ' αγαπώ*. Εικονογράφηση A. Jeram. Μτφρ. Γ. Παπαδόπουλος. Αθήνα: Παπαδόπουλος, 1994.
- Μπουλώτης, Χρ. *Το κουρδιστό αβγό*. Εικονογράφηση Ντανιέλα Σταματιάδη. Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2007.
- Ντεκάστρο, Μ. *Η πόλη μας*. Εικονογράφηση Σοφία Τουλιάτου. Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2008.
- Ντεκάστρο, Μ. *Στο μουσείο*. Εικονογράφηση Μυρτώ Δεληβοριά. Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2007.
- Παπαθεοδούλου, Α. *Γέλιο... του κουτιού*. Εικονογράφηση Ελίζα Βαβούρη. Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2007.
- Παπαλιού, Χρ. *Όταν ο Ζορό έφαγε την έκθεσή μου*. Εικονογράφηση Μάρια Μπαχά. Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2007.
- Pennart, de G. *Ο Καλόκαρδος Λύκος*. Μτφρ. Γ. Παπαδόπουλος. Αθήνα: Παπαδόπουλος, 1998.
- Pennart, de G. *Σοφία, η Αγελαδίτσα Τραγουδίστρια*. Μτφρ. Β. Τσιώρου. Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2000.

B. Δευτερογενείς πηγές

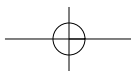
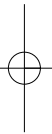
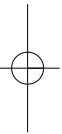
- Baynham, M. *Πρακτικές Γραμματισμού*. Μτφρ. Μ. Αραποπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο, 2002.
- Benson, M. S. «The Structure of Four-and-Five-Year-Olds' Narratives in Pretend Play and Storytelling». *First Language* 13 (1993): 203-23.
- Bruner, J. «Early Social Interaction and Language Development». Στο: Schaffer, H. R. (ed.). *Studies in Mother Child Interaction*. London: Academic Press, 1977.

- Bus, A., Belsky, J., Van Ijzendoorn, M., και Crnic, K. «Attachment and Book-Reading Patterns: A Study of Mothers, Fathers, and Their Toddlers». *Early Childhood Research Quarterly* 12 (1997): 81-98.
- Bus, A. και Van Ijzendoorn, M. «Mothers Reading to Their 3-Year-Olds: The Role of Mother-Child Attachment Security in Becoming Letarate». *Reading Research Quarterly* 30 (1995): 998-1015.
- Γιαννικοπούλου, Α. Α. *Από την Προανάγνωση στην Ανάγνωση: Οδηγός για Γονείς και Εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Καστανιώτης, 1998.
- Γιαννικοπούλου, Α. Α. «Εικονογραφημένα Παιδικά Βιβλία: Η Συμβολή τους στην Κατάκτηση του Γραμματισμού». *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο* 33 (2003): 8-13.
- Didkson, S. V., Simmons, D., Kameenui, E. J. *Text Organization and its Relation to Reading Comprehension: A Synthesis of the Research*. (Tech. Rep.). Eugene, OR: National Center to Improve the Tools of Educators, 1995.
- Gibbons, J. *The Effects of Book Experience on the Responses of Four-Year-Olds to Text*. (Master thesis). Hamilton, New Zealand: University of Waikato, 1981.
- Holdaway, D. «The Structure of Natural Learning as a Basis for Literacy Instruction». Στο: Sampson, M. (ed.). *The Pursuit of Literacy: Early Reading and Writing*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt, 1986, σσ. 56-72.
- Johnson, P. *Φτιάχνω το Δικό μου Βιβλίο: Πρακτικός Οδηγός της Τέχνης του Βιβλίου για ν' Αγαπήσει το Παιδί την Ανάγνωση*. Μπφρ. Γιάννα Σκαρβέλη. Αθήνα: Οδυσσέας, 1997.
- Kress, G. *Before Writing*. London / New York: Routledge, 1997.
- Kress, G. *Learning to Write*. London / New York: Routledge, 1994.
- Morrow, L. M. *Literacy Development in the Early Years: Helping Children Read and Write*. Boston: Allyn & Bacon, 1997.
- Pontecorvo, C., και Zucchermaglio, C. «From Oral to Written Language: Preschool Children Dictating Stories». *Journal of Reading Behavior* 21 (1989): 109-26.
- Πρεβεζάνου, Β., και Μιχαλάντου, Κ. *Λέξη, Λέξη Είσαι 'δω; Ασκήσεις Ανάγνωσης και Γραφής για Παιδιά του Νηπιαγωγείου*. Εκκονογρ. Ε. Βαβούρη. Επιστημον. Επιμέλεια Α. Α. Γιαννικοπούλου. Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2006.
- Snow, C. E. «Language and Literacy: Relationships During the



Preschool Years». *Harvard Educational Reviews* 53 (1983): 165-89.

Waterland, L. *Read with Me: An Apprenticeship Approach to Reading*. South Woodchester: Thimble Press, 1988.



Η Μυθοπλασία ως Εμπειρία για Αναγνώστες Εφτά-Εννιά (7-9) Χρόνων

Δημήτρης Πολίτης
Λέκτορας Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η.
Πανεπιστημίου Πατρών

Η σχέση λογοτεχνικού βιβλίου και σχολείου δεν είναι καινοφανής, αλλά συνεχίζει να προκαλεί εκτενείς αναφορές και επίμονες συζητήσεις που επανατονίζουν τη δυναμική της και αναδιαμορφώνουν τις προοπτικές της. Προφανώς, η σχέση αυτή παραπέμπει σε κάποια αντίφαση, την οποία συνιστά μάλλον το γεγονός ότι η Λογοτεχνία δε θεωρείται αποτελεσματικά και δεν κατοχυρώνεται θεσμικά στο επίπεδο της καθημερινής σχολικής πρακτικής, αν και αναγνωρίζεται θεωρητικά σε επίπεδο επίσημων εξαγγελιών και προγραμμάτων.¹ Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο εντάσσεται και η σημερινή παρέμβαση, συνολικά, αφού επιδιώκει να διευρύνει τις προοπτικές των λογοτεχνικών κειμένων μέσα στο σχολικό περιβάλλον και να εμπλουτίσει την υπάρχουσα προβληματική για τη δυναμική τους. Χρειάζεται, πάντως, να σημειωθεί ότι παρόμοιες παρεμβάσεις δεν πρέπει να εξαντλούνται στον έλεγχο πρακτικών «(εγ)γραμματισμού» –όταν αυτές αξιοποιούν γλωσσικά/γνωστικά μόνο, όχι και επικοινωνιακά/πολιτισμικά,² τον πολυδύναμο/πολυδιάστατο λόγο των λογοτεχνικών κειμένων– ούτε και να αναλώνονται στη συγκρότηση διδακτικών προτάσεων/μοντέλων, που υποτάσσουν τις αισθητικές λειτουργίες των κειμένων αυτών στις σκοπιμότητες της

1. Το θέμα δείχνει ανεξάντλητο, αν κρίνει κανείς από το πλήθος των συνεδρίων, ημερίδων κτλ. που διοργανώνονται, καθώς και από τις πάμπολλες εκδόσεις που πραγματοποιούνται για την εξέτασή του.

2. Για τα «μοντέλα» θεώρησης της (αποτελεσματικής) χρήσης της γλώσσας βλ.: Αϊδίνης, Αθανάσιος, και Κωστούλη, Τριανταφυλλιά. «Μοντέλα Εγγραμματοσύνης: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτική Πράξη». *Virtual School, The Sciences of Education Online*, τόμ. 2^{ος}, τεύχ. 2-3 (Μάρτιος 2001): 1-31. (<http://www.auth.gr/virtualschool/2.2-3/TheoryResearch/AidinisKostouliLiteracyModels.html>).



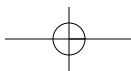
(γλωσσικής) διδασκαλίας ή στις απαιτήσεις του ρόλου με τον οποίο επιφορτίζεται, συνήθως, η Λογοτεχνία. Προβάλλοντας, ωστόσο, τη δεοντολογική πλευρά των παραπάνω ζητημάτων που προσδιορίζουν τη σχέση του λογοτεχνικού βιβλίου με το σχολείο, φαίνεται απαραίτητο να προχωρήσουμε και σε διασαφηνίσεις της οντολογικής βάσης της σχέσης αυτής. Αναφερόμαστε σαφώς στην πρωτογενή σύμπραξη της μυθοπλασίας με την εμπειρία, μια σύμπραξη που προσδιορίζει τον τίτλο αλλά και την ουσία της παρούσας ανακοίνωσης.

Με τον όρο «μυθοπλασία» αναφερόμαστε σε κάθε επινοημένη λογοτεχνική αφήγηση, δοσμένη σε πεζό ή σε έμμετρο λόγο, η οποία δημιουργεί έναν ολόκληρο κόσμο, ανάλογο με τον πραγματικό, και τον θέλει να λειτουργεί μόνο στο πλαίσιο της αφηγηματικής πράξης με βάση τα δικά του δεδομένα ή σύμφωνα με τη δική του λογική.³ Η μυθοπλασία, βέβαια, δεν είναι έξω από την καθημερινή μας ζωή, αφού όλες μας οι δραστηριότητες παραπέμπουν σε μυθοπλαστικές κατασκευές που στηρίζονται σε συμβάσεις και ακολουθούν κανόνες.⁴ Ο λόγος, ωστόσο, για «επινοημένη» αφήγηση ή για “δημιουργία” ενός άλλου κόσμου, μη πραγματικού, εκτός από το ότι διαχωρίζει τη μυθοπλαστική αφήγηση από την αφήγηση πραγματικών γεγονότων, θέλει τη μυθοπλασία να συγκρούεται και με την «αλήθεια», την οποία ορίζουμε όχι ως φιλοσοφική ή άλλη κατηγορία, αλλά ως έκφραση συμφωνίας με την πραγματικότητα ή ως πλήρη αναφορά των επιμέρους στοιχείων που συνθέτουν ένα γεγονός ή ως μη αλλοίωση της πραγματικότητας. Παρόμοιοι διαχωρισμοί ή αντιπαραθέσεις σχετίζονται και με την αντίληψη που επιμένει να θεωρεί τη Λογοτεχνία «μίμηση»,⁵ δηλαδή ρεαλιστική απεικόνιση μιας δεδομένης πραγματικότητας, και δεν την αντιμετωπίζει ως μια άλλη πραγματικότητα, ίσως και «υπερπραγματικότητα», ξεχωριστή και αυτόνομη, που

3. Περισσότερα για την έννοια βλ. Ήγκλετον, Τέρι. *Εισαγωγή στη Θεωρία της Λογοτεχνίας*. Μτφρ. Μιχάλης Μαυρωνάς. Αθήνα: Οδυσσέας, 1989, σ. 21, και Τζιόβας, Δημήτρης. *Μετά την Αισθητική: Θεωρητικές Δοκιμές και Ερμηνευτικές Αναγνώσεις της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Οδυσσέας, 2003, σσ. 285-300. Βλ. ακόμη στο *Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων* [Ο.Ε.Δ.Β. (Ανάδοχος: Εκδόσεις Πατάκη), 2000, σ. 124], που έχουν συντάξει για λογαριασμό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (ΥΠ.Ε.Π.Θ.) ο Ιωάννης Παρίσης και ο Νικήτας Παρίσης.

4. Hawthorn, Jeremy. *Ξεκλειδώνοντας το Κείμενο: Μια Εισαγωγή στη Θεωρία της Λογοτεχνίας*. Μτφρ. Μαρία Αθανασοπούλου. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, 1993, σ. 167.

5. Για τον Abrams μία τέτοια αντίληψη απηχεί τις θέσεις της «κλασικής» κριτικής θεωρίας, από την Αρχαιότητα ως την Αναγέννηση, η οποία εστιάζει το ενδιαφέρον





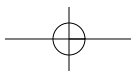
ανακαλεί, βέβαια, ή αναπαριστάνει μέχρι σε κάποιο βαθμό έναν εμπειρικό κόσμο, αλλά διεκδικεί κυρίως τη δική της αλήθεια. Εξάλλου, η αναπαράσταση δε λειτουργεί ποτέ αναλογικά σε σχέση με την πραγματικότητα: είτε είναι μερική και προϋποθέτει διαδικασία επιλογής είτε πιο σύνθετη και στηρίζεται σε διαδικασία κωδικοποίησης.⁶ Εδώ ας θυμηθούμε και μία γνωστή διαπίστωση του Μπέρτολτ Μπρεχτ (Bertolt Brecht), που αναγνωρίζει το παράδοξο ότι, τελικά, «η απλή αναπαραγωγή της πραγματικότητας δε δημιουργεί την εντύπωση της αλήθειας».⁷ Ειδικά σήμερα, περισσότερο ίσως από ποτέ, γίνεται κατανοητό ότι ο χώρος της τέχνης, γενικά, και της Λογοτεχνίας, ειδικότερα, είναι ένας χώρος (μυθοπλαστικής) (ανα)κατασκευής της πραγματικότητας, όπου το πραγματικό συγχωνεύεται με το «φαντασιακό»⁸ και συνυπάρχει με το επινοημένο ή με το ψεύτικο σε τέτοιο βαθμό, ώστε να είναι περιττή, μάλλον ανώφελη, κάθε διάκριση ή σύγκριση. Αυτό που ίσως αξίζει περισσότερο είναι να κατανοήσουμε τους τρόπους με τους οποίους η μυθοπλασία δημιουργεί την ψευδαίσθηση της πραγματικότητας και μας συμπαρασύρει στους κόσμους της.⁹ Προς την κατεύθυνση αυτή κινούνται, δικαιολογημένα, πολλοί θεωρητικοί της Λογοτεχνίας, αν δεχτούμε ότι οι μυθοπλαστικοί τρόποι αποτελούν την πιο αξιόπιστη βάση μελέτης της φύσης και της λειτουργίας των λογοτεχνικών κειμένων. Ο I. A. Richards, για παράδειγμα, θεωρεί ότι η μυθοπλασία είναι ένα είδος «συγκινησιακής γλώσσας» που συνίσταται σε «ψευδοδηλώσεις», οι οποίες –σε αντίθεση με τις «δηλώσεις» που στην «αναφορική γλώσσα» αντιστοιχούν στα αντικείμενα ή στα γεγονότα στα οποία αναφέρονται– νομιμοποιούνται κυρίως από τη δυνατότητα που έχουν ως

της στη «μιμητική» σχέση του (λογοτεχνικού) «έργου» με την «πραγματικότητα». Περισσότερα βλ.: Abrams, M.H. *Ο Καθρέφτης και το Φως: Ρομαντική Θεωρία και Κριτική Παράδοση*. Μτφρ. Άρης Μπερλής. Αθήνα: Κριτική, 2001, σσ. 24-37, 65-94. 6. Στο ίδιο, σ. 170.

7. Την άποψη παραθέτει ο Hawthorn, ό.π., σ. 177.

8. Το «φαντασιακό» ως όρος προσδιορίζει την ατομική δραστηριότητα της φαντασίας ή τις δυνατότητες του λόγου, αλλά προσδιορίζεται και ως «διακείμενο»/«μήτρα» του πραγματικού ή ως ο χώρος μέσα στον οποίο αναπτύσσονται οι εικόνες και άλλα προϊόντα της φαντασίας. Περισσότερα βλ.: Σαμαρά, Ζωή. *Τα Άδυτα του Σημείου: Προοπτικές του Θεατρικού Κειμένου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2002, σσ. 23-32.

9. Abrams, M. H. *Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων: Θεωρία, Ιστορία, Κριτική Λογοτεχνίας*. Μτφρ. Γιάννα Δεληβοριά-Σοφία Χατζηιωαννίδου. Αθήνα: Πατάκης, 2005, σσ. 296-97.



ονοματοθετικές διαδικασίες να μας αποδεσμεύουν από τη λογική/συμβατική αντιστοιχία μορφής-περιεχομένου και να προσδιορίζουν τη στάση μας απέναντι στην καθιερωμένη αλήθεια.¹⁰ Συνακόλουθα, οι μυθοπλαστικές προτάσεις/αφηγήσεις δεν ελέγχονται σύμφωνα με τους κανόνες του κοινού, μη μυθοπλαστικού λόγου, αφού δεν υπόκεινται στα κριτήρια αλήθειας ή ψεύδους που τον διέπουν, ενώ υιοθετούν συμβάσεις περιορισμένης μάλλον αποδοχής, όπως αυτές που συνάπτονται ανάμεσα στους συγγραφείς και στους αναγνώστες τους.¹¹ Τα λογοτεχνήματα, έτσι, ως μυθοπλαστικά εκφωνήματα, δεν είναι υποχρεωμένα να λογοδοτούν σε δεδομένες εμπειρικές πραγματικότητες, εφόσον μπορούν να τις αναμορφώνουν ή ακόμη και να τις υπερβαίνουν. Χωρίς να καταργούν τη «γραμματική» των κειμένων, δηλαδή το «γραμματικό σύστημα» που κάνει δυνατό το νόημα και το μετατρέπει σε γνώση,¹² τα εκφωνήματα αυτά αναστατώνουν τον εμπειρικό/πραγματικό μας κόσμο, προσφέροντάς μας εναλλακτικούς τρόπους θεώρησης της πραγματικότητας και διερεύνησης των γνωστικών σχημάτων που τη συγκροτούν.¹³ Τελικά, η εμπειρία είναι εκείνη που υποστασιοποιεί τη μυθοπλασία, ενώ η μυθοπλασία έχει αναμφισβήτητα τη δυνατότητα να ενεργοποιεί τα εμπειρικά δεδομένα.

Η εμπειρία, ως προσωπικό βίωμα ή ως προσωπικά επεξεργασμένο ερέθισμα που εντυπώνεται ως γνώση ή ως ξεχωριστό γεγονός, παραπέμπει βέβαια στον εξωλογοτεχνικό κόσμο, αλλά συσχετίζει εμφανέστερα τη μυθοπλαστική αφήγηση με την πραγματικότητα μέσα στην οποία υπάρχουν και οι αποδέκτες της Λογοτεχνίας, οι αναγνώστες. Οι τελευταίοι, συναλασσόμενοι με το λογοτεχνικό κείμενο, βιώνουν την εμπειρία που τους προσφέρει και οικειοποιούνται τη γνώση που ενσωματώνεται σε αυτό, προκειμένου να δομήσουν το νόημα σύμφωνα και με τα αποθέματα των παλαιότερων εμπειριών τους. Είναι τότε πιθανό να επανερμηνεύσουν την «παλιά αίσθηση των πραγμάτων», κάτω από το φως της νέας εμπειρίας, να συνειδητοποιήσουν την εμπειρική διαδικασία που βιώνουν με τη βοήθεια των

10. Richards, I. A. *Poetries and Sciences*. New York / London: W. W. Norton, 1970.

11. Abrams, ό.π., σ. 297.

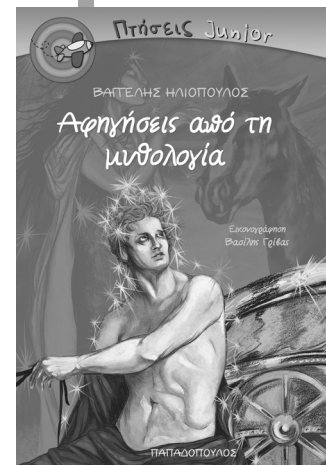
12. Halliday, M. A. K. «Η Γλώσσα και η Αναμόρφωση της Ανθρώπινης Εμπειρίας». Μτφρ. Χριστίνα Λύκου. π. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, τόμ. 1^{ος}, τεύχ. 1 (Δεκέμβριος 1999): 20.

13. Στο ίδιο, σ. 24.

τρόπων νοητικής προσπέλασης που τους προσφέρονται,¹⁴ να εξερευνηθούν δημιουργικά τα εμπειρικά δεδομένα μέσα από τη μυθοπλαστική εκφορά τους. Μια τέτοια αντιμετώπιση της μυθοπλαστικής αφήγησης φαίνεται ή αναμένεται να υιοθετήσουν εμπειρικά οι αναγνώστες επτά-εννιά (7-9) χρόνων, οι οποίοι, έχοντας κατακτήσει ολοκληρωτικά την αναγνωστική δεξιότητα, είναι σε θέση να διαβάζουν «αισθητικά» ένα λογοτεχνικό κείμενο και να χειρίζονται αποτελεσματικά την εμπειρία που αυτό μεταφέρει. Μπορούν, δηλαδή, «να αποκωδικοποιούν» λεκτικά σύμβολα και σχήματα, να βιώνουν συναισθήματα και να κάνουν συνειρμούς, να προσαρμόζουν την αναγνωστική τους στάση ανάλογα με τις κειμενικές απαιτήσεις, να αντιλαμβάνονται τις βαθύτερες αναφορές του λογοτεχνικού κειμένου και, γενικά, να το αντιλαμβάνονται ως ενότητα μορφής και περιεχομένου.¹⁵ Έχουν ακόμη τη δυνατότητα να προβάλλουν τους εαυτούς τους στους ήρωες που συναντούν μέσα στις σελίδες των βιβλίων, προκειμένου να αποσαφηνίζουν συμπεριφορές.¹⁶ Σε τέτοιους αναγνώστες απευθύνονται και τα βιβλία της σειράς «Πήσεις Junior», των Εκδόσεων Παπαδόπουλος, στα οποία και θα επιχειρήσουμε κάποιες ειδικότερες αναφορές, αν και με δεδομένες τις αναπόφευκτες θεματικές αλλά και θεωρητικές επικαλύψεις.

Στις *Αφηγήσεις από τη μυθολογία* (2006) ο Βαγγέλης Ηλιόπουλος αναδιατυπώνει μυθοπλαστικά γνωστές αφηγήσεις από την ελληνική μυθολογία. Η μυθοπλαστική μεταγραφή, ωστόσο, είναι τόσο επιδέξια και ζωντανή, ώστε υπερβαίνει ακόμη και τον περίπλοκο και πολυπρόσωπο ιστό των γνωστών μύθων, προσφέροντας μια άλλη προοπτική βίωσης της αφήγησης:

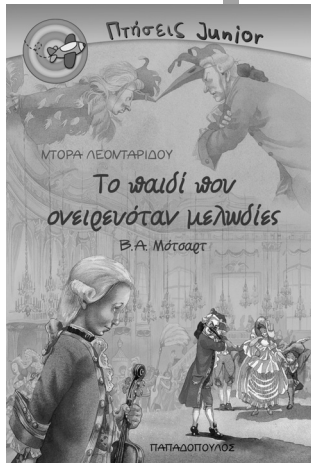
«Ο Ηρακλής αποφάσισε να προκαλέσει τον Αχελώο, κι έτσι παρουσιάστηκε στον Οινέα και ζήτησε να παντρευτεί τη Δηϊάνειρα. “Είμαι γιος του Δία” είπε “και η γυναίκα μου θα απολαμβάνει θεϊκές τιμές, τέτοιες που αξίζουν στην ομορφιά αλλά και στην καταγωγή της Δηϊάνειρας”. Όσο τα έλεγε αυτά, ακούγονταν, όλο και δυνατότερα, νερά να τρέχουν, σαν να πλησίαζε ένας ορμητικός χείμαρρος. Και,



14. Rosenblatt, Louise M. *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1978, σ. 107.

15. Στο ίδιο, σσ. 23-28, 52-70, 93, 107.

16. Appleyard, J. A., S. J. *Becoming a Reader: The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991, σσ. 14-15, 57-93.



πράγματι, δεν πρόλαβε να τελειώσει τη φράση του, και στο παλάτι του Οινέα εμφανίστηκε ο Αχελώος».¹⁷

Με παρόμοια μυθοπλαστική διάθεση η Ντόρα Λεονταρίδου, στο βιβλίο: *Το παιδί που ονειρευόταν μελωδίες*. Β. Α. Μότσαρτ (2006), καταγράφει τα πραγματικά περιστατικά της ζωής του συνθέτη, επενδύοντάς τα με τη μουσική του (το βιβλίο συνοδεύεται από σχετικό ψηφιακό δίσκο). Το εύρημα, μάλιστα, της μουσικής ως αφηγηματικής φωνής που θεραπεύει τη δυστυχία των ανθρώπων ή ισχυροποιεί την ευτυχία τους είναι καταλυτικό για την ευχάριστη βίωση της μυθοπλαστικής εμπειρίας που συγκροτούν το πραγματικό με το φανταστικό και το επινοημένο. Και η Τζέμη Τασάκου, με *Τα ξύλινα παπούτσια της Ξανθής* (2006), μεταφέρει και ενεργοποιεί, μάλλον παρωδεί, με μεταμυθοπλαστική διάθεση γνωστά παραμυθικά μοτίβα, αφού η μυθοπλαστική προσδοκία της ηρωίδας, της Ξανθής, την απαλλάσσει προσωρινά από τη γνωστή σύμβαση, δηλαδή την ταλαιπωρία αναζήτησης του πρίγκιπα. Αν και η ευτυχής κατάληξη διασώζει την ουσία της γνωστής ιστορίας, η «πρωχή πλην τίμια» Ξανθή με τις ιδιαιτερότητες και τις «ιδεολογικές» της ενστάσεις της αναστατώνει τη γνώριμη αφηγηματική ακολουθία, την ανοικειώνει και την ανακατασκευάζει:



«Ντον, ντον, ντον... Το μεγάλο ρολόι που βρισκότανε πάνω στον έκτο πύργο του παλατιού άρχισε να χτυπά μεσάνυχτα. Ντον! Ντον! Το φεγγάρι είχε ξαπλώσει πάνω σ' ένα παχύ σύννεφο και κοιτούσε τη γη. Τα μεσάνυχτα είναι η αγαπημένη ώρα του φεγγαριού. Ντον! Η Ξανθή έμεινε ακίνητη για μια στιγμή, σιωπηλή, να ακούει τους χτύπους της καρδιάς του φεγγαριού. Της άρεσε το βασιλόπουλο, ήτανε όμορφο και καλό, αλλά να έρθει να ζήσει στο παλάτι; Να ζήσει στο παλάτι, φορώντας σκουλαρίκια που βαραίνουνε τα αυτιά, γοβάκια που στενεύουνε τα πόδια, εντυπώσεις που στενεύουνε το νου; [...] Η Ξανθή δε χρειαζόταν άλλο να σκεφτεί! Λίγο προτού ακουστεί ο δωδέκατος χτύπος του ρολογιού, είχε πάρει την απόφασή της! Στο δάσος ανήκε, εκεί ζού-

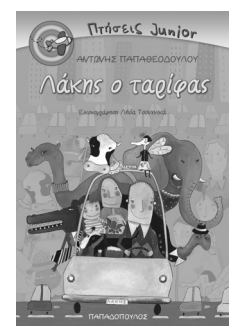
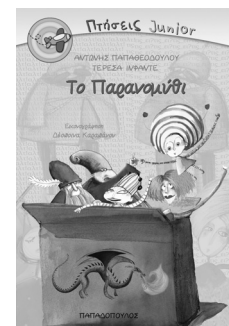
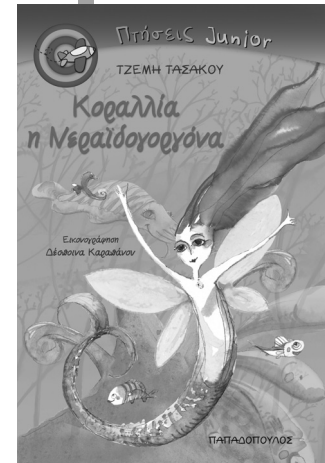
17. Ηλιοπούλος, Βαγγέλης. *Αφηγήσεις από τη μυθολογία*. Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2006, σσ. 37-38.

σε ευτυχισμένη, εκεί θα γυρνούσε! Κι αν το βασιλόπουλο την αγαπούσε...».¹⁸

Η ίδια συγγραφέας σε ένα άλλο της βιβλίο, *Κοραλλία η Νεραϊδογοργόνα* (2007), δίνει στους αναγνώστες της τη δυνατότητα να εμπλακούν ενεργότερα στην αφήγηση, ενώ στη μυθοπλασία την έκταση να ξεδιπλωθεί. Αν και αναπαράγει γνωστά μυθολογικά μοτίβα, διευρύνει το πλαίσιο της εμπειρίας των αναγνωστών της προσφέροντάς τους την ευκαιρία ακόμη και να αναμορφώσουν τις σχολικές εμπειρίες τους.

Τη διακειμενική αίσθηση που αναδίνουν, σε διαφορετικό βαθμό, όλα τα προηγούμενα βιβλία αξιοποιούν με το δικό τους τρόπο ο Αντώνης Παπαθεοδούλου και η Τερέσα Ινφάντε στο βιβλίο τους *Το Παρاناμύθι* (2006). Οι επιμέρους μυθοπλασίες που συγκροτούν την κύρια αφήγηση, δηλαδή τα διαφορετικά βιβλία-ήρωες που παραπέμπουν σε σχολικές εμπειρίες, λειτουργούν ανοικτωτικά όχι μόνο για την ταυτοποίηση της κάθε εμπειρίας, αλλά και για την εξέλιξη της μυθοπλασίας, η οποία στοχεύει στην απομυθοποίηση και, τελικά, στην αναμόρφωση του σχολικού περιβάλλοντος και των εμπειριών που το στηρίζουν. Ο Αντώνης Παπαθεοδούλου σε ένα άλλο του βιβλίο, με τον τίτλο *Λάκης ο ταρίφας* (2007), απαγκιστρώνει έμμετρα, αν και όχι πάντα επιτυχημένα, τη μυθοπλασία από το οικείο, για να αναδείξει το συμβολισμό των ηρώων-ζώων που πλαισιώνουν τον κεντρικό ήρωα και το μυθολογικό του χώρο. Αν και φαίνεται ότι προσπαθεί “να αλλοιώσει” την εμπειρία που προσφέρει στους αναγνώστες του, τελικά αναδεικνύει και τη δημιουργική πλευρά της χιουμοριστικής γραφής, η οποία είναι ικανή να συστήσει μυθολογικά και άλλες πραγματικότητες που διαθέτουν τη δική τους αλήθεια.

Με καταλυτικό χιούμορ ο Κώστας Πούλος, στο *Ένα, δύο, τρία* (2006), και η Ιωάννα Κυρίτση-Τζιώτη, στην *Επιχείρηση ψείρα* (2007), επιστρατεύουν την οπτική γωνία των υποθετικών, μάλλον «αναμενόμενων»¹⁹ αναγνωστών τους, οι οποίοι θα μετουσιώσουν μυθολογικά συνηθισμένες παιδικές απορίες και εμπειρίες. Οι ήρωες του

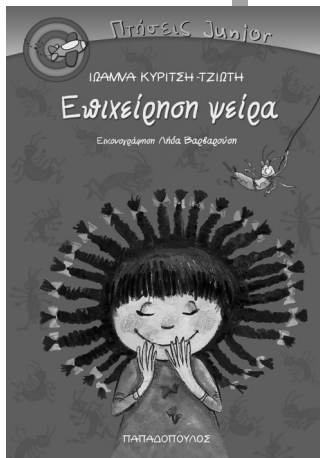


18. Τασάκου, Τζέμη. *Τα ξύλινα παπούτσια της Ξανθής*. Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2006, σσ. 42-43.

19. Περισσότερα για τη διάκριση των όρων που αφορούν/χαρακτηρίζουν τον αναγνώστη, βλ. Hawthorn, *Ξεκλειδώνοντας το Κείμενο...*, ό.π., σσ. 192-208.



Πούλου υποστηρίζουν μια παιδικότροπη μυθοπλασία που (δια)πραγματεύεται χιουμοριστικά καθημερινές εμπειρίες, για να την αφήσουν τελικά (μετέωρη) στην κρίση και στις προθέσεις των αναγνωστών της. Η ηρωίδα της Κυρίτση-Τζιώτη, όμως, βιώνει χιουμοριστικά την οδυνηρή εμπειρία της και, αφού την αποδυναμώνει, την προσφέρει στους αναγνώστες της. Το εύρημα, μάλιστα, μιας εγκλιβωτισμένης, μικρότερης αφήγησης, με την οποία η γιαγιά του βιβλίου αυτού καταφέρει “να ξεγελάσει” την ηρωίδα και να ανασκευάσει την πραγματική εμπειρία, ενεργοποιεί ακόμη περισσότερο τους μικρούς αναγνώστες, προσφέροντάς τους μυθοπλαστικές λύσεις σε πραγματικές εμπειρίες:



«–Ακούσατε! Ακούσατε! Η ιστορία αρχίζει, φώναξε δυνατά, βάζοντας τα χέρια χονιά στο στόμα το γιαγιουλνί μου και, κάνοντας μια μπαλαρινίστικη υπόκλιση, κάθισε στην πολυθρόνα της μπροστά στην μπαλκονόπορτα. Δε χρειαζόνταν άλλες κουβέντες: ορμώντας στην αγκαλιά της, παρέδωσα το κεφάλι μου στα πόδια της.

– Κάποτε, μια ψειρίτσα που την έλεγαν Πίτσα και μπορεί να ήτανε η προγιαγιά τούτης εδώ που βρέθηκε στα δικά σου τα μαλλάκια, ξεκίνησε η γιαγιά, καθώς ανεβοκατέβαζε μια τσατσάρα με πολύ πυκνά δόντια ανάμεσα στις τρίχες μου, ζούσε στο κεφάλι ενός ανθρώπου».²⁰

Με τη βαθύτερη ανθρώπινη εμπειρία θέλει η Λότη Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου να διαλέγονται *Η χαρά, η αγάπη και τα δάκρυα* (2007), καθώς και οι αναγνώστες της, στις τρεις ιστορίες του ομώνυμου βιβλίου της. Η μυθοπλασία εδώ προσδιορίζεται ως εμπειρία αναζήτησης και συνειδητοποίησης των συναισθημάτων του Νικήτα, του κεντρικού ήρωα των ιστοριών που συγκροτούν σπονδυλωτά το συγκεκριμένο βιβλίο. Ο Νικήτας αναζητά τα στοιχεία εκείνα της εμπειρίας που θα τον βοηθήσουν να κατανοήσει τον κόσμο, αλλά η συγγραφέας υπερβαίνει το εξωτερικό περίβλημα της ανθρώπινης εμπειρίας και σχεδόν την ανοικειώνει στη δεύτερη ιστορία με τίτλο: «Πού κρύβεται η αγάπη;», συμπαρασύροντας τον ήρωά της, επιδέξια με τη μυθοπλαστική της αφήγηση, στα άδυτα της βαθύτερης εμπειρίας του κόσμου:



20. Κυρίτση-Τζιώτη, Ιωάννα. *Επιχείρηση ψείρα*. Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2007, σσ. 17-18.

«Μεμιάς οι άρχοντες, οι πρίγκιπες και οι βασιλιάδες βάλθηκαν ν' ανοίγουνε τα δώρα τους. Άλλος της είχε φέρει βαρύτιμα χρυσαφικά, άλλος διαμάντια, άλλος σμαράγδια [...].

– Όλους σάς ευχαριστώ, χαμογέλασε παράξενα η Ερμιόνη, μα τώρα κάτι ακόμα θα ζητήσω. Θέλω να σιμώσει δίπλα μου, ξέχωρα ο καθένας από σας, και να πει μονάχα τ' όνομά μου.

– Εύκολο πράγμα μάς ζητάς, στ' αλήθεια! γέλασαν οι πρίγκιπες, οι άρχοντες και οι βασιλιάδες. Κι άρχισαν να την πλησιάζουν ένας ένας όλο περηφάνια και να λένε κορδωμένοι τ' όνομά της, φωναχτά, σίγουρος ο καθένας τους πως τα κατάφερε καλύτερα απ' τους άλλους. Μονάχα ο Νικήτας, που είχε φέρει ένα σκέτο τριαντάφυλλο, έσκυψε και ψιθύρισε στο αυτί της: «Ερμιόνη» τρυφερά». ²¹

Με εμφανέστερη αφαιρετική, μάλλον μεταφυσική, διάθεση *Η μετακόμιση* (2006), της Αμάντας Μιχαλοπούλου, επιχειρεί να εξοικειώσει τους αναγνώστες της με το αναπάντεχο, το ανοίκειο της εμπειρίας που βιώνουν οι πρωταγωνιστές της. Αν και η συγγραφέας προσδιορίζει εμφανώς κοινωνικά τη μυθολογική της αφήγηση, δε δείχνει να ενδιαφέρεται πολύ για την αληθοφάνειά της, υπερβαίνοντας τις συνηθισμένες αφηγηματικές συμβάσεις και στοχεύοντας στην ουσία της ανθρώπινης εμπειρίας αλλά και στη δυνατότητα εναλλακτικής θέασης/βίωσής της. Κοινωνικά προσδιορίζει και η Σύρρω Μιχαήλ την αφήγησή της στο *Όστε εγώ είμαι ο παράξενος, ε!* (2006), υπερβαίνοντας τα στερεότυπα που δημιουργούν το ρατσισμό και ευνοούν κάθε διακριτική μεταχείριση. Η διαφορετικότητα, ωστόσο, στο συγκεκριμένο βιβλίο, ενσωματωμένη σε γνωστικά σχήματα του πραγματικού κόσμου που περιβάλλει τον κεντρικό ήρωα και τους συμπρωταγωνιστές του, αποφορτίζεται ιδεολογικά και, μετατρέποντας το νόημα σε γνώση, εξαντλείται στο επίπεδο της φυσιογνωστικής εξερεύνησης-πληροφόρησης. Δεν επιδιώκει το ίδιο και η Σωτηρούλα Καλιοντζοπούλου όταν αναρωτιέται: *Τι τρέχει στο δάσος με τις χουρμαδιές;* (2007). Στο βιβλίο αυτό η συγγραφέας προσανατολίζει την αναγνωστική εμπειρία στην κατανόηση των στοιχείων-γνωστικών σχημάτων του εξωτερικού κόσμου αλ-

21. Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου, Λότη. *Η χαρά, η αγάπη και τα δάκρυα*. Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2007, σσ. 22-24.





λά και στη συνειδητοποίηση των πτυχών της εσωτερικής, συναισθηματικής εμπειρίας, με τη συνδρομή διακεκριμένων ηρώων, όπως ο λαγός ή ο λύκος, που “διαπραγματεύονται” με ανοικειωτική πρόθεση τους κλασικούς “καλούς” παλιούς τους ρόλους.

Όλα σχεδόν τα βιβλία αυτά που σχολιάσαμε παραπάνω επενδύουν, με τη συνδρομή παιδικότροπων και ανάλαφρων εικονογραφήσεων, στη δυναμική της μυθοπλασίας, για να εμπλουτίσουν τον εμπειρικό κόσμο των αναγνωστών τους. Παραμορφώνουν συμβάσεις ή κώδικες και αναπαριστάνουν πραγματικότητες, όχι για να τις απεικονίσουν πιστά, αλλά για να τις ανακατασκευάσουν ή για να προσφέρουν στους αποδέκτες τους εναλλακτικούς τρόπους θέασης των στοιχείων/δομών που τις συγκροτούν. Ως μυθοπλαστικά εκφωνήματα τα λογοτεχνικά αυτά κείμενα στηρίζονται σε «ψευδοδηλώσεις», προκειμένου να αποδεσμεύσουν τους αναγνώστες τους από καθιερωμένες συμβάσεις ή από παγιωμένους τρόπους αντίδρασης και να αναστατώσουν την εμπειρία τους. Ενεργοποιούν τα υποκείμενα της αναγνωστικής διαδικασίας που εγκαινιάζουν, αξιοποιώντας τις δυνατότητες και προσβλέποντας στις προσδοκίες των αποδεκτών τους. Τελικά, όλα τους, αν και το καθένα με το δικό του ύφος, αναδιατυπώνουν με τρόπο σχεδόν αμείλικτο ένα διαχρονικό δίλημμα: Δραπετεύουμε από την εμπειρία μας, για “να χαθούμε” στον κόσμο της μυθοπλαστικής αφήγησης, ή εκμεταλλευόμαστε τη μυθοπλασία, για να προσαρμόσουμε τη στάση μας απέναντι στην εμπειρική (μας) πραγματικότητα;

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

A. Πρωτογενείς Πηγές (Λογοτεχνικά Βιβλία για Παιδιά)

- Ηλιοπούλος, Βαγγέλης. *Αφηγήσεις από τη μυθολογία*. Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2006.
- Καλιοντζοπούλου, Σωτηρούλα. *Τι τρέχει στο δάσος με τις χουρμαδιές*; Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2007.
- Κυρίτση-Τζιώτη, Ιωάννα. *Επιχείρηση ψείρα*. Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2007.
- Λεονταρίδου, Ντόρα. *Το παιδί που ονειρευόταν μελωδίες. Β. Α. Μότσαρτ*. Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2006.
- Μιχαήλ, Σύρμω. *Όστε εγώ είμαι ο παράξενος, ε!* Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2006.
- Μιχαλοπούλου, Αμάντα. *Η μετακόμιση*. Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2006.
- Παπαθεοδούλου, Αντώνης, και Ινφάντε, Τερέσα. *Το Παρανομύθι*. Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2006.
- Παπαθεοδούλου, Αντώνης. *Λάκης ο ταρίφας*. Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2007.
- Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου, Λότη. *Η χαρά, η αγάπη και τα δάκρυα*. Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2007.
- Πούλος, Κώστας. *Ένα, δύο, τρία*. Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2006.
- Τασάκου, Τζέμη. *Κοραλλία η Νεραϊδογοργόνα*. Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2007.
- Τασάκου, Τζέμη. *Τα ξύλινα παπούτσια της Ξανθής*. Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2006.

B. Δευτερογενείς Πηγές

- Αϊδίνης, Αθανάσιος, και Κωστούλη, Τριανταφυλλιά. «Μοντέλα Εγγραμματοσύνης: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτική Πράξη». *Virtual School, The Sciences of Education Online*, τόμ. 2ος, τεύχ. 2-3 (Μάρτιος 2001): 1-31. ([http://www.auth.gr/virtualschool/2.2-3/Theory Research/AidinisKostouliLiteracyModels.html](http://www.auth.gr/virtualschool/2.2-3/Theory%20Research/AidinisKostouliLiteracyModels.html)).
- Abrams, M. H. *Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων: Θεωρία, Ιστορία, Κριτική Λογοτεχνίας*. Μτφρ. Γιάννα Δεληβοριά-Σοφία Χατζηιωαννίδου. Αθήνα: Πατάκης, 2005.

- Abrams, M. H. *Ο Καθρέφτης και το Φως: Ρομαντική Θεωρία και Κριτική Παράδοση*. Μτφρ. Άρης Μπερλής. Αθήνα: Κριτική, 2001.
- Appleyard, J. A., S. J. *Becoming a Reader: The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- Ήγκλετον, Τέρι. *Εισαγωγή στη Θεωρία της Λογοτεχνίας*. Μτφρ. Μιχάλης Μαυρωνάς. Αθήνα: Οδυσσέας, 1989.
- Halliday, M. A. K. «Η Γλώσσα και η Αναμόρφωση της Ανθρώπινης Εμπειρίας». Μτφρ. Χριστίνα Λύκου. π. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, τόμ. 1^{ος}, τεύχ. 1 (Δεκέμβριος 1999): 19-43.
- Hawthorn, Jeremy. *Ξεκλειδώνοντας το Κείμενο: Μια Εισαγωγή στη Θεωρία της Λογοτεχνίας*. Μτφρ. Μαρία Αθανασοπούλου. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, 1993.
- Παρίσης, Ιωάννης, και Παρίσης, Νικήτας. *Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Π.Ι. (Ο.Ε.Δ.Β.), (Πατάκης), 2000.
- Richards, I. A. *Poetries and Sciences*. New York / London: W. W. Norton, 1970.
- Rosenblatt, Louise M. *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1978.
- Τζιόβας, Δημήτρης. *Μετά την Αισθητική: Θεωρητικές Δοκιμές και Ερμηνευτικές Αναγνώσεις της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Οδυσσέας, 2003.
- Σαμαρά, Ζωή. *Τα Άδυτα του Σημείου: Προοπτικές του Θεατρικού Κειμένου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2002.

Νεότερες Τάσεις στη Λογοτεχνία για Παιδιά Προεφηβικής Ηλικίας

Μένη Κανατσούλη
Καθηγήτρια Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η.
Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Θα ξεκινήσω την εισήγησή μου με μια παρατήρηση που πηγάζει από την έντονη ενασχόλησή μου, τον τελευταίο καιρό, με την εκδοτική παραγωγή παιδικών βιβλίων. Καθώς είμαι μέλος της επιτροπής βράβευσης παιδικών βιβλίων του περιοδικού *Διαβάζω*, έχω την ευκαιρία να διαβάζω σχεδόν το σύνολο της ετήσιας εκδοτικής παραγωγής των βιβλίων των Ελλήνων συγγραφέων. Μέσα από αυτή τη θητεία μου, λοιπόν, οδηγήθηκα στην όχι πολύ ευχάριστη διαπίστωση ότι σπανίζουν τα παιδικά βιβλία που μου αρέσουν. Αυτό συνήθως συμβαίνει γιατί συντρέχει ο ένας από τους δύο παρακάτω λόγους ή και οι δύο μαζί: είτε το βιβλίο, ακόμη κι όταν είναι προσεγμένο, κάτι μου θυμίζει, κάπου το έχω ξαναδιαβάσει ή, χειρότερα, επαναλαμβάνει κλισέ συμβάσεις και λύσεις της λογοτεχνικής αφήγησης είτε φαινομενικά μόνον είναι παιδικό, αλλά ουσιαστικά αγνοεί το παιδί-αναγνώστη προς το οποίο υποτίθεται ότι απευθύνεται.

Θα ξεκινήσω από αυτό το δεύτερο σημείο: Έχω υποστηρίξει επανειλημμένα ότι η παιδική λογοτεχνία δεν πρέπει να αποσκοπεί να διατηρήσει ή να διαμορφώσει ένα αθώο παιδί-αναγνώστη. Το παιδί μνείαται μέσα από αυτήν στο ρεαλισμό του κόσμου μας και ο σημερινός συγγραφέας είναι απελευθερωμένος από τις παρελθοντικές δεσμεύσεις να προστατεύει τον αναγνώστη του εν ονόματι της αθωότητάς του. Όμως υπάρχει ένα βασικό «αλλά». Η διήθηση του συγγραφέα στον κόσμο του παιδιού θα γίνει με τον τρόπο του παιδιού και όχι με το δικό του. Μιλώντας για την παιδικότητα του παιδικού βιβλίου, είναι αδιαμφισβήτητος παράγοντας η τεχνική με την οποία μετεξελιίσσεται η πρόσληψη από τον ενήλικο συγγραφέα του βιώματος του παιδιού.

Η παιδικότητα του παιδικού βιβλίου, κατά τον Hollindale, είναι

το σημείο που πάει ο ενήλικος να συναντήσει το παιδί: «Η παιδικότητα κάθε άλλο παρά σημαίνει την ηλικιακή φάση της προετοιμασίας του παιδιού ώστε να ενηλικιωθεί. Η αξία της δε συνίσταται σε όλο αυτό το σύνολο γνώσεων που μαζεύει το παιδί ώστε να γίνει κάποτε ενήλικος, αλλά συνίσταται κυρίως σε αυτά ακριβώς τα βιώματα που τα ίδια τα παιδιά αποκομίζουν από αυτή τη φάση της ζωής τους, σημαίνει την αυτονομία των βιωμάτων αυτών σε σχέση με κάθε άλλη ηλικιακή φάση. Για το παιδί, αυτό που έχει σημασία είναι ότι έχει στο παρόν την εμπειρία να είναι παιδί, ότι κατασκευάζει τον εαυτό του ως παιδί και ότι έχει επίγνωση της παροντικής του κατάστασης».¹ Η άποψη αυτή δε σημαίνει καθόλου έκπτωση των αφηγηματικών δυνατοτήτων και μυθοπλαστικών χαρακτηριστικών του κειμένου για παιδιά, σημαίνει όμως τον κόπο να μάθει να τα χρησιμοποιεί έτσι ο συγγραφέας ώστε να διαβάζονται από το παιδί.



Και έρχομαι στο πρώτο σημείο που, για την ακρίβεια, θα αποτελέσει τον άξονα γύρω από τον οποίο θα περιστραφεί η εισήγησή μου: ένα βιβλίο μπορεί να καταπιάνεται με ένα θέμα επίκαιρο και γι' αυτό να ενδιαφέρει ιδεολογικά, να είναι καλογραμμένο και με ικανοποιητική χρήση του λόγου, αλλά, παρ' όλα αυτά, ακριβώς λόγω της “κοινότυπης” και κοινότοπης χρήσης στοιχείων της πλοκής και των λογοτεχνικών χαρακτηρισίων, λόγω της καθ' όλα αναμενόμενης έκβασης στη σχέση καλού και κακού, να είναι αδιάφορο ή και ασυγχώρητα ίδιο με τόσα άλλα παλαιότερα βιβλία. Έτσι, ο *Γκασμέντ, ο φηγάς με τη φλογέρα*, της Κατερίνας Μουρίκη, ενώ γράφτηκε με σκοπό να δημιουργήσει στα παιδιά-αναγνώστες μια πιο ανθρώπινη, πιο οικεία και γι' αυτό πιο προσωποποιημένη εικόνα του άλλου, εν προκειμένω του Αλβανού, το αποτέλεσμα δεν ξεφεύγει τις κλισέ και μηχανιστικές αποδόσεις γνωρισμάτων που κυκλοφορούν με ευκολία στις τηλεοπτικές εκπομπές.

«Όταν άρχισαν να έρχονται αλλοδαποί στον τόπο, οι κάτοικοι τους δέχτηκαν, αλλά με επιφυλακτικότητα. Από τη μια, τους ήθελαν για τα φτηνά τους μεροκάματα κι από την άλλη

1. Hollindale, Peter. *Signs of Childness in Children's Books*. South Woodchester: Thimble Press, 1997, και στα ελληνικά στο: Κανατσούλη, Μένη. *Εισαγωγή στη Θεωρία και Κριτική της Παιδικής Λογοτεχνίας Σχολικής και Προσχολικής Ηλικίας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, ²2002, σσ. 27-28.

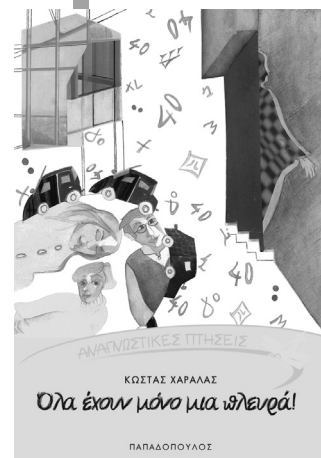
τους κοίταζαν με μισό μάτι, ως ξενόφερτους. Ύστερα οι εφημερίδες και η τηλεόραση έβγαζαν διαρκώς ειδήσεις για παρανομίες Αλβανών. Ποτέ όμως δεν έκαναν κουβέντα για το πόσοι από αυτούς δουλεύουν τίμια για να στήσουν το σπιτικό τους. Ο κόσμος [...] πλάι στη λέξη «Αλβανός» κόλλησε τη στάμπα του επικίνδунου και η επιφύλαξη έγινε προκατάληψη».²

Ποιες λύσεις ή ποιες εκδοχές αναζητούν οι σημερινοί συγγραφείς βιβλίων για παιδιά ώστε με αυτές και να ανανεώνουν το παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο με ιδέες πρωτότυπες και ευρηματικές που κινούνται στην επικαιρότητα και στην ιδεολογία της εποχής και με τα αφηγηματικά γεγονότα να προκαλούν τέτοια αλληλουχία η οποία να συγκρατεί αμείωτο το ενδιαφέρον του αναγνώστη;

Ξαφνιάζεσαι, πράγματι, όταν περνάς σε ένα λογοτεχνικό σύμπαν όπου όλα έχουν μόνο μια πλευρά, ένας ζωγραφικός πίνακας, παραδείγματος χάριν, έχει τη μια πλευρά και του λείπει η άλλη με το ζωγραφισμένο μέρος. Αυτή η παράδοση πραγματικότητα σχηματίζεται στο βιβλίο του Κώστα Χαραλά, *Όλα έχουν μόνο μια πλευρά*, όπου ξετυλίγεται ένα σενάριο επιστημονικής φαντασίας με χάρτινους κακούς χωρίς βάθος, θυμίζοντάς μας ίσως τα τραπουλόχαρτα της *Αλίκης*, του Λιούις Κάρολ. Στον κόσμο των θαυμάτων του Χαραλά η συνήθης στην πλοκή παιδικών βιβλίων σύγκρουση, δηλαδή η σύγκρουση του κακού που θέλει να καταδυναστεύσει τον κόσμο με τους καλούς, το μικρό παιδί και την παρέα του, γίνεται ιδεολογική σύγκρουση εφόσον πρέπει όλοι να πειστούν ότι τα πράγματα έχουν μόνο μια πλευρά. Ο συμβολισμός είναι εμφανής και σίγουρα αποκαλύπτεται η μονοδιάστατη θεώρηση των ανθρώπων να πιστεύουν ότι όλα τα πράγματα έχουν μια μόνο πλευρά, δηλαδή αυτή που υποστηρίζουν αυτοί. Με τον αριστοτεχνικά στημένο και μοντέρνο τρόπο που επιλέγεται, στο βιβλίο περιγράφεται η διαφορά, η ανάγκη που έχει ο καθένας να προστατεύει τη δική του πλευρά ακριβώς όμως για να συνυπάρχει, ακόμη κι όταν συγκρούεται με τις πλευρές των άλλων:

«Όλα είχαν τις πολλές και διαφορετικές πλευρές τους ακρι-

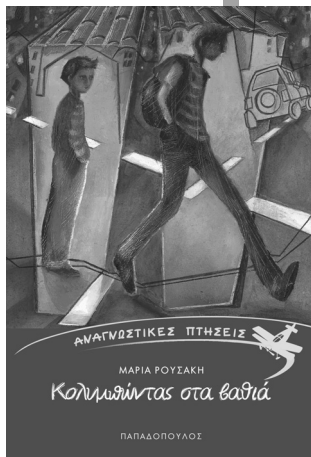
2. Μουρίκη, Κατερίνα. *Γκασμέντ, ο φυγάς με τη φλογέρα*. Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2004, σ. 98.



βώς όπως και πριν. Αυτό όμως που άλλαξε μια για πάντα στις καρδιές των ανθρώπων είναι ότι κάθε μια πλευρά την εκτιμούσαν διαφορετικά και ήταν έτοιμοι να την προστατέψουν με τη ζωή τους, γιατί... η ζωή μοιάζει με ένα πολύγωνο. Αν αφαιρέσεις έστω και μια ελάχιστη πλευρά του θεωρώντας την άχρηστη, το πολύγωνο θα πάψει να είναι στεγανό και ασφαλές σχήμα και θα βυθιστεί μια για πάντα στο κενό του αέρα».³

Η απροσδόκητη εξέλιξη της πλοκής, στοιχείο που αναγνωρίζεται στην αφηγηματολογία της Παιδικής Λογοτεχνίας –κυρίως από την πλευρά της Νέας Κριτικής– ως πρωταρχικό σημείο για την πρόκληση ενδιαφέροντος αλλά και κριτικής προσοχής στο παιδί, συνήθως συνδυάζεται με λογοτεχνικούς χαρακτήρες που συμβάλλουν δυναμικά στο είδος της πλοκής. Οι λογοτεχνικοί (ιδίως εάν είναι παιδικοί) χαρακτήρες, πέρα από την παιδαγωγική χρησιμότητά τους, καθώς αποτελούν πρότυπα για ταύτιση και καθώς συνιστούν νοοτροπίες και συμπεριφορές στο μικρό αναγνώστη, παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη συμβολή τους στην αφηγηματική διάθρωση της ιστορίας.⁴

Ο Ηρακλής είναι κατά κάποιον τρόπο ένα παιδί με ειδικές ανάγκες, μόνο που στη δική του περίπτωση το πρόβλημα είναι ότι είναι εξαιρετικά προικισμένος νοητικά, μεγαλοφυής. Ο αδερφός του ο Ρένος είναι μάλλον κακός μαθητής, δε διακρίνεται σχεδόν σε τίποτε και ζει κάτω από τον αστερισμό του αδερφού του. Η ιστορία της Μαρίας Ρουσάκη *Κολυμπώντας στα βαθιά* κινείται ανάμεσα στους δύο αυτούς λογοτεχνικούς χαρακτήρες, αλλά η οπτική γωνία είναι αυτή του Ρένου. Ο Ηρακλής κυρίως περιγράφεται εξωτερικά και από τη συμπεριφορά του, ενώ ο αναγνώστης, μέσω του αφηγητή, εμβαθύνει



3. Χαράλας, Κώστας. *Όλα έχουν μόνο μια πλευρά*. Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2007, σ.106.

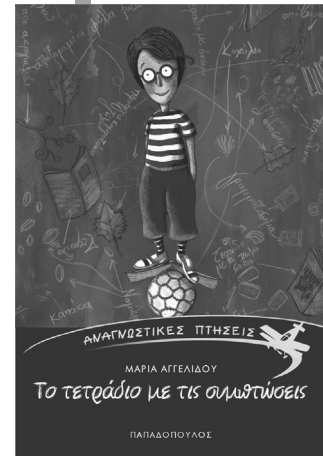
4. Εξαιρετική η ανάλυση των χαρακτήρων από τη Μ. Nikolajeva στο βιβλίο της: *The Rhetoric of Character in Children's Literature*. Boston, The Scarecrow Press, 2002. Επίσης για τη σημασία του παιδικού χαρακτήρα ως προτύπου για το μικρό αναγνώστη, βλ. και τα δικά μου: «Ήταν ένα παιδάκι τοσοδούλι,... δεν ήταν μεγαλύτερο από δάκτυλο, και γι' αυτό το είχαν βγάλει Δακτυλάκη: Μικροί Λογοτεχνικοί Ήρωες σε Μικρές Ιστορίες». π. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο* 41 (Σεπτ.-Οκτ. 2004): 20-26, και «Παλαιότεροι και Νεότεροι Λογοτεχνικοί Ήρωες της Λογοτεχνίας για Παιδιά». π. *Διαβάζω* 462 (2006): 74-76.

στην ιδιάζουσα ψυχολογία του Ρένου. Ένα οικογενειακό περιβάλλον που επιβραβεύει συνεχώς τον έναν αδερφό δεν μπορεί παρά να προκαλέσει στον ευαίσθητο ψυχικό κόσμο του άλλου αδερφού το αίσθημα της συναισθηματικής απόρριψης από τους γονείς του. Το βιβλίο και πάλι επικεντρώνεται στη διαφορά: όχι όμως των ατόμων με ειδικές ανάγκες, για τα οποία υπάρχουν πολλές ιστορίες, αλλά των προικισμένων παιδιών και ταυτόχρονα του μέσου, μέτριου παιδιού, του αδερφού, για να αναδειχθούν τελικά οι ικανότητες του τελευταίου, κυρίως στην ευφυή διεκπεραίωση ρεαλιστικών καταστάσεων.

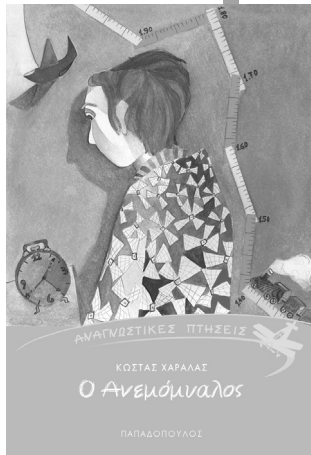
Ασυνήθιστοι μέσα στην παραδοξότητά τους, αν όχι την παραξενιά τους, είναι και οι δύο λογοτεχνικοί ήρωες, ο Ηλίας ο αφηγητής και ο Ηλίας ο φίλος του, στο βιβλίο: *Το τετράδιο με τις συμπτώσεις*, της Μαρίας Αγγελίδου. Πρόκειται για δύο περιέργους και διαφορετικούς χαρακτήρες, όπου ο πρώτος είναι προσκολλημένος στην ιδέα της τάξης, έχει πρόγραμμα και τη μανία να παρακολουθεί και να καταγράφει τη ζωή του ως σειρά συμπτώσεων. Ο άλλος Ηλίας είναι ακατάστατος, μονίμως αμίλητος και συνομιλεί με το φίλο του μόνο με γραπτά χαρτάκια. Σε αυτή την ιδιόρρυθμη σχέση μπορεί, παρ' όλα αυτά, να ανθίσει η φιλία αποδεικνύοντας ακόμη μια φορά πως η διαφορά, η ιδιαιτερότητα αποτελεί όχι το εμπόδιο, αλλά το δρόμο για να γνωρίσεις και να αγαπήσεις τον τόσο διαφορετικό σου άλλο. Το βιβλίο μέσα από την παιδική αφέλεια και την ιδιόρρυθμη οργανωτικότητα του αφηγητή συνιστά μια ιλαρή φιλοσοφική θεώρηση από τη σκοπιά του παιδιού:

«Το ωραιότερο με τους φίλους είναι πως τους ξέρεις και σε ξέρουν απέξω και ανακατωτά. Το ωραιότερο επίσης είναι πως γελάς μαζί τους πιο ωραία απ' ό,τι γελάει καθένας μόνος του. Το ωραιότερο επίσης είναι πως τσακώνεσαι μαζί τους μόνον όταν έχεις εκατό τοις εκατό δίκιο – κι έχουν κι αυτοί (εκατό τοις εκατό δίκιο). Αλλά είναι δυνατόν να ξεκινάνε όλες οι φιλίες στην τύχη; Είναι συμπτώσεις οι φιλίες; Ή μήπως άλλες συμπτώσεις γίνονται στο τέλος φιλίες και άλλες όχι;»⁵

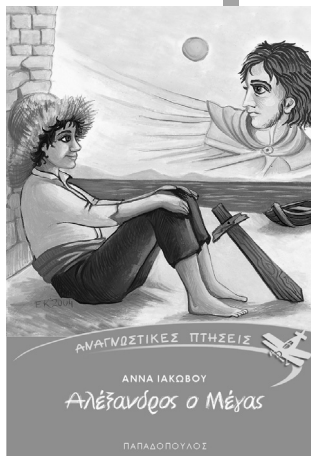
Ένας ακόμη ξεχωριστός παιδικός λογοτεχνικός χαρακτήρας εί-



5. Αγγελίδου, Μαρία. *Το τετράδιο με τις συμπτώσεις*. Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2005, σ. 92.



να *Ο Ανεμόμυαλος*, του Κώστα Χαράλα. Όνομα και πράγμα, ένα μεγαλόσωμο αγόρι, ένας καλοκάγαθος γίγαντας, με αθωότητα, που έχει πειστεί ως ανεμόμυαλος, δηλαδή ελαφρόμυαλος, ότι το εργοστάσιο στο οποίο τον αφήνουν να περιφέρεται, νομίζοντας ότι εργάζεται, είναι εργοστάσιο μετάλλου. Στην πραγματικότητα πρόκειται για πολεμική βιομηχανία και ο συμπαθής αυτός χαρακτήρας με την αφελειά του καταφέρνει να αποκαλύψει την αλήθεια. Και εδώ ο ήρωας αντιπροσωπεύει τον διαφορετικό που μέσα από την περιορισμένη νόηση του αλλά και την αγαθοσύνη του προβάλλει τη δική του προσωπικότητα.

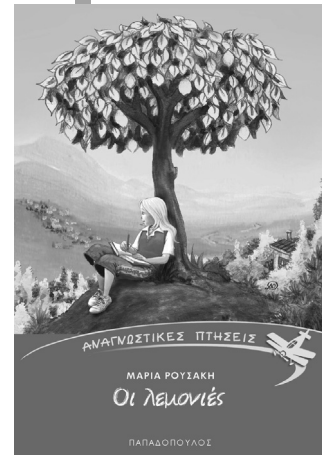


Με μια πολύ ευρηματική σύλληψη ξεκινά *Ο Αλέξανδρος ο Μέγας*, της Άννας Ιακώβου. Με την πρόθεση να διακωμωδήσει πίσω από το χαζομπαμπά της ιστορίας τους όμοιούς του, ο δικός μας εν αναμονή μπαμπάς με το επώνυμο Μέγας θέλει να δώσει στο γιο του –καθώς πιστεύει ότι αυτό θα είναι το φύλο του αναμενόμενου παιδιού– ένα άξιο όνομα. Αυτό αναπόφευκτα είναι μόνο ένα: Αλέξανδρος Μέγας. Η μεγαλομανία του πατέρα οδηγεί στην κατασκευή ενός γιου κακομαθημένου, με μια εξέλιξη όμως που ξεφεύγει των προσδοκιών του: γίνεται πρώτος ανάμεσα στους συνομηλίκους του αλλά και πρώτος στις σκανταλιές, προς απογοήτευση του ενήλικου περίγυρου. Το τέλος της ιστορίας δεν έχει την ίδια ευρηματικότητα με την αρχή. Ενώ το σενάριο επιστημονικής φαντασίας στο *Όλα έχουν μόνο μια πλευρά* παίρνει μια ρεαλιστική και έξυπνη τροπή, μιας και τελικά μαθαίνουμε ότι αποτελεί αποκύημα της μυθοπλαστικής φαντασίας του παιδιού-αφηγητή, εδώ η απογοητευτική για τον πατέρα –αλλά και τον ίδιο το γιο– εξέλιξη του γιου τερματίζεται με το κοινότοπο τέλος ότι όλα ήταν ένα όνειρο ύπνου του μελλοντικού πατέρα.

Πολύ ανθρώπινη, ρεαλιστική και συναισθηματική προβάλλεται η Ρούμπη στο βιβλίο *Οι λεμονιές*, της Μαρίας Ρουσάκη, ιστορία που επικεντρώνεται και πάλι στους άλλους, μόνο που στην περίπτωσή μας οι άλλοι είναι μια οικογένεια Ελλήνων της Αμερικής που επαναπατριζεται. Οι δυσκολίες της προσαρμογής για μικρούς και μεγάλους, η ύπαρξη και των δύο πατρίδων με τις διαφορετικές και συχνά αντιτιθέμενες νοοτροπίες να τους καθορίζουν αποτελούν τον καμβά της αφήγησης. Η αφήγηση, πάντως, γίνεται μέσα από τη ματιά της Ρούμπη σε πρώτο πρόσωπο, δονώντας με συναισθήματα το λόγο της. Η

αφήγηση έχει ρεαλισμό όταν αναφέρεται στη σκληρότητα των συνθηκών επιβίωσης για την οικογένεια αυτών των επαναπατρισμένων Ελλήνων, αλλά ενίοτε, όταν περιγράφεται το ελληνικό τοπίο με τη συναισθηματική φόρτιση του πατρογονικού χωριού, γίνεται τρυφερή και ειδυλλιακή.

«Σήμερα είναι του Αγίου Βασιλείου, αλλά δεν ξέρουμε κανέναν που να γιορτάζει. Σήμερα κατάλαβα για πρώτη φορά πως οι γονείς μου δεν έχουν κανέναν εδώ στην Αθήνα. Ούτε συγγενείς ούτε φίλους. [...] Αναρωτιέμαι πώς είναι να είσαι μόνος σου, χωρίς φίλους και συγγενείς. Πρέπει να είναι πολύ άσχημα. Εγώ τουλάχιστον έχω τους συμμαθητές μου, τους φίλους στο σχολείο».⁶



Είναι ενδιαφέρον ότι όλοι οι χαρακτήρες που περιγράφηκαν στα βιβλία αυτά μέχρι τώρα, μέσα από τις διαφορετικές ποικιλότροπες πλοκές, συνιστούν όψεις ουσιαστικά μιας πολύ επίκαιρης θεματικής: του διαφορετικού, του *άλλου*. Ο διαφορετικός εδώ δεν είναι στενά και περιοριστικά μόνον ο ξένος ή το άτομο με αναπηρία, όπως τόσα πολλά από τα τελευταία παιδικά βιβλία έχουν δείξει. Εδώ ο άλλος μπορεί να είναι το προικισμένο άτομο, το άτομο με την ελαφρά νοητική υστέρηση, ο ιδιόρρυθμος ή και ο ιδιότροπος, ο ξένος Έλληνας, αν και υπό επανένταξη κ.λπ. Με άλλα λόγια, αυτό που συνιστά ως ένα μεγάλο βαθμό τις περισσότερες νεότερες πλοκές των σύγχρονων παιδικών βιβλίων είναι η ατομικότητα, η διαφορετική προσωπικότητα που είναι ξεχωριστή και μοναδική γιατί σε αυτήν διακρίνουμε τα ατομικά, ιδιαίτερα γνωρίσματα του κάθε ξεχωριστού εαυτού. Η αναζήτηση και ανάδυση της ατομικής ταυτότητας στους παιδικούς χαρακτήρες φαίνεται πως κερδίζει ολοένα και περισσότερο τους νεότερους συγγραφείς παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων στην Ελλάδα.

Στο σημείο αυτό, αναγκαστικά θα επανέλθω στο ζήτημα της παιδικότητας και πώς αυτή εκδηλώνεται μέσα από το στήσιμο των παιδικών χαρακτήρων και της πλοκής που τους υποστηρίζει. Για ένα παιδί που έχει ήδη περάσει τη νηπιακή ηλικία και την ηλικία που αντιστοιχεί στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, σύμφωνα με τον Appleyard, δύο σημαντικές αλλαγές της ζωής καθορίζουν

6. Ρουσακή, Μαρία. *Οι λεμονιές*. Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2004, σ. 89.

τον τρόπο που αυτό δρα και αντιδρά. Το γεγονός ότι εισέρχεται σε ένα ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον συνομηλίκων και μη οικείων ενηλίκων, δηλαδή ενηλίκων άλλων από αυτούς του οικογενειακού του περιβάλλοντος, και, κατά συνέπεια, το νέο αυτό περιβάλλον γίνεται μια άλλη εναλλακτική δυνατότητα των σχέσεων και των κανόνων που τις διέπουν. Τώρα μια νέα διανοητική δύναμη να οργανώνει και να συνδέει πληροφορίες οδηγεί το παιδί να αποκτήσει μια καινούρια αίσθηση του εαυτού του. Η αίσθηση αυτή του υποβάλλει και νέες σχέσεις με τους άλλους, πέραν από αυτές στο οικογενειακό πλαίσιο, και μια νέα αντίληψη ότι έχει προσωπικά αισθήματα, μια μυστική δική του ζωή.⁷

Αυτή ακριβώς τη διπλή σχέση που αποκτά το παιδί και με τους συνομηλίκους του και με τον εαυτό του την αναδεικνύουν πολύ καλά τα βιβλία στα οποία αναφέρθηκα. Για παράδειγμα, η ιστορία του Ηλία με το συνονόματό του Ηλία είναι μια σχέση διαπραγμάτευσης τελικά με κάποιον συνομήλικό ώστε να μπορούν να συνυπάρχουν ως φίλοι και ταυτόχρονα είναι και μια διαδικασία, μέσα από αυτήν ακριβώς τη φιλία, απόκτησης γνώσης του εαυτού, τουλάχιστον για τον αφηγητή της ιστορίας: «Το ωραιότερο με τους φίλους είναι πως σε ξέρουν απέξω και ανακατωτά. Το ωραιότερο επίσης είναι πως γελάς μαζί τους πιο ωραία απ' ό,τι γελάει ο καθένας μόνος του».

Η έμφαση στον ήρωα και στη σχέση με τον εαυτό του υπογραμμίζεται άλλωστε από το είδος αφηγηματικής οπτικής που προτιμάται. Στις περισσότερες περιπτώσεις αφηγητής, και μάλιστα σε πρώτο πρόσωπο, είναι το ίδιο το παιδί. Μόνες εξαιρέσεις *Ο Ανεμόμυαλος*, παρ' όλα αυτά αξίζει να τονισθεί ότι η τρίτοπρόσωπη αφήγηση εστιάζει σε αυτόν, και ο *Αλέξανδρος ο Μέγας*, που η τρίτοπρόσωπη αφήγηση υιοθετεί ουσιαστικά μια οπτική που εν πολλοίς επικεντρώνεται στον ενήλικό μπαμπά που προσδοκά εναγωνίως τον πολύφερο γιο.

Θα ήθελα να κλείσω την παρούσα ανακοίνωση με δύο επισημάνσεις. Αυτή που μόλις προανέφερα, τη σημασία, δηλαδή, που αποκτά η πρωτοπρόσωπη αφήγηση που εκφέρεται από παιδί, βάζοντας με αυτόν τον τρόπο στο κέντρο της πλοκής ενός παιδικού βιβλίου –όπως άλλωστε έτσι πρέπει να είναι– το παιδί. Η δική του οπτική, ο τρόπος που δομεί το λόγο του και τη σκέψη του γίνονται τα

7. Appleyard, J. A. *Becoming a Reader: The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991, σσ. 58-59.

κεντρικά σημεία μιας αφήγησης που το αφορά και εντέλει το περιγράφει. Η κεντρική αυτή θέση του παιδιού γίνεται στα βιβλία που παρουσίασα με τρόπους φρέσκους, νεοτερικούς, χωρίς να ανακαλούν αναμασημένες αφηγηματικές εκφορές. Το χιούμορ, το απροσδόκητο και το ευρηματικό αποτελούν θετικά συστατικά αυτής της νέας αφηγηματικής άποψης στο παιδικό βιβλίο.

Η δεύτερη επισήμανση είναι άλλης υφής, ιδεολογικής, και αφορά το φύλο των πρωταγωνιστών λογοτεχνικών χαρακτήρων. Με εξαίρεση το βιβλίο της Ρουσάκη, σε όλα τα άλλα βιβλία είναι αγόρια που φέρουν το βάρος της πλοκής. Χωρίς να θεωρώ ότι το δείγμα βιβλίων στο οποίο αναφέρθηκα αντιπροσωπεύει το σύνολο της παραγωγής των σύγχρονων παιδικών βιβλίων, εντούτοις με κατευθύνει να παρατηρήσω ότι η έμφαση αυτή στα αγόρια –είτε γίνεται ασυναίσθητα είτε συνειδητά– συμβαδίζει με ένα διεθνώς νέο ενδιαφέρον για τις λογοτεχνικές απεικονίσεις αγοριών και ανδρών. Εντελώς επιγραμματικά, αναφέρω ότι οι σπουδές για το φύλο που επί δεκαετίες μάς τροφοδότησαν με αξιολογότερες μελέτες για το γυναικείο φύλο στη λογοτεχνία, πολύ τελευταία φέρουν ή επαναφέρουν στο κέντρο της συζήτησης το ανδρικό φύλο. Στα παιδικά λογοτεχνικά βιβλία παρατηρούμε μια ανάκαμψη στους τρόπους λογοτεχνικής αναπαράστασής του. Καινούριοι ρόλοι και καινούρια γνωρίσματα, μακριά από τα παραδοσιακά έμφυλα χαρακτηριστικά, του αποδίδονται.

Το ενδιαφέρον με τα αγορίστικα πρότυπα των βιβλίων τα οποία προσπάθησα να εξετάσω είναι ότι, χωρίς να αρνούνται να αποδώσουν μη παραδοσιακά γνωρίσματά τους, όπως της τρυφερότητας, της συναισθηματικής εμπλοκής, της εξάρτησης από τους άλλους, τελικά καταφέρνουν να συνθέσουν μη θηλυπρεπείς εικόνες του φύλου τους. Αυτό συμβαίνει γιατί, είτε ως χαρακτήρες με ιδιοτροπία και άποψη, όπως οι δύο Ηλίες, είτε ως αφελείς αλλά και δυναμικοί, όπως ο Ανεμόμυαλος, είτε ως μέτριοι και φαινομενικά ασήμαντοι, αλλά με ορθή κρίση και ορθολογισμό, όπως ο Ρένος, συνιστούν ένα νέο αρσενικό τύπο. Η ουσία του βρίσκεται στο ότι δε δεσμεύεται από μαζικά αποδοσμένα γνωρίσματα, αλλά τολμά να αναδειξεί τα διαφορετικά που συνιστούν την ατομικότητα.

Θα δανεισθώ την άποψη που διατυπώνει η Roberta Seelinger Trites για τα φεμινιστικά μυθιστορήματα για παιδιά, θεωρώντας όμως ότι μπορεί εξίσου να αφορά και τα αγορίστικα πρότυπα. Η Seelinger Trites υποστηρίζει ότι δείχνουν χαρακτήρες που στρέφο-

νται προς τα μέσα, προς τον εσωτερικό τους εαυτό, σε μια αναζήτηση ταυτότητας, καθώς κάποιο είδος πίεσης στο περιβάλλον τους τους ευαισθητοποίησε.⁸ Η πίεση αυτή μπορεί να προέρχεται από την οικογένεια, από συνομηλίκους, από κοινωνικές ομάδες ή από την εσωτερική αμφιβολία, αλλά αυτό που είναι το σημαντικότερο είναι ότι ο χαρακτήρας αυτός ενδοσκοπείται, αυτοεξετάζεται. Κατ'αλήθεια, λοιπόν, κι εγώ στην εισήγησή μου με αυτή τη διαπίστωση: Οι σύγχρονες αφηγήσεις, που υιοθετούν μια οπτική που κατά κάποιον τρόπο αναφέρεται σε διαφορές που έχουν σχέση με το φύλο ή γενικότερα σε διαφορές, ουσιαστικά –και αυτό είναι το πολύ σημαντικό– αποβλέπουν στο να αναγνωρίσουν τον πλούτο των πολλών διαφορετικών δυνατοτήτων σε όλους τους ανθρώπους.

8. Seelinger Trites, Roberta. *Waking Sleeping Beauty: Feminist Voices in Children's Novels*. Iowa: University of Iowa Press, 1997, σσ. 2-8.



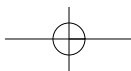
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

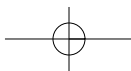
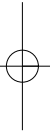
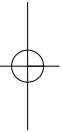
A. Πρωτογενείς Πηγές (Λογοτεχνικά Βιβλία για Παιδιά)

- Αγγελίδου, Μαρία. *Το τετράδιο με τις συμπώσεις*. Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2005.
- Ιακώβου, Άννα. *Ο Αλέξανδρος ο Μέγας*. Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2004.
- Μουρίκη, Κατερίνα. *Γκασμέντ, ο φυγιάς με τη φλογέρα*. Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2004.
- Ρουσάκη, Μαρία. *Κολυμπώντας στα βαθιά*. Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2006.
- Ρουσάκη, Μαρία. *Οι λεμονιές*. Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2004.
- Χαραλάς, Κώστας. *Ο Ανεμόμυλος*. Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2006.
- Χαραλάς, Κώστας. *Όλα έχουν μόνο μια πλευρά*. Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2007.

B. Δευτερογενείς Πηγές

- Appleyard, J. A. *Becoming a Reader: The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- Hollindale, Peter. *Signs of Childness in Children's Books*. South Woodchester: Thimble Press, 1997.
- Κανατσούλη, Μένη. *Εισαγωγή στη Θεωρία και Κριτική της Παιδικής Λογοτεχνίας Σχολικής και Προσχολικής ηλικίας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 2002.
- Κανατσούλη, Μένη. “Ήταν ένα παιδάκι τοσοδούλι,... δεν ήταν μεγαλύτερο από δάκτυλο και γι’ αυτό το είχαν βγάλει Δακτυλάκη”: Μικροί Λογοτεχνικοί Ήρωες σε Μικρές Ιστορίες». π. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο* 41 (Σεπτ.-Οκτ. 2004): 20-26.
- Κανατσούλη, Μένη. «Παλαιότεροι και Νεότεροι Λογοτεχνικοί Ήρωες της Λογοτεχνίας για Παιδιά». π. *Διαβάζω* 462 (2006): 74-76.
- Nikolajeva, Maria. *The Rhetoric of Character in Children's Literature*. Boston: The Scarecrow Press, 2002.
- Seelinger Trites, Roberta. *Waking Sleeping Beauty: Feminist Voices in Children's Novels*. Iowa: University of Iowa Press, 1997.





Σύγχρονα Θέματα στο Μυθιστόρημα για Παιδιά. Δραστηριότητες Φιλαναγνωσίας

Γιάννης Σ. Παπαδάτος,
Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.,
Κριτικός Λογοτεχνίας

Γενικά για τη θεματολογία της Λογοτεχνίας για Παιδιά

Στην εισήγησή μου με αφορμή μυθιστορήματα της τελευταίας εκδοτικής παραγωγής θα αναφερθώ σε συγκεκριμένες θεματικές κατηγορίες της νεότερης ελληνικής λογοτεχνίας για παιδιά και στις ποιοτικές τάσεις τους. Στη συνέχεια, με όχημα ορισμένα από αυτά τα μυθιστορήματα και με άλλα, διάφορων ειδών, θα επιχειρήσω να περιγράψω δραστηριότητες φιλαναγνωσίας στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος.

Η ελληνική Λογοτεχνία για Παιδιά, από την πλευρά της θεματολογίας με βάση το κυρίαρχο θέμα¹ κάθε βιβλίου και με κέντρο το παιδί-ήρωα, τη δράση του και πλαίσιο την καθημερινότητά του αλλά και τα θεμελιώδη κοινωνικά και οικουμενικά ζητήματα, είναι δυνατόν να παρουσιαστεί σε τρεις ομόκεντρους κύκλους: τον *εσωτερικό κύκλο των διαπροσωπικών σχέσεων και των ατομικών προβλημάτων* (θέματα: γέννηση, θάνατος, εργαζόμενο παιδί, σχέσεις γονιών παιδιών, διαζύγιο, υιοθεσία, ορφάνια, καθημερινές ασχολίες και σχέσεις των παιδιών, ερωτικό στοιχείο, παιδιά με ειδικές ανάγκες, τρίτη ηλικία), το *μεσαίο κύκλο του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος* (θέματα: ναρ-

1. Το «θέμα» εδώ χρησιμοποιείται με την έννοια του κυρίαρχου, του κεντρικού θεματικού πυρήνα κάθε βιβλίου, ο οποίος αναφέρεται σε ατομικά προβλήματα ή σε ευρύτερα κοινωνικά ζητήματα, και όχι με την έννοια του μηνύματος, της σημασίας, των συναισθημάτων των ηρώων, του γεωγραφικού χώρου κ.λπ. Περισσότερα για την έννοια του «θέματος» βλ. Καρπόζηλου, Μάρθα. *Το Παιδί στη Χώρα των Βιβλίων*. Αθήνα: Καστανιώτης, 1994, σσ. 202-13, και Κατσίκη-Γκίβαλου, Άντα. *Φιλολογικές Διαδρομές Γ': Δημιουργοί και Αναγνώσεις*. Αθήνα: Πατάκης, 2007, σσ. 205-13.

κωτικά, ρατσισμός, βία, τρομοκρατία, μετανάστευση, προσφυγιά, αρχαιοκαπηλία, γενικότερα διαπολιτισμικά θέματα, ιστορικά/εθνικά γεγονότα) και τον *εξωτερικό κύκλο των οικουμενικών θεμάτων και προβλημάτων* (γενικότερα ανθρωπιστικά και οικουμενικά θέματα: ειρήνη, οικολογία, επιστήμη, επιστημονική φαντασία, τεχνολογική εξέλιξη, μαγεία-σύμβολα).²

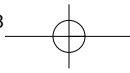
Ήδη από τις αρχές περίπου της δεκαετίας του 1990 άρχισαν να εμφανίζονται εξελικτικές ποιοτικές τάσεις στο περιεχόμενο ορισμένων βιβλίων συγκεκριμένων θεματικών κατηγοριών, συστοιχισμένες με τα γενικότερα ιδεολογικά ρεύματα της εποχής μας. Αναφέρομαι στις τρεις συνολές θεματικές των προαναφερόμενων κύκλων, και ειδικότερα σε διαπροσωπικά θέματα και προβλήματα (εσωτερικός κύκλος), στη μετανάστευση και στην προσφυγιά (μεσαίος κύκλος) και στο οικολογικό πρόβλημα (εξωτερικός κύκλος). Στη συνέχεια, η αναφορά μου θα εστιάσει σε ορισμένα βιβλία αυτών των θεματικών.

- Μυθιστορήματα με θέμα διαπροσωπικές σχέσεις

Στα βιβλία με θέμα τις διαπροσωπικές σχέσεις και τα ατομικά προβλήματα ο ήρωας-παιδί προβάλλεται περισσότερο στο προσκήνιο της οικογενειακής και κοινωνικής πραγματικότητας. Συμμετέχει πιο ενεργά. Η δράση του δεν περιορίζεται από οικογενειακές δεσμεύσεις ή συμβάσεις του περιγύρου. Και πάνω απ' όλα: έχει τις δικές του απόψεις, οι οποίες συγκρίνονται με αυτές του περιγύρου του. Μια πραγματικότητα η οποία υπαγορεύει αβίαστα στον αναγνώστη να σταθεί κριτικά απέναντι στα κείμενα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν τα παρακάτω βιβλία.

Στο μυθιστόρημα *Κολυμπώντας στα βαθιά*, της Μαρίας Ρουσάκη, ο δωδεκάχρονος Ρένος, ένα παιδί που δεν τα πηγαίνει καλά με τα μαθήματα και μην μπορώντας να συναγωνιστεί το μεγαλύτερο ιδίοφρο αδερφό του, αποφασίζει να φύγει από το σπίτι του. Τον ακολουθεί όμως κι ο αδερφός του. Οι περιπέτειες που εμπλέκονται και οι εκπλήξεις που διαδέχονται η μία την άλλη εμφυσούν στο Ρένο αυτογνωσία, ισχυροποιούν το χαρακτήρα του, τον κάνουν να δει διαφορετικά τα πράγματα αλλά και «υπαγορεύουν» στους άλλους να ακολουθήσουν μια πιο «παιδαγωγική» συμπεριφορά απέναντί

2. Βλ. σχετικά: Παπαδάτος, Γιάννης Σ. «Η Θεματολογία του Σύγχρονου Μυθιστορήματος για Παιδιά και Εφήβους». π. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, τόμ. 11ος (Αθήνα: Βιβλιογονία, 1992): 15-38.



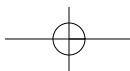
του. Είναι ένα τοπίο δρώμενων στο οποίο θίγεται –από τις ελάχιστες φορές στη λογοτεχνία για παιδιά– το θέμα της ιδιοφυΐας, και μάλιστα στα πραγματικά πλαίσια της καθημερινότητας από την πλευρά των αφηγηματικών «δυνατοτήτων» του πρωτοπρόσωπου δωδεκάχρονου αφηγητή.

Στο μυθιστόρημα της Μαρίας Αγγελίδου, *Το τετράδιο με τις συμπτώσεις*, ένα παιδί, ο Ηλίας, σημειώνει σε ένα τετράδιο τις μεγάλες του απορίες, καθώς και τις περίεργες συμπτώσεις που συμβαίνουν στη ζωή του. Πρόκειται για ένα βιβλίο με καταλυτικό χιούμορ, πολλές φορές έμμεσα καυστικό. Πίσω από τις απορίες, τις απόψεις και τους φαινομενικά αθώους αλλά «κριτικούς» σχολιασμούς του μικρού Ηλία, αναδύεται η ζωή από την άλλη της πλευρά, πιο ανθρωπινή, εκείνη που με διάφορους ειλικρινείς τρόπους αναζητά την κατανόηση και τη φιλία. «Τους φίλους δεν τους έχουμε. Ούτε εκείνοι μας έχουν. Φίλοι είμαστε. Φίλοι γινόμαστε και μετά είμαστε. Είμαστε φίλοι».³ Η ανάγνωση του μυθιστορήματος ευχάριστα μας φέρνει άρωμα αφήγησης και περιπετειών του μικρού Νικόλα των Γκοσινί-Σενπέ.

Στο συγκεκριμένο κύκλο των διατομικών προβλημάτων θα μπορούσαμε να εντάξουμε το μυθιστόρημα *Στις 11 & 11' ακριβώς*, της Λίλας Κονομάρα. Πρόκειται για ένα ταξίδι αυτογνωσίας του Νίκου, του μικρού πρωταγωνιστή, σε διαδρομές μαγείας και φαντασίας.⁴ Διαδρομές οι οποίες «περνούν» από μονοπάτια της λαϊκής παράδοσης και της ελληνικής μυθολογίας. Στο πραγματικό επίπεδο οι συγκεκριμένες διαδρομές οδηγούν τον αναγνώστη στο σημείο ώστε, συνδιαλεγόμενος με τον πρωταγωνιστή και συμμετέχοντας στις περιπέτειές του, να ανακαλύψει εσωτερικές διαδρομές που θα του χρησιμέψουν στο δικό του δρόμο προς την αυτογνωσία. Η θεματική του συγκεκριμένου βιβλίου είναι ανάλογη με μια σειρά, είναι αλήθεια, λίγων μυθιστορημάτων στη ελληνική Λογοτεχνία για Παιδιά, με θέμα τη μαγεία, τη φαντασία και τη δυναμική των συμβόλων, όπου ο ήρωας «αναχωρεί» στην πραγματικότητα ή στη φαντασία από το σπίτι του, φαινομενικά για ένα σκοπό, στην ουσία όμως σε μια πορεία αυτογνωσίας προς την ενηλικίωση. Αναφέρω το μυθιστόρη-

3. Αγγελίδου, Μαρία. *Το τετράδιο με τις συμπτώσεις*. Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2005, σ. 101.

4. Η θεματική κατηγορία: «Βιβλία μαγείας-φαντασίας και συμβόλων», ανάλογα με το θέμα της, μπορεί να ενταχθεί και στους άλλους δύο κύκλους, ιδίως στον εσωτερικό.



μα *Δομήνικος*, του Μάνου Κοντολέων, όπου ένα παιδί, προκειμένου να σώσει τον πατέρα του που κινδυνεύει, ταξιδεύει σε μαγικούς και συμβολικούς κόσμους που έχουν σχέση με τα προσωπικά αλλά και τα παγκόσμια και καθολικά ζητήματα. Ανάλογο είναι και το βιβλίο της Μαρίας Πυλιώτου, *Στα φτερά του Χρυσού Αετού*, όπου ο Ροδής, τολμηρός και αλτρομιστής, φεύγει από το σπίτι του, αποδύεται σε έναν αγώνα άνευ ορίων βοηθώντας τους συνανθρώπους του και, παράλληλα, αποκτά στοιχεία για τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του. Πρόκειται για μυθιστορήματα με εναλλαγές μοτίβων τα οποία προσφέρονται για προσέγγιση και ανάλυση με βάση τις λειτουργίες των μαγικών παραμυθιών του VI. Propp.⁵

- Μυθιστορήματα με θέμα τη μετανάστευση

Τα τελευταία χρόνια, με πλαίσιο τη συντελούμενη οικονομική παραγκομοιοποίηση, φαινόμενα όπως η μετανάστευση και η προσφυγιά έχουν επηρεάσει καταλυτικά την παραγωγή βιβλίων για παιδιά. Βέβαια, βιβλία με τη συγκεκριμένη θεματική υπήρχαν και παλαιότερα. Αυτά τα βιβλία διαπνέονταν μεν από μια συλλογιστική κατανόησης και σεβασμού προς τον άλλον, τον ξένο, ήταν όμως ιδωμένα από την πλευρά μιας αμυντικής στάσης –πώς αλλιώς, αφού ο ξένος είχε εχθρική συμπεριφορά– ενταγμένης σε μια μάλλον μονοπολιτισμική συλλογιστική. Συνήθως αναφέρονταν σε μετανάστες Έλληνες των οποίων η επιθυμία επιστροφής στην πατρίδα ήταν ο αποκλειστικός τους σκοπός.

Σήμερα τα περισσότερα βιβλία αυτής της θεματικής αναφέρονται σε πρόσφυγες ή μετανάστες που έχουν έρθει στην Ελλάδα. Από τη μελέτη αρκετών βιβλίων μπορούμε να μιλήσουμε για μια διαφορετική στάση των συγγραφέων, πιο κοντά σε αυτό που ονομάζουμε «διαπολιτισμική ιδεολογία» σεβασμού στη διαφορετικότητα του «άλλου», εδώ του ξένου. Έτσι, βιβλία όπως: *Ένας ξένος στην οικογένειά μας*, της Ε. Χωρεάνθη, *Ο Ναβίντ δεν ήρθε για διακοπές*, του Π. Χριστοδούλου, *Καφέ αηδιαστικό μπαλάκι*, του Β. Ηλιόπουλου, *Το κρυφό μονοπάτι*, της Τζέμης Τασάκου, *Ονειρεύομαι τη Ρουθ*, του Α. Δελώνη κ.ά. δεν αντιμετωπίζουν τη μετανάστευση, την παλινοστέηση ή την προσφυγιά στο πλαίσιο μιας μονοπολιτισμικής συλλογιστικής ή νοσταλγικής επιστροφής στην πατρίδα, αλλά στη βάση των αληθινών προ-

5. Βλ. Propp, Vladimir. *Μορφολογία του Παραμυθιού. Η Διαμάχη με τον Κλοντ Λεβί-Στρως και Άλλα Κείμενα*. Μτφρ. Αριστέα Παρίση. Αθήνα: Καρδαμίτσα, 1987.

βλημάτων που αντιμετωπίζουν οι ήρωες στη χώρα υποδοχής τους με διαπολιτισμικό πνεύμα φιλίας, συνεργασίας και κατανόησης των λαών. Στα περισσότερα βιβλία είναι έκδηλη και, νομίζω, σε μεγάλο βαθμό επιτυχημένη η προσπάθεια των συγγραφέων να είναι μέσα στο κλίμα της εποχής, περισσότερο κοντά στην πραγματικότητα, δίχως ωραιοποιήσεις ή υπερβολές. Θα έλεγε, βέβαια, κάποιος ότι οι υποθέσεις των βιβλίων και πολλά από τα μοτίβα των βιβλίων μοιάζουν. Π.χ. η εχθρική συμπεριφορά ατόμων της χώρας υποδοχής, οι ψυχολογικές μεταπτώσεις των ηρώων, ο «καλός» ιθαγενής που θα τους αναγνωρίσει, τέλος η δικαίωσή τους. Μια πραγματικότητα η οποία επισημαίνει το γεγονός ότι ίσως βρισκόμαστε στην αρχή των παραπάνω κοινωνικών και πολιτικών φαινομένων, ως δυναμικών στοιχείων της εξέλιξης των πολυπολιτισμικών κοινωνιών, οπότε η διεύδυση της συγγραφικής πέννας είναι ουσιαστική μεν, ανάλογη δε των αντικειμενικά επιφανειακών εικόνων της ένταξης στην παρούσα φάση. Τα παραπάνω βιβλία, καθώς και ορισμένα άλλα, αποτελούν μια χαρακτηριστική εικόνα της συγκεκριμένης παραγωγής. Το βιβλίο του Π. Χριστοδούλου, *Ο Ναβίντ δεν ήρθε για διακοπές*, είναι μια ιδιάζουσα περίπτωση. Η υπόθεση αποτυπώνεται στις σχολικές εκθέσεις ενός μικρού, του Άλκη. Τα θέματά τους είναι οι εμπειρίες στο σχολείο, της καθημερινότητας, οι φίλοι, οι εθνικές γιορτές, ο εκκλησιασμός, τα όνειρα για το μέλλον. Προεξάρχον πρόσωπο είναι ο καλύτερος φίλος του, ο συμμαθητής του Ναβίντ, πρόσφυγας από το Ιράκ, που βρίσκεται με τη μητέρα του στην Ελλάδα. Ωστόσο, ο Ναβίντ δε χρειάζεται να κάνει κάποιο κατόρθωμα για να γίνει αποδεκτός, όπως σε πολλά βιβλία, ιδιαίτερα σε πολλές μικρές ιστορίες της συγκεκριμένης θεματικής, αλλά περιμένει με λαχτάρα να ελευθερωθεί ο πατέρας του για την επιστροφή. Το ενδιαφέρον και συνάμα ουσιαστικό στο μυθιστόρημα είναι ο παιδικότροπος αφηγηματικός πρωτοπρόσωπος λόγος, ο οποίος με αθώα και χιουμοριστική διάθεση και λιτότητα στο ύφος «πραγματεύεται» έμμεσα διαπολιτισμικές αξίες. Στο συγκεκριμένο βιβλίο η επιστροφή στην πατρίδα δεν είναι αποτέλεσμα άγονης νοσταλγίας, αλλά μιας αναγκαιότητας με πολιτικά σημαινόμενα. Μια αντίστοιχη εικόνα παρουσιάζουν και τα παλαιότερα βιβλία της Μ. Πυλιώτου, *Τα δέντρα που τρέχουν*, και της Λ. Πέτροβιτς-Ανδρουσοπούλου, *Για την άλλη πατρίδα*.

- Μυθιστορήματα με θέμα τα περιβαλλοντικά προβλήματα
- Ορισμένα μυθιστορήματα με οικολογική θεματική, με τον τρόπο που



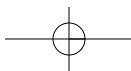
αντιμετωπίζουν τα περιβαλλοντικά προβλήματα στο σύνολό τους, συνιστούν μια ανανεωτική τάση στη συγκεκριμένη θεματική. Αντιμετωπίζουν τα περιβαλλοντικά προβλήματα περισσότερο στα πλαίσια ενός οικοκεντρισμού, σύμφωνα με την τυπολογία του O'Riordan,⁶ ο οποίος σέβεται τη φύση, δεν τη διαχωρίζει από τον άνθρωπο, ανατρέπει τα στερεότυπα των ζώων και, το σπουδαιότερο, υποστηρίζει την αναγκαιότητα αλλαγής των σχέσεων ανθρώπου-φύσης και αναγνωρίζει ότι το οικολογικό πρόβλημα είναι κυρίως κοινωνικό πρόβλημα.

Στο βιβλίο *Λαμπερά αγκάθια*, του Γ. Μπόντη, όπου άνθρωποι καταστρέφουν το δάσος για να περάσουν ένα δρόμο, τα ζώα σπειρώνονται και συνεργάζονται με τους ανθρώπους για να το αποτρέψουν. Ο συγγραφέας από τη μια πλευρά χρησιμοποιεί το λύκο και όλα τα ζώα για ένα σκοπό (συνεργασία-σωτηρία δάσους), αλλά από την άλλη πλευρά επισημαίνει τη φυσική (άγρια) πλευρά τους. Να σημειώσω ότι σε μια πλειάδα βιβλίων, κυρίως μικρών ιστοριών, ο λύκος διατηρεί τις περισσότερες φορές το στερεότυπό του: είναι, δηλαδή, κακός ή και, άκριτα, «καλός». Αναφέρει ο Bookchin ότι η φύση δεν έχει ανθρωποκεντρικές αξίες και δεν είναι ηθική, αλλά «αποτελεί έναν κόσμο συμμετοχής και αλληλεπίδρασης των μορφών της ζωής που οι πλέον ξεχωριστές του ιδιότητες είναι η γονιμότητα, η δημιουργικότητα, η σκοπιμότητα. Έναν κόσμο που τον χαρακτηρίζει η συμπληρωματικότητα και αποτελεί το υπόβαθρο για μια ηθική της ελευθερίας περισσότερο παρά της κυριαρχίας».⁷

Στο μυθιστόρημα *Ο θυμός του Ποσειδώνα*, του Χ. Σακελλαρίου, αναδεικνύονται οικολογικά προβλήματα, κυρίως όμως η σύνδεση του οικολογικού με το κοινωνικό πρόβλημα, μέσα από τη σύγκρουση του σημερινού τύπου οικονομικής ανάπτυξης με παραδοσιακές μορφές και αντιλήψεις. Προτάσσεται η ανάγκη για εξεύρεση μιας άλλης κοσμοθεωρητικής βάσης, όπου ο βαθιά συνειδητοποιημένος άνθρωπος, απαλλαγμένος από την ιδεολογία της κατανάλωσης, θα επινοήσει τις κατάλληλες βιώσιμες λύσεις και θα αλλάξει τις σχέσεις του με τη φύση. Δεν προτείνονται λύσεις τεχνοκεντρικού περιεχομένου (π.χ. μεταφορά του εργοστασίου μακριά από κατοικημένες περιοχές), αλλά εικόνες (π.χ. επιστράτευση του μυθολογικού παράγοντα, γκρέμισμα του εργοστασίου) που παραπέμπουν στην κριτική αναζήτηση μιας άλ-

6. O' Riordan, T. *Environmetalism*. London: Pion, 1981.

7. Bookchin, Murray. *Τι είναι Κοινωνική Οικολογία*. Μτφρ. Μ. Κορακιανίτης. Αθήνα: Βιβλιόπολις, 1992, σσ. 26-27.





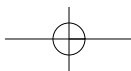
λης συλλογιστικής, ενός άλλου τύπου Ανάπτυξης, που δε θα γεννάει οικολογικά προβλήματα και όπου όλα θα πηγάζουν από την ουσιαστική συνεργασία ανθρώπου-φύσης.

Τέλος, στο μυθιστόρημα *Εκεί που κυνηγάνε οι λύκοι*, του Π. Σπεντζή, δίχως να «παραποιείται» η φύση και η «αποστολή» κάθε ζώου, εκφράζονται εκείνες οι πράξεις και τα συναισθήματα τα οποία, κατάλληλα επεξεργασμένα από τον αναγνώστη, προβάλλονται έμμεσα «διαπαιδαγωγικά» στο ανθρωπογενές περιβάλλον. Ο συγγραφέας περιγράφει τη ζωή στο οικοσύστημα σε δύο επίπεδα: το ένα είναι το ρεαλιστικό, η ζωή στη φύση, δηλαδή με ζώα πρωταγωνιστές που «κρατούν» τα βιολογικά τους χαρακτηριστικά. Το άλλο επίπεδο, «των ανθρώπινων σχέσεων», παρουσιάζει τα ζώα να εμφανίζουν χαρακτηριστικά ανθρώπου δίχως όμως να απομακρύνονται από τα δικά τους. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η φύση δεν έχει ηθική, αλλά λειτουργίες που της εξασφαλίζουν την εξέλιξη και το μετασχηματισμό. Γι' αυτό το λόγο, πιστεύω ότι γενικά χρειάζεται κατάλληλη επεξεργασία στη συσχέτιση αξιών του φυσικού και του ανθρωπογενούς περιβάλλοντος. Οι μορφές ζωής των οικοσυστημάτων δεν προσδιορίζονται μόνο από αντίπαλες ή ανταγωνιστικές σχέσεις, όπως υποστηρίζει η δαρβίνεια «ορθοδοξία», αλλά κύρια μέσα από χαρακτηριστικά αμοιβαιότητας και συνεργασίας, αλληλεξάρτησης και αυτονομίας.

Μιλώντας για το ρεαλισμό των προαναφερόμενων μυθιστορημάτων και των τριών κύκλων, μπορούμε να πούμε ότι βρίσκεται κοντά σε ένα «δυναμικό ρεαλισμό» ο οποίος και, σύμφωνα με το Raymond Williams,⁸ προέρχεται από τη διαλεκτική σύνθεση «της προσωπικής αγωνίας» και του «κοινωνικού στοιχείου» ως μια νέα οπτική για τον κόσμο. Πρόκειται για ένα «συνειδητό ρεαλισμό», όπως θα έλεγε ο D. Grant⁹ με την έννοια της αλήθειας και της δημιουργίας. Μιας αλήθειας της οποίας είναι απαραίτητο να είναι κοινωνός ο μικρός αναγνώστης.

8. Williams, Raymond. *The Long Revolution*, New York: Columbia University Press, 1961, p. 300, και Williams, Raymond, and Higgins, John. *The Raymonds Williams Reader*. Oxford: Blackwell, 2001.

9. Grant, Damian. *Ρεαλισμός*. Μτφρ. Ι. Πάλλη-Κ. Χατζηδημού. Αθήνα: Ερμής, 1972, σ. 70 κ.ε.



Φιλαναγνωστικές πρακτικές

Με αφορμή τα παραπάνω και επιλέγοντας ορισμένα από τα μυθιστορήματα αλλά και βιβλία από διαφορετικά είδη της σύγχρονης παραγωγής, θα προβώ σε ορισμένες δραστηριότητες φιλαναγνωσίας, οι οποίες σχετίζονται παράλληλα και με ιδεολογικά ζητούμενα και πρακτικές της εποχής μας (οικολογικό πρόβλημα, διαπολιτισμική συλλογιστική, επικοινωνιακές σχέσεις).

- Οικο-ανάγνωση: από την «ανάγνωση» του Οικοσυστήματος στην ανάγνωση βιβλίων¹⁰

Πρόκειται για δραστηριότητα η οποία μέσα από τη γνωριμία ενός μικρού οικοσυστήματος (π.χ. ενός πάρκου, μιας πλατείας, ενός υγροβιότοπου, της αυλής του σχολείου κ.ά.) μπορεί να γίνει η αφορμή ώστε να καλλιεργηθεί η αγάπη για την ανάγνωση βιβλίων. Στο φυσικό οικοσύστημα μέσα από τη δράση των βιοκοινωνιών του αποτυπώνονται έννοιες όπως συνεργασία, αλληλεξάρτηση, ουδετερότητα, ανταγωνισμός, αυτονομία. Αυτό το αξιακό κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, κατάλληλα επεξεργασμένο, αποτυπώνεται στο ανθρωπογενές περιβάλλον. Το βιβλίο μπορεί να είναι ένα πεδίο «άσκησης».

Για παράδειγμα: κάποτε μαθητές με το δάσκαλό τους αποφάσισαν να μελετήσουν τα είδη των μυρμηγκιών ενός λόφου. Είχαν μαζί τους εικονογραφημένα βιβλία γνώσεων. Προσπάθησαν να βρουν τις ομοιότητες με τα φωτογραφημένα μυρμηγκία. Ο δάσκαλος τους αφηγήθηκε το παραμύθι *Ο μικρός Ντουπ*, της Ειρήνης Μάρρα, για ένα αδύναμο μυρμηγκί που ξεπέρασε τα προβλήματά του βοηθούμενο από τα άλλα. Έτσι, ομαλά και αβίαστα, κατέληξαν να συζητάνε για τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Τα παιδιά εκδήλωσαν ενδιαφέρον για παρόμοια βιβλία. Ακολουθήθηκε, δηλαδή, η πορεία αλλαγής στάσεων: γνώση του οικοσυστήματος, αισθητική συγκίνηση στο περιβάλλον, αναζήτηση βιβλίων με περιστατικά από το ανθρωπογενές περιβάλλον. Θέματα στο περιβάλλον που πιθανόν να ανακύψουν εκτός των προ-

10. Για περισσότερες πληροφορίες βλ.: Παπαδάτος, Γιάννης Σ. «Οικο-Ανάγνωση και Ανάγνωση ή Απόπειρα για Ένα Σχέδιο Προώθησης της Ανάγνωσης». Στο: *Ανάγνωση και Σχολείο*. Αθήνα: Ε.ΚΕ.ΒΙ.-ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1999. Επίσης, του ίδιου. «“Οικο”-Ανάγνωση: Ένας Οικολογικός Τρόπος “Ανάγνωσης” στο Νηπιαγωγείο». π. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, τεύχ. 17 (2000): 13-16.



αναφερθέντων είναι η ειρήνη, η μετανάστευση, ο κύκλος της ζωής και της ύλης, η φιλία κι η συνεργασία, οι διατομικές σχέσεις κ.ά.

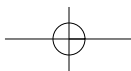
Σε μια τέτοια δραστηριότητα, ανάμεσα στα άλλα, μπορούν να αναζητηθούν βιβλία της νεότερης παραγωγής, όπως: *Η μοναχική φώκια και το παλτό της κυρίας προέδρου*, της Τζέμης Τασάκου (κύκλος της ζωής, σύνδεση κοινωνικού-οικολογικού προβλήματος), *Εκεί που κυνηγάνε οι λύκοι*, του Π. Σπεντζή (κύκλος της ζωής, συνεργασία, φιλία), *Τα Λαμπερά αγκάθια*, του Γ. Μπόντη (κύκλος της ζωής, συνεργασία, σύνδεση κοινωνικού και οικολογικού προβλήματος), *Η πεταλούδα που δεν μπόρεσε να κρατήσει την υπόσχεσή της*, της Μ. Λοΐζου (οικολογικά αδιέξοδα, ατμόσφαιρα πόλης), *Κι ο κόσμος ήρθε τα πάνω κάτω*, της Γ. Σουρέλη (αποστολή των ζώων, οικονομία της φύσης), *Ο Κρυστάλλινος Αετός*, της Α. Μπίνιου, *Το Βροχοπούλι*, του Χρ. Δεσύλλα (οικολογικό πρόβλημα, διαπολιτισμικότητα), *Κολυμπώντας στα βαθιά*, της Μ. Ρουσάκη (αποδοχή της διαφορετικότητας), *Ανεμόμυαλος*, του Κ. Χαραλά (ειρήνη, άτομα με ειδικές ανάγκες).

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα της Οικο-ανάγνωσης, που μπορεί να αγκαλιάσει όλες τις θεματικές κατηγορίες των βιβλίων, λειτουργεί προς δύο κατευθύνσεις: αφενός στην αναζήτηση βιβλίων και στην προώθηση της φιλιαναγνωσίας καλλιεργώντας τον «οικολογικό αναγνώστη» και αφετέρου στην έμμεση ευαισθητοποίηση των παιδιών σχετικά με το οικολογικό περιβάλλον μέσα από εικόνες και καταστάσεις του ανθρωπογενούς περιβάλλοντος.

- Γεω-ανάγνωση: από την «ανάγνωση» ενός τόπου στην ανάγνωση βιβλίων¹¹

Μια τέτοια δράση ταιριάζει περισσότερο σε βιβλία που αναφέρονται σε εικόνες που εύκολα μπορούν να αναζητηθούν στην ύπαιθρο. Απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η επικοινωνία δύο σχολείων διαφορετικών περιοχών. Το ένα πρέπει να είναι κοντά στον τόπο που έχουν διαδραματισθεί γεγονότα που αναφέρονται σε κάποιο βιβλίο. Για παράδειγμα, τα μυθιστορήματα *Η Μαργαρίτα των χελιδονιών*, της Άννας Ιακώβου, και *Στα βήματα του Σαμοθήριου*, της Λί-

11. Παπαδάτος, Γιάννης Σ. «Λογοτεχνία και Γεωγραφικός Χώρος ή από την Ανάγνωση Λογοτεχνικών Βιβλίων στη Συγγραφή». Στο: Κατσίκη-Γκίβαλου, Άντα (επιμ.). *Λογοτεχνική Ανάγνωση και Διδακτικές Εφαρμογές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2001, σσ. 63-79.



τσας Ψαράτυη, έχουν γεωγραφικό πλαίσιο ένα χωριό κι ένα νησί (Σάμος) αντίστοιχα. Τα βιβλία διαβάζονται από μαθητές μιας τάξης σχολείου, π.χ. της Αθήνας, και μαθητές μιας τάξης σχολείου της Μακεδονίας ή της Σάμου. Ανάμεσα στις δραστηριότητες που ανταλλάσσουν οι μαθητές των τάξεων (ζωγραφιές, κείμενα, απόψεις κ.λπ.) είναι η ακόλουθη: οι Αθηναίοι μαθητές ζητούν από τους Μακεδόνες και τους Σαμιώτες να τους στείλουν, από συγκεκριμένες σελίδες που περιγράφονται τοπία, αυτά τα τοπία φωτογραφημένα. Αυτό μπορεί να γίνει και μέσω του διαδικτύου. Έτσι, στο τέλος αυτής της ...«διαβιβλιακής» συνεργασίας έχει δημιουργηθεί ένα διαφορετικό, ...φωτογραφημένο μυθιστόρημα, εμπλουτισμένο με εμπειρίες, με αφηγήσεις της παράδοσης, κείμενα των μαθητών και των δύο σχολείων κ.λπ. που μπορούν να το «περάσουν» στο διαδίκτυο.¹² Πρόκειται για μια επικοινωνιακού τύπου ανάγνωση βιβλίων, στην οποία ο «μαθητής αναγνώστης-συγγραφέας» αποτελεί το κέντρο ενός τετραγώνου με κορυφές την ανάγνωση, τη συγγραφή, τη δημοσίευση, την επικοινωνία.

- Κοσμο-ανάγνωση: από την «ανάγνωση» πολιτισμών στην ανάγνωση βιβλίων

Υπάρχει, λέει ο Ταϊήλορ, ένα καθολικό ανθρώπινο δυναμικό που μας διαβεβαιώνει ότι ο καθένας δικαιούται σεβασμού και πρέπει να έχει τη δυνατότητα να διαμορφώνει και να ορίζει την ταυτότητά του είτε ως άτομο είτε ως μέλος μιας πολιτισμικής ομάδας. Το λογοτεχνικό βιβλίο μπορεί να γίνει κατά κάποιον τρόπο ο «διαμεσολαβητής των πολιτισμών σε μια σημερινή τάξη σχολείου».¹³

Ζητείται από τα παιδιά να αφηγηθούν παραμύθια, μύθους ή ιστορίες από τη χώρα τους. Ακολούθως, είναι δυνατόν αυτά τα παραμύθια να εκδοθούν σ' ένα φυλλάδιο αν υπάρχει η δυνατότητα. Αυτή η «συγκατοίκηση» διαφορετικών αφηγήσεων με την όποια επισήμανση των κοινών τους σημείων είναι ένα σημαντικό βήμα, όπου το βιβλίο «προκαλεί» για την ουσιαστική αποδοχή του «Άλλου». Επίσης, βιβλία διαπολιτισμικής λογοτεχνίας με ήρωες από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα μπορούν να χρησιμοποιηθούν, έμμεσα βέβαια, για την ομαλοποίηση των σχέσεων παιδιών που

12. Σε μια τέτοια δραστηριότητα προσφέρεται θαυμάσια η «τηλεδιάσκεψη».

13. Ταϊήλορ, Τ. *Πολυπολιτισμικότητα*. Μτφρ. Φ. Παιονίδης, Αθήνα: Πόλις, 1997, σ. 91.

παρουσιάζουν μεταξύ τους, π.χ. μια επιθετική συμπεριφορά. Το *παιχνίδι ρόλων*, τοποθετώντας τον εαυτό μας στη θέση του άλλου για να τον κατανοήσουμε μέσω των χαρακτήρων κάποιων ηρώων, μπορεί να βοηθήσει αποτελεσματικά. Προς αυτή την κατεύθυνση θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν αποτελεσματικά και τα βιβλία: *Ο πλανήτης τού δεν ξέρω πού*, της Γ. Πατεράκη (διαπολιτισμικότητα), *Γκασμέντ, ο φνγάς με τη φλογέρα*, της Κ. Μουρίκη (μετανάστευση), *Καφέ αηδιαστικό μπαλάκι*, του Β. Ηλιόπουλου (μετανάστευση), *Η σπηλιά της Γοργόνας*, της Λ. Ψαραύτη (ειρήνη, προσφυγιά). Με διάμεσο, δηλαδή, το λογοτεχνικό βιβλίο, οι μαθητές «διαπολιτισμικοί αναγνώστες» εμπλέκονται σε μια διαδικασία που υπερβαίνει τη στενή μονοπολιτισμική πράξη και γίνονται *ενεργητικοί δέκτες* και συνάμα *δημιουργοί* μιας άλλης πράξης, διαπολιτισμικής, η οποία εμπεριέχει τους επιμέρους πολιτισμούς σε σχέσεις αμοιβαιότητας.

Καταληκτικά: η Λογοτεχνία για Παιδιά στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια έχει δώσει ποιοτικά δείγματα, κύρια στην περιοχή του μυθιστορήματος. Θα επαναλάβω ακόμη μια φορά ότι η πολυπληθής παραγωγή για τα ελληνικά δεδομένα δε διασφαλίζει πάντοτε και την ανάλογη ποιοτική. Παρ' όλα αυτά, υπάρχουν αρκετά μυθιστορήματα που εμφανίζουν εξελικτικές ποιοτικές τάσεις, ειδικότερα στις περιοχές των ατομικών προβλημάτων, της διαπολιτισμικής πραγματικότητας και του οικολογικού προβλήματος. Με βιβλία των συγκεκριμένων θεματικών περιέγραφα τρεις περιπτώσεις φιλιαναγνωσίας, οι οποίες, εμπλουτισμένες από τους εκπαιδευτικούς, είναι δυνατόν να εφαρμοστούν στη σημερινή σχολική πραγματικότητα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

A. Πρωτογενείς Πηγές (Λογοτεχνικά Βιβλία για Παιδιά)

- Αγγελίδου, Μαρία. *Το τετράδιο με τις συμπτώσεις*. Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2005.
- Γκοσινί, Ρενέ, και Σενπέ, Ζαν Ζακ. *Ο μικρός Νικόλας σε νέες περιπέτειες*. Μτφρ. Μελίνα Καρακώστα. Αθήνα-Θεσσαλονίκη: Σύγχρονοι Ορίζοντες, 2007.
- Γρηγοριάδου-Σουρέλη, Γαλάτεια. *Κι ο κόσμος ήρθε τα πάνω κάτω*. Αθήνα: Μαΐστρος, 2001.
- Δελώνης, Α. *Ονειρεύομαι τη Ρουθ*. Αθήνα: Ψυχογιός, 2004.
- Δεσύλλας, Χρήστος. *Το Βροχοπούλι*. Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2005.
- Ηλιόπουλος, Β. *Καφέ αηδιαστικό μπαλάκι*. Αθήνα: Πατάκης, 2003.
- Ιακώβου, Άννα. *Η Μαργαρίτα των χελιδονιών*. Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2006.
- Κοντολέων, Μάνος. *Δομήνικος*. Αθήνα: Πατάκης, 1992.
- Κονομάρα, Λίλα. *Στις 11 & 11' ακριβώς*. Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2005.
- Λοϊζου, Μάρω. *Η πεταλούδα που δεν μπόρεσε να κρατήσει την υπόσχεσή της*. Αθήνα: Πατάκης, 2003.
- Μάρρα, Ειρήνη. *Ο μικρός Ντουπ*. Αθήνα: Γνώση, 1992.
- Μπίνιου, Αθηνά. *Ο Κρυστάλλινος Αετός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2005.
- Μπόντης, Γιώργος. *Λαμπερά αγκάθια*. Αθήνα: Πατάκης, 1995.
- Μουρίκη, Κατερίνα. *Γκασμέντ, ο φηγάς με τη φλογέρα*. Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2004.
- Πατεράκη, Γιολάντα. *Ο πλανήτης τού δεν ξέρω πού*. Αθήνα: Ψυχογιός, 2007.
- Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου, Λότη. *Για την άλλη πατρίδα*. Αθήνα: Οι Εκδόσεις των Φύλων, 1978.
- Πυλιώτου, Μαρία. *Τα δέντρα που τρέχουν...* Αθήνα: Καστανιώτης, 1987.
- Πυλιώτου, Μαρία. *Στα φτερά του Χρυσού Αετού*. Αθήνα: Πατάκης, 1997.
- Ρουσάκη, Μαρία. *Κολυμπώντας στα βαθιά*. Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2006.
- Σακελαρίου, Χάρης. *Ο θυμός του Ποσειδώνα*. Αθήνα, Κέδρος 1991.
- Σπεντζής, Π. *Εκεί που κυνηγάνε οι λύκοι*. Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2004.

- Τασάκου, Τζέμη. *Το κρυφό μονοπάτι*. Αθήνα: Ψυχογιός, 2003.
- Τασάκου, Τζέμη. *Η μοναχική φώκια και το παλτό της κυρίας προέδρου*. Αθήνα: Κέδρος, 2002.
- Χαραλάς, Κώστας. *Ο Ανεμόμυαλος*. Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2006.
- Χριστοδούλου, Πάνος. *Ο Ναβίντ δεν ήρθε για διακοπές*. Αθήνα: Κέδρος, 2007.
- Χωρεάνθη, Ελένη. *Ένας ξένος στην οικογένειά μας*. Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2005.
- Ψαράυτη, Λίτσα. *Η σπηλιά της γοργόνας*. Αθήνα: Πατάκης, 2007.
- Ψαράυτη, Λίτσα. *Στα βήματα του Σαμοθήριου*. Αθήνα: Καστανιώτης, 1983.

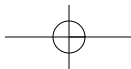
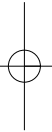
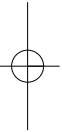
B. Δευτερογενείς Πηγές

- Bookchin, Murray. *Τι είναι Κοινωνική Οικολογία*. Μτφρ. Μ. Κορακιανίτης. Αθήνα: Βιβλιόπολις, 1992.
- Grant, Damian. *Ρεαλισμός*. Μτφρ. Ι. Ράλλη-Κ. Χατζηδήμου. Αθήνα: Ερμής, 1972.
- Καρπόζηλου, Μάρθα. *Το Παιδί στη Χώρα των Βιβλίων*. Αθήνα: Καστανιώτης, 1994.
- Κατοίκη-Γκίβαλου, Άντα. *Φιλολογικές Διαδρομές Γ': Δημιουργοί και Αναγνώσεις*. Αθήνα: Πατάκης, 2007.
- O' Riordan, T. *Environmentlism*. London: Pion, 1981.
- Παπαδάτος, Γιάννης Σ. «Η Θεματολογία του Σύγχρονου Μυθιστορήματος για Παιδιά και Εφήβους». π. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, τόμ.11ος (Αθήνα: Βιβλιογονία, 1992): 15-38.
- Παπαδάτος, Γιάννης Σ. «Οικο-Ανάγνωση και Ανάγνωση ή Απόπειρα για Ένα Σχέδιο Προώθησης της Ανάγνωσης». Στο: *Ανάγνωση και Σχολείο*. Αθήνα: Ε.ΚΕ.ΒΙ.-ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1999.
- Παπαδάτος, Γιάννης Σ. «Λογοτεχνία και Γεωγραφικός Χώρος ή από την Ανάγνωση Λογοτεχνικών Βιβλίων στη Συγγραφή». Στο: Κατοίκη-Γκίβαλου, Άντα (επιμ.). *Λογοτεχνική Ανάγνωση και Διδακτικές Εφαρμογές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2001, σσ. 63-79.
- Propp, Vladimir. *Μορφολογία του Παραμυθιού. Η Διαμάχη με τον Κλοντ Λεβί-Στρωσ και Άλλα Κείμενα*. Μτφρ. Αριστέα Παρίση. Αθήνα: Καρδαμίτσας, 1987.
- Ταΐλορ, Τ. *Πολυπολιτισμικότητα*. Μτφρ. Φ. Παιονίδης, Αθήνα: Πόλις, 1997.



Williams, Raymond. *The Long Revolution*. New York: Columbia University Press, 1961.

Williams, Raymond, και Higgins, John. *The Raymonds Williams Reader*. Oxford: Blackwell, 2001.



Ο Συγγραφέας Παιδικών Βιβλίων στο Σχολείο

Λότη Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου
Συγγραφέας

Όπως είναι γνωστό, επισκέψεις συγγραφέων παιδικών και νεανικών βιβλίων στα σχολεία πραγματοποιούνται συστηματικά εδώ και δύο δεκαετίες. Συγκεκριμένα, ξεκίνησαν πριν από 23 χρόνια, όταν το Υπουργείο Παιδείας, με αίτημα του Κύκλου του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου (Ελληνικού Τμήματος της Διεθνούς Οργάνωσης Βιβλίων για τη Νεότητα – IBBY), έστειλε μια εγκύκλιο¹ προς όλα τα Γραφεία και τους Σχολικούς Συμβούλους Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης, συνιστώντας τον εορτασμό της Παγκόσμιας Ημέρας Παιδικού Βιβλίου στις 2 Απριλίου.² Η πρόσκληση συγγραφέων παιδικών βιβλίων στα σχολεία ήταν ένας από τους τρόπους που προτεινόταν για τον εορτασμό αυτόν. Από τότε, παρόμοιες εγκύκλιοι συνέχισαν να αποστέλλονται κάθε χρόνο, σ' εκείνη μάλιστα του 1990 τονιζόταν ότι οι εκδηλώσεις «... μπορούν να πραγματοποιηθούν και μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς» και ότι «...στο εξής τα σχολεία (δημοτικά και γυμνάσια) που επιθυμούν εκδηλώσεις για το βιβλίο πρέπει να τις προγραμματίζουν κατά την

1. Ήταν η εγκύκλιος με αριθ. Γ1/137, που έστειλε η Δ/ση Εφαρμογών Προγραμμάτων Δ.Ε. και. Π.Α. (Τμήμα Δ') στις 18.3.85.

2. Ο εορτασμός αυτός στις 2 Απριλίου, ημέρα των γενεθλίων του Χανς Κρίστιαν Άντερσεν, καθιερώθηκε από τη Διεθνή Οργάνωση Βιβλίων για τη Νεότητα (International Board on Books for Young People – I.B.B.Y.) το 1966. Σκοπός του εορτασμού είναι να τονώσει την αγάπη για το διάβασμα και να ελκύσει την προσοχή στα παιδικά βιβλία. Κάθε χρόνο ένα διαφορετικό Εθνικό Τμήμα της I.B.B.Y. γίνεται χορηγός της Π.Η.Π.Β. Επιλέγει ένα θέμα, καλεί ένα γνωστό συγγραφέα να γράψει ένα μήνυμα για όλα τα παιδιά του κόσμου και ένα γνωστό εικονογράφο να φιλοτεχνήσει μία αφίσα. Το υλικό αυτό χρησιμοποιείται με διάφορους τρόπους για την προώθηση των βιβλίων και της ανάγνωσης σε όλο τον κόσμο.

έναρξη του σχολικού έτους». Έτσι, οι επισκέψεις των συγγραφέων επεκτάθηκαν χρονικά, τα τελευταία χρόνια, μάλιστα, η τακτική αυτή ενισχύθηκε ακόμη περισσότερο με την εφαρμογή ανάλογου προγράμματος από το Ε.ΚΕ.ΒΙ.

Οι επισκέψεις αυτές δεν αποφασίστηκαν, βέβαια, στην Ελλάδα χωρίς προηγούμενη διεθνή εμπειρία. Από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 η UNESCO είχε δημοσιεύσει σχετικές έρευνες και μελέτες που καταδείκνυαν ότι οι συναντήσεις των μαθητών με συγγραφείς έχουν θετικότατα αποτελέσματα ως προς την καλλιέργεια της φιλοαναγνωσίας.³

Σχετικά με τα αποτελέσματα που είχαν στον τόπο μας οι επισκέψεις των συγγραφέων στα σχολεία όλ' αυτά τα χρόνια, επίσημες μελέτες –εξ όσων γνωρίζω– δεν έχουν γίνει, είναι ωστόσο γενικά παραδεκτό ότι, κατά κανόνα, και στην Ελλάδα φέρνουν τα παιδιά πιο κοντά στα εξωσχολικά βιβλία. Αυτή η διάχυτη αίσθηση και η γενική παραδοχή δε σημαίνει, βέβαια, ότι είναι πάντα επιτυχείς αυτές οι εκδηλώσεις, ούτε ότι φέρνουν πάντα το ποθούμενο αποτέλεσμα. Ωστόσο όσο και πληθαίνουν οι επισκέψεις οι καλά οργανωμένες από ευρηματικούς και ανήσυχους εκπαιδευτικούς, από δασκάλους και φιλολόγους που προσπαθούν με αξιοθαύμαστο ζήλο να δημιουργήσουν αναγνώστες.

Με τη σημερινή μου ομιλία θα ήθελα να αναφέρω μερικά παραδείγματα τόσο από επιτυχημένες όσο και από ανεπιτυχείς επισκέψεις συγγραφέων σε σχολεία, να καταθέσω μερικές απόψεις για το αν και πότε επιτυγχάνεται ο συγκεκριμένος σκοπός για τον οποίο πραγματοποιούνται, καθώς και να διατυπώσω κάποιους σχετικούς προβληματισμούς.

Θα βασιστώ στη δική μου 23χρονη πείρα, όμως, από πολλές σχετικές συζητήσεις με συναδέλφους, καταλαβαίνω ότι τα όσα θα επισημάνω απηχούν σε μεγάλο βαθμό και τις δικές τους σκέψεις. Διευκρινίζω ότι αναφέρομαι σε προσκλήσεις συγγραφέων και όχι σε προσκλήσεις εικονογράφων, που είναι εξίσου φερέκαρπες, αλλά το ζητούμενο εκ των πραγμάτων διαφέρει. Διευκρινίζω επίσης ότι αναφέρομαι σε επισκέψεις στα σχολεία, όχι σε βιβλιοθήκες, παιδότοπους, παιδικά μουσεία κ.λπ.

3. Ενδεικτικά αναφέρονται οι εξής: UNESCO: *Promoting Voluntary Reading for Children and Young People*, 1980, και UNESCO: *Comment planifier et organiser des Campagnes de Lecture*, 1983.

Ας αρχίσουμε λοιπόν από ένα παράδειγμα εξαιρετικά επιτυχημένης επίσκεψης συγγραφέα, που πραγματοποιήθηκε πριν από κάμποσα χρόνια.

Ανοιξη προχωρημένη, λίγο πριν να κλείσουν τα σχολεία, βρέθηκα στο Μαυροχώρι, που βρέχεται από τη λίμνη της Καστοριάς, καλεσμένη στο εκεί δημοτικό σχολείο. Τα παιδιά, προετοιμασμένα από καιρό, με υποδέχθηκαν ξεχωριστά σε κάθε τάξη. Κουβεντιάσαμε για τα βιβλία και το διάβασμα, μιλήσαμε για τους ήρωες των βιβλίων μου, λύσαμε κάποιες απορίες, μου έδειξαν τις ζωγραφιές και τις αφίσες που είχαν φτιάξει για την εκδήλωση και, τέλος, παρουσίασαν μια θεατρική μεταφορά κάποιου έργου μου, που είχαν ετοιμάσει με το δάσκαλό τους. Ύστερα όλοι μαζί –τα παιδιά, οι δάσκαλοι κι εγώ– μπήκαμε στο πλοίο της Κοινότητας και ξανοιχτήκαμε στη γαλήνια λίμνη για μια ονειρική ανοιξιάτικη βόλτα. Στο πλοίο είχε μεταφερθεί ένα μεγάλο τμήμα της βιβλιοθήκης του σχολείου και μια μικρή έκθεση με δικά μου βιβλία. Όσο κράτησε λοιπόν η «υδάτινη» εκείνη εκδρομή, τα παιδιά διάβαζαν ή ξεφύλλιζαν τα βιβλία, συζητούσαν γι' αυτά μεταξύ τους, με την καλεσμένη, με τους δασκάλους τους. Ο ενθουσιασμός ήταν μεγάλος. Κι έγινε αμέσως η σκέψη να οργανώνεται τακτικά μια παρόμοια βόλτα και να λειτουργεί το πλοίο λίγες ώρες κάθε βδομάδα σαν «πλωτή βιβλιοθήκη».

Το ίδιο βράδυ, ο δάσκαλος που είχε την ευθύνη της εκδήλωσης παρουσίασε την καλεσμένη και το έργο της στους γονείς και στους εκπαιδευτικούς της περιοχής. Ακολούθησε συζήτηση για πλήθος θέματα γύρω από τα παιδικά λογοτεχνικά βιβλία, τα παιδιά και το διάβασμα. Και φάνηκε καθαρά πόσο είχε τονωθεί με όλ' αυτά το ενδιαφέρον των ενηλίκων για τη φιλιαναγνωσία.

Πολλούς μήνες αργότερα, όπως πληροφορήθηκα, ο απόηχος της εκδήλωσης δεν είχε σβήσει. Οι μικροί μαθητές συναγωνίζονταν ποιος θα διαβάσει τα περισσότερα βιβλία. Η κουβέντα στα διαλείμματα για την πλοκή κάποιας ιστορίας ή τους ήρωες κάποιου βιβλίου ήταν καθημερινή. Και η ζεστή ατμόσφαιρα που είχε δημιουργηθεί την η-





μέρα της ανοιξιάτικης εκείνης επίσκεψης έφερνε κοντά μικρούς και μεγάλους κάθε βράδυ στο σπίτι, άναβε συζητήσεις, κρατούσε ζωνρό το ενδιαφέρον για το διάβασμα. Τόσο, που και οι μεγάλοι άρχισαν να διαβάζουν όλο και περισσότερο!

Δεν είναι μοναδική η περίπτωση αυτή που ανέφερα. Αρκετά χρόνια τώρα σε πολλά μικρά ή μεγάλα μέρη συμβαίνουν παρόμοια πράγματα. Πίσω από κάθε ομάδα μαθητών που γίνονται και παραμένουν φανατικοί αναγνώστες μεγάλωνοντας, κρύβονται κάποιοι δάσκαλοι με δημιουργική φαντασία, με πάθος για τη δουλειά τους, με εδραιωμένη την πεποίθηση ότι η φιλοναγνωσία είναι από τα βασικότερα που πρέπει να καλλιεργήσουν στα παιδιά. Είναι οι δάσκαλοι που γνωρίζουν καλά και χρησιμοποιούν αποτελεσματικά στην τάξη έργα της παιδικής μας λογοτεχνίας, καλώντας παράλληλα στο σχολείο και τους δημιουργούς των έργων αυτών, για να συμβάλουν από την πλευρά τους στην όλη προσπάθεια. Δάσκαλοι που, όταν ευλογηθούν να έχουν εγκάρδιες σχέσεις και αρμονική συνεργασία με εξίσου προικισμένους συναδέλφους τους κι όταν ευτυχήσουν να έχουν τη συμπαράσταση των διευθυντών του σχολείου τους, κάνουν θαύματα πραγματικά. Και το παρήγορο είναι ότι, όπως προανέφερα, τέτοιοι δάσκαλοι όλο και πληθαίνουν στον τόπο μας.

Ας έρθουμε τώρα σε περιπτώσεις όπου κατά την επίσκεψη του συγγραφέα στο σχολείο εξακολουθούν να γίνονται κάποια «κλασικά» λάθη –παρά τις οδηγίες και τις συμβουλές που από καιρό παρέχονται και από τον Κύκλο του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου και από το Ε.ΚΕ.ΒΙ. αλλά και από τους ίδιους τους συγγραφείς–, με αποτέλεσμα οι επισκέψεις να είναι τελικά ανεπιτυχείς. Αναφέρω τέσσερα παραδείγματα:

Ας έρθουμε τώρα σε περιπτώσεις όπου κατά την επίσκεψη του συγγραφέα στο σχολείο εξακολουθούν να γίνονται κάποια «κλασικά» λάθη –παρά τις οδηγίες και τις συμβουλές που από καιρό παρέχονται και από τον Κύκλο του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου και από το Ε.ΚΕ.ΒΙ. αλλά και από τους ίδιους τους συγγραφείς–, με αποτέλεσμα οι επισκέψεις να είναι τελικά ανεπιτυχείς. Αναφέρω τέσσερα παραδείγματα:

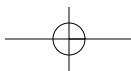
Παράδειγμα πρώτο: Βρισκόμαστε σε Δημοτικό Σχολείο με τριακόσια περίπου παιδιά. Οι δάσκαλοι, ενθουσιασμένοι με την επίσκεψη του συγγραφέα, θέλουν να τον φέρουν σ' επαφή με όλους τους μαθητές του σχολείου ταυτόχρονα. Συγκεντρώνουν λοιπόν όλες τις τάξεις, από την πρώτη ως την έκτη, στη μεγαλύτερη αίθουσα –συνήθως στην «αίθουσα πολλαπλών χρήσεων», αν υπάρχει–, όπου,



βέβαια, γίνεται πανδαιμόνιο. Ακόμη κι αν επικρατήσει τελικά ησυχία, οι πιθανότητες επιτυχίας είναι λίγες. Γιατί, αν ο συγγραφέας θελήσει να συζητήσει με τα μεγαλύτερα παιδιά, τα μικρότερα δεν παρακολουθούν και βαριούνται. Αν απευθυνθεί στα μικρά, πλήττον τα μεγάλα. Από τους μαθητές που έχουν διαβάσει βιβλία του, λίγοι μόνο προλαβαίνουν να υποβάλουν ερωτήσεις. Κι όσοι δε μιλήσουν απογοητεύονται. Έτσι, τίποτα το ουσιαστικό δε γίνεται και σύντομα ξεχνιέται και η επίσκεψη και ο λόγος για τον οποίο έγινε, δηλαδή η καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας.

Παράδειγμα δεύτερο: Ο συγγραφέας καλείται να επισκεφθεί μία ή δύο τάξεις μόνο, που έχουν όμως τρία ή και περισσότερα τμήματα η κάθε μια. Η ώρα που διατίθεται είναι μόνο μία, οπότε οι εκπαιδευτικοί συγκεντρώνουν σε μία αίθουσα εκατόν πενήντα (150) ή και περισσότερα παιδιά. Έτσι όμως, η επίσκεψη, που είχε στόχο την προσωπική επαφή με τους μαθητές, την επικοινωνία μαζί τους, τη συζήτηση και τη δημιουργία ζεστής ατμόσφαιρας με θέμα το βιβλίο και το διάβασμα, μετατρέπεται σε θέαμα, εκλαμβάνεται ως «παράσταση» του συγγραφέα σε πολυπληθές κοινό, με το οποίο δεν μπορεί ή μπορεί ελάχιστα ν' αναπτύξει διάλογο. Ακόμα κι αν καταφέρει ο συγγραφέας ν' ανοίξει συζήτηση με το «ακροατήριο», το ασύρματο μικρόφωνο που αναπόφευκτα θα χρειαστεί και θ' αρχίσει να περιφέρεται για ν' ακούγονται όλες οι ερωτήσεις, η ανυπομονησία όσων θέλουν να μιλήσουν και βλέπουν ότι δε θα προλάβουν, οι μεταξύ των μαθητών αναπόφευκτες κουβεντούλες, η διάσπαση της προσοχής που έτσι προκαλείται, κ.λπ., χαλούν την ατμόσφαιρα και η επίσκεψη χάνει το στόχο της.

Παράδειγμα τρίτο: Ο συγγραφέας καλείται σε μια μόνο τάξη με ένα ή δύο τμήματα. Έτσι, τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα και το χρόνο να μιλήσουν, να παρατηρήσουν, να ρωτήσουν ό,τι θέλουν το συγγραφέα. Ωστόσο η δυνατότητα αυτή πηγαίνει ουσιαστικά χαμένη, γιατί δεν έχει γίνει καμιά προετοιμασία. Τα παιδιά δεν έχουν διαβάσει κανένα βιβλίο του, δε γνωρίζουν τίποτα για τον προσκεκλημένο, καμιά φορά δεν έχουν πληροφορηθεί ούτε καν το όνομά του – όσο απίστευτο και αν ακούγεται κάτι τέτοιο. Τις περισσότερες φορές, περιμένουν απλώς από το συγγραφέα, σύμφωνα με ό,τι τους ανέφερε ο δάσκαλος, «να τους μιλήσει για το επάγγελμά του». Παρόμοια αποκαρδιωτικά περιστατικά, όπου προετοιμασία της επίσκεψης δεν έχει γίνει, συμβαίνουν τόσο σε δημόσια σχολεία όσο και σε πασίγνωστα και πανάκριβα ιδιωτικά. Η φράση «μα, ξέρετε,



τα παιδιά έχουν πολλά μαθήματα και δεν τους μένει χρόνος για διάβασμα» είναι η συνήθης δικαιολογία. Ευνόητο πως η επίσκεψη σε τέτοιες περιπτώσεις αποδίδει ελάχιστα κι ο συγγραφέας έχει την αίσθηση ότι έχασε άδικα και τον κόπο και το χρόνο του.

Παράδειγμα τέταρτο: Η επίσκεψη γίνεται και σ' αυτή την περίπτωση σε μαθητές μιας τάξης που δεν υπερβαίνουν τους πενήντα, ιδανικός αριθμός για μια τέτοια συνάντηση. Τα παιδιά περιμένουν με ανυπομονησία το συγγραφέα. Ο δάσκαλος ή ο φιλόλογος τα έχει προετοιμάσει με ζήλο. Κάθε παιδί κρατάει ένα ντοσιέ ή ένα τετράδιο, όπου έχει συγκεντρώσει πληροφορίες για το συγγραφέα, έχει γράψει περιλήψη ενός τουλάχιστον βιβλίου του, έχει κάνει ανάλυση των χαρακτήρων και έχει γράψει μια δική του κριτική. Όλα αυτά είναι αξιοθαύμαστα, μόνο που ο δάσκαλος ή ο φιλόλογος επιμένει να διαβάσουν όλα τα παιδιά τις εργασίες τους εκείνη την ώρα, για να τις ακούσει ο συγγραφέας. Έχουν όλοι δουλέψει με κέφι και είναι φυσικό να καμαρώνουν και να επιζητούν τον έπαινο που ασφαλώς τους αξίζει. Έτσι όμως, δε μένει χρόνος για συζήτηση, μέσ' από την οποία θ' αδράξει την ευκαιρία ο καλεσμένος για να δυναμώσει την αγάπη τους για το διάβασμα. Δεν έχει χρονικό περιθώριο π.χ. να κουβεντιάσει μαζί τους για την απόλαυση της μοναχικής ανάγνωσης, ώστε να παρακινηθούν να γίνουν συστηματικοί αναγνώστες, να συνεχίσουν να διαβάζουν βιβλία που ελεύθερα θα επέλεγουν, για τη χαρά που θα τους δίνουν και μόνο. Δυνατότητα τέτοιας επικοινωνίας δεν παρέχεται στο συγγραφέα, αφού ακούει μονάχα τα όσα έχουν ετοιμαστεί, συγχαίρει στο τέλος μικρούς και μεγάλους και φεύγει χωρίς να είναι βέβαιος αν η παρουσία του πρόσθεσε κάτι στην όλη προσπάθεια ή, ακόμα, κι αν ήταν όντως απαραίτητη.

Επιτρέψτε μου να προσθέσω δυο ακόμη περιπτώσεις αποτυχημένων ή άστοχων, κατά τη γνώμη μου, συναντήσεων:

Η πρώτη περίπτωση αφορά κυρίως δασκάλους των μικρών τάξεων του Δημοτικού. Είναι οι δάσκαλοι που περιμένουν από το συγγραφέα να παίξει ρόλο εμπνευστή. «Τι θα παίξετε με τα παιδιά;» ρωτούν συχνά όταν γίνεται η πρόσκληση. Όμως ο ρόλος του εμπνευστή, ο πολύ σημαντικός όταν παίζεται στην ώρα του και για το σκοπό που πρέπει, δεν ταυτίζεται με το ρόλο του συγγραφέα. Βέβαια, συμβαίνει καμιά φορά ο συγγραφέας να έχει και την ιδιότητα του εμπνευστή. Ωστόσο, αυτό δεν είναι ο κανόνας. Θα πρόσθετα, μάλιστα, ότι μπορεί να προκληθεί και σύγχυση στα παιδιά για το τι ακριβώς θα πει «συγ-

γραφέας», όταν οι δύο αυτές ιδιότητες –εάν συνυπάρχουν– παρουσιάζονται ταυτόχρονα και δίνουν την αίσθηση ότι ταυτίζονται. Σε τέτοιες περιπτώσεις η επίσκεψη ξεστρατίζει και ο ουσιαστικός της στόχος χάνεται ή μερδεύεται με παραπλήσιους στόχους.

Η δεύτερη περίπτωση είναι εκείνη, όπου ο ίδιος ο συγγραφέας θεωρεί υποχρέωσή του να παραστήσει τον εμψυχωτή, ή και τον διασκεδαστή, πιστεύοντας ότι έτσι θα τραβήξει περισσότερο την προσοχή των σημερινών «τηλεορασόπληκτων» παιδιών στο άτομό του ή θα προκαλέσει μεγαλύτερο ενδιαφέρον για το ή τα βιβλία του. Κι αν μεν έχει την πείρα και τις απαραίτητες γνώσεις, μπορεί το αποτέλεσμα να είναι ανεκτό, καίτοι παρεκκλίνει από το στόχο τον αρχικό της επίσκεψης. Αν όμως δεν τις έχει ή αν υπερβάλλει (με μεταμφιέσεις, επιθεωρησιακού τύπου παρουσιάσεις των βιβλίων του, δραματοποιήσεις εκ του προχείρου, διανομές «ρόλων» κ.λπ.), τότε η παρουσία του στην τάξη καταλήγει να μην έχει καμιά σχέση με την παρουσία ενός συγγραφέα, για να μην πούμε ότι αγγίζει και τα όρια τη γελοιότητας. Μ' αυτόν τον τρόπο, συμβολή στην προσπάθεια για καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας **δεν** γίνεται, κατά τη γνώμη μου. Στην καλύτερη περίπτωση, τα παιδιά ίσως διασκεδάσουν απλά για μία ώρα, μα πολύ λίγο θα συνδέσουν αυτού του τύπου τη διασκέδαση με την απόλαυση που προσφέρει το ίδιο το διάβασμα, ώστε να γίνουν αναγνώστες, πράγμα που ήταν και το ζητούμενο από την επίσκεψη του συγγραφέα.

Περιπτώσεις σαν αυτές που μόλις ανέφερα με κάνουν συχνά να διερωτώμαι αν είναι πάντα ξεκαθαρισμένος ο συγκεκριμένος λόγος για τον οποίο καλείται ένας συγγραφέας στο σχολείο. Προβληματίζομαι και σκέφτομαι τα εξής:

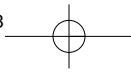
α) Αν ο συγγραφέας καλείται μόνο για να «περάσουν καλά» τα παιδιά, τότε δεν υπάρχει λόγος να γίνει μια τέτοια επίσκεψη. Βέβαια, το να «περνούν καλά τα παιδιά στο σχολείο» είναι στόχος εξαιρετικά επιθυμητός και το να «σπάει» κατά καιρούς η μονοτονία του καθημερινού προγράμματος και της σχολικής ρουτίνας γνωρίζουμε πως είναι αναγκαίο. Ο συγγραφέας όμως δεν επισκέπτεται το σχολείο απλά για κάτι τέτοιο. Αν αυτό και μόνο είναι το ζητούμενο, τα παιδιά θα περάσουν πολύ καλύτερα και θα διασκεδάσουν πολύ περισσότερο με μια παράσταση κουκλοθέατρου, με κάποιον ταχυδακτυλουργό ή κάποιον άλλου τύπου διασκεδαστή.

β) Αν ο στόχος της επίσκεψης είναι η επαφή των παιδιών με κάποιο ή κάποια έργα Λογοτεχνίας μέσω της διδασκαλίας, τότε και

πάλι νομίζω πως δεν είναι απολύτως απαραίτητη η επίσκεψη του συγγραφέα. Αυτό μπορεί να γίνει με επιστημονικότερο τρόπο από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Επίσης, αν ο στόχος είναι η επαφή των παιδιών με λογοτεχνικά κείμενα μέσω της ανάγνωσης ή της δραματοποίησης, αυτό μπορεί να γίνει από κάποιον αφηγητή ή από κάποια ειδική ομάδα που θ' αναλάβει να δραματοποιήσει ένα παραμύθι, ένα διήγημα, μια μικρή ιστορία. Οι μαθητές θα γνωρίσουν έτσι ένα λογοτέχνημα ακούγοντάς το ή βλέποντάς το δραματοποιημένο. Από μια τέτοια δραστηριότητα είναι γνωστό και αποδεδειγμένο πως τα παιδιά ωφελούνται ποικιλοτρόπως, έστω κι αν δεν είναι διόλου βέβαιο ότι θα τους ανοίξει οπωσδήποτε η όρεξη ν' αναζητήσουν και να διαβάσουν το αντίστοιχο βιβλίο. Όπως κι αν είναι, η παρουσία του συγγραφέα δε βλέπω γιατί πρέπει να θεωρείται απολύτως απαραίτητη σε τέτοιες περιπτώσεις.

γ) Αν η επίσκεψη του συγγραφέα έχει το συγκεκριμένο σκοπό να συμβάλει στην τόνωση του ενδιαφέροντος για το διάβασμα λογοτεχνικών κειμένων, τότε η παρουσία του έχει όντως κάποιο νόημα και φέρνει κάποιο αποτέλεσμα. Στις περιπτώσεις αυτές η προσοχή των παιδιών στρέφεται στο βιβλίο ή στα βιβλία τα ίδια και μόνο. Η συζήτηση γίνεται για βιβλία. Μιλούμε για τη χαρά της δημιουργίας που νιώθει ο συγγραφέας και για τη χαρά της ανάγνωσης που νιώθει ο αναγνώστης. Με άλλα λόγια, κουβεντιάζουμε για την πολύτιμη λειτουργία του μυαλού μας, κατά την οποία οι εικόνες, οι σκέψεις, οι έννοιες και τα συναισθήματα γίνονται λέξεις γραπτές την ώρα που ο συγγραφέας δημιουργεί, και οι γραπτές λέξεις γίνονται εικόνες, σκέψεις, έννοιες και συναισθήματα την ώρα που ο αναγνώστης **διαβάζει**. Αναφερόμαστε, δηλαδή, στη θαυμαστή εκείνη ικανότητα του εγκεφάλου μας από την οποία ξεκίνησε η ανάπτυξη του ανθρώπινου πολιτισμού και η οποία κινδυνεύει να ατονήσει με την πληθώρα των εικόνων που μας κατακλύζουν και εισβάλλουν στη ζωή μας, απρόσκλητες τις περισσότερες φορές. Αν λοιπόν έχει γίνει κατανοητό πως αυτός είναι ο σκοπός της επίσκεψης, η πείρα επί του θέματος και η δεξιότητα του συγγραφέα να επικοινωνεί με τα παιδιά ασφαλώς και θα βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό στην προσπάθεια να στρέψει το ενδιαφέρον των μαθητών στο βιβλίο και στο διάβασμα, δηλαδή στην προσπάθεια να δημιουργηθούν αναγνώστες.

Για τη συγκεκριμένη αυτή προσπάθεια δημιουργίας αναγνώστων θα ήθελα να καταθέσω μερικές ακόμη σκέψεις και να επιχει-

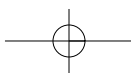


ρήσω κάποιες διευκρινίσεις, πάντα και μόνο σε σχέση με τις επισκέψεις των συγγραφέων στα σχολεία και με τα όσα κατά καιρούς τους ζητούνται ή οι ίδιοι νομίζουν πως πρέπει να κάνουν. Ίσως οι σκέψεις αυτές βοηθήσουν ώστε η προσπάθεια τούτη να μη συγχέεται, όπως συμβαίνει συχνά, με άλλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες απολύτως απαραίτητες και ωφέλιμες, αλλά με κάπως ευρύτερους στόχους.

Τα όσα μπορούν να πραγματοποιηθούν για να φέρουν τα παιδιά σ' επαφή με κείμενα λογοτεχνικά ή τα όσα μπορούν να ξεκινήσουν από ένα βιβλίο και να οδηγήσουν τους μαθητές σε δράσεις εξαιρετικά πολύτιμες και χρήσιμες στην εκπαιδευτική διαδικασία έχουν αδιαμφισβήτητη και αποδεδειγμένη αξία. Και σπεύδω να εκφράσω τον απεριόριστο σεβασμό και το θαυμασμό μου για τις συναφείς δραστηριότητες που αναπτύσσονται από φιλόπονους και φιλοπρόοδους εκπαιδευτικούς με σκοπό την πνευματική καλλιέργεια των παιδιών γενικά και τη βιβλιοφιλία ειδικότερα. Εκείνο που θέλω μόνο να διευκρινίσω είναι ότι το ζητούμενο **ειδικά από την επίσκεψη ενός συγγραφέα στο σχολείο**, όπως είπαμε ήδη, είναι να κινήσει το ενδιαφέρον των παιδιών για τα ίδια τα βιβλία, με τον τρόπο που μόνο εκείνος μπορεί, ώστε να τα κάνει να θέλουν να νιώσουν τη μαγεία του διαβάσματος όπως νιώθει κι εκείνος τη μαγεία της δημιουργίας. Αν δε σφάλω, όλα τα υπόλοιπα –η επαφή των παιδιών με άλλες τέχνες με αφορμή ένα βιβλίο, οι ποικίλες και ωφέλιμες δραστηριότητες που μπορεί να επινοηθούν από την ανάγνωση ενός λογοτεχνικού κειμένου στην τάξη κ.λπ.– δεν είναι δική του δουλειά. Είναι δουλειά των εκπαιδευτικών και άλλων ειδικών.

Επιτρέψτε μου να φέρω ένα παράδειγμα, για να εξηγήσω καλύτερα τι εννοώ:

Είναι γνωστό και παγκοίμως παραδεκτό ότι η επαφή των παιδιών με τη θάλασσα είναι και απολαυστική και εξαιρετικά ωφέλιμη για την υγεία τους. Αν οδηγηθούν στην παραλία, θ' αναπνεύσουν τον ευεργετικό θαλασσινό αέρα, θα παίξουν με κέφι χίλια δυο παιχνίδια, θα χτίσουν πύργους στην άμμο, θα κάνουν την επιτρεπόμενη ηλιοθεραπεία, θα περπατήσουν στην αμμουδιά με ευεργετικά αποτελέσματα για τα πέλματα και τους μυς των ποδιών τους, θα δροσιστούν πλατσουρίζοντας στο νερό, ενδεχομένως θα κάνουν και μια ευχάριστη βόλτα με τους μεγάλους μέσα σε κάποιο πλεύσιμο, για ν' απολαύσουν ακόμα περισσότερο το υγρό στοιχείο. Τελικά, τα παιδιά αυτά θα έχουν πολύ περισσότερες πιθανό-



τητες να θελήσουν να μάθουν κολύμπι από όσες θα έχουν τα παιδιά που ποτέ δεν πήγαν κοντά τη θάλασσα. Δεν είναι όμως και απολύτως βέβαιο πως θα θελήσουν κάτι τέτοιο αν κάποιος δεν τα παρακινήσει πειστικά γι' αυτή ακριβώς τη δραστηριότητα. Του λόγου το αληθές το αποδεικνύουν οι περιπτώσεις ανθρώπων που μεγάλωσαν σε παραθαλάσσια μέρη, αλλά ποτέ δεν έμαθαν κολύμπι. Ή των ενηλίκων που λατρεύουν τη θέα της θάλασσας, αναπνέουν τον υγιεινό θαλασσινό αέρα, χαίρονται τον περίπατο στην παραλία ή κάνουν μ' ενθουσιασμό μια κρουαζιέρα στα νησιά, δεν μπαίνουν όμως ποτέ στο νερό, όχι από κάποια παθολογική αιτία, αλλά γιατί δεν τους κάνει κέφι.

Οι τελευταίοι μού θυμίζουν ενηλίκους που λατρεύουν το θέατρο και τον κινηματογράφο, παρακολουθούν τακτικά συναυλίες και διαλέξεις, επισκέπτονται με εξαιρετικό ενδιαφέρον μουσεία και εκθέσεις ζωγραφικής, παίρνουν μέρος σε εκπαιδευτικά ταξίδια και άλλες πολιτιστικές δραστηριότητες, αλλά **δε διαβάζουν Λογοτεχνία**. Οι άνθρωποι αυτοί ασφαλώς και είναι καλλιεργημένοι, ΔΕΝ είναι όμως αναγνώστες. Μου θυμίζουν ακόμη κάποια παιδιά –συναντώ συχνά τέτοια παιδιά στα σχολεία– που παίρνουν μέρος μ' ενθουσιασμό και πραγματικό ταλέντο σε δραματοποιήσεις λογοτεχνικών κειμένων ή άλλες παρεμφερείς δραστηριότητες, αλλά δεν ανοίγουν ποτέ βιβλίο λογοτεχνικό στο σπίτι. Αντίθετα, έχω συχνά συναντήσει παιδιά που απρόθυμα ή και καθόλου δε μετέχουν σε δραστηριότητες γύρω από το βιβλίο, είναι όμως πραγματικοί βιβλιοφάγοι.

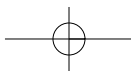
Αν λοιπόν οι επισκέψεις των συγγραφέων στα σχολεία έχουν το συγκεκριμένο στόχο να βοηθήσουν στη δημιουργία αναγνωστών, τότε ανάλογη πρέπει να είναι και η δράση τους. Όλα τα άλλα θα πρέπει να μένουν για τους ειδικούς με τους ευρύτερους παιδευτικούς στόχους. Γυρίζοντας στο παράδειγμά μας, ας σκεφτούμε ότι άλλη η δουλειά εκείνου που διδάσκει κολύμβηση, άλλη η δουλειά εκείνου που διδάσκει ιστιοπλοΐα και άλλη εκείνου που παροτρύνει και επιβλέπει τα παιχνίδια των παιδιών κοντά στη θάλασσα, με ό,τι ευεργετικό συνεπάγεται κάτι τέτοιο. Με τούτο το παράδειγμα θέλω να πω ότι εκείνο που μπορεί και οφείλει να πετύχει ο συγγραφέας στην τάξη είναι να πείσει τα παιδιά να μάθουν να μπαίνουν και να κολυμπούν στη θάλασσα της Λογοτεχνίας, όχι απλά να τη χαίρονται από την αμμουδιά με διάφορα παιχνίδια. Σκοπός του είναι να εμπνεύσει στα παιδιά τη λαχτάρα για την ηδονή της μοναχικής ανά-



γνωσης, που τη νιώθει κανείς πέρα και μακριά από οποιουδήποτε είδους συλλογικές δραστηριότητες, ακόμα κι όταν στρέφονται γύρω από τη λογοτεχνία και τα βιβλία.

Όταν αυτός ο στόχος είναι ξεκαθαρισμένος, πιστεύω πως οι επισκέψεις των συγγραφέων στα σχολεία είναι όντως ευεργετικές και πηγαίνουν σχεδόν πάντα καλά. Καμιά υπερβολή, καμιά παρεξήγηση και καμιά παράλειψη δε σημειώνεται. Η προετοιμασία είναι άριστη και η κουβέντα εποικοδομητική. Προσωπικά θυμούμαι με συγκίνηση πολλές περιπτώσεις όπου τα παιδιά περίμεναν με πραγματικό ενθουσιασμό να μιλήσουν με τη συγγραφέα των βιβλίων που διάβασαν και απόλαυσαν. Κι αυτό κινούσε την περιέργεια και όσων παιδιών δεν είχαν διαβάσει κάποιο βιβλίο του, δημιουργώντας τους τη διάθεση για μίμηση. Σε τέτοιες περιπτώσεις, η χαρά φαίνεται καθαρά στα πρόσωπα των μαθητών. Και τότε αναρωτιέται κανείς γιατί να μην είναι πάντα σωστά προετοιμασμένες και προσανατολισμένες αυτές οι συναντήσεις, ώστε να μένουν στη μνήμη των παιδιών ως κάτι ξεχωριστό και να συνδέονται πάντα μέσα τους με την αγάπη για τα βιβλία και τη χαρά του διαβάσματος: του διαβάσματος χωρίς την επικουρία καμιάς «παράστασης», καμιάς «φιέστας», καμιάς «διασκέδασης», του διαβάσματος που μπορεί να προσφέρει απόλαυση, παρηγορία και ξεκούραση.

Γενικά, έχω την πεποίθηση ότι, όταν ο συγγραφέας καλείται στην τάξη μ' αυτό το πνεύμα, η επίσκεψη έχει θετικά αποτελέσματα ως προς την καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας. Το ενδιαφέρον για τα βιβλία τα ίδια όντως τονώνεται, το κέφι για το διάβασμα φουντώνει. Τα παιδιά είναι καθρέφτης των προσπαθειών μας και σίγουρα δεν ξέρουν να υποκρίνονται. Στο τέλος της συνάντησης καταλαβαίνει καλά κανείς τι έδωσε και τι πήρε. Προσωπικά, όταν φεύγοντας από κάποιο σχολείο ακούω τα παιδιά να λένε με λαχτάρα: «Πότε θα ξανάρθετε να κουβεντιάσουμε; Θέλουμε να ξανάρθετε!», όταν τα μικρότερα με αγκαλιάζουν, μου ζητούν να υπογράψω το βιβλίο που κρατούν με λατρεία ή μου δίνουν ένα χαρτάκι με δυο ζεστά λόγια, μια ζωγραφιά που γράφει από κάτω «στην αγαπημένη μου συγγραφέα», τότε ξέρω πως όλα πήγαν καλά. Είμαι βέβαιη πως τη συνάντησή μας πάντα θα τη θυμούνται, πάντα θα τη συνδέουν με τη χαρά της ανάγνωσης και με τα βιβλία, όλα τα βιβλία που θα διαλέξουν και θα πάρουν στα χέρια τους, όποιος κι αν τα έχει γράψει. Και αυτό είναι τελικά το κέρδος. Γιατί, όπως έχει πει ένας σοφός: «χωρίς βιβλία ο Θεός σιωπά, η δικαιοσύνη κοιμάται, η επιστήμη ακινητεί,



η φιλοσοφία χωλαίνει, τα γράμματα μένουν βουβά – τα πάντα πέφτουν σε χειμερία νάρκη».

Χρέος όλων μας, λοιπόν, είναι να βοηθήσουμε, στο μέτρο και με τον τρόπο που καθένας μπορεί, «έκαστος ἐφ' ὃ ἐτάχθη», ώστε η άνοιξη των βιβλίων να μη φεύγει ποτέ από τη ζωή των παιδιών.

