ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΚΑΙ ΝΕΟΥΣ.
ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ:
Η έρευνα στο χώρο της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους

Οι εκδόσεις των παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων στην Ελλάδα κατά την διάρκεια της οικονομικής κρίσης

Παναγιώτης Γιώτης, Σταυρούλα Γρηγορίου, Δήμητρα Λυμπεροπούλου, Αναστασία Στρουμπίνη

Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η Παιδική Νεοελληνική Λογοτεχνία είναι ένας ξεχωριστός κλάδος της ευρύτερης Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Η ιστορία της Παιδικής Λογοτεχνίας έχει την αφετηρία της στην εποχή του Διαφωτισμού στην Ευρώπη ενώ στην Ελλάδα δεν υπήρχαν κείμενα γραμμένα μόνο για παιδιά, από την αρχαιότητα έως τα μέσα του 19ου αιώνα. Τα πρώτα λογοτεχνικά έργα εντοπίζονται στα μέσα του 19ου αιώνα, μετά το τέλος της δικτατορίας στη χώρα μας. Το ιστορικό αυτό γεγονός σηματοδότησε την απαρχή μιας περιόδου που χαρακτηρίστηκε ως «Άνοιξη της Παιδικής μας Λογοτεχνίας» (Δελώνης, 1986: 25). Σταδιακά, αναγνωρίστηκε η ιδιαιτερότητά και η αξία της παιδικής Λογοτεχνίας και έτσι πλέον αποτελεί ένα αυτόνομο λογοτεχνικό είδος.

Ο όρος *Παιδική Λογοτεχνία* έχει απασχολήσει πολλούς μελετητές στην Ελλάδα αλλά και σε χώρες του εξωτερικού. Ο συγκεκριμένος όρος δεν αναφέρεται στα λογοτεχνικά έργα που έχουν γραφτεί από παιδιά, αλλά με τον όρο αυτό εννοούνται «τα αισθητικά δικαιωμένα λογοτεχνικά κείμενα, που είναι σε θέση να φέρουν το παιδί σε επαφή με το αισθητικό φαινόμενο της Τέχνης, και ειδικότερα της Λογοτεχνίας» (Γιάκου, 1991[7]: 7). Αυτά τα λογοτεχνικά κείμενα συνήθως είναι δημιουργήματα των ενηλίκων, γιατί αυτοί είναι ικανοί και ώριμοι να προσφέρουν στο παιδί την αισθητική συγκίνηση, μέσω της Τέχνης. Είναι φανερό πως οι συγγραφείς λαμβάνουν υπόψη τους συγκεκριμένα στοιχεία της παιδικής ηλικίας, σύμφωνα με τις πληροφορίες που προσφέρει η Ψυχολογία για το παιδί. Ένα λογοτεχνικό έργο για να ενταχθεί στον κλάδο της παιδικής Λογοτεχνίας πρέπει να είναι προσαρμοσμένο στην γλωσσική, γνωστική και ψυχική ανάπτυξη του παιδιού, να ικανοποιεί τις ανάγκες του παιδιού για κίνηση και χαρά, να μην προκαλεί έντονες συγκινήσεις που θα αναστατώσουν τον ψυχικό του κόσμο, να είναι απλό και παραστατικό (Σακελλαρίου, 1982: 17-27).

Η χρονική τοποθέτηση της αρχής της Παιδικής Λογοτεχνίας μπορεί να εντοπιστεί στα μέσα του 18ου αιώνα. Αυτή η περίοδος θεωρείται το ξεκί-

νημα της Παιδικής Λογοτεχνίας, η οποία χαρακτηρίζεται από τον διδακτισμό και τις επιδράσεις από έργα ξένων λογοτεχνών (Αναγνωστόπουλος & Δελώνης, 1988[4]: 127). Η παιδική Λογοτεχνία ουσιαστικά εμφανίζεται στα τέλη του 19ου αιώνα, όπου τα όρια της από την Λογοτεχνία δεν είναι ακόμη ευδιάκριτα. Την δεκαετία του 1970 όμως οι εξελίξεις στην κοινωνία και στις θεωρίες της Ψυχολογίας και της Παιδαγωγικής έστρεψαν τους συγγραφείς να αλλάξουν την θεματολογία των έργων τους και να επαναπροσδιορίζουν τα χαρακτηριστικά του παιδιού ως αναγνώστη. Τα χρόνια που ακολούθησαν μετά την μεταπολίτευση παρατηρήθηκε μια διαφορετική λογοτεχνική δημιουργία και αυξημένη παραγωγή παιδικών βιβλίων, που αντιμετωπίζουν το παιδί ως «φορέα όχι μόνο αισθητικών, αλλά και κοινωνικών και πολιτισμικών αξιών» (Κατσίκη-Γκίβαλου, 1995: 38). Επιπλέον, δίνεται έμφαση στην καλή εικονογράφηση των παιδικών βιβλίων, παρουσιάζονται νέοι συγγραφείς, επιδιώκεται η μελέτη της Παιδικής Λογοτεχνίας (Κανατσούλη, [2]2002: 68).

Οι παράγοντες που ευνόησαν την παραγωγή του παιδικού βιβλίου μετά την μεταπολίτευση του 1974 ήταν καθοριστικοί για την εξέλιξη της παιδικής Λογοτεχνίας. Η ανανέωση της θεματολογίας της παιδικής Λογοτεχνίας μετά το 1970 επηρεάστηκε από την αλλαγή της πολιτικής και κοινωνικής ζωής μετά την αποκατάσταση της Δημοκρατίας, καθώς και από την ανάγκη ανάδειξης ζητημάτων του σύγχρονου πολιτισμού (τεχνολογική πρόοδος, οικολογική διαταραχή, αστυφιλία, κ.ά.). Παράλληλα, η επικράτηση των νέων αντιλήψεων της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής προσέφερε υλικό για τη συγγραφή βιβλίων για παιδιά και νέους, που να ανταποκρίνονται στις θέσεις της σύγχρονης παιδαγωγικής για το παιδί και την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του (Κατσίκη-Γκίβαλου, 1995: 20-21). Το παιδί πλέον δεν θεωρείται «μικρογραφία του ενήλικα» (Καλλέργης, 1995: 92), αλλά αντιμετωπίζεται ως αυτόνομο μέλος της κοινωνίας, που συμμετέχει στις πολιτικές και κοινωνικές εξελίξεις. Στο πλαίσιο αυτής της θεματικής ανανέωσης, οι συγγραφείς εστιάζουν στη διαμόρφωση συνειδητοποιημένων κοινωνικά παιδιών και νέων. Έτσι, γράφονται βιβλία με θέμα τα πολιτικά γεγονότα του πρόσφατου ιστορικού παρελθόντος με σκοπό την καλλιέργεια της πολιτικής και ιστορικής συνείδησης του νέου αναγνώστη (Αναγνωστόπουλος, 1996[10]: 81). Πέρα από τα βιβλία με ιστορικό περιεχόμενο, τους συγγραφείς απασχολούν και κοινωνικά θέματα, όπως το διαζύγιο, τα ναρκωτικά, τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, κ.ά., οικολογικά θέματα για την προστασία του περιβάλλοντος και θέματα επιστημονικής φαντασίας.

ΕΚΔΟΤΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Σύμφωνα με τον Κ. Ντελόπουλο, «ο 19ος αιώνας θεωρείται εκρηκτικός εκδοτικά», όσον αφορά τα παιδικά λογοτεχνικά βιβλία (Ντελόπουλος, 1997: 137). Η Μ. Ζορμπά αναφέρει ότι το παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο αποτελεί τον παραγωγικότερο κλάδο της βιβλιοπαραγωγής στην Ελλάδα. Σύμφωνα με στοιχεία του περιοδικού *Ιχνευτής*, το 1990 εκδόθηκαν 374 παιδικά βιβλία από 70 εκδότες, εκ των οποίων οι 20 εκδίδουν μόνο παιδικά λογοτεχνικά βιβλία. Κατά το ίδιο διάστημα φαίνεται να μειώνονται αισθητά οι μεταφράσεις στην ελληνική γλώσσα από έργα ξένων συγγραφέων. Η μείωση αυτή υπολογίζεται γύρω στο 37% μεταξύ του χρονικού διαστήματος 1989 και 1990.

Η εκδοτική δραστηριότητα και γενικότερα η διαμόρφωση του αναγνωστικού κοινού επηρεάζεται άμεσα από τα προγράμματα Φιλαναγνωσίας, τις παιδικές και σχολικές βιβλιοθήκες, το ίδιο το σχολικό σύστημα και οτιδήποτε εμπεριέχεται στην έννοια «πολιτική αναγνωστικότητας», που ασκείται από το κράτος και από διάφορους φορείς, όπως οι εκδοτικοί οίκοι (Ζορμπά, 1993: 142-143).

Σύμφωνα με το *The book market in Greece,* 2012 από το Εθνικό Κέντρο Βιβλίου, η ελληνική αγορά βιβλίου αυξάνεται με 10.000 νέους τίτλους βιβλίων παιδικής λογοτεχνίας ετησίως, για πρώτη φορά το 2006. Αντίθετα, ξεκινάει να δείχνει σημάδια μείωσης μετά το 2008, λόγω της οικονομικής κρίσης, φτάνοντας το 2011 στους 8.333 νέους τίτλους βιβλίων, ετησίως.

Όσον αφορά τον αριθμό των εκδοτικών οίκων αποδεικνύεται ότι σε μια χώρα με 11 εκατομμύρια πληθυσμό, δραστηριοποιούνται 374 εκδοτικοί οίκοι το 1990, 1.093 το 2008 και 927 το 2011. («Greek books- A time of turbulence», National Book Center of Greece, 2012: 3) Στο σύνολο όλων των κατηγοριών των βιβλίων που εκδόθηκαν στην Ελλάδα από το 2007 έως το 2011, τα παιδικά λογοτεχνικά βιβλία καταλαμβάνουν το 17,6%, δηλαδή 1.855 τίτλοι βιβλίων, σε αντίθεση με το 2011 που καταλαμβάνουν το 18%, που αντιστοιχεί σε 1.502 τίτλους βιβλίων («Publishers and books», National Book Center of Greece, 2012: 4).

Στο «Βιβλία για παιδιά και για νέους που κυκλοφόρησαν στην Ελλάδα το 1989: Ελλήνων συγγραφέων και ξένων σε μετάφραση», του Κ. Ντελόπουλου επιχειρείται για πρώτη ίσως φορά μια συστηματική βιβλιογραφική καταγραφή των παιδικών και νεανικών βιβλίων που κυκλοφόρησαν κατά το 1989 στην ελληνική γλώσσα. Ο κατάλογος αποτελείται στο σύνολο του, τόσο από βιβλία Ελλήνων συγγραφέων όσο και από ξένων σε μετάφραση, με σκοπό την όσο το δυνατόν πιο άμεση και πλήρη πληροφόρηση (Ντελόπουλος, 1990: 11).

Σύμφωνα με την καταγραφή των βιβλίων του Κ. Ντελόπουλου, στο «Βιβλία για παιδιά και για νέους που κυκλοφόρησαν στην Ελλάδα το 1989: Ελλήνων συγγραφέων και ξένων σε μετάφραση», τα βιβλία της ελληνική πεζογραφίας που απευθύνονται σε παιδιά ηλικίας 6 έως 12 ετών ανέρχονται στα 51, για το έτος 1989 (Ντελόπουλος, 1990: 40-45). Ο κατάλογος των εκδοτικών οίκων που έχουν εκδώσει παιδικά λογοτεχνικά βιβλία το ίδιο έτος ανέρχεται στους 58. Κάποιες από τις σημαντικότερες εκδόσεις εκείνης της περιόδου είναι οι εκδόσεις Άγκυρα, οι Αγροτικές Συνεταιριστικές εκδόσεις, οι εκδόσεις Αίολος, Ακρίτας, Άμμος, οι εκδόσεις Γ. Αξιωτέλλης, εκδόσεις Αποσπερίτης, εκδόσεις Αστήρ, Ατλαντίς, εκδόσεις Gutenberg, Γνώση, Βιβλιοπωλείο της Εστίας, εκδόσεις Καστανιώτη, Κάτοπτρο, Κέδρος, Νεφέλη, Οδυσσέας, Πατάκης και Ψυχογιός (Ντελόπουλος, 1990: 149-152).

ΕΚΔΟΤΙΚΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΚΑΙ ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΣΗ

Ο ρόλος των παιδικών βιβλίων είναι να μεταδώσει στο παιδί γνώσεις προσαρμοσμένες στην ηλικία του. Ο αριθμός των βιβλίων είτε στα ελληνικά ή μεταφρασμένα στα ελληνικά αυξάνεται καθημερινά λόγω του ιδιαίτερου ενδιαφέροντος που παρουσιάζει η υπόθεση και τα τελευταία χρόνια συνδυάζεται η γνώση με τη λογοτεχνία. Τα παιδιά αναζητούν μία ευχάριστη ιστορία, αλλά οι πηγές αυτής της ευχαρίστησης είναι περιορισμένες διότι οι εμπειρίες των παιδιών είναι περιορισμένες γιατί αδυνατούν να κατανοήσουν τις ιδέες τους λόγω τις πολυπλοκότητας τους.

Σύμφωνα με την Καρπόζηλου η εξωτερική εμφάνιση ενός βιβλίου είναι ένας καθοριστικός συντελεστής που επηρεάζει τις αναγνωστικές προτιμήσεις κάθε ηλικίας (Καρπόζηλου, 2009). Η αναγνωστική ικανότητα και τα αναγνωστικά ενδιαφέροντα των παιδιών επηρεάζονται από την ηλικία, από τους προσωπικούς, βίο-κοινωνικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες όπως για π.χ. το φύλο του παιδιού, η νοημοσύνη, τα ερεθίσματα που παίρνει από το οικογενειακό, το σχολικό και από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Έχει αποδειχτεί εμπειρικά ότι μέχρι την ηλικία των εννέα ετών τα αναγνωστικά ενδιαφέροντα αγοριών και κοριτσιών δεν φαίνεται να επηρεάζονται από το φύλο, στην ηλικία δέκα ως δεκατριών ετών καταγράφονται αποκλίνουσες προτιμήσεις που αποδίδονται στην επιρροή του περιβάλλοντος και στη ιδιοσυγκρασία, τη νοοτροπία και τη ψυχολογία του παιδιού (Καρπόζηλου, 2009).

Ο Tucker στο βιβλίο του "The child and the book" μελετά και αναλύει τη διαρκώς μεταβαλλόμενη σχέση ανάμεσα στο παιδί και τα προσφιλή του αναγνώσματα.

Με βάση το θεωρητικό μοντέλο του Piaget για την εξελικτική πορεία του παιδιού και τη συνδρομή της ψυχαναλυτικής θεωρίας, ο Tucker επιχειρεί να κατανοήσει, να αιτιολογήσει και να αποσαφηνίσει τις αναγνωστικές προτιμήσεις των παιδιών μέσα από τα διαχρονικά παιδικά αναγνώσματα (Tucker, 1991).

Η πρώτη γνωριμία του παιδιού με τα βιβλία δημιουργείται κατά κανόνα νωρίς, στη βρεφική και στη νηπιακή ηλικία με πάνινα και πλαστικά βιβλία. Τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία καθορίζουν τη στάση τους αναφορικά με το βιβλίο. Οι γονείς διαβάζοντας ένα βιβλίο με εικόνες συμβάλλουν πολύμορφα στη μετέπειτα ανάπτυξη του παιδιού. Η μορφή, η σταθερότητα και η ποιότητα αυτής της σχέσης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την εμπειρία του παιδιού που αποκτά κατά την περίοδο που διδάσκεται ανάγνωση και γραφή. Η συμβολή του δασκάλου στη δημιουργία, στην ενίσχυση και την ανάπτυξη της σχέσης παιδιού και βιβλίου αποκτά μία βαρύτητα που υπερβαίνει κατά πολύ το περιεχόμενο της διδασκαλίας, της ανάγνωσης και της γραφής και ενισχύεται η ενθάρρυνση του παιδιού να γίνει φίλος με το βιβλίο (Καρπόζηλου, 2009).

Ο Appleyard στο βιβλίο του "Becoming a Reader", μελετά το πώς και γιατί αποδεχόμαστε διαφορετικά τα αναγνώσματα καθώς μεγαλώνουμε και γινόμαστε έμπειροι και ικανοί αναγνώστες. Ο Appleyard με τη μελέτη του αυτή συμπέρανε ότι η παιδική ηλικία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη μετέπειτα εξέλιξη των ενηλίκων στη σχέσεις τους με το βιβλίο (Appleyard, 1978).

Σύμφωνα με τη συλλογιστική του Wolfandg Iser και της Louise Rosenblatt αυτό που κάνει ένα βιβλίο να υφίσταται είναι η προσέγγιση του κειμένου με τον αναγνώστη. Το κείμενο υφίσταται μέσα από το άτομο που το αναγιγνώσκει. Η ύπαρξη του βιβλίου θα μπορούσε συνεπώς να οριστεί ως η διαλεκτική σχέση ανάμεσα στους αφηγηματικούς τρόπους και την εμπειρία του αναγνώστη ο οποίος φέρει ένα σύνολο πολιτισμικών απόψεων, αντιλήψεων και γνώσεων. Τα χαρακτηριστικά αυτά δημιουργούν το θεμέλιο για τη συγκρότηση του περιεχομένου (Iser, 1975· Rosenblatt, 1994). Ο Hollindale μεταθέτει τη βαρύτητα από το βιβλίο στον αναγνώστη αναδεικνύοντας το πόσο βαρύνουσες είναι οι ιδεολογικές προτιμήσεις του αναγνώστη. Η ιδεολογία του κάθε ατόμου είναι ένα σύνολο εμπειριών που δεν έχει σχέση με το βιβλίο. Όταν μία ιδεολογία διατυπώνεται με σαφήνεια από ένα κείμενο τότε μπορεί να πείσει αυτόν που είναι ήδη πεπεισμένος (Hollindale, 1992). Η θεμελιώδη σχέση του παιδιού (αναγνώστη) εξελίσσεται μακροπρόθεσμα (Κανατσούλη, 2004).

Αξιολογώντας ένα παιδικό βιβλίο πριν από την ανάγνωση εξετάζουμε τι είδους βιβλίο είναι, τι αναμένει ο αναγνώστης από τον τίτλο, το εξώφυλλο, την εικονογράφηση, και σε ποιες ηλικίες απευθύνεται. Διαβάζοντας το βιβλίο παρατηρούμε τη δράση, αν το περιεχόμενο είναι ενδιαφέρον, τα δρώ-

μενα να είναι αληθοφανή και πιστευτά, να υπάρχει λογική σειρά των γεγονότων που λαμβάνουν χώρα (Καρπόζηλου, 2009).

Η εικόνα αποτελεί τμήμα της συνολικής αντίληψης της ιστορίας. Σύμφωνα με τη Sonia Landes ο ρόλος των εικόνων σε ένα βιβλίο είναι να προβάλει το νόημα της ιστορίας δια της εικόνας. Όμως, οι καλοί εικονογράφοι επινοούν και αναπτύσσουν στοιχεία εμπλουτίζοντας το αφηγηματικό λεκτικό της ιστορίας. Ο ρόλος της εικόνας θεωρείται ισοδύναμος και το ίδιο δυναμικός με τις λέξεις (Landes, 1985: 51-54).

Η εικόνα για να γίνει ευκολονόητη είναι αναγκαίο ο αναγνώστης να μπορεί από τα συμφραζόμενα να διαβάζει την εικόνα. Αναμφίβολα, ο αναγνώστης της εικόνας θα πρέπει σιγά-σιγά να μάθει ένα διαφορετικό τρόπο γραφής, αυτόν της εικόνας και να μπορεί να ερμηνεύει τις εικόνες και τα μηνύματα της για να φανεί η ιδεολογία της. Η κατάκτηση της γλώσσας της εικόνας ξεκινάει από την προσχολική ηλικία. Καταρχάς, τα παιδιά μαθαίνουν τα βασικά που είναι ουσιώδη για να ξεκινήσουν την ανάγνωση των εικόνων. Μαθαίνουν ότι οι ζωγραφικές αναπαραστάσεις αποδίδονται με στερεότυπους τρόπους. Βιβλία που έχουν αποδέκτες παιδιά προσχολικής ηλικίας μαθαίνουν στα παιδιά τα βασικά γνωρίσματα ώστε να μπορούν να κατανοούν και να αντιλαμβάνονται την εξέλιξη μίας ιστορίας που μεταφράζεται με εικόνες (Κανατσούλη, 2004). Μεγαλώνοντας τα παιδιά είναι σε θέση να κατανοήσουν καλύτερα τις πληροφορίες που συλλέγουν από ένα βιβλίο με εικόνες. Το εικονογραφημένο βιβλίο παρέχει στους αναγνώστες πληροφορίες πριν αρχίσουν την ανάγνωση και τους προδιαθέτουν για το περιεχόμενο και το ύφος της ιστορίας. Ένα μικρό εικονογραφημένο βιβλίο συνήθως αναφέρεται σε μία μικρή χαρούμενη ιστορία, ενώ ένα μεγάλο βιβλίο μας παρέχει περισσότερη δράση (Κανατσούλη, 2004).

Ο Nodelman Perry αναφέρει ότι το σχήμα του βιβλίου μπορεί να επηρεάσει την ανάπτυξη της ιστορίας. Για παράδειγμα το πλάτος του βιβλίου όταν είναι μεγαλύτερο από το ύψος αφήνει περισσότερα περιθώρια για να αναπτυχθεί το σκηνικό όπου διαδραματίζεται η ιστορία. Βιβλία που έχουν μεγαλύτερο ύψος από το πλάτος δίνουν περισσότερη βαρύτητα στους χαρακτήρες που απεικονίζουν (Nodelman, 1988).

Το πλαίσιο που περικλείει την εικόνα προσφέρει διαφορετικές σημασίες στην ιστορία. Σύμφωνα με τον William Moebius μία εικόνα με πλαίσιο σε αφήνει να ρίξεις μία ματιά στα γεγονότα, ενώ μία εικονογραφημένη ιστορία χωρίς πλαίσιο σε επιτάσσει να δεις τα γεγονότα από μέσα σαν να συμμετέχεις κι εσύ σε αυτά (Moebius, 1990: 131-147).

Το χρώμα που υπάρχει σε ένα εικονογραφημένο βιβλίο μπορεί να συγκι-

νήσει τον αναγνώστη. Για παράδειγμα το ναυάγιο του Ζεφύρου του Van Allsburg το χρώμα που κυριαρχεί είναι το μοβ για να αποδώσει με τον καλύτερο τρόπο την ατμόσφαιρα του ταξιδιού που κάνει το καράβι (Κανατσούλη, 2004). Όσο εντυπωσιακό μπορεί να είναι ένα χρώμα σε μία εικόνα, εξίσου σημαντικό είναι και η απουσία του. Η ασπρόμαυρη εικονογράφηση θεωρείται από πολλούς ότι είναι πιο αντικειμενική στα γεγονότα που απεικονίζει. Ο Van Allsburg επιλέγει αυτό το είδος εικονογράφησης (Van Allsburg, 1984).

Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΣΚΟΠΟΣ

Η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε με σκοπό να συγκεντρώσει, να καταγράψει, να κατηγοριοποιήσει και να μελετήσει τον όγκο της ελληνικής βιβλιοπαραγωγής της παιδικής λογοτεχνίας κατά τα έτη 2005-2009 και 2014 ως τον Οκτώβριο του 2016. Τα συγκεκριμένα έτη επιλέχθηκαν ως σημαντικές χρονολογικές περίοδοι, καθώς διαγράφουν την πορεία του βιβλίου πριν την οικονομική κρίση που έπληξε τη χώρα, αλλά και την παραγωγή των τελευταίων δύο ετών.

ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

1. Αναμένεται μείωση της βιβλιοπαραγωγής τα έτη 2014 ως τον Οκτώβριο του 2016.
2. Υπάρχει σταθερή προτίμηση του αναγνωστικού κοινού προς τα βιβλία περιπέτειας και μυστηρίου σε σύγκριση με τα υπόλοιπα είδη.
3. Παρουσιάζεται αύξηση του ενδιαφέροντος του αναγνωστικού κοινού για τα βιβλία των ετών 2014 και 2015, τα οποία πραγματεύονται ζητήματα σύγχρονα και διαχρονικά, συγκριτικά με τα έτη 2005-2009.

ΜΕΘΟΔΟΣ

Μελετήθηκαν 1.198 βιβλία ελληνικής παιδικής λογοτεχνίας για παιδιά του δημοτικού σχολείου, 6-12 ετών. Τα βιβλία επιλέχθηκαν σύμφωνα με το περιεχόμενο και τον τίτλο τους και κατηγοριοποιήθηκαν σύμφωνα με τον παρακάτω διαχωρισμό:

- Οικογενειακή ζωή (ενδοοικογενειακές σχέσεις, διαζύγιο)
- Διαφορετικότητα (ειδική αγωγή, εξωτερική εμφάνιση, διαπολιτι-

σμικότητα)
- Οικολογία (περιβάλλον, ζωοφιλία)
- Περιπέτεια-Μυστήριο
- Επιστημονική φαντασία
- Διατροφή
- Κοινωνική ζωή {(διαπροσωπικές σχέσεις, κοινωνικά προβλήματα)- σύγχρονα και διαχρονικά που θίγουν όλες τις πλευρές της καθημερινότητας των παιδιών και των οικογενειών τους, όπως η ανεργία, ο πόλεμος, αλλά και ζητήματα αξιών, όπως η δικαιοσύνη}
- Σχολικός εκφοβισμός

Η συλλογή των βιβλίων έγινε μέσα από διαδικτυακές μηχανές αναζήτησης λογοτεχνικών βιβλίων, καθώς και από τις ιστοσελίδες των εκδοτικών οίκων. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων θα γίνει με το εργαλείο SPSS.

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Όπως προαναφέρθηκε η επιλογή των παιδικών βιβλίων καθορίστηκε αρχικά με βάση τον τίτλο και το περιεχόμενό τους. Η έρευνα περιορίστηκε στην ηλικιακή ομάδα 6-12, καθώς θεωρούμε ότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας είναι σε θέση να κατανοήσουν και να εκτιμήσουν την αξία των κειμένων που διαβάζουν συγκριτικά με παιδιά προσχολικής ηλικίας.

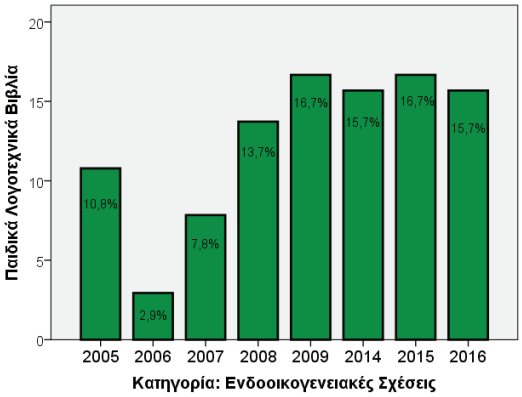
Ένας επιπλέον περιορισμός είναι η επιλογή βιβλίων των ελληνικών εκδόσεων μόνο από Έλληνες συγγραφείς. Προτιμήθηκαν οι πρώτες εκδόσεις, ενώ αποκλείστηκαν οι μεταφράσεις ξένων βιβλίων, οι επανεκδόσεις και οι διασκευές.

Επιπρόσθετα, ο αριθμός των εκδοθέντων βιβλίων των ετών 2005-2009 και 2014- Οκτώβριος 2016 αντιστοιχεί μόνο στις συγκεκριμένες κατηγορίες που επιλέχθηκαν. Συνεπώς, ο συνολικός αριθμός των βιβλίων που εκδόθηκαν τα έτη που μελετώνται είναι πολύ μεγαλύτερος από αυτόν που παρουσιάζεται στην παρούσα έρευνα.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

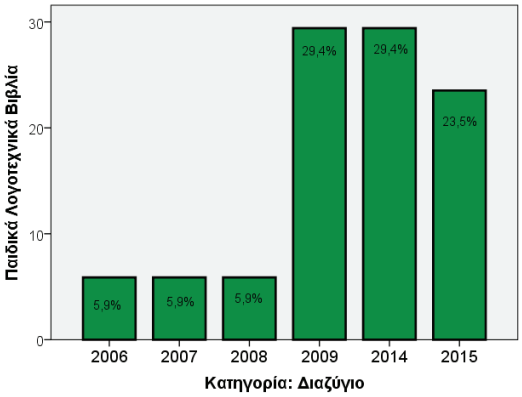
Οικογενειακή ζωή:

Πίνακας 1: Κατηγορία παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων με θέμα τις «Ενδοοικογενειακές Σχέσεις».



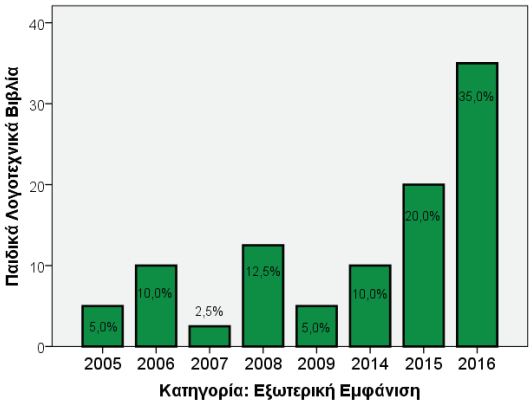
Στην κατηγορία αυτή παρουσιάζεται μια σημαντική πτώση το 2006, στο 2,9%, ενώ στη συνέχεια ακολουθείται μια σταθερή αύξηση από το 2008 έως και το 2016, από το 15,7% έως και το 16,7%.

Πίνακας 2: Κατηγορία παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων με θέμα το «Διαζύγιο».



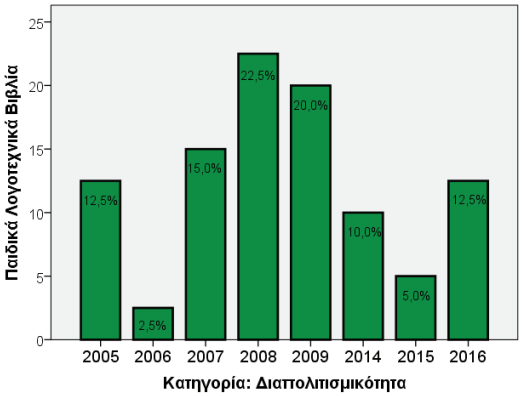
Η παραγωγή των παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων με θέμα το «Διαζύγιο» παρουσιάζει μια σημαντική άνοδο από το 2009, που συνεχίζεται και το 2014 μέχρι και το 2015. Το 2009 και το 2014 η παραγωγή των βιβλίων αυτής της κατηγορίας φτάνει στο 29,4% και το 2015 στο 23,5%.

Πίνακας 3: Διαφορετικότητα. Κατηγορία παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων με θέμα την «Εξωτερική Εμφάνιση».



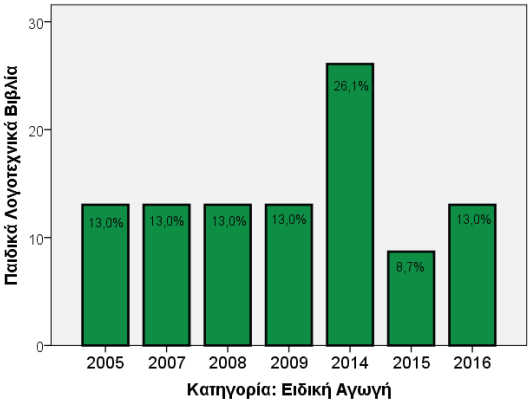
Στην ευρύτερη κατηγορία με θέμα τη «Διαφορετικότητα», εντάσσονται οι υποκατηγορίες με θέμα «Εξωτερική εμφάνιση», «Διαπολιτισμικότητα» και «Ειδική Αγωγή». Στην υποκατηγορία «Εξωτερική εμφάνιση» από το 2005 έως και 2009, καθώς και για το 2014 κυμαίνεται σε αρκετά χαμηλά επίπεδα, από το 2,5% έως και το 12,5%. Σε αντίθεση με το 2015, κατά το οποίο παρουσιάζεται διπλάσια παραγωγή σε σύγκριση με το 2009 και αρχίζει μια ανοδική πορεία μέχρι και το 2016, να φτάνει σε ποσοστό 35,0%.

Πίνακας 4: Διαφορετικότητα. Κατηγορία παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων με θέμα τη «Διαπολιτισμικότητα».



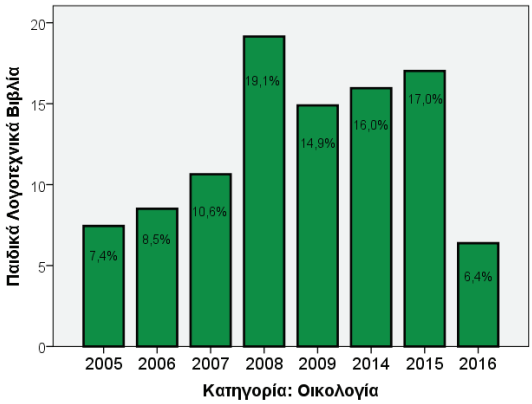
Στην υποκατηγορία «Διαπολιτισμικότητα» παρουσιάζεται μια σημαντική αύξηση από το 2007 έως και το 2009, με τη μεγαλύτερη τιμή να φτάνει το 2008, στο 22,5%. Σε αντίθεση με τα προηγούμενα χρόνια από το 2014 έως και το 2016 κυμαίνεται η παραγωγή λογοτεχνικών βιβλίων σε χαμηλότερα ποσοστά από 10,0% έως και 12,5%.

Πίνακας 5: Διαφορετικότητα. Κατηγορία παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων με θέμα την «Ειδική Αγωγή».



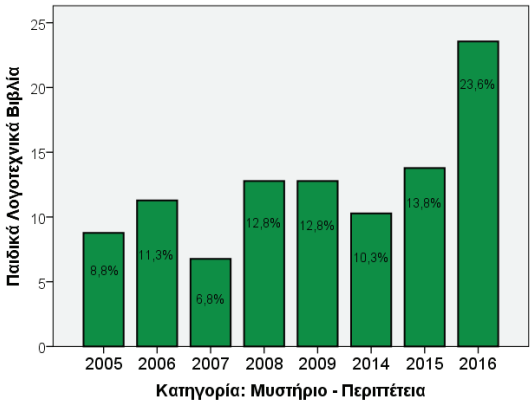
Η παραγωγή των παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων με θέμα την «Ειδική Αγωγή» παρουσιάζει μια σταθερή πορεία από το 2005 έως το 2009, με ποσοστά στο 13,0%. Ωστόσο, το 2014 σημειώνεται μια ραγδαία αύξηση, της τάξης του 26,1%. Σε αντίθεση με το 2015 που παρουσιάζεται μείωση, στο 8,7%.

Πίνακας 6: Κατηγορία παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων με θέμα τη «Οικολογία».



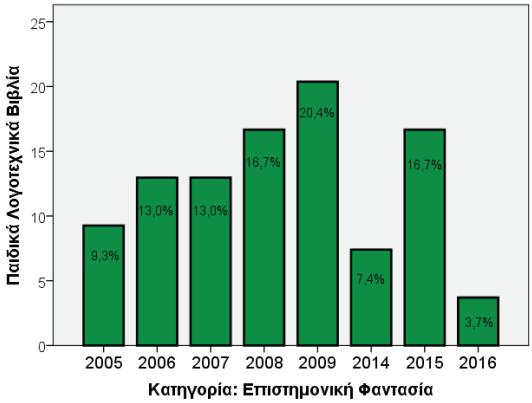
Στην κατηγορία «Οικολογία», παρατηρείται μια σταθερή ανοδική πορεία από το 2005 έως και το 2009 και συνεχίζεται και τα επόμενα έτη τόσο το 2014 όσο και το 2015. Η ανοδική πορεία φαίνεται να διακόπτεται με την σημαντική μείωση που σημειώνεται το 2016, με το ποσοστό των παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων αυτής της κατηγορίας να φτάνει μόλις στο 6,4%.

Πίνακας 7: Κατηγορία παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων με θέμα «Μυστήριο- Περιπέτεια».



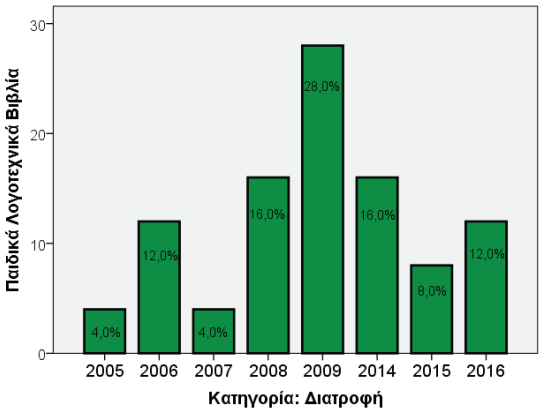
Στην κατηγορία των παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων με θέμα «Περιπέτεια- Μυστήριο» παρατηρείται μείωση το 2007, της τάξης του 4,5%, σε σύγκριση με το 2006. Ωστόσο, το 2016 σημειώνεται μια κατακόρυφη αύξηση που αγγίζει το 23,6%.

Πίνακας 8: Κατηγορία παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων με θέμα «Επιστημονική Φαντασία».



Τα παιδικά λογοτεχνικά βιβλία επιστημονικής φαντασίας παρουσιάζουν σταθερή ανοδική πορεία από το 2005 με κορύφωση το 2009, που ανέρχεται στο 20,4%. Από το 2014 παρουσιάζεται μια μείωση στο 7,4% και έπειτα σημειώνεται και πάλι άνοδος το 2015, με ποσοστό 16,7%.

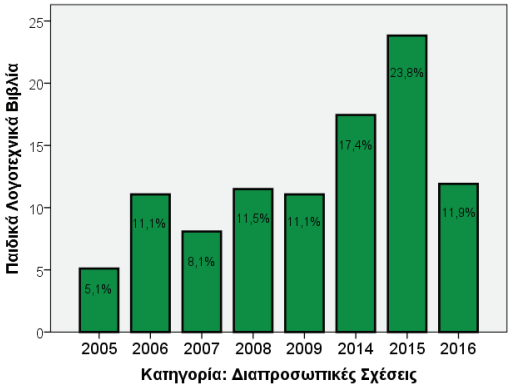
Πίνακας 9: Κατηγορία παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων με θέμα τη «Διατροφή».



Στην κατηγορία «Διατροφή» παρατηρείται μια σημαντική άνοδος από το 2008, με ποσοστό 16,0%, που κορυφώνεται το 2009, με ποσοστό 28,0%. Ενώ, το 2016 φαίνεται να παρουσιάζονται σημάδια ανοδικής πορείας, που φτάνουν στο 12,0% από 8,0% που παρατηρείται το 2015.

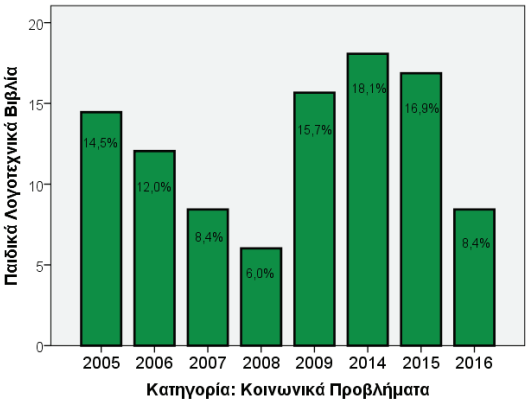
Κοινωνική Ζωή:

Πίνακας 10: Κατηγορία παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων με θέμα τις «Διαπροσωπικές Σχέσεις».



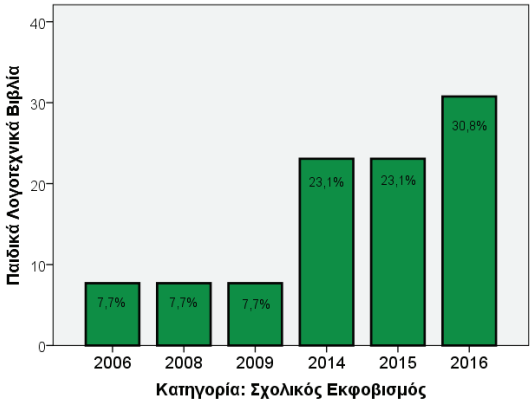
Ο αριθμός των παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων με θέμα τις «Διαπροσωπικές Σχέσεις» φαίνεται ότι αυξάνεται σταδιακά από το 2008, ενώ είναι χαρακτηριστική η ραγδαία αύξηση που παρουσιάζεται το 2015, με το ποσοστό να ανέρχεται στο 23,8%.

Πίνακας 11: Κατηγορία παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων με θέμα «Κοινωνικά προβλήματα».



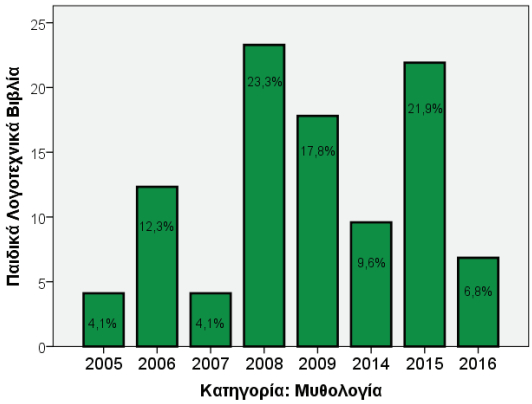
Στην κατηγορία των παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων με θέμα «Κοινωνικά Προβλήματα» παρατηρείται μια συστηματική μείωση από το 2005 έως και το 2008, που φτάνει στο 6,0%. Ενώ, τόσο το 2009 όσο και τα επόμενα χρόνια 2014 και 2015, τα ποσοστά φαίνεται να κυμαίνονται από το 15,7% έως και το 18,1%. Η απρόσμενη μείωση που παρατηρείται το 2016, φτάνει στο επίπεδο του 8,4%.

Πίνακας 12: Κατηγορία παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων με θέμα το «Σχολικό Εκφοβισμό».



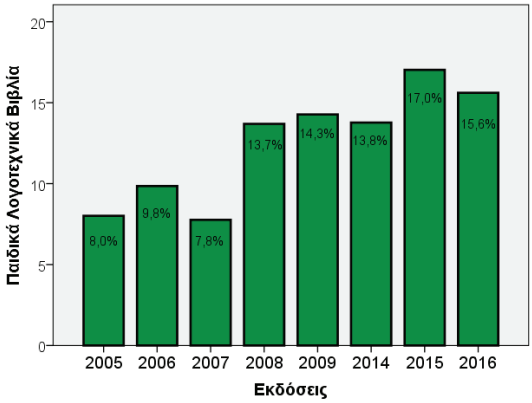
Τα παιδικά λογοτεχνικά βιβλία με θέμα τον «Σχολικό Εκφοβισμό», φτάνουν στο 7,7% για το 2006 έως και το 2009. Ενώ, η μεγάλη αντίθεση που παρουσιάζεται το 2005, έτος κατά το οποίο χαρακτηρίζεται από την απουσία τέτοιων βιβλίων, συγκριτικά με το 2016, κατά το οποίο παρατηρείται τεράστια αύξηση, με το ποσοστό να φτάνει στο 30,8%.

Πίνακας 13: Κατηγορία παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων με θέμα τη «Μυθολογία».



Στην κατηγορία των παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων με θέμα τη «Μυθολογία» παρατηρείται ραγδαία αύξηση το 2008, με ποσοστό 23,3% και ακολουθεί το 2009, με ποσοστό 17,8%. Συγκριτικά, το 2014 με το 2015 παρουσιάζεται κατακόρυφη άνοδος, αφού το 2015 η παραγωγή των λογοτεχνικών παιδικών βιβλίων με θέμα τη «Μυθολογία» εκτινάσσεται στο 21,9% από 9,6% που ήταν το 2014.

Πίνακας 14: Συνολικά ποσοστά των εκδόσεων ανά έτος.



Στο παραπάνω διάγραμμα παρατηρείται ότι τα βιβλία που έχουν εκδοθεί και αντιστοιχούν στις κατηγορίες που μελετήθηκαν παραπάνω, φαίνεται να κινούνται σε χαμηλότερα επίπεδα τα έτη από το 2005 έως και το 2007. Αύξηση των βιβλίων παρουσιάζεται τα έτη 2015 και 2016, με ποσοστά που φτάνουν στο 17,0% και 15,6%, αντίστοιχα.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Συνοπτικά, συμπεραίνεται ότι, σχετικά με τις υποθέσεις της έρευνας, παρατηρείται αύξηση της βιβλιοπαραγωγής κατά τα έτη 2014 έως και τον Οκτώβριο του 2016, σε αντίθεση με την αρχική υπόθεση. Επιπλέον, επιβεβαιώνεται η σταθερή προτίμηση του αναγνωστικού κοινού για τα βιβλία με περιπέτεια και μυστήριο, σε σύγκριση με τα υπόλοιπα είδη. Τέλος, η αύξηση του ενδιαφέροντος του αναγνωστικού κοινού για βιβλία που πραγματεύονται ζητήματα σύγχρονα και διαχρονικά, τα έτη 2014-2015 σε σύγκριση με τα έτη 2005 έως 2009, αποδεικνύεται από τα αποτελέσματα της έρευνας.

Η ζήτηση παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων για πιο εξειδικευμένα θέματα παρουσιάζεται περισσότερο αυξημένη από το 2011 και έπειτα. Το έτος αυτό είναι ορόσημο, καθώς το λογοτεχνικό βιβλίο μπήκε στη σχολική τάξη, με τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για το Δημοτικό σχολείο, τα οποία προωθούν τη φιλαναγνωσία. Ως επακόλουθο, δημιουργήθηκε η ανάγκη για τη δημιουργία ανανεωμένων σχολικών βιβλιοθηκών, γεγονός που δικαιολογεί την αυξημένη ζήτηση τέτοιων βιβλίων.

Υπάρχει μια σταθερή προτίμηση στα βιβλία που αναφέρονται στις σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας, γιατί πρόκειται για ένα θέμα που απασχολεί όλα τα παιδιά. Τα βιβλία αυτά μπορούν να παίξουν είτε ένα βοηθητικό ρόλο για να προετοιμάσουν τα παιδιά για θέματα που αντιμετωπίζει μια οικογένεια (όπως π.χ. ο ερχομός ενός καινούργιου μέλους, υιοθεσία, απώλεια), είτε για να βοηθήσουν τα παιδιά να διαμορφώσουν τη συμπεριφορά τους σύμφωνα με τις συνήθειες και τη καθημερινότητα της οικογένειας τους (π.χ. να μην λένε ψέματα, αδελφικές σχέσεις, υπευθυνότητα, κ.ά.). Παράλληλα, στα έτη 2014-2015 υπάρχει μια αύξηση στην παραγωγή παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων με θέμα το διαζύγιο, αφού ο αριθμός των διαζυγίων στη χώρα μας πολλαπλασιάζεται, λόγω της ευρύτερης κοινωνικής και οικονομικής κρίσης.

Το θέμα της διαφορετικότητας είναι ένα επίκαιρο θέμα που έχει ενταχθεί στα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για το Δημοτικό σχολείο, για τις δραστηριότητες της φιλαναγνωσίας. Τα βιβλία αυτά προετοιμάζουν τα

παιδιά για να δεχτούν οποιοδήποτε διαφορετικό χαρακτηριστικό ως «φυσιολογικό», είτε αυτό είναι ένα στοιχείο στην εξωτερική εμφάνιση ή στοιχείο εθνικότητας, είτε πρόκειται για κάποιο νοητικό ή κινητικό πρόβλημα. Στο σύνολο των βιβλίων, παρουσιάζουν σημαντική αύξηση το 2016 λόγω της προσπάθειας ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις σχολικές τάξεις, αλλά και γενικότερα στην κοινωνία.

Από το 2008 έως το 2015 σημειώνεται αυξημένη παραγωγή παιδικών βιβλίων με θέμα τον σεβασμό προς το περιβάλλον και τα ζώα. Τα προβλήματα του περιβάλλοντος επιτείνονται τα τελευταία χρόνια γι' αυτό υπάρχει σημαντική κίνηση ευαισθητοποίησης των παιδιών. Άλλωστε, με τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, η οικολογία αποτελεί ένα από το θέματα της φιλαναγνωσίας.

Η κατηγορία «Περιπέτεια – Μυστήριο» καταλαμβάνει την πρώτη θέση στον αριθμό των εκδόσεων, σε σύγκριση με τις υπόλοιπες κατηγορίες κατά τη διάρκεια όλων των ετών που μελετήθηκαν. Αυτό δικαιολογείται από το γεγονός ότι η κατηγορία αυτή δεν έχει εξειδικευμένο θέμα και έτσι προτιμάται περισσότερο. Συγκεκριμένα, το 2016 παρατηρείται σημαντική αύξηση, και αυτό οφείλεται στην προτίμηση των εκδοτικών οίκων αναλογικά με το ενδιαφέρον των παιδιών– αναγνωστών. Τα παιδιά τα τελευταία χρόνια ασχολούνται όλο και πιο συχνά με τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, για αυτό το λόγο επιλέγουν να διαβάζουν βιβλία με δράση, περιπέτεια και σασπένς.

Τα βιβλία παιδικής λογοτεχνίας με θέμα την επιστημονική φαντασία παρουσιάζουν μείωση το 2014-2016, σε σύγκριση με τα έτη 2005-2009. Αυτό προκύπτει λόγω της μείωσης του ενδιαφέροντος των παιδιών-αναγνωστών για το συγκεκριμένο θέμα, καθώς παρατηρείται αυξημένη παραγωγή στα υπόλοιπα είδη.

Τα παιδικά λογοτεχνικά βιβλία με θέμα τη διατροφή ακολουθούν μια σταθερή πορεία, χωρίς σημαντικές αυξομειώσεις.

Το θέμα της Μυθολογίας ελκύει τα παιδιά όλων των ηλικιών, με αποτέλεσμα να μην παρατηρούνται διακυμάνσεις στις προτιμήσεις του αναγνωστικού κοινού.

Παρουσιάζεται μια σταθερή πορεία στα βιβλία που εκδίδονται, από το 2005 έως το 2009, με θέμα τις διαπροσωπικές σχέσεις, ενώ το 2005 ήταν λιγότερα. Ωστόσο, παρατηρείται ενδιαφέρουσα αύξηση το 2014 και 2015. Αυτό είναι πιθανό να συμβαίνει λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στη σύναψη σχέσεων με τους άλλους, εξαιτίας της οικονομικής κρίσης και των προβλημάτων, που έχουν προκύψει από την κρίση ηθικών αξιών. Οι γονείς, επιλέγοντας ένα βιβλίο, θέλουν να βοηθήσουν το παιδί

και να του δείξουν τη σπουδαιότητα που έχει η φιλία, η αγάπη, η ανθρωπιά και η επικοινωνία στη ζωή του. Τα βιβλία που αναφέρονται σε κοινωνικά προβλήματα, όπως η ανεργία, η μετακόμιση, ο πόλεμος, έχουν αυξηθεί το 2014 και 2015 λόγω της οικονομικής κρίσης και των αλλαγών που έχει επιφέρει στις ζωές των παιδιών. Οι συγγραφείς τέτοιων βιβλίων επιδιώκουν την ταύτιση των παιδιών-αναγνωστών με τους ήρωες, που βιώνουν παρόμοιες καταστάσεις, ώστε να αναζητήσουν διεξόδους στα προσωπικά τους προβλήματα.

Στην κατηγορία των βιβλίων που έχουν ως θέμα τους τον σχολικό εκφοβισμό, παρατηρείται ικανοποιητική αύξηση από το 2014 έως το 2016. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο όρος «σχολικός εκφοβισμός» είναι ένας σύγχρονος και επίκαιρος όρος, ο οποίος δημιουργήθηκε κυρίως λόγω ακραίων περιστατικών σε σχολικές τάξεις, τα οποία έγιναν ευρέως γνωστά. Επομένως, υπάρχει διάθεση και προτίμηση για την ευαισθητοποίηση των παιδιών κατά της σχολικής βίας.

Οι αναλύσεις και τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας συγκλίνουν στην ανάδειξη της οικονομικής κρίσης ως καταλυτικού παράγοντα στις αυξομειώσεις της εκδοτικής παραγωγής των παιδικών βιβλίων. Η οικονομική κρίση των τελευταίων ετών δεν μείωσε το ενδιαφέρον του αναγνωστικού κοινού για το βιβλίο, γενικότερα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Αναγνωστόπουλος, Δ. Β. – Δελώνης, Αντ. (1988[4]). *Παιδική λογοτεχνία και σχολείο*. Αθήνα: Πατάκη.

Αναγνωστόπουλος, Δ. Β. (1996[10]). *Τάσεις και εξελίξεις της παιδικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Οι εκδόσεις των φίλων.

Γιάκου, Δ. (1991[7]). *Ιστορία της Ελληνικής Παιδικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Δημ. Ν. Παπαδήμας.

Δελώνης, Αντ. (1986). *Ελληνική Παιδική Λογοτεχνία 1835-1985. Από τις πρώτες ρίζες μέχρι σήμερα.* Αθήνα: Ηράκλειτος.

Ζορμπά, Μ. (1993). Κρατική πολιτική και παιδικό βιβλίο. Στο Κατσίκη- Γκιβάλου Α., *Παιδική Λογοτεχνία Θεωρία και πράξη*, τ. α. (σσ. 142-143). Αθήνα: Καστανιώτης.

Καλλέργης, Ηρ. (1995). *Προσεγγίσεις στην παιδική Λογοτεχνία*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Κανατσούλη, Μ. ([2]2002). *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας σχολικής και προσχολικής ηλικίας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press

Κανατσούλη, Μ. (2004). *Ιδεολογικές διαστάσεις της παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: εκδ. Τυπωθήτω Γιώργος Δαρδανός.

Καρπόζηλου, Μ. (2009). *Το παιδί στη χώρα των βιβλίων.* Αθήνα: Καστανιώτης.

Κατσίκη-Γκίβαλου, Αντ. (1995). *Το θαυμαστό ταξίδι. Μελέτες για την Παιδική Λογοτεχνία*. Αθήνα: Πατάκη.

Ντελόπουλος, Κ. (1990). *Βιβλία για παιδιά και για νέου που κυκλοφόρησαν στην Ελλάδα το 1989: Ελλήνων συγγραφέων και ξένων σε μετάφραση*. Αθήνα: Πατάκη.

Ντελόπουλος, Κ. (1997). Και τερπότερα και καταληπτότερα και επομένως και ωφελιμότερα γίνονται τα βιβλία, εάν στολίζονται και με εικόνας. Στο *Παιδική Λογοτεχνία, Θεωρία - Μελέτη - Έρευνα, Ελληνικό Λογοτεχνικό και Ιστορικό Αρχείο, Το παιδικό βιβλίο στην Ελλάδα τον 19ο αιώνα.* Αθήνα: Καστανιώτης.

Παπαντωνίου, Ζ. (χ.χ). *Διηγήματα Ζαχαρία Παπαντωνίου*. Αθήνα: Εστία.

Σακελλαρίου, Χ. (1982). *Ιστορία της παιδικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Δίπτυχο.

Ξενόγλωσση

Appleyard, A. N. (1978). *The child's Concept of story: Ages two to seventeen*. Chicago: Chicago University Press.

Hollindale, P. (1992). Ideology and the Children's Book. In P. Hunt (Ed.), *Literature for Children. Contemporary Criticism* (pp 19-40). London & New York: Routledge.

Iser, W. (1975). *The Implied Reader: patterns of communication from Byncan to Beckett*. Baltimore: The johns Hopkins University Press.

Landes, S. (1985). Picture Books as Literature. *Children's Literature Association - Quarterly 10,* 2, 51-54.

Nodelman, P. (1988). *Words About Pictures*. Athens: University of Georgia Press.

Moebius, W. (1990). Introduction to Picturebook Codes (The Word & Image 2, pp. 141-151-158). In P. Hunt (Ed.), *The Children's Literature. The Development of Criticism* (pp. 131-147) London & New York: Routledge.

National Book Center of Greece. (2012). Greek books- A time of turbulence. *The book market in Greece*, 8th Revised Edition, (October 2012), 3.

National book center of Greece. (2012). Publishers and books. *The book mar-*

ket in Greece, 8th Revised Edition, (October 2012), 4.
Rosenblatt, L. (1994). *The Reader, the Text and the Poem. The Transactional Theory of the Literary Work*. Southern: Illinois University Press.
Tucker, N. (1991). *The Child and the Book: a psychological and literary exploration*. Cambridge: Kambridge University Press.
Van Allsburg, C. (1984). *The Mysteries of Harris Burdick*. Boston: Houghton Mifflin Company.

ABSTRACT

The aim of the present research is to study the greek children's books (except the ones about poetry) that have been published between 2005-2009 and 2014-2016. We chose those definite periods of time in order to examine publishing in general. All the book collections, catalogs and details were web-based supported. SPSS Statistics was used for data analysis. The books have been categorized by the following division: Family life, Social life, Science fiction, Adventure and Mystery, Ecology, School bulling, Diversity, Nutrition, Mythology. In sum, this study aims to compile information and data on publishing in Greek children's literature during the economical crisis period. Additionally, we tried to detect the young readers' interest in contemporary and intertemporal matters, such as racism, bulling, friendship, justice etc.

Παναγιώτης Γιώτης
Μεταπτυχιακός Φοιτητής, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Μάρμαρα Ιωαννίνων, 455 00
Τηλ.: 6944315802
E-mail: panos.giotis2013@gmail.com

Σταυρούλα Γρηγορίου
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Σπετσών 18, 452 21 Ιωάννινα
Τηλ.: 6943888120
E-mail: stavroulagrig@yahoo.gr

Δήμητρα Λυμπεροπούλου
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Χαλανδρίου 76, 151 25 Μαρούσι
Τηλ.: 6934505648
E-mail: mikolyb@gmail.com

Αναστασία Στρουμπίνη
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Μανωλιάσσης 43, Κιάφα Ιωάννινα
Τηλ.: 6947921373
E-mail: natstroubini@gmail.com

Η Παιδαγωγική στη λογοτεχνία του γερμανικού Διαφωτισμού

Σοφία Κουκουβίνου

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

Ο Διαφωτισμός στην Γερμανία (1750-1800) και η όψη της Παιδαγωγικής του στον χώρο της Λογοτεχνίας (Thalhofer, Kröger, 1964: 150-151· Κανελλόπουλος, 1976: 433-443· Raabe, 1979· Νταβαρίνος, 1997: 10-11/2003: 126-132· Ταμπάκη, 2004· Κονδύλης, 2004· Gleis, 2011: 189-190· Mendelssohn, Kant, 2014[4]: 31-35) ενισχύουν και τροφοδοτούν την ιδέα της εποχής για εμφάνιση και αναγνώριση της αυτονομίας της *παιδικής και νεανικής ηλικίας* (Hermann, 2001: 203-204). Η αξιοποίηση του γερμανικού λογοτεχνικού βιβλίου για παιδαγωγικούς σκοπούς είναι πλέον έκδηλη (Turczynski, 1959: 123-138· Beutin, Ehlert, 1994: 150-151). Κατά συνέπεια, κάνει την εμφάνισή του ένα νέο είδος «Παιδαγωγικής της Λογοτεχνίας»[1] ψυχαγωγικού χαρακτήρα για διδακτική χρήση. Όπως επισημαίνεται «*η Λογοτεχνία πρέπει να διαβάζεται*» (Wangerin, 2004: 9). Τα βιβλία για παιδιά και νέους κατά το δεύτερο μισό του 18ου αιώνα και έως τις αρχές του επόμενου είναι εικονογραφημένα και έγχρωμα, αποδεικνύοντας έτσι την ιδιαίτερη αισθητική επιμέλεια του λογοτεχνικού βιβλίου της εποχής.

Η νέα τάση της «*ωφέλιμης ευχαρίστησης*» στο παιδαγωγικό πρόγραμμα της γερμανικής Λογοτεχνίας αντανακλάται μέσα από σημαντικά βιβλία (Glitsch, Kahl, 2004). Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση του πιο επιτυχημένου παιδαγωγικού βιβλίου της περιόδου, με τίτλο *Robinson der Jüngere,'zur angenehmen und nützlichen Unterhaltung für Kinder'* (1779) – του Joachim Heinrich Campe (1746-1818) (Αγγέλου, 1997: 51-64· Ντενίση, 1997: 67-81)[2]. Στο πνεύμα της γενικής σύλ-

1. Στη πανεπιστημιακή βιβλιοθήκη του Göttingen φυλάσσονται από το 1734, έτος έναρξης παραδόσεων, επίκαιρα εκθέματα παιδαγωγικής Λογοτεχνίας. Τα νέα λογοτεχνικά έργα απευθύνονται στον ίδιο βαθμό τόσο σε παιδιά, όσο και σε ενήλικες.

2. Ένας από τους πιο σημαντικούς συγγραφείς παιδαγωγούς του γερμανικού Διαφωτισμού - ο Joachim Heinrich Campe (1746–1818) - επηρέασε σημαντικά μέσα από την 16τομη παιδαγωγική του εγκυκλοπαίδεια με τίτλο «Γενική θεώρηση του συνολικού σχολικού και παιδαγωγικού συστήματος» - "Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens (1758-1792)" - τον προβληματισμό γύρω από την αγωγή του παιδιού και των νέων. Η δράση του και ένταξή του στον παιδαγωγικό κύκλο των *Φιλανθρωπιστών (Philanthropen)* - με βασικούς συνεργάτες τους Rochow, Basedow, Salzmann,

ληψης «ωφέλεια και ευχαρίστηση» η μάθηση και η μόρφωση εκφράζονται με ψυχαγωγικό τρόπο (Mittler, Wangerin, 2004: 10-11).

Το οικοδόμημα της Παιδαγωγικής του γερμανικού Διαφωτισμού στηρίχθηκε αρχικά στους πυλώνες της παιδαγωγικής σκέψης του J. J.Rousseau (Reble, 1990). Η λογοτεχνία για παιδιά και νέους βρίσκει πρόσφορο έδαφος μέσα στο ρεύμα του γερμανικού *Φιλανθρωπισμού*. Η λογοτεχνική παραγωγή περιλαμβάνει ψυχαγωγικά έργα (τραγούδια, μύθους), αλφαβητάρια και αναγνωστικά, βιβλία *περί Ηθικής* και συμβουλευτικούς οδηγούς για νέους. Βασικοί παιδαγωγικοί σκοποί ήταν η ανακάλυψη του κόσμου μέσα από μία πιο εξειδικευμένη μορφή λογοτεχνίας και η προώθηση της ιδέας της *Ευδαιμονίας* (Ewers, 1980).

Η «*Μαύρη Παιδαγωγική*» (Sesink, 2007: 118-121) του γερμανικού Διαφωτισμού με κύρια χαρακτηριστικά τη *πειθαρχία* (Disziplin) και τη διαμόρφωση του θρησκευτικού φρονήματος, δεν στάθηκε, ωστόσο εμπόδιο στη ακμή της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους. Νέα λογοτεχνικά είδη, όπως τα γερμανικά *παιδαγωγικά μυθιστορήματα – Bildungsromane*, οι *Ροβινσωνιάδες – Robinsoniaden* (Kayser, 2004: 83-89)[3], τα εικονογραφημένα βιβλία – Bilderbücher, τα ηθοπλαστικά διηγήματα – *sittliche Bücher* και τα έργα θεολογικού περιεχομένου, τα παιδικά τραγούδια και παιχνίδια (Kinderlieder und-spiele), οι περιγραφές ταξιδιών (Reisebeschreibungen), οι συμβουλευτικοί οδηγοί (Ratgeber), τα αλφαβητάρια (A-B-C-Bücher) και τέλος τα παιδικά περιοδικά, οι *Φίλοι του Παιδιού* – (*Kinderfreunde*). Με λίγα λόγια ο «παιδαγωγικός αιώνας» του γερμανικού Διαφωτισμού προετοιμάζει το έδαφος για την γέννηση και την ανάπτυξη της Λογοτεχνίας για παιδιά και για νέους.

Weiße - συνέβαλε καταλυτικά στην ανάπτυξη του νέου λογοτεχνικού είδους. Ο *Ροβινσώνας Κρούσος* - θα αξιοποιηθεί από τον J.H. Campe, με την εκδοχή του *Ροβινσώνα του Νεώτερου (Robinson der Jüngere)*, το οποίο επανεκδόθηκε επανειλημμένα καθ' όλη τη διάρκεια του 19ου αιώνα, ως μέρος του φαινομένου των λεγόμενων «*Ροβινσωνιάδων*» (Robinsionaden).

3. Η πρώτη γερμανική μετάφραση του *Ροβινσώνα* κυκλοφόρησε με τον τίτλο *Das Leben und die gantz ungemeinen Begebenheiten des berühmten Engländers Mr. Robinson Crusoe* (1720). Οι περιπέτειες και τα βιώματα του Ροβινσώνα Κρούσου κυκλοφόρησαν από μια πληθώρα βιβλίων στο διεθνή χώρο της παιδικής λογοτεχνίας (περίπου 3000 αντίτυπα). Το όνομα του *Ροβινσώνα* εμπεριέχεται σε όλα τα ομώνυμα βιβλία τα οποία λίγο πριν το κλείσιμο του 18ου αιώνα χαρακτηρίστηκαν Ροβινσωνιάδες.

Η βασική περίοδος εκπροσώπησης του μορφωτικού προγράμματος της γερμανικής Λογοτεχνίας (Μπέτσεν, 1999: 77-79) με έργα προορισμένα και για παιδιά ή για νέους εξελίσσεται ανάμεσα στη δεκαετία 1770 και 1780 (Wangerin, 2004: 9-12· Ewers, 1980). Η Παιδαγωγική της γερμανικής Λογοτεχνίας με πρότυπο το έργο του Rousseau *Αιμίλιος περί Αγωγής* και τις αντιλήψεις του για την *παιδική ηλικία* και την αγωγή (Βρεττός, 2005: 273-334) επηρέασαν σημαντικά το νέο κλάδο της Παιδαγωγικής στη γερμανική Λογοτεχνία. Η αντιμετώπιση του παιδιού σύμφωνα με τις ανάγκες του και η προσαρμογή της λογοτεχνίας στις δυνατότητες αντίληψης του, εγκαινιάζουν μία νέα εποχή στη Παιδαγωγική του ώριμου πια γερμανικού Διαφωτισμού (Mittler, Wangerin, 2004: 10-11). Εφόσον η «*παιδική ηλικία*» (Βρεττός, 2005: 303-310· Δελλής, 2011: 416· Φούκας, 2014: 43-58) είναι συνυφασμένη με τη διαδικασία μάθησης, τότε το έργο αγωγής πραγματώνεται και μέσα στη *Παιδαγωγική της Λογοτεχνίας* (Μαλαφάντης, 2005). Η διδακτική αξία της Λογοτεχνίας του γερμανικού Διαφωτισμού για παιδιά έγκειται στο εγχείρημα της να διαπαιδαγωγήσει τα παιδιά ως *χρήσιμα μέλη* μίας νέας αστικής κοινωνίας. Η ευχάριστη αναγνωστική διάθεση για χρήσιμα καθημερινά ζητήματα, όπως η *αξία της μέλισσας* στη ζωή του ανθρώπου, καθώς και η σημασία των μύθων μέσα από παραδειγματικές ιστορίες προσέθεταν αξία στη διδακτική της γερμανικής Λογοτεχνίας.

Παράλληλα με την απόκτηση *γνώσεων* επιδιώκεται η ανάπτυξη των *αρετών* ενώ μέσα από τη μελέτη μικρών διηγημάτων προωθείται η *ηθική διδασκαλία*. Μέσα από την επαφή των παιδιών με το λογοτεχνικό βιβλίο, καλλιεργούνται η χρήση της λογικής, η εργατικότητα, η αξιοσύνη, η δικαιοσύνη, η αγαθοσύνη, η ευχαρίστηση, η ανοχή, η συγκράτηση των ορμών και η υπακοή. Το προοδευτικό κλίμα της *Παιδαγωγικής της Λογοτεχνίας* επισκιάζεται πολλές φορές από φαινόμενα επιβολής καταπίεσης και ποινών ενώ ταυτόχρονα δεν τηρείται το αξίωμα του γερμανικού Διαφωτισμού ως προς την *έξοδο του ανθρώπου από την ανωριμότητα του (Kant)*.

Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΤΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΤΟΥ *ΦΙΛΑΝΘΡΩΠΙΣΜΟΥ*

α. Η Παιδαγωγική στα λογοτεχνικά έργα του J. H. Campe

Ο Γερμανός παιδαγωγός J.H. Campe[4] (1746-1818) ξεχωρίζει για τη συγγραφική του δραστηριότητα και μάλιστα βιβλίων για παιδιά και νέους εμφορούμενος από το πνεύμα της αγωγής του μεταρρυθμιστικού παιδαγωγικού ρεύματος του *Φιλανθρωπισμού* κατά την εποχή του γερμανικού Διαφωτισμού (Leyser, 1896: 227-256· Rechtmann, 1964: 50· Τσιρίμπα, Κωνσταντοπούλου, 1964: 129· Köppe, 2004: 535· Apgar, 2008· Βαχάρογλου, Μπουρνόβα, 2013: 576-578· Μελανίτου, 1976: 123-128· Μαλαφάντης, 2006: 95/2011: 402).

Οι ικανότητες και οι δεξιότητες των παιδιών διαφοροποιούνται ανάλογα με την ηλικία τους με αποτέλεσμα να εξετάζονται διαφορετικοί παιδαγωγικοί στόχοι. Με την μελέτη του «*Η αναγκαία μέριμνα για διατήρηση της ισορροπίας των ανθρωπίνων δυνάμεων*» στο 3ο τόμο της παιδαγωγικής του εγκυκλοπαίδειας επιμερίζει σε διάφορα στάδια την πρώιμη παιδική ανάπτυξη, η οποία διακρίνεται από διάφορες χρονικές φάσεις ψυχικής ανάπτυξης (Campe, 1785: 291). Η συνεχής σωματική ανάπτυξη, η συναισθηματική νοημοσύνη και οι αισθήσεις μέσα από την καλλιέργεια του ενστίκτου - η διανόηση, η λογική, η φαντασία, η ικανότητα επιλογής και η μνήμη - ως βασικές ψυχικές διεργασίες εντάσσονται στο πρόγραμμα διδασκαλίας του παιδαγωγού στο τομέα της Λογοτεχνίας και για παιδιά ή για νέους.

Η Παιδαγωγική του J.H. Campe δίνει έμφαση στην ενημέρωση των γονέων και των παιδαγωγών σε θέματα αγωγής του παιδιού. Στον πρόλογο

4. Ο παιδαγωγός του γερμανικού Διαφωτισμού J. H. Campe (1746-1818), οπαδός του *Ευσεβισμού* (Pietismus) άσκησε την παιδαγωγική του δράση στο Ίδρυμα Humboldt του Βερολίνου (1776/77) με συνεργάτη τον J.H. Basedow στο Dessau, ιδρυτή αντίστοιχων παιδαγωγικών ιδρυμάτων στο Αμβούργο και στο Trittau (Holstein). Από το 1787 υπήρξε συγγραφέας και εκδότης βιβλίων για παιδιά και για νέους (Robinson der Jüngere, 1779/80 - Entdeckung Amerikas, 1782) φιλοσοφικών έργων και παιδαγωγικών έργων. Ασπάζεται βασικές αρχές του Διαφωτισμού, όπως την ελευθερία και τη λογική. Επιμένει ωστόσο στη θρησκευτική διαπαιδαγώγηση των παιδιών και στην καλλιέργεια της υπεροχής του συναισθήματος. Υποστηρίζει την άποψη διάδοσης της γνώσης από πρακτικούς λαϊκούς παιδαγωγούς και λιγότερο από μορφωμένους θεολόγους. Θαυμάζει την παιδαγωγική των Φιλανθρωπιστών - Basedow και Rousseau, μη αποδεχόμενος ωστόσο την «εν φυτώριοις αγωγή» του Basedow, την «επιβραδυνόμενην καλλιέργειαν» αλλά και την «αρνητική αγωγή» του Rousseau. Επίσης δίνεται βαρύτητα στην οικογενειακή αγωγή και στη διαμόρφωση - διάπλαση χαρακτήρα του παιδιού, με απλότητα και σκληραγωγικές μεθόδους ενώ συνίσταται η διδασκαλία με παιγνιώδη και αυτενεργό μάθηση. Απολάμβανε την ευρεία αποδοχή των εκπροσώπων της γερμανικής λογιοσύνης του Διαφωτισμού λόγω της αξιόλογης προσωπικότητάς του, ωστόσο η θεωρία του για υγιή ανθρώπινη κατανόηση ως ύψιστα πνευματικά αγαθά της ανθρωπότητας δεν έγινε ιδιαίτερα αντιληπτή από τον περίγυρό του.

του έργου του *Η διδασκαλία της παιδικής ψυχής* (1780) προβάλλεται η αξία της ηθικής και θρησκευτικής αγωγής σε συνάρτηση με την ψυχολογική ανάπτυξη (Campe, 1780/1804). Επισημαίνει πως μία ολοκληρωμένη αγωγή απορρέει από την καλλιέργεια όλων των ψυχικών και ηθικών διεργασιών για την ισόρροπη ανάπτυξη του σώματος και του πνεύματος. Ολοκληρωμένη προσωπικότητα σημαίνει την ισόρροπη ανάπτυξη ανάμεσα στη καρδιά, τη θέληση και την διανόηση.

Το έργο *Ροβινσώνας ο Νεώτερος – ένας ευχάριστος και ωφέλιμος τρόπος ψυχαγωγίας* (1779, 1780), το οποίο αναφέρθηκε και προηγουμένως, διαμορφώθηκε σύμφωνα με τις παιδαγωγικές αρχές του γερμανικού Διαφωτισμού. Η επίδραση της ιστορίας του *Ροβινσώνα* ήταν σημαντική στο νέο αναγνωστικό κοινό με αποτέλεσμα να χρησιμοποιείται ως παιδικό ανάγνωσμα της εποχής και να αποτελεί το πιο αντιπροσωπευτικό έργο της λογοτεχνίας του γερμανικού Διαφωτισμού για παιδιά και για νέους. Οι βασικές πτυχές του εαυτού του τίθενται στη βάση των κανόνων της λογικής, καθώς επίσης στην διαδικασία εσωτερίκευσης βασικών αρετών με πίστη στη θεία δίκη μέσω της αρετής της αδελφοσύνης.

Στο προοίμιο του έργου του *Η ανακάλυψη της Αμερικής* επιδιώκεται όχι μόνο ο διαφωτισμός του παιδιού και της λογικής του μέσα από ευχάριστες και χρήσιμες γνώσεις, αλλά και η συναισθηματική του εξέλιξη μέσα από την θρησκευτική του ευλάβεια και πίστη, την κοινωνικοποίηση του, την λαχτάρα του για φιλικές προς τον άνθρωπο και προς όφελος του συνόλου κοινωνικές πράξεις (Campe, 1781). Η αναγκαία φροντίδα της διατήρησης της ισορροπίας των ανθρώπινων δυνάμεων συνεπάγεται μία αγωγή με συγκεκριμένα πρότυπα συμπεριφοράς: α. η ισορροπία των βασικών δυνατοτήτων του παιδιού είναι απαραίτητη για να είναι ένας χρήσιμος πολίτης, β. η διατήρηση των απολαύσεων και της χαράς της ζωής που θα καταστήσουν το παιδί ικανό και πρόθυμο να μεταφέρει τη χαρά στο συνάνθρωπό του και την υποστήριξη του σε περίπτωση αντιμετώπισης προβλημάτων. Η καλλιέργεια της *ευδαιμονίας* του παιδιού για να αντιλαμβάνεται καλύτερα την ιδέα του *συνανθρώπου* και του *πολίτη* θα επιτευχθεί με λίγα λόγια εφόσον εξισορροπηθούν όλες οι δυνάμεις της προσωπικότητάς του με αποτέλεσμα να οδηγηθεί σε μία ευτυχισμένη ζωή.

Ο J.H. Campe χρησιμοποιεί το μέσο του «προλόγου» (Vorrede) για να δώσει τις απαραίτητες οδηγίες χρήσης - τη κατάλληλη μεθοδολογία και διδακτική - σε γονείς και παιδαγωγούς. Οι μεθοδολογικές του προσεγγίσεις παρατίθενται αναλυτικά στο έργο του *Η νέα μέθοδος – η εκμάθηση της ανά-*

γνωσης με εύκολο και ευχάριστο τρόπο (Campe, 1778). Μία από τις πιο βασικές παιδαγωγικές αρχές του ήταν η παιγνιώδης μάθηση μέσω της ανάγνωσης και της διαμόρφωσης της προσωπικότητας του παιδιού και της ισοδύναμης σωματικής, νοητικής και ψυχικής ανάπτυξης του έως τα πρώτα έξι έτη του παιδιού.

Μέσα από το έργο του *Αναφορικά με τις σκόπιμες και άσκοπες αμοιβές και ποινές* (Campe, 1788) προτείνει ο J.H. Campe τρεις τύπους αμοιβών και ποινών: α. τις *φυσικές ποινές*, ως αναγκαία καλές ή κακές συνέπειες των πράξεων οι οποίες προκύπτουν χωρίς τη φυσική παρουσία κάποιου τιμωρού, β. τις *θετικές ποινές* κατά τις οποίες το παιδί τιμωρείται με χτυπήματα και περιορισμό της ελευθερίας του, γ. τις *μεικτές ποινές* με τις οποίες εντείνεται η φυσική ποινή και ενισχύεται η παιδαγωγική τους ωφέλεια.

Το έργο του η *Πατρική συμβουλή για την κόρη μου* (Campe, 1789) αποτελεί ένα ιστορικά αποδεκτό και σημαντικό λογοτεχνικό έργο για την αγωγή των κοριτσιών και την πατρική συμβουλευτική τους κατά την όψιμη περίοδο του γερμανικού Διαφωτισμού. Η θεματολογία του έργου βασίζεται στη θέση και στις υποχρεώσεις της αστικής γυναίκας. Ο J.H. Campe κάνει διαχωρισμούς ανάμεσα στον ευρύτερο και στον ειδικότερο προορισμό των γυναικών, επισημαίνοντας σε κάθε περίπτωση τις διαφορές (Grenz, 2004: 74-76). Η νέα *αστικοποιημένη* γυναικεία μορφή η οποία γίνεται έκδηλη κατά την περίοδο του πρώιμου γερμανικού Διαφωτισμού περιλαμβάνει νέες ευθύνες –όπως την εποπτεία του σπιτιού, τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών– επιδεικνύοντας σε κάθε περίπτωση μεγάλη επιμέλεια στην ηθική της μόρφωση. Σε αντίθεση με την άποψη του Ρουσσώ για την υποδεέστερη θέση της γυναίκας στον άνδρα το ερωτικό στοιχείο δεν παίζει το καθοριστικότερο ρόλο αλλά η ύπαρξη ηθικών αρετών οι οποίες απελευθερώνουν την ανδρική λογική.

β. Η Παιδαγωγική στα λογοτεχνικά έργα του J.H. Basedow

Ο J.H. Basedow (1724-1790) υπήρξε βασικός συντελεστής του μεταρρυθμιστικού προγράμματος αγωγής του *Φιλανθρωπισμού* (Μαλαφάντης, 2006: 96-97) κατά την διάρκεια της εποχής του γερμανικού Διαφωτισμού. Ασπάστηκε τα βασικά αξιώματα της γερμανικής παιδαγωγικής, τη *χρησιμότητα* και την *ωφελιμότητα* του ατόμου για την κοινωνία και υιοθέτησε την προοδευτική εκπαιδευτική πολιτική της εποχής. Ακολούθησε, μάλιστα την ίδια γραμμή πλεύσης με την παιδαγωγική του ο J. J. Rousseau με τον *Αιμίλιο* (*Ėmile*) (1762) στο πνεύμα του *Ορθολογισμού*. Το παιδί συνιστά ένα εύπλα-

στο υλικό που πρέπει να προστατεύσουμε από τις επιθέσεις της κοινωνίας. Επιπλέον, πρέπει να λάβει τα απαραίτητα εφόδια που θα του επιτρέψουν στη συνέχεια να ζήσει μέσα στην πραγματικότητα του κόσμου και όχι καθαρά φαντασιακή. Το καλύτερο είναι να το κρατήσουμε σε επαφή με τη φύση όπου θα είναι προστατευμένο από την κοινωνία αφενός και αφετέρου, θα μάθει μόνο του, ανάλογα με το διανοητικό και συγκινησιακό επίπεδο ανάπτυξης, την πραγματικότητα του κόσμου. Έτσι θα εξελιχθεί σε κοινωνικό ον.

Ως επικεφαλής της σχολής του *Φιλανθρωπισμού*, ο J.B. Basedow βάσισε την παιδαγωγική του πάνω στη φυσική θρησκεία, την ενορατική μέθοδο και τα πρακτικά μαθήματα (Μαλαφάντης, 2006: 102· Δανασσής-Αφεντάκης, 2000[4]: 49-50). Προκειμένου να υποστηρίξει τη θεωρία ότι η αγωγή πρέπει να έχει ως αφετηρία το άμεσο περιβάλλον του παιδιού επεκτεινόμενη στη συνέχεια προς έναν κόσμο σταδιακά διευρυνόμενο, δημοσίευσε το τετράτομο *Βασικό έργο* (Basedow, 1770-1774/1785). Βασικός σκοπός ήταν η μόρφωση του παιδιού με την απόκτηση των πρώτων γνώσεων μέχρι και την περίοδο των ακαδημαϊκών σπουδών του. Η προτεινόμενη *στοιχειώδης* διδακτική μέθοδος διδασκαλίας σύμφωνα με την οποία ο μαθητής αποκτά αρχικά την πιο εύκολη και έπειτα την πιο δύσκολη ύλη διδασκαλίας θα πρέπει να προσαρμόζεται στις ατομικές και ιδιαίτερες ανάγκες της παιδικής και νεανικής ηλικίας του (Schmitt, 2004: 35-40).

Το *Στοιχειώδες έργο* του J.H. Basedow εισάγει μία καινοτόμο αρχή διδασκαλίας, τις λεγόμενες «χαλκογραφίες» και μάλιστα σε δύο τύπους: α. *Χαλκογραφίες* με τη βοήθεια των οποίων τα παιδιά μπορούν να μάθουν χαρακτηρισμούς διαφορετικών αντικειμένων (μουσικών οργάνων, μετάλλων, φυτών), β. *Χαλκογραφίες* οι οποίες πρέπει να ανταποκρίνονται στο μάθημα των αισθήσεων και των συναισθημάτων για την υγιή αποτύπωση εντυπώσεων στη καρδιά του αναγνώστη. Η φαντασία του παρατηρητή θα πρέπει να συμβαδίζει με το συμπληρωματικό κείμενο ανάλυσης των στοιχείων της εικόνας. Επιπρόσθετα, τα σχόλια του J.H. Basedow σε συνδυασμό με τα σκίτσα του D.N. Chodowieki (1726-1801) αποτελούν αναπαραστάσεις της διεθνούς κοσμικής σκηνής. Σχετικά ζητήματα της ανθρώπινης ύπαρξης επεξεργάζονται με διαφορετικό τρόπο μέσα από μία ρεαλιστική και ταυτόχρονα ιδεαλιστική κοσμοθεωρία.

γ. Η Παιδαγωγική της «Εικόνας» του Friedrich Johann Justin Bertuch

Ο Fr.J.J.Bertuch (1747-1822) εξέδωσε στη Βαϊμάρη το 1790 μία συλλογή εικόνων (σε 12 τόμους) για παιδικούς αναγνώστες με καινοτόμες για την εποχή παιδαγωγικές του σκέψεις, όπως συνοψίζονται μέσα από τις παρακάτω βασικές του θέσεις (Bertuch, 1785/1790-1801· Günther, 2004: 47-50· Μαλαφάντης, 2001: 171).

1. Η απεικόνιση των αντικειμένων, των εντυπώσεων και των εννοιών πρέπει να είναι όσο το δυνατόν πιο ζωηρή και παραστατική γίνεται για να αποτυπωθούν από την αρχή σωστά στο ψυχικό κόσμο του παιδιού και να ενισχύσουν το αίσθημα της καλαισθησίας του.
2. Θα πρέπει να γίνεται επιλεκτική χρήση αντικειμένων στα περιεχόμενα των χαλκογραφιών για να προωθηθεί σωστά η φαντασία του παιδιού και η ικανότητα της προσοχής του σε συγκεκριμένα σημεία αναπαράστασης. Τα αντίστοιχα χαλκογραφήματα του J.H. Basedow μέσα από το *Στοιχειώδες έργο* και πολύ περισσότερο η *Ακαδημία εικόνων* (Stoy, 1784) του J. S. Stoy (1745-1808) υποπίπτουν σε αυτή τη λανθάνουσα κατάσταση.
3. Τα αντικείμενα αναπαράστασης πρέπει να έχουν ένα ικανοποιητικό μέγεθος για να ανταποκρίνονται στις πραγματικές συνθήκες της φύσης.
4. Το βιβλίο θα πρέπει να προωθεί τη διδασκαλία με τη χρήση εικόνων και όχι με πολλές παράλληλα επιπρόσθετες πληροφορίες.
5. Θα πρέπει επίσης να περιέχονται όσο το δυνατόν πιο σπάνια και ξένα αντικείμενα τα οποία το παιδί δεν βλέπει σε καθημερινή βάση, έτσι ώστε να διεγείρουν το ενδιαφέρον του και να το ψυχαγωγούν.
6. Τα αντικείμενα αναπαράστασης θα πρέπει να είναι καλής ποιότητας και προσιτά για τη μέση αστική οικογένεια.
7. Τα τεύχη με μικρό αριθμό εικόνων επιτυγχάνουν την απόλαυση και τη χαρά του παιδιού και λειτουργούν ως μέσα ενθάρρυνσης και επιβράβευσης για καταστάσεις ευεξίας τόσο από γονείς όσο και από δασκάλους.
8. Η σωστή διάταξη και παράθεση των αντικειμένων ως ένδειξη τήρησης κανόνων οδηγεί το παιδί με ασφαλή τρόπο στην ωρίμανση του και στη συστηματική αξιοποίηση των πραγμάτων γύρω του. Η αντίληψη των τόμων και η επιλογή των αντικειμένων περιελάμβαναν ένα μεγάλο γνωστικό πεδίο με συναρπαστικό ενδιαφέρον από πλευράς των φυσικών επιστημών. Για την επεξήγηση των τόμων του

είχε ο J. H. Bertuch σημαντική υποστήριξη από παιδαγωγούς (C. Ph. Funke, 1752-1807). Δικαιωματικά λοιπόν το έργο *Bilderbuch für Kinder*[5] αποτέλεσε ιστορικό μνημείο της Παιδαγωγικής.

δ. Η Παιδαγωγική στη Λογοτεχνία του Johann Gottfried Herder

Σημαντική υπήρξε η συμβολή του μεγάλου Γερμανού Παιδαγωγού και Φιλοσόφου J.G. Herder (1744-1803) στο έργο του *Τα βαγιόφυλλα. Ευανάγνωστα αφηγήματα για τη νεολαία* (Herder: 1786/1788), σε στενή συνεργασία με τον A.J. Liebeskind (1758-1793), τον οικοδιδάσκαλο των παιδιών του, όπου και γίνεται έκδηλη η παιδαγωγική του σκέψη στο τομέα της Λογοτεχνίας για παιδιά και για νέους.

Οι παιδαγωγικές αντιλήψεις του J. G. Herder συμβαδίζουν με την θεωρία της Φιλοσοφίας της Ιστορίας του. Επισημαίνει, πως όπως κάθε εποχή έχει τους δικούς της νόμους, έτσι συμβαίνει και με τις ηλικίες των ανθρώπων. Ο παιδαγωγός δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζει το παιδί ως *μικρογραφία ενός ενήλικα* (Πάτσιου, 1993: 115-119), ούτε με βάση μόνο την *διανόηση* του, αλλά με βασικό κριτήριο τη *φαντασία* του (Einbildungskraft). Δίνεται έμφαση σε καινούργιες στρατηγικές, όπως η προφορική ανάγνωση και η αφήγηση με σκοπό τη διαπαιδαγώγηση ολόκληρης της οικογένειας. Τα *παραμύθια* (Märchen) και οι *μύθοι* (Fabeln) ήταν επίσης λογοτεχνικά είδη για διδακτική χρήση λόγω της δυνατότητάς τους να ενισχύουν την ικανότητα της φαντασίας του παιδιού μέσα από τον θαυμαστό κόσμο που γνώριζαν. Ως βασικός υποστηρικτής των Ιδεών του Διαφωτισμού και της *Ηθικής* υποστήριξε με θέρμη την λαϊκή μόρφωση και την αγωγή κατά των δεισιδαιμονιών και των προκαταλήψεων.

Η ανθολογία του *Τα βαγιόφυλλα* και τα ακόλουθα αφηγήματα ήταν ένα από τα πιο σημαντικά ηθικά παιδικά βιβλία της εποχής. Τα όνειρα των νέων και οι ανασυρόμενες από αυτά αναμνήσεις τους ήταν σημαντικά συστήματα διδασκαλίας. Η αναπαράσταση ενός ηθικού τρόπου διδασκαλίας και η *ενσυναίσθηση του* στο φανταστικό κόσμο του παιδιού, *στην Άνοιξη της ζωής*

5. Το βιβλίο αυτό αξιοποιήθηκε για διδακτική χρήση ως αντιπροσωπευτικό δείγμα γερμανικών παιδαγωγικών θεωριών και κυκλοφόρησε σε ελληνική μετάφραση κατά την περίοδο της Τουρκοκρατίας. Βλ. αναλυτικά: Bertuch, Fr.J. (1810/1811). *Εικονολογία παιδική περιέχουσα εν τέρπνον άθροισμα τετραπόδων, φυτών, καρπών* κ.λπ. μτφρ. Εμμ. Και Κυρ. Καπετανάκη. Βιέννη. Επίσης για τη μεγάλη παιδαγωγική, λογοτεχνική και μορφωτική αξία του μυθιστορήματος βλ. την κριτική του Άνθιμου Γαζή στο περιοδικό *Ερμής ο Λόγιος*, (1811), 1. Ιουνίου. Σχετικά με το θέμα βλ. Μαλαφάντης, Κ. (2001). *Η Παιδαγωγική του Νεοελληνικού Διαφωτισμού*. Αθήνα: Πορεία. σ. 171.

του, την περίοδο γέννησης της ικανότητας της φαντασίας του, ήταν επικρατούσα αντίληψη για ένα κόσμο προσαρμοσμένο στα μέτρα και στα σταθμά των ανθρώπων. Υπογραμμίζεται, μάλιστα, η άσκοπη χρήση και οι επιπτώσεις της στη διανόηση και στην ανάπτυξη της φαντασίας του παιδιού. Η θεώρησή του για την ανθρώπινη ζωή ήταν πως εξελίσσεται μέσα από αλληλοδιαδοχικές καταστάσεις. Οι σκέψεις του ανθρώπου ακολουθούν μία συνέπεια, όπως αντίστοιχα η ροή των ημερών (Arnold &Arnold, 2004: 193-196).

Συνεπώς, η ικανότητα της *φαντασίας* του παιδιού σε σωστά πλαίσια, μέσα από παραδειγματικές ιστορίες θα βρει πρόσφορο έδαφος στη πραγματική ζωή του παιδιού. Οι πρότυπες συμπεριφορές του καλού και του εξευγενισμένου ανθρώπου θα βρουν έκφραση στον έφηβο, εφόσον ασυνείδητα επέλθει ισορροπία ανάμεσα στη διαχείριση του ενάρετου και συναισθηματικού κόσμου του. Παράλληλα, η Ιστορία αντιμετωπίζεται ως Ιστορία της ανθρώπινης εξέλιξης, ως πολιτισμική ιστορία και όχι ως ιστορία των κυριάρχων δυναστειών. Γίνεται σαφής διαχωρισμός ανάμεσα στη πραγματικότητα και στη φαντασία. Η ουσιαστική επίδραση μίας ιστορίας βασίζεται στην ελεύθερη εφευρετικότητα της, έτσι ώστε να είναι ανθρώπινα αληθινή, διδακτή, παραστατική και συγκινησιακή. Με λίγα λόγια, αυτά τα χαρακτηριστικά φέρουν τα αφηγήματα του σε άμεση συσχέτιση με τις αναμνήσεις των νέων. Το έργο του J.G. Herder θεωρήθηκε αρκετά επιτυχημένο στο χώρο της Λογοτεχνίας για παιδιά και για νέους εφόσον επανεκδόθηκε και μεταφράστηκε αρκετές φορές.

ΤΟ «ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΜΥΘΙΣΤΟΡΗΜΑ» ΣΤΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΤΟΥ ΓΕΡΜΑΝΙΚΟΥ ΔΙΑΦΩΤΙΣΜΟΥ

α. Η έννοια της μόρφωσης (Bildung)

Την περίοδο του γερμανικού Διαφωτισμού, η έννοια της «μόρφωσης» (Gonschorek, Schneider, 2005: 116-122) συνδέεται άμεσα με την εκπαίδευση των λογικών ικανοτήτων του ανθρώπου, με την ατομικότητα του υποκειμένου αγωγής και τους σκοπούς της μαθησιακής διαδικασίας. Αποκτά μάλιστα εθνικό, ανθρωπιστικό και φιλοσοφικό περιεχόμενο. Η εικόνα του ανθρώπου, μεταβάλλεται την εποχή του γερμανικού Κλασικισμού και διαφοροποιείται ως προς τα χαρακτηριστικά της μέσα από την αναβίωση του αρχαίου πνεύματος (Winckelmann, 1717-1768) ως αναπόσπαστο στοιχείο μίας επιτυχούς μάθησης, τη φυσική διαδικασία, διαπαιδαγώγησης, ωρίμανσης και μεταμόρφωσης χαρακτήρων (Goethe, 1749-1832) καθώς επίσης μέσα από την Ιδέα της αισθητικής αγωγής (Schiller, 1759-1805).

Η παιδαγωγική συζήτηση για το θέμα της «μόρφωσης» και τις προεκτάσεις της στην Ιστορία του πνεύματος κορυφώνεται μέσα από τον ανθρωπιστή παιδαγωγό Wilhelm von Humboldt (1767-1835). Η «μόρφωση» επαναπροσδιορίζεται και εξυπηρετεί νέες εκπαιδευτικές λειτουργίες. Η πολυδιάστατη έννοια της *ανθρωπιστικής μόρφωσης*, εγείρει τον παιδαγωγικό προβληματισμό στις αρχές του 19ου αιώνα. Η αντίφαση εντοπίζεται ανάμεσα στην κλασική – ιδεαλιστική – νεοανθρωπιστική αντίληψη της μόρφωσης και στην αστική κρατική και επαγγελματική εκπαίδευση, όπως αυτή προβλεπόταν μέσα στο πνεύμα της *ωφελιμιστικής* κρατικής εκπαίδευσης του διαφωτιστικού απολυταρχισμού. Ενώ δηλαδή η Παιδαγωγική του γερμανικού διαφωτισμού, με κυρίαρχη την τάση του *Φιλανθρωπισμού,* είχε ως βάση την γενική Παιδεία και την επιμόρφωση του ανθρώπου, ο W. Humboldt προτείνει την *ατομική μόρφωση* ως παιδαγωγικό ιδεώδες. Η νεωτερική ανθρωπιστική μόρφωση του 19ου αιώνα παίρνει την μορφή της εσωτερίκευσης και προσανατολίζεται προς την γεφύρωση του χάσματος ανάμεσα στην κατάσταση της Φύσης και του Πολιτισμού.

Από ιστορικής άποψη, ο J.G. von Herder κατάφερε να συνδυάσει την διαδικασία αγωγής ως κοινωνική διαδικασία με την αγωγής ως ατομική επιδιωκόμενη κατάσταση. Από την άλλη πλευρά, η παιδαγωγική σκέψη του J. Ch.Fr. von Schiller (1759-1805), εμφορείται από μία στάση αντίδρασης απέναντι στις κοινωνικές αλλαγές, ως προϋπόθεση αγωγής με σκοπό την αλλαγή συνείδησης του ατόμου. Βασικό επακόλουθο ήταν μία αντεπαναστατική αντίληψη της μόρφωσης, η οποία στο πνεύμα του διαφωτισμού είχε πολεμικό χαρακτήρα απέναντι σε κάθε κοινωνική μεταβολή και είναι απαραίτητη για την παρεμπόδιση ανεπιθύμητων πολιτικών εξελίξεων. Μία εναλλακτική μορφή αγωγής, ήταν για τον Ιδεαλιστή J.G. Fichte (1762-1814) η εθνική Παιδεία, με σκοπό την διαφύλαξη της ταυτότητας του ατόμου μέσα στο κράτος το οποίο ανήκει. Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις του πρωσικού Κράτους βασίζονταν τέλος στη παιδαγωγική σκέψη της σύνδεσης της ατομικής μόρφωσης με την ευημερία του κράτους. Το να διαθέτει κάποιος μόρφωση υποδηλώνει έκτοτε την εγγύτητα ή την απόσταση από την κρατική εξουσία (Selbmann, 1994: 1-5).

Η έννοια της *μόρφωσης* για τον G.W.Fr. Hegel (1770-1831) αποκτά μία ιστορικό-φιλοσοφική βάση. Σχετίζεται, δηλαδή, με την αγωγή του ατόμου, μέσα στην δεδομένη κοινωνική πραγματικότητα, την ολική προσαρμογή του ατόμου, την αφομοίωση του με τις υπάρχουσες συνθήκες και την λογική τους θεώρηση. Η κοσμοθεωρία του γερμανού φιλοσόφου, πραγματώνεται μέσα από την ανάδειξη των μυθιστορηματικών κόσμων στην αντίληψη μιας πραγματικότητας, όπου η εξατομικευμένη ετοιμότητα αντιπαρέρχεται την νοσηρή ολότητα κάθε κατάστασης.

β. Το γερμανικό «παιδαγωγικό ή μορφωτικό μυθιστόρημα» (Bildungsroman)

Η πρώτη αναφορά του όρου «παιδαγωγικό μυθιστόρημα» (Selbmann, 1994: 7-17· Martini, 1961: 44-63· Κανελλόπουλος, 1976: 437· Swales, 1978: 9-37· Morgenstern, 1988· Escarpit, 1995· Γλυκοφρύδη–Λεοντσίνη, 2001· Μαλαφάντης, 2006: 119-126) γίνεται από τον Friedrich von Blanckenburg το 1774 με το έργο του *Προσπάθεια για το μυθιστόρημα* (*Versuch über den Roman*). Ο προκαθορισμένος σκοπός αυτού του μυθιστορηματικού είδους, είναι «*η διαπαιδαγώγηση και η διαμόρφωση του χαρακτήρα ενός ήρωα*». Παρουσιάζεται ως μία ανώτερη μορφή γραφής, η οποία συμβάλλει στην στροφή ενδιαφέροντος προς τον νέο «αστικό δράμα». Η άνοδος του μυθιστορήματος οφείλεται κατά βάση στην διεύρυνση του αναγνωστικού κοινού, το μίας μέσης αστικής τάξης με πρωταρχικό σκοπό την *ατομική μόρφωση* του *πολίτη*. Ο καλλιτεχνικός χαρακτήρας, του νέου λογοτεχνικού είδους, εστιάζει στην εσωτερική διαμάχη του ήρωα. Ο ποιητής αποδίδει μία νέα διδακτική και ηθική ωφέλεια στο λεγόμενο «Bildungsroman». Μετά την διαπαιδαγώγηση και την καλλιέργεια του συναισθηματικού κόσμου του ήρωα ακολουθεί αυτή του αναγνώστη. Αυτό προϋποθέτει βέβαια έναν καλά μορφωμένο συγγραφέα και αφηγητή, ο οποίος θα είναι σε θέση να δημιουργήσει μία αφηγηματική ιστορία, με διδακτική, αισθητική και αφομοιωτική αξία.

Η σημασία του «παιδαγωγικού μυθιστορήματος» στην ιστορία της γερμανικής Λογοτεχνίας αναδεικνύεται από τον καθηγητή Αισθητικής Karl Morgenstern (1770-1852), ο οποίος ισχυρίζεται, ότι «*για να είναι ένα μυθιστόρημα καλό, πρέπει να είναι παιδαγωγικό*»**.** Επισημαίνεται μάλιστα η αξία του αληθινού λογοτέχνη ή του ποιητή, ο οποίος μεταφέρει μέσα από το έργο του την δική του ολοκληρωμένη παιδεία. Επίσης, παρατηρεί πως «αυτό που απουσιάζει από τους ήρωες του *παιδαγωγικού μυθιστορήματος*, είναι η υψηλή ηθική αξία και ο επεμβατικός αντρικός χαρακτήρας». Η συστηματοποίηση και η κατηγοριοποίηση του νέου λογοτεχνικού είδους «*Bildungsroman*» επιχειρείται το 1819, σε μία ομιλία του Morgenstern, για την ουσία του παιδαγωγικού μυθιστορήματος. Το νέο λογοτεχνικό είδος αποκτά και δεύτερη διάσταση, όπως αυτή της «εξέλιξης» («*Entwicklungsroman*»). Η διαφοροποίηση ανάμεσα στο *διδακτικό* και το *παιδαγωγικό, το φιλοσοφικό και το καλλιτεχνικό*, εντοπίζεται γύρω από τη κλασική αντίληψη της *μόρφωσης*, της αρμονικής σκέψης και της γενικής μόρφωσης του ανθρώπου. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτού του είδους, αποτελεί το κλασικό παιδαγωγικό μυθιστόρημα *Τα χρόνια μαθητείας του Wilhelm Meister* του J.W. von

Goethe (1795/96), το οποίο θα διαδραματίσει σημαντικό ρόλο, όχι μόνο σε σχέση με την εποχή της εμφάνισης του, την περίοδο του γερμανικού Διαφωτισμού, αλλά και αναφορικά με την προώθηση της «μορφωτικής ιδέας» (Martini, 1961: 44-63).

Το παιδαγωγικό μυθιστόρημα διαθέτει για τον G.W.Fr. Hegel (1770-1831) μία ιστορικό-φιλοσοφική βάση. Το αναμενόμενο ευτυχές τέλος στα παιδαγωγικά μυθιστορήματα, τα οποία αντιμετωπίζει ο Hegel με χλευασμό, δεν ανταποκρίνονται στη καλλιτεχνική φιλοσοφία του μυθιστορήματος της περιόδου γύρω στο 1800, αλλά πολύ περισσότερο σε ένα διαχρονικό αφηγηματικό μοντέλο, του κοινού για την εποχή μυθιστορήματος αγάπης και διασκέδασης.

Το «παιδαγωγικό μυθιστόρημα» (Bildungsroman) επέχει, συμπερασματικά, ξεχωριστή θέση στη ιστορίας της Παιδαγωγικής στη Λογοτεχνία του γερμανικού Διαφωτισμού. Οι έννοιες της «διάπλασης ή της διαμόρφωσης» σε συνδυασμό με την έννοια της «εικόνας» προσεγγίζονται πλέον και λογοτεχνικά σε συνάρτηση με την έννοια της «*ηλικίας της εφηβείας*» ως διαδικασία ενηλικίωσης του νέου. Έτσι προκύπτει μία μεγάλη ποικιλία από μυθιστορηματικά έργα, όπως ήταν το «παιδαγωγικό μυθιστόρημα» και τα υποείδη του –«μυθιστόρημα μαθητείας, διαμόρφωσης, διάπλασης, εφηβείας, αγωγής, περιπέτειας, το διδακτικό μυθιστόρημα, το μορφωτικό-εξελικτικό-μυθιστόρημα και το μυθιστόρημα διάπλασης του Καλλιτέχνη».

γ. Λογοτεχνική παραγωγή γερμανικών «παιδαγωγικών μυθιστορημάτων»

Η ιστορία του *Αγάθωνα* του C.M. Wieland[6] (1733-1813) θεωρείται ένα *μορφωτικό-ψυχολογικό-εξελικτικό-μυθιστόρημα* με ιδιαίτερη παιδαγωγική σημασία. Η διδακτική του αξία προκύπτει από τη διαμόρφωση του χαρακτήρα του ατόμου μέσα από εσωτερικές αλλαγές**,** την αποκάλυψη της πραγματικής του φύσης, την πραγματική διάσταση της φύσης του ανθρώπου, την διαφύλαξη ηθικών αξιών, το κλασικό ιδεώδες της «*καλοκαγαθίας*», τη μόρφωση ως αποτέλεσμα μίας σειράς αλλαγών και τέλος το παιδαγωγικό ιδεώδες συνυφασμένο με αρχαιοελληνικά πρότυπα (Wieland, 1766/1767/1814· Κανελλόπουλος, 1976: 437· Γλυκοφρύδη-Λεοντσί-

6. Το μυθιστόρημα του *Αγάθωνα* μεταφράστηκε μάλιστα από τον Κ. Κούμα το 1814, σημαντικό εκπρόσωπο του νεοελληνικού Διαφωτισμού με έκδηλες τάσεις γερμανισμού το οποίο ξεχώρισε για το ιδιαίτερο φιλοσοφικό και λογοτεχνικό περιεχόμενο του, με έμφαση στην ηθική και αισθητική αγωγή. Εκτενέστερα, βλ. C.M. Wieland, *Αγάθων,* μτφρ. Κ.Μ. Κούμα, τόμ.1ος, Βιέννη 1814, σ. μθ'.

νη, 2001: 389· Μαλαφάντης, 2006: 123-124· Χατζημπύρος, 2014: 230-234).

Τα χρόνια μαθητείας του Wilhelm Meister (1795/1796) του J.W. Goethe (1749-1832) είναι ένα πρότυπο «παιδαγωγικό μυθιστόρημα» (Bildungsroman), το οποίο πραγματεύεται την κλασική αντίληψη της μόρφωσης (αρμονία), το ιδεώδες της *Καλοκαγαθίας* ως αποτέλεσμα λήψης παιδείας, το ήθος. Η διάπλαση της προσωπικότητας και της ενηλικίωσης θα προκύψει μέσω εμπειριών, η ενάρετη προσωπικότητα με κοινωνική συνείδηση ενώ επικρατεί μία θρησκευτική αντίληψη για την ωραία ψυχή. Τα «*κλασικά πλασμένα πρόσωπα προβάλλονται από τον Goethe μέσα από ένα βόρειο ρωμαντικό φόντο*» (Κανελλόπουλος, 1976: 489).

Ο *Ροβινσώνας ο Νεότερος* (1779/1780) του J.H. Campe (1746-1818) αποτελεί ένα ακόμα «*παιδαγωγικό μυθιστόρημα περιπέτειας*» και τη γερμανική εκδοχή μίας «*Ροβινσωνιάδας*». Οι παιδαγωγικές αξίες που προβάλλονται είναι η απλότητα της φύσης, η ικανότητα επιβίωσης, η προφύλαξη από την αρνητική επίδραση του πολιτισμού και η άσκηση της έλλογης ικανότητας. Επιπλέον, το δεύτερο «μυθιστόρημα περιπέτειας» του J.H. Campe *Η ανακάλυψις της Αμερικής* (1781) θέτει στο προσκήνιο τον διαφωτισμό του παιδιού και της λογικής του μέσα από ευχάριστες και χρήσιμες γνώσεις[7].

Η συναισθηματική του εξέλιξη θα προκύψει με γνώμονα τη θρησκευτική του ευλάβεια και πίστη, με αίσθημα κοινωνικοποίησης, με αξιοποίηση ικανοτήτων και δεξιοτήτων για τη δημιουργία χρήσιμων πολιτών, τις χαρές της ζωής, το ομαδικό πνεύμα σε αντιμετώπιση δυσκολιών. Σε κάθε περίπτωση, προβάλλεται το αίτημα για ευχάριστη και ωφέλιμη γνώση (Μαλαφάντης, 2001: 172).

Συμπερασματικά, η παιδαγωγική διάσταση στα «*μορφωτικά μυθιστορήματα*» (Bildungs – Erziehungsromane) του γερμανικού Διαφωτισμού[8] ταυτίστηκε με τη προετοιμασία του παιδιού ως *αναγνώστη*, στη παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών λειτουργών, στην αξία της ενάρετης ζωής που

7. Τα έργα αυτά μεταφράστηκαν και «μετακενώθηκαν» από τον Κωνσταντίνο Μπέλλιο την περίοδο του Νεοελληνικού Διαφωτισμού. Βλ. α) Campe, J.H. (1792). *Του νέου Ρόμπινσον συμβάντα*, μτφρ. Μπέλιος, Κ.Δ. τόμ. Α΄, Βιέννη. Επίσης, για την νεοελληνική απόδοση του ψυχαγωγικού αυτού μυθιστορήματος για παιδιά και για νέους, βλ. Campe, J.H. (1820). *Η ανακάλυψις της Αμερικής*, μτφρ. Μπιλλιάρος Ι., Ρουσιάδης Γ., εκ της τυπογραφίας Ιωάννου Σνέιρερ. Βιέννη.

8. Η γερμανική μυθοπλασία της Παιδαγωγικής στη Λογοτεχνία του γερμανικού Διαφωτισμού εκπροσωπήθηκε επάξια από «μεγαλοφυείς και πολυμαθείς άνδρες κατά την συνάντησή τους στην Βειμαρική αυλή – τους «επισημότερους άνδρες της Γερμανίας – ο Γαίτης (Göthe), ο Σχίλλερος (Schiller), ο Βειλάνδος (Wieland), ο Έρδερος (Herder) κ.ά. όπως … ο Βινγκελμάννος (Winkelmann). Για σχετικές αναφορές βλ. ενδεικτικά στο φιλολογικό περιοδικό της εποχής του νεοελληνικού Διαφωτισμού, *Ερμής ο Λόγιος, Φιλολογία, Σύνοψις της παρούσης κατάστασης της παιδείας εις την Γερμανίαν, τ. 22,* Νοεμβρίου 1819, σ. 854.

υπόσχεται *ευδαιμονία*, στη μελέτη της ανάπτυξης των σταδίων ζωής ως ανθρώπινης ικανότητας, στον ευχάριστο χώρο μάθησης με προοπτικές ενός τρόπου ζωής, στον ορισμό της *παιδικής ηλικίας* ως μία περίοδο προετοιμασίας για την ενήλικη ζωή, στη λιγότερη αισθητική και περισσότερη ωφέλιμη ευχαρίστηση μέσω της μάθησης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α. Πηγές

α. Γερμανικές

Basedow, J. B. (1785). *Das Basedowische Elementarwerk*, *ein Vorrat der besten Erkenntnisse zum Lernen, Lehren, Wiederholen und Nachdenken*, Bd.1 Leipzig.

Bertuch, F. J. (1790-1801). *Bilderbuch für Kinder erhaltend einen angenehme Sammlung von Thieren, Pflanzen, Blumen, Früchten, Mineralien, Trachten und allerhand andern unterrichtenden Gegenständen aus dem Reich der Natur, der Künste und Wissenschaften; alle nach den besten Originalien gewählt, gestochen und mit einer kurzen wissenschaftlichen und den Verstandes-Kräften eines Kindes angemessenen Erklärung begleitet.* Bd.11. 2.Aufl. Weimar.

Campe, J. H. (1778). *Neue Methode, Kinder auf eine leichte und angenehme Weise Lesen und lehren, nebst einem …Buchstaben- und Silbenspiele in sechs und zwanzig Charten, und einer Vorrede* ...Gedruckt und verlegt von J.D.A. Eckhardt.

Campe, J. H. (1779). *Robinson der Jüngere, zur angenehmen und nützlichen Unterhaltung für Kinder*. 1.Teil. Hamburg.

Campe, J. H. (1780). *Robinson der Jüngere, zur angenehmen und nützlichen Unterhaltung für Kinder.* 2.Teil. Hamburg.

Campe. J. H. (1781). *Die Entdeckung von Amerika, ein angenehmes und nützliches Lesebuch für Kinder und junge Leute.* Erster Teil, Hamburg.

Campe, J. H. (1789). *Väterlicher Rath für meine Tochter. Ein Gegenstück zum Theophron. Der erwachsenen weiblichen Jugend gewidme*t. Braunschweig: Verl. der Schulbuchhandl.

Campe. J. H. (1817). *Die Entdeckung von Amerika, ein angenehmes und nützliches Lesebuch für Kinder und junge Leute.* Zweiter Teil, Braunschweig.

Campe, J. H. (1997). *Von der nötigen Sorge für die Erhaltung des Gleichge-*

wichts unter den menschlichen Kräften. Besondere Warnung vor den Modefehler, die Empfindsamkeit zu überspannen. In: Campe, J.H.(Hg.): Allgemeine Revision des gesamten Schul-und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher. Bd. III. Hamburg 1785.S.291 ff. Hg. v. R. Stach. Heinsberg.

Campe, J. H. (1804). *Kleine Seelenlehre für Kinder, zur allgemeinen Schulencyclopädie gehörig*. 6. Auflage. Braunschweig.

Goethe, J. W. (1795/96). Wilhelm Meister's Lehrjahre. Bd. 1-4, Herausgegeben von Goethe, Bey Johann Friedrich Unger, Berlin.

Herder, G. J., Liebeskind, Aug. (1786). *Palmblätter erlesene morgenländische Erzählungen für die Jugend.* Bd.1, Jena.

Leyser, J. (1896). *Joachim Heinrich Campe; ein Lebensbild aus dem Zeitalter der Aufklärung*. 2. Aufgabe. Bd. 1. Braunschweig: Drück und Verlag von Friedrich Viewed und Sohn.

Stoy, J. S. (1784). *Bilderakademie für die Jugend Abbildung und Beschreibung der vornehmsten Gegenstände der Jugendlichen Aufmerksamkeit aus der biblischen und Profangeschichte aus dem gemeinsamen Leben, dem Naturreiche und den Berufsgeschäften, aus der heidnischen Götter- und Altertums-Lehre aus den besten Sammlungen guter Fabeln und moralischer Erzählungen*, nebst-Bd.: 1 Nürnberg.

Turczynski, E. (1959). *Die deutsch-griechischen Kulturbeziehungen bis zur Berufung König Ottos,* München: Verlag R. Oldenbourg (Dissert.).

Wieland, C. (1766/1767). *Geschichte des Agathon*. Frankfurt a. M.

β. Ελληνικές

Campe, J. H. (1792). *Του νέου Ρόμπινσον συμβάντα*. (μτφρ. Μπέλιος, Κ.Δ). τόμ. Α΄. Βιέννη.

Campe, J. H. (1820). *Η ανακάλυψις της Αμερικής*. (μτφρ. Μπιλλιάρος, Ρουσιάδης). Βιέννη: Ιωάννης Σνέιρερ.

Ερμής ο Λόγιος. Φιλολογία, Σύνοψις της παρούσης κατάστασης της παιδείας εις την Γερμανίαν, *τ. 22,* Νοεμβρίου 1819, 853-863.

Ερμής ο Λόγιος. Φιλολογία, Σύνοψις της παρούσης κατάστασης της παιδείας εις την Γερμανίαν, *τ. 23,* Δεκεμβρίου 1819. (2ο μέρος), 893-903.

Wieland, C. M. (1814). *Αγάθων*. (μτφρ. Κ. Μ. Κούμα). τόμ.1ος. Βιέννη.

Β. Ξενόγλωσση και μεταφρασμένη

Apgar, R. (2008). *Taming Travel and Disciplining Reason: Enlightenment and Pedagogy in the work of Joachim Heinrich Campe*. (Dissert.) Chapper Hill.

Arnold, R., & Arnold, G. (2004). Im Frühling des Lebens. Herder's Vorrede zu Palmblätter. Erlesene morgenländische Erzählungen für die Jugend. In: *Nützliches Vergnügen. Kinder- und Jugendbücher der Aufklärungszeit aus dem Bestand der Niedersächsischen Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen und der Vordermann - Sammlung.* Ausstellungskatalog. (193-195) Hrsg. Elmar Mittler, Wolfgang Wangerin. Göttingen.

Beutin, W. Ehlert Kl. (1994). Entstehung der Kinder- und Jugendliteratur, Von den Anfängen bis zur Gegenwart. In *Deutsche Literaturgeschichte: von den Anfängen bis zur Gegenwart,* (s. 150-151). 5. überarb. Aufl., Stuttgart/Weimar: Metzler.

Brandes, H. (2001). Wochenschriften, Moralische. In W. Schneiders, *Lexikon der Aufklärung*. München: C. H. Beck. 443-445.

Escarpit, D. (1995). *Η παιδική και νεανική λογοτεχνία στην Ευρώπη, Ιστορική ανασκόπηση*. (Εισαγ.-μτφρ.-βιβλιογραφικές προσθήκες Σ. Αθήνη). Αθήνα: Καστανιώτης.

Ewers, H. (1980). *Kinder- und Jugendliteratur der Aufklärung*. Phillip Reclam Jun. Stuttgart.

Glitsch, S., Kahl, P., & Wangerin, W. (2004). *Nützliches Vergnügen. Kinder- und Jugendbücher der Aufklärungszeit aus dem Bestand der Niedersächsischen Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen und der Vordermann-Sammlung. Ausstellungskatalog*. Hrsg. Elmar Mittler, Wolfgang Wangerin, Göttingen. Verfügbar auf der Webseite: http://www.univerlag.uni-goettingen.de/bitstream/handle/3/isbn-3-930457-65 2/gbs_29.pdf?sequence=3.

Gonschorek, G., & Schneider, S. (2005). *Einführung in die Schulpädagogik und die Unterrichtsplanung,* hrsg. Jörg Petersen, Gerd Bodo Reinert, 4. Auflage, Donauwört: Auer Verlag GmbH.

Grenz, D. (2004). ‚…beglückende Gattinnen, bildende Mütter und weise Vorsteherinnen des innern Hauswesens'. Zur Mädchenliteratur im späten 18. Jahrhundert.' In *Nützliches Vergnügen. Kinder- und Jugendbücher der Aufklärungszeit aus dem Bestand der Niedersächsischen Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen und der Vordermann-Sammlung.* Ausstellungskatalog (s. 73-78). Hrsg. Elmar Mittler, Wolfgang Wangerin. Göttingen.

Günther, A. (2004). Das Bilderbuch als unentbehrlches Meuble einer Kinderstube. Friedrich Johann Justin Bertuchs Bilderbuch für Kinder. In: *Nützliches Vergnügen. Kinder- und Jugendbücher der Aufklärungszeit aus dem Bestand der Niedersächsischen Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen und der Vordermann-Sammlung. Ausstellungskatalog* (s. 47-50). Hrsg. Elmar Mittler, Wolfgang Wangerin. Göttingen.

Hellmuth, E. (2001). Berlinische Monatsschrift. In W. Schneiders, *Lexikon der Aufklärung* (s. 62-64). München: C. H. Beck.

Herrmann, U. (2001). Kind/Kindheit. In W. Schneiders, *Lexikon der Aufklärung* (s. 203-204). München: C.H. Beck.

Kayser, B. (2004). Campes Robinson und die Robinsonaden. In *Nützliches Vergnügen. Kinder- und Jugendbücher der Aufklärungszeit aus dem Bestand der Niedersächsischen Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen und der Vordermann-Sammlung. Ausstellungskatalog* (s. 83-89). Hrsg. Elmar Mittler, Wolfgang Wangerin. Göttingen.

Kayser, B. (2004). Der Kinderfreund. In: *Nützliches Vergnügen. Kinder- und Jugendbücher der Aufklärungszeit aus dem Bestand der Niedersächsischen Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen und der Vordermann-Sammlung. Ausstellungskatalog (s. 117-121)*. Hrsg. Elmar Mittler, Wolfgang Wangerin. Göttingen.

Köppe, T. (2004). Joachim Heinrich Campe als Pädagoge und Kinderbuchautor. In *Nützliches Vergnügen. Kinder- und Jugendbücher der Aufklärungszeit aus dem Bestand der Niedersächsischen Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen und der Vordermann-Sammlung. Ausstellungskatalog* (ss. 53-57). Hrsg. Elmar Mittler, Wolfgang Wangerin. Göttingen.

Martini, Fr. (1961). 'Der Bildungsroman: Zur Geschichte des Wortes und der Theorie'. *Deutsche Viertejahrschrift*, 35, 44-63.

Morgenstern, K. (1988). Über das Wesen des Bildungsromans, *Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans*, Rolf Selbmann, Darmstadt.

Mendelssohn, Kant et.al. (2014[2]). «*Τι είναι Διαφωτισμός*». (μτφρ. Ν.Μ. Σκουτερόπουλος). Αθήνα: Κριτική.

Mittler, El., Wangerin W. (2004). *Nützliches Vergnügen*, Göttingen Niedersächsische Staats- und Universitätsbibliothek.

Raabe, P. (1979). *Aufklärung in Deutschland*. Hrsg. P. Raabe, W. Schmidt Bieggermann. Bonn: Hohlwacht Verlag.

Reble, A. (1990). *Ιστορία της Παιδαγωγικής*. (μτφρ. Θ. Χατζηστεφανίδης, Σ. Χατζηστεφανίδου – Πολυζώη). Αθήνα: Δημ. Ν. Παπαδήμας.

Rechtmann, H. (1964). Campe, Joachim, Heinrich, Διαφωτισμός, παιδαγωγική του διαφωτισμού. Στο *Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια* (σσ. 50-51). τόμ. Β΄. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, Herder.

Swales, M. (1978). The Bildungsroman as a Genre. In *The German Bildungsroman from Wieland to Hesse* (pp. 9-37). Princeton University Press, Princeton.

Schmitt, H. (2004). Ein Mikrokosmos des Wissens. Das Basedow'sche Elementarwerk. In *Nützliches Vergnügen. Kinder- und Jugendbücher der Aufklärungszeit aus dem Bestand der Niedersächsischen Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen und der Vordermann-Sammlung. Ausstellungskatalog* (s. 35-40). Hrsg. Elmar Mittler, Wolfgang Wangerin. Göttingen.

Schneiders, W. (2001). *Lexikon der Aufklärung*. München: C. H. Beck.

Selbmann, R. (1994). *Der deutsche Bildungsroman*, 2.Auflage, Stuttgart, Weimar: Metzler.

Sesink, W. (2007). *Das Pädagogische Jahrhundert*. Darmstadt. Ανακτήθηκε στο: http://www.abpaed.tudarmstadt.de/media/arbeitsbereich_bildung_und_technik/gesammelteskripte/pjh_2007.pdf.

Thalhofer, F. X., Kröger A., & Opahle, O. (1964). Η παιδαγωγική του διαφωτισμού. Στο *Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια* (σσ. 150-151). τόμ. Β΄, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, Herder.

Wangerin, W. (2004). Belehrung, Stärkung der Tugenden, Veredelung des Charakters. Die Kinderliteratur der Aufklärungszeit. In: *Nützliches Vergnügen. Kinder- und Jugendbücher der Aufklärungszeit aus dem Bestand der Niedersächsischen Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen und der Vordermann-Sammlung. Ausstellungskatalog* (s. 9-14). Hrsg. Elmar Mittler, Wolfgang Wangerin. Göttingen.

Γ. Ελληνόγλωσση

Αγγέλου, Α. (1997). Το Διαφυγόν Μυθιστόρημα, 2. Στο Α. Αγγέλου, Δ. Δασκαλόπουλος κ.ά., *Το παιδικό βιβλίο στην Ελλάδα τον 19ο αιώνα* (σσ. 51-65). Αθήνα: Καστανιώτης.

Βαχάρογλου, Ε., & Μπουρνόβα, Ι. (2013). Η επίδραση των περί Ηθικής βιβλίων του Γρηγόριου Κωνσταντά και του Αλέξ. Ρ. Ραγκαβή στην ελληνική εκπαίδευση τον 19ο αιώνα. *Μνημοσύνη*, *19,* 576-578.

Βρεττός, Ι. (2005). *Θεωρίες της Αγωγής. Johann Heinrich Pestalozzi - Αδαμάντιος Κοραής,* τόμ. Β΄. Αθήνα.

Γλυκοφρύδη - Λεοντσίνη, Α. (2001). *Νεοελληνική Φιλοσοφία, Θέματα Πολιτικής και Ηθικής*. Αθήνα.

Δανασσής – Αφεντάκης, Α. (2000), *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*: *Η εξέλιξη της Παιδαγωγικής και Διδακτικής Σκέψης 17ος – 20ός* αι. *Παιδαγωγικά Συστήματα*, 4η έκδοση, τόμ. Β΄. Αθήνα: Φιλοσοφική Σχολή.

Κανελλόπουλος, Π. (1976). *Ιστορία του Ευρωπαϊκού πνεύματος*, τόμ. Α΄. Αθήνα: Οι φίλοι του βιβλίου.

Κονδύλης, Π. (2004). *Ο ευρωπαϊκός Διαφωτισμός*, τόμ. Β΄. Αθήνα: Θεμέλιο.

Μαλαφάντης, Κ. (2001). *Η Παιδαγωγική του Νεοελληνικού Διαφωτισμού*. Αθήνα: Πορεία.

Μαλαφάντης, Κ. (2005). *Παιδαγωγική της Λογοτεχνίας*, τόμ. Α΄, Β΄, Αθήνα: Γρηγόρη.

Μαλαφάντης, Κ. (2006). *J.H. Pestalozzi. Λεονάρδος και Γερτρούδη - Ένα παιδαγωγικό μυθιστόρημα*. Αθήνα: Πορεία.

Μαλαφάντης, Κ. (2011). Η πολλαπλή συμβολή του Διαφωτισμού στη διαμόρφωση της νεοελληνικής παιδείας. Στο *Πανόραμα Ιστορίας της εκπαίδευσης, όψεις και απόψεις*. (επιμ. Σήφης Μπουζάκης). τόμ. Α΄. (σσ. 399-415). Αθήνα: Gutenberg.

Μελανίτου, Ν. Γ. (1976). *Εισαγωγή εις την Παιδαγωγικήν*. Αθήνα.

Μπέτσεν, Κ. (1999). Γερμανική Λογοτεχνία, Ο Διαφωτισμός. Στο *Παγκόσμια Λογοτεχνία,* τόμ. 26. (σσ. 77-79). Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.

Νταβαρίνος, Π. (1997). Ο Γερμανικός Διαφωτισμός και οι επιδράσεις του στο Νεοελληνικό Διαφωτισμό. *Φιλοσοφία και Παιδεία, τ. 9-10,* 10-11.

Νταβαρίνος, Π. (2005). Ο Γερμανικός Διαφωτισμός και οι επιδράσεις του στον Νεοελληνικό Διαφωτισμό. *Μνημοσύνη*, *τόμ. 16*, 126-132. Αθήνα.

Ντενίση, Σ. (1997), Η διεθνής και η ελληνική πορεία του Ροβινσώνα Κρούσου και των Ροβινσωνιάδων κατά τον 18ο και 19ο αιώνα. Μία πρώτη προσέγγιση. Στο Α. Αγγέλου, Δ. Δασκαλόπουλος κ.ά. (1997), *Το παιδικό βιβλίο στην Ελλάδα τον 19ο αιώνα* (σσ. 67-81). Αθήνα: Καστανιώτης.

Πάτσιου, Β. (1993). Αναπαραστάσεις του παιχνιδιού στην ελληνική λογοτεχνία του 19ου αιώνα. *Εθνογραφικά, 9,* 115.

Ταμπάκη, Α. (2004). *Περί νεοελληνικού Διαφωτισμού*. Αθήνα: Ergo.

Τσιρίμπας, Α., & Κωνσταντοπούλου, Ε. (1964). *Ιστορία της Παιδαγωγικής*. Αθήνα.

Φούκας, Β. Α. (2014). Παιδική ηλικία και παιδαγωγική θεωρία στην Ελλάδα (18ος αι.-Μεσοπόλεμος): από την θεωρία του «μικρού ενήλικα» στη διδασκαλία της «ψυχολογίας του παιδιού». *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, *57,* 43-58.

Χατζημπύρος, Κ. (2014). *Ηθική και αισθητική καλλιέργεια του προσώπου στον νεοελληνικό διαφωτισμό. Αδαμάντιος Κοραής και Κωνσταντίνος Κούμας*. Αθήνα: Οσελότος.

ZUSAMMENFASSUNG

Ziel dieser Arbeit ist es, einen Überblick über den Beitrag der deutschen Aufklärung als pädagogische Bewegung zur Gestaltung der Literatur für Kinder und Jugendlichen darzustellen. Die deutsche Aufklärung (1750-1800) umfasst erstens die Pädagogik von Rousseau und seine Folgen, zweitens die sogenannte *philanthropistische* Kinderliteratur, Unterhaltungsschriften, wie Lieder, Fabeln – ABC- und Lesebücher – Sittenbücher – Ratgeber für die Jugend. Ziele der deutschen Aufklärungspädagogik waren einerseits die Welt durch eine Sachliteratur zu entdecken, andererseits die kinderliterarische Geselligkeit. Eine neue literarische Gattung - d.h. das *Bildungs- oder Erziehungsroman* sowie ihre Unterarten waren Inhaltspunkte der literarischen Wochenzeitschriften, wo im Vordergrund die neue Lebensweise im Sinne der deutschen Aufklärungspädagogik stand und der unterhaltsame und belehrende Charakter der deutschen Kinder- und Jugendliteratur gezeigt wurde.

Σοφία Κουκουβίνου
Υπ. Δρ., Εκπαιδευτικός ΠΕ07
Αθήνα
Τηλ.: 6978237345
E-mail: sofiek17s@gmail.com

Η εικόνα του/της δάσκαλου/ας στα εικονογραφημένα βιβλία της σύγχρονης ελληνικής παιδικής λογοτεχνίας 2006-2016

Μαρία Κουρκουμέλη

Το εικονογραφημένο βιβλίο ή εικονοβιβλίο (picture book) χάρη στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του δηλ. την πολυτροπικότητα και την πολυσημία του αποτελεί αντικείμενο μελέτης στην ακαδημαϊκή κοινότητα και γενικότερα στον χώρο του βιβλίου, προκαλεί το ενδιαφέρον αρχάριων και ικανών αναγνωστών κάθε ηλικίας, αποτελεί τον σπουδαιότερο δίαυλο επαφής του παιδιού με τη λογοτεχνία τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο (Γιαννικοπούλου, 2016: 11) και ένα σημαντικό μέσο ένταξης των παιδιών στο ιδεολογικό «μας» γίγνεσθαι (Nodelman, 1999: 73).

Η θεματολογία των εικονογραφημένων βιβλίων αντλείται από την καθημερινότητα των αναγνωστών/στριών στους/στις οποίους/ες κυρίως απευθύνεται. Καθώς η είσοδος του παιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία γίνεται πλέον από πολύ νωρίς, το σχολείο αποτελεί πολύ συχνά και χώρο αφηγηματικής δράσης.

Ο/η ενήλικος/η που βρίσκεται σε διαρκή αλληλεπίδραση με το παιδί σ΄ αυτόν τον χώρο, ρεαλιστικό και μυθοπλαστικό, είναι ο/η δάσκαλος/α. Οι γυναικείες και ανδρικές αναπαραστάσεις του στη λογοτεχνία λαμβάνουν αξιοσημείωτες διαστάσεις διότι με τη στάση τους, τη δυναμική τους και τον ρόλο τους στην ιστορία αποτυπώνουν τους κοινωνικούς και φαντασιακούς κώδικες τους σχετικούς με το κάθε φύλο (Αναγνωστοπούλου, Παπαδάτος & Παπαντωνάκης, 2013: 9), αλλά και με τις εκάστοτε κοινωνικές νόρμες και ενίοτε επιχειρούν την ανατροπή ή τη μετουσίωσή τους.

Αντικείμενο της παρούσας ανακοίνωσης είναι η σύζευξη των δύο διαφορετικών διαμεσολαβητών και οδηγών των αυριανών ενηλίκων στο ευρύτερο κοινωνικό, πολιτισμικό, ιδεολογικό γίγνεσθαι. Επιχειρείται να καταγραφούν οι αναπαραστάσεις του/της δασκάλου/ας σε εικονογραφημένα βιβλία της ελληνικής παραγωγής που κυκλοφόρησαν σε α΄ έκδοση τη δεκαετία 2006-2016.

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση των έμφυλων αναπαραστάσεων σε βραβευμένα, από τον Κύκλο του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου/Ελληνικό Τμήμα της IBBY, βιβλία για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας (1970-

2010) έδειξε πως οι ηρωίδες προτιμούσαν το επάγγελμα της δασκάλας, ενώ τη διευθυντική θέση στα σχολεία και γενικά ό, τι σχετίζεται με εξουσία διατηρούσαν ακόμη και τη δεκαετία του 2000 οι άνδρες. Παράλληλα σημειώνεται μια γενική τάση την ίδια δεκαετία της μη έμφυλης συμπεριφοράς (Τσιλιμένη, 2013: 115).

Στο δείγμα των 38 βιβλίων που εξετάζεται αναφέρονται μόνο πέντε δάσκαλοι: *Θέλω να σας πω την αλήθεια*[1], *Μ΄ αρέσει να ουρλιάζω, Μη φοβάσαι Κοκκινοσκουφίτσα, Ο δάσκαλος μας είναι πειρατής!, Στη φωλιά του Νίκου* και ένας μουσικός *Το παλιόπαιδο*.

Ο/η εκπαιδευτικός αναφέρεται άμεσα στον τίτλο σε τρία έργα: *Όχι κυρία, Ένα τριαντάφυλλο για τη δασκάλα μου, Ο δάσκαλος μου είναι πειρατής* ή έμμεσα καθώς η δίσημη επεξήγηση του τίτλου θα δοθεί στις τελευταίες σελίδες των βιβλίων: Η *κυρία με τις καμήλες, Η κυρία Ήξεις -Αφήξεις*.

Στα περισσότερα έργα δε συμπρωταγωνιστεί ο /η εκπαιδευτικός αλλά γίνεται αναφορά σε συμβάντα που διαδραματίζονται στο σχολείο οπότε η παρουσία του/της είναι απαραίτητη και ορισμένες φορές καταλυτική. Σε ένα έργο απουσιάζει η εικονογραφική απόδοση της εκπαιδευτικού, ενώ αναφέρεται στο κείμενο *Αγάπη ως τον ουρανό*. Το αντίθετο συμβαίνει στο έργο *Βρες ποιος είμαι* όταν η εικονική αφήγηση συμπληρώνει την αόριστη κειμενική αναφορά: ο κύριος Ρηγόπουλος μαντεύει ποιος του τηλεφωνεί: «Θα είσαι ο μάγος Ραταπουρίμ που μεταμορφώνει σε βάτραχο όποιον δεν του αρέσει». Η εικόνα αποκαλύπτει και τον έτερο συνομιλητή του κ. Ρηγόπουλου, τον γιο του, αλλά και το πρόσωπο που αντιπαθεί: μια σαστισμένη δασκάλα που μεταμορφώνεται σε βάτραχο.

Αξίζει να αναφερθούν δυο βιβλία όπου η δασκάλα όχι μόνο πρωταγωνιστεί αλλά είναι η ομοδιηγητική αφηγήτρια.

Η πρωταγωνίστρια απέκτησε το παρωνύμιο «Ήξεις Αφήξεις» από τους δασκάλους της καθώς η οικογένειά της μετακόμιζε πολύ συχνά εξαιτίας της δουλειάς του πατέρα της. Όμως ακόμη και ως ενήλικη συνεχίζει τις μετακινήσεις και πλέον το παρατσούκλι το χρησιμοποιούν τα παιδιά της τάξης της και δεν την πειράζει καθόλου *Η κυρία Ήξεις- Αφήξεις*.

Η δεύτερη πρωταγωνίστρια παρουσιάζει τις ευφάνταστες και εύστοχες λεξιλογικές αντιρρήσεις των μαθητών /τριών της στα λεγόμενα της όπου το ρόδο δεν είναι το τριαντάφυλλο, όπως πίστευε η ίδια, αλλά το λουλούδι που έχει ρόδες, ένα παιδί με τριάντα φίλους κ.ο.κ. Τα παιχνίδια μεταξύ τους μερικές φορές τη θυμώνουν, αν και κατά βάθος την ευχαριστούν και προ-

1. Με πλάγια γράμματα οι τίτλοι των έργων.

σπαθεί κι η ίδια να μιμηθεί τη φαντασία των παιδιών της *Όχι κυρία*!.

Η πρωτοπρόσωπη κειμενική αφήγηση των δύο προαναφερθέντων έργων αντιπαραβάλλεται με την τριτοπρόσωπη εικονιστική αφήγηση, σύνηθες φαινόμενο στα εικονογραφημένα βιβλία (Γιαννικοπούλου, 2006: 18-19).

Τα παιδιά επιθυμούν η δασκάλα/νηπιαγωγός τους να είναι πολύ καλή και όμορφη, αν μάλιστα διαβάζει εκφραστικά και τραγουδά, ενθουσιάζονται *Πάρε με κι εμένα μαζί σου!* και την παρομοιάζουν με την καλή νεράιδα των παραμυθιών *Με λένε Νιλουφέρ*. Αν και η ομορφιά είναι υποκειμενική, για τους/τις εικονογράφους η όμορφη δασκάλα είναι συνήθως ξανθιά πρβ. «Θα είναι γλυκιά και όμορφη, σαν την κυρία Έλλη ή θα είναι αυστηρή και σοβαρή, σαν την κυρία Τασία;» *Επιστροφή στο σχολείο* όπου αναπαράγεται το στερεότυπο της γλυκιάς ξανθιάς και της σκληρής μελαχρινής (Γιαννικοπούλου, 2008: 95) ή τα τελευταία χρόνια κοκκινομάλλα. Φορά γυαλιά και πολύχρωμα ρούχα.

Η φιγούρα του δάσκαλου-πειρατή με μαλλιά πιασμένα αλογοουρά και με μικρό σκουλαρίκι στο αυτί είναι σίγουρα ανατρεπτική και νεοτερική (πρβ. Οικονομίδου, 2000: 41), γιατί αφενός σπάει τη στερεότυπη συμβατική εικόνα του άνδρα δασκάλου και υπερβαίνει τα συνήθη κοινωνικά στερεότυπα και αφετέρου συμπαρασύρει τον αναγνώστη να βιώσει και να μαγευτεί από την πειρατική ατμόσφαιρα που δημιουργείται στην τάξη. Ο ίδιος από Δημήτρης γίνεται ο κάπτεν Τζίμι, (διακειμενική αναφορά στο ομώνυμο ποίημα του Καββαδία «Αρμίδα», υπάρχει στο τέλος του βιβλίου) και οι μαθητές/τριες του γίνονται το πλήρωμά του (διακειμενική αναφορά στην ταινία *Ο κύκλος των χαμένων ποιητών* (O Captain! my Captain![2]) *Ο δάσκαλός μας είναι …πειρατής!*.

Όταν η δράση μεταφέρεται στο ζωικό βασίλειο, οι δημιουργοί δεν πρωτοτυπούν, ακολουθούν τη στερεοτυπική μορφή της δασκάλας – σοφής κουκουβάγιας *Ο Λαπαχού από τη ζούγκλα της χώρας Καμαμπού, Ο Λυκούργος και το δίχτυ της αγάπης*. Βέβαια εικονιστικά προστίθεται μια μοντέρνα πινελιά, κόκκινα γυαλιά και αλυσιδάκι με πέρλες. Υπάρχουν περιπτώσεις όπου η δασκάλα προσαρμόζεται στο εκάστοτε σχολικό περιβάλλον, είναι δεινόσαυρος ή ψαροδασκάλα και πάλι όμως οι εικονογράφοι τις προσθέτουν στοιχεία που δεν αναφέρονται στο κείμενο, ασορτί σκουλαρίκια και περιδέραιο, *Στην ακαδημία δεινοσαύρων* ή καπέλο *Το ψαράκι που μπορούσε να ευχηθεί*.

Η παρουσία του/της εκπαιδευτικού μπορεί να είναι καθοριστική για την

2. Οι μαθητές αποκαλούν τον καθηγητή που προσπαθεί μέσω της ποίησης να τους μυήσει σε διαφορετική θεώρηση της ζωής τους «Καπετάνιο» με αφορμή το ομώνυμο ποίημα του Walt Whitman.

εξέλιξη της ιστορίας όταν με έναν καλό λόγο απαλλάσσει τον ήρωα από το πρόβλημά του π.χ. ο μαθητής Ήλιος, παύει να ντρέπεται για το όνομά του όταν η δασκάλα το αντιμετωπίζει ως προτέρημα συσχετίζοντας τη σπανιότητα ονόματος και χαρακτήρα *Το ταλέντο του Ήλιου* ή όταν επιλέγει δραστηριότητες και παιχνίδια που ενισχύουν την ομαδικότητα ενώ παράλληλα συνδυάζουν το τερπνόν μετά του ωφελίμου όπως το παιχνίδι ζευγαριών με το ίδιο όνομα και καταγωγή διαφορετική *Με λένε Νιλουφέρ* ή το παιχνίδι για την ανάδειξη του βασιλιά των αριθμών όπου διασκεδάζουν ανταλλάσσοντας πληροφορίες για τον αριθμό που προτιμούν από το 0 ως το 10 *Ο βασιλιάς των αριθμών* ή παιχνίδια εμπιστοσύνης *Η δυστυχία του να είναι κανείς μαθητής*.

Η δασκάλα είναι φιλική, τονώνει την αυτοπεποίθηση του παιδιού ακόμη κι αν γίνονται λάθη ή παρατηρούνται αδυναμίες, δεν είναι φειδωλή σε επαίνους (π.χ. αυτοκόλλητα) κι όταν βλέπει πως η μαθήτρια δεν εκμεταλλεύεται τη βοήθεια των συμμαθητών/τριών της για να κατακτήσει το πολυπόθητο «δέκα» αλλά κάνει επίτηδες δυο λάθη, της βάζει άριστα και της λέει: «Είναι για εσένα και μακάρι να μην αλλάξεις ποτέ!» *Άριστα 10!* ή καθιερώνει μια φορά την εβδομάδα τη μέρα της λαθογραφίας (ώρα για Λαθογραφία). Η ήρεμη φωνή της δασκάλας, ο καλοσυνάτος τρόπος της, «τα μπράβο της» αναγκάζουν τη ΔΕΠΥ να κλείνεται για αρκετή ώρα στο κουτί της και να μην αποσπά την προσοχή του Νικόλα στο μάθημα *Το κόκκινο κουτί*.

«Οι μαθητές/τριες με προβλήματα χρειάζονται συχνά δομημένες καταστάσεις και τη στήριξη των εκπαιδευτικών, ώστε να γίνουν καλοί συμμαθητές και συμπαίκτες» (Τσιμπιδάκη, 2010: 25). Γι' αυτό η Ελβίρα προσπαθεί να ανοίγει χαραμάδες στο σκληρό τσόφλι του αυγού όπου ζει ο αυτιστικός μαθητής της, Βίκτωρ. «Πιστεύει ότι, αν καταφέρουμε μαζί να ανοίξουμε μια μεγάλη χαραμάδα, που να χωράει να βγάλω το κεφάλι μου και να δω τον κόσμο, τότε … θα είμαι λιγότερο κλεισμένος στον εαυτό μου» αφηγείται ο ίδιος. Η εικόνα του Ν. Ανδρικόπουλου συμβάλλει στο σημασιολογικό εμπλουτισμό του κειμένου αφού δείχνει μαθητή και δασκάλα να βρίσκονται μέσα στο αυγό. Όπως διαπιστώνει κι ο ίδιος ο Βίκτωρ τίποτε δε θα πετύχαινε χωρίς δυο μαγικές λέξεις, «αγάπη και σεβασμός[3]». Αυτό ζητά κι από τους άλλους με τη βοήθεια των δυο αυτών λέξεων να μιμηθούν το παράδειγμα της δασκάλας του και να ανοίξουν χαραμάδες στο τσόφλι του *Το αυγό*.

3. Τη δεύτερη έννοια τη νοηματοδοτεί μέσα από τα καλά σχόλια και την ενθάρρυνση που λαμβάνει από τη δασκάλα του.

Τον σεβασμό στη διαφορετικότητα δείχνει και η δασκάλα της Φένιας μέσω του παιχνιδιού. Η άσκηση με τα μάτια κλειστά μυεί την τάξη στον κόσμο της τυφλής Φένιας, προκαλεί την ενσυναίσθηση και αποτελεί την πιο αποτελεσματική αντίδραση στο σχολικό εκφοβισμό. Η εικονογράφος επιλέγει να αποδώσει δασκάλα και Φένια με αρκετές ομοιότητες όπως το σχήμα του προσώπου ή τον συνδυασμό των ρούχων τους, φόρεμα και ζακετάκι, *Φένια, η αγαπημένη των ήχων*.

Η δασκάλα της Θεοφίλης, μαθήτριας με επιλεκτική αλαλία αξιοποιεί περιστατικά της καθημερινότητας για να τη βοηθήσει αλλά και συγχρόνως να εξαλείψει φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού *Ψηλά τα χέρια*.

Ο/η δάσκαλος/α γίνεται, ίσως, ο πρώτος αποδέκτης των παιδικών φόβων, αντιλαμβάνεται την αναστάτωση που προκαλούν στην καθημερινότητα του παιδιού και γι' αυτό βρίσκει τρόπους αντιμετώπισης τους.

Η άμεση παρέμβαση του δασκάλου να απομακρύνει αρχικά το προσωπείο του φόβου, ο παρηγορητικός λόγος σε συνδυασμό με μια αγκαλιά και ένα χαμόγελο αποτελούν τις πρώτες αντιδράσεις για να καθησυχάσει την ηρωίδα. Τέλος, θα προβεί σε σεναριακές ανατροπές *της Κοκκινοσκουφίτσας για να* εξασφαλίσει την ηρεμία της μαθήτριας του *Μη φοβάσαι Κοκκινοσκουφίτσα*.

Αναλόγως, η δασκάλα του Λευτέρη που πρόκειται να εγχειριστεί στις αμυγδαλές του θα διαχειριστεί τον φόβο του νοσοκομείου χρησιμοποιώντας έναν αρκούδο που αντιμετωπίζει το ίδιο πρόβλημα υγείας, το παιχνίδι ρόλων όπου ο ήρωας θα υποδυθεί τον γιατρό, μια ομαδική ζωγραφιά των συμμαθητών/τριών του και φυσικά μια αγκαλιά –κοινή χειρονομία και στα δύο έργα– *Οι αμυγδαλιές του Λευτέρη*.

Η δασκάλα αποσοβεί καταστάσεις, ηρεμεί τις ανησυχίες του παιδιού, απαλύνει τις ενοχές του π.χ. την κλεπτομανία την αποδίδει στις μαγικές ιδιότητες του κλαπέντος αντικείμενου –γόμες- αλλά «μόλις τα μαγικά χεράκια καταλάβουν το λάθος τους, οι γόμες επιστρέφουν». Ενεργεί με διακριτικότητα τόσο απέναντι στην ένοχη, όσο στους γονείς της και στην τάξη. Επιπλέον στους συναδέλφους της δεν τους αποκαλύπτει τι πραγματικά είχε συμβεί *Μάγισσες γόμες*.

Η δασκάλα αναθεωρεί την αρχική αντίδρασή της σε παραβατική συμπεριφορά του μαθητή της για να επιτύχει καλύτερα αποτελέσματα: Η αρχική επίπληξη του μαθητή που είπε μια «κακιά λέξη» προκάλεσε τους/τις συμμαθητές/τριες να την επαναλαμβάνουν διαρκώς στο νηπιαγωγείο. Ώσπου μια μέρα, ενώ η λέξη σα μύγα τους ενοχλούσε, η αδιάφορη αντίδραση της δασκάλας και των συναδέλφων της σε συνδυασμό με την αντίστοιχη ενη-

μέρωση των γονέων είχαν σαν αποτέλεσμα την εξάλειψη του φαινομένου *Λέξη σαν μύγα*. Αξίζει να σημειωθεί και η εικονογραφική απόδοση της δασκάλας στις δύο αντιδράσεις της στην πρώτη είναι ντυμένη συντηρητικά – μπλούζα με μακρύ μανίκι, γιακαδάκι και μακριά φούστα ενώ στη δεύτερη σε πιο μοντέρνους συνδυασμούς, φουλάρι και κόκκινες μπότες.

Η δασκάλα δε διστάζει να ζητήσει συγγνώμη όταν έχει σφάλει, έχει πάρει το κομπιουτεράκι του ήρωα χωρίς να τον ρωτήσει *Δεν είμαι καρφί!*

Χάρη στο δίχτυ της αγάπης που τυλίγει όλη την τάξη αλλά και το αδιάκοπο ενδιαφέρον της δασκάλας ο ορφανός Λυκούργος μετριάζει τον πόνο και τον θυμό του *Ο Λυκούργος και το δίχτυ της αγάπης*.

Η αγάπη για τη δασκάλα εκδηλώνεται με δώρα καρδιάς, «λουλούδια και ζωγραφιές βρίσκονταν κάθε πρωί στην έδρα της. Όσο για τις αγκαλιές και τα φιλιά, δεν είχαν τελειωμό» *Μάγισσες γόμες* ή έναν χειροποίητο μπακλαβά, αλλά και με την ταύτισή της με την έννοια της αγάπης «Αγάπη-Σεβγκή (κυρία Λίνα) *Με λένε Νιλουφέρ*.

Η συνεργασία οικογένειας σχολείου είναι επιθυμητή καθώς αποδίδει τα μέγιστα προς όφελος του/της εκπαιδευόμενου/ης. Η δασκάλα «συνωμοτεί» με τη μαμά ή τον παππού για να πείσουν τον ήρωα να ανταλλάξει τη λαχτάρα του για φαγητό με τη φιλαναγνωσία *Ένα … ψυγείο για τον Ορφέα* ή να τον αποφορτίσουν με μια νέα απαγγελία *Απ΄ έξω κι ανακατωτά*.

Ο/η δάσκαλος/α με την ευρεία έννοια του όρου κι όχι στα στενά πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος είναι καθοδηγητής και μέντορας και καμιά φορά παίζει αποφασιστικό ρόλο στη ζωή ενός παιδιού, δεν περιμένει τον/την μαθητή/τρια να έρθει σε αυτόν αλλά τον αναζητά και μέσα σε συνθήκες απόλυτης επιλογής και ελευθερίας τον καλεί να τον ακολουθήσει για να τον οδηγήσει σε νέους ατραπούς με φως και ελπίδα όπως ο Χοσέ Αντόνιο που προ(σ)καλεί το παλιόπαιδο που τον έκλεψε να ανταλλάξει το όπλο του με ένα βιολί. Στην πραγματικότητα του δίνει την ευκαιρία να απαλλαγεί από τη φτώχεια καθώς λέει ο ίδιος ο Jose Antonio Abreu (η ιστορία βασίζεται σε αληθινά γεγονότα στη Βενεζουέλα) «φτώχεια είναι το να αισθάνεσαι Κανένας, το να στερείσαι ταυτότητας» *Το παλιόπαιδο*.

Η εικόνα του/της δάσκαλου/ας παρουσιάζει όμως και αδυναμίες, χαρακτηριστικό στοιχείο της μετανεωτερικότητας (Lewis, 2001: 89) η δασκάλα δεν είναι αυθεντία, δεν είναι παντογνώστης, δεν μπορεί να τα κάνει όλα π.χ. αποτυγχάνει «μέρες» να πείσει τον πρωταγωνιστή πως δεν μπορεί να γίνει εφευρέτης γραμμάτων και τον προτρέπει να απευθυνθεί σ΄ έναν γλωσσολόγο *Ο Φήτα*, δε μπορεί να τα βγάλει πέρα μαζί του

όταν τον κρατά στο διάλειμμα για να κάνει τις ασκήσεις του και για να τον ξεφορτωθεί, τον αφήνει να φύγει *Το ταλέντο του Ήλιου*.

Ακόμα είναι δυνατόν να μην αφουγκραστεί το πρόβλημα της περιθωριοποίησης ενός παιδιού και εν μέρει με άστοχες, αθέλητες ενέργειες να το εντείνει. Η εξάλειψη της διαφορετικότητας σε αυτή την περίπτωση προέρχεται είτε από το ίδιο το παιδί και την αλλαγή της συμπεριφοράς του μετά από τυχαία φιλική αντιμετώπιση άλλου παιδιού *Η Ζωή που περισσεύει* είτε από τον ερχομό μιας άλλης δασκάλας που δίνει την ευκαιρία στην ηρωίδα, ένα κορίτσι με διαταραχή λόγου κι ομιλίας, να περιγράψει τραγουδώντας τα συναισθήματά της και να αποκτήσει τη χαμένη της αυτοπεποίθηση *Πολυξένη*. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η εικόνα της νέας δασκάλας, η κινηματογραφική εστίαση από κάτω προς τα πάνω τη δείχνει ψηλή κι επιβλητική κάθε άλλο παρά το πρότυπο ενθάρρυνσης και φιλικότητας.

Αλλά το αίτημα της συγγνώμης μιας φιλάρεσκης δασκάλας που δεν είχε αντιληφθεί τον εκφοβισμό μαθητή με πρόσχημα τον μεγάλο πληθυσμό του τμήματος δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί θετικά από τον αναγνώστη *Η δυστυχία του να είναι κανείς μαθητής*.

Οι αδυναμίες του άνδρα δάσκαλου είναι διαφορετικού τύπου, σχετίζονται είτε με την αυταρχικότητα, είτε με την εμπάθεια.

Το όπλο της Ευγενίας για να της γίνεται πάντα το χατίρι είναι το ουρλιαχτό της, μα εκεί που φαντάζεται πως θα κάνει το ίδιο και θα συμπεριφερόταν σα «βασίλισσα του σχολείου» βρίσκει τον δάσκαλο της κυριολεκτικά και μεταφορικά «Μου μίλησε σαν βασιλιάς με στέμμα και αυλή… -Μην ξαναφωνάξεις, κοριτσάκι μου γλυκό. Δεν είναι καθόλου, μα καθόλου ευγενικό!» κι η φωνή της όχι μόνο τρόμαξε μα «μου βγαίνουν κάποιες ξένες λέξεις που έμαθα από τον κύριο πχ. παρακαλώ».

Ο δάσκαλος-βασιλιάς κρατά ως σκήπτρο μολύβι με γόμα, είναι πολύ ψηλός, αν δεν έσκυβε προς την ηρωίδα, δε θα χωρούσε στο σελίδα. Με αυτόν τον σχεδιασμό η εικονογράφος δηλώνει πως ο δάσκαλος ανακόπτει τη δράση της μαθήτριάς του και πως αισθάνεται πολύ δυνατός (Bang, 1991: 26 και 100 αντίστοιχα) *Μ΄ αρέσει να ουρλιάζω*.

Ο βιοπαλαιστής, πουλάει χαρτομάντιλα, Εμιγκλέ αντιμετωπίζει πολλές δυσκολίες στο σχολείο (αδυναμία συγκέντρωσης, προβλήματα γλώσσας, πείραγμα «από τα κακομαθημένα της τάξης») και επιπλέον «κάθε φορά που γίνεται φασαρία, ο δάσκαλος καρφώνει τα μάτια του στον Εμιγκλέ και θυμώνει πολύ μαζί του». Επειδή στη σημασιολογία της εικονικής αφήγησης παίζει ρόλο η «σχέση φιγούρας και χώρου εικόνας» με τη σελίδα (Κανατσούλη, 1999: 243. Κανατσούλη, 2000: 163. Σιβροπούλου, 2004: 126-133) η ει-

κονογράφος επιλέγει να δείχνει το χέρι του δασκάλου ή μια αποσπασματική εικόνα του στην άκρη της σελίδας σχεδόν στο περιθώριο … σ' όλο το βιβλίο *Θέλω να σας πω την αλήθεια*.

Η σχέση παιδιού - εκπαιδευτικού κυριαρχεί θεματικά, ελάχιστες είναι οι αναφορές σε συναδελφικές σχέσεις και καμιά φορά αρνητικές: ο διευθυντής δέχεται τα εύσημα που κανονικά ανήκαν στον δάσκαλο από τους γονείς θύματος εκφοβισμού για την παιδαγωγική αντιμετώπιση του προβλήματος αλλά ποτέ δεν ενημερώνει τον υφιστάμενό του γι' αυτό *Στη φωλιά του Νίκου*.

Άλλες λεπτομέρειες που συμπληρώνουν την εικόνα του/της δάσκαλου/ας είναι τα αντικείμενα που την πλαισιώνουν. Το πιο χαρακτηριστικό συνοδευτικό αντικείμενο της εικονιστικής δασκάλας είναι, τι άλλο; ο μαυροπίνακας. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η εστίαση στον ενδο-εικονικό λόγο κάτι που σε αρκετές περιπτώσεις διαφεύγει την προσοχή του αποδέκτη του εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου, ενδέχεται να αποτελέσει βασικό παράγοντα της ιδεολογικής του θέσης (Γιαννικοπούλου, 2010: 170). Συνήθως μια απλή πρόσθεση ή μια αφαίρεση είναι γραμμένη σ' αυτόν, η διδασκαλία των μαθηματικών προσδίδει κύρος στον/ην εκπαιδευτικό. Στο βιβλίο *Στην ακαδημία δεινοσαύρων* η δασκάλα φέρεται να έχει γράψει τους στόχους της Ακαδημίας στον πίνακα ενώ όπως διαπιστώνει ο/η αναγνώστης από τον έκτο και τελευταίο στόχο στην επόμενη σελίδα οι μαθητές/τριες δεν ξέρουν να διαβάζουν και να γράφουν.

Η απουσία της νέας τεχνολογίας στην καθημερινότητα του σχολείου είναι εμφανής. Στο δείγμα δεν υπήρξε κανένας/μια παιδαγωγός χρήστης/στρια Η/Υ ή άλλου ηλεκτρονικού ή πολυμεσικού εξοπλισμού.

Επιτέλους, οι δάσκαλοι/ες δε χρησιμοποιούν εδώ και δεκαετίες κόκκινο στυλό για διόρθωση γραπτών *Η δυστυχία του να είναι κανείς μαθητής*.

Συμπερασματικά, στο δείγμα οι γυναίκες εκπαιδευτικοί υπερτερούν έναντι των αντρών.

Ο δάσκαλος/α δεν αποτελεί συνήθως το κεντρικό θέμα των βιβλίων αλλά η παρουσία του/της μπορεί να διαδραματίσει αποφασιστικό ρόλο στην εξέλιξη της ιστορίας.

Ο λογοτεχνικός χαρακτήρας του/της δασκάλου /ας παρουσιάζει μια πολυδιάστατη προσωπικότητα που ακροβατεί ανάμεσα στην παιδικότητα και τον ορθολογισμό των ενηλίκων, ανάμεσα στη φιλικότητα και στον καθοδηγητικό ρόλο του/της παιδαγωγού. Συγκεντρώνει θετικά και αρνητικά χαρακτηριστικά, όπως κάθε πραγματικός άνθρωπος, ενώ παράλληλα υπάρχει μια μικρή μετατόπιση από τους στατικούς χαρακτήρες στους δυναμικούς.

Απουσιάζει το πρότυπο του δάσκαλου «αυθεντία», οι δημιουργοί θέ-

λουν να προσδώσουν έναν αέρα ανανέωσης στη διδασκαλική εικόνα που αποτυπώνεται τόσο στην κειμενική αφήγηση όσο και στον πλουραλισμό της οπτικής αφήγησης.

Προσεγγίζει με φιλικό τρόπο την τάξη, ενισχύει την αυτοπεποίθηση των μαθητών, παρεμβαίνει δυναμικά όπου χρειάζεται και ταυτόχρονα προστατεύει διακριτικά τον μαθητή/τρια με αδυναμία. Με ευαισθησία αφουγκράζεται το πρόβλημα του παιδιού και βρίσκει δημιουργικούς τρόπους για να το επιλύσει συνεπικουρούμενος/η από την υπόλοιπη τάξη.

Ο/η δάσκαλος/α είναι ευρηματικός/η, καινοτόμος/α και επιδιώκει οι μαθητές/τριες του να αποκτήσουν δεξιότητες, στάσεις και κοινωνική συμπεριφορά μέσα από βιωματικές δραστηριότητες.

Η εικονική του/της απόδοση είναι πιο χαλαρή και πιο σύγχρονη, με πολύχρωμα ρούχα και αξεσουάρ και με χαμόγελο.

Παράλληλα καταγράφονται αστοχίες και παιδαγωγικά λάθη και αποτυπώνονται μεμονωμένες περιπτώσεις αρνητικών χαρακτήρων που σίγουρα υπάρχουν στην πραγματικότητα αλλά ελλοχεύει ο κίνδυνος γενίκευσης της εικόνας για τον/την αδαή αναγνώστη/τρια.

Γενικότερα, όμως, χτίζεται ένα νέο προφίλ δάσκαλου και δασκάλας. Ο αυταρχικός/ή και συντηρητικός/ή δάσκαλος/α του παρελθόντος έχει αντικατασταθεί από τον/την φιλικό/η, δημιουργικό/ή, προσιτό/ή δάσκαλο/α που επικεντρώνεται στον/στην μαθητή/τρια.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Αλεξάνδρου Γ. (κείμενο) – Λαδά Έφη (εικόνες) (2015). *Φένια, η αγαπημένη των ήχων.* Αθήνα: Πατάκη.

Αναγνωστοπούλου Δ., Παπαδάτος Σ. Γ., & Παπαντωνάκης Γ. (επιμ.) (2013). *Γυναικείες και ανδρικές αναπαραστάσεις στη λογοτεχνία για παιδιά και νέους* (σελ. 9). Αθήνα: Παπαδόπουλος.

Αρτζανίδου Έλ. (κείμενο) – Βαρβαρούση Λ. Ναυπλιώτης Π. (εικόνες) (2016). *Ψηλά τα χέρια.* Αθήνα: Ψυχογιός.

Αυτζής Μ. (κείμενο) – Βαρβαρούση Λ. (εικόνες) (2009*). Ένα … ψυγείο για τον Ορφέα.* Αθήνα: Ψυχογιός.

Βακιρτζή Εύα (κείμενο) – Ανδρικόπουλος Ν. (εικόνες) (2014). *Το αυγό.* Αθήνα: Πατάκη.

Γιαννικοπούλου, Α. (2006). Πρωτοπρόσωπη αφήγηση στο εικονογραφημέ-

νο παιδικό βιβλίο – Το εγώ του κειμένου και το Εγώ της εικόνας συναντούν το Εγώ του αναγνώστη. Στο Καλογήρου Τζ.(επιμ.) *Το εικονογραφημένο βιβλίο δεν είναι μόνο για μικρά παιδιά* (σελ. 17-39). Αθήνα: Παπαδόπουλος –Κύκλος του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου.

Γιαννικοπούλου, Α. (2008). *Το σύγχρονο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο: στη χώρα των χρωμάτων.* Αθήνα: Παπαδόπουλος.

Γιαννικοπούλου, Α. (2010). Οι μη συνήθεις… ύποπτοι: Ιδεολογικές συνιστώσες στο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο. Στο Παπαντωνάκης Γ. & Αναγνωστοπούλου Δ. (επιμ.) *Εξουσία και δύναμη στην παιδική και νεανική λογοτεχνία (165- 173).* Αθήνα: Πατάκη.

Γιαννικοπούλου, Α. (2016). *Το εικονογραφημένο βιβλίο στην προσχολική εκπαίδευση- Φιλαναγνωστικές δράσεις.* Αθήνα: Πατάκη.

Γκρέκου Γλ. (κείμενο) – Κονταίου Αιμ. (εικόνες) (2015). *Το κόκκινο κουτί.* Αθήνα: Ψυχογιός.

Δαρλάση Αγ. (κείμενο) – Σαμαρτζή Ίρις (εικόνες) (2014). *Το παλιόπαιδο.* Αθήνα: Πατάκη.

Δασκαλάκη Ελ. (κείμενο) – Παπανικολάου Π. (εικόνες) (2014). *Οι αμυγδαλιές του Λευτέρη.* Αθήνα: Ψυχογιός.

Ηλιόπουλος Β. (κείμενο) – Τζαμπούρα Μ. (εικόνες) (2007). *Άριστα* 10! Αθήνα: Πατάκη.

Ηλιόπουλος Β. (κείμενο) – Παρίση Δ. (εικόνες) (2008). Στη φωλιά του Νίκου. Στο *Μίλα μη φοβάσαι! (3 ιστορίες για τη βία)* Αθήνα: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.

Ηλιόπουλος Β. (κείμενο) – Χριστούλιας Π. (εικόνες) (2013). *Ο Φήτα.* Αθήνα: Πατάκη.

Κάββαλου Στ. (κείμενο) – Γαλή Σ. (εικόνες) (2016). *Η δυστυχία του να είναι κανείς μαθητής.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κανάρια Χ. (κείμενο) – Παπανικολάου Π. (εικόνες) (2014). *Ώρα για λαθογραφία.* Θεσσαλονίκη: Φυλάτος.

Κανατσούλη, Μ. (1999). Εικονογράφηση στο παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο: μια διαφορετική προσέγγιση των στοιχείων της αφήγησης σε μια λογοτεχνική ιστορία. Στο Αποστολίδου Β. – Χοντολίδου Ελ. (επιμ.) *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση (241-250).* Αθήνα: Τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός.

Κανατσούλη, Μ. (2000). *Ιδεολογικές διαστάσεις της παιδικής λογοτεχνίας.* Αθήνα: Τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός.

Καραΐσκου Χ. (κείμενο) – Βερούτσου Κ. (εικόνες) (2010). *Το ταλέντο του Ήλιου.* Αθήνα: Διάπλαση.

Κασιάρου Εύα (κείμενο) – Γιαννόπουλος Ν. (εικόνες) (2015) *Ο Λαπαχού από τη ζούγκλα της χώρας Καμαμπού.* Πάτρα: Κόκκινη κλωστή δεμένη.

Κουτσιαρής Β. (κείμενο) – Μιμηλάκη Θ. (εικόνες) (2014). *Μη φοβάσαι Κοκκινοσκουφίτσα.* Πάτρα: Κόκκινη κλωστή δεμένη.

Κουτσιαρής Β. (κείμενο) – Κονταίου Αιμ. (εικόνες) (2015). *Μάγισσες γόμες.* Αθήνα: Μίνωας.

Μητσιάλη Αλ. (κείμενο) – Τσάτσι Ρ. (εικόνες) (2009). *Θέλω να σας πω την αλήθεια.* Αθήνα: Πατάκη.

Μητσιάλη Αλ. (κείμενο) – Τσάτσι Ρ. (εικόνες) (2010). *Με λένε Νιλουφέρ.* Αθήνα: Πατάκη.

Μητσιάλη Αλ. (κείμενο) – Τσάτσι Ρ. (εικόνες) (2015). *Ο δάσκαλός μας είναι .. πειρατής!* Αθήνα: Πατάκη.

Μιχαηλίδου Στ. (κείμενο) – Ζαχαριά Π. (εικόνες) (2014). *Πολυξένη.* Αθήνα: Παπαδόπουλος.

Μουντζούρη Γ. (κείμενο) – Γουάινσταϊν Μ. (2015). *Ο βασιλιάς των αριθμών.* Αθήνα: Κέδρος.

Μπαμπέτα Ιωάν. (κείμενο) – Καραμπατζιά Β. (2011). *Ένα τριαντάφυλλο για τη δασκάλα μου.* Αθήνα: Α.Α. Λιβάνη.

Μπαμπέτα Ιωάν. (κείμενο) – Τουλιάτου Σ. (εικόνες) (2013). *Η Ζωή που περισσεύει.* Αθήνα: Πατάκη.

Μπαμπέτα Ιωάν. (κείμενο) – Αλεξάνδρου Μ. (εικόνες) (2016). *Λέξη σα μύγα.* Αθήνα: Μίνωας.

Οικονομίδου, Σ. (2000). *Χίλιες και μία ανατροπές: Η νεοτερικότητα στη λογοτεχνία για μικρές ηλικίες.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παπαγιάννη Μ. (κείμενο) – Τουλιάτου Σ.- Μπουλούμπασης Π. (εικόνες) (2008). Ε*πιστροφή στο σχολείο.* Αθήνα: Πατάκη.

Παπαθεοδούλου Αν. (κείμενο) – Καπατσούλια Ν. (εικόνες) (2013). *Όχι κυρία!* Αθήνα: Παπαδόπουλος.

Ρουσάκη Μ. (κείμενο) – Φροσό Μ. (εικόνες) (2010). *Δεν είμαι καρφί!* Αθήνα: Πατάκη.

Ρουσάκη Μ. (κείμενο) – Σταματιάδη Ν. (εικόνες) (2010). *Μ΄ αρέσει να ουρλιάζω.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ρουσάκη Μ. (κείμενο) – Ελευθερίου Σ. (εικόνες) (2014). *Στην Ακαδημία Δεινοσαύρων.* Αθήνα: Παπαδόπουλος.

Ρώσση- Ζαϊρη Ρ. (κείμενο) – Δενεζάκη Λ. (εικόνες) (2008). *Το ψαράκι που μπορούσε να ευχηθεί.* Αθήνα: Ψυχογιός.

Σακκά-Νικολακοπούλου Ν. (κείμενο) – Σαμαρτζή Ίρις (εικόνες) (2015). *Αγάπη ως τον ουρανό.* Αθήνα: Πατάκη.

Σιβροπούλου, Ρ. (2004). *Ταξίδι στον κόσμο των εικονογραφημένων μικρών ιστοριών: Θεωρητικές και διδακτικές διαστάσεις.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σκορδαλά-Κακατσάκη Ευδ. (κείμενο) – Βαβούρη Ελ. (2009). *Ο Λυκούργος και το δίχτυ της αγάπης.* Αθήνα: Άγκυρα.

Σφακιανοπούλου Μ. (κείμενο) – Σαμαρτζή Ίρις (2015) *Η κυρία με τις καμήλες* . Αθήνα: Πατάκη.

Τσιλιμένη, Τ. (2013). Έμφυλες αναπαραστάσεις σε «βραβευμένα» από τον Κύκλο του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου παιδικά βιβλία, για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας. Στο Αναγνωστοπούλου Δ. -Παπαδάτος Σ. Γ. -Παπαντωνάκης Γ. (επιμ.) *Γυναικείες και ανδρικές αναπαραστάσεις στη λογοτεχνία για παιδιά και νέους* (108-118). Αθήνα: Παπαδόπουλος.

Τσιμπιδάκη, Α. (2010). Εκπαιδευτική αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών - Ο ρόλος του σχολείου και της οικογένειας. Στο Πολεμικός, Ν., Καϊλα, Μ., Θεοδωροπούλου, Έ., Στρογγυλός, Β. (επιμ.*) Εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες - Μια πολυπρισματική προσέγγιση. Α*θήνα: Πεδίο.

Τσίτας Μ. (κείμενο) – Γουάινσταϊν Μ. (εικόνες) (2007) *Βρες ποιος είμαι!* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τσίτας Μ. (κείμενο) – Παπανικολάου Π. (εικόνες) (2012). *Πάρε με κι εμένα μαζί σου!* Αθήνα: Ψυχογιός.

Τσίτας Μ. (κείμενο) – Καπατσούλια Ν. (εικόνες) (2014). *Απ' έξω κι ανακατωτά.* Αθήνα: Ψυχογιός.

Χαραλάς Κ. (κείμενο) – Τσαφαντάκη Μ. (εικόνες) (2006*). Η κυρία Ήξεις- Αφήξεις.* Αθήνα: Πατάκη.

Ξενόγλωσση

Bang, M. (1991). *Picture this Perception and composition*. Bulfinch Press.

Lewis, D. (2001). Reading contemporary picturebooks Picturing text. Oxford: Routledge

Nodelman, P. (1999). Decoding the images illustration and picture books. In Hunt, Peter ed. *Understanding Children's Literature* (69-80). http://www.academia.edu/951482/Decoding_the_Images_How_Picture_Books_Work

ABSTRACT

The portrayal of teachers in Picture Books of Modern Greek Children's Literature is the main theme running through this notice and will be based on a sample of first edition books from Greek production, released between 2006 and 2016. The qualities and characteristics of an educator,

the presence or absence of stereotyping, the teacher-student relationship and the teacher's primary or secondary role in the text or the picture are some of the issues to be dealt with.

Μαρία Κουρκουμέλη
Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Μ.Δ..Ε.
Καζαντζή 5, 11743, Αθήνα
Τηλ.: 210 9017587
E-mail: mmeli@otenet.gr

Η Διδώ για παιδιά και νέους: *Μέσα στις φλόγες* και *Οι επισκέπτες*

Χ. Μ. Νιφτανίδου

«Το παραμύθι και γενικά το παιδικό βιβλίο δεν είναι καθόλου εύκολο είδος. Χρειάζεται πέννα δυνατή, πλούσια φαντασία, ευαισθησία, μαγεία, γνώση βαθιά της παιδικής ψυχολογίας», γράφει η Διδώ Σωτηρίου στο άρθρο της «Αγέραστο κι' αθάνατο το παραμύθι», στις 20 Δεκεμβρίου του 1964 και τη στήλη «Γυναικεία θέματα» της εφημερίδας *Αυγή*, ενός από τα έντυπα στα οποία είδε το φως της δημοσιότητας ένα λίαν ενδιαφέρον τμήμα του έργου της: τα δημοσιογραφικά της κείμενα (Σωτηρίου, 1964: 9)[1].

Τα δύο, ωστόσο, βιβλία που η δημιουργός των *Ματωμένων χωμάτων* (1909-2004) συνέγραψε για παιδιά και νέους ξεπερνούν, όπως θα δούμε, κατά πολύ τις εύστοχες, όσο και εν πολλοίς εμπειρικές, αυτές παρατηρήσεις. Και αυτό διότι τα μυθιστορήματα *Μέσα στις φλόγες* και *Οι επισκέπτες*, έργα της διετίας 1978-1979, τα οποία θα μας απασχολήσουν σε ό,τι ακολουθεί, εγγραφόμενα οργανικά στη φάση της άνθησης του λογοτεχνικού τούτου είδους στη χώρα μας[2], ενσωματώνουν με έναν επεξεργασμένο, όσο και προσιτό στον νεαρό αναγνώστη, τρόπο θεματικές που διαγράφουν ορισμένα σημαίνοντα κεφάλαια της ποιητικής και της προβληματικής της.

Η ανάλυσή μας θα σταθεί σε ένα μόνον από τα κεφάλαια αυτά: τη μορφή του παιδιού και του εφήβου, μορφή την οποίαν –ακολουθώντας συγκεκριμένες προτάσεις της σύγχρονης θεωρίας της λογοτεχνίας– θα προσεγγίσουμε *ως κατηγορία τάξης θεματικής*, και τούτο, υιοθετώντας την έννοια του θέματος σε μιαν ειδική της εκδοχή: εκείνη που, καρπός της έρευνας των τελευταίων δεκαετιών, το προσδιορίζει όχι ως απλό στοιχείο περιεχομένου, αλλά ως τον νοηματικό, τον εννοιακό, ούτως ειπείν, πυρήνα του λογοτεχνικού έργου, πυρήνα που αποτελεί ένα από τα ουσιώδη ταυτοτικά του κέντρα, και που μπορεί, για τον λόγο αυτό, να αποτελέσει ασφαλή βάση για την κριτική ερμηνεία[3].

---

1. Για τη θέση της δημοσιογραφίας στο έργο της Διδώς Σωτηρίου, βλ. την οικεία ανάπτυξη της Έρης Σταυροπούλου (Σταυροπούλου, 2004: 274-291), συγγραφέως της πλέον εμπεριστατωμένης παρουσίασης της βιο-εργογραφίας της δημιουργού (Σταυροπούλου, 2011: 9-19).

2. Σύμφωνα με τον γραμματολογικό προσδιορισμό αναφοράς του Β. Δ. Αναγνωστόπουλου (Αναγνωστόπουλος, 2007: 1653). Σωτηρίου, 2017 και 2011, αντίστοιχα.

3. Για τον προσδιορισμό του λογοτεχνικού προσώπου ως κατηγορία τάξης θεματικής, βλ. την οικεία

Ι. *ΜΕΣΑ ΣΤΙΣ ΦΛΟΓΕΣ* Η ΤΑ ΠΡΟΣΩΠΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

Τα δώδεκα καλογραμμένα κεφάλαια του μυθιστορήματος *Μέσα στις φλόγες*, διασκευής για παιδιά και νέους του *Οι νεκροί περιμένουν*, πονήματος 1959 και πρώτου, θυμόμαστε, βιβλίου της Σωτηρίου, εστιάζουν σε στιγμές αναφοράς της Μικρασιατικής καταστροφής, ιστορικό περιστατικό που θα μας αποδοθεί μέσω της ιστορίας της οικογένειας Μάγη, μιας πολυμελούς αστικής οικογένειας του Αϊδινίου, την οποίαν παρακολουθούμε να μετοικεί το 1918 στη Σμύρνη, πόλη η εγκατάσταση στην οποία θα αποτελέσει για αυτήν μια πολύτιμη πολιτιστική εμπειρία, και, τέσσερα χρόνια αργότερα, με την Καταστροφή, στον Πειραιά, όπου και θα γνωρίσει την έσχατη ένδεια. Κεντρικό πρόσωπο και αφηγήτρια είναι ένα από τα μέλη της, η Αλίκη Μάγη, *persona*, σε μεγάλο βαθμό, της συγγραφέως –το έργο εμπεριέχει, όπως ξέρουμε, πολλά αυτοβιογραφικά της στοιχεία– η Αλίκη, την οποίαν γνωρίζουμε ως παιδί, από τα πρώτα κεφάλαια του έργου, και παρακολουθούμε ως προ-έφηβη και έφηβη, στη συνέχεια αυτού[4].

Ιδιαίτερα διαφωτιστικά ως προς το πορτρέτο της είναι τα όσα διαβάζουμε στις δύο πρώτες σελίδες του προλογικού κεφαλαίου:

> *«Ένα μικρό κορίτσι ξεκινάει απ' τ' ανώμαλα καλντερίμια μιας επαρχιακής πόλης της Μικρασίας, που λέγεται Αϊντίνι. Το μελαχρινό πρόσω-*

πραγμάτευση των O. Ducrot και J.-M. Schaeffer (Ducrot et Schaeffer, 1995: 622-623), ενώ για το σύνολο των ανωτέρω συνιστωσών της έννοιας του θέματος, βλ. το ειδικό αφιέρωμα του περιοδικού *Poétique*, «Du thème en littérature» (*Poétique*, 1985) και, ιδίως, τα άρθρα των G. Leroux και Ph. Hamon (Leroux, 1985, κυρίως, σσ. 449-450· Hamon, 1985, ιδίως, σσ. 495-496). Τη σημασία, εξάλλου, της μορφής του παιδιού στο έργο της συγγραφέως επισημαίνει η Έρη Σταυροπούλου αναφερόμενη ειδικότερα στη διηγηματογραφία της, και τούτο με τους εξής όρους: «[Ε]πιμένει ιδιαίτερα στην προβολή του ανθρώπινου παράγοντα, και μάλιστα από την πλευρά των πιο αδύναμων, των γυναικών και των παιδιών» (Σταυροπούλου, 2004: 282).

4. Οι όροι της διασκευής του μυθιστορήματος, σε συνάρτηση με αυτούς της ειδολογικής του ταυτότητας, έχουν εξεταστεί αναλυτικά από τον Γ. Μητροφάνη (Μητροφάνης, 2003), ενώ οι κύριες αφηγηματικές και θεματικές του ορίζουσες (όπως ο τύπος του αφηγητή, η αυτοβιογραφική του διάσταση, η διαπλοκή σε αυτό του ιδιωτικού με το ιστορικό και του πραγματικού με το αληθοφανές, η εστίαση στη μορφή της γυναίκας, καθώς και σε ζητήματα ενδοοικογενειακών και διαπολιτισμικών σχέσεων) έχουν μελετηθεί με συνέπεια από τη Δ. Αναγνωστοπούλου (Αναγνωστοπούλου, 2007: 354-359· για ορισμένα από τα ζητήματα τούτα, βλ. και Niftanidou, 2015: 336-337). Βοηθητική για την εργασία μας είναι η ακόλουθη παρατήρηση της ίδιας μελετήτριας: «Η αφηγήτρια-ηρωίδα Αλίκη διαμορφώνεται και ωριμάζει μέσα από προσωπικά δράματα [υιοθεσία της από την πλούσια άκληρη θεία Ερμιόνη (…), αισθήματα απόρριψης από τους γονείς της και τα αδέλφια της (…)], αλλά και μέσα από ιστορικά-συλλογικά δράματα (πόλεμος, θάνατοι, βιασμοί γυναικών στον πόλεμο, ξεριζωμός, προσφυγιά, οικονομική καταστροφή)» (ό.π.: 359). Τη διττή, ιστορική και αυτοβιογραφική, υφή του έργου της Σωτηρίου υπογραμμίζει και ο Β. Κάσσος στη συστηματική του θεώρηση του συνόλου της βιο-εργογραφίας της (Κάσσος, 1988: κυρίως 218-219).

πό του με τα μαύρα μάτια το πλαισιώνουν ολόξανθες μπούκλες που πέφτουν, καλαίσθητα, κάτω από ένα ροζ, ανάλαφρο καπελάκι, χαρωπό σύμβολο μιας ρόδινης, ξένοιαστης ζωής. Εκείνες οι παιδιάστικες μπουκλίτσες, που ήταν απαλές σαν μετάξι (…), έδιναν στο χλωμό κοριτσίστικο πρόσωπο μια παράξενη χάρη, μια υπόσχεση, μια ελπίδα…

Κι όμως, δεν ήταν αληθινές! Τις είχαν αγοράσει και ράψει πάνω στο καπέλο του παιδιού για να σκεπάσουν και να εξωραΐσουν μια ασχήμια, έναν επίμονο, καταλυτικό "ψωροφύτη", που είχε αναγκάσει τους γονιούς του κοριτσιού να κουρέψουν σύρριζα (…) τα πλούσια μαλλιά του (…).

Θα παραξενευτούν πολλοί που αρχίζω τούτη δω την ιστορία, μια μακριά, αλήθεια, ιστορία, γεμάτη πάθη, συγκρούσεις, πολέμους και κοινωνικές αναστατώσεις, πρωτομιλώντας για ένα ροζ καπέλο με λίγες ψεύτικες, ξανθές μπούκλες. Μπορεί μάλιστα να σκεφτούν πως όλα τούτα μοιάζουν με μαθητική έκθεση. Κι όμως εμένα αυτή η ασήμαντη λεπτομέρεια μ' απασχολεί, σχεδόν με προκαλεί, παρ' όλα τα χρόνια που πέρασαν από τότε.

Καθώς γυρίζω πίσω στο 1918 και δοκιμάζω να περπατήσω ψηλαφητά μέσα στην αχλή των παιδικών μου αναμνήσεων πρωταντα-μώνομαι μ' αυτή την παράξενη εικόνα: το κορίτσι με τον ψωροφύτη και τις δεκατέσσερις ψεύτικες μπούκλες. Γιατί ήταν πραγματικά τόσες, όσοι ακριβώς και οι υποβλητικοί εκείνοι Δεκατέσσερις όροι του Αμερικάνου πρόεδρου Ουίλσον που άφησαν τη σφραγίδα τους στα ταραγμένα χρόνια που ακολούθησαν (…).

Μα η Μικρασία, που πλήρωσε την απάτη της πολιτικής της Αντάντ, δεν ήταν ψεύτικη και κανένα χρυσωμένο ψέμα δεν μπορεί να σκεπάσει την τραγική μοίρα των Ελλήνων που την κατοικούσαν (…). Μη σας παραπλανήσουν ωστόσο οι εύκολες αυτές μεταφορές και φανταστείτε πως η μικρή με τις ψεύτικες, ξανθές μπούκλες είναι κανένα σκαρωμένο σύμβολο. Η μικρή, που άφηνε, πρόωρα, τον ξέγνοιαστο παιδιάτικο κόσμο της και ξεκινούσε ανυπόμονη για τη μεγάλη περιπέτεια της ζωής, ήμουν εγώ η ίδια (…). Ήμουν, αλήθεια, ένα τόσο άσκημο κι ασθενικό παιδί!

Καλύτερα όμως να σας συστηθώ εξαρχής, μια και θα γνωριστούμε καλά. Το όνομά μου είναι Αλίκη Μάγη. Μα αν βιάζομαι να συστηθώ, δεν πάει να πει πως είμαι και η κεντρική ηρωίδα. Μια αφηγήτρια είμαι (…).» (Σωτηρίου, 2017: 7-9).

Ένα πρώτο σημαίνον χαρακτηριστικό της μορφής του παιδιού που μπορούμε να συναγάγουμε, μελετώντας στις γραμμές αυτές την προσωπογραφία της Αλίκης, δεν είναι άλλο από το δεδομένο της οργανικής του ένταξης στην ιστορία, καθώς και της συνύφανσής του με μια κομβική ορίζουσα της δημιουργίας της Σωτηρίου, ώριμο καρπό της εμπλοκής της σε μείζονα ιστορικο-πολιτικά δρώμενα του τόπου (Σταυροπούλου, 2011: 10-15): *την ενίστορη πολιτική κριτική*. Τόσο στο συγκεκριμένο όσο και σε άλλα αντιπροσωπευτικά χωρία του έργου η μορφή του παιδιού –χαριτωμένη ή ασθενική, ευφάνταστη ή πάσχουσα, φτωχή ή πλούσια, συνδυασμένη ή μη με τη γονική παρουσία– εγγράφεται, θυμόμαστε, οργανικά στο ιστορικο-πολιτικό γίγνεσθαι, ένα γίγνεσθαι, διαβάσαμε, πλούσιο σε «συγκρούσεις, πολέμους, κοινωνικές αναστατώσεις»· πλούσιο, όμως, και σε πάθη[5].

Χαρακτηριστικά παραδείγματα της εγγραφής αυτής απαντώνται στο έκτο, το έβδομο και το δέκατο, εκτός των άλλων, κεφάλαιο του έργου (σσ. 84-117 και 182-192), τα οποία αφορούν, το πρώτο, στην περίοδο της απόβασης του ελληνικού στρατού στη Σμύρνη τον Μάιο του 1919, με τα σύνθετά της παρεπόμενα, το δεύτερο, στην καταστροφή, τον αμέσως επόμενο μήνα, του Αϊδινίου, και το τρίτο, στην απόβαση των πρώτων προσφύγων στον Πειραιά τον Αύγουστο του 1922, αρχή, γνωρίζουμε, μιας μακράς επώδυνης πορείας[6].

Ως πρόσωπο στην παιδική και την πρώτη εφηβική του ηλικία, η Αλίκη θα αποτελέσει στα κεφάλαια αυτά έναν αισθαντικό αποδέκτη, έναν ευαίσθητο παρατηρητή των ιστορικο-πολιτικών δρωμένων· ως αφηγήτρια, η οποία έρχεται να εκθέσει την ιστορία της στη φάση, πλέον, της ωριμότητάς της, πράγμα που σημαίνει από μια σημαντική χρονική απόσταση, στο πλαίσιο μιας αφήγησης αναδρομικής, θα είναι ο ψύχραιμος κριτικός τους σχολιαστής, ο οποίος θα τα αποδώσει υπό το πρίσμα οπτικών γόνιμων όσο η αυτοαναφορικότητα –επιλογή που διατρέχει, καθώς είδαμε, το εισαγωγικό κεφάλαιο– και κρίσιμων όσο η πολιτική κριτική και η κοινωνική προβληματι-

5. Για πολιτικό ρεαλισμό κάνει λόγο ως προς το θέμα αυτό ο Γ. Μητροφάνης (ό.π.: 64). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει στο εδάφιό μας η φράση «[η] απάτη της πολιτικής της Αντάντ», η οποία απηχεί την κεντρική ιδέα του δοκιμίου της συγγραφέως *Η Μικρασιατική καταστροφή και η στρατηγική του ιμπεριαλισμού στην Ανατολική Μεσόγειο* (1975· Σωτηρίου, 2012), καρπού της συστηματικής της θήτευσης στην πολιτική ανάλυση (ουσιαστικά στοιχεία για την οποία μαθαίνουμε από τους Β. Παναγιωτόπουλο και Ν. Μπελογιάννη, στο Σωτηρίου, 2009: 7-18 και 237-245). Μέρος, τέλος, του ιστορικού υλικού του έργου ανασυγκροτείται στο οικείο κεφάλαιο της πτυχιακής εργασίας της Ευγ. Ηλιοπούλου, *Ιστορία και πολιτική στα περί Μικρασιατικής καταστροφής έργα της Διδώς Σωτηρίου* (Ηλιοπούλου, 2015: 50-70).

6. Για το σύνολο των ανωτέρω ιστορικών περιστατικών, βλ. ενδεικτικά τις συνθέσεις των Ό. Τσουνάκου (Τσουνάκος, 2007: 666-687) και Χρ. Λούκου (Λούκος, 2002: 133-155).

κή: στη ροή της αφήγησης γίνεται, θυμόμαστε, συχνά αναφορά στα φτωχά και άρρωστα παιδιά, είτε τα Ελληνόπουλα είτε τα Τουρκόπουλα, σε αντιδιαστολή με τα παιδιά των εύπορων οικογενειών[7].

Στο ίδιο αυτό πλαίσιο, από την προσοχή της αφηγήτριας δε θα μπορούσε να ξεφύγει το πρόσωπο του κακοποιημένου παιδιού: στο ενδέκατο κεφάλαιο του έργου ο φακός θα εστιάσει, έτσι, στην ψυχική και σωματική παθολογία της μικρής Ίρμας, μιας φτωχής προσφυγοπούλας-θύματος βιασμού, η οποία θα γίνει αντικείμενο, βίαιης κάποτε, εκμετάλλευσης από ελληνικές οικογένειες μετά την Καταστροφή (Niftanidou, ό.π.: 341).

*

> «*Προχώρησα σε μια πελώρια αίθουσα. Στο τριανταφυλλί μωσαϊκό, που πατούσα, καθρεφτιζόμουνα ολόκληρη και φάνταζα μεγάλη, σαν να έβγαινα απ' το βιβλίο των παραμυθιών της Χαλιμάς. Προχώρησα στο κέντρο, όπου βρισκόταν μια στρογγυλή δεξαμενή ντυμένη με γαλάζιες μαρμάρινες πλάκες. Κοίταξα εκστατική το νερό που έμοιαζε ν' αχνίζει και να σκορπάει αρώματα. Και μέσα από κείνους τους αχνούς, που θάμπωναν τα μάτια και το μυαλό, είδα ξαφνικά την ωραία Βαλιντέ χανούμ ολόγυμνη, όπως μου την παράσταινε η κόνα Αγγελικώ (…). Πλήθος άλλες γυναίκες γονάτιζαν ακουμπώντας ταπεινά τα μέτωπά τους πάνω στο μωσαϊκό για να μη δουν τους έρωτές της με τον αγαπημένο της. Ενώ ήμουν παραδομένη στα οράματα της φαντασίας μου, είδα δύο χανούμισσες αληθινές, με σάρκα και οστά, που έρχονταν να κάνουν το μπάνιο τους*», διαβάζουμε στο πέμπτο κεφάλαιο του έργου, ολοκληρώνοντας τη σύντομη αναφορά μας σε αυτό (Σωτηρίου, 2017: 63).

Αν το χωρίο τούτο –στο οποίο παρακολουθούμε την Αλίκη, κινούμενη από την, χαρακτηριστική για την ηλικία της, περιέργεια της εξερεύνησης, να τρυπώνει στον τρίτο όροφο του αρχοντικού του Τούρκου φίλου της οικογένειας Ταλάτ μπέη στη Σμύρνη για να δει από κοντά το υποτιθέμενο χαρέμι του– παρουσιάζει ενδιαφέρον για την προβληματική μας, είναι διότι ενσωματώνει δύο ακόμη στοιχεία που συνοδεύουν, προσδιορίζοντάς την, τη μορφή του παιδιού: *το παραμύθι και τον ερωτισμό*. Το παραμύθι, το οποίο

7. «Το γεγονός ότι τα βιβλία της είναι όλα βιωματικά και ταυτόχρονα, ιστορικά ενταγμένα, υποχρεώνει τη Δ. Σ. να αποστασιοποιείται σημαντικά από τα χρονικά πλαίσια, στα οποία αναφέρεται, για να μπορεί να τονίζει το ιστορικό στοιχείο και να αμβλύνει το συναισθηματικό», παρατηρεί ο Β. Κάσσος σχολιάζοντας το δεδομένο της χρονικής απόστασης της εκάστοτε μυθιστορηματικής απόδοσης (Κάσσος, ό.π.: 220).

υπόκειται στο εδάφιό μας ως διακείμενο (γίνεται λόγος, είδαμε, για το βιβλίο των παραμυθιών της Χαλιμάς, καθώς και για τις αφηγήσεις της κόνας Αγγελικώς) και συνυφαίνεται με τον ερωτισμό, ο οποίος φαίνεται να αναδύεται στον νου του κοριτσιού ως φαντασίωση (στη σκηνή με την ωραία Βαλιντέ χανούμ)[8].

ΙΙ. *ΟΙ ΕΠΙΣΚΕΠΤΕΣ*: ΕΛΙΣΑΒΕΤ Η ΕΛΙΖΑ, ΔΩΡΟΘΕΑ Η ΝΤΟΡΙΤΑ

Ιστορία, πολιτική και κοινωνική κριτική, παραμύθι και ερωτισμός, εξερεύνηση, παιχνίδι: ιδού, λοιπόν, ορισμένα από τα κατηγορήματα της μορφής του παιδιού και του εφήβου, η οποία αποτελεί, καθώς είδαμε, στο έργο τούτο της μεταπολεμικής μας πεζογράφου ένα κρίσιμο σημείο αναφοράς. Ας έλθουμε, όμως, στους *Επισκέπτες*, «ανάγνωσμα για μεγάλα παιδιά», όπως η ίδια το χαρακτήρισε (Σωτηρίου, 2011: 171), κείμενο προβληματικής πάνω στα δικαιώματα της γυναίκας και του παιδιού, στα δεκαέξι ευανάγνωστα κεφάλαια του οποίου θα έχουμε την ευκαιρία να συναντήσουμε αρκετά ακόμη, λίαν ενδιαφέροντα για την οπτική μας, δεδομένα[9].

Στο μυθιστόρημα αυτό παρακολουθούμε, θυμόμαστε, μια σύντομη περίοδο της ζωής της νεαρής ηρωίδας, Δωροθέας ή Ντορίτας, τελειόφοιτης της δευτέρας Λυκείου, παιδιού, μαθαίνουμε, διανοουμένων και εγγονής ακαδημαϊκού. Πρόκειται για μια φάση διαμόρφωσης του νεαρού προσώπου, μιας διαμόρφωσης που θα είναι τόσο πνευματική όσο και συναισθηματική: η Ντορίτα μυείται, βλέπουμε, στη σκέψη και τη συγγραφή, ενώ, παράλληλα, έχοντας αποκτήσει συνείδηση της σωματικότητάς της, ανακαλύπτει και καλλιεργεί τον ερωτισμό της συνάπτοντας σχέση με τον Δημήτρη, έναν πολιτικοποιημένο νεαρό, αριστούχο πρωτοετή φοιτητή του Πολυτεχνείου, με τη βοήθεια του οποίου και διευρύνει τους συναισθηματικούς και διανοητικούς της ορίζοντες.

Πολιτικοποίηση, συνειδητοποιημένος νεανικός ερωτισμός, ανακάλυψη και καλλιέργεια της πνευματικότητας θα είναι, λοιπόν, ορισμένα από τα κα-

8. Ένα περιστατικό προεφηβικού, πλέον, ερωτισμού –θα άξιζε να σημειωθεί καταληκτικά στο ίδιο αυτό πλαίσιο– θα απαντηθεί στο ένατο κεφάλαιο του έργου, το οποίο μας μεταφέρει στις παραμονές της Καταστροφής και στο οποίο παρακολουθούμε την Αλίκη, σε μια κίνηση αντικομφορμισμού και πρώτης διερεύνησης της σεξουαλικότητάς της, να καπνίζει και να ανταλλάσσει φιλιά με μια συνομήλική της κοπέλα, τη Ρέα (Σωτηρίου, 2017: 171).

9. Η ανάλυση που ακολουθεί βασίζεται, σε αρκετά μεγάλο βαθμό, στην πρώτη προσέγγισή μας του μυθιστορήματος στο μελέτημα «Η θεματική της ψυχο-σωματικής παθολογίας στην *Αυτοβιογραφία* της Ελισάβετ Μουτζάν-Μαρτινέγκου και στο μυθιστόρημα της Διδώς Σωτηρίου *Οι επισκέπτες*» (Νιφτανίδου, 2013: 288-293).

τηγορήματα της μορφής του εφήβου, του «μεγάλου αυτού παιδιού», στο μυθιστόρημά μας. Ας προσπαθήσουμε, όμως, να δούμε τις επιμέρους ορίζουσες, τους ειδικότερους όρους του ωραίου αυτού τριπτύχου.

Από τα πρώτα, κιόλας, κεφάλαια του έργου παρακολουθούμε τη νεαρή ηρωίδα της Διδώς να γράφει: την βλέπουμε να ολοκληρώνει μιαν έκθεση για το μάθημα των Νέων Ελληνικών, μαθαίνουμε πως έχει συντάξει μιαν ευφάνταστη πρόταση σχετικά με την κυοφορούμενη, τότε, εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (στην οποία, μάλιστα, μεταμορφώνεται στη μικροσκοπική νεράιδα Τίγκερ-Μπελ), την παρακολουθούμε, εν συνεχεία, να συνθέτει με την ενθάρρυνση του συντρόφου της μιαν εισήγηση για τη γιορτή του συνοικιακού Συλλόγου Νέων. Σε ένα κρίσιμο, μάλιστα, σημείο της αφήγησης πληροφορούμαστε ότι μία από τις πηγές έμπνευσης της εισήγησης αυτής στάθηκε ένα έργο αναφοράς της γραμματειακής μας παράδοσης, η *Αυτοβιογραφία* της πρώτης Ελληνίδας πεζογράφου, της Ελισάβετ Μουτζάν-Μαρτινέγκου (1801-1832), ένα από τα βιβλία που ξεχώρισε, από τα πολλά που είχε την ευκαιρία να μελετήσει, τις ημέρες της προετοιμασίας της[10].

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η περί παιδιού και νέων προβληματική που, συνδυασμένη με το στοιχείο του αναστοχασμού, θα διατρέξει τη συγγραφική της προσπάθεια. Διαβάζουμε στο κεφάλαιο «Πώς σκαρώνεται μια εισήγηση», το τρίτο του έργου:

> *«(Γράφε!) "Εμείς πιστεύουμε, κι ας μη θεωρηθεί υπεροψία, πως η στάση της σημερινής νεολαίας σε σχέση με τις παλιότερες διαφέρει στην τόλμη της αναφοράς, στην ειλικρίνεια της έκφρασης και των διεκδικήσεων. Ίσως μάλιστα η στόχαση και η ωριμότητα που δείχνουν αρκετά παιδιά, να τους αφαιρεί τη φυσική ανεμελιά της ηλικίας και να τους κάνει να νιώθουν ανασφάλεια, θλίψη και πολλές φορές απόγνωση, ακριβώς γιατί αποκτούν πρόωρα συνείδηση της πραγματικότητας με τις δυσκολίες που παρουσιάζει, τις αδικίες, τις ανισότητες και τις αθλιότητες, που γι' αυτές, βέβαια, δεν είναι υπεύθυνα τα παιδιά (…). Θα στρέψει τα πυρά της σε δυο βασικούς στόχους: Το παιδί*

10. Το περιεχόμενο, το ιστορικο-γραμματολογικό πλαίσιο, το θεωρητικό και ιδεολογικό υπόστρωμα του σημαίνοντος αυτού έργου –το οποίο δημοσιεύτηκε, θυμόμαστε, από τον γιο της συγγραφέως το 1881, μισόν αιώνα μετά από το έτος της ολοκλήρωσής του, υπό τον τίτλο *Η Μήτηρ μου. Αυτοβιογραφία της κυρίας Ελισάβετ Μουτζάν Μαρτινέγκου*– ανασυγκροτείται από τον Β. Αθανασόπουλο στην εισαγωγή της φιλολογικής του έκδοσης (Αθανασόπουλος, 1997: 9-73). Η έκδοση, σημειωτέον, της *Αυτοβιογραφίας* στην οποία βασίστηκε η Σωτηρίου για τη σύνθεση των *Επισκεπτών* είναι αυτή του Κ. Πορφύρη (Πορφύρης, 1956· για τη συνεργασία των δύο συγγραφέων, βλ. Σωτηρίου, 2011: 172).

δεν είναι αντικείμενο. Το παιδί δεν είναι ιδιοκτησία κανενός"…» (Σωτηρίου, 2011: 36-40).

Μεγαλύτερο, όμως, ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι η Ελισάβετ Μουτζάν-Μαρτινέγκου εισάγεται στο κείμενο αυτό της Σωτηρίου όχι μόνον ως συγγραφέας ενός έργου αναφοράς, αλλά και ως κεντρικό του πρόσωπο: έτσι, στο τελευταίο κεφάλαιο του πρώτου μέρους και στο σύνολο του δεύτερου μέρους του μυθιστορήματος («Δυο επισκέπτες από το παρελθόν» και «Ελίζα», σσ. 41-112), την παρακολουθούμε να έχει «αποδράσει από τον κάτω κόσμο» και να «μπ[αίνει] σαν αερικ[ό] –όπως χαρακτηριστικά σημειώνεται– από την μπαλκονόπορτα» του δωματίου της νεαρής γράφουσας τη νύχτα, προκειμένου να της ανα-αφηγηθεί την ιστορία της με έναν λίαν πρωτότυπο τρόπο: αναπλάθοντας το περιεχόμενο της *Αυτοβιογραφίας* της.

Η Ελίζα δεν είναι, όμως, ο μοναδικός απρόσμενος νυχτερινός επισκέπτης της Ντορίτας: η μυθοπλαστική αυτή *persona* της Επτανήσιας λόγιας συνοδεύεται από τον Αλέξανδρο, έναν πρόωρα χαμένο νέο συγγραφέα, που είχε ζήσει στην Κωνσταντινούπολη στις αρχές του 19ου αιώνα, επέστρεφε στη ζωή προσωρινά και είναι, καθώς βλέπουμε, ακρωτηριασμένος: έχει χάσει το ένα δάχτυλο του δεξιού του χεριού κατά τη διάρκεια μιας πράξης ενδοσχολικής βίας, περιστατικό που θα μας περιγραφεί στο τρίτο μέρος του έργου («Οι περιπέτειες του Αλέξανδρου», σσ. 113-169), μέσω του οποίου και παγιώνεται σε αυτό η θεματική του κακοποιημένου εφήβου, με έντονο, πάντοτε, το στοιχείο της κοινωνικής κριτικής[11].

Η Ελίζα επιστρέφει, λοιπόν, για να ανα-αφηγηθεί. Τι και τι αποκομίζουμε από την ευρηματική αυτή αφηγηματική επιλογή, βάσει της οποίας το έργο μας εντάσσεται, όπως ορθά έχει παρατηρηθεί, στην κατηγορία των μετα-αφηγήσεων (Κανατσούλη, 2008: 84); Ανα-αφηγούμενη το περιεχόμενο της *Αυτοβιογραφίας* της, η Ελισάβετ θα εκθέσει το δράμα της προσωπικής της ιστορίας, ένα δράμα που συντίθεται από την εμπειρία του εγκλεισμού, της γονικής καταπίεσης, της ερωτικής μόνωσης και της μελαγχολίας, ένα δράμα που έχει ως αντιστάθμισμα την προσήλωση στη σπουδή, στη φαντασία, στη γραφή· και ερμηνεύοντας, παράλληλα, με τρόπο κριτικό τα καθέ-

11. Όπως παρατηρείται από τη Μ. Καρπόζηλου, πηγή του τμήματος τούτου του μυθιστορήματος αποτελεί ο *Πολυπαθής* του Γρηγόριου Παλαιολόγου, έργο, θυμόμαστε, του 1839. Διαβάζουμε ακριβέστερα: «Η Σωτηρίου δεν γνωρίζει τον Παλαιολόγο στο πρωτότυπο, αλλά αναπλάθει τα πρώτα κεφάλαια του *Πολυπαθούς* με βάση μια πρόχειρη μετάφραση από μια καραμανλίδικη έκδοση του έργου» (Καρπόζηλου, 1994: 164). Για το ζήτημα αυτό, βλ. και Σωτηρίου, 2011: 173-174.

καστα του βίου της, θα αρθρώσει τον αντίλογο, θα διατυπώσει τη διαμαρτυρία που, λόγω του φύλου και της κοινωνικής της θέσης, δεν μπόρεσε να εκφράσει συστηματικά όσο ζούσε[12].

Ανα-αφηγούμενη, λοιπόν, η πάντοτε θλιμμένη ηρωίδα, θυμάται, θυμούμενη, αναστοχάζεται, εμπλουτίζοντας τον λόγο της με το θέμα της νεανικής αμφισβήτησης και τη νότα της φεμινιστικής διεκδίκησης. Διαβάζουμε, έτσι, στο κεφάλαιο «Η ζωή της Ελίζας», το πέμπτο του έργου:

> «*Η Ελίζα γύρισε και κοίταξε την Ντορίτα και η μελαγχολία χάθηκε για λίγο από το πρόσωπό της (…).*
>
> *– Πόσο θα 'θελα να ξαναζούσα, της είπε. Να γινόμουνα εσύ. Να πετούσα από το κορμί μου τούτα τα παλαιικά, ασφυχτικά ρούχα της δουλείας, να φόραγα τζιν, ν' αποκτούσα μια νέα αντίληψη ζωής, να χόρευα, να χόρταινα γέλιο(…). Να είχα ένα Δημήτρη ν' ακουμπώ το κεφάλι μου στον ώμο του, να κουβεντιάζω μαζί του για ιδέες. Ν' αγωνίζομαι για ιδανικά με τα νιάτα της γενιάς σου. Να σπουδάζω σε Πανεπιστήμια, να διαβάζω όσο θέλω, να γράφω έργα θεατρικά, μυθιστορήματα.*
>
> *Εγώ όταν ζούσα ήμουνα φιμωμένη. Ήθελα να μιλήσω και μου κλείναν το στόμα. Ήθελα να σκεφτώ και μου νέκρωναν τον εγκέφαλο. Ήθελα να δράσω και με δέναν χεροπόδαρα. Απ' όταν ένιωσα τον κόσμο πάλευα όπως ο ναυαγός μέσα σε θεόρατα κύματα θανάτου. Πού και πού κατάφερνα να υψώσω λίγο το κεφάλι και τότε άνοιγα το στόμα μου και φώναζα: "Βοήθεια! Θέλω να ζήσω…". Κάποιες απ' αυτές τις κραυγές κατάφερα να καταγράψω αργότερα στην αυτοβιογραφία μου, το μόνο βιβλίο που περισώθηκε μέσα στα είκοσι δύο τόσα που έγραψα (…).*
>
> *Αυτή τη βασανισμένη ζωή σού παραδίνω, Ντορίτα. Αν το νομίζεις χρήσιμο, φέρε την κοντά στις ευαίσθητες ψυχές των σημερινών ελεύθερων παιδιών, που αναζητούν πείρα από το παρελθόν, για να βαδίσουν πιο σωστά στο μέλλον, το ωραίο μέλλον που εσείς οραματίζεστε* – θα καταλήξει η ηρωίδα μας συνθέτοντας στο εύγλωττο τού-

12. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η ενσωμάτωση στον κορμό της αφήγησης τριάντα έξι τον αριθμό, αυτούσιων ή επανεπεξεργασμένων, περισσότερο ή λιγότερο εκτενών εδαφίων της *Αυτοβιογραφίας*, επιλογή που έρχεται να ενισχύσει την κριτικο-ερμηνευτική διάσταση της αφήγησης. Παραθέτουμε ενδεικτικά ένα από αυτά: «*Χαιρόσασθε, ω γονείς την εξουσίαν οπού έχετε με δίκαιον εις τα παιδιά σας, αλλά ως εκεί. Μη θέλετε να παίρνετε τα δικαιώματα της φύσεως, ταύτην την λαιμαργίαν αφήτε την, σας παρακαλώ εις τους τυράννους, εις τους οποίους μόνον αρμόζει!*» (Σωτηρίου, 2011: 84).

> το χωρίο την ανάμνηση του βασανισμού με την επιθυμία της διδαχής, το νήμα του ταλανισμού με αυτό του οραματισμού.» (Σωτηρίου, 2011: 51-52).

Πράξεις αναστοχασμού πρόσφορες στην εισαγωγή του στοιχείου της νεανικής αμφισβήτησης, πολιτικοποίηση και πνευματικότητα, πρώιμος ή συνειδητοποιημένος ερωτισμός, ιστορικο-πολιτική προβληματική, κοινωνική κριτική, αλλά και οραματισμός, διδαχή, παραμύθι.

Ιδού, λοιπόν, το παράδειγμα των θεματικών που πλαισιώνουν προσδιορίζοντάς την τη μορφή του παιδιού και του εφήβου στα δύο όμορα τούτα βιβλία της Διδώς Σωτηρίου. Ένα παράδειγμα η ανάδειξη του οποίου θα μπορούσε να τροφοδοτήσει γόνιμα, εκτός της ερμηνευτικής τους ανάλυσης, τη διδασκαλία δύο κειμένων που περιλαμβάνονται στα σχολικά εγχειρίδια, συμβάλλοντας, με τον τρόπο αυτό, στη συζήτησή μας πάνω στο διώνυμο «Λογοτεχνία και Παιδεία», κεντρικό άξονα της προβληματικής μας, όσο και απαράκαμπτο, φρονούμε, πλαίσιο αναφοράς των γραμματειακών μας σπουδών.

Ένα πλαίσιο το οποίο, θεωρούμενο υπό το πρίσμα δεδομένων συγκεκριμένων παραδειγμάτων της σύγχρονης περί διδασκαλίας προβληματικής –της Παιδαγωγικής, ακριβέστερα, της λογοτεχνίας, η οποία προσεγγίζει την τέχνη του λόγου ως μέσο, γνωστικής ή ηθικής, καλλιέργειας, και της πολιτισμικής ερμηνευτικής, η οποία προσβλέπει σε μιαν, εστιασμένη στην υποκειμενικότητά του, αγωγή του μαθητή στον σύγχρονο πολιτισμό– θα μπορούσε να μας προσφέρει μιαν ενδιαφέρουσα δέσμη διδακτικών προτάσεων[13].

Τα κείμενα περί ων ο λόγος είναι: πρώτον, το κεφάλαιο «Οι πρόσφυγες», από την ενότητα «Γεγονότα από την ελληνική ιστορία» του ανθολογίου των μεγαλύτερων τάξεων του δημοτικού σχολείου, *Με λογισμό και μ' όνειρο* (Κατσίκη-Γκίβαλου, κ.ά., 2013: 206-210), το οποίο συνθέτει δύο χωρία από το δέκατο αντίστοιχο του *Μέσα στις φλόγες*· και, δεύτερον, το κεφάλαιο «Αυτοβιογραφία», δεύτερο στην ενότητα «Απομνημονεύματα» του ανθολογίου της Γ΄ Γυμνασίου, το οποίο απαρτίζεται από δύο διακριτά εδάφια από το ομότιτλο έργο της Μαρτινέγκου (Καγιαλής, κ.ά., 2013: 50-52).

Η μελέτη, λοιπόν, με άξονα τη μορφή του παιδιού, του πρώτου ανωτέρω κειμένου –το οποίο εστιάζει, θυμόμαστε, στα θλιβερά δρώμενα των πρώτων ημερών της απόβασης των προσφύγων στο λιμάνι του Πειραιά (την υλι-

13. Ως προς την Παιδαγωγική της λογοτεχνίας, βλ. τη σύνθεση του Κ. Μαλαφάντη (Μαλαφάντης, 2015: 11-35), και ως προς την πολιτισμική ερμηνευτική, αυτήν των Β. Αποστολίδου, Β. Καπλάνη και Ε. Χοντολίδου (Αποστολίδου - Καπλάνη - Χοντολίδου, 2004: 24-34).

κή ένδεια και την εχθρική υποδοχή από τον ντόπιο πληθυσμό, *inter alias*)– θα μπορούσε να συμβάλει στην ευαισθητοποίηση του μαθητή για ζητήματα διαπολιτισμικότητας, σχετιζόμενα ή μη με το σύγχρονο προσφυγικό πρόβλημα (Αναγνωστοπούλου, 2007: 358-359). Διδασκόμενο δε σε συνάρτηση με την ύλη των κεφαλαίων «Η Μικρασιατική Εκστρατεία και η Καταστροφή» και «Ο Μεσοπόλεμος» του εγχειριδίου μελέτης της Στ΄ δημοτικού *Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου* (Κολιόπουλος, κ.ά., 2012: 194-203), το κείμενό μας θα μπορούσε, ακόμη, να υποβοηθήσει την αφομοίωση από τον νεαρό διδασκόμενο των οικείων ιστορικών θεματικών, αναδεικνύοντας, με τον τρόπο αυτό, τη σημασία του διαλόγου της φιλολογικής με την ιστορική γνώση.

Η μελέτη, εξάλλου, του κεφαλαίου «Αυτοβιογραφία» από το ανθολόγιο της Γ΄ Γυμνασίου θα είχε, όπως καταλαβαίνουμε, να ωφεληθεί σημαντικά από την, προτεινόμενη από το *Βιβλίο του εκπαιδευτικού* (Καγιαλής, κ.ά., χ.χ.: 36-37), αξιοποίηση των *Επισκεπτών* ως παράλληλου κειμένου. Και τούτο βάσει μιας ανάγνωσης η οποία, αναδεικνύοντας κεντρικά σημεία της δομής και του περιεχομένου του μυθιστορήματος (τη σημασία σε αυτό της μορφής του εφήβου, την ενσωμάτωση στον κορμό του χωρίων του έργου-πηγής, την κοινωνική προβληματική), θα μπορούσε να εξυπηρετήσει έναν διττό εκπαιδευτικό στόχο: πρώτον, να διευκολύνει την πρόσβαση του μαθητή στο έργο της Ελισάβετ, εισάγοντάς τον, παράλληλα, στην έννοια της διακειμενικότητας· και, δεύτερον, με πρότυπο το πρόσωπο της Ντορίτας, να μυήσει τον νεαρό αναγνώστη σε δημιουργικές πρακτικές όπως η φιλαναγνωσία και η άσκηση στη συγγραφή, υποβάλλοντάς του, ταυτόχρονα, το ενδιαφέρον για πρωτοβουλίες όπως η πολιτική ευαισθητοποίηση, η φεμινιστική συνειδητοποίηση ή ο δημόσιος λόγος[14].

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α. Πρωτογενείς πηγές

Μουτζάν-Μαρτινέγκου, Ε. (1956). *Αυτοβιογραφία*. (εισαγ. - Ιστορικές σημειώσεις Κ. Πορφύρης). Αθήνα: Διγενής.

Μουτζάν-Μαρτινέγκου, Ε. (1997). *Αυτοβιογραφία* (φιλολογική επιμ. Β. Αθα-

14. Τη γυναικεία ένταξη στον κοινωνικό περίγυρο ως όψη της πορείας του εφήβου προς τον αυτοπροσδιορισμό θα μπορούσε να φωτίσει η διδασκαλία του μυθιστορήματός μας, υπογραμμίζουν –θα άξιζε να σημειωθεί– οι Α. Τσαρμποπούλου και Λ. Κουντουρά στη, συναφή με αυτό, διδακτική τους πρόταση («Α΄ Λυκείου. Νεανική πεζογραφία: πορτρέτα εφήβων σε κοινωνικά και ιστορικά συμφραζόμενα», Τσαρμποπούλου - Κουντουρά, 2004: 275-279).

νασόπουλος). Αθήνα: Ωκεανίδα [[1]1881].

Μουτζάν-Μαρτινέγκου, Ε., Αυτοβιογραφία. Στο Καγιαλής, Παναγιώτης - Ντουνιά, Χριστίνα - Μέντη, Θεοδώρα (2013). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ΄ Γυμνασίου* (σσ. 50-52). Ι.Τ.Υ.Ε. - Διόφαντος [[1]2006].

Σωτηρίου, Δ. (1964). Αγέραστο κι' αθάνατο το παραμύθι. *Αυγή*, *3675*, 9.

Σωτηρίου, Δ. ([44]2017). *Μέσα στις φλόγες*. Αθήνα: Κέδρος [[1]1978].

Σωτηρίου, Δ. ([24]2011). *Οι επισκέπτες*. Αθήνα: Κέδρος [[1]1979].

Σωτηρίου, Δ. Οι πρόσφυγες. Στο Κατσίκη-Γκίβαλου, Άντα (κ.ά.) (2013). *Με λογισμό και μ' όνειρο*. Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Ε΄ & Στ΄ Δημοτικού (σσ. 206-210). Ι.Τ.Υ.Ε. - Διόφαντος [[1]2006].

Β. Δευτερογενείς πηγές

Αθανασόπουλος, Β. (1997). Το «αμαθήτευτον μάθημα» μιας ζωής (Η συντομευμένη ζωή και η περικομμένη Αυτοβιογραφία της Ελισάβετ Μουτζάν Μαρτινέγκου). Στο *Αυτοβιογραφία* (σσ. 9-73). Αθήνα: Ωκεανίδα [[1]1881].

Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. (2007). Παιδική λογοτεχνία. Στο *Λεξικό νεοελληνικής λογοτεχνίας. Πρόσωπα - Έργα - Ρεύματα - Όροι* (σσ. 1648-1658). Αθήνα: Πατάκη.

Αναγνωστοπούλου, Δ. (2007). Η Μικρασιάτισσα ως διπλά Άλλη, γυναίκα και ξένη, σε μυθιστορήματα για εφήβους. Στο *Αναπαραστάσεις του γυναικείου στη λογοτεχνία* (σσ. 347-360). Αθήνα: Πατάκη.

Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β., & Χοντολίδου, Ε. (2004). Γενικές αρχές του προγράμματος. Στο *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο… Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*. (επιμέλεια των ιδίων, σσ. 21-36). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Ηλιοπούλου, Ε. (2015). *Οι νεκροί περιμένουν/Μέσα στις φλόγες*. Στο *Ιστορία και πολιτική στα περί Μικρασιατικής καταστροφής έργα της Διδώς Σωτηρίου* (σσ. 50-70). Αδημοσίευτη πτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών, Π.Τ.Δ.Ε., Πάτρα.

Καγιαλής, Π., Ντουνιά, Χ., & Μέντη, Θ. (χ.χ.). Ελισάβετ Μουτζάν-Μαρτινέγκου. *Αυτοβιογραφία*. Στο *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ΄ Γυμνασίου. Βιβλίο εκπαιδευτικού* (σσ. 36-37). Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Κανατσούλη, Μ. (2008). Ξαναγράφοντας για παιδιά μια παλιά ιστορία: Η περίπτωση της αυτοβιογραφίας της Ελισάβετ Μουτζάν-Μαρτινέγκου. Στο *Ο ήρωας και η ηρωίδα με τα χίλια πρόσωπα. Νέες απόψεις για το φύλο στην παιδική λογοτεχνία* (σσ. 75-87). Αθήνα: Gutenberg.

Καρπόζηλου, Μ. (1994). Λογοτεχνικά παιδικά βιβλία. Στο *Το παιδί στην χώρα των βιβλίων. Συμβολή στην μελέτη των παιδικών αναγνωσμάτων* (σσ. 149-216). Αθήνα: Καστανιώτης.

Κάσσος, Β. (1988). Διδώ Σωτηρίου. Στο *Η μεταπολεμική πεζογραφία. Από τον πόλεμο του '40 ως τη δικτατορία του '67*, τόμ. Ζ΄ (σσ. 210-224). Αθήνα: Σοκόλης.

Κολιόπουλος, Ι. (κ.ά.) (2012). Η Μικρασιατική Εκστρατεία και η Καταστροφή. Ο Μεσοπόλεμος. Στο *Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου. Στ΄ Δημοτικού* (σσ. 194-203). Ι.Τ.Υ.Ε. - Διόφαντος.

Λούκος, Χ. (2002). Μικρές και μεγάλες πόλεις. Στο Χρήστος Χατζηιωσήφ (επιμ.). *Ιστορία της Ελλάδας του 20ού αιώνα. Ο Μεσοπόλεμος 1922-1940*, τόμ. Β1 (σσ. 133-155). Αθήνα: Βιβλιόραμα.

Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2015). Παιδαγωγική της λογοτεχνίας: Ένας νέος κλάδος της παιδαγωγικής επιστήμης. Παιδαγωγικές διαστάσεις της λογοτεχνίας. Στο *Παιδαγωγική της λογοτεχνίας* (σσ. 11-35). Αθήνα: Γρηγόρη.

Μητροφάνης, Γ. (2003). Ιδεολογικοί ανταγωνισμοί και η διεύρυνση του κανόνα της παιδικής λογοτεχνίας: Η περίπτωση της Διδώς Σωτηρίου. *Επιστήμες Αγωγής*, *2*, 55-78.

Νιφτανίδου, Χ. Μ. (2013). Η θεματική της ψυχο-σωματικής παθολογίας στην *Αυτοβιογραφία* της Ελισάβετ Μουτζάν-Μαρτινέγκου και στο μυθιστόρημα της Διδώς Σωτηρίου. *Οι επισκέπτες*. *Πόρφυρας*, *149*, 281-296.

Παναγιωτόπουλος, Β., & Μπελογιάννης, Ν. (2009). Πρόλογος. Επίλογος. Στο Διδώ Σωτηρίου. *Τα πρώτα βήματα του Ψυχρού Πολέμου (1945-1947). Ένα ανέκδοτο χειρόγραφο για τη διεθνή πολιτική.* (επιμ. Ν. Μπελογιάννης – Κ. Ζαγαράς, σσ. 7-18 και 237-245). Αθήνα: Κέδρος.

Σταυροπούλου, Ε. (2004). Σημείωμα της επιμελήτριας. Στο Διδώ Σωτηρίου. *Τυχαίο συναπάντημα και άλλες ιστορίες.* (φιλολογική επιμ. της ιδίας, σσ. 271-322). Αθήνα: Κέδρος.

Σταυροπούλου, Ε. (2011). Πρόλογος. Περιπέτειες ανθρώπων και περιπέτειες βιβλίων. Στο Διδώ Σωτηρίου. *Τα παιδιά του Σπάρτακου.* (πρόλογος, φιλολογική επιμ. της ιδίας, σσ. 9-41). Αθήνα: Κέδρος.

Σωτηρίου, Δ. (2012). *Η Μικρασιατική καταστροφή και η στρατηγική του ιμπεριαλισμού στην Ανατολική Μεσόγειο*. Αθήνα: Κέδρος [[1]1975].

Τσαρμποπούλου, Α., & Κουντουρά, Λ. (2004). Α΄ Λυκείου. Νεανική πεζογραφία: πορτρέτα εφήβων σε κοινωνικά και ιστορικά συμφραζόμενα. Στο Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β., & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.). *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο… Μια νέα πρόταση διδασκαλίας.* (σσ. 275-281). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Τσουνάκος, Ο. (2007). Η Μεγάλη Ελλάδα και η μικρασιατική εκστρατεία. Στο *Ελληνική Ιστορία* (σσ. 666-687). Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.

Ducrot, O., & Schaeffer, J.-M. (1995). Personnage. In *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage* (pp. 622-630). Paris: Seuil.

Du thème en littérature (1985). Ειδικό τεύχος του περ. *Poétique*, *64*. Παρίσι: Seuil. *Ιδίως*: Leroux, Georges. Du topos au thème, 445-454· Hamon, Philippe. Thème et effet de réel, 495-503.

Niftanidou, Th. M. (2015). La thématique de la pathologie psycho-somatique dans le roman de Dido Sotiriou *Dans les flammes*. *Μνημοσύνη*, *20*, 335-344.

RÉSUMÉ

Th. M. Niftanidou. Dido pour enfants et jeunes adultes. L'objectif de l'étude est de se pencher sur les deux livres que Dido Sotiriou (1909-2004) a consacrés aux enfants et aux jeunes adultes, les romans *Dans les flammes* et *Les Visiteurs*, œuvres de 1978 et de 1979 respectivement, afin d'y explorer les principales caractéristiques de la figure de l'enfant et de l'adolescent. Celle-ci, considérée comme catégorie d'ordre thématique, nous guide vers l'analyse de certains passages révélateurs de ses traits et orientations fondamentaux (inscription dans l'histoire, problématique sociale, spiritualité, conte, érotisme), susceptibles d'illuminer des aspects essentiels de la poétique et de la problématique de l'auteur.

Χ. Μ. Νιφτανίδου
Επίκ. Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών
Πανεπιστημιούπολη, Ρίο, 265 04 Πάτρα
Τηλ.: 2610-969741
E-mail: niftanid@upatras.gr

Ο ρόλος της διαδραστικότητας στο έντυπο παιδικό βιβλίο της ψηφιακής εποχής

Ευγενία Παγάνη

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η έννοια της διαδραστικότητας αποτελεί μία από τις παλαιότερες μορφές της ανθρώπινης δραστηριότητας. Σε όλες τις πτυχές της ζωής του ανθρώπου, η διαδραστικότητα μοιάζει ανέκαθεν να ενυπάρχει (Iuppa, 2011: 9-13). Παρ' όλα αυτά, ο όρος «διαδραστικότητα» άρχισε να χρησιμοποιείται πρόσφατα με την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στη σύγχρονη καθημερινότητα.

Οι νέες τεχνολογίες εισήγαγαν καινούργιες δυνατότητες μάθησης και ψυχαγωγίας, προσφέροντας καινοτόμα τεχνικά επιτεύγματα και ελευθερία καθορισμού της εμπειρίας των χρηστών τους (Ρούσσου, 2008: 251). Σύμφωνα με τη Ρούσσου (2008: 252), οι εφαρμογές των νέων τεχνολογιών είναι εκείνες που διευκόλυναν την ευρεία αποδοχή της διαδραστικότητας ως κυρίαρχου στοιχείου τους.

Μετά από δεκαετίες χρήσης του όρου, η έννοια της διαδραστικότητας εξακολουθεί να ενδιαφέρει, έλκει, ενθουσιάζει αλλά και να συγχέει (Iuppa, 2011: 9). Τα πεδία της επιστήμης της πληροφορίας, των υπολογιστών, της επικοινωνίας και του βιομηχανικού σχεδιασμού είναι μόνο λίγα από τα γνωστικά ή ερευνητικά πεδία, τα οποία ασχολούνται με τον όρο «διαδραστικότητα» («Interactivity», 2016). Κάθε πεδίο δίδει το δικό του ορισμό, ο οποίος διαφέρει ανάλογα με το περιβάλλον, το σκοπό, το μέσο ή την τεχνολογία στην οποία πραγματοποιείται η αλληλεπίδραση (Timpany & Vanderschantz, 2013: 29).

Η λέξη «διαδραστικότητα» αποτελεί νεολογισμό της αγγλικής λέξης «interactivity» και ορίζεται ως «η δυνατότητα ενός μέσου να δέχεται αμφίδρομη επικοινωνία» («Διαδραστικότητα», 2013) και «να δίνει τη δυνατότητα στον χρήστη να αλληλεπιδρά με το περιβάλλον της εφαρμογής, να συμμετέχει στην εξέλιξή της και να ελέγχει δυναμικά την παρουσίαση της πληροφορίας στην οθόνη του» («Διαδραστικότητα», 2014). Αντίστοιχα, «διαδραστικός» ή «αλληλεπιδραστικός» («interactive») είναι εκείνος, ο οποίος «αναφέρεται σε σύστημα λειτουργίας κατά το οποίο ο χρήστης βρίσκεται σε συνεχή, άμεση και αμφίδρομη επικοινωνία με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή μέσω ερωταποκρίσεων» (Μπαμπινιώτης, 2002).

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι ο όρος «διαδραστικότητα» ανασύρει πιο συχνά στη μνήμη εικόνες ηλεκτρονικών συσκευών, αντικείμενων που μετακινούνται και άλλων στοιχείων αλληλεπίδρασης, τα οποία προβάλλονται σε μια οθόνη. Ωστόσο, η Davis (2008) έχει υποστηρίξει ότι η διαδραστικότητα δεν είναι προνόμιο μόνο των υπολογιστών.

Ανεξαρτήτως του μέσου, η σημασία του όρου «διαδραστικότητα» μπορεί να αναλυθεί στο «πρόθεμα "inter" το οποίο σημαίνει "δια-" ή "αλληλο-" και στο "act" ή "act on" το οποίο ορίζεται ως "δράση" ή "επίδραση", δηλαδή η διαδικασία του να κάνεις κάτι ή να επιδράς σε κάτι» (Spence, 2007: 21). Συμπεραίνεται λοιπόν ότι η διαδραστικότητα μπορεί κάλλιστα να συντελεστεί τόσο σε φυσικό, όσο και σε πνευματικό περιβάλλον (Timpany & Vanderschantz, 2013: 30).

Πράγματι, η Ρούσσου (Roussou, 2004: 3) στη γενική εκδοχή του όρου θέλει τη διαδραστικότητα να «αποτελεί την αμοιβαία ανταλλαγή δράσης μεταξύ ανθρώπων ή μεταξύ ανθρώπων και άψυχων αντικειμένων ή καταστάσεων». Οι Adams και Moussouri (2002: 2) ορίζουν ως διαδραστική εκείνη την εμπειρία, η οποία μπορεί ενεργά να συγκεντρώσει την προσοχή του χρήστη τόσο σωματικά και πνευματικά, όσο και συναισθηματικά.

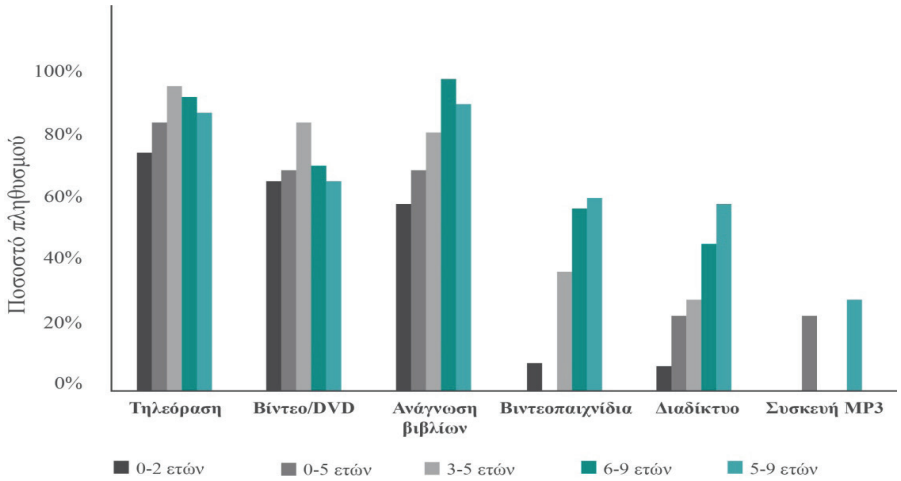
Σύμφωνα με τη θεωρία του σχεδιασμού, ο Saffer (2010: 5) αναλύει την έννοια προσεγγίζοντας το διαδραστικό σχεδιασμό και από την κοινωνική άποψη, τονίζοντας ότι η αλληλεπίδραση θα πρέπει να διευκολύνει την επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων, μέσω των συστημάτων που εκείνοι χρησιμοποιούν και με τα οποία αλληλεπιδρούν (Αβράμη, 2010: 101-102). Συνεπώς, όλα τα κατασκευασμένα από τον άνθρωπο αντικείμενα προσφέρουν τη δυνατότητα διαδραστικότητας και όλες οι δραστηριότητες σχεδίασης μπορούν να αντιμετωπιστούν ως δυνατότητες σχεδίασης στοιχείων αλληλεπίδρασης (Dubberly et al., 2009).

2. ΟΙ ΤΑΣΕΙΣ ΣΤΟ ΕΝΤΥΠΟ ΠΑΙΔΙΚΟ ΒΙΒΛΙΟ

Στη ψηφιακή εποχή, η δυναμική που δημιουργείται από τα σύγχρονα ηλεκτρονικά μέσα καλεί το βιβλίο να ανταποκριθεί κι εκείνο αναλόγως, ώστε να προσελκύσει το αναγνωστικό κοινό και να του προσφέρει νέες διαδραστικές εμπειρίες (Timpany & Vanderschantz, 2013: 3).

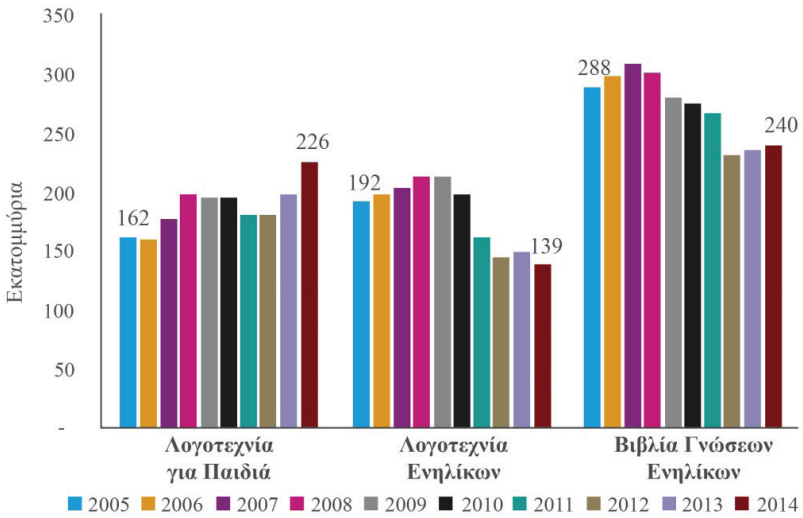
Οι εκδότες ισχυρίζονται ότι όσο τα έντυπα βιβλία ακολουθούν τις τεχνολογικές εξελίξεις και όσο περισσότερα στοιχεία διαδραστικότητας συναντώνται στο περιεχόμενο και την υλικότητά τους, τόσο πιο πιθανό είναι να αποτραπούν οι αναγνώστες να θέσουν σε λειτουργία τις ηλεκτρονικές

συσκευές τους (Heller, 2012). Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι παρόλο που τα παιδιά ξοδεύουν σημαντικό μέρος της μέρας τους στα ηλεκτρονικά μέσα, η τρέχουσα οικονομική κατάσταση έχει επηρεάσει τη χρήση τους, καθώς το ένα τρίτο των γονέων αναφέρουν μία μικρή άνοδο στην ανάγνωση των έντυπων βιβλίων (Διάγραμμα 2.1) (Gutnick et al., 2011: 17).



Διάγραμμα 2.1 Ποσοστό των παιδιών ανά ηλικία, που συμμετέχουν σε μια δραστηριότητα μια συνηθισμένη ημέρα (Πηγή: Gutnick et al., 2011, p. 16).

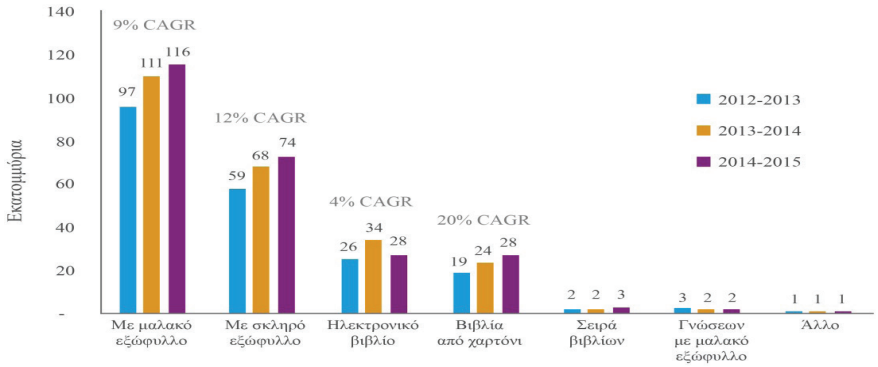
Πράγματι, το 2015, σε σεμινάριο σχετικά με τις κορυφαίες τάσεις της Λογοτεχνίας για Παιδιά, τα δεδομένα αποκάλυψαν ότι η εκτύπωση παραμένει κυρίαρχη στο χώρο του παιδικού βιβλίου και παρά την προσδοκία ότι τα ηλεκτρονικά βιβλία θα επικρατήσουν, τα παιδιά εξακολουθούν να αγαπούν την έντυπη μορφή του βιβλίου. Το παιδικό βιβλίο είναι ο μόνος τομέας των εκδόσεων βιβλίου που παρουσίασε αύξηση πωλήσεων από το 2012 έως το 2014, και στις δύο μορφές του –ψηφιακή και έντυπη–, καθιστώντας την αγορά του παιδικού βιβλίου έναν από τους ταχύτερα αναπτυσσόμενους τομείς της βιομηχανίας των εκδόσεων και έναν από τους πιο προσοδοφόρους (Διάγραμμα 2.2) (Harvey, 2015).



Διάγραμμα 2.2 Αριθμοί πωλήσεων βιβλίων ανά κατηγορία (Πηγή: Nielsen Bookscan 2005-2014).

Τα στοιχεία αποδεικνύουν ότι το κοινό έλκεται από βιβλία που ενσωματώνουν στοιχεία διαδραστικότητας. Πιο συγκεκριμένα, το βιβλίο από χαρτόνι (board book) παρουσιάζει 20% ενιαίο ετήσιο ρυθμό ανάπτυξης (CAGR) από το 2013 και αποτελεί το κορυφαίο είδος ανάμεσα στους τίτλους των παιδικών βιβλίων. Στο ίδιο σεμινάριο τονίστηκε η αναγκαιότητα προσθήκης στοιχείων διαδραστικότητας στα παιδικά βιβλία, στοιχείων όμως που είναι απαραίτητο να σχετίζονται άμεσα με το περιεχόμενο του βιβλίου (Διάγραμμα 2.3) (Harvey, 2015).

Τα παραπάνω αποτελούν ένδειξη της επιθυμίας των γονέων να επενδύσουν στα χρόνια της πρώιμης ηλικίας των παιδιών τους, αλλά και της επιθυμίας των συντελεστών έκδοσης των βιβλίων να σχεδιάζουν μελετώντας το πώς οι αναγνώστες θα αλληλεπιδρούν με τα βιβλία, σε μια προσπάθεια αλλαγής της αντιμετώπισης των αναγνωστών ως απλών χρηστών. Εξάλλου, η ουσία του διαδραστικού σχεδιασμού βασίζεται στην αντιμετώπιση του ανθρώπου ως συμμετέχοντα και συν-δημιουργό στη διαδικασία του σχεδιασμού (Davis, 2008).



Διάγραμμα 2.3 Αριθμοί πωλήσεων βιβλίων ανά μορφή (Πηγή: Nielsen Bookscan Ιούνιος 2012-Μάιος 2015).

Παράλληλα, έρευνα έχει καταλήξει στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά επιλέγουν τα βιβλία τους δίνοντας ιδιαίτερη σημασία στην πρώτη παρατήρηση του εσωτερικού περιεχομένου τους –όπως των εικονογραφήσεων–, καθώς και των εξωτερικών χαρακτηριστικών του – όπως του τίτλου και του εξώφυλλου. Συμπεραίνεται λοιπόν ότι υπάρχει ενδεχόμενο και για τα χαρακτηριστικά των διαδραστικών βιβλίων, να είναι αντίστοιχα ικανά να επηρεάζουν την επιλογή των βιβλίων (Timpany & Vanderschantz, 2013: 30).

3. ΜΕΘΟΔΟΙ, ΕΙΔΗ ΚΑΙ ΚΛΙΜΑΚΕΣ ΔΙΑΔΡΑΣΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Μέσα στους αιώνες, από το πρώτο χειρόγραφο βιβλίο μέχρι την ανακάλυψη της βιομηχανικής εκτύπωσης και το σύγχρονο κόσμο των εκδόσεων, η σχέση του αναγνώστη με το βιβλίο και το περιεχόμενό του συνεχώς μεταλλάσσεται και εξελίσσεται.

Η έννοια της διαδραστικότητας όμως στο βιβλίο δεν αποτελεί μία νέα ιδέα. Εδώ και αιώνες, ένας μεγάλος αριθμός έντυπων βιβλίων θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν διαδραστικά. Από τον 16ο αιώνα, υπήρχαν βιβλία με κινούμενα μέρη (movables), όπως περιστρεφόμενοι δίσκοι (volvelles) και παράθυρα (flaps). Τον 19ο αιώνα, την χρυσή εποχή των βιβλίων του είδους, αναπτύχθηκε μια μεγάλη βιομηχανία κατασκευής βιβλίων με κινούμενα και αναδυόμενα μέρη (movables και pop-ups, αντίστοιχα) (Rubin, 2013).

Σήμερα, η χρήση του επιθέτου «διαδραστικό» χρησιμοποιείται για να εκφράσει άλλοτε το είδος του ηλεκτρονικού βιβλίου με προηγμένα χαρακτηριστικά κι άλλοτε το έντυπο βιβλίο που καλεί τον αναγνώστη σε κάποιου είδους διαδραστικότητα.

Κι ενώ η έννοια της διαδραστικότητας υπήρξε πολύ πριν την ιδέα του πρώτου ηλεκτρονικού βιβλίου, είναι στο ηλεκτρονικό βιβλίο που ο όρος μοιάζει να είναι περισσότερο προφανής στο τι αντιπροσωπεύει. Αντίθετα, στην περίπτωση των έντυπων βιβλίων, ο όρος δεν είναι σαφής ως προς τα χαρακτηριστικά που ορίζουν τη διαδραστική σχέση αναγνώστη-βιβλίου (Peck, 2014).

Ο Spence (2007: 140) αναφέρει ότι υπάρχουν γενικά τρεις μέθοδοι διαδραστικότητας και αναγνωρίζει ότι πολλά «συστήματα» απαιτούν περισσότερες της μίας μεθόδους:

α. Συνεχής διαδραστικότητα, η οποία συμβαίνει μέσω μιας συνεχούς λειτουργικής σχέσης,

β. Κλιμακωτή διαδραστικότητα, η οποία περιλαμβάνει διακριτές δράσεις οι οποίες προκαλούν αντίδραση,

γ. Παθητική διαδραστικότητα, η οποία συμβαίνει εσωτερικά του χρήστη ως αντίδραση σε εξωτερικούς αισθητηριακούς παράγοντες, με αποτέλεσμα τη νοητική επεξεργασία (Timpany & Vanderschantz, 2013: 31).

Μια απλή διαδικτυακή αναζήτηση του όρου «διαδραστικό βιβλίο» καταλήγει συνήθως σε παιδικά βιβλία δραστηριοτήτων ή δημιουργικής απασχόλησης, βιβλία με εμφανή στοιχεία διαδραστικότητας στην υλικότητά τους, όπως βιβλία αφής, βιβλία με αυτοκόλλητα, βιβλία με ήχους κ.ά. Όμως, κατά τους Timpany και Vanderschantz (2013: 31), ο όρος «διαδραστικότητα» στα παιδικά βιβλία αναφέρεται τόσο στο αντικείμενο τέχνης, όσο και το περιεχόμενο με το οποίο ο αναγνώστης αλληλεπιδρά.

Συνεπώς, διαδραστικά θα μπορούσαν να θεωρηθούν και τα βιβλία στα οποία το περιεχόμενό τους είναι εκείνο που καλεί σε αλληλεπίδραση, ανεξαρτήτως της ύπαρξης άλλων απτικών διαδραστικών χαρακτηριστικών (Timpany & Vanderschantz, 2013: 31).

Για να δοθεί φως στο τοπίο της διαδραστικότητας και το πώς εκείνη νοείται στο παιδικό έντυπο βιβλίο, οι Timpany και Vanderschantz μελέτησαν ένα δείγμα εκατό τριάντα δύο παιδικών βιβλίων σε μια προσπάθεια να εντοπιστούν οι τάσεις στο σχεδιασμό των στοιχείων διαδραστικότητας στα παιδικά βιβλία και κατέληξαν σε δύο κύρια είδη διαδραστικότητας:

α. Απτική διαδραστικότητα, η οποία αφορά, εν γένει, «τη φυσική επαφή που πραγματοποιείται με στόχο την αντίληψη ή το χειρισμό αντικειμένων» (Αβούρης και συν., 2015: 156). Η απτική διαδραστικότητα στο βιβλίο διευκολύνεται σκοπίμως μέσω της υλικής υπόστασής του, για παράδειγμα το άνοιγμα χάρτινων παραθύρων.

β. Πνευματική διαδραστικότητα, όπου ο αναγνώστης αλληλεπιδρά νοητικά με το περιεχόμενο του βιβλίου, για παράδειγμα μέσω της επίλυσης προβλημάτων (Timpany & Vanderschantz, 2013: 34-35).

Σύμφωνα με τους Timpany και Vanderschantz (2013: 34-35), η διαδραστικότητα στα παιδικά βιβλία δημιουργείται κυρίως μέσω των μεθόδων της κλιμακωτής ή της παθητικής διαδραστικότητας. Τα βιβλία που έχουν ενσωματωμένα απτικά στοιχεία αλληλεπίδρασης χρησιμοποιούν κλιμακωτή διαδραστικότητα και συνδέονται με το είδος της «απτικής διαδραστικότητας». Αντίθετα, η παθητική διαδραστικότητα παρατηρείται κυρίως στα βιβλία που χρησιμοποιούν την αλληλουχία του περιεχομένου τους ως μέσο και συνδέονται με το είδος της «πνευματικής διαδραστικότητας» (Timpany & Vanderschantz, 2013: 35).

Παράλληλα, αναπτύχθηκαν κλίμακες ταξινόμησης του επιπέδου της διαδραστικότητας ώστε να κατανοηθούν τα είδη και να ταξινομηθούν οι τύποι των βιβλίων στα διαφορετικά επίπεδα (Πίνακας 3.1 και Πίνακας 3.2). Το σύστημα ταξινόμησης των Timpany & Vanderschantz (2013: 32) προσφέρει ένα μηχανισμό αξιολόγησης των διαδραστικών έντυπων παιδικών βιβλίων μέσω της κλίμακας «Απτικών Στοιχείων», στην οποία καθορίζεται το επίπεδο της πιθανής απτικής αλληλεπίδρασης, ενώ μέσω της κλίμακας «Αλληλουχίας Περιεχομένου» καθορίζεται το επίπεδο της πιθανής πνευματικής αλληλεπίδρασης και πλοήγησης του περιεχομένου του βιβλίου:

Πίνακας 3.1 Η κλίμακα Απτικών Στοιχείων, η οποία καθορίζει το επίπεδο απτικής διαδραστικότητας (Timpany & Vanderschantz, 2013, p. 32)

Απτικά Στοιχεία (Απτική διαδραστικότητα)	
Επίπεδο 0	Απαιτείται ο αναγνώστης να ανοίξει το βιβλίο και να γυρίσει τη σελίδα.
Επίπεδο 1	Απαιτείται ο αναγνώστης να ανοίξει το βιβλίο και να γυρίσει τη σελίδα για να προκληθεί κάποια επιπλέον αλληλεπίδραση.
Επίπεδο 2	Απαιτείται ο αναγνώστης να γυρίσει επιπρόσθετες εσωτερικές σελίδες ώστε να αποκαλύψει περαιτέρω περιεχόμενο.
Επίπεδο 3	Απαιτείται ο αναγνώστης να σηκώσει παράθυρα, να γυρίσει τροχούς, να τραβήξει ετικέτες, να πατήσει κουμπιά κ.ά.
Επίπεδο 4	Απαιτείται ο αναγνώστης να αλληλεπιδράσει με πολλαπλών ειδών διαδραστικά στοιχεία ή να αναδημιουργήσει μόνος του το περιεχόμενο.

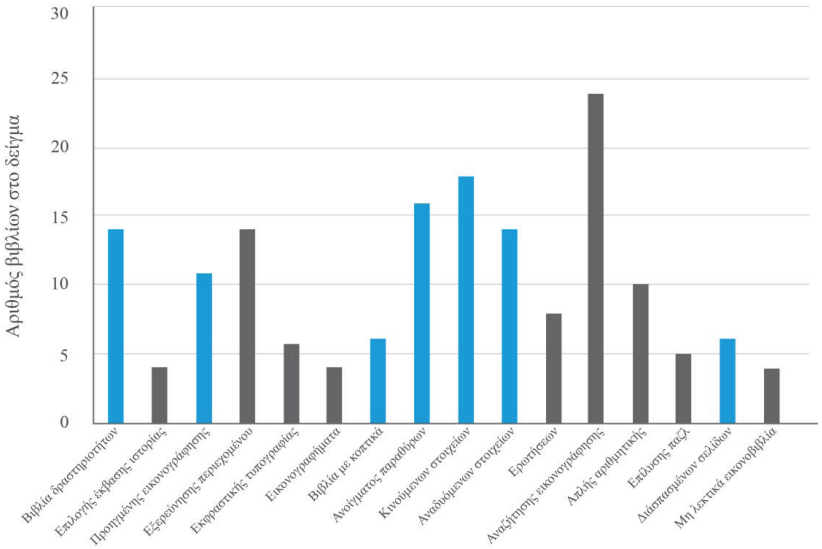
Πίνακας 3.2 Η κλίμακα Αλληλουχίας Περιεχομένου, η οποία καθορίζει το επίπεδο πνευματικής διαδραστικότητας (Timpany & Vanderschantz, 2013, p. 32)

Αλληλουχία Περιεχομένου (Πνευματική διαδραστικότητα)	
Επίπεδο 0	Η προσοχή του αναγνώστη καθοδηγείται σε μια γραμμική πορεία μέσω του περιεχομένου της σελίδας.
Επίπεδο 1	Η προσοχή του αναγνώστη καθοδηγείται εσκεμμένα σε μια μη γραμμική πορεία γύρω από το περιεχόμενο της σελίδας .
Επίπεδο 2	Η προσοχή του αναγνώστη καθοδηγείται σε μια μη γραμμική πορεία γύρω από το περιεχόμενο του βιβλίου και κυρίως γύρω από περιεχόμενο με έντονες αντιθέσεις.
Επίπεδο 3	Απαιτείται ο αναγνώστης να επιλύσει προβλήματα/αινίγματα στε να καθορίσει τη σειρά ανάγνωσης των σελίδων.
Επίπεδο 4	Απαιτείται ο αναγνώστης, μέσω του βιβλίου, να προχωρήσει σε λήψη αποφάσεων που θα επηρεάσουν την εξέλιξη της ιστορίας.
Επίπεδο 5	Απαιτείται ο αναγνώστης να εκτελέσει εξωτερικές δραστηριότητες, καθοδηγούμενος από το περιεχόμενο του βιβλίου.

4. ΤΥΠΟΙ ΔΙΑΔΡΑΣΤΙΚΩΝ ΕΝΤΥΠΩΝ ΠΑΙΔΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ

Σύμφωνα με τους Timpany και Vanderschantz (2013: 37-42), οι πιο συχνοί τύποι βιβλίων απτικής διαδραστικότητας είναι τα βιβλία Κινούμενων Μερών, Ανοίγματος Παραθύρων, Αναδυόμενων Μερών και Δραστηριοτήτων. Οι πιο συχνοί τύποι βιβλίων πνευματικής διαδραστικότητας είναι τα βιβλία Αναζήτησης Εικονογράφησης και Εξερεύνησης Περιεχομένου (Διάγραμμα 4.1).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει ο διαχωρισμός των τύπων βιβλίου ως προς το είδος της διαδραστικότητας τους. Συνήθως τα βιβλία δεν έχουν την τάση να ενσωματώνουν και τα δύο είδη διαδραστικότητας – απτική και πνευματική. Παρ' όλα αυτά υπάρχουν βιβλία που κατηγοριοποιούνται σε πολλαπλούς τύπους, ενσωματώνοντας διαφορετικά στοιχεία διαδραστικότητας. Οι πιο συχνοί συνδυασμοί τύπων διαδραστικών βιβλίων είναι εκείνοι της Εξερεύνησης Περιεχομένου και του Βιβλίου Δραστηριοτήτων και της Αναζήτησης Εικονογράφησης και της Επίλυσης Παζλ.



Διάγραμμα 4.1 Τύποι διαδραστικών βιβλίων, βάσει της έρευνας των Timpany & Vanderschantz. Στο διάγραμμα, με μπλε χρώμα εμφανίζονται οι κατηγορίες των βιβλίων που συνδέονται με την απτική διαδραστικότητα, ενώ με γκρι χρώμα εμφανίζονται οι κατηγορίες των βιβλίων που συνδέονται με την πνευματική διαδραστικότητα (Πηγή: Timpany & Vanderschantz, 2012, p. 36).

Ενδιαφέρον επίσης παρουσιάζει ότι τα βιβλία τείνουν να ταξινομούνται σε υψηλό επίπεδο στη μία κλίμακα του ενός είδους διαδραστικότητας και σε χαμηλό επίπεδο στην κλίμακα του άλλου είδους (Timpany & Vanderschantz, 2013: 37).

Για παράδειγμα, τα βιβλία με Κινούμενα Μέρη (Εικόνα 4.1 και Εικόνα 4.2) ταξινομούνται συνηθέστερα στα επίπεδα 3 ή 4 της κλίμακας «Απτικών Στοιχείων» και στα επίπεδα 0, 1 ή 2 της κλίμακας «Αλληλουχίας Περιεχομένου».

Εικόνα 4.1 Κινούμενο μέρος σε εξώφυλλο βιβλίου από χαρτόνι (βιβλίο κινούμενων μερών). Ο αναγνώστης μπορεί με το δάχτυλό του να «κουνήσει» το πλοίο που ταξιδεύει.

Εικόνα 4.2 Περιστρεφόμενος δίσκος (volvelle) σε σελίδα βιβλίου από χαρτόνι (βιβλίο κινούμενων μερών). Ο αναγνώστης μπορεί με το δάχτυλό του να περιστρέψει τον τροχό και μέρος της εικόνας να αλλάξει.

Αντιθέτως, τα βιβλία Αναζήτησης Εικονογράφησης (Εικόνα 4.3) ταξινομούνται συνηθέστερα στα επίπεδα 1, 2 ή 3 της κλίμακας «Αλληλουχίας Περιεχομένου» και στα επίπεδα 0 ή 1 της κλίμακας «Απτικών Στοιχείων».

Εικόνα 4.3 Σαλόνια βιβλίων αναζήτησης εικονογράφησης. Ο αναγνώστης καλείται να «ανακαλύψει» συγκεκριμένες εικόνες σε ένα παιχνίδι παρατηρητικότητας.

5. ΣΧΕΣΗ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΔΙΑΔΡΑΣΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Η Alderman (2013) αναφέρει ότι «οι νέες τεχνολογίες έχουν επιτρέψει στη λογοτεχνία να είναι σήμερα περισσότερο ικανή να προσελκύει το ενδιαφέρον του αναγνωστικού κοινού. Στους δημιουργικούς ανθρώπους, οι νέες τεχνολογίες δίνουν νέες ιδέες και η Τέχνη συχνά επηρεάζεται από την Τεχνολογία. Η τάση των καλλιτεχνών προς τον πειραματισμό οδηγεί στην αξιοποίηση κάθε νέας εξέλιξης της τεχνολογίας ως νέου εργαλείου στην υπηρεσία της Τέχνης». Η Alderman (2013) καταλήγει λέγοντας ότι «(…) στο τέλος αυτών των εξελίξεων θα έχουν γίνει τόσα για την αναγέννηση της διαδικασίας της αφήγησης, όσα και για την επινόηση του μέλλοντός της».

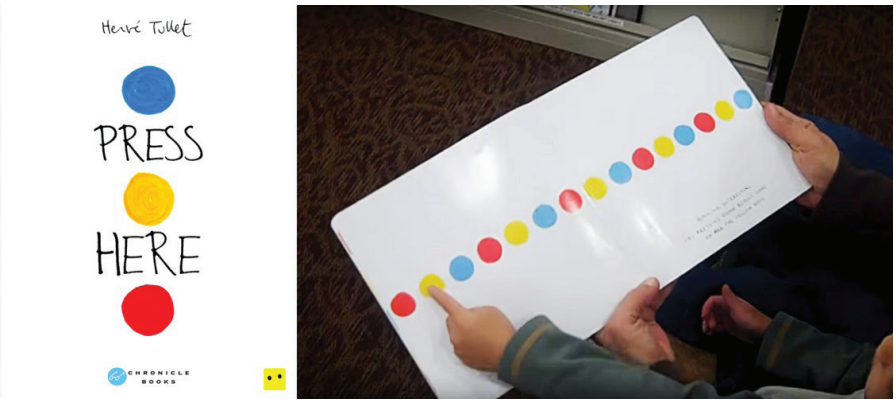
Χαρακτηριστικό παράδειγμα της επιρροής των νέων τεχνολογιών στο έντυπο παιδικό βιβλίο και της χρήσης υψηλής τεχνολογίας για τη δημιουργία διαδραστικής αναγνωστικής εμπειρίας, είναι η περίπτωση του βιβλίου «The Mouse and the Meadow», των εκδόσεων Dawn Publications (Peck, 2014). Η έντυπη έκδοση του βιβλίου σε συνδυασμό με τη χρήση ηλεκτρονικής συσκευής, μέσω εγκαταστημένης εφαρμογής (app) –η οποία βασίζεται σε τεχνολογία Επαυξημένης Πραγματικότητας (Augmented Reality-AR)–, επιτρέπει στα παιδιά να βιώσουν μια ξεχωριστή εμπειρία, με το έντυπο βιβλίο να μιμείται ένα βιβλίο με αναδυόμενα μέρη (pop-up) όταν ειδωθεί μέσα από την οθόνη (Εικόνα 5.1).

Εικόνα 5.1 Αριστερά, το εξώφυλλο του έντυπου βιβλίου «The Mouse and the Meadow» (εκδόσεις Dawn Publications). Δεξιά, το έντυπο βιβλίο σε συνδυασμό με τη χρήση ηλεκτρονικής συσκευής, επιτρέπει στα παιδιά να βιώσουν μια ξεχωριστή εμπειρία, με το έντυπο βιβλίο να μιμείται ένα βιβλίο με αναδυόμενα μέρη (pop-up) όταν ειδωθεί μέσα από την οθόνη.

Ωστόσο, η έννοια της διαδραστικότητας δε θα πρέπει να συνδέεται απόλυτα με την χρήση υψηλής τεχνολογίας. Όσο τα έντυπα βιβλία εξακολουθούν να θεωρούνται τα κατάλληλα για την ενίσχυση της φαντασίας των παιδιών και όσο γίνεται κατανοητό ότι στα παιδιά αρέσει η ικανότητα που τους παρέχεται να αλληλεπιδρούν, τόσο θα υπάρχουν καλλιτέχνες που συνειδητά θα δημιουργούν Τέχνη χωρίς την απαραίτητη παρουσία της Τεχνολογίας.

Η έντυπη έκδοση του βιβλίου «Press Here», των εκδόσεων Chronicle Books (στην ελληνική έκδοση «Ένα βιβλίο παιχνίδι», εκδόσεις Νεφέλη) βασίζεται αποκλειστικά στη φαντασία του παιδιού και το περιεχόμενό του (Peck, 2014). Τα παιδιά αλληλεπιδρούν με τις σελίδες του βιβλίου αγγίζοντας πολύχρωμες κουκίδες, οι οποίες μεταλλάσσονται στο επόμενο σαλόνι[1] σε άλλα πολύχρωμα γραφικά, ως να είναι το άγγιγμα του παιδιού που δημιουργεί την αλλαγή. Το παιδί ενδόμυχα γνωρίζει ότι εκείνο που συμβαίνει όταν γυρίζει τη σελίδα οφείλεται στη φαντασία του. Η φαντασία του είναι εκείνη που τροφοδοτεί τη δράση και το γεγονός αυτό αποτελεί μία ενδυναμωτική εμπειρία για το παιδί (Εικόνα 5.2) (Peck, 2014).

1. Το ανάπτυγμα δύο αντικριστών σελίδων ενός βιβλίου.



Εικόνα 5.2 Αριστερά, το εξώφυλλο της έντυπης μορφής του βιβλίου «Press Here», των εκδόσεων Chronicle Books. Δεξιά, το παιδί αλληλεπιδρά με τις σελίδες του βιβλίου αγγίζοντας τις πολύχρωμες κουκίδες και το άγγιγμα του παιδιού σε συνδυασμό με τη φαντασία του δημιουργούν το αποτέλεσμα της επόμενης σελίδας.

Είναι χαρακτηριστικό ότι την έντυπη μορφή, ακολούθησαν η ηλεκτρονική μορφή του βιβλίου και η μορφή σε επιτραπέζιο παιχνίδι. Η περίπτωση της έντυπης έκδοσης του βιβλίου «Press Here» τονίζει την επιθυμία των παιδιών να έχουν τον έλεγχο του περιβάλλοντός τους, ως εκ τούτου και τον έλεγχο των βιβλίων τους. Έρχεται επίσης να αναδείξει ότι παρότι οι διαδραστικές δυνατότητες ενός βιβλίου είναι μοναδικές σε κάθε μορφή –έντυπη ή ψηφιακή–, ο τελικός σκοπός της δημιουργίας μιας αναγνωστικής εμπειρίας που θα προσελκύει την προσοχή του αναγνώστη είναι ανεξάρτητος της μορφής του βιβλίου.

Όπως φαίνεται, η εμφάνιση των διαδραστικών ηλεκτρονικών βιβλίων δεν αντικατέστησε την αναλογική διαδραστικότητα· μάλλον πιο συχνά οι δύο μορφές συμπληρώνουν η μία την άλλη, και ανεξαρτήτως της μορφής, τα διαδραστικά χαρακτηριστικά θα πρέπει να εξυπηρετούν το περιεχόμενο του βιβλίου, όχι το αντίθετο. Πράγματι, σύμφωνα με τον Huang (Peck, 2014), οι εκδότες θα πρέπει να εστιάζουν την προσοχή τους στο περιεχόμενο κι όχι σε διαδραστικά στοιχεία που δε σχετίζονται με αυτό. Ο ίδιος αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «θα πρέπει να υπάρχει κάποιος σοβαρός λόγος για την προσθήκη στοιχείων διαδραστικότητας στην εμπειρία της ανάγνωσης» (Peck, 2014).

6. ΔΙΑΔΡΑΣΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

Τα παιδιά αναπτύσσουν γνωστική δομή μέσω της δράσης και της αυθόρμητης δραστηριότητας (Piaget, 1973: 6). Σύμφωνα με τον Piaget (1973: 98-100), η προσέλκυση του ενδιαφέροντος, η πρωτοβουλία, η ανακάλυψη, το παιχνίδι και η φαντασία είναι θεμελιώδους σημασίας για την ανάπτυξη της ικανότητας μάθησης του παιδιού.

Υπάρχει η πεποίθηση ότι η μάθηση παρουσιάζεται ευκολότερα μέσα από ένα περιβάλλον διασκέδασης, το οποίο είναι ικανό να συνδέσει τη φαντασία με τη νόηση (Roussou, 2004: 5-6). Το παιχνίδι βοηθά τα παιδιά να ανακαλύψουν πράγματα με το δικό τους τρόπο και ρυθμό και είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με τη διαδραστικότητα (Ρούσσου, 2008: 257). Ο Barker αναφέρει ότι η διαδραστικότητα στη μάθηση θεωρείται ως «ένας απαραίτητος και θεμελιώδης μηχανισμός για την απόκτηση γνώσης και την ανάπτυξη γνωστικών και σωματικών δεξιοτήτων» (Roussou, 2004: 3) και είναι ικανή να κρατήσει το ενδιαφέρον του κοινού (Ρούσσου, 2008: 252). Με βάση τα παραπάνω, η αλληλεπίδραση, η συγκέντρωση προσοχής και η μάθηση συνδέονται στενά (Roussou, 2004: 22).

Η διαδραστικότητα εμπνέει τα παιδιά και απηχεί στον αυθορμητισμό τους. Το βιβλίο ενθαρρύνει τις δεξιότητες του παιδιού μέσω της παρατήρησης των εικόνων, της ανάγνωσης του κειμένου και της κατανόησης των εννοιών (Goodwin, 2008). Μολονότι τα περισσότερα έντυπα βιβλία παρέχουν χαμηλό επίπεδο διαδραστικότητας, το οποίο περιορίζεται στο γύρισμα της σελίδας, ακόμη και αντίστοιχες απλές διεργασίες μπορεί να βοηθήσουν ένα παιδί στην ανάπτυξη των κινητικών ικανοτήτων του (Timpany & Vanderschantz, 2013: 3). Η ιδέα της ενσωμάτωσης στοιχείων διαδραστικότητας στα παιδικά βιβλία ανοίγει μια ευκαιρία στον αναγνώστη να εστιάσει την προσοχή του στην εμπειρία της ανάγνωσης, αλλά και να ωφεληθεί ακόμη περισσότερο, αναλόγως του επιπέδου διαδραστικότητας που το βιβλίο παρέχει (Timpany & Vanderschantz, 2013: 42).

6.1 Κινητικές Δεξιότητες

Τα μικρά παιδιά συχνά αντιμετωπίζουν τα βιβλία ως αντικείμενα. Σε όλες τις εμπειρίες τους, αντιδρούν με κάθε τους αίσθηση και οι αντιδράσεις τους είναι έντονες και ανεπεξέργαστες. Για παράδειγμα, ένα μωρό θα γελάσει με τα χρώματα και τα σχήματα του βιβλίου, αλλά πιθανόν και να το βάλει στο στόμα του για να το μασήσει, να το μυρίσει, να το ανακινήσει, να το πετά-

ξει. Η αλληλεπίδραση ενός μωρού με το βιβλίο γίνεται με όλες τους τις αισθήσεις και είναι κυρίως απτική (Goodwin, 2008).

Οι αισθήσεις μας μάς επιτρέπουν να βιώνουμε και να απαντάμε στο περιβάλλον μας. Για τους περισσότερους ανθρώπους, η Αισθητηριακή Ολοκλήρωση[2] αναπτύσσεται ομαλά μέσα από το παιχνίδι και τις ελεύθερες δραστηριότητες κατά την παιδική ηλικία (Χαβατζιόγλου, n.d.). Φαίνεται ότι τα παιδικά βιβλία μπορούν να παίξουν σπουδαίο ρόλο στην ανάπτυξη της Αισθητηριακής Ολοκλήρωσης καθώς βοηθούν τα μικρά δάχτυλα και χέρια των παιδιών να γίνουν πιο επιδέξια και συντονισμένα (Goodwin, 2008) και ειδικότερα τα διαδραστικά βιβλία βοηθούν στη βελτίωση της λεπτής κινητικότητας τους («Why Are Interactive Books So Good for Kids?», 2013).

6.2 Μαθησιακές Δεξιότητες

Σύμφωνα με την Νικητοπούλου (2015), *«η ποιότητα και ο αριθμός των γλωσσικών ερεθισμάτων που δέχεται ένα παιδί στην πρώιμη ηλικία, είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με την ανάπτυξη των γλωσσικών του δεξιοτήτων και κατ' επέκταση την ανάγνωση και τη γραφή»*. Πολλοί είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν τη γλωσσική ανάπτυξη, αλλά η ανάγνωση βιβλίων και το παιχνίδι ανήκουν στις δραστηριότητες που κρίνονται απαραίτητες για την ανάπτυξη των επικοινωνιακών και γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών (Νικητοπούλου, 2015).

Η αφήγηση και η ανάγνωση βιβλίων σε μικρή ηλικία και η ενεργητική επαφή των μικρών παιδιών με εικονοβιβλία –όταν τους δίνεται επαρκής χρόνος να παρατηρήσουν τις εικονογραφήσεις, μόνα τους ή με κάποιον ενήλικο– βοηθούν στη διαμόρφωση και βελτίωση των ικανοτήτων ανάγνωσης και γραφής, το λεξιλόγιο, τη γραμματική και την ορθογραφία στα μετέπειτα στάδια ζωής (Goodwin, 2008).

6.3 Προσέλκυση Προσοχής

Την ίδια στιγμή που τα διαδραστικά βιβλία εισάγουν το παιδί σε νέες δεξιότητες, βοηθούν στην προσέλκυση και διατήρηση της προσοχής του στη διαδικασία της ανάγνωσης («Why Are Interactive Books So Good for Kids?», 2013).

2. Η ανάπτυξη της Αισθητηριακής Ολοκλήρωσης είναι η ικανότητα του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος (ΚΝΣ) να οργανώνει, και να επεξεργάζεται τις αισθητήριες πληροφορίες που μεταφέρονται στον εγκέφαλο μέσα από τα αισθητήρια όργανα και να τις χρησιμοποιεί για να παράγει κατάλληλες προσαρμοστικές αντιδράσεις του σώματος στο περιβάλλον. (Χαβατζιόγλου, n.d.)

Ένα διαδραστικό βιβλίο μπορεί να κάνει την ανάγνωση περισσότερο ευχάριστη τόσο για το παιδί όσο και για τον ενήλικο συν-αναγνώστη (Bradshaw, n.d.). Τα διαδραστικά βιβλία ενθαρρύνουν τα παιδιά να βιώσουν την εμπειρία της ανάγνωσης εξαιτίας της δυνατότητας αλληλεπίδρασης που τους προσφέρεται. Ιδιαίτερα απρόθυμα παιδιά, τα οποία αδυνατούν να συγκεντρώσουν την προσοχή τους στην ανάγνωση ενός βιβλίου, μετατρέπονται σε παιδιά που διατηρούν την προσοχή τους και βοηθούν στην εξέλιξη της ιστορίας μέσω των διαδραστικών βιβλίων («Why Are Interactive Books So Good for Kids?», 2013). Ιδιαίτερα χρήσιμα θεωρούνται τα διαδραστικά βιβλία στα παιδιά με προβλήματα προσοχής, όπως ελλειμματική προσοχή και υπερ-κινητικότητα (Wier, 2016).

6.4 Διαδικασία συν-ανάγνωσης

Η εμπειρία της ανάγνωσης ενός παιδικού βιβλίου συχνά απαιτεί τη μεσολάβηση ενός έμπειρου συν-αναγνώστη, ο οποίος θα αφηγηθεί το κείμενο ή/και θα μελετήσει την εικονογράφηση του βιβλίου μαζί με το μικρό αναγνώστη. Το ίδιο ισχύει και για τα διαδραστικά παιδικά βιβλία, στα οποία ο ενήλικος αναγνώστης επιφορτίζεται με ένα ακόμη καθήκον, εκείνο της καθοδήγησης του παιδιού να ανακαλύψει τα διάφορα διαδραστικά στοιχεία του βιβλίου, να τα βιώσει και να τα κατανοήσει (Goodwin, 2008).

Ένας έμπειρος συν-αναγνώστης θα επιμείνει ιδιαιτέρως στη διαδικασία κατανόησης του νοήματος, είτε εκείνο προέρχεται από το κείμενο και την εικονογράφηση είτε από τα ενσωματωμένα στοιχεία στην υλικότητα του βιβλίου. Βεβαίως, η διαδικασία συν-ανάγνωσης βιβλίων για μωρά δεν αφορά την εκμάθηση της ανάγνωσης, αλλά την εισαγωγή στην ευρεία έννοια της «λειτουργίας» του βιβλίου, των τυπωμένων γραμμάτων, και της κατανόησης ότι μια ιστορία μπορεί να ειπωθεί μέσα από λέξεις και εικόνες (Goodwin, 2008).

Τα διαδραστικά βιβλία διαβάζονται διαφορετικά από τα άλλα βιβλία, παρομοίως – όπως συμβαίνει και με τα εικονοβιβλία, τα οποία απαιτούν παύση της ανάγνωσης για την παρατήρηση των εικόνων. Ένα ιδιαίτερο πρόβλημα όμως που παρατηρείται με τα διαδραστικά βιβλία είναι η πιθανή ένταση που δημιουργείται ανάμεσα στον ενήλικο συν-αναγνώστη –ο οποίος θέλει να προχωρήσει την ιστορία μπροστά–, και της ανάγκης του παιδιού-αναγνώστη να ανακαλύψει τα διάφορα διαδραστικά στοιχεία του βιβλίου. (Goodwin, 2008).

7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στο χώρο των εκδόσεων, το σύγχρονο ψηφιακό περιεχόμενο έχει αλλάξει τον τρόπο που τα βιβλία σχεδιάζονται (Jones, 2013). Στη ψηφιακή εποχή, όλο και περισσότερα παιδιά επιθυμούν να αποκτήσουν ή να ασχοληθούν με ηλεκτρονικές συσκευές και είναι πραγματικά δύσκολο να προσελκύσει οτιδήποτε άλλο την προσοχή τους. Όμως η αλληλεπίδραση με άλλους ανθρώπους και με το περιβάλλον αποτελεί το θεμέλιο λίθο της μάθησης και της ανάπτυξης. Η ενεργή συμμετοχή στη μάθηση, με την έννοια της συγκέντρωσης προσοχής, της αλληλεπίδρασης και της συμμετοχής είναι καίριας σημασίας στην αποτελεσματικότητά της (Roussou, 2004: 9). Ένας τρόπος να ενθαρρυνθούν τα παιδιά να διαβάσουν και να κάνουν στην άκρη τις ηλεκτρονικές συσκευές της οικογένειας είναι μέσω της εμπειρίας ανάγνωσης διαδραστικών έντυπων βιβλίων.

Το διαδραστικό βιβλίο αποτελεί ένα υπέροχο εργαλείο της Λογοτεχνίας για Παιδιά (Wier, 2016). Δεν είναι μονάχα ικανό να συγκεντρώσει και να διατηρήσει την προσοχή του παιδιού εξαιτίας της δυνατότητας που προσφέρει σε αλληλεπίδραση, αλλά ταυτόχρονα εισάγει νέες δεξιότητες και βοηθά στη βελτίωση της λεπτής κινητικότητας των παιδιών («Why Are Interactive Books So Good for Kids?», 2013). Ο σκοπός του διαδραστικού έντυπου βιβλίου είναι να ενθαρρύνει τα παιδιά να διαβάσουν με έναν τρόπο συναρπαστικό, ενώ παράλληλα ευνοεί τη βίωση εμπειριών συν-ανάγνωσης, προσελκύοντας το ενδιαφέρον παιδιών και ενηλίκων (Wier, 2016).

Σε μια εποχή, λοιπόν, την οποία οι νέες τεχνολογίες έλκουν την προσοχή, οι εκδότες φαίνεται να ακολουθούν την τάση της εποχής ενσωματώνοντας στοιχεία διαδραστικότητας στην παραδοσιακή, έντυπη μορφή του παιδικού βιβλίου (Jones, 2013). Η αναγνώριση της έννοιας της διαδραστικότητας ως κινήτρου ψυχαγωγίας και μάθησης βοηθούν το διαδραστικό έντυπο παιδικό βιβλίο να αποτελέσει τη γέφυρα μεταξύ της προ-ψηφιακής και ψηφιακής εποχής. Η ενσωμάτωση στοιχείων διαδραστικότητας –τόσο στο περιεχόμενο όσο και την υλικότητα του βιβλίου– και οι αυξημένες δυνατότητες συν-ανάγνωσης που προσφέρει, καθιστούν το είδος συναρπαστικό για μικρά και μεγαλύτερα παιδιά αλλά και για τους ενήλικες.

Προβλέπεται λοιπόν ένα μέλλον όπου τα διαδραστικά έντυπα παιδικά βιβλία θα είναι το ίδιο εντυπωσιακά και ελκυστικά με τα σύγχρονα διαδραστικά ηλεκτρονικά βιβλία. Φαίνεται ότι αποτελεί ένα είδος βιβλίου που θα υπάρχει και θα εξελίσσεται παράλληλα με τα διαδραστικά ηλεκτρονικά βιβλία, σε μια σχέση συνύπαρξης και αλληλοσυμπλήρωσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αβούρης, Ν., Κατσάνος, Χ., Τσέλιος, Ν. & Μουστάκας, Κ. (2015). *Εισαγωγή στην αλληλεπίδραση ανθρώπου-υπολογιστή*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Αβράμη, Ε. (2010). *Επικοινωνία και αλληλεπίδραση στο αστικό περιβάλλον: μελέτη των εφαρμογών επίγνωσης θέσης χρήστη (location aware)*. Available at: http://hellanicus.lib.aegean.gr/handle/11610/8978 (Πρόσβαση 2016).

Adams, M. & Moussouri, T. (2002). *The interactive experience: Linking research and practice*. Available at: http://media.vam.ac.uk/media/documents/legacy_documents/file_upload/5748_file.pdf (Πρόσβαση 2016).

Alderman, N. (2013). *How interactive technology is transforming storytelling*. Available at: https://www.theguardian.com/culture-professionals-network/culture-professionals-blog/2013/jul/12/interactive-technology-transform-storytelling-fiction_

Bradshaw, J., n.d. *8 Interactive Books to Captivate Your Restless Reader*. Available at: http://www.readbrightly.com/8-books-for-restless-readers/ (Πρόσβαση 2016).

Davis, M. (2008). Toto, I've Got a Feeling We're Not in Kansas Anymore... *Interactions,* Τόμος XV. 5.

Dubberly, H., Pangaro, P. & Haque, U. (2009). What is interaction? Are there different types? *ACM Interactions,* XVI(1).

Goodwin, P. (2008). *Understanding Children's Books: A Guide for Education Professionals*. Kindle Edition. London: SAGE Publications.

Gutnick, A. L., Robb, M., Takeuchi, L. & Kotler, J. (2011). *Always connected: The new digital media habits of young children*. New York: The Joan Ganz Cooney Center.

Harvey, E. (2015). *5 Trends Affecting Children's Literature*. Available at: http://www.bookbusinessmag.com/article/what-we-learned-from-the-top-trends-in-childrens-literature-webinar/ (Πρόσβαση 2016).

Heller, S. (2012). *Analog Interactivity: A Book Report*. Available at: http://www.printmag.com/design-inspiration/analog-interactivity-between-covers/ (Πρόσβαση 2016).

Iuppa, N. (2011). *Interactive Design for New Media and the Web*. 2nd επιμ. Oxon: Focal Press.

Jones, P. (2013). *Interactive print*. Available at: http://www.thebookseller.com/blogs/interactive-print (Πρόσβαση 13 March 2016).

Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας.* 2η επιμ. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Νικητοπούλου, Χ. (2015). *Συσχέτιση των Παιχνιδιών που χρησιμοποιούνται με την Ποσοτική και Ποιοτική Αλληλεπίδραση Γονέων- Παιδιών.* Available at: http://www.proseggisi.gr/συσχέτιση-των-παιχνιδιών-που-χρησιμο/ (Πρόσβαση 2016).

Peck, G. (2014). *Making a Connection With Interactive Children's Books.* Available at: http://www.bookbusinessmag.com/article/making-connection-with-interactive-childrens-books/ (Πρόσβαση 2016).

Piaget, J. (1973). *To Understand is to Invent: The Future of Education.* New York: Grossman.

Roussou, M. (2004). *Learning by Doing and Learning Through Play: An Exploration of Interactivity in Virtual Environments for Children.* Available at: https://www.researchgate.net/publication/220686326_Learning_by_doing_and_learning_through_play_An_exploration_of_interactivity_in_virtual_environments_for_children_

Ρούσσου, Μ. (2008). Ο Ρόλος της Διαδραστικότητας στη Διαμόρφωση της Άτυπης Εκπαιδευτικής Εμπειρίας. Στο: Α. Ν. Ν. Ο. Μ. Μπούνια, (επιμ.) *Η Τεχνολογία στην Υπηρεσία της Πολιτισμικής Κληρονομιάς.* Αθήνα: Καλειδοσκόπιο, pp. 251-261.

Rubin, E. (2013). *A Timeline History of Movable Books.* Available at: http://www.popuplady.com/about02-timeline.shtml (Πρόσβαση 2016).

Saffer, D. (2010). *Designing for Interaction, Creating Innovative.* 2nd επιμ. s.l.: New Riders.

Spence, R. (2007). *Information Visualization: Design for Interaction.* 2nd επιμ. s.l.: Prentice Hall.

Timpany, C. & Vanderschantz, N. (2013). Using a Categorisation Structure to Understand Interaction in Children's Books. *International Journal of the Book, 10*(4).

Wier, A. (2016). *Multi-Sensory Interactive Books.* Available at: https://infogr.am/Multi-sensory-interactive-books (Πρόσβαση 2016).

Χαβατζιόγλου, Ε., n.d. *Η Παρέμβαση της Αισθητηριακής Ολοκλήρωσης (Α.Ο.).* Available at: http://www.kindykids.gr/parents/783-aisthitiriaki-oloklirwsi.html (Πρόσβαση 2016).

Ηλεκτρονικές Πηγές

Interactivity. (2016). Available at: https://en.wikipedia.org/wiki/Interactivity

(Πρόσβαση 12 September 2016).
Why Are Interactive Books So Good for Kids? (2013). Available at: http://www.englishforkidz.com/2013/06/interactive-books-for-kids.html (Πρόσβαση 2016).
Διαδραστικότητα (2013). Available at: https://el.wiktionary.org/wiki/διαδραστικότητα (Πρόσβαση 10 Ιούνιος 2016).
Διαδραστικότητα (2014). Available at: https://el.wikipedia.org/wiki/Διαδραστικότητα (Πρόσβαση 12 Ιούλιος 2016).

ABSTRACT

The term "interactivity" is not a new idea in the publishing sector. For centuries, a large quantity of books with interactive elements was available. In the 16th century, books with movables and, in the 19th century, books with pop-ups were released. Books with different textures, books with stickers, books with holes and other interactive elements are met during the long history of printing and prove that interactivity was introduced long before the first electronic book. The goal of the article is to explore the term "interactivity" as it concerns the children's printed books and how interactivity affects children's reading, learning, enjoyment and motivation.
Keywords: interactivity, printed book, children's book, movable book, pop-up book, board book, reading experience

Ευγενία Παγάνη
MA in Publishing, Oxford Brookes University
Υποψήφια Διδάκτωρ, ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ
Τυρταίου 1, Άνοιξη Αττικής
Τηλ.: 210 5760578
E-mail: pagani@teiath.gr, jen.pag@hotmail.com

Ο Λογοτέχνης Αντώνης Σαμαράκης και τα παιδιά: ένα έξοχο παιδαγωγικό μήνυμα

Ιφιγένεια Τριάντου-Καψωμένου

Η Unicef της Νέας Υόρκης ονόμασε τον Αντώνη Σαμαράκη πρώτο Έλληνα Πρεσβευτή Καλής Θέλησης για τα παιδιά του κόσμου (1989).

Αυτό υπήρξε απόρροια όχι μόνον της τεράστιας διασημότητας και δημοτικότητας που απέκτησε με το έργο του στην Ελλάδα και σε όλον τον κόσμο, αλλά και την ποιότητα αυτού του έργου το οποίο μάχεται για την ειρήνη, την ισότητα και τη δημοκρατία, έχοντας ως αίτημα να επιτραπεί στα παιδιά να ζήσουν σε έναν καλύτερο κόσμο, χωρίς πολέμους και καταστροφές, μακριά από ολοκληρωτισμούς και αυτόκλητους «σωτήρες». κάθε είδους, έναν κόσμο ειρήνης, αλληλεγγύης και συνεργασίας των λαών.

Αν υπάρχει ένας Έλληνας συγγραφέας του οποίου ολόκληρο το έργο αντανακλά κατεξοχήν αφοσίωση και αγάπη στα παιδιά, αυτός είναι ο Αντώνης Σαμαράκης. Το πρώτο βιβλίο που τον έκανε γνωστό και αγαπητό στην Ελλάδα είναι η συλλογή διηγημάτων «Ζητείται Ελπίς», που κυκλοφόρησε το 1954.

Υπάρχουν κάποιες σημαντικές ομοιότητες της δικής μας εποχής της κρίσης με την πρώτη μεταπολεμική (μετά τον Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο) εποχή, όπως έχω υποστηρίξει και σε άλλες εργασίες μου (Τριάντου, 2013)[1]. Τίποτα, όμως, δεν αποδίδει καλύτερα αυτή τη σχέση ανάμεσα σε αυτές τις ιστορικές περιόδους, σε ό, τι αφορά τον τρόπο πρόσληψής τους από τα ατομικά υποκείμενα, από τον τίτλο αυτής της συλλογής διηγημάτων του Σαμαράκη: «Ζητείται ελπίς»... Αυτό είναι αίτημα και της δικής μας εποχής, μια εποχή που σπρώχνει πολλούς ανθρώπους στο περιθώριο. Το μόνο που μένει πια τους «άτυχους», που συνθλίβονται στις συμπληγάδες της κρίσης, είναι η ελπίδα...

Ο Σαμαράκης παρακολουθεί τους απελπισμένους ήρωές του (ή καλύτερα αντιήρωες;) στις καθημερινές τους δραστηριότητες, μέσα στους δρόμους της πόλης, στη δουλειά τους, στις κοινωνικές τους δραστηριότητες. Είναι κι αυτοί άνθρωποι της καθημερινότητας, αλλά ο Σαμαράκης επιλέγει

1. Τριάντου, Ι. (2013). *Η οικονομική κρίση στη μεταπολεμική Ελλάδα μέσα από τα έργα των συγγραφέων της Αριστεράς: φαινόμενα και συμπτώσεις*. 7ο Διεπιστημονικό Διαπανεπιστημιακό Συνέδριο του Ε.Μ.Π. και του ΜΕ.Κ.ΔΕ. του Ε.Μ.Π.: Η ολοκληρωμένη ανάπτυξη στην Ελλάδα στα χρόνια της πολυδιάστατης Κρίσης. Αιτίες, ευθύνες, προτάσεις, μέτρα, δράσεις και προοπτικές. Μέτσοβο, 12-15 Σεπτεμβρίου 2013. Οι ανακοινώσεις του Συνεδρίου είναι αναρτημένες στον ιστότοπο του ΜΕ.Κ.ΔΕ., του Ε.Μ.Π., (www.ntua.gr/MIRC/ 7th conference).

να τους παρουσιάσει με μια αμεσότητα και απλότητα που τους κάνει μοναδικούς, αποτυπώνοντας ταυτόχρονα τον ψυχικό τους κόσμο αλλά και τις ιδιαίτερες συνθήκες στις οποίες δρουν και την εποχή στην οποία ζουν. Είναι μια εποχή μεγάλης οικονομικής δυσπραγίας που οδηγεί πολλούς νέους στην περιθωριοποίηση και την πείνα. Πρόκειται για εποχή διάψευσης και απογοήτευσης, όταν φυλλοροούν σταδιακά τα μεγάλα οράματα που διαμορφώθηκαν την εποχή του Β΄ Παγκόσμιου Πολέμου και του αγώνα κατά της γερμανικής Κατοχής.

Τώρα, στα μέσα της δεκαετίας του πενήντα μοιάζει να ευνοούνται όσοι εκμεταλλεύτηκαν τις καταστάσεις, μαυραγορίτες και συνεργάτες των Γερμανών κατακτητών, οι οποίοι αντί να τιμωρηθούν, αναλαμβάνουν τα ηνία...

Ο Σαμαράκης δε διστάζει να καταγγείλει με το δικό του τρόπο, όσα συμβαίνουν. Ποτέ, όμως, δε γλιστρά στην εύκολη καταγγελία. Ο Σαμαράκης προτιμάει να δείχνει, αντί να λέει.[2] Ο αγαπημένος και χαρακτηριστικός του τρόπος είναι να παρακολουθεί τη συνείδηση των ηρώων του, οι οποίοι εκφράζονται με εσωτερικό μονόλογο. Πρόκειται για το πιο δύσκολο είδος αφήγησης, καθώς: «*βλέπουμε τις σκέψεις να σχηματίζονται, τις ακολουθούμε, είμαστε παρόντες στη συνειδητοποίησή τους, γιατί μέσα από αυτά που σκέπτεται ο ήρωας αντιλαμβανόμαστε ποιος είναι, πού βρίσκεται καθώς και αυτά που συμβαίνουν γύρω του*», όπως λέει εξετάζοντας το έργο του James Joyce ο Valery Larbaud.[3] Αυτό επιβάλλει, συνήθως, μια συγχρονική αφήγηση όπου

2. Πρόκειται για τη παλιά διαφοροποίηση ανάμεσα στο *showing* και *telling*, που αφορά την «απόσταση», σύμφωνα με τον G. Genette (1972). Η απόσταση μηδενίζεται όταν επιτρέπεται στον ίδιο τον ήρωα να εκφράζει τις απόψεις του με άμεσο [αναφερόμενο] λόγο, ο οποίος μοιάζει στη *σκηνική αναπαράσταση* που, δεν επιτρέπει (ή μετριάζει στο ελάχιστο) την παρουσία του αφηγητή. Όπως αποφαίνεται ο G. Genette (σ. 193), «*ο πιο σωστός ορισμός αυτού που ατυχώς έχουμε βαφτίσει "εσωτερικό μονόλογο" θα ήταν να τον ονομάσουμε "άμεσο λόγο", διότι το ουσιώδες , που δεν διέφυγε του Joyce, δεν είναι πως είναι εσωτερικός, αλλά πως είναι ευθύς εξ αρχής χειραφετημένος από αφηγηματική κηδεμονία και καταλαμβάνει από την αρχή του παιχνιδιού το προσκήνιο*». Πρόκειται για τους όρους showing (montrer) vs telling (raconter) που επικράτησαν στην κριτική της Αγγλίας και της Αμερικής στα τέλη του 19ου και τις αρχές του 20ου αι. Αυτή η νεο-αριστοτελική διαίρεση ανασκευάζεται από τον Wayne Booth στο βιβλίο του "The Rhetoric of Fiction" (University of Chicago Press, 1961 - βλ. σχετικά στο G. Genette, Figures III, Seuil 1972: 185). Απ' την ελληνική βιβλιογραφία κατατοπιστικό είναι το άρθρο του Δημήτρη Τζιόβα: «Η οπτική γωνία στην αφήγηση και οι υπαγορεύσεις της πλοκής», περ. «Σπείρα», καλοκαίρι 1990, σελ. 46-68 (κύρια στις σελ. 51, 53-54).
Οι απόψεις του Norman Friedman, "Point of View in Fiction: The development of a Critical Concept" στο "The Theory of the Novel", N. York, The Free Press 1967, σ.108-137, παρουσιάζονται αναλυτικά από τον Δ. Τζιόβα, ό.π. «Σπείρα» σ. 51-52, όπου παρατίθενται οκτώ ενδιάμεσες δυνατότητες ανάμεσα στο *λέγω* και το *δείχνω* που είναι τα δύο άκρα. Οι απόψεις του Friedman απασχολούν και τον G. Genette, Figures III, (σελ. 189).
3. Valery Larbaud, *James Joyce in Ce vice Impuni la Lecture* / Domaine Anglais, Œuvres Complètes, t. III, Paris, Gallimard, 1951, σελ. 331-332. Σχετικά με τον εσωτερικό μονόλογο είναι πολύ ενδιαφέρον το βιβλίο της Frida S. Weisseman: "Du monologue intérieur à la sous-conversation", Paris 1978, éditions

τα πράγματα συμβαίνουν την ίδια στιγμή που παρουσιάζονται. Αποδίδεται με πρώτο ρηματικό πρόσωπο στην οριστική του Ενεστώτα. Ουσιαστικά ο μονόλογος είτε είναι εσωτερικός, αναφέρεται δηλαδή σε όσα κάποιος σκέφτεται, είτε είναι προφερόμενος, αναφέρεται δηλαδή σε όσα κάποιος λέει στην πραγματικότητα, έχει, τη μορφή «σκηνικής αναπαράστασης», όπου «βλέπουμε» κι «ακούμε» τα πάντα σαν να διαδραματίζονται μπροστά μας.[4]

Ο Σαμαράκης επιλέγει σε αρκετά διηγήματά του μια κορυφούμενη εσωτερική ένταση του ήρωα ο οποίος βρίσκεται συχνά σε ένα χώρο κοινωνικό, μαζί με πολλούς άλλους ανθρώπους, οι οποίοι από τη μια πλευρά ενεργούν ως καταλύτες, ενώ από την άλλη πλευρά γίνονται μάρτυρες της εξωτερίκευσης της εσωτερικής θύελλας του ήρωα: της μετατροπής του εσωτερικού μονολόγου σε ευθύ - προφερόμενο- λόγο.

Ένα τέτοιο διήγημα είναι εκείνο που τιτλοφορείται: «...Και ώραν 7.15΄ μ.μ.», και είναι το ένατο από τα δώδεκα διηγήματα της συλλογής «Ζητείται ελπίς».

Με το διήγημα αυτό ο Σαμαράκης στήνει για άλλη μια φορά ένα σκηνικό της μικροαστικής κοινωνίας και των ψευδών «αξιών» της. Με χαρακτηριστική άνεση περνάει από τα γενικά χαρακτηριστικά μιας εκδήλωσης του «Ηθοπλαστικού και Κοινωφελούς Συλλόγου», που ετοιμάζεται να αρχίσει σε λίγο στην κατάμεστη αίθουσα του συλλόγου, στην περιγραφή των προσώπων που τον εκπροσωπούν, αλλά μέσα από ην προοπτική του ήρωα.

Ο τρόπος που παρουσιάζονται τα σχόλια του ήρωα, δηλώνει την ταύτισή του με τον υπονοούμενο συγγραφέα, σε ένα είδος υποκατάστατης αφήγησης, σύμφωνα με την ορολογία του Μιχαήλ Μπαχτίν (Bakhtin, M., 1977).[5] Η περιγραφή των ενασχολήσεων και της προσωπικότητας των ατόμων που συναποτελούν τη διοίκηση του συλλόγου, υποσκάπτεται με πληροφορίες, που δείχνουν είτε την εξάρτησή τους από κύκλους του «κέντρου», είτε τον αληθινό χαρακτήρα τους που καμιά σχέση δεν έχει με ηθοπλαστικό σύλλογο.

Δημιουργείται μια αντιπαράθεση ανάμεσα στα υπονομευτικά σχόλια του αφηγητή, μέσα από την οπτική του οποίου βλέπουμε τα πράγματα, και την πληροφορία που μας δίνει ότι αυτός θα είναι ο κεντρικός ομιλητής της εκδήλωσης, μετά από απόφαση του Διοικητικού Συμβουλίου του Συλλόγου. Αυτό σημαίνει ότι πρόκειται για έναν υποκριτή, έναν άνθρωπο με «δι-

A.-G. Nizet.

4. Οι σημειώσεις 2 και 3 , αμέσως παραπάνω, διευκρινίζουν και τον τύπο του εσωτερικού μονολόγου, που χρησιμοποιεί ο Α. Σαμαράκης.

5. Η υποκατάσταση αφήγηση είναι ένα είδος ευθέος λόγου, ο οποίος προαναγγέλλει τον ελεύθερο πλάγιο λόγο, ως προς τη συνύπαρξη των φωνών του ήρωα και του αφηγητή σε μια ρηματική φόρμα. Δηλώνει τη συναισθηματική ταύτιση του αφηγητή με το λόγο του ήρωα.

πλή προσωπικότητα», με διπλή ταυτότητα. Καθώς ο εσωτερικός μονόλογος εξελίσσεται, αντιλαμβανόμαστε ότι ο κρυφός αληθινός του εαυτός απορρίπτει τον ψεύτικο μικροαστικό κόσμο και τις φανφάρες του, ενώ ο φανερός εαυτός του υποκρίνεται πως αποδέχεται ενεργά αυτόν και τις συμβάσεις του. Είναι ένας άνθρωπος στα όρια της αλλοτρίωσης, λίγο πριν γίνει κι αυτός ένα από τα «στηρίγματα της κοινωνίας», όπως με αντίστοιχη σατιρική διάθεση ονομάζει αυτό το είδος των ανθρώπων ο Δημήτρης Χατζής, στο «Τέλος της μικρής μας πόλης».

Πίσω από τις γραμμές του κειμένου, βλέπουμε να αναδύεται όλη η μεταπολεμική ελληνική κοινωνία, όπου οποιαδήποτε απόκλιση από τη δήθεν ηθικοπλαστική και εθνικιστική σύμβαση, καταδικάζεται με περιθωριοποίηση, ανεργία ή και διώξεις κάθε είδους: συλλήψεις και βίαιες «αναμορφώσεις». Οι μέσοι άνθρωποι προσπαθούν να επιβιώσουν σε αυτό το εχθρικό περιβάλλον υποκρινόμενοι πως αποδέχονται «το σύστημα», γνωρίζοντας, όμως, την αλήθεια βαθιά μέσα στην ψυχή τους. Η αναντιστοιχία ανάμεσα στα αληθινά αισθήματα και τις επώδυνες συμβάσεις του ανώνυμου πρωταγωνιστή αυτού του αφηγήματος γίνεται φανερή από τη γλώσσα που χρησιμοποιεί στην ομιλία του. Πρόκειται για μια καθαρεύουσα που βρίθει από εθνικιστικούς ρητορισμούς, κοινούς τόπους χαρακτηριστικούς της κοινωνίας της εποχής.

Η γλώσσα του αποδεικνύεται το παραπλανητικό εξωτερικό ένδυμα της «μεταμφίεσής» του. Σε αντιπαράθεση με την κλιμακούμενη εσωτερική του αγωνία να καταφέρει να ολοκληρώσει την ομιλία του, φαίνεται σαν να είναι η «δήλωσή» του πως αποδέχεται αυτό το ψεύτικο και υποκριτικό σύστημα, είναι ουσιαστικά οι «εξετάσεις» του προς το σύστημα, ώστε να αναλάβει κι αυτός το ρόλο του "αναμορφωτή", όπως όλοι εκείνοι που έχουν ηγετικό ρόλο, για το δικό τους συμφέρον και την άνοδό τους σε αυτήν την κοινωνία. Εξάλλου, στο κοινό που παρακολουθεί βρίσκεται όλη η ηγεσία της κοινωνίας:

> *«Όλοι οι επίσημοι παρόντες: ο Επίσκοπος, ο Νομάρχης, ο Φρούραρχος, ο Δήμαρχος, οι δικαστικοί, ο Διευθυντής της Εθνικής Τραπέζης κ.λ.π. Και η αφρόκρεμα της κοινωνίας της πόλεως.*
>
> *7.15' ακριβώς. Η μπάντα του Δήμου έπαιξε ένα εμβατήριο. Ύστερα ο πρόεδρος ανέβηκε στο βήμα. Είπε λίγα λόγια, παρουσίασε τον ομιλητή. Ύστερα ανέβηκε και αυτός στο βήμα. Είχε βέβαια τρακ.»*

Αρχίζει την ομιλία του και σιγά-σιγά αισθάνονταν αυτοπεποίθηση:

> *«Αι σημαίαι ανεδιπλώθησαν εις τον άνεμον ότε εσήμανεν η πολυπόθητος ώρα της ελευθερίας. Και αι καρδίαι πάντων ημών έπαλλον μέχρι διαρρήξεως...»*

Όμως, όσο προχωρά προς την ολοκλήρωση της ομιλίας του, το πράγ-

μα δυσκολεύει, τόσο γιατί αισθάνεται πως «ασεβεί στη μνήμη» των φίλων, που είχαν χάσει τη ζωή τους στον πόλεμο, παλεύοντας για την αλήθεια και την ελευθερία, όσο και γιατί διακρίνει στο βάθος της αίθουσας ένα παιδί 14-15 ετών. Αυτό του δημιουργεί μια έντονη ταραχή καθώς δεν έχει φτάσει ακόμα σε τέτοιο σημείο αλλοτρίωσης ώστε να μη βαραίνει στην ηθική του συνείδηση η ευθύνη απέναντι στη νέα γενιά. Πρόκειται για ένα κομβικό σημείο, γιατί δεν θα πρέπει να συμβούν ξανά τα αποτρόπαια εγκλήματα του τελευταίου πολέμου. Κι αυτό απαιτεί ειλικρίνεια, θάρρος μπροστά στην αλήθεια και σεβασμό στα θύματα του πολέμου. Η παρουσία αυτού του παιδιού, που είναι το μόνο παιδί μέσα στην αίθουσα, τον σοκάρει, το αισθάνεται σαν ένα βαρίδι προς την κοινωνική του ανέλιξη και σταδιακά μετατρέπεται μέσα του στο μοναδικό του ακροατή...

Ο Σαμαράκης, μιλώντας στην αυτοβιογραφία του για τα παιδιά αναφέρει:

> «Φοβερή η παρατηρητικότητα του παιδιού, και του βρέφους ακόμη. Δεν του ξεφεύγει τίποτα. Αλλά και σε συνειρμούς προχωρεί, μας ζυγιάζει μας ελέγχει, μας κρίνει, μας δικάζει στη συνείδησή του. Τι επικίνδυνο λάθος να λέμε εμείς οι μεγάλοι στα χρόνια και στα αξιώματα: "Παιδί είναι, δεν καταλαβαίνει"».
>
> (Σαμαράκης, 1996)

Κάτω από το βάρος αυτής της γνώσης, την οποία μοιράζεται ο ήρωας με τον υπονοούμενο συγγραφέα, χάρη στην υποκατάστατη αφήγηση, αισθανόμενος την ευθύνη του καταλαμβάνεται από ανησυχία.

Η αγωνία του αρχίζει να γίνεται όλο περισσότερο φανερή όσο με πολύ κόπο αναπτύσσει την ομιλία του. Παρουσιάζεται μια ψυχική δυσφορία που εκδηλώνεται με αίσθημα αγωνίας, κόμπιασμα, ιδρώτα. Ο εσωτερικός του μονόλογος συνεχίζεται παράλληλα με την ομιλία, ο καθαρευσιάνικος λόγος της ομιλίας αντιπαρατίθεται με τον εσωτερικό του αγωνιώδη μονόλογο, που δηλώνει το φουρτούνιασμα της συνείδησής του, σαν να έχουμε δυο διαφορετικά πρόσωπα, ένα αληθινό και ένα ψεύτικο:

> *«Προσπάθησε να τα σταματήσει όλα αυτά που γυρίζανε στο νου του. Μα ήταν αδύνατο. Δεν υπήρχε τίποτα καινούριο σε αυτόν το δρόμο, τίποτα τίποτα!*
>
> *Σκούπισε τον ιδρώτα του.*
>
> *Το τελευταίο χειρόγραφο ήτανε τώρα. Να μπορούσε να βαστάξει! Έβαλε όλη του τη δύναμη να βαστάξει ως το τέλος.*
>
> *Όχι, δεν μπορούσε να κάνει φιλολογία μπροστά σε ένα παιδί, δεν μπορούσε να λέει ψέματα, δεν μπορούσε να μην είναι ο αληθινός εαυ-*

τός του μπροστά σ' ένα παιδί!

Μια φωνή μέσα του έλεγε: "Δεν μπορώ! Δεν μπορώ!"

Ήπιε λίγο νερό. Προσπάθησε να την πνίξει τούτη τη φωνή. Μα τούτη εξακολούθησε: "Δεν μπορώ! Δεν μπορώ!"

Μιλούσε εντελώς μηχανικά. Κοίταξε ξανά το παιδί. Το είδε στο βάθος, το βλέμμα του ήτανε στυλωμένο πάνω του.

- Δεν μπορώ! Δεν μπορώ! φώναξε.»

Ο ομιλητής δεν καταφέρνει να ολοκληρώσει την ομιλία του. Ο εσωτερικός, ο αληθινός εαυτός του αναδεικνύεται νικητής σε αυτή την *ομιλία/μάχη*, που ήταν στην πραγματικότητα μια μάχη με τον εαυτό του.

Αυτό που διαφοροποιεί στο κείμενο τον κρυφό από το φανερό εαυτό του είναι ένα απλό τυπογραφικό στοιχείο: όσο σκέφτεται τη φράση «δεν μπορώ!», αυτή μπαίνει μέσα σε εισαγωγικά. Όταν την προφέρει, αυτή είναι η ακροτελεύτια φράση του διηγήματος, και λείπουν τα εισαγωγικά. Πρόκειται για μια φράση-κραυγή, η οποία αποκαλύπτει τις βαθύτερες σκέψεις του. Η εσωτερική του κραυγή εξωτερικεύεται, καθώς ο αληθινός εαυτός του αναδύεται μετά την εσωτερική πάλη, δείχνοντας πως αυτήν ακριβώς τη φωνή πάλευε να καταπνίξει μέσα του, στον αγώνα και την αγωνία του να αναδειχθεί σε ένα επιτυχημένο μέλος μιας υποκριτικής κοινωνίας, στην οποία προσπαθεί να μοιάσει. Είναι ένας άνθρωπος που διασώζεται τη τελευταία στιγμή από την αλλοτρίωση. Διασώζεται ακριβώς εξαιτίας της ευαισθησίας του απέναντι στο παιδί, παραδειγματικό φορέα του μέλλοντος της ανθρωπότητας.

Επομένως, γνωρίζει πολύ καλά πριν αντιληφθεί την παρουσία του, πως αυτό που κάνει είναι αντίθετο σε κάποιες αρχές που κάποτε πίστευε και υπερασπίζονταν, είναι αντίθετο στην αλήθεια {και ο Σολωμός το είχε πει πολύ νωρίς ότι ο λαός πρέπει να μάθει να θεωρεί εθνικό ό,τι είναι αληθινό}, είναι αντίθετο στο εθνικό καλό και στο καλό της ανθρωπότητας.

Υπάρχουν δύο σχετικά ερωτήματα που αναδύονται:

1. Πρώτο ερώτημα: Τότε γιατί το κάνει; Όσο κι αν η αφήγηση αποδίδει τα γεγονότα με ρεαλιστικό τρόπο, μένοντας στη συγκεκριμένη περίπτωση, αντιλαμβάνεται κανείς ότι ο ήρωας/ομιλητής αποτελεί μια παραδειγματική περίπτωση ανθρώπου, ο οποίος, όσο καιρό ακολουθεί αυτά που λέει η ψυχή, η καρδιά και το μυαλό του, είναι αποκλεισμένος από την «επίσημη» κοινωνία και την κοινωνική επιτυχία. Η υποχώρησή του έχει το χαρακτήρα μιας πολεμικής υποχώρησης και αποδοχής των όρων που επιβάλλει το σύστημα. Ο εκβιασμός υφίσταται, μόνο που γίνεται σιωπηλά, με όρους που στην εποχή μας θα αποδίδαμε ως *politically correct*. Το κοινό που πα-

ρακολουθεί την εκδήλωση είναι όλη η πολιτική, θρησκευτική και πολιτική ιεραρχία αυτής της μικρής πόλης. Απέναντι σε αυτήν την παραδειγματική εξουσία θα πρέπει να δώσει «τις εξετάσεις» του ο νέος υποψήφιος «στυλοβάτης της εξουσίας», φράση που δανείζομαι από τον Δημήτρη Χατζή,[6] (Χατζής, 1963), για να γίνει κι αυτός ένα «αξιοσέβαστο» μέλος της κοινωνίας που χαρακτηρίζεται από την υποταγή εκ των προτέρων στην υποκριτική κοινωνία των «επιτυχημένων».

Ο Σαμαράκης μας δίνει πολλά τέτοια παραδείγματα μέσα στο έργο του: στη συλλογή διηγημάτων «Το διαβατήριο», στην οποία τα τρία πρώτα διηγήματα αναφέρονται στην κατάσταση που έχει επικρατήσει στην Ελλάδα την εποχή της δικτατορίας των συνταγματαρχών, το διήγημα με τίτλο «Μάθημα ανατομίας κ.λπ.»[7], αναφέρεται σε ένα παραδειγματικό γεγονός που διαδραματίζεται σε ένα Πανεπιστήμιο, στην Ιατρική Σχολή, παραμονές των Χριστουγέννων. Ένας ώριμος καθηγητής (55άρης), συναντάει συχνά σε ένα ξεχασμένο εργαστήριο ανατομίας την ερωμένη του, μια παντρεμένη «σέξι» υπάλληλο της Γραμματείας της Σχολής. Το βράδυ της 20ης Δεκεμβρίου την περιμένει στον τόπο του ραντεβού τους, αλλά εκείνη αργεί. Ξαφνικά εμφανίζονται τα «μαύρα αδιάβροχα», οι μυστικοί της αστυνομίας του καθεστώτος και τον συλλαμβάνουν. Αργεί να κατανοήσει το λόγο, αλλά σε λίγο αντιλαμβάνεται ότι το υπόγειο της σχολής όπου ήταν το εργαστήριο ανατομίας, είναι ο τόπος συνάντησης εφτά νέων φοιτητών, ανάμεσά τους και δύο κορίτσια, που συλλαμβάνονται, επίσης, επειδή ετοιμάζουν την έκδοση μιας προκήρυξης με την ευκαιρία του νέου χρόνου, στην οποία εύχονται για την ειρήνη και την ελευθερία. Ο Καθηγητής ταράζεται, όταν οι νέοι αναφέρονται στην ελευθερία:

> «*Τι; Πώς; Τι και πώς; Όχι και τέτοια, σας παρακαλώ... όχι και τέτοια! Ελευθερία είναι… είναι... πώς το λένε; Ελευθερία είναι "από άλλο ανέκδοτο". Υπάρχει μόνο στις κιτρινισμένες εγκυκλοπαίδειες και στα σκονισμένα λεξικά... α, ναι, και στους φρεσκοσιδερωμένους λόγους των επισήμων του Συστήματος... και των διαφόρων άλλων ανά την υφήλιο τάλε-κουάλε Συστημάτων...*

6. Χατζής, Δημήτρης, (1963, 1989) *Το τέλος της μικρής μας πόλης*, Αθήνα: Ζώδιο. Η αναφορά αφορά ιδιαίτερα το διήγημα «*Η διαθήκη του καθηγητή*». Μπορεί να δει κανείς και την ανάλυση των διηγημάτων του Δημήτρη Χατζή στη Διατριβή μας «Οι αφηγηματικές τεχνικές στην πεζογραφία του Δημήτρη Χατζή», Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλολογίας, 1997. Είναι αναρτημένη και στη *Βικιπαίδεια,* στο λήμμα *Δημήτρης Χατζής*.

7. Σαμαράκης Αντώνης, *Το διαβατήριο,* εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα, 1973, (15η έκδοση, 2000). Το συγκεκριμένο διήγημα είναι το τρίτο στη σειρά, στις σελίδες 60-75.

γιατί μόνο αυτοί, οι επίσημοι των Συστημάτων έχουν την ελευθερία να μιλάνε για ελευθερία...»[8]

Οι επτά φοιτητές περιμένοντας το ειδικό αυτοκίνητο της αστυνομίας που θα τους μεταφέρει για τα γνωστά «περαιτέρω», θεωρούν ότι ο καθηγητής βρίσκεται εκεί για να τους συμπαρασταθεί στο αγώνα τους. Το ίδιο νομίζει και η αστυνομία, μέχρι που φτάνει εντολή άνωθεν να τον αφήσουν, πρόκειται για παρεξήγηση. Είναι η παρέμβαση του υψηλά ισταμένου στο Σύστημα εξάδελφου της ερωμένης του. Μπορεί να φύγει, αλλά τα μάτια των φοιτητών που τον κοιτάζουν με εκτίμηση, τον μαγνητίζουν. Αισθάνεται πως αυτοί είναι οι καθηγητές, που τον εξετάζουν σε ένα μάθημα ανατομίας της ψυχής του, αφού κρυφά είναι κι εκείνος μαζί τους, αλλά δεν θέλει να υποστεί τις συνέπειες που χρόνια υποχωρήσεων τον έφεραν να είναι καθηγητής και να απολαμβάνει τα προνόμια της θέσης του. Ωστόσο την τελευταία στιγμή, ο αληθινός εαυτός του τον ανυψώνει από ανθρωπάκι σε άνδρα, και μόνος του επιλέγει να παραταχθεί ανάμεσα στους νεαρούς φοιτητές του. Τα μάτια των παιδιών τον κοιτάζουν *«με κείνη την απίθανη περηφάνια που έχει το βλέμμα ενός παιδιού όταν αντικρίζει έναν άντρα που είναι άντρας αληθινός»*.

2. Δεύτερο ερώτημα: Η άρνηση ενός ανθρώπου να συμμετάσχει στο σύστημα μπορεί να έχει σημασία ευρύτερη από τη δική του μόνο απόφαση; Μπορεί να επηρεάσει το «σύστημα» μακροπρόθεσμα;

Ο ίδιος ο Σαμαράκης δεν μας δίνει αυτήν την προοπτική. Μπορεί να το θεωρεί αυτονόητο ότι κάθε άρνηση υποταγής αποτελεί ένα ρήγμα που μακροπρόθεσμα θα φέρει την επικράτηση των πανανθρώπινων αξιών που οραματίζεται. Συχνά, όμως, οι ήρωές του παρουσιάζονται ως η μοναδική εξαίρεση του κανόνα, συχνά εσωστρεφείς, λογοδοτώντας μόνο στη συνείδησή τους.

Ένας τέτοιος ήρωας παρουσιάζεται στο διήγημα «Το δέντρο», στη συλλογή «Αρνούμαι».[9]

Ένας μοναχικός ήρωας λίγους μήνες μετά την αποχώρηση των Γερμανών από την Αθήνα, από τους οποίους είχε σκληρές αναμνήσεις, αφοσιώνεται ολοκληρωτικά σε ένα δεντράκι που έχει φυτέψει στο μικρό χώρο του ακάλυπτου της πολυκατοικίας, που σχηματίζει ένα μικρό χώρο μπροστά στο φτωχικό του διαμέρισμα. Είναι ο μοναδικός του φίλος, σε κείνο λέει τα νέα και τις σκέψεις του, σαν να είναι άνθρωπος. Κάποια μέρα συναντά τυχαία

8. ό. π. , σελ. 68-69.
9. Αντώνης Σαμαράκης. Αρνούμαι, Διηγήματα, Κρατικό βραβείο διηγήματος 1962, εκδόσεις Ελευθερουδάκης, 27η έκδοση, σελίδες 156-166.

μια θεία του που επιμένει να τη συνοδεύσει στον κινηματογράφο.

Το δέντρο σκέφτονταν τις δυο ώρες που έβλεπε την ταινία, αλλά δεν ήθελε να φύγει πριν δει και «το ζουρνάλ», τις επίκαιρες ειδήσεις. Η τελευταία είδηση αφορούσε τη Χιροσίμα. Μόλις τον προηγούμενο μήνα, στις 6 Αυγούστου 1945, η πυρηνική βόμβα κατέστρεψε τα πάντα. Δεν έμεινε τίποτα στη Χιροσίμα πια που να φανερώνει ζωή, ούτε ένα δέντρο, σχολιάζουν τα επίκαιρα.

Έφευγε τρέχοντας προς το σπίτι του, για να βρεθεί κοντά στο δέντρο του. Του είπε τα νέα, του είπε για τη θεία, για τη Χιροσίμα... Η εσωτερική φωνή του ήρωα έρχεται ξανά και ξανά, με τρόπο παραληρηματικό, δείχνοντας την εσωτερική ταραχή του: «*Δεν έχει ούτε ένα δέντρο η Χιροσίμα!*».

Τότε, αισθανόμενος ότι δεν έχει το δικαίωμα να έχει αυτός ένα δέντρο, όταν στη Χιροσίμα δεν έχει επιζήσει κανένα, τρέχει και, με πόνο αλλά και αποφασιστικότητα, ξεριζώνει το αγαπημένο του δέντρο. Είναι φανερό ότι το δέντρο είναι συμβολικό. Εκφράζει όλα εκείνα τα πρόσωπα και τα πράγματα, τις χαρές που έχει και ο πιο απλός άνθρωπος στη ζωή του...

Ο ήρωας αισθάνεται πως κανείς δεν έχει το δικαίωμα να διατηρεί αυτές τις απλές χαρές, όταν άλλοι συνάνθρωποι χάνουν τα πάντα με τόσο βίαια και καταστροφικά όπλα, από τη μια στιγμή στην άλλη... Όλοι πρέπει να αντιδράσουν, ενάντια σε τέτοιες καταστροφικές πολιτικές, να επηρεάσουν τους μεγάλους του κόσμου με την αλληλεγγύη τους, ώστε όλοι οι άνθρωποι να έχουν το δικαίωμα στις απλές χαρές του κόσμου τούτου. Κανείς δεν μπορεί να ξεγελά τον εαυτό του, ότι μπορεί να χαρεί, όταν τέτοια επικίνδυνα όπλα μπορούν να καταστρέψουν τα πάντα, σε μια στιγμή. Ο αγώνας για τις αξίες που έχουν αγωνιστεί ως τώρα, ελευθερία, ειρήνη και ψωμί, συνθήματα που επαναλαμβάνονται σε διάφορα σημεία σε ολόκληρο το έργο του Α. Σαμαράκη, πρέπει να ισχύουν για όλους τους λαούς του κόσμου, για τον κάθε άνθρωπο χωριστά, αν μέλλει να στεριώσουν στον κόσμο μας...

Είναι καθήκον όλων των ανθρώπων να αντιδράσουν, σε κάθε πράξη που υπονομεύει αυτές τις αξίες. Όμως η ευθύνη βαραίνει κάθε άνθρωπο χωριστά, κάθε ένας πρέπει να έλθει ενώπιος ενωπίω με τη δική του συνείδηση, με το δικό του μέτρο ανθρωπιάς.

Ο Σαμαράκης έγινε διάσημος όχι μόνο για τους αφηγηματικούς του τρόπους, αλλά γιατί έκανε κέντρο της λογοτεχνικής του αφήγησης τον καθημερινό άνθρωπο, τον αδικημένο της ζωής και διεκδίκησε για λογαριασμό του αυτό που δικαιούται: *ειρήνη, ψωμί, ελπίδα, ελευθερία,* όπως αναφέρει σε πολλά του διηγήματα, προαναγγέλλοντας τα μεταγενέστερα αιτήματα της εξέγερσης του Πολυτεχνείου του 1973.

Σε σχέση με τον εαυτό του, αναφέρει στο οπισθόφυλλο της αυτοβιογραφίας του:

> *«Η ζωή είναι για να τη ζεις, όχι να την ταριχεύεις με τυπογραφικό μελάνι. Σαν να κλείνεις αεροστεγώς σε φιαλίδιο μια ριπή πελαγίσιου ανέμου.*
>
> *Η ζωή είναι για να δημιουργούμε εμείς οι ίδιοι τη ροή της, όσο μπορούμε να έχουμε την πρωτοβουλία των κινήσεων και να μην παραδινόμαστε σε ξένες προς εμάς δυνάμεις. Αντί να ιστορούμε τα πεπραγμένα μας, ας γευόμαστε την κάθε στιγμή με την ένταση που είχαμε παιδιά, πρωτοτάξιδα στην εγκόσμια περιπέτεια, έκθαμβα μεν, αθώα δε για το μελαγχολικό συχνά πανόραμα που θα αντικρίζαμε αργότερα.*
>
> *Η μόνη ελπίδα μου είναι ότι μέσα από τα συμβάντα της πορείας μου ιχνογραφούνται, τολμώ να πω, τα βάσανα και οι αγώνες του τόπου μας σε μια ταραγμένη εποχή. Τότε που είχαμε όραμα για την Ελλάδα με κοινωνική δικαιοσύνη, στοργή και τρυφερότητα για όλα τα παιδιά της. Τότε που πυρπολούσε την ψυχή μας ο λόγος του ποιητή: "Στα γρανάζια του κόσμου να είστε όχι το λάδι, αλλά η άμμος.»*[10]

Σύμφωνα με τον Ευάγγελο Παπανούτσο, ο οποίος παρουσίασε το βιβλιαράκι του «Ζητείται Ελπίς» στη στήλη του («Πνευματικά ζητήματα») στο «ΒΗΜΑ», «*ο Σαμαράκης έχει πραγματικά κάτι να πει και ξέρει πώς να το πει αυτό το κάτι, χωρίς φλυαρία, χωρίς περιττές διακοσμήσεις, αλλά με λίγα και κοφτά λόγια (τι θαυμαστή είναι η τέχνη της βραχυλογίας!), παραστατικά, δραματικά.».* [11]

Ο Παπανούτσος, επιλέγει μάλιστα στο λίγο χώρο του άρθρου του να παρουσιάσει ένα απόσπασμα από το διήγημα «...Και ώραν 7.15΄ μ.μ.», καθώς είχε και ο ίδιος μεγάλη ευαισθησία στα παιδιά, είχε μάλιστα οργανώσει τη μεγάλη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της δεκαετίας του '60, με πρωθυπουργό τον Γεώργιο Παπανδρέου.

Το μεγάλο μάθημα παιδείας που μας δίνει ο Σαμαράκης, είναι πως κέντρο του κόσμου μας είναι το παιδί, και όχι ο δάσκαλος. Ταυτόχρονα, η συνείδηση του δασκάλου πρέπει να είναι καθαρή σαν του παιδιού, απαλλαγμένη από σκοπιμότητες, εγωισμούς και αξιώσεις κοινωνικής ανέλιξης.

---

10. Αντώνης Σαμαράκης, «1919- », εκδόσεις Καστανιώτη, 5η έκδοση, Αθήνα 2000 (1996).
11. Ο ίδιος ο Αντώνης Σαμαράκης παραθέτει ολόκληρο το άρθρο του Ε.Π. Παπανούτσου στο αυτοβιογραφικό του βιβλίο «1919- », [εκδόσεις Καστανιώτη, 5η έκδοση, Αθήνα 2000 (1996)], στις σελίδες 73-75.

Κάθε μέλος της κοινωνίας μπορεί δυνάμει να διδάσκει με το δικό του τρόπο, πόσο μάλλον ο δάσκαλος, κάθε βαθμίδας. Γιατί το πιο παλιό μάθημα διδακτικής υπήρξε διαχρονικά το παράδειγμα. Και ο Ευάγγελος Παπανούτσος προκρίνει το ζωντανό παράδειγμα ως μέσο διδασκαλίας, όπως είναι φανερό στο βιβλίο του «*Η Παιδεία, το μεγάλο μας πρόβλημα*» (1976). Ο Ευ. Παπανούτσος είχε την παιδεία, αλλά και την ευαισθησία να νιώσει ενθουσιασμό διαβάζοντας το πρώτο βιβλίο του Σαμαράκη, λέγοντας ότι το αγάπησε ως αντίδραση *«στη δυσφορία που προκαλεί ο σωρός των πληθυνομένων κάθε μέρα λογοτεχνικών βιβλίων "με αξιώσεις", των εντελώς ασήμαντων»*. Δεν είναι οι βαρύγδουποι τίτλοι το σημαντικό στην παιδεία των νέων μας. Είναι η σοφία της απλότητας, η οποία μπορεί να διατηρεί πάντα σταθερό προσανατολισμό και στόχο: ο στόχος είναι η πνευματική, ηθική και κοινωνική ελευθερία.

Ο Σαμαράκης μας το λέει με πολλούς τρόπους, πως αν θέλουμε κοινωνίες ελεύθερες, πρέπει να αγωνιζόμαστε να διατηρούμε ελεύθερη τη συνείδησή μας, για να δώσουμε το παράδειγμα στα παιδιά, καθώς αυτά αντανακλούν το μέλλον του κόσμου μας. Για να μπορούμε κάποτε να έχουμε παντού, κάποτε και για όλους τους ανθρώπους **ειρήνη, ψωμί, ελευθερία.**

Και για να το πετύχουμε αυτό πρέπει να μη φοβηθούμε να διδάξουμε τα παιδιά πώς, *«στα γρανάζια του κόσμου να είναι όχι το λάδι, αλλά η άμμος»...,* αρκεί η διδαχή μας να βασίζεται στη δική μας πράξη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Bakhtin, M. (1977). *Le marxisme et la philosophie du langage: essai d' application de la méthode sociologique en linguistique*. Paris: Edition de Minuit.

Booth, W. (1961). *The Rhetoric of Fiction*. Chicago: University of Chicago Press.

Friedman, N. (1967). Point of View in Fiction: The development of a Critical Concept. In *The Theory of the Novel*. N.York: The Free Press.

Larbaud, V. (1951). *James Joyce in Ce vice Impuni la Lecture*/Domaine Anglais. Œuvres Complètes, t. III. Paris, Gallimard.

Genette, G. (1972). *Figures III*. Paris: Seuil.

Παπανούτσος, Ε. (1954). *Ένας διηγηματογράφος.* Εφημερίδα ΤΟ ΒΗΜΑ, 30 Σεπτεμβρίου 1954.

Παπανούτσος, Ε. (1976). *Παιδεία, το μεγάλο μας πρόβλημα.* Αθήνα: εκδόσεις Δωδώνη.

Σαμαράκης, Α. (1954, 1999). *Ζητείται Ελπίς. Διηγήματα.* Αθήνα: Καστανιώτης.
Σαμαράκης, Α. (1959, 2009). *Σήμα κινδύνου.* Αθήνα: Καστανιώτης.
Σαμαράκης, Α. (1961, 1999). *Αρνούμαι. Διηγήματα.* Αθήνα: Ελευθερουδάκης.
Σαμαράκης, Α. (1965, 1999). *Το Λάθος.* Αθήνα: Καστανιώτης.
Σαμαράκης, Α. (1973, 2000). *Το Διαβατήριο. Διηγήματα.* Αθήνα: Καστανιώτης.
Σαμαράκης, Α. (1992, 1999). *Η κόντρα. Διηγήματα.* Αθήνα: Καστανιώτης.
Σαμαράκης, Α. (1998, 1999). *Εν Ονόματι.* Αθήνα: Καστανιώτης.
Σαμαράκης, Α. (1996, 2000). *1919- , Αυτοβιογραφία.* Αθήνα: Καστανιώτης.
Τζιόβας, Δ. (1990). *Η οπτική γωνία στην αφήγηση και οι υπαγορεύσεις της πλοκής.* Αθήνα: Σπείρα, καλοκαίρι 1990.
Τριάντου, Ι. (1997). *Οι αφηγηματικές τεχνικές στην πεζογραφία του Δημήτρη Χατζή.* Διδακτορική Διατριβή. Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλολογίας, 1997.
Τριάντου, Ι. (2013). *Η οικονομική κρίση στη μεταπολεμική Ελλάδα μέσα από τα έργα των συγγραφέων της Αριστεράς: φαινόμενα και συμπτώσεις.* 7ο Διεπιστημονικό Διαπανεπιστημιακό Συνέδριο του Ε.Μ.Π. και του ΜΕ.Κ.ΔΕ. του Ε.Μ.Π.: Η ολοκληρωμένη ανάπτυξη στην Ελλάδα στα χρόνια της πολυδιάστατης Κρίσης. Αιτίες, ευθύνες, προτάσεις, μέτρα, δράσεις και προοπτικές. Μέτσοβο, 12-15 Σεπτεμβρίου 2013. Οι ανακοινώσεις του Συνεδρίου είναι αναρτημένες στον ιστότοπο του ΜΕ.Κ.ΔΕ., του Ε.Μ.Π., (www.ntua.gr/MIRC/ 7th conference).
Χατζής, Δ. (1963, 1989). *Το τέλος της μικρής μας πόλης*. Αθήνα: Ζώδιο.
Weisseman, F. S. (1978). Du monologue intérieur à la sous-conversation. Paris: éditions A.-G. Nizet.

ABSTRACT

Antonis Samarakis is a Greek author of international acclaim. He is the first Greek to have been named Good-Will Ambassador for the children of the world by Unicef (1989). This was not only due to the popularity and publicity gained by his work in Greece and around the world, but mainly to its quality and content, which raised the issues of peace, equality and democracy as well as the demand for the children to be allowed to live in a better world. The literary oeuvre of Antonis Samarakis exemplifies modes of fostering children's personalities, so that in the future "they shall not be the grease in the cogwheels of the world, but the sand".

Ιφιγένεια Τριάντου-Καψωμένου
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Δωδώνης 163 και πάροδος Αλέξ. Δελμούζου, Τ.Κ. 45221
E-mail: itrianti@cc.uoi.gr

Λογοτεχνία για παιδιά: Η ιδεολογία που πηγάζει από τα στοιχεία του κειμένου στο έργο της Σ. Μαντουβάλου

Πηνελόπη Κ. Φραντζή, Ευαγγελία Αποστολοπούλου

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παιδική ηλικία θεωρείται η πιο σημαντική περίοδος στη ζωή του ανθρώπου για την ολόπλευρη ανάπτυξη του. Η Παιδική Λογοτεχνία και τα Μυθιστορήματα για παιδιά αποτελούνται από σκηνές της καθημερινότητας, ατομικά και κοινωνικά στοιχεία ρεαλισμού, όπου μέσα από την ανταπόκριση των αναγνωστών και της αισθητικής απόλαυσης συμβάλλουν σημαντικά στην ανάπτυξη αυτή του παιδιού- νέου (Παπαδάτος, 2014α: 21-22).

Στη λογοτεχνία για παιδιά, οι συγγραφείς παιδικών βιβλίων στοχεύουν να δώσουν στα παιδιά ιδεολογικές κατευθύνσεις, ώστε να τους μεταδώσουν αξίες, να βοηθήσουν στην προσωπική τους ανάπτυξη και με ωριμότητα να αποκτήσουν κοινωνική ευαισθησία και να κοινωνικοποιηθούν (Κανατσούλη, 2000: 151). Το ουσιώδες είναι να βοηθηθεί ο αναγνώστης να γίνει ένας σκεπτόμενος άνθρωπος, ικανός να αντιμετωπίζει τα ποικίλα προβλήματα της καθημερινής ζωής, να ζήσει μέσα στον κόσμο αψηφώντας τις απογοητεύσεις που συναντά και όχι να προσφέρει γνώσεις. Δηλαδή, περιλαμβάνει βιβλία που δεν περιορίζουν το παιδί σε ένα καθορισμένο σύστημα ιδεών για τον κόσμο, αλλά αφήνουν περιθώρια κριτικής σκέψης και δημιουργικής φαντασίας (Καλλέργης, 1995: 149-151).

Η επιτυχής αξιοποίηση παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων στην εκπαίδευση θα πρέπει να βασίζεται στην έρευνα που διεξάγεται γύρω από θέματα που αφορούν στην πρόσληψη της λογοτεχνίας από τον αναγνώστη και ειδικότερα τον τρόπο που τα παιδιά ανταποκρίνονται (αντενεργούν) στη λογοτεχνία (Καρπόζηλου, 1994: 33).

Η Rosenblatt υποστήριξε ότι η ανάγνωση οποιουδήποτε λογοτεχνικού έργου είναι αναγκαστικά ένα ατομικό και μοναδικό συμβάν που συντελείται με τη συμμετοχή της διάνοιας και των αισθημάτων του συγκεκριμένου αναγνώστη (Καρπόζηλου, 1994: 35).

Οι Peter Hunt και Maria Nikolajeva θεωρούν τη λογοτεχνία ως έναν «τρόπο ανάγνωσης» και όχι ως «λειτουργία του κειμένου», δηλαδή *«η αξία με την*

οποία ο αναγνώστης ανταποκρίνεται σε ένα βιβλίο είναι ανάλογη με τον τρόπο με τον οποίο το διαβάζει και όχι ως λειτουργία του βιβλίου αλλά ως λειτουργία του τρόπου με τον οποίο ο πολιτισμός μας "μας επιτρέπει να το διαβάσουμε"» (Hunt, 1995: 239) (Παπαντωνάκης, 2011, όπως αναφέρεται στο Παπαδάτου, 2014γ: 55-56).

Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζονται αναλυτικότερα στοιχεία της Θεωρίας της Παιδικής Λογοτεχνίας: ιδεολογία που πηγάζει από τα στοιχεία του κειμένου, ιδεολογία του συγγραφέα, ανταπόκριση αναγνώστη-συναλλακτική θεωρία κ.λπ. μέσα από το μυθιστόρημα για παιδιά «Η δασκάλα που το κεφάλι της έγινε καζάνι» της Σοφίας Μαντουβάλου.

1. Α. ΜΙΚΡΗ ΒΙΟΓΡΑΦΙΑ ΤΗΣ ΣΟΦΙΑΣ ΜΑΝΤΟΥΒΑΛΟΥ[1]

Η Σοφία Μαντουβάλου γεννήθηκε στην Αθήνα το 1949. Από την πρώτη στιγμή ερωτεύτηκε τη ζωή. Ένα μεγάλο μέρος από τα παιδικά και τα νεανικά της χρόνια έζησε εκτός Ελλάδας. Από πολύ μικρή απόκτησε δύο καλούς φίλους: τη φαντασία και το χιούμορ.

Οι σπουδές της στην Εξελικτική Ψυχολογία, την Εκπαιδευτική Τεχνολογία και τη Σκηνοθεσία την έπεισαν πως χωρίς χιούμορ, φαντασία και δημιουργική έκφραση, η εκπαίδευση δεν μπορεί να διαμορφώσει δημιουργικούς και ευτυχισμένους ανθρώπους.

Εδώ και τριάντα δύο χρόνια που υπηρετεί την τηλεόραση και το βιβλίο, κατορθώνει να συνδυάζει τα φανταστικά με τα πραγματικά στοιχεία της ζωής, το όραμα με την πραγματικότητα. Στην Εκπαιδευτική τηλεόραση όπου εργάσθηκε από το 1979 έως το 2010 ως ειδικός στην εκπαίδευση με τις νέες τεχνολογίες, γράφει σενάρια που στηρίζουν το αναλυτικό πρόγραμμα των σχολείων και την ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών.

1. Β. ΣΥΝΤΟΜΗ ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΤΟΥ ΒΙΒΛΙΟΥ

Ηρωίδα της ιστορίας είναι μια δασκάλα, η *κυρία Βάσω Χαλάλη* ή «Άρα γιατί» (το παρατσούκλι που της είχαν δώσει ομόφωνα οι μαθητές της). Πρόκειται για μια όμορφη, ψηλή, αδύνατη δασκάλα. Το κύριο χαρακτηριστικό της είναι το μυαλό της που ησυχία δεν έχει. Όταν μια ιδέα καρφώνεται στο κεφάλι της τα πράγματα γίνονται πολύ δύσκολα για την τρομερή δασκάλα. Χα-

1. Τα βιογραφικά στοιχεία της συγγραφέως προέρχονται από την ιστοσελίδα της: http://sophiamadouvalou.gr.

ρακτηριστικό παράδειγμα είναι η ιδέα που της σφηνώθηκε να γίνουν οι μαθητές της οι πιο ευτυχισμένοι, οι πιο χαρούμενοι, οι πιο δημιουργικοί και οι πιο υπεύθυνοι μαθητές του σχολείου. «*Η ιδέα της ήρθε όταν σε ένα συνέδριο μια Κινέζα δασκάλα είπε πως τα παιδιά μπαίνουν στο σχολείο ζωντανά ερωτηματικά και βγαίνουν σκέτες τελείες! Τότε ήταν που η κυρία Βάσω υποσχέθηκε στον εαυτό της, οι μαθητές της: ερωτηματικά να έρχονται και ερωτηματικά να φεύγουν από το σχολείο*» (Μαντουβάλου, 2003: 14-15).

Πρόκειται για ένα μυθιστόρημα για παιδιά και νέους που ονειρεύονται πώς η εκπαίδευση μπορεί να μετατραπεί σε μια περιπέτεια με χιούμορ και φαντασία!

1. Γ. i. ΣΥΝΤΟΜΗ ΚΡΙΤΙΚΗ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΗΣ [2]

Η γλώσσα των κειμένων της, ζωντανή και ποιητική, διεγείρει το ενδιαφέρον του μικρού αναγνώστη μέσα από τους συνδυασμούς ήχων, με τις ανοίκειες, πολλές φορές, εικόνες, με το λεξιλογικό πλούτο, τη λεξιπλασία, κυρίως τα λεκτικά παιχνίδια, με την πολυσημία και τους συμβολισμούς λέξεων που δίνουν τη δυνατότητα σε κάθε αναγνώστη να προβεί σε πολλαπλές αναγνώσεις και γενικότερα να διευρύνει τα όρια του νου του. Ένα μεγάλο μέρος του έργου της Σοφίας Μαντουβάλου αποτελούν τα λογοτεχνικά βιβλία γνώσεων.

Η συγγραφέας προσφέρει γνώσεις στα παιδιά μέσα από τη μυθοπλασία. Έχει όμως προηγηθεί από την πλευρά της έρευνα και επιστημονική τεκμηρίωση των πληροφοριών που μεταδίδει με τρόπο ευφάνταστο, πάντα χιουμοριστικό, κατάλληλο για τις μικρές ηλικίες, προκαλώντας την περιέργεια αλλά και την αυτενέργεια του παιδιού. Η πλοκή κρύβει το γνωστικό στοιχείο και το κάνει αόρατο. Θα έλεγε κανείς ότι στα έργα της η γνώση υπηρετεί τη φαντασία.

1. Γ. ii. ΚΡΙΤΙΚΗ ΤΟΥ ΥΠΟ ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΡΓΟΥ[3 - 4]

Το λογοτεχνικό έργο «*Η δασκάλα που το κεφάλι της έγινε καζάνι*» είναι ένα αρκετά χαριτωμένο διήγημα που ακολουθεί γνώριμες δομές, προσπαθώντας να προβάλλει μια τάξη, όπου η μη δασκαλοκεντρική διδασκαλία εφαρμόζεται κατά ιδανικό τρόπο. Η γλώσσα είναι κατάλληλη και αρκετά απλή, ενώ

2. Άντα Κατσίκη Γκίβαλου, Καθηγήτρια Ελληνικής Φιλολογίας στο Π.Τ.Δ.Ε., Παν/μιο Αθηνών, 2013 (Ανακτήθηκε στις 24-12-2014 από: http://sophiamadouvalou.gr/el/node/296#.VNo3oeasXSs).
3. (Ανακτήθηκε στις 22-12-2014 από: http://paidiki-logotexnia.blogspot.gr/2011/11/blog-post.html).
4. Της Μακρίδου Θεοδοσίας, 2008 (Ανακτήθηκε στις 8-1-2015 από: http://sophiamadouvalou.gr/el/node/147#.VNz-BiyhTcs).

οι συνεχείς διάλογοι, οι διασκεδαστικές ατάκες και τα ρονταριανά διώνυμα, δεν επιτρέπουν στα παιδιά να βαρεθούν. Το βιβλίο προτείνεται σε παιδιά της Ε' και Στ' τάξης, αγόρια και κορίτσια που αγαπούν τις σχολικές περιπέτειες και ονειρεύονται μια διαφορετικού τύπου εκπαίδευση.

Η ιστορία, μια ωδή στη λεγόμενη μαθητοκεντρική διδασκαλία, ακολουθεί το αρκετά γνώριμο σενάριο της δασκάλας που με τις μεθόδους της ξεσηκώνει τον ενθουσιασμό των μαθητών και το θυμό των προϊσταμένων της. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, το καινούριο στοιχείο στο σενάριο πιθανότατα έχει να κάνει με τη σαφή τοποθέτηση της συγγραφέως υπέρ της μοντέρνας διδακτικής προσέγγισης, αλλά και με την προβολή σε πρώτο πλάνο των δικαιωμάτων των παιδιών.

Μέσα σε όλα αυτά, παρατίθενται ωστόσο αρκετές ενδιαφέρουσες διδακτικές προτάσεις, χρήσιμες στους εκπαιδευτικούς που αναζητούν το διαφορετικό, όπως η διδασκαλία με βιωματικές υποθέσεις (το γνωστό ερώτημα «τι θα γινόταν αν» μεταφράζεται εδώ σε «άρα γιατί;»), το μάθημα που αλλάζει όρους και γίνεται παιχνίδι, το δωμάτιο του χαμένου χρόνου για όποιον βαριέται τις παραδόσεις, κ.ά.

Ο λόγος της απλός, απέριττος και ιδιότυπος ενίοτε, εμπεριέχει τον παραδοσιακό αλλά κυρίως τον νεωτερικό τρόπο γραφής. Με διακείμενα μυθολογικά αλλά και από την παγκόσμια παραμυθιακή παράδοση, με στοιχεία αυτοαναφορικότητας και με διάρρηξη της αφηγηματικής φόρμας σε ορισμένα βιβλία, στοχεύει πρωτίστως μέσω της χαράς, της ανατροπής, της πρωτοτυπίας και της ευφρόσυνης διάθεσης, στην αισθητική απόλαυση και δευτερευόντως στον έμμεσο προβληματισμό. Η συγγραφέας έντεχνα, συνειδητά αλλά και ασύνειδα προκαλεί τον αναγνώστη να συμμετάσχει, να ενεργοποιηθεί κατάλληλα προκαλώντας το ενδιαφέρον του με ευχάριστο τρόπο.

2. Η ΙΔΕΟΛΟΓΙΑ ΠΟΥ ΠΗΓΑΖΕΙ ΑΠΟ ΤΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

Η ιδεολογία, φανερή ή υφέρπουσα, είναι στενά συνδεδεμένη με το παιδικό βιβλίο, καθώς η λογοτεχνία μάς φανερώνει αυτό που μας κρύβει η ιδεολογία. Μέσα από το κείμενο, τις εικόνες και ορισμένα στοιχεία: την πλοκή, τους χαρακτήρες, το σκηνικό της ιστορίας (δηλαδή την τοποθέτησή της στο χώρο και το χρόνο, το θέμα και τέλος το ύφος (Καρπόζηλου, 1994: 170) προέρχεται η ιδεολογία.

α. Πλοκή

Η πλοκή είναι η εξέλιξη των γεγονότων που θα στήσουν την ιστορία, είναι και αυτή μια αφήγηση συμβάντων αλλά με έμφαση στην αιτιότητα, στο «γιατί;» (Καρπόζηλου, 1994: 175). Επιτυχημένη πλοκή είναι αυτή που βασίζεται στην αγωνία και το ενδιαφέρον του αναγνώστη για την έκβαση της περιπέτειας του ήρωα (Κανατσούλη, 2002). Η πλοκή των παιδικών βιβλίων μπορεί να είναι γνωστή ή προβλέψιμη στον αναγνώστη ή άγνωστη και απρόβλεπτη. Γενικά, η πλοκή εξελίσσεται μέσα από διάφορα αφηγηματικά στοιχεία, όπως στοιχεία διακειμενικότητας, νοηματικά κενά, καθώς και μέσα από διάφορα επίπεδα ρεαλισμού (το μαγικό ρεαλισμό). Πιο συγκεκριμένα, προσφέρεται μια γραφή όπου ανάμεσα στην πραγματικότητα εγκλείεται η φαντασία, το μαγικό και η τρέλα ως πραγματικά στοιχεία (Παπαδάτος, 2014, όπως αναφέρεται στο Παπαδάτος, 2014γ: 163).

Η συγγραφέας «ντύνει» το ρεαλισμό με χιούμορ και υπερρεαλισμό, όπως αναφέρει η ίδια σε συνέντευξή της, για να φτάσει στο μαγικό ρεαλισμό. Ο μαγικός ρεαλισμός εμφανίζεται μετά τα μέσα της δεκαετίας 1950 στην Παιδική λογοτεχνία και είναι μια τεχνική αφήγησης που βασίζεται στο ρεαλισμό, μέχρι το σημείο που δεν τον ανατρέπει. Κύριο χαρακτηριστικό του είναι η σκιαγράφηση της καθημερινότητας με μαγικά στοιχεία. Δηλαδή, το απίθανο στο μαγικό ρεαλισμό συμβαίνει μέσα σε μια συγκεκριμένη, απλή πραγματικότητα. (Παπαδάτος, 2014, όπως αναφέρεται στο Παπαδάτος, 2014γ: 168). Το μαγικό στοιχείο θέτει υπό αμφισβήτηση την πραγματικότητα μέσα από ένα διαφορετικό αξιακό πλαίσιο (Παπαδάτος, 2014, όπως αναφέρεται στο Παπαδάτος, 2014γ: 170). Επομένως, ο μαγικός ρεαλισμός είναι τρόπος αφήγησης (Παπαδάτος, 2014, όπως αναφέρεται στο Παπαδάτος, 2014γ: 169). Έτσι και στο παρόν μυθιστόρημα, το κεφάλι της κυρίας Βάσως γίνεται ένα μεγάλο μαυριδερό καζάνι. Έχουμε, δηλαδή, την παρουσίαση του πραγματικού γεγονότος, που είναι η ατονία, οι φωνές, η κούραση και η αδιαφορία των παιδιών για το μάθημα και τους συμβατικούς κανόνες, σε συνδυασμό με το μαγικό στοιχείο, τη μεταμόρφωση του κεφαλιού της δασκάλας σε μεγάλο μαυριδερό καζάνι με καπάκι! Παρατηρούμε ότι δίνεται και ένα ποιητικό στοιχείο στην όλη μεταμόρφωση της δασκάλας στην πραγματικότητα, χωρίς όμως να αναρωτιέται κάποιος. Εξάλλου, συχνά σε όλους μας έχει συμβεί μετά από κούραση και φωνές να αναφωνούμε «Πο πο! Το κεφάλι μου έγινε καζάνι!» θεωρώντας το ως κάτι το φυσιολογικό.

ΔΙΑΚΕΙΜΕΝΙΚΟΤΗΤΑ

Η έννοια της διακειμενικότητας ορίζεται από τον Riffaterre ως *«το δίκτυο των λειτουργιών που συνιστούν και καθορίζουν τη σχέση κειμένου-διακείμενου»* (Παπαντωνάκης, 2011, όπως αναφέρεται στο Παπαδάτος, 2014γ: 44). Η ανάγκη κατανόησης ωθεί τον αναγνώστη ενός λογοτεχνικού κειμένου να αναγνωρίσει την ύπαρξη ενός διακείμενου, προκειμένου να συμπληρώσει σταδιακά τα κενά στην ερμηνεία του, να αποκρυπτογραφήσει τους υπαινιγμούς του (Παπαντωνάκης, 2011, όπως αναφέρεται στο Παπαδάτος, 2014γ: 44). Επιπλέον, βοηθάει το συγγραφέα να καλύψει κάποια κενά.

Στο υπό ανάλυση βιβλίο τα διακείμενα που εντοπίσαμε είναι τα εξής:

α) τα *ψευδώνυμα* των μαθητών της τάξης.

Διακείμενο με τα *Φανταστικά Διώνυμα και τις χιουμοριστικές προτάσεις του* Τζάνι Ροντάρι στο βιβλίο «Γραμματική της Φαντασίας», καθώς όπως σημειώνει στο βιβλίο του «η φαντασία δεν είναι μια ικανότητα διαχωρισμένη από το μυαλό: είναι το ίδιο το μυαλό στην ολότητά του» (Ροντάρι, 2003: 29).

β) Τα δικαιώματα των μαθητών που συνέταξαν οι μαθητές της Βάσως Χαλάλη, από το Α ως το Ω και θα τα εφάρμοζαν όταν το μάθημα γινόταν με τρόπο βαρετό.

Διακείμενο εντοπίστηκε με το συλλογικό έργο «Έχω πάντα δικαίωμα», ένα βιβλίο για τα Δικαιώματα του Παιδιού και την ενίσχυση των σκοπών της Unicef, στο οποίο γράφει και η Αγγελική Βαρελλά.

γ) Διακείμενο: η αναφορά στο Παιδικό Περιοδικό (1879-1922) «Διάπλασις των παίδων» του Γρηγόριου Ξενόπουλου.

ΕΠΙΠΕΔΑ ΡΕΑΛΙΣΜΟΥ: ΜΑΓΙΚΟΣ ΡΕΑΛΙΣΜΟΣ

Η συγγραφέας «ντύνει» το ρεαλισμό με χιούμορ και υπερρεαλισμό, όπως υποστηρίζει η ίδια σε συνέντευξή της, για να φτάσει στο μαγικό ρεαλισμό. Αυτό φαίνεται στο σημείο που το κεφάλι της κυρίας Βάσως γίνεται ένα μαυριδερό καζάνι. Έχουμε δηλαδή την παρουσίαση του πραγματικού γεγονότος, που είναι η κούραση, η ατονία, οι φωνές και η αδιαφορία των παιδιών για το μάθημα και τους κανόνες σε συνδυασμό με το μαγικό στοιχείο: τη μεταμόρφωση του κεφαλιού της δασκάλας σε μεγάλο μαυριδερό καζάνι με καπάκι. Επίσης δίνεται ποιητικό στοιχείο στην πραγματικότητα, χωρίς να αναρωτιέται κάποιος.

ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ

Στο μυθιστόρημα εντοπίζεται ένα ακόμη αφηγηματικό στοιχείο, οι συγκρούσεις, οι ποικίλες και παντού παρούσες συγκρούσεις, οι οποίες συμβάλλουν στην προώθηση της πλοκής (Καρπόζηλου, 1994: 176). Σύμφωνα με τη Lukens στα παιδικά αναγνώσματα διακρίνουμε τα παρακάτω είδη αντιθέσεων-συγκρούσεων (Καρπόζηλου, 1994: 176):

α) *Άτομο εναντίον του εαυτού του:* εδώ τοποθετείται η σύγκρουση ανάμεσα στη δασκάλα και τον εαυτό της, όταν πιέζεται από το διευθυντή να αλλάξει τρόπο διδασκαλίας με αποτέλεσμα τη μεταμόρφωση του κεφαλιού της δασκάλας σε καζάνι. Επιπλέον, η δασκάλα συγκρούεται με τον εαυτό της απογοητευμένη ότι δεν έπρεπε να αλλάξει πεποιθήσεις, θυμωμένη που δεν πάλεψε για τα πιστεύω της και υποχώρησε τόσο εύκολα στην πίεση του διευθυντή. Οι εσωτερικές (διαπροσωπικές) συγκρούσεις/διαμάχες που βιώνει το παιδί/αναγνώστης αφορούν συχνά καταστάσεις που σχετίζονται με την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του και την διαμόρφωση του χαρακτήρα του (Καρπόζηλου, 1994: 177).

β) *Άτομο εναντίον ατόμου:* είναι η σύγκρουση ανάμεσα στη δασκάλα και το διευθυντή που της επιβάλλει να κάνει το μάθημά της σύμφωνα με τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος. Ακόμη, σε αυτή την κατηγορία ανήκουν και οι συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών στο σημείο που προσπαθούν να καταλήξουν στον καλύτερο τρόπο που θα πρέπει να ακολουθήσουν, ώστε να επαναφέρουν τη δασκάλα τους. Η ένταση που απορρέει από αυτές τις συγκρούσεις κρατούν αμείωτο το ενδιαφέρον του αναγνώστη για την εξέλιξη της ιστορίας.

γ) Άτομο εναντίον κοινωνικού συστήματος: είναι η σύγκρουση ανάμεσα στη δασκάλα με τις καινοτόμες ιδέες της και του παραδοσιακού εκπαιδευτικού συστήματος που δεν δέχεται αλλαγές και πρωτοτυπίες.

ΚΕΝΑ ΑΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΤΙΑΣ

Η συγγραφέας έχει τον τρόπο να αφήνει κενά απροσδιοριστίας, ώστε κάθε ηλικία να εντάσσει μέσα της τη δική της βιωματική εμπειρία, η οποία παράλληλα με το διάβασμα μεταλλάσσεται δημιουργικά σε λογοτεχνική εμπειρία (Παπαδάτος, 2013, από την ιστοσελίδα http://sophiamadouvalou.gr/ της Σ. Μαντουβάλου). Επιπλέον η συγγραφέας αφήνει κενά απροσδιοριστίας, τα οποία καλείται ο αναγνώστης να «γεμίσει» σύμφωνα με την προηγούμενη εμπειρία του και τη φαντασία του

προσδίδοντας στον αναγνώστη έναν πιο ενεργητικό ρόλο και επίσης προϋποθέτοντας ότι κάθε αναγνώστης θα «γεμίσει» με διαφορετικό τρόπο τα κενά (Nikolajeva, 2005, όπως αναφέρεται στο Παπαδάτος, 2014γ: 81).

β. Χαρακτήρες

Η ιστορία γίνεται πιο κατανοητή μέσα από τις ενέργειες των χαρακτήρων. Οι κύριοι χαρακτήρες του μυθιστορήματός μας είναι η δασκάλα-κυρία Βάσω Χαλάλη, οι είκοσι έξι (26) μαθητές της και ο διευθυντής του σχολείου. Αναλυτικότερα, εντοπίζουμε δυο συστήματα διδασκαλίας, όπου μπορούμε να χωρίσουμε τους χαρακτήρες μας. Στο παραδοσιακό σύστημα διδασκαλίας ανήκει ο διευθυντής, ο οποίος αντιπροσωπεύει ένα τυπικό όργανο του Υπουργείου Παιδείας που πιστεύει ότι η γνώση είναι δεδομένη, είναι υπέρ της πιστής εφαρμογής των σχολικών κανόνων και των στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος. Από την άλλη πλευρά, στο δεύτερο σύστημα διδασκαλίας ανήκουν η δασκάλα και οι είκοσι έξι «υπέροχοι» μαθητές. Η δασκάλα με τον πιο ελεύθερο και καινοτόμο τρόπο διδασκαλίας της έχει κερδίσει τη συμπάθεια των παιδιών και έχει πετύχει τα παιδιά να αγαπούν το σχολείο, να μην αισθάνονται «εγκλωβισμένα» από τα μαθήματα, τις εργασίες και τις υποχρεώσεις τους. Και φυσικά, έχει καταφέρει οι μαθητές να έρχονται ερωτηματικά και να φεύγουν ερωτηματικά, «γιατί τί άλλο είναι η μάθηση αν όχι μια συνεχής αναζήτηση, ένα παιχνίδι του νου και της ψυχής;», όπως χαρακτηριστικά αναρωτιέται η δασκάλα/ηρωίδα μέσα από τις σελίδες του βιβλίου.

Η ιστορία γίνεται προσωποκεντρική με την επένδυση του λογοτεχνικού χαρακτήρα με ψυχικά χαρακτηριστικά (Κανατσούλη, 2004: 121). Η τοποθέτηση της δασκάλας στην πλευρά του «καλού» συνδέεται με την ηθική δικαίωση. Ο τύπος της γυναικείας προσωπικότητας που αντιπροσωπεύει η ηρωίδα-δασκάλα είναι μια όμορφη, χαρισματική και δημιουργική νέα γυναίκα που οραματίζεται μια εκπαίδευση που θα κάνει ευτυχισμένα τα παιδιά και δεν θα τα δυσαρεστεί. Εδώ συναντάμε μια δασκάλα που, αντίθετα από αρκετές γνωστές περιπτώσεις, φροντίζει περισσότερο για τη συναισθηματική ισορροπία των μαθητών της παρά για τη στείρα συσσώρευση γνώσεων. Επιθυμεί, και το εφαρμόζει με επιτυχία, τα παιδιά να έρχονται στο σχολείο με ερωτηματικά και να φεύγουν με πολλές απαντήσεις, με ανοιχτό μυαλό και φαντασία. Αφήνει τα παιδιά της να είναι παιδιά: να χαίρονται, να γελούν, να ονειρεύονται, να κάνουν ακόμη και σκανταλιές, αλλά παράλληλα να μαθαίνουν, αφού η μάθηση είναι σί-

γουρα πιο αποτελεσματική και πιο δημιουργική, όταν λαμβάνει χώρα σε κατάλληλο περιβάλλον. Και τί πιο κατάλληλο για τα παιδιά από ένα σχολείο χαράς και αγάπης; Το δικαίωμα έκφρασης των παιδιών βρίσκει έδαφος εφαρμογής σε ένα τέτοιο σχολείο.

Το επάγγελμα της δασκάλας αντιπροσωπεύει ένα ανώτερο μορφωτικό επίπεδο, πνεύμα ανανέωσης και προόδου. Η άσκηση επαγγέλματος από γυναίκες αποτελεί πεδίο προσωπικής ικανοποίησης. Μορφωμένη επαρκώς η ίδια αξιολογεί πως η παιδική προσωπικότητα διαπλάθεται σωστότερα με το διάλογο, την κατανόηση, τη φιλική σχέση δασκάλου-παιδιού, χωρίς να παραλείπει να παρουσιάζει την ανατρεπτική της διάθεση και στάση (Κανατσούλη, 1997: 62, 69, 82). Τέλος, η παιγνιώδης διάθεσή της ταυτίζεται με την ψυχοσύνθεση της συγγραφέως, η οποία πιστεύει ότι χωρίς χιούμορ, φαντασία και δημιουργική έκφραση, η εκπαίδευση δεν μπορεί να διαμορφώσει δημιουργικούς και ευτυχισμένους ανθρώπους.

γ. Σκηνικό/ Χώρος

Ως σκηνικό και χωροχρόνο ορίζουμε τον τόπο/χώρο, όπου εκτυλίσσεται η πλοκή και τον αφηγημένο χρόνο, δηλαδή την χρονική διάρκεια που καλύπτουν τα γεγονότα της αφήγησης. Σε κάποια λογοτεχνήματα ο χώρος και ο χρόνος είναι συνδεδεμένοι άρρηκτα με την υπόλοιπη αφήγηση και παίζουν καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξή της (Καρπόζηλου, 1994: 193). Σε άλλα έργα όμως η τοποθέτηση του χωροχρόνου της ιστορίας είναι δευτερεύουσας σημασίας και επηρεάζει ελάχιστα ή και καθόλου την πλοκή της. Ωστόσο, αρκετά είναι τα έργα που ακόμη και οι τίτλοι τους προσδιορίζουν άμεσα ή έμμεσα το χρόνο ή/και το χώρο (Καρπόζηλου, 1994: 194). Σε αυτή την κατηγορία ανήκει το υπό ανάλυση βιβλίο που με τον τίτλο «Η δασκάλα που το κεφάλι της έγινε καζάνι» σηματοδοτεί την τοποθέτηση της ιστορίας στο χώρο του σχολείου και πιο συγκεκριμένα σε μια σχολική τάξη, αλλά και σε ένα σημείο στο γραφείο του διευθυντή. Για το χρόνο δεν γίνεται κάποιος λόγος, αλλά δε φαίνεται να παίζει ρόλο στην πλοκή και στη γενικότερη κατανόηση της ιστορίας.

Επιπλέον να σημειώσουμε ότι δεν υπάρχει εικονογράφηση στο βιβλίο, επειδή δεν δημιουργείται και η ανάγκη για κάτι τέτοιο.

3. Η ΙΔΕΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΣΥΓΓΡΑΦΕΩΣ

Η λογοτεχνία είναι εμπειρία που επηρεάζει, ώστε να δημιουργηθεί συ-

γκεκριμένος τύπος αναγνώστη. Εδώ δημιουργείται ο ενεργητικός τύπος αναγνώστη ο οποίος κατά τον Goldmann ψάχνει να βρει μια πρόσκληση για στοχασμό και σύνθεση των πληροφοριών (Σαμαρά, 1987, όπως αναφέρεται στο Παπαδάτος, 2014γ: 92).

Κάνοντας λόγο για ιδεολογία της συγγραφέως εννοούμε όλο εκείνο το σύνολο ιδεών και δομών που εκφράζει την αντίληψη της συγγραφέως για τον κόσμο και την ιστορία μέσα από την οπτική της. Πολλές φορές είναι αυτή που μεταβάλλει την κοινωνική πραγματικότητα (Καλλέργης, 1995).

Πιο συγκεκριμένα, ο Goldmann κάνει λόγο για γενετικό δομισμό γιατί μελετά την ερμηνεία του λογοτεχνικού έργου. Η θεωρία του βασίζεται στην έννοια της δομής. Όταν μιλάμε για δομή εννοούμε το σύστημα από αλληλεξαρτώμενα στοιχεία/αξίες που έχουν σταθερή σχέση μεταξύ τους (Σαμαρά, 1987, όπως αναφέρεται στο Παπαδάτος, 2014γ: 91). Επομένως, η συγγραφέας ερμηνεύει το λογοτεχνικό κείμενο παρουσιάζοντας μας ένα αξιακό πλαίσιο: το εκπαιδευτικό σύστημα που αποτελείται από κανόνες, στόχους, ύλη, Αναλυτικό Πρόγραμμα, πειθαρχία, βιβλία, σχολική τάξη, μαθητές και δασκάλους. Όλα είναι αλληλεξαρτώμενα στοιχεία. Κάθε αλλαγή επιφέρει ανάλογη αλλαγή και στη σχέση των παραγόντων μεταξύ τους, ώστε με τον τρόπο αυτό μας βοηθούν να κατανοήσουμε το λογοτεχνικό έργο και τη συνεκτικότητά του. Γενικότερα, η συγγραφέας μας παρουσιάζει την αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να δεχτεί οποιαδήποτε καινοτομία.

Σημαίνουσα Δομή

Η σημαίνουσα δομή είναι δυναμική και εκφράζει σε συστηματική μορφή τις αντιφάσεις που παρουσιάζει το έργο (Σαμαρά, 1987, όπως αναφέρεται στο Παπαδάτος, 2014γ: 97). Η συγγραφέας μας μεταφέρει στο εκπαιδευτικό σύστημα που αποτελείται από κανόνες, στόχους, ύλη, αναλυτικό πρόγραμμα, πειθαρχία, βιβλία, σχολική τάξη, μαθητές και δασκάλα/διευθυντή. Όλα είναι αλληλοεξαρτώμενα στοιχεία και οποιαδήποτε αλλαγή, επιφέρει ανάλογη αλλαγή και στη σχέση των παραγόντων μεταξύ τους. Κάθε φαινόμενο, εκτός από την εσωτερική δομή του που το χαρακτηρίζει και το ερμηνεύει, ανήκει σε μια μεγαλύτερη εξωτερική δομή στην οποία έχει μια λειτουργία (Σαμαρά, 1987).

Στο συγκεκριμένο βιβλίο που εξετάζουμε παρουσιάζονται οι αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος. Μέσα από την κρίση που ακολουθεί η άρνηση της εκπαιδευτικού αλλά και η υποταγή της δασκάλας στα

όρια-πλαίσια της εξουσίας του εκπαιδευτικού συστήματος, τελικά οδηγεί στην αποδοχή και επιβολή του νέου-πέρα από τη στερεότυπη σκέψη.

Καταγράφοντας το αξιακό πλαίσιο, παρατηρούμε ότι απουσιάζει από το έργο αυτό η αποδοχή του καινούριου, του εναλλακτικού, του καινοτόμου.

«Αφήνεται» πολλή ελευθερία στους ήρωες οι οποίοι αποκαλύπτουν τις σημαίνουσες παιδαγωγικές δομές της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης και μιας ζητούμενης ευχάριστης και ποιητικής μαθησιακής διαδικασίας με δεσπόζουσες έννοιες την αγάπη, τη φιλία, την αποδοχή του άλλου και ιδιαίτερα την αυτοεκτίμηση.

Κοσμοθεωρία

Τη συγγραφέα χαρακτηρίζει η αισιοδοξία, η καινοτομία, ο καταλυτικός ρόλος που έχει το χιούμορ στη ζωή της/μας, η καθημερινή επανάσταση της πραγματικότητας για έναν καλύτερο αύριο μέσα από τον κατακερματισμό της στερεότυπης σκέψης. Υπό μία θεωρητική ματιά παρατηρούμε ότι αναδύεται η κοσμοθεωρία της ανατροπής, η οποία ενισχύεται από τον τρόπο διδασκαλίας και τη στάση ζωής της δασκάλας που θεωρεί ότι η εκπαίδευση μπορεί να επιφέρει την αλλαγή.

Ο αγώνας της συγγραφέως μέσω της συγγραφής του συγκεκριμένου έργου στοχεύει να ανατρέψει αυτό που οι πολιτισμένες κοινωνίες προσπαθούν: να χειραγωγήσουν τους ανθρώπους.

Σε μια κοινωνία που στοχεύει στην αύξηση του υλικού πλούτου και στη δημιουργία χειραγωγημένων ανθρώπων που νιώθουν ανήμποροι να διεκδικήσουν αυτό που τους κάνει ευτυχισμένους, το βιβλίο γίνεται όπλο, σημαίνει καταλαβαίνουμε τον κόσμο και την κοινωνία, ανακαλύπτουμε την πραγματικότητα, αναπτύσσουμε τη σκέψη μας, το λόγο και το συναίσθημά μας.

Ακριβώς σε αυτό το σημείο επιβεβαιώνεται η άποψη της θεωρίας του Goldmann για την ύπαρξη δομών που συνδέουν σε βαθύτερο επίπεδο το έργο με την κοινωνία (Σαμαρά, 1987).

Όλα τα δεδομένα του παραδοσιακού σχολείου και κατ' επέκταση της συμβατικής εκπαίδευσης ανατρέπονται στο βιβλίο τούτο.

4. Η ΣΧΕΣΗ ΑΝΑΓΝΩΣΤΗ ΚΑΙ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

Η σχέση αναγνώστη και κειμένου είναι σχέση συναλλαγής (transaction)

και όχι αλληλεπίδρασης (interaction). Κάθε αναγνώστης τροποποιεί την εμπειρία την οποία του δημιουργεί η ανάγνωση του βιβλίου-κειμένου. Αυτή η εμπειρία είναι διαφορετική για τον καθένα, συνεπώς και αυτό που προσελκύει τον καθένα είναι εντελώς διαφορετικό. Ο αναγνώστης δηλαδή συναλλάσσεται με έναν ιδιαίτερο τρόπο εμπειρίας, κινείται ανάμεσα σε κειμενικές ενδείξεις και σε αναγνωστικές προσδοκίες. Τα παραπάνω συνοψίζονται στη θεωρία της L. M. Rosenblatt, η οποία χωρίς να υποτιμά την κειμενική υπόσταση, δίνει το προβάδισμα στο ρόλο του αναγνώστη και προσπαθεί παράλληλα να «συμβιβάσει» τη δυναμική αυτού του ρόλου με τις κειμενικές επιταγές (Πολίτης, 1996, όπως αναφέρεται στο Παπαδάτος, 2014γ: 58). Οι θεωρητικές θέσεις της Rosenblatt είναι ενδεικτικές της επιμονής της να ερμηνεύσει την αναγνωστική εμπειρία της λογοτεχνίας και να κατανοήσει τι συμβαίνει κατά την ανάγνωση μελετώντας θεωρητικά και πρακτικά τις αντιδράσεις των αναγνωστών. Οι αναγνώστες ως φορείς εμπειριών εισχωρούμε, εμβαθύνουμε, ανακαλύπτουμε το κείμενο. Η εμπειρία πολλές φορές είναι ασύνειδη. Μια ανάγνωση είναι επαλήθευση ή διάψευση των προσδοκιών. Με τον τρόπο αυτό δημιουργείται η λογοτεχνική αξία στην ανάγνωση και φτιάχνει την «καλή» λογοτεχνία (Παπαδάτος, 2014β). Η προσωπική δραστηριότητα του αναγνώστη είναι ακριβώς η εμπειρία της λογοτεχνίας. Οι εμπειρίες του αναγνώστη συσχετίζονται με το κείμενο. Με τη σειρά του το κείμενο θα ανατροφοδοτήσει τις εμπειρίες και θα προκληθεί η νέα εμπειρία-αντίδραση-αναδημιουργία ολόκληρου του έργου.

5. Η ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ ΤΟΥ ΑΝΑΓΝΩΣΤΗ

Η ανάλυση της θεωρίας της Rosenblatt (Συναλλακτική θεωρία, 1904-2005) αποτελείται από τέσσερις σημαντικές θέσεις:

1. Το κείμενο δρα ως ερέθισμα.
2. Οδηγεί τον αναγνώστη, ώστε να διευθετήσει την προσωπική του απάντηση.
3. Δίνεται προτεραιότητα στην αισθητική φύση της ανάγνωσης.
4. Η λογοτεχνική εμπειρία πρώτιστα εκμαιεύεται και έπειτα εκδηλώνεται η ανταπόκριση (διάκριση ανάμεσα στην έκκληση και την ανταπόκριση/αντίδραση).

Σύμφωνα με τη συναλλακτική θεωρία της L. M. Rosenblatt οι αναγνώστες του συγκεκριμένου λογοτεχνικού έργου, το ερμηνεύουν ανάλογα με τα προσωπικά τους βιώματα που αναδύονται βάσει των κειμενικών

ενδείξεων και γίνονται ενεργητικοί αναγνώστες.

Αν και ο υπονοούμενος αναγνώστης αποτελεί μια καινοτομία στη θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης, εν τούτοις είναι μια αφηρημένη εικόνα, είναι δύσκολο να καθοριστεί η ταυτότητά του, καθώς και αν ταυτίζεται με τον πραγματικό αναγνώστη (Nikolajeva, 2005, όπως αναφέρεται στο Παπαδάτος, 2014γ: 82-83).

Στο συγκεκριμένο λογοτεχνικό έργο ο έφηβος αναγνώστης διασώζεται και ταυτίζεται με πολλούς τύπους μαθητών. Το έργο αντικατοπτρίζει τον σημερινό δάσκαλο του 2015, ο οποίος βρίσκεται πλέον σε κατάσταση επαγγελματικής εξουθένωσης (burn out). Η επιθυμία του εκπαιδευτικού να καινοτομήσει και με δεδομένη την ουσιαστική αγάπη του στον άνθρωπο (κατά συνέπεια και στα παιδιά) βρίσκεται αντιμέτωπη με την εξουσία/αρχή, η οποία απαγορεύει οποιαδήποτε καινοτόμα και εναλλακτική διδακτική προσέγγιση.

Θα χαρακτηρίζαμε το λογοτεχνικό έργο ως ύμνο στη μαθητοκεντρική διδασκαλία, καθώς θυμίζει την εφαρμογή των αρχών της σχολής Μοντεσσόρι, βασική αρχή της οποίας είναι το εξής: Η διαμόρφωση του χαρακτήρα δεν διδάσκεται, προέρχεται από την εμπειρία και όχι την εξήγηση.

Θα τολμούσαμε να σημειώσουμε ότι στη διδακτική προσέγγιση της δασκάλας του έργου διακρίνουμε στοιχεία του Σάμερχιλ, του ανεξάρτητου βρετανικού δημοκρατικού σχολείου, όπου είχε ως βασικό ιδεολογικό άξονα την πεποίθηση ότι το σχολείο πρέπει να προσαρμόζεται, ώστε να ταιριάζει στο παιδί και τις ανάγκες του.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ[5]

Συμπερασματικά, η Σοφία Μαντουβάλου αποτελεί μια ιδιαίτερη παρουσία στην ελληνική λογοτεχνία για παιδιά, αλλά πιστεύουμε και διεθνώς. Είναι μια ολοκληρωμένη δημιουργός, η οποία από διαφορετικές πλευρές έχει αφενός στηρίξει και διαδώσει τη λογοτεχνία τους, αλλά το σημαντικότερο στοιχείο είναι ότι τα βιβλία της με κύριο υφολογικό στοιχείο το συνδυασμό της φαντασίας με το χιούμορ στις διάφορες μορφές του, έχουν αγγίξει σύγχρονα ζητήματα που αναφέρονται είτε στην ατομική/συναισθηματική, είτε στην κοινωνική συνειδητοποίηση των παιδιών, με τέτοιο λογοτεχνικό τρόπο, ώστε τα παιδιά να προσεγγίζουν και να γνωρίζουν καλύτερα τον εαυτό τους, τους άλλους και τον σημερινό πολύπλοκο κόσμο μας.

5. Από την ιστοσελίδα http://sophiamadouvalou.gr. Ανακτήθηκε στις 24-1-2015.

Η Σοφία Μαντουβάλου στο υπό ανάλυση λογοτεχνικό έργο γράφει «σοβαρά» πράγματα και θεμελιώδεις αλήθειες με απλό τρόπο και μέσα από παιγνιώδεις και δημιουργικές επινοήσεις.

Η συγγραφέας στο παρόν βιβλίο αποτυπώνει το εκπαιδευτικό σύστημα και την ανατροπή που επιλέγει να εφαρμόσει στην εκπαιδευτική πράξη μια δασκάλα, ίσως την πιο σύγχρονη και ανατρεπτική δασκάλα της ελληνικής λογοτεχνίας για παιδιά. Μια δασκάλα γεμάτη αγάπη για τους μαθητές της, που τους μεταμορφώνει σε αληθινούς δημιουργούς. Στο βιβλίο της Σοφίας Μαντουβάλου δύο υφολογικά στοιχεία είναι εκείνα που το κάνουν να ξεχωρίζει: το χιούμορ και η φαντασία τα οποία συνταιριάζονται δημιουργικά με ένα τρίτο στοιχείο ιδεολογικού περιεχομένου που σχετίζεται με τη συναισθηματική και κοινωνική νοημοσύνη και το οποίο το διαπερνά έντεχνα. Όσον αφορά στο χιούμορ, είναι πρωτότυπο και ανατρεπτικό. Παρουσιάζεται άλλοτε λεκτικό, σε φωνολογικό ή σημασιολογικό επίπεδο και άλλοτε με την υπέρβαση, την υπερβολή, τον παραλογισμό, τη διαρκή έκπληξη. Το φαντασιακό στοιχείο δε, μέσω του ανιμισμού ή της ρεαλιστικής ή υπερρεαλιστικής πολλές φορές συμπεριφοράς των ανθρώπινων όντων ανηλίκων ή ενηλίκων, δρα συνήθως σε ένα πλαίσιο ώσμωσης με το χιούμορ, προσδίδοντας στην πραγματικότητα μια διάσταση ανθρώπινη, στα μέτρα του παιδιού και συγχρόνως οραματική της αυτεπίγνωσης, της συναισθηματικής και κοινωνικής αντιμετώπισης της πραγματικότητας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Καλλέργης, Η. (1995). *Προσεγγίσεις στην Παιδική Λογοτεχνία*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Κανατσούλη, Μ. (1997). *Πρόσωπα γυναικών σε παιδικά λογοτεχνήματα (όψεις και απόψεις)*. Αθήνα: Πατάκης.

Κανατσούλη, Μ. (2002). *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της Παιδικής Λογοτεχνίας σχολικής και προσχολικής ηλικίας*. Θεσσαλονίκη: University studio press.

Κανατσούλη, Μ. (2004). *Ιδεολογικές διαστάσεις της Παιδικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Καρπόζηλου, Μ. (1994). *Το παιδί στη χώρα των βιβλίων*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Μαντουβάλου, Σ. (2013). *Η δασκάλα που το κεφάλι της έγινε καζάνι*. Αθή-

να: Πατάκης.
Παπαδάτος, Σ. Γ. (2014α). *Το Παιδικό Βιβλίο στην Εκπαίδευση και στην Κοινωνία*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
Παπαδάτος, Σ. Γ. (2014β). *Σημειώσεις Παραδόσεων Μαθήματος Α' εξαμήνου Π.Μ.Σ. Πανεπιστημίου Αιγαίου*.
Παπαδάτος, Σ. Γ. (2014γ). (Επιμ.) *Θεωρία Παιδικής Λογοτεχνίας. Π.Μ.Σ. Πανεπιστημίου Αιγαίου. Οκτώβριος. Ρόδος*.
Παπαντωνάκης, Γ. (2011). *Οι ιδέες των παιδιών για την παιδική λογοτεχνία: Θεωρία και έρευνα της αναγνωστικής ανταπόκρισης*. Αθήνα: Τόπος. (Στο Παπαδάτος, Γ. 2014γ: 42-57).
Ροντάρι, Τ. (2003). *Γραμματική της Φαντασίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
Σαμαρά, Ζ. (1987). Γενετικός Δομισμός του Lucien Goldmann. Στο *Προοπτικές του Κειμένου*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Ξενόγλωσση

Nikolajeva, M. (2005). *The Aesthetic of the Reader, στο Aesthetic Approaches to Children' Literature. An Introduction*. Lanham, Toronto, Oxford, The Scarecrow Press, Inc. (pp. 247-264). (Στο Παπαδάτος, 2014γ: 79).

Ιστογραφία

http://www.sophiamadouvalou.gr/el/%CF%83%CF%8D%CE%BD%CF%84%CE%BF%CE%BC%CE%BF-%CE%B2%CE%B9%CE%BF%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%B9%CE%BA%CF%8C#.VLLY-8mpjcs
http://sophiamadouvalou.gr/el/node/296#.VNpAa7f9mDZ
http://paidiki-logotexnia.blogspot.gr/2011/11/blog-post.html

ABSTRACT

In children's literature, authors of children's books focused on giving children ideological directions so as to transmit their values, to help their personal development and to acquire social sensitivity with maturity and get socialized. This paper presents detailed information of the Theory of Children's Literature (ideology through the details of the text, ideology of the writer, reader-response theory Transactional) through children's novel "*The teacher that her head became a cauldron*" of Sofia Mandouvalou.

Πηνελόπη Φραντζή
Εκπ/κός ΠΕ70, MSc., MEd., Δίπλ. Μετ/σης, Πανεπιστήμιο Πατρών
πρώην Δ/ντρια Δημ.Σχ., πρώην Υπεύθ. Αγωγής Υγείας Π.Ε. Αχαΐας
Αγίου Κων/νου 46, 26442, Πάτρα
Τηλ.: 6936334334, fax: 2610421974
E-mail: frap@upatras.gr

Ευαγγελία Αποστολοπούλου
Εκπ/κός ΠΕ60, MEd.
Ηρώων Πολυτεχνείου 17, 26504, Αραχωβίτικα, Πάτρα
Τηλ.: 6949874721
E-mail: euangeliapn4356@gmail.com