

γράμματα

ΠΕΡΙΟΔΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ ΤΕΧΝΗΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ
ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΥ

και τέχνες

Αφιέρωμα στην Παιδική Λογοτεχνία

Α. Α. Γιαννικοπούλου Αλεξ. Ζερβού

Μάνος Κοντολέων Μένη Κανατσούλη

Σοφία Μαντουβάλου Γιάννης Παπαδάτος Δημήτρης Πολίτης



- **Χριστόφορος Μηλιώνης,**
Ο Αλέξανδρος Κοτζιάς από την Πολιορκία στον Ιαγουάρο
- **Κώστας Στεργιόπουλος,**
Μια προσωπική μαρτυρία για την ποίηση και τη μουσική
- **Ελ. Μύστακας,**
Η διφυΐα του Φώτη Κόντογλου και η αναζήτηση της Ελληνικότητας

Ενήλικοι-κριτικοί και/vs. παιδιά-αναγνώστες

του Δημήτρη Πολίτη

Παραβλέποντας τα προβλήματα διασαφήνισης των όρων «κριτικοί» και «αναγνώστες», και αποφεύγοντας τις δυσκολίες της σαφούς οριοθέτησης των δραστηριοτήτων που αυτοί καλύπτουν, έχει κανείς την αίσθηση ότι η σύζευξη που επιβάλλει ο παραπάνω τίτλος συναιρεί τις ασάφειες. Ωστόσο, η αντιθετικότητα που αναφαίνεται, ιδιαίτερα στην εναλλακτική μορφή αυτού ακριβώς του τίτλου, επανατονίζει μια διάσταση η οποία στοιχειοθετείται από σημαντικά ερωτήματα. Πώς ο ενήλικος θα εκτιμήσει την πιθανή αξία ενός λογοτεχνικού έργου που απευθύνεται στα παιδιά; Είναι εφικτό να κρίνει από την οπτική γωνία των παιδιών; Πώς θα συμβιδάσει την ανάγκη της ιδιαίτερης κριτικής της λογοτεχνίας για παιδιά με την αναγκαιότητα μιας διώσιμης και αξιόπιστης κριτικής διαδικασίας; Μήπως τελικά η κριτική εξαντλείται σε μια προσπάθεια σύστασης «κατάλληλων» διδλίων; Ή, για να συνοψίσουμε, σε ποιο βαθμό οι ενήλικοι ως κριτικοί έχουν σχέση με μια λογοτεχνία που δε γράφτηκε αρχικά γι' αυτούς, και πώς αντιμετωπίζουν την «παρουσία» του τελικού αποδέκτη της, δηλαδή του παιδιού-αναγνώστη;² Γιατί, αν αναγνωρίσουμε ως αναπόσπαστο παράγοντα της λογοτεχνικής εμπειρίας το παιδί-αναγνώστη, θα ήταν τουλάχιστον άστοχο να μη συσχετίσουμε την παρουσία του με την κριτική της λογοτεχνίας που του απευθύνεται.

Ο προβληματισμός που αναπτύχθηκε γύρω από τα παραπάνω ερωτήματα, δεν έχει καταφέρει να δώσει τελικές απαντήσεις αλλά ούτε και να απαλλαγεί από πολώσεις. Παρά την προαγωγή του από θεωρητικές αρχές και εμπειρικούς ελέγχους, προσδίδει και στη σύγχρονη προβληματική μια διλημματική απόχρωση. Από τη μία πλευρά, οι κριτικοί πρέπει να «δοκιμάσουν» ένα λογοτεχνικό έργο για τον εαυτό τους – αφού δεν υπάρχει άλλος τρόπος να το γνωρίσουν –, ενώ θα το κρίνουν με βάση τη δική τους πραγμάτωση. Από την άλλη, εκτιμώντας την πιθανή αξία ενός λογοτεχνικού έργου για παιδιά, πρέπει να ελέγξουν την αξία του πέρα από τη δική τους πραγμάτωση, για να ανταποκριθούν στην ανάγκη συσχετισμού της κριτικής τους δραστηριότητας με τη χρήση του διδλίου από, ή με, τα παιδιά.³

Είναι προφανές ότι ο τρόπος με τον οποίο ένας κριτικός θα συναντήσει τέτοια ζητήματα δε θα είναι άσχετος με το γενικό (θεωρητικό) πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτός κινείται.

Υπάρχουν κριτικοί οι οποίοι χρησιμοποιούν συμβατικά τον όρο «Λογοτεχνία για Παιδιά», επειδή θεωρούν ότι είναι ένας αυθαίρετος περιορισμός που πρέπει να αγνοηθεί από την

άποψη της κριτικής. Αναγνωρίζουν την παρουσία του παιδιού-αναγνώστη ως «σιωπηλή παρουσία»,⁴ στην καλύτερη περίπτωση, ενώ υποστηρίζουν ότι μια τέτοια παρουσία δεν είναι θεμελιώδης κατά την κριτική διαδικασία αλλά σχετική με τη διαδικασία επιλογής και σύστασης λογοτεχνικών έργων για παιδιά.⁵ Εκλαμβάνουν τη λογοτεχνία που απευθύνεται στα παιδιά ως ένα σύνολο από κείμενα που ενδιαφέρουν πρώτα τους ενήλικους, ενώ αρνούνται την αναγκαιότητα ύπαρξης μιας ιδιαίτερης κριτικής θεωρίας γι' αυτήν τη λογοτεχνία. Εντοπίζουν ακόμη σ' αυτή γλωσσικές δομές, παρόμοιες σε ολόκληρη τη λογοτεχνία, και επιχειρούν «πλησία ανάγνωση»,⁶ χρησιμοποιώντας κριτήρια και ακολουθώντας αρχές που εφαρμόζονται στην κριτική προσέγγιση της λογοτεχνίας γενικά.⁷ Υποστηρίζουν, για παράδειγμα, ότι η φαντασία δεν πρέπει να θεωρείται ως διαφοροποιητικό γνώρισμα της «Λογοτεχνίας για Παιδιά», αφού δε δέχονται ουσιαστικά τον όρο, αλλά ως «γενική λογοτεχνία».⁸ Παρόλα αυτά, δε φτάνουν να εξισώσουν τη Λογοτεχνία για Παιδιά με τη λογοτεχνία γενικά, αφού χαρακτηρίζουν την πρώτη ως «κατώτερο» αντικείμενο κριτικής ενασχόλησης.⁹ Πάντως, η αντιφατικότητα: μη είναι-κατώτερο είναι, η οποία υποδηλώνεται από την τελευταία άποψη, μπορεί να εξηγηθεί.

Οι ενήλικοι κριτικοί γράφουν σε απόσταση από τα παιδιά επιδιώκοντας να διαμορφώσουν με την κριτική τους το λογοτεχνικό περιβάλλον των παιδιών-αναγνωστών, όταν τα εκλαμβάνουν ως υλονοούμενους αναγνώστες. Πιστεύουν ότι τα παιδιά δεν είναι ικανά να εκφράσουν ολοκληρωμένα τις αναγνωστικές τους εμπειρίες και δεν μπορούν να ακολουθούν πάντα και επαρκώς τις επιταγές μιας κειμενικής ανάλυσης¹⁰ – άποψη η οποία είναι σχετικά ορθή και μόνο σε μια βάση σύγκρισης των κριτικών στρατηγικών των ενήλικων με τους αναγνωστικούς τρόπους των παιδιών. Λειτουργούν λοιπόν ως «πολιτισμικοί επιμελητές»,¹¹ ως μία ερμηνευτική κοινότητα ενήλικων η οποία, ακολουθώντας δικά της κριτήρια, αποφασίζει τι θα είναι άξιο προσοχής του παιδιού-αναγνώστη. Τα κριτήρια όμως που χρησιμοποιούνται είναι κριτήρια των ενήλικων, ενώ η «πλησία ανάγνωση» που επιχειρείται είναι αναπόφευκτα η «πλησία ανάγνωση» ενός ενήλικου. Ωστόσο, αν και οι ενήλικοι-κριτικοί έρχονται αντιμέτωποι μ' αυτήν την αλήθεια όχι τόσο στη θεωρία όσο στην πράξη, εξαντλούν την κριτική τους δραστηριότητα σ' ένα κλειστό κύκλωμα επικοινωνίας και κατανά-

λωσης μεταξύ τους, και από «κειμενο-κεντρικούς» καταλήγουν «ενήλικο-κεντρικούς». ¹² Αρνητές, αν όχι πολέμιοι, της ύπαρξης ενός λογοτεχνικού έργου δυνάμει της αναγνωστικής σχέσης που περιλαμβάνει και τα παιδιά, φτάνουν σε τέτοιες γενικεύσεις θεώρησης του λογοτεχνικού φαινομένου που είναι ακόμη και να διαψεύσουν μια βασική τους πρόθεση: την καλλιέργεια της λογοτεχνικής εμπειρίας των παιδιών.

Σε γενικεύσεις, εξίσου επικίνδυνες, καταλήγουν και άλλοι θεωρητικοί, αν και ξεκινούν από διαφορετική βάση. Στηρίζομενοι σε μορφοποιημένες επιστημονικές γνώσεις, π.χ. της Εξελικτικής Ψυχολογίας, δυσπιστούν στον εμπειρισμό των παλαιότερων και αντιπροτείνουν μια περισσότερο ακριβή ορολογία και επιστημονική μέθοδο.

Ο Nicholas Tucker, για παράδειγμα, υποστηρίζει ότι οι γνώσεις που έχουμε αποκτήσει για τη νοητική και τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών πρέπει να ενσωματωθούν στα κριτήρια εκείνα που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση των βιβλίων για παιδιά. ¹³ Οι υποστηρικτές αυτής της άποψης αρχίζουν την κριτική διαδικασία με την περιγραφή κάποιου μοντέλου της ανθρώπινης (γνωστικής κυρίως) ανάπτυξης. Με αυτόν τον τρόπο, και έχοντας επιλέξει ένα αναπτυξιακό μοντέλο για την παιδική ηλικία, αναλύουν τη συμπεριφορά των λογοτεχνικών (φανταστικών) χαρακτήρων και τη συσχετίζουν με τη(ν) (πιθανή) συμπεριφορά των πραγματικών χαρακτήρων (των παιδιών) προκειμένου να προβλέψουν την αξία του λογοτεχνικού έργου. ¹⁴ Με άλλα λόγια, η κριτική διαδικασία εξαντλείται σε μια προσπάθεια κατάδειξης της αντιστοιχίας ανάμεσα σε λογοτεχνικούς και σε πραγματικούς χαρακτήρες. Η σύνδεση τότε του παιδιού-αναγνώστη με το λογοτεχνικό έργο γίνεται μέσω μιας διαδικασίας ταύτισης, την οποία ο πραγματικός χαρακτήρας αναμένεται να εγκαθιδρύσει με το φανταστικό χαρακτήρα.

Η απόλυτη εφαρμογή τέτοιων κριτηρίων όμως μετατοπίζει την έμφαση από την ανάλυση των χαρακτήρων των παιδιών, ατομικά, σε μια εξερεύνηση των ερμηνευτικών πρακτικών που αυτά ακολουθούν κατά την ανάγνωση και κατά τα διάφορα στάδια της ανάπτυξής τους. Έτσι, οι επιστημονικές υποθέσεις διεκδικώντας απόλυτη ισχύ – αν και απορρέουν από περιορισμένα ερευνητικά παραδείγματα – αποκτούν το χαρακτήρα γενικεύσεων, ενώ αφήνουν τελικά ανεξέταστη την ίδια την αναπτυξιακή δομή. ¹⁵

Η κριτική θεωρία της λογοτεχνίας για παιδιά είναι γεμάτη από γενικεύσεις, όπως οι παραπάνω. Το παράδοξο είναι ότι όλες τους σχεδόν προέρχονται από μερικές, όχι ολοκληρωμένες, θεωρήσεις οι οποίες αδυνατούν να εξηγήσουν αποτελεσματικά το λογοτεχνικό φαινόμενο. Μολονότι συνιστούν την «αντικειμενική» άποψη της κριτικής, επειδή υιοθετούν «σταθμισμένα» κριτήρια και ακολουθούν «συμπαγή» μοντέλα, παραμένει το ερώτημα: μέχρι σε ποιο βαθμό παρόμοιες γενικεύσεις σχετικά με τα παιδιά-αναγνώστες είναι μια αποδεκτή βάση για την κριτική. ¹⁶

Στον αντίποδα σχεδόν της αντικειμενικής κριτικής δρίσκεται το «υποκειμενικό παράδειγμα». Υπάρχουν κριτικοί που υποστηρίζουν ότι υπάρχουν (ή ότι πρέπει να υπάρχουν) διαφοροποιητικά στοιχεία μεταξύ της κριτικής της λογοτεχνίας για παιδιά και της λογοτεχνικής κριτικής γενικά. Τονίζουν την ιδιαιτερότητα των παιδιών-αναγνωστών, την παρουσία των οποίων θεωρούν θεμελιώδη κατά την κριτική διαδικασία που προτείνουν. ¹⁷

Αν και πιστεύουν ότι η θέση του ενήλικου-κριτικού – ως

ενδιάμεσου των παιδιών και των βιβλίων τους – είναι σημαντική, αντιμετωπίζουν ένα βασικό ερώτημα: πώς να συμφιλιώσουν, ως ενήλικοι, την ιδιαίτερη κριτική τους στάση με τις ιδιαιτερότητες και τις πιθανές αντιδράσεις ενός καθορισμένου κοινού από παιδιά;

Η Margaret Meek προτείνει ότι ενήλικος-κριτικός θα μπορούσε ίσως να γίνει αναγνώστης βιβλίων για παιδιά από την πλευρά των παιδιών, να έχει στο μυαλό του την έννοια του παιδιού-αναγνώστη και να μεταθέσει τελικά τη θεώρησή του σε μια άλλη βάση, για να περιλάβει το παιδί και το βιβλίο σε μια νέα κατηγορία λειτουργίας του. ¹⁸ Τι σημαίνει όμως για έναν ενήλικο να διαβάσει «από μέρους» των παιδιών, να αντιδρά αναγνωστικά έχοντας στο μυαλό του τις υποτιθέμενες αντιδράσεις των παιδιών-αναγνωστών; Ποια εικόνα του παιδιού θα έχει στο μυαλό του, αναρωτιέται ο Peter Hunt· τον εαυτό του ως παιδί, ένα ιδεώδες παιδί-αναγνώστη ή μια σύνθεση εικόνων βασισμένων στις εμπειρίες που έχει με τα παιδιά; Μήπως τελικά, συνεχίζει ο Hunt, με μια τέτοια στάση «διαστρέφουμε» τις δικές μας αντιδράσεις και δεν έχουμε πολλά να μεταδώσουμε στους άλλους; ¹⁹ Εξάλλου, η συνάντηση ενήλικου-κριτικού και παιδιού-αναγνώστη έχει και μια πολιτισμική διάσταση, σίγουρα καθοριστική. Από τη μια πλευρά, υπάρχει η κουλτούρα των ενήλικων-αναγνωστών, παροντική και ενσωματωμένη στη συνείδησή τους· από την άλλη είναι η κουλτούρα των παιδιών-αναγνωστών (μσή παροντική-μσή διαμορφούμενη). Τα παιδιά προσκομίζουν, κατά το αναγνωστικό γεγονός, ένα διαφορετικό – από αυτό των ενήλικων – απόθεμα εμπειριών με τη ζωή και τη λογοτεχνία.

Αν δεχτούμε μια τέτοια διαφοροποιητική διάσταση – και ανεξάρτητα από το αν θεωρήσουμε ότι αυτή συνιστά φύσει ή θέσει αντίθεση –, τότε δεν μπορούμε να περιμένουμε πάντα αντιστοιχία ανάμεσα στα πιθανά μηνύματα που εξάγουν οι ενήλικοι-κριτικοί και τα παιδιά-αναγνώστες από ένα λογοτεχνικό έργο. Ακόμη κι αν ο ενήλικος παραμερίσει τις προκαταλήψεις του ή αναθεωρήσει τους αναγνωστικούς του τρόπους, υποστηρίζει ο Peter Hunt, από τη στιγμή που παραδέχεται ότι ένα κείμενο μπορεί να έχει διαφορετικό νόημα για κάθε αναγνώστη, σε κάθε ανάγνωση, αποδέχεται ουσιαστικά την ύπαρξη επικοινωνιακού προβλήματος μεταξύ της κριτικής του δραστηριότητας και της δραστηριότητας του παιδιού-αναγνώστη. ²⁰

Είτε το θέλουμε είτε όχι πλησιάζουμε τα λογοτεχνικά έργα που απευθύνονται στα παιδιά ως ενήλικοι αναγνώστες. Μια τέτοια στάση όμως, αν και είναι αναπόφευκτη, θεωρεί ο John Townsend, προκαλεί ανησυχία στους ενήλικους-κριτικούς, γιατί όσο πιο σοβαρά παίρνουν τις υποχρεώσεις τους και όσο πιο ευαίσθητοι είναι απέναντι στα παιδιά-αναγνώστες, τόσο λιγότερο ασφαλείς νιώθουν σχετικά με το τι ξέρουν ότι είναι καλό για τους άλλους. ²¹

Πιθανόν, μια τέτοια (συν)αίσθηση ανεπάρκειας να κρίνουν τα λογοτεχνικά έργα για παιδιά από την οπτική γωνία των παιδιών, οδήγησε κάποιους κριτικούς να αναθέσουν την όλη διαδικασία στα ίδια τα παιδιά. Θεωρώντας ότι αυτά δεν έχουν ανάγκη τον ενήλικο συγγραφέα ή κριτικό, προκειμένου να δημιουργήσουν το λογοτεχνικό τους περιβάλλον, αποκλείουν τον ενήλικο από τις διαδικασίες που συνιστά το λογοτεχνικό έργο για παιδιά. ²² Καταργούν έτσι την επικοινωνιακή διάσταση της σχέσης παιδιών-ενήλικων, ενώ υπαγορεύουν μια μόνιμη αίσθηση αμφισβήτησης.

Η λογοτεχνική επικοινωνία ωστόσο, επισημαίνει ο Fred



Inglis, είναι κυρίως ένα αισθητικό γεγονός που το συνιστούν όχι μόνο τα παιδιά αλλά και οι ενήλικοι.²³ Συνεπώς, ο κριτικός της λογοτεχνίας δεν πρέπει να αποκλείει τα παιδιά από την κριτική διαδικασία, αλλά και να μην αναθέτει το όλο εγχείρημα σ' αυτά. Αυτό που φαίνεται ότι χρειάζεται, τελικά, είναι η αναζήτηση από τον κριτικό ενός τρόπου εισαγωγής του παιδιού-αναγνώστη στο «σύστημα» των λογοτεχνικών συμβάσεων. Η αναζήτηση, δηλαδή, των αναγνωστικών εκείνων τρόπων που αντιπροσωπεύουν σημεία εισόδου και «μύησης» των παιδιών στο σύστημα της λογοτεχνίας.

Στην Αμερική, για παράδειγμα, από τα μέσα του αιώνα μας, η κριτική διαδικασία περιλαμβάνει συνήθως: μια αρχική αξιολόγηση του λογοτεχνικού έργου από τον κριτικό (κυρίως διδμοθηκάριο), έκφραση των αναγνωστικών αντιδράσεων των παιδιών, αναθεώρηση ή διεύρυνση της αρχικής αξιολόγησης του κριτικού με βάση τις αντιδράσεις-παρατηρήσεις των παιδιών-αναγνωστών.²⁴

Αν όμως η παραπάνω πρακτική ελέγχεται ως εμπειρική, η άποψη που καταθέτει ο Aidan Chambers φαίνεται περισσότερο αξιόπιστη. Στηριζόμενος στη θεωρία του Wolfgang Iser για την πράξη της ανάγνωσης και το ρόλο του αναγνώστη, ο Chambers υιοθετεί τον όρο «υπονοούμενος αναγνώστης» και προσπαθεί να τον συσχετίσει με την κριτική διαδικασία αλλά και την κριτική θεωρία της λογοτεχνίας για παιδιά γενικότερα. Τη θέση του συνιστά η δημιουργία «γενικεύσεων» όχι σχετικά με τα παιδιά ως αναγνώστες αλλά κυρίως με το είδος των απαιτήσεων που προβάλλουν τα λογοτεχνικά κείμενα πάνω στους αναγνώστες.²⁵

Περιγράφοντας τον τρόπο ανάγνωσης που ένα συγκεκριμένο λογοτεχνικό έργο απαιτεί ή υποβάλλει, δεν προδιαγράφουμε τους τρόπους με τους οποίους τα πραγματικά παιδιά ως ανα-

γνώστες θα αντιδράσουν. Εστιάζοντας όμως, ως ενήλικοι-κριτικοί με αυτοπεποίθηση, την προσοχή μας στην κειμενική ακολουθία, θα συναντήσουμε και ερωτήματα σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους κάθε αναγνώστης, ενήλικος ή παιδί, θα κληθεί να συμμετάσχει στο αναγνωστικό γεγονός. Με άλλα λόγια, η αναπόφευκτη σχέση κειμένου-κριτικού πληροφορεί απλώς για τις πιθανές αντιδράσεις, θετικές ή αρνητικές, των παιδιών-αναγνωστών. Εξάλλου, αν δεχτούμε την άποψη της L. M. Rosenblatt ότι κάθε λογοτεχνικό έργο αποτελεί «γεγονός» στο χρόνο που το διώνουμε όχι μόνο κατά την ανάγνωση αλλά και μετά την ανάγνωση,²⁶ τότε η «κατανάλωση» ενός λογοτεχνικού έργου στον κόσμο των πραγματικών αναγνωστών θα έρθει πιθανότατα να επιβεβαιώσει ή να αναιρέσει τους αναγνωστικούς τρόπους των «υπονοούμενων» αποδεκτών του.

Σίγουρα, μετατοπίζοντας την προσοχή μας από γενικεύσεις σχετικά με τους τρόπους που διαβάζουν τα παιδιά στον τρόπο ή στους τρόπους ανάγνωσης που υποβάλλει ή απαιτεί ένα λογοτεχνικό έργο, είμαστε πιο κοντά στην εκπλήρωση μιας διπλής αναγκαιότητας: της προσφοράς λογοτεχνίας προσπελάσιμης από τα παιδιά και της αποφυγής πρόωρων ή άστοχων υποθέσεων σχετικά με τα παιδιά-αναγνώστες. Πάντως, ελλοχεύει εδώ ένας κίνδυνος που θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας.

Θεωρώντας ότι τα παιδιά είναι «πρωτόπειρα»²⁷ του θεσμού της λογοτεχνίας, που λειτουργεί μέσα στη δική τους κουλτούρα, και λειτουργώντας ως ενήλικοι που κρίνουμε από την πλευρά κάποιου θεωρητικά εξοπλισμένου και γνώστη των συμβάσεων από τις οποίες εξαρτάται η λογοτεχνική επικοινωνία, αναλύουμε τον τρόπο ανάγνωσης που ένα κείμενο απαιτεί. Εστιάζοντας όμως την προσοχή μας κυρίως στα κείμενα εκείνα που κάνουν αυτές τις συμβάσεις προσπελάσιμες από τα παιδιά τα οποία εισέρχονται στο σύστημα της λογοτεχνίας, είναι επόμενο ότι θα αποκλείσουμε πολλά λογοτεχνικά έργα που θεωρούμε ότι δεν μπορούν να επιτελέσουν μια τέτοια λειτουργία. Έτσι, εκτός από το ότι μένει πάντα ανοιχτό το ζήτημα της λογοτεχνικής αξίας γενικά, είναι πιθανό να κατευθύνουμε ή και να παραποιήσουμε ακόμη τις αντιδράσεις των παιδιών-αναγνωστών, αφού δεν είναι σίγουρο ότι ως ενήλικοι θα καταφέρνουμε πάντα να συνδυάζουμε επιτυχώς τον ορίζοντα των δικών μας προσδοκιών με τον ορίζοντα προσδοκιών των παιδιών.²⁸ Εξάλλου, έχουν και αυτά τις δικές τους αναγνωστικές προτιμήσεις. Υπάρχει δηλαδή ο κίνδυνος η όλη κριτική δραστηριότητα να υπονομευτεί από εμάς τους ίδιους παρά την καλή μας πρόθεση.

Γίνεται φανερό ότι η αμοιβαία σχέση ανάμεσα στους ενήλικους-κριτικούς και στα παιδιά-αναγνώστες είναι ο παράγοντας εκείνος που μπορεί όχι να διαμορφώσει ολοκληρωτικά την κριτική απόφαση των ενηλίκων, αλλά να την προσδιορίσει μερικώς και να την κρατήσει μέσα στο πεδίο προσδοκιών των παιδιών. Πώς όμως, τελικά, θα αξιοποιήσουμε την «πραγματική» κριτική συμπεριφορά των παιδιών-αναγνωστών κατά την κριτική διαδικασία που εγκαινιάζουμε ως ενήλικοι;

Θα λέγαμε ότι οι περισσότερες από τις απόψεις που έχουν αναφερθεί μέχρι τώρα, ως εκφάνσεις του προβληματισμού για την κριτική της λογοτεχνίας για παιδιά και για τους όρους της, απαντούν μερικώς μόνο στο παραπάνω ερώτημα. Χρειάζεται λοιπόν να έχουμε στο μυαλό μας και κάποια άλλα δεδομένα που, είτε έχουν υποθετικό είτε έχουν διαπιστωτικό χαρακτήρα, μπορούν να βοηθήσουν.

Ο ενήλικος-κριτικός υπήρξε κάποτε παιδί-αναγνώστης ο

ίδιος. Η διατήρηση και η ανάμνηση των εμπειριών που είχε ως παιδί με τη λογοτεχνία, αν και προσδίδουν μια ρομαντική απόχρωση στην παιδική του ηλικία, διευρύνουν την οπτική με την οποία αυτός θα αντιμετωπίσει τις εμπειρίες –πραγματικές ή υποθετικές– των παιδιών με τη λογοτεχνία.²⁹ Εξάλλου, όπως παρατηρεί η Rosenblatt, ο κριτικός αρχίζει τη δραστηριότητά του ως αναγνώστης. Δεν πρέπει να λειτουργεί ως «μοντέλο» αλλά ως συναναγνώστης που προσπαθεί να γίνει επαρκέστερος στο να κοινοποιεί στους άλλους τη δική του εμπειρία.³⁰

Αρχίζοντας ο κριτικός τη δραστηριότητά του από τη θεώρηση των λογοτεχνικών εκείνων έργων που έχουν αποδεδειγμένη αξία για τα παιδιά δια μέσου των γενεών, διευρύνει αυτόματα τον κύκλο των έργων που θα προσεγγίσει κριτικά. Όταν δηλαδή εντοπίσει τους λόγους για τους οποίους κάποια συγκεκριμένα έργα κατέχουν σπουδαία θέση μέσα στην κουλτούρα της παιδικής ηλικίας, μπορεί να φτάσει σε τέτοιες διαπιστώσεις ικανές να τον οδηγήσουν με περισσότερη αυτοπεποίθηση και με μεγαλύτερη ασφάλεια στην κριτική του σχέση με κάθε λογοτεχνικό έργο για παιδιά. Έτσι, εκτός από το ότι ελέγχει τις δικές του προκαταλήψεις σχετικά με το τι είναι «ασφαλές» για τα παιδιά, αντιμετωπίζει και τη λογοτεχνική αξία ως μια λειτουργία δυναμικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα λογοτεχνικά έργα και στους αναγνώστες τους σε διάφορα κοινωνικά και χρονικά πλαίσια.³¹

Τελικά, η κριτική –και ως έννοια αλλά κυρίως ως διαδικασία– χρειάζεται να διευρυνθεί πέρα από τα όρια που συνιστά η εξ ορισμού περιορισμένη σχέση κειμένου-κριτικού ή έργου-αναγνώστη, και να διωθεί ως γεγονός. Με διευρυμένη θεωρητική αντίληψη θα είναι εφικτό να περιληφθούν στην κριτική διαδικασία οι κρίσεις και των ενηλίκων-κριτικών και των παι-

διών-αναγνωστών. Ο κριτικός θα αντιμετωπίσει τη δική του προσπάθεια ως μια δοκιμαστική φάση της κριτικής διαδικασίας, ενώ θα θεωρήσει ότι οι κριτικές προσπάθειες των παιδιών είναι απλώς διαφορετικές και όχι κατώτερες από τις δικές του.³²

Με άλλα λόγια, ο ενήλικος-κριτικός θα πρέπει να είναι ανοιχτός στα μηνύματα και στις αξίες που τα παιδιά ως αναγνώστες καθορίζουν κατά την εμπειρία τους με τη λογοτεχνία. Προσφέροντάς τους ευκαιρίες να «δοκιμάσουν» τα λογοτεχνικά έργα, για την αξία των οποίων ο ίδιος δεν είναι σίγουρος, και να εκφράσουν τις αντιδράσεις τους, ο κριτικός επεκτείνει ουσιαστικά τις δικές του δυνατότητες κατανόησης και κριτικής της λογοτεχνίας για παιδιά.³³

Μια τέτοια στάση, καταλήγουμε, εκφράζει το σωστό πνεύμα για τη διαλεκτική προσέγγιση της κριτικής της λογοτεχνίας για παιδιά. Από τη μια πλευρά, θα είναι πάντα οι ενήλικοι-κριτικοί που, ως γνώστες των συμβάσεων της λογοτεχνίας, επιλέγουν τα λογοτεχνικά εκείνα έργα τα οποία πιστεύουν ότι αξίζει να μοιραστούν με τα παιδιά. Από την άλλη, θα είναι πάντα τα παιδιά-αναγνώστες που, ως ένα βαθμό, βρίσκονται έξω από το σύστημα των λογοτεχνικών συμβάσεων και προσεγγίζουν τα έργα που τους προσφέρονται μέσα από την προοπτική της δικής τους εμπειρίας. Και ένα από τα στοιχεία που καθιστούν αυτήν τη «συμπλοκή» τόσο ζωτική για τους ενήλικους-κριτικούς είναι ότι, αν συνειδητοποιήσουν έγκαιρα τη συμβατική φύση του ίδιου του συστήματος της λογοτεχνίας και αποκτήσουν αντίληψη των ζωντανών εμπειριών των ίδιων των παιδιών, θα έχουν περισσότερες ευκαιρίες να παράγουν ουσιαστική και αξιόπιστη κριτική.



1. Τα προβλήματα ακριβούς ορισμού της κριτικής, τις δυσκολίες καθορισμού των κριτικών δραστηριοτήτων, καθώς και την εννοιολογική ποικιλία όρων όπως «ανάγνωση»-«αναγνώστης», εξετάζει αναλυτικά ο Jeremy Hawthorn στο: *Ξεκλειδώνοντας το κείμενο. Μια Εισαγωγή στη θεωρία της Λογοτεχνίας*. Μτφρ. Μαρία Αθανασοπούλου. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, 1993, σσ. 20-59, 182-210.

2. Αντιπροσωπευτικές του σύγχρονου προβληματισμού είναι οι απόψεις που διατυπώνει ο Marc Soriano στο: «Έρευνα και Κριτική στο Χώρο της Παιδικής Λογοτεχνίας». Μτφρ. Ι. Ν. Βασιλαράκης. Περ. *Η Λέξη* 118 (1993), σσ. 803-12.

3. Alderson, Brian. «The Irrelevance of Children to the Children's Book Reviewer». *Children's Book News* (January-February 1969), p. 11 (βλ. ακόμη: Inglis, Fred. «Reading Children's Novels: Notes on the Politics of Literature». In *Writers, Critics, and Children*, edited by Geoff Fox, et al. New York: Agathon, 1976, p. 161).

4. Η χρήση του όρου «σιωπηλή παρουσία» («silent presence») είναι πολύ παλιά και αποδίδεται στον Horace Scudder (*Childhood in Literature and Art*. Boston: Houghton Mifflin, 1895, p. 227).

5. Heins, Paul. *Crosscurrents of Criticism*. Edited by Paul Heins. Boston: The Horn Book, 1977, p. 78. Βλ. ακόμη: Hunt, Peter. «Criticism and Children's Literature». *Signal* 15 (September 1974), p. 119.

6. Έτσι αποδίδεται ο όρος «close reading». (Βλ. Hawthorn, ό.π., σ. 21, 54).

7. Παρόμοια τάση, με αυτήν των αγγλόφωνων θεωρητικών, εντοπίζεται και στον ελληνικό χώρο. [Βλ. το άρθρο μας: «Η κριτική Θεωρία της λογοτεχνίας για Παιδιά. Οριοθετήσεις και προοπτικές». περ. *Η Λέξη των Εκπαιδευτικών* 11 (Σεπτ.-Νοέμ. 1995), σσ. 30, 32 (όπου υπάρχουν και σχετικές βιβλιογραφικές αναφορές)].

8. Hughes, Felicity. «Children's Literature: Theory and Practice». *English Literary History* 45 (1978), pp. 542-61.

9. Hunt, «Criticism and Children's Literature», pp. 118-19.

10. Bator, Robert. *Signposts to Criticism of Children's Literature*. Edited by Robert Bator. Chicago: American Library Association, 1983, p. 68.

11. «Δύναμη πολιτισμικής επιμέλειας» («power of cultural custodianship») χαρακτηρίζει η Barbara Herrnstein Smith την εξουσία που ασκεί ο κριτικός πάνω στο αναγνωστικό περιβάλλον των παιδιών [«Fixed Marks and Variable Constancies: A Parable of Literary Value». *Poetics Today* 1 (1979) p. 16.].

12. Ο John Rowe Townsend χρησιμοποίησε πρώτος (από το 1971) τους όρους «book-centred critics» («βιβλιοκεντρικοί» ή «κείμενο-κεντρικοί κριτικοί») και «child-centred critics» («παιδοκεντρικοί κριτικοί»). (Ανάλογος με τους όρους αυτούς και σύμφωνος με την ιδέα σχηματισμού τους είναι και ο μη δόκιμος όρος «ενήλικο-κεντρικοί» που χρησιμοποιούσε). Στον Townsend αποδίδεται και η γνωστή διάκριση ανάμεσα σε «book people» (εκδότες, συγγραφείς, κριτικοί) και σε «child people» (γονείς, δάσκαλοι). [«Standards of Criticism for Children's Literature». In *The Signal Approach to Children's Books*, edited by Nancy Chambers. Harmondsworth, Middlesex: Krestel Books, 1980, p. 201. Αναδημοσίευση από το περιοδικό *Top of the News* 27 (June 1971)].

13. Tucker, Nicholas. «Can We Ever Know the Reader's Response?» In *Approaches to Research in Children's Literature*, edited by Michael Benton. Southampton, England: Department of Education, University of Southampton, 1980, p. 3.

14. Αντιπροσωπευτικά παραδείγματα μιας τέτοιας προσέγγισης αναφέρει η Norma Schlager στο: «Predicting Children's Choices in Literature: A Developmental Approach». *Children's Literature in Education* 30 (Autumn 1978), p. 137.

15. Goodman, Mary-Ellen. *The Culture of Childhood: Child's-Eye Views of Society and Culture*. New York: Teachers College Press, 1970, p. 2.

16. Crago, Hugh. «Cultural Categories and the Criticism of Children's Literature». *Signal* 30 (September 1979), pp. 144-45.

17. Vandergrift, Kay. *Child and Story*. New York: Neal-Schuman, 1980, pp. ix-x.

18. Meek, Margaret. «Prolegomena for a Study of Children's Literature». In



Benton, ed., *Approaches to Research in Children's Literature*, p. 38.

19. Hunt, Peter «The Mayne Game». *Signal* 28 (January 1979), p. 11.

20. — «Childist Criticism. The Subculture of the Child, the Book and the Critic». *Signal* 43 (January 1984), p. 45.

21. Townsend, John Rowe. «Book Post». *Signal* 26 (May 1978), pp. 105-6.

22. Τις ακραίες αυτές απόψεις διατυπώνει το 1921 (!) η Lucy Sprague Mitchell στο βιβλίο της: *Here and Now Story Book*. New York: E. P. Dutton, 1921, pp. 1-2.

23. Inglis, «Reading Children's Novels: Notes on the Politics of Literature», pp. 159-60.

24. MacCann, Donnarae, and Richard, Olga. *The Child's First Books: A Critical Study of Pictures and Texts*. New York: H. W. Wilson, 1973, p. 122. Μέχρι τα μέσα του 20ού αι. η άποψη των κριτικών (βιβλιοθηκάρων και πάλι, όπως η Anne Carroll Moore) ήταν ότι διατηρώντας ζωντανή επαφή με τα παιδιά και δίνοντας τη σχέση μαζί τους ως αλληλεπίδραση, θα μπορούσαν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικότερα ερωτήματα σχετικά με τη (λογοτεχνική) αξία των βιβλίων για παιδιά. [Moore, Anne Carroll. *The Three Owls* (Book 3). New York: Coward-McCann, 1931, p. 1.]

25. Chambers, Aidan. «The Reader in the Book». *Signal* 23 (May 1977), p. 78. Ο Chambers έχει υπόψη του το πρώτο βασικό έργο του Iser: *The Implied Reader: Patterns of Communication in Prose Fiction from Bunyan to Beckett*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1974.

26. Rosenblatt, L. M. *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional*

Theory of the Literary Work. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1978, p. 12.

27. Ο Chambers χαρακτηρίζει «novices» (αρχάρια, πρωτόπειρα) τα παιδιά [«Literature and Child Readers». *Children's Literature Association Quarterly* 4 (Winter 1980), p. 9.]

28. Salway, Lance. «Book Post Returns». *Signal* 25 (January 1978), pp. 39-40.

29. Διαφωτιστικά είναι τα όσα αναφέρει ο συγγραφέας Μάνος Κοντολέων στο άρθρο του: «Τα Παιδιά ως Αναγνώστες, Σήμερα». περ. *Η Λέξη* 118 (1993), σσ. 726-731.

30. Rosenblatt, *The Reader, the Text, the Poem...*, pp. 137, 147-48.

31. Mukafovsky, Jan. «On Universal Aesthetic Value in Art». In *Structure, Sign and Function*, translated and edited by John Burbank and Peter Steiner. New Haven: Yale University Press, 1978, p. 66.

32. Ένα αντιπροσωπευτικό παράδειγμα μιας τέτοιας ολοκληρωμένης πρακτικής είναι η περίπτωση του κριτικού που μπαίνει στην τάξη, για να διδάξει στους μαθητές «τεχνικές» λογοτεχνικής κριτικής [Stott, Jonc. «Teaching Literary Criticism in the Elementary Grades: A symposium». *Children's Literature in Education* 12 (Winter 1981), p. 192]. Είναι σημαντικό, σε μια τέτοια περίπτωση, τα παιδιά να μη νιώθουν ότι τους ζητείται να αντιδράσουν με «τεχνικές» και τρόπους άλλων αλλά σύμφωνα με το δικό τους αναγνωστικό ύφος [Protherough, Robert. «How Children Judge Stories». *Children's Literature in Education* 14 (Spring 1983), p. 11].

33. Vandergrift, *Child and Story*, p. 288.