

## Εννοιολογικές οριοθετήσεις στην παιδική λογοτεχνία: μια επισκόπηση

**Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης**

Καθηγητής Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών  
Πρόεδρος της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος  
*kmalafant@primedu.uoa.gr*

**Νικόλαος Ε. Μυλωνάκης**

Φιλολόγος  
Υποψήφιος Διδάκτωρ Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών  
*nikosmyl@primedu.uoa.gr*

### ➤ ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στόχος του άρθρου είναι η διερεύνηση της παιδικής λογοτεχνίας και των επιμέρους στοιχείων που συναπαρτίζουν ένα πεδίο λογοτεχνικής δημιουργίας, το οποίο διεκδικεί ολοένα και πιο έντονα την αυτονομία του, τόσο στο χώρο της θεωρίας της λογοτεχνίας, όσο και στους καταλόγους των εκδοτικών οίκων. Λαμβάνοντας υπόψη ότι η προσέγγιση ενός γνωστικού αντικείμενου απαιτεί τον προσδιορισμό των βασικών εννοιών που το συνθέτουν, το άρθρο επιχειρεί να διατρέξει τις βασικές θεωρητικές συζητήσεις για τον όρο «παιδική» –και ως εκ τούτου γύρω για τις νοημαδοτήσεις του όρου «παιδί»–, καθώς και γύρω από τον όρο «λογοτεχνία». Η τελευταία ενίοτε δεξιώνεται την παιδική λογοτεχνία ως συμπληρωματικό ή και αναπόσπαστο στοιχείο της και ενίοτε την απορρίπτει λόγω οντολογικών διαφορών, που έχουν διαμορφωθεί στο πέρασμα των χρόνων μέσω της συγκρότησης ενός λογοτεχνικού κανόνα. Στα πλαίσια αυτά, θα παρατεθούν –εντός των ιστορικών τους συμφραζομένων– οι απόψεις για την παιδική λογοτεχνία και το παιδί ως κοινωνική κατασκευή, τα μορφικά και υφολογικά χαρακτηριστικά της παιδικής λογοτεχνίας, οι αξιολογικές κρίσεις για αυτήν, όπως αυτές διαμορφώνονται μέσα από την ενήλικη ματιά, αλλά και μέσα από τη ματιά του παιδιού-αναγνώστη. Τέλος, θα παρουσιαστεί η σχέση εξουσίας ενήλικου-παιδιού, η οποία σηματοδοτείται από την υβριδική διάσταση της παιδικής λογοτεχνίας, που ενέχει όχι μόνο αισθητικές, αλλά και παιδαγωγικές και διδακτικές σκοπιμότητες.

**Λέξεις-κλειδιά:** παιδική λογοτεχνία, εννοιολογικές οριοθετήσεις.



## ➤ ΕΙΣΑΓΩΓΗ

### Παιδική ηλικία και Λογοτεχνία

Μέχρι τον 18ο αιώνα, τα όρια μεταξύ ενήλικης και παιδικής λογοτεχνίας ήταν συγκεκριμένα. Τα βιβλία συγγραφέων όπως ο Jonathan Swift, ο Charles Perrault, ο Jean de La Fontaine και ο François Fénelon –βιβλία που σήμερα κατατάσσονται στα «κλασικά» παιδικά βιβλία και συγκροτούν τον κανόνα της παιδικής λογοτεχνίας– δεν απευθύνονταν σε παιδιά, αλλά σε νέους και ενήλικους αναγνώστες (Beckett, 1999). Οι τελευταίοι αξιοποιούσαν τα βιβλία που έκριναν κατάλληλα για τα παιδιά για να εξυπηρετήσουν παιδαγωγικούς σκοπούς ή για να ανταποκριθούν σε κοινωνικές και ιδεολογικές επιταγές. Η συγγραφή βιβλίων αποκλειστικά για παιδιά και νέους αρχίζει ουσιαστικά τον 18ο αιώνα για την Ευρώπη και τον 17ο για την Αμερική. Σε αυτό συνέβαλε το γεγονός ότι ο Διαφωτισμός διαμόρφωσε τη «θεώρηση του παιδιού ως διαφορετικού»<sup>1</sup> και αναγνώρισε την παιδική ηλικία ως ένα διακριτό στάδιο της ανάπτυξης του ανθρώπου (Πάτσιου, 2013: 408). Μέχρι τότε, η έννοια της παιδικής ηλικίας είτε είχε αγνοηθεί πλήρως (Μεσαιώνας, Ελισαβετιανή Εποχή) είτε συνοδευόταν από ακραίες αντιλήψεις – για τον Ρομαντισμό το παιδί ήταν φορέας του προπατορικού αμαρτήματος ή απεικονιζόταν ως ευγενής-άγριος (Hunt, 2001).

Η αναγνώριση της παιδικής ηλικίας, όπως διαμορφώνεται στον Διαφωτισμό, συνεπάγεται την αναγκαιότητα διατύπωσης –τόσο από τη φιλοσοφία όσο και από τις κοινωνικές επιστήμες– μιας θεωρίας για τη διαφορετικότητα, η οποία καθορίζεται μέσω της «αντιπαραβολής» (Πάτσιου, 2013: 409) του κυρίαρχου παραδείγματος (σε αυτή την περίπτωση των ενηλίκων) με τα παιδιά. Ως βάση για τη διαμορφούμενη αντίληψη για την παιδική ηλικία τίθεται, λοιπόν, μια εξουσιαστική σχέση επιβαλλόμενη από τους ενήλικους, οι οποίοι, αντιμετωπίζοντας τα παιδιά ως ευάλωτη κατηγορία που χρειάζεται καθοδήγηση, νομιμοποιούν την παρεμβατική τους στάση.<sup>2</sup> Η παρέμβαση των ενηλίκων έγκειται αφενός στη μετατροπή του παιδιού από φυσικό ον σε κοινωνικοποιημένο υποκείμενο, αφετέρου στη διασφάλιση της εξάρτησής του από τους ενήλικους και στην ευθυγράμμισή του με τα κοινωνικά τους πρότυπα, τουτέστιν στη σταδιακή διαμόρφωση του παιδιού σε ενήλικο (Πάτσιου, 2013).

1. Με την πραγμάτευση της παιδικής ηλικίας ασχολήθηκαν όχι μόνον Ευρωπαίοι Διαφωτιστές (Jean-Jacques Rousseau, John Locke), αλλά και Έλληνες, όπως ο κληρικός, λόγιος και παιδαγωγός Γαβριήλ Καλλονάς (Πάτσιου, 2013).

2. «Στις περισσότερες κοινωνικές, ιδεολογικές και αφηγηματικές αναπαραστάσεις του, το παιδί περιγράφεται ως ατελής ενήλικος τόσο με βιολογικούς όσο και με κοινωνικούς όρους και συνοδεύεται από ένα σύνολο γνωρισμάτων που υποδηλώνουν την πολλαπλή για τους ενήλικους υστέρησή του: είναι σωματικά ατελές, άπειρο, αυθόρμητο και παρορμητικό, είναι ανίκανο να διακρίνει το καλό από το κακό, έχει περιορισμένες νοητικές ικανότητες κτλ.» (Πάτσιου, 2013: 409).



Εφόσον η διάκριση παιδιού-ενηλίκου<sup>3</sup> δεν ήταν ανέκαθεν δεδομένη (Agiès, 1990), για πολλούς θεωρητικούς, όπως η Karen Lesnik-Oberstein (1999), η παιδική λογοτεχνία αποκτά δική της ξεχωριστή οντότητα εξαιτίας της αυτονόμησης της παιδικής ηλικίας. Παιδική λογοτεχνία και παιδική ηλικία συνιστούν έννοιες αλληλεξαρτώμενες και αλληλοκαθοριζόμενες, εφόσον τα πολιτισμικά πλαίσια μέσα στα οποία εντάσσεται και η λογοτεχνική παραγωγή συμβάλλουν με τη σειρά τους στη διαμόρφωση της αναπαράστασης –επομένως και της πρόσληψης– της παιδικής ηλικίας. Στην ίδια κατεύθυνση, η Isabelle Jan (1974) διατυπώνει την άποψη ότι η λογοτεχνία για παιδιά υφίσταται στον βαθμό που υπάρχει και ο ορισμός της παιδικής ηλικίας.

Σε μια προσπάθεια να πλησιάσουν τον ορισμό της παιδικής λογοτεχνίας, πολλοί θεωρητικοί επιδίωξαν τον προσδιορισμό του όρου «παιδί». Ο Nicholas Tucker (1981), παραδείγματος χάριν, επιχείρησε να περιγράψει και να συνοψίσει τα χαρακτηριστικά του παιδιού,<sup>4</sup> τα οποία θεωρούσε διαχρονικά και διαπολιτισμικά. Εντούτοις, αναγνωρίζει και ο ίδιος ότι η παιδική ηλικία παραμένει μια θολή έννοια και οι γενικεύσεις για αυτή παραβλέπουν τις ατομικές περιπτώσεις και τις αποκλίσεις από τον κανόνα. Τις βεβαιότητες γύρω από την έννοια «παιδί» στηλίτευσαν οι θεωρητικοί Jacqueline Rose και η προαναφερθείσα Karin Lesnik-Oberstein.

Η Rose (1984) ήταν η πρώτη που αμφισβήτησε την ομοιογένεια της κατηγορίας «παιδί», καθώς και αυτή που υπέδειξε ότι όσοι ορίζουν την παιδική λογοτεχνία με βάση τον ορισμό του παιδιού δεν λαμβάνουν υπόψη τα ιδιαίτερα κοινωνικο-οικονομικά, πολιτικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα. Η Lesnik-Oberstein (1994), πιάνοντας το νήμα της Rose, προχώρησε ακόμη περισσότερο μιλώντας για το «πλασματικό παιδί», για το γεγονός, δηλαδή, ότι το παιδί αποτελεί στην πραγματικότητα μια κοινωνική κατασκευή, μια επινόηση η οποία ανταποκρίνεται όχι στις ανάγκες του ίδιου, αλλά στην ανάγκη του ενήλικου να περιχαρακώσει μια κατά τ' άλλα αφηρημένη έννοια: ανάγκη η οποία, θα συμπληρώναμε, απηχεί μια παράδοση που ξεκινά από τον Καρτέσιο και που ανήγαγε την κατηγοριοποίηση σε επιτομή της λογικής –με επισημονικούς και κοινωνικούς όρους– σκέψης. Κατά τη Lesnik-Oberstein (1994), η προκατασκευασμένη έννοια του παιδιού μεταφράζεται στο πεδίο της κριτικής της παιδικής λογοτεχνίας σε παράβλεψη των τρόπων με τους οποίους το παιδί κατανοεί, ερμηνεύει και νοηματοδοτεί τη λογοτεχνία.

3. «Η διφορούμενη έννοια της παιδικής λογοτεχνίας έχει άμεση σχέση με τη δυσκολία του ορισμού της παιδικής ηλικίας, καθώς τα όριά της μετατίθενται ανάλογα με την εποχή. Μεγαλύτερη αντιφατικότητα εμφανίζει η έννοια της νεανικής ηλικίας και κατ' επέκταση της ειδικής λογοτεχνίας που απευθύνεται σε αυτή, αφού η νεανική ηλικία συγγενεύει με την παιδική, όσο βρίσκεται υπό την εξάρτηση και την 'προστασία' των ενηλίκων, αλλά ταυτόχρονα απομακρύνεται από την παιδική ηλικία καθώς εκδηλώνει τάσεις απόρριψης της προστασίας αυτής» (Πάτσιου, 1996: 180). Για περισσότερα βλ. Β. Πάτσιου (1996). Η σύγχρονη λογοτεχνία για νέους, περ. *Διαδρομές στο χώρο της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους*, τχ. 43, Φθινόπωρο 1996, σσ. 179-182.

4. Σε αυτά συμπεριέλαβε, μεταξύ άλλων, τον αυθορμητισμό, την αδυναμία για αφηρημένη σκέψη και συγκέντρωση, τους σωματικούς περιορισμούς και τη σεξουαλική ανωριμότητα, τη δεκτικότητα στην ισχύουσα κουλτούρα κ.ά. (Tucker, 1981).



## ▣ ΟΨΕΙΣ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ

Το 1996, ο Μάνος Κοντολέων, συγγραφέας που μετά από χρόνια παρουσίας στον χώρο της λογοτεχνίας για παιδιά αρχίζει να γράφει και για ενήλικους, μας ενημερώνει ότι όσοι εξακολουθούν να επιφυλάσσονται για την παιδική λογοτεχνία αμφισβητούν όχι μόνο την αξία της, αλλά και τη θέση της στο πεδίο της Λογοτεχνίας γενικά (Κοντολέων, 1996). Όπως επισημαίνει ο ίδιος, η απάντηση σε μια τέτοια άποψη μάς φέρνει αντιμέτωπους με τον ορισμό της λογοτεχνίας γενικότερα.

Ο καθηγητής παιδικής λογοτεχνίας Peter Hunt (2001) παρατηρεί ότι το λογοτεχνικό κατεστημένο –αναφέρει ενδεικτικά τον Matthew Arnold και τον Frank Raymond Leavis, συγγραφείς και κριτικούς της λογοτεχνίας στα τέλη του 19ου αιώνα– επιδείκνυε μια απροθυμία αποσαφήνισης του «τι είναι λογοτεχνία» και προτιμούσε να παραπέμψει στα ίδια τα λογοτεχνικά έργα. Τη λογοτεχνικότητα των έργων αυτών μπορούσε να διαπιστώσει ο αναγνώστης διαισθητικά, αλλά και με βάση την αναγνωστική του εμπειρία.

Οι René Wellek και Austin Warren στο έργο τους *Θεωρία λογοτεχνίας* προβάλλουν την αισθητική λειτουργία ως κυρίαρχο κριτήριο για την κατάταξη ενός βιβλίου στη Λογοτεχνία, άποψη που ανάγεται στο 1884 και στον Henry James. Ο τελευταίος, μισό και πλέον αιώνα πριν από τους Wellek και Warren, μίλησε για το λογοτεχνικό έργο ως μια «αισθητικά ενιαία δημιουργία», τα επιμέρους στοιχεία της οποίας δεν θα πρέπει να απομονώνονται, αλλά αντίθετα να μελετώνται στη διάδρασή τους (Μαλαφάντης, 2001: 24).

Ο F. R. Leavis, όπως και ο Henry James, υποστήριξαν την άποψη ότι η προσέγγιση και η απόλαυση της λογοτεχνίας απαιτεί έναν αναγνώστη που να έχει εμβαθύνει – να έχει μυηθεί, σύμφωνα με τον Leavis– στους κώδικές της, άποψη που αποκλείει τους άπειρους αναγνώστες και, βέβαια, το παιδί. Ο Howard Felperin άσκησε δριμεία κριτική στη θέση του Leavis περιγράφοντάς την ως έναν «περίεργο συνδυασμό αυτοανακηρυγμένης δημοκρατίας και αδήλωτου αυταρχισμού» (Hunt, 2001: 74). Απαγορευτικός για το πρωτότερο, μικρό παιδί είναι και ο ορισμός της Elaine Moss, σύμφωνα με τον οποίο λογοτεχνία είναι «το είδος γραφής στο οποίο επιστρέφει ο αναγνώστης, και κάθε φορά που επιστρέφει του δίνεται κάτι επιπλέον» (Κανατσούλη, 2018: 17).

Γενικά, οι κατά καιρούς απόπειρες ορισμού της λογοτεχνίας βασίζονται: α) στο ιδιαίτερο γλωσσικό ιδίωμα που χαρακτηρίζει τη λογοτεχνία σε αντίθεση με τη μη λογοτεχνία, β) στα πολιτισμικά συμφραζόμενα που καθορίζουν την αντίληψη για το ωραίο και το καλό και γ) στον ιδιόμορφο τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούμε τη λογοτεχνία, στα συναισθήματα και στις απαντήσεις για βαθύτερα ζητήματα που αποκομίζουμε από αυτήν (Κανατσούλη, 2018). Εντούτοις, όλα αυτά τα κριτήρια ορισμού αποκλείουν την παιδική λογοτεχνία με τον έναν ή τον άλλο τρόπο: το λεκτικό ιδίωμα των παιδιών είναι περιορισμένο, γεγονός που αντικατοπτρίζεται και στην παιδική λογοτεχνία· τα παιδιά δεν γνωρίζουν –ίσως διαισθητικά, πάντως σίγουρα όχι συνειδητά– τα αισθητικά κριτήρια του πολιτισμού στον οποίο ζουν ούτε προβαίνουν σε αισθητική αξιολόγηση των κειμένων που διαβάζουν, άρα το δεύτερο αυτό κριτήριο δεν αποτελεί έμφυτο χαρακτηριστικό της παιδικής λογοτεχνίας· τέλος, ως προς τη χρήση της λογοτεχνίας, αφενός δεν μπορούμε να είμαστε βέβαιοι για τον τρόπο με τον οποίο τη χρησιμοποιούν τα



παιδιά και αφετέρου ο αντίκτυπος της λογοτεχνίας στα παιδιά είναι τελείως διαφορετικός από ό,τι στους ενήλικους – στους τελευταίους ένα λογοτεχνικό έργο μπορεί να τροποποιήσει τις απόψεις τους, στην περίπτωση του παιδιού, όμως, το βιβλίο πλάθει, διαμορφώνει τόσο τις απόψεις του όσο και το ίδιο (Hunt, 2001· Κανατσούλη, 2018).

Σύμφωνα με τον Hunt (2001), τα κριτήρια με βάση τα οποία κάποια κείμενα εντάσσονται στον λογοτεχνικό κανόνα, ενώ κάποια άλλα αποκλείονται, διαμορφώνονται με βάση τις προθέσεις που αυτά εξυπηρετούν. Ο ορισμός του «καλού» καθορίζεται είτε από προθέσεις που άπτονται της παιδαγωγικής, ψυχαγωγικής ή θεραπευτικής αποτελεσματικότητας είτε επειδή εξυπηρετεί πολιτικές, ηθικές ή θρησκευτικές σκοπιμότητες ή επιβάλλεται από το ακαδημαϊκό και εκδοτικό –θα συμπληρώναμε– κατεστημένο, με σκοπό την αναπαραγωγή ή την επιβίωση του καθιερωμένου αξιολογικού συστήματος. Σύμφωνα με τον Terry Eagleton (1989), ούτε το κριτήριο της αξίας ούτε το κριτήριο της ευχαρίστησης διαμορφώνουν τον λογοτεχνικό κανόνα, αλλά ο θεσμός της λογοτεχνίας, που υπόκειται στις διαφοροποιήσεις του χρόνου και του τόπου. Στο ίδιο κλίμα, ο Hunt (2001) υποστηρίζει ότι, μολονότι τα λογοτεχνικά κείμενα έχουν κάποια γλωσσικά χαρακτηριστικά που τα καθιστούν αναγνωρίσιμα, στην πραγματικότητα οι αξιολογικές κρίσεις είναι αυτές που οδηγούν στην κατηγοριοποίησή τους και αυτές καθορίζονται από τα πολιτισμικά συμφραζόμενα. Έτσι, η ανάλυση των δύο κύριων συστατικών του όρου «παιδική λογοτεχνία», δηλαδή «λογοτεχνία για το παιδί», δεν διαφωτίζει ιδιαίτερα το ζήτημα, εφόσον και οι δύο αυτοί όροι είναι μεταβλητοί στον άξονα του χρόνου και επιρρεπείς στις διαφοροποιήσεις του εκάστοτε κοινωνικού και πολιτιστικού πλαισίου.

Μολονότι ο όρος «παιδική λογοτεχνία», όπως διαφαίνεται από τα προαναφερθέντα, είναι δύσκολο –και ενδεχομένως περιοριστικό– να προσδιοριστεί με ακρίβεια, αξίζει να παρουσιαστούν κάποιες από τις απόπειρες περιγραφής, αν όχι αποσαφήνισής του. Σύμφωνα με τη Rebecca Lukens, «η λογοτεχνία για παιδιά διαφέρει από τη λογοτεχνία για ενήλικους μόνο στον βαθμό και όχι στο είδος», ενώ τα κριτήρια αξιολόγησής της θα πρέπει να είναι τα ίδια με αυτά που διέπουν γενικότερα τη λογοτεχνική κριτική. Σε διαφορετική περίπτωση, ελλοχεύει ο κίνδυνος η παιδική λογοτεχνία να θεωρηθεί κατώτερη της λογοτεχνίας για ενήλικους (Hunt, 2001: 66-7).

Την άποψη αυτή ενστερνίζονται και οι συγγραφείς Sheila Egoff, Gordon Stubbs και Ralph Ashley στην εισαγωγή του βιβλίου τους *Only Connect: Readings on Children's Literature* (1969). Η Isabelle Jan, η οποία απορρίπτει την εφαρμογή των ακαδημαϊκών κριτηρίων στην αξιολόγηση της λογοτεχνίας για παιδιά, υποστηρίζει ότι το μόνο κριτήριο θα πρέπει να είναι η καταλληλότητά της. Σύμφωνα με αυτή την άποψη είναι και ο Marcus Crouch, ο οποίος επιμένει στον βαθμό προσιότητας των βιβλίων για παιδιά. Ο Nicholas Tucker ισχυρίζεται ότι ποτέ κανένα παιδικό βιβλίο δεν μπορεί να συγκριθεί με έναν Tolstoy, έναν Dickens ή έναν Eliot, επικαλούμενος τους αναπόφευκτους παράγοντες της καταλληλότητας και της προσιότητας. Στον αντίποδα της άποψης ότι η προσιότητα συνεπάγεται απλοποίηση, η Jill Paton Walsh επιχειρηματολογεί ότι η παιδική λογοτεχνία εκφράζει πολύπλοκες ή ώριμες ιδέες και με έναν έμμεσο τρόπο αποτελεί «πηγή αισθητικής δύναμης», απηχώντας εκφραστικούς τρόπους που συναντάμε στην ποίηση (Hunt, 2001).

Ως προς τα μορφικά και υφολογικά χαρακτηριστικά, αλλά και ως προς το πε-



ριεχόμενο, διαπιστώνεται σύμπνοια. Συγγραφείς και θεωρητικοί, όπως η Rebecca Lukens, ο Miles McDowell και η Λότη Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου, μεταξύ άλλων, συμφωνούν ότι κοινά χαρακτηριστικά αποτελούν η συντομία, η λιτότητα, η απουσία βωμολοχίας και σαρκασμού, η ξεκάθαρη πλοκή, οι εμφανέστερες σχέσεις ανάμεσα στα πρόσωπα και τη δράση, ο κυριολεκτικός λόγος, η απουσία ψυχογράφησης των χαρακτήρων, η έντονη και γρήγορη πλοκή και οι φαντασιακές καταστάσεις (Κανατσούλη, 2018). Η απόδοση ανθρώπινων χαρακτηριστικών σε άψυχα αντικείμενα, ο ανιμισμός ως ένδειξη του εγωκεντρισμού –με την πιαζετική έννοια– των παιδιών της προσχολικής, κυρίως, και πρώτης σχολικής ηλικίας απαντά και στα λογοτεχνικά τους αναγνώσματα και παραπέμπει σε μια διαφορετική κουλτούρα, σε μια αντικουλτούρα, σύμφωνα με τον Hunt (2001), που προσιδιάζει στην προφορική παράδοση και στο λαϊκό παραμύθι. Η Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου προσθέτει την ύπαρξη κάθαρσης και το «...διάχυτο αίσθημα ότι ο αναγνώστης είναι αντικείμενο αγάπης από τον συγγραφέα» (Κανατσούλη, 2018: 25).

Ο παιδαγωγικός χαρακτήρας της παιδικής λογοτεχνίας έχει θεωρηθεί από ορισμένους ότι λειτουργεί εις βάρος της ποιότητας, καθώς θέτει στον συγγραφέα περιοριστικούς κανόνες. Έτσι, το ερώτημα «έργο τέχνης ή μέσο αγωγής;» για την παιδική λογοτεχνία αποκτά ξεχωριστή σημασία και έχει απασχολήσει πληθώρα θεωρητικών. Μια ασφαλή και πάντως ολοκληρωμένη απάντηση, που τοποθετεί το ζήτημα και στις δύο διαστάσεις του, έχει δώσει ο καθηγητής Μ. Γ. Μερακλής (1995). Συναφώς, ο Ηρακλής Καλλέργης (1995) τονίζει την ιδεολογική πλευρά της παιδικής λογοτεχνίας και το γεγονός ότι τα πρώτα αναγνώσματα του ατόμου επιδρούν στη διαμόρφωση της αισθητικής και της ηθικής του. Επιπλέον, επισημαίνει ότι ο συγγραφέας της παιδικής λογοτεχνίας πρέπει να χαρακτηρίζεται από ευσυνειδησία και να λαμβάνει υπόψη του τις ψυχικές ανάγκες του παιδιού.

Οι παραπάνω επισημάνσεις αναδεικνύουν ασφαλώς την ιδιαιτερότητα της συγγραφής, τη σημασία και τη δυσκολία της παιδικής λογοτεχνίας, λόγω και του παιδαγωγικού της χαρακτήρα. Αυτός ο διπλός χαρακτήρας της παιδικής λογοτεχνίας, κατά τον Κ. Δ. Μαλαφάντη, μπορεί να συνοψιστεί ως εξής: «Το παιδικό λογοτέχνημα αποτελεί έργο Τέχνης, το οποίο, όμως, επειδή απευθύνεται στο παιδί, εξετάζεται υπό το φως και των επιστημών της Αγωγής» (Μαλαφάντης, 2001: 26).<sup>5</sup>

Ο Βρετανός συγγραφέας F. J. Harvey Darton, η συγγραφέας Margery Fisher και η προαναφερθείσα Sheila Egoff συγκλίνουν στην άποψη ότι σκοπός του παιδικού

5. Αξίζει να αναφερθούν οι τρεις βασικές αρχές που ακολουθήθηκαν, από τον 19ο αιώνα έως σήμερα, και διέπουν την παιδαγωγική λειτουργία του παιδικού λογοτεχνικού βιβλίου: α) Η κοινωνιοκεντρική αρχή κατά την οποία, κατά τον 19ο αιώνα, η παιδαγωγική λειτουργία προσανατολιζόταν στο να εμψύχσει στα παιδιά τις κυρίαρχες κοινωνικές νόρμες, καθώς και το αίσθημα της αναγκαιότητας της εφαρμογής τους· β) η παιδοκεντρική αρχή, η οποία επικράτησε από τις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα και έθετε ως προτεραιότητα την ικανοποίηση των πνευματικών και ψυχολογικών αναγκών των παιδιών· γ) από το 1970 και έπειτα κυριάρχησε η διαλογοκεντρική αρχή, η οποία συνδυάζει τη μέριμνα για τις ψυχοπνευματικές ανάγκες του παιδιού με την απαραίτητη εκμάθηση των κοινωνικών κανόνων και συμβάσεων (Μαλαφάντης, 2001).



λογοτεχνικού βιβλίου είναι να προσφέρει στα παιδιά ευχαρίστηση και πηγαία συγκίνηση εκφράζοντας τα βασικά χαρακτηριστικά της παιδικής ψυχής, δηλαδή, τη φαντασία, την απλότητα και τον ενθουσιασμό. Θεωρούν ότι η νοθεσία και η διδαχή δεν συνιστούν απαραίτητους όρους της παιδικής λογοτεχνίας, αλλά αντιθέτως πρέπει να αποφεύγονται. Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και η Oberstein, η οποία υποστηρίζει ότι καθοριστικό κριτήριο για την ποιότητα της παιδικής λογοτεχνίας είναι ο βαθμός στον οποίο κερδίζει το ενδιαφέρον των παιδιών με βασικό όχημα τη διασκέδαση και όχι με σκοπό τη διδασκαλία.

Ο Peter Dickinson αποκαλεί όλες τις μορφές αναγνωσμάτων που δεν έχουν μια ξεκάθαρη, απτή αισθητική ή παιδαγωγική αξία –με βάση τα κριτήρια των ενηλίκων– «σκουπίδια». Αντιτιθέμενος στην άποψη ότι η παιδική λογοτεχνία θα πρέπει οπωσδήποτε να ωφελεί τον αναγνώστη της με κάποιον τρόπο, ο Nicholas Tucker υποστηρίζει ότι η λογοτεχνική αξία ενός παιδικού βιβλίου –αν διαθέτει κάποια– θα πρέπει να διερευνάται ανεξάρτητα από τα παιδαγωγικά του στοιχεία. Ωστόσο, αναγνωρίζει ότι ο συγγραφέας οφείλει να ακολουθήσει ορισμένες «παιδαγωγικές συμβάσεις», προκειμένου να γίνει αντιληπτός από τα παιδιά.

Η κριτικός της λογοτεχνίας Michele Landsberg πιστεύει ότι η αξία της παιδικής λογοτεχνίας καθορίζεται τόσο από τη συναισθηματική και ηθική της επίδραση στο παιδί όσο και από τη λογοτεχνικότητά της. Οι κοινωνιολόγοι της λογοτεχνίας Jean-Claude Passeron και Michel Grumbach θεωρούν ότι ο διδακτικός χαρακτήρας της παιδικής λογοτεχνίας είναι αναπόφευκτος, εφόσον μέσω αυτής τα παιδιά αναπτύσσουν τόσο τις γνωστικές τους δεξιότητες (λεξιλόγιο, έκφραση, γνώσεις) όσο και ικανότητες που άπτονται της αισθητικής, όπως η φαντασία.

Πάντως, ο πρωτοπόρος σε πολλά ζητήματα αισθητικής Κωστής Παλαμάς, στο άρθρο του με τίτλο «Ποίησης και Παιδαγωγική» στην εφημερίδα Εστία τον Ιούνιο του 1900, υπερέβη το δίλημμα «τέχνη ή παιδεία», θεωρώντας δεδομένη την ύπαρξη της παιδείας μέσα σε κάθε «καλή ποίηση». Η άποψη ότι τα έργα τέχνης πρέπει να αξιοποιούνται ως μέσα για τη διδασκαλία όχι μόνο του ωραίου, αλλά και του καλού και του ηθικού αναβίωσε τις τελευταίες δύο δεκαετίες του 20ού αιώνα και συμπεριέλαβε όχι μόνο την παιδική λογοτεχνία, αλλά και συνολικότερα την καλλιτεχνική δημιουργία (Μαλαφάντης, 2001: 28-32).

## ➤ Ο ΕΝΗΛΙΚΟΣ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑΣ ΠΙΣΩ ΑΠΟ ΤΑ ΒΙΒΛΙΑ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ

Οι περισσότεροι θεωρητικοί δίνουν κοινές απαντήσεις για τα μορφολογικά, υφολογικά και αφηγηματολογικά στοιχεία ενός βιβλίου για παιδιά, ωστόσο η άποψη ότι τα κειμενικά χαρακτηριστικά καθιστούν σαφές το αν ένα βιβλίο πρέπει να καταταχθεί στην παιδική λογοτεχνία ή όχι έχει αμφισβητηθεί αρκετά νωρίς. Συγγραφείς και κριτικοί όπως ο Wystan Hugh Auden και ο Clive Staples Lewis θεωρούν ότι ένα βιβλίο για παιδιά που το απολαμβάνουν μόνο παιδιά θα πρέπει να κρίνεται ως ένα κακό βιβλίο (Hunt, 2001). Ο Ζαχαρίας Παπαντωνίου ενστερνίζεται την άποψή τους, ενώ ο Γρηγόριος Ξενόπουλος γράφει για τα παραμύθια του Hans Christian Andersen: «Οι



μεγάλοι ... τα γουστάρουν το ίδιο με τα παιδιά στα λογοτεχνήματα, κι ακόμα βρίσκουν σ' αυτά νοήματα, σύμβολα, ομορφιές, που τα παιδιά τα διαφεύγουν (sic)» (Μαλαφά-ντης, 2001: 32).

Ο Michel Tournier, αφού διασκεύασε τον *Robinson Crusoe* με σκοπό να θίξει το ζήτημα του φυλετικού ρατσισμού στο έργο του Daniel Dafoe, χρησιμοποίησε τη διασκευή αυτή – η οποία τιτλοφορείται *Vendredi ou les Limbres du Pacifique* (Παρασκευάς ή στις μονές του Ειρηνικού) – ως προσχέδιο για ένα καινούργιο βιβλίο με τίτλο *Vendredi ou la vie sauvage* (Ο Παρασκευάς ή η πρωτόγονη ζωή). Σύμφωνα με τα λεγόμενα του συγγραφέα, η αρχική του πρόθεση ήταν να μεταγράψει τη διασκευή του *Robinson Crusoe* προσδίδοντάς της ένα ύφος απλό, μεστό και χωρίς περιττά σχόλια, ώσπου, όπως ο ίδιος αναφέρει (στο Ζερβού, 1999: 31), «τότε ... άρχισαν οι εκπλήξεις. Η πρώτη ήταν όταν ανακάλυψα πως είχα γράψει ένα παιδικό βιβλίο. Πραγματικά, η σύντομη αφήγηση, η διαύγειά του, ο ζωηρός ρυθμός της πλοκής, όλα θα καθιστούσαν αυτό το μικρό μυθιστόρημα ένα μελλοντικό 'κλασικό', ένα έργο, δηλαδή, που θα διδασκόταν στα σχολεία» Στον ελλαδικό χώρο, ο Μάνος Κοντολέων δηλώνει ότι πρώτα ολοκληρώνει ένα βιβλίο και μετά αποφασίζει αν αυτό θα απευθύνεται σε παιδιά ή ενήλικους, ενώ το οπισθόφυλλο πολλών παιδικών βιβλίων –αναφέρονται, ενδεικτικά, *Ο Σίσυφος στο μπαλκόνι* του Πέτρου Τατσόπουλου και *Η Μαριόν στ' ασημένια νησιά και στα κόκκινα δάση* της Σώτης Τριανταφύλλου– αφήνει ανοιχτό το κείμενο ως προς την ηλικία των αναγνωστών, ανοίγοντας ένα δίαυλο επικοινωνίας μεταξύ ενήλικης και παιδικής λογοτεχνίας (Τσιλιμένη, 2010).

Αν και το παιδικό βιβλίο μπορεί να λειτουργήσει ως γέφυρα μεταξύ του κόσμου των ενηλίκων και του κόσμου των παιδιών, εκείνοι που γράφουν λογοτεχνία για παιδιά είναι οι ενήλικοι, καθώς, σύμφωνα και με τον ορισμό που δίνουν οι ιστορικοί της παιδικής λογοτεχνίας, οι μεγάλοι είναι κυρίως αυτοί που «διαθέτουν την ωριμότητα ή την απαραίτητη ικανότητα να προσφέρουν στο παιδί τη ...συγκίνηση που χαρίζει η Τέχνη», δημιουργώντας «αισθητικά δικαιωμένα λογοτεχνικά κείμενα που είναι σε θέση να φέρουν το παιδί σε επαφή με το αισθητικό φαινόμενο της Τέχνης» (Μαλαφά-ντης, 2001: 28, σημ. 7). Παράλληλα, οι ενήλικοι λειτουργούν ως «πολιτισμικοί φύλακες», σύμφωνα με τον όρο της Barbara Herrnstein Smith<sup>6</sup> συγκροτούν, δηλαδή, μια ερμηνευτική κοινότητα που κρίνει την παιδική λογοτεχνία και αξιολογεί την ποιότητά της με τα δικά της κριτήρια και σύμφωνα με τις αναγνωστικές της προσλαμβάνουσες.

Μεγάλο τμήμα των κριτικών θεωρεί ότι η παιδική λογοτεχνία αφορά πρωτίστως τους ενηλίκους, χαρακτηρίζουν τον όρο «Λογοτεχνία για παιδιά» συμβατικό και κατά την εφαρμογή της κριτικής τους χρησιμοποιούν την επονομαζόμενη «πλησία ανάγνωση» (close reading), ακολουθούν, δηλαδή, παρόμοιες μεθόδους με την κριτική της λογοτεχνίας γενικά, ισχυριζόμενοι ότι όλα τα λογοτεχνικά κείμενα ενέχουν κοινές γλωσσικές δομές και ότι χαρακτηριστικά, όπως η φαντασία, δεν θα πρέπει να εκλαμβάνονται ως μονοπώλιο της παιδικής λογοτεχνίας. Ωστόσο, οι κοινές γλωσσικές δο-

6. Συγκεκριμένα, η Barbara Herrnstein Smith (1979: 16) χρησιμοποιεί τον όρο «power of cultural custodianship», για να περιγράψει την εξουσία που ασκεί ο ενήλικος κριτικός στο πολιτισμικό και αναγνωστικό περιβάλλον των παιδιών.





μές δεν λειτουργούν ως επιχείρημα υπέρ της ισότιμης αντιμετώπισης της λογοτεχνίας για παιδιά, αφού η τελευταία χαρακτηρίζεται ως υποδεέστερο αντικείμενο κριτικής ενασχόλησης (Hunt, 2001) Ακόμα, όμως, και σε αυτή την ακραία προσέγγιση, η σιωπηλή παρουσία του παιδιού, ο ρόλος του «υπονοούμενου αναγνώστη» –σύμφωνα με τον όρο που εισήγαγε ο Wolfgang Iser– δεν μπορεί να αμφισβητηθεί. Σύμφωνα με τη διατύπωση της Αλεξάνδρας Ζερβού (1996), η παιδική λογοτεχνία αποτελεί ένα «οριακό σημείο επαφής παιδιού και ενήλικα» (σ. 33), ενώ η ανάγνωση επιφέρει σε ορισμένες περιπτώσεις τη σύγκλιση και τη σύγκρουση αναγνώστη-αφηγητή.<sup>7</sup>

Σε έρευνα της Τασούλας Τσιλιμένη (2010), όλοι οι συγγραφείς παιδικής λογοτεχνίας –εξαιρουμένου του Μάνου Κοντολέων, η θέση του οποίου αναφέρθηκε προηγουμένως– συμφώνησαν ότι ο υπονοούμενος αναγνώστης είναι παρών κατά τη διαδικασία συγγραφής ενός βιβλίου για παιδιά.<sup>8</sup> Οι συγγραφείς αναγκάζονται να αυτολογοκριθούν, γεγονός που εξηγεί –σύμφωνα με τους ερωτηθέντες– την ατομία που χαρακτηρίζει αυτό το λογοτεχνικό είδος. Η αυτολογοκρισία απορρέει από την κοινωνική επιταγή για μια παιδαγωγική λειτουργία της λογοτεχνίας, αν και σύμφωνα με την Heather Dubrow (Hunt, 2001) σε προσωπικό επίπεδο αποτυπώνει μια νοσταλγική και εξιδανικευμένη εικόνα του παιδιού.

Για τη Rose (1984), η ανάγκη εξιδανίκευσης της παιδικής ηλικίας αποδίδεται στον φόβο και την αμηχανία που προκαλεί στους ενήλικους η παιδική σεξουαλικότητα και η σύνδεσή της –θα συμπληρώναμε– με την καλλιτεχνική δημιουργία. Σύμφωνα με τον Sigmund Freud (Τζούλης, 1996), τα συμπλέγματα –με κορωνίδα το οιδιπόδειο– που σχηματίζονται κατά το φαλλικό κυρίως στάδιο της ψυχοσεξουαλικής ανάπτυξης του παιδιού και οι απωθήσεις στις οποίες καταφεύγει το ασυνείδητο για να αντιμετωπίσει τη συσσωρευμένη σεξουαλική ενέργεια, διοχετεύονται πολλές φορές στην καλλιτεχνική δημιουργία μέσω του μηχανισμού της μετουσίωσης. Η ψυχανάλυση έχει καταδείξει ότι μέσω της δημιουργικής έκφρασης εκτονώνονται οι καταπιεσμένες σεξουαλικές επιθυμίες με έναν τρόπο ασφαλή και συντεταγμένο. Κοινός παρονομαστής τέχνης και σεξουαλικότητας, λοιπόν, είναι η παιδική ηλικία. Πρωταρχικό αντικείμενο λογοκρισίας, άλλωστε, αποτελεί η σεξουαλικότητα, καθώς το Υπερεγώ υπαγορεύει στους συγγραφείς να απεκδύσουν την παιδική ηλικία, αλλά και την καλλιτεχνική δημιουργία από τον ερωτισμό (Τζούλης, 1996).

7. Η Ζερβού δεν χρησιμοποιεί τυχαία τον όρο «αφηγητής». Σύμφωνα με τη σύγχρονη Θεωρία Λογοτεχνίας, ο όρος «αφηγητής» απεκδύει τον συγγραφέα από το βάρος και την ιστορικότητα της ιδιότητάς του. Ο αφηγητής επιτρέπει την εκτύλιξη της ιστορίας και την ερμηνεία της από τον ίδιο τον αναγνώστη, ενώ ο συγγραφέας, καθώς είναι απών, δεν έχει τη δυνατότητα να χειραγωγήσει την ανάγνωση ούτε να υπερασπιστεί το έργο του από τυχόν διαφωνίες (Ζερβού, 1996: 33).

8. Οι απόψεις των συγγραφέων που συμμετείχαν στην έρευνα (Σώτη Τριανταφύλλου, Αμάντα Μιχαλοπούλου, Αλέξης Σταμάτης, Λένα Διβάνη, Πέτρος Τασόπουλος, Μάνος Κοντολέων, Ελένη Δικαίου, Βαγγέλης Ηλιόπουλος και Βούλα Μάστορη) συνέκλιναν –με ελάχιστες εξαιρέσεις– στα βασικά χαρακτηριστικά της λογοτεχνίας για παιδιά: απλούστερη μορφή, δομή και ύφος, προτίμηση στην τριτοπρόσωπη αφήγηση και στον δεύτερο ή τρίτο τύπο αφηγητή (Τσιλιμένη, 2010: 129-132).



Ως εκ τούτου, η λογοτεχνία για παιδιά παράγει ιδεολογικά σχήματα που βασίζονται στη φανταστική εικόνα των ενηλίκων για την παιδική ηλικία, με την οποία τα παιδιά οφείλουν να ευθυγραμμιστούν. Ο Peter Hollindale (1997), στο βιβλίο του *Σημεία παιδικότητας στα παιδικά βιβλία* (*Signs of Childness in Children's Books*), εισάγει την έννοια της παιδικότητας (childness) και την εξετάζει ως χαρακτηριστικό τόσο των παιδιών όσο και των ενηλίκων. Προσπαθώντας να ορίσει το αντικείμενο της παιδικής λογοτεχνίας, ξεκινά από τη διαπίστωση ότι κατά τη συγγραφή τους εισχωρούν στα βιβλία για παιδιά στοιχεία των βιωμάτων των ενηλίκων, με αποτέλεσμα να εγείρεται το ερώτημα κατά πόσον η παιδική λογοτεχνία βασίζεται στα πραγματικά βιώματα των παιδιών ή αντικατοπτρίζει την αντίληψη των ενηλίκων για αυτά. Σύμφωνα με τον συγγραφέα, παιδικότητα είναι το να είναι κανείς παιδί: να πειραματίζεται, να διαθέτει φαντασία, να αλληλεπιδρά, να χαρακτηρίζεται από δυναμικότητα και ζωντάνια. Για το παιδί, η παιδικότητα δεν είναι ένα στάδιο προς την ενήλικη ζωή και την ωρίμανση, αλλά μια βιωματική, παροντική εμπειρία. Το παιδί αντιλαμβάνεται την παιδική του ηλικία στο παρόν, τη βιώνει εκ των έσω ως μια αυτόνομη φάση της ζωής του.

Αντίθετα, για τον ενήλικο, παιδικότητα είναι η αντίληψη για την παιδική ηλικία, αντίληψη που καθορίζεται από τις αναμνήσεις, τα ιδανικά και τις προσδοκίες του. Για τον ενήλικο, η παιδικότητα δεν βιώνεται παροντικά, καθώς έχει συνεχώς επίγνωση ότι η παιδική του ηλικία αποτελεί παρελθόν, ένα στάδιο που έχει διαδεχθεί η ενήλικη ζωή. Σύμφωνα με τον Hollindale, η παιδική λογοτεχνία συνίσταται πρωταρχικά σε ένα αναγνωστικό γεγονός, στο ότι ένα κείμενο με συγκεκριμένα αφηγηματολογικά και υφολογικά στοιχεία –τα οποία ο Hollindale δεν παραβλέπει– διαβάζεται από παιδιά. Η παιδικότητα του παιδιού ενεργοποιεί ουσιαστικά τα χαρακτηριστικά της παιδικής λογοτεχνίας. Την ίδια στιγμή, όμως, η παιδικότητα των ενηλίκων, η οποία αναπόφευκτα εισχωρεί στο κείμενο, μπορεί να επηρεάσει την παιδικότητα του παιδιού. Για τον Hollindale, το γίνεσθαι της παιδικής λογοτεχνίας λαμβάνει χώρα ακριβώς στη συνάντηση ανάμεσα στην παιδικότητα του παιδιού και στο αμάλγαμα προσωπικών και κοινωνικο-πολιτισμικών στάσεων που δομούν την παιδικότητα των ενηλίκων (Hollindale, 1997).

## ➤ ΤΟ ΠΑΙΔΙ-ΑΝΑΓΝΩΣΤΗΣ

Ο εντοπισμός της «ενήλικης παιδικότητας» από τον Hollindale αποδομεί σε σημαντικό βαθμό την αντίληψη ότι ο ενήλικος μπορεί να προσεγγίσει την παιδική



λογοτεχνία «σαν να ήταν παιδί».<sup>9</sup> Το πώς «πραγματικά» διαβάζει ένα παιδί είναι ένα ερώτημα που έχει επιχειρηθεί να απαντηθεί ποικιλοτρόπως. Οι σύγχρονοι θεωρητικοί της παιδικής λογοτεχνίας τείνουν στην άποψη ότι το παιδί ανταποκρίνεται στη λογοτεχνία όπως και ο ενήλικος, υπό την προϋπόθεση ότι το παιδί έχει καλλιεργήσει σε έναν βαθμό την επαφή του με το ανάγνωσμα (Κανατσούλη, 2018). Ωστόσο, δεν είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε με ακρίβεια την αναγνωστική πρόσληψη των παιδιών μικρότερης ηλικίας, που μόλις αρχίζουν το αναγνωστικό τους ταξίδι (Hunt, 2001).

Κατά καιρούς, έχουν διατυπωθεί διάφορες απόψεις ως προς τον τρόπο με τον οποίο διαφέρει η λογοτεχνική ανάγνωση του παιδιού από αυτή του ενήλικου. Η Margaret Meek θεωρεί ότι η δυσκολία κατανόησης ενός βιβλίου από τα παιδιά έγκειται στη σύλληψη του νοήματος, όπως αυτό ξετυλίγεται μέσω των «κανόνων του “παιχνιδιού” της ανάγνωσης» (Κανατσούλη, 2018: 30). Η αναγνωστική αντίληψη των ενηλίκων, σε αντίθεση με αυτή των παιδιών, είναι παροντική και εμπειρέχεται στην αναγνωστική τους κουλτούρα και προϊστορία. Η ήδη διαμορφωμένη αναγνωστική αντίληψη των ενηλίκων καθιστά δυνατή την επανανάγνωση, διαδικασία που διαφοροποιεί σε σημαντικό βαθμό την ανάγνωση των ενηλίκων από αυτή των παιδιών. Κατά τον Hunt (2001), επανανάγνωση ονομάζεται η διαδικασία κατά την οποία οι έμπειροι αναγνώστες ξαναδιαβάζουν ένα βιβλίο με σκοπό όχι μόνο την άντληση ευχαρίστησης, αλλά και τον εντοπισμό λανθανόντων αφηγηματικών στοιχείων και νοημάτων που είχαν παραβλεφθεί στην πρώτη ανάγνωση. Αντιθέτως, για το παιδί που δεν έχει κατακτήσει την ικανότητα της εμβάθυνσης και των πολλαπλών ερμηνειών, η επανανάγνωση συνιστά μια κατά κύριο λόγο συναισθηματική εμπειρία, κατά την οποία αναβιώνει την ευχαρίστηση ή τη χαλάρωση που του προκαλεί μια αφήγηση.

Οι θεωρίες για τον αναγνώστη-παιδί και η κριτική της λογοτεχνίας για παιδιά έχουν γενικά αποδεχθεί τα ερευνητικά τεκμηριωμένα μοντέλα της αναπτυξιακής ψυχολογίας

9. Πριν την απόπειρα προσέγγισης του τρόπου με τον οποίο διαβάζει ένα παιδί, κρίνεται σκόπιμο να γίνει αναφορά στους τέσσερις τρόπους ανάγνωσης των ενηλίκων που εντόπισε ο Hunt (2001). Σύμφωνα με τον ίδιο, όταν ο ενήλικος διαβάζει παιδική λογοτεχνία, ενεργοποιούνται ταυτόχρονα τέσσερις διαφορετικοί τρόποι ανάγνωσης: 1. Αρχικά, διαβάζει σαν τα βιβλία να απευθύνονταν στη δική του ηλικία. Ο τρόπος αυτός εξηγεί την απόλαυση που πολλές φορές χαρίζει η λογοτεχνία για παιδιά και στο ενήλικο κοινό και, συγχρόνως, αποτυπώνει το γεγονός ότι πολύ συχνά η παιδική λογοτεχνία αντιτίθεται στον κανόνα του υπονοούμενου αναγνώστη. 2. Διαβάζει εξ ονόματος κάποιου παιδιού, για προσωπικούς ή επαγγελματικούς λόγους. Στην περίπτωση αυτή, επιστρατεύεται κατά κύριο λόγο το κριτήριο της καταλληλότητας και της προσιότητας, οι προσωπικές προτιμήσεις (πολιτικές, θεματικές, με βάση το φύλο), καθώς και κριτήρια σχετικά με τη χρήση (κοινωνική, διδακτική, για ευχαρίστηση) του κειμένου, γεγονός που καθιστά τον τρόπο αυτόν της ανάγνωσης απόρροια ενός κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου και του προσδίδει ιδεολογικά χαρακτηριστικά. 3. Διαβάζει «με τη ματιά αυτού που το συζητά με άλλους ενήλικους» (Hunt, 2001: 72). Σύμφωνα με τον Hunt, τότε ενεργοποιείται η αναλυτική ματιά, ο ελεγκτικός μηχανισμός του Υπερεγώ που αναλύθηκε προηγουμένως από τη σκοπιά του συγγραφέα. 4. Ο τέταρτος τρόπος αποδέχεται τον υπονοούμενο αναγνώστη και επιχειρεί να διαβάσει «σαν παιδί», ανάγνωση που αμφισβητείται ποικιλοτρόπως, αν ληφθεί υπόψη η απόσταση που χωρίζει τον ενήλικο αναγνώστη από το παιδί που ήταν κάποτε, καθώς και η προκατειλημμένη αντίληψη για την παιδικότητα με την οποία ο ενήλικος προσεγγίζει το κείμενο.



για τη γνωστική, ηθική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, όπως αυτά έχουν αποτυπωθεί στο κυρίαρχο μοντέλο του Jean Piaget. Βάσει των σταδίων γνωστικής ανάπτυξης και των συνεπακόλουθων αναγνωστικών χαρακτηριστικών, ο Joseph Albert Appleyard διέκρινε πέντε ρόλους αναγνώστη τους οποίους υιοθετεί το παιδί, και στη συνέχεια ο έφηβος, μέχρι να κατακτήσει την αναγνωστική ωριμότητα. Σύμφωνα με τον Piaget (Inhelder & Piaget, 1955/1958), ο εγωκεντρισμός των παιδιών της πρώτης σχολικής ηλικίας (5 έως 8 ετών) εκδηλώνεται με τον ανιμισμό (απόδοση ανθρώπινων χαρακτηριστικών σε ζώα και αντικείμενα) και, γενικότερα, με μια ιδιαίτερα ενισχυμένη φαντασία, που συνοδεύει την έντονη κινητικότητα και την όρεξη για μάθηση – χαρακτηριστικό που εντείνεται κατά την είσοδο, με ψυχαναλυτικούς όρους, στη λανθάνουσα περίοδο (8 έως 11 ετών).<sup>10</sup> Ο αναγνωστικός ρόλος που αποδίδει ο Appleyard στα παιδιά της πρώτης σχολικής ηλικίας είναι αυτός του αναγνώστη-παίκτη (Appleyard, 2016). Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι η κατηγορία αυτή αφορά και τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, που δεν έχουν μάθει ακόμη να διαβάζουν, ωστόσο μετέχουν στην αναγνωστική διαδικασία ως ακροατές. Άλλωστε, έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά που έχουν ακούσει ιστορίες πριν το σχολείο αναγνωρίζουν τα βασικά δομικά στοιχεία και τις λογοτεχνικές συμβάσεις που διέπουν την αφήγηση (Κανατσούλη, 2018).

Επιστρέφοντας στα χαρακτηριστικά του αναγνώστη-παίκτη, το παιδί σε αυτή τη φάση νιώθει ότι αποτελεί μέρος ενός κόσμου τον οποίο συνθέτουν αξεχώριστα πραγματικότητα και φαντασία. Μέσα στις φανταστικές μικρές ιστορίες, τα παραμύθια και τους μύθους ζώων, που απαρτίζουν το αναγνωστικό ρεπερτόριο, το παιδί βλέπει να αντανακλώνται οι φόβοι και οι επιθυμίες του με μορφές τις οποίες μπορεί να ελέγξει και, σταδιακά, να ταξινομήσει. Στη φάση αυτή, όμως, συντελείται και μια ακόμη άκρως σημαντική διαδικασία: η κοινωνική βίωση της αναγνωστικής εμπειρίας, στην οποία συμβάλλει τόσο η συλλογική ανάγνωση της ιστορίας μέσα στην τάξη όσο και ο ρόλος του παιδαγωγού, που εισάγει το παιδί στις λογοτεχνικές συμβάσεις μέσω της δομημένης αφήγησης και επεξήγησης της ιστορίας (Appleyard, 2016).

Από τα 8 έως τα 12 περίπου έτη, το παιδί διανύει την περίοδο των συγκεκριμένων λογικών ενεργειών (Inhelder & Piaget, 1955/1958), τουτέστιν μπορεί να σκέφτεται λογικά για τα αντικείμενα και τα γεγονότα, να δίνει λύσεις ως μικρός επιστήμων και να αρχίζει να διαμορφώνει μια λιγότερο εγωκεντρική αντίληψη για τις έννοιες του καλού και του κακού. Σε κοινωνικό επίπεδο, οι φιλικές σχέσεις αποκτούν μεγαλύτερη βαρύτητα, καθώς βαθμιαία το παιδί αποχωρίζεται τους γονείς του και ανεξαρτητοποιείται από αυτούς. Οι ιστορίες που έλκουν τα παιδιά της ηλικίας αυτής είναι συνήθως περιπετειώδεις: ιστορικά ή αστυνομικά μυθιστορήματα, αναγνώσματα με ηρωισμούς

10. Η έννοια του εγωκεντρισμού αξιοποιήθηκε από τον Piaget με σκοπό να περιγράψει ένα φυσιολογικό αναπτυξιακό φαινόμενο που απαντά, υπό διαφορετικές μορφές, σε όλα τα αναπτυξιακά στάδια από τη βρεφική έως την εφηβική ηλικία. Υποδηλώνει την αδυναμία του ατόμου να διαφοροποιήσει την υποκειμενική πραγματικότητα από την αντικειμενική και να δει τα πράγματα υπό διαφορετικές οπτικές. Σύμφωνα με το πλαζετικό μοντέλο, το άτομο δεν αφομοιώνει αμέσως τις γνωστικές ικανότητες που αποκτά στην αρχή κάθε αναπτυξιακού σταδίου, με αποτέλεσμα αυτές να γίνονται αφορμή εγωκεντρικών εκδηλώσεων (Piaget, 1964/1967· βλ. και Γαλανάκη, 2011).



και μυστηριώδεις ιστορίες με πρωταγωνιστές χαρακτήρες, συνήθως, μονοδιάστατους και απλοϊκούς, με τους οποίους το παιδί μπορεί εύκολα να ταυτιστεί (Μαλαφάντης, 2005). Το παιδί-αναγνώστης μετατρέπεται σε παιδί-ήρωα, κατά τον Appleyard (2016), και μέσα από τα ανδραγαθήματα, αλλά και τα ελαττώματα, των χαρακτήρων, διαχειρίζεται τις επιτυχίες και τις αποτυχίες της σταδιακής εισόδου του στον πραγματικό κόσμο, τον κόσμο των ενηλίκων. Αυτός είναι, ίσως, και ο λόγος για τον οποίο οι ιστορίες που διαβάζουν τα παιδιά αυτής της ηλικίας διαθέτουν παραπλήσια δομή, αποφεύγουν πολυπλοκότητες στην υπόθεση ή στη σκιαγράφηση των χαρακτήρων και, γενικά, είναι εύκολες στην ανάγνωσή τους: τα παιδιά έχουν την ανάγκη να επιβεβαιώσουν σταδιακά τις γνώσεις που έχουν κατακτήσει, προτού προχωρήσουν παραπέρα. Επίσης, ο ηρωισμός μπορεί να εκφράζει αυτό που θέλουν να είναι τα παιδιά, αλλά και αυτό που καλούνται να αφήσουν πίσω τους καθώς μεγαλώνουν.

Τέλος, ο έφηβος, ο οποίος διανύει την περίοδο των τυπικών λογικών ενεργειών, κύριο χαρακτηριστικό της οποίας αποτελεί η ικανότητα για αφηρημένη σκέψη, η υποθετική σκέψη και ένα αρχόμενο ενδιαφέρον για κοινωνικά και ιδεολογικά ζητήματα (Inhelder & Piaget, 1955/1958), είναι ο αναγνώστης-στοχαστής. Αρχίζει να αναζητά το νόημα και να διαμορφώνει τις ιδέες του, τις αξίες και τα πρότυπά του (Appleyard, 2016). Η γνωστική και η ψυχοσεξουαλική του ανάπτυξη εκδηλώνεται με πολύπλοκους τρόπους, η αναλυτική περιγραφή των οποίων είναι πέραν του σκοπού του παρόντος άρθρου. Αξίζει, όμως, να αναφερθεί ότι σε αναγνωστικό επίπεδο, ο έφηβος νιώθει την ανάγκη να αναγνωρίσει μέσα στο ανάγνωσμα τον εαυτό του και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο ίδιος, καθώς και να προσεγγίσει τη σκληρή πλευρά της πραγματικότητας, διατηρώντας, όμως, την ελπίδα και την αισιοδοξία του. Για τον λόγο αυτόν, πολλά εφηβικά ανάγνωσματα πραγματεύονται δύσκολες καταστάσεις, όπως ο θάνατος, η ασθένεια ή ο κοινωνικός αποκλεισμός, κλείνουν, όμως, με τη γενική αίσθηση ότι τα εμπόδια ξεπερνιούνται και η ζωή συνεχίζεται.

Αρκετοί θεωρητικοί της παιδικής λογοτεχνίας, όπως ο Nicholas Tucker (1980), θεωρούν ότι οι γνώσεις για τη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών θα πρέπει να αξιοποιηθούν με στόχο μια πιο οργανωμένη κριτική της παιδικής λογοτεχνίας. Προτείνουν, δηλαδή, να αναλύονται οι συμπεριφορές των ηρώων των βιβλίων και να συγκρίνονται με τις πιθανές συμπεριφορές των πραγματικών παιδιών της αντίστοιχης ηλικίας. Ο βαθμός στον οποίο θα συσχετίζονται αυτές οι δύο θα συνεπάγεται την καταλληλότητα του βιβλίου για το παιδί, αλλά και θα αποτελεί απόδειξη της ερμηνευτικής διαδικασίας που αυτό ακολουθεί, η οποία, σύμφωνα με τους υποστηρικτές της συγκεκριμένης άποψης, είναι αποτέλεσμα της ταύτισης του παιδιού με τον ήρωα.

Πολλοί μελετητές, όπως η Glenna Davis Sloan, ο Perry Nodelman και ο Peter Hunt, υποστηρίζουν ότι ο ενήλικος θα πρέπει να επιδεικνύει μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στον αναγνώστη-παιδί. Η Sloan ισχυρίζεται ότι ο ενήλικος κριτικός ξεκίνησε ως παιδί-αναγνώστης, που κατέκτησε την κριτική του ικανότητα μέσω της καθοδήγησης, αλλά και αυθόρμητα, μέσω της προσωπικής του διαίσθησης και αντίληψης. Ο Hunt και ο Nodelman πιστεύουν ότι τα παιδιά είναι ικανά να κατανοήσουν ανάγνωσματα πιο πολύπλοκα και «ανοιχτά» από ό,τι νομίζουμε, με τον τελευταίο να υποστηρίζει



την άποψη ότι ο ενήλικος θα πρέπει να ενισχύει την προσπάθεια του παιδιού να μαντεύει, να συμπληρώνει, να προβλέπει, να εξασκεί εν τέλει την αναγνωστική του αντίληψη και την κριτική του σκέψη (Κανατσούλη, 2018).

Κατά τη συζήτηση σχετικά με τη λογοτεχνία για παιδιά, η θεωρία και η κριτική καλείται να αντιμετωπίσει πολλές προκλήσεις, οι οποίες προέρχονται από το ότι το συγκεκριμένο είδος, εξαιτίας του περιεχομένου του, της ποικιλομορφίας του και του εύρους ηλικιών στο οποίο απευθύνεται, δύσκολα κατατάσσεται σε μια αυστηρά προσδιορισμένη λογοτεχνική κατηγορία. Ο άκαμπτος δομισμός ορισμένων θεωρητικών, όπως ο Roland Barthes (1973), που διακρίνει τα κείμενα σε «ανοιχτά» ή «εγγράψιμα», σε κείμενα που επιδέχονται ποικίλων ερμηνειών και σε κείμενα «κλειστά» ή «αναγνώσιμα», κείμενα δηλαδή πιο εύκολα καταληπτά, τίθεται υπό αμφισβήτηση, όταν ο αναγνώστης φέρει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τα οποία δεν μπορούν να προσδιοριστούν με ακρίβεια, όπως στην περίπτωση του παιδιού. Σε κάθε περίπτωση, η παραπάνω διαπίστωση μπορεί να αντιμετωπιστεί ως ανυπέρβλητο εμπόδιο ή ως εξαιρετική ευκαιρία διερεύνησης νέων θεωρητικών προσεγγίσεων.

## Βιβλιογραφία

- Appleyard, A. J. (2016). *Η διαμόρφωση του αναγνώστη: Η λογοτεχνική εμπειρία από την παιδική ηλικία έως την ενηλικίωση* (Μτφ. Κ. Δεσποινιάδης). Στη σειρά Κ. Δ. Μαλαφάντης (Επιμ.), *Διδακτική της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας/1*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ariès, P. (1990). *Αιώνες παιδικής ηλικίας* (Μτφ. Γ. Αναστασοπούλου). Αθήνα: Γλάρος.
- Barthes, R. (1973). *Εικόνα - Μουσική - Κείμενο* (Μτφ. Γ. Σπανός). Αθήνα: Πλέθρον.
- Beckett, S. (1999). *Transcending boundaries: Writing for a dual audience of children and adults*. London: Garland Publishing.
- Egoff, S., Stubbs, G., Ashley, R., & Sutton, W. (1969). (Eds). *Only connect: Readings on children's literature*. New York: Oxford University Press.
- Hollindale, P. (1997). *Signs of childness in children's books*. London: Thimble Press.
- Hunt, P. (2001). *Κριτική θεωρία και παιδική λογοτεχνία* (Μτφ. Ε. Σακελλαριάδου). Αθήνα: Πατάκη.
- Inhelder, B., & Piaget, J. (1958). *The growth of logical thinking from childhood to adolescence: An essay on the construction of formal operation structures*. New York: Basic Books. (Original work published 1955).
- Jan, I. (1974). *On children's literature*. New York: Schocken Books.
- Lesnik-Oberstein, K. (1994). *Criticism and the fictional child*. Oxford: Clarendon Press.
- Lesnik-Oberstein, K. (1999). Essentials: What is children's literature? What is childhood? In P. Hunt (Ed.), *Understanding children's literature*. London/New York: Routledge.
- Piaget, J. (1967). Genesis and structure in the psychology of intelligence. In J. Piaget (Ed.), *Six psychological studies* (pp. 143-158) (Trans. A. Tenzer & D. Elkind). New York: Random House. (Original work published 1964).
- Rose, J. (1984). *The case of Peter Pan or the impossibility of children's fiction*. London: Macmillan.
- Smith, B. H. (1979). Fixed marks and variable constancies: A parable of literary value. *Poetics Today*, 1(1/2), 7-22.



- Tucker, N. (1981). *The child and the book: A psychological and literary exploration*. New York: Cambridge University Press.
- Warren, A., & Wellek, R. (1980). *Θεωρία της Λογοτεχνίας* (Μτφ. Σ. Γ. Δεληγιώργη). Αθήνα: Δίφρος.
- Γαλανάκη, Ε. (2011). *Θέματα Αναπτυξιακής Ψυχολογίας: Γνωστική – κοινωνική – συναισθηματική ανάπτυξη*. Αθήνα: Διάδραση.
- Ζερβού, Α. (1996). Ο ανήλικος αναγνώστης και ο ενήλικος συγγραφέας: Τρόποι επαφής και επικοινωνίας. *Γράμματα και Τέχνες*, 77, 33-4.
- Ζερβού, Α. (1999). *Λογοκρισία και ανπιστάσεις στα κείμενα των παιδικών μας χρόνων: Ο Ροβινσώνας, η Αλίκη και το Παραμύθι χωρίς όνομα (ανάγνωση από μία ενήλικη)*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Καλλέργης, Η. (1995). *Προσεγγίσεις στην παιδική λογοτεχνία*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κανατσούλη, Μ. (2018). *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας σχολικής και προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: University Studio Press.
- Κοντολέων, Μ. (1996). Παιδική Λογοτεχνία: Αυτόνομη οντότητα ή εκδοτικό τρυκ; *Γράμματα και Τέχνες*, 77, 23-25.
- Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2001). Η Λογοτεχνία στο παιδικό ανάγνωσμα-Εννοιολογικές οριοθετήσεις. Στο *Θέματα Παιδικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Πορεία.
- Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2005). *Το παιδί και η ανάγνωση: Στάσεις, προτιμήσεις, συνήθειες* (Πρόλογος: Μ. Ι. Κασσωτάκης). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μερακλής, Μ. Γ. (1995). Το παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο: Έργο Τέχνης; Μέσο αγωγής; Γενική θεώρηση του θέματος. Στα *Πρακτικά του Α΄ Σεμιναρίου του Κύκλου του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου Το παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο: Έργο Τέχνης; Μέσο αγωγής*; Αθήνα: Πατάκη.
- Πάτσιου, Β. (1996). Η σύγχρονη λογοτεχνία για νέους. περ. *Διαδρομές στον χώρο της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους*, 43, 179-182.
- Πάτσιου, Β. (2013). Όψεις της παιδικής ηλικίας: Από την καταγραφή στην αναπαράσταση. Στο Δ. Δασκαλάκης (Επιμ.), *Οι κοινωνικές επιστήμες και η υφιστάμενη κρίση*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Τζούλης, Α. (1996). *Ψυχανάλυση και Λογοτεχνία*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Τσιλιμένη, Τ. (2010). Φλερτάροντας με την παιδική λογοτεχνία: Όταν οι συγγραφείς για ενήλικες γράφουν και για παιδιά. Στο Γ. Φρέρης (υπεύθυνος έκδ.), *Η παιδική λογοτεχνία σήμερα: Τάσεις και προτάσεις: Δια-κείμενα, Ετήσια έκδοση Εργαστηρίου Συγκριτικής Γραμματολογίας Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης* (12).