



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΠΑΤΡΩΝ  
UNIVERSITY OF PATRAS

---

## Λογοτεχνία για Παιδιά Ι

**Ενότητα 6:** Σύγχρονες τάσεις και προσεγγίσεις λογοτεχνικών κειμένων στο Νηπιαγωγείο -  
Εναλλακτικές αφηγήσεις

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. Γενικά-Σύγχρονη προβληματική (Λογοτεχνία και Νηπιαγωγείο).....	3
4. Η Λογοτεχνία και ο ρόλος του/της νηπιαγωγού .....	5
5. Θεατρικές δραστηριότητες .....	7
6. Μεταμυθοπλαστικές τεχνικές σε βιβλία για μικρά παιδιά .....	11
7. Διαπολιτισμικά (εικονογραφημένα) βιβλία για μικρά παιδιά .....	12

## 1. Σκοποί ενότητας

- Εισαγωγή στην προβληματική και στη χρήση των όρων (εναλλακτικές αφηγήσεις, θεατρικό παιχνίδι, μεταμυθοπλασία, διακειμενικότητα, Διαπολιτισμική Λογοτεχνία-Διαφορετικότητα-Ετερότητα, κ.ά.).
- Εξοικείωση των φοιτητών/φοιτητριών με τις σύγχρονες τάσεις και προσεγγίσεις των λογοτεχνικών κειμένων για μικρά παιδιά-Καλλιέργεια της κριτικής τους διάθεσης απέναντι στα «πειραματικά κείμενα».
- Κατανόηση της δυναμικής και του τρόπου λειτουργίας των θεατρικών δραστηριοτήτων, ιδιαίτερα του Θεατρικού Παιχνιδιού, ως εναλλακτικών δραστηριοτήτων στο χώρο του Νηπιαγωγείου.
- Εμπλουτισμός των τρόπων αξιοποίησης/προσφοράς των «πειραματικών κειμένων», καθώς και των εικονογραφημένων βιβλίων διαπολιτισμικής προοπτικής, μέσα στις τάξεις του Νηπιαγωγείου.
- Συγκρότηση/Υλοποίηση εναλλακτικών δραστηριοτήτων (μεταμυθοπλαστικών/διαπολιτισμικών κειμένων) με τα νήπια.

## 2. Περιεχόμενα ενότητας

- Γενικά-Σύγχρονη προβληματική (Λογοτεχνία και Νηπιαγωγείο: «συγκοινωνούνται δοχεία δημιουργικότητας»)
- Διαμόρφωση-αναμόρφωση της βασικής εμπειρίας της ανθρώπινης ύπαρξης μέσα από τη Λογοτεχνία
- Η Λογοτεχνία στο Νηπιαγωγείο και ο ρόλος του/της νηπιαγωγού — Εναλλακτικές δραστηριότητες/αφηγήσεις [Θέατρο για Παιδιά (έννοια-ιστορία-είδη-μορφές), Θεατρικές δραστηριότητες-θεατρικό παιχνίδι (τύποι-επίπεδα-φάσεις-άξονες), Το θεατρικό παιχνίδι ως δυνατότητα προσέγγισης των λογοτεχνικών κειμένων από τα νήπια
- Μεταμυθοπλαστικές τεχνικές σε βιβλία για μικρά παιδιά (τεχνικές, λειτουργία, κ.λπ.)

- Διαπολιτισμική Λογοτεχνία-Διαφορετικότητα-Ετερότητα σε εικονογραφημένα βιβλία για μικρά παιδιά].

### 3. Γενικά-Σύγχρονη προβληματική ([Λογοτεχνία και Νηπιαγωγείο](#))

Ο χώρος του Νηπιαγωγείου και ο τόπος της Λογοτεχνίας θα μπορούσαν να συνδέονται με μια συνεχή και αμοιβαία γονιμοποίηση. Αγνοώντας τη σύγχρονη προβληματική για τη σχέση Λογοτεχνίας-νηπίων που πριμοδοτεί την παιγνιώδη διαχείριση/αποδόμηση των λογοτεχνικών κειμένων, ή την απόλαυση που αυτή προσφέρει, αναβιώνουμε ουσιαστικά την κακοδαιμονία που κατατρέχει τη Λογοτεχνία μέσα στη σχολική τάξη.

Ο χώρος της Προσχολικής Εκπαίδευσης είναι το μεταίχμιο μεταξύ της ατομικότητας και της κοινωνικότητας, ενώ παρεμβάλλεται ανάμεσα στις διαδικασίες του (απόλυτου) οικογενειακού προσδιορισμού των νηπίων και σε εκείνες που διευρύνουν το συσχετισμό τους με άλλα άτομα, όχι μόνο ομήλικα, οδηγώντας τα σταδιακά από την ανασφάλεια στην αυτονομία. Πριν από την είσοδό τους στο σχολείο, τα παιδιά έχουν ήδη κατηγοριοποιήσει το μικρόκοσμό τους με την καταλυτική συμβολή της γλώσσας, «διαμορφώνοντας έτσι τη βασική εμπειρία της ανθρώπινης ύπαρξης». Από τα πρώτα ακόμη χρόνια της ζωής τους, και προτού ακόμη τα μικρά παιδιά μπουν στο σχολικό χώρο, η ανάγνωση (λογοτεχνικών) βιβλίων ως μέρος μιας οικογενειακής τελετουργίας που φέρνει κοντά ενήλικους και άτομα μικρής ηλικίας συμβάλλει στην οικοδόμηση δεσμών και σχέσεων που ασκούν καταλυτική επίδραση στη γνωστική και συναισθηματική τους ανάπτυξη. Κατά την είσοδό τους στο Νηπιαγωγείο τα νήπια ακολουθούν πιο ενεργητικά όχι μόνο τις έμμετρες αφηγήσεις αλλά και τα βιβλία με μυθοπλασία, πλοκή, ενώ αναμορφώνουν τη «βασική εμπειρία» τους και τη μετατρέπουν σε «νόημα» με τη βοήθεια της «γραμματικής». Παρά το ότι δεν αντιλαμβάνονται ακόμη σε ικανοποιητικό βαθμό τη μη κυριολεκτική χρήση του λόγου, τα νήπια μπορούν να αντιληφθούν τις ηθικές προεκτάσεις μιας ιστορίας και έχουν ανάγκη από περισσότερη τέχνη, η οποία σε όλα τα μορφώματά της τους επιτρέπει να ζουν «στο βασίλειο της φαντασίας, την απρόσιτη μέσα στην καταπιεστική κοινωνία πληρότητα». Μη κατανοώντας άμεσα τους όρους της αναμορφωτικής αυτής μετάβασης, καθώς και τις συνέπειες των συμβάσεων που τα εμπλέκουν σε πιο σύνθετες ή πρωτόγνωρες διαδικασίες, τα παιδιά καταφεύγουν στην υπερπραγματικότητα της φαντασίας. Με τη βοήθεια κυρίως του παιχνιδιού, όπου η απτή πραγματικότητα συνυπάρχει αρμονικά/συμπληρωματικά με το φανταστικό αντίστοιχό της, ενεργοποιούν και αξιοποιούν όλες τις εγγενείς και δυνατές αρχετυπικές τάσεις της ανθρώπινης φύσης τους, για να τις ανασηματοδοτήσουν. Και εδώ,

ακριβώς, έρχεται η Λογοτεχνία μέσω της «σημειογενούς» λειτουργίας της γλώσσας να συμβάλει στον επαναφωτισμό και στον εμπλουτισμό της ανθρώπινης εμπειρίας.

Η αναγνώριση από το/τη νηπιαγωγό των ομοιοτήτων που προσδιορίζουν τη σχέση παιχνιδιού και λογοτεχνικής ανάγνωσης —δηλαδή ότι «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. Με την εισαγωγή 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. Εξάλλου, 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 παραμένει αυθεντική και να λειτουργεί ανόθευτα.

Δυνητικά, λοιπόν, το λογοτεχνικό κείμενο συνιστά έναν προνομιακό χώρο, όπου οι διακειμενικές ανταλλαγές, οι νοηματοδοτήσεις, οι ανασημάνσεις, οι εναλλακτικές αφηγήσεις, κ.λπ., δίνουν την ευκαιρία στο υποκείμενο να αναβιώσει τη δυναμική της σταδιακά χαμένης του παιδικότητας, να βιώσει την αισθητική λογοτεχνική εμπειρία ως ατομική εμπειρία που θα το βοηθήσει στη «συναλλαγή» του με ό,τι το περιβάλλει, να εξασκήσει το φαντασιακό του, να πειστεί ότι τα λογοτεχνικά κείμενα βρίσκονται μπροστά του, για να τα απολαύσει, για να τα αποδομήσει, για να τα χαρεί και «να παίξει» μαζί τους. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η εμπειρία του νοήματος των λογοτεχνικών κειμένων υπερβαίνει το ίδιο το νόημα και αναδεικνύει την ιδιαίτερη σημασία της λογοτεχνικής εμπειρίας για το ίδιο το άτομο που συνειδητοποιεί τις βαθύτερες ουσίες της ύπαρξής του. Η ουσία των διαδικασιών που το λογοτεχνικό κείμενο εγκαινιάζει δεν είναι η αναζήτηση της γνώσης που η κειμενική ακολουθία υποβάλλει αλλά η εμπειρία που αυτή συνιστά και διαμέσου της οποίας ο αναγνώστης επανερμηνεύει «την παλιά αίσθηση των πραγμάτων», αισθητοποιεί το ρόλο του και ανασυγκροτεί γνωσιακά τον κόσμο του, συμμετέχει προσωπικά σε ό,τι τον αφορά, σκέφτεται κριτικά και διερευνά δημιουργικά.

Αν «πρωταρχικός σκοπός της Λογοτεχνίας στο Νηπιαγωγείο είναι να προσφέρει στα νήπια ψυχαγωγία, που θα πει πλήρωση ψυχής, και ευχαρίστηση», αρχίζοντας ένα διάλογο με τα (λογοτεχνικά) κείμενα, τα νήπια θα ενεργοποιήσουν τη δυνατότητα ουσιαστικής επικοινωνίας με τον κόσμο, θα τον αντικρίσουν ποιητικά και θα έρθουν πιο κοντά στις πηγές της τέχνης. Παράλληλα, ως αποδέκτες της μυθοπλασίας, μέσα από μια κοινή συγκινησιακή

κατάσταση με τους δημιουργούς των κειμένων, θα μπορέσουν να διαχειριστούν τις «ενορμήσεις» τους και να βιώσουν τις επιθυμίες τις δικές τους αλλά και των άλλων, θα είναι σε θέση να γευτούν την αισθητική απόλαυση που η λογοτεχνική εμπειρία τους εξασφαλίζει. Με την έκθεσή τους στις λειτουργίες των λογοτεχνικών κειμένων συνεχώς οικοδομούν και συνθέτουν νοήματα, ενώ όσο μεγαλώνουν και αλλάζουν τα βιβλία και τα νοήματά τους αλλάζουν μαζί τους. Έτσι, στην προοπτική αξιοποίησης των λογοτεχνικών αφηγήσεων και ανάδειξης των αναγνωστικών δυνατοτήτων των νηπίων, γίνεται προφανές ότι ο χώρος του Νηπιαγωγείου και ο τόπος της Λογοτεχνίας θα μπορούσαν να συνδέονται με μια συνεχή και αμοιβαία γονιμοποιητική σχέση, λειτουργώντας πραγματικά ως δύο «συγκοινωνούντα δοχεία δημιουργικότητας».

#### **4. Η Λογοτεχνία και ο ρόλος του/της νηπιαγωγού**

Με βάση όλα τα παραπάνω, η προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων στο Νηπιαγωγείο χρειάζεται να αντιμετωπίζεται ως μια από κοινού αναγνωστική διαδικασία που μοιράζονται νηπιαγωγός και νήπια. Ο/Η νηπιαγωγός μπορεί να δημιουργήσει τις κατάλληλες προϋποθέσεις για μια περιήγηση στο χώρο της φαντασίας, της δημιουργίας, της ανακάλυψης, της χαράς και του παιχνιδιού, αξιοποιώντας αποτελεσματικά τα μέσα που διαθέτει για τη μύηση των παιδιών στον κόσμο της Λογοτεχνίας, για τη διαμόρφωση θετικής στάσης απέναντι στο βιβλίο/διάβασμα και, γενικά, για την ανάπτυξη αναγνωστικής συμπεριφοράς. Είναι πολύ σημαντικό να διαμορφώνονται οι καταστάσεις εκείνες που δίνουν στα παιδιά ευκαιρίες για διήγηση βιωμένων εμπειριών και αφήγηση ιστοριών, που συνδέονται με τη βιωματική εμπειρία και βρίσκονται εγγεγραμμένες στα βιβλία. Αξιοποιώντας και αναδεικνύοντας διάφορα είδη λογοτεχνικών κειμένων [παραμύθια, μύθους, μικρές-παραμυθι(α)κές ιστορίες, ποιήματα, βιβλία γνώσεων, «πειραματικά» (κυρίως εικονογραφημένα) ή θεατρικά κείμενα, κ.ά.] και επινοώντας τρόπους/τεχνικές που κεντρίζουν το ενδιαφέρον των νηπίων, ο/η νηπιαγωγός φέρνει τα παιδιά σε επαφή με το βιβλίο, τα διασκεδάζει, τα βοηθά να εκτιμήσουν τον κόσμο και τη δική τους θέση σε αυτόν, τα μετατρέπει σε ενεργητικούς αναγνώστες/συμμετέχοντες.

Τα παιδιά, παράλληλα με αυτές τις προσεγγίσεις, μπορούν να ασχοληθούν και με άλλες δραστηριότητες που ασκούν και αναπτύσσουν τη [γλώσσα](#), τη φαντασία, τη δημιουργική σκέψη, την κριτική σκέψη, την εφευρετικότητα τους. Η οργάνωση μεταφηγηματικών δραστηριοτήτων, (π.χ. συζήτηση γύρω από το περιεχόμενο της ιστορίας

με την υποβολή ανοιχτών ερωτήσεων που κινητοποιούν τα παιδιά, η ανατροπή της πλοκής ή του τέλους της ιστορίας, ο σχολιασμός των πράξεων του ήρωα, η αλλαγή του τίτλου, ζωγραφική, χειροτεχνία, κουκλοθέατρο, δραματοποίηση, δημιουργία αυτοσχέδιων παραμυθιών ή ποιημάτων, δημιουργία συλλογικών, ομαδικών συνθέσεων, αναδίηψη της ιστορίας μέσα από την "ανάγνωση" των εικόνων, κ.ά.) προσφέρουν, εκτός από την ψυχαγωγία, διέξοδο στη δημιουργική έκφραση και στον αυθορμητισμό των παιδιών μέσα σε κλίμα συνοχής και συντροφικότητας. Μέσα από εμπυχωτικές δημιουργικές δραστηριότητες τα παιδιά αφογκράζονται τον εαυτό τους και τον κόσμο, δομούν την προσωπικότητά τους, διευρύνουν τα όριά τους, οικειοποιούνται το περιβάλλον τους, αναπτύσσουν τις γνώσεις τους σε σχέση με αντικείμενα, εκφράζονται και δημιουργούν. Με δεδομένο ότι η Λογοτεχνία αποτελεί αστείρευτη πηγή για την άντληση θεμάτων, η σύνδεση των λογοτεχνικών κειμένων με τη μουσική, το θέατρο, τη ζωγραφική συμβάλλει στην πολύσημη ανάγνωση ενός κειμένου και αποτελεί αφορμή για προέκταση των εκφραστικών δυνατοτήτων του κειμένου. Για να μπορέσει όμως ο/η νηπιαγωγός να αναδείξει τη δυναμική του κειμένου, να κινητοποιήσει τον εσωτερικό κόσμο των παιδιών και να διεγείρει την υπολανθάνουσα δημιουργικότητά τους, χρειάζεται να έχει νιώσει ο ίδιος/η ίδια την ομορφιά του κειμένου. Να έχει μυηθεί, δηλαδή, στα μυστικά της λογοτεχνικής ανάγνωσης, να είναι σε θέση να αποκρυπτογραφεί τους τρόπους που διαβάζονται τα κείμενα.

Οι προϋποθέσεις, οι όροι και οι τρόποι που προτείνονται σήμερα για την προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων στο Νηπιαγωγείο βασίζονται στις [σύγχρονες λογοτεχνικές θεωρίες](#) (της Πρόσληψης και της Αναγνωστικής Ανταπόκρισης) που δίνουν προβάδισμα στο ρόλο του αναγνώστη. Σύμφωνα με αυτές, ο ρόλος του αναγνώστη είναι ενεργητικός και η προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου ερμηνευτική. Το νόημα ενός βιβλίου δεν είναι ολοκληρωμένο και οριστικό, αλλά γεννιέται κάθε φορά μέσα από τη διάδραση κειμένου-αναγνώστη. Η ανάγνωση, κατ' επέκταση και η ανάγνωση-ακρόαση μέσω αφηγητή, είναι πάντα μια προσωπική αντίδραση σ' αυτό που φέρνει το κείμενο. Ο αναγνώστης βρίσκει νόημα, όταν μπορεί να συσχετίσει αυτό που διαβάζει ή ακούει με τα αποθέματα των εμπειριών του ή με τις γνώσεις του, να βασίσει το κείμενο σε δικές του εμπειρίες, να συνδέσει τις λέξεις του κειμένου με δικές του και το κείμενο με προηγούμενες αναγνωστικές εμπειρίες, με άλλα που έχει διαβάσει ή ακούσει. Ανάγνωση, λοιπόν, σημαίνει χτίζω νόημα μέσα από μια ενεργητική συμμετοχή στο κείμενο. Στη λογοτεχνική προσέγγιση στο Νηπιαγωγείο, είναι επομένως απαραίτητο να δημιουργήσουμε το επικοινωνιακό πλαίσιο που θα κινητοποιήσει το παιδί-αναγνώστη να συμμετέχει ουσιαστικά και ενεργητικά στην πράξη της ανάγνωσης, να ανακαλύψει την ευχαρίστηση που προκαλεί η ανάγνωση και την επιθυμία

να αναπτύξει σχέσεις αγάπης με τα βιβλία. Το παιχνίδι με τα κείμενα [π.χ. η δραματοποίηση παραμυθι(α)κών ιστοριών ή ποιημάτων] οδηγεί τα παιδιά με τον καλύτερο τρόπο στην αναγνωστική εξερεύνηση. Στην πράξη της ανάγνωσης άλλωστε, ενυπάρχει η έννοια του παιχνιδιού και η λογοτεχνική προσέγγιση από το παιδί εμπεριέχει το πνεύμα του παιχνιδιού. Το παιχνίδι της ανάγνωσης μπορεί να γίνει μια αναγνωστική περιπέτεια για τα παιδιά, μια αναζήτηση των πολλαπλών σχέσεων που μπορούν να έχουν με τα κείμενα. Εκείνο που είναι σημαντικό είναι να μην βάζουμε καλούπια στην ανάγνωση, οδηγώντας τα παιδιά σε μια και μόνη εκδοχή του κειμένου. Το κείμενο είναι ανοιχτό σε πολλές ερμηνείες, ενδεχομένως σε αντίθετες προσεγγίσεις, αλλά και σε εκπλήξεις και ανατροπές.

Το Νηπιαγωγείο είναι ένας χώρος όπου ευνοείται αυτή τη συνάντηση της ανάγνωσης της λογοτεχνίας με το παιχνίδι και οι αναγνωστικές εμπειρίες μέσα από εμπυχωτικές και δημιουργικές δραστηριότητες γύρω από το λογοτεχνικό κείμενο. Βοηθούν τα παιδιά να ανιχνεύσουν το νόημα, μεταβάλλοντας συγχρόνως το βιβλίο σε πεδίο δραστηριοποίησης της φαντασίας και της δημιουργικότητας, σε εργαλείο ανάπτυξης της σκέψης, της κριτικής σκέψης. Καταληκτικά, αν θέλουμε τα παιδιά να ανταποκριθούν, να αγαπήσουν και να αποτιμήσουν σωστά τη Λογοτεχνία, πρέπει να τους παρέχουμε ευκαιρίες λογοτεχνικής ενασχόλησης αλλά κυρίως τη δυνατότητα να ανταποκρίνονται στα λογοτεχνικά κείμενα, να τα “αναδημιουργούν” και να τα μοιράζονται.

## 5. Θεατρικές δραστηριότητες

### Εννοιολογικά

Το [Θέατρο για Παιδιά](#) αποτελεί μέσα στο σύνολο της πολυμορφίας του θεάτρου ένα εξαιρετικά πολύπλευρο φαινόμενο που δεν μπορεί να προσδιοριστεί εννοιολογικά με ακρίβεια. Συνήθως αναφέρεται σε μια θεατρική δραστηριότητα με την οποία έρχεται σε επαφή το παιδί είτε ως θεατής είτε ως παίκτης. Η συμμετοχή του παιδιού στη διαδικασία αυτή αποτελεί το βασικότερο κριτήριο που διαφοροποιεί το θέατρο για παιδιά από το θέατρο για ενήλικους. Η διαφοροποίηση αυτή γίνεται αισθητή την τελευταία εικοσαετία του 20<sup>ού</sup> αιώνα με την εμφάνιση κάποιων σημαντικών επαγγελματικών σχημάτων («Παιδική Σκηνή», μετέπειτα «Μικρή Πόρτα», της Ξένιας Καλογεροπούλου, «Παιδική Σκηνή του Θεάτρου Έρευνας» του Δ. Ποταμίτη, «Θέατρο του Ήλιου», το αντικειμενοθέατρο «Καλημέρα» της Ευγ. Φακίνου, την Παιδική Σκηνή «Αλφαβητάρι» του Γ. Ξανθούλη, «Παιδική Σκηνή Καφεθεάτρου Αμλετίνο», «Θίασος Αερόπλοιο», κ.ά.). Η σύσταση επαγγελματικών θιάσων για παιδιά, με την παρουσίαση θεατρικών έργων που απευθύνονται κυρίως στο παιδικό κοινό, είναι σχετικά πρόσφατη. Σε παλιότερες εποχές ο όρος «Παιδικό Θέατρο» χρησίμευε, για να δηλώσει πληρέστερα την ταυτότητα των θιάσων εκείνων, όπου η συμμετοχή του παιδιού πέρα από

τη φάση πρόσληψης του θεάματος περιοριζόταν απλώς στη διαδικασία αναπαραγωγής των ρόλων (δεκαετία '30: «Παιδικό Θέατρο», 1931, από την Ευφροσύνη Λόντου-Δημητρακοπούλου, «Θέατρο του Παιδιού», 1933, Αντιγόνη Μεταξά).

### **Ιστορικά**

Οι ρίζες του παιδικού θεάτρου στην Ελλάδα με τη μορφή του παραστατικού θεάματος, όπου το παιδί συμμετέχει είτε ως ηθοποιός είτε ως θεατής, είναι αρκετά παλιές.

✓ Αρχαιότητα: Τα παιδιά συμμετέχουν ως χορός ικετών στις τραγωδίες του Ευριπίδη (*Ηρακλείδαι*, *Ικέτιδες*, *Ηρακλής*), ως βουβά πρόσωπα στις τραγωδίες του Ευριπίδη (*Μήδεια*, *Εκάβη*, *Τρωάδες*), κ.ά.

✓ Στο Κρητικό και στο Επτανησιακό Θέατρο του 16<sup>ου</sup> και 17<sup>ου</sup> αιώνα, υπήρχαν παιδικοί ρόλοι π.χ. ο Ισαάκ στη *Θυσία του Αβραάμ*, η Ευγένα στο ομώνυμο έργο του Ζακυνθινού Θεόδωρου Μοντσελέζε, κ.ά.

✓ Πρώιμες μορφές παιδικού και ιδιαίτερα σχολικού θεάτρου εμφανίστηκαν τόσο κατά το 17<sup>ο</sup> αιώνα, με την ανάπτυξη του Ιησουίτικου Θεάτρου κυρίως στον ελληνικό νησιώτικο χώρο, όπως και στις αρχές του 19<sup>ου</sup> αιώνα με τις πατριωτικές παραστάσεις από μαθητές και νεαρούς ερασιτέχνες με σκοπό την ιδεολογική προετοιμασία της Ελληνικής Επανάστασης.

✓ Στη μετεπαναστατική Ελλάδα ο Καραγκιόζης ανατολίτικου τύπου (Οθωμανικός) και το κουκλοθέατρο του *Φασουλή* αποτελούν τις πιο προσφιλείς θεατρικές διασκεδάσεις μεγάλων και μικρών.

✓ Από τα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα και ως το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο η αγαπημένη διασκέδαση των παιδιών είναι το Θέατρο Σκιών *ελληνικού τύπου* (οικονομική-κοινωνική κατάσταση του νεότερου ελληνισμού με το ιδεολογικό του περιεχόμενο και τις ηθικές του αξίες) που λειτουργεί ως τις μέρες μας σχεδόν αποκλειστικά ως παιδικό θέατρο (γειτονιά, σχολείο). Το κύριο χαρακτηριστικό του είναι ότι τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά τόσο κατά τη διαδικασία πρόσληψης όσο και παραγωγής του λόγου του (κοινό στοιχείο με το λαϊκό θέατρο).

✓ Κατά την τελευταία εικοσαετία του 19<sup>ου</sup> αιώνα σημειώθηκαν οι πρώτες εκδοτικές απόπειρες θεατρικών έργων για παιδιά: *Μύθοι και διάλογοι προς χρήσιν των ανήβων*, 1881, του Δ. Καμπούρογλου – *Παιδικοί Διάλογοι, Θέατρον Οικογενείας και σχολείου* του Αρ. Κουρτίδη – *Παιδικό Θέατρο* (Α' 1896, Β' 1909, Γ' 1926) του Γρ. Ξενόπουλου (και θεατρικά κείμενα σε ειδικά περιοδικά για παιδιά).

✓ Δεκαετία 1930 συγγραφική παραγωγή θεατρικών έργων για παιδιά: «Παιδικό Θέατρο», 1931, από την Ευφροσύνη Λόντου-Δημητρακοπούλου, «Θέατρο του Παιδιού» (σε τέσσερις τόμους) 1933, Αντιγόνη Μεταξά, κ.ά. Τα θεατρικά έργα της Αντιγόνης Μεταξά αποτελούν διασκευές γνωστών παραμυθιών και μύθων του Αισώπου, ή και πρωτότυπα έργα, συνήθως μονόπρακτα ή επετειακά, κ.ά.



✓ Στα χρόνια της Γερμανικής Κατοχής μια ομάδα με οργανωτή το Β. Ρώτα, τους κουκλοπαίχτες Νίκο Ακίλογλου και Νίκο Παλαμιώτη και τους συγγραφείς Γεράσ. Σταύρου και Χ. Σακελλαρίου ανέβασαν πατριωτικές παραστάσεις με κούκλες που εξέφραζαν το μαχητικό και φιλελεύθερο πνεύμα της εποχής. Την ίδια εποχή εμφανίζεται και το κουκλοθέατρο «Μπαρμπα-Μυτούσης», μια θεατρική παρέα με συντονίστρια την Ελένη Θεοχάρη-Περάκη. (Σημαντική συγγραφική και εκδοτική παραγωγή).

✓ Στη δεκαετία του '50 ορισμένοι επαγγελματικοί θίασοι για μεγάλους δίνουν σποραδικές παραστάσεις για παιδιά. Υπάρχουν, ωστόσο, και διάφοροι παιδικοί θίασοι: η «Ελληνική Παιδική Σκηνή» του Νίκου Πιλάβιου, ο «Οργανισμός Παιδικού και Εφηβικού Θεάτρου» που διευθύνει ο Γιώργος Ρώης, το «Θέατρο του Παιδιού» υπό τη διεύθυνση του Νάσου Κεδράκα, κ.ά.

✓ Ιδιαίτερη άνθηση των παιδικών σκηνών και της συγγραφικής παραγωγής έργων για παιδιά παρατηρείται κατά τις δεκαετίες του '70 και του '80: από τον παραδοσιακό Καραγκιόζη, το Αντικειμενοθέατρο της Ευγ. Φακίνου ως το ελεύθερο «Θεατρικό Παιγνίδι» (οι παιδικές σκηνές της Ξ.Καλογεροπούλου, του Δ.Ποταμίτη, ο θίασος «Θυμέλη» της Έλλης Βοζικιάδου, η «Παιδαγωγική Σκηνή» της Τζένης Φωτίου, κ.ά.). Το θεατρικό έργο δε γράφεται πια, για να εξυπηρετήσει κάποιες ανάγκες για σχολικές παραστάσεις, αλλά για να υπηρετήσει της γενικότερες ανάγκες του παιδιού για ψυχαγωγία, επικοινωνία, ενεργοποίηση, συμμετοχή και δημιουργική έκφραση.

#### **Κύριες μορφές του σύγχρονου θεάτρου για παιδιά:**

- ✓ Οι μαριονέτες (*petites maries*) [Αρχαία Αίγυπτος, Ελλάδα, Ασία, Ιάβα, κ.α. / Πολισινέλ (Ιταλία), Γκινιόλ (Γαλλία), Πετρούσκα (Ρωσία), κ.λπ.].
- ✓ Κουκλοθέατρο [1880, Ζακυνθινός Στραβός, Μαριδάκης (Φασουλής, Περικλέτος), Κονιτσιώτης, Γιώργης Ρώτας (Φασουλής, Ρεβίθης), **κατοχή**: Ελένη Θεοχάρη-Περάκη (Μπαρμπα-Μυτούσης, Κλούβιος, Σουβλίτσα), Πέπη Δαράκη, Λ. Αποστολίδης, κ.ά.
- ✓ Αντικειμενοθέατρο [1975, Ευγ. Φακίνου, *Ντενε-κεδούπολη* (Ντενεκεδένιος ήλιος, Σαρδέλας, Μηλίτσα, Βουτυρένιος, Λαδένιος, κ.ά.), *Ξύπνα Ντενεκεδούπολη, Κουρδιστάν*] – ήρωες, όχι ηθικά τέλει, με ελαττώματα και προτερήματα, μαγική ατμόσφαιρα, συναισθηματική ένταση, ενεργοποίηση φαντασίας, αφύπνιση καλαισθησίας, ανάπτυξη της ευαισθησίας, καλλιέργεια έκφρασης και της κοινωνικότητας των παιδιών).
- ✓ Θέατρο Σκιών [Καραγκιόζης, 1860 από την Τουρκία στην Ελλάδα από τον Καλαματιανό Μπαρμπα-Γιάννη Βράχαλο (ή Μπράχαλη) (Μίμαρος ή Δημήτρης Σαρντούνης από την Πάτρα, Ρούλιας ο Καρπενησιώτης, ο Μόλλας που δημιούργησε τον Μπαρμπα-Γιώργο, ο Ξάνθος, οι Σπαθάρηδες, κ.ά.).
- ✓ Κλασικό παιδικό θέατρο (1970-, Γ.Καζατζάκης, Χ.Σακελλαρίου, Β.Ρώτας, Δ. Ποταμίτης, Γ.Νεγρεπόντης, κ.ά.).
- ✓ Θεατρικό Παιχνίδι (δραματικό παιχνίδι) (Λ.Κουρετζής, Άλκηστις, Μαν. Φιλιππάκης, κ.ά.)

### **Μορφές του θεάτρου για παιδιά (ως προς τη διαδικασία της σκηνικής του πραγμάτωσης):**

- ✓ **Θέατρο για Παιδιά** (οι μεγάλοι γράφουν και παίζουν, τα παιδιά παρακολουθούν).
- ✓ **Θέατρο με παιδιά για παιδιά** (οι μεγάλοι γράφουν, τα παιδιά παίζουν και παρακολουθούν).
- ✓ **Θέατρο από παιδιά, με παιδιά, για παιδιά** (η πιο ολοκληρωμένη μορφή παιδικού θεάτρου από την άποψη της ομαδικής δημιουργικής έκφρασης, δραστηριοποίησης και ενεργοποίησης των ίδιων των παιδιών) – **«σχολικό δράμα» (Β.Ρώτας)**. Πιο εξελιγμένη έκφραση της θεατρικής αυτής μορφής είναι το θεατρικό παιχνίδι.

### **Θεατρικό Παιχνίδι (Τύποι):**

- ✓ Ο ενήλικος-εμπυχωτής «κάνει» θεατρικό παιχνίδι στα παιδιά.
- ✓ Ο ενήλικος-εμπυχωτής «κάνει» θεατρικό παιχνίδι με τα παιδιά.
- ✓ Ο ενήλικος-εμπυχωτής διαμορφώνει το πλαίσιο, συντηρεί την αίσθηση, διευκολύνει τα παιδιά να εκφραστούν ελεύθερα, ώστε να κάνουν θεατρικό παιχνίδι.

\*

### **Επίπεδα Θεατρικού Παιχνιδιού:**

- Ψυχολογικό
- Κοινωνικό
- Παιδαγωγικό
- Αισθητικό

\*

### **Φάσεις Θεατρικού Παιχνιδιού:**

- Α΄ Φάση: Στάδιο «απελευθέρωσης» και ευαισθητοποίησης, συγκρότησης της ομάδας επικοινωνίας.
- Β΄ Φάση: Στάδιο αναπαραγωγής-το παιχνίδι των ρόλων.
- Γ΄ Φάση: Στάδιο εκτέλεσης-σκηνικός αυτοσχεδιασμός-θεατρικό δρώμενο.
- Δ΄ Φάση: Στάδιο επεξεργασίας πολλαπλών επιπέδων-διαμόρφωση σταθερών-από το θεατρικό παιχνίδι στο σκηνικό δρώμενο και στην οργανωμένη παράσταση, από το Θ.Π. σε ένα άλλο θεατρικό παιχνίδι.

\*

### **Άξονες Θεατρικού Παιχνιδιού:**

- ✓ Σωματική έκφραση: το σώμα ως σημείο, το σώμα στο χώρο ως σημαίνον, το σώμα στο χώρο και ο χώρος σαν σώμα, η τέχνη και η τεχνική της αίσθησης.
- ✓ Η διαδικασία της αναπαράστασης (λεκτική, σωματική, οπτική, κ.ά, Τι αναπαριστάνει κάποιος αναπαριστάνοντας κάτι;)

**Στη χώρα μας η μορφή αυτή του θεάτρου (γνωστή και με τους όρους «θεατρική έκφραση», «θεατρικός αυτοσχεδιασμός», «δραματοποίηση») γνωρίζει ιδιαίτερη ανάπτυξη τις τελευταίες**

δεκαετίες και αξιοποιείται ιδιαίτερα στο χώρο του Νηπιαγωγείου ως μέσο προσέγγισης της Λογοτεχνίας για Παιδιά.

## 6. Μεταμυθοπλαστικές τεχνικές σε βιβλία για μικρά παιδιά

Ένα κείμενο χαρακτηρίζεται «μεταμυθοπλαστικό», όταν είναι ανοιχτό σε επεξεργασία, η οποία μπορεί να γίνει είτε από το συγγραφέα είτε από τον αναγνώστη είτε από τους ίδιους τους πρωταγωνιστές της ιστορίας. Βασικός στόχος των μεταμυθοπλαστικών τεχνικών είναι να αποκαλύψουν τους τρόπους με τους οποίους δομούνται, ολοκληρώνονται αναγνωστικά και γίνονται κατανοητές οι αφηγηματικές λειτουργίες, ενώ θέτουν ερωτήματα αναφορικά με τους τρόπους ερμηνείας της μυθοπλασίας και της αναπαράστασης της πραγματικότητας». Οι μεταμυθοπλαστικές ιστορίες ανήκουν στο είδος των μεταμοντέρνων εικονογραφημένων βιβλίων για παιδιά που εγείρουν οντολογικά ζητήματα αναφορικά με τη σχέση Λογοτεχνίας και πραγματικότητας και λειτουργούν σαν αντίδραση στη ρεαλιστική Λογοτεχνία, η οποία αγωνίζεται να πείσει τον αναγνώστη ότι όλα είναι αληθινά. Στην ουσία, η μεταμυθοπλασία προσπαθεί να υπερτονίσει το «χάρτινο κόσμο» και τη διαφορά του από τον πραγματικό.

Η ίδια η [σύνδεση της μεταμυθοπλασίας με τη Λογοτεχνία για Παιδιά](#) φαντάζει κάτι αντιφατικό, αφού η Λογοτεχνία για Παιδιά επιδιώκει να συμβάλει στη δημιουργία ενός ονειρικού κόσμου, ενώ η μεταμυθοπλασία καταδεικνύει την αδυναμία δημιουργίας του. Ωστόσο, με τη βοήθεια των μεταμυθοπλαστικών τεχνικών ενεργοποιείται το παιδί-αναγνώστης, το οποίο αντιλαμβάνεται ότι δεν έχει να κάνει με ένα συμβατικό κείμενο και καταβάλλει μεγαλύτερη προσπάθεια να δομήσει νόημα και να σχηματίσει απόψεις. Τα μεταμυθοπλαστικά κείμενα, ως αντισυμβατικά, καταδεικνύουν την πολυπλοκότητα της τεχνικής τους και προσδίδουν στην περιπέτεια της ανάγνωσης μια παιγνιώδη διάθεση που ελκύει τα μικρά παιδιά και τα εμπλέκει στο λογοτεχνικό παιχνίδι. Τα μεταμυθοπλαστικά-“πειραματικά” κείμενα ως «εγγράψιμα», δηλαδή “ανοιχτά” στην αναγνωστική παρέμβαση (R.Barthes), λειτουργούν ως «αντι-κείμενα» («counter texts»), διαθέτουν “ανοίκειους” ή “ανοικειωτικούς” τρόπους, τεχνικές (στρατηγικές), αποκαλύπτουν την τεχνική και τη δομή τους, προβάλλουν μια μη μιμητική σχέση μεταξύ της γραφής τους και της πραγματικότητας, καταφεύγουν σε διακειμενικές παρεμβολές και παρωδίες, επιτρέπουν συγγραφικές παρεμβάσεις, καταφεύγουν σε ανάμιξη ρεαλιστικών ή ιστορικών με φανταστικά στοιχεία, χρησιμοποιούν ποικιλία από αφηγηματικούς και λεκτικούς τρόπους, παραδοξολογίες, αφηγηματικά και τυπογραφικά τεχνάσματα, επιχειρούν μίξη λογοτεχνικών ειδών, επιφέρουν ρήξεις του αφηγηματικού πλαισίου και του χωρο-χρονικού άξονα, αξιοποιούν πολυφωνικές ή

πολυεπίπεδες αφηγήσεις, επιστρατεύουν τεχνικές εγκιβωτισμού και αυτοαναφορικές επινοήσεις, κ.ά.

## **7. Διαπολιτισμικά (εικονογραφημένα) βιβλία για μικρά παιδιά**

Η διαπολιτισμική διαχείριση της σύγχρονης μας πολυπολιτισμικότητας αξιώνει ως θεμιτή και αναγκαία τη [στήριξη του διαφορετικού](#). Ωστόσο, η ανάγκη διατύπωσης ενός διαπολιτισμικού λόγου αναγνώρισης των διαφορετικών (υβριδικών) ταυτοτήτων οδηγεί συχνά σε υπεραπλουστεύσεις και σε μια μονοδιάστατη αντίληψη του τρόπου συγκρότησης των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών, είτε υποβαθμίζοντας το ρόλο του υποκειμένου είτε αναπαράγοντας κυρίαρχες κατηγοριοποιήσεις, π.χ. «εμείς-άλλοι».

Η σύγχρονη διαπολιτισμική προβληματική, επιχειρώντας να αντιμετωπίσει τέτοια ενδεχόμενα, αντλεί αναφορές από έναν κριτικό λόγο περί πολυπολιτισμικότητας, ο οποίος αναγνωρίζει στον πολιτισμό μια ιδιαίτερη δυναμική και υιοθετεί μια αναστοχαστική προσέγγιση για τη συγκρότηση των ταυτοτήτων. Υπερβαίνοντας τη λογική των διαφορών, η επιχειρηματολογία μιας τέτοιας προβληματικής δε διαχωρίζει τα άτομα από το κοινωνικοποιητικό τους πλαίσιο, αλλά τα σέβεται ως ξεχωριστές πολιτισμικές οντότητες που συνυπάρχουν με τις οντότητες των άλλων. Σε μια τέτοια προοπτική κρίνεται αναγκαίος π.χ. ένας εκπαιδευτικός μετασχηματισμός που θα αφορά κάθε έκφανση της εκπαιδευτικής διαδικασίας: από το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια μέχρι τις στρατηγικές διδασκαλίας και το σχολικό κλίμα, από την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών μέχρι τη διυποκειμενική συγκρότηση της υποκειμενικότητας και της ταυτότητας των μαθητών.

Η συζήτηση περί ταυτότητας βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος τα τελευταία χρόνια, εξαιτίας της μετάβασης σε μορφές κοινωνικής οργάνωσης, οι οποίες χαρακτηρίζονται ακριβώς από την ανάγκη αναγνώρισης της πολλαπλότητας και του σεβασμού της ετερότητας. Η κοινωνικά προσδιορισμένη ταυτότητα του ατόμου αποτελεί μια έννοια περιεκτική, ως μια μοναδική σύνθεση επιμέρους σχέσεων, αλλά και δυναμική, ως μη ομοιογενής και μη σταθερή. Εξάλλου, ο πολιτισμός δεν αποτελεί ένα μονολιθικό σύστημα αξιών και αντιλήψεων, αλλά λειτουργεί ως ένα ζωντανό ερμηνευτικό σχήμα της πραγματικότητας και της νοηματοδότησης του κόσμου που μεταβάλλεται με την αλλαγή της πραγματικότητας, της [ιδεολογίας](#) ή της θέσης από την οποία την παρατηρούμε. Κατά τη συγκρότηση της κοινωνικής ταυτότητας τα υποκείμενα δεν είναι παθητικοί αποδέκτες των κοινωνικών και πολιτισμικών νοημάτων αλλά ενεργητικοί, ενώ η διαμόρφωση της υποκειμενικής δράσης δεν είναι μονοσήμαντη, δεν αποτελεί δηλαδή μια διαδικασία

συμμόρφωσης με τους κοινωνικούς λόγους. Στο πλαίσιο μιας τέτοιας συζήτησης τα λογοτεχνικά κείμενα με διαπολιτισμικό προσανατολισμό, και ιδιαίτερα η Λογοτεχνία για Παιδιά και Εφήβους, μπορούν να συμβάλουν καθοριστικά.

Οι λογοτεχνικές αναπαραστάσεις, ως ρηματικοί σχηματισμοί που είναι ιδεολογικά προϊόντα των (ιστορικών) συνθηκών μιας δεδομένης εποχής και δυναμικής, συνιστούν Λόγο που διαμεσολαβεί όχι για να συμμορφώσει τα αναγνωστικά υποκείμενα με τους κυρίαρχους κοινωνικούς λόγους, αλλά για να ενεργοποιήσει την ατομική τους στάση, να διασώσει την προσωπική τους αίσθηση από τη λογοτεχνική εμπειρία και, τελικά, να τα συνδέσει με τα κοινωνικά νοήματα. Εξ ορισμού το λογοτεχνικό κείμενο αναδιοργανώνει κοινωνικές και πολιτισμικές νόρμες, έτσι ώστε ο αναγνώστης να μπορεί να αποτιμήσει τη λειτουργία τους στην πραγματική ζωή. Αντιδρά στα συστήματα σκέψης που έχει επιλέξει να ενσωματώσει στο ρεπερτόριό του, προσφέροντας στους αναγνώστες του εναλλακτικές όψεις που έχουν αποκλειστεί από το κυρίαρχο σύστημα και προκαλώντας τους να βιώσουν αυτό που δεν μπορούν κανονικά να εντοπίσουν σε καθημερινές διαδικασίες. Μια τέτοια προσέγγιση της Λογοτεχνίας αντλεί θεωρητική νομιμοποίηση από το πεδίο των πολιτισμικών σπουδών, ενώ οι πολιτισμικές σπουδές, και συνεκδοχικά η πολιτισμική θεωρία, συνάπτονται με τις σπουδές της Λογοτεχνίας, και κυρίως με τη Θεωρία της Λογοτεχνίας, στην προοπτική της κατανόησης των πολιτισμικών παραγώγων αλλά και της περιγραφής των «σημασιοδοτικών πρακτικών» που αυτά ενεργοποιούν ιδιαίτερα μέσα στο λογοτεχνικό κείμενο. Με τον τρόπο αυτό, φαίνεται ότι ο λόγος των λογοτεχνικών κειμένων διευρύνεται από ποικίλες λογοτεχνικές εκφράσεις και εμπλουτίζεται από τη δυναμική των νέων αναγνωστικών τρόπων που ενθαρρύνει. Τα λογοτεχνικά κείμενα απαγκιστρώνονται από τη μονόπλευρη αισθητική αντιμετώπισή τους και εντάσσονται σε μια προοπτική διαπολιτισμικής αντιμετώπισης των στοιχείων που συγκροτούν τη μυθοπλαστική πραγματικότητά τους αλλά και την πραγματικότητα των αναγνωστών.

Οι συγγραφείς των σύγχρονων λογοτεχνικών κειμένων για παιδιά και εφήβους άλλοτε ανταποκρίνονται σε μια στερεοτυπική αναπαραγωγή πολιτικά ορθών πρακτικών αναγνώρισης της ετερότητας, για να εγκλωβιστούν τελικά σε αυτές, ενώ άλλοτε τις υπερβαίνουν διαλεκτικά μέσα από τη διυποκειμενική δυναμική/προοπτική της μυθοπλασίας τους. Τα περισσότερα από τα λογοτεχνικά κείμενα που συγκροτούν το σώμα της Λογοτεχνίας για Παιδιά, ιδιαίτερα τα εικονογραφημένα που απευθύνονται στα μικρά παιδιά, προσπαθούν να ανταποκριθούν στα σύγχρονα διαπολιτισμικά ζητούμενα. Προωθούν την ανάπτυξη στάσεων αποδοχής του άλλου και της [διαφορετικότητας](#), προτάσσουν τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση μεταξύ διαφορετικών οντοτήτων ή

πολιτισμικών παραδειγμάτων, τον πολιτισμικό πλουραλισμό ή, τέλος, ενθαρρύνουν την κριτική θεώρηση όλων των οντοτήτων ή στερεότυπων παραδοχών που αφορούν τις συλλογικές ταυτότητες, οικείες και ξένες.

Ο [Έλμερ](#), *Ο Παρδαλός Ελέφαντας*, του Ντέιβιντ Μακ Κι (Πατάκης, 1996), δεν είναι ένας συνηθισμένος ελέφαντας· είναι απλά ...παρδαλόχρωμος! Αν και ευτυχισμένος στο κοπάδι των γκρι ελεφάντων, προβληματίζεται για την εμφάνισή του, αμφισβητεί τον εαυτό του και θέλει να μοιάσει στους άλλους. Περνώντας διάφορα στάδια, μέχρι να συνειδητοποιήσει την αξία της διαφορετικότητάς του, θα φτάσει στην αυτογνωσία και θα επανεδραιώσει την ταυτότητά του. Ολόκληρη η μυθοπλαστική αφήγηση συνιστά λόγο αναστοχαστικό για μια ταυτότητα, η οποία δεν αμφισβητείται από τους άλλους αλλά από τον ίδιο τον εαυτό, από την οντότητα που προσδιορίζει. Δεν απαιτεί κανένας από τον Έλμερ να συμμορφωθεί με κυρίαρχους κοινωνικούς λόγους που εδώ είναι υποτιθέμενοι και λειτουργούν σαν άλλοθι. Εκείνος, όμως, τους ορθώνει μπροστά του, προκειμένου να αναλάβει υποκειμενική δράση. Ο διχασμός του δεν έχει να κάνει με τους άλλους αλλά με τον εαυτό του. Εξαιρεί εαυτόν από το κοινωνικοποιητικό του πλαίσιο, επειδή ουσιαστικά δεν μπορεί να αποδεχτεί την υποκειμενικότητά του και όχι επειδή τον εγκλωβίζουν σε στερεότυπες κατηγοριοποιήσεις οι «κυρίαρχοι» άλλοι. Η τεχνητή αναπαραγωγή, έστω προσωρινή, ενός πολιτισμικού ερμηνευτικού σχήματος που κυριαρχείται από στερεότυπα σύντομα οδηγεί στην αποδόμησή τους, για να συμπαρασύρει ελέφαντες και ... αναγνώστες στη χαρά της διαφορετικότητας, στο δάσος των ελεφάντων, όπου η διαχείριση της ετερότητας «παίζει» διαλεκτικά με τη συγκρότηση της υποκειμενικότητας.

Αντίθετα με τον πολύχρωμο Έλμερ, *Ο πράσινος λύκος* του René Gouichoux (Παπαδόπουλος, 2008), αποκηρύσσει το χρώμα και την υποκειμενικότητά του, επειδή αυτή δε γίνεται αποδεκτή από τους γκρίζους λύκους της αγέλης του και όχι επειδή δεν του αρέσει ο εαυτός του. Επιδιώκοντας την αναγνώρισή του, ο πρασινόχρωμος Ραούλ αναπαράγει κυρίαρχες κατηγοριοποιήσεις και υποτάσσεται στη λογική μιας πλειοψηφούσας ομάδας, ενός κυρίαρχου κοινωνικού λόγου, που θέλει όλους τους λύκους γκρίζους. Αντί να προβάλει το αίτημα της ισότιμης παρουσίας του, υιοθετεί τη γωνία θεώρησης της πραγματικότητας που του επιβάλλουν οι άλλοι. Φτάνει ακόμη και να ζητήσει τη βοήθεια μιας μαθητευόμενης νεράιδας, για να αλλάξει χρώμα, ενώ θα δοκιμάσει διάφορα, για να γίνει αποδεκτός. Θα αναλάβει μια υποκειμενική δράση που θα εγκαινιαστεί αρχικά από τη διαδικασία συμμόρφωσης με τις κυρίαρχες κατηγοριοποιήσεις και τα στερεότυπα και θα καταλήξει στη διάσωση/αποδοχή της ετερότητάς του. Τελικά, αρνείται την ομοιογενοποίησή του και

οδηγείται σε βαθύτερη αυτοσυνειδησία, διαμορφώνοντας μια περισσότερο κριτική, αναθεωρητική άποψη για τη δόμηση της ταυτότητάς του.

Παρόμοια, *Το χαρούμενο λιβάδι*, της Φ. Νικολούδη (Ελληνικά Γράμματα, 2000), θα γίνει κοινός τόπος συνύπαρξης για μια κατακόκκινη παπαρούνα και χιλιάδες λευκές μαργαρίτες. Η αρχική δυσπιστία για το διαφορετικό που εμφανίστηκε από το πουθενά, για να διαταράξει την ομοιομορφία του μονόχρωμου λιβαδιού, γρήγορα θα αντικατασταθεί από την κριτική θεώρηση του συλλογικού αλλά και από το σεβασμό του ατομικού. Αν και έμμεσα διδακτική, η μυθοπλαστική αυτή αφήγηση προβάλλει τα πλεονεκτήματα της πολυπολιτισμικότητας και της πολυμορφίας μέσα από μια διαλεκτική, αν και προφανή, διαχείριση του διαφορετικού. Ωστόσο, το προφανές σε παρόμοιας συλλογιστικής βιβλία εξαντλείται συνήθως σε μια ανώδυνη αξιοποίηση του «πολιτικά ορθού», χωρίς να εμβαθύνει ουσιαστικά στις κρίσιμες πτυχές της διαπολιτισμικής προβληματικής. Έτσι, για παράδειγμα *Ο Ρίκο Κοκορίκο*, της Σοφίας Μαντουβάλου (Μικρή Μίλητος, 2002), με την ένδειξη, μάλιστα, «Ξενοφοβία» στο εξώφυλλο, προβάλλει εμφανώς τη θετική προκατάληψη για το διαφορετικό Ρίκο, αλλά υπεραπλουστεύει επίμαχες κατηγοριοποιήσεις και υποβαθμίζει ουσιαστικά το ρόλο του υποκειμένου. Ο Ρίκο από το Πορτορίκο, μην μπορώντας να κάνει αλλιώς, θα συμμορφωθεί με τις συνήθειες της χώρας υποδοχής που στο βιβλίο αναφέρεται ότι είναι η Ελλάδα (!) και "θα κράζει τη σωστή ώρα".

Πολύ συχνά, παρόμοιας συλλογιστικής βιβλία εγκλωβίζονται κυριολεκτικά σε επιφανειακές, μάλλον χρηστικές, πρακτικές αναγνώρισης, όχι όμως ουσιαστικής αποδοχής. *Ο Πρασινοπασχαλιάς*, της Χ.Δημουλίδου (Α.Α. Λιβάνης, 2005), για παράδειγμα, που περιθωριοποιείται από τον κόσμο του λόγω του χρώματός του, δε θα γίνει αποδεκτός ως διαφορετικός αλλά ως σωτήρας, αφού σώσει από το κακό κοράκι τις άλλες πασχαλίτσες. Παρόμοια, ο Μπίλι στο *Ένας αρκούδος στο σχολείο*, της Κ. Weston (Μεταίχμιο, 2008), ο οποίος δε γίνεται αποδεκτός στο σχολείο των ζώων λόγω του όγκου του, θα ενταχθεί τελικά στην τάξη, ύστερα από μια ηρωική πράξη: την υπεράσπιση των συμμαθητών του από μια συμμορία αρουραίων. Η μεταστροφή της κοινωνικής ομάδας για λόγους μάλλον χρηστικούς στηρίζεται στην ανοχή του διαφορετικού και όχι στην αποδοχή του. Ακόμη και το κλασικό, ως πολυπροβαλλόμενο για τη διαπολιτισμική προοπτική του βιβλίο, *Ο μαύρος Κότσυφας κι ο άσπρος Γλάρος*, της Κίτυ Κρόουθερ (Σύγχρονοι Ορίζοντες, 2013) δεν ξεφεύγει από μια τέτοια διαχείριση της ετερότητας. Όπως μια πράσινη πασχαλίτσα δε θα γίνει ποτέ κόκκινη, έτσι και ένας αρκούδος θα παραμένει πάντα μεγάλος μέχρι να γίνει... τεράστιος, ενώ ένας κότσυφας δε θα μεταλλαχθεί ποτέ σε γλάρο, ακόμη κι αν διαβάσει με μαγικό τρόπο ιστορίες σε αναλφάβητους γλάρους! Εξάλλου, η διαπολιτισμική προοπτική συναρτάται με τη

διαδικασία συνάντησης και αμοιβαίας αλληλεπίδρασης αλλά και σεβασμού μη ομοιογενών οντοτήτων, όχι με τη χρηστική ανοχή τους.

Η [Μέλπω](#) η *Μοναδική*, της Μ. Ρουσάκη (Παπαδόπουλος, 2001), προβάλλει την ουσία μιας σύγχρονης διαπολιτισμικής διαχείρισης: το υποκείμενο συμμετέχει ενεργητικά στη διαδικασία δόμησης της ταυτότητάς του και δεν είναι παθητικός αποδέκτης των κοινωνικών νοημάτων. Η Μέλπω διεκδικεί μέχρι το τέλος της μυθοπλαστικής της περιπέτειας τη διαφορετικότητά της ως ελεύθερη ατομική επιλογή. Αν και φλερτάρει με το ενδεχόμενο να γίνει γραφική, τουλάχιστον εικονογραφικά, η ανατρεπτική μαθήτριά της θέλει να νιώσει ξεχωριστή, αρνούμενη την επιβολή της ομοιόμορφης εμφάνισης. Έτσι, αντιτάσσεται με χιούμορ και φαντασία σε κάθε προσπάθεια αφομοίωσής της από κυρίαρχους λόγους ή συμμόρφωσής της σε στερεότυπα, αντιπαλεύει παραδόσεις και κατηγοριοποιήσεις, όπως αυτές που επιβάλλει ο θεσμός του σχολείου. Ο αναστοχασμός της για μια κοινωνικά προσδιορισμένη ταυτότητα την οδηγεί σε μια διαλεκτική-συγκρουσιακή συγκρότηση της υποκειμενικότητάς της, προσφέροντας στους άλλους ένα σχεδόν υπόδειγμα διαχείρισης της ετερότητας. Αντίθετα, [Το Κάτι Άλλο](#), των Κέιβ, Κ., & Ρίντελ, Κ. (Πατάκης, 1997), αρνείται από την αρχή το ατομικό και το ιδιότυπο, υποταγμένο στο συλλογικό και στο στερεότυπο. Το παράξενο πλασματάκι κάνει τα πάντα, αλλά χωρίς επιτυχία, για να μοιάσει με τους άλλους. Έτσι, παραιτείται από την επιβολή της διαφορετικής οντότητάς του, αποκλείεται από τον κόσμο και κλείνεται στον εαυτό του. Αναπαράγοντας την απόρριψη που βίωσε, αρνείται έναν επισκέπτη, το Κατιτί. Όταν, τελικά, το δέχεται πίσω, έχει συνειδητοποιήσει τη δική του ιδιαιτερότητα και έχει αποδεχτεί τον εαυτό του. Αποδεικνύεται, έτσι, ότι η επαφή με τον «Άλλο» αποτελεί μια αναγκαία προϋπόθεση διαμόρφωσης της ταυτότητας, είναι στην ουσία μια επαφή με τον «Εαυτό». Ωστόσο, το Κατιτί, παραιτούμενο από την κοινωνική αποδοχή της ετερότητάς του, θα την ενώσει με εκείνη του Κατιτί, για να βιώσουν μαζί πια την απομόνωση σε ένα ιδιότυπο αυτιστικό πλαίσιο: εμείς οι διαφορετικοί μαζί και οι κανονικοί αλλού. Παρόμοια σχόλια θα μπορούσε να κάνει κανείς και για το βιβλίο *Η Μιμή με τα μεγάλα αυτιά*, των Σλεντς, Κ., & Χέμπροκ, Α. (Σύγχρονοι Ορίζοντες, 2000), όπου η Μιμή που δεν αποδέχεται τη μορφική ιδιαιτερότητά της θα βρει στήριξη στον πράσινο Βατραχούλη, ο οποίος έχει τις δικές του σωματικές ιδιαιτερότητες. Στην ουσία, δηλαδή, τέτοια βιβλία αναπαράγουν την αρχή κυρίαρχων κατηγοριοποιήσεων και, υποβαθμίζοντας την υποκειμενική δράση των υποκειμένων, εξαντλούν τη δυναμική τους στην πρόκληση της κοινωνικής ή αναγνωστικής ευαισθησίας μας και στην ενεργοποίηση μιας «πολιτικά ορθής» συμπάθειας προς τον αποκλεισμένο.

Ανεξάρτητα από την αποτελεσματικότητα της πολιτισμικής διαχείρισης της ετερότητας και



τη διαλεκτική συγκρότηση της υποκειμενικότητας που προτείνουν, όλα σχεδόν τα λογοτεχνικά βιβλία διαπολιτισμικού περιεχομένου μπορούν να προσφέρουν στους αναγνώστες τους ευκαιρίες «πολιτισμικής εγγραμματοσύνης». Στην καλύτερη περίπτωση τους ωθούν να ανακαλύψουν ή να ελέγξουν το ιδεολογικό υπόστρωμα μιας μυθοπλαστικής αφήγησης και να αντιληφθούν ουσιαστικά με το δικό τους τρόπο την πολυφωνία των κειμένων, ενώ στην ατυχέστερη να αρκεστούν σε πρακτικές επιφανειακής αναγνώρισης της ετερότητας ή να αναπαράγουν ανώδυνα κυρίαρχες κατηγοριοποιήσεις και στερεότυπα.

Εκκινώντας από τη βασική παραδοχή ότι το λογοτεχνικό κείμενο αποτελεί πεδίο αντανάκλασης των κοινωνικο-πολιτισμικών και ιδεολογικών αναπαραστάσεων, με τη συνδρομή κάποιων αντιπροσωπευτικών λογοτεχνικών κειμένων για παιδιά και εφήβους, κατανοούμε ότι από τη μια πλευρά η εικόνα για τον «Άλλο» ενυπάρχει στο κείμενο, ως αποτέλεσμα της πρόθεσης του συγγραφέα, και από την άλλη ότι αυτή προσλαμβάνεται στη βάση ενός ήδη διαμορφωμένου πλαισίου στερεοτυπικών εικόνων, υποκειμενικών αντιλήψεων/προκαταλήψεων, κ.λπ., του αναγνώστη ως αποτέλεσμα της κοινωνικοποιητικής του διαδικασίας. Οπότε, η εικόνα που διαμορφώνεται για τον «Άλλο» καθορίζεται τόσο από την κειμενική κατασκευή του όσο και από εξωκειμενικά στοιχεία που μεταφέρει ο αναγνώστης.

Προθετικά αναπαραστατική και δυνητικά βιωματική η λογοτεχνική έκφραση, ως μια ιδιαίτερη πολιτισμική συνδήλωση και ως μια επιμέρους πολιτισμική πρακτική, μπορεί να αποτελέσει τη βάση αναπαραγωγής ή αποδόμησης των κυρίαρχων στερεοτύπων για τον «εαυτό» και τον «άλλο», προσφέροντας στα παιδιά-αναγνώστες μια πολιτισμική εμπειρία. Η δυναμική αυτή είναι εμφανέστερη στην περίπτωση της Λογοτεχνίας για Παιδιά και Εφήβους, επειδή ακριβώς η πράξη της αφήγησης διενεργείται συνήθως μέσα από διπολικές κατηγοριοποιήσεις των προσώπων σε ήρωες και αντιήρωες, φίλους και εχθρούς, καλούς και κακούς, ίδιους και διαφορετικούς. Η τελική έκβαση αυτής της διαπραγμάτευσης/διαχείρισης, δηλαδή η πρόσληψη ή η απόρριψη των συλλογικά προσδιορισμένων αναπαραστάσεων, είναι αποτέλεσμα της διαλεκτικής σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ του κειμένου και του αναγνώστη, γεγονός που υποδηλώνει πως οι ιδεολογικές λειτουργίες του κειμένου δεν έχουν ντετερμινιστικό αλλά ανοιχτό χαρακτήρα που αφήνει χώρο στην υποκειμενικότητα και, τελικά, στην ετερότητα.

## **Βιβλιογραφικές Πηγές Θεματικής Ενότητας**

1. Αναγνωστοπούλου, Δ., Καλογήρου, Τ., & Πάτσιου, Β. *Λογοτεχνικά βιβλία στην Προσχολική Αγωγή*. Αθήνα: Εκδόσεις της Σχολής Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου, 2001.
2. Αναγνωστοπούλου, Δ. «Λογοτεχνία και Ετερότητα: Η έννοια και η εικόνα του ξένου και του διαφορετικού σε λογοτεχνικές αφηγήσεις για παιδιά». Στο: Κατσίκη-Γκίβαλου Α. (επιμ.). *Η Λογοτεχνία Σήμερα: Όψεις, Αναθεωρήσεις, Προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2004, σσ. 350-355.
3. Αναγνωστοπούλου, Δ. *Λογοτεχνική πρόσληψη στην Προσχολική και Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης, 2002.
4. Αποστολίδου, Β., & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, 1999.
5. Appleyard, J.A., S.J. *Becoming a reader: The experience of fiction from childhood to adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
6. Γιαννικοπούλου, Α. *Από την προανάγνωση στην ανάγνωση*. Αθήνα: Καστανιώτης, 1998.
7. Γκόβαρης, Χ. *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση, 2011.
8. Hunt, P. (ed.). *Literature for Children: Contemporary Criticism*. London: Routledge, 1992.
9. Καλογήρου, Τ., & Λαλαγιάννη, Κ. (επιμ.). *Η Λογοτεχνία στο σχολείο: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, 2005.
10. Κανατσούλη, Μένη. *Εισαγωγή στη Θεωρία και Κριτική της Παιδικής Λογοτεχνίας Σχολικής και Προσχολικής Ηλικίας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, <sup>2</sup>2007.
11. Κανατσούλη, Μ. *Ιδεολογικές Διαστάσεις της Παιδικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός, 2000.
12. Καρπόζηλου, Μ. *Το παιδί στην χώρα των βιβλίων: Συμβολή στην μελέτη των παιδικών αναγνωσμάτων*. Αθήνα: Καστανιώτης, 1994.
13. Κατσίκη-Γκίβαλου, Ά., & Πολίτης, Δ. (επιμ.). *Καλλιεργώντας τη Φιλαναγνωσία: Πραγματικότητες και προοπτικές*. Αθήνα: Διάδραση, 2013.
14. Κατσίκη-Γκίβαλου, Ά. *Το Θαυμαστό Ταξίδι*. Αθήνα: Πατάκης, <sup>2</sup>1999.
15. Κοντογιάννη, Ά. *Η δραματοποίηση για παιδιά. Για γονείς, νηπιαγωγούς, δασκάλους*. Αθήνα: Πεδίο, 2012.
16. [Κοντογιάννη], [Άλκηστις](#). *Το βιβλίο της δραματοποίησης*. Αθήνα: [Ελληνικά Γράμματα](#), 1998.
17. Κουρετζής, Λ. *Το θεατρικό παιχνίδι και οι διαστάσεις του*. Αθήνα: Ταξιδευτής, 2008.
18. Μπρασέρ, Φ. *1001 δραστηριότητες, για να αγαπήσω το βιβλίο: Διηγούμαι, ανακαλύπτω, παίζω, δημιουργώ*. Μπφρ. Ε. Γεροκώστα. Αθήνα: Μεταίχμιο, 2003.

19. Norton, Donna. *Μέσα από τα Μάτια ενός Παιδιού: Εισαγωγή στην Παιδική Λογοτεχνία*. Μτφρ. Φ. Καπτσίκη-Σ. Καζαντζή. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 2007.
20. Οικονομίδου, Σούλα. *Χίλιες και Μία Νύχτες: Η Νεοτερικότητα στη Λογοτεχνία για Μικρές Ηλικίες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2000.
21. Παπανικολάου, Ρ., & Τσιλιμένη, Τ. *Η Παιδική Λογοτεχνία στο Νηπιαγωγείο: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Καστανιώτης, 1992.
22. Πολίτης, Δ. (επιμ.). *Λογοτεχνικό Βιβλίο και Σχολείο*. Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2008.
23. Πολίτης, Δ. «Μεταμυθοπλασία και Λογοτεχνία για Παιδιά». Στο: Κατσίκη-Γκίβαλου, Ά. (επιμ.). *Η Λογοτεχνία Σήμερα: Όψεις, Αναθεωρήσεις, Προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2004, σσ. 112-118.
24. Ποσλανιέκ, Κ. *Να Δώσουμε στα Παιδιά την Όρεξη για Διάβασμα: Εμπυχώσεις για να Ανακαλύψουν τα Παιδιά την Απόλαυση του Διαβάσματος*. Μτφρ. Σ. Αθήνη. Αθήνα: Καστανιώτης, 1992.
25. Σπινκ, Τ. *Τα Παιδιά ως Αναγνώστες*. Μτφρ. Κυρ. Ντελόπουλος. Αθήνα: Καστανιώτης, 1990.
26. Τζούλης, Χ. *Μυθο-λογία και Προσχολική Αγωγή*. Γιάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 2000.
27. Τσιτςλσπέργκερ, Χ. (Zitzlsperger, H.). *Τα παιδιά παίζουν παραμύθια*. Μτφ. Δ. Παπαδοπούλου. Αθήνα: Πατάκης, 1999.
28. Temple, C. A., Martinez, M., Yokota, J., & Freeman, E. B. *Children's books in children's hands: An introduction to their literature*. Boston: Pearson Allyn and Bacon, 2006.
29. Χαντ, Π. *Κριτική, Θεωρία και Παιδική Λογοτεχνία*. Μτφρ. Ε. Σακελλαριάδου & Μ. Κανατσούλη. Αθήνα: Πατάκης, 2001.

# Σημειώματα

## Σημείωμα Αναφοράς

Copyright Πανεπιστήμιο Πατρών, Δημήτρης Πολίτης 2015. «Λογοτεχνία για Παιδιά Ι. Σύγχρονες τάσεις και προσεγγίσεις λογοτεχνικών κειμένων στο Νηπιαγωγείο – Εναλλακτικές αφηγήσεις». 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.

