

ΤΟ ΠΑΙΔΙΚΟ ΒΙΒΛΙΟ ΓΝΩΣΕΩΝ

ΤΟ ΠΑΙΔΙΚΟ ΒΙΒΛΙΟ ΓΝΩΣΕΩΝ

Επιμέλεια:
Γιάννης Σ. Παπαδάτος
Γιάννης Παπαδόπουλος

ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΤΟ ΠΑΙΔΙΚΟ ΒΙΒΛΙΟ ΓΝΩΣΕΩΝ

Επιμέλεια: Γιάννης Σ. Παπαδάτος, Γιάννης Παπαδόπουλος
Διόρθωση: Χρύσα Φραγκιαδάκη

© 2017, Εκδόσεις Κυριάκος Παπαδόπουλος Α.Ε., Μαρία Αγγελίδου, Αγγελική Γιαννικοπούλου, Μάρθα Καρπόζηλου – Δήμητρα Τσιώρη, Μένη Κανατσούλη, Μαρίζα Ντεκάστρο, Γιάννης Σ. Παπαδάτος, Γιάννης Παπαδόπουλος, Γεώργιος Παπαντωνάκης, Αναστασία Οικονομίδου, Δημήτρης Πολίτης, Πόπη Κασσωτάκη Ψαρουδάκη, Εύη Τσιτιρίδου-Χριστοφορίδου

Η πνευματική ιδιοκτησία αποκτάται χωρίς καμιά διατύπωση και χωρίς την ανάγκη ρήτρας απαγορευτικής των προσβολών της. Κατά τον Ν. 2387/20 (όπως έχει τροποποιηθεί με τον Ν. 2121/93 και ισχύει σήμερα) και κατά τη Διεθνή Σύμβαση της Βέρνης (που έχει κυρωθεί με τον Ν. 100/1975), απαγορεύεται η αναδημοσίευση, η αποθήκευση σε κάποιο σύστημα διάσωσης και γενικά η αναπαραγωγή του παρόντος έργου με οποιονδήποτε τρόπο ή μορφή, τμηματικά ή περιληπτικά, στο πρωτότυπο ή σε μετάφραση ή άλλη διασκευή, χωρίς γραπτή άδεια του εκδότη.

Πρώτη έκδοση:



ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ

www.epbooks.gr

Καποδιστρίου 9, 144 52 Μεταμόρφωση Αττικής
τηλ.: 210 2816134, e-mail: info@epbooks.gr

ΒΙΒΛΙΟΠΛΕΙΟ

Μασσαλίας 14, 106 80 Αθήνα, τηλ.: 210 3615334

ISBN 978-960-569-737-2

ΕΙΣΑΓΩΓΗ 7

ΕΝΟΤΗΤΑ ΠΡΩΤΗ

Ιστορία-Θεματολογία

- Μαρία Αγγελίδου: Αρχαία Ιστορία και ακόμα πιο αρχαία Μυθολογία για τα παιδιά του 21ου αιώνα: Το βιβλίο του retelling και του remaking. Το «μάθημα» της Ιστορίας και το «βιβλίο γνώσεων» 12
- Αγγελική Γιαννικοπούλου: Βιβλία εννοιών (concept books). Βιβλία γνώσεων για μικρά παιδιά 26
- Μάρθα Καρπόζηλου – Δήμητρα Τσιώρη: «Πες μου τι τρως, για να σου πω ποιος είσαι». Το φαγητό στα ελληνικά παιδικά βιβλία 41
- Μένη Κανατσούλη: Βιβλία γνώσεων για δρομους; Για τρύπες; Για εξυπνάδα; Ο Σάκης Σερέφας και το δικό του βιβλίο γνώσεων 58
- Μαρίζα Ντεκάστρο: Βιβλία που βοηθούν στη διαχείριση δύσκολων καταστάσεων 71
- Γιάννης Σ. Παπαδάτος: Μορφές της ελληνικής αρχαιότητας σε βιβλία του 19ου και του 20ού αιώνα 87
- Γιάννης Παπαδόπουλος: Κλασικές διδασκαλίες: βιωματική γνώση και κάθαρση των πολιτών κατά την παιδική ηλικία της δημοκρατίας 104
- Γεώργιος Παπαντωνάκης: Τα βιβλία γνώσεων της Παιδικής Νομικής Βιβλιοθήκης και η θεωρία του Αριστοτέλη για την πολιτεία και τον πολίτη 119

ΕΝΟΤΗΤΑ ΔΕΥΤΕΡΗ

Θεωρητικές προσεγγίσεις

- Αναστασία Οικονομίδου: Τα βιβλία γνώσεων για παιδιά και οι εννοούμενοι αναγνώστες τους 135
- Δημήτρης Πολίτης: Μη λογοτεχνικά βιβλία και μη ενήλικοι αναγνώστες: μεταξύ γνωστικής και λογοτεχνικής εμπειρίας 151

ΕΝΟΤΗΤΑ ΤΡΙΤΗ


Διδακτικές προσεγγίσεις

- Πόπη Κασσωτάκη-Ψαρουδάκη: Η κατανόηση των πληροφοριακών κειμένων μέσα από τη διδακτική αξιοποίηση των χαρακτηριστικών και της δομής τους 167
- Εύη Τσιτιρίδου-Χριστοφορίδου: Το βιβλίο γνώσεων ως παιχνίδι και ως αφορμή για την ενίσχυση της ελεύθερης έκφρασης και δημιουργικότητας στη σχολική τάξη: ένα παράδειγμα 183

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Μιλώντας για το παιδικό βιβλίο γνώσεων εννοούμε εκείνο το βιβλίο που έχει ως αποκλειστικό στόχο τη μετάδοση γνώσεων. Η αξία του είναι αναμφισβήτητη. Ενέχει παιδαγωγικά, διδακτικά, αναγνωστικά και άλλα πολύμορφα σημαινόμενα. Καλλιεργεί δεξιότητες μάθησης και κρίσης, και ενεργοποιεί τον αναγνώστη και την αναγνώστρια ώστε να ερευνήσουν περαιτέρω τα αντικείμενα που τους ενδιαφέρουν. Ωστόσο, το βιβλίο γνώσεων, για την ελληνική πραγματικότητα, αποτελεί μάλλον την αθέατη πλευρά της σελήνης. Από τη μεριά κρύβεται μια πληθώρα βιβλίων όλων των ειδών και των μορφών του, και από την άλλη μεριά την ελληνική πραγματικότητα, από θεωρητικής πλευράς, υπάρχει μια ισχνή βιβλιογραφία από θεωρητικής πλευράς. Εισηγήσεις που περιλαμβάνονται στον συγκεκριμένο συλλογικό τόμο, και οι οποίες εξετάζουν από διάφορες πλευρές το βιβλίο γνώσεων, αποτελούν το προϊόν ημερίδας που διοργάνωσε το Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Παιδικό Βιβλίο και Παιδαγωγικό Υλικό» του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου στη Ρόδο, τον Οκτώβριο του 2016.

Συγκεκριμένα, ο τόμος περιλαμβάνει έντεκα μελέτες που κινούνται στον χώρο της θεωρίας, της ιστορίας, της μελέτης και της προσέγγισης κειμένων, καθώς και της διδακτικής αξιοποίησης του βιβλίου γνώσεων.

Σε μια πρώτη ενότητα περιέχονται οι μελέτες που αναφέρονται στην ιστορία και τη θεματολογία του βιβλίου γνώσεων 

Με αφορμή βιβλία της γνώσεων, η συγγραφέας Μαρία Αγγελίδου εστιάζει στο ιστορικό παρελθόν ως δημιουργική δύναμη που μπορεί να επενεργήσει στο ακροατήριο του 21ου αιώνα υπερβαίνοντας τον διδακτισμό του μαθήματος της Ιστορίας που, εν πολλοίς, αναλώνεται στην υπερβολική πληροφορία.

Σε θέματα που αφορούν το εικονογραφημένο βιβλίο εννοιών αναφέρεται η εργασία της Αγγελικής Γιαννικοπούλου. Τα συγκεκριμένα θέματα οφείλονται σε ιδιαιτερότητες των συγκεκριμένων βιβλίων που απορρέουν από το αναγνωστικό τους κοινό, τις συγκεκριμένες θεματικές και τον σαφέστατο μαθησιακό τους στόχο

Η Μένη Κανατσούλη εξετάζει βιβλία γνώσεων του συγγραφέα Σάκη Σερέφα υπό το φως της θεωρίας της Παιδικής Λογοτεχνίας και Παιδικού Βιβλίου, κυρίως σύμφωνα με το σχήμα που προτείνει ο Άρθουρ Κάιςλερ, εστιάζοντας στον συνδυασμό τριών όψεων του δημιουργού, δηλαδή του επιστήμονα, του χιουμορίστα, του καλλιτέχνη, που ως έναν βαθμό δυσχεραίνουν την κατηγοριοποίηση των βιβλίων γνώσεων.

Το φαγητό, υποστηρίζουν η Μάρθα Καρπόζηλου και η Δήμητρα Τσιώρη, ως μοτίβο στα παιδικά αναγνώσματα, εκτός από μέσο επιβίωσης είναι συνυφασμένο με το πολιτισμικό πλαίσιο, παραπέμποντας ευθέως στη σχέση φαγητού και πολιτισμικής ταυτότητας. Προσεγγίζουν δε τον ρόλο και τη λειτουργία του φαγητού στο σύγχρονο ελληνικό παιδικό ανάγνωσμα με εμβόλιμες συγκριτικές αναφορές σε αντίστοιχα ξενόγλωσσα βιβλία.

Η Μαρίζα Ντεκάστρο αναφέρεται σε βιβλία γνώσεων που περιλαμβάνουν σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα, γραμμένα με πρόθεση, χρηστικά και διδακτικά, όπου στο λογοτεχνικό υπέδαφος μιας σύνοπτης ιστορίας κρύβονται ιδέες και απόψεις για το πώς μπορούν τα παιδιά να διαχειριστούν δύσκολες καταστάσεις. Αλευθύνονται και

σε ενηλίκους (εκπαιδευτικούς/γονείς), καθώς συχνά περιλαμβάνουν παράρτημα με πρακτικές συμβουλές και είναι κατάλληλα για δουλειά στην τάξη και για ανάγνωση στο πλαίσιο της οικογένειας.

Στις προσωπικότητες του Θεμιστοκλή και του Μεγάλου Αλεξάνδρου αναφέρεται ο Γιάννης Σ. Παπαδάτος προκειμένου να δείξει ότι η κάθε εποχή, με ενδιαφέροντα για την έρευνα τρόπο, ερμηνεύει τον βιογραφούμενο σύμφωνα με τα ιδεολογικά προτάγματά της ή εστιάζει εν πολλοίς σε εκείνα τα στοιχεία του βιογραφούμενου τα οποία εικονογραφούν την ιδεολογία που επικρατεί στην εκπαιδευτική πραγματικότητα και, γενικότερα, στην κοινωνική περιρρέουσα ατμόσφαιρά της.

Ο Γιάννης Παπαδόπουλος σημειώνει ότι τα κριτήρια σύμφωνα με τα οποία προβαίνουμε στον προσδιορισμό της ηλικίας διαφοροποιούνται από εποχή σε εποχή ανάλογα προς τις ιστορικές συνθήκες, τις εθνολογικές ιδιαιτερότητες ή τις κοινωνικές διαρθρώσεις, κλπ. Για παράδειγμα, στην περίοδο της αθηναϊκής δημοκρατίας, ανεξάρτητα από το πλήθος των χρόνων ζωής τους, οι άρρενες Αθηναίοι πολίτες βίωναν την παιδική-νηπιακή ηλικία της δημοκρατίας, οπότε έχρηζαν νεωτεριστικής αγωγής και εξιδικευμένης γνώσης. Η παρούσα μελέτη εστιάζει στην τρίτη τραγωδία της Ορέστειας, τις *Ευμενίδες*, επιδιώκοντας να εξετάσει τη συνεισφορά των αρχαϊκά αιμοσταγών αλλά κλασικά ευφρόσυνων Ερινύων στο γίνεσθαι των νέων πολιτών, στο πλαίσιο της εξίσου καινοφανούς και λαοπρόβλητης δημοκρατίας.

Ο Γεώργιος Παπαντωνάκης, με αφορμή το γεγονός ότι το «πολιτικό» στοιχείο έχει εισχωρήσει και στα παιδικά βιβλία σε μια εποχή που γίνεται λόγος διαρκής για τα ανθρώπινα δικαιώματα, με βάση τη θεωρία του Αριστοτέλη για τον πολίτη και τις σχέσεις κράτους-πολίτη, χρησιμοποιώντας τον όρο «πολιτότητα» προσεγγίζει βιβλία γνώσεων της *Παιδικής Νομικής Βιβλιοθήκης* αναφερόμενος γενικά σ' αυτά, στην αποτίμηση και στα ποιοτικά κριτήριά τους.

Σε μια δεύτερη ενότητα περιέχονται οι επόμενες μελέτες που εντάσσονται στον χώρο της θεωρίας:

Τι είδους προβλήματα ανακύπτουν σε σχέση με τον εννοούμενο αναγνώστη του βιβλίων γνώσεων εξετάζει η Αναστασία Οικονομίδου. Ιδιαίτερα εστιάζει σε εκείνα τα βιβλία που, υπερβάλλοντας στη μορφωτική τους πρόθεση, αγνοούν τις δυνατότητες αλλά και τις προτιμήσεις των πραγματικών αναγνωστών και κατασκευάζουν έναν εννοούμενο αναγνώστη με τον οποίο εκείνοι δεν μπορούν να ταυτιστούν, εφόσον ο καταϊγισμός των πληροφοριών, το περιεχόμενό τους, αλλά και η γλώσσα και το ύφος που χρησιμοποιούνται τους υπερβαίνει.

Ο Δημήτρης Πολίτης επικεντρώνεται –και με ενδεικτικές αναφορές «μη λογοτεχνικών» βιβλίων– σε δύο βασικά ζητήματα: το πρώτο αφορά την οντολογία/λειτουργία των κόσμων της μυθοπλασίας/μυθοπλασίας, ενώ το δεύτερο την ίδια την αναγνωστική διαδικασία στα κείμενα που υπερβαίνουν τα στερεότυπα και διευρύνουν την έννοια της «λογοτεχνικότητας».

Τέλος, στην τρίτη ενότητα, που αναφέρεται στον χώρο της διδακτικής προσέγγισης, περιέχονται οι παρακάτω μελέτες:

Η Πόπη Κασσωτάκη παρουσιάζει μια προσπάθεια κατανόησης των πληροφοριακών κειμένων μέσα από τη σκόπιμη και συστηματική διδακτική αξιοποίηση των χαρακτηριστικών (κειμενικών-οργανωτικών-οπτικών) και των δομών τους (περιγραφή, διαδοχή, σύγκριση, αίτιο/αποτέλεσμα, πρόβλημα λύση).

Η Εύη Τσιτιρίδου-Χριστοφορίδου, αναφερόμενη στους τρόπους με τους οποίους είναι δυνατόν το βιβλίο γνώσεων να χρησιμοποιηθεί στη σχολική τάξη, παρουσιάζει μια διδακτική πρόταση χρησιμοποίησής του, την οποία και τεκμηριώνει θεωρητικά.

Έχουμε την πεποίθηση ότι ο συγκεκριμένος συλλογικός τόμος καλύπτει ένα κενό στον χώρο της θεωρίας και της έρευνας του παιδικού βιβλίου στη χώρα μας, καθώς είναι δυνατόν να αποτελέσει χρή-

σιμο εργαλείο στους ερευνητές, στις ερευνήτριες, στους φοιτητές/ στις φοιτήτριες, στους/στις εκπαιδευτικούς και σε όσους/όσες ενδιαφέρονται για τη μελέτη γενικότερα του βιβλίου που απευθύνεται στα παιδιά. Ευχαριστούμε τις Εκδόσεις Παπαδόπουλος που προσφέρθηκαν να εκδώσουν τον συγκεκριμένο τόμο.

Ρόδος, Ιούλιος 2017
 Οι επιμελητές
 Γιάννης Σ. Παπαδάτος
 Γιάννης Παπαδόπουλος

ΑΡΧΑΙΑ ΙΣΤΟΡΙΑ ΚΑΙ ΑΚΟΜΑ ΠΙΟ ΑΡΧΑΙΑ ΜΥΘΟΛΟΓΙΑ ΓΙΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΟΥ 21ου ΑΙΩΝΑ: ΤΑ ΟΡΙΑ ΤΟΥ RETELLING¹ ΚΑΙ ΤΟΥ REMAKING²

Το «μάθημα» της Ιστορίας και το «βιβλίο γνώσεων»

Μαρία Αγγελίδου

Συγγραφέας

1. Εισαγωγή

Αν ο 20ός αιώνας ήταν ο αιώνας της εικόνας, ο 21ος είναι σίγουρα ο αιώνας της αφήγησης. Οι κάτοικοι του παγκόσμιου χωριού που παίζουν την τεχνολογία στα παιδικά τους δάχτυλα από τη νηπιακή κιόλας ηλικία, σαν να θέλουν ν' αφήσουν πίσω τους τη στεγνή και ακριβή απαρίθμηση, αποτύπωση, καταγραφή του κόσμου και της ζωής – και να «αφηγηθούν» με λογοτεχνικό τρόπο, και λογοτεχνική επίσης ελευθερία, όχι μόνο το παρόν αλλά και το παρελθόν και το μέλλον τους. Ο άνθρωπος θυμάται ότι δεν είναι μόνο homo sapiens, αλλά και (κυρίως) homo fictus. Και η αφήγηση είναι χορός, που μόνος –και μόνος– δεν γίνεται. Ο αφηγητής δεν πρωταγωνιστεί μόνος του· θα τολμήσω και θα το πω: δεν δημιουργεί μόνος του το νήμα της ιστορίας του. Ο αφηγητής υπάρχει, ο αφηγητής αφηγείται, εάν και εφόσον υπάρχει ακροατής/θεατής – εάν και εφόσον ο αποδέκτης της αφήγησης είναι παρών και παρακολουθεί. Το δικό μας «κοινό», αναγνωστικό και όχι μόνο, είναι ακριβώς τα παιδιά του 21ου αιώνα. Αυτά τα παιδιά είναι –θέλουμε, αγωνιζόμαστε, προσπαθούμε, πα-

1. Αναδιήγηση γνωστής ιστορίας

2. Αναδόμηση γνωστής ιστορίας

λεύουμε να είναι– οι ακροατές, οι αναγνώστες, οι θεατές, οι παραλήπτες, οι αποδέκτες των αφηγημάτων μας. Κανένας συγγραφέας, κανένας αφηγητής, ούτε καν οι «διαμορφωτές» της επίσημης ιστορίας ή οι συντάκτες της διδακτέας ύλης, δεν απευθύνεται (συνειδητά τουλάχιστον) σε παιδιά περασμένων εποχών.

Το retelling και το remaking... είναι η προϋπόθεση της αφήγησης. Είναι ο χρόνος που περνάει. Είναι η ζωή της ιστορίας – η νίκη της επί του χρόνου και του θανάτου. Είναι η δύναμη του κάθε νέου αφηγητή να ξαναζωντανέψει την ιστορία για τον νέο ακροατή/αναγνώστη. Μια υποπερίπτωση του retelling είναι και το remaking. Γιατί έχουμε και ιστορίες που δεν ξεκίνησαν με telling. Έχουμε τους μύθους, χωρίς αρχικό telling που να σώζεται ως τις μέρες μας. Έχουμε και ευρήματα που μας λένε πολλά, χωρίς λόγια.

Κατά τη γνώμη μου, το «μάθημα» αυτό είναι το πιο προβληματικό σημείο της προσέγγισης. Διότι η Ιστορία δεν είναι μάθημα. Δεν ξεκίνησε όντας μάθημα. Πριν γίνει μάθημα, ήταν, είναι και θα είναι η ζωή μας. Την οποία δεν τη ζούμε για να την κάνουμε μάθημα, βέβαια.

Αλλά, θα έλεγα πως δεν γράφω βιβλία γνώσεων. Δεν γράφω βιβλία που σκοπό έχουν να διδάξουν. Γράφω βιβλία που θέλουν να δείξουν ότι η γνώση είναι απόλαυση, ταξίδι, και περιπέτεια. Διασκεδαστική (αλλά καμιά φορά και επικίνδυνη) περιπέτεια. Απόλαυση συναρπαστική (αλλά και δυσεύρετη). Ταξίδι ευχάριστο (αλλά μπορεί και δύσκολο). Παιχνίδι καταπληκτικό (αλλά μπορεί και βαρετό).

Έχοντας ξεκαθαρίσει αυτά τα τέσσερα σημεία θα προσπαθήσω τώρα να ψηλαφήσω, να αποτυπώσω, να ερευνήσω το βασικό θέμα της αναζήτησής μου. Τη μεθόριο ανάμεσα στην Ιστορία και στη Μυθοπλασία, την περιοχή των συνόρων και τις επίσημες σχέσεις ανάμεσά τους – σήμερα. Πιο συγκεκριμένα: εδώ και σήμερα. Στην Ελλάδα τη δεύτερη δεκαετία του 21ου αιώνα. Διότι, σαν όλα τα σύνορα όπου γης και χρόνου, αλλά και όπου φαντασίας, έτσι κι αυτό

αλλάζει, μετακινείται, υποχωρεί, σπάει. Και μαζί του παρασύρει σ' αυτό το αέναο κύμα της αλλαγής και τη ζωή όσων ζουν και κινούνται στη ζώνη του, στην περιοχή του. Και η δημόσια συζήτηση περί Ιστορίας, το συνεχές και ουδέποτε στάσιμο ενδιαφέρον για τη «διαχείριση του παρελθόντος», δείχνουν καθαρά πως ο κόσμος μας, η εποχή μας, εμείς όλοι συμμετέχουμε με ιδιαίτερο ζήλο σ' αυτή την αλλαγή. Ζήλο που συχνά φτάνει τα όρια του πάθους. Τον Δεκέμβριο του 2015 έγινε στο Ρέθυμνο μια δίκη. Κατηγορούμενος ήταν ο Γερμανός ιστορικός Χάινς Ρίχτερ – και μαζί του οι Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, που εξέδωσαν το βιβλίο του στα ελληνικά.³ Ο εισαγγελέας αυτεπαγγέλτως διέταξε προκαταρκτική έρευνα της υπόθεσης, όταν το Πανεπιστήμιο αναγόρευσε τον Γερμανό συγγραφέα επίτιμο διδάκτορα του Ανώτατου Εκπαιδευτικού Ιδρύματος του νησιού. Και εν συνεχεία τον παρέπεμψε σε δίκη – «με βάση τις διατάξεις του νέου νόμου για το ρατσισμό και την ξενοφοβία, που ψηφίστηκε τον Αύγουστο του 2014».

Στις 27 Οκτωβρίου 2016 έγινε στη Σύρο η δίκη ενός άλλου ιστορικού βιβλίου και μιας άλλης συγγραφέως, Ιταλίδας αυτή τη φορά. Η Sheila Lecoer έγραψε το *Νησί του Μουσολίνι*, μια εξαιρετικά ενδιαφέρουσα μελέτη για την ιταλική κατοχή στη Σύρο.⁴ Το βιβλίο κυκλοφόρησε στα ελληνικά το 2013 από τις εκδόσεις Αλεξάνδρεια κι έγινε δεκτό με ενθουσιασμό τόσο από την κριτική όσο και από την ακαδημαϊκή κοινότητα. Η ελληνική δικαιοσύνη δεν κινήθηκε αυτή τη φορά αυτεπάγγελτα, ενάγοντες είναι οι απόγονοι του κ. Βαΐτση,

3. «Ρέθυμνο: ξεκίνησε η δίκη του Γερμανού καθηγητή Χάινς Ρίχτερ». Είδηση της 25ης Νοεμβρίου 2015, <<http://tvxs.gr/news/ellada/rethymno-ksekinise-i-diki-toy-germanoy-kathigiti-xains-rixter>> (Ημερ. ανάκτησης: 8-1-2017).

4. «Η Ιστορία στο εδώλιο. Σε δίκη η ιστορικός Σέιλα Λεκέρ για το βιβλίο της *Το Νησί του Μουσολίνι*». Είδηση της 20ής Οκτωβρίου 2016, <<http://tvxs.gr/news/prosopa/i-istoria-sto-edolio-se-diki-i-istorikos-seila-leker-gia-biblio-tis-nisi-toy-moyosolini>> (Ημερ. ανάκτησης: 8-1-2017).

νομάρχη Κυκλάδων διορισμένου από τις δυνάμεις Κατοχής.

Αν αυτό είναι το ένα άκρο της μεθόδου ζώνης μεταξύ Ιστορίας και Αφήγησης της Ιστορίας, το άλλο είναι πολύ πιο επαναστατικό και ευφάνταστο: ο Oliver Jeffers, ένας από τους πιο γνωστούς και ουσιαστικούς «παιδικούς» συγγραφείς, το έχει πει και «γράψει» με ελάχιστα αλλά ηχηρά κι εντυπωσιακά λόγια: «*Never let the truth get in the way of a good story*» (Μην αφήσεις ποτέ την αλήθεια να σταθεί εμπόδιο στον δρόμο μιας καλής ιστορίας)!



2. Fictum vs Factum

Το δίλημμα μεταξύ φαντασίας και πραγματικότητας (που κι αυτό αγγίζει τα όρια της διελκυστίνδας πια) δεν είναι τόσο απλό όσο παρουσιάζεται εκ πρώτης όψεως: δεν έχουμε από τη μία την αλήθεια κι από την άλλη τα παραμύθια. Η κατάσταση είναι πολύ πιο ρευστή – και διαρκώς υπό συζήτηση. Οι προτάσεις, οι στάσεις, οι τάσεις είναι πολλές και διάφορες. Οι φωνές είναι ακόμα περισσότερες. Οι στόχοι είναι αποκαλυπτικοί και συχνά αποκάλυπτοι. Στο θέμα «παιδικό βιβλίο» (όπως βέβαια και σε όλα τα θέματα που έχουν σχέση με οποιασδήποτε κατηγορίας βιβλίο) είμαι πάντα με το μέρος του αναγνώστη. Κι έτσι βλέπω το εν λόγω δίλημμα λίγο διαφορετικά: για μένα είναι η αναζήτηση μιας βαθύτερης ισορροπίας, που στόχο έχει να ανοίξει (και να κρατήσει ανοιχτό) τον δρόμο της επικοινωνίας, τον δρόμο της αφήγησης. Και να τον στρώσει τόσο καλά, ώστε να μπορεί να εξυπηρετήσει και τη μεταφορά βαρέων και δύσκολων φορτίων, όπως η γνώση. Αυτό επιχειρώ γράφοντας Ιστορικά Παραμύθια. Ο σκοπός μου δεν είναι να γράψω βιβλία γνώσεων. Τέτοια υπάρχουν πολλά και καλά. Ούτε βέβαια παραμύθια – απ' αυτά υπάρχουν επίσης ακόμα περισσότερα κι ακόμα καλύτερα. Ο στόχος μου είναι τριπλός: πρώτον, η αφηγηματική, ακριβώς, ισορροπία που θα μου επιτρέψει να αφηγηθώ επεισόδια, ζωές, συμβάντα και πρόσωπα

του παρελθόντος στα παιδιά τα σημερινά· δεύτερον, η ανάδειξη της Ιστορίας ως αφηγήματος που αλλάζει σαν καλειδοσκόπιο, ανάλογα με τον αφηγητή του· και τρίτον, η σπορά αναρωτήσεων και ερωτήσεων – αν πρέπει να συμβιβαστώ μ' έναν χαρακτηρισμό, θα ήθελα τα βιβλία μου να λέγονται βιβλία αποριών και όχι βιβλία γνώσεων.

Η αφηγηματική ισορροπία είναι, ακριβώς, η ελπίδα επαφής ανάμεσα στον αφηγητή και στο κοινό του. Είναι ο προσωπικός αγώνας, η προσωπική αγωνία του καθενός που γράφει, χωρίς να 'χει απέναντί του, μπροστά του, σε απόσταση αναπνοής, τον αναγνώστη του, έτσι ώστε να διαβάσει στα μάτια του, στο ύφος του και στην προσοχή του την ανταπόκριση ή την έλλειψή της. «Καθώς πρόκειται τώρα ν' αποδυθώ σ' έναν αγώνα δύσκολο και φοβερά άνισο, έναν αγώνα που έχει να κάμει με τα έργα και τις ημέρες του Ιουστινιανού και της Θεοδώρας, αισθάνομαι να τρέμω από το φόβο μου και να κάνω όσο μπορώ πιο πίσω, όσο αναλογίζομαι ένα πράγμα: ότι τώρα πια πρόκειται να γράψω τέτοια συμβάντα, που ούτε πιστευτά θα φανούν ούτε φυσικά στις επόμενες γενιές· επειδή, μάλιστα, όταν μας μιλάνε για κάτι που συνέβη πριν από πολύν καιρό, τ' ακούμε λίγο σαν παραμύθι, φοβάμαι μήπως με περάσουν για μυθοπλάστη και με κατατάξουν στους τραγικούς ποιητές». Τα λόγια αυτά δεν είναι δικά μου, αν και θα μπορούσαν – πρόσφατα τέλειωσα το δικό μου αφήγημα για τον Ιουστινιανό και τη Θεοδώρα, και ναι, ήταν μια από τις ιστορίες που με δυσκόλεψαν πολύ. Είναι τα λόγια με τα οποία αρχίζει την *Ανέκδοτη Ιστορία* του ο Προκόπιος, τον 6ο αι., 1400 περίπου χρόνια νωρίτερα (Προκόπιος 1988: 27-28). Είναι η απόφαση και η τόλμη ή η σύννεση της Margaret Atwood, που, στην *Πηνελοπιάδα* της, αποφασίζει ν' αναθέσει την αφήγηση του μύθου στην ίδια την Πηνελόπη και στις δώδεκα απαγορευμένες θεραπαινίδες της (Ατγουντ, 2005). Είναι η ειλικρίνεια και ταπεινοφροσύνη της Αθηνάς Κακούρη στο 1821. *Η αρχή που δεν ολοκληρώθηκε*: «*Η Ιστορία είναι σαν ένα πελώριο τοπίο. Μπορείς να το σχεδιάσεις με ακρίβεια και πληρότητα, σαν λε-*

πτομερές τοπογραφικό, όπως κάνουν οι ιστορικοί. Μπορείς όμως και να δοκιμάσεις να το ζωγραφίσεις ελεύθερα, όπως θα έκανες για μια θεά που αγαπάς πολύ και θα ήθελες να μοιραστείς με άλλους το ενδιαφέρον και τη σημασία της» (Κακούρη, 2012:18). Είναι ακόμα και το μπρίο, το θριαμβικό κέφι του Νίκου Τσιφόρου, που ξεκινάει το *Εμείς και οι Φράγκοι* «*Εις το όνομα του Πατρός και του Υιού και του Αγίου Πνεύματος, αμήν!*» (Τσιφόρος, 2001) για να ζωγραφίσει στις τετρακόσιες σελίδες του ένα Βυζάντιο πολύχρωμο και ζωντανό, στο οποίο ταξίδεψαν μαζί του χιλιάδες συγκαίρινοί του, εντελώς απρόθυμοι να διαβάσουν έστω και μία αράδα από την περί Βυζαντινής Ιστορίας βιβλιογραφία της εποχής.

Η αφηγηματική ισορροπία είναι ίσως το πιο ριψοκίνδυνο στοιχείο του κάθε συγγραφέα και το πιο δύσκολο να ιχνογραφηθεί, να μετρηθεί και να δοσολογηθεί. Είναι το ύφος και η άνεση με την οποία κινείται αφενός ο ίδιος μέσα στη γλώσσα της εποχής του – και θεωρεί αφετέρου ότι κινούνται και οι άλλοι, οι πολλοί άλλοι που είναι το κοινό του. Αν μου επιτρέπεται, μια πιο «λογοτεχνική» κι ελεύθερη περιγραφή: είναι σαν να ενώνονται για μια στιγμή μέσα του η αλήθεια του χτες με τις δυνατότητες του αύριο· από τη μία όσα μπορεί με εντιμότητα και ήθος να γνωρίζει για το παρελθόν – κι από την άλλη όσα ψηλαφεί και νιώθει στους κοντινούς του εκπροσώπους του παρόντος.

Ευκολότερο μου είναι να εξηγήσω τον δεύτερο στόχο μου, την ανάδειξη δηλαδή της Ιστορίας ως αφηγήματος που αλλάζει σαν καλειδοσκόπιο, ανάλογα με τον αφηγητή. Στη σειρά Αρχαιοελληνικών Παραμυθιών *Ιστορίες που τις είπε...* ο στόχος αυτός γίνεται ολοφάνερος ήδη με την επιλογή διαφορετικού αφηγητή σε κάθε τόμο της σειράς. Οι έξι αφηγητές είναι ο φανταστικός θίασος, που αναλαμβάνει να ζωντανέψει ιστορίες όντως αρχαίες. Το casting βέβαια είναι δικό μου κι έγινε έτσι που να μας φέρνει όσο γίνεται πιο κοντά σε μια εποχή συγκεκριμένη και σ' έναν τόπο συγκεκριμένο επίσης:

στον κόσμο της Αρχαίας Ελλάδας. Η Πέτρα και το Φως, Η Θάλασσα και ο Δρόμος, Η Αγορά και ο Πόλεμος είναι πραγματικότητες. Και οι πραγματικότητες έχουν πράγματα να πουν. Απλώς, τα λένε η καθεμιά με τη δική της φωνή, με τον δικό της τρόπο.

Ξεκινώντας από το τέλος, θα τους αφήσω να συστηθούν ο καθένας μόνος του. Και διαλέγω ό,τι διαλέγει ο καθένας τους να πει για το ύφος του, για τη γλώσσα του, για τα λόγια του.

Πρώτος, ο Πόλεμος:

«Ο Πόλεμος, παρόλο που τον κατηγορούν πως είναι άδικος, σκληρός πολύ, και το χειρότερο ψεύτης, ξέρει να λέει ιστορίες που μερικές φορές είναι καλύτερες κι απ' τα παραμύθια» (Αγγελίδου, 2011: οπισθόφυλλο).

Δεύτερη, η Αγορά:

«Η Αγορά είναι γυναίκα. Όμορφη δεν τη λες. Είναι όμως σβέλτη, ξύπνια, κεφάτη. Κι η γλώσσα της πάει ροδάνι. Είναι ακούραστη, πεισματάρα, σκέφτεται χίλια δυο μαζί και δεν ξέρει πού θα τη βγάλει η κάθε μέρα. Τα κατάστιχά της όμως τα κρατάει με τάξη. Μπορεί να μην ξέρει τον ουρανό με τ' άστρα, αλλά αυτά που ξέρει... τα ξέρει καλά. Και δεν τα μπερδεύει. Ό,τι είναι για πούλημα, το πουλάει. Ό,τι έχει ανάγκη, το αγοράζει. Κι ό,τι είναι χάρισμα, το κερνάει και το χαίρεται. Τα λέει όλα και τ' ακούει όλα. Μα δεν τ' ανακατεύει μεταξύ τους. Όπως και στους πάγκους: δε βάζεις τα τυριά με τα ψάρια δίπλα δίπλα. Θα βρωμίσουν» (Αγγελίδου, 2013: 7).

Τρίτος, ο Δρόμος:

«Ο Δρόμος είναι ο πρώτος δάσκαλος, αυτός που μας μαθαίνει τον κόσμο. Ξέρει όλες τις γλώσσες, τις μιλάει και δεν γκρεμίζεται. Έχει όλους τους χάρτες, περνάει μέσα από καρδιές, μέσα από βιβλία, μέσα από όνειρα και δάση· και δε χάνεται» (Αγγελίδου, 2013: οπισθόφυλλο).

Τέταρτη, η Θάλασσα:

«Η Θάλασσα έγινε χάρτης και σκέψη, κι άλλαξε τον κόσμο, άλλαξε την Ιστορία. Το κυριότερο, όμως: μας έμαθε να λέμε την κάθε ιστορία

με τη φωνή που της ταιριάζει· άλλη σιγανά και ντροπαλά, άλλη άγρια και μανιασμένα, άλλη σαν ανάσα, άλλη σαν αλάτι και φως» (Αγγελίδου, 2012: οπισθόφυλλο).

Πέμπτη, η Πέτρα:

«Τις πιο παλιές, τις πιο θαυμάσιες ιστορίες τις λέει η Πέτρα. Γιατί όποια ιστορία αγαπήσει και την κάνει δική της, ξέρει και τη φυλάει βαθιά μέσα της, εκεί όπου ο χρόνος δεν τη φτάνει να τη χαλάσει. Γίνονται έτσι οι ιστορίες της αλήθειες. Χειροπιαστές» (Αγγελίδου, 2014: οπισθόφυλλο).


Και έκτο, το Φως:

«Το Φως είναι παντού η αρχή. Παντού ο πρώτος κι ο καλύτερος θεός. Γράφει τις γραμμές, σχηματίζει τα σχήματα, χρωματίζει τα χρώματα... μπροστά στα μάτια των ανθρώπων. Να βλέπουν και να θαυμάζουν και να τρομάζουν. Το Φως ξεδιπλώνει τον χρόνο και τον διπλώνει πάλι... Έχει γλώσσες χίλιες: ψιθυρίζει, τραγουδάει, μουγκρίζει σαν θηρίο. Μόνο που εδώ το Φως έχει και μια φωνή καταδική του, ξεχωριστή. Φταίει η θάλασσα η πολλή, που λαμπυρίζει ακόμα και τη νύχτα; Φταίνε οι πέτρες οι άσπρες, που αστράφτουν στον ήλιο; Δεν ξέρω. Πάντως όποια ιστορία κι αν πιάσει, τη φτιάχνει ολοκαίνουργια. Και μένουν οι άνθρωποι μαγεμένοι και την ακούνε, σαν να μην την έχουν ξανακούσει – ακόμα κι αν είναι η ίδια η δική τους ιστορία» (Αγγελίδου, 2014: οπισθόφυλλο).

Το κράτησα το Φως τελευταίο. Γιατί απ' όλες τις Πραγματικότητες-Αφηγητές του θιάσου είναι αυτό με την πιο ξεχωριστή φωνή.

«Δεν είναι παντού ίδιο το Φως... Εδώ, όμως, το Φως είχε από την αρχή μιλιά και μιλούσε από μόνο του. Άμα στήσεις αυτί ακόμα και σήμερα ακούγεται η φωνή του. Τα μεσημέρια του καλοκαιριού, ιδίως, θα πρέπει να 'να κανείς κουφός για να μην τ' ακούσει. Μα για όσους έχουν αυτιά κι ακούν, ακόμα και μέσα στη βοή της πόλης ξεχωρίζει η φωνή του. Γιατί εδώ έχει μιλιά δική του. Δεν περιμένει να το προστάξει κανένας θεός. Βλέπει και δείχνει. Επιθυμεί και κρύβει. Γεννάει

και σκοτώνει. Με λίγα λόγια, είναι θεός. Και δεν πειράζει που το λέει μόνο του. Έτσι κάνουν όλοι οι θεοί. Επειδή, όμως, το Φως πιο πολύ δείχνει, τη φωνή του οι άνθρωποι δεν την ακούνε πάντα – και σίγουρα δεν περιμένουν να τη διαβάσουν. Γι' αυτό και τις ιστορίες του πάντα νομίζουν ό,τι κάποιος άλλος τις λέει... άλλη η Αγάπη, άλλη ο Πόλεμος, άλλη ο Ήλιος... άλλες –πολλές άλλες– το Θεάτρο». (Αγγελίδου, 2014: 9-10)

Το παιχνίδι ανάμεσα στους αφηγητές, που συχνά διαπληκτίζονται μεταξύ τους για το ποιος θα πει μίαν ιστορία, κι  το Φως γίνεται προφανές: για καθεμία από τις τέσσερις ιστορίες του τόμου δηλώνεται ο ανταγωνιστής, που έχει καταφέρει να του κλέψει την υστεροφημία του.

Στην πρώτη ιστορία, που επιγράφεται «Φως και Θεοί», δηλώνεται σε παρένθεση κάτω από τον τίτλο: αυτή την ιστορία τη λέει το Φως, μα όλοι νομίζουν πως είναι ιστορία της Αγάπης. Και είναι πράγματι η ιστορία του έρωτα ανάμεσα στον Απόλλωνα και στη Δάφνη. Στην δεύτερη, που επιγράφεται «Φως και Σκοτάδι», η παρένθεση κάτω από τον τίτλο είναι: κι αυτή την ιστορία το Φως τη λέει, όλοι όμως νομίζουν ότι τη λέει ο Πόλεμος. Διότι όντως πρόκειται για μια από τις σπάνιες νυκτομαχίες της Ιστορίας, την άλωση της Τροίας. Στην τρίτη, που επιγράφεται «Φως και Φως», η παρένθεση είναι σαφής: εδώ, που πάλι το Φως μιλάει, όλοι νομίζουν πως την ιστορία τη λέει ο Ήλιος. Γιατί είναι η ιστορία του Θαλή του Μιλήσιου, που προέβλεψε μια πραγματική έκλειψη ηλίου. Και στην τέταρτη, με τον βολικό τίτλο «Φως και Άνθρωποι», η παρένθεση ομολογεί τα ίδια: ιστορία που την έχει καταδική του το Φως κι όμως όλοι τη νομίζουν ιστορία του Θεάτρου.

Τσακώνονται πράγματι οι αφηγητές, ποιος θα πει την κάθε ιστορία. Και δεν εννοώ τους δικούς μου αφηγητές, τον δικό μου θίασο, που τσακώνεται ακόμα και με αφηγητές που δεν πρόλαβαν να γίνουν τόμοι, ή δεν πρόκειται να γίνουν ποτέ. Εννοώ τους αφηγητές της

Ιστορίας, που τσακώνονται στην πραγματικότητα. Τσακώνονταν πάντα, τσακώνονται τώρα και το πιθανότερο είναι πως θα συνεχίσουν να τσακώνονται. Κι όταν περνάμε στο γράψιμο, τότε ο τσακωμός είναι πολύ πιο άγριος, πολύ πιο φονικός. Δεν τσακώνονται απλώς. Σκοτώνονται. Και σκοτώνουν. Θέλω να ελπίζω ότι αυτή η εικόνα βγαίνει πειστική όχι μόνο από την εναλλαγή των αφηγητών, αλλά κι από τις απευθείας πρωτοπρόσωπες δηλώσεις τους. Στην πρώτη ιστορία της Πέτρας, που είναι η ιστορία του Λαβύρινθου, του Μίνωα και της Πασιφάης, η Πέτρα αρχίζει ακριβώς έτσι: «Αυτή την ιστορία ήθελε πολύ να την πει η Αγάπη. Μέσα από τα χέρια της την πήρα. Φαγόθηκε να την πει εκείνη. Γιατί θα την έλεγε καλύτερα, είτε. Μερικοί μερικοί όλα δικά τους τα θέλουν. Δε φτάνει που έχει τις καλύτερες ιστορίες και τις λέει εδώ και χιλιάδες χρόνια... θέλει να πάρει και τις δικές μου! Και τι δεν έκανε για να με διώξει. Αλλά εγώ εκεί. Βράχος. Όσο λύσσαγε εκείνη, τόσο εγώ ακίνητη στη θέση μου. Όσπου της την πήρα τελικά την ιστορία μέσα από τα χέρια. Τι λέω; Μέσα από το στόμα...» (Αγγελίδου, 2014: 11)

Ανάλογη κατάσταση περιγράφει και η Αγορά στην τρίτη ιστορία που λέει, την ιστορία του Σωκράτη: «Όταν άκουσαν οι άλλοι ότι θα πω την ιστορία του Σωκράτη, πέσανε να με φάνε! Δεν είναι για σένα αυτά και κοντά τα χέρια σου, μην τον πιάνεις στο στόμα σου και μην καταπιάνεσαι με πράγματα που δεν τα καταλαβαίνεις, άσε να μιλήσει κανένας άλλος, που να ξέρει και πέντε γράμματα... Τέτοια! Που είναι ο Σοφός των Σοφών! Ο Πρώτος των Πρώτων! Ο Μεγαλύτερος Δάσκαλος! Πού να τον καταλάβεις εσύ; Εδώ δεν τον καταλαβαίνουν άλλοι κι άλλοι, πάνσοφοι και δάσκαλοι κι επιστήμονες τρανοί και μυαλά τεράστια! Και θα 'ρθεις εσύ... Εσύ! Να μας μιλήσεις για τον Πατέρα της Φιλοσοφίας;» (Αγγελίδου, 2013: 49)

Και βέβαια, σαν γυναίκα πολύπειρη και λογού που είναι, τους κάνει «με τα κρεμμυδάκια» αυτούς τους άλλους που πέσανε να τη φάνε.

Εύγλωττη είναι και η Θάλασσα, στην πρώτη ιστορία του τόμου

της, που δεν διστάζει ν' αμφισβητήσει κάθε αφηγητή, ακόμα και τον υπέρτατο: «*“Σηκώνονται όλοι και λένε ιστορίες. Τους ακούω και δεν πιστεύω στ' αυτιά μου. Λες κι είναι εύκολο πράμα: Ποιο; Οι ιστορίες, που είναι η δυσκολότερη δουλειά του κόσμου, μάλιστα. Η δουλειά που κι ο ίδιος ο Κόσμος δεν έχει καταφέρει ακόμη να την κάνει όπως πρέπει...”* Μόνο και μόνο για να διαφημίσει στη συνέχεια τη δική της φωνή: *“Ας λένε οι άλλοι τις ιστορίες τους με βροντερές φωνές, δε με νοιάζει. Γιατί εγώ ξέρω πως παραμύθια μόνο λένε. Παραμύθια που τα τρώει το αλάτι και το νερό. Παραμύθια που τα παίρνει ο αέρας. Ενώ οι δικές μου ιστορίες είναι απ' αυτές που δε χαλάνε ποτέ. Απ' αυτές που δεν ξεχνιούνται...»* (Αγγελίδου, 2012: 11).

Γιατί όσο πολυφωνικά κι αν είναι από άποψη αφηγητών τα ιστορικά παραμύθια της σειράς, οι αφηγητές τους δεν παύουν να διεκδικούν αποκάλυπτα τα πρωτεία ο καθένας για τον εαυτό του – ενάντια και κόντρα σ' όλους τους «άλλους». Όπως και στην Αλήθεια, έτσι κι εδώ, εγώ είμαι εγώ. Κι όλοι οι άλλοι είναι απλώς οι άλλοι. Με αποκορύφωμα τον αγαπημένο μου, τον Δρόμο, που αδίστακτα φωνάζει την αγανάκτησή του: *«Λένε, λένε, λένε... Σίγουροι όλοι πως τις ξέρουν τις ιστορίες, αυτοί κι άλλος κανείς. Τις ξέρουν, λέει, από πρώτο χέρι, όπως ακριβώς έγιναν – τις έχουν φυλαγμένες στα συρτάρια τους, στα μυαλά τους, στα κιτάπια τους μέσα. Τις κρατάνε γερά. Κούνια που τους κούναγε! Κρατιούνται μωρέ οι ιστορίες; Πιάνονται; Χωράνε μέσα στη χούφτα κανενός; Στην τσέπη του, στο συρτάρι του, στο βιβλίο του μέσα; Μα τόσο ξέρουν, τόσο λένε. Στρογγυλοκάθονται ο καθένας στη γωνίτσα του και περιμένουν να 'ρθει ο κόσμος ο απέραντος να τους διπλοχαιρέτισει! Αν είναι δυνατόν! Έρχεται ο κόσμος; Ή πας και τον βρίσκεις; Μην ακούω σαχλαμάρες και δεν μπορώ... Σηκώνεσαι, παίρνεις τα ποδαράκια σου, παίρνεις το δρόμο και πας και τον βρίσκεις! Εμείς οι δρόμοι τις ιστορίες δεν τις λέμε. Τις περπατάμε»* (Αγγελίδου, 2013: 11).

Και απ' αυτό το παράπλευρο σκηνικό τέχνασμα του ανταγωνι-

σμού μεταξύ των διαφορετικών αφηγητών φτάνουμε και στο θέμα της спорάς διερωτήσεων, αναρωτήσεων, ερωτήσεων, αποριών γενικά. Που, κατά τη γνώμη μου, προσφέρουν πολύ σημαντικότερη βοήθεια στην πορεία της γνώσης από τις απαντήσεις, ειδικά όταν αυτές οι τελευταίες είναι έτοιμες, δοσμένες. Μ' αυτή την έννοια και μόνο θα μπορούσα να συμφωνήσω ότι τα βιβλία που γράφω είναι «βιβλία γνώσεων». Με την έννοια ότι σπέρνουν απορίες, προκαλούν ερωτήσεις, αφήνουν ανοιχτά πολλά ενδεχόμενα, πολλά αναπάντητα ερωτήματα. Κι έτσι ανοίγουν την όρεξη και τον δρόμο για γνώσεις.

Ο οποίος δρόμος δεν μπορεί ν' αποτελείται από σκέτα δομικά υλικά, από στοιχεία, δεδομένα, πληροφορίες κάθε μεγέθους και κάθε είδους. Το σημαντικότερο στην οδοποιία είναι το συνδετικό υλικό, αυτό που κρατάει τ' άλλα όλα στη θέση τους. Κρατώντας την αντιστοιχία στα ιστορικά παραμύθια, το πιο σημαντικό δεν είναι τα γεγονότα, τα ονόματα και οι χρονολογίες. Αλλά οι συνδέσεις. Οι συνδυασμοί τής κάθε αφήγησης της ιστορίας. Και οι συνδυασμοί αυτοί είναι προσωπικοί, ατομικοί, μοναδικοί. Σαν δακτυλικά αποτυπώματα. Κάθε εποχή σφραγίζει τους δικούς της. Δεν υπάρχει αφηγητής ικανός να ξεφύγει απόλυτα απ' την εποχή του. Μπορεί να ελπίζει μόνο (αν θέλει να ελπίζει) ότι ο δικός του τύπος συνδυασμού, η δική του ελάχιστη παρέκκλιση από τη νόρμα της εποχής του, θα έχει κοινά με τους συνδυασμούς της επόμενης εποχής, των επόμενων γενεών. Κι έτσι θα συνεχίσει ν' ακούγεται, να διαβάζεται η ιστορία, όπως αυτός την είπε.

Διαφορετικοί τελειώς είναι οι έξι, και πάλι, αφηγητές των βυζαντινών παραμυθιών. Οι οποίοι δεν είναι Πραγματικότητες, αλλά Χρώματα. Η σειρά λέγεται «Το Βυζάντιο σε έξι χρώματα» και το casting των χρωμάτων έγινε με στόχο να πλησιάσει όσο το δυνατόν χίλια χρόνια ιστορίας – συν την κρυφή προσωπική μου επιθυμία να καταφέρω να αφηγηθώ με πολλά και λαμπερά χρώματα μια ιστορία που γενικά για όλους (και ειδικά για τα παιδιά σχολικής ηλικίας) έχει

όψη γκρίζα, βαρετή, σκονισμένη και απόλυτα μουντή. Το Κόκκινο και το Χρυσό, το Μαύρο και το Άσπρο, το Γαλάζιο και το Πράσινο, δεν είναι αποκλειστικότητες του Βυζαντίου. Είναι όμως αντιπροσωπευτικά του εξαιρετικά μεγάλου πλήθους τόπων, λαών και γλωσσών, δοξασιών και ιδεών και κοσμογονικών αλλαγών, που στριμώνονται μέσα στο θέατρο της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας. «*Το Βυζάντιο είναι ένας κόσμος γεμάτος φασαρία, κίνηση, θαύματα, μυστήρια, τραγούδια, γιορτές, πλούτη, μάχες, ιστορίες. Ένας κόσμος γεμάτος χρώματα. Κόκκιнос, όπως η πορφύρα των αυτοκρατόρων του. Χρυσός, όπως τα φόντα των ψηφιδωτών στις εκκλησίες του. Μαύρος, όπως τα ράσα των καλογέρων του. Άσπρος, σαν τις χώρες τις άγνωστες έξω από τα σύνορά του. Γαλάζιος, σαν τη θάλασσά του και σαν τα φουστάνια των αρχοντισσών του. Πράσιнос, σαν τα σπαρτά στους απέραντους ανοιξιάτικους κάμπους του. Αλλά όχι μόνο. Το Βυζάντιο ΔΕΝ έχει μόνο έξι χρώματα*» (Αγγελίδου, 2016: από τα οπισθόφυλλα της σειράς).

Άλλωστε ούτε οι μικρές ιστορίες του κάθε τόμου έχουν μόνο ένα χρώμα, όπως υπονοεί η συμπερίληψή τους στην μονόχρωμη ομάδα τους. Όλες έχουν από δύο υστερόγραφα: ένα μαύρο κι ένα πολύχρωμο, φωτίζοντας έτσι με τον δικό τους τρόπο την πολυχρωμία/ πολυφωνία της ιστορικής αφήγησης, την οποία αποζητούν όσο κι αν δεν πρόκειται ποτέ να τη φτάσουν.

Συνοψίζοντας: αν η μισή ιστορία είναι αυτού που την αφηγείται και τη γράφει, η άλλη μισή είναι εκείνου που την ακούει και τη διαβάζει. Του ανήκει δικαιωματικά, αφού αυτός της δίνει ζωή, αυτός της δίνει παρόν και μέλλον. Χωρίς ακροατές, χωρίς αναγνώστες, χωρίς αυτούς που αύριο θα γίνουν οι επόμενοι αφηγητές της, η ιστορία δεν υπάρχει.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

α. Πρωτογενής:

- Αγγελίδου, Μαρία. *Ιστορίες που τις είπε ο Πόλεμος*. Αθήνα: Μεταίχιμο, 2011.

- Αγγελίδου, Μαρία. *Ιστορίες που τις είπε η Θάλασσα*. Αθήνα: Μεταίχιμο, 2012.
- Αγγελίδου, Μαρία. *Ιστορίες που τις είπε ο Δρόμος*. Αθήνα: Μεταίχιμο, 2012.
- Αγγελίδου, Μαρία. *Ιστορίες που τις είπε η Αγορά*. Αθήνα: Μεταίχιμο, 2013.
- Αγγελίδου, Μαρία. *Ιστορίες που τις είπε το Φως*. Αθήνα: Μεταίχιμο, 2014.
- Αγγελίδου, Μαρία. *Ιστορίες που τις είπε η Πέτρα*. Αθήνα: Μεταίχιμο, 2014.
- Αγγελίδου, Μαρία. *Το Βυζάντιο σε έξι χρώματα, Το Κόκκινο*. Αθήνα: Μεταίχιμο, 2016.
- Αγγελίδου, Μαρία. *Το Βυζάντιο σε έξι χρώματα, Το Χρυσό*. Αθήνα: Μεταίχιμο, 2016.

β. Δευτερογενής:

- Άτγουντ, Μάργκαρετ. *Πηγελοπιάδα*. Αθήνα: Ωκεανίδα, 2005.
- Κακούρη, Αθηνά. *1821 Η αρχή που δεν ολοκληρώθηκε*. Αθήνα: Πατάκης, 2013.
- Προκοπίου Ανέκδοτα ή Απόκρυφη Ιστορία. Αθήνα: Άγρα, 1988.
- Τσιφόρος, Νίκος. *Εμείς και οι Φράγκοι*. Αθήνα: Ερμής, 2001.



ΒΙΒΛΙΑ ΕΝΝΟΙΩΝ (CONCEPT BOOKS) ΒΙΒΛΙΑ ΓΝΩΣΕΩΝ ΓΙΑ ΜΙΚΡΑ ΠΑΙΔΙΑ

Αγγελική Γιαννικοπούλου



Καθηγήτρια Τ.Ε.Α.Π.Η.,
Εθνικό Κοινωνικό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Βιβλία εννοιών (concept books) θεωρούνται εκείνα που απευθύνονται κατά βάση σε (πάρα πολύ) μικρά παιδιά, συνήθως μέχρι πέντε ετών, δεν διηγούνται μια ιστορία, αφού δεν έχουν αφήγηση, πλοκή, χαρακτήρες, και σκοπός τους είναι να προσφέρουν στους αναγνώστες τους πολύ συγκεκριμένες γνώσεις συμβάλλοντας στην εκμάθηση σχημάτων, γραμμάτων, αριθμών κ.ά. Το κειμενικό υλικό περιορίζεται κυρίως σε ασύνδετες εικόνες της ίδιας κατηγορίας, ιδιότητα που έκανε τις Maria Nikolajeva και Carole Scott να προτιμήσουν τον όρο *βιβλία έκθεσης (exhibition books)*, Nikolajeva & Scott, 2001: 6), αφού παρόμοια βιβλία συνήθως περιλαμβάνουν εικόνες διαρθρωμένες με τρόπο ανάλογο μιας έκθεσης (π.χ. προϊόντων, επίπλων). Τις περισσότερες φορές εκείνες συνοδεύονται από ελάχιστο λεκτικό κείμενο, το οποίο ενδέχεται, όταν υπάρχει, να περιορίζεται σε μία μόνο λέξη, συνήθως ουσιαστικό.

Επειδή το εύρος των πληροφοριών που παρόμοια βιβλία παρέχουν στους αναγνώστες τους είναι αρκετά εκτεταμένο, τα βιβλία εννοιών δεν συνιστούν μια ομοιογενή ομάδα, αλλά ταξινομούνται σε ποικίλες κατηγορίες, όπως αλφαβητάρια (ABC books), βιβλία αριθμών (counting books), βιβλία σχημάτων, χρωμάτων, μεγεθών, αισθήσεων (π.χ. αφής), γνωριμίας με τα ζώα, τους ήχους, τα αντίθετα, ή ακόμη και καθημερινές δραστηριότητες (π.χ. ύπνος, πλύσιμο).

Σε γενικές γραμμές, το είδος απευθύνεται, ανάλογα με το θέμα

του, κατά βάση σε μωρά ή παιδιά προσχολικής ηλικίας. Τα βιβλία για μωρά αποτελούν συνήθως συλλογές αντικειμένων από το καθημερινό τους περιβάλλον, π.χ. μπάλες, χνουδωτά αρκουδάκια, παπούτσια κλπ., ενώ όταν ο βαθμός δυσκολίας αυξάνει, π.χ. στα βιβλία αντιθέτων, απλών αριθμητικών πράξεων, μείξης χρωμάτων κ.ά., το αναγνωστικό τους κοινό μετακινείται από το βρεφικό σε εκείνο των νηπίων. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα παιδιά έρχονται σε επαφή με το βιβλίο αποκλειστικά μέσω των βιβλίων εννοιών, αφού το σύνολο σχεδόν των βιβλίων για μωρά αποτελείται από βιβλία αυτού του είδους, μια και τα αφηγηματικά κείμενα θεωρούνται απαιτητικό ανάγνωσμα για τόσο μικρούς αναγνώστες.


Επιπλέον, επειδή τα βιβλία εννοιών απευθύνονται σε αναγνώστες που ακόμη δεν γνωρίζουν ανάγνωση, είναι φυσικό να διαβάζονται από ενήλικες του περιβάλλοντός τους. Μάλιστα, στον τρόπο ανάγνωσής τους διαφέρουν από τα συνήθη αφηγηματικά κείμενα τα οποία τα παιδιά ενδέχεται να ακούν σιωπηλά. Στα βιβλία εννοιών η ενεργή συμμετοχή των παιδιών-αναγνωστών θεωρείται απαραίτητη και επιζητείται διαρκώς. Η ανάγνωση παίρνει διαλογική μορφή, αφού ο ενήλικας επιζητά την παρέμβαση ακόμη και των μωρών με ενθάρρυνση ποικίλων μορφών – π.χ. Δείξε μου την κότα, Πώς κάνει το σκυλάκι; κλπ. Ίσως γι' αυτό ο δανέζικος όρος *pegebog (pointing book)* δηλαδή *βιβλίο που δείχνουμε* θεωρείται αρκετά επιτυχημένος, αφού θέτει την έμφαση στη διαδραστική ανάγνωση (Christensen, 2003: 21 στο Kümmerling-Meibauer & Meibauer, 2005: 324).

Η συνεισφορά των βιβλίων εννοιών προφανώς είναι πολύ σημαντική και δεν περιορίζεται στην εδραίωση της σχέσης ανάμεσα στο μωρό και στον ενήλικα που το φροντίζει και αγκαλιά διαβάζουν μαζί ένα βιβλίο. Προφανώς, τα βιβλία εννοιών συντελούν στην επέκταση του βρεφικού/νηπιακού λεξιλογίου και την απόκτηση γνώσεων, ενώ συγχρόνως βοηθούν στην κατάκτηση βασικών δεξιοτήτων που έμμεσα συμβάλλουν στην κατάκτηση του γραμματισμού. Τα παι-

διά, από τόσο μικρή ηλικία, εξοικειώνονται με αυτό που είθισται να αναφέρεται ως *συμπεριφορά βιβλίου* (*book behaviour*, Lewis 2001: 135) και ορίζεται ως οι γνώσεις και οι στάσεις που προηγούνται της εκμάθησης ανάγνωσης, αλλά είναι πολύ σημαντικές για την κατάκτησή της – π.χ. τα παιδιά μαθαίνουν να γυρίζουν τις σελίδες, να τοποθετούν το βιβλίο στη σωστή θέση κ.ά. Επιπλέον οι μικροί αναγνώστες των βιβλίων εννοιών εισάγονται σε βασικές έννοιες (π.χ. αριθμούς) και σαφείς κατηγοριοποιήσεις (π.χ. χρώματα, σχήματα) (Kümmerling-Meibauer & Meibauer, 2011: 111-2), ενώ σταδιακά μαθαίνουν να διαβάζουν τις εικόνες, δηλαδή κατακτούν ένα επίπεδο οπτικού γραμματισμού.

Είναι προφανές ότι το βιβλίο εννοιών χρησιμεύει ως ένα ακόμη μέσον για να έρθουν τα παιδιά σε επαφή με βασικές έννοιες, που συνήθως προσεγγίζονται και μέσω της καθημερινής τους εμπειρίας. Άλλωστε δεν είναι εξ ορισμού όλα τα θέματα εξίσου πρόσφορα για να αποδοθούν με μορφή βιβλίου. Για παράδειγμα, τα βιβλία των χρωμάτων είναι αρκετά σαφή, αφού η εικόνα μπορεί να αποδώσει τέλεια μια οπτική έννοια, όπως τα χρώματα. Αντίθετα, το στατικό βιβλίο δεν φαίνεται να είναι το καταλληλότερο μέσον για να εισαγάγει τα κάπως μεγαλύτερα παιδιά στο θέμα της μείξης των χρωμάτων, για το οποίο ο ενεργός πειραματισμός προσφέρει γνώση ασφαλέστερη από την απλή ανάγνωση βασικών και παραγόμενων χρωμάτων.

Όμως, ακόμη και στον χώρο του βιβλίου, έχει φανεί ότι κάποιες φορές βρισκόμαστε μπροστά σε ευφάνταστες λύσεις που εξασφαλίζουν τον πειραματισμό, ο οποίος, αν και φαινομενικός, εγκαθιδρύει μια παιγνιώδη διάθεση που συμβάλλει θετικά στην εκμάθηση. Ο λόγος για το ευφύες βιβλίο του Hervé Tullet *Χρώματα*, με θέμα κυρίως τις μείξεις των χρωμάτων, το οποίο, επαναλαμβάνοντας τη «συνταγή» του πολύ επιτυχημένου *Ένα βιβλίο παιχνίδι* (*Press here*), καλεί συνεχώς τον αναγνώστη να επενεργήσει πάνω στο βιβλίο και στα χρώματα, (π.χ. να χαϊδέψει και να ανακατέψει μια κόκκινη με

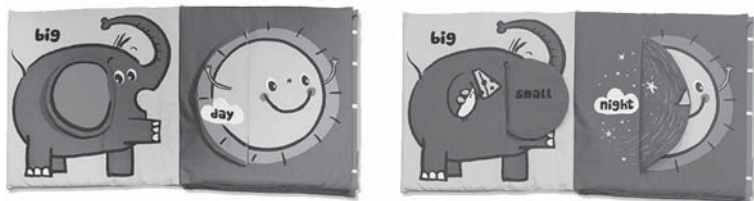
μια κίτρινη βούλα). Εξαιτίας της αμεσότητας με την οποία το βιβλίο επικοινωνεί με τον αναγνώστη –κυρίως εξασφαλίζεται μέσω της χρήσης του β' προσώπου (ανακάτεψε, κλείσε, δεσ, )– και της διάρθρωσής του σε ένα επαναλαμβανόμενο μοτίβο, σύμφωνα με το οποίο στο πρώτο δισέλιδο ο αφηγητής προτρέπει σαφώς τον αναγνώστη να ακουμπήσει τα χέρια του πάνω σε χρωματιστές επιφάνειες και να ανακατέψει τα διαφορετικά χρώματα, και στο αμέσως επόμενο απεικονίζεται το αποτέλεσμα αυτής της παρέμβασης, ο αναγνώστης έχει την αίσθηση ενός διαρκούς πειραματισμού και μιας συνεχούς διάδρασης με το βιβλίο και τα χρώματα. Και είναι πραγματικά εκπληκτικό πως, παρότι δεν έχει υιοθετηθεί καμία εκδοτική καινοτομία –για παράδειγμα, χρωματιστές διαφάνειες (π.χ. κόκκινη διαφανής σελίδα πέφτει πάνω σε ένα κίτρινο μήλο και αμέσως εκείνο γίνεται πράσινο)– είναι δυνατόν να επιτευχθούν στον χώρο του συμβατικού βιβλίου βασικές αρχές της μάθησης, όπως ο πειραματισμός συνδυασμένος με το παιχνίδι.

Δυστυχώς, όμως, όλες οι λύσεις στις οποίες καταφεύγουν τα βιβλία εννοιών δεν είναι πάντοτε το ίδιο επιτυχείς. Για παράδειγμα, τα βιβλία που αναφέρονται στους ήχους και συνήθως εικονογραφούνται με την ηχογόνο πηγή, π.χ. μια καμπάνα, έναν σκύλο, και την προσθήκη της λέξης που δηλώνει ήχο, π.χ. ντιν νταν, γαβ γαβ αντιστοίχως, προφανώς και δεν είναι ιδιαίτερα βοηθητικά. Γι' αυτό τα περισσότερα βιβλία ήχων σήμερα κυκλοφορούν με ενσωματωμένα κουμπιά που πατώντας τα καθιστούν δυνατή την ακρόασή τους.

Εξίσου απαιτητική, γι' αυτό και αρκετά συχνά μάλλον ατυχής, είναι η εικονογράφηση των λέξεων που δηλώνουν/περιγράφουν κίνηση. Έτσι, για παράδειγμα το ζεύγος αντιθέτων αργά-γρήγορα εικονογραφείται συχνά με τη βοήθεια δύο οχημάτων, όπου το ένα πηγαίνει αργά και το άλλο γρήγορα, π.χ. τρακτέρ-αυτοκίνητο φόρμουλας, είτε δύο ζώων, π.χ. χελώνας-λαγού, είτε του ίδιου προσώπου/αντικειμένου σε δύο στιγμιότυπα στα οποία κινείται αργά ή γρήγορα

αντίστοιχα. Σε όλες όμως αυτές τις περιπτώσεις είναι μάλλον αμφίβολο αν οι αναγνώστες είναι σε θέση να «διαβάσουν» την εικόνα προκειμένου να κατανοήσουν τα αντιθετικά επιρρήματα.

Γνωρίζει ένα παιδί που ακόμη δεν κατέχει τις έννοιες αργά-γρήγορα, οχήματα όπως το τρακτέρ ή το αυτοκίνητο φόρμουλας; Γνωρίζει τον μύθο του λαγού και της χελώνας, τις ικανότητες αυτών των ζώων ή ακόμη και τα ίδια τα ζώα; Είναι σε θέση να αποκωδικοποιήσει τις οπτικές συμβάσεις, π.χ. στάση σώματος, γραμμές κίνησης, προσθήκη σύννεφου, κ.ά., ούτως ώστε να κατανοήσει ότι ένα σώμα κινείται γρήγορα; Σε περιπτώσεις σαν κι αυτές το ζητούμενο είναι απλούστερο και συνιστά γνώση προγενέστερη των μέσων που παρόμοια βιβλία χρησιμοποιούν, λόγω εγγενών στο μέσο δυσκολιών, για να οδηγήσουν σε αυτές.



Και αυτή δεν είναι η μόνη φορά που τα βιβλία για μωρά απαιτούν «δύσκολες» νοητικές διεργασίες προκειμένου να γίνει κατανοητή η υπό συζήτηση έννοια. Για παράδειγμα, η διαφορά ανάμεσα στη μέρα και στη νύχτα δίνεται σε ένα πάνινο βρεφικό βιβλίο με κινούμενα υφασμάτινα τμήματα (flip flap book) με την εμφάνιση πάνω στην ίδια σελίδα δύο διαφορετικών εικόνων: ενός προσωποποιημένου ήλιου, ο οποίος, όταν καλυφθεί κάτω από το κινούμενο κομμάτι υφάσματος, μετασχηματίζεται σε ένα χαμογελαστό μισοφέγγαρο. Σε αυτήν την περίπτωση, προκειμένου το παιδί να καταλήξει στις έννοιες μέρα-νύχτα οφείλει όχι μόνο να αναγνωρίσει τα ουράνια σώματα, ήλιος-φεγγάρι, αλλά και πότε, μέρα ή νύχτα, εμφανίζονται στον έναστρο ουρανό. Με άλλα λόγια, ο αναγνώστης οφείλει να

γνωρίζει εκ των προτέρων αυτό που... θέλει να μάθει.



Τεράστια διανοητική πρόκληση, που όμως λειτουργεί παράλληλα ως το μέσον που διευρύνει το ηλικιακό φάσμα των προσδοκώμενων αναγνώστων, συνιστούν τα βιβλία του Patrick George, στα οποία η διαφανής σελίδα που παρεμβάλλεται σε κάθε δισέλιδο (σαλόνι) επιτρέπει στο στοιχείο που είναι ζωγραφισμένο πάνω της να συμπληρώνει διαδοχικά τότε την εικόνα της αριστερής και πότε της δεξιάς σελίδας. Έτσι στο βιβλίο *Shapes* το τεράστιο, κόκκινο, ορθογώνιο φορτίο που έχει ζωγραφιστεί πάνω στην ενδιάμεση διαφάνεια, μετακινείται με το γύρισμά της από το καράβι της αριστερής στο φορτηγό της δεξιάς, ενώ τρία ισοσκελή τρίγωνα στο *Opposites* σχηματίζουν δέντρα στη δεξιά σελίδα που φιλοξενεί τη λέξη Ξηρά, και μετατρέπονται σε πανιά καραβιών στην ακριβώς απέναντι που επιγράφεται Θάλασσα. Στο ίδιο βιβλίο ο ίδιος γαλάζιος κύκλος της ενδιάμεσης διαφάνειας είναι Μεγάλος όταν ακουμπά στην αριστερή σελίδα δίπλα σε ένα μικροσκοπικό ανθρώπακι, ενώ φαντάζει Μικρός όταν στην ακριβώς απέναντί της εμφανίζεται ανάμεσα στο δύο δάχτυλα ενός χεριού το οποίο την καταλαμβάνει ολόκληρη. Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά, και δη τα μεγαλύτερα, κατανοούν τη σχετικότητα των εννοιών μικρός-μεγάλος, οι οποίες νοηματοδοτούνται σε αναφορά με ό,τι βρίσκεται κοντά τους.

Από την άλλη, στα βιβλία για μωρά η εικονογράφηση επιδίδει να είναι απλή και ως εκ τούτου αναγνωρίσιμη. Όμως, είναι προφανές ότι, στα βιβλία που κυκλοφορούν στην αγορά, η επίτευξη αυτής της λεπτής ισορροπίας σε ένα μινιμαλιστικό και συγχρόνως σαφές και αναγνωρίσιμο σχέδιο δεν είναι πάντοτε εφικτή. Συνήθως τα αντικείμενα ζωγραφίζονται χωρίς περιττές λεπτομέρειες, τακτική που, ενώ υιοθετείται για λόγους διευκόλυνσης της αναγνώρισης, ενδέχεται τελικώς να τη δυσκολεύσει – δεξ αλφαβητάρι όπου το αφαιρετικό σχέδιο του φιδιού το κάνει να μοιάζει με ένα κομμάτι σκοινί. Και ενώ στην απλοποιημέ-

νη εικόνα απουσιάζουν πολλά από τα στοιχεία της πραγματικότητας, –π.χ. αντί για φτερά το σώμα των πτηνών αποδίδεται με περιγράμματα «γεμισμένα» ομοιόμορφα με χρώμα– συχνά προστίθενται «γλυκές», κυρίως ανιμιστικές, λεπτομέρειες, οι οποίες όμως μάλλον δυσχεραίνουν παρά διευκολύνουν την κατανόηση – δεξ για παράδειγμα την απεικόνιση της μέλισσας, που προβάλλει χαρούμενη, γελαστή, παιχνιδιάρικα αλλά πολύ διαφορετική από το γνωστό μας έντομο με το οποίο είναι σχεδόν αδύνατο να ταυτιστεί. Επίσης, αρκετά συχνά, «θύματα» ωριοποίησης πέφτουν ζώα και αντικείμενα, τα οποία παρουσιάζονται σε αυθαίρετα εξωπραγματικά χρώματα, π.χ. ροζ και κίτρινα ελεφαντάκια, ή στην «ήπια» εκδοχή τους ως παιχνίδια, π.χ. αντί για τα ζώα του δάσους, βιβλίο με θέμα τα ζώα παρουσιάζει ζώα-παιχνίδια, κάτι που ενδέχεται να δημιουργήσει στα παιδιά προβλήματα οροθέτησης γεννώντας συνεπαγωγές του τύπου «τα ζώα είναι άψυχα αντικείμενα σε διάφορα σχέδια, που υπάρχουν για να παίζουμε μαζί τους».

Επιπλέον, στις περισσότερες εικόνες των βιβλίων για μικρότερα παιδιά η «επίμαχη» έννοια, π.χ. ένα φρούτο, απεικονίζεται να καταλαμβάνει ολόκληρη τη σελίδα, καθώς αιωρείται μέσα σε έναν άδειο μονόχρωμο χώρο. Και ενώ μια τέτοια τακτική προβάλλεται ως ένας επιπλέον τρόπος για να κατευθύνεται η προσοχή των μικρών αναγνωστών αποκλειστικά στο θέμα, η απεικόνισή τους ως ισομεγέθη καταλήγει σε εικόνες όπου το μήλο της αριστερής σελίδας καταλαμβάνει τον ίδιο χώρο με την τσουλήθρα ή το σπίτι της αντικρινής. Αυτό, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι τα εικονιζόμενα αντικείμενα απεικονίζονται στατικά και ξεκομμένα από το περιβάλλον τους, στοιχεία που θα αποκάλυπταν τη λειτουργικότητά τους –π.χ. η εικόνα φιλοξενεί μια μπάλα και όχι ένα παιδί που κλοτσάει την μπάλα– μάλλον δεν βοηθάει ιδιαίτερα τα μικρά παιδιά να σχηματίσουν σαφή ιδέα για την πραγματική ταυτότητα του αντικειμένου που παρατηρούν.

Είναι προφανές ότι πολλά στοιχεία της εικονογράφησης βιβλίων για μικρά παιδιά θα πρέπει να επαναξιολογηθούν, γιατί ελάχιστα

συμβάλλουν στην εκμάθηση των πληροφοριών που παρουσιάζουν. Μάλιστα, στο πλήθος των κλισέ με τα οποία αποδίδονται οι έννοιες στα σχετικά βιβλία, θα πρέπει να συνυπολογιστεί και το γεγονός ότι η ανάγνωση των εικόνων δεν είναι εκ προοιμίου εύκολη, αφού προϋποθέτει στοιχειώδη γνώση των συμβάσεων της εικόνας, όπως κατανόηση της απόδοσης της τρισδιάστατης πραγματικότητας στην επίπεδη δισδιάστατη επιφάνεια της σελίδας, της έννοιας της γραμμής, του χρώματος, τη διαφοροποίηση ανάμεσα στο θέμα και στο φόντο κ.ά.

Μια γρήγορη ματιά στα βιβλία εννοιών θα δείξει ότι, στις περιπτώσεις που αυτά απευθύνονται σε μικρά παιδιά, όχι μόνο υιοθετούν παρόμοια κειμενικά χαρακτηριστικά, όπως ο περιορισμός του κειμένου συνήθως στη μία λέξη, η λογική του άλμπουμ στη διάρθρωση του υλικού κ.ά., αλλά επιπλέον επιδεικνύουν και κάποια ομοιομορφία στην έκδοσή τους. Είναι προφανές ότι παρόμοια βιβλία σηματοδοτούνται και μέσω της υλικότητάς τους, αφού είναι φτιαγμένα κυρίως από σκληρό χαρτόνι (board books), ενώ είναι μάλλον μικρότερα από τα άλλα και με σαφή προτίμηση στο τετράγωνο σχήμα – δεξ τη σειρά των βιβλίων του Eric Carle και σύγκρινε τη με τα αντίστοιχα λογοτεχνικά βιβλία του ίδιου συγγραφέα. Όταν μάλιστα απευθύνονται σε αναγνώστες μικρότερης ηλικίας, συχνά το σκληρό χαρτόνι αντικαθίσταται από πλαστικό ή –κυρίως– ύφασμα, αφού πάνινα βιβλία με αποδέκτες μωρά, κυκλοφορούσαν ήδη από τις αρχές του 20ού αιώνα, –δεξ το *Baby's Object Book* (1905) and *What Is It?* (περίπου 1910).

Φαίνεται ότι η υλικότητα ενός βιβλίου εννοιών για μικρότερα παιδιά αποτελεί μια προσπάθεια συμβιβασμού ανάμεσα στην ασφάλεια του παιδιού και σε εκείνη του... βιβλίου. Καταρχάς, το υλικό των βιβλίων επιδιώκει να είναι φιλικό στους αναγνώστες του και να μην τους τραυματίζει, γι' αυτό και στην αγορά κυκλοφορούν βιβλία από καουτσούκ, με στρογγυλεμένες άκρες, ή οικολογικά χρώματα. Από την άλλη, επειδή η χρήση των βιβλίων είναι ιδιαίτερα σκληρή, αφού τα μωρά είναι «βιβλιοφάγοι» με την κυριολεκτική σημασία

της λέξης, τα βιβλία για μικρότερα παιδιά είναι κατασκευασμένα ούτως ώστε να μη σκίζονται ή λιώνουν, ακόμη και όταν δαγκώνονται, ενώ πλένονται εύκολα.

Αν ο πρώτος κανόνας που λαμβάνεται υπόψη στην κατασκευή των βιβλίων για πολύ νεαρούς αναγνώστες είναι η ασφάλεια του παιδιού και η αντοχή του βιβλίου, δεύτερη αρχή είναι σίγουρα η παιγνιώδης φύση του, που συχνά καταλήγει στη δημιουργία βιβλίων που μοιάζουν με παιχνίδια. Σε μια προσπάθεια να εμπνεύσουν στους αναγνώστες τους τη χαρά της ανάγνωσης, τα βιβλία για μικρότερα παιδιά άλλοτε μοιάζουν με παιχνίδια, π.χ. έχουν σχήμα οχήματος το τιμόνι του οποίου μπορεί να το χειρίζεται το παιδί, άλλοτε είναι γεμάτα αναπάντεχες εκπλήξεις, π.χ. φωτάκια αναβοσβήνουν, ήχοι παράγονται, και άλλοτε εμπλέκουν τα παιδιά σε παιγνιώδεις δραστηριότητες που τα διασκεδάζουν, π.χ. δημιουργία μικρών παζλ. Παρόμοια βιβλία έχουν χαρακτηριστεί ως εκπαιδευτικά παιχνίδια («learning toys», Arseloff, 1987: 64), αφού στέκονται ανάμεσα στο παιδικό παιχνίδι και το «κανονικό» βιβλίο.

Τα βιβλία εννοιών αποτελούν το μακρινό απόγονο του *Orbis Sensualium Pictus* (1658) του Comenius και νοούνται ως το βιβλίο γνώσης των νεαρών αναγνωστών· βασικός τους στόχος είναι να βοηθήσουν το κοινό τους στην κατανόηση/εκμάθηση των αντίστοιχων εννοιών. Γι' αυτό κάποια από αυτά προσπαθούν να εφαρμόσουν, τόσο στη διάταξη όσο και στην παρουσίαση του υλικού τους, γενικότερες παιδαγωγικές αρχές.

Ένας τρόπος που φαίνεται να συμβάλλει στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος μάθησης είναι και η χρήση αγαπημένων ηρώων. Αφήνοντας κατά μέρος τον κόσμο του κινηματογράφου, όπου γνωστές φιγούρες των καρτούν αναλαμβάνουν να μάθουν στα παιδιά από τα γράμματα μέχρι την ώρα, και αγαπημένοι ήρωες παιδικών βιβλίων έγιναν αρωγοί στην προσπάθεια εκμάθησης αριθμών, γραμμάτων και άλλων εννοιών. Για παράδειγμα, η δημοφιλής Ολίβια του

Ian Falconer πρωταγωνιστεί, εκτός από ένα αλφαβητάρι (*Olivia's ABC*) και ένα βιβλίο αριθμησης (*Olivia counts*) και σε ένα βιβλίο αντιθέτων, *Olivia's opposites*, όπου ασπρόμαυρα σκίτσα τονίζουν μέσω τις φειδωλής χρήσης του κόκκινου κάποια στοιχεία, π.χ. οι έννοιες μακρύ-κοντό αντιστοιχούν σε ένα κατακόκκινο μάξι και σε ένα μίνι φόρεμα που φορά η Ολίβια, σε ένα άχρωμο κατά τα άλλα σχέδιο. Παράλληλα και ο δημοφιλής Spot του Eric Hill εκμεταλλεύεται τις χαρακτηριστικές του κρυψώνες, που αποκαλύπτονται με τη βοήθεια αναδιπλούμενων χάρτινων παραθύρων (flip the flap book), για διδακτικούς σκοπούς. Για παράδειγμα, στο βιβλίο *Spot can count* η λύση του προβλήματος, που πάντα απαιτεί την αριθμηση των απεικονιζόμενων ζώων (π.χ. Πόσοι σκίουροι είναι πάνω στο δέντρο;) βρίσκεται πίσω από τέτοια παράθυρα.

Φαίνεται ότι η παιγνιώδης φύση των βιβλίων εννοιών υιοθετείται ως προσπάθεια ανάδειξης του φιλικού προσώπου της γνώσης. Έτσι, κάποια βιβλία καταφέρνουν να μετατραπούν σε διασκεδαστικές ασκήσεις παρατηρητικότητας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα το *One gorilla: A counting book* του Atsuko Morozumi, όπου για κάθε αριθμό ισάριθμα ζώα και ένας γορίλας βρίσκονται μισοκρυμμένα πίσω από μαγευτικά σκηνικά ζώων – π.χ. πέντε πάντα μέσα στο χιόνι και ένας γορίλας, εννέα πουλιά ανάμεσα στα φύλλα και ένας γορίλας. Με αυτόν τον τρόπο η αριθμηση προβάλλει ως ένα παιχνίδι «κρυφτού», όπου ο μικρός αναγνώστης μετρά και συγχρόνως ανακαλύπτει μέσα στις εικόνες τα ζώα που αναφέρουν οι λέξεις.

Από την άλλη, η ηλικία του αναγνωστικού κοινού των βιβλίων εννοιών δεν είναι πάντοτε αυστηρά καθορισμένη, αφού κάποιες φορές ο όγκος των πληροφοριών με τους οποίους βομβαρδίζεται ο αναγνώστης προσιδιάζει περισσότερο στην εικονογραφημένη εγκυκλοπαίδεια, αν και χωρίς λόγια. Το μεγάλο βιβλίο με τα ζώα και Το μεγάλο βιβλίο με τα πάντα σχεδόν φιλοξενούν σε κάθε δισέλιδό τους ένα εικονογραφημένο πανόραμα ζώων, φυτών, εργαλείων κ.ά., ενώ,

καθώς και τα ίδια τα βιβλία είναι πραγματικά μεγάλων διαστάσεων, ενυπάρχει απτή η ένδειξη μιας αυξημένης σε ποσότητα γνώσης και ενός ωριμότερου αναγνωστικού κοινού.

Ενίοτε πάλι η αλλαγή του αναγνωστικού κοινού οφείλεται στη θεματολογία των βιβλίων εννοιών που εκτείνεται σε απαιτητικότερες έννοιες, όπως εκείνη του χρόνου που κυλά και των αλλαγών που συνεπιφέρει. Παράδειγμα το υπέροχο βιβλίο χωρίς λόγια *Πριν Μετά*, το οποίο μέσα από μεταμορφώσεις, αναδιπλώσεις, επιστροφές επαναφορές, γεννήσεις και φθορές, φυσικές διαδικασίες αλλά και «ανθρώπων έργα», ακολουθώντας αλλεπάλληλους χρονικούς κύκλους, όπως την εναλλαγή σκοταδιού φωτός αλλά και τα γυρίσματα των εποχών και περάσματα σε διαφορετικές ιστορικές περιόδους –η ανταλλαγή μηνυμάτων περνά από τα ταχυδρομικά περιστέρια στις επιστολές– ιχνηλατεί την παρέλευση του χρόνου και παρουσιάζει τις αλλαγές που συνεπιφέρει η κίνησή του. Ανάμεσα στο Πριν της αριστερής σελίδας και στο Μετά της δεξιάς, ο χρόνος που παρεμβάλλεται και αλλάζει την όψη του κόσμου δεν παραμένει σταθερός, αφού κάποτε είναι τόσο μικρός όσο κάποια λεπτά της ώρας και άλλοτε τόσο μεγάλος όσο η διάρκεια μιας ζωής και η μετάβαση από το ξύλινο αλογάκι του μωρού στην κουνιστή καρέκλα του παππού, ή, ακόμη περισσότερο, όσο ο χρόνος που χρειάζονται οι σπόροι για να γίνουν πανύψηλα δέντρα και το γυμνό τοπίο, παρθένο δάσος. Σε σχέσεις που δεν περιορίζονται μόνο σε χρονικές, αφού συχνά ελλοχεύει και μια διάσταση αιτιακή –τι κάνει το παγάκι να μεταμορφωθεί σε μια χούφτα νερό;– γνωστά μας δεδομένα συχνά αποκαλύπτουν τις απαρχές τους –το μαλλί πλεξίματος ήταν κάποτε



το τρίχωμα των προβάτων και ο αχνιστός καφές πράσινοι και κόκκινοι κόκκοι σε ένα φυτό με γυαλιστερά φύλλα– ενώ η ανθρώπινη παρουσία είναι πάντα παρούσα σε ένα βιβλίο που ποτέ δεν εικονίζει ανθρώπους –

δες τον εξωραϊσμό του κήπου με το άγαλμα. Και καθώς η φύση διαπλέκεται με τον άνθρωπο, ο χρόνος που περνά μεταβάλλει το φυσικό περιβάλλον σε ανθρωπογενές –δες το άδειο τοπίο που στη συνέχεια φιλοξενεί ένα σπίτι– και ο κόσμος αλλάζει όχι μόνο ως μετάλλαξη του φυσικού τοπίου σε αστικό (η ζούγκλα γίνεται μεγαλούπολη και τη θέση των δέντρων παίρνουν ουρανοξύστες) αλλά καθώς φιλτράρεται μέσα από την ανθρώπινη ματιά που μετατρέπει το Πριν του άγριου πιθήκου της φύσης στο Μετά του φοβερού Κινγκ Κόνγκ της κινηματογραφικής μας κουλτούρας.

Μάλιστα η έννοια του χρόνου που περνά και η συνύπαρξη παράλληλων χρονικών κύκλων, του γαλαξιακού των ουράνιων σωμάτων, του ιστορικού που σηματοδοτεί τη ζωή μιας πολιτείας, καθώς και τους συμβατικούς χρόνους του ημερολογιακού έτους και του εικοσιτετράωρου, επανέρχονται στο κλασικό βιβλίο αρίθμησης *Anno's Counting Book*, όπου οι αριθμοί παρουσιάζονται με σταθερό άξονα τον χρόνο που περνά. Με υλικό τους αριθμούς 1-12, το βιβλίο που αρχίζει με το 0 και ένα άδειο, λευκό τοπίο, εισάγει σε κάθε του σελίδα και κατά ανιούσα κλίμακα έναν αριθμό –προστίθενται κτίρια, δέντρα, κάτοικοι που αυξάνουν σταδιακά από 1 σε 12– σε ένα σκηνικό που μεταβάλλεται από μήνα σε μήνα, και από ώρα σε ώρα, σύμφωνα με το ρολόι της εκκλησίας που μετακινείται διαδοχικά από τη μία μέχρι τις δώδεκα.

Σε ένα βιβλίο που, σύμφωνα με παραδοχή του ίδιου του δημιουργού του, φιλοξενεί ορισμένα από τα φυσικά και καθημερινά γεγονότα που ώθησαν τους ανθρώπους στους αριθμούς και τις μετρήσεις, οι αριθμοί αποκτούν νόημα μέσα στις ανθρώπινες κοινωνίες, τις οποίες όχι απλώς περιγράφουν αλλά και σε μεγάλο βαθμό καθορίζουν (Langford, 1994: 195-6).

Από την άλλη στον χώρο των βιβλίων εννοιών φιλοξενούνται και βιβλία που πραγματικός στόχος τους δεν είναι η απεικόνιση των εννοιών, αφού αυτές, π.χ. αλφάβητο, αριθμοί κλπ. χρησιμεύουν ως

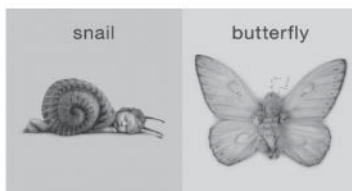


Loud and quiet dots
make different sounds

η εύλογη πρόφαση και ένα οικείο πλαίσιο διάρθρωσης για την παρουσίαση του καλλιτεχνικού έργου ευφάνταστων δημιουργών.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα

μα η φωτογράφος των μωρών Anne Geddes, η οποία έχει εκδώσει βιβλία που με βάση τον τίτλο τους θα κατατάσσονταν στα βιβλία εννοιών: *ABC*, *Shapes*, *Animals* κ.ά. Όμως κανένας αναγνώστης δεν μπορεί να μάθει, για παράδειγμα, τα ζώα από το αντίστοιχο βιβλίο, μια και εικονογράφηση εξαντλείται σε εντυπωσιακές εικαστικές δημιουργίες όπου μωρά εμπλέκονται στην απεικόνιση των ζώων – π.χ. το μωρό συνιστά το σώμα της πεταλούδας, που συμπληρώνεται από δύο τεράστια κίτρινα φτερά. Το ίδιο μοτίβο ακολουθείται και στα υπόλοιπα βιβλία της σειράς, που μονοπωλούνται από τα διάσημα μωρά της Geddes, μεταλλάσσοντας τα βιβλία εννοιών, που εξορισμού έχουν σαφείς διδακτικούς στόχους, σε άλμπουμ φωτογραφιών με μοναδικό σκοπό την αισθητική απόλαυση.

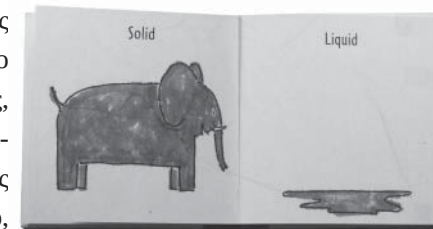


Και αυτή δεν είναι η μοναδική φορά που τα βιβλία εννοιών είναι τέτοια μόνο... κατ' όνομα, αφού υιοθετούν τη μορφή και τη διάρθρωσή τους προκειμένου να καταθέσουν ευφάνταστες αισθητικές προτάσεις. Υψηλής αισθητικής είναι και το γραφιστικό βιβλίο της Intrigiato *Dot*, στο οποίο μονόχρωμες βούλες παρουσιάζουν ζεύγη αντιθέτων – π.χ. μια μαύρη βούλα πιεζόμενη δεν υπόκειται σε καμία παραμόρφωση (Σκληρός) ή αντίθετα υποχωρεί βουλιάζοντας (Μαλακός).

Κατ' ανάλογο τρόπο ο Πεινασμένος δηλώνεται με μια λευκή κηλίδα μετρίου μεγέθους, ώστε το άσπρο της χρώμα να αντιστοιχεί στη λευκή αδειοσύνη του στομάχου του, ενώ ο Χορτάτος απεικονίζεται μέσω μια γεμάτης, δηλαδή μαύρης, κηλίδας που με δυσκολία κατα-

φέρνει να σφηνώσει στον χώρο που οριοθετεί η σελίδα του βιβλίου.

Πολλές φορές τα βιβλία προβαίνουν στη δημιουργία εικόνων που επιδίδουν να ενοποιήσουν το κειμενικό τους υλικό, θέτοντας συχνά και κάποιους θεματικούς περιορισμούς. Έτσι, ένα βιβλίο για αντίθετες έννοιες, π.χ. Αγόρι/Κορίτσι, Έξυπνος/Χαζός, υιοθετεί ως μοναδικό του μοντέλο έναν ελέφαντα. Πρόκειται για το βιβλίο *Elephant elephant, A book of opposites*, που καταφέρει να δημιουργήσει με απλές γραμμές σκίτσα ελεφάντων που ταιριάζουν όχι μόνο στο εννοιολογικό ζεύγος Αναμμένος/Σβησμένος, όπου ο ένας ελέφαντας έχει πιάσει φωτιά και ο άλλος καπνίζει ακόμη μουσκεμένος, αλλά και για τα αντώνυμα Αφαίρεση/Πρόσθεση, όπου ο αριστερός ελέφαντας στερείται το κεφάλι του, ενώ στον απέναντί του έχουν προστεθεί δύο.



Φαίνεται ότι το βιβλίο εννοιών ενδέχεται να λάβει αρκετές μορφές μεταλλάσσοντας το θέμα του, το αναγνωστικό του κοινό και τον τρόπο ανάγνωσής του. Όμως το βιβλίο εννοιών ήταν και παραμένει ένα ιδιαίτερο σημαντικό είδος βιβλίου, αφού είναι το πρώτο με το οποίο ο αναγνώστης έρχεται σε επαφή στη βρεφική του ηλικία, κυριαρχεί στην προσχολική του περίοδο και δεν τον εγκαταλείπει ακόμη και ως ενήλικα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

α. Πρωτογενής:

- Anno, Mitsumasa. *Anno's Counting Book*. New York: T. Crowell, 1975.
- Falconer, Ian. *Olivia counts*. New York: Simon & Schuster, 2002 .
- Falconer, Ian. *Olivia's opposites*. New York: Simon & Schuster, 2002.
- Falconer, Ian. *Olivia's ABC book*. New York: Atheneum Books for Young Readers, 2014.
- Geddes, Anne. *ABC*. London: Puffin Publishing Group, 1996.
- Geddes, Anne. *Shapes*. USA: Random House Publishing Group, 1998.

- Geddes, Anne. *Animals*. Australia: Anne Geddes Publishing, 2010.
- George, Patrick. *Opposites*. Ramsgate, U.K.: Patrick George, 2010.
- George, Patrick. *Shapes*. Ramsgate, U.K.: Patrick George, 2011.
- Hill, Eric. *Spot can count*. London: Penguin Books Ltd, 2011.
- Intriago, Patricia. *Dot*. New York: Farrar Straus Giroux, 2011.
- Joëlle, Jolivet & Grundmann, Emmanuelle. *Το μεγάλο βιβλίο με τα ζώα*. Μτφρ. Λίλυ Ιακωβίδου-Αλευρά. Επιμ. Π. Μουπαγιατζή. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο, 2008.
- Joëlle, Jolivet. *Το μεγάλο βιβλίο με τα πάντα σχεδόν*. Μτφρ. Μιράντα Λεωνίδου. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο, 2014.
- Morozumi, Atsuko. *One Gorilla: A Counting Book*. New York: Farrar, 1990.
- Pittau, Francisco, & Gervais, Bernadette. *Elephant elephant, A book of opposites*. New York: Abrams, 2001.
- Ramstein, Anne-Margot & Aregui, Matthias. *Πριν, μετά*. Καλαμάτα: Κόκκινο, 2014.
- Tullet, Hervé. *Ένα βιβλίο παιχνίδι*. Μτφρ. Θεόφιλος Μπαχτσεβάνης. Αθήνα: Νεφέλη, 2011.
- Tullet, Hervé. *Χρώματα*. Μτφρ. Θεόφιλος Μπαχτσεβάνης. Αθήνα: Νεφέλη, 2015.

β. Δευτερογενής:

- Arpseloff, Marilyn (1987). «Books for babies: Learning toys or pre-literature?» *Children's Literature Association Quarterly*, 12 (1987), 63-66.
- Kümmerling-Meibauer, Bettina. & Meibauer, Jorg. «First pictures, early concepts: Early concept books». *The Lion and the Unicorn*, 29 (3), (2005), 324-347.
- Kümmerling-Meibauer, Bettina & Meibauer, Jorg. «Early concept books: Acquiring nominal and verbal concepts». In Bettina Kümmerling-Meibauer, (ed) *Emergent literacy: Children's books from 0 to 3*. Amsterdam: John Benjamin Publishing, 2011, pp. 91-114.
- Langford, Verity. «The picture books of Anno: A search for a perfect world through a fascination with mathematics». *Children's Literature in Education*, 25 (3), (1994), 193-202.
- Lewis, David. *Reading contemporary picturebooks. Picturing text*. London, New York: Routledge, 2001.
- Nikolajeva, Maria & Scott, Carol (2001). *How picturebooks work*. New York and London: Carland Publishing, 2001.

«ΠΕΣ ΜΟΥ ΤΙ ΤΡΩΣ, ΓΙΑ ΝΑ ΣΟΥ ΠΩ ΠΟΙΟΣ ΕΙΣΑΙ»
ΤΟ ΦΑΓΗΤΟ ΣΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΠΑΙΔΙΚΑ ΑΝΑΓΝΩΣΜΑΤΑ

Μάρθα Καρπόζηλου

Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Δήμητρα Τσιώρη

Υποψήφια Διδάκτωρ Παιδικής Λογοτεχνίας
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

1. Εισαγωγή

Ο διάσημος Γάλλος σεφ Jacques Pépin στην αυτοβιογραφία του *The Apprentice: My Life in the Kitchen*, αναφερόμενος στις σπουδές του θυμάται πως, όντας μεταπτυχιακός φοιτητής, στις αρχές της δεκαετίας του '70, πρότεινε ως θέμα για διδακτορική διατριβή, στο Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Columbia, το φαγητό στην πεζογραφία του 19ου αιώνα. Όλοι ή σχεδόν όλοι όσοι έχουν διαβάσει τη *Μαντάμ Μποβαρύ* του Gustave Flaubert θυμούνται την περιγραφή του γαμήλιου τραπέζιου (κεφάλαιο 4) και σίγουρα ακόμη περισσότεροι ξέρουν για το περίφημο κουλουράκι, την petite madeleine, που μια δαγκωνιά του απελευθερώνει την «ασύνειδη μνήμη» στο *Αναζητώντας τον χαμένο χρόνο* του Marcel Proust, για να μείνουμε σε δύο κορυφαία παραδείγματα. Ωστόσο, ο καθηγητής τού Pépin δεν το δέχτηκε, εξηγώντας του ότι η τέχνη της κουζίνας, ακόμη κι αν ήταν υψηλή, δεν ταίριαζε καθόλου στον ακαδημαϊκό χώρο, τουλάχιστον όχι σε ένα φιλολογικό τμήμα ενός από τα κορυφαία αμερικανικά πανεπιστήμια.¹ Παρ' όλη την ανεκδο-



1. Jacques Pépin, *The Apprentice: My life in the Kitchen*, Βοστώνη, Houghton

τολογική χροιά της αναφοράς, αυτή αντανάκλα την πραγματικότητα της εποχής εκείνης.

Αν και το φαγητό, η διατροφή, η δίαιτα, ως σημαντικό μέρος του υλικού πολιτισμού, είχε απασχολήσει τους κοινωνικούς επιστήμονες από τη δεκαετία του '60, τους ανθρωπολόγους κυρίως μέσα από την έρευνα του Claude Levi-Strauss αλλά και της Mary Douglas, όπως και τους ιστορικούς αρχικά στη Γαλλία με τη σχολή των Annales² που απέδιδαν στην καθημερινότητα και στις μικρές, πεζές, συνήθειες εκφάνσεις της μεγαλύτερης σημασίας απ' ό,τι παλαιότερα, ανοίγοντας έτσι τον δρόμο και στους φιλόλογους να εντρυφήσουν σε θέματα που έως τότε θεωρούνταν ήσσονος σημασίας ή και εντελώς αταίριαστα στην ακαδημαϊκή επιστημοσύνη. Ας μην ξεχνάμε ότι έκτοτε έχουν μεσολαβήσει μια σειρά από έργα θεωρητικών της λογοτεχνίας που έχουν χρησιμοποιήσει το φαγητό στις αναλύσεις τους, όπως ο Mikhail Bakhtin στο βιβλίο του για τον Γαργαντούα και τον Πανταγκρυέλ *Ο Ραμπελαί και ο κόσμος του* (1984), ο Roland Barthes στις *Μυθολογίες* (1972), όπου αναλύεται η σχέση φαγητού και εθνικής ταυτότητας, η Julia Kristeva κυρίως στο *Pouvoirs de l'horreur* (1980) και πολλοί άλλοι.

Σήμερα, βεβαίως, τα πράγματα έχουν αλλάξει. Μια απλή αναζήτηση στο google scholar μάς προσφέρει μια πανοραμική παγκόσμια εικόνα των μελετών, των μελετητριών και μελετητών που επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στον ρόλο και στη σημασία του φαγητού στη λογοτεχνία. Η αναπαράσταση του φαγητού στη λογοτε-

Mifflin Co, 2003, σ. 211- 212: «I made up my mind to blend my two loves and proposed a doctoral thesis dealing with the history of French food presented in the context of French literature. [...] my adviser shook his head [...] cuisine is not a serious art form. It's far too trivial for academic study. Not intellectual enough to form the basis of a Ph.D. thesis.»

2. Ας θυμηθούμε ότι το *Υλικός πολιτισμός, καπιταλισμός και οικονομία*, XV-XVIII, XV^e-XVIII^e, του Φερνάν Μπροντέλ (Fernand Braudel) ολοκληρώθηκε το 1979.

χνία καλύπτει όλο το φάσμα: Από την αρχαία ελληνική κωμωδία έως τη μεσαιωνική γερμανική λογοτεχνία και στο γαλλικό μυθιστόρημα, από τους βίους αγίων έως τη σύγχρονη ιαπωνική λογοτεχνία, άρθρα, βιβλία, μεταπτυχιακές εργασίες, διδακτορικές διατριβές επιχειρούν να διεισδύσουν στα κείμενα και να ανιχνεύσουν τις ψηφίδες ή μήπως να πούμε καλύτερα τα ψίχουλα, που συνθέτουν τη θέση, τη χρήση και τη λειτουργία του φαγητού στην εξέλιξη της πλοκής αλλά και στο στήσιμο των χαρακτήρων. Προφανώς και οι μελετητές των παιδικών αναγνώσμάτων δεν θα έμεναν αδιάφοροι και, ήδη από τα τέλη του περασμένου αιώνα, η διεθνής βιβλιογραφία έχει αρχίσει να εμπλουτίζεται.³

Η τροφή, το φαγητό, λοιπόν, με τις πολλαπλές συνδηλώσεις του είναι πανταχού παρόν, στη ζωή και στη λογοτεχνία, στην καθημερινότητα των παιδιών και στα αναγνώσματά τους. Αλλά εμείς δεν θα μιλήσουμε ούτε για την πραγματικότητα ούτε για τη μυθοπλασία, παρά για ένα είδος βιβλίου που στα ελληνικά αποδόθηκε ως «βιβλίο γνώσεων».⁴

Ποια όμως είναι η θέση των βιβλίων γνώσεων σήμερα μέσα στον καταγισμό των πληροφοριών του διαδικτύου; Ίσως θα μπορούσε κάποιος να υποθέσει ότι το παιδικό βιβλίο γνώσεων ενδεχομένως είναι πλέον περιττό όταν όλες οι πληροφορίες που αυτό προσφέρει περιέχονται και περιφέρονται σε εκατοντάδες ή χιλιάδες σημεία του διαδικτύου και εν πολλοίς τα βιβλία γνώσεων θα ήταν τα πρώτα που θα απορροφούσε η μεγάλη αράχνη του. Όμως ένα καλό βιβλίο γνώσεων μπορεί και θα έπρεπε να ξεφεύγει από την παντοδυναμία του διαδικτύου, προσφέροντας κάτι παραπάνω – προσώρας τουλάχιστον.

3. Βλ. ενδεικτικά C. Daniel. *Voracious Children: Who Eats Whom in Children's Literature*, New York: Routledge, 2006, K. Keeling & S. Pollard. *Critical Approaches to Food in Children's Literature*. New York: Routledge, 2009 κλπ. Άλλωστε ένα ολόκληρο συνέδριο της IBBY, το 2013 στο Πανεπιστήμιο του Roehampton, αφιερώθηκε στο θέμα: *Feast or famine: Food in children's literature*.

4. Για το βιβλίο γνώσεων βλ. αναλυτικά: Μ. Καρπόζηλου. *Το παιδί στη χώρα των βιβλίων*. Αθήνα: Καστανιώτης, 1994, σ. 89-147.

χιστον, γιατί οι αλλαγές είναι τόσο ραγδαίες που αρκετοί από εμάς δεν μπορούμε καν να τις παρακολουθήσουμε· θα έπρεπε, λοιπόν, να είναι κάτι περισσότερο από το άθροισμα των στοιχείων και των πληροφοριών που παραθέτει, να μη δίνει μόνο απαντήσεις αλλά να ανοίγει μονοπάτια, δρόμους, λεωφόρους και να ενθαρρύνει την κινητοποίηση του παιδιού για περαιτέρω αναζητήσεις. Ένα καλό βιβλίο γνώσεων θα πρέπει να προχωρά πέρα από την παράθεση πληροφοριών που κυκλοφορούν εν υπεραφθονία στο διαδίκτυο και ήδη από τον τίτλο και το εξώφυλλό του να δηλώνει τη μοναδικότητά του. Ας δούμε λοιπόν τι προσφέρει η ελληνική βιβλιαγορά στο συγκεκριμένο θέμα. Η εξέτασή μας περιορίζεται σε ενδεικτικούς τίτλους, πρωτοτύπων και μεταφρασμένων, που όμως είναι αντιπροσωπευτικοί για το τι έχουν στη διάθεσή τους οι εν δυνάμει αγοραστές, και κυρίως ο υποψήφιος αναγνώστης.

2. Το φαγητό στα ελληνικά παιδικά βιβλία

Θα επικεντρώσουμε την προσοχή μας στα topic books, βιβλία γνώσεων δηλαδή με συγκεκριμένη θεματική, και στην προκειμένη περίπτωση με θέμα το φαγητό. Πέρα από τα κοινά βιβλία γνώσεων, μέρος του δείγματος αποτελούν και βιβλία γνώσεων με διηγηματικό χαρακτήρα, τα οποία εντάσσονται στην κατηγορία του entertainment education, όπως είναι γνωστή η ορολογία στη διεθνή βιβλιογραφία.⁵ Σε αυτά τα τελευταία, το παιδαγωγικό μήνυμα βρίσκεται ενσωματωμένο σε μια διασκεδαστική αφήγηση και γίνεται πιο προσιτό στο αναγνωστικό κοινό, αφού συνδέεται με την ιστορία και τους χαρακτήρες (Droog de et al, 2014: 73-74).

5. Άρθρο που χρησιμοποιούνται στη βιβλιογραφία είναι informational story books ή faction, σε μια προσπάθεια ορισμού των κειμένων που βρίσκονται μεταξύ μυθοπλασίας (fiction) και γεγονότων (fact). Βλ. Π. Πανάου. «Αφήγηση και Ιδεολογία στο Παιδικό Βιβλίο Γνώσεων». *Κείμενα*, 11. Ιούλιος 2010.

Ανατρέχοντας στα σχετικά με το φαγητό παιδικά βιβλία των τελευταίων δεκαετιών φαίνεται ότι οι επιμέρους θεματικές ενότητες που απασχολούν ξεκινούν από την παραγωγή και συντήρηση των τροφίμων στο πλαίσιο της προστασίας του περιβάλλοντος, την προέλευση και επεξεργασία του φαγητού, επεκτείνονται στη χρήση φαρμάκων για την πρόωρη καλλιέργεια φρούτων και λαχανικών, και κορυφώνονται με την προώθηση της υγιεινής διατροφής, που φαίνεται μάλιστα να μονοπωλεί το σύγχρονο εκδοτικό ενδιαφέρον.

Το ηλικιακό φάσμα που απευθύνονται τα βιβλία του δείγματός μας καλύπτει αναγνώστες προσχολικής ηλικίας και άνω. Επομένως, το λεξιλόγιο και η ορολογία που χρησιμοποιούνται διακρίνονται συνηθέστερα από σαφήνεια και λιτότητα, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις υπάρχει σχετικό ευρητήριο στο τέλος του βιβλίου. Ωστόσο, υπάρχουν παραδείγματα θα λέγαμε υπερβολής ως προς την έκφραση και τη χρήση υποκοριστικών, σε μια προσπάθεια ενδεχομένως προσέγγισης των μικρότερων ηλικιακών ομάδων. Ενδεικτικά αναφέρουμε φράσεις από το βιβλίο της Ε. Καραντινού, *Τρέφομαι σωστά*;, όπως «... φουσκώνει την κοιλίτσα...» (σ. 12), «... με τα τσισάκια...» (σ. 16), ενώ την ίδια στιγμή σε άλλα σημεία του ίδιου βιβλίου χρησιμοποιούνται δυσκολότερες έννοιες, όπως η περιεκτικότητα (σ. 6) και η πέψη (σ. 16). Αλλά και στο βιβλίο της Ε. Χαρατσή-Γιωτάκη, *Το φαγητό δεν είναι μόνο για να χορταίνουμε*, χαρακτηριστικές είναι φράσεις όπως «Τα φρούτα τρελαίνονται να στολίζουν τα δέντρα, να καμαρώνουν [και να σκαρφαλώνουν [...]].» (σ. 11).

3. Φαγητό και πολιτισμική ταυτότητα

Οι διατροφικές συνήθειες και η επιλογή συγκεκριμένης διατροφικής συμπεριφοράς είναι αναπόσπαστο κομμάτι της πολιτισμικής ταυτότητας κάθε λαού (Daniel, 2006: 211). Βιβλία γνώσεων σε διαφορετικές χώρες και γλώσσες παρουσιάζουν μεταξύ άλλων εθνικά φαγητά επισημαίνοντας τη σύνδεση του φαγητού με την εθνική ταυτότητα.

Ενδεικτική είναι η περίπτωση ορισμένων ιαπωνικών εικονοβιβλίων που φέρνουν τον αναγνώστη σε μια πρώτη γνωριμία με διαφορετικά είδη κέικ, ορισμένα εκ των οποίων είναι ιαπωνικής προέλευσης ενώ πολλά προέρχονται από άλλες χώρες της ευρύτερης περιοχής.

Προς επίρρωση της συσχέτισης μεταξύ φαγητού και ταυτότητας έρχεται η μετάφραση, όταν επιχειρεί να προσαρμόσει το βιβλίο στα δεδομένα του εκάστοτε αναγνωστικού κοινού. Έτσι, το βιβλίο *Today Is Monday* του Eric Carle αποδίδεται στα ελληνικά ως *Καλή Όρεξη*, και οι τροποποιήσεις επεκτείνονται και μέσα στο κείμενο, πέραν του τίτλου. Μεταξύ αυτών χαρακτηριστική είναι η απόδοση του roast beef ως ψητή πατάτα, ενδεχομένως σε μια προσπάθεια εμφάνισης ενός πιο οικείου φαγητού για το ελληνικό αναγνωστικό κοινό.

Αυτό το πιο οικείο βρίσκεται προφανώς στα πρωτότυπα έργα, γραμμένα από Έλληνες συγγραφείς. Η ελληνική διατροφή βρισκόταν ανέκαθεν συνδεδεμένη με τη μεσογειακή διατροφή και αυτό δεν θα μπορούσε να λείπει, ή να μην προβάλλεται και στα ελληνικά παιδικά βιβλία. Ενδεικτικός είναι άλλωστε ο τίτλος της ενότητας, «Ελλάδα, η χώρα του πολιτισμού, της φιλοσοφίας, των Ολυμπιακών αγώνων, της μεσογειακής διατροφής» στο βιβλίο *Πέντε σωματοφύλακες κλεισμένοι στο ψυγείο*. Στο δεύτερο βιβλίο της σειράς, *Πέντε σωματοφύλακες σε αποστολή*, γίνεται επίσης λόγος για τους δέκα διάσημους διατροφικούς πρεσβευτές μας στο εξωτερικό. Τέλος, η σύνδεση του φαγητού με την ταυτότητα τονίζεται στα βιβλία: *Τρέφομαι σωστά;* και *Φρούτα Λαχανικά Λουλούδια Αγριολούλουδα και βότανα*, όπου γίνονται αναφορές σε παραδοσιακά φαγητά και στη διατροφή των αρχαίων Ελλήνων.

Μάλιστα, εκείνο που φαίνεται να απασχολεί έντονα δεν είναι απλώς η προβολή της μεσογειακής διατροφής ως κομμάτι της ελληνικής ταυτότητας όσο η υιοθέτηση της συγκεκριμένης διατροφικής συμπεριφοράς, στο πλαίσιο μιας ευρύτερης ευαισθητοποίησης για τη διατροφική αγωγή. Έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά από μικρή

ηλικία αποκτούν αντίληψη για την υγιεινή ή μη υγιεινή διατροφή και η έκθεσή τους σε αντίστοιχα μηνύματα των media, μέρος των οποίων είναι φυσικά τα βιβλία, επηρεάζει τις επιλογές τους αναφορικά με το φαγητό (Goldman & Descartes, 2016: 203-214).

Κάνοντας ανασκόπηση, είναι εμφανές πως η προώθηση του υγιεινού μοντέλου διατροφής μέσα από το παιδικό βιβλίο ξεκινά αρκετά νωρίς. Ήδη από το 1985, στις ΗΠΑ, τα πολυδιαβασμένα *Berenstain Bears* αγαπούν το junk food, οπότε οι ενήλικες αναλαμβάνουν να τους μιλήσουν για τα υγιεινά φαγητά και την άσκηση. Η ραγδαία ωστόσο αύξηση των ποσοστών παιδικής παχυσαρκίας στον Δυτικό κόσμο, καθιστά την προβολή της συγκεκριμένης θεματικής ακόμη πιο αναγκαία την τελευταία δεκαετία. Δεν είναι τυχαία η ίδρυση των εκδόσεων παιδικών εικονογραφημένων βιβλίων *Readers to Eaters* το 2009 στις ΗΠΑ, δράση που στοχεύει στην κατανόηση του τι και πώς τρώμε, με την αμερικανική καμπάνια να ακολουθεί, το 2011, προωθώντας ένα υγιές πρότυπο διατροφής μέσα από τους χαρακτήρες εικονογραφημένων βιβλίων (Droog de et al, 2014: 73). Ανάλογη είναι η εικόνα στον Καναδά, όπου, στο πλαίσιο μιας γενικότερης ανησυχίας, εμφανίζονται παιδικά εικονογραφημένα βιβλία που επικεντρώνονται σε υγιεινές διατροφικές επιλογές (Bosc, 2014: 179). Το ίδιο φαίνεται να ισχύει όμως και για τις ευρωπαϊκές χώρες. Ενδεικτικά αναφέρονται παιδικά βιβλία γνώσεων με θέμα το φαγητό, όπως το *Food supply*, ή ευρύτερης θεματικής, όπως το *Le corps humain*, τα οποία θίγουν ζητήματα παχυσαρκίας και διατροφικών διαταραχών. Λαμβάνοντας υπόψη ότι η Ελλάδα διεκδικεί μία από τις πρώτες θέσεις στα ποσοστά παιδικής παχυσαρκίας στην Ευρώπη, δεν προκαλεί εντύπωση το γεγονός ότι οι ελληνικοί εκδοτικοί οίκοι προωθούν τα τελευταία χρόνια σειρές παιδικών βιβλίων με θέμα την υγιεινή διατροφή, μολονότι το βιβλίο της Σοφίας Μαντουβάλου *Μια φορά ήταν... η Κολοτούμπα*, που θίγει το ζήτημα της σωστής διατροφής, είχε κυκλοφορήσει ήδη το 1988.

Αν και κοινή γραμμή αρκετών παιδικών βιβλίων του δείγματος αποτελεί η παρουσίαση των τροφικών ομάδων, της πυραμίδας της μεσογειακής διατροφής και των ημερήσιων γευμάτων σε ξεχωριστές ενότητες, το βασικό μοτίβο που φαίνεται να επαναλαμβάνεται συνηθέστερα είναι το δίπολο υγιεινής ≠ ανθυγιεινής διατροφής, με παραδείγματα προς μίμηση και προς αποφυγή, αποσκοπώντας στη βιωματική μάθηση. Από τη μια πλευρά εμφανίζονται ήρωες που ακολουθούν το σωστό και υγιεινό μοντέλο διατροφής –πλούσιο σε θρεπτικές ουσίες και με περιορισμένη κατανάλωση λιπαρών και γλυκών– και από την άλλη αντιήρωες, παραδείγματα παιδιών που οι συνέπειες της κακής διατροφής τους λειτουργούν αποτρεπτικά για τους αναγνώστες. Η καλή διατροφή συνδέεται με την καλή υγεία, το σωστό βάρος, την ευεξία και τη θετική διάθεση, ενώ η κακή διατροφή με την παχυσαρκία ή την αδυναμία, την κούραση, τη νευρικότητα και την άσχημη εμφάνιση.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το βιβλίο *Ο Βίτα και η Μίνι κυνηγούν μια Βιταμίνη* της Κατερίνας Μανανεδάκη, όπου η κυρία Καλή Υγεία προσπαθεί να σώσει τα παιδιά από την κυρία Κακή Διατροφή. Η κυρία Καλή Υγεία χαρακτηρίζεται από ομορφιά και ζωντάνια (σ. 8), ενώ η κυρία Κακή Διατροφή κοντεύει να σωριαστεί από την κούραση και είναι πολύ χοντρή (σ. 11). Αντιστοίχως ο Γιάννης, η Ζωή και η Ίρις, που γνωρίζουν ότι *Το φαγητό δεν είναι μόνο για να χορταίνουμε* και τρέφονται σωστά, είναι υγιείς, γεροί, όμορφοι, με αντοχή και ζωντάνια, ενώ «(ο) Κωστής φεύγει νηστικός για το σχολείο. Γι' αυτό νιώθει συνέχεια κουρασμένος. Νυστάζει, θυμώνει με το παραμικρό και δεν έχει δυνάμεις» (σ. 20), και η Ελένη δεν «τρώει λαχανικά, αλλά άχρηστα φαγητά που την παχαίνουν... Το βάρος της δεν τη βοηθάει καθόλου. Δεν μπορεί να τρέξει, για να φτάσει τα άλλα παιδιά, και χάνει πάντοτε το λεωφορείο. Αρρωσταίνει συχνά και κουράζεται εύκολα» (σ. 28-29). Όταν βέβαια τα δύο παιδιά αλλάζουν διατροφική συμπεριφορά, η Ελένη χάνει βάρος, γίνεται ευκίνητη και

δεν βαριέται, ενώ ο Κωστής «*αποκτά κανονικό βάρος, παίρνει δύναμη και ωραίο χρώμα*» (σ. 37). Τα ίδια υποστηρίζει και ο Λαχανούλης στο ομότιτλο βιβλίο της Julia Volmert *Ο Λαχανούλης και η σωστή διατροφή*: «*Προσέξτε, όμως. Κάποια φαγητά είναι ωφέλιμα, ενώ άλλα μπορούν και να σας βλάψουν... Θα έχετε προσέξει ότι, όταν τρώτε, για παράδειγμα, συνέχεια σοκολάτες, έπειτα νιώθετε αδυναμία και κούραση. Επιπλέον η πολλή ζάχαρη χαλάει τα δόντια!*»

Στο πλαίσιο της προβολής και προώθησης της σωστής διατροφής εντάσσεται και η χρήση στερεοτυπικών εκφράσεων αναφορικά τόσο με τα φαγητά όσο και με το σωματικό βάρος. Πιο συγκεκριμένα, σημειώνεται η επανάληψη επιθετικών προσδιορισμών των υγιεινών και των ανθυγιεινών φαγητών, με τα πρώτα να χαρακτηρίζονται ως επί το πλείστον «*λαχταριστά*» ή σε ορισμένες περιπτώσεις «*νοστιμότατα, ωραιότατα και πεντανόστιμα*», ενώ τα τελευταία να είναι «*βλαβερά, χαζομάρες και βρομερά*». Από την άλλη, ήρωες με παραπάνω κιλά χαρακτηρίζονται με λέξεις όπως «*χοντρομπαλάς*», «*παχουλούλης*» ή «*φουσκίτσα*», θίγοντας έμμεσα το ζήτημα της λεκτικής βίας που ασκείται σε παχύσαρκα παιδιά.

Η παχυσαρκία ως απόρροια της κακής διατροφής, εκτός από τους αρνητικούς χαρακτηρισμούς που επιφέρει για την εξωτερική εμφάνιση, φαίνεται να δημιουργεί πρόσθετα προβλήματα στην κοινωνικοποίηση και στην ένταξη των παιδιών σε ομάδες. Έτσι, ο Μάνος στο *Πέντε σωματοφύλακες κλεισμένοι στο ψυγείο* αγαπάει τα γλυκά, τις σοκολάτες, τα κρουασάν και τις μακαρονάδες, είναι ωστόσο αργός στο μπάσκετ και οι συμμαθητές του συχνά δεν τον θέλουν στην ομάδα τους (σ. 7-8).

Τα αρνητικά αποτελέσματα της ανθυγιεινής διατροφής προβάλλονται εντονότερα με φράσεις όπως «*όλα μην τα τρως γιατί θα γίνεις παχουλός*». Στο ομώνυμο βιβλίο, ο Κωστής συνεχίζει να τρώει τα πάντα στο πέρασμά του. Το αποτέλεσμα είναι αλληγορικό και παραπέμπει στη φράση «*είμαστε ό,τι τρώμε*», καθώς ο Κωστής, έχοντας

φάει τα πάντα, βρίσκεται στο τέλος μαζί με ένα κοπάδι γουρούνια να τρώει χυλό. Ανάλογες είναι οι έντονες προτροπές του Λουκά στο *Ουπς, το μικρό πράσινο τερατάκι*, «αν συνεχίσεις να τρως ό,τι βρίσκεις μπροστά σου, θα αρρωστήσεις και θα πεθάνεις». (σ. 14). Από την άλλη, στο *Πέντε σωματοφύλακες σε αποστολή* τονίζεται η συμβολή των φυσικών προϊόντων με τη χρήση των οποίων μπορεί κανείς να ξεπεράσει μικροπροβλήματα υγείας αποφεύγοντας φαρμακευτικές θεραπείες (σ. 20).

Αναφορικά με την κατανάλωση γλυκών, η στάση όλων των βιβλίων είναι κοινή: Πρέπει να Αποφεύγονται. Κάποιοι συγγραφείς δείχνουν περισσότερο απόλυτοι σημειώνοντας ότι πρέπει να είναι σπάνια η κατανάλωσή τους. Η Σοφία Μαντουβάλου, για παράδειγμα, στο βιβλίο της *Μια φορά ήταν... η Κολοτούμπα που έδεσε τον πόνο της φιόγκο* προειδοποιεί τον αναγνώστη πως «αν συνεχίσει να τρώει πολλά γλυκά, τα δόντια του/της δε θα μείνουνε γερά» (σ. 6), ενώ σε άλλο σημείο τονίζει, «*Η ζάχαρη είναι μεγάλος φαγάς τρώει δόντια* [εικονογράφηση]» (σ. 13). Άλλοι ωστόσο υιοθετούν μια πιο διαλλακτική στάση. Ο Λαχανούλης λέει χαρακτηριστικά για τα γλυκά «*Μα και βέβαια να τρώτε... Δεν είναι, όμως, καλό για την υγεία σας να καταναλώνετε γλυκά κάθε μέρα*». Η ομάδα των υδατανθράκων στο *Πέντε σωματοφύλακες κλεισμένοι στο ψυγείο* αισθάνεται περήφανη για τις σοκολάτες, τα παγωτά και τα άλλα γλυκά που ανήκουν σε αυτή την οικογένεια, ωστόσο ενημερώνει τον Μάνο λέγοντας «*πρέπει να τους προσέχεις γιατί οι μεγάλες ποσότητες κάνουν κακό στα δοντάκια σου*» (σ. 18). Από την άλλη, το βιβλίο *Τρέφομαι σωστά*; βρίσκεται πιο κοντά στην παιδική ψυχοσύνθεση, γιατί δείχνει να αναγνωρίζει την αδυναμία των παιδιών να αντισταθούν σε λιπαρά φαγητά. Έτσι, αναφερόμενος στα γαριδάκια και στα πατατάκια, ο παντογνώστης αφηγητής τονίζει «*Μπορείς, βέβαια, καμιά φορά να φας λίγα, αλλά όχι συχνά*», προτείνοντας εναλλακτικά ξηρούς καρπούς, σποράκια, αποξηραμένα φρούτα και σπιτικά γλυκά χωρίς χρωστικές ουσίες

(σ. 10-15). Εξαιρέση αποτελεί το *Μυστήριο του σοκολατένιου γλυκού* της Λίζας Βάρβογλη, το οποίο, αν και η θεματική του περιστρέφεται γύρω από το φαγητό, δεν εστιάζει στην υγιεινή διατροφή αλλά στην προέλευση των υλικών. Έτσι, η στάση των χαρακτήρων απέναντι στα γλυκά είναι εντελώς διαφορετική. Το γλυκό συνδέεται με θετικά συναισθήματα, δεν απαγορεύεται, αντιθέτως ενθαρρύνεται η παρασκευή και η κατανάλωσή του.

Ας σημειωθεί ότι η επιλογή της σωστής διατροφής στο τέλος κάθε ιστορίας προκύπτει αβίαστα, είτε από τους χαρακτήρες είτε από τον συγγραφέα. Μέσα από την προβολή των θετικών στοιχείων της υγιεινής διατροφής και των αρνητικών συνεπειών της ανθυγιεινής, ο αναγνώστης γνωρίζει τι πρέπει να διαλέξει.

Αξιοσημείωτος είναι όμως και ο ρόλος των θρησκευτικών πεποιθήσεων, ως μέρος της ταυτότητας ενός λαού, στη διαμόρφωση της διατροφικής του συμπεριφοράς. Όπως σημειώνει η Daniel (2006: 14), οι θρησκευτικοί κανόνες που μπορεί να επηρεάζουν τη ζωή των μελών μιας κοινωνίας συνδέονται με το φαγητό και αυτό, θα προσθέταμε, δεν μπορεί παρά να γίνεται αισθητό και στο παιδικό βιβλίο. Χαρακτηριστικά είναι τα βιβλία *A sweet year: A taste of the Jewish holidays* και *Jewish fairy tale feasts*. Οι κανόνες της εβραϊκής θρησκείας είναι καθοριστικοί για τις διατροφικές τους συνήθειες, καθώς ρυθμίζουν τα φαγητά που επιτρέπεται να καταναλώνουν, ενώ εμφανής είναι η σύνδεση ξεχωριστών φαγητών με θρησκευτικές εορτές.

Αντίστοιχη είναι η περίπτωση του ελληνικού *Παίζω, νηστεύω, μαγειρεύω* της Όλγας και της Ιωάννας Σκαρλάτου. Το βιβλίο συντίθεται από αποσπάσματα των ημερολογίων παιδιών, τα οποία, αν και αναφέρονται σε στιγμές από την καθημερινή τους ζωή, έχουν ως βασικό κοινό μεταξύ τους την ορθόδοξη πίστη. Με αφορμή σημαντικές εορτές της Ορθοδοξίας παρουσιάζονται συνταγές με νησίσιμα κυρίως φαγητά, τα οποία φαίνεται να είναι νόστιμα και δελεαστικά στους αναγνώστες, προκειμένου να τους παροτρύνουν να τα γευτούν. Είναι

χαρακτηριστικό ότι επαναλαμβάνεται σε πέντε συνταγές το επίθετο λαχταριστός. Η οικογένεια του Γιώργου νηστεύει την Κυριακή της Ορθοδοξίας και τρώει λαζάνια μεμανιτάρια (σ. 12-13), η Ναταλία φτιάχνει με τη γιαγιά της έναν νηστίσιμο κορμό με μπισκότα γιατί πλησιάζει το Πάσχα (σ. 16-17) και η Αγγελική φτιάχνει για τη νηστεία του Δεκαπενταύγουστου κρουασανάκια με ελιές καιμανιτάρια (28-29).

Αλλά και στο ταξίδι που πραγματοποιούμε στους Βυζαντινούς χρόνους με την *Πρόσκληση σε γεύμα* της Ελένης Σταμπόγλη βλέπουμε μεταξύ άλλων πώς η ορθόδοξη πίστη επηρέαζε τη διατροφική συμπεριφορά των Βυζαντινών, «σε πολυήμερες νηστείες (πριν από τα Χριστούγεννα, το Πάσχα και τον Δεκαπενταύγουστο), αλλά και κάθε Τετάρτη και Παρασκευή, ο κόσμος έτρωγε μόνο λαδερά, όσπρια και σαλάτες» (σ. 27). Ενδεικτική είναι, επίσης, και η ενότητα που αφορά τα γεύματα στα μοναστήρια, όπου παρουσιάζεται αναλυτικά το μενού σίτισης των μοναχών (σ. 33-37).

Τέλος, η θέση κάθε φύλου συναρτάται με το πολιτισμικό πλαίσιο αναφοράς. Η εικόνα του άντρα που συμμετέχει ενεργά στην προετοιμασία του φαγητού αρχίζει να παρουσιάζεται σε πολλά από τα σύγχρονα ξενόγλωσσα παιδικά βιβλία γνώσεων. Για παράδειγμα, ο πατέρας ετοιμάζει πρωινό μαζί με τον γιο του στο *The cow in Patrick O' Shanahan Kitchen* (D. Prichard) και η μητέρα βάζει τον γιο της να ετοιμάσει τηγανίτες στο *Pancakes, Pancakes!* (E. Carle). Αξίζει βέβαια να αναφερθεί η περίπτωση του μεταφρασμένου *Φυτρώνουν οι πατάτες στα δέντρα;* (S. Rahn), όπου και οι δύο γονείς εμφανίζονται ως μάγειροι, με τη διαφορά ότι ο πατέρας είναι μάγειρας σε εστιατόριο, ενώ η μητέρα στο σπίτι. Η πρώτη περίπτωση, δηλαδή, παρουσιάζεται ως επάγγελμα και η δεύτερη ως οικογενειακό καθήκον. Χαρακτηριστική είναι η στιχομυθία που ακολουθεί: «Στο εστιατόριο πηγαίνει ο κόσμος και τρώει επειδή δεν θέλει να μαγειρέψει σπίτι του, έτσι δεν είναι, μπαμπά;» ρωτάει η Λόλα. «Η επειδή δεν έχουν μαμά να τους μαγειρέψει», λέει ο Μάκης. Επομένως, ο ρόλος του μάγειρα στο σπίτι είναι γυναικεία υπόθεση.

Το ίδιο φαίνεται να ισχύει και στο βιβλίο *Το φαγητό δεν είναι μόνο για να χορταίνουμε*, όπου τη μαγειρική έχει αναλάβει η μητέρα: «Το μεσημέρι η μαμά κάθε παιδιού ετοιμάζει ένα νόστιμο πιάτο» (σ. 22), με αποκορύφωμα «Όταν μαγειρεύουν, οι μαμάδες βάζουν μέσα ένα μαγικό φίλτρο που κάνει τα παιδιά δυνατά και έξυπνα» (σ. 38). Ανάλογη είναι και η περίπτωση του *Μπλιαχ! Πάλι λαχανικά*, όπου η μαμά έχει αναλάβει τη διατροφή της μικρής Άννας, αλλά και στο *Τρέφομαι σωστά;* μαθαίνουμε ότι τα «καλύτερα γλυκά είναι αυτά που φτιάχνει η μαμά, ή η γιαγιά σου» (σ. 15), ενώ στο *Πέντε σωματοφύλακες κλεισμένοι στο ψυγείο*, ο Μάνος ακούει να του λένε «Τρώγε περισσότερες σαλάτες με λάδι ή λαδερά φαγητά, απ' αυτά που τόσο ωραία φτιάχνει η μαμά σου...» (σ.16).

Ως προς την εκπροσώπηση στα βιβλία δε φαίνεται να υπερέχει κάποιο από τα δύο φύλα. Συνηθέστερα τα παιδιά που διδάσκονται τον υγιεινό τρόπο ζωής εμφανίζονται ανά ζεύγη, αγόρι με κορίτσι (π.χ. *Ο Βίτα και η Μίνη* κ.ά.). Από την άλλη, ως ήρωες που αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα με τη διατροφή τους παρουσιάζονται εξίσου αγόρια και κορίτσια.

4. Η τάση του διδακτισμού

Οι ιδιαιτερότητες του αναγνωστικού κοινού στο οποίο απευθύνονται τα παιδικά βιβλία καθιστά αναμενόμενη, αλλά και αναπόφευκτη, τη διδακτική πρόθεση των συγγραφέων. Πιο συγκεκριμένα, σε ό,τι έχει να κάνει με τα βιβλία που εξετάστηκαν, ο λόγος στα περισσότερα είναι άμεσα διδακτικός, με υποδείξεις και συμβουλές. Από το εξώφυλλο ακόμη, συγγραφείς και εκδότες καθιστούν σαφές ότι πρόκειται για βιβλία με θέμα το φαγητό, τα οποία προτίθενται να απαντήσουν σε σχετικά ερωτήματα ή να διδάξουν στους αναγνώστες την υγιεινή διατροφή και τα αποτελέσματα των κακών διατροφικών συνηθειών. Η διδακτική πρόθεση ενισχύεται από τίτλους βιβλίων, όπως *Ουπς, γυμνάζεσαι συχνά;* *Τρώς υγιεινά;*, *Όλα μην τα τρώς γιατί θα γίνεις πα-*

χουλός, Ο Λαχανούλης και η σωστή διατροφή. Χαρακτηριστικοί είναι όμως και οι υπότιτλοι ή η αναφορά στη θεματική σειρά που ανήκει το εκάστοτε βιβλίο (βλ. ενδεικτικά: Ένα βιβλίο για να τρεφόμεστε σωστά, Ένα διασκεδαστικό βιβλίο για τη διατροφή και την άσκηση των παιδιών, Υγιεινή διατροφή-Ανατροπή στερεοτύπων).

Αλλά και τα οπισθόφυλλα αρκετών εξ αυτών οδηγούν προς την ίδια κατεύθυνση, καθώς δίνουν τους βασικούς στόχους των βιβλίων, αφού δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι απευθύνονται στους ενήλικους αγοραστές. Άλλοτε τα βιβλία παρουσιάζονται ως εργαλεία για γονείς και δασκάλους, ώστε να μνηθούν οι μικρές ηλικίες στο θέμα της σωστής διατροφής, άλλοτε ως διασκεδαστικά βιβλία για την αξία της υγιεινής διατροφής και άλλοτε ως ιστορίες που θέλουν να διδάξουν στα παιδιά ποια είναι τα αποτελέσματα μιας ανάρμοστης συμπεριφοράς και πώς η σωστή και ισορροπημένη διατροφή μπορεί να βοηθήσει στην ομαλή ανάπτυξή τους.

Σημαντικό στοιχείο που ενισχύει τη διδακτική στάση είναι η χρήση αυθεντίας, προκειμένου να διασφαλιστεί επιπλέον η εγκυρότητα και η αξιοπιστία. Το στοιχείο αυτό φαίνεται να ακολουθούν ορισμένα από τα εξεταζόμενα παιδικά βιβλία, των οποίων οι συγγραφείς παρουσιάζουν σχέση με το θέμα⁶, με κάποιους από αυτούς να είναι μάλιστα συγγραφείς και άλλων βιβλίων με συναφή θεματολογία⁷. Συχνή είναι έτσι η εμφάνιση σημειωμάτων των συγγραφέων αναφορικά με τη σωστή διατροφή, απευθυνόμενα βέβαια στο ενήλικο αγοραστικό κοινό. Πρόκειται για κείμενα με πληροφοριακό όσο και συμβουλευτικό και διδακτικό χαρακτήρα, με αρκετές παραινέσεις και υποδείξεις προς γονείς και εκπαιδευτικούς. Βέβαια, ακόμη κι αν οι συγγραφείς δεν έχουν άμεση επαφή με το αντικείμενο, επικα-

λούνται ειδικούς προς επίρρωση των λεγομένων τους, όπως στην περίπτωση του Ουπς, γυμνάζεσαι συχνά; Τρως υγιεινά; όπου δημοσιεύεται το σημείωμα της διατροφολόγου Ζαμπίνε Βόιντ.

Τέλος, ενισχύοντας τον παιδαγωγικό τους χαρακτήρα πολλά από τα βιβλία συνοδεύονται από δραστηριότητες, εκπαιδευτικά παιχνίδια και συνταγές, ενώ ιδιαίτερα και συχνά αναπαραγόμενα στοιχεία είναι ο δεκάλογος και η πυραμίδα της σωστής (μεσογειακής) διατροφής. Στο σημείο αυτό, ας αναφερθεί ότι ο διδακτικός τόνος αναφορικά με την υγιεινή διατροφή είναι ιδιαίτερος έντονος στα ελληνικά βιβλία, συγκριτικά με τα αντίστοιχα ξενόγλωσσα. Είναι χαρακτηριστικό παράδειγμα ότι στην ελληνική απόδοση του *Today is Monday*, οι διασκεδαστικοί στίχοι του αγγλικού τραγουδιού, που συνδέουν ένα φαγητό με κάθε μέρα της εβδομάδας, αντικαθίστανται από ομοιοκατάληκτους στίχους όπου δίνονται συμβουλές για το ποια θα πρέπει να είναι η υγιεινή διατροφή.

Αν και σήμερα οι όροι έχουν αλλάξει, με τον ηθικοδιδασκισμό των παιδικών βιβλίων του περασμένου αιώνα να μετονομάζεται σε διαμόρφωση κοινωνικά συνειδητοποιημένων ατόμων, οι δύο διατυπώσεις δεν φαίνεται να απέχουν πολύ μεταξύ τους. Ο σκοπός παραμένει ο ίδιος: Συνδυασμός της τέρψης με την ωφέλεια στο πλαίσιο μιας προσπάθειας ευαισθητοποίησης και διαμόρφωσης ενσυνείδητων ατόμων αναφορικά με σημαντικά ζητήματα. Η μετάδοση γνώσεων αναφορικά με την παραγωγή, κατανομή και κατανάλωση του φαγητού, με την περίπτωση της παιδικής παχυσαρκίας να έχει ιδιαίτερη σημασία, αποτελούν τη στοχοθεσία πολλών παιδικών βιβλίων, όπως έγινε εμφανές παραπάνω.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

α. Πρωτογενής:

- Βάρβογλη, Λίζα. *Ανελάντα & Μάξιμος κυνηγοί μυστηρίων: Το μυστήριο του σοκολατένιου γλυκού*. Αθήνα: mamaya, 2015.


6. Η Ε. Χαρατσή-Γιωτάκη είναι παθολόγος-διαβητολόγος, η Λ. Τερκεσίδου είναι διαιτολόγος-διατροφολόγος, ενώ οι Ν. Μιχαλόπουλος και Α. Βερούλη ασχολούνται με τον αθλητισμό.

7. Βλ. Ε. Χαρατσή-Γιωτάκη, Κ. Μανανεδάκη, Ι. Σκαρλάτου και Λ. Τερκεσίδου.

- Bowden, Rob. *Food Supply*. Great Britain: White Thomson Publishing, 2002.
- Carle, Eric, *Καλή όρεξη!*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο, 2009.
- Carle, Eric. *Pancakes, pancakes!*. London: Hamilton, 1970.
- Carle, Eric. *Today is Monday*. London: Hamilton, 1994.
- Cox, Phil Roxbee. *Όλα μην τα τρως γιατί θα γίνεις παχουλός*. Μτφρ. Μ. Αγγελίδου. Αθήνα: Άγκυρα, 2007.
- Καραντινού, Εύα. *Τρέφομαι σωστά*. Αθήνα: Άγκυρα, 2011.
- Μανανεδάκη, Κατερίνα. *Ο Βίτα και η Μίνη κυνηγούν μια Βιταμίνη*. Αθήνα: Λιβάνη, 2009.
- Μαντουβάλου, Σοφία. *Μια φορά ήταν... η Κολοτούμπα*. Αθήνα: Αγροτικές Συνεταιριστικές Εκδόσεις, 1988.
- Μαντουβάλου, Σοφία. *Μια φορά ήταν... η Κολοτούμπα που έδεσε τον πόνο της φιόγκο*. Αθήνα: Καστανιώτης, 2010.
- Mathuisieulx, Sylvie de. *Μπλιαχ! Πάλι λαχανικά*;  ρ. Α. Μοσχονά. Αθήνα: Κέδρος, 2009.
- Μιχαλόπουλος, Νίκος και Άννα Βερούλη. *Πέντε σωματούλακες κλεισμένοι στο ψυγείο*. Αθήνα: Άγκυρα, 2007.
- Μιχαλόπουλος, Νίκος και Άννα Βερούλη. *Πέντε σωματούλακες σε αποστολή: Το κυνήγι του θησαυρού της διατροφής*. Αθήνα: Άγκυρα, 2014.
- Podwal, Mark. *A sweet year: A taste of the Jewish holidays*. New York: Doubleday Book for Young Readers, 2003.
- Prichard, Diana. *The cow in Patrick O' Shanahan Kitchen*. San Francisco: Little Pickle Press, 2013.
- Rahn, Sabine. *Φυτρώνουν οι πατάτες στα δέντρα; Από πού έρχεται το φαγητό μας*; Μτφρ. Μ. Αγγελίδου. Αθήνα: Αερόστατο, 2009.
- Rogers, Simon. *Le corps humain*. Editions Autrement, 2014.
- Scheffler, Ursel. *Ουπς, γυμνάζεσαι συχνά; Τρως υγιεινά*. Αθήνα: Ανέμη, 2008.
- Σκαρλάτου Όλγα και Ιωάννα Σκαρλάτου. *Παίζω, νηστεύω, μαγειρεύω*. Αθήνα: Ακρίτας, 2008.
- Σταμπόγλη, Ελένη. *Πρόσκληση σε γεύμα*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο, 2002.
- Τερκεσίδου, Λένα. *Οι σωματούλακες της κατσαρόλας*. Αθήνα: Μίνωας, 2016.
- Volmert, Julia. *Ο Λαχανούλης και η σωστή διατροφή*. Μτφρ. Ε. Κολυδά. Αθήνα: Modern Times, 2006.

- Φακίνου, Ευγενία. *Φρούτα, Λαχανικά, Λουλούδια, Αγριολούλουδα και βότανα*. Αθήνα: Κέδρος, 2014.
- Χαρατσή-Γιωτάκη, Ελένη. *Το φαγητό δεν είναι μόνο για να χορταίνουμε*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 2009.
- Yolen, Jane, Heidi Stemple & Sima Elizabeth Shefrin. *Jewish fairy tale feasts*. Vancouver: Tradewind Books, 2012.

β. Δευτερογενής:

- Bosc, Lauren. «Defining, Making and dictating children's bodies: discourses of "good" food and the politics of "growing"», *Jeunesse: Young People, Texts, Cultures*, τεύχ. 6 (1) (2014), σ. 179-186.
- Daniel, Carolyn. *Voracious Children: Who Eats Whom in Children's Literature*. New York: Routledge, 2006.
- Droog de, M., Simone, Buijzen, Moniek & Patti M. Valkenburg, «Enhancing children's vegetable consumption using vegetable-promoting picture books. The impact of interactive shared reading and character-product congruence», *Appetite*, (2014), αρ. 73, σ.73-80.
- Goldman, A. Jane & Lara Descartes. «Food depictions in picture books for preschool children: Frequency, centrality, and affect», *Appetite*, τεύχ. 96 (2016), σ. 203-208.
- Καρπόζηλου, Μάρθα. *Το παιδί στην χώρα των βιβλίων*. Αθήνα: Καστανιώτης, 1994, σ. 89-148.
- Πανάου, Πέτρος. «Αφήγηση και Ιδεολογία στο Παιδικό Βιβλίο Γνώσεων», στο περ.: *Κείμενα*, (Ιούλιος 2010) αρ. 11 <http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=article&id=1709-paidikonivliognwsewn-panaou&catid=55:texos11&Itemid=91 επ. ανάκτησης: 05-12-2016].
- Pepin Jacques. *The Apprentice: My life in the Kitchen*. Βοστώνη, Houghton Mifflin Co, 2003.

ΒΙΒΛΙΑ ΓΝΩΣΕΩΝ ΓΙΑ ΔΡΟΜΟΥΣ; ΓΙΑ ΤΡΥΠΕΣ; ΓΙΑ ΕΞΥΠΝΑΔΑ;

Ο Σάκης Σερέφας και το δικό του βιβλίο γνώσεων

Μένη Κανατσούλη

Καθηγήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.,

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

1. Περί του βιβλίου γνώσεων

Σύμφωνα με τον παλαιό, αλλά κλασικό ορισμό της Μάρθας Καρπόζηλου, τα βιβλία γνώσεων έχουν μορφωτικό χαρακτήρα –γι’ αυτό ονομάζονται από ορισμένους «επιμορφωτικά» ή «πληροφοριακά»– και, παρουσιάζοντας δεδομένα, παρατηρήσεις, περιγραφές, εξηγήσεις και πληροφορίες, βοηθούν τα παιδιά να ανακαλύψουν, μέσα από πράγματα, γεγονότα και φαινόμενα, τις γενικότερες έννοιες που διέπουν τον φυσικό και τον κοινωνικό κόσμο (Καρπόζηλου, 1994: 84).

Τα βιβλία γνώσεων φαίνεται ότι απασχολούν πολύ λιγότερο συγγραφείς –και αυτό αντανακλά άμεσα και στους θεωρητικούς και κριτικούς¹– της παιδικής λογοτεχνίας σε σύγκριση με τα λογοτεχνικά βιβλία. Υποθέτω ότι αυτό οφείλεται σε ένα σύμπλεγμα αιτιών: καθώς για το τελικό ικανοποιητικό αποτέλεσμα απαιτείται να συνδυάζονται η επιστημονική διαχείριση της πληροφορίας, η συγγραφική δεινότητα στην απόδοσή της, η παιδαγωγική καταλληλότητα, η

1. Ανάλογες διαπιστώσεις κάνει και η Peggy Heeks για το βιβλίο γνώσεων σε διεθνές επίπεδο. Παρατηρεί ότι η κριτική του βιβλίου γνώσεων έχει ελάχιστα προχωρήσει και αναπτύχθει, και διαπιστώνει ότι τόσο σημαντικά περιοδικά για το παιδικό βιβλίο δίνουν ελάχιστο χώρο στην κριτική του όσο και τα σχετικά βραβεία παιδικού βιβλίου σπάνια απονέμονται σε βιβλία γνώσεων (Heeks, 1996: 440).

καλή εικονογράφηση και η σωστή ανάδειξη του φωτογραφικού υλικού, η δημιουργία ενός βιβλίου γνώσεων αποδεικνύεται δαπανηρή, σίγουρα δαπανηρότερη από το λογοτεχνικό βιβλίο, και απαιτεί συνεργασία πολλών ατόμων διαφορετικών ειδικοτήτων. Πρέπει ακόμη να λάβουμε υπόψη ότι στην Ελλάδα δεν έχει διαμορφωθεί κάποια ισχυρή παράδοση παιδικού βιβλίου γνώσεων και εντέλει οι εκδότες προτιμούν να μεταφράζουν τις έτοιμες ξένες εκδοτικές σειρές.

Στα παραπάνω θα προσθέσω ότι το βιβλίο γνώσεων δεν έχει την ελκυστικότητα και τον ψυχαγωγικό χαρακτήρα του λογοτεχνικού βιβλίου. Τουλάχιστον αυτό ισχυρίζονται οι Barbara Stood-Hill και Linda Amspragh-Corson (2005: 202) οι οποίες, προσπαθώντας να συνθέσουν τα επιμέρους χαρακτηριστικά του, ξεκινούν από το αρνητικό στερέοτυπο που συνειρμικά προκαλείται σε έναν αριθμό αναγνωστών: ότι πρόκειται για βιβλία κουραστικά που φορτώνουν τον αναγνώστη με σωρεία πληροφοριών. Μάλιστα για τον Milton Meltzer, τον σημαντικότερο ίσως Αμερικανό συγγραφέα βιογραφιών για παιδιά, τα βιβλία γνώσεων ουσιαστικά «σπρώχνονται προς τα πίσω» («pushed to the back») σαν να είναι κοινωνικά κατώτερα από το κατά πολύ ανώτερο υλικό των λογοτεχνικών βιβλίων (Carter, 1993: 61).

Βέβαια, όλοι οι μελετητές του βιβλίου γνώσεων δεν έχουν την ίδια άποψη και έτσι οι Barbara Travers και John Travers σημειώνουν ότι, αν και το διαδίκτυο ανταγωνίζεται το βιβλίο γνώσεων, όμως, κατά την άποψή τους, το δεύτερο μεταφέρει την πληροφορία με τρόπους περισσότερο ελκυστικούς, περισσότερο πειστικούς και περισσότερο κατάλληλους για το αναπτυξιακό στάδιο που βρίσκεται το παιδί. Θεωρούν ότι με το διαδίκτυο ο αναγνώστης παίρνει απλώς απάντηση σε συγκεκριμένο ερώτημα που τον απασχολεί, ενώ το βιβλίο παρέχει μια πολύ πιο σφαιρική θεώρηση της γνώσης έτσι που να παρασέρνει τον αναγνώστη να συλλογιστεί, να ψάξει και να δώσει λύσεις, να «επιδοθεί» σε μια δημιουργική εξερεύνηση (Travers & Travers, 2008: 65).

Είναι προφανές ότι το βιβλίο γνώσεων απαιτεί άλλου είδους δι-

αχείριση από το λογοτεχνικό βιβλίο: κατά συνέπεια, και οι συντελεστές του πρέπει να λειτουργήσουν διαφορετικά και οι αναγνώστες του να αναπτύξουν άλλου τύπου τεχνικές ανάγνωσης. Ο Perry Nodelman, σε ειδικό αφιέρωμα του περιοδικού *Children's Literature Association-Quarterly*, προσπαθεί να δείξει ότι, παρόλο που πια τα βιβλία γνώσεων δανείζονται στοιχεία από τα λογοτεχνικά βιβλία, εντούτοις διαφέρουν στη δομή και στη λειτουργία. Υποστηρίζει ότι ο κόσμος που περιγράφεται στα βιβλία για παιδιά, είτε πρόκειται για λογοτεχνικά είτε για γνώσεων, είναι πάντοτε πλασματικός, με την έννοια ότι είναι αλλιώτικος από τον πραγματικό κόσμο. Όλα τα πληροφοριακά βιβλία –και όχι μόνον αυτά που το αναγνωστικό τους κοινό είναι τα παιδιά– πρέπει να είναι πάντα μυθολογικά, πρέπει πάντα να προβάλλουν μια μόνο περιορισμένη άποψη της πραγματικότητας και όχι την άποψή τους ως απόλυτα αντικειμενική πραγματικότητα ή αλήθεια. Το πληροφοριακό βιβλίο είναι επίσης μυθολογικό όπως και το λογοτεχνικό, το παιδί όμως πρέπει να αντιληφθεί ότι ο μυθολογικός χαρακτήρας της μιας κατηγορίας βιβλίων διαφέρει ουσιαστικά από τον μυθολογικό χαρακτήρα της άλλης (Nodelman, 1987: 160-161).

Εάν κατανοώ σωστά τον Nodelman, ο μυθολογικός χαρακτήρας του λογοτεχνικού βιβλίου υπάρχει στη λογοτεχνική «πραγματικότητα» που στήνεται μέσα σε αυτό, η οποία, παρά την αληθοφάνειά της, είναι κατασκευασμένη, ενώ ο μυθολογικός χαρακτήρας του βιβλίου γνώσεων υπάρχει στην υποκειμενικότητα και στη σχετικότητα της παρεχόμενης γνώσης, παρά την υποτιθέμενη αντικειμενικότητά της.

Ο Γιάννης Παπαδάτος διαχειρίζεται την πολλαπλή φύση του βιβλίου γνώσεων ανάγοντάς το σε κατηγορίες. Συγκεκριμένα, ξεχωρίζει:

- τα «καθαρά» βιβλία γνώσεων, που είναι μη μυθολογικά και στα οποία οι γνώσεις δίνονται ξερές

- τα «λογοτεχνίζοντα», επίσης μη μυθολογικά, στα οποία υπάρχει μια χαλαρή αφήγηση, αλλά χωρίς ουσιαστική υπόθεση
- τα «λογοτεχνικά» βιβλία γνώσεων, που είναι μυθολογικά και περιέχουν γνωστικά στοιχεία μέσα από ενδιαφέρουσες υποθέσεις
- τα «μεικτά», τα οποία περιέχουν λογοτεχνικές ιστορίες και μαζί γνωστικό υλικό, με το οποίο, σε πλαίσιο ή χωρίς πλαίσιο ή στο τέλος του βιβλίου, υποστηρίζουν και διευκολύνουν στην καλύτερη σύλληψη της λογοτεχνικής ιστορίας (Παπαδάτος, 2009: 55).

2. Η πράξη της δημιουργίας


Δίπλα σε όλες αυτές τις ενδιαφέρουσες απόψεις των ειδικών, θα ήθελα να παραθέσω την άποψη και ενός μη ειδικού στην Παιδική Λογοτεχνία –αλλά ειδικού στην πράξη της δημιουργίας– που μέσα από τη μεγαλοφυΐα του μου δίνει το κατάλληλο πλαίσιο με το οποίο να αρχίσω να κατηγοριοποιώ τα τρία βιβλία του Σάκη Σερέφα (όλα από τις εκδόσεις Μεταίχμιο): *Μία τρύπα στο νερό* (2011), *Δρόμο παίρνω, δρόμο αφήνω* (2013) και *Μήπως είμαι βλάκας;* (2014).

Εννοώ τον πολύ σημαντικό στοχαστή Άρθουρ Κάιςλερ και το βιβλίο του *Η πράξη της δημιουργίας* το οποίο, σύμφωνα και με τον καθηγητή Sir Cyril Burt (στον πρόλογο του βιβλίου), είναι μια πλούσια τεκμηριωμένη μελέτη στον χώρο της ιστορίας της επιστημονικής ανακάλυψης και μια ανάλυση της λογοτεχνικής και της καλλιτεχνικής δημιουργίας. Θεωρώντας εκ προοιμίου ότι το έργο του Σερέφα δύσκολα «βολεύεται» στους ορισμούς περί βιβλίων γνώσεων, αντίθετα ότι πρόκειται για μια κατεξοχήν ελεύθερη, μη «κανονική», αυθεντική έκφραση δημιουργικού πνεύματος προτείνω για την ανάγνωσή του τον τριμερή προσδιορισμό της δημιουργικής πράξης κατά Κάιςλερ: τρία πεδία δημιουργικότητας αντιπροσωπεύονται που αλληλοεπισκιάζονται, δίχως να έχουν σαφώς καθορισμένα όρια. Το χιούμορ, η ανακάλυψη και η τέχνη (ο Σοφός στριμωγμένος ανάμεσα στον Γελωτοποιό και στον Καλλιτέχνη, σημειώνει ο

Καίσιλερ). Τρεις λοιπόν δημιουργικές δραστηριότητες, η πρώτη έχει προορισμό της να μας κάνει να γελάσουμε, η δεύτερη να μας κάνει να καταλάβουμε, η τρίτη να μας κάνει να εκστασιαστούμε. Το λογικό σχήμα της δημιουργικής διεργασίας παραμένει το αυτό και στις τρεις περιπτώσεις. Αλλά το συγκινησιακό κλίμα που επικρατεί στα τρία αυτά πλαίσια είναι διαφορετικό. Η κωμική παρομοίωση κρύβει ένα είδος επιθετικότητας. Η λογική του επιστήμονα που βασίζεται στην αναλογία δεν δεσμεύεται από συγκινήσεις, άρα είναι ουδέτερη. Η ποιητική εικόνα συμπάσχει ή θαυμάζει, εμπνευσμένη από κάποιο θετικό είδος συγκίνησης (Καίσιλερ, 1976: 21).

3. Τα τρία βιβλία γνώσεων του Σερέφα

Το πρώτο και πιο προκλητικό ερώτημα που αναφύεται διαβάζοντας τα βιβλία αυτά του Σερέφα είναι εάν και γιατί είναι βιβλία γνώσεων. Τα θεωρώ ως τέτοια γιατί, κατά την άποψή μου, τα πολλά και ποικίλα αφηγηματικά στοιχεία τους αποτελούν το ευχάριστο περιτύλιγμα ώστε να δοθούν στον αναγνώστη γνώσεις. Μόνο που οι γνώσεις αυτές είναι κάπως παράδοξες και η ματιά μέσα από την οποία εκτίθενται είναι αυτή ενός σύγχρονου παρατηρητή, ενός σουρεαλιστή ποιητή, αδηφάγου για επιστημονικές γνώσεις. Το πρώτο βιβλίο προσπαθεί να ανακαλύψει τρύπες που υπάρχουν στο ανθρώπινο κορμί, στη φύση, στην καθημερινότητα. Το δεύτερο ψάχνει δρόμους παντού και ταυτόχρονα αναδεικνύει σύνθετες λέξεις ή εκφράσεις με βάση τον δρόμο (έπαιρνε τους δρόμους, μουλαρόδρομος, κατσικόδρομος, δρομολόγιο, εκδρομή, λοξοδρομώ, ταχυδρόμος, τα πράγματα πήραν τον δρόμο τους και άλλα πολλά). Το *Μήπως είμαι βλάκας;* είναι αυτό που έχει, περισσότερο από τα προηγούμενα, ένα είδος πλοκής και λογοτεχνικούς χαρακτήρες με πρωταγωνιστή τον Φίρλο, άρα είναι το πιο παραπλήσιο σε λογοτεχνική αφήγηση. Από την άλλη όμως, καθώς αποτελεί μια αφηγημένη και εικονογραφημένη εκδοχή του παραβατικού παιδιού, μπορεί να θεωρηθεί και ένα είδος

μελέτης πάνω σε αυτό. Και επιπλέον εμβάλλονται και γνώσεις – και αξιοπερίεργη παραμένει πάντα η χρησιμότητα τέτοιων γνώσεων, π.χ. ενδιαφέρει στ’ αλήθεια κανέναν ο συλλογισμός του Φίρλου: «*Η πιο γρήγορη κίνηση που μπορεί να κάνει ο άνθρωπος είναι να ανοιγοκλείσει τα μάτια του. Του απομένουν ακόμη 11.499 ανοίγματα και κλεισίματα των βλεφάρων του για τη σημερινή μέρα. Ευτυχώς που δεν αποφάσισε να γλείψει τον αγκώνα του*» (Σερέφας, 2014: 46)². 

3.1. Ο επιστήμονας/ο σοφός

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό με ποιο τρόπο υπάρχει στα τρία βιβλία του Σερέφα ο επιστήμονας, ο σοφός σύμφωνα με το σχήμα του Καίσιλερ. Στο *Μήπως είμαι βλάκας;* αφορμή για την έναρξη της πλοκής είναι ότι κάποιος μπερδεύει σκόπιμα τα φαγητά που τα παιδιά του δημοτικού σχολείου έχουν φέρει για να φάνε. Ο Φίρλος, που είναι αυτός που έχει κάνει την μπαγαποντιά, δίνει με τις σκέψεις που κάνει την εικόνα του παραβατικού παιδιού: «*Θέλω να τους τρομάζω όλους τους συμμαθητές μου. Θέλω να τους βλέπω να αηδιάζουν και να ξερνούν, ενώ η καρδιά τους θα σπαρταράει από τον τρόμο για τη σιχασιά που θα βρουν μέσα στα τάπερ τους. [...] Πόσο τρελαίνομαι να βλέπω τη φρίκη ζωγραφισμένη στα πρόσωπά τους*» (Σερέφας, 2014: 15).

Ο Φίρλος με τη συμπεριφορά του θα προκαλέσει αντίστοιχες αντιδράσεις των άλλων με κορυφαία τη φράση της τραπεζοκόμου

2. Παραθέτω από τον Κώστα Κατσουλάρη (2010): «Ο Σερέφας έχει μεγάλη αδυναμία στις στατιστικές, είναι συστηματικός ρέκτης πληροφοριών – ειδικά εκείνων που δεν χρησιμεύουν σε τίποτε. Παράδειγμα: Πόσα όνειρα βλέπει ένας άνθρωπος το χρόνο; Πόσα βλεφαρίσματα κάνει κάθε μέρα; Πόσα λίτρα σάλιο παράγει ανά μήνα; Δεκάδες “άχρηστα” νούμερα πέφτουν στο τραπέζι, υπονομεύοντας την τάση για εξήγηση των πάντων μέσα από την επιστημονική γνώση. Από τη μια ιστορία στην άλλη, από το ένα ξάφνιασμα στο άλλο, ακόμη κι όταν έχει κανείς την αίσθηση ότι μερικές φορές ο συγγραφέας δεν μπορεί ή δεν θέλει να ξεχωρίσει το σημαντικό από το ανούσιο, η ανάγνωση τρέχει σαν τρένο στις ράγες του».

που έδωσε και τον τίτλο στο βιβλίο, «μήπως είσαι βλάκας;». Έτσι, στο πλαίσιο μιας προσχηματικής αφήγησης ο αναγνώστης παρακολουθεί το ξετύλιγμα της προσωπικότητας ενός παραβατικού παιδιού, αλλά και το είδος της αντίδρασης των άλλων απέναντί του.

Ο τρόπος με τον οποίο οι γνώσεις συνεχώς ενσωματώνονται σε μια περισσότερο ή λιγότερο χαλαρή αφήγηση αποτελεί μανιέρα στο έργο του Σερέφα. Λεπτομέρειες που ίσως δεν θα σκεφτόμασταν καθόλου να τις αναζητήσουμε είναι αυτές που προκαλούν το δικό του ενδιαφέρον. Από την άλλη, αυτές ακριβώς οι πληροφορίες που συλλέγει αποτελούν και ένα σχόλιο πάνω στη σχολαστικότητα και στη θεματική εμμονή των επιστημόνων. Διαβάζουμε και πάλι στο *Μήπως είμαι βλάκας*;: «*Η καρδιά κάθε παιδιού χτύπησε 560 φορές. Τα βλέφαρα κάθε παιδιού ανοιγόκλεισαν 70 φορές. Κάθε παιδί πήρε 170 αναπνοές*» (Σερέφας, 2014: 24). Εκτός όμως από τις επιστημονικές εμμονές, θέλει να μας υπενθυμίσει ο Σερέφας ότι τα ενδιαφέροντα και οι απορίες ενός παιδιού για τον φυσικό κόσμο, για τον κόσμο των ζώων, για το διάστημα κλπ. μπορεί να είναι κάθε είδους, από το πιο κοινότοπο έως το πιο παράδοξο και αξιοπερίεργο. Κάπως έτσι είναι και ο Γιάννης στο *Μια τρύπα στο νερό*. Επί παραδείγματι, καθώς αναζητά τρύπες παντού γύρω του, φτάνει και στη γνώση, όπως ότι την τρύπα που έχουν οι φάλαινες στον σβέρκο τους την έχουν για να εκτοξεύουν σαν σιντριβάνι το νερό από τους πνεύμονές τους, όταν αναδύονται από την επιφάνειά της θάλασσας (Σερέφας, 2011: 26).

3.2. Ο χιουμορίστας

Ο επιστήμονας στα βιβλία γνώσεων –περισσότερο ή λιγότερο λογοτεχνικά– φαίνεται πως επικυριαρχεί των άλλων, του χιουμορίστα και του καλλιτέχνη. Στα βιβλία του Σερέφα δεν ισχύει αυτό. Γιατί εκεί που υπάρχει η επιστημονική πληροφορία, εκεί παρεμβάλλεται ως σφήνα μια χιουμοριστική ατάκα, εκεί μπαίνει μια ειρωνική παρέκβαση ή ακόμη και μια σατιρική τρικλοποδιά. Ο Σερέφας συχνά

μιμείται την παιδική σκέψη, όμως η απόσταση ανάμεσα στο λογικοφανές για το παιδί και στο λογικοφανές για τον ενήλικο είναι αυτό που δημιουργεί την αίσθηση του χιούμορ. Όταν, π.χ. ο Γιάννης προσπαθεί να ανοίξει τρύπες στο νερό «*γέμισε το νεροχύτη με νερό και προσπάθησε να ανοίξει τρύπες μέσα του. Βύθισε με δύναμη ένα μαχαίρι, ένα πιρούνι, μια κουτάλα, το τιρμπουσόν, τη μύτη του, ένα ανθοδοχείο και το μπουτί ενός κοτόπουλου, μα αυτό το νερό ήταν πολύ ξεροκέφαλο, γιατί δεν άφησε καμιά τρύπα να ανοιχτεί μέσα του*», πέρα από το παράταιρο των αντικειμένων που χρησιμοποιούνται (π.χ. το μπουτί κοτόπουλου), είναι τόσο οφθαλμοφανές στον ενήλικο ότι δεν είναι δυνατόν να ανοιχτούν τρύπες στο νερό, τόσο που να γελάει με τέτοιες αφέλειες ή ανοησίες.

Συνήθως όμως το χιούμορ του Σερέφα είναι πολύ πιο διαβρωτικό, διαβρώνοντας και αυτή καθαυτή τη γνώση την οποία –πραγματικά ή φαινομενικά– ανακαλεί. Στο απόσπασμα που ήδη κάναμε αναφορά «*η πιο γρήγορη κίνηση που μπορεί να κάνει ο άνθρωπος είναι να ανοιγοκλείσει τα μάτια του. Του απομένουν ακόμη 11.499 ανοίγματα και κλεισίματα των βλεφάρων του για τη σημερινή μέρα. Ευτυχώς που δεν αποφάσισε να γλείψει τον αγκώνα του*» έχουμε μια συσσώρευση ουσιαστικά άσκοπων γνώσεων. Αυτό όμως γίνεται μια πραγματική μωρολογία, μια αδιαμφισβήτητη πρόθεση κοροϊδίας των ανθρώπων που είτε αναζητούν μονίμως απαντήσεις σε ανόητα ερωτήματα ή θέτουν ανυπερβλητούς στόχους με όνειρο να τους ξεπεράσουν στη φράση που ακολουθεί: «*Ευτυχώς που δεν αποφάσισε να γλείψει τον αγκώνα του. Γιατί τότε θα έπρεπε να περάσει όλη την υπόλοιπη ζωή του προσπαθώντας να το καταφέρει αυτό. Αφού κανένας άνθρωπος δεν μπορεί να γλείψει τον αγκώνα του*» (Σερέφας, 2014: 46).

Εδώ ο δημιουργικός νους προκαλεί. Το χιούμορ του συγγραφέα γίνεται η ασπίδα του ώστε η γνώση να μη μεταφέρεται από τον έναν στον άλλο αυτονόητη, άκριτη, αυταπόδεικτη, αλλά αντίθετα να στέκεται κανείς κριτικά απέναντί της. Και αν θέλει κάποιος να πετύ-

χει το αδιανόητο, δηλαδή να γλείψει τον αγκώνα του, είναι γιατί το χιούμορ λειτουργεί διττά: καταδεικνύει την ανόητη ματαιοπονία, αλλά ταυτόχρονα σε βάζει να σκέφτεσαι κόντρα στο κοινότοπο, στο συνηθισμένο. Κόντρα στη σκέψη που αναπαράγεται η ίδια πάντα, πανομοιότυπη, χωρίς το ξάφνιασμα, χωρίς τίποτε το νέο ή το διαφορετικό. Όπως σχολιάζει και ο Robert Escarpit, «*μια κοινωνία που διευθύνεται ολοκληρωτικά από τα πασιδήλά της δεν θα διέφερε από μια φωλιά λευκομυρμηγκων, ανίκανη να προοδεύσει. Ο χιουμοριστής είναι εκείνος που σπάζει τον κλοιό των ολοφάνερων, γιατί είναι φτιαγμένος αντιδογματιστής. Γι' αυτό είναι γέννημα του παραδόξου. Αλλά ο αντιδογματισμός του, φυσικός ή μελετημένος, προσποιητός ή πραγματικός, ουσιώδης ή δευτερεύων, φανερός ή κρυφός, εκδηλώνεται πάντοτε με αναστολή ενός ή πολλών πασιδήλων, ενώ κατά τα λοιπά η συμπεριφορά του είναι κανονική, δηλαδή σύμφωνη με τους κανόνες της ομάδας*» (Escarpit, 1968: 79).

3.3. Ο καλλιτέχνης

Ο επιστήμονας και ο χιουμορίστας στα βιβλία γνώσεων του Σερέφα έχουν και έναν τρίτο, ισότιμο, στη συντροφιά τους, τον ποιητή, τον καλλιτέχνη. Ο ποιητής Σερέφας κάνει την εμφάνισή του στον *Δρόμο* με δίστιχα («*ήταν ένας δρόμος μικρός σαν μια τελεία, να μεγαλώσει θέλησε, να γίνει μια ευθεία*» κλπ.), δημιουργεί παιχνίδια λέξεων αλλά και εικονοποιεί τον «δρόμο» και τα συμβάντα του δρόμου, οδηγείται σε σουρεαλιστικές κατασκευές με τρύπες («*τρύπες όπου ζούσαν ποντίκια με ουρές δελφινιών, τρύπες μέσα στις οποίες αν έπεφτε κανείς άρχιζε αμέσως να μιλάει ιταλικά, τρύπες που τις φορούσαν πάνω τους όσα τυριά ήθελαν να μεταμφιεστούν σε γραβιέρα τις Απόκριες*»). Η ποιητική γραφή του Σερέφα προσαρμοσμένη σε βιβλία γνώσεων γίνεται σουρεαλιστική, βλέπει το θαυμαστό στο ασήμαντο, στο καθημερινό, επαληθεύοντας τα λόγια του Tristan Tzara: «*μπορεί κανείς να είναι ποιητής χωρίς ποτέ να έχει γράψει κανένα στίχο... υπάρχει*

μια ιδιότης ποιήσεως στο δρόμο, σ' ένα εμπορικό θέαμα, οπουδήποτε» (Duplessis, 1964: 41).

Οι καλλιτεχνικές προθέσεις του Σερέφα δεν εξαντλούνται μόνο σε ποιητικά σχήματα διάφορων επινοήσεων. Ποικίλα καλλιτεχνικά στοιχεία συνέχονται για να συνθέσουν ένα όλον, με κυρίαρχη τη συμβολή της εικονογράφησης. Έτσι, στον *Δρόμο* υπάρχει η αποθέωση της εικονογραφικής παραδοξότητας αλλά και ευαισθησίας, με το Βασίλη Παπατσαρούχα να γίνεται και αυτός σουρεαλιστής ποιητής, όταν εικονογραφεί πάνω στον δρόμο, πάνω στο λεωφορείο, πάνω στον ροζ ελέφαντα ένα σπίτι, ή να κάνει αυτοαναφορικά σχόλια στη δική του (από παλαιότερα βιβλία του) Κοκκινোসκουφίτσα που διασχίζει τον δικό της δρόμο³.

Αλλά και η εικονογράφηση της Κατερίνας Χαδουλού για το *Μία τρύπα στο νερό* προσπαθεί να αποδώσει τον Γιάννη, το ανήσυχο πνεύμα του με τα περίεργα ερωτήματά του, την ποιητική της πόλης, τις διάφορες τρύπες στην επιφάνεια της Γης, ή στα πλευρά της φάλαινας, ή στο ανθρώπινο σώμα, ή τις μυρμηγκότρυπες και τόσα άλλα που προσπαθούν να συμπεριλάβουν την ποιητική εκδοχή της συγκέντρωσης γνώσεων επάνω στο θέμα «τρύπες».

Ο Παπατσαρούχας και η Χαδουλού εικονογραφούν το κείμενο του Σερέφα, η Σοφία Παπαδοπούλου στο *Μήπως είμαι βλάκας;* το επεξεργάζεται με μια σειρά τεχνικών που παραπέμπουν: σε μπαλούν, σε ηχοποίητες λέξεις (ντριν-ντριν) πεταμένες κάπου στην εικόνα, σε ενσταντανέ σκηνές (π.χ. καθώς κεντράρει η εικόνα σε ένα πρόσωπο από ένα σύνολο προσώπων ή σε μια λεπτομέρεια, π.χ. τη μύγα που πετά) δανεισμένα όλα από την τέχνη των κόμικς, σε αρχιτεκτονικά

3. Αναφέρομαι στα δύο βιβλία με θέμα την Κοκκινোসκουφίτσα που εικονογράφησε, τα: Κοκορέλη, Αργυρώ. Εικονογράφηση Β. Παπατσαρούχας. *Η Κοκκινোসκουφίτσα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2004 και Μπουλώτης, Χρήστος. Εικονογράφηση Β. Παπατσαρούχας. *Οι 12 Κοκκινোসκουφίτσες και ο κουρδιστός λύκος*. Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2007.

αναπτύγματα κτιρίων (εσωτερικοί χώροι του σχολείου), στην τέχνη της γελοιογραφίας κυρίως προσώπων, σε εικονοποίηση αισθημάτων (π.χ. ο θυμός της τραπεζοκόμου βγαίνει με στριφογυριστές κόκκινες φωτίτσες), λέξεις ή αριθμοί που ξεφεύγουν από το κείμενο και γίνονται μέρος της εικονογράφησης, αλλά και σωρηδόν φατσούλες μωρών που γίνονται απλώς διακοσμητικές μπορντούρες στο πάνω μέρος της σελίδας, χαρτάκια με σημειώσεις γνώσεων (για την κότα και τα αυγά της) ή τυπικοί σχεδιασμοί από βιβλία γνώσεων π.χ. σελίδες ερωτηματολογίων, φύλλα δραστηριοτήτων κλπ. Όλο αυτό το επιτυχημένο συνονθύλευμα δανείων από διαφορετικά είδη βιβλίων για παιδιά –και όχι μόνον– αποτελεί μια ασυνήθιστη, πρωτοποριακή «εικονογραφική» πρόταση που θυμίζει βιβλία γνώσεων όπως η πολύ γνωστή σειρά των Joanna Cole και Bruce Degen *Magic School Bus* ή της Alike *How a Book is Made*.

Σε αυτό το σουρεαλιστικό σύμπαν που εικονογραφείται ταιριάζει απόλυτα η παρατήρηση του Joseph Schwarcz για παρόμοια βιβλία: «ο αναγνώστης-θεατής πρέπει να είναι έτοιμος να συναντήσει ένα ανοίκειο σχέδιο κάθε φορά που ανοίγει το βιβλίο» (Schwarcz, 1982: 12). Αυτός ο πολύμορφος, αν και κομματιαστός σχεδιασμός της σελίδας προϋποθέτει μια διαφορετική ανάγνωση του βιβλίου: δεν διαβάζει κανείς μόνο τη μια σειρά μετά την άλλη, αλλά πετιέται το μάτι αριστερά και δεξιά, πάνω και κάτω για να παρακολουθήσει ταυτόχρονα και χωρίς ιδιαίτερη αλληλουχία διαλόγους, ήχους, αφήγηση, σχόλια. Η πολυπλοκότητα της γραμμένης και την ίδια στιγμή εικονογραφημένης σελίδας θέτει το δίλημμα που αντιμετωπίζουμε με πολλά σύγχρονα εικονογραφημένα βιβλία: πρόκειται για λογοτεχνικά βιβλία ή για βιβλία γνώσεων. Η μεγάλη πυκνότητα των πληροφοριών και η γοητεία που ασκούν οι λεπτομερείς γνώσεις μπορεί να λειτουργούν σε βάρος της αφήγησης, λέει χαρακτηριστικά ο Charles Hatfield (2005: 94), κάτι που όμως μάλλον δεν συμβαίνει στη δική μας περίπτωση. Η πληροφορία υπάρχει αλλά δίνεται σε

μέτρια δόση, ενώ αντίθετα φαίνεται πως κυριαρχεί πληθώρα εικονογραφικών στοιχείων που άλλα υπηρετούν τη γνώση και άλλα την αφήγηση. Έτσι, τελικά, η συνολική σκηνοθεσία του βιβλίου μάλλον συμπαρατάσσει ισότιμα γνώσεις και λογοτεχνικά στοιχεία.

3.4. *En κατακλείδι*

Μπορεί το καθένα από τα τρία αυτά βιβλία να διαχειρίζεται διαφορετικής ποσότητας γνώση και με διαφορετικό τρόπο, μας πείθουν όμως αναμφίβολα πως δεν είναι καθόλου εύκολη η κατηγοριοποίησή τους. Είτε βιβλία γνώσεων τα ονομάσουμε είτε λογοτεχνικά βιβλία, ξυπνούν μέσα μας τον επιστήμονα, τον χιουμορίστα, τον καλλιτέχνη, για να ανακαλύψουμε όλοι, μαζί με τον συγγραφέα τους, αυτή την ιδιότυπη εκδοχή γνώσης που προσφέρουν.


ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

α. Πρωτογενής:

- Κοκορέλη, Αργυρώ. Εικονογράφηση Β. Παπατσαρούχας. *Η Κοκκινισκουφίτσα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2004
- Μπουλώτης, Χρήστος. Εικονογράφηση Β. Παπατσαρούχας. *Οι 12 Κοκκινισκουφίτσες και ο κουρδιστός λύκος*. Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2007.
- Σερέφας, Σάκης. Εικονογράφηση Κ. Βερούτσου. *Μία τρύπα στο νερό*. Αθήνα: Μεταίχιμο, 2011.
- Σερέφας, Σάκης. Εικονογράφηση Β. Παπατσαρούχας. *Δρόμο παίρνω, δρόμο αφήνω*. Αθήνα: Μεταίχιμο, 2013 (Κρατικό βραβείο παιδικού λογοτεχνικού βιβλίου)
- Σερέφας, Σάκης. Εικονογράφηση Σ. Παπαδοπούλου. *Μήπως είμαι βλάκας*; Αθήνα: Μεταίχιμο, 2014.

β. Δευτερογενής:

- Carter, Betty. «Reviewing Nonfiction Books for Children and Young Adults: Stance, Scholarship and Structure» στο B. Hearne & R. Sutton (επιμ.) *Evaluating Children's Books. A Critical Look*. Urbana-

- Champaign, Illinois: University of Illinois, 1993, pp. 59-71.
- Duplessis, Yves. *Ο σουρρεαλισμός*. Μτφρ. Γ. Ζωγραφάκης, Αθήνα: Ζαχαρόπουλος (σειρά Que sais-je?), 1964.
- Escarpit, Robert. *Το χιούμορ*. Μτφρ. Ι. Γαλανός, Αθήνα: Ζαχαρόπουλος (σειρά Que sais-je?), 1968.
- Hatfield, Charles. «Narrative vs. Non-narrative Demands, or, Comic Art and Fragmentation in Alike's *How a Book is Made*», *Children's Literature Association-Quarterly* 30, 1 (2005), pp. 88-99.
- Heeks, Peggy. «Information books», στο: P. Hunt (επιμ.) *Encyclopedia of Children's Literature*. London: Routledge, 1996, pp. 433-442.
- Καίσιλερ, Άρθουρ. *Η πράξη της δημιουργίας*. Μτφρ. Ι. Χατζηνικολή. Αθήνα: Χατζηνικολή, 1976.
- Καρπόζηλου, Μάρθα. *Το παιδί στη χώρα των βιβλίων*. Αθήνα: Καστανιώτης, 1994.
- Κατσουλάρης, Κώστας. «Σάκης Σερέφας: «ε πάρει ο δρόμος», στο *Κριτικός Τύπος*, (5/1/2010), <http://kostaskatsoularis.blogspot.gr/2010/01/blog-post.html> [Ημερ. ανάκτησης: 11/1/2017]
- Nodelman, Perry. «Non-Fiction for Children: Does It Really Exist?», *Children's Literature Association-Quarterly* 12,4 (1987), pp. 160-161.
- Παπαδάτος, Γιάννης. *Παιδικό βιβλίο και φιλιαναγνωσία*. Αθήνα: Πατάκης, 2009.
- Stood-Hill, Barbara & Amspaugh-Corson, Linda. *Children's Literature. Discovery for a Lifetime*. New Jersey: Pearson-Merrill Prentice Hall, 2005.
- Schwarcz, Joseph. *Ways of the Illustrator: Visual Communication in Children's Literature*. Chicago: American Library Association, 1982.
- Travers, Barbara & Travers, John. *Children's Literature. A Developmental Perspective*. Danvers, MA.: John Wiley & Sons, 2008.

ΒΙΒΛΙΑ ΠΟΥ ΒΟΗΘΟΥΝ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΔΥΣΚΟΛΩΝ ΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ

Μαρίζα Ντεκάστρο

Παιδαγωγός, Συγγραφέας, Κριτικός λογοτεχνίας για παιδιά

Τα τελευταία χρόνια, στο πλαίσιο μιας ενεργητικής παιδαγωγικής παρέμβασης στις μικρές ηλικίες, εκδίδονται πολλά βιβλία που ανοίγουν δρόμο για τη διαχείριση δύσκολων καταστάσεων, με στόχο τη λύση ψυχολογικών προβλημάτων και την καταπολέμηση την άγνοιας και των στερεοτύπων που δημιουργούνται από παλιές ιδέες και προκαταλήψεις.

Η παιδαγωγική και η κριτική στρέφονται και αναλύουν αυτά τα βιβλία. Οι μεν παιδαγωγοί τα διαβάζουν επειδή συναντούν στην καριέρα τους παιδιά με προβλήματα καθώς και τους γονείς τους, αναρωτιούνται, ψάχνουν για λύσεις, παίρνουν ιδέες από αυτά για να διαχειριστούν όλα αυτά που συναντούν κάθε μέρα με στόχο να εφαρμόσουν μια παιδαγωγική που να ενημερώνει, να ανοίγει τους γνωστικούς ορίζοντες και να μπορεί να ανακουφίσει όταν τα θέματα που προέκυπταν αφορούν ψυχολογικά ζητήματα των παιδιών. Και οι κριτικοί, γιατί είναι σημαντική η γνώση της βιβλιοπαραγωγής, καθώς βοηθά να σκιαγραφηθούν οι τάσεις που διαμορφώνονται μέσα στον χρόνο και οι παιδαγωγικές που τις ακολουθούν, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο επηρεάζουν γενικότερα τις κοινωνικές στάσεις και αντιλήψεις. Ή επηρεάζονται απ' αυτές.

Θα περιοριστούμε στις σειρές που απευθύνονται στην προσχολική και στην πρώτη σχολική ηλικία και περιλαμβάνουν εικονογραφημένα βιβλία μικρής φόρμας με θέματα που αφορούν τα καθημερινά θέματα των παιδιών και την αντιμετώπισή τους.

Σ' αυτά τα βιβλία έχει δοθεί το όνομα Λογοτεχνικά Βιβλία Γνώσεων:

Λογοτεχνικά γιατί αφηγούνται μια απλή παιδική ιστορία και γνώσεων επειδή στο υπεδάφος της ιστορίας κρύβονται ιδέες και απόψεις για το πώς μπορούν τα παιδιά να διαχειριστούν, στην περίπτωση μας, διάφορες δύσκολες καταστάσεις. (Παπαδάτος, 2014: 219-220), ή αλλιώς γιατί επενδύουν τις γνωστικές πληροφορίες με λογοτεχνικό τρόπο. Στα αγγλικά, functional books.

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι αυτή η τάση «μεγαλουργεί» τα τελευταία χρόνια για πολλούς λόγους. Ένας απ' αυτούς είναι ο άκρατος παιδοκεντρισμός που χαρακτηρίζει την κοινωνία μας και η αγωνία για το well being των παιδιών. Διαφέρουν από τα αμιγή βιβλία γνώσεων γιατί θεωρείται ευκολότερο να γραφτεί ένα παραμύθι που να θέτει τέτοια ζητήματα και να τα αναδεικνύει, έστω και με την υποστήριξη κάποιου ψυχολόγου. Υπάρχει επίσης διάχυτη η άποψη ότι ικανοποιούν τα μικρά παιδιά που έχουν ανάγκη από μια λιγότερο ψυχρή, και πιο προσωπική θα λέγαμε, ματιά στα πράγματα.

Τα βιβλία που θα εξετάσουμε είναι βιβλία σκοπιμότητας, γραμμένα με πρόθεση, κατευθυνόμενα, χρηστικά και διδακτικά, που διευκολύνουν μικρούς και μεγάλους, και είναι κατάλληλα για δουλειά στην τάξη ή στην οικογένεια αφού περιλαμβάνουν παράρτημα με επεξηγήσεις και πρακτικές συμβουλές προς τους ενηλίκους, εκπαιδευτικούς και γονείς.

Διαβάζοντας τον Βαγγέλη Ηλιόπουλο, που έχει γράψει τέτοια βιβλία, θα λέγαμε ότι η λογική στην οποία βασίζονται είναι η ακόλουθη:

...Είναι ιστορίες που αγγίζουν την καθημερινότητα του παιδιού με ήρωες που του μοιάζουν [...] Δεν κρύβουν τίποτα και έχουν στόχο να προσφέρουν στους μικρούς αναγνώστες συναισθηματική ασφάλεια, αισιοδοξία για ζωή.

Τα θέματα τα οποία πραγματεύονται δεν μπορούν να αντι-

μετωπιστούν συναισθηματικά από τα παιδιά, αν αυτά δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένα. Για τα θέματα αυτά συχνά έχουν απορίες τις οποίες δεν ξέρουν πώς να εκφράσουν. Θέλουν να ρωτήσουν, να συζητήσουν, να μάθουν, αλλά συνήθως δεν βρίσκουν τον τρόπο να ξεκινήσουν μια τέτοια κουβέντα.

Η συζήτηση μπορεί να είναι άβολη και δύσκολη, αλλά πρέπει να γίνει...

(Ηλιόπουλος, 2016)

Τα συγκεκριμένα βιβλία τα κατατάσσουμε σε τρεις μεγάλες θεματικές κατηγορίες:

α. Βιβλία με περιεχόμενο καθημερινά θέματα, όπως: παιδικές εμμονές (γκρίνια, μοίρασμα, προσωπικές ιδιαιτερότητες, αταξίες), ποικίλοι φόβοι (αρρώστιες, θάνατος, σχολείο και εκφοβισμός, σκοτάδι), έλλειψη εμπιστοσύνης στον εαυτό, ατομικές ιδιομορφίες (παχυσαρκία), αισθήματα μειονεξίας.

β. Βιβλία με περιεχόμενο τις ενδοοικογενειακές σχέσεις: Π.χ. με αδέρφια (ζήλια, ανταγωνισμός, δεύτερο παιδί), για το διαζύγιο, τον θάνατο, την οικονομική κρίση (ανεργία, εγκατάσταση σε άλλο μέρος).

γ. Βιβλία με περιεχόμενο κοινωνικές συμπεριφορές, όπως: υιοθεσία, καταναλωτισμός, αποδοχή της διαφορετικότητας (ξένα παιδιά, ΑΜΕΑ), θυμός, ζήλια, φιλία, εμμονές. Είναι βιβλία με φόντο την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης.

Η κεντρική ιδέα γύρω από τις οποίες χτίζονται είναι: η καταγραφή, η αναγνώριση και η κατανόηση του προβλήματος και η λύση του μέσω της παιδαγωγικής του βιβλίου που οδηγεί στην ανακούφιση του παθόντος ή του παιδιού-παρατηρητή μιας κατάστασης.

Οι ήρωες είναι συνήθως άνθρωποι ή ζώα που υφίστανται δυσάρεστες καταστάσεις, χρειάζονται τόνωση της αυτοπεποίθησής τους ή τρόπους για να υπερβούν το πρόβλημα. Είναι, κυρίως, συνομήλικοι των αναγνωστών. Επίσης, μεσάζοντες που βοηθούν στη διαχεί-



ριση: οι ενήλικοι που βρίσκονται κοντά στο παιδί (γονείς, δάσκαλοι, παππούδες), τα παιδικά παιχνίδια, οι συνομήλικοι φίλοι. Οι δε συγγραφείς τους είναι συγγραφείς παιδικής λογοτεχνίας αλλά και εκπαιδευτικοί, ψυχολόγοι, γονείς.

Απ' όλα τα παραπάνω, θα παρουσιάσουμε τρία θέματα (φόβος, καρκίνος, ειδικές ανάγκες) και τον τρόπο με τον οποίο τα διαχειρίζονται οι συγγραφείς τους:

1. Μόλις σβήνει το φως, παίζεται ένα θρίλερ στο παιδικό δωμάτιο

Η πλειοψηφία των βιβλίων με θέμα τον ύπνο αφορά στον φόβο του σκοταδιού.

Το πρώτο συστατικό των ζητημάτων που αφορούν τον ύπνο είναι ο φόβος της μοναξιάς, οι σκέψεις που δεν μοιράζεσαι εκείνη την ώρα, τα λογής όνειρα και η αίσθηση ότι γίνονται πράγματα και υπάρχουν σχέσεις στις οποίες δεν χωρά το παιδί. Από τον φόβο της μοναξιάς, που σε καθιστά ανίσχυρο, πηγάζουν όλα τα τρομαχτικά. Τα βιβλία επιδιώκουν να απομυθοποιήσουν όλα αυτά, να βοηθήσουν το παιδί να τα εκλογικεύσει ώστε να ξεπεράσει.

Η επιλογή των προσώπων που εμπλέκονται είναι η καθιερωμένη ως προς την ιδιότητα και το φύλο – γυναίκες: η γιαγιά, η μαμά της και η δασκάλα για το κορίτσι, άντρας  πτέρας  το αγόρι. Αρκετά συχνά συμμετέχουν και οι δυο γονείς.

Η παιδαγωγική παρέμβαση βασίζεται, στην καλύτερη περίπτωση, στον σεβασμό των ρυθμών του παιδιού που το οδηγούν και τελικά το αφήνουν να πάρει την πρωτοβουλία για την αλλαγή όταν αισθάνεται έτοιμο ή στην πειθώ ότι τίποτα απ' όσα φοβάται δεν είναι αληθινό.

Οι συγγραφικές προσεγγίσεις είναι οι ακόλουθες:

α. Η κλασική προσέγγιση: είναι η πιο απλοϊκή και τετριμμένη στην πλειονότητα αυτών των βιβλίων που υποστηρίζει ότι όλα είναι αποκυήματα της φαντασίας, η οποία μεταμορφώνει τα γνωστά αντικείμενα σε κάτι παράξενο: οι σκιές και οι δράκοι είναι παιχνίδια

που παίζει το φως και τους δίνει άλλη διάσταση. Αυτή την οπτική προβάλλουν τα βιβλία *Αλέξη μη φοβάσαι!*, της Άλισον Φαλκονάκη, *Ύπνος με παρέα*, του Φίλιππου Μανδηλαρά, *Μια φορά κι έναν καιρό φοβόμουν ένα δράκο*, της Γιούλης Μιγγείρου.

Στην παραπάνω προσέγγιση δημιουργείται ένα δίχτυ προστασίας το οποίο αποτελείται από όλες οι σημαντικές φιγούρες που ασχολούνται με το μικρό παιδί: γυναικείες (μαμά, γιαγιά, δασκάλα) όταν πρόκειται για κορίτσι, πατέρα για τα αγόρια, και συχνά και τους δυο γονείς ή ένα από τα αδέρφια. Είναι βιβλία εξαιρετικά διδακτικά που εξηγούν ότι δεν πρέπει να φοβάται γιατί μεγάλωσε. Αν το παιδί ακολουθήσει τις συμβουλές, νικάει τον φόβο του. Εξηγήσεις, συμβουλές... αμφίβολο εάν νικούν τα συναισθήματα. Με τον ίδιο τρόπο είναι διδακτικά και τα βιβλία που αναφέρονται στα καλά του ύπνου – ξεκούραση, όμορφα όνειρα, ενέργεια. Ενδεικτικά, *Ο φίλος μου ο ύπνος*, της Ράνιας Μπουμπουρή.

β. *Δημιουργική αντιμετώπιση*: αντιστροφή και άλλη ματιά στο αίσθημα του φόβου. Λίγα βιβλία έχουν δημιουργικότερη αντιμετώπιση, καθώς αντιστρέφουν την κατάσταση, όπως για παράδειγμα συμβαίνει στο *Το σκοτάδι φοβάται τον Νικόλα*, του Αντώνη Παπαθεοδούλου. Εδώ έχουμε έναν πατέρα-προστάτη, που δεν προστατεύει επειδή είναι μεγάλος και δυνατός· προστατεύει το παιδί επειδή το οδηγεί να δει εκδοχές του φόβου, και όχι αποκλειστικά τον φόβο του σκοταδιού. Ο φόβος παρουσιάζεται σαν ένα φυσιολογικό συναίσθημα, που το βιώνουν οι πάντες, και δεν είναι απαραίτητο να το εξαφανίζουμε από τη ζωή μας, αφού μας προστατεύει γενικά από τους κινδύνους (συναίσθηση του κινδύνου). Και σ' αυτό ο ήρωας δέχεται επίσης διδαχές, αν και είναι δοσμένες με πιο πρωτότυπο τρόπο.

γ, *Όταν ο παιδί αναλαμβάνει δράση*: στο *Υπάρχει ένας εφιάλτης στη ντουλάπα μου* του Mercer Mayer, το παιδί, για να πολεμήσει τους εφιάλτες, παίρνει πρωτοβουλίες στα μέτρα του και με τα όπλα του: παιχνίδια, φωνές. Το επιμύθιο είναι ότι οι εφιάλτες μάς ακολου-

θούν σ' ολόκληρη τη ζωή, όμως δεν είμαστε ανίσχυροι μπροστά τους. Τους δαμάζουμε όταν μπορούμε, ή τουλάχιστον συμπορευόμαστε μ' αυτούς, σε μια πορεία αυτογνωσίας και συνειδητοποίησης της ψυχικής μας δύναμης. Στο *Καληνύχτα Αλφόνς*, της Gunilla Bergström, όπου ο εξαντλημένος από την κούραση πατέρας κουτουλάει από τη νύστα και το παιδί του αναλαμβάνει να τον κοιμίσει. Τέλος, συνταγές ύπνου στο *Νοτούρνο* της Isoi, ένα χρηστικό βιβλίο-παιχνίδι, με σπινθίρι για να γυρίζουν εύκολα οι σελίδες και ελάχιστη εικονογράφηση, που συμπληρώνεται και εμφανίζεται όταν φωτιστούν οι εικόνες.

δ. *Χιούμορ και σουρεαλισμός*: στο εικονογραφημένο *Το μπαούλο με τα τέρατα*, ο Καταλανός συγγραφέας Ένρικ Γιουκ παίζει με τη φαντασία και όχι με τις φαντασιώσεις. Παίζει και δεν ενδιαφέρεται καθόλου να απαλύνει τους φόβους των παιδιών γι' αυτά τα πλάσματα, όπως θεωρούν ότι πρέπει πολλοί μελετητές και δάσκαλοι που διαβάζουν τα βιβλία του σε μικρά παιδιά. Ο σουρεαλισμός των καταστάσεων μέσα στην οποία ζουν τα τέρατα είναι το στοιχείο που τα απογυμνώνει από την «τρομακτικότητα» τους, αν μπορούμε να το πούμε έτσι. Με τον ίδιο τρόπο τα αντιμετωπίζουν και τα ανθρώπινα όντα που τα συναντούν στις σελίδες. Επιπλέον, δεν υπάρχει κανένα υπόγειο ή φανερό ηθικό δίδαγμα του στιλ «ψεύτικα είναι όλα αυτά».

2. Οι αρρώστιες

Οι κοινές αρρώστιες που αντιμετωπίζονται στο σπίτι δεν φοβίζουν τα παιδιά.

Εκείνο που φοβούνται παραπάνω από τις αρρώστιες είναι ο γιατρός –βιβλία για παιδιά από 3 ετών– και, στη συνέχεια, το νοσοκομείο. Η κεντρική ιδέα είναι η εξοικείωση των παιδιών με όσα συνεισφέρονται η αρρώστια (νοσοκομείο, γιατροί, ιατρικές εξετάσεις και πρακτικές, κλπ.). Οι ιστορίες με τον γιατρό διαδραματίζονται είτε στο οικείο περιβάλλον του σπιτιού, με τα οικεία πρόσωπα παρόντα, είτε στο ιατρείο του, όπου η αίθουσα αναμονής είναι αυτή που εξοικειώνει το παιδί με την ιδέα του γιατρού και τον χώρο. Η παρουσία άλλων παιδιών και γονιών καθησυχάζει. Η τάση είναι να παρουσιάζεται ως φίλος και, τελικά, σύμμαχος των μικρών ασθενών. Το ίδιο, εν μέρει, συμβαίνει και στο νοσοκομείο.

Το νοσοκομείο είναι ένα άγνωστο μέρος, ένας χώρος απρόσωπος, αχανής, και όπου οι οικείοι, όπως γρήγορα αντιλαμβάνονται τα παιδιά, δεν έχουν λόγο για όσα γίνονται. Μέλημα των συγγραφέων είναι να γίνει αυτός ο χώρος προσιτός.

Η ανάγκη που πιθανόν οδήγησε στη συγγραφή βιβλίων για το νοσοκομείο είναι ότι ενδεχομένως τα παιδιά εκφοβίζονται προτού καν το επισκεφτούν.

Τείνουμε λοιπόν να πιστεύουμε ότι η αφετηρία των παιδικών φόβων προέρχονται από τους φόβους των γονιών τους, που εμμέσως μεταφέρονται στο παιδί. Τέτοιοι φόβοι είναι οι ενέσεις, οι εγχειρήσεις, ακόμα και η νάρκωση.

Τα κείμενα και η εικονογράφηση υποστηρίζουν τους άξονες: το νοσηλευτικό προσωπικό, άντρες και γυναίκες, είναι νεαρής ηλικίας, φιλικόι, οι χώροι πολύχρωμοι όπως φροντίζουν να είναι στην πραγματικότητα τα παιδιατρικά νοσοκομεία.

Το διδακτικό επιμύθιο είναι το θάρρος που χρειάζεται από την πλευρά των μικρών ασθενών.

Το διδακτικό επιμύθιο είναι το θάρρος που χρειάζεται από την πλευρά των μικρών ασθενών.

3. Ο καρκίνος

Τα βιβλία που μιλάνε για τον καρκίνο πονάνε, παρ' όλα τα χρώματα στις σελίδες τους. Γενικός στόχος: η ενημέρωση και η συμφιλίωση, αν είναι δυνατόν, με το πρόβλημα, είτε πρόκειται για κάποιον κοντινό στο παιδί είτε για το ίδιο το παιδί.

Οι ιστορίες που αφηγούνται παρουσιάζουν μια πραγματικότητα που ανατρέπεται προς το καλύτερο ή το χειρότερο. Παράλληλα εμφανίζουν σταθερά σημεία αναφοράς που βοηθούν κατά τη διάρκεια της πορείας προς την αποκατάστασή της.

Η ελληνική βιβλιογραφία με θέμα τα παιδιά και τον καρκίνο δεν είναι μεγάλη. Ωστόσο ξεχωρίζουν δύο βιβλία γραμμένα από Έλληνες συγγραφείς. Πρόκειται για το *Ο Κορνήλιος και το αστέρι με τα χρώματα* των Σπύρου Μπάτζιου / Ειρήνης Κυρμανίδου / Ελένης Παπαδοπούλου και *Ο Ευτύχης και το ουράνιο τόξο* της Ευδοκίας Σκορδαλά-Κακατσάκη.

Ο Ευτύχης και ο Κορνήλιος είναι ήρωες που πάσχουν από καρκίνο. Με την ιστορία τους ενημερώνουν για το τι και το πώς όχι μόνον τα παιδιά που νοσούν αλλά και αδέρφια, ξαδέλφια, φίλους ή τους συμμαθητές στο σχολείο. Ταυτόχρονα, ως χαρακτήρες επιδιώκουν να λειτουργήσουν ανακουφιστικά πληροφορώντας για την ασθένεια. Οι ιστορίες που αφηγούνται, φανταστικές βέβαια αλλά πολύ αληθινές, είναι κάτι σαν οδηγός που ορίζει το πλαίσιο της συζήτησης βοηθώντας μεγάλους και μικρούς. Ο *Ευτύχης* απευθύνεται σε αναγνώστες των πρώτων τάξεων του δημοτικού, ο *Κορνήλιος* σε νήπια. Ως εκ τούτου οι ιατρικές πληροφορίες που δίνονται στο πρώτο βιβλίο είναι ακριβέστερες (χημειοθεραπεία, λευχαιμία, υπερηχογράφημα, παρακέντηση...), ενώ στο δεύτερο στρογγυλοποιούνται με παραμυθικό τρόπο (οι οροί με το φάρμακο είναι χρωμοπαλόνια, τα ασθενή κύτταρα παρομοιάζονται με άτακτα χρώματα...). Οι λέξεις, όσο σοφά κι αν είναι διαλεγμένες, είναι λίγες μπροστά στα βαθύτερα προβλήματα που γεννά ο καρκίνος, μια ασθένεια που μπερδεύει και εγείρει ερωτήματα που δεν εξηγούνται εύκολα. Το να συζητήσεις μ' ένα παιδί, όχι για μια γρίπη ή μια εγχείρηση αμυγδαλών, αλλά για μια κατάσταση που θα κρίνει τη ζωή ενός δικού του –στα συγκεκριμένα βιβλία τη δική του ζωή– είναι σκληρό.

Διαβάσαμε πολλά άρθρα με συμβουλές προς τους γονείς και τους νοσηλευτές για το πώς να μιλήσουν στα παιδιά που πάσχουν από νεοπλασματικές ασθένειες καθώς και παρουσιάσεις ξενόγλωσσων παιδικών βιβλίων και διαπιστώσαμε ότι τα αντίστοιχα ελληνικά προσεγγίζουν το θέμα με παρόμοιο τρόπο.

Οι παιδοψυχολόγοι προτείνουν να ξεκινήσει αυτή η συζήτηση και με τη βοήθεια βιβλίων, ώστε να μπορέσουν τα παιδιά να εκφράσουν με λόγια τα ερωτήματα που έχουν μέσα τους και να συνεργαστούν κατά τη διάρκεια της θεραπείας, της δικής τους ή κάποιου δικού τους. Συμφωνούν επίσης ότι οι ιστορίες με θέμα τον καρκίνο πρέπει να εξηγούν και να παρέχουν πληροφορίες στα μέτρα του παιδιού ανάλογα με την ηλικία του, ούτε λιγότερες ούτε περισσότερες, για το τι συμβαίνει στον οργανισμό του αρρώστου και τι θα συμβεί στη θεραπεία.

Είναι ενδιαφέρον να επισημανθεί ότι χρησιμοποιούνται κοινά μοτίβα σε σχέση με :

- Τους χαρακτήρες: Ο ήρωας που πάσχει δεν είναι άνθρωπος. Είναι πολύ βαρύ να μπει ένα ανθρώπινο παιδί στην κρίσιμη κατάσταση του αρρώστου, αν και τα παιδιά μάλλον δεν ξεγελιούνται από το τέχνασμα. Ο ασθενής μπορεί να είναι ένα παιδικό παιχνίδι (αρκουδάκι) ή ένα φανταστικό πλασματάκι στην ηλικία των αναγνωστών.
- Την καθημερινότητα: Τα συμπτώματα της αρρώστιας εντάσσονται σε συνηθισμένες καθημερινές καταστάσεις –κούραση και δύσκολο πρωινό ξύπνημα– οι οποίες την αλλάζουν δραματικά.
- Τα στάδια της ασθένειας και της θεραπείας, όπως το χάσιμο των μαλλιών, παρομοιάζονται με τα φύλλα των δέντρων που πέφτουν το φθινόπωρο και επανεμφανίζονται την άνοιξη. Ο φυσικός κύκλος της ζωής δίνει εμμέσως θετική προοπτική στον ασθενή.
- Την εμπιστοσύνη: Οι μικροί ασθενείς εμπιστεύονται τους θεραπευτές όπως εμπιστεύονται τους γονείς τους, λεπτό σημείο για τη συνεργασία κατά τη θεραπεία τους.
- Την αισιοδοξία: Ως ορόσημο ελπίδας ορίζεται το ουράνιο τόξο που εμφανίζεται μετά την μπόρα: Το περιμένει ο Ευτύχης, με το ουράνιο τόξο φεύγει ο Κορνήλιος από το νοσοκομείο.
- Τον ρόλο των φίλων: Τα παιδιά δημιουργούν στο νοσοκομείο


- μια παρέα που αντικαθιστά τους φίλους που είναι μακριά.
- Το ξεπέραςμα του προβλήματος: Η θεραπεία δεν είναι ρόδινη, πονάει και αυτό δεν αποκρύπτεται, ούτε και η αποτυχία της θεραπείας που καταλήγει σε θάνατο.

Πριν περάσουμε στην επόμενη θεματική κατηγορία θα μιλήσουμε για το συμπληρωματικό θέμα που μπορεί να πάρει τον τίτλο: Όταν η αρρώστια καταλήγει μειονεξία. Αφορμή το βιβλίο της Νόνης Νέζη, *Τρίχες*.

Στις *Τρίχες* ο πεντάχρονος ήρωας χάνει τα μαλλιά του όχι εξαιτίας της θεραπείας του καρκίνου, αλλά επειδή έπαθε αλωπεκίαση. Φυσικά η ζωή του δεν κινδυνεύει, όμως το τραύμα δημιουργήθηκε. Κάθε χρόνο, στα γενέθλιά του, κάνει μια ευχή: Τις δυο πρώτες χρονιές να ξαναβγάλει μαλλιά, την τρίτη να αποκτήσει ένα καπέλο, την τέταρτη να μην πέσουν τα μαλλιά κανενός παιδιού. Μέχρι που καταλαβαίνει ότι αγαπάμε τον άλλο γι' αυτό που είναι και όχι για την εξωτερική του εμφάνιση.

Η συγγραφέας επέλεξε να επεξεργαστεί αλλιώς τη διαφορετικότητα, ένα θέμα που πολύ αγαπούν οι συγγραφείς. Του έδωσε νέα διάσταση για δύο λόγους. Ο πρώτος, επειδή επέλεξε να το διαπραγματευτεί μέσα από μια όχι σπάνια ασθένεια η οποία πληγώνει την εικόνα που έχει ο καθένας για τον εαυτό του και προκαλεί μόνιμα αισθήματα μειονεξίας. Ο δεύτερος, γιατί αφήνει τον αναγνώστη να καταλάβει ότι η αρρώστια προκαλεί εκτός από φυσικό πόνο και ψυχολογικό.

4. Κοινωνικές συμπεριφορές – Άτομα με ειδικές ανάγκες

Οι ενοχές, ο οίκτος  φόβος μπροστά σε ένα άτομο «μη φυσιολογικό» κάνουν δύσκολη την προσέγγιση από μικρά παιδιά. Στόχος είναι να πλησιάσουν τα παιδιά όσα τους προξενούν φόβο ή παραξένισμα και να απαντήσουν σε φυσικές απορίες όπως στους κινητικά αδύναμους: βγαίνουν από το σπίτι τους, οδηγούν αυτοκίνητο, γυμνάζονται,

χορεύουν, διαβάζουν οι τυφλοί, πώς γίνεται κάποιος τυφλός, πώς αντιλαμβάνονται τα πράγματα, πώς τους βοηθάμε; Ευαισθητοποίηση δεν σημαίνει μόνο ενημέρωση με σκοπό την αποδοχή της διαφοράς. Σημαίνει κυρίως λύσιμο των αισθημάτων αμηχανίας που προκαλεί συχνά η παρουσία ατόμων με ειδικές ανάγκες σε όλους τους υπόλοιπους. Θεωρεί την αμηχανία φυσική στα παιδιά, όταν δεν υπάρχει εξήγηση, και αναλαμβάνει με απλό τρόπο να την αποενοχοποιήσει. Έτσι, δείχνουν, μέσω μιας σύντομης ιστορίας, ότι η αποδοχή των ιδιομορφιών σε όλο τους το εύρος, με τα συν και τα πλην τους, είναι ο μόνος δρόμος για να ενταχτούν, τα «παράξενα» παιδιά, που ενοχλούν με τον έναν ή τον άλλο τρόπο, στους κοινωνικούς χώρους όπου ζουν.

Συχνά η γραφή τους είναι αφοπλιστικά απλή και ειλικρινής: παρουσιάζουν καταστάσεις και συναισθήματα μιας δύσκολης πραγματικότητας χωρίς να αξιολογούν αφήνοντας χώρο για σκέψη. Δεν ωραιοποιούν, δεν διακρίνονται από κάποια «φιλόανθρωπη» στάση, κρυμμένο οίκτο, και άρα δεν χαρίζονται στους ήρωές τους επειδή πάσχουν. Ψυχογραφούν τα ιδιαίτερα παιδιά, και τους δευτερεύοντες ήρωες, αλλά χωρίς να τα παρουσιάζουν ως κλινικές περιπτώσεις προς μελέτη. Τοποθετούν τον ήρωα στην κοινωνία, που οφείλει να τον σεβαστεί. Αναφέρουμε ορισμένες περιπτώσεις:

α. Σύνδρομο Down: η Κλοντ Χελφτ στο *Μια αδελφούλα με ειδικές ανάγκες*, μιλάει επί της ουσίας για τη γενετική ανωμαλία που καθόρισε την ηρωίδα της και για την τρομακτική αλλαγή που έφερε στη ζωή της οικογένειάς της. Η συγγραφέας αφηγείται τη γέννηση και το μέγαλωμα ενός τρισωμικού κοριτσιού. Μέσω της ιστορίας οι αναγνώστες παρακολουθούν τα συναισθήματα και τις διακυμάνσεις τους, τις αντοχές και τις στάσεις του περίγυρου, των μικρών και των μεγάλων, των κοντινών ανθρώπων και των ξένων. Στόχος, το ίδιο το παιδί να ζήσει μια ζωή μέσα στη διαφορετικότητα του.

Η αποδοχή της διαφορετικότητας είναι κάτι που μαθαίνεται, όχι όμως εγκεφαλικά, ούτε για λόγους φιλανθρωπίας και ηθικής τάξης.

Μαθαίνεται όταν εξηγούμε, δεν κρύβουμε και δεν αποσιωπούμε, όταν επιτρέπουμε την έκφραση των αρνητικών συναισθημάτων που δημιουργούνται σε τέτοιες περιπτώσεις και μιλάμε για τις δυσκολίες. Διαβάζουμε λοιπόν ένα ρεαλιστικό κείμενο που δεν εξιδανικεύει.

Το ίδιο συμβαίνει με το *Η Αργυρώ γελάει* των Τζιν Γουίλις και Τονυ Ρος, ένα βιβλίο με ελάχιστο κείμενο που απευθύνεται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, ηλικία όπου τα παιδιά παρατηρούν με περιέργεια το ένα το άλλο προσπαθώντας να συνάψουν σχέσεις. Η ηρωίδα είναι ένα παιδί σαν όλα τα άλλα: κλαίει, γελάει, κάνει κούνια, ζωγραφίζει, θυμώνει, φοβάται, θέλει παραμύθια, κολυμπάει. Μόνο στην τελευταία εικόνα του βιβλίου αντιλαμβανόμαστε ότι είναι παιδί με ειδικές ανάγκες όταν τη βλέπουμε να κάθεται στο αναπηρικό της καροτσάκι. Με απλότητα, χωρίς συναισθηματισμό και ενοχοποιητικό διδακτισμό ο μικρός αναγνώστης θα μπορούσε να σκεφτεί: «Μα, η Αργυρώ μου μοιάζει! Τίποτα δεν μ' εμποδίζει να κάνω παρέα μαζί της».

β. Αυτισμός: Κατανόηση της διαφορετικότητας: Συνομήλικοι με αυτισμό.

Αν το να πλάσεις έναν λογοτεχνικό ήρωα με ειδικές ανάγκες χωρίς να ωραιοποιείς την κατάστασή του και χωρίς να προβάλλεις κάποια φιλεύσπλαχνη στάση είναι ήδη δύσκολο, το να μιλήσεις για ένα ψυχιατρικό πρόβλημα, όπως ο αυτισμός, είναι ακόμα δυσκολότερο. Απλοποιώντας: ως αυτισμός ορίζεται η δυσκολία, διαφόρων βαθμών, των πασχόντων να επικοινωνήσουν με το περιβάλλον.

Μυθιστορήματα για τον αυτισμό έχουν γραφτεί –με έκδηλο διδακτισμό ή χωρίς– για μεγαλύτερα παιδιά, από Έλληνες και ξένους συγγραφείς.

Στόχος η αποδοχή των ατομικών ιδιομορφιών, ώστε να γίνουν αυτά τα παιδιά αποδεκτά και να μη θεωρούνται παράξενα από τους γύρω. Η συνηθέστερη αντιμετώπιση των συγγραφέων είναι να εστιάζουν στα χαρίσματα ατόμων με ψυχιατρικό πρόβλημα, χωρίς ωστόσο να παραλείπουν να αναφερθούν σε αυτό.

Η Εύα Βακιρτζή, στο βιβλίο της *Το αυγό*, δίνει τον λόγο σ' ένα παιδί με αυτισμό που μιλάει μέσα από το αυγό με το σκληρό τσόφλι, όπου κατοικεί. Το αυγό λειτουργεί ως μεταφορά για να καταλάβουμε ότι μέσα εκεί υπάρχει ένας ολόκληρος βιώσιμος κόσμος, ο οποίος δύσκολα διαρρηγνύεται. Παρά το οξύμωρο της προσέγγισης, ο ήρωας αυτοπαρουσιάζεται, κάτι που μοιάζει με τα γνωστά παιχνίδια γνωριμίας που παίζονται στις ομάδες. Σε κάθε σελίδα διαβάζουμε κι από ένα θέμα σχετικό με το πώς ενδεχομένως αντιδρούν αυτά τα παιδιά στο περιβάλλον, αν μπορούσαν φυσικά να εξωτερικεύσουν τις σκέψεις τους. Δεν έχουμε λοιπόν μια μυθοπλασία σε εξέλιξη, αλλά την παρουσίαση των αισθημάτων του παιδιού και της αντίληψής του για τον κόσμο που το περιβάλλει. Τα θέματα: η αντίδραση των γύρω, η έλλειψη επικοινωνίας, πώς σκέφτεται το παιδί τον δικό του κόσμο, τι του αρέσει και τι το ενοχλεί, πώς αντιλαμβάνεται την αγάπη των δικών του και, τέλος, η δουλειά της ειδικής παιδαγωγού και οι συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών με αυτισμό.

Συμπερασματικά: παρουσιάσαμε τα καλά βιβλία γι' αυτά τα δύσκολα θέματα. Τα χαρακτηριστικά τους, όπως διαφαίνονται από την ανάγνωσή τους και που τα περιγράψαμε, πρέπει κατά την άποψή μας να ισχύουν για όλα τα παρόμοια βιβλία.

Η πρόκληση για τους συγγραφείς είναι να γράψουν ιστορίες εξωστρεφείς, και ίσως αισιόδοξες, παρόλο που το θέμα αφορά βαθιά συναισθήματα και δύσκολες καταστάσεις. Επισημαίνουμε ωστόσο ότι συχνά η εικόνα που διαμορφώνεται από αυτά είναι ως επί το πλείστον μιας άτολμης επαναληψιμότητας.

Συγκεκριμένα:

1. Η αναγκαιότητα του μηνύματος που μεταφέρουν να μην τα στερεί από φρεσκάδα και πρωτοτυπία. Συνήθως τα βιβλία χτίζονται βάσει ενός concept ή μιας προκαθορισμένης συνταγής, η οποία περιέχει ένα καθαρό μήνυμα για τον αναγνώστη.

Ο τρόπος πρόσληψης του μηνύματος από τα παιδιά αφαιρεί σε πολλές περιπτώσεις στοιχεία νεωτερισμού και φρεσκάδας, τα οποία θα όφειλαν να κάνουν τα βιβλία αυτής της θεματολογίας θελκτικά. Το happy end του τέλους συντείνει στη στροφή προς τον διδακτισμό, ο οποίος, συνδυαζόμενος με θέματα ιδωμένα από μια εκ του ασφαλούς οπτική, βρίσκει πρόσφορο έδαφος για να αναπτυχθεί.

2. Στην προσπάθεια να εξυπηρετηθούν εκπαιδευτικοί σκοποί χρησιμοποιούνται συγγραφικές συνταγές που δεν οδηγούν στην αναγνωστική απόλαυση.

3. Οι ήρωες είναι συχνά επίπεδοι και διεκπεραιωτικοί, χωρίς το δραματικό βάθος του ρόλου τους.

4. Οι αφηγήσεις είναι κυρίως γραμμικές και κινούνται στο ασφαλές περιβάλλον της καθημερινότητας (χρονικά και τοπικά). Το εν λόγω περιβάλλον οδηγεί σε στερεοτυπικές απεικονίσεις ως προς τις έμφυλες και ηλικιακές συμπεριφορές (γυναίκες/άντρες, αγόρια/κορίτσια, μικροί/μεγάλοι), και τους χώρους όπου διαδραματίζεται η ιστορία (σχολείο, σπίτι).

Τέλος...

το μεγάλο ζήτημα είναι εάν το ένα τους συστατικό, αυτό της λογοτεχνικής αφήγησης, τα καθιστά βιβλία ικανά να ψυχαγωγήσουν και να τέρψουν.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

α. Πρωτογενής:

- Βακιρτζή, Εύα. *Το αυγό*. Εικ. Νικόλας Ανδρικόπουλος. Αθήνα: Πατάκης, 2014.
- Γιουκ, Ένρικ. *Το μπαούλο με τα τέρατα*. Εικ. Σέσιλια Μπαρέλα. Μτφρ. Ασημίνα Γιαννοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο, 2013.
- Γουίλις, Τζιν - Ρος, Τονυ. *Η Αργυρώ γελάει*. Μτφρ. Φίλιππος Μανδηλαράς. Αθήνα: Πατάκης, 2001.
- Ηλιόπουλος, Βαγγέλης. *Μεγαλώνω τη γιαγιά μου*. Εικ. Κάτια Βαρβά-

κη. Αθήνα: Παιδική Νομική Βιβλιοθήκη, 2016.

- Χελφτ, Κλοντ. *Μια αδελφούλα με ειδικές ανάγκες*. Εικ. Μαντλέν Μπρουνλέ. Μτφρ. Βίτω Αγγελοπούλου. Αθήνα: Άγκυρα, 2003.
- Μιγγερίου, Γιούλη. *Μια φορά κι έναν καιρό φοβόμουν ένα δράκο*. Εικ. Μις Μόλυβ. Αθήνα: Ψυχογιός, 2013.
- Μανδηλαράς, Φίλιππος. *Ύπνος με παρέα*. Εικ. Ναταλία Καπάτσουλα. Αθήνα: Πατάκης, 2016.
- Μπάτζιος, Σπύρος / Κυρμανίδου, Ειρήνη / Παπαδοπούλου, Ελένη. *Ο Κορνήλιος και το αστέρι με τα χρώματα*. Εικ. Βέτη Καρβουνάρη. Σύλλογος Γονέων Παιδιών με Νεοπλασματικές Ασθένειες Βόρειας Ελλάδας, 2012.
- Μπουμπουρή, Ράνια. *Ο φίλος μου ο ύπνος*. Εικ. Χρυσούλα Σπυρίδωνος. Αθήνα: Ψυχογιός, 2015.
- Νέζη, Νόνη. *Τρίχες*. Εικ. της ίδιας. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο, 2007
- Παπαθεοδουλου, Αντώνης. *Το σκοτάδι φοβάται τον Νικόλα*. Εικ. Γιώργος Σγουρός. Αθήνα: Μίνωας, 2013.
- Σκορδαλά-Κακατσάκη, Ευδοκία. *Ο Ευτύχης και το ουράνιο τόξο*. Εικ. Λιάνα Δανέζακη. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο, 2004.
- Φαλκονάκη, Άλισον. *Αλέξη μη φοβάσαι*. Εικ. Κλαίρη Γεωργέλη. Αθήνα: Μεταίχμιο, 2015.
- Χελφτ, Κλοντ. *Μια αδελφούλα με ειδικές ανάγκες*. Εικ. Μαντλέν Μπρουνλέ. Μτφρ. Βίτω Αγγελοπούλου. Αθήνα: Άγκυρα, 2003.
- Bergström, Gunilla. *Καληνύχτα Αλφόνς*. Μτφρ. Άννα Παπαφίγκου. Αθήνα: Μάρτης, 2014.
- Isol. *Νοτούρνο, Συνταγές για όνειρα*.  Μαργαρίτα Μέλμπεργκ. Αθήνα: Μάρτης, 2015.
- Mayer, Mercer. *Υπάρχει ένας εφιάλτης στη ντουλάπα μου*. Εικ. του ίδιου. Αθήνα: Άγρα, 2013. 

β. Δευτερογενής:

- Ανδρικοπούλου, Κατερίνα. «Αλέξη μη φοβάσαι». <http://www.elniple.com>, 3.11.2015.
- Σάντρα Βούλγαρη, «Ένα ξεχωριστό παιδί “μιλάει”», [Το αυγό]. εφ. Η Καθημερινή, 27.9.2014.
- Γιαννικοπούλου, Αγγελική. «Το χιούμορ της εικόνας στο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο». <http://keimena.ece.yth.gr>. 2004.
- Καρακίτσιος, Ανδρέας. «Περί του παιδικού βιβλίου γνώσης», Περ. Διαδρομές στην Παιδική Λογοτεχνία, τεύχ. 20 Ιούνιος 2005.

- Κορόβηλα, Ελένη. «Απλές συνταγές για όνειρα» [Νοτούρνο]. <http://www.bookpress.gr>, 15.1.2016.
- Κορόβηλα, Ελένη. «Αλέξη μη φοβάσαι», <http://www.bookpress.gr>, 10/11/2015 Bookpress.gr
- Κουμαριανού, Μαριάννα. «Το σκοτάδι φοβάται τον Νικόλα». <http://www.kosvoice.gr>, Δεκέμβριος 2013.
- Μπυρμπίλη, Μαίρη. «Μεγαλώνω τη γιαγιά μου», <http://www.elniple.com>, 28.9.2016.
- Ντεκάστρο, Μαρίζα. «Η διαχείριση του φόβου» [Το σκοτάδι φοβάται τον Νικόλα], <http://www.oanagnostis.gr>, 24.11.2013.
- Ντεκάστρο, Μαρίζα. «Παράξενα παιδιά: Ιδιομορφίες και ιδιοφυΐες», <http://www.oanagnostis.gr>, 28.6.2013.
- Ντεκάστρο, Μαρίζα. «Τέρατα σε ασυνήθιστες καταστάσεις», <http://www.oanagnostis.gr>, 14.3.2013.
- Ντεκάστρο, Μαρίζα. «Πώς να μιλήσεις στα μικρά παιδιά για τον καρκίνο» [Ο Ευτύχης και το ουράνιο τόξο], <http://www.oanagnostis.gr>, 17.7.2013.
- Ντεκάστρο, Μαρίζα. «Σκέψεις γύρω από το βιβλίο γνώσεων». Περ. Διαδρομές στην Παιδική Λογοτεχνία, τεύχ. 20, Ιούνιος 2005.
- Ντεκάστρο, Μαρίζα. «Γράφοντας παιδικά βιβλία γνώσεων». <http://keimena.ece.uth.gr/>, Μάιος 2102.
- Ντεκάστρο, Μαρίζα. «Συνομήλικο με αυτισμό», <http://www.oanagnostis.gr>, 7.9.2014.
- Παπαδάτος, Γιάννης. *Το παιδικό βιβλίο στην εκπαίδευση και στην κοινωνία*. Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2014.
- Παπαδήμου, Πάττυ. «Το αυγό», <http://www.kosvoice.gr>, Οκτώβριος 2014.
- Πάππος, Απόστολος. «Συνταγές για όνειρα» [Νοτούρνο], <http://www.elniple.com>, 23. 12.2016
- Ροντάρι, Τζιάνι. *Γραμματική της φαντασίας*. Μτφρ. Γιώργος Κασαπίδης. Αθήνα: Μεταίχμιο, 2001.
- Καρκίνος. <http://www.cancerresearchuk.org>
- Σαραντίτη, Ελένη. «Μια φορά κι έναν καιρό φοβόμουν ένα δράκο». <http://www.diastixo.gr>, 15.10.2013.
- Χατζηνικολάου, Κωνσταντίνος. «Υπάρχει μια ανοιχτή ντουλάπα στον εφιάλτη μου». εφ. *Η Καθημερινή*, «Τέχνες και Γράμματα», 6.3.2016.
- Ψαρούτη, Λίτσα. «Το αυγό». <http://diastixo.gr>, 9.6.2014.

ΜΟΡΦΕΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΑΡΧΑΙΟΤΗΤΑΣ ΣΕ ΒΙΒΛΙΑ ΤΟΥ 19ου ΚΑΙ ΤΟΥ 20ου ΑΙΩΝΑ

Γιάννης Σ. Παπαδάτος

Επίκουρος Καθηγητής Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου

1. Εισαγωγή

Η συγκεκριμένη εργασία αναφέρεται σε εμβληματικές μορφές της αρχαιότητας όπως αυτές αποτυπώνονται σε βιβλία σχολικά ή εξω-σχολικά, σε απλές βιογραφίες ή σε μυθιστορηματικές βιογραφίες με κύριο θέμα τους πρόσωπα της αρχαιότητας. Η αναφορά μας από την πληθώρα των βιβλίων θα περιοριστεί σε βιβλία του 19ου και του 20ού αιώνα.

Η κύρια πηγή νοήματος για τον 19ο αιώνα ήταν η αρχαιότητα, με ελληνικά αλλά πρωτίστως μεταφρασμένα βιβλία για παιδιά με τη δέουσα, λόγω της εθνικοθησκευτικής και φρονηματιστικής κρατούσας ιδεολογίας, εθνική μεταποίηση. Άλλωστε, ο 19ος αιώνας ονομάστηκε και ως «αιώνας της ιστορίας» για την ιστοριογραφική παραγωγή του αλλά, κυρίως, γιατί η ιστορική επιστήμη συνέδραμε στην οικοδόμηση του έθνους-κράτους (Κουλούρη, 1988: 8). Αλλά και ο 20ός αιώνας πρόσφερε πλείστα σχετικά βιβλία.

Η εργασία εστιάζει στον Θεμιστοκλή και στον Μέγα Αλέξανδρο. Σφράγισαν την εποχή τους, ιδίως ο Μέγας Αλέξανδρος, και βρίσκονται με διάφορους τρόπους στην επικαιρότητα. Το υλικό απαρτίζουν ένα μυθιστόρημα γνώσεων με επιμέρους βιογραφικά στοιχεία, πέντε σχολικά βιβλία του 19ου και των αρχών του 20ού αιώνα, μία εικονογραφημένη βιογραφία και τρεις μυθιστορηματικές βιογραφίες του 20ού αιώνα.

Η υπόθεση ξεκινά από σχετικές έρευνες (Βελουδής, 1994: 198)

αλλά και την άποψη για τον σχετικισμό της αντικειμενικότητας της ιστορικής αλήθειας. Η ιστορία, ακόμα και ως κειμενική κατασκευή, θέση άλλωστε και της μεταμοντέρνας συλλογιστικής (Lyotard, 2008: 29, 71-74) αναπροσαρμόζεται στο παρόν, επομένως, αποτελεί έναν διάλογο ανάμεσα στο παρόν και στο παρελθόν (Κανατσούλη, 2015). Κι όπως επισημαίνει η Norton, «ο τρόπος με τον οποίο οι συγγραφείς παιδικής λογοτεχνίας επιλέγουν να αποδώσουν αυτούς τους χαρακτήρες αλλάζει ανάλογα με τις ιστορικές χρονικές περιόδους» (Norton, 2007: 620). Επομένως, υποθέτουμε ότι αποτυπώνεται η αντιστοίχιση των βιογραφικών δεδομένων με τις κρατούσες ιδεολογίες στην κοινωνική και εκπαιδευτική περιρρέουσα ατμόσφαιρα την εποχή που γράφεται μια βιογραφία.

Μια εργασία που αναφέρεται σε πρόσωπα δεν μπορεί να αποφυγει τη συζήτηση για το έτσι και αλλιώς περίπλοκο θέμα των βιογραφιών των αυθεντικών και των μυθιστορηματικών ή των μυθοποιημένων βιογραφιών (Γιαννικοπούλου, 2010), τη λεπτή ισορροπία όπου αυτές βρίσκονται (Κανατσούλη, 2000: 133) κινούμενες, ιδίως οι δεύτερες, ανάμεσα στο βιβλίο γνώσεων και στο λογοτεχνικό βιβλίο. Ένα ζήτημα που αναδύεται στο θέμα των βιογραφιών και των μυθιστορηματικών βιογραφιών είναι τα προτερήματα και τα ελαττώματα των προσώπων. Αν μάλιστα λάβουμε υπόψη και τις ιδεολογικές σκοπιμότητες των συγγραφέων (Κανατσούλη, 2000: 139), μπορούμε να πούμε ότι ειδικά οι βιογραφίες είναι αναγκαίο να μην αποτυπώνουν υπερβολές και στρεβλώσεις.

2. Οι βιογραφίες και τα υπό εξέταση πρόσωπα

Στον 19ο αιώνα τα βιογραφικά στοιχεία περιέχονται σε βιβλία προς σχολική χρήση ή και σε ορισμένα βιβλία Ελλήνων συγγραφέων, ή και ξένων. Από τις αρχές του 19ου αιώνα έχουμε αύξηση των ρομαντικών βιογραφιών για ενήλικες, προς το τέλος του αιώνα και με την άνοδο του θετικισμού εκδίδονται βιογραφίες ιστορικής μορφής

(Βελουδής, 1994: 198), που εξιστορούν λεπτομερώς τη ζωή του βιογραφούμενου. Με την αυγή δε του 20ού αιώνα, παρατηρείται η μεγάλη τομή του μοντερνισμού. Γεννιέται η μυθιστορηματική βιογραφία, που, με την επιρροή της ψυχανάλυσης (Βελουδής, 1994: 200) και των δυνατοτήτων της λογοτεχνίας, δίχως ηθικοπλαστικές αποτυπώσεις, δηλαδή, κάτι μεταξύ ιστορίας και μυθιστορήματος, θα λέγαμε βιβλίου γνώσεων και λογοτεχνίας, ανάμεσα στ' άλλα αναγορεύει τον βιογράφο ισότιμο με τον βιογραφούμενο (Βελουδής, 1994: 198), αναδεικνύοντας την προσπάθειά του να συγκεντρώσει αξιόπιστα στοιχεία και συνάμα να δημιουργήσει καλλιτεχνικό/λογοτεχνικό έργο (Παρίσης, 2007: 299-300).

Η Norton σημειώνει ότι οι βιογραφίες πρέπει να είναι αυθεντικές σε χαρακτήρες και τοποθεσίες, να περιλαμβάνουν ευρύ φάσμα πηγών και σε συνθήκες ισορροπίας να διακρίνεται το γεγονός από την κρίση αλλά και από τον μύθο (Norton, 2007: 624-627).

Στη συνέχεια αναφερόμαστε στα δύο πρόσωπα:

Ο Θεμιστοκλής (527-459 π. Χ.) συμμετείχε στην πολιτική ζωή της Αθήνας και το άστρο του έλαμψε στη ναυμαχία της Σαλαμίνας. Οι Bury & Meiggs υπογραμμίζουν ότι «*συντέλεσε περισσότερο από οποιονδήποτε άλλον στο να κάνει την Αθήνα μεγάλη δύναμη [...] διέβλεψε τις δυνατότητες της πόλης του και συνέλαβε τις αντικειμενικές συνθήκες πριν από οποιονδήποτε άλλον*» (Bury & Meiggs: 1978: 253). Οι ίδιοι ιστορικοί σημειώνουν την αδυναμία του να δωροδοκείται και υποστηρίζουν ότι το τέλος του στην Περσία δεν έχει καμιά σχέση με την αυτοκτονία, αλλά με ασθένεια (Bury & Meiggs: 1978: 319-320). Αυτή την άποψη υποστηρίζει και ο Παπαρρηγόπουλος, στηριζόμενος στον Ηρόδοτο, παρά στον Πλούταρχο, ο οποίος εξετάζει με θετική ματιά τον Θεμιστοκλή (Πλούταρχος, 2006: III, 135-141). Τον αναφέρει ως μεγαλοφυή μεν, φίλαρχο δε και τονίζει ότι είναι μύθος η ρήση του «*πάταξον μεν, άκουσον δε*» προς τον Ευρυβιάδη (Παπαρρηγόπουλος, III, 95, 138). Υποστηρίζοντας μάλλον

την πρόθεση του Θεμιστοκλή να βοηθήσει τους Πέρσες να εκστρατεύουν κατά της Ελλάδας –τον πρόλαβε όμως ο θάνατος– υπογραμμίζει ότι αργότερα οι Αθηναίοι, λησμονώντας τα σφάλματά του, δεν πίστεψαν ότι ήθελε να τους προδώσει και εκτιμώντας τη συμβολή του στην ελευθερία της Ελλάδας έφεραν τα οστά του στη γη τους (Παπαρρηγόπουλος, ΙΙΙ: 218-219).

Για τον Μέγα Αλέξανδρο (356-323 π.Χ.), ο Πλούταρχος αναγνωρίζει την πρόθεσή του να συνενώσει τους λαούς αβίαστα με συνδυετικό κρίκο τον ελληνικό πολιτισμό υιοθετώντας ο ίδιος τρόπους ζωής τους. Τον περιγράφει ως ανήσυχο, με φιλοσοφικές αναζητήσεις και πρωτοπόρο εξερευνητικό έργο. Τις αδυναμίες του χαρακτήρα του τις αποδίδει στην «κακιά ώρα» (Πλούταρχος, 2006: 1.1., 35-40). Οι Bury & Meiggs, εστιάζοντας περισσότερο στο πολιτιστικό του έργο και στην αδικία όσων υπολογίζουν μόνο το κατακτητικό του έργο, καταλήγουν ότι ο θάνατός του ήταν φυσικό επακόλουθο του χαρακτήρα του (Bury & Meiggs: 1978:770-771). Υπογραμμίζουν τον τίτλο που του έδωσε το συνέδριο της Κορίνθου να είναι αρχηγός των Ελλήνων για τη διάδοση του ελληνικού πολιτισμού, τονίζοντας τα χαρίσματά του ως στρατηγικής ιδιοφυΐας. Επισημαίνουν δε την πολιτική του, της ανεκτικότητας, και επίσης ότι, με την εκστρατεία του, επεδίωκε τη μετάδοση του ελληνικού πολιτισμού με τελικό στόχο τη συγχώνευση Ευρώπης και Ασίας σε μια ομοιογενή κοινότητα (Bury & Meiggs: 1978: 698-764). Ο δε Παπαρρηγόπουλος αναφέρει χαρακτηριστικά ότι ο Αλέξανδρος με τη συμπεριφορά του, προς το τέλος της ζωής του, υπερέβη το όριο των ανθρώπινων παθών (VI, 221). Όμως το έργο του ήταν κοσμογονικό και μεγαλοφυές (VI, 214). Υποστηρίζει ότι μετέδωσε έναν άλλο τύπο Ελληνισμού με στοιχεία τη γλώσσα, το πολυμήχανο πνεύμα, το φρόνημα και τους αστικούς θεσμούς (VI, 214-215, 219), ο οποίος εξελίχτηκε από τους επιγόνους του σε πολλούς τομείς, όπως στις επιστήμες (VI, 217) και επιπλέον στην τέχνη και στην παιδεία, που ήκμασαν σε

εποχές κατά τις οποίες στην Ελλάδα είχαν μαραθεί (VI, 216-217).

3. Τα δύο πρόσωπα σε διάφορα βιβλία γνώσεων σχολικά ή εξωσχολικά

3.1 19ος αιώνας και αρχές 20ού αιώνα

Κατά τον 19ο αιώνα, στοιχεία βιογραφίας των προσώπων εγκιβωτίζονται σε σχολικά ή εξωσχολικά βιβλία. Κάποια από τα δεύτερα χρησιμοποιήθηκαν ως σχολικά βιβλία.

Ο Λέων Μελάς, σε τρίτομο έργο του *Ο Γεροστάθης ή Αναμνήσεις της παιδικής μου ηλικίας* (1858), αναφέρεται εκτενώς στον Θεμιστοκλή που έλαμψε το άστρο του στη ναυμαχία της Σαλαμίνας με πηγή, όπως αναφέρει τον Πλούταρχο (II: 42).¹ Ήταν στρατηγική ιδιοφυΐα και σωτήρας της Ελλάδας. Είχε τη δύναμη της πειθούς, ήταν συνετός, πράος, υπομονετικός και προνοητικός, ψύχραιμος και βέβαιος στο γνωστό περιστατικό με τον Ευρυβιάδη. Ως βασικό προτέρημά του αναφέρει τη φρόνηση και την αδιαφορία για το άτομό του προς χάριν της πατρίδας (I: 169-179, II: 80-81, 102). Επιπλέον, σημειώνεται η παιδιόθεν φιλοτιμία του, η εργατικότητα και η προσήλωσή του στα μαθήματα («επρωτίμα μάλλον τα σοβαρά παρά τα διασκεδαστικά μαθήματα» (II, 42), ο σεβασμός προς τους αντιπάλους (III: 125), η επιθυμία του να ασχοληθεί με την πολιτική και να υπηρετήσει την πατρίδα του. Σημειώνεται η φιλοδοξία του να φτάσει τη δόξα του Μιλτιάδη. Ήταν δε δημοφιλής. Υπογραμμίζεται ότι συκοφαντήθηκε από φθονερούς εχθρούς και αναγκάστηκε να καταφύγει στην Περσία. Εκεί, μπροστά στο δίλημά του όταν ο Ξέρξης τού ζήτησε να θεθεί επικεφαλής εκστρατείας κατά της Αθήνας «επρωτίμησεν, ως λέγουν τινές, ν' αποθάνει πίνων φάρμακον, παρά ν' αναφανεί αγνώμων ενώπιον

1. Αναφερόμαστε στην τρίτη έκδοση του 1862. Σε όλες τις παρενθέσεις ο λατινικός αριθμός αναφέρεται στον τόμο και οι ακέραιοι αριθμοί στις σελίδες.

του βασιλέως ή άτιμος ενώπιον της πατρίδος του» (II: 46). Αργότερα, οι Αθηναίοι μετενόησαν και του ανήγειραν μνημείο (II: 42-46).

Για τον Αλέξανδρο, αναφέρεται ότι καταγόταν από την Ήπειρο λόγω της μητέρας του. Σημειώνεται η ενασχόλησή του με τη γυμναστική (βασικός άξονας στη φιλοσοφία του Γεροστάθη). Παρουσιάζεται ως εγκρατής, υπομονετικός, δραστήριος, μεγαλόψυχος, ανδρείος και σώφρων (I: 78-80). Στόχος του: η υποταγή των βαρβάρων «υπό το σκήπτρον του ελληνικού πολιτισμού» (I: 79). Ο Αλέξανδρος σε ομιλία του προς τους στρατιώτες αρχίζει με το: «*Ημείς ως Έλληνες...*» (I: 79). Ο Γεροστάθης «χρησιμοποιεί» τον Αλέξανδρο για μάθημα χαλιναγώγησης των παθών και των φυσικών ηδονών (I:140-142). Σημειώνεται και το περιστατικό με τον Διογένη τον Κυνικό, για να τονιστούν η εγκράτεια, το αληθινό μεγαλείο και η ανεξαρτησία στη σκέψη του (I:142-144). Εξαίρεται δε η αγάπη του Αλέξανδρου προς τη μητέρα του και επιπλέον η ευαισθησία του, η ευεργετική του διάθεση, οι ενάρετες πράξεις του και η μεγαλοδωρία του (III:16-17).

Ο Γεροστάθης χρησιμοποιήθηκε και ως σχολικό ανάγνωσμα. Αποτελεί το προανάκρουσμα, στον χώρο της εκπαίδευσης, του επικείμενου μετασχηματισμού της νεοελληνικής κοινωνίας (Σβορώνος, 1988: 90), χρησιμοποιήθηκε και αργότερα μετά τη δεκαετία του 1880 (Τζάνη-Παμουκτσόγλου, 2002: 68) κατά τη μετάβαση από την αλληλοδιδασκτική μέθοδο στην εφαρμογή της συνδιδασκτικής (ερβαρτιανής) μεθόδου καθ' όσον περιέχει βασικές αρχές της. Επομένως στο πλαίσιο του ηθικοδιδασκτισμού της εποχής και της ελληνοχριστιανικής διαπαιδαγώγησης, ο Μελάς σκιαγραφεί επιλεκτικά τα δύο πρόσωπα, εστιάζοντας περισσότερο σε ηθικά χαρακτηριστικά και στο πατριωτικό φρόνημα, του ενός να σώσει την Ελλάδα του δε άλλου να διαδώσει τον πολιτισμό της· συνάμα εκφράζει προσωπική άποψη για τα όποια αρνητικά χαρακτηριστικά είχαν οι δύο άντρες.


Τις επόμενες δεκαετίες του 19ου αιώνα αρκετά βιβλία, σχολικά

και μη, δίχως ουσιαστική διαφοροποίηση στην ιδεολογία που εκφράζουν, επηρεάζονται από τους Νόμους και τα Διατάγματα των Τρικούπη και Δεληγιάννη για την εκπαίδευση (1878, 1880 και αργότερα 1896) –τους ηθικούς σκοπούς της εκπαίδευσης προστέθηκε η προπαρασκευή του μαθητή στην κοινωνική και οικονομική ζωή– (Τζάνη-Παμουκτσόγλου, 2002: 75), αλλά και από την επιρροή του επικρατούντος στην επιστήμη θετικισμού με την άνοδο της ιστοριογραφικής έρευνας, συμπεριλαμβανομένης και της επίδρασης ενός ρομαντικού πνεύματος που ήδη έπνεε τα λούστια και της ανόδου του νατουραλισμού στη λογοτεχνία (Ντόκος, 1997). Η φράση «*εκ φύσεως*» για βασικά χαρακτηριστικά των προσώπων ήταν συνήθης. Οι επιλεκτικές πληροφορίες δίνονταν με λεπτομέρεια. Είναι η εποχή που η αστική τάξη κάνει τις πρώτες προσπάθειες να ανέλθει στην εξουσία (Σβορώνος, 1988: 100).

Ο Θεμιστοκλής στο βιβλίο του Κ. Σ. Ξανθόπουλου *Ελληνική ιστορία βιογραφικώς συντεταγμένη* (1877) είναι ο «*σωτήρας της Ελλάδος*», παράτολμος, φιλόδοξος, φιλότιμος, εκ φύσεως έξυπνος και μεγαλοπράγμων (71-96). Εκείνη την εποχή επικρατούσε και η αντίληψη ότι η ιστορία γράφεται και με τις βιογραφίες. Στη δε *Ελληνική Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδος. Συνταχθείσα βιογραφικώς* του Γεωργίου Τσαγρή (1895), η υπερβολή του τίτλου μάλλον ξεχωρίζει το βιβλίο από την πληθώρα των μεταφρασμένων, αλλά ίσως είναι και μια έμμεση απάντηση προς τη θεωρία του Φαλμεράιερ (δεκαετία του 1830) που ακόμα κρατούσε, σε συνδυασμό με το εντεινόμενο πολεμικό κλίμα και την έκρηξη του Μακεδονικού ζητήματος (Σβορώνος, 1988: 108-109). Ο Θεμιστοκλής φέρεται «*εκ παιδικής ηλικίας άστατος και λίαν ζωηρός, αλλά και λίαν φιλόδοξος*», μετά δε τη μάχη του Μαραθώνα «*ήρχισε να γίνηται σκεπτικός και παρήτησε τας διασκεδάσεις*» (30). Διαφημίστηκε δε σε όλη την Ελλάδα ως ο σωτήρας της (33). Ο Αλέξανδρος, στο πνεύμα του θετικισμού και του διδασκτισμού της εποχής, αναδύεται ως το πρότυπο για τους ανα-

γνώστες, δικαιολογούνται δε τα αρνητικά στοιχεία του χαρακτήρα του (54-59).

Οι Ι. Δημητριάδης και Α. Αθανασιάδης στην *Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδας – Προς χρῆσιν των Δημοτικών και Αστικών Σχολείων αμφοτέρων των φύλων* (1897) παρουσιάζουν τον Θεμιστοκλή προνοητικό και ως μια μεγαλοφυΐα (68). Εξαιτίας αυτού του προτερήματος ήταν «λίαν φιλόδοξος», είχε δε σκοπό να δοξαστεί και να μεγαλοουργήσει. Έτσι μεταχειριζόταν τη βία και την αδικία. Ήταν φιλοχρήματος και μάλιστα εδωροδοκείτο (69). Σημειώνεται η επιτυχία του σχετικά με την οχύρωση της Αθήνας και η συμβολή του στις νίκες κατά των Περσών. Αναφερόταν συνεχώς στην προσφορά του και περιέπαιζε τους πολιτικούς με τους οποίους ήρθε σε ρήξη. Αποτέλεσμα ήταν ο εξοστρακισμός του στο Άργος και η κατηγορία πως συνεργάστηκε με τον Σπαρτιάτη Πausανία. Οι Αθηναίοι έσπευσαν να τον συλλάβουν, αλλά ο Θεμιστοκλής πήγε στην περσική αυλή και εκεί πέθανε ασθενής «ως άλλοι επίστευσαν, πιών δηλητήριον ίνα μη προδώσει την Ελλάδα εις τον Αρταξέρξην» (σ. 91).

Στο ίδιο βιβλίο ο Αλέξανδρος παρουσιάζεται ως υπερήφανος, ατρόμητος, λίαν φιλόδοξος, αναφέρεται ότι κατήχето από το ευγενές βασιλικό φρόνημα και από ένα πνεύμα ανωτερότητας, ήταν φιλόδοξος και με αποστροφή στις ηδονές. Έτρεφε δε μεγάλη αγάπη προς τους συγγραφείς (168). Η εποχή της εθνικοθρησκευτικής διαπαιδαγώγησης παρά την απόσυρση της Οκτώηχου και του Ψαλτηρίου από τα σχολεία και παρά τις προοδευτικές για την εποχή αστικού χαρακτήρα μεταρρυθμίσεις –οι οποίες βέβαια, στην πράξη εφαρμόστηκαν ισχνά– δεν επέτρεπε να παρουσιαστεί ο Αλέξανδρος διαφορετικά, παρά μόνον με  τα παραπάνω χαρίσματα που προσιδιάζουν αφενός στον εκπνέοντα ρομαντισμό και αφετέρου σε ένα νατουραλιστικό πρότυπο συμπληρωμένης και επαναλαμβανόμενης στο κείμενο της στρατηγικής του ιδιοφυΐας. Μάλιστα με την πάσα λεπτομέρεια εξιστορούνται οι διάφορες μάχες (172-194). Η λεπτο-

μέρεια αγγίζει ακόμη και εικόνες με κομμένα μέλη (174). Βρισκόμαστε στα τέλη του 19ου αιώνα, όπου ο νατουραλισμός ως συνέχεια του ρεαλισμού παρουσιάζει την πραγματικότητα με κάθε λεπτομέρεια και δίχως ωραιοποίηση. Προσπαθώντας μάλιστα οι συγγραφείς να ολοκληρώσουν το άψογο πρόσωπο του Αλέξανδρου τον δικαιολογούν και κατά την καταστροφή που επέφερε στη Θήβα, μάλιστα τονίζουν τη φιλανθρωπία του και τον αποκαλούν «χρηστότατο» (177). Τιμωρούσε εκείνους που του αντιστέκονταν, αλλά στο τέλος μάλλον μετανοούσε. Βέβαια, τονίζουν το οξύθυμο του χαρακτήρα του· το δικαιολογούν όμως και το αποχρωματίζουν υπογραμμίζοντας ότι πολλές παραξενιές του ήταν ευχάριστα αποδεκτές από ένα μεγάλο μέρος του στρατού του (185). Να σημειώσουμε ότι, για τους νατουραλιστές, η ανθρώπινη συμπεριφορά καθορίζεται από παράγοντες κληρονομικότητας, των συνθηκών του περιβάλλοντος και από την πίεση της στιγμής, οπότε το άτομο συμπεριφέρεται με βάση τα εσωτερικά του ένστικτα. Εξαίρουν δε το σχέδιό του να συγχωνεύσει «τον Ελληνικόν και Ασιατικόν βίον» (184) χρησιμοποιώντας την πολιτική του σεβασμού στη θρησκεία και στα έθιμα των κατεχόμενων πληθυσμών (185). Η ιδεολογία της αστικής τάξης θέλει πρότυπα όχι άψογα, όπως η προηγούμενη περίοδος, αλλά μέσα από τις λεπτομέρειες του βίου τους να αναδειχτούν προσόντα και, βέβαια με μεγάλη προσοχή να επισημαίνονται κάποια αρνητικά στοιχεία προς αποφυγήν.

Με την άνοδο στην εξουσία του Βενιζέλου, στα νομοσχέδια του 1913 αλλά και αργότερα, του 1917, για την εκπαίδευση και την επιχειρούμενη για πρώτη φορά εκπαιδευτική μεταρρύθμιση ουσίας «ως επιδώκουσα να μεταδώσει και κοινωνικά και ανθρωπιστικά προτάγματα και για τα δύο φύλα» (Τζάνη-Παμουκτσόγλου, 2002: 110), καθώς και η προσαρμογή του στις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες της χώρας (Τζάνη-Παμουκτσόγλου, 2002: 115-117), σε αρκετά βιβλία πρόσθεταν σε μεγαλύτερη συχνότητα από ό,τι πριν, τον υπότιτλο:

Δια τους μαθητές αμφοτέρων των φύλων (Μακρυναίος, 1913 – Μεταξάς, 1916). Ο Θεμιστοκλής παρουσιάζεται ως φιλόδοξος (Μακρυναίος, 1913: 57), «εκ φύσεως» προνοητικός, μελετηρός, φιλότιμος και σωτήρας. Τονίζεται δε η άρνησή του να προδώσει (Μεταξάς, 1916: 57-65).

Στις συγκεκριμένες μεταρρυθμίσεις στις οποίες είχε τον πρώτο λόγο ο Εκπαιδευτικός Όμιλος, στα προαναφερόμενα βιβλία περιλαμβάνεται μια απλή λεπτομερής παράθεση ιστορικών γεγονότων. Υπογραμμίζεται ότι η εκστρατεία του Αλέξανδρου ωφέλησε τον ελληνισμό γιατί διαδόθηκε η ελληνική γλώσσα, η παιδεία, οι τέχνες και αναπτύχθηκε το εμπόριο και η ναυτιλία (Μακρυναίος, 1913:91). Αναφέρεται ότι ο Αλέξανδρος εισήγαγε στην Ασία ελληνικά έθιμα, διαδίδοντας τον ελληνικό πολιτισμό, και μάλιστα δίνεται μεγάλη σημασία στην παιδική του ηλικία με περιστατικά από τη ζωή του και τονίζεται η αγάπη για την ελληνική παιδεία που του ενέπνευσε ο Αριστοτέλης (Μεταξάς 1916:113-120). Φαίνεται εδώ μια πιο αστική ματιά στην προσωπικότητα του Αλέξανδρου. Στο εξώφυλλο αυτών των βιβλίων αναφέρεται ρητά ότι γράφτηκαν σύμφωνα με τις τότε μεταρρυθμίσεις στις οποίες τονίζεται ότι το ζήτημα της γλώσσας είναι και κεντρικός άξονας της ελληνικής εκπαίδευσης.


3.2. Τρεις μυθιστορηματικές βιογραφίες και μία εικονογραφημένη βιογραφία

Ο Χάρης Σακελλαρίου, στο βιβλίο *Ο γίγαντας της Σαλαμίνας* (2000), εστιάζει στην προσωπικότητα του Θεμιστοκλή. Ο Θεμιστοκλής ως παιδί ήταν φιλομαθές, συνεργατικό κι έκανε προσπάθειες ώστε να μην υπάρχουν διακρίσεις ανάμεσα στους συμμαθητές του και συναθλητές στο διδασκαλείο και στο γυμνάσιο (9-17). Μέλημά του ήταν το πώς θα φανεί χρήσιμος στην πόλη του (21). Ήταν υπόδειγμα εργατικότητας και επιμονής, δημιουργικός, αποφασιστικός και του άρεσε η ενασχόληση με την πολιτική. Ονειρευόταν μια Αθήνα δυ-



νατή και σεβαστή στον υπόλοιπο κόσμο (36). Σημειώνεται ότι δεν ζήλευε τη δόξα του Μιλτιάδη, αλλά ήθελε να φανεί το ίδιο χρήσιμος. Ήταν μεγαλόψυχος, υπερασπιζόταν με πάθος τη γνώμη του, έχαιρε της αγάπης του κόσμου, που ένιωθε ασφαλής χάρη σε αυτόν, εμπύχωνε τους στρατιώτες, υποχωρούσε μπροστά στην ανάγκη της κοινής αντιμετώπισης του εχθρού (έγινε απλός σύμβουλος στην υπηρεσία του Σπαρτιάτη Ευρυβιάδη) (71), είχε δε τη δύναμη της πειθούς (126-127). Ο συγγραφέας υποστηρίζει την άποψη ότι η όποια δυσφήμιση για τον Θεμιστοκλή υποκινήθηκε από το Μαντείο των Δελφών (142-143). Στο τέλος αυτοεξορίστηκε στην Περσία, όπου τον περίμενε το τραγικό τέλος. Τελικά, ήταν μια προσωπικότητα που ενώ αγάπησε τη δόξα με πάθος, δρούσε για το γενικό συμφέρον πάνω από τις ατομικές φιλοδοξίες (167).

Ο Νίκος Καζαντζάκης στο μυθιστόρημα, με πολλά βιογραφικά στοιχεία, *Μέγας Αλέξανδρος*, που εκδόθηκε το 1940 αλλά το είχε γράψει αρκετά χρόνια πριν, παρουσιάζει τον Αλέξανδρο να συνομιλεί με τον δάσκαλό του, τον Αριστοτέλη, σχετικά με την αντιπαλότητα των ελληνικών πόλεων (30-31), με τη σκέψη να ενώσει όλους τους Έλληνες και να επιτεθεί στην Ασία (32), βάζοντας στα χείλη του Φίλιππου αρχικά και στη συνέχεια του Αλέξανδρου, ρήσεις σχετικές με την εκεί μετάδοση του ελληνικού πολιτισμού (109-111, 251). Ο Αλέξανδρος επαναλαμβάνει την επιθυμία του για την ένωση της Ελλάδας με την Ασία (321, 324), όσο κι αν κατηγορείται ενίοτε από στρατιώτες και στρατηγούς του ότι άλλαξε στη συμπεριφορά και συμπεριφέρεται ως Πέρσης (254). Ο Καζαντζάκης, εμφορούμενος από νιτσεικές απόψεις, παρουσιάζει έναν δυσπρόστατο Αλέξανδρο, από τη μία φιλόδοξο, αποφασιστικό, εγκρατή, οραματιστή, με άπειρη μεγαλοσύνη και θνητό, να παραδειγματίζει τους στρατιώτες του και από την άλλη τονίζει ότι ο Αλέξανδρος, με πρότυπα τον Προμηθέα, τον Ηρακλή και τον Αχιλλέα, πιστεύει ότι τον έστειλε ο θεός (272). Περιγράφει μάλιστα μια συνομιλία του Αλέξανδρου με τον Δία (210), όπου τον σκιαγραφεί


ως υπεράνθρωπο (211), ως ελευθερωτή και εκδικητή μαζί (218, 231), αναφερόμενος στις ηρωικές μονομαχίες του στις διάφορες μάχες, όπου περισσεύουν η ρώμη, το θάρρος.

Ο Κακριδής, αναφέρει ότι ο συγγραφέας το μυθιστόρημα το συνέλαβε, και πιθανόν να το έγραψε, μεταξύ του 1914 και 1922 για βοήθημα στο μάθημα της Ιστορίας στο δημοτικό. Αυτή του την πίστη την επαληθεύουν τα γεγονότα πριν από το 1922, με τις νίκες του ελληνικού στρατού στη Μικρασία. Λέει ο Φίλιππος: «*Να ελευθερώσουμε τους Έλληνες που βρίσκονται ακόμα κάτω από τον ζυγό των Περσών στη Μικράν Ασία*». Το σκηνικό και τα λόγια των πρωταγωνιστών ταιριάζουν με τη βενιζέλικια εξόριση που ξεκίνησε το 1916 από τη Θεσσαλονίκη (Κακριδής, 1998: ). Ο Κακριδής διατείνεται, παραθέτοντας και σχετικά χωρία, ότι ο Καζαντζάκης διάφορες ρήσεις για την ένωση της Ελλάδας με την Ασία [π.χ. «*Ας είμαστε ενωμένοι, είτε ο Αλέξανδρος... η Ελλάδα κι η Ασία ας ενωθούν για τη νέα μας εκστρατεία!*» (324)] τις ταυτίζει με το δικό του υπαρξιακό πρόβλημα για το δίπολο Ανατολή-Δύση, ως το διαλεκτικό παιχνίδι των αντιθέτων στη φιλοσοφία του και με την εκφρασμένη άποψή του για σύμπραξη Ελλήνων και Τούρκων (Κακριδής, 1998: 125-126).


Πιο ρεαλιστική περιγράφει την προσωπικότητα του Αλέξανδρου, στη μυθιστορηματική βιογραφία *Μέγας Αλέξανδρος*, η Γεωργία Δηληγιάννη-Αναστασιάδη. Με αρχηγικές τάσεις από μικρός και με φιλοδοξίες, ικανός και απαρámιλλος στα αθλήματα, με αυτοπεποίθηση, φιλομαθής, γενναϊόδωρος, ριψοκίνδυνος (13-40), συναναστρεφόταν με ανθρώπους των γραμμάτων και, σε αντίθεση με τον πατέρα του, απεχθανόταν τα γλέντια και τα μεθύσια (52-56). Εμφανίζεται να οργίζεται και να τιμωρεί, άμεσα επικρίνοντάς τον η συγγραφέας που μαζί με την καταστροφή της Θήβας χάθηκε και η δημοκρατία στην Αρχαία Ελλάδα (67). Υπογραμμίζει τον σεβασμό προς τους κατακτημένους λαούς (100), τη φιλία του με πολλούς από τους αρχηγούς τους. Έκανε δε τα πάντα για να αναπτύξει δεσμούς φιλίας μεταξύ του αιγυπτιακού

και του ελληνικού λαού (113). Άμεσα επικρίνεται για τη δολοφονία του Κλείτου (162). Γενικά, η συγγραφέας προβαίνει σε ορθολογιστικές και πιο σύγχρονες κρίσεις (βλ και Κανατσούλη, 2015). Με την πολιτική του περιορίστηκαν οι διακρίσεις ανάμεσα στους λαούς (186). Επίσης, ο Αλέξανδρος παρουσιάζεται με μια σύγχρονη  σεξιστική συμπεριφορά. Όταν ο Σκύθης βασιλιάς Οξυάρτης, πατέρας της Ρωξάνης, λέει στον Αλέξανδρο «*Η κόρη μου είναι χτήμα σου*», εκείνος αντιδρά· θεωρεί πως θα την παντρευτεί μόνο αν τον θέλει (160). Προτάσσεται σε μεγάλο βαθμό το πολιτιστικό έργο του Αλέξανδρου  ολοκληρώνεται ως πρόσωπο με διαπολιτισμική συμπεριφορά και ονομάζεται «πολίτης του κόσμου» (183, 186).

Στην εικονογραφημένη βιογραφία της Σοφίας Ζαραμπούκα *Ο Μεγαλέξανδρος* (1993) ο Αλέξανδρος παρουσιάζεται με διαπολιτισμικό προσώπειο, εναρμονιζόμενος με τα προτάγματα της σύγχρονης πολυπολιτισμικής εποχής μηδέ εξαιρουμένων και των σύγχρονων σχολικών αναλυτικών προγραμμάτων. Αναφέρεται η πρακτική του, που άλλοτε σεβόταν τους εχθρούς του (30), άλλοτε δρούσε εκδικητικά (27). Σημειώνεται ότι μιμείτο τον τρόπο ζωής των κατακτημένων προκειμένου να τους καταλάβει, μη θέλοντας να τους επιβάλει τον δικό του τρόπο ζωής (6) αλλά χωρίς να ξεχνά την παράδοση της πατρίδας του (34). Σημειώνουμε πάντως ότι δεν αναφέρεται η δολοφονία του Κλείτου από τον ίδιο. Το κείμενο τελειώνει ως εξής: «*Η εικόνα του κοσμοκράτη με τη σελήνη και τον Ήλιο της Βεργίνας μπορεί να είναι η πιο αληθινή. Ο ίδιος, είναι βέβαιο, χαιρόταν να αλλάζει μορφές και να γεύεται τους διαφορετικούς πολιτισμούς που γνώριζε σαν καλός ταξιδιώτης*» (48). Η Κανατσούλη αναφέρει ότι το κείμενο επιδοκιμάζει την πολυπολιτισμική πολιτική του Αλέξανδρου, οι δε εικόνες αναφέρονται στη διαχρονική απόδοση της ελληνικότητας (Κανατσούλη, 2002: 122).

Σχετικά με τη δολοφονία του Κλείτου από τον Αλέξανδρο, όπως και την ιδιαίτερη σχέση του με τον Ηφαιστίωνα,  σιωπώνται




στα περισσότερα κείμενα ορισμένα τονίζονται ιδιαίτερα. Για παράδειγμα, ο Κλείτος του Καζαντζάκη επικρίνει με σφοδρότητα τον Αλέξανδρο για τη συμπεριφορά του (249), ο Ηφαιστίων δε παρουσιάζεται ως ο πλέον κοντινός του φίλος με μια ιδιαίτερη σχέση (π.χ. «μήτε ο Ηφαιστίων δεν τον ένιωθε όπως η μάνα του» (85), «Ο Ηφαιστίων είχε αγκαλιάσει τον Αλέξανδρο από τη μέση» (24) ακόμη μην μπορώντας να ξεπεράσει τον θάνατό του: «έμεινε όλον τον χειμώνα στη Βαβυλώνα, βυθισμένος στο πένθος» (325).

Καταληκτικά, στα βιβλία, σχολικά και μη, χωρίς μεγάλη διαφοροποίηση για τα δύο πρόσωπα προστίθενται ή αφαιρούνται στοιχεία από τη δράση τους ανάλογα με τις εθνικές, εκπαιδευτικές, κοινωνικές, διεθνείς επιταγές της κάθε εποχής και τις προσωπικές ιδεολογικές εκτιμήσεις, αντλώντας οι συγγραφείς στοιχεία κατά περίπτωση από τους Πλούταρχο, Ηρόδοτο, Παπαρηγόπουλο αλλά και από τον Αρριανό ή τη Φυλλάδα του Μεγαλέξανδρου. Αποδεικνύεται πως η κάθε εποχή «διαβάζει» διαφορετικά τις δύο προσωπικότητες. Κάθε φορά υπερτερούν εκείνα τα στοιχεία που χρησιμοποιούνται ως πρότυπα για την εκπαιδευτική διαδικασία. Ο Θεμιστοκλής μένει στα εθνικά όρια, σε όλες τις εποχές που είτε εστιάζουν στα ηθικά του χαρακτηριστικά είτε στα κοινωνικά ή ηρωικά ολοκληρώνεται ως σωτήρας της Ελλάδας. Ο Αλέξανδρος ξεπερνά τα εθνικά όρια. Σε όλες τις εποχές είναι εκείνος ο μεγαλοφυής στρατηλάτης που θέλει να μεταδώσει τον ελληνικό πολιτισμό και την ελληνική γλώσσα στην Ασία. Άλλοτε παρουσιάζεται ως υπεράνθρωπος και θεός, και άλλοτε πιο κοντά στα ανθρώπινα μέτρα. Η δράση του μονοπολιτισμική ή διαπολιτισμική. Άλλοτε η ξενική του συμπεριφορά ψέγεται ή απλώς αναφέρεται και άλλοτε μεταστοιχείωνεται σε ανεκτικότητα ή διαπολιτισμικότητα.

Θα σημείωνα πάντως ότι οποιαδήποτε συζήτηση για τις προσωπικότητες μοιάζει με την εικόνα επικράτειας που όμορες περιοχές την αμφισβητούν χαράσσοντας φαντασιακά τα σύνορά της. Τα προβλήματα είναι εγγενή και με την πολυμορφία των ειδών. Οι βιογρα-

φίες, λέει η Jean Fritz (Norton, 622:), οφείλουν να είναι ειλικρινείς, αυθεντικές, με τις δυνάμεις και τις αδυναμίες των προσώπων όσο κι αν αυτό είναι δύσκολο, και κάθε φορά να τα αντιμετωπίζουμε με σεβασμό στη συγχρονία και στη διαχρονία τους – θα προσθέταμε και ει δυνατόν απαλλαγμένες από τα όποια θνησιγενή ιδεολογικά προτάγματα. Όσον αφορά δε εκείνες που ακροβατούν ανάμεσα στο βιβλίο γνώσεων και στο λογοτεχνικό βιβλίο, οφείλουν να ξεχωρίζουν το γεγονός από την κρίση, τον μύθο και τη φαντασία.

Όλα αυτά ας αποτελέσουν ένα έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση, αφού και ο απώτερος στόχος ενός βιβλίου γνώσεων είναι η παρακίνηση του αναγνώστη για έρευνα. Ας έχουμε πάντως υπόψη μας κάτι που αναφέρει ο Καζαντζάκης όταν έγραψε το βιβλίο και παρεξέκλινε της ιστορίας σε αρκετά σημεία, ενώ μελετούσε τα ιστορικά γεγονότα, όπως υπογραμμίζει ο Κακριδής, αναγνώριζε στον ποιητή να μην ακολουθεί δουλικά την ιστορία. «Ποίησις φιλοσοφώτερον ιστορίας», έλεγε, θυμίζοντας τον Αριστοτέλη (Κακριδής, 2005: 278).

Οι προσωπικότητες αποτελούν πηγές νοημάτων στις διάφορες εποχές οι οποίες κάθε φορά ερήμην τους συνομιλούν κατά το δοκούν μαζί τους. Λέει ο Σεφέρης στον «Τελευταίο σταθμό»: «Να μιλήσω για ήρωες να μιλήσω για ήρωες: “Στα σκοτεινά πηγαίνουμε, στα σκοτεινά προχωρούμε...” Οι ήρωες προχωρούν στα σκοτεινά...” (Σεφέρης, 1972: 215). Και κάθε φορά εμείς σ’ αυτό «το σκοτάδι» προσπαθούμε να αντλήσουμε φως...

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ:

α. Πρωτογενής:




- Αθανασιάδης, Α. – Δημητριάδης, Ι. *Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδος. Προς χρήσιν των Δημοσικών και Αστικών Σχολείων αμφοτέρων των φύλων*, τεύχος Γ', Κωνσταντινούπολις: Αφοί Γεράρδου, 1897.
- Δεληγιάννη-Αναστασιάδη, Γεωργία. *Μέγας Αλέξανδρος*. Μίνωας, 1995.
- Ζαραμπούκα, Σοφία. *Ο Μεγαλέξανδρος*. Αθήνα: Κέδρος, 1993.

- Καζαντζάκης, Νίκος. *Μέγας Αλέξανδρος*. Αθήνα: Ελ. Καζαντζάκη, 1979.
- Μακρυνάιος, Γ. Αλέξανδρος. *Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδος. Δια τους μαθητές των Δημοτικών Σχολείων Αμφοτέρων των φύλων*. Αθήνα: Ι. Ν. Σιδέρης, 1913.
- Μελάς, Λέων. *Ο Γεροστάθης ή Αναμνήσεις της παιδικής μου ηλικίας*. Αθήνα: Σ. Κ. Βλαστός, 21860.
- Μεταξάς, Νικόλαος. *Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδος. Συντεταγμένη βιογραφικώς... Δια τους μαθητές της Δ' τάξεως αμφοτέρων των φύλων*. Αθήνα: Εστία, 1916.
- Ξανθόπουλος, Κ.Σ. *Ελληνική Ιστορία βιογραφικώς συντεταγμένη προς χρήσιν των παιδών. Β' τομος*. Σμύρνη: Αμάλθεια, 1877.
- Σακελλαρίου, Χάρης. *Ο γίγαντας της Σαλαμίνας*. Αθήνα: Πατάκης, 2000.
- Τσαγρής, Γεώργιος. *Ελληνική Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδος. Συνταχθείσα βιογραφικώς... Προς χρήσιν των Δημοτικών Σχολείων*. Αθήνα: Ανέστης Κωνσταντινίδης, 1895.

β. Δευτερογενής:

- Αναγνωστόπουλος, Δ. Βασίλης. *Η ελληνική παιδική λογοτεχνία κατά τη μεταπολεμική περίοδο (1945-1958)*. Αθήνα: Καστανιώτης, 1991.
- Bury B. J. – Meiggs, Russell. *Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδος*. Μτφρ. Ρ. Τατάκη κ.ά. Αθήνα: Καρδαμίτσα, 1978.
- Βελουδής, Γιώργος. *Γραμματολογία. Θεωρία Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Δωδώνη, 1994.
- Γιαννικοπούλου, Αγγελική. «Ζωή σαν παραμύθι. Μύθος και αλήθεια στην εικονογραφημένη βιογραφία για παιδιά», στο: ηλεκτρ. περ. *Κείμενα*, τεύχ. 11, 2010.
- Γιαννικοπούλου, Αγγελική. «Ιστορίες από την Ιστορία Το ιστορικό εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο», στο: ηλεκτρ. περ. *Κείμενα*, τεύχ. 21, 2015.
- Κακριδής, Ι. Φάνης. «Η αρχαιότητα στα παιδικά μυθιστορήματα του Ν. Καζαντζάκη», στο: Στ. Κακλαμάνης.– Μ. Πασχάλης (επιμ.). *Η πρόσληψη της αρχαιότητας στο βυζαντινό και νεοελληνικό μυθιστόρημα*. Αθήνα: Στιγμή, 2005, σσ. 277-285.
- Κακριδής, Ι. Φάνης. «Ο “Μέγας Αλέξανδρος” του Ν. Καζαντζάκη», στο: *Πεπραγμένα Επιστημονικού Διημέρου: Νίκος Καζαντζάκης, σαράντα χρόνια από τον θάνατό του, Χανιά, 1-2 Νοεμβρίου 1997*», Χανιά:

Δημοτική Πολιτιστική Επιχείρηση Χανίων, 1998, σσ. 119-126.

- Κανατσούλη, Δ. Μένη. *Ιδεολογικές Διαστάσεις της Παιδικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός, 2000.
- Κανατσούλη, Δ. Μένη. «Ζει ο Βασιλιάς Αλέξανδρος; Μυθοπλαστικές ιστορικές αφηγήσεις για παιδιά», στο: ηλεκτρ. περ. *Κείμενα*, τεύχ. 21, 2015.
- Καρπόζηλου, Μάρθα. *Το παιδί στην χώρα των βιβλίων*. Αθήνα: Καστανιώτης, 1994.
- Κουλουρή, Χριστίνα. *Ιστορία και Γεωγραφία στα ελληνικά σχολεία (1834-1914)*.
 νωστικό αντικείμενο και ιδεολογικές προεκτάσεις. *Ανθολόγιο κειμένων*.
 ν.
 βλιογραφία σχολικών εγχειριδίων. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας/ΓΓΝΓ, 1988.
- Λυοτάρ, Φρανσουά Ζαν. *Η μεταμοντέρνα κατάσταση*. Μτφρ. Κ. Παπαγιώργης. Αθήνα: Γνώση, 2008.
- Norton, E. Donna. *Μέσα από τα Μάτια ενός Παιδιού*. Μτφρ. Φ. Καππίκη – Σ. Καζαντζή. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 2007.
- Ντόκος, Θανάσης. *Χρηστική εισαγωγή στο Μυθιστόρημα. Σχολές και τάσεις από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα*. Αθήνα: Καστανιώτης, 1997.
- Παπαδάτος, Σ. Γιάννης. *Το παιδικό βιβλίο στην εκπαίδευση και στην κοινωνία*. Αθήνα: Παπαδόπουλος; 2009.
- Παπαρηγόπουλος, Κωνσταντίνος. *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*. Αθήνα: ΔΟΛ, Βιβλίο 3, τόμος, ΙΙΙ, Βιβλίο 6, τόμος, VI.
- Παρίσης, Γ. Νικόλαος. «Βιογραφία», στο: *Λεξικό Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Πρόσωπα, Έργα, Ρεύματα, Όροι*. Αθήνα: Πατάκης, 2007, σσ. 299-301.
- Σβορώνος, Γ. Νίκος. *Επισκόπηση της Νεοελληνικής Ιστορίας*. Αθήνα, Θεμέλιο,¹¹ 1988.
- Πλούταρχος. *Βίοι Παράλληλοι. Θεμιστοκλής-Καμίλλος*. Μτφρ. Γ. Ράπτης, 2006, τόμ. 5.1.
- Σεφέρης, Γιώργος. *Ποιήματα*. Αθήνα: Ίκαρος,⁸ 1972.
- Τζάνη, Μαρία – Παμουκτσόγλου, Τασία. *Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*. Αθήνα: Ερωδός,³ 2002.

ΚΛΑΣΙΚΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΕΣ: ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΚΑΘΑΡΣΗ ΤΩΝ ΠΟΛΙΤΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΤΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ

Γιάννης Παπαδόπουλος

Καθηγητής Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Εκ πρώτης όψεως, τυπικά κρίνοντας βάσει του τίτλου, η παρούσα τοποθέτηση ενδεχόμενα φαίνεται ωσάν να παραβαίνει τους θεματικούς όρους του συλλογικού τόμου, δεδομένου ότι δεν επικεντρώνεται με την επιστημονικώς δέουσα αυστηρότητα στο *βιβλίο γνώσεων για παιδιά*. Ουσιαστικά, εν τούτοις, εκκινώντας από τους προβληματισμούς των σύγχρονων θεωρητικών προσεγγίσεων και των αντίστοιχων ερευνητικών ευρημάτων επιδιώκει να μελετήσει την από σκηνης διάδοση της γνώσεως προς τους –αποκλειστικά άρρενες– θεατές τού διονυσιακού θεάτρου κατά το πρώτο μισό του 5ου π.Χ. αιώνα, δηλαδή τους νέους πολίτες του πρωτόφαντου δημοκρατικού πολιτεύματος. Με αμφίσημο τρόπο, εκλαμβάνει τη δραματολογία και τις δραματικές παραστάσεις ως πηγή αντήλησεως ιστορικών πληροφοριών προς συγγραφή βιβλίων γνώσεων για παιδιά, αλλά και ως έντεχνες εκδηλώσεις που παρήγαγαν, αφενός, αυθεντικά κοινωνικοπολιτικά γεγονότα και, αφετέρου, παιδαγωγικά σχεδιασμένα αποτελέσματα σε μίαν εποχή κατά την οποία δεν είχε ακόμη αναδειχθεί η σύγχρονή μας κατηγοριοποίηση της λογοτεχνίας και του λογοτεχνικού βιβλίου.

Οι δομικές παραδοχές της μελέτης οφείλονται στο *Περί Ποιητικής* πόνημα του Αριστοτέλους, που αποτελεί την ιστορικά πρώτη πραγματεία για τη θεατρική τέχνη και την κοινωνική της επίδραση. Στο εισαγωγικό πεδίο, ο σταγειρίτης φιλόσοφος επισημαίνει: «*Η*

εποποιία και η ποίηση της τραγωδίας, προσέτι δε και η κωμωδία και η ποίηση των διθυράμβων και κατά το πλείστον μέρος η αυλητική και η κιθαριστική, ανεξαρτήτως των επί μέρους διαφορών τους, αποτελούν μμήσεις» (1447a). Ως λογοτεχνικά είδη, έτσι, η εποποιία και η ποίηση –τραγική, κωμική ή διθυραμβική– οφείλονται στη μίμηση. Κατ’ αναλογία προς τα επιστημονικά δεδομένα και τη συστηματοποίηση που ισχύουν σήμερα μπορούμε να υποθέσουμε πως εάν υπήρχαν λογοτεχνικά βιβλία στην αρχαία Ελλάδα, θα υπήρχαν και τα αντίστοιχα βιβλία γνώσεων. Η, αντίστροφα, επειδή δεν υπήρχαν λογοτεχνικά βιβλία στην αρχαία Ελλάδα, ως τόπος ή τύπος παραγωγής και ως τρόπος ή μέσο διαδόσεως των γνώσεων λειτουργούσαν τα διάφορα ποιητικά είδη: η δραματολογία ή οι δραματικές παραστάσεις και η ραψωδία, είτε με τη σημασία της ποιητικής συνθέσεως, όπως συμβαίνει με τα «*ομηρικά κεφάλαια*», είτε με την έννοια της απαγγελίας επικών ποιημάτων (*Τίμαιος*, 21b).

Η κατά τον Αριστοτέλη *μίμησης* προσιδιάζει σε μια «*σύμφυτη τάση για ους ανθρώπους από την παιδική ηλικία*». Χάριν αυτής τα έλλογα υποκείμενα «*διαφέρουν από τα άλλα ζώα*», καθώς συγκροτούν το μιμητικότατο είδος. Μάλιστα, «*διά μμήσεως αποκτούν τας γνώσεις τας πρώτας*» αλλά και, προοδευτικά σε όλη την διάρκεια του βίου, «*ευχαριστούνται με το μανθάνειν*» (1448b). Η εμπέδωση των πρώτων γνώσεων παραπέμπει στην –έστω εν δυνάμει– εδραίωση της έλλογης υπάρξεως, η οποία διαφοροποιείται από το *ομαδικά οργανωμένο άλλο*, καθώς η έμπυση μονάδα ενστικτωδώς ανακαλύπτει τον φύσει δεδομένο *εαυτό*, οπότε διαρρηγγύνει την αγελαία ταυτότητα, θεμελιώνοντας την προσωποπαγή αλληλεπίδραση προς το περιβάλλον πεδίο κοινής αναφοράς (Παπαδόπουλος, 2008: 63-63, 66, 80). Αφενός παραφράζοντας την κατά τον Hegel *διαλεκτική* (1807), μπορούμε να παραλληλίσουμε τις πρώτες γνώσεις με μία λανθάνουσα μορφή του «*αρχικού ιδεολογικού προσδιορισμού*» (Hegel, 1812-1816), που διαχέεται στο επίπεδο του ατομικού ασυνειδήτου, το

οποίο μόλις διαχωρίζεται από το συλλογικό ασυνείδητο (Yung, 2003: §118). Αφετέρου εκλαμβάνοντας τον φύσει δεδομένο εαυτό ως τη βάση του κοσμογονικού διαλόγου, ο οποίος τελείται εσωτερικά με τις ασύνειδες εγγραφές αλλά και εξωτερικά με τις συλλογικά επιβεβαιωμένες γνώσεις που διαρκώς εμπλουτίζουν τη συνείδηση (Freud, 1998: 93), μπορούμε να ιχνηλατήσουμε την ανέλιξη του ενσυνείδητου εγώ (Franz, 1964: 161-162), το οποίο συστηματικά εκπαιδεύεται και καθαρτικά τιθασέυεται λόγω του έθους (συνήθεια), αποκτώντας την κατά τον Αριστοτέλη «ηθική αρετή» (*Ηθικά Νικομάχεια*, 1103α). Βάσει της μμήσεως και χάριν των πρώτων γνώσεων, έστω ανεπίγνωστα, δρομολογείται η συμμετοχή της έλλογης μονάδας στο «γίγνεσθαι του ιστορικού κόσμου» (Hegel, 1817). Διαρκώς, η αφομοίωση της μαθήσεως υποστηρίζει «την ένταξη των φυσικών προσώπων στο πολιτιστικό ή κοινωνικοπολιτικό πεδίο και ενισχύει την ομαδική σύνταξη, καθώς μέσω των διαδικασιών της κοινωνικοποίησεως ή του εκπολιτισμού και της παιδαγωγίας μετατάσσει την εγωιστική προδιάθεση των έμψυχων όντων σε συντεταγμένη θέση είτε των προσωπειών είτε των ρόλων» (Παπαδόπουλος, 2000: 345). Καθ' ολοκληρία, η γνώση και το μανθάνειν επικεντρώνονται στη μετάβαση των έλλογων πλασμάτων από την τάξη της φύσεως προς τον λόγο του πολιτισμού. Κατά την αρχική φάση οι πρώτες γνώσεις και το ένστικτο εστιάζουν στην ηδονή ή την οδύνη που νιώθει καθένα ζώο (*Ηθικά Νικομάχεια*, 1150α). Σύμφωνα με την εκπολιτιστική καλλιέργεια καθιερώνεται η έλλογη τάξη σε όλα τα επίπεδα, από το ατομικό έως το ομαδικό και από το συλλογικό έως το καθολικό.

Περαιτέρω, ο κλασικός φιλόσοφος χαρακτηρίζει τη μίμηση ως το ποιητικό αίτιο τόσο της τραγωδίας όσο και της κωμωδίας. Η πρώτη ορίζεται ως «μίμηση πράξεως σπουδαίας και τελείας», που «δι' ελέου και φόβου περαίνει την των τοιούτων παθημάτων κάθαρση» (*Περί Ποιητικής*, 1449b). Η δεύτερη διακρίνεται ως «μίμηση πράξεως γελοίας και αμοίρου», που επίσης περαίνει την κάθαρση, παρεμβαίνο-

ντας από σκηνής «δι' ηδονής και γέλωτος» (Cod. Coisliniano, 120). Αντίστοιχα προς τα δύο αυτά είδη της ποιητικής τέχνης διαμορφώνονταν οι *διδασκαλίες*, οι οποίες παριστάνονταν (διδάσκονταν) από σκηνής στο πλαίσιο των δραματικών αγώνων και αφορούσαν είτε «στην εκπαίδευση, και ειδικότερα την εκπαίδευση ενός χορού», είτε «στην παράσταση ενός χορικού έργου», είτε, γενικότερα, «αφού ως εκπαιδευτής τις περισσότερες φορές λειτουργούσε ο ποιητής, στην ίδια την παράσταση ενός ποιητικού δράματος ή μίας ολόκληρης τραγικής τριλογίας», είτε, τελικά, «στην χρονολογική καταγραφή των –χορικών– παραστάσεων» (Blume, 1986: 23-24). Κατ' επέκταση, με μίαν ελεύθερη αλλά όχι αβάσιμη θεώρηση μπορούμε να συσχετίσουμε τη χρησιμότητα αυτών των καταγραφών με τους στόχους και τα επιτεύγματα του σύγχρονου επιστημονικού κλάδου της βιβλιοθηκονομίας. Τόσο οι διδασκαλίες όσο και η βιβλιοθηκονομία ως κυρίως ζητούμενο προτάσσουν την οργάνωση της γνώσεως και την ταξινόμηση των πληροφοριών με κατάλληλο τρόπο, ώστε να γίνεται κατά το δυνατόν ευκολότερη, πλέον αξιόπιστη και διαχρονική η πρόσβαση από τους μελετητές και το κοινό. Ουσιαστικά, επομένως, καθεμία από αυτές τις μεθόδους μεριμνά για τη συστηματική καταχώρηση και τη διάδοση των διανοητικών επιτευγμάτων.

Επιδιώκοντας την αλληλουχία του μανθάνειν και την κυριαρχία της καθάρσεως, ως δομικά στοιχεία της από σκηνής διδασκαλίας «η μίμηση και η ανάληψη ρόλων προάγουν την επικοινωνία, ενθαρρύνοντας την μέθεξη του εγώ στο εκείνο ή το άλλο. Μέσω της επικοινωνίας και του διαλόγου, συλλογικά, αναπτύσσεται μία μορφή ομοιότητας, η οποία αποδίδεται ως η κοινή ταυτότητα των επικοινωνούντων μελών». Επί πλέον, ως άμεση και ενεργή, έντονη και ενσυνείδητη συμμετοχή, η μέθεξη προϋποθέτει το βίωμα και συνεπάγεται την ταύτιση. Αφενός ατομικά, «το βίωμα αντιστοιχεί στην μέθεξη των έλλογων όντων τόσο αυθεντικά στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις όσο και μιμητικά στις λατρευτικές τελετές ή τις ποιητικές διδασκαλίες».

Αφετέρου διαπροσωπικά, «τα συμμετέχοντα μέλη αποκαλύπτουν την ιδέα ή, ταυτόσημα, συμφωνούν περί της κοινώς αποδεκτής αλήθειας, καθώς βάσει των ομοιοτήτων προβαίνουν σε ομαδοποιήσεις ή ταυτοποιήσεις» (Παπαδόπουλος, 2012: 48, 50-51). Παιδαγωγικά κατευθύνοντας την κατ' αρχάς αυθόρμητη μίμηση προς τη διερεύνηση της συμπεριφοράς ενός πολιτιστικά επιλεγμένου προτύπου, η μέθεξη και η ταύτιση συμβάλλουν στην ενίσχυση της ενσυναισθήσεως ή εμπάθειας (Mead, 1934: 194), στην αύξηση της ικανότητας για κατανόηση και στην αφομοίωση της γνώσεως. Η ενσυνείδητη δράση, η έντονη συμμετοχή (μέθεξη) και η συνακόλουθη ταύτιση αποτελούν απαραίτητες προϋποθέσεις για την επιτυχία της διδασκαλίας και την αφομοίωση ενός βιώματος. Μάλιστα καθώς παγιώνει τη συνήθεια, «η επανάληψη των βιωματικών πράξεων, τόσο των αυθεντικών όσο και των μιμητικών, προκαλεί τριβή και προσφέρει εμπειρία» (Παπαδόπουλος, 2012: 61).

Σήμερα, όπως επισημαίνει η Μάρθα Καρπόζηλου, «τα βιβλία γνώσεων διεκδικούν μίαν ισότιμη προς τα λογοτεχνικά βιβλία θέση στις σχολικές βιβλιοθήκες, σε χώρες όπου υπάρχουν οργανωμένα δίκτυα βιβλιοθηκών, όπως άλλωστε και στις αίθουσες διδασκαλίας, σε εκείνα τα σχολικά προγράμματα που επιτρέπουν ή προβλέπουν την χρησιμοποίηση εξωσχολικών βιβλίων» (1994: 92). Έτσι, συνειπικουρούν ή δύνανται «να συνειπικουρήσουν την διδασκαλία συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων», διευκολύνοντας «ουσιαστικά την εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία» (2010). Επί πλέον, όπως υπογραμμίζει ο Γιάννης Παπαδάτος, το βιβλίο γνώσεων θεωρείται ως «ένα από τα δύο μεγάλα κεφάλαια του παιδικού βιβλίου». Η αξία του «είτε ως σχολικού βοηθήματος είτε ως εξωσχολικής ελεύθερης ενασχόλησης είναι μορφωτική, παιδαγωγική, διδακτική και δημιουργική». Αναλυτικότερα, ως μορφωτικό μέσο «παρέχει γνώσεις και βοηθά το παιδί στις σπουδές του, παράλληλα διευρύνοντας το γνωστικό του πεδίο». Ως μέρος της παιδαγωγικής-διδακτικής διαδικασίας

«καλλιιεργεί δεξιότητες, ενισχύοντας την αυτενέργεια, την ανακαλυπτική και την αντιληπτική ικανότητα του παιδιού». Ως δημιουργικό εργαλείο επαυξάνει την «ευχαρίστηση που απολαμβάνουν οι μαθητές και οι μαθήτριες από την διδασκαλία ενός αντικειμένου, παράλληλα διοχετεύοντας αβίαστα την γνώση» (2014: 212-215). Η Μένη Κανατσούλη τονίζει τη σημαντική σημασία του βιβλίου γνώσεων για την συμπλήρωση των σχολικών βιβλίων, αφού πολλά από τα βιβλία γνώσεων είναι προσανατολισμένα στα σχολικά βιβλία με στόχο τον εμπλουτισμό της ύλης τους (2007: 119). Η Donna Norton επικεντρώνεται στην ενθάρρυνση που προσφέρουν τα βιβλία γνώσεων στα παιδιά, προκειμένου «να δουν τον κόσμο με νέο τρόπο, να ανακαλύψουν τους νόμους της φύσης και της κοινωνίας, να ταυτιστούν με ανθρώπους που διαφέρουν από αυτά» (1983: 531). Η Patricia Ciancolo συμπληρώνει πως «τα βιβλία γνώσεων με διάφορα είδη και μορφές κειμένων και ποικίλους παιδαγωγικούς, διδακτικούς, τεχνολογικούς, αισθητικούς-καλλιτεχνικούς και λογοτεχνικούς τρόπους αντανακλώνοντας τις ανησυχίες, τα προβλήματα που αναδύονται ή επικρατούν την εποχή που είναι γραμμένα, καθώς και την ιδεολογία της περιρρέουσας εκπαιδευτικής και κοινωνικής πραγματικότητας, επιχειρούν να μεταδώσουν τις απαραίτητες για την ομαλή κοινωνική και ψυχοπνευματική ανάπτυξη γνώσεις» (2000: 18).

Ακολουθώντας τις επιταγές της σύγχρονης παιδαγωγικής επιστήμης και τις ισχύουσες κατηγοριοποιήσεις στις οποίες υπόκειται το παιδικό βιβλίο, που κυριολεκτικά εκτείνονται στο βιβλίο γνώσεων για παιδιά και την παιδική λογοτεχνία, η θεματική του παρόντος συλλογικού πονήματος εστιάζει στα παιδιά, εκλαμβάνοντάς τα ως αναγνώστες ή αναγνώστριες βιβλίων και ως αποδέκτες των γνώσεων που αυτά εμπεριέχουν. Σύμφωνα με την αρχαιοελληνική γραμματεία, ο επιθετικός προσδιορισμός «παις-παιδός» αναφέρεται για αρσενικά ή θηλυκά τέκνα (Ιλιάδος Β, στ. 609), ενώ, μεταφορικά, σημαίνει το παραγόμενο προϊόν, με τη σημασία του γεννήματος (Άλκηστις, στ. 757).

Περιφραστικά, ως *παιδες* προσφωνούμε τους απογόνους (*Πέρσαι*, στ. 402), μάλιστα ανεξαρτήτως της ηλικίας τους, η οποία επίσης προσμετράται ως βασική παράμετρος για τη διάκριση ενός ή μιας *παιδός*, ενός νεανία ή μιας παιδίσκης (*Οδύσσειας Δ*, στ. 665). Επί πλέον, ο χαρακτηρισμός συνδέεται με την κατάσταση που βρίσκεται το έλλογο πρόσωπο, κατάσταση η οποία αντανακλά την ουσία του και αντιστοιχεί στην κυριότητά του, δηλαδή αποδίδει την παρουσία αλλά και την περιουσία του (Παπαδόπουλος, 2005: 6). Γι' αυτό, συνήθως, προσιδιάζει σε δούλους ή υπηρέτες (*Αχαρνής*, στ. 395). Σε καθεμίαν περίπτωση, όσοι και όσες ανήκουν στην κατηγορία των παιδών χρήζουν παιδείας, δηλαδή *ανατροφής* (*Επτά επί Θήβας*, στ. 18), *διδαχής* (*Νεφέλαι*, στ. 961) και *εκπαιδύσεως* (*Φαίδων*, 107d), ώστε να εξασκούνται στην ορθή επιτέλεση τόσο των παρόντων όσο και των επερχόμενων καθηκόντων τους, όπως κοινωνικοπολιτικά έχουν καθοριστεί και παιδαγωγικά υποστηρίζονται. Ο Πλάτων πιστοποιεί ότι «*παιδεία είναι η έλξη και η διαπαιδαγώγηση των παιδιών βάσει του λόγου τον οποίο ο νόμος έχει παραδεχθεί ως ορθό και τον οποίο οι περισσότεροι ενάρητοι και οι γεροντότεροι, λόγω της πείρας τους, έχουν επίσης παραδεχθεί ως όντως ορθό*» (*Νόμοι*, 659c-d). Κατά συνέπεια οι ενάρητοι και οι έμπειροι πολίτες, από τους οποίους αναδεικνύονται οι άρχοντες και οι εξάρχοντες είτε της κοινωνικοπολιτικής ομάδας είτε του δραματικού χορού, στοιχειοθετούν τα πρότυπα διδασκαλίας και, ταυτόσημα, ορίζονται ως διδάσκαλοι των μελών της κοινωνίας ή του κοινού (Παπαδόπουλος, 1999: 22-23).

Οι σύγχρονοι θεωρητικοί και ερευνητές διαπιστώνουν ότι η δημιουργία βιβλίων γνώσεων σήμερα είναι εξαιρετικά περιορισμένη (Broadway & Howland, 1991). Πάνω στο ζήτημα αυτό, η Μάρθα Καρπόζηλου επισημαίνει ότι, «*προσώρας, δεν έχει επιχειρηθεί μία συστηματική ιστορική επισκόπηση του είδους, ενώ αντίθετα αφθονούν οι ιστορίες της παιδικής λογοτεχνίας*». Εκτιμά, μάλιστα, πως «*η έλλειψη αυτή φαίνεται ακόμη πιο αδικαιολόγητη εάν αναλογιστούμε την*

μακρόχρονη παρουσία του βιβλίου γνώσεων στον ευρωπαϊκό χώρο ήδη από τον 17ο αιώνα» (1994: 94). Ως γνωστόν, η ουσιαδής ιδεολογική αρχή για την καθιέρωση της παιδικής λογοτεχνίας εμπεριέχεται στα κελεύσματα του Διαφωτισμού. Επομένως, η χρονική αφετηρία εντοπίζεται στα τελευταία έτη του 17ου και τα πρώτα του 18ου αιώνα. Τότε ξεκίνησε να διαμορφώνεται «*το σύνολο των αισθητικά δικαιωμένων κειμένων που είναι σε θέση να συμβάλλουν στην ψυχαγωγία των παιδιών και την πνευματική τους καλλιέργεια, δηλαδή στην ανάπτυξη της ικανότητας για αντίληψη της ομορφιάς, στην ωρίμαση της προσωπικότητας και στην διαμόρφωση ελεύθερης συνείδησης*» (Γιάκος, 1989). Έως την περίοδο εκείνη δεν είχε διαμορφωθεί αυτόνομη παιδική λογοτεχνία ούτε είχαν συγγραφεί αυτοτελή βιβλία γνώσεων για παιδιά, αν και, προφανώς, οι συλλογικά διαπιστωμένες γνώσεις, τόσο οι επιστημονικές πεποιθήσεις ή οι εμπειρικές εντυπώσεις όσο και αναπόδεικτες δοξασίες (Παπαδόπουλος, 2002) με κάποιους εύλογους τρόπους εκπαίδευαν τα κοινωνικοπολιτικά μέλη, καλλιεργώντας τις προϋποθέσεις για κοινωνική ένταξη ή πολιτιστική ολοκλήρωση και για προσωπική ισορροπία. Ανατρέχοντας τις ιστορικές περιόδους από την αρχαία Ελλάδα μέχρι τις ημέρες μας υπό το πρίσμα της εξελίξεως της ποιητικής τέχνης και της λογοτεχνίας στην Ευρώπη, η παρούσα μελέτη εστιάζει στη θεσμικά κατοχυρωμένη μέθοδο για διάδοση γνώσεων, συγκρίνοντας την προαίρεση και την αποτελεσματικότητα μεταξύ των από σκηνης διδασκαλιών των κλασικών χρόνων και των βιβλίων γνώσεων της νεότερης εποχής.

Όπως προαναφέρθηκε, κατά τον 5ο π.Χ. αιώνα η κατάσταση και η ιδιότητα των εκπαιδευόμενων μελών στην αρχαία Ελλάδα δεν προσδιοριζόταν μόνο βάσει της ηλικίας, αλλά, σε αντίθεση προς ό,τι συμβαίνει σήμερα με τα παιδιά-αναγνώστες ή αναγνώστριες των βιβλίων γνώσεων, επεκτεινόταν σε ολόκληρο το φάσμα συλλογικής δράσεως, σε αυτή καθ' εαυτή την κοινωνικοπολιτική συνύπαρξη και συνεργασία. Ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια εγκαθιδρύσεως

του δημοκρατικού πολιτεύματος, από τον Εφιάλτη το 462 π.Χ., περιορίστηκε η εξουσία του Αρείου Πάγου και, προοδευτικά, καθιερώθηκε το «κληρωτό των αρχών». Τότε προήχθησαν σε πολίτες τα μέλη της τρίτης κοινωνικής τάξης, οι ζευγίτες, αποκτώντας δικαίωμα συμμετοχής στη δικαστική εξουσία. Με νόμο του Περικλέους, το 457 π.Χ., μάλιστα, οι νεοπαγείς πολίτες περιλαμβάνονταν στον κατάλογο από τον οποίο κληρώνονταν οι Εννέα άρχοντες (*Αθηναίων Πολιτεία*, XLI, LXII). Σε αντιστοιχία με τα σημερινά παιδιά, αλλά ανεξαρτήτως των ηλικιακών διαφοροποιήσεων, οι ανεκπαιδευτοί ζευγίτες έπρεπε να υποστούν βιωματική διδασκαλία, δηλαδή να διδαχθούν με ένταση, συνειδητότητα και αποτελεσματικότητα τόσο τις θεωρητικές-ιδεολογικές αξίες όσο και τις πρακτικές ενέργειες ή τις συμπεριφορές σύμφωνα με τις οποίες όφειλαν να συνδράμουν στην εγκαθίδρυση της δημοκρατικής διακυβερνήσεως και να ταυτίζονται με τα δημοκρατικά πρότυπα, τους ενάρετους ή έμπειρους φορείς ή τα σύμβολα, αφομοιώνοντας τις νέες γνώσεις. Αποκλειστικά βάσει αυτών των προϋποθέσεων θα μπορούσαν έκτοτε, εντός της πόλεως και εν επιγνώσει, να προάγουν την άμβλυση των εγωιστικών επιδιώξεων, οι οποίες παραπέμπουν στη φυσική θηριωδία που ισχύει κατά τη διάρκεια κυριαρχίας του εαυτού, προ-συνειδητά και εκτός των ορίων του πολιτισμού, δηλαδή μακράν της κοινωνικής ή σκηνικής διδασκαλίας (Paradopoulos, 2012: 87-102), της γνώσεως και της καθάρσεως, εκεί όπου, κατά τον Αριστοτέλη, εν πλήρη αλλά ανέφικτη για τους ανθρώπους *αυτάρκεια*, άρχει το *θηρίο* ή ο *θεός* (*Πολιτικά*, 1253a).

Κατά την παιδική ηλικία της Δημοκρατίας, όπως αναδείχθηκε στην κλασική Αθήνα το 458 π.Χ. ενώπιον των ζευγιτών, των παίδων-πολιτών της Αθήνας, ως δραματοουργία και δραματική από σκηνής διδασκαλία οι *Ευμενίδες* του Αισχύλου ανέλαβαν την τιμή αλλά και την ευθύνη να μνήσουν τα μέλη της πόλεως και του κοινού στις ιδεολογικές και πρακτικές σταθερές του νέου κοινωνικοπολιτικού

συστήματος και στα πρότυπα των εξίσου νέων κοινωνικοπολιτικών ρόλων. Πρόκειται για την τρίτη τραγωδία της τριλογίας *Ορέστεια*, κατά την οποία ο μητροκτόνος Ορέστης έρχεται στην Αθήνα για να δικαστεί. Χωρίς να αποκλίνει από την πατροπαράδοτη εκδοχή, ο δραματικός μύθος ανεπίσσετα στο δικαστήριο του Αρείου Πάγου, το οποίο μετά τις πολιτειακές μεταρρυθμίσεις είχε αποστερηθεί «της ανώτατης εποπτείας» των πολιτικών θεμάτων, καθώς η εξουσία του είχε περιοριστεί στην εκδίκηση υποθέσεων «προμελετημένου φόνου ή τραυματισμού» και «δολοφονιών με χρήση δηλητηρίου» (*Αθηναίων Πολιτεία*, XXV, XXVI). Στην από σκηνής διδασκαλία, συμβολικά, «οι πλέον κατάλληλοι πολίτες της πόλεως», που ισοδυναμούν είτε με νόμιμους άρχοντες και εξάρχοντες είτε με τους ενάρετους και έμπειρους παιδαγωγούς, αναλαμβάνουν τον ρόλο των «ορκωτών δικαστών» (*Ευμενίδες*, στ. 483-490), διευκολύνοντας τη μέθεξη ή την ταύτιση και εντείνοντας τόσο τις βιωματικές προσλήψεις όσο και τις ενσυνείδητες εγγραφές των ζευγιτών-μελών του κοινού, προκειμένου διά των παθών του «ελέου και φόβου» να περάνουν την κάθαρση «των τοιούτων παθημάτων» (*Περί Ποιητικής*, 1449b), τα οποία ως ελεεινές και φοβερές εντυπώσεις είχαν καλλιεργηθεί κατά την προ-δημοκρατική περίοδο. Καθώς η μητροκτονία διά παντός αποτελεί ένα εξαιρετικά ειδικό αδίκημα, θα μπορούσε να εγείρει αμηχανία στους κλασικούς θεατές ή τους μεταγενέστερους μελετητές της τριλογίας η φαινομενικά αστήρικτη επιμονή του ποιητή να διδάξει τον τύπο βάσει του οποίου διεξάγεται ένας δικαστικός αγώνας. Ως πρόεδρος του δραματικά νεοπαγούς δικαστηρίου (*Ευμενίδες*, στ. 484), που από σκηνής ιδρύθηκε κατά παράβαση της ιστορικής αντικειμενικότητας, η θεά Αθηνά περιγράφει και αιτιολογεί τη διαδικασία: «Πρώτος μιλά ο κατηγορός, γιατί μπορεί να κατατοπίσει τους άλλους για την υπόθεση» (στ. 582-584). Μετά τον λόγο λαμβάνει η υπεράσπιση (στ. 609-610), ενώ στο τέλος «ψηφίζουν οι κριτές» (στ. 674-675). Με απόλυτη σαφήνεια, καθώς απευθύνεται «τους

Αθηναίους πολίτες, που πρώτη φορά κρίνουν για φόνο» (στ. 681-682), όπως όντως συνέβαινε στην αθηναϊκή πολιτεία με τους ζευγίτες, διά στόματος Αθηνάς ο Αισχύλος αναλύει τον διδακτικό στόχο της τριλογίας. Η θεάνα διατάσσει τον κήρυκα να καλέσει προσκλητήριο και να τακτοποιήσει τον λαό, επειδή «*όταν γεμίσει το βουλευτήριο, θα πρέπει να τηρηθεί σιωπή, προκειμένου οι πολίτες όλοι να μάθουν τους θεσμούς που αιώνιοι θα μείνουν, και για να βγει μία δίκαιη απόφαση*» (στ. 565-573). Γενικεύοντας τις παραινέσεις της και μετατοπίζοντας τον προβληματισμό από τον μιμητικό-συμβολικό τόπο της σκηνής στον αυθεντικό-πραγματικό της κοινωνίας, η *προστάτις* της Αθήνας συμβουλεύει τον λαό να αποφεύγει την *αναρχία* και να μην ανέχεται τη *δεσποτεία*, χωρίς όμως να αποβάλει εντελώς τον φόβο από την πόλη, διότι, όπως αναρωτιέται, «*ποιος άνθρωπος μπορεί να είναι δίκαιος, εάν δεν φοβάται τίποτα;*» (στ. 683-699).

Πέραν της τυπικής διαδικασίας, ο ποιητής διδάσκει και την ιδεολογική ουσία πάνω στην οποία οι νέοι πολίτες οφείλουν να κρίνουν και να ψηφίζουν, για πρώτη φορά μετέχοντας ενεργά στα κοινά, τα οποία κατά την προ-δημοκρατική περίοδο καθορίζονταν από την πολιτική στόχευση των ολιγαρχικών, που αποδέχονταν την πρωτοκαθεδρία της Σπάρτης (Θουκυδίδου, Α, 103). Προφανώς γι' αυτό, την εποχή που η δημοκρατική Αθήνα συμμαχούσε με το Άργος και τη Θεσσαλία εναντίον της Σπάρτης (Α, 104-105), από σκηνής ο υπόδικος Ορέστης δεσμεύεται με «*όρκο αιώνιο, παντοτινό στην χώρα αυτή και στον λαό της*» (Ευμενίδες, στ. 762-777). Πριν να αρχίσει η δίκη, παρακάμπτοντας τη βαρύτητα του εγκλήματος, ο θεός Απόλλων διαβεβαιώνει τον μητροκτόνο για τη συμπαράσταση που θα του προσφέρει και για τη σφοδρότητα με την οποία θα πλήξει τους εχθρούς του (στ. 64-66). Με την ολοκλήρωση της δικαστικής διαδικασίας, η Αθηνά διαπιστώνει πως «*ίσος βγήκε ο αριθμός των ψήφων*» (στ. 752-753). Οι ενάρετοι και έμπειροι εκπρόσωποι της πόλεως δεν κατάφεραν να ομονοήσουν ούτε καν να λάβουν μίαν πλειοψηφική

απόφαση. Όμως, ως πρόεδρος η θεά επικυρώνει την αθώωση του Ορέστη, προβάλλοντας το καινοτόμο πρότυπο της δικαιοκρισίας, το οποίο οι ανεκπαιδευτοί ζευγίτες-δικαστές και θεατές δεν διέθεταν.

Συμπερασματικά, με έντεχνο και βιωματικό τρόπο ο ποιητικός λόγος δίδαξε τους νέους πολίτες κατά τα παιδικά χρόνια της δημοκρατίας, προκειμένου να καλλιεργήσει το κατά τον Ηράκλειτο *κοινό κριτήριο* (απόσπ. 2), συγχρονίζοντας τις ιδέες και τις συμπεριφορές των μελών του κοινού και της κοινωνίας-πόλεως με το κατά τον Αριστοτέλη *κοινό συμφέρον* (Πολιτικά, 1282b). Την πολιτιστική περίοδο κατά την οποία δεν υπήρχαν βιβλία, και τα παιδιά, ανεξαρτήτως ηλικίας, αξιολογούνταν ως μέλη του συλλογικού σώματος και όχι ως μονάδες-προσωπικότητες, ανάλογα με το σύγχρονο βιβλίο γνώσεων οι κλασικές διδασκαλίες αναδείκνυαν αρχές και δεξιότητες, ενίσχυαν την αντιληπτικότητα και την υπευθυνότητα, καλλιεργούσαν την ψυχοπνευματική και κοινωνικοπολιτική ολοκλήρωση. Κατευθύνοντας τη μέθεξη ή την ταύτιση και προσφέροντας ηδονή διά της μιμήσεως, προήγαγαν την γνώση ή, ταυτόσημα, την κάθαρση, αντιπαραβάλλοντας τα πάθη του ελέου και φόβου με τα ελεεινά και φοβερά παθήματα, προκειμένου να γεφυρώνεται το χάσμα μεταξύ ατομικής αυθαιρεσίας ή αυθορμητισμού και ομαδικής συντάξεως. Χωρίς να αναιρούν τις νομοτελειακές προδιαθέσεις, αντιμετώπιζαν τα επίκαιρα προβλήματα, εξισορροπώντας τον εξελεγμένο αλλά και διαρκώς εξελισσόμενο ιστορικό κόσμο με το νεανικό πνεύμα, συναρμολογώντας τις εγωιστικές ανάγκες της φύσεως των προσώπων με τις πολιτιστικές αξίες του λόγου των ρόλων, που απορρέουν είτε από τα εντός της πόλεως ισχύοντα κοινωνικοπολιτικά πρότυπα είτε βάσει των από σκηνής παριστάμενων δραματικών χαρακτήρων.

Επιγραμματικά, κατά την κλασική περίοδο της αρχαίας Ελλάδας δεν υπήρχαν βιβλία γνώσεων για παιδιά, παρότι, απολύτως αδιαμφισβήτητα, υπήρχαν και γνώσεις και εκπαιδευόμενα μέλη. Η διαφοροποίηση την οποία εξετάζουν οι μοντέρνες επιστημονικές κα-

τηγοριοποιήσεις, επομένως, έγκειται στη μορφή των πολιτιστικών ή παιδαγωγικών και κοινωνικοποιητικών ή καθαρτικών μεθόδων, βάσει των οποίων εκάστοτε διαδίδονται και αφομοιώνονται οι γνώσεις. Κάποτε προέχει το βίωμα που, συλλογικά, από σκηνης και διά μιμήσεως εκπορεύεται, ενώ άλλοτε προκρίνεται το βιβλίο που, ατομικά, εντός σχολικής τάξης ή βιβλιοθήκης, ένεκα μελέτης διευρύνει τη συνείδηση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

α. Πρωτογενής:

- Αισχύλου. *Επτά επί Θήβας*. Μτφρ. Τ. Μπαρλάς. Αθήνα: Πάπυρος, 1975.
- Αισχύλου. *Ορέστεια*. Μτφρ. Κ. Ελεπούλου. Αθήνα: Πάπυρος, 1975.
- Αισχύλου. *Πέρσαι*. Μτφρ. Β. Δημάρατος. Αθήνα: Πάπυρος, 1975.
- Αριστοτέλους. *Αθηναίων Πολιτεία*. Μτφρ. Ι. Ζερβός. Αθήνα: Πάπυρος, 1975.
- Αριστοτέλους. *Ηθικά Νικομάχεια*. Μτφρ. Α. Δαλέζιος. Αθήνα: Πάπυρος, 1975.
- Αριστοτέλους. *Περί Ποιητικής*. Μτφρ. Α. Γαληνός. Αθήνα: Πάπυρος, 1975.
- Αριστοτέλους. *Πολιτικά*. Μτφρ. Β. Μόσκοβης. Αθήνα: Χ. Καρατζάς, 1989.
- Αριστοφάνους. *Αχαρνής*. Μτφρ. Φ. Γιοφύλλης. Αθήνα: Πάπυρος, 1975.
- Αριστοφάνους. *Νεφέλαι*. Μτφρ. Ν. Φίλιππας. Αθήνα: Πάπυρος, 1975.
- Ευριπίδου. *Άλκλστis*. Μτφρ. Α.Χ. Παπαχαρίσης. Αθήνα: Πάπυρος, 1975.
- Θουκυδίδου. *Ιστορία*. Μτφρ. Φ. Παππάς. Αθήνα: Πάπυρος, 1975.
- Ομήρου. *Ιλιάς*. Μτφρ. Α. Παπαγιάννης, Ν. Σηφάκις. Αθήνα: Πάπυρος, 1975.
- Ομήρου. *Οδύσσεια*. Μτφρ. Γ.Δ. Ζευγώλης. Αθήνα: Πάπυρος, 1975.
- Πλάτωνος. *Νόμοι*. Μτφρ. Κ. Φίλιππα. Αθήνα: Πάπυρος, 1975.
- Πλάτωνος. *Τίμαιος*. Μτφρ. Α. Παπαθεοδώρου. Αθήνα: Πάπυρος, 1975.
- Πλάτωνος. *Φαίδων*. Μτφρ. Θ.Κ. Αραπόπουλος. Αθήνα: Πάπυρος, 1975.

β. Δευτερογενής:

- Blume, H.D. *Εισαγωγή στο Αρχαίο Θέατρο*. Μτφρ. Μ. Ιατρού. Αθήνα: ΜΙΕΤ, 1986.
- Broadway, M.D., Howland, M. «Science Books for Young People», in *Social Library Journal*, 37/1991.
- Γιάκος, Δημήτρης. *Ιστορία της Ελληνικής Παιδικής Λογοτεχνίας από το 19^ο αιώνα έως και σήμερα*. Αθήνα: Παπαδήμας, 1989.
- Cianci, J.P. *Informational Picture Books of Children*. U.S. American Library Association, 2000.
- Franz, von, M.L. «The Process of Individuation», in C.G. Jung (ed.). *Men and His Symbols*. London: Albus Books Ltd, 1964.
- Freud, Sigmund. *Τοτέμ και Ταμπού*. Μτφρ. Σ. Φερεντίνος. Αθήνα: Γκοβόστης, χχ.
- Hegel, G.W.F. *Εισαγωγή στην Αισθητική*. Μτφρ. Γ. Βελούδης. Αθήνα: Πόλις, 2000.
- Hegel, G.W.F. *Η Επιστήμη της Λογικής*. Μτφρ. Α. Βαγενάς. Αθήνα: Αναγνωστίδης, χχ.
- Hegel, G.W.F. *Η Φαινομενολογία του Πνεύματος*. Μτφρ. Δ. Τζωρτζάτος. Αθήνα: Δωδώνη, 1993.
- Κανατσούλη, Μένη. *Εισαγωγή στη Θεωρία και Κριτική της Παιδικής Λογοτεχνίας Σχολικής και Προσχολικής Ηλικίας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 2007.
- Καρπόζηλου, Μάρθα. «Τα Παιδικά Βιβλία Γνώσεων. Ένα Παράθυρο στα Ορατά και Αόρατα του Κόσμου», ηλεκτρ. περ. *Κείμενα* (Ιούλ. 2010): [Ημερ. ανάκτησης: 16-10-2016].
- Καρπόζηλου, Μάρθα. *Το Παιδί στην Χώρα των Βιβλίων*. Αθήνα: Καστανιώτης, 1994.
- Kirk, G.S., Raven, J.E., Schofield, M. *Οι Προσωκρατικοί Φιλόσοφοι*. Μτφρ. Δ. Κούρτοβικ. Αθήνα: ΜΙΕΤ, 1990.
- Mead, George Herbert. *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago Press, 1934.
- Norton, E. Donna. *Through the Eyes of a Child. An Introduction to Children's Literature*. New Jersey: Merill Prentice Hall, 1983.
- Παπαδάτος, Σ. Γιάννης. *Το παιδικό βιβλίο στην εκπαίδευση και στην κοινωνία*. Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2014.
- Παπαδόπουλος, Γιάννης. *Διά Παιδαγωγίας Κοινωνών Αποτραγικοποιήσις*. Αθήνα: Εντός, 1999.
- Παπαδόπουλος, Γιάννης. *Έστιν ουν Τραγωδία*. Αθήνα: Ψηφίδα, 2008.

- Παπαδόπουλος, Γιάννης. *Καθάρσεως Όρια και Όροι*. Αθήνα: Ψηφίδα, 2005.
- Παπαδόπουλος, Γιάννης. *Μυθολογία, Βίωμα και Παιδεία. Διδακταλίας Τέχνη: Θεωρία και Εφαρμογές*. Αθήνα: Ψηφίδα, 2012.
- Παπαδόπουλος, Γιάννης. «Μύθος, Μίμησις, Μάθησις», στο Μ. Καϊλα, Φ. Καλαβάσης, Ν. Πολεμικός (επιμ.). *Μύθοι, Μαθηματικά, Πολιτισμοί: Αποσιωπημένες Σχέσεις στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός, 2000.
- Παπαδόπουλος, Γιάννης. *Το Όλον, το Τραγικόν και η Αγωγή*. Αθήνα: Ψηφίδα, 2002.
- Papadopoulos, Yannis. «Post-poetics Culture or Pre-conscious Ferocity», in Patsalidis, S., Grammatas, T. (eds.). *Struggling with the Classics: About Locality and Globality*. Journal Gramma, 22 / ⁽¹⁾2014.
- Yung, C.G. *Psychology of the Unconscious*. New York: Dover Publications, 2003.

ΤΑ ΒΙΒΛΙΑ ΓΝΩΣΕΩΝ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΝΟΜΙΚΗΣ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗΣ ΚΑΙ Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΟΛΙΤΕΙΑ ΚΑΙ ΤΟΝ ΠΟΛΙΤΗ

Γεώργιος Παπαντωνίου

τ. Αναπληρωτής καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Διαβάζοντας τα βιβλία γνώσεων της *Παιδικής Νομικής Βιβλιοθήκης* (Π.Ν.Β.), διαπιστώνουμε ότι καθένα από την οπτική του εναρμονίζεται με την αριστοτελική θεωρία για τον πολίτη και την πολιτεία. Γράφτηκαν για να συμβάλουν στη διαμόρφωση δημοκρατικής συνείδησης, αφού η δημοκρατία εξαρτάται από πληροφωρημένους πολίτες. Επιπλέον, καθώς νέα κύματα μεταναστών ή προσφύγων έρχονται, τα παιδιά χρειάζεται να κατανοήσουν τους ποικίλους πολιτισμούς τους και να σεβαστούν τη συμβολή τους. Μόνο κατανοώντας τις διαφορές μπορεί το μωσαϊκό των πολιτισμών να συγχωνευτεί σε κάθε είδος ενότητα (Person & Cullinan, 1992: 66).

Πριν προχωρήσουμε, αναφερόμαστε σύντομα στα περιεχόμενά τους που θεωρούνται περιφερειακά στη λογοτεχνία για ενήλικες (Higonnet, 1990: 47), αλλά στην παιδική λογοτεχνία λειτουργούν ενισχυτικά στην κατανόηση των βιβλίων. Η παρουσίαση και ανάπτυξη του θέματος αποκαλύπτει επιμελημένη οργάνωση του υλικού που διευκολύνει την πρόσληψή του από τους νεαρούς αναγνώστες. Τίτλοι και εικονογράφηση προϊδεάζουν για το περιεχόμενο της ιστορίας, γιατί για ιστορία πρόκειται και όχι για απλή παράθεση γνώσεων, όπως την ξέρουμε από τα τυπικά βιβλία γνώσεων. Τα εσώφυλλα-endpapers/ταπετσαρία ενισχύουν το ενδιαφέρον του αναγνώστη και προβληματίζουν για τις σχέσεις παρακειμένων και ιστορίας.


Αποτελούν την πρώτη και την τελευταία εντύπωση του αναγνώστη και ενεργοποιούν φαντασία και μνήμη.

Οι νεαροί χαρακτήρες των βιβλίων με τους οποίους ταυτίζονται οι αναγνώστες συμμετέχουν ενεργά και δεν είναι παθητικοί δέκτες γνώσεων. Ό,τι διαφοροποιεί την *P.N.B.* από τα κλασικά βιβλία γνώσεων είναι ο αφηγηματικός λόγος που τα κάνει να παλινδρομούν μεταξύ nonfiction και fiction. Σε πολλές περιπτώσεις (βιβλία των Παπαθεοδώρου, Σβορώνου, Χριστοδούλου), ο αναγνώστης πιστεύει ότι διαβάζει ένα αμιγώς λογοτεχνικό βιβλίο. Άλλωστε, ένα καλό βιβλίο γνώσεων πρέπει να διαβάζεται ευχάριστα σαν μια καλή ιστορία. Το ζήτημα πολύ εύστοχα μάλιστα τίθεται: «Το βιβλίο γνώσεων μπορεί να λεχθεί με μια αφηγηματική φωνή και εξακολουθεί να διατηρεί την αυτονομία του. Η τέχνη της μυθοπλασίας αποφασίζει τα γεγονότα. Η τέχνη του βιβλίου γνώσεων τα χρησιμοποιεί για να τους δώσει μορφή» (Freeman *et al.*, 1992: 3). Πολλοί συγγραφείς συγγράφουν βιβλία γνώσεων με ακρίβεια, επικαιροποιημένα και σαφή και οργανώνουν το υλικό τους με αφήγηση, ώστε το ένα γεγονός να οδηγεί στο επόμενο και να εγείρεται το ενδιαφέρον των αναγνωστών (Lauber, 1992: 12).

Με τα βιβλία γνώσεων ασχολήθηκαν στην Ελλάδα οι Καρπόζηλου (<http://keimena.ece.uth.gr>) και Παπαδάτος (2009, 2014) που τα κατηγοριοποιούν σε διάφορες κατηγορίες. Επειδή έχει γίνει κατανοητή η διάκρισή τους από την αμιγώς λογοτεχνική μυθοπλασία, καταγράφουμε απλώς τις τάσεις και τα κριτήρια αξιολόγησής τους, όπως καθορίστηκαν από το Committee on Using Nonfiction in the Elementary Language Arts Classroom. Επειδή, τέλος η *P.N.B.* είναι σειρά βιβλίων γνώσεων αναφερόμαστε σύντομα στα βιβλία γνώσεων-σειρά.

Βιβλία-σειρές

Ορισμένοι μελετητές διερευνούν τις τάσεις των βιβλίων χωρίς μυ-

θοπλασία, ξεκινώντας από τα βιβλία-σειρές. Το υλικό τους διακοσμείται από γραφικά, διαγράμματα, γραμμές χρόνου, γλωσσάρι και βιβλιογραφία. Το προκαθορισμένο μορμάτ και το ύφος είναι τα βασικά συστατικά τους (Elleman, 1992: 27). Τα χαρακτηριστικά αυτά δεν ισχύουν για την *P.N.B.* Η προτίμηση σε ένα θέμα, που διαμοιράζεται σε πολλά μέρη και δημοσιεύεται κάθε τμήμα ως ξεχωριστό βιβλίο είναι άλλο πρόβλημα των βιβλίων-σειρών. Μολονότι τα βιβλία που διερευνούμε έχουν ευρύτερο θέμα την «πολιτότητα», κάθε βιβλίο έχει διαφορετικό θέμα. Δηλώνεται μάλιστα κάτω αριστερά στο εμπρόσθιο εξώφυλλο. Δεν ισχύει επίσης η επικάλυψη στο κείμενο και στην εικονογράφηση, στην οποία διακρίνει κανείς στερεότυπα, όπως στο *Μια του κλέφτη*,  του κλέφτη, όπου ο κλέφτης απεικονίζεται στερεοτυπικά γενειοφόρος και ρακένδυτος. Εντοπίζεται ωστόσο μια άλλη ενδιαφέρουσα τάση (Elleman, 1992: 28): Οι συγγραφείς στα βιβλία αυτά εξατομικεύουν το ενδιαφέρον τους για το θέμα τους με προσεκτικό γράψιμο, με εύστοχη, έστω στερεοτυπική, εικονογράφηση και με ισορροπία γεγονότων και αφήγησης.

Τάση


Η μελέτη των βιβλίων γνώσεων έδειξε ότι στη συγγραφή τους επισημαίνονται έξι τάσεις και πέντε κριτήρια αποτίμησης (Dawd, 1992: 34-45). Τον αποκλεισμό του χιούμορ συναντούμε σε πολλές αγγλοσαξονικές σειρές βιβλίων γνώσεων. Μια δεύτερη τάση είναι η απλοποίηση προχωρημένων θεμάτων για πολύ νέους αναγνώστες. Επισημαίνεται στα παιδικά βιβλία της *P.N.B.* και δικαιολογείται, καθώς πρέπει να δοθεί το νομικό πλαίσιο απλά και κατανοητά. Η σελίδα κειμένου-αφήγησης παραπέμπει στην ισχύουσα νομοθεσία, ενώ υπάρχουν επεξηγηματικές νομικές πληροφορίες ως παράρτημα της ιστορίας. Η εικονογράφηση-φορέας της σύνθετης πληροφορίας είναι μια τρίτη τάση. Με εξαίρεση τα βιβλία των Παπαθεοδώρου, Σβορώνου και Χριστοδούλου, η τάση αυτή υπηρετείται ικανοποιητι-

κά με χωρίς ιδιαίτερες αξιώσεις εικονογράφηση. Μια τέταρτη τάση αποκαλύπτει ότι στα βιβλία γνώσεων είναι εμφανέστερη η έρευνα του συγγραφέα ή του εικονογράφου, κρυμμένη στην αφηγηματική φωνή, όπως στα περισσότερα βιβλία της *Π.Ν.Β.* Τέλος, δίνεται έμφαση στη γνώση παρά στη λογοτεχνικότητα. Βιβλία γνώσεων και μυθολογία αφηγούνται μια ιστορία. Στα πρώτα η αφήγηση είναι συμπτωματική και χρησιμοποιείται ως εκφραστική τεχνική. Και τα δύο γένη τα γεγονότα χρησιμοποιούνται στη μυθολογία ως υποστηρικτικό υλικό. Στα βιβλία γνώσεων είναι σταθερά (Cullinan, 1989). Οι αναγνώστες μαθαίνουν καλύτερα όταν προσθέτουν νέες πληροφορίες σε όσα ξέρουν. Αυτό επισημαίνεται στα βιβλία που πραγματευόμαστε, καθώς η ιστορία υποστηρίζεται με παραπομπές σε άρθρα του ποινικού κώδικα και στο ειδικό λεξιλόγιο που παρατίθεται σε παράρτημα.



Κριτήρια αποτίμησης

Μολονότι οι μελετητές χαρτογραφούν τα βιβλία γνώσεων της δεκαετίας του '80, τα κριτήρια αξιολόγησης ενός καλού βιβλίου γνώσεων έχουν διαχρονική ισχύ. Αποτιμώνται με βάση πέντε κριτήρια: ακρίβεια/αυθεντικότητα, περιεχόμενο/οπτική, ύφος, οργάνωση και εικονογράφηση/φορμάτ. Δεν είναι αναγκαίο να υπάρχουν και τα πέντε κριτήρια σε κάθε βιβλίο. Ωστόσο, πρέπει να εφαρμόζονται γενικά τα παρακάτω κριτήρια:

Για να υπάρξει ακρίβεια πρέπει να ικανοποιούνται οι ακόλουθες προϋποθέσεις: Ο συγγραφέας να γνωρίζει καλά το θέμα ακριβώς, ανανεωμένη και ολοκληρωμένη πληροφορία χωρίς σημαντικές παραλείψεις. Όσα έχουν θέμα τις μειονότητες πρέπει να περιλαμβάνουν σύγχρονα γεγονότα και να δίνουν μια ρεαλιστική και πλήρη εικόνα της κοινωνίας (Dawd, 1992: 34-45)· αποφυγή στερεοτύπων και υιοθέτηση της διαφορετικότητας, κριτήριο που συναντούμε και στην *Π.Ν.Β.*  όμως, δεν αρκεί τα πληροφοριακά παιδικά βιβλία να

αποφεύγουν τα στερεότυπα. Πρέπει να τονίζουν θετικά τη διαφορετικότητα και να προβάλλουν πολυπολιτισμικές εικόνες, γενίκευση υποστηριζόμενη από γεγονότα, ξεκάθαρη διάκριση ανάμεσα στο γεγονός, τη θεωρία και την άποψη, αφού τα παιδιά δέχονται ό,τι διαβάζουν αληθινά. Τα βιβλία της *Π.Ν.Β.* απεικονίζουν με σαφήνεια και παραστατικότητα δικαιώματα και υποχρεώσεις του πολίτη. Όταν οι συγγραφείς δεν γνωρίζουν επαρκώς το θέμα, μπορούν να βασιστούν σε ειδικούς για καλύτερη κατανόηση (Cullinan, 1989). Δεν πρέπει να υποκαθίσταται η απλοποιημένη ορολογία, γιατί τα παιδιά μπορεί να οδηγηθούν σε παρανοήσεις (Dawd, 1992: 34-45). Στην περίπτωση μας, υιοθετείται απλοποιημένη η νομική ορολογία που επεξηγείται σε πλαίσιο στη σελίδα αναφοράς της ή με παραπομπή στο παράρτημα. Για το κριτήριο του περιεχομένου, τα παιδικά αυτά πρέπει να καλύπτουν επαρκώς το υλικό, να παρουσιάζουν διαφορετικές οπτικές γωνίες σε αμφισβητήσιμα θέματα, να ενισχύουν τη χρήση επιστημονικής μεθόδου και την έρευνα, και να συζητούν την αλληλεξάρτηση ανάμεσα στα θέματα. Έτσι, τα παιδιά μαθαίνουν να εξετάζουν θέματα κριτικά και ρεαλιστικά (Dawd, 1992: 39).

Τα βιβλία γνώσεων πρέπει να είναι οικεία στους μαθητές, με γεγονότα που βρίσκονται με παρατήρηση, υποθέσεις, εμπειρία και καταγραφή. Η χρήση ανοικτών ερωτήσεων, όπως στα βιβλία της *Π.Ν.Β.*, η ενθάρρυνση και η καθοδήγηση να παρατηρούν είναι στρατηγικές που διευκολύνουν την επίλυση του προβλήματος. Η αλληλεπίδραση θεμάτων, ειδικά η σύνδεση κοινωνικών προβλημάτων με την επιστήμη, βοηθάει τα παιδιά να τοποθετήσουν τα γεγονότα σωστά και να καταλάβουν πώς αυτά επηρεάζονται από εξωτερικούς παράγοντες. Τα ποιοτικά παιδικά βιβλία γνώσεων ικανοποιούν το κριτήριο του ύφους, όταν δημιουργούν ένα συναίσθημα ότι εμπλέκεται και ο αναγνώστης, χρησιμοποιούν ζωντανή γλώσσα για να παρουσιάσουν την πληροφορία ξεκάθαρα και άμεσα και μεταφέρουν ένα θετικό τόνο ή στάση απέναντι στο θέμα. Στα κείμενα της *Π.Ν.Β.* η εμπλο-

κή αυτή γίνεται με την ταύτιση του αναγνώστη με τον «ήρωα» της ιστορίας. Πετυχαίνεται με τον διάλογο κυρίως και τις ασκήσεις που συνοδεύουν το κείμενο στο τέλος της ιστορίας ή σπανιότερα παρεμβάλλονται σ' αυτήν. Ένα ύφος με όχι φτωχό αλλά ούτε εξεζητημένο λεξιλόγιο μεταβιβάζει τις νομικές πληροφορίες στα παιδιά.

Το τέταρτο κριτήριο, η οργάνωση, αναφέρεται στη λογικά δομημένη πληροφορία με κατάλληλους υπότιτλους, με πίνακα περιεχομένων, ευρετήρια, βιβλιογραφία, γλωσσάρι και παραρτήματα (Dawd, 1992: 41). Για να βοηθηθούν οι αναγνώστες να κατανοήσουν το υλικό, η πληροφορία πρέπει να παρουσιάζεται με ξεκάθαρο και λογικό τρόπο, κάτι που χαρακτηρίζει τα κείμενα της *Π.Ν.Β.* αναφορές νομικών θεμάτων στην αρχή, στη μέση ή στο τέλος του βιβλίου, καθώς και οι συνοδευτικοί πρόλογοι, βοηθούν. Όλες οι παράμετροι αυτές, με εξαίρεση τον πίνακα περιεχομένων, υιοθετούνται από τους συγγραφείς των βιβλίων γνώσεων της *Π.Ν.Β.*, ενώ σε όσα γίνεται λόγος για μετανάστες ή πρόσφυγες περιλαμβάνεται και χάρτης στον οποίο τοποθετείται γεωγραφικά η χώρα προέλευσης. Έτσι, τοποθετείται ο αναγνώστης καλύτερα στον χώρο.

Σημαντικός παράγοντας για την αποτίμηση ενός βιβλίου γνώσεων είναι η εικονογράφηση που πρέπει να:

- διευκρινίζει και να επεκτείνει το κείμενο,
- καθιστά το μέγεθος των σχέσεων εμφανές, επεξηγεί με λεζάντες και συνεισφέρει σε ένα ελκυστικό φορμάτ (Dawd, 1992: 42).

Σε κάθε περίπτωση, η εικονογράφηση υποστηρίζει την ιστορία, ακόμα και όταν είναι στερεοτυπική (*Μια του κλέφτη Δυο του κλέφτη*), γιατί την κάνει πιο προσλήψιμη. Ολοκληρώνοντας, η εξέταση των τάσεων και των κριτηρίων αξιολόγησης των βιβλίων γνώσεων δείχνει ότι οι συγγραφείς αξιοποιούν ένα ευρύ φάσμα νομικών και κοινωνικοπολιτικών θεμάτων που βοηθούν το παιδί-αναγνώστη να δημιουργήσει σωστή ταυτότητα πολίτη.

Από την αρχαιότητα ήδη ο ενεργός πολίτης ήταν το ζητούμενο,

μολονότι συχνά ποικίλοι παράγοντες απεμπολούσαν το αίτημα αυτό. Αρωγοί και συνεπικουροί σ' αυτήν την *πολιτότητα* ήταν οι θεατρικές παραστάσεις στην αρχαιότητα ή τα βιβλία γνώσεων αργότερα.

Αρχικά, διευκρινίζουμε τον νεόδμητο όρο *πολιτότητα*. Οι περισσότεροι μελετητές χρησιμοποιούν τον όρο *πολιτειακότητα* που παραπέμπει στην «πολιτεία» με την κατάληξη «-ότητα» που δηλώνει ιδιότητα, ικανότητα. Πολιτειακότητα επομένως είναι η ιδιότητα της πολιτείας και όχι του πολίτη. Αντίθετα, η ιδιότητα αυτή δηλώνεται από τον όρο *πολιτότητα*, προερχόμενη από τη λέξη *πολίτης* και σημαίνει ότι κάθε πολίτης απολαμβάνει πραγματικά την ελευθερία του, χωρίς αυτή να αποβαίνει σε βάρος της κοινωνικής ενότητας.

Η *ιδιότητα του πολίτη* θεωρείται από τις πιο επίμαχες έννοιες της δυτικής πολιτικής φιλοσοφίας. Έχει συνδεθεί με τη *δημοκρατία*, τα *δικαιώματα*, τις *αξίες*. Είναι έννοια ευαίσθητη, πολυσήμαντη και δύσκολη να προσδιοριστεί. Συνδέεται με τη συγκρότηση δύο παραδόσεων: την *πολιτική-δημοκρατική*, με άξονα την *πόλη*, και τη *δημοκρατία* και τη *φιλελεύθερη-κοσμοπολίτικη*, με άξονες τον *κόσμο*, τον *φιλελευθερισμό* και τον *κοσμοπολιτισμό* (Delanty, 2007: 64). Η έννοια του «ενεργού πολίτη» γεννήθηκε στην Αρχαία Ελλάδα στο πλαίσιο της «πόλεως». Ο πολίτης, «*δι' απλώς ουδέν των άλλων ορίζεται ή τω μετέχειν κρίσεως και αρχής*» (Αριστοτέλης, *Πολιτικά* 1275a 24). Τον Αριστοτέλη συμπληρώνει η νεωτερική-φιλελεύθερη πολιτική παράδοση με τις ελευθερίες και τα δικαιώματα του ατόμου (Μπαλιάς, 2008: 9-41).

Τα παιδικά βιβλία που διερευνούμε ανταποκρίνονται πλήρως στο κείμενο «Education and active citizenship in the European Union» που εισάγει μια διευρυμένη έννοια της ταυτότητας και της ιδιότητας του πολίτη και περιλαμβάνει τις διαστάσεις:

- *νομική*: περιέχει ένα δίκτυο πολιτειακών, κοινωνικών και πολιτικών δικαιωμάτων
- *συναισθηματική*: συνδέεται με την προαγωγή της κοινωνικής

ένταξης και συνοχής και με θέματα ταυτότητας και αξιών

- *γνωστική*: αναφέρεται σε θέματα πληροφόρησης και γνώσης και
- *πρακτική*: αφορά στη δραστηριοποίηση και στη συμμετοχή του πολίτη στα κοινά (Πασιάς, 2006: 465-66).

Τα βιβλία επομένως αυτά συμπληρώνουν δυναμικά και σφαιρικά την *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή* στη Στοιχειώδη Εκπαίδευση και βοηθούν τους αναγνώστες-μαθητές να κατανοήσουν τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους ως πολιτών.

Όλες αυτές οι σκέψεις οδηγούν στην αριστοτελική θεωρία για την πόλη, τον πολίτη και τις μεταξύ τους σχέσεις. Εστιάζουμε στις αριστοτελικές παραμέτρους που οριοθετούν την *πολιτότητα*. Η πρώτη δίνει έμφαση στη συνειδητοποίηση του καθήκοντος της ατομικής ευθύνης, που άπτεται της συμμετοχής του πολίτη στα κοινά και στην ισοπολιτεία. Η κοινή εκπαιδευτική πολιτική που αποβλέπει στη διαμόρφωση ενεργών πολιτών δημιουργεί πολίτες αγαθούς, φρόνιμους, ευτυχισμένους. Στα *Ηθικά Νικομάχεια* μιλά για συνύπαρξη ατομικής και κοινωνικής ευδαιμονίας. Θεωρεί ότι την αρετή της πολιτότητας κατέχουν οι φρόνιμοι και σοφοί, γιατί η φρόνηση καθορίζει τον σκοπό, ενώ η σοφία συντελεί, ώστε ο άνθρωπος να είναι ενάρετος και να υλοποιεί σωστά τους στόχους του. Η ενεργός πολιτότητα είναι η συνέργεια μεταξύ ενεργών πολιτών και κοινωνικών και πολιτικών θεσμών. Στην υγιή πολιτότητα συμβάλλουν η εκπαίδευση και άλλοι εκπαιδευτικοί και μη φορείς. Σ' αυτούς εντάσσουμε και την εξειδικευμένη σειρά της *Π.Ν.Β.* Η παιδεία επομένως αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στη διαμόρφωση της πολιτότητας και στη συγκρότηση συνείδησης του πολίτη. Γι' αυτό σε πολλά βιβλία της σειράς το σκηνικό είναι η σχολική τάξη. Αν και τα βιβλία δεν προέρχονται από την Πολιτεία, που προϋποτίθεται ότι φροντίζει για το ζην και το ευ ζην, αλλά από ιδιωτικό φορέα, δημιουργούν όλες τις προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση συνείδησης του πολίτη και για το ευ ζην. Μάλιστα, απευθύνονται σε μικρές ηλικίες, επομένως μπο-

ρούν να αλλάξουν νοοτροπίες και να διαμορφώσουν σωστή στάση απέναντι στη ζωή και στην πολιτεία.

Η έννοια της πολιτείας σημαίνει το *πολίτευμα της πόλεως*, τη συγκεκριμένη συνταγματική ή πολιτειακή τάξη που παρουσιάζεται στους αναγνώστες με το *Σύνταγμα της Ελλάδας για παιδιά*. Ο Αριστοτέλης θεωρεί τους νόμους αναγκαίο παραπληρωματικό στοιχείο της πολιτείας, εφόσον η μορφή του πολιτεύματος (δομές και θεσμική εξουσία) παρέχει το πλαίσιο εντός του οποίου οφείλουν να κινούνται οι άρχοντες. Νόμοι είναι εξειδικευμένοι κανόνες με τους οποίους ασκείται η εξουσία και επιβάλλονται οι κυρώσεις στους παραβάτες των αρχών και κανόνων της πολιτείας: *νόμοι δι' οι κεχωρισμένοι των δηλούντων την πολιτείαν, καθ' ους δει τους άρχοντας άρχειν και φυλάττειν τους παραβαίνοντας αυτούς* (Πολιτικά 1289a 18-20). Η αναγκαιότητά τους προβάλλεται στο βιβλίο *Τι τους θέλουμε τους νόμους, Ταξίδι στην Μπανανομία*.


Η πολιτεία λοιπόν είναι η συγκεκριμένη μορφή και δομή της κυβερνητικής εξουσίας, *η περί τας αρχάς τάξις και μάλιστα της κυρίας πάντων* (Πολιτικά 1289a 15-16). Η έννοιά της εμφανίζεται στο *Πολίτες ενωμένοι, ποτέ νικημένοι*, προσαρμοσμένη στα σύγχρονα δεδομένα. Πρωταρχικής σημασίας γεγονός είναι αν κυβερνά ο δήμος ή μια μειοψηφία πολιτών. Γιατί, με το πρώτο έχουμε δημοκρατία, με το δεύτερο ολιγαρχία. Η έννοια της δημοκρατίας εμφανίζεται στο *Τι τους θέλουμε τους νόμους*: «Σε μια δημοκρατία κανείς δεν είναι υπεράνω του νόμου... Ο νόμος ισχύει για όλους όσο υψηλό αξίωμα και αν κατέχουν». Ο Αριστοτέλης είναι σαφέστατος: *τον πολίτην έτερον αναγκαίον είναι τον καθ' εκάστην πολιτείαν*. Η σχέση αυτή είναι διαλεκτική, διότι οι πολίτες επηρεάζουν το πολίτευμα και το αντίστροφο. Μάλιστα, υπό προϋποθέσεις, μπορούν να το μεταβάλουν. Η αλληλεπίδραση αυτή τονίζεται στο *Σύνταγμα της Ελλάδας για παιδιά* με την ιστορική αναφορά στο αίτημα για Σύνταγμα στον Όθωνα (1843).

Υποστηρίζει ακόμα ότι ο πολίτης είναι ο *δυνάμενος και προαιρούμενος* άρχεσθαι και άρχειν προς τον βίον τον κατ' αρετήν, άποψη που αποτυπώνεται στο ίδιο βιβλίο. Μια δεύτερη αρχή είναι αυτή που συμβάλλει στη διαμόρφωση του πολίτη μέσα από την ενεργό συμμετοχική διαδικασία, ώστε περνώντας το πρώτο εμπειρικό στάδιο να είναι οπλισμένος για το άρχειν. Γι' αυτούς τους λόγους συμπληρώνει: «...τον δ' αυτόν αρχόμενον τε δειν γίνεσθαι πρότερον και άρχοντα ύστερον». Εδώ έχουμε θεμελιώδεις θέσεις του Αριστοτέλη: α) Η συμμετοχή του πολίτη στην πολιτική διαδικασία δεν γίνεται απλώς για να γίνεται, αλλά για να παράγει αποτέλεσμα, που είναι ο ενάρτεος βίος και β) Με τη συμμετοχή αυτή, ο πολίτης αποκτά την απαραίτητη γνώση και εμπειρία ώστε να καταστεί ικανός να άρχει. Μόνο μ' αυτές μπορεί να επιτευχθεί και η αριστοτελική ρήση: *αεί δε το βέλπιστον ήθος αίτιον πολιτείας*. Οι απόψεις αυτές είναι διάσπαρτες σε όλα βιβλία της Π.Ν.Β., κυρίως στα *Τι τους θέλουμε τους νόμους, Πολίτες ενωμένοι, ποτέ νικημένοι Μια του κλέφτη Δυο του κλέφτη* και *Μικροί δασονόμοι*, όπου η συμμετοχή στα κοινά μετακινείται στους αναγνώστες με εύληπτο τρόπο.

Δεν είναι τυχαίο ότι στον πρόλογο του πρώτου βιβλίου *Το Σύνταγμα της Ελλάδας για παιδιά* προσδιορίζεται από motto ειλημμένο από τον Αριστοτέλη: «...η τύχη των εθνών εξαρτάται από την εκπαίδευση των νέων»¹. Άλλωστε, η πληροφόρηση είναι αναφαίρετο δικαίωμα, σύμφωνα με το Σύνταγμα: «Και είναι κατά το Σύνταγμα/ αυτό αναφαίρετο δικαίωμά σου./Γιατί άμα στην πληροφόρηση έχεις πάντα πρόσβαση,/καλύτερα να κρίνεις και τη ζωή σου να σχεδιάζεις,/σοφότερα θα επιλέγεις, και θ' αποδοκιμάζεις». Ο αναγνώστης ενημερώνεται επαρκώς, ώστε να γνωρίζει τα ατομικά και κοινωνικά του δικαιώματα.

Στα *Μια του κλέφτη Δυο του κλέφτη* και *Πώς έμπλεξα με τη δικαιο-*

1. Η φράση χαρακτηρίζει ολόκληρη τη σειρά.

σύνη, ο νεαρός αναγνώστης μυείται στις ανθρώπινες σχέσεις, στη δικαιοσύνη και στις λειτουργίες της. Και οι δυο ιστορίες παραπέμπουν στις αριστοτελικές ιδέες για τη δικαιοσύνη, την οποία ορίζει ως αγαθό που δεν στοχεύει στην ευδαιμονία αλλά στον άνθρωπο. Ο Αριστοτέλης² διακρίνει τη δικαιοσύνη σε τρία είδη: το *διανεμητικό δίκαιο*, το *διορθωτικό*, το *δίκαιο της αμοιβαιότητας*, που διατρέχουν τις ιστορίες της Π.Ν.Β.  διανεμητική η διανομή γίνεται, με βάση την αξία του προσώπου. Ο τύπος αυτός απουσιάζει από τα βιβλία της Π.Ν.Β., εφόσον αυτά προωθούν την ισότητα των πολιτών. Αντίθετα, στη διορθωτική λαμβάνεται υπόψη η ισότητα των ατόμων, ενώ η δικαιοσύνη της αμοιβαιότητας είναι ανεξάρτητη από τις δύο προηγούμενες, γιατί, ενώ εκείνες απονέμονται από τα όργανα της δικαστικής εξουσίας, η διανεμητική οφείλεται στην ελεύθερη βούληση της πολιτικής κοινωνίας. Πολύ κατανοητά το βιβλίο φέρνει τον αναγνώστη σε επαφή με τον ποινικό κώδικα και με λογοτεχνικό ποίκιλμα την κουκουβάγια μυείται στη λειτουργία της δικαιοσύνης και στη σχετική ορολογία.

Το *Ψωνίζω συνετά Δεν σκορπάω τα λεφτά* μυεί τους νεαρούς αναγνώστες στη συνειδητοποίηση των κινδύνων της αλόγιστης κατανάλωσης και στην εμπέδωση των δικαιωμάτων τους ως καταναλωτών, βοηθώντας να γίνουν ολοκληρωμένοι πολίτες. Ο αναγνώστης, με τη χαριτωμένη ιστορία του Αβερταδίνου και Ολαταθέλου, αντιλαμβάνεται τα παιχνίδια της αγοράς και βαθμιαία αντιμετωπίζει κριτικά την κατανάλωση. Το γλωσσάρι και ο δεκάλογος του συνετού καταναλωτή τον ενημερώνουν σχετικά.

Για τα δικαιώματα προσφύγων και μεταναστών ενημερώνονται στις *Μικρές Οδύσσειες παιδιών* σε λόγο απλό, κατανοητό και άμεσο. Ελάσσονες ή μείζονες χαρακτήρες αναδεικνύονται βασικοί, καθώς τα ίδια τα προσφυγόπουλα συμμετέχουν ενεργά, αφηγούμενα την

2. *Ηθικά Ευδήμια* και *Ηθικά Μεγάλα* 1129b-1135a.

ιστορία τους. Οι αναγνώστες πληροφορούνται την ύπαρξη διεθνών οργανισμών, τη διαφορά προσφύγων-μεταναστών και συνειδητοποιούν ότι όλοι είμαστε διαφορετικοί αλλά ίσοι.

Στο πέμπτο ταξίδι προς την πολιτότητα το «ύψιστο δίδαγμα ότι νομιμότητα και δημοκρατία είναι δύο έννοιες θεμελιώδεις και άρρηκτα συνδεδεμένες» μεταξύ τους γίνεται με την ενημέρωση των παιδιών για τη χρησιμότητα των νόμων στο *Τι τους θέλουμε τους νόμους;*. Μαθαίνουν πώς θεσπίζονται, τις ποινές και την «πυραμίδα των νόμων».

Η πορεία προς την πολιτότητα συνεχίζεται στο *Πολίτες ενωμένοι ποτέ νικημένοι!*, με το οποίο οι αναγνώστες μαθαίνουν για το δικαίωμα και την υποχρέωση συμμετοχής στα κοινά. Η ιστορία μετακινείται δύο μηνύματα. Το πρώτο και βασικότερο είναι η αξία της ενεργητικής συμμετοχής των πολιτών στα κοινά, γιατί ο πολίτης μπορεί να πάρει την τύχη του στα χέρια (εκλογικό δικαίωμα, προσφυγή στη δικαιοσύνη). Το δεύτερο εντοπίζεται στο δικαίωμα κάθε πολίτη να αντισταθεί στην υποβάθμιση του περιβάλλοντος και στην υπονόμηση της ποιότητας ζωής. Η ιστορία παραπέμπει στον Θουκυδίδη: «μόνοι γάρ τόν τε μηδέν τῶνδε μετέχοντα οὐκ ἀπράγμονα, ἀλλ' ἄρχῃον νομίζομεν» (B, 40). Στο ταξίδι αυτό με πλοηγό τη δασκάλα, οι μαθητές ενημερώνονται για το δικαίωμα των πολιτών να οργανώνονται σε συλλόγους και συνδικάτα, προκειμένου να πετύχουν τους στόχους τους, για τον ρόλο των κομμάτων, του Προέδρου της Δημοκρατίας και για τη δομή της εξουσίας με παραστατική εικονογράφηση.

Το ταξίδι συνεχίζεται με το σερφάρισμα στο διαδίκτυο, όπου επιθυμεί να ναυσιπλοήσει ο Θέμης στο *Ο Θέμης σερφάρει στο διαδίκτυο* που οι συνήθως περίεργοι νεαροί επιθυμούν διακαώς να διαπλέουν, αγνοώντας τους κινδύνους του. Με απλό και κατανοητό τρόπο καθοδηγούνται οι αναγνώστες πώς να σερφάρουν με ασφάλεια, ενημερώνονται για τα δικαιώματά τους, τη λογοκλοπή, πόσο χρήσιμο αλλά και επικίνδυνο είναι και με έμμεσο τρόπο τη νομοθεσία που το διέπει.

Από τον κυβερνοχώρο η νομική ξενάγηση επανέρχεται στον

πραγματικό χωρόχρονο και ενημερώνει τους νεαρούς αναγνώστες στο *Μικροί ΔασοΝόμοι* για τη νομοθεσία που διέπει το περιβάλλον, τα καθήκοντα και τα δικαιώματα των πολιτών. Χρησιμοποιείται η λογοτεχνία και η μυθολογία, και ο δασικός χώρος παρουσιάζεται διαχρονικά και διεπιστημονικά. Έτσι, ο χώρος δένεται με τον άνθρωπο και τα όντα που τον κοσμούν, γι' αυτό και προστατεύονται από τη νομοθεσία. Ο αναγνώστης πληροφορείται για τη βιοποικιλότητα, τους ελληνικούς διεθνούς σημασίας υγρότοπους και τις περιοχές προστασίας της φύσης. Με τη σφαιρική ενημέρωση, αποκτά οικολογική συνείδηση, ώστε ώριμος να ενεργεί ως υπεύθυνος πολίτης.

Στα επόμενα τέσσερα (*Ζητείται δικηγόρος με μουστάκια και ουρά, Ήταν το ίνδαλμά μου, Μην τρως ό,τι σου σερβίρουν. Ένα μενού με Νόμους και Νου* και *Πώς έμπλεξα με τη δικαιοσύνη και άλλες άγνωστες λέξεις*), ο λόγος γίνεται αφηγηματικότερος με αφήγηση πρωτοπρόσωπη και μειωμένη εικονογράφηση. Στο πρώτο, με την τεχνική του ονειρικού ταξιδιού, ένας σκύλος εμπλέκεται σε ένα παράξενο ταξίδι με ζώα, πουλιά και ψάρια, προκειμένου να τονιστούν τα δικαιώματα των ζώων. Κυριολεκτικά, δικαιώματα δεν έχουν τα ζώα, όπως αναφέρουν τα ίδια, αλλά ο νόμος τα προστατεύει και, με αναφορές στις ανάλογες διατάξεις, οι αναγνώστες ενημερώνονται σχετικά, με αναφορά σε νόμους και συμβάσεις, αλλά και ασκήσεις εμπέδωσης του υλικού ώστε να τα σέβονται.

Το *Ήταν το ίνδαλμά μου* ως σύγχρονο *μυθιστόρημα-γνώσεων* αποτυπώνει τις ίντριγκες στο ποδόσφαιρο, λόγω συμφερόντων. Αφηγηματικό όχημα: ο νεαρός ταλαντούχος ανερχόμενος και ακολούθως επιτυχημένος ποδοσφαιριστής τοπικής ομάδας Μάνθος που, λόγω ινδαματοποίησης, αποκαλείται Άνθος. Η αλλοίωση του ονόματος υποκρύπτει την αλλοίωση των αρχών που διέπουν το ποδόσφαιρο. Γύρω απ' αυτόν και τον αδελφό του συντίθεται μια ιστορία, *ανόδου, μεσουράνησης και πτώσης* του πρωταγωνιστή, που αποτυπώνει συνεκδοχικά μια μορφή ιστορίας του ποδοσφαίρου. Οι αφηγηματικές

τεχνικές δύσκολα επιτρέπουν να υποπτευθεί κανείς ότι πρόκειται για βιβλίο γνώσεων μεταμφιεσμένο σε αφηγηματικό κείμενο. Η νομοθεσία που διέπει το ποδόσφαιρο είναι καλά κρυμμένη στην αφήγηση και ο αναγνώστης πρέπει να ολοκληρώσει την ιστορία για να διαβάσει το νομικό πλαίσιο που το διέπει.

Με το *Πώς έμπλεξα με τη δικαιοσύνη και άλλες άγνωστες λέξεις*, ο αναγνώστης μυείται στο «Δίκαιο» και στη «Δικαιοσύνη». Το βιβλίο τον φέρνει σε πρώτη επαφή με τις έννοιες της νομικής επιστήμης και με την καθημερινή σχέση του μ' αυτήν και την άσκηση της δικηγορικής λειτουργίας. Μολονότι τα βιβλία γνώσεων δεν χαρακτηρίζονται από χιούμορ, το βιβλίο αυτό, όπως και το προηγούμενο, για να είναι πιο παραστατικό και εύληπτο, αποτυπώνει με λεπτό χιουμοριστικό τρόπο τη σχέση πολίτη-δικαιοσύνης, χωρίς να υποβαθμίζεται το βιβλίο. Οι αναδρομικές σύντομες αφηγήσεις του με Αλτσαμίερ παππού αποτελεί παραστατικό συνδετικό κρίκο παρελθόντος-παρόντος, προκειμένου να προβληθούν τα μηνύματα. Έτσι, ο αναγνώστης ενημερώνεται για τα τεκταινόμενα στον χώρο αυτόν και για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι πολίτες.

Ολοκληρώνοντας, τα βιβλία αυτά αποτελούν έναν φακό μέσα από τον οποίο οι νεαροί αναγνώστες μπορούν να μυηθούν στην πολιτειακότητα, στα νομικά πράγματα και στη δημοκρατία και να οδηγηθούν υγιέστερα στην πολιτότητα. Γιατί μόνο έτσι θα μπορέσουν να αναπτύξουν αντιστάσεις απέναντι στα κακώς κείμενα της κοινωνίας, να εφαρμόζουν νόμους και Σύνταγμα και να γίνουν ουσιαστικά πιο αυτόνομοι, αποφεύγοντας την αφομοίωση του κατεστημένου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ


α. Πρωτογενής:

- Αποστολάκη, Μιλένα. *Πολίτες ενωμένοι, Ποτέ νικημένοι*. Αθήνα: Π.Ν.Β., χ.χ.
- Παπαθεοδώρου, Βασίλης. *Ήταν το ίνδαλά μου*. Αθήνα: Π.Ν.Β., χ.χ.

- Μήτρου, Λίλιαν. *Ο Θέμης σερφάρει στο διαδίκτυο*. Αθήνα: Π.Ν.Β., χ.χ.
- Μπασιλάκη, Βικτώρια. *Μικρές Οδύσσειες παιδιών*. Αθήνα: Π.Ν.Β., 2015.
- Παπαντωνοπούλου-Καρατζά, Τζίνα. *Το Σύνταγμα της Ελλάδας για παιδιά*. Αθήνα: Π.Ν.Β., 2015.
- Παπαντωνοπούλου-Καρατζά, Τζίνα. *Μια του Κλέφτη Δυο του Κλέφτη*. Αθήνα: Π.Ν.Β., χ.χ.
- Παυλάκη, Σοφία. *Μικροί δασονόμοι*. Αθήνα: Π.Ν.Β., χ.χ.
- Σκουλαρίκη, Λίλη. *Τι τους θέλουμε τους νόμους*. Αθήνα: Π.Ν.Β., 2015.
- Σκουλαρίκη, Λίλη. *Ψωνίζω συνετά Δεν σκορπώ τα λεφτά*. Αθήνα: Π.Ν.Β., 2015.
- Σβορώνου, Ελένη. *Ζητείται δικηγόρος με μουστάκια και ουρά*. Αθήνα: Π.Ν.Β., χ.χ.
- Χριστοδούλου, Πάνος. *Πώς έμπλεξα με τη δικαιοσύνη*. Αθήνα: Π.Ν.Β., 2015.

β. Δευτερογενής:

- Αριστοτέλους, *Πολιτικά*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη, Βιβλίων Γ, 239. Χ·Χ.
- National Council of Teachers of English. Urbana, III. ED 346 468, 1992.
- Cullinan, Bernice. *Literature and the child*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich, 1989.
- Delanty, G. «European Citizenship: A Critical Assessment». *Citizenship Studies*, 11.1 (2007): 64.
- Dawd, Frances Amardo. «Trends and Evaluative Criteria of Informational Books for Children». Freeman, Evelyn & Person, Dianae Goetz (eds). *Using Nonfiction Trade Books in the Elementary Classroom: From Ants to Zeppelins*. National Council of Teachers of English. Urbana, III. 1992: 34-45.
- Elleman, Barbara. «Current Trends in Literature for Children». *Library Trends* 35 (1987): 421-23.
- Elleman, Barbara. «The Nonfiction Scene: What's Happening?». In Freeman, Evelyn & Person, Dianae Goetz (eds). *Using Nonfiction Trade Books in the Elementary Classroom: From Ants to Zeppelins*. National Council of Teachers of English. Urbana, III. 1992: 26-34.
- Higonnet, Margaret. «The playground of the peritext». *Children's Literature Association Quarterly* 15 (1990): 1-9.
- Person, Dianae and Cullinan Bernice, *Elementary Windows through Time*:

- Literature of the Social Studies». <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED346468.pdf>
- Καρπόζηλου, Μάρθα. «Τα παιδικά βιβλία γνώσεων. Ένα παράθυρο στα ορατά και αόρατα πράγματα του κόσμου». <http://keimena.ece.uth.gr>, 11.
 - Lauber, Patricia.  Evolution of a Science Writer”. In Freeman, Evelyn & Person, Dianne Goetz (eds). *Using Nonfiction Trade Books in the Elementary Classroom: From Ants to Zeppelins*. National Council of Teachers of English. Urbana, Ill. 1992: 11-16.
 - Μπαλιάς, Σ., «Ανθρώπινα Δικαιώματα. Ιδιότητα του Πολίτη και Εκπαίδευση», στο Μπαλιάς, Σ.. (επιμ). *Ενεργός πολίτης και εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης 2008.
 - Παπαδάτος, Γιάννης. *Παιδικό βιβλίο και φιλιαναγνωσία*. Αθήνα: Πατάκης, 2009.
 - Παπαδάτος, Γιάννης. *Το παιδικό βιβλίο στην εκπαίδευση και στην κοινωνία*. Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2014.
 - Πασιάς, Γ. *Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση*. Α΄. Αθήνα: Gutenberg, 2006.

ΤΑ ΒΙΒΛΙΑ ΓΝΩΣΕΩΝ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΚΑΙ ΟΙ ΕΝΝΟΟΥΜΕΝΟΙ ΑΝΑΓΝΩΣΤΕΣ ΤΟΥΣ

Αναστασία Οικονομίδου

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια  Ε.Ε.Π.Η.,
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Το παράδοξο με τα βιβλία γνώσεων για παιδιά είναι ότι, όταν αναφερόμαστε σ' αυτά, σχεδόν πάντοτε παραλείπουμε το «για παιδιά». Η παράλειψη αυτής της καθοριστικής διευκρίνησης υποδηλώνει ότι τα θεωρούμε de facto «παιδικά». Και πράγματι, μια έρευνα στα βιβλιοπωλεία και στις βιβλιοθήκες θα μας δείξει ότι τέτοια βιβλία είναι τοποθετημένα στα ράφια των «παιδικών» βιβλίων εφόσον είναι «αυτονόητο» ότι είναι «παιδικά», εφόσον είναι «αυτονόητο» ότι τα παιδιά είναι εκείνα ή έστω κυρίως εκείνα στα οποία χρειάζεται να μεταδώσουμε γνώσεις. Όπως διευκρινίζει η Καρπόζηλου, «μέσα από την παράθεση στοιχείων, πληροφοριών, γεγονότων, δεδομένων, φαινομένων, περιγραφών, εξηγήσεων και ερμηνειών, [τέτοια βιβλία] επιχειρούν να εισαγάγουν το παιδί-αναγνώστη στον χώρο της επιστήμης και να το βοηθήσουν να ανακαλύψει τις γενικότερες έννοιες που διέπουν τον φυσικό και κοινωνικό κόσμο, να ενθαρρύνουν τη δεξιότητα της ερευνητικής εργασίας και, τέλος, να αναπτύξουν την κριτική σκέψη του» (Καρπόζηλου, 2010) Έχει, όμως, εξαιρετικό ενδιαφέρον να εξετάσουμε τα βιβλία αυτά από τη σκοπιά του εννοούμενου αναγνώστη τους για να δούμε εάν όντως ισχύει το «αυτονόητο» της παιδικότητάς τους, εάν, δηλαδή, και κατά πόσον είναι «παιδικά» και αν είναι, σε τι είδους παιδιά απευθύνονται.

Σε αντίθεση με τον πραγματικό αναγνώστη, που έχει σάρκα και

οστά, ο εννοούμενος αναγνώστης είναι μία έννοια¹: είναι ο υποθετικός αναγνώστης που συγκροτείται ή αλλιώς κατασκευάζεται από τις ίδιες τις δομές ενός κειμένου: κατά τον Wolfgang Iser, «ο [εννοούμενος] αναγνώστης τοποθετείται σε τέτοια θέση ώστε να μπορεί να συγκροτήσει το νόημα προς το οποίο τον έχουν οδηγήσει αυτές οι δομές». (Iser, 1978: 38) Πιο συγκεκριμένα, οι δομές αυτές, όπως το θέμα, το περιεχόμενο, η γλώσσα, το ύφος, τα υπονοούμενα ή τα «κενά σημεία» της αφήγησης ορίζουν την καταληπτότητα ενός κειμένου και άρα το επίπεδο του κοινού στο οποίο αυτό απευθύνεται. Αυτό φαίνεται ξεκάθαρα όταν το κείμενο δεν είναι εύκολα καταληπτό, παρουσιάζει δηλαδή δυσκολίες στη γλώσσα, στη σύνταξη, ή σε όσα αφήνει αδιευκρίνιστα, ή στην όλη δομή του και, επομένως, υπονοεί έναν αναγνώστη με επαρκή «προσόντα» ώστε να αντεπεξέλθει στις δυσκολίες αυτές. Τι αναγνώστης, για παράδειγμα, εννοείται στα ποιήματα του Σεφέρη; Ένας πραγματικός αναγνώστης, επομένως, που δεν διαθέτει τα απαιτούμενα «προσόντα» δεν θα μπορέσει να ταυτιστεί με τον εννοούμενο και άρα να πραγματώσει το κείμενο με τον τρόπο που το ίδιο απαιτεί. Από την άλλη, πολύ συχνά σε ένα κείμενο ορισμένα πράγματα εξηγούνται εξαντλητικά, με τόσο απλή γλώσσα και τόσες λεπτομέρειες, που υποδηλώνουν έναν εννοούμενο αναγνώστη αρχάριο στη γλώσσα ή χωρίς αναγνωστική εμπειρία, ή γενικότερα εμπειρία του περιβάλλοντος κόσμου, άρα μάλλον έναν αναγνώστη νεαρής ηλικίας. Συχνά, στην περίπτωση των βιβλίων για παιδιά, συμβαίνει και το εξής: ένα βιβλίο, προσπαθώντας να ικανοποιήσει και τα παιδιά αλλά και τους ενήλικες που παρεμβάλλονται πριν φτάσει στα χέρια των παιδιών (εκδότες, εκπαιδευτικούς, κριτικούς, γονείς), στρέφεται και προς αυτούς αφήνοντας, για παράδειγμα, υπονοούμενα που μόνο αυτοί μπορούν να κατανοήσουν,

1. Αναλυτικά για τον εννοούμενο αναγνώστη των παιδικών βιβλίων γενικά, στο Οικονομίδου, Σούλα. *Το παιδί πίσω απ' τις λέξεις. Ο εννοούμενος αναγνώστης των παιδικών βιβλίων*. Αθήνα: Gutenberg, 2016

δημιουργώντας έτσι έναν διττό εννοούμενο αναγνώστη: και παιδί και ενήλικα.

Αλλά ας επιστρέψουμε στα βιβλία γνώσεων. Ενώ, όπως διαφαίνεται στον ορισμό της Καρπόζηλου, η μορφωτική πρόθεση αυτών των βιβλίων είναι αδιαμφισβήτητη, οι τρόποι με τους οποίους μορφώνουν ή «διδάσκουν» τους αναγνώστες τους μπορεί να διαφέρουν ριζικά από βιβλίο σε βιβλίο. Οι διαφορές καθορίζονται και από το συγκεκριμένο των βιβλίων, δηλαδή από τις κοινωνικές, ιδεολογικές, παιδαγωγικές αλλά και αισθητικές συνιστώσες της εποχής στην οποία γράφονται, αλλά και από την προσωπική αισθητική του κάθε συγγραφέα ή εικονογράφου και τις προσωπικές θέσεις του γύρω από το πώς είναι ένα σύγχρονο παιδί και πώς πρέπει να του μεταδίδουμε γνώσεις. Πάντως, κοινός παρανομαστής των σύγχρονων βιβλίων γνώσεων φαίνεται να είναι η παραδοχή ότι η γνώση μεταδίδεται πιο εύκολα όταν παρουσιάζεται με παραστατικό, εποπτικό και εντέλει ευχάριστο τρόπο, με άλλα λόγια όταν η γνώση συνδυάζεται με την ψυχαγωγία του αναγνώστη. Έτσι, ο διδακτισμός των παλαιότερων βιβλίων φαίνεται να υποχωρεί προς χάριν μιας περισσότερο παιδοκεντρικής παιδαγωγικής αντίληψης, μιας αντίληψης, δηλαδή, που φαίνεται να αναγνωρίζει και να σέβεται τις ανάγκες του παιδιού για παιχνίδι και για εξερεύνηση.

Στο φως των παραπάνω διαπιστώσεων θα υποστήριζα ότι το ζήτημα του εννοούμενου αναγνώστη των βιβλίων γνώσεων αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Διότι, επειδή τα βιβλία αυτά μετεωρίζονται μεταξύ μόρφωσης και ψυχαγωγίας, ενίοτε μεταξύ επιστημονικής γνώσης και λογοτεχνίας, μεταξύ σύνθετου, «επιστημονικού», «ενήλικου» λόγου αφενός και αναλυτικού, επεξηγηματικού, «παιδιάστικου» λόγου αφετέρου, επειδή, εντέλει, τα βιβλία αυτά επιδιώκουν να φέρουν τη γνώση και την αισθητική των ενηλίκων «στα μέτρα» των παιδιών, καταλήγουν συχνά να μετεωρίζονται και από την άποψη του εννοούμενου αναγνώστη στον οποίο εντέλει απευθύνονται.

Ένας ενδιαφέρων τύπος βιβλίων γνώσεων για παιδιά, ο οποίος τα τελευταία χρόνια παρουσιάζει αυξητική τάση και στην Ελλάδα, είναι τα βιβλία εκείνα που ενσωματώνουν και αξιοποιούν αφηγηματικά στοιχεία και τεχνικές που παλαιότερα χρησιμοποιούνταν αποκλειστικά σε λογοτεχνικά κείμενα (Πανάου: 2010, Γιαννικοπούλου: 2003, Γιαννικοπούλου, 2011) Η αξία αυτής της προσέγγισης είναι πιστεύω αδιαμφισβήτητη: διότι οι μυθοπλασίες που τέτοια βιβλία περιλαμβάνουν εξάπτουν το ενδιαφέρον των νεαρών αναγνώστων και αποτελούν το καλύτερο κίνητρο ώστε τα παιδιά να εμπλακούν με τα γνωστικά αντικείμενα των βιβλίων. Ξεφυλλίζοντας τέτοια βιβλία, όμως, με το μάτι στραμμένο στον εννοούμενο αναγνώστη τους, προσέχει κανείς ότι πολλά από αυτά φαίνονται «αναποφάσιστα» σε σχέση με τον τρόπο που πρέπει να προσεγγίσουν τα παιδιά-αναγνώστες και να κερδίσουν το ενδιαφέρον τους. Με φαντασία ή με γεγονότα; Με εξερευνήσεις ή με ακριβείς πληροφορίες; Πολλά τέτοια βιβλία, δηλαδή, φαίνονται συχνά να είναι αναποφάσιστα σε σχέση με την ουσία του ζητήματος: τι ζητά ένα παιδί όταν εξερευνά τον κόσμο, πώς μαθαίνει ένα παιδί, τι αρέσει σ' ένα παιδί, πώς, εντέλει, είναι το σύγχρονο παιδί στο οποίο απευθύνονται. Αντιλαμβάνεται κανείς την αβεβαιότητα, την «αναποφασιστικότητα» τέτοιων βιβλίων παρατηρώντας την προσπάθεια των δημιουργών τους να συνδυάσουν δύο προσεγγίσεις: και να συμπορευτούν με αυτό που θεωρούν ότι αρέσει στα παιδιά, για παράδειγμα φανταστικές ιστορίες ή δημιουργικές κατασκευές, αλλά και να τους μεταδώσουν γνώσεις με έναν ακριβή, «επιστημονικό» και άμεσο τρόπο, πράγμα που εκφράζει τη δική τους ενήλικη άποψη για τη διδασκαλία. Έτσι, έχουμε βιβλία τα οποία επιστρατεύουν κάποια μορφή μυθοπλαστική αφήγηση, συχνά με χιουμοριστικό ή περιπετειώδες περιεχόμενο, για να εξάψουν το ενδιαφέρον των νεαρών αναγνώστων, η οποία, όμως, διακόπτεται σε ορισμένα σημεία για να παρεμβληθούν οι απαιτούμενες επιστημονικές ή «επιστημονικίζουσες» πληροφορίες οι οποί-

ες εκφράζονται με ύφος ουδέτερο, αντικειμενικό, κατηγορηματικό κάτω από τίτλους του τύπου «Θέλεις να μάθεις;» ή «Και τώρα, λίγες πληροφορίες!». Άλλοτε, πάλι, η μυθοπλασία και το γνωστικό μέρος είναι σαφώς διαχωρισμένα: πρώτη, συνήθως, έρχεται η μυθοπλασία, ώστε να «κρατήσει» τον αναγνώστη, και μετά, σαν να εισέρχεται σε άλλο βιβλίο, ο αναγνώστης εισέρχεται στον κόσμο των γνώσεων και της μάθησης. Εκεί ακριβώς βρίσκεται το πρόβλημα που θα ήθελα να επισημάνω: σε πολλές περιπτώσεις, η μετάβαση από την ιστορία στην πληροφορία, από τον προσωπικό ή συμπαθητικό τόνο της μυθοπλαστικής αφήγησης στον αντικειμενικό, αποστασιοποιημένο τόνο των πληροφοριακών επεξηγήσεων είναι υπερβολικά απότομη. Η γλώσσα, η πλοκή, το ύφος των μυθοπλαστικών κειμένων είναι κατά κανόνα απλά, ενώ αντίθετα, όπως προανέφερα, το ύφος των πληροφοριών είναι στακάτο, «επιστημονικό» και η γλώσσα φορτωμένη με την απαραίτητη ορολογία. Το αποτέλεσμα είναι ότι μέσα σε ένα και το αυτό βιβλίο μπορούμε να διακρίνουμε δύο τύπους εννοούμενου αναγνώστη: ένα παιδί που παρακολουθεί με άνεση την απλή μυθοπλασία κι έναν ώριμο, εύγλωττο αναγνώστη (αν όχι ενήλικο, πάντως ωριμότερο από ένα παιδί) που μπορεί να παρακολουθεί με ευχέρεια το πληροφοριακό υλικό του βιβλίου. Έτσι, ο διχασμός στις προθέσεις των ενήλικων συγγραφέων προβάλλεται στη σύνθεση του υλικού τους με αποτέλεσμα ο πραγματικός νεαρός αναγνώστης που θα διαβάσει το βιβλίο να είναι δύσκολο, αν όχι αδύνατο, να ανταποκριθεί πλήρως σ' αυτό.

Ένας άλλος τύπος βιβλίων γνώσεων για παιδιά είναι τα καθαρά πληροφοριακά βιβλία που, με εποπτικό τρόπο και με πλούσια συνήθως εικονογράφηση, επιδιώκουν να μεταδώσουν στα παιδιά γνώσεις γύρω από ένα συγκεκριμένο αντικείμενο, για παράδειγμα έναν τόπο, ένα ιστορικό γεγονός, ένα φυσικό φαινόμενο κλπ. Αν εξετάσουμε τα βιβλία αυτά από τη σκοπιά του εννοούμενου αναγνώστη τους, θα παρατηρήσουμε ότι πολύ συχνά ενώ θεωρητικά απευθύνονται

σ' ένα παιδί, κλίνουν εντέλει ασύνειδα προς έναν ώριμο, ενήλικο ίσως, αναγνώστη, γεγονός που διαφαίνεται στις υπερβολικά πολλές πληροφορίες που περιλαμβάνουν και στον υπερβολικά επιβλητικό και σύνθετο τρόπο με τον οποίο τις παρουσιάζουν. Υπερβάλλοντας, λοιπόν, στη μορφωτική πρόθεσή τους και αγνοώντας τις δυνατότητες αλλά και τις προτιμήσεις των μικρών αναγνώστών τους, πολλά βιβλία αυτού του είδους καταλήγουν να υπονοούν έναν αναγνώστη τα «προσόντα» και τα ενδιαφέροντα του οποίου υπερβαίνουν τα αντίστοιχα του ανήλικου πραγματικού αναγνώστη που το βιβλίο προσπαθεί, με όλα τα περικειμενικά στοιχεία του, να προσελκύσει.

Επειδή η παραπάνω προσέγγιση είναι, όπως διαπίστωσα από την έρευνά μου, η πιο κοινή στα βιβλία γνώσεων για παιδιά, θα αναλύσω λεπτομερώς ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα: το μεταφρασμένο στα ελληνικά βιβλίο με τίτλο *Πειρατές: το μεγάλο βιβλίο* (τίτλος του πρωτότυπου *Pirate-o-pedia*) των Αλίσια Νιχάουζ και Άλαν Χέκερ. Πρόκειται για ένα βιβλίο που επειδή, όπως υποδηλώνεται από τον αγγλικό του τίτλο, λειτουργεί ως ένα είδος εγκυκλοπαίδειας για το θέμα των πειρατών, επιδιώκει να μεταδώσει στον αναγνώστη του πλήθος πληροφοριών οι οποίες συνθέτουν μια πλήρη εικόνα του αντικειμένου. Οι πληροφορίες αυτές είναι οργανωμένες σε επτά ενότητες και περιλαμβάνουν όχι μόνον ιστορικά και γενικότερα πραγματολογικά στοιχεία για το θέμα, αλλά και αποσπάσματα από κλασικά έργα λογοτεχνίας για πειρατές, όπως, για παράδειγμα, *Το Νησί των Θησαυρών*. Παρά το πλήθος των πληροφοριών του, το κατά πόσον ο γνωστικός στόχος του συγκεκριμένου βιβλίου επιτυγχάνεται ή όχι εξαρτάται από το αν οι γνώσεις που επιδιώκει να μεταδώσει «περνούν απέναντι» στο αναγνωστικό κοινό του. Τα κρίσιμα, επομένως, ερωτήματα είναι τι είδους εννοούμενος αναγνώστης απεικονίζεται στις σελίδες του και αν, εντέλει, ο *πραγματικός* αναγνώστης που θα το πάρει στα χέρια του και θα το διαβάσει μπορεί να ταυτιστεί με αυτόν τον εννοούμενο αναγνώστη.

Για να απαντήσω στα παραπάνω ερωτήματα, θα εξετάσω ξεχωριστά τις διάφορες πλευρές του βιβλίου, και πρώτα πρώτα την περικειμενική του διάσταση: πώς είναι το βιβλίο εξωτερικά. Πρόκειται για ένα σκληρόδετο βιβλίο, με ένα ιδιαίτερος χονδρό εξώφυλλο σε χρώμα βαθύ κόκκινο, το εμπροσθόφυλλο του οποίου απεικονίζει ένα κρανίο. Το ένα μάτι του κρανίου είναι τρύπιο και από μέσα διακρίνεται η εικόνα ενός πειρατικού πλοίου που είναι ζωγραφισμένη στο κατάμαυρο εσώφυλλο. Το σχεδιαστικό αυτό εύρημα του εξώφυλλου συμπληρώνεται και από τον τίτλο, αλλά και από ένα κειμενάκι που εν είδει στρογγυλού αυτοκόλλητου υπάρχει στο κάτω δεξιά τμήμα του εξώφυλλου για να εξάψει ακόμη περισσότερο το ενδιαφέρον των μελλοντικών αναγνώστών: «*Ακολούθησε τον χάρτη για να βρεις το θησαυρό που είναι κρυμμένος στο διαδίκτυο*». Ενδιαφέρον από πλευράς του αναγνώστη στον οποίον απευθύνεται το βιβλίο παρουσιάζουν και οι ταπετσαρίες του, δηλαδή τα εσώφυλλά του: και οι δύο, μπρος και πίσω, είναι μαύρες. Εκτός από την εικόνα του πειρατικού πλοίου, στην μπροστινή ταπετσαρία υπάρχει η φράση «*Μόνο οι γενναίοι ή οι απερίσκεπτοι τολμούν να προχωρήσουν...*», που υποτίθεται ότι προειδοποιεί τον αναγνώστη για την «επικίνδυνη» περιπέτεια της ανάγνωσης του βιβλίου². Στην πίσω ταπετσαρία, σε έναν φάκελο, υπάρχει διπλωμένη μια αφίσα από γυαλιστερό χονδρό χαρτί: στην μία της όψη υπάρχει το γνωστό πειρατικό σύμβολο, ένα κρανίο με δύο διασταυρούμενα σπαθιά από κάτω, ενώ στην άλλη της όψη υπάρχουν διάφορα παιχνίδια, όπως σταυρόλεξα ή Sudoku. Λύνοντάς τα ο αναγνώστης καταλήγει σε έναν αριθμό που λειτουργεί ως κωδικός: σύμφωνα με τις οδηγίες, με αυτόν τον αριθμό μπορεί να μπει στο διαδίκτυο και να ανακαλύψει τον «θαμμένο θησαυρό»

2. Λόγω της περιορισμένης έκτασης του άρθρου, δεν θα υπεισέλθω εδώ στο ζήτημα της έμφυλης ταυτότητας του εννοούμενου αναγνώστη που διαγράφεται στις σελίδες του βιβλίου, παρόλο που είναι μια εξαιρετικά ενδιαφέρουσα διάσταση του θέματος.

των πειρατών. Τέλος, και τα όσα αναγράφονται στο οπισθόφυλλο είναι ενδεικτικά του εννοούμενου αναγνώστη του βιβλίου αλλά και της αφηγηματικής φωνής, του ύφους και της γλώσσας του κειμένου:

«Αγάντα στεριανέ, μάζεψε τα μπογαλάκια σου και ταξίδεψε με το πιο άγριο σκαρί των επτά θαλασσών. Συνάντησε τους πιο ανελήτους πειρατές, ρίξε άγκυρα στα πιο κακόφημα λιμάνια και ζήσε τις πιο συναρπαστικές πειρατικές περιπέτειες [...] Πήδα στο κατάστρωμα, αν τολμάς...»

Πέραν, λοιπόν, του μεγέθους και σχήματος του βιβλίου, το περικείμενό του περιλαμβάνει ερεθίσματα εικονιστικά, αναφορές στο διαδίκτυο, παιγνιώδεις δραστηριότητες, προκλήσεις του τύπου *«πήδα στο κατάστρωμα, αν τολμάς...»* όπως και υποσχέσεις ότι δεν πρόκειται για μία ακόμη ανάγνωση ενός βαρετού βιβλίου, αλλά για τη βιωματική εμπειρία μιας «άγριας» περιπέτειας. Δεν πρέπει να μας διαφύγει, επίσης, η έκκληση στη φαντασία του αναγνώστη, αλλά και η πρόκληση του να εισέλθει σε μια χώρα παραδοσιακών «κακών» για τους οποίους η Ιστορία αφιερώνει μόνο ψιλά γράμματα. Όλα αυτά μαζί απεικονίζουν έναν αναγνώστη-παιδί: φαίνεται, με άλλα λόγια, ότι λήφθηκαν υπόψη χαρακτηριστικά της παιδικής ηλικίας, όπως η φαντασία, η περιέργεια για μυστηριώδη ή «σκληρά» θέματα, όπως και η διάθεση για περιπέτεια και για δράση.

Μετά την εμφάνιση του βιβλίου, ας στραφούμε τώρα στο κείμενό του και πιο συγκεκριμένα στην αφηγηματική φωνή που διακρίνεται σ' αυτό: πρόκειται για μια πρωτοπρόσωπη αφήγηση, π.χ. *«ξέρουμε ότι βιάζεσαι να ξεκινήσεις το ταξίδι σου...»* ή *«θα σου δείξουμε τώρα τα όπλα των πειρατών»*. Αυτό, όμως, που κυρίως τη χαρακτηρίζει είναι ότι απευθύνεται συνέχεια στον δέκτη της, σε δεύτερο δηλαδή πρόσωπο, μέσα από παραινέσεις, προτροπές και προειδοποιήσεις, όπως *«να είσαι επιφυλακτικός...»* ή *«τρέξε να κρυφτείς στην πρώτη κρυψώνα που θα βρεις!»*. Ταυτοχρόνως, παρατηρούμε ότι στο δεύτερο πρόσωπο επίσης περιγράφονται τα ίδια τα γεγονότα των πειρα-

τικών περιπετειών εφόσον η αφηγηματική φωνή τα περιγράφει σαν να συμβαίνουν στον δέκτη της αφήγησης: για παράδειγμα, *«Όταν φτάνεις στον Νέο Κόσμο, ανακαλύπτεις ότι δεν σε περιμένει μόνο το χρυσάφι, αλλά και οι κίνδυνοι, οι αρρώστιες και οι εξοργισμένοι Τν-κας και Αζτέκοι, που μπαίνουν εμπόδιο στα όνειρά σου...»*

Η συγκεκριμένη αφηγηματική στρατηγική δεν είναι, βέβαια, τυχαία. Στοχεύει στην όσο το δυνατόν μεγαλύτερη αμεσότητα στον λόγο του αφηγητή, η οποία, με τη σειρά της, στοχεύει στην ταύτιση του αναγνώστη με τον δέκτη της αφήγησης και κατ' επέκταση στην όσο το δυνατόν μεγαλύτερη εμπλοκή του σ' αυτά που διαβάζει. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο το αφηγηματικό αυτό τέχνασμα συναντάται συχνά στα βιβλία γνώσεων για παιδιά τα οποία καλούνται να συμμετάσχουν στην εξερεύνηση μιας νέας περιοχής γνώσεων.

Αν και μια αφηγηματική φωνή που απευθύνεται σε δεύτερο πρόσωπο στον δέκτη της δεν αποκλείει έναν ενήλικα εννοούμενο αναγνώστη, εντούτοις θα υποστήριζα ότι στο συγκεκριμένο βιβλίο αυτή η φωνή έχει έναν τόσο έκδηλα πατερναλιστικό και προστατευτικό τόνο, που μοιραία υπονοεί κάποιον που είναι παιδί: *«Αφού σε λίγο ούτως ή άλλως θα γυρίσεις στο σπίτι, κάτσε να εξερευνήσεις λιγάκι. Η οικογένειά σου μπορεί να κάνει λίγη ακόμα υπομονή και σίγουρα θα εντυπωσιαστούν αν επιστρέψεις με ένα πειρατικό αναμνηστικό!»* Εάν, όμως, ο δέκτης της αφήγησης είναι καταφανώς ένα παιδί, είναι παιδί και ο εννοούμενος αναγνώστης του βιβλίου;

Εδώ, πρέπει να ανοίξω μια παρένθεση και να διευκρινίσω τη σχέση του εννοούμενου αναγνώστη και του δέκτη μιας αφήγησης. Στην αφηγηματολογική της προσέγγιση, η Barbara Wall (1991) μας λέει ότι, όταν διαβάζουμε ένα κείμενο, «ακούμε» μια φωνή που μιλάει και διακρίνουμε ότι απευθύνεται σε κάποιον, αν παρατηρήσουμε τι πληροφορίες ή τι εξηγήσεις τού δίνει, και, εντέλει, πώς του τις δίνει. Πρέπει, όμως, να προσέξουμε: διότι, παρόλο που, καθώς το κείμενο «ξεδιπλώνεται», διαμορφώνεται σ' αυτό η παρουσία του εννοόμε-

νου αναγνώστη, δεν είναι σ' αυτόν που μιλά ο αφηγητής, αλλά στον δέκτη της αφήγησης.

Παρ' όλα αυτά, όπως επισημαίνει η Wall, τόσο ο αφηγητής όσο και ο δέκτης της αφήγησης είναι δύο εξαιρετικά αποκαλυπτικές συνιστώσες του κειμένου σε σχέση με τον εννοούμενο αναγνώστη που αυτό κατασκευάζει. Από το τι είδους φωνή έχει ο αφηγητής και από το ποιος είναι ο δέκτης της αφήγησης μπορεί να διαφανεί ποιος εντέλει είναι ο εννοούμενος αναγνώστης του κειμένου (ό.π.). Διότι, βασική αρχή της αφηγηματολογίας είναι ότι αυτό που χαρακτηρίζει ένα «παιδικό» βιβλίο δεν είναι τόσο αυτό που λέγεται όσο το πώς αυτό λέγεται και το σε ποιον λέγεται (ό.π.). Κρίνοντας, λοιπόν, με μόνο κριτήριο την πατερναλιστική, εξουσιαστική αφηγηματική φωνή και τον δέκτη της, ο οποίος χρειάζεται διαρκείς παραινήσεις και συμβουλές, θα κατέληγα ότι ο εννοούμενος αναγνώστης του συγκεκριμένου βιβλίου είναι παιδί.

Ωστόσο, δεν πρέπει να μας διαφεύγει ότι η παρουσία του εννοούμενου αναγνώστη «διαγράφεται μέσα από την ολότητα του βιβλίου» (Wall, 1991:7, η έμφαση δική μου). Ας μη μας διαφύγει, επίσης, ότι αναλύουμε ένα εικονογραφημένο βιβλίο, πράγμα που σημαίνει ότι η ολότητα του βιβλίου αφορά όχι μόνο την κειμενική αλλά και την οπτική του διάσταση. Για να δείξω, επομένως, ποιος είναι ο εννοούμενος αναγνώστης του συγκεκριμένου βιβλίου, θα στραφώ και στις άλλες διαστάσεις του βιβλίου, πλην της αφηγηματικής του φωνής, εξετάζοντας ένα τυχαίο δίφυλλο, το πρώτο, μάλιστα, που αφορά την πειρατεία στην Αρχαία Ελλάδα.

Επειδή μπροστά σε εικονογραφημένες σελίδες το μάτι μας «σκανάρει» πρώτα τις εικόνες πριν στραφεί στο κείμενο, ας ξεκινήσουμε από αυτές. Στο συγκεκριμένο δίφυλλο υπάρχουν εννέα διαφορετικές εικόνες, γεγονός που κουράζει από το πρώτο κιάλας κοίταγμα. Προσέχοντας το τι απεικονίζουν, παρατηρούμε ότι πρόκειται για εντελώς διαφορετικά μεταξύ τους αντικείμενα: ένα αρχαίο πειρατικό αγγείο,

ένα αρχαιοελληνικό εμπορικό σκαρί, οι ενδείξεις μιας πυξίδας, ένα μικρός παγκόσμιος χάρτης που δείχνει τη θέση της Αρχαίας Ελλάδας, ένας σωρός φοινικικά νομίσματα, το πορτραίτο του Μεγάλου Αλεξάνδρου, θραύσματα από πολύτιμα ορυκτά, ένα ασσυριακό ανάγλυφο και, τέλος, μια ασσυριακή γαλέρα. Πόσο εύκολο είναι όλες αυτές οι διαφορετικές εικόνες να αποκωδικοποιηθούν νοηματικά και να αποκτήσουν κάποια νοηματική συνάφεια; Θα υποστήριζα ότι είναι δύσκολο εάν ο αναγνώστης/θεατής δεν έχει πρότερες γνώσεις, πράγμα που προϋποθέτει έναν ώριμο αναγνώστη και αποκλείει ένα παιδί του δημοτικού. Ωστόσο, θα υποστήριζε κάποιος, βοηθούν τα κείμενα που υπάρχουν δίπλα στις εικόνες.

Στρεφόμενοι, λοιπόν, στα κείμενα του δίφυλλου, μετράμε δέκα διαφορετικά κείμενα, άλλα μέσα σε πλαίσια σαν επιγραφές και άλλα σαν ελεύθερα κείμενα κάτω από τις εικόνες. Το αρχικό, εισαγωγικό κείμενο, επάνω αριστερά, είναι αυτό που απευθύνεται στον δέκτη της αφήγησης γι' αυτό και η αφηγηματική φωνή έχει έναν χαρακτηριστικά προσωπικό τόνο:

«Βρίσκεσαι στο κατάρτι ενός ελληνικού εμπορικού πλοίου. Πλέει κοντά σε ένα από τα αναρίθμητα νησιά του Αιγαίου πελάγους και σιγά σιγά βγαίνει στ' ανοιχτά. Ξάφνου, πίσω από έναν απόκρημνο βράχο, εμφανίζεται ένα πειρατικό πλοίο! Το πλοίο σου δέχεται επίθεση!»

Εάν, όμως, το παραπάνω κείμενο εμπλέκει τον δέκτη της αφήγησης στο φανταστικό ταξίδι της πειρατείας και ταυτοχρόνως καλεί τον [πραγματικό] αναγνώστη να ταυτιστεί μαζί του, τα υπόλοιπα εννέα είναι καθαρά γνωστικού/πληροφοριακού τύπου με ουδέτερο τόνο φωνής και με την ανάλογη γλώσσα: *«Μόλις ένα καταδρομικό βρισκόταν σε απόσταση βολής, το εμπορικό πλοίο ήταν πιθανότατα καταδικασμένο».*

Τι, επομένως, απαιτείται από τον εννοούμενο αναγνώστη/θεατή του συγκεκριμένου βιβλίου αν κρίνουμε από το κειμενικό και εποπτικό υλικό ενός τυχαίου δίφυλλου όπως αυτό που περιγράψαμε;

Τι είδους, δηλαδή, αναγνωστικές διαδικασίες καλείται να φέρει σε πέρας ώστε να «διαβάσει» το υλικό που του προσφέρεται και, κατά συνέπεια, τι προσόντα πρέπει να διαθέτει για να το κάνει; Πρέπει κατ' αρχάς να είναι σε θέση να συνθέτει σε ένα νοηματικό σύνολο έναν καταγισμό πληροφοριών τόσο οπτικών όσο και κειμενικών: από τη «Σναχερίμπ, [την] πληγή των πειρατών» μέχρι το πώς είναι φτιαγμένη μια «ασσυριακή γαλέρα» και από τον ρόλο του Μεγάλου Αλεξάνδρου στην καταπολέμηση της πειρατείας μέχρι τους Φοίνικες και τη δράση τους στη Μεσόγειο. Και, δεύτερον, πρέπει να κατανοεί τη γλώσσα η οποία βρίθεται δυσνόητων, για ανώριμους αναγνώστες, λέξεων και φράσεων όπως π.χ. «εθεάθησαν», «αδυσώπητος», «συρρικνώνεται», «επανδρωμένα», «αδυσώπητη επίθεση», «αιχμηρή εμβολοφόρος πλώρη» κ.ά.

Η μαζμαλιστική αυτή προσέγγιση, που επιχειρεί να μεταδώσει στον αναγνώστη όσο γίνεται περισσότερες γνώσεις μέσα από πληθώρα λεκτικών και εικονιστικών πληροφοριών, υπονοεί έναν αναγνώστη όχι μόνο με επάρκεια στη γλώσσα, αλλά και με την ικανότητα να απορροφήσει και να συνθέσει τις φαινομενικά αλλοπρόσαλλες πληροφορίες του κάθε δίφυλλου. Υπονοεί, με άλλα λόγια, έναν αναγνώστη που διαφέρει από εκείνον που διακρίναμε στην ανάλυση των περικειμενικών στοιχείων του βιβλίου αλλά και στην ανάλυση του δέκτη της πρωτοπρόσωπης αφήγησής του. Υπάρχει, λοιπόν, εδώ μια αντίφαση: είναι σαν το βιβλίο να επιδιώκει να κερδίσει έναν αναγνώστη παιδί αλλά χάνει στο τέλος το στοίχημα. Οι πραγματικοί αναγνώστες, οι οποίοι, όπως διακρίναμε από τα περικειμενικά χαρακτηριστικά του βιβλίου πρέπει να είναι παιδιά μεσοσχολικής ηλικίας, είναι απίθανο να μπορούν να αντεπεξέλθουν σ' αυτόν τον καταγισμό πληροφοριών και ερεθισμάτων. Το προφίλ, λοιπόν, του εννοούμενου αναγνώστη ο οποίος διαγράφεται μέσα από τη σύνθεση και το περιεχόμενο των κειμένων του βιβλίου δεν αντιστοιχεί με το προφίλ των πραγματικών αναγνωστών τους οποίους το βιβλίο επιδιώκει να «κερδίσει».

Συμπερασματικά, θα έλεγα ότι ο κύριος λόγος που τα προαναφερθέντα είδη βιβλίων γνώσεων είναι άστοχα από πλευράς του εννοούμενου αναγνώστη τους είναι ότι οι ενήλικες δημιουργοί τους δεν έχουν ουσιαστική επαφή με την παιδική ηλικία, βασίζονται στην απολύτως υποκειμενική ή στην τρέχουσα κυρίαρχη εκτίμηση σχετικά με τα χαρακτηριστικά της σύγχρονης παιδικότητας, με αποτέλεσμα να τους «ξεφεύγει» συχνά το πραγματικό παιδί που βρίσκεται εκεί έξω και διαβάζει τα βιβλία τους.

Δεν θα ήθελα να ολοκληρώσω την ανάλυση της λειτουργίας του εννοούμενου αναγνώστη στα βιβλία γνώσεων για παιδιά αναφερόμενη μόνο στα προβλήματα που τέτοια βιβλία μπορεί να παρουσιάζουν. Είναι αυτονόητο ότι υπάρχουν και εκείνες οι (λίγες) περιπτώσεις βιβλίων στα οποία διακρίνει κανείς μια προσέγγιση που υπηρετεί με συνέπεια όχι μόνον τα ενδιαφέροντα αλλά και τα αναγνωστικά «προσόντα» ενός συγκεκριμένου αναγνωστικού κοινού, είτε για παιδιά πρωτοσχολικής ηλικίας πρόκειται είτε για μεγαλύτερα παιδιά. Αναφέρομαι σε εκείνα τα βιβλία που δεν χάνουν από τα μάτια τους την παιδικότητα του αναγνωστικού τους κοινού και που συστηματικά υποτάσσουν σ' αυτήν τον τρόπο προσέγγισης του θέματός τους. Τα κείμενα που τέτοια βιβλία περιλαμβάνουν, το οπτικό υλικό τους, το περικειμενικό υλικό τους όπως ο τρόπος οργάνωσης των σελίδων, τα συνοδευτικά γλωσσάρια, τα κείμενα των οπισθόφυλλων και οι δημιουργικές δραστηριότητες για τους αναγνώστες, συντάσσονται όλα με τις ικανότητες πρόσληψης, τις δεξιότητες και τις αισθητικές προτιμήσεις του παιδικού κοινού/στόχου. Στην κατηγορία αυτή, των καλών βιβλίων γνώσεων, θα πρέπει να συμπεριλάβουμε και τα βιβλία εκείνα τα οποία είναι αμιγώς μυθολογικά. Περιλαμβάνουν εικόνες αλλά δεν περιλαμβάνουν κάποιο πληροφοριακό υλικό ή συνοδευτικές δραστηριότητες για τους αναγνώστες. Έχω στον νου μου το βιβλίο *Ιστορίες που τις είπε ο πόλεμος*, αλλά και τα άλλα βιβλία στην ίδια σειρά, που γράφει η Μαρία Αγγελίδου και εικονογραφεί

η Ίρις Σαμαρτζή, στα οποία ιστορικά γεγονότα όπως οι μάχες του Μαραθώνα ή των Θερμοπυλών γίνονται «παραμύθια», χωρίς όμως να παραποιείται ή να αλλοιώνεται η ιστορική γνώση. Με χιούμορ, με προφορικό στιλ αφήγησης και με γλώσσα που δεν υπερβαίνει τις δυνατότητες ενός παιδιού μεσοσχολικής ηλικίας, τα «παραμύθια» αυτά μεταφέρουν γνώσεις με τον πιο αβίαστο και ευχάριστο τρόπο. Οι γνώσεις που προσφέρουν στους αναγνώστες τους δεν επιβάλλονται σ' αυτούς, παρά μένουν, ας πούμε, «αόρατες» καθώς γίνονται το υφάδι των μυθοπλασιών τους.

Υπάρχουν, λοιπόν, σύγχρονα βιβλία γνώσεων για παιδιά οι δημιουργοί των οποίων φαίνονται να γνωρίζουν και να σέβονται τις ιδιαίτερες ανάγκες, δυνατότητες και ενδιαφέροντα των παιδιών αναγνωστών στους οποίους απευθύνονται, με αποτέλεσμα οι εννοούμενοι αναγνώστες των βιβλίων τους να είναι παιδιά με τα οποία μπορούν εύκολα να ταυτιστούν οι πραγματικοί αναγνώστες που θα τα διαβάσουν. Αυτό που πρέπει, όμως, να προβληματίσει όσους ασχολούμαστε με το παιδικό βιβλίο είναι το γεγονός ότι τέτοια βιβλία σπανίζουν στην ελληνική εκδοτική παραγωγή.

Καταλήγοντας, θα ήθελα να επισημάνω ότι, ενώ στα περισσότερα από τα πολλά βιβλία που εξέτασα διακρίνεται η πρόθεση των δημιουργών τους να λάβουν υπόψη την καταλληλότητα για το παιδί και την ελκυστικότητά τους, χαρακτηριστικά, δηλαδή, που όπως παρατηρεί ο Heeks, πρέπει να διαθέτει το καλό βιβλίο γνώσεων (Κανατσούλη, 2010), το ζήτημα του εννοούμενου αναγνώστη ο οποίος διαγράφεται στις σελίδες τους παραμένει προβληματικό. Ο κύριος λόγος γι' αυτό είναι η ρευστότητα της ίδιας της έννοιας της παιδικότητας η οποία είναι δύσκολο, όπως εντέλει διαφαίνεται, να συλληφθεί και να συγκεκριμενοποιηθεί από τους εκάστοτε δημιουργούς των βιβλίων για παιδιά. Τη ρευστότητα αυτή συνήθως «καμουφλάρουν» οι στερεοτυπικές αντιλήψεις για την παιδικότητα αλλά και οι «ευσεβείς πόθοι» γύρω από αυτήν που ισχύουν στην εκάστοτε ιστο-

ρική, κοινωνική και πολιτισμική συγκυρία. Έτσι, πολύ συχνά, σε πολλά από τα βιβλία για παιδιά, τόσο λογοτεχνικά όσο και γνώσεων όπως αυτά που εξετάσαμε εδώ, υπάρχει μεγάλη απόσταση μεταξύ του εννοούμενου αναγνώστη στον οποίο τα βιβλία απευθύνονται και του πραγματικού αναγνώστη που θα τα πάρει στα χέρια του και θα τα διαβάσει.

Εάν, όμως, το ζητούμενο για κάθε παιδικό βιβλίο είναι να το αξιολογήσει και να το απολαύσει ο αναγνώστης του, τότε η απόσταση μεταξύ του εννοούμενου και του πραγματικού αναγνώστη θα πρέπει να τείνει προς το μηδέν. Και για να γίνει αυτό, οι δημιουργοί του παιδικού βιβλίου πρέπει όχι απλώς να μην ξεχνούν ότι απευθύνονται σε ένα εννοούμενο παιδί αλλά, όπως παρατηρεί ο Hollindale, «να είναι σε ενεργό επαφή με την παιδικότητα των σύγχρονων [πραγματικών] παιδιών» που διαβάζουν τα βιβλία τους (Hollindale, 1997: 59 & 87).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

α. Πρωτογενής:



- Αγγελίδου, Μαρία & Σαμαρτζή, Ίρις. *Ιστορίες που τις είπε ο πόλεμος*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 2012.
- Νιχάουζ, Αλίσα. & Χέκερ, Άλαν. *Πειρατές: το Μεγάλο Βιβλίο*. Μτφρ. Α. Λαμπροπούλου, Αθήνα: Μεταίχμιο, 2007.

β. Δευτερογενής:

- Γιαννικοπούλου, Αγγελική. «Το θαύμα του κόσμου μέσα από το θαύμα της λογοτεχνίας. Θέματα επιστήμης στα βιβλία της Μάρως Λοΐζου» στο Γκίβαλου-Κατσίκη, Α. & Πολίτης, Δ. (επιμ.) *Η πολιτεία της Μάρως Λοΐζου*. Αθήνα: Πατάκης, 2011.
- Heeks, Peter. «Information books» στο Hunt, P. (edit.) *Encyclopedia of Children's Literature*. London: Routledge(1996).
- Hollindale, Peter. *Signs of Childness in Children's Books*. Woodchester, Stroud: Thimble Press, 1997.
- Iser, Wolfgang. *The Act of Reading: a Theory of Aesthetic Response*. Baltimore and London: John Hopkins University Press, 1978 [1976].

- Κανατσούλη, Μένη. «Η Θεσσαλονίκη για παιδιά μέσα από τα μάτια του Σάκη Σερέφα», στο *Ένας δεινόσαυρος στο μπαλκόνι μου. Κείμενα*, 11, 2010 keimena@ece.uth.gr
- Καρπόζηλου, Μάρθα. «Τα Παιδικά βιβλία Γνώσεων – Ένα παράθυρο στα ορατά και αόρατα πράγματα του κόσμου», *Κείμενα*, 11, 2010 keimena@ece.uth.gr
- Οικονομίδου, Σούλα. *Το παιδί πίσω απ' τις λέξεις: Ο εννοούμενος αναγνώστης των παιδικών βιβλίων*. Αθήνα: Gutenberg, 2016.
- Πανάου, Πέτρος. «Αφήγηση και ιδεολογία στο παιδικό βιβλίο γνώσεων», *Κείμενα*, 1, 2010 keimena@ece.uth.gr
- Γιαννικοπούλου, Angelika. «The (non)fiction book for young children: An interesting case in the Greek publishing market», *Bookbird*, 2003, 41 (1): 28-32.
- Wall, Barbara. *The Narrator's Voice. The Dilemma of Children's Fiction*. London: Macmillan, 1991

ΜΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΑ ΒΙΒΛΙΑ ΚΑΙ ΜΗ ΕΝΗΛΙΚΟΙ ΑΝΑΓΝΩΣΤΕΣ: ΜΕΤΑΞΥ ΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ

Δημήτρης Πολίτης 
Επίκουρος Καθηγητής στο Ε.Ε.Α.Π.Η. 
Πανεπιστήμιο Πατρών

1. Εισαγωγικά

Η βασική κατηγοριοποίηση των βιβλίων που απευθύνονται στους μη ενήλικους αναγνώστες σε λογοτεχνικά (μυθοπλαστικά) και σε μη λογοτεχνικά (μη μυθοπλαστικά), τα οποία ιστορικά ταυτίζονται με τα βιβλία γνώσεων, ελέγχεται ως αφοριστική, περιοριστική αλλά και «ευάλωτη» μέσα στον ευρύτερο χώρο της Λογοτεχνίας για Παιδιά και Εφήβους (Παπαδάτος, 2014: 217), ενώ «ενέχει τους κινδύνους που υπάρχουν σε κάθε είδους ταξινόμηση» (Καρπόζηλου, 2009: 84). Οι κύριοι λόγοι για παρόμοιες όψιμες διαπιστώσεις δεν σχετίζονται μόνο με τα αισθητικά προσδιοριστικά στοιχεία που ομαδοποιούν τα βιβλία και αφορούν τις προθέσεις της γραφής τους· συνδέονται και με την προφανή πλέον αναγκαιότητα ελαστικότερων ταξινομήσεων, οι οποίες μπορούν να υπερβαίνουν τα στεγανά των μονολιθικών διαχωρισμών, καθώς και με τις θεωρητικά επικαιροποιημένες αναγνωστικές απαιτήσεις των μη μυθοπλαστικών αφηγήσεων.¹ Το τελευταίο, μάλιστα, φαίνεται να προκαλεί μια πρόσθετη αμηχανία

1. Το θεωρητικό ενδιαφέρον για τις αφηγήσεις αυτές επιβεβαιώνεται τις τρεις τελευταίες δεκαετίες από πολλές ξενόγλωσσες μελέτες (Heyne, 1987· Anderson, 1989· Hesse, 1991· Kiefer & Wilson, 2014 κ.ά.), καθώς και από αρκετές ελληνικές, οι οποίες παρακολουθούν τα σύγχρονα αναγνωστικά ενδιαφέροντα και πολλαπλασιάζονται συνέχεια.

σε όσους/όσες επικεντρώνουμε, αν δεν εξαντλούμε, το ενδιαφέρον μας στα αμιγώς μυθολογικά βιβλία, είτε αυτά στηρίζονται αποκλειστικά στην κειμενική/λεκτική τους τροπικότητα είτε και στην εικονιστική (Kiefer & Wilson, 2014: 290). Ανατρέχοντας, λοιπόν, στην προβληματική των εννοιολογικών οριοθετήσεων/κατηγοριοποιήσεων, ερχόμαστε αντιμέτωποι με αρκετές διαφοροποιήσεις των όρων και του περιεχομένου τους.

2. Όροι και κατηγοριοποιήσεις

Παραδοσιακά, τα μη λογοτεχνικά αναγνώσματα για μη ενήλικους αναγνώστες ταυτίζονται με τα βιβλία που εξυπηρετούν διδακτικούς, ιδεολογικούς και, γενικά, γνωστικούς σκοπούς. Άσχετα αν συνδυάζουν «το τερπνόν μετά του ωφελίμου» ή αν τηρούν την αρχή που επιτάσσει το «τέρπειν άμα και διδάσκειν», κατά κανόνα τέτοια αναγνώσματα αξιοποιούν πληροφορίες, γεγονότα, γνωστικά δεδομένα κ.ά., επιδιώκοντας «να εισαγάγουν το παιδί-αναγνώστη στον χώρο της επιστήμης και να το βοηθήσουν να ανακαλύψει τις γενικότερες έννοιες που διέπουν το φυσικό και κοινωνικό κόσμο, να ενθαρρύνουν τη δεξιοτέτακτη της ερευνητικής εργασίας και, τέλος, να αναπτύξουν την κριτική σκέψη του» (Καρπόζηλου, 2010). Η στόχευση φαίνεται να παραμένει η ίδια σε ολόκληρο τον ευρωπαϊκό χώρο, ενώ στην Ελλάδα και πριν από το 19ο αιώνα τα αναγνώσματα αυτά νομιμοποιούνται ως βιβλία γνώσεων κυρίως από τη χρηστική, σχολική τους αξιοποίηση (Καρπόζηλου, 2010· Ντελόπουλος, 1995). Ιδιαίτερα μετά την εκδοτική έκρηξη των τελευταίων δεκαετιών του 20ού αιώνα, αλλά ακόμη και τις πρώτες δεκαετίες του 21ου αιώνα, πολλά από αυτά τα βιβλία συνάδουν με τη «φιλοσοφία» και την ιδεολογία των θεσμικών κειμένων που υπαγορεύουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές (Κανατσούλη, 2007: 119). Σήμερα, ωστόσο, η ποικιλία και ο αυξανόμενος αριθμός των μη λογοτεχνικών βιβλίων, παρά το ότι δε φαίνεται να είναι ανάλογος με τον αριθμό των σχετικών μελε-

τών και αναφορών, διαφοροποιούν τα δεδομένα και απαιτούν ιδιαίτερη διαχείριση (Hesse, 1991· Heyne, 1987· Anderson, 1989), όπως τεκμηριώνεται και από τις απόψεις των μελετητών που συνεχίζουν να αναδεικνύουν δυναμικά το θέμα και στον ελληνικό χώρο.² Δεν είναι τυχαίο, μάλιστα, ότι στην προοπτική μιας τέτοιας διαχείρισης – αφετηρία της οποίας είναι πάντα τα βιβλία γνώσεων – επιχειρείται ο επαναπροσδιορισμός των όρων και του περιεχομένου τους, προτείνονται εναλλακτικές κατηγοριοποιήσεις τους, ενώ παράλληλα απονεί η «δαιμονοποίησή» τους ως... μη λογοτεχνικών!

Για τη Μ. Καρπόζηλου (2009: 104-119) τα βιβλία γνώσεων διακρίνονται ως προς το περιεχόμενό τους σε «πληροφοριακά» και σε «κοινά πραγματογνωστικά», ενώ ως προς τη μορφή τους σε «καθαρά βιβλία γνώσεων» και σε βιβλία που εκθέτουν γνώσεις μέσα σε ένα «διηγηματικό πλαίσιο». Οι Γ. Παπαντωνάκης και Δ. Κώτη-Παπαντωνάκη (2010) διαχωρίζουν σαφώς τα «αμιγώς λογοτεχνικά κείμενα», τα οποία προσδιορίζονται από αισθητικές παραμέτρους, από τα «μη λογοτεχνικά», που φαίνεται να περιορίζονται στη χρηστική τους αξιοποίηση, εντάσσοντας στα τελευταία τα «πληροφοριακά» ή «βιβλία γνώσεων» (informational) και τις «βιογραφίες» (biography). Και αν στα πρώτα κυριαρχεί η «λογοτεχνική μυθολογία», προφανώς στα δεύτερα επικρατεί η «μη λογοτεχνική».³ Ο Γ. Παπαδάτος

2. Ενδεικτικά, βλ.: Κανατσούλη, 2010· Καρπόζηλου, 2009· Καρπόζηλου, 2010· Παπαδάτος, 2009: 52-56· Παπαδάτος, 2014: 212-272· Παπαντωνάκης & Κώτη-Παπαντωνάκη, 2010, κ.ά.

3. Η χρήση του όρου «μη λογοτεχνική μυθολογία» ή «μη μυθολογική λογοτεχνία» ως απόδοση του αγγλόφωνου όρου «nonfiction» [εναλλακτικά: «literary nonfiction», «narrative nonfiction», «creative nonfiction» ή ακόμη και ο «τεχνητός» όρος «faction» (fact+fiction)], μολονότι δόκιμη στην αγγλόφωνη τουλάχιστον βιβλιογραφία, στην ελληνική δείχνει ακόμη τολμηρή και αφήνει μια αντιφατική αίσθηση, επειδή συνδέει έννοιες που σε μια διαφορετική κανονικότητα διατηρούν και αποκαλύπτει την υβριδική φύση των κειμένων που ομαδοποιούνται ως «μη λογοτεχνικά». (Περσσότερα για το περιεχόμενο των αγγλόφωνων κυρίως όρων, βλ. ενδεικτικά: Norton κ.ά., 2007:

(2014: 217-223) αναφέρεται σε «μη μυθοπλαστικά βιβλία» (καθαρά βιβλία γνώσεων και βιβλία με λογοτεχνίζουσα αφήγηση), σε «μυθοπλαστικά βιβλία γνώσεων» (βιβλία που μεταφέρουν γνώσεις με λογοτεχνικούς τρόπους) και σε «μεικτά» (που εκθέτουν γνώσεις με μυθοπλαστικούς και μη μυθοπλαστικούς τρόπους). Η D. Norton κ.ά. (2007: 619-692) κάνει λόγο για «μη μυθοπλαστική λογοτεχνία», όπου εντάσσει τα ενημερωτικά βιβλία και τις βιογραφίες, ενώ ο C. Temple, et al. (2006: 397) για «Informational Storybooks» (Πληροφοριακά Αφηγηματικά Βιβλία).

Πέρα από τους όρους και τις ταξινομήσεις που προτείνονται, πολύ συχνά διαπιστώνουμε ότι η κατηγοριοποίηση των βιβλίων για παιδιά υπερβαίνει συγγραφικές προθέσεις ή εκδοτικές σκοπιμότητες, αφού υπάρχουν βιβλία που θα μπορούσαν να ενταχθούν σε περισσότερες από μία κατηγορίες, και αφήνεται στη διακριτική ευχέρεια του αναγνώστη να αποφασίσει πού θα τα εντάξει και πώς θα τα πραγματώσει αναγνωστικά (Παπαδάτος, 2014: 221). Απολύτως ενδεικτικά, βιβλία σαν τα: *Ιστορίες που τις είπε η Πέτρα* της Μαρίας Αγγελίδου (2011), *Ένας δεινόσαυρος στο μπαλκόνι μου* του Μάκη Σερέφα (2008) ή *Ο αθάνατος γαϊδαράκος* της Μάρως Λοϊζου (2002), με τη συμβολή της εικονιστικής αφήγησης που συνοδεύει τα κείμενά τους και χωρίς να απεμπολούν τη γνωστική/πληροφοριακή τους διάσταση, συνδυάζουν τόσο άρτια μυθοπλαστικούς τρόπους και αφηγηματικές τεχνικές με γνωστικού περιεχομένου πληροφορίες, ώστε να διεκδικούν ισάξια τη θέση τους και στο μυθοπλαστικό και στο μη μυθοπλαστικό σύμπαν.

Όπως και αν ονομάσουμε τα βιβλία που διαχειρίζονται την εμπειρία μας με γνωστικούς, αμιγώς μυθοπλαστικούς ή μεικτούς τρόπους, και αφήνοντας πίσω τις σχετικές κατηγοριοποιήσεις, δεν μπορούμε να παραβλέψουμε το γεγονός ότι σήμερα εκδίδονται λιγότερα «κα-

620' Anderson, 1989' Lehtimäki, 2005: 3-4' Kiefer & Wilson, 2011).

θαρά» βιβλία γνώσεων, σε σύγκριση ακόμη και με το πρόσφατο παρελθόν. Η επισήμανση αυτή σηματοδοτεί μια μετατόπιση «από την απλή παράθεση γνώσεων σε μια αφηγηματικού τύπου αποτύπωσή τους», η οποία αμβλύνει τις σχεδόν αντιθετικές κατηγοριοποιήσεις και επιτρέπει στα λεγόμενα «μη λογοτεχνικά βιβλία» να διεισδύουν στους «ιερούς» χώρους της Λογοτεχνίας (Παπαδάτος, 2014: 217), οπότε και να νομιμοποιείται κάθε λόγος για παρόμοια αναγνώσματα.

Αν, όμως, οι εννοιολογικές διαδρομές των όρων είναι ενδιαφέρουσες, οι πιθανές θεωρητικές παράμετροι των μη λογοτεχνικών κειμένων και της μελέτης τους παραμένουν προκλητικές, αφού μάλλον επιμένουμε να μην τις μελετούμε συστηματικά (Anderson, 1989). Το πρώτο ζητούμενο, λοιπόν, μιας τέτοιας πρόκλησης αφορά την οντολογία αλλά και τη λειτουργία των κόσμων της μυθοπλασίας/μη μυθοπλασίας, ενώ το δεύτερο την ίδια την αναγνωστική διαδικασία των βιβλίων, τα οποία διαχειρίζονται με έναν ιδιαίτερο τρόπο τους παράλληλους κόσμους της πραγματικότητάς μας και τους πιθανούς κόσμους της μυθοπλασίας, για να θυμηθούμε και τη Θεωρία της Marie-Laure Ryan (2006).

3. Αντιμετωπίζοντας θεωρητικά τις προκλήσεις

Ο όρος «μυθοπλασία» παραπέμπει σε κάθε επινοημένη λογοτεχνική αφήγηση που 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 και σύμφωνα με τη δική του λογική (Ηγκλετον, 1996: 21). Η μυθοπλασία, ωστόσο, συμπράττει με την άμεση εμπειρία και δεν είναι έξω από την καθημερινή μας ζωή, ενώ όλες μας οι δραστηριότητες έχουν να κάνουν με μυθοπλαστικές κατασκευές που στηρίζονται σε συμβάσεις και ακολουθούν κανόνες (Hawthorn, 2002: 167). Ο λόγος, λοιπόν, για «επινοημένη» αφήγηση ή για «δημιουργία» ενός άλλου κόσμου, μη πραγματικού, εκτός από το ότι διαχωρίζει τη μυθοπλαστική αφήγη-

ση από την αφήγηση βιωμένων πραγματικών γεγονότων, την αντιπαράθετεί και με την «αλήθεια» ως έκφραση συμφωνίας με την πραγματικότητα ή ως μη αλλοίωση της πραγματικότητας. Έτσι αναδύεται και πάλι το παλαιό αλλά διαχρονικό ζήτημα της σχέσης των κόσμων της μυθοπλασίας με τους πραγματικούς μας κόσμους. Ωστόσο, ειδικά σήμερα, η σχέση αυτή ελέγχεται μέσα από τις διαδικασίες της μερικής ή πιο σύνθετης αναπαράστασης που ανακαλούν μέχρι σε κάποιο βαθμό έναν εμπειρικό κόσμο, αλλά δεν λειτουργούν ποτέ αναλογικά σε σχέση με την πραγματικότητα και διεκδικούν τη δική τους αλήθεια. Με αυτή την έννοια, ο κόσμος που περιγράφεται στα βιβλία για παιδιά (λογοτεχνικά ή μη) είναι φανταστικός, δηλαδή διαφορετικός από τον πραγματικό, αφού πάντα προβάλλει μια εκδοχή της πραγματικότητας, δηλαδή μια υποκειμενική εκδοχή της αλήθειας από μια συγκεκριμένη οπτική γωνία (Nodelman & Reimer, 2003: 129).

Προφανώς, ο χώρος της Λογοτεχνίας, όπως και ο χώρος της τέχνης γενικά, είναι ένας τόπος (μυθοπλαστικής) (ανα)κατασκευής της πραγματικότητας, όπου το πραγματικό συγχωνεύεται με το φανταστικό και συνυπάρχει με το επινοημένο σε τέτοιο βαθμό, ώστε να είναι περιττή κάθε διάκριση ή σύγκριση. Αν αποδεχτούμε την παραπάνω άποψη, όπου υπονοείται πως οι μυθοπλαστικοί τρόποι συνιστούν την πιο αξιόπιστη βάση μελέτης της φύσης και της λειτουργίας των κειμένων, γενικά, έχει ενδιαφέρον να εμβαθύνουμε στους τρόπους με τους οποίους η μυθοπλασία δημιουργεί την ψευδαίσθηση της πραγματικότητας και μας συμπαρασύρει στους κόσμους της (Abrams, 2005: 296-297). Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε 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 δυνατότητά τους να μας αποδεσμεύουν από τη λογική/συμβατική αντιστοιχία μορφής-περιεχομένου και να προσδιορίζουν

τη στάση μας απέναντι στην καθιερωμένη αλήθεια. 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 (Abrams, 2005: 297). Αν έρθει, π.χ., κανείς αντιμέτωπος με βιβλία, όπως: *Οχ, χταπόδι, λάθος πόδι!* του Αντώνη Παπαθεοδούλου (2016), το οποίο εξοικειώνει τους μικρούς αναγνώστες με τα επαγγέλματα και τις δραστηριότητές τους, *Το σπίτι το δικό μας* του Βαγγέλη Ηλιόπουλου (2016), το οποίο εκθέτει το κοινωνικό πρόβλημα των σύγχρονων αστέγων, ή το *Ένα τρίγωνο στη χώρα των κύκλων* του Γιώργου Σακελλαρίδη (2016), το οποίο θίγει το ζήτημα του ρατσισμού, μπορούμε να διαπιστώσουμε πως οι αναφορικές δηλώσεις που από το εξώφυλλο ακόμη αποκαλύπτουν τη θεματική στόχευση των βιβλίων, χωρίς να παραποιούν την πραγματικότητα, χάνονται μέσα στις μυθοπλαστικές «ψευδοδηλώσεις». Εδώ, τα γνωστικά στοιχεία είναι τόσο δεμένα με το κείμενο και αποτυπώνουν τις (γνωστικές) πληροφορίες με τέτοια αξιοπιστία και εγκυρότητα, ώστε δεν μας απασχολεί το ζήτημα της αλήθειας τους. Αν και παρόμοια «λογοτεχνήματα», ως μυθοπλαστικά εκφωνήματα, δεν είναι υποχρεωμένα να λογοδοτούν σε δεδομένες εμπειρικές πραγματικότητες, εφόσον μπορούν να τις αναμορφώνουν ή ακόμη και να τις υπερβαίνουν, αναστατώνουν την πρότερη εμπειρία μας. Το εικονογραφημένο βιβλίο *Πιθανότητες* των Δημήτρη Μπασλάμ και Ντανιέλας Σταματιάδη (2016), π.χ., όπου παρουσιάζεται με διασκεδαστικό τρόπο η Θεωρία Πιθανοτήτων (!), μας προσφέρει εναλλακτικούς τρόπους θεώρησης της πραγματικότητας αλλά και διερεύνησης των γνωστικών σχημάτων που τη συγκροτούν, χωρίς όμως να καταργεί τη «γραμματική» του κειμένου που κάνει δυνατό το νόημα και το μετατρέπει σε γνώση. Προφανώς, οι εμπειρικές γνώσεις υποστασι-

οποιούν τη μυθοπλασία, ενώ η μυθοπλασία έχει αναμφισβήτητη τη δυνατότητα να ενεργοποιεί τα εμπειρικά και γνωστικά δεδομένα, κάνοντάς τα πιο ελκυστικά για τους αναγνώστες της.

Η εμπειρία, ως προσωπικό βίωμα ή προσωπικά επεξεργασμένο ερέθισμα που μορφοποιείται σε γνώση, παραπέμπει συνήθως στον εξωλογοτεχνικό κόσμο, αλλά συσχετίζει και τη μυθοπλαστική αφήγηση με την πραγματικότητα, όπου υπάρχουν οι ενήλικοι ή μη ενήλικοι αποδέκτες/αναγνώστες των κειμένων. Οι τελευταίοι, κατά τη συναλλαγή τους με την κειμενική ή/και την εικονιστική αναπαράσταση, βιώνουν την εμπειρική διαδικασία που τους προσφέρεται, ενώ οικειοποιούνται την ενσωματωμένη γνώση και δομούν τα νοήματα σύμφωνα και με τα αποθέματα των παλαιότερων εμπειριών τους. Είναι τότε πιθανό να επανερμηνεύσουν την «παλιά αίσθηση των πραγμάτων», υπό το φως κάθε νέας εμπειρίας και με τη βοήθεια των τρόπων νοητικής/γνωστικής προσπέλασης που τους προσφέρονται, καθώς και να εξερευνήσουν τα εμπειρικά δεδομένα μέσα από την όποια, μυθοπλαστική ή μη, εκφορά τους (Rosenblatt, 1978: 107). Σε κάθε περίπτωση, η λογοτεχνική ή η γνωστική εμπειρία ενεργοποιείται μέσα από την αμοιβαία σχέση αναγνώστη-κειμένου («συναλλαγή») και συνιστά μια μορφή έντονης προσωπικής δραστηριότητας του αναγνώστη, όχι μια παθητική διαδικασία πρόσληψης πληροφοριών (Rosenblatt, 1995: xvi-xviii). Για την κατανόηση των αναγνωστικών διαδικασιών που εγκαινιάζουν τα κείμενα, λογοτεχνικά ή μη, πολλαπλά χρήσιμη αποδεικνύεται η «Συναλλακτική Θεωρία» της L.M. Rosenblatt⁴ για δύο βασικούς λόγους: «χαλαρώνει» την αναγνωστική σχέση μας με το κείμενο και διεισδύει στα άδυτα της αναγνωστικής διαδικασίας.

Στην προσέγγιση της Rosenblatt, η όλη διαδικασία περιλαμβάνει

4. Για τη μεταφορά της ορολογίας της L.M. Rosenblatt στην ελληνική γλώσσα η ευθύνη βαρύνει αποκλειστικά εμάς. (Βλ. σχετικά: Πολίτης, 1996).

δύο κύριες φάσεις: την «έκκληση» (evocation) – δηλαδή την πρώτη επαφή του αναγνώστη με το κείμενο, το οποίο λειτουργεί σαν «κίνητρο» ενεργοποίησης της εμπειρίας του αναγνώστη – και την «αντίδραση/ανταπόκριση» (response), κατά την οποία η δομημένη εμπειρία ζωής του αναγνώστη ανταποκρίνεται στη δομημένη εμπειρία που ενσωματώνεται στο κείμενο. Ο αναγνώστης κινείται συνεχώς ανάμεσα σε κειμενικές ενδείξεις και αναγνωστικές προσδοκίες, εγκαθιδρύοντας με το κείμενο μια ζωντανή συναλλακτική σχέση. Επιπλέον, αποπειράται να μορφοποιήσει ένα «δοκιμαστικό πλαίσιο», όπου θα εντάξει το νόημα των λέξεων και των προτάσεων του κειμένου ή θα δώσει προσωρινές απαντήσεις σε βασικά ερωτήματα που εγείρει στο μυαλό του το κείμενο. Τότε είναι πιθανό, ιδιαίτερα κατά τη δεύτερη φάση, να εστιάσει την προσοχή του σε μορφικά στοιχεία του κειμένου (Rosenblatt, 1978: 7-8) και να το κατατάξει σε κάποιο λογοτεχνικό ή κειμενικό είδος, αλλά και να αντιληφθεί πώς θα το διαβάσει (Rosenblatt, 1978: 56-57). Παράλληλα, ο αναγνώστης μπορεί να εστιάσει την προσοχή του σε συγκεκριμένα σημεία του κειμένου, τα οποία ανακαλούν στο μυαλό του πρότερες προσωπικές εμπειρίες ζωής ή πυροδοτούν συνειρμούς που αντλούνται από την προηγούμενη εμπειρική «γνώση» του πάνω στο θέμα του κειμένου (Rosenblatt, 1978: 8). Κατά την πορεία της ανάγνωσης το «δοκιμαστικό» ερμηνευτικό πλαίσιο, το «προσχέδιο» που έχει ήδη δημιουργήσει ο αναγνώστης, ενδέχεται να αναθεωρηθεί, καθώς προσπαθεί να ενσωματώσει στο πλαίσιο αυτό, πολιτισμικές παραδοχές, πρακτικές γνώσεις και αναμνήσεις παρελθόντων γεγονότων, γνώριμες συμβάσεις ή νεότερες κειμενικές ενδείξεις, την προθυμία του να σκεφτεί και να αισθανθεί, χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, τις παροντικές του ανάγκες και έγνοιες (Rosenblatt, 1978: 8-9, 54-55, 88; Rosenblatt, 1995: 30). Ενδέχεται, όμως, τότε ο αναγνώστης να έρθει αντιμέτωπος και με μη οικείες κειμενικές ενδείξεις που θα επιφέρουν «αρρυθμία» στην αναγνωστική διαδικασία και θα τον

εξαναγκάσουν να εγκαταλείψει συνηθισμένες αναγνωστικές τακτικές. Στην περίπτωση αυτή, υποστηρίζει η Rosenblatt, ο αναγνώστης έχει τη δυνατότητα της «εκλεκτικής προσοχής» (selective attention).

Μια τέτοια δυνατότητα αφορά την υιοθέτηση μιας συγκεκριμένης στάσης του αναγνώστη απέναντι στο κείμενο αλλά και την επιλογή των αντιδράσεών του που σχετίζονται με αυτό, επιτρέποντάς του να εστιάσει σε συγκεκριμένα μόνο στοιχεία (ρυθμός λέξεων, αισθήσεις, συναισθήματα, συνειρμοί, ιδέες κ.ά.) και να καθορίσει το είδος της ανταπόκρισης που ο ίδιος θα υιοθετήσει απέναντι στο κείμενο (Rosenblatt, 1978: 23-26, 42-43, 53). Η «εκλεκτική προσοχή», λοιπόν, ρυθμίζει τις αναγνωστικές αντιδράσεις ανάλογα με τις πολλαπλές δυνατότητες του κειμένου και, επομένως, ορίζει τον βαθμό συνειδητοποίησης του αναγνώστη σχετικά με το «αναφορικό περιεχόμενο/φορτίο» του κειμένου και την εμπειρική διαδικασία που ο ίδιος βιώνει (Rosenblatt, 1978: 43). Μπορεί, όμως, να οδηγήσει τον αναγνώστη και στην υιοθέτηση ενός από τους δύο βασικούς τύπους αναγνωστικής ανταπόκρισης απέναντι στο κείμενο, λογοτεχνικό ή μη: της «μη αισθητικής στάσης/ανάγνωσης» (nonaesthetic/effeferent stance/reading) και της «αισθητικής στάσης/ανάγνωσης» (aesthetic stance/reading). Η Rosenblatt πιστεύει ότι ο αναγνώστης είναι σε θέση να επιλέγει ένα είδος κειμένου, επειδή ταιριάζει με τους «αισθητικούς» ή «μη αισθητικούς» σκοπούς του, ενώ άλλοτε πάλι τα ίδια τα κειμενικά σημεία προδιαθέτουν τον αναγνώστη να υιοθετήσει τη μία ή την άλλη αναγνωστική στάση (Rosenblatt, 1982: 269). Εξάλλου, κάθε μορφή ανταπόκρισης του αναγνώστη συνεπάγεται διαφορετική αντιμετώπιση και διαφορετικούς χειρισμούς του κειμένου (Rosenblatt, 1978: 23, 27).

Κατά τη «μη αισθητική στάση/ανάγνωση» η «εκλεκτική προσοχή» του αναγνώστη εστιάζει κυρίως στο πληροφοριακό περιεχόμενο του κειμένου, σε ενέργειες και λογικές λύσεις για την επίλυση προβλημάτων, στο τελικό χρηστικό αποτέλεσμα (Rosenblatt, 1978: 23-27, 43). Αντίθετα, στην «αισθητική στάση/ανάγνωση» ο αναγνώ-

στης εστιάζει στην ίδια την εμπειρία της αναγνωστικής διαδικασίας και όχι στο τελικό αποτέλεσμα. Ο αναγνώστης, «αισθητικός» ή «μη αισθητικός», προσπαθεί να αποκωδικοποιήσει τις εικόνες και τις έννοιες των λέξεων του κειμένου, ενώ επικεντρώνεται στην ενεργητική «ακρόαση» του εαυτού του, για να συνθέσει σε μία δομή ό,τι προσλαμβάνει (Rosenblatt, 1978: 24-27· Rosenblatt, 1982: 268-269, 271). Ιδιαίτερα ο «αισθητικός» αναγνώστης, μέσω του συνδυασμού σκέψης και συναισθήματος, γνωστικής και θυμικής λειτουργίας, δομεί την αισθητική εμπειρία του (λογοτεχνικού) κειμένου (Rosenblatt, 1978: 24-26, 43-44, 46).

Η συνηθισμένη παρανόηση που θέλει τη γνωστική λειτουργία να αντιτίθεται στη θυμική κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης μπορεί να οδηγήσει στην ταύτιση της «μη αισθητικής ανάγνωσης» με την «αναφορική/γνωστική» και «δηλωτική» χρήση της γλώσσας, ενώ της «αισθητικής ανάγνωσης» με τη «συναισθηματική/συγκινησιακή» και «συνδηλωτική» χρήση. Για τον λόγο αυτόν η Rosenblatt τονίζει ιδιαίτερα τη μείξη των δύο λειτουργιών κατά την αναγνωστική πράξη, όταν ο («αισθητικός») αναγνώστης δεν αντιδρά ξεχωριστά στα γνωστικά και στα συναισθηματικά στοιχεία του κειμένου, αλλά τα αντιλαμβάνεται ως όψεις της ίδιας της αισθητικής εμπειρίας που βιώνει. Συνεπώς, η συναισθηματική προσέγγιση του κειμένου δε συνιστά από μόνη της επαρκές κριτήριο «λογοτεχνικότητας»⁵ και δε σηματοδοτεί απαραίτητα την υιοθέτηση αισθητικής στάσης απέναντι στο κείμενο (Rosenblatt, 1978: 44-46· Rosenblatt, 1982: 273). Η θέση αυτή της Rosenblatt θα μπορούσε, θεωρούμε, να εξηγήσει την αντίδρασή μας απέναντι σε βιβλία, όπως για παράδειγμα: *Το καπέλο του καλλιτέχνη Βίνσεντ Βαν Γκογκ* της Φίλιας Δενδρινού (2010) ή το βιβλίο *Κώστας Τσόκλης και το αλλόκοτο μπέρδεμα* της Ελένης

5. Η Rosenblatt δεν χρησιμοποιεί άμεσα τον όρο «λογοτεχνικότητα», αλλά παραπέμπει έμμεσα στην έννοιά του μέσω του περιεχομένου των όρων «αισθητικός» (aesthetic) και «μη αισθητικός» (nonaesthetic).

Τσαλδίκη (2010), ακόμη και το *Μία+5 Καρυάτιδες* του Αλέξη Κυριτσόπουλου (2007). Σε παρόμοια βιβλία, με την καταλυτική μάλιστα συνδρομή των ζωγραφικών έργων των δημιουργών που ουσιαστικά «βιογραφούνται», ο αναγνώστης αισθητοποιεί την αντίδρασή του ταυτόχρονα μέσα από τη γνωστική και τη θυμική λειτουργία των στοιχείων της λεκτικής και της εικονιστικής τροπικότητας.

Η άποψη της Rosenblatt (1978: 29) ότι τα κείμενα από μόνα τους δεν αρκούν για τον διαχωρισμό του «αισθητικού» από το «μη αισθητικό», αφού δεν υπάρχει κάποια απaráβατη διαχωριστική γραμμή μεταξύ τους, θέτει σε νέα βάση την έννοια της «λογοτεχνικότητας». Ένα κείμενο μπορεί να διαβαστεί αισθητικά ή μη αισθητικά από τον ίδιο ή από διαφορετικούς αναγνώστες, ενώ διαφορετικές αισθητικές συναλλαγές του ίδιου ή διαφορετικών αναγνωστών με το ίδιο κείμενο μπορούν να δώσουν το έναυσμα για διαφορετικά είδη ή επίπεδα αισθητικής εμπειρίας, ανάλογα με τη φύση ή την ψυχική κατάσταση και τις εμπειρίες των αναγνωστών (Rosenblatt, 1978: 25-27). Φαίνεται, λοιπόν, ότι η όποια αναγνωστική ανταπόκριση διακρίνεται από διαβαθμίσεις, ενώ η στάση του αναγνώστη απέναντι στο κείμενο αποτελεί μέρος ενός φάσματος πιθανών διαβαθμισμένων αντιδράσεων μεταξύ του μη αισθητικού και του αισθητικού πόλου (Rosenblatt, 1978: 35· Rosenblatt, 1982: 269). Με άλλα λόγια, οι διαβαθμίσεις της αναγνωστικής ανταπόκρισης βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με την «εκλεκτική προσοχή» του αναγνώστη, το ενδιαφέρον του οποίου μπορεί να εστιάζει στο εξωτερικό πληροφοριακό φορτίο του κειμένου αλλά και στις εσωτερικές αντιδράσεις του ως ατόμου, στην αναγνωστική εμπειρία και στην ευχαρίστηση που αντλεί από αυτή. Μια τέτοια «εμπειρική επίγνωση» της αναγνωστικής διαδικασίας σε συνδυασμό με τις πληροφορίες που αντλούνται από το κείμενο προσδίδουν στο λογοτεχνικό έργο τη «λογοτεχνική αξία» του, ισχυρίζεται η Rosenblatt (1978: 36). Αυτό σημαίνει περαιτέρω ότι τα καθιερωμένα κριτήρια της «λογοτεχνικότητας» ή «ποιητικότη-

τας» ενός κειμένου (απόκλιση από τον κανονικό/καθημερινό λόγο, υφολογικά ή μορφικά τεχνάσματα, επιλογή συγκεκριμένων «λογοτεχνικών θεμάτων», κ.ά.) δεν επαρκούν για την «κατοχύρωση» της αισθητικής αξίας ενός κειμένου, αφού μπορούν να αντιμετωπιστούν εξίσου αισθητικά ή μη αισθητικά (Rosenblatt, 1978: 34-35).

4. Επιλογικά

Ακολουθώντας τις σύγχρονες κατηγοριοποιήσεις των λεγόμενων «μη λογοτεχνικών βιβλίων» και μη ταυτίζοντάς τα απόλυτα με τα βιβλία γνώσεων, επιχειρήσαμε μέσα στο περιοριστικό πλαίσιο της παρούσας μελέτης να αξιοποιήσουμε σύγχρονες θεωρητικές αρχές για τη διερεύνηση των κόσμων της μυθοπλασίας/μη μυθοπλασίας αλλά και της αναγνωστικής διαδικασίας που τους πραγματώνει. Η απόπειρά μας επιβεβαιώνει την ανάγκη υιοθέτησης διευρυσμένων ορίων, όρων και κατηγοριοποιήσεων για τα μη μυθοπλαστικά αναγνώσματα, ενώ αναδιατυπώνει με θεωρητικούς όρους τη δυναμική της διαδικασίας που τα συσχετίζει με τους αποδέκτες τους. Η βασική διαπίστωση που συναρτά τη λογοτεχνική αξία ενός βιβλίου/κειμένου με τις διαφοροποιημένες αναγνωστικές αντιδράσεις απέναντί του, ανάλογα με τις περιστάσεις του αναγνωστικού γεγονότος, παρουσιάζει ιδιαίτερο θεωρητικό και πρακτικό ενδιαφέρον, αφού θα μπορούσε να επηρεάσει τους τρόπους ανάγνωσης και κατηγοριοποίησης των βιβλίων που απευθύνονται στους μη ενήλικους αναγνώστες. Δυνητικά, όπως θα υποστήριζε η Rosenblatt (1978: 23-28, 36-37, 52-70), αυτό σημαίνει ότι ο μη ενήλικος αναγνώστης μαθαίνει να διαχειρίζεται την ενσωματωμένη κειμενική εμπειρία αλλά και τις πολλαπλές αντιδράσεις του απέναντι στο κείμενο, να αποκωδικοποιεί λεκτικά σύμβολα και να βιώνει συναισθήματα, να αντιλαμβάνεται τις βαθύτερες αναφορές του κειμένου και, γενικά, υπερβαίνοντας κατηγοριοποιήσεις και περιορισμούς, να το αντιλαμβάνεται ως ενότητα μορφής και περιεχομένου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

α. Πρωτογενής:

- Αγγελίδου, Μαρία. *Ιστορίες που τις είπε η Πέτρα*. Εικονογράφ. Φ. Στεφανίδη. Αθήνα: Αερόστατο, 2011.
- Δενδρινού, Φίλια. *Το καπέλο του καλλιτέχνη Βίνσεντ Βαν Γκογκ*. Αθήνα: Α.Α. Λιβάνης, 2010.
- Ηλιόπουλος, Βαγγέλης. *Το σπίτι το δικό μας*. Εικονογράφ. Μ. Στελλάτου. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη, 2016.
- Κυριτσόπουλος, Αλέξης. *Μία+5 Καρυάτιδες*. Αθήνα: Κέδρος, 2007.
- Λοϊζου, Μάρω. *Ο αθάνατος γαϊδαράκος*. Εικονογράφηση Κ. Βερούτσου. Αθήνα: Πατάκης, 2002.
- Μπασλάμ, Δημήτρης, & Σταματιάδη, Ντανιέλα. *Πιθανότητες*. Αθήνα: Πατάκης, 2016.
- Παπαθεοδούλου, Αντώνης. *Οχ, χταπόδι, λάθος πόδι!* Εικονογράφηση Π. Μπουλούμπασης. Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2016.
- Σακελλαρίδης, Γιώργος. *Ένα τρίγωνο στη χώρα των κύκλων*. Εικονογράφηση Ν. Καπατσούλια. Αθήνα: Διάπλαση, 2016.
- Σερέφας, Μάκης. *Ένας δεινόσαυρος στο μπαλκόνι μου*. Εικονογράφ. Γ. Στύλος. Αθήνα: Πατάκης, 2008.
- Τσαλδίκη, Ελένη. *Κώστας Τσόκλης και το αλλόκοτο μπέρδεμα*. Αθήνα: Α.Α. Λιβάνης, 2010.

β. Δευτερογενής:

- Abrams, M.H. *Λεξικό λογοτεχνικών όρων: Θεωρία, ιστορία, κριτική λογοτεχνίας*. Μτφρ. Γ. Δεληβοριά & Σ. Χατζηιωαννίδου. Αθήνα: Πατάκης, 2005.
- Anderson, Chris. *Literary Nonfiction: Theory, Criticism, Pedagogy*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 1989.
- Ήγκλετον, Τέρι. *Εισαγωγή στη θεωρία της λογοτεχνίας*. Μτφρ. Μ. Μαυρωνάς. Αθήνα: Οδυσσέας, 41996.
- Hawthorn, Jeremy. *Ξεκλειδώνοντας το κείμενο: Μια εισαγωγή στη θεωρία της λογοτεχνίας*. Μτφρ. Μ. Αθανασοπούλου. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, 42002.
- Hesse, Douglas. «The Resent Rise of Literary Nonfiction: A Cautionary Essay», in: *Journal of Advanced Composition*, vol. 11, no 2 (Fall 1991), pp. 323-333.
- Heyne, Eric. «Toward a Theory of Literary Nonfiction», in: *MFS*

Modern Fiction Studies, vol. 33, no 3 (Fall 1987), pp. 479-490.

- Κανατσούλη, Μένη. *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας σχολικής και προσχολικής ηλικίας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 2007.
- Κανατσούλη, Μένη. «Η Θεσσαλονίκη για παιδιά μέσα από τα μάτια του Σάκη Σερέφα, στο Ένας δεινόσαυρος στο μπαλκόνι μου, Πατάκης, Αθήνα 2008», στο περ.: *Κείμενα*, τεύχ. 11 (2010) <http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=article&id=181:hthessalonikiagiapaidia-kanatsoulh&catid=55:tefxos11&Itemid=91> [Ημερομηνία ανάκτησης: 25-1-2017].
- Καρπόζηλου, Μάρθα. «Τα παιδικά βιβλία γνώσεων: Ένα παράθυρο στα ορατά και αόρατα πράγματα του κόσμου», στο περ.: *Κείμενα*, τεύχ. 11 (2010) <http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=article&id=182:enaparaθurostaoratakiaorata-karpozhlou&catid=55:tefxos11&Itemid=91> [Ημερομηνία ανάκτησης: 25-1-2017].
- Καρπόζηλου, Μάρθα. *Το 1990 στη χώρα των βιβλίων: Συμβολή στη μελέτη των παιδικών αναγνωσμάτων*. Αθήνα: Καστανιώτης, 92009.
- Kiefer, Barbara, & Wilson, Melissa I. «Nonfiction Literature for Children: Old Assumptions and New Directions», in: S.A. Wolf, K. Coats, P. Enciso & C.A. Jenkins (eds.). *Handbook of Research on Children's and Young Adult Literature*. New York & London: Routledge, Taylor & Francis Group, 2011, pp. 290-299.
- Lehtimäki, Markku. *The Poetics of Norman Mailer's Nonfiction: Self-Reflexivity, Literary Form, and the Rhetoric of Narrative*. Tampere, Finland: Tampere University Press, 2005.
- Nodelman, Perry, & Reimer, Mavis. *The Pleasures of Children's Literature*. Boston & New York: Allyn and Bacon, 32003.
- Norton, Donna E., Norton, Sandra E., & McClure, Amy. *Μέσα από τα μάτια ενός παιδιού: Εισαγωγή στην Παιδική Λογοτεχνία*. Μτφρ. Φ. Καπτσίκη & Σ. Καζαντζή. Αθήνα & Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 62007.
- Ντελόπουλος, Κυριάκος. *Παιδικά και νεανικά βιβλία του 19ου αιώνα: Σχολιασμένη και εικονογραφημένη βιβλιογραφική καταγραφή. Πρώτη προσέγγιση*. Αθήνα: Ε.Λ.Ι.Α., 1995.
- Παπαδάτος, Γιάννης Σ. *Παιδικό βιβλίο και φιλαναγνωσία: Θεωρητικές αναφορές και προσεγγίσεις – Δραστηριότητες*. Αθήνα: Πατάκης, 2009.
- Παπαδάτος, Γιάννης Σ. *Το παιδικό βιβλίο στην εκπαίδευση και στην κοινωνία*. Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2014.
- Παπαντωνάκης, Γεώργιος, & Κώτη-Παπαντωνάκη, Δέσποινα. «Βιβλίο

- γνώσεων για παιδιά και νέους: Θεωρητική προσέγγιση», στο περ.: *Κείμενα*, τεύχ. 11 (2010) <http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=article&id=184:bibliognwsewngiapaidia-papantwnakh&catid=55:tefxos11&Itemid=91> [Ημερομηνία ανάκτησης: 25-1-2017].
- Πολίτης, Δημήτρης. «Ο Ρόλος του Αναγνώστη και η “Συναλλακτική” Θεωρία της L.M. Rosenblatt», στο περ.: *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, τόμ. 11 (1996), σσ. 21-33.
 - Rosenblatt, Louise M. *Literature as Exploration*. New York: The Modern Language Association of America, ⁵1995.
 - Rosenblatt, Louise M. «The Literary Transaction: Evocation and Response», in: *Theory into Practice*, vol. 21 (1982), pp. 268-277.
 - Rosenblatt, Louise M. *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1978.
 - Ryan, Marie-Laure. «From Parallel Universes to Possible Worlds: Ontological Pluralism in Physics, Narratology and Narrative», in: *Poetics Today*, vol. 27, no 4 (2006), pp. 633-674.
 - Temple, Charles, Martinez, Miriam, & Yokota, Junko. *Children’s Books in Children’s Hands: An Introduction to their Literature*. Boston: Pearson Allyn & Bacon, ³2006.

Η ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΟΜΗΣ ΤΟΥΣ¹

Πόπη Κασσωτάκη-Ψαρουδάκη

Σχολική Σύμβουλος ΠΑ 50^{ης} Περιφέρειας (Χανίων)

Η συστηματική προσέγγιση των πληροφοριακών κειμένων (βιβλίων γνώσεων), με την εφαρμογή και των κατάλληλων ανά περίπτωση γνωστικών στρατηγικών, όπως φαίνεται και από άλλες ανάλογες έρευνες, μπορεί να συμβάλει τόσο στη δημιουργική και ενεργό εμπλοκή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία όσο και στη βαθύτερη κατανόησή τους.

Το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας δείχνει να επικεντρώνεται όλο και περισσότερο στην εξοικείωση των παιδιών, από τα πρώιμα κιόλας χρόνια της εκπαίδευσής τους, όχι μόνο με τα λογοτεχνικά αλλά και με τα πληροφοριακά κείμενα (Σίτας, 2000). Ένας από τους βασικούς λόγους για τη σύγχρονη αυτή τάση στην εκπαίδευση των μικρών παιδιών αφορά την ίδια την εποχή μας. Μια κατεξοχήν εποχή «της πληροφορίας», γεγονός που καθιστά επιτακτική την ανάγκη να εξοικειώνονται προοδευτικά τα μικρά παιδιά

1. Η παρούσα εργασία αποτελεί μέρος του ερευνητικού-επιμορφωτικού προγράμματος «Ένα από απόσταση επιμορφωτικό πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης στη διδακτική προσέγγιση των πληροφοριακών κειμένων στην πρώιμη εκπαίδευση» (A distance education course for professional development regarding the instructional approach of informational texts in preschool education), το οποίο αξιολογήθηκε και βραβεύτηκε από τη Συνομοσπονδία Ευρωπαϊκών Ομοσπονδιών Γραμματισμού (Federation European Literacy Associations – FELA) και εφαρμόστηκε για δύο σχολικά έτη σε μια πειραματική ομάδα είκοσι τεσσάρων (24) νηπιαγωγών στην Περιφερειακή Ενότητα Χανίων.

με τα σχετικά κειμενικά είδη, όχι μόνο για να καταφέρουν να επιτύχουν, αλλά ακόμα και για να επιβιώσουν αργότερα στο σχολείο, στη δουλειά, αλλά και στην κοινωνία (Duke, 2000). Η ανάγνωση ποικίλων κειμένων από την πρώιμη σχολική ηλικία μπορεί να συμβάλει στο να γνωρίσουν τα άτομα το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, να γίνουν δημιουργικά και με αυτοπεποίθηση, επαρκείς αναγνώστες, ενεργοί και ενημερωμένοι πολίτες (Καρπόζηλου, 1994).

Παρ' όλα, όμως τα αναφερόμενα στη βιβλιογραφία οφέλη των πληροφοριακών κειμένων, αρκετοί εκπαιδευτικοί νιώθουν δισταγμό να τα εισαγάγουν και να τα αξιοποιήσουν διδακτικά στην τάξη τους. Αιτίες στις οποίες αποδίδεται ο δισταγμός αυτός σχετίζονται: (α) με την περιορισμένη εξοικείωσή τους, από τις σπουδές τους ακόμα, με τη διδακτική προσέγγιση αυτού του είδους των κειμένων. (β) Με την ανησυχία τους μήπως τα κείμενα αυτά είναι βαρετά και ανιαρά για τα παιδιά (Donovan & Smolkin, 2001). Ωστόσο, έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά, ειδικά τα αγόρια, φαίνεται να δείχνουν μεγάλο ενδιαφέρον για τα πληροφοριακά κείμενα (Παπαδάτος, 2014: 216). Επιπλέον, οι Αμπαρτζάκη, Γωνιωτάκη, Κασσωτάκη-Ψαρουδάκη και Σκορδύλη διαπίστωσαν σε σχετική έρευνά τους ότι «η ενασχόληση με τα βιβλία γνώσεων κινητοποίησε το ενδιαφέρον για μεγαλύτερη επαφή των παιδιών με αυτά και λειτούργησε ως κίνητρο για τη δημιουργία του δικού τους βιβλίου» (Αμπαρτζάκη, Γωνιωτάκη, Κασσωτάκη-Ψαρουδάκη & Σκορδύλη, 2009: 233).

Ορίζοντας τα «πληροφοριακά κείμενα», ερευνητές και θεωρητικοί αναφέρονται στα κείμενα που έχουν δημιουργηθεί με σκοπό κυρίως να ενημερώσουν, να εξηγήσουν, να περιγράψουν, να παρουσιάσουν πληροφορίες για το φυσικό και το κοινωνικό περιβάλλον και διαθέτουν κάποια ιδιαίτερα εξωτερικά και δομικά χαρακτηριστικά για να επιτύχουν τον επικοινωνιακό σκοπό τους (Duke & Bennet-Armistead, 2003· Καρπόζηλου, 1994· Ντεκάστρο, 2005· Σίτας, 2000· Χλαπάνα, 2011). Ανάλογα, με τις προθέσεις, τον προσανατολισμό

και τον σκοπό του συγγραφέα, αν θέλει δηλαδή να διδάξει, να μάθει κάτι στον αναγνώστη ή αν θέλει να τον διδάξει τέρποντάς τον, είναι και η τεχνική που θα ακολουθήσει για να παρουσιάσει τις πληροφορίες του. Στην πρώτη περίπτωση, το κείμενο περιλαμβάνει μόνο τις πληροφορίες και είναι αμιγώς πληροφοριακό (expository text), ενώ στη δεύτερη είναι ένα μεικτό κείμενο που παρουσιάζει τις πληροφορίες, χρησιμοποιώντας δομικά στοιχεία της λογοτεχνίας (σκηνικό, ήρωες, πλοκή) (Donovan & Smolkin, 2002). Στην ίδια λογική, άλλοι μελετητές του πεδίου, όπως οι Kletzien και Dreher (2004), προτείνουν τη διάκριση των πληροφοριακών κειμένων σε αφηγηματικά πληροφοριακά, επηγηματικά πληροφοριακά και μεικτά κείμενα. Η Καρπόζηλου τα διακρίνει, όσον αφορά το είδος τους, σε πληροφοριακά και πραγματογνωστικά, όσον αφορά τη μορφή τους σε καθαρά και σε κείμενα με διηγηματικό πλαίσιο (Καρπόζηλου, 1994: 111). Τέλος, ο Παπαδάτος τα κατηγοριοποιεί σε απλά βιβλία γνώσεων, σε βιβλία γνώσεων με λογοτεχνίζουσα αφήγηση, σε λογοτεχνικά βιβλία γνώσεων και στα μεικτά βιβλία γνώσεων (Παπαδάτος, 2014: 217-223).

Ανεξάρτητα όμως από την κατηγορία που ανήκει ένα πληροφοριακό κείμενο, ένα βιβλίο γνώσεων, η διδακτική αξιοποίησή του στην τάξη δεν είναι εύκολη υπόθεση. Ειδικά στο νηπιαγωγείο, τα παιδιά δυσκολεύονται να κατανοήσουν τον τύπο, τη γλώσσα και το περιεχόμενο αυτών των τόσο διαφορετικών τα παραμύθια που τους διαβάζουν συνήθως κειμένων. Ωστόσο, το νηπιαγωγείο, καθώς και οι πρώτες τάξεις του δημοτικού μπορεί να παρέχουν στα παιδιά τη δυνατότητα πρόσβασης σε πολλές μαθησιακές περιστάσεις (μεγαλόφωνη ανάγνωση) και χώρους (βιβλιοθήκη, γωνιές παιχνιδιού και εργασίας) που θα διευκολύνουν την επαφή και την εξοικείωσή τους με ποικίλα είδη και τύπους κειμένων. Στο πλαίσιο, μάλιστα, του αναδυόμενου γραμματισμού, τα παιδιά μπορούν να βοηθηθούν να ακολουθήσουν τις επιστημονικές χρήσεις της λογικής των βιβλίων γνώσεων, χρησιμοποιώντας την ομιλία, την ακρόαση, τη γρα-

φή, την ανάγνωση, τη ζωγραφική. Και όλα αυτά, καθώς τα παιδιά εμπλέκονται σε αυθεντικές δραστηριότητες για την αναζήτηση νοήματος που τους δίνουν την ευκαιρία να αντιληφθούν ότι τα βιβλία αυτά λειτουργούν ως πηγή γνώσης, πολιτισμικών εμπειριών αλλά και απόλαυσης (Αμπαρτζάκη, κ.ά., 2009: 228). Στην παρούσα εργασία παρουσιάζουμε μέρος του περιεχομένου μιας επιμορφωτικής προσπάθειας που καταβάλαμε, προκειμένου να υποστηρίξουμε τους εκπαιδευτικούς να οργανώσουν τη διδακτική προσέγγιση των πληροφοριακών κειμένων, αξιοποιώντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά (κειμενικά-οργανωτικά-οπτικά), τις ποικίλες δομές (περιγραφή, δι-αδοχή, σύγκριση, αίτιο/αποτέλεσμα, πρόβλημα λύση) που συνήθως χρησιμοποιούνται για τη συγγραφή τους, αλλά και τις γνωστικές στρατηγικές που θα ξεκλειδώσουν το περιεχόμενό τους κατά τρόπο αναπτυξιακά κατάλληλο.

1. Τα χαρακτηριστικά των πληροφοριακών κειμένων

Τα πληροφοριακά κείμενα, και ειδικά τα επεξηγηματικά, ανεξάρτητα από την ηλικιακή ομάδα στην οποία απευθύνονται, διακρίνονται ως προς τη μορφή τους από κάποια συγκεκριμένα *κειμενικά, οργανωτικά και οπτικά* (εικονικά και γραφικά) χαρακτηριστικά. Πιο συγκεκριμένα τα χαρακτηριστικά αυτά είναι:

(α) *Τα κειμενικά χαρακτηριστικά* έχουν να κάνουν με: (1) Διαφορετικούς τρόπους γραφής, που συμβάλλουν στο να ξεχωρίζουν κάποιες λέξεις με τη χρήση: (α) Έντονης (bold) ή πλάγιας (italics) ή εγχρωμης γραφής, (β) κεφαλαίων γραμμάτων, και (γ) υπογράμμισης. Οι λέξεις αυτές είναι σαν να φωνάζουν στον αναγνώστη: «Πρόσεξέ με!!!!!». (2) Επεκτάσεις εικόνων/σχημάτων όπως ετικέτες (labels) και λεζάντες (captions), οι οποίες αποτελούνται από μεμονωμένες λέξεις ή φράσεις που συνοδεύουν εικόνες, φωτογραφίες ή διαγράμματα. Οι επεκτάσεις αυτές συνδέουν σκόπιμα τα οπτικά με τα γλωσσικά μέρη ενός κειμένου (Price, Kleeck & Huberty, 2009).

(β) *Τα οργανωτικά χαρακτηριστικά*, τα οποία συμβάλλουν στην καλή οργάνωση, απομνημόνευση και ανάκληση της γνώσης και περιλαμβάνουν: (1) Τον πίνακα περιεχομένων, έναν κατάλογο των μερών ενός κειμένου που ενημερώνει τον αναγνώστη για το περιεχόμενο και τη διάρθρωσή του ανά σελίδες. (2) Το γλωσσάρι, μια αλφαβητική λίστα όρων σε έναν συγκεκριμένο τομέα της γνώσης με τους ορισμούς τους. (3) Το ευρετήριο, που καθοδηγεί τον αναγνώστη στο σημείο του κειμένου (σελίδες), όπου θα βρει συγκεκριμένες πληροφορίες σχετικά με ένα θέμα, λέξη, ή πρόσωπο.

(γ) *Τα οπτικά χαρακτηριστικά*, τα οποία μπορεί να είναι εικονικά ή γραφικά και υποστηρίζουν τον αναγνώστη να δει πώς σχετίζονται οι πληροφορίες μεταξύ τους. Επίσης, λειτουργούν ως μνημονικοί οργανωτές για την καλύτερη συγκράτηση και ανάκληση των πληροφοριών σε νέες καταστάσεις. Επιπλέον, βοηθούν τον αναγνώστη να αποκτήσει ικανότητες οπτικού γραμματισμού και να κατανοεί όχι μόνο συγκεκριμένες, αλλά και αφηρημένες έννοιες (McTigue & Flowers, 2011). Στα οπτικά χαρακτηριστικά περιλαμβάνονται: *Φωτογραφίες/εικόνες*, οι οποίες αποτελούν ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά των κάθε είδους κειμένων για παιδιά και δεν πρέπει να διαδραματίζουν περιθωριακό ή παθητικό ρόλο. *Γραφήματα*, όπως πί-τες, ραβδογράμματα κ.ά., τα οποία παρουσιάζουν την πληροφορία, όπως και τις σχέσεις ανάμεσα στα μέρη της, οπτικά και συνοπτικά με έναν ξεκάθαρο και άμεσο τρόπο. *Γραφικοί οργανωτές*, ένα είδος πολυτροπικών κειμένων που αποτελούνται από σχήματα, γραμμές, βέλη και λέξεις ποικίλων χρωμάτων και μεγεθών και χρησιμοποιούνται για την εξωτερική αναπαράσταση-οπτικοποίηση πληροφοριών. Το κάθε είδος γραφικού οργανωτή χρησιμοποιείται για διαφορετικό σκοπό και γνωστικό αντικείμενο και η αποτελεσματικότητά του εξαρτάται από το κατά πόσο κατάλληλος είναι για την κατάσταση που χρησιμοποιείται, καθώς και από το πόσο ξεκάθαρη είναι η δομή του. Χαρακτηριστικά παραδείγματα γραφικών οργανωτών είναι: το

Yenn διάγραμμα, ο νοητικός/εννοιολογικός χάρτης, και διάφορα διαγράμματα ροής.

Τα παιδιά πρέπει να διδαχθούν να μην παραβλέπουν τα χαρακτηριστικά των πληροφοριακών κειμένων, αλλά να τα αναγνωρίζουν και να βασίζονται σε αυτά για επιπλέον πληροφορίες (Κασσωτάκη-Ψαρουδάκη, 2014: 19). Κάποιες προτάσεις προς αυτή την κατεύθυνση είναι οι ακόλουθες:

- Χρησιμοποιούμε το κατάλληλο λεξιλόγιο όταν αναφερόμαστε στα χαρακτηριστικά των πληροφοριακών κειμένων.
- Προτρέπουμε τα παιδιά να χρησιμοποιούν λεζάντες στις ζωγραφιές τους.
- Προτρέπουμε τα παιδιά σε ζευγάρια να εντοπίσουν τις «διαφορετικές» λέξεις σε μια σελίδα ενός πληροφοριακού κειμένου. Συζητούμε τα στοιχεία που κάνουν ξεχωριστή την εμφάνιση αυτών των λέξεων.
- Προτρέπουμε τα παιδιά να χρησιμοποιούν τις υπάρχουσες γνώσεις τους για να εντοπίσουν τη σελίδα του βιβλίου που τα ενδιαφέρει, από τον πίνακα περιεχομένων ή το ευρετήριο. Στην περίπτωση αυτή, διαβάζουμε μόνο τις σελίδες αυτές.
- Αναφορικά με τις εικονικές αναπαραστάσεις, είναι καλό να τους υποβάλλουμε τρεις συγκεκριμένες ερωτήσεις ενώ τους τις δείχνουμε: «τι βλέπεις εδώ;», «τι σκέφτεσαι;» και «τι αναρωτιέσαι;» (Richards & Anderson, 2003). Πριν από την άμεση εμπλοκή των παιδιών, είναι απαραίτητη η επίδειξη της εφαρμογής των ερωτήσεων (προτυποποίηση) από τον/την εκπαιδευτικό με την τεχνική της *φωναχτής σκέψης*. Κοιτάζει, δηλαδή, μια εικόνα σε ένα κείμενο και μονολογεί: «Βλέπω εδώ ένα ...», «σκέφτομαι ότι αυτό πρέπει να είναι... γιατί...» και «αναρωτιέμαι αν...».
- Ο «*περίπατος στα χαρακτηριστικά των πληροφοριακών κειμένων*» είναι μια διδακτική προσέγγιση που δίνει την ευκαιρία

στα παιδιά να εξοικειώνονται με αυτά και να τα χρησιμοποιούν, προκειμένου να εισαχθούν στο νόημα του κειμένου, προτού ακόμα είναι ικανά να το διαβάσουν/αποκωδικοποιούν (Kelley & Clausen-Grace, 2010). Η εφαρμογή της τεχνικής αυτής ακολουθεί συγκεκριμένα βήματα και προϋποθέτει: (α) Τα παιδιά να έχουν μια βασική εξοικείωση με τα χαρακτηριστικά (κειμενικά – οπτικά – οργανωτικά) των πληροφοριακών κειμένων, (β) να χρησιμοποιείται με κείμενα μικρά σε έκταση (2-3 σελίδων, τουλάχιστον στην αρχή) και (γ) το θέμα τους να μην είναι εντελώς άγνωστο στα παιδιά.

- Επίσης, τα παιδιά είναι χρήσιμο σταδιακά να συμπληρώνουν σ' έναν κενό πίνακα τα χαρακτηριστικά των πληροφοριακών κειμένων που συναντούν κάτω από τους υπότιτλους «Όνομα Χαρακτηριστικού», «Παράδειγμα», «Με τι μοιάζει», «Πώς με βοηθά»». Ιδιαίτερη σημασία έχει όμως η συζήτηση για το πώς βοηθά ένα χαρακτηριστικό τον αναγνώστη να κατανοήσει το κείμενο (Maloch & Horsey, 2013).

2. Η δομή των πληροφοριακών κειμένων

Δομή ενός κειμένου είναι ο τρόπος που ένας συγγραφέας έχει επιλέξει να οργανώσει και να παρουσιάσει τις ιδέες και τις πληροφορίες του, προκειμένου να επιτύχει έναν συγκεκριμένο σκοπό. Οι βασικές δομές οργάνωσης του περιεχομένου των πληροφοριακών κειμένων είναι οι ακόλουθες (Moss, 2004):

Περιγραφή: Συνήθως, η δομή αυτή χρησιμοποιείται για να δηλώσει τι είναι κάτι ή να παρουσιάσει τα χαρακτηριστικά ή τις ιδιότητες ενός αντικειμένου/υποκειμένου (άνθρωπος, ζώο, πράγμα, τόπος, κατάσταση). Ο συγγραφέας χρησιμοποιεί περιγραφικά επίθετα, παραδείγματα και λεπτομέρειες για κινητοποιήσει τις περισσότερες αισθήσεις του αναγνώστη και να τον βοηθήσει να οπτικοποιήσει,

να φτιάξει τη νοητική εικόνα του περιγραφόμενου, προκειμένου να κατανοήσει το θέμα (την κεντρική ιδέα του κειμένου). Οι αναγνωρίσιμες λέξεις/φράσεις σήμανσης αυτής της δομής είναι: Για παράδειγμα, έτσι όπως..., για να αρχίσουμε με..., επίσης. Οι ερωτήσεις που βοηθούν τα παιδιά να αντιληφθούν τη δομή αυτή είναι:

- Ποιος/τι είναι αυτό που περιγράφεται;
- Με ποιον τρόπο περιγράφεται (πώς είναι το σχήμα, το χρώμα, το μέγεθος, ο ήχος, η μυρωδιά του, πώς λειτουργεί, σε τι χρειάζεται, με τι άλλο μοιάζει);
- Τι είναι σημαντικό να θυμάται κάποιος γι' αυτό;
- Η περιγραφή που κάνει ο συγγραφέας βοηθά τον αναγνώστη να σχηματίσει την εικόνα του;

Διαδοχή: Συνήθως η δομή αυτή χρησιμοποιείται για την παρουσίαση μιας σειράς επεισοδίων ή βημάτων μιας διαδικασίας που εξελίσσονται με την πάροδο του χρόνου. Ψάχνουμε, λοιπόν, στο κείμενο και αναζητούμε, στην πρώτη περίπτωση αναφορές στον χρόνο (ημερομηνίες, εποχές, ώρες) και στη δεύτερη τα βήματα της διαδικασίας, ενώ ταυτόχρονα εντοπίζουμε τις λέξεις σήμανσης (signal words) που χρησιμοποιούνται στη δομή της διαδοχής. Οι αναγνωρίσιμες λέξεις/φράσεις σήμανσης αυτής της δομής είναι: 1ον, 2ον, 3ον, στη συνέχεια, τελικά, πριν από, μετά, όχι πολύ καιρό μετά..., σύντομα. Οι ερωτήσεις που βοηθούν τα παιδιά να αντιληφθούν τη διαδοχή είναι:

- Εξελίσσονται τα επεισόδια με την πάροδο του χρόνου;
- Ποια είναι τα βήματα που περιγράφονται στην εκτύλιξη της διαδικασίας;
- Ποιο είναι το χρονικό διάστημα από το πρώτο επεισόδιο ως το τελευταίο;

- Πώς ο συγγραφέας σηματοδοτεί την αλλαγή από το ένα επεισόδιο/βήμα στο άλλο, ποιες λέξεις σήμανσης χρησιμοποιεί;

Σύγκριση-Αντιπαραβολή: Συνήθως η δομή αυτή χρησιμοποιείται για να παρουσιάσει το πώς δύο ή περισσότερα αντικείμενα, άνθρωποι, γεγονότα ή τόποι παρουσιάζονται από την άποψη των ομοιοτήτων ή των διαφορών που υπάρχουν μεταξύ τους. Σε ποια σημεία μπορεί να διαφέρουν και πού να μοιάζουν. Ποια είναι τα δυνατά σημεία τους και ποια τα αδύνατα. Οι αναγνωρίσιμες λέξεις/φράσεις σήμανσης αυτής της δομής είναι: ίδιο με, παρόμοια, όσο, καθώς και, όχι μόνο ... αλλά και, τόσο, αντί. Οι ερωτήσεις που μπορεί να βοηθήσουν τα παιδιά είναι:

- Ποια είναι τα στοιχεία που συγκρίνουμε μεταξύ τους;
- Ποιες είναι οι ομοιότητές τους;
- Ποιες είναι οι διαφορές τους;
- Ποιες ομοιότητες και διαφορές είναι οι πιο σημαντικές;
- Ποια είναι τα πλεονεκτήματά τους;
- Ποια είναι τα μειονεκτήματά τους;

Αίτιο-αποτέλεσμα: Συνήθως η δομή αυτή χρησιμοποιείται για να δείξει γιατί υπάρχει κάτι ή τι συμβαίνει ως αποτέλεσμα μιας δράσης είτε για να δείξει πώς μία ή περισσότερες αιτίες οδήγησαν σε ένα ή περισσότερα αποτελέσματα ή ακόμα και πώς το αποτέλεσμα μιας αιτίας αποτέλεσε την αίτια για επόμενο αποτέλεσμα. Στην τελευταία περίπτωση μιλάμε για αλυσίδα εναλλασσόμενων αιτιών και αποτελεσμάτων. Αυτή η δομή έχει, επίσης, μια ισχυρή συνιστώσα του χρόνου, δεδομένου ότι το αίτιο προηγείται του αποτελέσματος. Οι αναγνωρίσιμες λέξεις/φράσεις σήμανσης αυτής της δομής είναι: επειδή, ως εκ τούτου, αυτό οδήγησε σε..., κατά συνέπεια, για τον λόγο αυτόν... ως αποτέλεσμα. Οι ερωτήσεις μας είναι:

- Ποια είναι η αιτία;
- Ποιο/α είναι το/τα αποτέλεσμα/αποτελέσματα ;
- Τι συνέβηκε/ Γιατί συνέβηκε;
- Υπήρξαν διάφορες αιτίες και πολλά αποτελέσματα;
- Το αποτέλεσμα προκάλεσε στη συνέχεια και άλλα αποτελέσματα;
- Με ποιον τρόπο η αιτία οδήγησε στο/στα αποτέλεσμα/αποτελέσματα;
- Πώς αντέδρασαν οι άνθρωποι;



Πρόβλημα-Λύση: Συνήθως η δομή αυτή χρησιμοποιείται για να παρουσιάσει ένα πρόβλημα, και να δείξει πώς αυτό μπορεί να λυθεί (ή να έχει ήδη λυθεί). Δεν συναντάμε συχνά κείμενα που να περιλαμβάνουν αποκλειστικά αυτήν τη δομή, ωστόσο η δομή αυτή περιλαμβάνεται σε πολλά κείμενα από κοινού με άλλες. Πολλές φορές η δομή αυτή μπορεί να συγχέεται με τη δομή «αίτιο-αποτέλεσμα». Η βασική διαφορά μεταξύ τους, που μπορεί να βοηθήσει και στη διάκρισή τους, είναι ότι στη δομή «πρόβλημα-λύση» υπάρχει πάντα μια λύση, ενώ στη δομή «αίτιο-αποτέλεσμα» δεν υπάρχει. Συνίσταται πάντως να έχουν εξοικειωθεί τα παιδιά με την προηγούμενη δομή (αίτιο-αποτέλεσμα) πριν από την εισαγωγή τους στη δομή «πρόβλημα-λύση». Οι αναγνωρίσιμες λέξεις/φράσεις σήμανσης αυτής της δομής είναι: το ερώτημα είναι ..., το δίλημμα είναι ..., το παζλ θα είναι ..., για να λύσει αυτό το ..., μια απάντηση είναι ..., ένας λόγος για την... Οι ερωτήσεις προς τα παιδιά είναι:

- Ποιο είναι το πρόβλημα; Τι το προκάλεσε;
- Ποιες είναι οι πιθανές λύσεις;
- Ποιος προσπαθεί για την επίλυση του προβλήματος;
- Έχει το πρόβλημα λυθεί, ή θα λυθεί στο μέλλον;

Στις πρώτες τους επαφές με τα βιβλία γνώσεων, τα παιδιά δυσκολεύονται να αντιληφθούν τη δομή. Χάνονται στις λέξεις και δεν βλέπουν τη «μεγάλη εικόνα», τον σκελετό του κειμένου. Για τον λόγο αυτόν, πολλοί ειδικοί του πεδίου ισχυρίζονται ότι η δομή των κειμένων πρέπει να διδάσκεται συστηματικά και με σαφήνεια από την πρώιμη ήδη σχολική ηλικία (Dymock, 2005). Απαραίτητη προϋπόθεση για τη διδακτική προσέγγιση των δομών των κειμένων είναι να γνωρίζουν καλά οι εκπαιδευτικοί τα είδη τους, τις λέξεις σήμανσης και τους γραφικούς οργανωτές που ταιριάζουν σε κάθε δομή.

Η ευαισθητοποίηση των παιδιών είναι καλό να γίνεται σε μία δομή κάθε φορά, με τη χρήση μικρών κειμένων (περίπου 6-8 σειρών) με ξεκάθαρη δομή. Η περιγραφή θεωρείται πιο οικεία δομή στα παιδιά και ενδεχομένως είναι χρήσιμο να αρχίσουμε από αυτή και να ακολουθήσουν η διαδοχή, η σύγκριση/αντιπαραβολή, η δομή αίτιο-αποτέλεσμα και, τέλος, η δομή πρόβλημα-λύση. Αργότερα, θα χρησιμοποιήσουμε κείμενα με πολλαπλά είδη δομής (Akhondji, Malayeri, και AbdSamad, 2011). Είναι σημαντικό, επίσης, να εξοικειώνουμε σταδιακά τα παιδιά με τα διάφορα είδη και τη λειτουργία των γραφικών οργανωτών. Πιο συγκεκριμένα, αρχικά προετοιμάζουμε και παρουσιάζουμε στα παιδιά έναν συμπληρωμένο γραφικό οργανωτή. Έπειτα, τους δίνουμε να ολοκληρώσουν όπως μπορούν έναν ημιτελή οργανωτή. Τέλος, μετά την ανάγνωση ενός κειμένου, συμπληρώνουν όπως μπορούν έναν κενό οργανωτή και τον αξιολογούν σε ζευγάρια.

3. Η κατανόηση των πληροφοριακών κειμένων

Η κατανόηση αφορά κάθε μορφή επικοινωνίας. Ειδικά σε ό,τι αφορά τον γραπτό λόγο, η κατανόηση αποτελεί τον βασικό σκοπό κάθε αναγνωστικής πράξης και βρίσκεται στο επίκεντρο των δεξιοτήτων του γραμματισμού (Βάμβουκας, 1984). Η στρατηγική κατανόησης είναι ένα σχέδιο, μια σκόπιμη διαδοχή βημάτων για την κατανόηση

ενός κειμένου (Dymock & Nicholson, 2010). Η σχετική έρευνα έχει δείξει ότι τα άτομα που έχουν μεγαλύτερη ευχέρεια να κατανοούν ένα κείμενο έχουν ένα πλούσιο ρεπερτόριο στρατηγικών στη διάθεσή τους και έχουν επίγνωση των λόγων που κάθε φορά εφαρμόζουν μια στρατηγική (Κασσωτάκη-Ψαρουδάκη & Τσολακίδου, 2014). Με βάση τη σχετική βιβλιογραφία, παρότι υπάρχουν αρκετές στρατηγικές κατανόησης, οι στρατηγικές που μπορούν με ευχέρεια να καλλιεργηθούν στην πρώιμη σχολική ηλικία, ειδικά με τα πληροφοριακά κείμενα, είναι οι ακόλουθες (Kletzien & Dreher, 2004):

Η πρόβλεψη: δημιουργεί προσδοκίες στον αναγνώστη και τον συνδέει με το θέμα του κειμένου. Οι υποστηρικτές τής «αμοιβαίας διδασκαλίας» (Stricklin, 2011) συνιστούν να γίνονται προβλέψεις πριν από την ανάγνωση ενός βιβλίου με βάση τα στοιχεία του εξωφύλλου. Σε αντίθεση με τα λογοτεχνικά κείμενα, στα πληροφοριακά η πρόβλεψη αφορά όχι το τι θα συμβεί μετά, αλλά «τι πιθανές πληροφορίες περιλαμβάνει το κείμενο». Ένας περίπτωσης στις εικόνες και στα λουπά κειμενικά, οπτικά και οργανωτικά χαρακτηριστικά του κειμένου μπορεί να είναι μια πρώτη διερεύνηση για την επαλήθευση ή μη των αρχικών προβλέψεων.

Η σύνδεση: με έναν φυσικό τρόπο ο κάθε αναγνώστης όταν διαβάζει κάτι το συνδέει: (α) με τον εαυτό του, τις εμπειρίες και τα βιώματά του, (β) με άλλο κείμενο και (γ) με τον κόσμο γενικότερα. Η χρήση «ζευγών κειμένων» (πληροφοριακά-λογοτεχνικά) (για τα μέσα μεταφοράς) κάνει πιο ενδιαφέρουσα τη μαθησιακή εμπειρία και προωθεί τη διακειμενικότητα. Κατάλληλη ερώτηση για να βοηθηθούν τα παιδιά είναι: Τι σου θυμίζει και γιατί...

Η διατύπωση ερωτήσεων: μέσα από τις ερωτήσεις, ο αναγνώστης διεξάγει εσωτερική συζήτηση με τον συγγραφέα, αλλά και με τον ίδιο του τον εαυτό. Όταν ο αναγνώστης αναρωτιέται για κάτι και διατυπώνει ερωτήσεις του τύπου γιατί, εάν, τι, πώς, ουσιαστικά κα-

τευθύνει τη σκέψη τους προς το κείμενο. Ταυτόχρονα, για να ελέγξει την πρόοδό του, απευθύνεται και στον εαυτό του και, με τη χρήση ερωτήσεων μεταγνωστικής φύσης, αναρωτιέται «πώς πάει το έργο μου;» «τι πρέπει να κάνω για να το ολοκληρώσω;».

Η συναγωγή συμπερασμάτων: επειδή ο αναγνώστης, εκτός από αυτά που αναφέρει ρητά ο συγγραφέας, πρέπει να ψάξει ανάμεσα στις γραμμές για να ανακαλύψει το σιωπηρό μήνυμα, να κάνει προβλέψεις και να σκεφτεί με κριτική ματιά για να βγάλει τα συμπεράσματά του (Βάμβουκα, 2012).

Η οπτικοποίηση: ο αναγνώστης συνδέει τις λέξεις του συγγραφέα με δικά του οπτικά, ακουστικά και άλλα αισθητηριακά βιώματα, προκειμένου να δημιουργήσει τη νοητική εικόνα των αντικειμένων, σκηνών και καταστάσεων του μηνύματος. Τα παιδιά που δυσκολεύονται να καταλάβουν τη σημασία των λέξεων ενός κειμένου μπορεί να μην είναι σε θέση να δουν «νοητικά» αυτό που θέλει να πει ο συγγραφέας.

Οι πιο πάνω στρατηγικές μπορούν να διδαχτούν στα παιδιά προτού ακόμα αυτά είναι ικανά να διαβάσουν ένα κείμενο. Σε ό,τι αφορά τη διδασκαλία τους, είναι καλό ο εκπαιδευτικός να λειτουργήσει ως πρότυπο, διαβάζοντας ένα κείμενο και εφαρμόζοντας τη στρατηγική με τη διαδικασία της αλληλεπιδραστικής «φωναχτής σκέψης». Στη συνέχεια, να δώσει την ευκαιρία στα παιδιά ανά ζευγάρια να εφαρμόσουν τη στρατηγική. Έπειτα, να εφαρμόσουν μόνο τους και ανεξάρτητα τη στρατηγική και, τέλος, να οργανώσει μια ομαδική συζήτηση αναστοχασμού με τα παιδιά σχετικά με το πού και γιατί τα βοήθησε η στρατηγική να καταλάβουν καλύτερα τι έλεγε το κείμενο.

Η χρήση κάποιων αντικειμένων, όπως τα ακόλουθα, μπορεί να συμβάλει στην εξοικείωση των παιδιών με τις στρατηγικές κατανόησης με διασκεδαστικό και ελκυστικό τρόπο:

Οι σελιδοδείκτες/κάρτες, στις οποίες μπορεί να εικονογραφηθούν τα σύμβολα ή/και το όνομα των στρατηγικών, καθώς και σχετικά

ποιηματάκια που προτρέπουν τα παιδιά στην εφαρμογή τους.

Ένα πλαστικό πιάτο με διπλόκαρφο και δείκτη στη μέση, χωρισμένο σε 5 μέρη, ένα για κάθε στρατηγική.

Καπέλα, ένα για κάθε στρατηγική που φέρει το συμφωνημένο σύμβολο.


Αντικείμενα σχετικά με τις στρατηγικές όπως: Γυάλινη μπάλα για τις προβλέψεις, μεγθυντικός φακός για τη συναγωγή συμπερασμάτων, μικρόφωνο για τη διατύπωση ερωτήσεων, μικρή αλυσίδα για τη σύνδεση και ένα χάρτινο συννεφάκι για την οπτικοποίηση.

Καταληκτικές επισημάνσεις: Συνοψίζοντας, η διδακτική προσέγγιση των πληροφοριακών κειμένων είναι καλό να ακολουθεί μια διαδικασία περίπου ως εξής: Πριν από την ανάγνωση να γίνεται ένας περίπατος στα χαρακτηριστικά (εξώφυλλο, κειμενικά, οπτικά, οργανωτικά) του βιβλίου για τη δημιουργία προβλέψεων, τον εντοπισμό της βασικής ιδέας, τη δημιουργία ερωτήσεων, την ενεργοποίηση πρότερων γνώσεων και την κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των παιδιών. Στη συνέχεια, να ακολουθεί η ανάγνωση του κειμένου και η προτροπή για τη δημιουργία νοητικών εικόνων και τη σύνδεση των νέων πληροφοριών με πιθανές προϋπάρχουσες. Τέλος, μετά την ανάγνωση να ακολουθεί η απάντηση σε ερωτήσεις, η εξαγωγή συμπερασμάτων και η καταγραφή και παρουσίαση των νέων πληροφοριών με τη χρήση των κατάλληλων ανά περίπτωση γραφικών οργανωτών. Επιπλέον, για την ποιοτική διδακτική προσέγγιση των πληροφοριακών κειμένων, απαραίτητα στοιχεία είναι: (α) Η επιμονή στη λεπτομέρεια του σχεδιασμού των διδακτικών πρακτικών, (β) η ευελιξία στην εφαρμογή και στον ανασχεδιασμό τους, (γ) μια καλή δόση χιούμορ, (δ) η δημιουργία ενός ελκυστικού μαθησιακού περιβάλλοντος, (ε) η επιλογή των κατάλληλων κειμένων και (στ) το μεγάλο ενδιαφέρον για το ίδιο το παιδί. Ωστόσο, δεν πρέπει να μας διαφεύγει, το γεγονός ότι η διδακτική προσέγγιση των πληροφοριακών κειμένων είναι, και πρέπει να είναι, μια ευέλικτη και δημιου-

ργική διαδικασία, γι' αυτό άλλωστε και οι διδακτικές πρακτικές δύο εκπαιδευτικών δεν μπορεί να είναι ακριβώς ίδιες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Akhondi Masoumeh, Malayeri Faramarz Aziz & Samad Faramarz Aziz. «How to Teach Expository Text Structure to Facilitate Reading Comprehension», *Reading Teacher*, 64(5), (2011), pp. 368-372.
- Αμπαρτζάκη, Μαρία. Γωνιωτάκη, Αικατερίνη. Κασσωτάκη-Ψαρουδάκη, Πόπη. Σκορδύλη, Μαρία. «Πληροφορούμαι και πληροφορώ: διαθεματικότητα και βιβλία γνώσεων στις φυσικές επιστήμες», στο Κ. Πλακίτση (επιμ.). *Επιστήμη και Κοινωνία: Οι Φυσικές Επιστήμες στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης, 2009, σσ. 225-240.
- Βάμβουκα, Ιωάννα. *Διδασκαλία και μάθηση της αναγνωστικής κατανόησης. Η στρατηγική της συναγωγής συμπερασμών*. Αθήνα: Γρηγόρης, 2012.
- Βάμβουκας, Μιχάλης. *Ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της κατανόησης των αναγνωσμάτων*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη, 1984.
- Caswell, L. & Duke Nell. «Non-narrative as catalyst for literacy development». *Language Arts*, 75(2), (1998), pp. 108-117.
- Donovan, Carol & Smolkin, Laura. «Considering genre, content, and visual features in the selection of trade books for science instruction». *The Reading Teacher*, 55(6), (2002), pp. 502-520.
- Duke, Nell. 3.6 minutes per day: The scarcity of informational texts in first grade. *Reading Research Quarterly*, 35, (2000), pp. 202-224.
- Duke, Nell & Bennet-Armistead, V. *Reading and writing informational text in the primary grades*. New York: Scholastic, 2003.
- Dymock, Susan. Teaching expository text structure awareness. *The Reading Teacher*, 59(2), (2005), pp. 177-182.
- Dymock, Susan. & Nicholson, Tom. «“High 5!” strategies to enhance comprehension of expository text» *Reading Teacher*, 64(3), (2010), pp. 166-178.
- Καρπόζηλου, Μάρθα. *Το παιδί στη χώρα των βιβλίων*. Αθήνα: Καστανιώτης, 1994.
- Κασσωτάκη-Ψαρουδάκη, Πόπη. *Τα πληροφοριακά κείμενα και η διδακτική τους προσέγγιση στα πρώιμα σχολικά χρόνια* (Επιμ. - Θεωρητικό μέρος). Χανιά: Πυξίδα, 2014.

- Κασσωτάκη-Ψαρουδάκη, Πόπη & Τσολακίδου, Σαββατού. *Μεταγνωστικές Ικανότητες*. Αθήνα: ΓΕΣΣΕΕ/ΚΑΝΕΠ, 2014.
- Kelley, Michelle & Clausen-Grace, Nicki. «Guiding Students Through Expository Text With Text Feature Walks». *The Reading Teacher*, 64 (2010),: 191-195
- Kletzien, Sharon Benge & Dreher, Mariam Jean. *Informational text in k-3 classrooms: Helping children read and write*. Newark, DE: International Reading Association, 2004.
- Maloch, Beth. & Horsey, Beth. «Living Inquiry: Learning from and about Informational Texts in a Second-Grade Classroom». *The Reading Teacher*, 66(6), (2013), pp. 475-485.
- McTigue, Erin & Flowers, Amanda. «Visual literacy in science texts: Elementary students' perceptions and understandings of common diagrams». *The Reading Teacher*, 64(8), (2011), pp. 578-589.
- Moss, Barbara. «Teaching expository text structures through information trade book retellings». *Reading Teacher*, 57(8), (2004), pp. 710-718.
- Ντεκάστρο, Μαρίζα. «Σκέψεις γύρω από τα βιβλία γνώσεων», στο περ.: *Διαδρομές*, τεύχ. 19, (2005), σσ. 192-198.
- Παπαδάτος, Σ. Γιάννης. *Το παιδικό βιβλίο στην εκπαίδευση και στην κοινωνία*. Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2014.
- Price Lisa, Kleeck Anne & Huberty Carl. «Talk during Book Sharing between Parents and Preschool Children: A Comparison between Storybook and Expository Book Conditions». *Reading Research Quarterly*, 44(2), (2009), pp. 171-194.
- Richards, Janet & Anderson, Nancy. «What do I see? What do I think? What do I wonder? (STW): A visual literacy strategy to help emergent readers make inferences». *The Reading Teacher*, 57(3), (2003), pp. 290-293.
- Σίτας, Ανέστης. «Τα βιβλία γνώσεων στις παιδικές σχολικές βιβλιοθήκες», στο περ.: *Διαβάζω*, τεύχ. 4  (2000), 104-108.
- Χλαπάνα, Ελισάβετ. «Διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάγνωση πληροφοριακών κειμένων στην προσχολική τάξη», στο περ.: *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, τεύχ. 84 (2011), σσ. 116-121.

ΤΟ ΒΙΒΛΙΟ ΓΝΩΣΕΩΝ ΩΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ ΚΑΙ ΩΣ ΑΦΟΡΜΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΕΛΕΥΘΕΡΗΣ ΕΚΦΡΑΣΗΣ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ: ΕΝΑ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ

Εύη Τσιτρίδου-Χριστοφορίδου

Εκπαιδευτικός, Συγγραφέας

1. Η διδακτική αξιοποίηση του παιδικού βιβλίου γνώσεων

Τα παιδιά 6-12 ετών συχνάζουν σε πολλούς χώρους εκτός των οικογενειακών και σχολικών, και δέχονται πολυάριθμες νέες προκλήσεις και ερεθίσματα. Η βαθμιαία ωρίμανση του εγκεφάλου παρέχει τη δυνατότητα να στοχάζονται, να ελέγχουν την προσοχή τους και να επιλύουν προβλήματα ακολουθώντας κανόνες και καταστρώνοντας σχέδια βάσει λογικής. Αυτό αντικατοπτρίζεται τόσο στην κοινωνική τους συμπεριφορά όσο και στα παιχνίδια τους (Cole & Cole, 2002: 349). Το παιδικό βιβλίο γνώσεων αρχίζει να γίνεται γι' αυτά ένα αρκετά ελκυστικό ανάγνωσμα.

Ο Erikson αναφέρει ότι η ηλικία των 6-12 ετών συνδέεται με την εμφάνιση και καλλιέργεια της φιλοπονίας, που προκαλεί στα παιδιά είτε συναισθήματα κατωτερότητας, αν οι τρόποι έκφρασής της δεν γίνουν αποδεκτοί από το κοντινό περιβάλλον τους (οικογένεια, σχολείο, γειτονιά), είτε συναισθήματα επάρκειας και αυτοεκτίμησης, αν συμβεί το αντίθετο. Η απορριπτική και απαξιωτική στάση ενηλίκων και συνομηλίκων τους απέναντι στο αποτέλεσμα της δράσης τους μπορεί να τα οδηγήσει σε αδράνεια και κοινωνική απομόνωση, και να συνηγορήσει στην πρόκληση φαινομένων διάκρισης και ρατσισμού (Boeree, 2006).

Στις ηλικίες 6-8 ετών τα όρια μεταξύ πραγματικότητας και φαντασίας δεν έχουν ακόμη ξεκαθαρίσει. Συχνά τα παιδιά δίνουν στους

μεγαλύτερους την εντύπωση ότι γνωρίζουν περισσότερα απ' όσα στην πραγματικότητα γνωρίζουν, επειδή «παπαγαλίζουν» με ευκολία λέξεις, το νόημα των οποίων αγνοούν ή συγχέουν. Δεν είναι, επίσης, ακόμη έτοιμα να κατανοήσουν την αλληλουχία των χρονικών περιόδων. Από 8-12 ετών κατακτιέται σταθερά η αντίληψη της χρονολογικής σειράς γεγονότων του παρελθόντος (Καρπόζηλου, 1994: 70-72). Είναι ανώφελη η επιμονή στην αποστήθιση όγκου πληροφοριών από ένα βιβλίο γνώσεων, αλλά ιδιαίτερα αποτελεσματική μια βιωματική δραστηριότητα, όπως η κατασκευή μια ιστοριογραμμής, για τη χρονική περίοδο που μας ενδιαφέρει.

Τα παιδιά αισθάνονται έκπληξη, ικανοποίηση και αυτοθαυμασμό για τις προσωπικές «ανακαλύψεις» τους στο περιβάλλον τους. Έτσι το σχολείο, το μουσείο, ένα βιβλίο γίνεται περισσότερο ενδιαφέρον και ελκυστικό γι' αυτά, καθώς μια από τις ανάγκες της ηλικίας τους είναι να αποκτήσουν θετική αυτοεικόνα και να αναδειχθούν στην ομάδα των συνομηλίκων. Εφόσον αυτή προκύπτει από την εμπλοκή τους σε πρωτότυπες και απολαυστικές γι' αυτά δραστηριότητες, μπορεί να λειτουργήσει ως εσωτερικό κίνητρο για να ενεργοποιηθούν περισσότερο. Το πιο σημαντικό, εξάλλου, δεν είναι να μνηθούν τα παιδιά στην «καθαρή» γνώση, αλλά στον τρόπο προσέγγισης και λειτουργίας της γνώσης και αυτό να το ζήσουν αβίαστα, δημιουργικά και συνεργατικά, ώστε να το θυμούνται (Τζιαφέρη, 2005: 79-80).

Σύμφωνα με τον Piaget, η γνωστική ανάπτυξη στη μέση παιδική ηλικία διατρέχει το στάδιο των συγκεκριμένων νοητικών λειτουργιών. Καθώς αλληλεπιδρούν στην καθημερινότητά τους με τον κόσμο, η νέα πληροφορία με την οποία έρχονται σε επαφή, υποχρεώνει τα παιδιά να αναθεωρήσουν τις ιδέες τους γι' αυτόν, μαθαίνοντάς τον καλύτερα και πληρέστερα. Γι' αυτό, όσοι σχεδιάζουν διαδραστικές εμπειρίες για παιδιά πρέπει να φροντίζουν να είναι απλές, άμεσες και ελκυστικές, ώστε να οδηγούν απρόσκοπτα στην οικοδόμηση της νέας γνώσης (Roschelle, 1995).

Η θεωρία του Bruner βασίζεται στην αρχή ότι όλοι μπορούν να μάθουν όλα, αρκεί να τα διδάσκονται προσαρμοσμένα στις γλωσσικές και νοητικές τους ικανότητες, με τη μέθοδο της σταδιακής ανακάλυψης της γνώσης. Διότι «οι άνθρωποι εμφανίζονται περισσότερο έτοιμοι να κατανοήσουν μια πληροφορία, όταν τους παρουσιάζεται ακριβώς όπως θα την έλεγαν εκείνοι» (Ham, 1999: 162). Ο Flanders υποστηρίζει ότι, όταν ο εκπαιδευτικός δημιουργεί μια καλή ατμόσφαιρα στην τάξη του μέσω της λεκτικής συμπεριφοράς του, αυξάνεται η αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς δημιουργείται ένα θετικό συναισθηματικό υπόβαθρο για την επικοινωνία και συνεργασία τόσο των μαθητών μαζί του όσο και των μαθητών μεταξύ τους (Παπάς, 1987: 18-19). Η ποιότητα του παιδαγωγικού κλίματος στην τάξη επηρεάζει καταλυτικά την εξέλιξη κάθε δράσης φιλιαναγωγίας.

Ο Dewey εισηγήθηκε τη διερεύνηση (inquiry), διαδικασία κατά την οποία, μέσα από το πείραμα, την παρατήρηση και τον συλλογισμό, δραστηριοποιούμεστε φυσικά, ψυχικά και κοινωνικά (Roschelle, 1995). Η σταδιακή μύηση των παιδιών στη διαδικασία της διερεύνησης εξάπτει με διάφορους τρόπους την περιέργειά τους, ειδικά όταν τους δίνεται η ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με αυθεντικά αντικείμενα, σωρεία πηγών και αφορμών για έρευνα και περισσότερες ευκαιρίες για αυθόρμητη κοινωνική αλληλεπίδραση (Τζιαφέρη, 2005: 79). Σε αυτήν την κατεύθυνση προτείνονται δραστηριότητες που ενεργοποιούν τόσο το μυαλό (minds on activities) όσο και τα χέρια τους (hands on activities) (Κόκκοτας & Πήλιουρας, 2005: 24). Είναι ο πλέον ελκυστικός και αποδοτικός συνδυασμός για τη διδακτική αξιοποίηση ενός παιδικού βιβλίου γνώσεων.

Σύμφωνα με την κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση του Vygotsky, η διαδικασία οικοδόμησης της νέας γνώσης συμβαίνει κατ' αρχήν στο πλαίσιο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και οι πρωταρχικές πηγές της βρίσκονται στην κουλτούρα και τα επιτεύγματά

της. Η «*Ζώνη Επιεκείμενης Ανάπτυξης*» αντιστοιχεί στην απόσταση μεταξύ του πραγματικού επιπέδου ανάπτυξης των παιδιών, όπως αυτό καθορίζεται όταν προσπαθούν να επιλύσουν προβλήματα μόνα τους, και του επιπέδου της εν δυνάμει ανάπτυξής τους, όπως αυτό καθορίζεται όταν κατά την επίλυση προβλημάτων συνεργάζονται με άλλους, ενήλικους ή ικανότερους συνομήλικους (Hollins, 2006: 300).

Σύμφωνα με τη θεωρία της Chall για τα στάδια ανάγνωσης, κατά το στάδιο της *Αρχικής ανάγνωσης και αποκωδικοποίησης* (6-7 ετών), τα παιδιά μαθαίνουν τη σχέση ήχων και γραμμάτων και μπορούν να διαβάσουν κείμενα με μικρές, οικείες λέξεις. Κατά το στάδιο της *Επιβεβαίωσης των κατακτήσεων και αύξησης της ευφράδειας* (7-8 ετών) αρχίζουν να διαβάζουν με μεγαλύτερη άνεση απλές, γνωστές ιστορίες. Ακολουθεί το στάδιο του *Διαβάσματος για μάθηση* (9-14 ετών), όπου τα παιδιά διαβάζουν για να μάθουν καινούργια πράγματα και όχι πλέον για να μάθουν να διαβάζουν. Ταυτόχρονα αρχίζουν να σκέφτονται αυτό που διαβάζουν, να έχουν συναισθήματα που προκαλούνται από αυτό και να διαμορφώνουν απόψεις σχετικά με αυτό, αλλά τους είναι ακόμη δύσκολο να το προσεγγίζουν από πολλές οπτικές γωνίες. Η διεργασία αυτή συμβαίνει σε επόμενα στάδια ανάπτυξης της ανάγνωσης (Cole & Cole, 2002: 415-416). Καθώς «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» (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2008: 29). Είναι κομβικής σημασίας το να επιλέγουμε παιδικά βιβλία γνώσεων προς αξιοποίηση στην τάξη και να οργανώνουμε σχετικές με αυτά δραστηριότητες, λαμβάνοντας υπόψη τις πραγματικές δυνατότητες των μαθητών μας σύμφωνα με την ηλικία τους.

Η θεωρία του κονστρουκτιβισμού εισηγείται ότι ο άνθρωπος αποκτά τη γνώση αλληλεπιδρώντας με το κοινωνικό του περιβά-

λον: δεν αποτελεί ένα «άδειο δοχείο» που ο δάσκαλος καλείται να γεμίσει (Οικονόμου, 2003: 86). Ο αναγνώστης, όπως και ο επισκέπτης ενός μουσείου, επιχειρεί τη δική του ανάγνωση και η σημασία του κειμένου έγκειται σε αυτήν ανεξάρτητα από τις προθέσεις του συγγραφέα του (Κακούρου-Χρόνη, 2006: 50). Το βιβλίο γνώσεων μπορεί να αποτελέσει ιδανικό περιβάλλον εφαρμογής της θεωρίας του κονστρουκτιβισμού, ενθαρρύνοντας τη μάθηση που προκύπτει από την εμπειρία και το βίωμα.

Σύμφωνα με τον Gardner, υπάρχουν επτά τουλάχιστον τύποι νοημοσύνης, άλλος λιγότερο και άλλος περισσότερο αναπτυγμένος, που μπορούν να λειτουργούν αυτόνομα αλλά και συνδυαστικά. Προικίζουν το άτομο με ιδιαίτερες ικανότητες και ταλέντα και καθένας τους προσεγγίζει τη γνώση με διαφορετικό τρόπο. Πρόκειται για τη γλωσσική, τη λογικομαθηματική, τη σωματική-κινησθητική, τη χωρική, τη μουσική, την ενδοπροσωπική και τη διαπροσωπική νοημοσύνη. Ο Gardner εισηγήθηκε και πέντε διαφορετικά «παράθυρα» υποδοχής της γνώσης, μέσω των οποίων μπορούν να κινητοποιούνται οι διαφορετικοί τύποι νοημοσύνης και να επιτυγχάνεται η διαδικασία της μάθησης: το αφηγηματικό, το ποσοτικό, το υπαρξιακό, το αισθητικό (τα μορφολογικά χαρακτηριστικά του αντικειμένου-ερεθίσματος και η επίδρασή του σ' αυτόν που έρχεται σ' επαφή μαζί του) και το εμπειρικό παράθυρο (Davis & Gardner, 1999: 100-101).

Ο Goleman εστιάζει στο πόσο σημαντικός μπορεί να είναι ο ρόλος των συναισθημάτων σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής μας και ειδικότερα στη μάθηση. Σημειώνει ότι «η ικανότητα του ατόμου να μπαίνει σε «ροή» είναι η καλύτερη στιγμή της συναισθηματικής νοημοσύνης». Ονομάζει «ροή» την κατάσταση κατά την οποία ένα άτομο, καθώς απασχολείται με μια δραστηριότητα που του αρέσει και το ενθουσιάζει, βγάζει προς τα έξω τον καλύτερο εαυτό του. Έτσι αποδίδει το μέγιστο που μπορεί και νιώθει πληρότητα και ευτυχία γι' αυτό. (Goleman, 1998: 141). Όταν τα παιδιά ασχολούνται με πράγ-

ματα που τους αρέσουν μέσα σε συνθήκες συναισθηματικής ασφάλειας, αυξάνονται οι επιδόσεις τους. Σημασία έχει να απαιτούμε λίγα περισσότερα από αυτά που συνήθως επιτυγχάνουν, ώστε να κινητοποιηθούν χωρίς να πλήξουν, αλλά όχι πολύ περισσότερα, ώστε να μην αγχωθούν και εγκαταλείψουν την προσπάθεια. Οι ξεκάθαροι στόχοι και κανόνες, και η άμεση και σαφής ανατροφοδότηση, συγκαταλέγονται στα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχουν οι δραστηριότητες που προσφέρουν την εμπειρία της ροής (Csikszentmihalyi & Hermanson, 1999: 150). Γιατί μαθαίνουμε ουσιαστικά όταν συμμετέχουμε σε δραστηριότητες που έχουν νόημα για μας και σχετίζονται με την κουλτούρα και την πραγματικότητα της ζωής μας, αναπτύσσοντας προσωπικές στρατηγικές και ενεργοποιώντας τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης και του αναστοχασμού (Βοσνιάδου, 2001).

Στο σημείο αυτό θα επιχειρηθεί ειδική μνεία στη μάθηση μέσω αντικειμένων, μέσω ενός γόνιμου –θεωρούμε– παραλληλισμού του παιδικού βιβλίου γνώσεων με το μουσειακό έκθεμα και με τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων τόσο στο μουσείο όσο και στο σχολείο.

Το ζητούμενο από τη συμμετοχή των παιδιών σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι η ενεργοποίηση του εσωτερικού τους κόσμου, χωρίς περιορισμούς και στεγανά. Η εμπειρία που παρέχεται στο πλαίσιο εκπαιδευτικών προγραμμάτων θα μπορούσε να τα μυήσει στους κανόνες της τέχνης και της αισθητικής, αλλά και στην αποδοχή και απόλαυση της υπέρβασής τους, που κυοφορεί την καινοτομία. Επίσης, στην αποκωδικοποίηση –με το δικό τους τρόπο– των πολλαπλών μηνυμάτων που «εκπέμπει» ένα έκθεμα για τη ζωή, την τέχνη, την ιστορία και τον πολιτισμό, και στη διαμόρφωση μιας προσωπικής συνομιλίας των παιδιών με αυτό. Η παιδαγωγική του βλέμματος σχετίζεται άμεσα με τη μάθηση μέσω των αντικειμένων. Η μάθηση παρέχεται έτσι πιο ολοκληρωμένα, τόσο στη γνωστική,

όσο και στη συναισθηματική και αισθητική της διάσταση, και ως εκ τούτου συνδέεται καλύτερα με την πραγματική ζωή. Στην περίπτωση αυτή ο ρόλος του εμπυχωτή οφείλει να είναι πρωταρχικά πολιτιστικός και διαμεσολαβητικός και όχι εκπαιδευτικός (Ζαφειράκου, 2000: 104-105).

Η παιδαγωγική του βλέμματος ενστερνίζεται την ιδέα ότι «το να “βλέπεις” δεν είναι απλώς υπόθεση της οπτικής λειτουργίας του ματιού, είναι και θέμα κουλτούρας, καλλιέργειας» (Βέμη, 2006: 128). Τα παιδιά συμμετέχουν στον διάλογο που προκαλείται και συντονίζεται από τον εμπυχωτή με στοχευμένες ερωταποκρίσεις (μαιευτική μέθοδος) και τόσο τα μουσειακά αντικείμενα όσο και το κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο από το οποίο προέρχονται και νοηματοδοτούνται, εξετάζονται ενδελεχώς ώστε να γίνουν προσιτά και οικεία (Τζιαφέρη, 2005: 80-81). Η παρατήρηση και η προσπάθεια περιγραφής του αντικειμένου μάς βάζει σε διαδικασία επικοινωνίας με αυτό, με εφόδια τη δεκτικότητά μας απέναντί του και τις οξυμμένες μας αισθήσεις. Η συνεχής εξάσκηση είναι απαραίτητη για να υπάρξει αποτέλεσμα. Η διαδικασία αυτή συνιστά το θεμέλιο της μουσειακής εμπειρίας και μπορεί να την προσφέρει η εκπαίδευση και η διδακτική (Βέμη, 2006: 132).

Η μάθηση μέσω των αντικειμένων πραγματοποιείται πρωταρχικά μέσα από την κινητοποίηση των αισθήσεων και των συναισθημάτων και παρέχει τη δυνατότητα για απόκτηση άμεσου βιώματος που συνδέεται με τη σημερινή πραγματικότητα. Παράλληλα ενισχύει τη μνήμη και την αφηρημένη σκέψη. Μπορεί να απευθύνεται σε κάθε άνθρωπο, χωρίς να λαμβάνει υπόψη της κοινωνικές, πολιτισμικές και άλλες διακρίσεις και δεν προϋποθέτει ειδικές γνώσεις και συγκεκριμένο γλωσσικό επίπεδο (Μπούνια & Νικονάνου, 2008: 79). Τα αντικείμενα μας μιλούν σε πολλές γλώσσες και όχι μόνο με λέξεις. Η υλική τους διάσταση δημιουργεί μια αίσθηση οικειότητας και παρέχει ερεθίσματα για δημιουργική έκφραση, όξυνση της κρί-

σης και ενεργοποίηση της φαντασίας. Τα αντικείμενα «ενεργοποιούν ικανότητες σε διαφορετικά επίπεδα και συμβάλλουν στην προσωπική εξέλιξη, γιατί οι αυξανόμενες προκλήσεις που μπορούν να παρέχουν, οδηγούν σε αυξανόμενες δεξιότητες» (Καλεσοπούλου, 2008: 2).

Ανάλογα με τον χαρακτήρα, τη γενικότερη συγκρότηση της προσωπικότητάς του, τις αντιλήψεις, τις κοσμοθεωρίες και τις προσδοκίες του, άλλος θα αντιμετωπίσει το αντικείμενο ως κομιστή μηνυμάτων από το παρελθόν, άλλος θ' αναζητήσει τη χρηστικότητα του στη σημερινή πραγματικότητα της ζωής, άλλος θα εμπνευστεί καλλιτεχνικά, άλλος θα επιχειρήσει να αξιολογήσει την αυθεντικότητά του. Θέτοντας ερωτήματα σχετικά με τα αντικείμενα, όλοι θα προβούν σε κρίσεις και υποθέσεις, θα αναζητήσουν και θα συνθέσουν προσωπικά νοήματα, θα ερμηνεύσουν και θα κατανοήσουν καλύτερα την πραγματικότητα, θα αποκτήσουν μεγαλύτερη αυτογνωσία (Νάκου, 2001: 36). Εξάλλου, για να βρουν τα παιδιά την προσωπική πλήρωση μέσω της τέχνης, πρέπει να γνωρίζουν πώς να εμπλουτίσουν τη ζωή τους από τις ίδιες τους τις προσπάθειες, να δημιουργήσουν τέχνη και να αποκριθούν στις οπτικές μορφές (Charman, 1993: 115). Το βιβλίο γνώσεων ως αντικείμενο προσφέρει πολλές και ποικίλες ευκαιρίες διδακτικής αξιοποίησης με απώτερο στόχο όχι μόνο τη γνωστική αλλά και την αισθητική και συναισθηματική καλλιέργεια και ψυχαγωγία των μαθητών μας.

Θα μπορούσαμε, επομένως, να παραλληλίσουμε την αναγνωστική εμπειρία που μπορούν να βιώσουν τα παιδιά στο πλαίσιο οργανωμένων προγραμμάτων φιλιαναγνωσίας (στο σχολείο, στις λέσχες ανάγνωσης, σε βιβλιοθήκες κτλ.) με τη μουσειακή εμπειρία. Και στις δύο περιπτώσεις τα παιδιά οικοδομούν το δικό τους νόημα σε σχέση με αυτά που βλέπουν, διαβάζουν, πράττουν και βιώνουν, αξιοποιώντας και τις πρότερες γνώσεις και εμπειρίες τους και αναζητώντας συνδέσεις με τη δική τους ζωή στον παρόντα χρόνο. Προσεγγίζουμε τη γνώση μαθαίνοντας μέσα από τα αντικείμενα, μουσειακά εκθέ-

ματα, βιβλία γνώσεων. Ταυτόχρονα καλλιεργούν τη φαντασία και το αισθητικό τους κριτήριο και αναδημιουργούν την προσωπική τους ταυτότητα, συνειδητοποιώντας καινούργια πράγματα και αποκτώντας νέες ιδέες για τον εαυτό τους και τον κόσμο. Και στις δύο περιπτώσεις, αυτά συμβαίνουν με τη διαμεσολάβηση κάποιου ενήλικου εμπυχωτή, εκπαιδευτικού, βιβλιοθηκονόμου, μουσειοπαιδαγωγού, που οργανώνει και συντονίζει την εμπειρία, παρέχοντας τα απαραίτητα κίνητρα και συνθήκες που θα της προσδώσουν ελκυστικότητα και θα την κάνουν απολαυστική. Τέλος, η όλη διεργασία δεν λαμβάνει χώρα ερήμην των συνθηκών –κοινωνικών, οικονομικών, οικολογικών, πολιτιστικών, πολιτικών– του ευρύτερου περιβάλλοντός της, αλλά επηρεάζεται και προσδιορίζεται ως έναν βαθμό και από αυτές.

Η Rosenblatt υποστήριξε ότι η ανάγνωση είναι μια προσωπική εμπειρία, μοναδική για κάθε αναγνώστη, που τον ενεργοποιεί συνολικά, πνευματικά και συναισθηματικά και τον τοποθετεί σε μια διαρκή σχέση αλληλεπίδρασης και συνδιαλλαγής με το κείμενο. Μίλησε για δύο είδη ανάγνωσης, την απαγωγό και την αισθητική. Κατά την απαγωγό ανάγνωση η προσοχή του αναγνώστη επικεντρώνεται στο τι θα αποκομίσει από αυτή, ενώ στην αισθητική στο πώς αισθάνεται με αυτό που συμβαίνει στο κείμενο. Είναι σημαντικό και οπωσδήποτε περισσότερο εποικοδομητικό και απολαυστικό, στην περίπτωση των βιβλίων γνώσεων, να ενθαρρύνεται από τον εκπαιδευτικό η επιλογή της σύνθεσης και λειτουργικής και δημιουργικής αξιοποίησης και των δύο ειδών ανάγνωσης από τα παιδιά. Λαμβάνοντας ασφαλώς υπόψη του, για να τα προσελκύσει αποτελεσματικότερα, και τους ρόλους που υιοθετούν τα παιδιά της προσχολικής και σχολικής ηλικίας ως ακροατές αρχικά και ως αναγνώστες έπειτα, σύμφωνα με τον Appleyard: αυτόν του παίκτη και αυτόν του πρωταγωνιστή. Το βιβλίο γνώσεων μπορεί να συμβάλει σημαντικά στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών παρέχοντας αμέτρητες δυνατότητες για την εξάσκηση της παρατήρησης, της σύγκρισης, της ταξινόμησης, της

οργάνωσης, της σύμπτυξης-περίληψης, της εφαρμογής και της κριτικής αλλά και στην ανάδυση και τόνωση της αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησής τους, καθώς τους επιτρέπει να ικανοποιηθούν και να χαρούν με τα επιτεύγματά τους (Καρπόζηλου, 1994).

Η διεργασία της Οικο-ανάγνωσης ως μιας ολοκληρωμένης φιλιαναγνωστικής προσέγγισης και εμπειρίας, συμβατής με όλες τις παραπάνω θεωρίες ανάπτυξης και μάθησης, συνιστά την προσηφρότερη επιλογή για τον εκπαιδευτικό που επιθυμεί την εδραίωση μιας διαχρονικά και ουσιαστικά θετικής στάσης των μαθητών του απέναντι στο βιβλίο, και ειδικά στο βιβλίο γνώσεων. Η ανάδυση του οικολογικού-κριτικού αναγνώστη όπως προκύπτει μέσα από την αλληλεπίδραση του φυσικού οικοσυστήματος και της κοινωνικής ζωής που συντελείται σε αυτό με το ανθρωπογενές περιβάλλον και τις κοινωνικές, πολιτισμικές και συστημικές δομές του, μέλος του οποίου είναι το παιδί, είναι το καταστάλαγμα της βιωματικής του πορείας προς την αισθητική απόλαυση, την ψυχαγωγία, την κοινωνικοποίηση, την αυτογνωσία, την ενίσχυση της κριτικής ικανότητας, την ενθάρρυνση της δημιουργικότητας, την καλλιέργεια της συνεργασίας και τελικά και την ουσιαστική κατάκτηση και εμπέδωση της γνώσης σε συνθήκες δημοκρατίας, ελεύθερης έκφρασης και ειλικρινούς αποδοχής της διαφορετικότητας (Παπαδάτος, 2009: 112-113).

Η αξία του βιβλίου γνώσεων δεν είναι μόνο μορφωτική και διδακτική, ιδιότητες που συμβαδίζουν νομοτελειακά σχεδόν με το περιεχόμενο, την οργάνωση της ύλης τους και τους βασικούς τους στόχους. Καθώς με την πάροδο των χρόνων εξελίσσεται ταυτόχρονα με τους δημιουργούς του, προσπαθώντας να συμβαδίσει λειτουργικά με τις διαρκώς μεταλλασσόμενες ανάγκες και προκλήσεις της εποχής μας, ο ρόλος, η θέση και η προσφορά του στην παιδική λογοτεχνία (και όχι μόνο) διαφοροποιούνται πλέον αισθητά σε σχέση με το παρελθόν. Εξελίσσεται σε ένα πολυδύναμο διδακτικό μέσο που αναπτύσσει και προάγει τη δημιουργικότητα με συχνά ευφάντα-

στους και καινοτόμους τρόπους, δύναται να υποστηρίξει με ποικίλους συναρπαστικούς τρόπους τη δημιουργική γραφή και συμβάλλει αποτελεσματικά στην καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας (Παπαδάτος, 2014: 214-216). Αρκεί ο εκπαιδευτικός, ως εμπυχωτής και διαμεσολαβητής και συχνά ως ευαίσθητος παρατηρητής και όχι ως κομιστής της μιας και μοναδικής αλήθειας, να μην αισθάνεται «υπηρεσιακά» εγκλωβισμένος στα τυπικά διδακτικά του καθήκοντα και να έχει την ετοιμότητα και την ικανότητα να αξιοποιεί τις οδούς διαφυγής από την καθεστηκυία τάξη στις οποίες αυθόρμητα αλλά πηγαία τον οδηγούν οι μαθητές του. Γιατί από τις ανατροπές της προκύπτει η ανανέωση και ο εμπλουτισμός της (Αναγνωστοπούλου, 2001: 19-20).

Γιατί, σύμφωνα με τον Freire, οι εκπαιδευτικοί, ανεξάρτητα από το κατά πόσο ενσυνείδητα, αποφασιστικά και αποτελεσματικά το επιδιώκουν, εργάζονται για ένα σχολείο-περιπέτεια, ένα σχολείο που αντιμετωπίζει τη ζωή θετικά, προχωρά μπροστά χωρίς να φοβάται και απορρίπτει τη στασιμότητα γιατί σκέφτεται, συμμετέχει, δημιουργεί, μιλά, φαντάζεται, αγαπά. (Freire, 2006).

2. Ένα παράδειγμα

Με βασικό διδακτικό εργαλείο το βιβλίο *Μια βόλτα στα βυζαντινά χρόνια* της Εύης Τσιτιρίδου-Χριστοφορίδου (Κέδρος, 2014) εκπονήθηκε σε σχολεία της Νέας Σμύρνης σχετικό πολιτιστικό πρόγραμμα. Βασικοί στόχοι του προγράμματος ήταν: α) Η ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών μέσα από τη διαθεματική, διεπιστημονική, οικολογική και διαπολιτισμική προσέγγιση. β) Η επικέντρωση στην καλλιέργεια της επικοινωνίας, των διαπροσωπικών σχέσεων και της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών και η ανάπτυξη της γλωσσικής έκφρασης, της κριτικής σκέψης και της δημιουργικής τους φαντασίας. γ) Η βιωματική επαφή των παιδιών με ποικίλες δράσεις και εκφράσεις πολιτισμού μέσα από την ανίχνευση της πολιτισμικής ταυτότητας και της ιστορικής συνέχειας στον τόπο μας. δ) Η ανάπτυξη και

καλλιέργεια κοινωνικών συμπεριφορών με έμφαση στην αποδοχή της διαφορετικότητας και με αφορμή τις έννοιες της καταγωγής, του πρόσφυγα, της ιδιαίτερης πατρίδας, της μειονότητας (ελληνική κοινότητα στην Κωνσταντινούπολη και στην Ίμβρο).

Τα στάδια ανάπτυξης του προγράμματος συνοψίζονται σε τέσσερις βασικούς θεματικούς άξονες, που προσεγγίστηκαν διαθεματικά και διεπιστημονικά. Ο πρώτος άξονας ήταν η δημιουργία «Γωνιάς Μουσείου» στην τάξη, η γνωριμία και εξοικείωση των παιδιών με τα επαγγέλματα του αρχαιολόγου, του μουσειολόγου και του ιστορικού, καθώς και με τις λειτουργίες ενός μουσείου. Ακολούθησε η γνωριμία με την καθημερινή ζωή των βυζαντινών χρόνων σε όλες τις εκφάνσεις: κατοικία, οικογενειακή και κοινωνική ζωή, διατροφή, ενδυμασία, παιδεία, ψυχαγωγία, επαγγέλματα, θρησκεία, άμυνα, πολιτισμός, τέχνες. Παράλληλα πραγματοποιούνταν με ποικίλους δημιουργικούς τρόπους γόνιμες συγκρίσεις της βυζαντινής εποχής με τη σημερινή, καθώς και η γνωριμία με πρόσωπα που πρωταγωνίστησαν σε ιστορικά αλλά και σε φανταστικά γεγονότα, στην παράδοση και τη λογοτεχνία μας. Το πρόγραμμα ολοκληρώθηκε με την οργάνωση και πραγματοποίηση αυτοσχέδιας σχολικής παράστασης-γιορτής, με στοιχεία κουκλοθεατρικού δρώμενου, μουσικοκινητικής έκφρασης και δραματοποίησης ακριτικού τραγουδιού, το οποίο μεταποιήθηκε σε ποιητικό δρώμενο μέσω δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής.

Η μεθοδολογία εκπόνησης του προγράμματος επικεντρώθηκε: α) στην ανάπτυξη δεξιοτήτων χρήσης της γλώσσας και γενικότερα έκφρασης και επικοινωνίας, μέσα από δραστηριότητες ομιλίας, ακρόασης, δημιουργικής γραφής και φιλιανγνωσίας. β) Στην ενίσχυση κοινωνικών, αισθητικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων μέσα από ατομικές και ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες. γ) Στην ενεργοποίηση της άμεσης παρατήρησης, έρευνας, συλλογής και επεξεργασίας γνώσεων και πληροφοριών για τη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο και τη γεωγραφική περιοχή που αφορά. δ) Στην ενθάρρυνση

δεξιοτήτων χρήσης μαθηματικών και χωροχρονικών εννοιών και δι-ατύπωσης-επίλυσης ερωτημάτων μέσω της επιστημονικής μεθόδου. ε) Στη δημιουργική έκφραση μέσω των τεχνών. στ) Στην αξιοποίηση ποικιλίας πηγών και εργαλείων πληροφορίας και επικοινωνίας στο διαδίκτυο. ζ) Στη δημιουργία αυτοσχέδιου εποπτικού υλικού (μουσειακή έκθεση, σκηνικά αντικείμενα) ως εργαλείου εμπέδωσης, ανατροφοδότησης και διάχυσης της αποκτώμενης γνώσης και εμπειρίας. η) Στην εδραίωση «ανοικτής γραμμής» επικοινωνίας με τις οικογένειες των παιδιών (πρόσκληση στο σχολείο προσώπων που κατάγονται από την Κωνσταντινούπολη και τη Μικρά Ασία). θ) Στην πρόσκληση και φιλοξενία στο σχολείο ενός συγγραφέα και ενός εικονογράφου παιδικού βιβλίου γνώσης σχετικού με το πρόγραμμα. ι) Στην επίσκεψη σε βυζαντινό μουσείο. κ) Στη συνεργασία με το παιδικό ένθετο «Οι Ερευνητές πάνε παντού» της εφημερίδας *Καθημερινή* για την προβολή του προγράμματος. λ) Στη συνεργασία με προσφυγικούς συλλόγους που εδρεύουν στην περιοχή για την ενίσχυση του βιωματικού χαρακτήρα του προγράμματος.

Ενδεικτικές δραστηριότητες που εκπονήθηκαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος είναι η διδασκαλία του ακριτικού τραγουδιού «Μοναχογιός ο Κωνσταντής» και η συγγραφή της συνέχειάς του με τη συνεργασία των παιδιών, που πρότειναν την εξέλιξη της πλοκής, όρισαν νέους πρωταγωνιστές και βοήθησαν στην καταγραφή της σε τετράστιχα κατανοώντας τις έννοιες του ρυθμού, της ομοιοκαταληξίας, της στροφής, του στίχου, της οικονομίας του λόγου, εμπλουτίζοντας μέσα από την όλη διαδικασία το λεξιλόγιό τους. Πραγματοποιήθηκε επίσης, μια σειρά ομαδικών εικαστικών δραστηριοτήτων, σε ζευγάρια και μικρές ομάδες, όπως η κατασκευή χειροτεχνημάτων με ζωγραφική και κολάζ ποικίλων υλικών, με θέμα το βυζαντινό σχολείο, το βυζαντινό κάστρο, το βυζαντινό λιμάνι και τη βυζαντινή εκκλησία, τα οποία αξιοποιήθηκαν και ως σκηνικά στην αυτοσχέδια παράσταση-δρώμενο που οργανώθηκε στο τέλος της σχολικής χρο-

νιάς. Πολύ ενδιαφέρουσα ήταν και η δραστηριότητα κατά την οποία τα παιδιά οικειοποιήθηκαν το βυζαντινό βίωμα μέσω των πέντε αισθήσεων, χωρισμένα σε πέντε μικρές ομάδες. Η ομάδα «όραση» παρατήρησε βυζαντινές ενδυμασίες σε μικρογραφίες, αγιογραφίες και ψηφιδωτά και έντυσε κούκλες με βυζαντινά ενδύματα, κοσμήματα, κ.ά. που κατασκεύασε από κομμάτια ύφασμα, είδη χαρτιών και είδη χειροτεχνίας. Η ομάδα «γεύση» ετοίμασε, με τη βοήθεια των γονιών των παιδιών, ένα τραπέζι με τρόφιμα, ποτά και γλυκίσματα που γνώριζαν, μαγείρευαν και έτρωγαν οι Βυζαντινοί. Η ομάδα «ακοή» άκουσε, δραματοποίησε και παρουσίασε μουσικοκινητικά το τραγούδι «Ο μαρμαρωμένος βασιλιάς», σε μουσική του Απόστολου Καλδάρα και στίχους Πυθαγόρα. Η ομάδα «όσφρηση» επινόησε έναν χάρτη και σχέδιο άμυνας και κατασκεύασε με ανακυκλώσιμα υλικά τα τείχη της Βασιλεύουσας, επειδή «μυρίστηκε» κίνδυνο επίθεσης από εξωτερικούς εχθρούς. Τέλος, η ομάδα «αφή» δημιούργησε βυζαντινά ψηφιδωτά με θέματα σχετικά με τη φύση, χρησιμοποιώντας διαφορετικά είδη σπόρων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αναγνωστοπούλου, Διαμάντη, Καλογήρου, Τζίνα, Πάτσιου, Βίκυ. *Λογοτεχνικά βιβλία στην προσχολική αγωγή*. Αθήνα: Εκδόσεις της Σχολής Ι. Μ. Παναγιωτόπουλου, 2001.
- Βέμη, Μπίλη. «Η εκπαίδευση του βλέμματος. Με τον τρόπο του Ανρί Μισώ», στο περ. *Αρχαιολογία και Τέχνες*, τεύχ. 100 (Σεπτ. 2006), σσ. 128-133.
- Boeree, C. G., *Personality Theories Erik Erikson*, 2006. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο <http://webspace.ship.edu/cgboer/erikson.html> (28/12/2016)
- Βοσνιάδου, Στέλλα. *Πώς μαθαίνουν οι μαθητές*. Διεθνές Γραφείο Εκπαίδευσης UNESCO, 2001.
- Csikszentmihalyi, M. & Hermanson, K. «Intrinsic motivation in museums: why does one want to learn?», στο *The Educational Role of*

- the Museum*, Hooper-Greenhill, E., (επιμ.), Λονδίνο: Routledge, 1999.
- Δάλκος, Γεώργιος. *Σχολείο και μουσείο*. Αθήνα: Καστανιώτης, 2000.
- Davis, J. & Gardner, H. «Open windows, open doors», στο *The Educational Role of the Museum*, Hooper-Greenhill, E., (επιμ.). Λονδίνο: Routledge, 1999.
- Ζαφειράκου, Αίγλη (επιμ.) *Μουσεία και σχολεία: διάλογος και συνεργασίες, αναπαραστάσεις και πρακτικές*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, 2000.
- Ham, S., H. «Cognitive psychology and interpretation: synthesis and application», στο *The Educational Role of the Museum*, Hooper-Greenhill, E., (επιμ.). Λονδίνο: Routledge, 1999.
- Κακούρου-Χρόνη, Γεωργία. *Μουσείο - Σχολείο: Αντικριστές πόρτες στη γνώση*. Αθήνα: Πατάκης, 2006.
- Καλεσπούλου, Δέσποινα. «Μάθηση μέσω των αντικειμένων: τα χαρακτηριστικά της και η εφαρμογή της στο χώρο του μουσείου και του σχολείου» στο *Μουσειακή Εκπαίδευση*, επιμορφωτικό σεμινάριο του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης & Αυτοδιοίκησης – Ινστιτούτου Επιμόρφωσης. Αθήνα 17-21 Μαρτίου 2008.
- Καρπόζηλου, Μάρθα. *Το παιδί στη χώρα των βιβλίων*. Αθήνα: Καστανιώτης, 1994.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Άντα. «Λογοτεχνία και Εκπαίδευση. Από τα στενά όρια μιας διδασκαλίας στην καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας», στο Κατσίκη-Γκίβαλου, Α., Καλογήρου, Τ., Χαλκιαδάκη, Α. (επιμ.) *Φιλαναγνωσία και Σχολείο*. Αθήνα: Πατάκης, 2008.
- Κόκκοτας, Παναγιώτης, Πήλιουρας, Π. «Το Μουσείο ως χώρος εκπαίδευσης στις Φυσικές Επιστήμες: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές» στο Κόκκοτας, Π., Πλακίτση, Κ. (επιμ.) *Μουσειοπαιδαγωγική και εκπαίδευση στις φυσικές επιστήμες - Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Πατάκης, 2005.
- Cole, M., Cole, R. *Η ανάπτυξη των παιδιών Γνωστική & ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία, τόμος Β'.* Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, 2002.
- Μπούνια, Αλεξάνδρα. Νικονάνου, Νίκη. «Μουσειακά αντικείμενα και ερμηνεία: δημιουργώντας την εμπειρία, επιδιώκοντας την επικοινωνία», στο Νικονάνου, Ν. & Κασβίκης, Κ. (επιμ.) *Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο Εμπειρίες και ερμηνείες του παρελθόντος*. Αθήνα: Πατάκης, 2008.
- Νάκου, Ειρήνη. *Μουσεία: Εμείς, τα Πράγματα και ο Πολιτισμός*. Αθήνα: Νήσος, 2001.
- Οικονόμου, Μαρία. *Μουσείο: Αποθήκη ή ζωντανός οργανισμός; Μου-*

- σειολογικοί προβληματισμοί και ζητήματα. Αθήνα: Κριτική, 2003.
- Παπαδάτος, Γιάννης Σ. *Παιδικό βιβλίο και φιλιαναγνωσία Θεωρητικές αναφορές και προσεγγίσεις - Δραστηριότητες*. Αθήνα: Πατάκης, 2009.
 - Παπαδάτος, Γιάννης Σ. *Το παιδικό βιβλίο στην εκπαίδευση και στην κοινωνία*. Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2014.
 - Παπάς, Αθανάσιος Ε. *Μαθητοκεντρική Διαδασκαλία 2: Το παιδαγωγικό κλίμα στο Ανοιχτό Σχολείο, Διδακτικά και μαθησιακά μοντέλα*. Αθήνα: Βιβλία για Όλους, 1987.
 - Roschelle, J. *Learning in Interactive Environments: Prior Knowledge and New Experience*, 1995. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο <http://www.exploratorium.edu/IFI/resources/museumeducation/priorknowledge.html> (Ημερ. ανάκτησης 28/12/2016)
 - Τζιαφέρη, Σεβαστή Γ. *Το σύγχρονο μουσείο στην ελληνική εκπαίδευση μέσα από το παράδειγμα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 2005.
 - Charman, Laura. H., (1993) *Διδακτική της τέχνης. Προσεγγίσεις στην Καλλιτεχνική Αγωγή*. Αθήνα: Νεφέλη, 1993.
 - Freire, Paulo. *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 2006.
 - Hollins, Etta R. *Ο πολιτισμός στη σχολική μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 2006.

Για περισσότερες πληροφορίες και φωτογραφικό υλικό από το πρόγραμμα: <http://www.evitsitiridou.me/2015/06/13>

