



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΑΤΡΩΝ
UNIVERSITY OF PATRAS

Λογοτεχνία για Παιδιά I

Ενότητα 1: Γενικά-Εισαγωγικά

Δημήτρης Πολίτης

Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (ΤΕΕΑΠΗ)

ΑΝΟΙΚΤΑ ακαδημαϊκά μαθήματα ΠΠ

1. Σκοποί ενότητας	2
2. Περιεχόμενα ενότητας.....	2
3. «Παιδική Λογοτεχνία» ή «Λογοτεχνία για Παιδιά»;	2
4. Διασαφήνιση των εννοιών που εμπλέκονται στον όρο «Λογοτεχνία για Παιδιά»	3
5. Ορισμοί, χαρακτηριστικά της Λογοτεχνίας για Παιδιά-Κριτήρια επιλογής λογοτεχνικών κειμένων για μικρά παιδιά	5
5.1 Παιδικά Χαρακτηριστικά και Αναγνώσματα	8
5.2 Αναγνωστικοί ρόλοι	9
6. Η Λογοτεχνία για Παιδιά μέσα στην τάξη: Μια υποβαθμισμένη υπόθεση;	9
7. Λογοτεχνία για Παιδιά και διδακτικές πρακτικές	10

1. Σκοποί ενότητας

- Κατανόηση βασικών (εισαγωγικών) εννοιών — Εισαγωγή των φοιτητών/φοιτητριών σε βασικές θεωρίες και απόψεις που αφορούν τη Λογοτεχνία για Παιδιά.
- Εξοικείωση με τις βασικές αρχές της Θεωρίας και της Κριτικής της Λογοτεχνίας για Παιδιά, καθώς και με τα λογοτεχνικά είδη που αξιοποιούνται ως καταλληλότερα για τα μικρά παιδιά.
- Διάκριση του εννοιολογικού περιεχομένου των όρων και των ιδιαίτερων προσδιοριστικών στοιχείων της Λογοτεχνίας για Παιδιά.

2. Περιεχόμενα ενότητας

- Εισαγωγικές έννοιες-Διασαφήνιση όρων («Λογοτεχνία», «παιδί», «Παιδική Λογοτεχνία» ή «Λογοτεχνία για Παιδιά»)
- Εισαγωγή στη Θεωρία και στην Κριτική της Λογοτεχνίας για Παιδιά-Το παιδί ως αναγνώστης και κριτικός της Λογοτεχνίας για Παιδιά
- Εννοιολογικός προσδιορισμός και ιδιαίτερος χαρακτήρας της Λογοτεχνίας για Παιδιά, Μορφή και περιεχόμενο των λογοτεχνικών κειμένων για παιδιά, Όροι καταλληλότητας αναγνωσμάτων-Κριτήρια επιλογής
- Βασικά είδη και διδακτική αξιοποίηση λογοτεχνικών κειμένων στην Προσχολική Εκπαίδευση.

3. «Παιδική Λογοτεχνία» ή «Λογοτεχνία για Παιδιά»;

Η χρήση του όρου «Παιδική Λογοτεχνία» στον ελληνικό χώρο προσδιορίζεται ιστορικά. Επικράτησε από τα μέσα σχεδόν του 19ου αιώνα, όταν δεν γράφονταν έργα ειδικά για παιδιά και αξιοποιούνταν ως «παιδικά» κάποια από τα κείμενα που απευθύνονταν στους ενήλικους. Τα κείμενα αυτά, ως "παιδικότροπα", θεωρούνταν κατάλληλα και για τα παιδιά ως κοντινότερα στις ανάγκες του ή στα

ενδιαφέροντά τους. Ωστόσο, το επίθετο «παιδική» λειτουργεί παγιδευτικά, μάλλον διαχωριστικά για μια Λογοτεχνία, ο αποδέκτης της οποίας φαίνεται να προσδιορίζει απόλυτα την ουσία της, αλλά και μειωτικά, επειδή ως ποιοτικός χαρακτηρισμός προσδιορίζει την ποιότητα μιας Λογοτεχνίας εκ των προτέρων «μη ενήλικης», «μη σοβαρής» («παιδικά πράγματα», «παιδικά καμώματα», κ.ά.). Έτσι, δημιουργεί ευρύτερο εννοιολογικό διαχωρισμό που στηρίζεται στην αντίθεση παιδί-ενήλικος, η οποία μεταφέρεται αναπόφευκτα στο εννοιολογικό και αναφορικό περιεχόμενο του σημαίνοντος «Λογοτεχνία».

Από τους δύο όρους, λοιπόν, σήμερα προκρίνεται ο δεύτερος, «Λογοτεχνία για Παιδιά», ως ο λιγότερο προβληματικός: αφήνει την έννοια του όρου «Λογοτεχνία» ακέραια και άθικτη, ενώ με σαφή επιτασσόμενο προσδιορισμό εξειδικεύει το νόημά της σε σχέση με τον αποδέκτη της, χωρίς να αποκόπτεται από τη Λογοτεχνία, γενικά. Κυρίως, όμως, προσδιορίζει αρτιότερα το αντικείμενο της μελέτης μας (η πρόθεση για + αιτιατική → αιτία, σκοπός ή καταλληλότητα), χαρακτηρίζοντας τα, με ανάλογη μορφή και περιεχόμενο, αισθητικά δικαιωμένα έργα των (ενήλικων) λογοτεχνών (μήπως και των παιδιών;) που απευθύνονται σε παιδιά της προσχολικής, της σχολικής και της εφηβικής ηλικίας, προκειμένου να τα φέρουν σε επαφή με το αισθητικό φαινόμενο της τέχνης, γενικότερα, και της Λογοτεχνίας, ειδικότερα.

4. Διασαφήνιση των εννοιών που εμπλέκονται στον όρο «Λογοτεχνία για Παιδιά»

Λογοτεχνία: Υπάρχουν πολλοί ορισμοί που βασίζονται σε ιδιαίτερα γλωσσικά χαρακτηριστικά, σε πολιτισμικά συμφραζόμενα, στον τρόπο χρησιμοποίησης των λογοτεχνικών κειμένων.

-Λογοτεχνία=«αγριόχορτο». Μια τέτοια ταύτιση περισσότερο οργανώνει, παρά περιγράφει, τον κόσμο μας, αφού δεν είναι τόσο τα χαρακτηριστικά ενός φυτού που το κάνουν αγριόχορτο όσο ο τόπος που φυτρώνει.

-R.Jakobson: Η Λογοτεχνία συνιστά επικοινωνιακή πράξη που βασίζεται σε έξι «παράγοντες»: υπάρχει πάντα ένας *πομπός* και ένας *δέκτης*, ενώ μεταξύ τους υπάρχουν τα *συμφραζόμενα* (ρηματικός-κοινωνικός περίγυρος) για τη μεταβίβαση του *μηνύματος* και ένας κοινός *κώδικας*, για να είναι δυνατή η *επαφή*. Ανάλογα με τον παράγοντα στον οποίο δίνεται έμφαση προσδιορίζεται και η λειτουργία της πράξης. Έτσι, η έμφαση στον *πομπό* προβάλλει τη *συναισθηματική /βιωματική* λειτουργία, στο *δέκτη* τη *βουλητική /προθετική*, στα *συμφραζόμενα* την *αναφορική*, στο *μήνυμα* την *ποιητική* και στον *κώδικα* τη *μεταγλωσσική* λειτουργία. Στην *επαφή* δεν αποδίδεται συνήθως κάποια λειτουργία (*φατική*), αφού μπορεί να παραλειφθεί κατά τη λογοτεχνική επικοινωνία που γίνεται μέσω του γραπτού λόγου (εκτός από το θέατρο).

-Λογοτεχνία: Τέχνη του λόγου/Αντικείμενο λεκτικό με αισθητική λειτουργία/ — (ποιητική)
Λογοτεχνικότητα: Ιδιότητα που κάνει ένα κείμενο λογοτεχνικό και συμπλέκει (αναφέρεται) βασικά (σε)

τέσσερις έννοιες: *εικόνα* (αφηρημένος όρος που αναφέρεται στην εικονοποιία), *μεταφορά* (μη κυριολεκτική χρήση γλώσσας, υφολογικός τρόπος που συγκρίνει δύο αντικείμενα: πρόσωπο-φεγγάρι), *σύμβολο* (συγκεκριμένο επιλεγμένο αντικείμενο που σηματοδοτεί μια κυρίαρχη ιδιότητά του: νερό-ροή), *μύθος* (μυθοπλασία, story). — G.Genette: δύο καθεστώτα λογοτεχνικότητας, το *συστατικό* (constitutif) που είναι εγγυημένο από ένα πλέγμα προθέσεων, ειδολογικών συμβάσεων και πολιτισμικών παραδόσεων, και το *συμβατικό* (conditionnel) που προέρχεται από μια υποκειμενική αισθητική και ευμετάβολη εκτίμηση του συγγραφέα/ Διπολικά ορισμένη λογοτεχνικότητα: το θεματικό (thématique) κριτήριο που συνδέεται με τη μυθοπλασία, δηλαδή το περί τίνας πρόκειται, και το *ρηματικό* (rématique), δηλαδή η (ρηματική) έκφραση που αναφέρεται στο χαρακτήρα του ίδιου του κειμένου και στον τύπο του λόγου που μας παρέχει ως δείγμα.

Παιδί: Το άτομο που εντάσσεται στην πρώτη νηπιακή-δεύτερη νηπιακή του ανθρώπου (3-6,5 χρόνων) και παρουσιάζει (με δεδομένες τις ατομικές διαφορές) τα παρακάτω βασικά χαρακτηριστικά:

- αυθορμητισμός, έξαρση του εγώ,
- τάση για επίδειξη-επιζήτηση της επιδοκμασίας και του θαυμασμού των άλλων,
- δεκτικότητα στην ισχύουσα κουλτούρα, ορμή για μίμηση αλλά και αντίθεση στις θελήσεις των άλλων,
- φυσιολογικούς περιορισμούς,
- σεξουαλική ανωριμότητα,
- τάση προσκόλλησης στους ενήλικους,
- αδυναμία αφηρημένης σκέψης,
- κυριαρχία της φαντασίας,
- μικρότερη ικανότητα συγκέντρωσης, κινητικότητα.

Για τη σημερινή εννοιολογική απόδοση του όρου «παιδί» αξίζει να δούμε, έστω συνοπτικά, τη διαχρονική εξέλιξή του. Μέχρι και το 18^ο αιώνα το παιδί θεωρείται μικρογραφία του μεγάλου (έχει προηγηθεί ο *Αιμίλιος* του Ζ. Ρουσώ το 1762 που διατυπώνει τις αρχές μιας εκπαίδευσης που θα παίρνει υπόψη της τη φύση του παιδιού). Στο δεύτερο μισό του 19^{ου} αιώνα η γενίκευση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης επηρεάζει τον τρόπο αντιμετώπισης του παιδιού και, συνακόλουθα, του παιδικού αναγνωστικού κοινού. Το παιδί από αντικείμενο αγωγής και παιδείας γίνεται αναγνώστης και μετατρέπεται σε θέμα, πρόσωπο και ήρωας των αφηγηματικών μορφών. (Με το Β.Ουγκώ γίνεται θέμα ποιητικής εκμετάλλευσης, με τον Τ. Ντίκενς κεντρικό πρόσωπο μυθιστορήματος). Η είσοδος του παιδιού στη Λογοτεχνία του 19^{ου} αιώνα συνοδεύεται και από ένα διδακτισμό νέου τύπου (διάκριση σε αρσενικό και θηλυκό αναγνωστικό κοινό). Ο καθορισμένος από την άποψη της ηλικίας αποδέκτης

προϋποθέτει ή απαιτεί τη διατύπωση καθορισμένου αφηγηματικού μηνύματος που δεν επιλέγεται "ελεύθερα", αλλά υπακούει στην ανάγκη της μετάδοσης γνώσεων αλλά και στο αίτημα ηθικής και κοινωνικής διαπαιδαγώγησης. Ο κίνδυνος της σύνδεσης των λογοτεχνικών κειμένων που απευθύνονται στα παιδιά με την Παιδαγωγική και την Ψυχολογία, καθώς και το ενδεχόμενο του περιορισμού της εμβέλειας των ερευνητικών της αναζητήσεων και συσχετισμών, απαιτούν μεγαλύτερη προσοχή.

5. Ορισμοί, χαρακτηριστικά της Λογοτεχνίας για Παιδιά-Κριτήρια επιλογής λογοτεχνικών κειμένων για μικρά παιδιά

Το περιεχόμενο του όρου Λογοτεχνία για Παιδιά ποικίλλει από εποχή σε εποχή, από πολιτισμό σε πολιτισμό, και συνεχίζει να παραμένει σχετικά ασαφές, αφού δεν πρόκειται για ένα αλλά για πολλά που μπορούν να προταθούν ανάλογα με την οπτική γωνία που γίνεται η αφορμή της παρατήρησης: το παιδί-αναγνώστης, το παιδί-θέμα της Λογοτεχνίας, το παιδί-ήρωας των αφηγηματικών μορφών, το παιδί-αντικείμενο αγωγής. Γενικά, είναι ευκολότερο να οριστεί αρνητικά, δηλαδή τι δεν είναι Λογοτεχνία, καθώς και συγκριτικά με την "άλλη" Λογοτεχνία για ενήλικους (οπότε προβάλλονται και οντολογικά ζητήματα/οντολογικές διαφορές). Η υπόσταση της Λογοτεχνίας για Παιδιά προϋποθέτει, εκτός από τη θεωρητική αναγνώριση της παιδικής ηλικίας, την εκδήλωση παιδαγωγικού ενδιαφέροντος και τη γενίκευση της στοιχειώδους εκπαίδευσης. Επιπλέον, έχει άμεση σχέση με τη δυσκολία του ορισμού της παιδικής ηλικίας, η έννοια της οποίας παραμένει ασαφής και ως προς τα χαρακτηριστικά της και ως προς τα χρονικά όρια που τη συνιστούν.

Οι περισσότεροι μελετητές, στην προσπάθειά τους να ορίσουν τον όρο *Λογοτεχνία για Παιδιά*, ακολουθούν την ίδια πορεία με αυτή που διαφαίνεται παραπάνω. Προσδιορίζουν αρχικά το γενικότερο όρο *Λογοτεχνία*, προχωρούν στη διερεύνηση του ερωτήματος «Τι είναι παιδί;» και, τέλος, επιχειρούν να οριοθετήσουν τη *Λογοτεχνία για Παιδιά*, ανιχνεύοντας τα διαχρονικά και διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά της παιδικής ηλικίας. Έτσι, για την I. Jan η Λογοτεχνία για Παιδιά υφίσταται μόνο από τη στιγμή που γίνεται η διάκριση παιδιού–ενηλίκου, δηλαδή διάκριση και ορισμός της παιδικής ηλικίας. Έτσι, φτάνουμε να προσδιορίζουμε το σημασιολογικό περιεχόμενο του όρου αφαιρετικά, αποκλείοντας ό,τι δεν είναι «Παιδική Λογοτεχνία».

Σύμφωνα με τέτοια τακτική αυτή, ο P. Hunt ανιχνεύει στους αποδέκτες αυτής της Λογοτεχνίας διακριτικά γνωρίσματα, όπως: ο αυθορμητισμός, η αποδοχή της πνευματικής υπεροχής, οι ψυχολογικοί εξαναγκασμοί, η συναισθηματική προσήλωση σε ώριμα πρόσωπα, η αδυναμία αφηρημένης σκέψης, ο βαθμός απόσπασης της προσοχής που διαφοροποιείται από τον αντίστοιχο των ενηλίκων. Τα χαρακτηριστικά αυτά κάνουν τα παιδιά πιο ευκολοπροσάρμοστα από τους ενήλικους. Για τη J.Rose, ωστόσο, ο όρος Λογοτεχνία για Παιδιά δεν αντιστοιχεί προς το περιεχόμενό του, εφόσον υπάρχει καθαρά προς χρήση των ενηλίκων. Η λογοτεχνική παραγωγή που απευθύνεται στα παιδιά δεν είναι παρά η μαζική προσπάθεια να πεισθούν τα παιδιά ότι οφείλουν να

ανταποκρίνονται στα ιδεολογικά σχήματα με τα οποία φαντασιακά και εξιδανικευμένα οι ενήλικοι οραματίζουν την παιδική ηλικία.

Αν και τα παιδιά δεν είναι σε θέση να αντιληφθούν την καθάρη τέχνη (B.Croce), ενώ τα περισσότερα από τα βιβλία για παιδιά είναι «ρηχά» και επιχειρούν είτε να τέρψουν είτε να πληροφορήσουν είτε και τα δύο μαζί (B.Bettelheim), γράφοντας για παιδιά είναι σαν να γράφουμε για ενήλικους, έχοντας όμως στο μυαλό μας συνεχώς τα παιδιά, τους αποδέκτες του λόγου μας, τις εμπειρίες και το λεξιλόγιό τους, την ανάγκη τους για σύντομες αφηγήσεις, για διαλόγους, για δράση, για χιούμορ, για μαγεία και φαντασία. Εξάλλου, οι μυθοπλαστικές αφηγήσεις που προτιμούν οι ενήλικοι και εκείνες που επιλέγουν τα παιδιά βρίσκονται με τον ένα ή τον άλλο τρόπο σε διαρκή επικοινωνία και στενή σχέση, τροφοδοτώντας ουσιαστικά η μια την άλλη, ώστε να διαπιστώνεται μια σχέση αμοιβαιότητας. Επιπλέον, κείμενα γραμμένα για παιδιά είναι δυνατό να μεταμορφωθούν σε κείμενα για ενήλικους και το αντίστροφο, κείμενα για ενήλικους να διασκευαστούν σε κείμενα για παιδιά.

Η αρνητική, μάλλον επιφυλακτική, στάση πολλών μελετητών απέναντι στην οντότητα της Λογοτεχνίας για Παιδιά υποβάλλεται και από το γεγονός ότι αυτή κατέχει δευτερεύουσα/ασήμαντη θέση στις γενικές γραμματολογίες, αφού συνήθως βρίσκεται στο περιθώριο των Ιστοριών της Λογοτεχνίας [π.χ. ο Ζ.Παπαντωνίου δε μνημονεύεται από τον Κ.Θ.Δημαρά ή το Μ.Υιτί (στις Ιστορίες Λογοτεχνίας τους) για τα λογοτεχνικά έργα που έγραψε για τα παιδιά αλλά κυρίως για τη συμβολή του στην Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση του 1917]. (Παρόμοια φαίνεται να είναι και η αντιμετώπιση της λογοτεχνικής παραγωγής για παιδιά και των συντελεστών της στις ξένες λογοτεχνίες, π.χ. στην αγγλική. Ωστόσο, η Γαλλίδα Isabelle Jan υποστηρίζει ότι η γαλλική Λογοτεχνία για Παιδιά, σε αντίθεση με την αγγλική, δε συνιστά Λογοτεχνία με την αυστηρή έννοια του όρου, εφόσον δεν έχει ούτε συνέχεια ούτε παράδοση).

Κατά καιρούς έχουν δοθεί διάφοροι ορισμοί της Λογοτεχνίας για Παιδιά που έχει πλέον αυτονομηθεί, τόσο ως προς την παραγωγή όσο και ως τη μελέτη της, παρά την αμοιβαιότητα που μπορεί να επισημάνει κανείς ανάμεσα στα λογοτεχνικά κείμενα που γράφονται για τους ενήλικους και σε εκείνα που απευθύνονται στα παιδιά-αναγνώστες. Οι εκάστοτε ορισμοί λαμβάνουν υπόψη τους συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της παιδικής ηλικίας.

Η R. Lukens, ξεκινώντας από τη θέση ότι τα παιδιά διαφέρουν μεταξύ τους κυρίως ως προς τις εμπειρίες, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η διαφορά των λογοτεχνικών κειμένων που γράφονται γι' αυτά από άλλα λογοτεχνικά κείμενα έγκειται στο βαθμό και όχι στο είδος. Η Λογοτεχνία για Παιδιά, άλλωστε, προσφέρει την ίδια απόλαυση με αυτή που προσφέρει και η Λογοτεχνία για ενήλικους. Τα παιδιά αναζητούν την απόλαυση μιας ιστορίας, αλλά οι πηγές αυτής της απόλαυσης είναι περιορισμένες, επειδή και οι εμπειρίες τους είναι πιο περιορισμένες. Για το λόγο αυτό θα πρέπει και η όλη διατύπωση των μυθοπλασιών για παιδιά να είναι πιο απλή, οι ιστορίες να έχουν μια αμεσότητα, να αποφεύγονται οι πολλές παρεκβάσεις, ενώ η σχέση που διέπει τα δρώντα πρόσωπα με τη δράση χρειάζεται να είναι εμφανέστερη. Ευκρινέστερες πρέπει να είναι, επίσης, και οι σχέσεις που διέπουν

τα δρώντα πρόσωπα είτε αυτά είναι υποκείμενα δράσης ή κατάστασης είτε αντικείμενα αξίας, κ.ά. Εξάλλου, τα παιδιά προτιμούν τον κυριολεκτικό λόγο περισσότερο από τους ενήλικους, ενώ είναι δεκτικότερα στις μυθοπλαστικές αφηγήσεις και πιο επιρρεπή στις φαντασιακές καταστάσεις.

Ο P.Hunt, αφού διαπιστώσει ότι υπάρχουν χαρακτηριστικά που καθιστούν εμφανή τα βιβλία για παιδιά, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι πολλές φορές τα κειμενικά χαρακτηριστικά αυτών των βιβλίων ελέγχονται ως αναξιόπιστα. Χρειάζεται, βέβαια, να διευκρινιστεί ότι, όταν αναφερόμαστε στη Λογοτεχνία για Παιδιά, δεν εννοούμε το σύνολο των βιβλίων που κυκλοφορούν για παιδιά, επειδή σ' αυτά μπορεί να ενταχθούν και κείμενα χαμηλής ή αμφίβολης αισθητικής αξίας, κ.λπ. Παρόμοια κείμενα, προφανώς, διαθέτουν πενιχρό λεξιλόγιο και δεν έχουν κανένα συγκεκριμένο στόχο, εκτός ίσως από το να τέρπουν και παρεμπιπτόντως να αφήνουν να διαφανεί κάποιος διδακτισμός. Συχνά, μάλιστα, αρέσκονται σε βωμολοχίες. Αντίθετα, τα αισθητικά δικαιωμένα κείμενα είναι σε θέση να συμβάλλουν στην ψυχαγωγία των παιδιών και στην πνευματική τους καλλιέργεια, δηλαδή στην ανάπτυξη της ικανότητάς τους για αντίληψη της ομορφιάς, στην ωρίμαση της προσωπικότητάς τους και στη διαμόρφωση μιας ελεύθερης συνείδησης.

Ο M.McDowell, μάλιστα, καταφεύγει στα χαρακτηριστικά του παιδικού βιβλίου, καθώς επιχειρεί να ορίσει τη *Λογοτεχνία για Παιδιά*. Υποστηρίζει ότι τα βιβλία για τα παιδιά είναι γενικά συντομότερα, τείνουν να ευνοήσουν μια ενεργητική παρά μια παθητική συμπεριφορά με διάλογους περισσότερο με επεισόδια παρά με περιγραφές και ενδοσκοπήσεις. Το παιδί-πρωταγωνιστής είναι ο κανόνας. Χρησιμοποιούνται πολύ οι συμβάσεις. Η ιστορία αναπτύσσεται μέσα σε ξεκάθαρους (αυστηρά καθορισμένους) ηθικούς σχηματισμούς που πολλοί ενήλικοι αγνοούν. Τα παιδικά βιβλία τείνουν να είναι αισιόδοξα περισσότερο παρά αποθαρρυντικά. Η γλώσσα είναι προσανατολισμένη προς το παιδί. Η πλοκή γίνεται με μια ευδιάκριτη σειρά, η πιθανότητα συχνά απορρίπτεται. Τέλος, θα μπορούσε κανείς να μιλήσει για μαγική και φαντασιακή ατμόσφαιρα, καθώς και για απλότητα και περιπέτεια.

Ο P.Nodelman, στην προσπάθειά του να προσδιορίσει επίσης τα χαρακτηριστικά της Λογοτεχνίας για Παιδιά, διαπιστώνει ότι η Λογοτεχνία αυτή χρειάζεται: να είναι απλή, να επικεντρώνεται στη δράση, να απευθύνεται στην παιδική ηλικία, να εκφράζει τις απόψεις του παιδιού, να είναι αισιόδοξη, να τείνει προς το φαντασιακό, να εγκλείει την αθωότητα, να τείνει να εξισορροπήσει το "ιδεώδες" με το "διδακτικό".

Είναι προφανές ότι κάθε αναφορά στα προσδιοριστικά στοιχεία του παιδιού και της παιδικής ηλικίας αξιοποιείται ουσιαστικά στο συσχετισμό τους με τα αναγνώσματα που θεωρούνται, ή διαπιστώνεται ότι είναι, καταλληλότερα σε κάθε ηλικιακή φάση των παιδιών ή ανταποκρίνονται σε ηλικιακά προσδιορισμένους αναγνωστικούς ρόλους. Μερικά ενδεικτικά παραδείγματα δίνονται παρακάτω.

Κατά το Χ.Σακελλαρίου (από τη δεκαετία του 1980), για να είναι κατάλληλο ένα λογοτέχνημα για τα παιδιά, χρειάζεται να τηρεί ορισμένους όρους:

1. Να είναι προσαρμοσμένο στο γλωσσικό πλούτο του παιδιού.
2. Να είναι προσαρμοσμένο στο γνωσιολογικό πλούτο του παιδιού (εμπειρία).
3. Να ικανοποιεί την ανάγκη του παιδιού για κίνηση.
4. Να ικανοποιεί την ανάγκη για χαρά.
5. Να μην προκαλεί ισχυρές, συγκλονιστικές συγκινήσεις.
6. Να είναι απλό, παραστατικό, εποπτικό.
7. Να καλλιεργεί στα παιδιά ευγενικά αισθήματα και να δημιουργεί παρορμήσεις για πράξεις ανώτερες.
8. Να προάγει την κοινωνικότητα και τη συνεργασία ανάμεσα στους ανθρώπους.
9. Να εξαίρει το ιδανικό της ειρήνης και της συνεργασίας ανάμεσα στους λαούς, με παράλληλη καταδίκη του πολέμου.
10. Να προβάλλει το ρόλο της εργασίας στην κατάκτηση της ζωής και την αποστροφή στη φυγοπονία και την κάθε είδους εκμετάλλευση ανθρώπου από άνθρωπο.
11. Να καλλιεργεί την αγωνιστικότητα.
12. Να κάνει το παιδί να συνειδητοποιεί ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι μεταξύ τους, ότι έχουν τα ίδια δικαιώματα στη ζωή και στη μόρφωση.
13. Να ανταποκρίνεται στη βαθμίδα ψυχικής και πνευματικής ανάπτυξης του παιδιού (αξιοποίηση πορισμάτων ψυχολογίας-παιδαγωγικής, τόσες «Λογοτεχνίες» όσες και οι εξελικτικές φάσεις).

*

5.1 Παιδικά Χαρακτηριστικά και Αναγνώσματα

(ανάλογα με την ηλικιακή φάση του παιδιού - J.Piaget, γνωστική/ εξελικτική ψυχολογία)

- **Πρώτη Σχολική Ηλικία (5-8 χρ.)**

- **χαρακτηριστικά:** κινητικότητα, ζωντάνια, συγκεκριμένα υποκειμενικά ενδιαφέροντα, εγωκεντρισμός, φαντασία (που περιορίζεται σταδιακά), ανθρωπομορφικές αντιλήψεις για τα ζώα, συγκεκριμενοποίηση κάποιων εννοιών, μνήμη, όρεξη για μάθηση.

- **κατάλληλα αναγνώσματα:** μικρές φανταστικές ιστορίες, παραμύθια και μύθοι ζώων, αστείες ιστορίες, ιστορίες για τη φύση, μυθολογία, (πλούσια εικονογράφηση).

- **Μεσαία Σχολική Ηλικία (9-11 χρ.)**

- **χαρακτηριστικά:** ενδιαφέρον για την κοινωνική ζωή και τις φιλικές σχέσεις, σταδιακή απελευθέρωση από τον εγωισμό, ενίσχυση της απομνημονευτικής ικανότητας, της λογικής σκέψης και της τάσης να δίνει λύσεις, απόκτηση συνείδησης του καλού και του κακού, διαμόρφωση ατομικών ενδιαφερόντων.

- **κατάλληλα αναγνώσματα:** εύθυμες ιστορίες, ρυθμικά ποιήματα, ιστορικά μυθιστορήματα, αναγνώσματα με ηρωισμούς και ανθρωπιστικά ιδεώδη (όχι τόσο πλούσια εικονογράφηση, συχνά ασπρόμαυρη) .

- **Τελευταία Σχολική Ηλικία/ Προεφηβεία (12-14 χρ.)**

- **χαρακτηριστικά:** σημαντικές σωματικές αλλαγές, αφύπνιση σεξουαλικών ενδιαφερόντων και τάσεων επαναστατικότητας, κατανόηση υποθετικής σκέψης, το συναίσθημα εξακολουθεί να κυριαρχεί, έντονη αναζήτηση προτύπων και ιδανικών.

- **κατάλληλα αναγνώσματα:** (αναγνώσματα) με θέματα τον έρωτα, την ισότητα των φύλων, κοινωνικούς προβληματισμούς, κ.ά. (ασπρόμαυρη εικονογράφηση).

5.2 Αναγνωστικοί ρόλοι¹

- **αναγνώστης-παίκτης:** Το παιδί της προσχολικής ηλικίας, κυρίως ακροατής, που «ανακατεύει» πραγματικότητες με φανταστικούς κόσμους, φόβους με επιθυμίες ή προσδοκίες,
- **αναγνώστης-πλασματικός ήρωας:** το παιδί της σχολικής ηλικίας που προβάλλει τον εαυτό του στον ήρωα που «συναντά», για να αποσαφηνίσει συμπεριφορές,
- **αναγνώστης-σκεπτόμενο άτομο:** ο έφηβος που αναζητά αξίες και πρότυπα ζωής
- **αναγνώστης-ερμηνευτής:** ο συστηματικός μελετητής της λογοτεχνίας
- **πολυπράγμων αναγνώστης:** αυτός που γνωρίζει να διαβάσει τη λογοτεχνία με πολλαπλούς τρόπους

6. Η Λογοτεχνία για Παιδιά μέσα στην τάξη: Μια υποβαθμισμένη υπόθεση;

Τα λογοτεχνικά κείμενα που απευθύνονται σε παιδιά-αναγνώστες προβάλλουν ουσιαστικά τη διάσταση της απόλαυσης που πρέπει να απορρέει από την ανάγνωσή τους, διασώζοντας έτσι το στίγμα της αισθητικής συγκίνησης που μεταφέρουν. Ταυτόχρονα, αναδεικνύουν τη δυναμική ενός λόγου που στοχεύει να μεταβιβάσει πότε με ανάλαφρη και πότε με εμφανή κριτική ή διδακτική διάθεση αξίες και ιδέες, εμπειρίες και στάσεις ζωής, όλες κοινωνικά και ηθικά προσδιορισμένες.

Σήμερα κάθε προσπάθεια ή πρόταση διδακτικής αξιοποίησης της Λογοτεχνίας χρειάζεται μια θεώρηση που δεν μπορεί να εξαντλείται στις προθέσεις των σύγχρονων δημιουργών, οι οποίοι στη συντριπτική τους πλειοψηφία αποσυνδέουν έτσι κι αλλιώς τη γραφή τους από τη στενά εννοούμενη διδακτική της εκμετάλλευση, και να αγνοεί το θεωρητικό προβληματισμό ή τις διδακτικές πρακτικές που έχουν καθιερωθεί ή έχουν δοκιμαστεί πειραματικά. Κυρίως, όμως, δεν μπορεί να αντιπαρέχεται

¹ Appleyard, J.A., S.J. *Becoming a Reader: The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

ως κοινότοπη την ομολογούμενη ή εννοούμενη διαπίστωση που θέλει τη Λογοτεχνία να παραμελείται, όπου χρειάζεται προσοχή, και να περιβάλλεται με ιδιαίτερο ενδιαφέρον, όπου είναι καλύτερα να αφηθεί μόνη της. Συσχετίζοντας αυτή την κατάσταση με τη γνώση μας για τις δυνατότητες της Λογοτεχνίας αλλά και με τους παγιωμένους τρόπους προσφοράς της μέσα στην τάξη, μπορούμε να ερμηνεύσουμε τόσο την παραμέληση όσο και το ενδιαφέρον που την «κατατρέχουν» ως αποτέλεσμα της υποχρεωτικής αντιμετώπισής της στο πλαίσιο του σχολικού προγράμματος, καθώς και της «στεγανοποίησης» των διδακτικών μεθόδων που ακολουθούνται, ως μια προσπάθεια καθήλωσης του νοήματος, ως μια κατευθυνόμενη διαδικασία χρηστικής αναζήτησης μηνυμάτων και νοημάτων.

Η ένταξη των λογοτεχνικών κειμένων, γενικά, στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας, ή άλλων γνωστικών-μαθησιακών ενοτήτων, υποτάσσεται σε διδακτικούς στόχους και εξαντλείται συνήθως σε αυτούς. Κατά συνέπεια, υποβαθμίζεται ο ουσιαστικός ρόλος της Λογοτεχνίας και περιορίζονται οι ποικίλες δυνατότητες των αποδεκτών της, αφού δεν αντιμετωπίζονται ως αναγνώστες-μαθητές αλλά κυρίως ως μαθητές-αναγνώστες. Η διαπίστωση αυτή αναφέρεται σε μια πραγματικότητα, γύρω από την οποία έχει αναπτυχθεί μια πολύπλευρη προβληματική.

Τα ερωτήματα που διατυπώνονται δεν αφορούν μόνο το κύριο ζήτημα της διδακτικής συμπόρευσης της Λογοτεχνίας με τη Γλώσσα· επεκτείνονται και σε άλλα, όπως το «διδασκτέον» ή το «διδασκτόν» του λογοτεχνικού και ιδιαίτερα του ποιητικού κειμένου, οι καταλληλότεροι τρόποι προσφοράς του στο παιδί, τα όρια του ρόλου του δασκάλου κατά τη "διδασκαλία" της λογοτεχνίας, ο ρόλος και οι δυνατότητες του μαθητή-αναγνώστη κατά την πραγμάτωση ενός λογοτεχνικού κειμένου, καθώς και οι τρόποι αναγνωστικής προσπέλασής του από αυτόν. Η δεοντολογική και δυναμική φύση παρόμοιων ζητημάτων έρχεται να αμφισβητήσει την εκπαιδευτική μας «ευτυχία», συνδέοντας άμεσα τον προβληματισμό που μεταφέρουν με τη διδακτική πράξη και απαιτώντας πιο "μορφωμένες" θέσεις-λύσεις. Οι θεωρητικές διαφοροποιήσεις που διατυπώνονται δεν εξαντλούνται στην έννοια της «διδασκαλίας»· καταλήγουν και επικεντρώνονται, τελικά, στους όρους της: στον/στην εκπαιδευτικό, στο μαθητή, στο λογοτεχνικό κείμενο (και στις λειτουργίες του).

7. Λογοτεχνία για Παιδιά και διδακτικές πρακτικές

Κάθε αναφορά στην παρουσία του εκπαιδευτικού κατά τη διδασκαλία ενός λογοτεχνικού κειμένου θίγει αναπόφευκτα τη σημασία του καθοδηγητικού ρόλου που αναλαμβάνει αλλά και το βαθμό της παρέμβασης που επιχειρεί κατά τη λογοτεχνική εμπειρία. Τονίζεται ο υποκειμενικός χαρακτήρας αυτής της παρέμβασης, ενώ διαφαίνεται η ανάγκη επαναδιαπραγμάτευσης και οριοθέτησης του διαμεσολαβητικού του ρόλου μεταξύ του (λογοτεχνικού) κειμένου και του μαθητή (-αναγνώστη).

Αναμφισβήτητα, ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που θα δημιουργήσει το κλίμα μέσα στο οποίο θα κινητοποιηθεί ο μαθητής, για να προσεγγίσει ατομικά ένα λογοτεχνικό κείμενο, πέρα από τις διεργασίες σε επίπεδο τάξης. Δεν είναι όμως εκείνος, ως άτομο, που μπορεί να αναλάβει μόνος του το βάρος του εκσυγχρονισμού της «διδασκαλίας» της Λογοτεχνίας και του επαναπροσδιορισμού των

στόχων της, μέσα από πειραματισμούς και πρωτοβουλίες που σπάνια ξεπερνούν τα όρια της τάξης του. Η στάση του διδάσκοντα είναι άμεσα συνυφασμένη με την αντιμετώπιση του κάθε μαθητή αποκλειστικά, η υποκειμενικότητα του οποίου θα πρέπει να γίνεται σεβαστή κατά τη διδακτική διαδικασία και σε επίπεδο τάξης. Θα πρέπει, λοιπόν, ο μαθητής αυτός να έχει τη δυνατότητα αξιοποίησης της επαφής του με το λογοτεχνικό κείμενο, ανάλογα με τις ατομικές του ανάγκες και σύμφωνα με τα δικά του προσωπικά δεδομένα, και όχι να εξαναγκάζεται σε επιβεβλημένους ή προκαθορισμένους τρόπους μιας «σχολικά» προσδιορισμένης αναγνωστικής συμπεριφοράς. Οι μέθοδοι και οι τρόποι που προτείνονται για την αποτελεσματικότερη διδακτική αξιοποίηση του λογοτεχνικού κειμένου δεν παρεμβαίνουν εύκολα στο εδραιωμένο σύστημα διδακτικών σχέσεων και παραμένουν στο επίπεδο ατομικών αλλά και συλλογικών προσπαθειών που, τις περισσότερες φορές, δεν έχουν τη δυνατότητα να διασώσουν τη μεταρρυθμιστική τους πρόθεση. Οι κύριοι λόγοι γι' αυτό είναι ότι δεν εντάσσονται στο πλαίσιο της «επίσημης» διδακτικής αντιμετώπισης της Λογοτεχνίας, και δεν προσδιορίζονται ή δεν ελέγχονται συλλογικά (μάλλον πιλοτικά) μέσα στο πιο αξιόπιστο πεδίο δοκιμών τους, δηλαδή στη «ζωντανή» σχολική τάξη.

Το όλο θέμα ρυθμίζεται ουσιαστικά μέχρι και τις μέρες μας από επίσημα κείμενα, όπως είναι τα *Αναλυτικά Προγράμματα*, οι επιμέρους οδηγίες των οποίων δεν έχουν καταφέρει μέχρι σήμερα να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά την «κακοδαιμονία» που χαρακτηρίζει τη διδακτική προσφορά του λογοτεχνικού κειμένου μέσα στη σχολική τάξη. Η εμφανής «υποκειμενική» προοπτική κάθε επαφής με τα λογοτεχνικά κείμενα, δηλαδή η βιωματική-επικοινωνιακή και ταυτόχρονα η πιο "ελεύθερη" επαφή με τη Λογοτεχνία, που θα παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να επιλέγουν εκείνοι τα κείμενα που θα διαβάσουν αλλά και τους τρόπους με τους οποίους θα τα προσεγγίσουν αναγνωστικά, φαίνεται ότι είναι αυτό που χρειαζόμαστε για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση της «κακοδαιμονίας» που ταλαιπωρεί τη Λογοτεχνία.

Ας μη θεωρηθεί όμως ότι σε μια τέτοια περίπτωση ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να λησμονεί τους όρους του «λογοτεχνικού παιχνιδιού» και «να εγκαταλείπει» τους αναγνώστες του σε συνειρμικά παραληρήματα ή σε περιπλανήσεις που αρκετές φορές δεν οδηγούν πουθενά. Τέτοιες καταστάσεις μπορούν, βέβαια, να διασώσουν τη «μαγεία» της λογοτεχνικής έκφρασης και επαφής, αλλά είναι πιθανό και να παρερμηνεύσουν ή να αλλοιώσουν την ουσία της. Η κατανόηση και, κατά συνέπεια, η συνειδητοποίηση αυτής της πράξης δεν είναι εύκολη υπόθεση για τους αναγνώστες, εκπαιδευτικούς και μαθητές.

[Η σύγχρονη θεώρηση του λογοτεχνικού φαινομένου](#) υποβάλλεται από τις σύγχρονες εκδοχές της Θεωρίας της Λογοτεχνίας και συνδέεται με μια νέα αντιμετώπιση της διδακτικής προσφοράς του λογοτεχνικού κειμένου. Απώτερος στόχος μιας τέτοιας αντιμετώπισης, η οποία εμπλέκει άμεσα τους μαθητές-αναγνώστες στη διδακτική διαδικασία, δεν είναι να υπαγορεύσει τη διάθεσή τους απέναντι στο κείμενο ή να καθορίσει τη σχέση τους με αυτό· αγωνίζεται και "αγωνιά" να προσφέρει μια βάση ενεργοποίησης της αναγνωστικής τους διάθεσης, να τους οδηγήσει στην αισθητοποίηση της σχέσης τους με το λογοτεχνικό κείμενο και να διασώσει την προσωπική αίσθηση της λογοτεχνικής εμπειρίας

και τη μοναδικότητά της. Προς την κατεύθυνση αυτή είναι προσανατολισμένοι οι περισσότεροι θεωρητικοί που εντάσσονται στο πλαίσιο των Θεωριών για τον Αναγνώστη, το κύριο ενδιαφέρον των οποίων εστιάζεται στο υποκείμενο της ανάγνωσης και στις ατομικές του εμπειρίες, καθώς και στην επίδραση της προσωπικότητάς του στη λογοτεχνική εμπειρία. Περιγράφουν, μάλιστα, το λογοτεχνικό γεγονός ως γεγονός στο χρόνο, το οποίο βιώνουμε όχι μόνον όταν αντιδρούμε αναγνωστικά αλλά και μετά την ανάγνωση, ενώ ταυτίζουν τη λογοτεχνική εμπειρία με την αμοιβαία, συναλλακτική σχέση αναγνώστη-κειμένου (συναλλαγή). Κατά τη διάρκεια αυτής της σχέσης η ατομική εμπειρία του αναγνώστη συναντά αυτή που είναι ενσωματωμένη στο κείμενο και αισθητοποιεί την πράξη του ως αντίδραση σε κειμενικές ενδείξεις, π.χ. γλωσσικά σημεία, συνειρμούς, κ.ά. Υιοθετεί τότε όχι μια πληροφοριακή, «μη αισθητική στάση» απέναντι στο λογοτεχνικό κείμενο αλλά μια «αισθητική στάση». Αυτό σημαίνει ότι η δραστηριότητα του αναγνώστη δεν αρκείται στη χρηστική ανάγνωση/επαφή, αλλά ότι μπορεί να φτάσει και σε επίπεδα "δημιουργικής εξερεύνησης". Είναι τότε που εστιάζει την προσοχή του σε αυτό που βιώνει με το κείμενο κατά την πράξη της ανάγνωσης του. Οδηγούμενος από τα προσωπικά του συναισθήματα αλλά και από τις ιδέες που υποκινούνται από το κείμενο, αποκωδικοποιεί ό,τι είναι κωδικοποιημένο μέσα στα λεκτικά σύμβολα του κειμένου (π.χ. συνειρμούς, συναισθήματα, στάσεις, το ρυθμό του λόγου, λεκτικά σχήματα, τις βαθύτερες αναφορές που εγείρουν μέσα του οι λεκτικές μονάδες, τη θεματική πλοκή), αντιλαμβάνεται τη σημαντικότητα του κειμένου, διασώζει, τελικά, την απόλαυση η οποία απορρέει από την ανάγνωση της λογοτεχνίας.

Με βάση τα παραπάνω ο εκπαιδευτικός μπορεί να πειστεί ότι αυτό που μετράει κατά τη διάρκεια της επαφής του μαθητή-αναγνώστη με το λογοτεχνικό κείμενο είναι η συνειδητοποίηση και η διατήρηση της προσωπικής αίσθησης της λογοτεχνικής εμπειρίας. Επιπλέον, είναι σε θέση να ελέγξει την «παιδαγωγική» του, τις διδακτικές πρακτικές του, και να αποφασίσει για το είδος της λογοτεχνικής εμπειρίας που θα πριμοδοτήσει, αν δηλαδή θα επιμείνει στον αισθητικό ή αν θα αρκεστεί στο μη αισθητικό χαρακτήρα της.

Η «διδασκαλία» αρχίζει με τις προπαρασκευαστικές δραστηριότητες για τη συνάντηση με τη Λογοτεχνία. Οι μαθητές ανακαλούν οποιαδήποτε πληροφορία σχετικά με το συγκεκριμένο λογοτεχνικό κείμενο. Ακολουθεί η πρώτη επαφή με το κείμενο καθαυτό και δημιουργούνται οι πρώτες "υποχρεώσεις" του αναγνώστη προς το κείμενο. Στην επόμενη φάση ο αναγνώστης μπορεί να εκφράσει και να παρακολουθήσει την αντίδραση του στο κείμενο, σημειώνοντας γύρω απ' αυτό ή πάνω σ' αυτό ό,τι θέλει. Οι πρώτες αυτές παρατηρήσεις θα του δώσουν την ευκαιρία να σκεφτεί τη στάση του απέναντι στο λογοτεχνικό κείμενο και να αξιολογήσει την αντίδραση του, έτσι ώστε να είναι σε θέση αμέσως μετά να συζητήσει γι' αυτές με τους "συναγνώστες" του και να συγκρίνει τη δική του αντίδραση με τις αντιδράσεις των άλλων. Έχοντας πια «αντιληφθεί» το ποίημα σε ατομικό επίπεδο, είναι σε θέση να προχωρήσει στην πλήρη «κατανόηση» του και να την εκφράσει με ποικίλες δραστηριότητες.

Σε μια τέτοια διαδικασία ο εκπαιδευτικός δε λειτουργεί σαν αυθεντία που επιβάλλει τη «δική του ανάγνωση» αλλά σαν «συν-αναγνώστης» που μοιράζεται την εμπειρία του με τις εμπειρίες των

άλλων ως ισάξιες και προσαρμόζει την πορεία προσέγγισης του λογοτεχνικού έργου στην πραγματική ζωή των μαθητών του, επιλέγοντας τα καταλληλότερα γι' αυτούς κείμενα. Ο ρόλος του είναι διαμεσολαβητικός, αφού από τη θέση του μπορεί να εξασφαλίζει το πλαίσιο μέσα στο οποίο ο αναγνώστης θα συναντήσει τη Λογοτεχνία, βιώνοντας προσωπικά, συναισθηματικά και αυθόρμητα αυτή την επαφή του. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο εκπαιδευτικός και μαθητές-αναγνώστες επικοινωνούν, αλλά δεν κυριαρχούν ο ένας πάνω στον άλλον. Εξάλλου, σκοπός της Λογοτεχνίας δεν είναι να αναπτύξει «αυτοματοποιημένα» και παθητικά άτομα αλλά ευπροσάρμοστες και ξεχωριστές προσωπικότητες.

Ο χώρος του Νηπιαγωγείου θα μπορούσε να διασώσει ακριβώς την ουσία μιας σύγχρονης "σχολικής" αντιμετώπισης της Λογοτεχνίας, αποδεσμεύοντάς την από διδακτικά και άλλα στερεότυπα που υποβαθμίζουν τις βαθύτερες ουσίες της και αφήνοντάς την να λειτουργήσει αβίαστα με τους μικρούς αναγνώστες-αποδέκτες της. Η Λογοτεχνία για Παιδιά στις τάξεις των νηπίων σχετίζεται με είδη που απευθύνονται/ανταποκρίνονται στην ηλικία των νηπίων, όπως: παραμύθια-μύθοι, τραγούδια και ποιήματα, εικονογραφημένα βιβλία, θεατρικά κείμενα για παιδιά. Ωστόσο, ο ρόλος παρόμοιων κειμένων είναι περισσότερο ενισχυτικός, λειτουργούν δηλαδή ως δίαυλοι, ως μέσα υλοποίησης των στόχων που σχετίζονται με διάφορες διδακτικές περιοχές και ενότητες. Η ανάγνωση, αφήγηση, εικονογράφηση, δραματοποίηση ενός παραμυθιού, μύθου, ποιήματος ή κάποιας ιστορίας ορίζονται ως δραστηριότητες που ενθαρρύνουν, κινητοποιούν, υποστηρίζουν τα παιδιά στην προσπάθειά τους να κατακτήσουν γνωστικούς στόχους και να αναπτύξουν σχετικές δεξιότητες. Παρά το ότι τα ισχύοντα Δ.Ε.Π.Π.Σ. & Α.Π.Σ είναι πιο ευέλικτα, σε σύγκριση με τα παλαιότερα Αναλυτικά Προγράμματα, και παρά τις επισημάνσεις για τη συμβολή της Λογοτεχνίας στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, η Λογοτεχνία δεν αξιοποιείται για τη Λογοτεχνία την ίδια και για τους μαθητές ως "αναγνώστες": εντάσσεται στα προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων που αναφέρονται στις γνωστικές ενότητες, οι οποίες συγκροτούν το Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, με αποτέλεσμα να υποβαθμίζεται ως προς τις βαθύτερες (δυναμικές) λειτουργίες της. Και αυτό, στο χώρο του Νηπιαγωγείου, όπου οι συχνές και ευχάριστες εμπειρίες των παιδιών με τα λογοτεχνικά κείμενα ενισχύουν την ικανότητά τους να αποκωδικοποιούν και να κατανοούν τα κείμενα, ενώ η λογοτεχνική εμπειρία μπορεί να παραμείνει αυθεντική και να λειτουργήσει ανόθευτα, αναδεικνύεται σε κύριο ζήτημα.

Η αναγνώριση από το/τη νηπιαγωγό των ομοιοτήτων που προσδιορίζουν τη σχέση παιχνιδιού και λογοτεχνικής ανάγνωσης — «αποτελούν μια εκούσια δραστηριότητα», «μαγεύουν και καθηλώνουν το παιδί», «ομορφαίνουν τη ζωή χωρίς να ικανοποιούν υλικές απαιτήσεις (έχουν το στοιχείο της ανιδιοτέλειας)» και, τέλος, «προσφέρουν στοιχεία αρμονίας» — μπορούν να διευκολύνουν πολύ τις διεργασίες της τάξης, μετατρέποντας το "παιχνίδι της ανάγνωσης" σε μια αναγνωστική περιπέτεια για τα παιδιά, μια αναζήτηση των πολλαπλών σχέσεων που μπορούν να έχουν με τα λογοτεχνικά κείμενα. Εξάλλου, η τέχνη, γενικά, και η Λογοτεχνία ιδιαίτερα, διατείνεται ο Σίγκμουντ Φρόυντ, συνιστά για το δημιουργό υποκατάστατο του παιχνιδιού της παιδικής ηλικίας, τη

νοσταλγία του οποίου θεραπεύει με τη δημιουργία. Με την εισαγωγή, μάλιστα, των τεχνικών του παιχνιδιού στις διαδικασίες κατανόησης και γνώσης τα παιδιά εμπλέκονται πιο γρήγορα στις διαδικασίες αυτές, ενώ προχωρούν λιγότερο αντιδραστικά και περισσότερο ευχάριστα στην αναμόρφωση των βασικών τους εμπειριών. Η Λογοτεχνία είναι μια πολύ σύνθετη εμπειρία μέσα από την οποία καλλιεργούμε το γνωστικό, το συναισθηματικό και τον αισθητικό τομέα σε μια προοπτική ανάπτυξης του πνευματικού κόσμου του παιδιού, για να την περιορίζουμε στη χρήση ενός μέσου παροχής πληροφοριών, εξαγωγής διδαγμάτων ή επίτευξης γνωστικών στόχων.

Βιβλιογραφικές Πηγές Θεματικής Ενότητας

1. Αναγνωστοπούλου, Δ. *Λογοτεχνική Πρόσληψη στην Προσχολική και Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης, 2002.
2. Αποστολίδου, Β., και Χοντολίδου, Ε. (επιμ.). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω (Γιώργος Δαρδανός), 1999.
3. Κανατσούλη, Μ. *Εισαγωγή στη Θεωρία και Κριτική της Παιδικής Λογοτεχνίας Σχολικής και Προσχολικής Ηλικίας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, ²2007.
4. Καρπόζηλου, Μ. *Το Παιδί στη Χώρα των Βιβλίων*. Αθήνα: Καστανιώτης, 1994.
5. Κατσίκη-Γκίβαλου, Άντα. *Το Θαυμαστό Ταξίδι*. Αθήνα: Πατάκης, ²1999.
6. McGillis, R. *The Nimble Reader: Literary Theory and Children's Literature*. New York: Twayne Publishers, 1995.
7. Nikolajeva, M. *Aesthetics Approaches to Children's Literature: An Introduction*. Lanham, Maryland/Toronto/Oxford: The Scarecrow Press, Inc., 2005.
8. Παπαντωνάκης Γ., Αθανασιάδης Η., Καπλάνογλου Μ., & Πολίτης Δ. *Οι Ιδέες των Παιδιών για την Παιδική Λογοτεχνία: Θεωρία και Έρευνα της Αναγνωστικής Ανταπόκρισης*. Αθήνα: Τόπος, 2010.
9. Παπαντωνάκης, Γ. *Θεωρίες Λογοτεχνίας και Ερμηνευτικές Προσεγγίσεις Κειμένων για Παιδιά και Νέους*. Αθήνα: Πατάκης, 2009.
10. Χαντ, Π. *Κριτική, Θεωρία και Παιδική Λογοτεχνία*. Μτφρ. Ε. Σακελλαριάδου-Μ. Κανατσούλη. Αθήνα: Πατάκης, 1996.
11. Hunt, P. (επιμ.). *Κατανοώντας τη Λογοτεχνία για Παιδιά*. Μτφρ. Χ. Μητσοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο, 2009.

Σημειώματα

Σημείωμα Αναφοράς

Copyright Πανεπιστήμιο Πατρών, Δημήτρης Πολίτης 2015. «Λογοτεχνία για Παιδιά Ι. Γενικά-Εισαγωγικά». Έκδοση: 1.0. Πάτρα 2015. Διαθέσιμο από τη δικτυακή διεύθυνση: <https://eclass.upatras.gr/courses/PN1516>

Σημείωμα Αδειοδότησης

Το παρόν υλικό διατίθεται με τους όρους της άδειας χρήσης Creative Commons Αναφορά, Μη Εμπορική Χρήση-Όχι Παράγωγα Έργα 4.0 [1] ή μεταγενέστερη, Διεθνής Έκδοση. Εξαιρούνται τα αυτοτελή έργα τρίτων π.χ. φωτογραφίες, διαγράμματα κ.λ.π., τα οποία εμπεριέχονται σε αυτό και τα οποία αναφέρονται μαζί με τους όρους χρήσης τους στο «Σημείωμα Χρήσης Έργων Τρίτων».



[1] <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Ως **Μη Εμπορική** ορίζεται η χρήση:

- που δεν περιλαμβάνει άμεσο ή έμμεσο οικονομικό όφελος από την χρήση του έργου, για το διανομέα του έργου και αδειοδόχο
- που δεν περιλαμβάνει οικονομική συναλλαγή ως προϋπόθεση για τη χρήση ή πρόσβαση στο έργο
- που δεν προσπορίζει στο διανομέα του έργου και αδειοδόχο έμμεσο οικονομικό όφελος (π.χ. διαφημίσεις) από την προβολή του έργου σε διαδικτυακό τόπο

Ο δικαιούχος μπορεί να παρέχει στον αδειοδόχο ξεχωριστή άδεια να χρησιμοποιεί το έργο για εμπορική χρήση, εφόσον αυτό του ζητηθεί.

Διατήρηση Σημειωμάτων

- Οποιαδήποτε αναπαραγωγή ή διασκευή του υλικού θα πρέπει να συμπεριλαμβάνει:
- το Σημείωμα Αναφοράς
- το Σημείωμα Αδειοδότησης
- τη δήλωση Διατήρησης Σημειωμάτων
- το Σημείωμα Χρήσης Έργων Τρίτων (εφόσον υπάρχει)

μαζί με τους συνοδευόμενους υπερσυνδέσμους.

Χρηματοδότηση

- Το παρόν εκπαιδευτικό υλικό έχει αναπτυχθεί στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού έργου της διδάσκουσας.
- Το έργο «**Ανοικτά Ακαδημαϊκά Μαθήματα στο Πανεπιστήμιο Πατρών**» έχει χρηματοδοτήσει μόνο τη αναδιαμόρφωση του εκπαιδευτικού υλικού.
- Το έργο υλοποιείται στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» και συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και από εθνικούς πόρους.

