

Αγγελική Γιαννικοπούλου Δημήτρης Πολίτης

ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
Η Σύγχρονη Πραγματικότητα μιας Αβέβαιης Σχέσης

Η ΠΑΡΟΥΣΙΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ στην Προσχολική Εκπαίδευση δε συνιστά μια καινοφανή πραγματικότητα, αφού διατρέχει ουσιαστικά τη διδακτική πράξη του Νηπιαγωγείου για πάρα πολλές δεκαετίες. Η θέση της, ωστόσο, εξαρτημένη κατά κανόνα από τη διακριτική ευχέρεια και τη διάθεση των νηπιαγωγών, δεν προστατευόταν ποτέ θεσμικά και δεν αντιμετωπιζόταν συνήθως αυτόνομα. Παρά τις επιμέρους διευθετήσεις, επίσημες ή ανεπίσημες, οι οποίες δήλωναν κατά καιρούς την πρόθεση να την προβάλλουν, η Λογοτεχνία πάντα διεκδικούσε με τον τρόπο της το ρόλο που της άρμοζε, για να αρخεστεί, τελικά, στην επικουρική μόνο συμβολή της στην υλοποίηση του καθημερινού προγράμματος του Νηπιαγωγείου (Καρακίτσιος 2005: 176-179, Πάτσιου 2001: 79-85). Η ανασφαλής, μάλλον επισφαλής, διαχρονική αυτή θέση της Λογοτεχνίας στο χώρο του Νηπιαγωγείου ήταν επόμενο να αποδυναμώσει τη δυναμική της, προσδίδοντας διαπιστωμένα μια αβεβαιότητα στη σχέση της με τις πρακτικές της Προσχολικής Εκπαίδευσης. Είναι, λοιπόν, εύλογο ότι στη σύγχρονη, αναμορφωμένη πραγματικότητα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, και ειδικότερα της Προσχολικής Αγωγής, η Λογοτεχνία έχει περισσότερες ευκαιρίες να ενεργοποιήσει την παραμελημένη δυναμική της και να απαιτήσει το ρόλο που της αναλογεί.

Αν εξαιρέσει κανείς κάποιες ευνοϊκές ρυθμίσεις για τη Λογοτεχνία που προβλέπονται στα *Αναλυτικά Προγράμματα* του 1984 και του 1989 [*Αναλυτικό και Ημερήσιο Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου* (Π.Δ. 486/1989-Φ.Ε.Κ. 208 Α')], καθώς και στο *Βιβλίο Δραστηριοτήτων για το Νηπιαγωγείο* του 1990, στο *Βιβλίο της Νηπιαγωγού* του 1995 ή στο Φ.Ε.Κ. 93-Β/10-2-1999, όπου νομιμοποιείται έμμεσα η αποσύνδεση της επαφής με τον έντεχνο λόγο από την καλλιέργεια της μητρικής γλώσσας, αυτό που προσδιορίζει μέχρι τότε την αξιοποίηση των λογοτεχνικών κειμένων στο Νηπιαγωγείο είναι η αμιγής χρήση τους ως μέσων καλλιέργειας της «Αγωγής

Η Αγγελική Γιαννικοπούλου είναι Αναπλ. Καθηγήτρια Τ.Ε.Α.Π.Η., Πανεπιστημίου Αθηνών.

Ο Δημήτρης Πολίτης είναι Λέκτορας Τ.Ε.Α.Π.Η., Πανεπιστημίου Πατρών.

του Λόγου». Η όλη κατάσταση φαίνεται ότι διαφοροποιείται προθετικά, τουλάχιστον, έστω και μέσα από γενικόλογες εξαγγελίες, με τα πρόσφατα Προγράμματα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο του 2002 – που, κάτω από το γενικό τίτλο: «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Προσχολικής Αγωγής», ενσωματώνονται στο Β' τόμο των Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. (2002)¹ – αλλά, κυρίως, με τον Οδηγό Νηπιαγωγού του 2006.

Μια πρώτη βασική διαπίστωση από τη μελέτη των Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. αναφορικά με τη θέση της Λογοτεχνίας είναι ότι και πάλι αυτή δεν αντιμετωπίζεται αυτόνομα. Αν και ξεφεύγει αρκετά από τη μονοκρατορία της Γλώσσας, η οποία, ωστόσο, συνεχίζει να επικρατεί, η Λογοτεχνία παραμένει ενταγμένη στο πλαίσιο και άλλων γνωστικών ενοτήτων (που εκτός από τη Γλώσσα είναι: Μαθηματικά, Μελέτη Περιβάλλοντος, Δημιουργία-Έκφραση, Πληροφορική), ενώ επιφορτίζεται με το σχεδιασμό και την ανάπτυξη σχετικών διαθεματικών δραστηριοτήτων κατά ενότητα στο πλαίσιο «Ύποστηρικτικού Υλικού» για το διδάσκοντα.² Πιο συγκεκριμένα:

Η ενότητα «Παιδί και Γλώσσα» διακρίνεται σε τρεις επιμέρους υποενότητες: «Προφορική Επικοινωνία (Ομιλία και ακρόαση)», «Ανάγνωση», «Γραφή και γραπτή έκφραση». Στην πρώτη στήλη (ενός σχηματικού πίνακα) και των τριών υποενοτήτων, ανάμεσα στις άλλες ικανότητες που επιδιώκεται να αναπτύξουν τα νήπια, αναφέρεται ότι θα διηγούνται/αφηγούνται, θα περιγράφουν, θα αποκτήσουν φωνολογική επίγνωση, θα έρχονται αβίαστα σε επαφή με διαφορετικές εκδοχές του γραπτού λόγου, θα υιοθετούν βασικές συμβάσεις ανάγνωσης, θα επιλέγουν συγκεκριμένα βιβλία από τη βιβλιοθήκη της τάξης, θα κατανοούν τη σημασία του λόγου, θα επιχειρούν να επικοινωνούν γραπτά και προφορικά, κ.ά. Στην τρίτη στήλη, όπου κατονομάζονται οι θεμελιώδεις έννοιες της όλης διαθεματικής προσέγγισης, αναφέρονται ο χρόνος, ομοιότητα-διαφορά, επικοινωνία, αλληλεπίδραση. Η ουσία ολόκληρης της ενότητας, ωστόσο, ανιχνεύεται στη μεσαία (β') στήλη και των τριών υποενοτήτων, όπου συγκεκριμενοποιούνται, κατά σειρά και στην προοπτική του «λειτουργικού» ή του «κριτικού γραμματισμού», κάποιες «ενδεικτικές διαθεματικές δραστηριότητες», όπως: διήγηση εμπειριών, περιγραφή γεγονότων, αφήγηση παραμυθιού, σύνθεση ιστοριών, εύστοχη χρήση/αναπαραγωγή λεκτικών συνόλων/σχημάτων, σταδιακή κατανόηση της μεταφορικής χρήσης και συνειδητοποίηση του φωνημικού χαρακτήρα της γλώσσας, απομνημόνευση/απαγγελία ποιημάτων (λαχνισμάτων, αινιγμάτων, γλωσσοδετών, κ.λπ.) ή μικρών (θεατρικών) ρόλων, επαφή και εξοικείωση των παιδιών με διάφορα είδη έντυπου λόγου (εικονογραφημένα βιβλία, περιοδικά, εφημερίδες, αφίσες, χάρτες, κ.λπ.), παραγωγή γραπτού λόγου και συνειδητοποίηση της λειτουργικής χρησιμότητάς του (Δ.Ε.Π.Π.Σ. & Α.Π.Σ., 2002: 703-708).

Η λογοτεχνική έκφραση διεκδικεί κάποιες φορές ενεργό ρόλο στις «ενδεικτικές διαθεματικές δραστηριότητες» που μπορούν να σχεδιαστούν και να αναπτυχθούν

στο πλαίσιο και των άλλων ενοτήτων. Στην ενότητα «Παιδί και Μαθηματικά», για παράδειγμα, εκτός από τις αμιγώς μαθηματικές δραστηριότητες, μια ιστορία ή ένα ποίημα μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά στην κατανόηση των αριθμητικών ποσοτήτων, ενώ με τη βοήθεια σχετικών ερωτήσεων (του τύπου: «Τι θα συνέβαινε/Τι θα μπορούσε να συμβεί, αν...;») θα μπορούσε να τα εμπλέξει σε μαθηματικές μυθοπλασίες (Δ.Ε.Π.Π.Σ. & Α.Π.Σ., 2002: 708-711).

Στην ενότητα «Παιδί και Περιβάλλον, όπου διακρίνονται οι υποενότητες: «Ανθρωπογενές περιβάλλον και αλληλεπίδραση» και «Φυσικό περιβάλλον και αλληλεπίδραση», οι σχετικές με τη Λογοτεχνία δραστηριότητες που αναπτύσσονται έρχονται να εξυπηρετήσουν γενικούς σκοπούς ή επιμέρους στόχους της Μελέτης Περιβάλλοντος. Η ανάγνωση/ακρόαση δειγμάτων του έντεχνου λόγου (ιστοριών, μύθων, θρύλων ή παραμυθιών, μια απλή ή έμμετρη αφήγηση) δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να επενδύσουν μια κοινωνική εμπειρία, να κατανοήσουν τις σχετικές με το περιβάλλον έννοιες, να ευαισθητοποιηθούν απέναντι στο περιβάλλον, να συνειδητοποιήσουν την αλληλεπίδραση μεταξύ του ανθρωπογενούς και του φυσικού περιβάλλοντος, κ.ά. (Δ.Ε.Π.Π.Σ. & Α.Π.Σ., 2002: 711-721).

Και στην ενότητα «Παιδί και Δημιουργία-Έκφραση» η Λογοτεχνία αναμένεται να λειτουργήσει επικουρικά σε τεχνικού-γνωστικού, κυρίως, τύπου δραστηριότητες. Η ενότητα περιλαμβάνει τέσσερις επιμέρους ενότητες σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων: εικαστικών, δραματικής τέχνης, φυσικής αγωγής, μουσικής. (Στην τελευταία υποενότητα, μάλιστα, διακρίνονται τρεις άξονες ανάπτυξης των μουσικών δραστηριοτήτων: εκτέλεση, σύνθεση-δημιουργία, αξιολόγηση). Συνολικά, διάφορες (καλλιτεχνικές) δραστηριότητες που σχετίζονται με τον έντεχνο λόγο, ένα θεατρικό παιχνίδι, μια συζήτηση ή μια σωματική δραστηριότητα, ακρόαση/αναπαραγωγή ήχων ή ρυθμικών τραγουδιών και εξερεύνηση διαφόρων μουσικών ενοτήτων προσφέρουν πολλές ευκαιρίες εκφραστικής, πνευματικής και συναισθηματικής ανάπτυξης, εικαστικής δημιουργίας ή άλλων τεχνικών κατασκευών, επαφής με μορφές παραδοσιακής τέχνης, ομαδικής συμμετοχής, κατανόησης κοινωνικών κωδίκων και συμβάσεων, αξιοποίησης της δημιουργικής φαντασίας, κ.ά. (Δ.Ε.Π.Π.Σ. & Α.Π.Σ., 2002: 721-728).

Τέλος, στην ενότητα «Παιδί και Πληροφορική», διάφορες θεατρικές, μουσικές ή γλωσσικές δραστηριότητες, καθώς και δραστηριότητες αφήγησης/ακρόασης παραμυθιών, κ.ά., μπορούν να οδηγήσουν τα παιδιά στην ηλεκτρονική συνεργατική μάθηση, καθώς και στη συνετή χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή (Δ.Ε.Π.Π.Σ. & Α.Π.Σ., 2002: 729-730). Αξίζει, ακόμη, να σημειωθεί ότι όλες οι παραπάνω ενότητες μπορούν να εμπλουτιστούν και με άλλες σχετικές δραστηριότητες στο πλαίσιο της «Ευέλικτης Ζώνης». Σε καμιά, ωστόσο, από τις ενότητες που αναφέραμε οι δραστηριότητες δεν αφορούν αποκλειστικά τη Λογοτεχνία, δεν είναι ποτέ θεματικές αλλά πάντα διαθεματικές.

Ο Οδηγός Νηπιαγωγού (Δαφέρμου, κ.ά., 2006) συμπληρώνει τη σύγχρονη εικό-

να της σχέσης Λογοτεχνία-Προσχολική Εκπαίδευση. Λειτουργώντας μάλλον διασαφηνιστικά/ επεξηγηματικά στις εξαγγελίες των Δ.Ε.Π.Π.Σ. & Α.Π.Σ., όπου και βασίζεται, ο Οδηγός δε διαφοροποιείται θεαματικά αναφορικά με τη θεσμική παρουσία της Λογοτεχνίας στο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου. Αν και δεν κάνει λόγο για αυτονομία της Λογοτεχνίας, προβάλλει ως «φυσική και επιθυμητή» την κυριαρχία των λογοτεχνικών βιβλίων για παιδιά, προτείνει την αφήγηση και την ανάγνωση παραμυθιών στην προοπτική ανάπτυξης του προφορικού λόγου των νηπίων, προβλέπει «ώρα ανάγνωσης παραμυθιού» αλλά και δραματοποιήσεις λογοτεχνικών κειμένων ή παιχνίδια ρόλων, παρουσιάζει την πράξη της ανάγνωσης ως αφετηριακή διαδικασία για περαιτέρω διαθεματικές ή αμιγώς λογοτεχνικές δραστηριότητες, αναδεικνύει το ρόλο της βιβλιοθήκης της τάξης και την ψυχαγωγική λειτουργία της Λογοτεχνίας, αναγνωρίζει άμεσα τις θετικές συνέπειες της συχνής χρήσης της Λογοτεχνίας, κ.ά. (Δαφέρμου, κ.ά., 2006: 98-125, 144-147). Είναι, λοιπόν, προφανές ότι ο Οδηγός επιφυλάσσει για τη Λογοτεχνία έναν πιο διακριτό και σαφή ρόλο, σε σύγκριση με τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. & Α.Π.Σ., συνδέοντάς τον περισσότερο με πρακτικές ανάγκες και συγκεκριμένες δραστηριότητες που αναπτύσσονται μέσα στο πλαίσιο της τάξης.

Μολονότι, τόσο στα Δ.Ε.Π.Π.Σ. & Α.Π.Σ. όσο και στον Οδηγό Νηπιαγωγού, η Λογοτεχνία δεν αξιοποιείται μόνο για τη Λογοτεχνία την ίδια και για τους αναγνώστες της, η ασάφεια που προσδιορίζει, γενικά, τη σχέση Λογοτεχνίας-Προσχολικής Εκπαίδευσης και την κάνει «αβέβαιη» αφήνει, τελικά, μεγαλύτερα περιθώρια πρωτοβουλίας στο/στη νηπιαγωγό και περισσότερη ελευθερία στο ρόλο του/ της. Εξάλλου, ένας τέτοιος ρόλος δεν εμφανίζεται πουθενά καθοδηγητικός αλλά εμπνευστικός και διαμεσολαβητικός, αφού είναι επιφορτισμένος με τη δημιουργία και διασφάλιση του πλαισίου μέσα στο οποίο τα νήπια «θα συναντήσουν» και θα απολαύσουν τα λογοτεχνικά κείμενα (Μπρασέρ, 2005). Δυνητικά, λοιπόν, αυτός ο ρόλος διαγράφεται πολυδιάστατος και παρουσιάζεται ικανός να διευρύνει τα όρια του χώρου του Νηπιαγωγείου και του τόπου της Λογοτεχνίας, υπερβαίνοντας ή «παρερμηνεύοντας» γενικόλογες εξαγγελίες ή θεσμικές προτάσεις. Η συμβολή του στο σχεδιασμό και στην ανάπτυξη όχι μόνο διαθεματικών αλλά και θεματικών-λογοτεχνικών δραστηριοτήτων μπορεί να γίνει καταλυτική, αν ο/η νηπιαγωγός αντιληφθεί έγκαιρα την αξία της λογοτεχνικής εμπειρίας και τη σημασία της για τη ζωή των αποδεκτών της.

Και καθώς τα επίσημα Αναλυτικά Προγράμματα (Α.Π.Σ & Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και ο Οδηγός της Νηπιαγωγού αφήνουν στον/ στην εκπαιδευτικό της τάξης μεγάλα περιθώρια για να (αυτο)σχεδιάσει και να οργανώσει τις προσπάθειές του/ της, συμβαίνει συχνά η προσέγγιση της Λογοτεχνίας στην προσχολική εκπαίδευση να συντηρεί και να αναπαράγει αντιλήψεις, που φτάνοντας κάποιες φορές στα όρια της προκατάληψης, θεωρούνται από όλους μας, γονείς και εκπαιδευτικούς, δεδομένες και αυταπόδεικτες. Έτσι κοντά στη μάλλον αμφισβητούμενη «αρχή της διαθεματι-

κότητας», το μόνο ίσως σημείο από όλο το φάσμα της διδακτικής της Λογοτεχνίας που αναφέρεται, και μάλιστα με ιδιαίτερη έμφαση, στα επίσημα Αναλυτικά Προγράμματα, μια σειρά από δημοφιλείς ρήσεις καθορίζουν την επαφή των παιδιών με τη Λογοτεχνία.

Η άποψη που θέλει τη Λογοτεχνία για Παιδιά να στοχεύει πρωταρχικά στην ηθική διαπαιδαγώγηση των παιδιών ακούγεται συχνότατα και υποστηρίζεται με ιδιαίτερη ζέση από γονείς και δασκάλους, ενώ επηρεάζει στην πράξη την επαφή των παιδιών με το βιβλίο σε όλο το φάσμα της ανάγνωσης, από την επιλογή του κειμένου μέχρι τις δραστηριότητες που θα συνοδεύσουν το διάβασμά του. Σε σχέση αντιστρόφως ανάλογη με την ηλικία του παιδιού, δηλαδή όσο πιο μικρό είναι το παιδί τόσο μεγαλύτερο είναι το ενδιαφέρον για το «μήνυμα» του βιβλίου, ο ενήλικος αποφασίζει για το ποιο βιβλίο θα προσφέρει στο μικρό μαθητή του Νηπιαγωγείου με γνώμονα όχι το πόσο καλό είναι αλλά το πόσο καλό κάνει. Για μια ακόμη φορά η Λογοτεχνία δεν είναι αυτοσκοπός και η χαρά που πηγάζει από αυτή θεωρείται επαρκής. Σε μια προσέγγιση που σφραγίζεται από την αγωνία μιας «παιδαγωγούσας» νοοτροπίας, το βιβλίο καταξιώνεται μόνο αν «έχει σωστά μηνύματα» και αν μπορεί «να τα περάσει στα παιδιά».

Σύμφωνα με μια, μάλλον, «αποικιοκρατική» αντίληψη για τη Λογοτεχνία που απευθύνεται στα παιδιά (McGillis, 1996: 119) τα παιδιά αντιμετωπίζονται σαν άγραφα χαρτιά, έτοιμα να τους εγχαραχθούν οι σωστές πολιτισμικές εγγραφές, ή σαν κενά δοχεία που περιμένουν παθητικά να τους εγχυθούν, σαν σε υγρό, συγκεκριμένες ηθικές αντιλήψεις! Σαν να μη (συν)διαμορφώνουν τα παιδιά τις δικές τους απόψεις ή σαν η συγκρότηση μιας ιδεολογίας να μην προέρχεται από μια ευρύτατη γκάμα εμπειριών, κάποιες από τις οποίες είναι ασύγκριτα πιο καθοριστικές από τη Λογοτεχνία (Hollindale, 1997)! Το παιδικό βιβλίο, από όλο το φάσμα της παιδικής κουλτούρας, φαίνεται να φορτώνεται την (κύρια) ευθύνη της «ηθικής διαπαιδαγώγησης».

Και είναι πραγματικά άξιο απορίας αν, όσοι καταξιώνουν ή απορρίπτουν λογοτεχνικά βιβλία με βάση παιδαγωγικά κριτήρια, είναι σε θέση να διασφαλίσουν τις ασφαλιστικές δικλίδες μιας ευρείας συναίνεσης στον καθορισμό «του μηνύματος». Με άλλα λόγια, αν το ιδεολογικό στίγμα του βιβλίου είναι τόσο σημαντικό για το χώρο της Λογοτεχνίας για Παιδιά, πώς μπορεί να εξασφαλιστεί ότι κάθε εκπαιδευτικός και γονιός που πιάνει στα χέρια του το ίδιο βιβλίο θα διαγνώσει το ίδιο ακριβώς «μήνυμα» και, επιπλέον, θα είναι σε θέση να εκτιμήσει με ακρίβεια τη συμβολή του στην ηθική ανάπτυξη του μικρού παιδιού; Η εμπειρία έχει δείξει ότι πολλές φορές παρατηρούνται διαφωνίες για το «τι θέλει να πει και πόσο καλό κάνει το βιβλίο», αφού ακόμη και αυτό μοιάζει να είναι θέμα ... ερμηνείας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα *Ο Πετροτσουλούφης: Ιστορίες για καλούς μεγάλους και κακά παιδιά* (2003) που γράφτηκε από τον Ερρίκο Χόφμαν, Γερμανό γιατρό, μια παραμονή πρωτοχρονιάς (1844), όταν θέλησε να κάνει ένα δώρο στον τρίχρονο γιο

του. Η συλλογή περιλαμβάνει δέκα εικονογραφημένες ιστορίες σε στίχους και αφηγείται τα «κατορθώματα» κάποιων πολύ ζωηρών παιδιών που τιμωρούνται ιδιαίτερα σκληρά (κάποιες φορές μάλιστα με την «εσχάτη των ποινών») για τις αταξίες τους. Η μικρή Πιπίτσα παίζει με τα σπέρτα και αυτοπυρπολείται, ο Σούλης πεθαίνει από ασιτία, επειδή αρνείται να φάει τη σούπα του, ενώ ο Πίπης που πιπιλά το δάχτυλό του καταλήγει χωρίς αντίχειρες.



Ο Πετροτσουλούφης (*Struwwelpeter*) φαίνεται να είναι ένα κείμενο που προτρέπει τα παιδιά, μέσα από την εξιστόρηση περιστατικών που προσδιορίζονται από την άτεγκτη ισοδυναμία σκανταλιά→τιμωρία, να είναι φρόνιμα και υπάκουα. Σχεδόν δύο αιώνες πριν, με τις τότε παιδαγωγικές αντιλήψεις, το «μήνυμα» κέρδισε την ευρεία αποδοχή των μεγάλων και το βιβλίο αγοράστηκε «μετά μανίας», γνωρίζοντας πλήθος επανεκδόσεων, ακόμη και έξω από τα γερμανικά σύνορα. Μολονότι οι τιμωρίες ήταν ομολογουμένως πολύ αυστηρές, οι γονείς εκείνης της εποχής δε φάνηκε, αν κρίνουμε από την ανταπόκριση στο βιβλίο, να ενοχλήθηκαν ιδιαίτερα. Ενταγμένο στη λογική «ο σκοπός αγιάζει τα μέσα», η έμφαση δόθηκε όχι στο πώς αλλά στο να μάθουν τα παιδιά να είναι φρόνιμα και πειθαρχημένα.

Από την άλλη υπήρξε και η αντίθετη άποψη που θεώρησε παρόμοιες ιστορίες ιδιαίτερα σκληρές και, κατά συνέπεια, ακατάλληλες για παιδιά. Πώς είναι δυνατό για ένα παράπτωμα τόσο μικρό όσο το δάχτυλο στο στόμα η τιμωρία να είναι ακρωτηριασμός; Ένα τέτοιο βιβλίο δεν πρέπει να διαβάζεται στα παιδιά, αφού προσφέρεται να ψυχαγωγήσει άτομα παθολογικώς σκληρά και όχι μικρές-αθώες υπάρξεις. Για το λόγο, ίσως, αυτό και μια παραλλαγή του 1941 με τίτλο: *Struwwelhitler: A Nazi Story Book*, του Dr. Schrecklichkeit, διηγήθηκε με τη συνδρομή της σάτιρας περιστατικά του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου, ενώ μια εκδοχή του



1970 με τίτλο: *Anti-Struwwelpeter*, του F. K. Waechter, έδωσε μια νέα τροπή στις παλιές ιστορίες, διαφωνώντας με το πρωτότυπο και προτρέποντας τους μικρούς αναγνώστες να επαναστατήσουν εναντίον της αυθαιρεσίας των ενηλίκων. Έτσι, για παράδειγμα, ο Πίπης ο Πιπίλας όχι μόνο δεν επιτρέπει πλέον στο ράφτη-τιμωρό να χρησιμοποιήσει εναντίον του την ψαλίδα, αλλά καταφέρνει να τον κατατροπώσει με τη βοήθεια και άλλων παιδιών.

Όμως, όπως και αν διαβαστεί το βιβλίο, κατάλληλο/ακατάλληλο για να διδάξει, σε καμία περίπτωση δε δικαιολογείται η υψηλή δημοτικότητά του ανάμεσα στα

παιδιά, που για πολλά πολλά χρόνια και σε πολλά μήκη και πλάτη της γης (από τις ΗΠΑ μέχρι την Κίνα) το αγάπησαν και το απόλαυσαν, ίσως επειδή τα παιδιά αδιαφόρησαν για μια ανάγνωση παιδαγωγική και έμειναν απλώς στην αισθητική της πλευρά. Έτσι, δεν αγνόησαν τις σχέσεις ανάμεσα στις λέξεις και στις εικόνες, ενώ αντιλήφθηκαν πώς οι δεύτερες κατέληξαν στο να υποσκάψουν τη σοβαροφάνεια των πρώτων, μετατρέποντας τις ιστορίες σε μια διασκεδαστική σάτιρα μιας ενήλικης, παρωχημένης σήμερα, παιδαγωγικής. Το οπτικό κείμενο κατάφερε να δώσει στο λεκτικό μια διάσταση παρωδιακή και να μετασηματίσει το βιβλίο σε μια μαύρη κωμωδία στην οποία η υπερβολή της σκληρότητας λειτούργησε, τελικά, όχι σωφρονιστικά αλλά μόνο ... χιουμοριστικά (Wesseling, 2004).

Η αντίληψη σύμφωνα με την οποία υπάρχουν κείμενα κατάλληλα για κάθε ηλικία παιδιών, ενώ ο/η νηπιαγωγός οφείλει να περιορίζεται σε όσα προορίζονται για παιδιά προσχολικής ηλικίας, είναι ευρέως αποδεκτή και βρίσκει την επίσημη έκφρασή της στα εκδοτικά σημειώματα των εξωφύλλων, όπου αναγράφεται σαφώς το ηλικιακό εύρος του προσδοκώμενου αναγνώστη. Και παρόλο που θα ήταν πραγματικά παράδοξο να υπάρξει «ένα βιβλίο για έναν κύριο 42 ετών», αφού όλοι οι ενήλικοι της ίδιας ηλικίας δεν έχουν τις ίδιες (αναγνωστικές) εμπειρίες, απαιτήσεις και προτιμήσεις, οι «αναγνωστικές» διαφορές τείνουν να εξαφανιστούν, όταν πρόκειται για παιδιά, ενώ συχνά γονείς ή δάσκαλοι αναζητούν βιβλία με μοναδικό κριτήριο την ηλικία συγκεκριμένων παιδιών.

Η απαίτηση για το «κατάλληλο» βιβλίο κάποιες φορές φτάνει στα όρια της εμμονής και, προκειμένου να εξασφαλιστεί ένα εύκολο και βατό ανάγνωσμα, ειδικό για άπειρους αναγνώστες, επιλέγονται βιβλία όχι παιδικά αλλά παιδαριώδη, όχι απλά αλλά απλοϊκά. Παρόμοια βιβλία δεν είναι δυνατό να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των παιδιών που καταλήγουν να ταυτίζουν την ανάγνωση με την ανία και την πλήξη. Τα παραδείγματα φαίνεται να είναι πολλά με χαρακτηριστικότερο εκείνο της ποίησης, στην οποία συχνά η έννοια «κατάλληλο για παιδιά» μεταφράζεται σε κατάχρηση υποκοριστικών, αναγκαστική παρουσία ομοιοκαταληξίας και εύπεπτα «νοήματα».

Αντίθετα, η αντίληψη για τα βιβλία που απευθύνονται αποκλειστικά σε παιδιά αμφισβητείται έμπρακτα και έντονα από την κατηγορία των λεγόμενων «cross-over», δηλαδή των λογοτεχνικών κειμένων που διαβάζονται από μια διευρυμένη ηλικιακή κατηγορία αναγνωστών. Μικρά παιδιά και ενήλικοι απολαμβάνουν τα ίδια κείμενα, προσεγγίζοντάς τα ο καθένας με το δικό του τρόπο και πάντα ανάλογα με τις εμπειρίες και την προσωπικότητά του. Βιβλία, όπως τα *Πολύτιμα Δώρα* (2010), του Μάνου Κοντολέων ή, ακόμη, και το εικονογραφημένο χωρίς λόγια



Ζουμ (2000) γοητεύουν μικρούς και μεγάλους. Μια ακόμη αξιοσημείωτη περίπτωση «cross-over» φαίνεται να είναι ο μύθος του Κρόνου, έτσι όπως αποδίδεται από τη Μαρία Αγγελίδου στη σειρά *Ελληνική Μυθολογία* (2006) των εκδόσεων Παπαδόπουλος. Με τίτλο: *Ο μύθος του Κρόνου*, και υπότιτλο: *Ο Χρόνος*, παρατίθενται στην ίδια συναρπαστική αφήγηση η ιστορία του Κρόνου αλλά και η ερμηνεία της που τον θέλει να προήλθε από μια γλωσσική παραφθορά, παραπέμποντας κατευθείαν στο Χρόνο που τρώει τα παιδιά του. Όλα, εκτός από ένα, το Δία, ο οποίος συνδέεται ετυμολογικά (Ζευς, Διός, Ζηνί, Δία, Ζευ) με το ρήμα «ζήω-ζω» και τη «ζωή», τη μόνη που καταφέρνει να αντισταθεί στις αδηφάγες διαθέσεις του Χρόνου. Στην απόδοση του μύθου από την Αγγελίδου, μια αφήγηση για παιδιά και μια ερμηνεία για μεγάλους συνυπάρχει στην ίδια ελκυστική ιστορία, δημιουργώντας ένα βιβλίο που διαβάζεται με ευχαρίστηση από όλους.

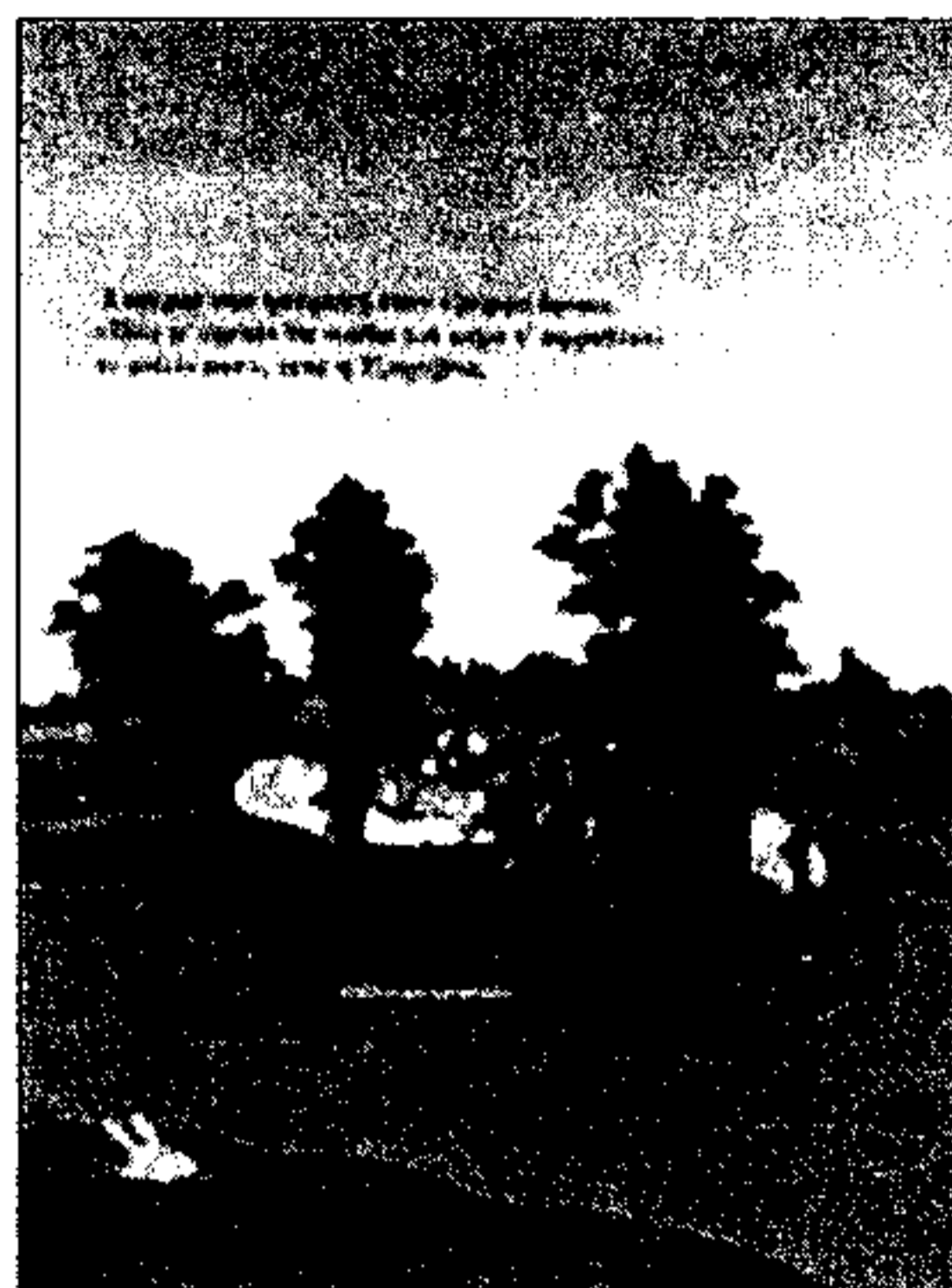
Η άποψη που υποστηρίζει ότι οι εικόνες είναι ευκολότερα αναγνώσιμες από τις λέξεις βρίσκει τη γνωστότερη έκφρασή της στην εξαιρετικά δημοφιλή ρήση «μια εικόνα, χίλιες λέξεις» και απηχεί τη βαθιά ριζωμένη προκατάληψη ότι οι εικόνες αποκωδικοποιούνται με τρόπο αυτοματοποιημένο, πολύ πιο εύκολα από τις λέξεις, προφορικές ή γραπτές. Για το λόγο αυτό κανείς «δε διδάσκει» ποτέ στα παιδιά, σε αντίθεση με ό,τι συμβαίνει με το γραπτό λόγο, να διαβάζουν τις εικόνες, ενώ μόνο και μόνο η πληθωρική τους παρουσία σε ένα κείμενο το καθιστά, σχεδόν αυτοδίκαια, παιδικό.

Ωστόσο, και παρά την ευρεία αποδοχή μιας αντίληψης που ταυτίζει το οπτικό κείμενο με την ευκολία πρόσβασης, η ανάγνωση των εικόνων δεν είναι απλή «a priori». Ειδικά στην απόδοση σχέσεων εγγενώς αντίθετων με αυτές, όπως είναι η απεικόνιση μιας τρισδιάστατης πραγματικότητας, η περιγραφή ενός δυναμικού κόσμου και η αποτύπωση μιας πολύβουης καθημερινότητας από εικόνες δισδιάστατες, στατικές και σιωπηλές, καταλήγει αναπόφευκτα σε ένα πλήθος μη αυτονόητων συμβάσεων (π.χ. η μακρά σειρά των ZZZZ για κάποιον που κοιμάται).

Ακόμη και τα βιβλία για παιδιά προσχολικής ηλικίας βρίθουν από εικόνες που χρειάζονται αποκωδικοποίηση. Ας πάρουμε, για παράδειγμα, το γνωστό: *Τα Πρόβατα ντύθηκαν λύκοι* (1996), του Satoshi Kitamura, και συγκεκριμένα τη σελίδα (χωρίς αρίθμηση), όπου το λεκτικό κείμενο «Έτρεχαν σαν αστραπή στον εξοχικό δρόμο...» συνοδεύει την ολοσέλιδη εικόνα ενός αυτοκινήτου που τρέχει με φόντο ένα εξοχικό τοπίο. Φυσικά, εκείνο που επιδιώκει να αποτυπώσει η συγκεκριμένη εικόνα δεν είναι μόνο το όχημα και το σκηνικό αλλά κυρίως η μεγάλη ταχύτητα με την οποία το πρώτο διασχίζει το δεύτερο.

Το εγγενές παράδοξο της αποτύπωσης της ιλιγγιώδους κίνησης σε ένα μέσο στατικό, όπως είναι η εικόνα, ενδέχεται να λυθεί με μια σειρά από συμβάσεις: από τις γραμμές κίνησης και την πολλαπλή αποτύπωση του ίδιου αντικειμένου μέσα στο ίδιο φόντο μέχρι το «φλουτάρισμα», τεχνική από το χώρο της φωτογραφίας, όπου το εν κινήσει αντικείμενο παρουσιάζεται θαμπό με το χρώμα του να ξεχειλί-

ζει πέρα από τα όρια του περιγράμματός του. Η ανάγνωση/αναγνώριση μιας τέτοιας σύμβασης, η οποία κάθε άλλο παρά αυτονόητη είναι, ενδέχεται να δυσκολέψει ακόμη περισσότερο τα πράγματα, αν συνυπολογιστεί και ο πολιτισμικός παράγοντας που κάνει κάποιες συμβάσεις αναγνώσιμες στο πλαίσιο μόνο μιας ορισμένης κουλτούρας. Ο Ιάπωνας δημιουργός του βιβλίου επιλέγει μια σύμβαση ακατανόητη για τους δυτικούς: ένα ακίνητο αυτοκίνητο σε ένα κινούμενο τοπίο, το οποίο αισθητοποιείται ως συνδυασμός θαμπάδας, παραμορφωμένου περιγράμματος και έντονων γραμμών σκίασης που ακολουθούν τη φορά της κίνησης.



Ωστόσο, οι απαιτήσεις στην ανάγνωση των εικόνων του συγκεκριμένου βιβλίου δεν περιορίζονται μόνο στην κατανόηση των εικαστικών συμβάσεων, εφόσον και το οπτικό κείμενο ενδέχεται να οδηγήσει προς μία διαφορετική ανάγνωση της ιστορίας. Το βιβλίο αναφέρεται σε μια συμμορία «ευγενικών» λύκων που έκλεψε τις προβιές τριών προβάτων. Εκείνα, με τη βοήθεια ενός ντετέκτιβ, κατορθώνουν να τους βρουν και, ύστερα από καβγάδες, να πάρουν πίσω ό,τι τους ανήκει. Όμως, το οπτικό κείμενο – αναδεικνύοντας το σκηνικό μιας δυτικής βιομηχανικής μεγαλούπολης, το επικοινωνιακό προφίλ (image) των τριών ευυπόληπτων λύκων που παίζουν γκολφ, το «design» των προϊόντων και κυρίως τις διαφημιστικές πινακίδες, π.χ. *Wolfgang London Paris Tokyo* αλλά και *United Stripes* – προσανατολίζει κάποιους από τους αναγνώστες-θεατές του βιβλίου προς μία προσέγγιση περισσότερο πολιτική, όπου τα αυτονόητα δικαιώματα των προβάτων καταστρατηγούνται ληστρικά από τους σύγχρονους λύκους και όπου η αλυσίδα της παραγωγής οδηγεί στη λεηλάτηση των φυσικών πόρων των αδυνάτων, δημιουργώντας ανάγκες για κατανάλωση. Φυσικά, και σε αυτή την περίπτωση η ανάγνωση των εικόνων δεν είναι καθόλου εύκολη. Άλλωστε, το πραγματικό ενδιαφέρον ενός λογοτεχνικού βιβλίου, ακόμη και αν απευθύνεται σε μικρά παιδιά, δεν έγκειται ποτέ στην ευκολία του. Τα βιβλία για παιδιά προσφέρουν πλήθος από ευκαιρίες για συζήτηση και ενασχόληση με την ίδια τη Λογοτεχνία και όχι τόσο με τα άλλα διδακτικά αντικείμενα. Μέσα από τη Λογοτεχνία οι ενήλικοι του περιβάλλοντος του παιδιού, γονείς και εκπαιδευτικοί, μπορούν να συμβάλουν στη δημιουργία αναγνωστών. Αρκεί μόνο να θυμούνται ότι «οι αναγνώστες γίνονται, δε γεννιούνται» (Chambers, 1983: 30).

Βιβλιογραφία

- Αγγελίδου, Μαρία (2006). *Ελληνική Μυθολογία: Πώς Ξεκίνησε ο Κόσμος*. Εικονογράφηση Σβετλίν. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Chambers, Aidan (1983). *Introducing Books to Children*. Boston: Horn Book.

- Δαφέρμου Χαρά, Κουλούρη Πηνελόπη και Μπασαγιάννη Ελευθερία (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί. Δημιουργικά Περιβάλλοντα Μάθησης*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Hollindale, Peter (1997). *Signs of Childness in Children's Books*. Woodchester Stroud., Glos.: The Thimble Press.
- Καρακίτσιος, Ανδρέας (2005). «Ποίηση στην Προσχολική Εκπαίδευση». Στο: Καλογήρου Τζίνα και Λαλαγιάννη Κική (επιμ.). *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτικές Εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, σσ. 173-193.
- Kitamura, Satoshi (1996). *Τα Πρόβατα Ντύθηκαν Λύκοι*. Μτφ. Άννα Παπασταύρου. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Κοντολέων, Μάνος (2010). *Πολύτιμα Δώρα*. Εικονογράφηση Ρίτα Τσιμόχοβα. Αθήνα: Πατάκης.
- Μπάνιαϊ, Ίστβαν (2000). *Ζουμ*. Αθήνα: Ωκεανίδα.
- Μπρασέρ, Φιλίπ (2005). *1001 Δραστηριότητες για να Αγαπήσω το Βιβλίο: Διηγούμαι, Ανακαλύπτω, Παίζω, Δημιουργώ*. Μτφρ. Εύη Γεροκώστα. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- McGillis, Roderick (1996). *The Nimble Reader: Literary Theory and Children's Literature*. New York: Twayne Publishers.
- Πάτσιου, Βίκυ (2001). «Η Παιδική Λογοτεχνία στο Νηπιαγωγείο: Στερεότυπα και Αποκλίσεις». Στο: Αναγνωστοπούλου Διαμάντη, Καλογήρου Τζίνα και Πάτσιου Βίκυ. *Λογοτεχνικά Βιβλία στην Προσχολική Αγωγή*. Αθήνα: Εκδόσεις της Σχολής Ι.Μ.Παναγιωτόπουλου, σσ. 79-85.
- [ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο] (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών-Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Τόμ. Β'. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Χόφμαν, Ερρίκος (2003). *Ο Πετροτσουλούφης*. Μτφ. Τζένη Μαστοράκη. Αθήνα: Γράμματα.
- Wesseling, Elisabeth (2004). «Visual narrativity in the picture book: Heinrich Hoffmann's *Der Struwwelpeter*». *Children's Literature in Education*, 35 (4): 319-345.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Περισσότερα για τα Προγράμματα αυτά, βλ.: Ντολιοπούλου, Έλση (2002). «Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο: Μερικές Πρώτες Σκέψεις». π. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 26: 72-77. (Στα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. του 2002 ενσωματώνονται τα προηγούμενα Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του 2000).
2. Για μια γενική συγκριτική θεώρηση των Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ με τα προηγούμενα Αναλυτικά Προγράμματα, βλ. και: Λιόλιου, Κωνσταντίνα (2002). «Συγκριτική Προσέγγιση των Αναλυτικών Προγραμμάτων». π. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 29: 14-19.