

Λογοτεχνία για παιδιά και εφήβους: σύγχρονες θεωρητικές και διδακτικές προσεγγίσεις σε διεθνές επίπεδο

Σπύρος Κιοσσές
Μέλος ΣΕΠ, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Περίληψη

Η λογοτεχνία για παιδιά και εφήβους, παρά τη σημασία της για την καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας και τη σταδιακή διάπλαση αναγνωστών που θα διαθέτουν αγάπη για τα λογοτεχνικά κείμενα, επάρκεια για τη βαθύτερη ερμηνεία τους, δημιουργική, αλλά και κριτική στάση προς αυτά, πρόσφατα μόνο αρχίζει να καταλαμβάνει τη θέση που της αρμόζει ως παιδαγωγικό μέσο και ως αντικείμενο λογοτεχνικής κριτικής και ακαδημαϊκής ενασχόλησης. Στην εισήγηση θα παρουσιαστούν ενδεικτικά σύγχρονες τάσεις αναμόρφωσης της θεωρητικής, κριτικής και διδακτικής προσέγγισης της λογοτεχνίας για παιδιά και εφήβους. Ανώτερος στόχος είναι η σύνδεση των παραπάνω τάσεων και ζητημάτων με το πεδίο της διδακτικής. Στον χώρο της διδακτικής συμφύονται αναπόφευκτα οι παράγοντες που είναι απαραίτητοι για την, κατά το δυνατό, αποτελεσματική μύηση του μαθητή στον κόσμο της παιδικής και εφηβικής λογοτεχνίας: γνώση των σύγχρονων θεωρητικών και διδακτικών προσεγγίσεων και ενημέρωση για τις σύγχρονες τάσεις της λογοτεχνικής παραγωγής, συνδυασμένες με την αγάπη των εκπαιδευτικών για το παιδί και τη λογοτεχνία του.

Εισαγωγή

Η λογοτεχνία για παιδιά και εφήβους έχει αρχίσει πλέον να ελκύει το ενδιαφέρον που της αρμόζει. Συγγραφείς, παιδιά, γονείς, εκπαιδευτικοί, Πανεπιστημιακά Τμήματα, Σύνδεσμοι, Κύκλοι και Οργανώσεις παιδικού και εφηβικού βιβλίου, αν και με σχετική καθυστέρηση σε σύγκριση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες, έχουν αντιληφθεί τη σημασία της συγκεκριμένης περιοχής της λογοτεχνικής παραγωγής, την οποία στηρίζουν, εμπλουτίζουν, μελετούν και απολαμβάνουν. «Συμπλέγματα» του παρελθόντος, ορμώμενα από τη σύνδεση της «παιδικής λογοτεχνίας» με το υποτιθέμενο απλοϊκό, το αφελές, το ανιαρό, το προφανές, το πρόχειρο ή το εξόφθαλμα διδακτικό, έχουν εγκαταλειφθεί. Σ' αυτό έχει συμβάλει αποφασιστικά και το γεγονός ότι η αντίστοιχη παραγωγή έχει αποδείξει ότι ένα κείμενο που απευθύνεται σε παιδιά και νέους μπορεί να έχει σημαντική λογοτεχνική και θεωρητική αξία, καθώς και παιδαγωγικό ενδιαφέρον. Πώς προσδιορίζεται πλέον η λογοτεχνία για παιδιά και νέους στις αρχές του 21^{ου} αι.; Τι νέο υφίσταται στη θεωρητική, κριτική και διδακτική προσέγγισή της, σε διεθνές επίπεδο; Παρακάτω εντοπίζονται αδρομερώς κάποιοι ενδεικτικοί άξονες γύρω από τους οποίους στρέφονται οι σύγχρονες προσεγγίσεις στον τομέα αυτό.

Μία διεύρυνση της θεματικής της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους

Τα έργα για παιδιά και νέους αφορμώνται πλέον από κάθε πεδίο της ανθρώπινης ζωής και μετουσιώνουν λογοτεχνικά κάθε πτυχή της (Wu, Mallan, & McGillis 2013). Πρόκειται για θέματα που συγκαταλέγονται στα ενδιαφέροντα της ηλικιακής αυτής ομάδας, αλλά και των σκεπτόμενων και υποψιασμένων αναγνωστών κάθε ηλικίας. Μεταξύ αυτών περιλαμβάνονται ζητήματα ψυχολογικά, κοινωνικά, ιδεολογικά, πολιτικά και πολιτισμικά, όπως:

- η βία στην κοινωνία, το σχολείο, η οικογένεια, ο φανατισμός, το bullying,
- η μετανάστευση, ο ρατσισμός, η ξενοφοβία, η ετερότητα και η πολυπολιτισμικότητα,
- η αγάπη, ο έρωτας, οι σεξουαλικές σχέσεις και ο αντίκτυπός τους στη ζωή των νέων,
- η σχέση προς τους άλλους: φίλους, οικογένεια, άτομα με ειδικές ανάγκες, άτομα τρίτης ηλικίας,
- η οικολογία, το περιβάλλον, ο σύγχρονος τρόπος ζωής, η διατροφή,
- η ιστορία και η παράδοση (ήθη, μύθοι, θρύλοι), η σχέση του σύγχρονου ανθρώπου με το παρελθόν και το μέλλον του, με την ατομική και συλλογική μνήμη,
- τα ναρκωτικά, το AIDS, η ασθένεια,
- οι νέες τεχνολογίες, οι δυνατότητές τους, αλλά και οι αρνητικές επιπτώσεις που μπορούν να επιφέρουν στη σύγχρονη ζωή,
- η ενηλικίωση ως μετάβαση στην ωριμότητα, η διαμόρφωση της προσωπικότητας του νέου,
- η ίδια η *ανάγνωση* ως μέσο προσωπικής ανάπτυξης, καλλιέργειας, ωρίμασης και διαμόρφωσης μιας υγιούς προσωπικότητας. Το παιδί λαμβάνει μια θετική ενίσχυση για την ίδια την ανάγνωση, προβάλλονται πρότυπα χαρακτήρων και συμπεριφορών που αντιτίθενται στην απαξίωσή της, και δη της λογοτεχνικής, ενώ υφαίνονται συνήθως διακειμενικές σχέσεις με σημαντικά λογοτεχνικά έργα, αφορμές δηλαδή περαιτέρω διαδρομών στον κόσμο του βιβλίου. Αυτού του είδους η αυτοαναφορική και μετα-αναγνωστική διαδικασία, στην οποία εμπλέκονται με τρόπο έμμεσο και απολαυστικό οι νεαροί αναγνώστες και οι νεαρές αναγνώστριες, εδραιώνει την ανάγνωση ως τρόπο ζωής και γνώσης του εαυτού και του κόσμου (πβ. Waugh 1984, Wu, Mallan & McGillis 2013).

Μια μορφική και ειδολογική αναζήτηση που οδηγεί σε ενδιαφέροντα υφολογικά και αφηγηματικά σχήματα

Ο Perry Nodelman, στο εξαιρετικά ενδιαφέρον βιβλίο του *The Hidden Adult* (2008), παρουσιάζει μια μάλλον απαισιόδοξα στεγανή προσέγγιση της λογοτεχνίας για παιδιά και για νέους, ως κατ' ουσίαν μη μεταλλασσόμενη, ως αξιωματικά ίδιας. Θεωρεί ότι η λογοτεχνία αυτή «υπάρχει μόνο και πάντοτε όταν οι ενήλικες πιστεύουν ότι τα παιδιά χρειάζονται κάτι ιδιαίτερο σε αυτό που διαβάζουν, το οποίο τα παιδιά – αναγνώστες δεν μπορούν να το προμηθευτούν μόνοι τους και ότι οι ενήλικες πρέπει, επομένως, να τους το παράσχουν» (Nodelman 2008: 248 – 249).

Κατά τον ίδιο, βασική πεποίθηση των ενηλίκων που γράφουν για παιδιά σε κάθε εποχή είναι ακριβώς αυτή: ότι γνωρίζουν τι ακριβώς χρειάζεται τα παιδιά να ακούσουν και πώς να το ακούσουν, τι πρέπει να ανακαλύψουν και με ποιον τρόπο, και εν τέλει ποια χαρακτηριστικά έχει και πρέπει να έχει ένα παιδί. Η παραπάνω διαδικασία, βεβαίως, είναι αναπόφευκτη, όπως αναγνωρίζει ο Nodelman, και επιπλέον αναγκαία: οι ενήλικες σε ένα πολιτισμικό πλαίσιο αναλαμβάνουν να καθοδηγήσουν, με τη στενή έννοια του όρου, στη χειρότερη περίπτωση, ή την ευρεία, στην καλύτερη, τους ανηλίκους. Να τους διδάξουν από την εμπειρία τους. Να τους μνήσουν στον κόσμο, τον πολιτισμό και τις αξίες του. Ένα μέρος αυτής της διαδικασίας τελείται μέσω της αφήγησης, μέσω των κάθε λογής αφηγήσεων που μεταδίδονται από γενιά σε γενιά. Ο μύθος, το παραμύθι και η λογοτεχνία συνιστούν κομβικά αφηγηματικά τέτοια οχήματα αξιών, εμπειρίας κι ενόρασης.

Ωστόσο, ευάριθμα λογοτεχνικά έργα για παιδιά και εφήβους τείνουν να ακολουθούν αντί των κεντρομόλων δυνάμεων θεματικού και μορφικού συντηρητισμού, μάλλον φυγόκεντρες. Ήδη, ακόμη και έργα παλαιότερων εποχών που θεωρούνται πλέον κλασικά παιδικά αναγνώσματα, όπως *Οι περιπέτειες της Αλίκης στη Χώρα των Θαυμάτων* (1865) και το *Μέσα από τον Καθρέφτη και τι βρήκε η Αλίκη εκεί* (1871) του Lewis Carroll (Charles Lutwidge Dodgson), παρουσιάζουν στοιχεία πρωτοποριακά ακόμη και για την εποχή μας. Περιλαμβάνουν θεματικούς και υφολογικούς πειραματισμούς που συνδέονται ή και προετοιμάζουν νεωτερικές αναζητήσεις και μετα-νεωτερικούς προβληματισμούς.

Στη σύγχρονη εποχή, παρόμοιες τάσεις φαίνεται να πληθαίνουν (Thacker & Webb 2002). Πολλοί συγγραφείς βιβλίων για παιδιά, πέρα από την επέκταση και την ποικιλία της θεματικής, φροντίζουν να προβάλλουν και την ποικιλία της υποκειμενικότητας. Να μην θυσιάζουν την ιδιαιτερότητα των παιδιών σε βάρος μιας ομοιογενούς εικόνας (ή εικονικής ομοιογένειας) της παιδικής ηλικίας. Προβάλλουν έτσι την πολυπλοκότητα, την πολυφωνία, τον εξελισσόμενο και κατά κανόνα αντινομικό χαρακτήρα του ανθρώπου και του κόσμου του. Δεν προβαίνουν σε μανιχαϊστικές ή στερεοτυπικές αναπαραστάσεις της πραγματικότητας και της ζωής μας σε αυτήν. Επιτρέπουν χώρο στο παιδί – ήρωα, και κατ' επέκταση στο παιδί – αναγνώστη, για τις προσωπικές αξιακές του επιλογές. Και η δυνατότητα αυτή αντικατοπτρίζεται στη θεματική, την αφηγηματική δόμηση και τις επιμέρους τεχνικές που αξιοποιούν πλέον οι συγγραφείς έργων για παιδιά και εφήβους.

Ενδεικτικά, η 'τρίτοπρόσωπη' αφήγηση ενός 'παντογνώστη' αφηγητή, μιας φωνής έξωθεν ή άνωθεν που τα γνώριζε όλα κι είχε όλες τις λύσεις στο αφηγηματικό του μανίκι, αρχίζει και παραχωρεί τη θέση της σε εναλλακτικούς τρόπους αφήγησης. Πολλαπλές εστιασείς, αφηγητικές μεσολαβήσεις και πολυεπίπεδοι και σφαιρικοί χαρακτήρες συνάδουν με μια απόπειρα πολυπρισματικής αποτύπωσης του κόσμου. Πειραματισμοί στη γλώσσα, στον αφηγηματικό χρόνο και στη δόμηση διερευνούν νέους τρόπους έκφρασης της πραγματικότητας και της φαντασίας. Βολικές περαιώσεις που προτείνονταν παραδοσιακά μέσω από μηχανής τεχνασμάτων, με προφανή στόχο να επικαλύψουν (να βάλουν δηλαδή κάτω από το χαλί) δύσκολες αντιθέσεις και διλήμματα, αμφισβητούνται μέσω του ανοιχτού τέλους. Οι αφηγηματικές αυτές τεχνικές που ολοένα και περισσότερο συναντώνται σε έργα για παιδιά και εφήβους καλούν τον νεαρό αναγνώστη και τη νεαρή αναγνώστρια να κρίνει, να αποφασίσει, να

αναλάβει ερμηνευτικές πρωτοβουλίες, μαζί όμως και την ευθύνη που συνεπάγεται παρόμοια πρωτοβουλία και ελευθερία επιλογής.

Νέες κριτικές – διδακτικές προσεγγίσεις της λογοτεχνίας (για παιδιά και εφήβους)

Από τον κυκεώνα των θεωρητικών θέσεων και μεθοδολογικών προσεγγίσεων που έχουν προταθεί σε όλη τη διάρκεια του 20^{ου} αι. και στις αρχές του 21^{ου} σχετικά με την κριτική προσέγγιση της λογοτεχνίας, ιδιαίτερα χρήσιμες για τη διδασκαλία της σε παιδιά και νέους, όπως υποστηρίζει η Wolf (2004: 23), αναδεικνύονται οι παρακάτω προσεγγίσεις. Ο/η εκπαιδευτικός της λογοτεχνίας θα μπορούσε να υιοθετήσει μία από τις προσεγγίσεις αυτές ή, το πιο πιθανό και αποτελεσματικό, έναν συνδυασμό τους, ανάλογα με το εκάστοτε κείμενο, καθώς τα ενδιαφέροντα του/της ίδιου/ίδιας και της τάξης του/της:

α) η λεγόμενη *γενετική* κριτική (*genetic criticism*), με έμφαση στον συγγραφέα και στις διαδικασίες/μηχανισμούς γένεσης του λογοτεχνικού έργου. Το λογοτεχνικό έργο θεωρείται κυρίως ως λεκτικός κατοπτρισμός των σκέψεων, συναισθημάτων, προβληματισμών, επιθυμιών, φαντασίας κ.λπ. του δημιουργού του, αλλά και ως αποτέλεσμα επενέργειας του ευρύτερου κοινωνικού, πολιτικού και πολιτισμικού πλαισίου στο οποίο έζησε και δημιούργησε ο λογοτέχνης. Η συγκεκριμένη προσέγγιση, με τη μορφή που έχει λάβει στις μέρες μας, συνήθως συνδυάζει την παραδοσιακή ‘βιογραφική’ κριτική με ψυχολογικές – ψυχαναλυτικές προσεγγίσεις, καθώς και με στοιχεία από τις ιστορικές, κοινωνιολογικές, ιδεολογικές και πολιτισμικές θεωρητικές και ερμηνευτικές προσεγγίσεις της λογοτεχνίας (λ.χ. νέος ιστορικισμός και πολιτισμικός υλισμός). Στο πλαίσιο αυτό, για να ερμηνευθεί το λογοτεχνικό έργο αξιοποιούνται ποικίλες πηγές, συνήθως γραπτές, αλλά όχι μόνο (βιογραφίες, αυτοβιογραφίες, φωτογραφίες, μαρτυρίες, συνεντεύξεις, και πολλά άλλα «ντοκουμέντα»), που θεωρούνται ότι φωτίζουν συμπληρωματικά και πολύπλευρα το έργο και τον συγγραφέα του (Deppman, Ferrer & Groden 2004).

Η υιοθέτηση της γενετικής κριτικής, παρά τις αμφισβητήσεις που έχει δεχθεί, συνεχίζει να αποτελεί μια ιδιαίτερα χρήσιμη διδακτική προσέγγιση, καθώς συνήθως ελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών. Οι μαθητές μπορούν να έχουν εύκολη πρόσβαση σε πληθώρα πληροφοριών και τους συγγραφείς των έργων και να αναπτύξουν μια ιδιαίτερη σχέση συμπάθειας με τους συγγραφείς, που θα επεκταθεί, κατά κανόνα, στα κείμενά του, προσφέροντας την εντύπωση, τουλάχιστον, μιας ενορατικής προσέγγισης των έργων: η ικανοποίηση που θα λαμβάνουν, όταν θεωρούν ότι αναγνωρίζουν πιθανά ίχνη από τα βιώματα και τους προβληματισμούς του συγγραφέα στα κείμενα που διαβάζουν μπορεί να αντισταθμίσει τους (αρκετούς, είναι η αλήθεια) θεωρητικούς ενδοιασμούς για αυτού του είδους προσέγγιση της λογοτεχνίας ως ευθείας και αδιαμεσολάβητης ανάκλασης της πραγματικότητας και του συγγραφέα. Όταν ο δάσκαλος, ωστόσο, κρίνει ότι οι μαθητές είναι ικανοί να αντιμετωπίσουν κριτικά την ίδια τους την προσέγγιση, μπορεί να τους φέρει ενώπιον ερωτημάτων όπως τα ακόλουθα: Ο συγγραφέας πάντοτε επιτυγχάνει

να εκφράσει αυτά που επιθυμεί, έτσι όπως το επιθυμεί; Δεσμεύεται ώστε να λέει πάντα την αλήθεια στο έργο του, ως προς τις απόψεις που πρεσβεύει ή υπάρχουν περιπτώσεις στις οποίες απλά φαντάζεται, ειρωνεύεται, υποκρίνεται ή και απλά ψεύδεται; Γνωρίζει πάντοτε, και μάλιστα με ακρίβεια, τι θέλει να εκφράσει σε κάποιο έργο του; Κι αν ακόμη το γνωρίζει ο ίδιος, εμείς μπορούμε να το μάθουμε με σιγουριά; Εν τέλει, «αυτό που θέλει να πει ο ποιητής» είναι κάτι που πρέπει να το αναζητήσουμε σε άλλες πηγές ή πρέπει να παραμείνουμε στα όρια του ίδιου του κειμένου; Στο κάτω κάτω, αν το έργο είναι επιτυχές και αποτελεσματικό, έχει ήδη «πει» αυτό που «ήθελε να πει» ο συγγραφέας του.

β) η μορφική/φορμαλιστική κριτική (*formal criticism*), με έμφαση στο ίδιο το κείμενο. Στο πλαίσιο της κριτικής αυτής προσέγγισης, δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην εκ του σύνεγγυς ανάγνωση του κειμένου και στη μελέτη της λειτουργίας στοιχείων όπως το ύφος, τα σχήματα λόγου, η γλώσσα, οι χαρακτήρες, οι αφηγηματικοί τρόποι, οι εικόνες, τα μοτίβα, τα σύμβολα, κ.λπ.: εξετάζεται η μεταξύ τους σχέση, η λειτουργία τους στο ευρύτερο πλαίσιο του έργου και η συμβολή τους στη σύνθεση του νοήματος (Theile & Tredennick 2013).

Η προσέγγιση αυτή μπορεί να είναι ωφέλιμη για την κατανόηση του συγκεκριμένου κειμένου και της λογοτεχνίας, ευρύτερα, αρκεί να έχει τεθεί ακριβώς αυτός ως στόχος: η μορφική μελέτη να μην είναι αυτοσκοπός, αλλά να αποτελεί τμήμα της κατανόησης και της ερμηνείας του κειμένου. Να μην εξαντλείται λ.χ. η διδασκαλία στον εντοπισμό μεταφορών σε κάποιο έργο, αλλά να μελετάται η λειτουργία τους στο συγκεκριμένο έργο ή η λειτουργία της μεταφοράς στον ποιητικό λόγο ευρύτερα. Στο πλαίσιο υιοθέτησης αυτής της προσέγγισης, επίσης, πρέπει ο δάσκαλος, σταδιακά, να περιορίζει τον ρόλο του ως ικανού και επιδέξιου ερμηνευτή, ώστε να δώσει χώρο ανάπτυξης και εφαρμογής των αντίστοιχων δεξιοτήτων των μαθητών.

γ) η διακειμενική κριτική (*text-to-text criticism*), με έμφαση στη θέση του κειμένου μέσα σε ένα ευρύτερο λογοτεχνικό corpus ή τη λογοτεχνία, εν γένει. Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης προσέγγισης τονίζεται ότι η κατανόηση και ερμηνεία οποιουδήποτε κειμένου βασίζεται αναπόφευκτα στη συν-ανάγνωσή του με άλλα κείμενα του ίδιου συγγραφέα, του ίδιου είδους, του ίδιου θέματος, κ.λπ. ή και αντιστικτικά προς άλλα κείμενα. Ο αναγνώστης, για να κατανοήσει το κείμενο ως λογοτεχνικό έργο, δεν μπορεί παρά να τελέσει συνδέσεις, να εντοπίσει, συνειδητά ή μη, ομοιότητες με άλλα κείμενα, αλλά και διαφορές από αυτά. Η συν-ανάγνωση αυτή μπορεί να αφορμάται από τον συγγραφέα του κειμένου (συνειδητές παραπομπές, υπαινιγμοί, κ.λπ. σε άλλα κείμενα ή συμπερίληψη του κειμένου σε κάποια θεματική ή άλλη ενότητα, ή ανθολογία), από τους μελετητές – κριτικούς ενός έργου, από τον δάσκαλο ή από τους ίδιους τους μαθητές. Αποτέλεσμα της διαδικασίας αυτής είναι η σύνθεση ποικίλων ερμηνειών, η εμβάθυνση ή προέκταση του νοήματος, το χτίσιμο ενός ιστού αναγνώσεων και ερμηνειών, που συνεχώς θα επεκτείνεται, θα αναδομείται και θα στερεώνεται. Χρειάζεται βεβαίως προσοχή, ώστε παρόμοιες συνδέσεις να μην είναι

επιφανειακές και να μην γίνονται προς εντυπωσιασμό, επιδεικνύοντας απλά την ευρυμάθεια των δασκάλων (Hartman & Hartman 1993).

Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί ότι αρχίζει πλέον να εγκαταλείπεται η αυστηρή και περιοριστική αντίληψη της διακειμενικότητας ως σχέσεων γνωσμένων από τον συγγραφέα ή επικυρωμένων από την κριτική. Νέες θεωρητικές και διδακτικές τάσεις υπογραμμίζουν ότι μπορούν και οφείλουν να περιλαμβάνονται συνδέσεις που εκκινούν επίσης από τον μαθητή. Ο διδάσκων το μάθημα της λογοτεχνίας στο σχολείο δεν πρέπει να αποθαρρύνει τους μαθητές από την έκφραση των συνδέσεων που τελούν ελεύθερα οι ίδιοι με αφορμή τα κείμενα. Αντίθετα, πρέπει να ενθαρρύνει παρόμοιες συνδέσεις, να τις ανιχνεύει, να τις προβάλλει, να χτίζει πάνω σε αυτές, και να τις αξιοποιεί ποικιλότροπα ως ευκαιρίες για καινούργιες ιδέες και μάθηση (Harris & McKenzie 2005). Οι μαθητές, δηλαδή, πρέπει να έχουν χώρο για τη σύναψη αναγνωστικών δεσμών από τη δική τους εμπειρία, με ποικίλα κειμενικά, και όχι μόνο, είδη (λ.χ. κόμικ, *graphic novel*, ταινίες, *video game*, κ.λπ.). Ο διδάσκων, βεβαίως, μπορεί και οφείλει να εμπλουτίσει τις συνδέσεις των μαθητών, προτείνοντας επιπρόσθετες, καλλιεργώντας την αναγνωστική τους δεξιότητα και επεκτείνοντας την αναγνωστική τους εμπειρία και 'ιστορία', που είναι πολιτισμικά και κοινωνικά προσδιορισμένη.

Αυτό που πρέπει να τονιστεί είναι ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να μάθει να διαχειρίζεται και να αξιοποιεί συνδέσεις που αφορμώνται από τον μαθητή και αφορούν τη ζωή, το περιβάλλον, την εμπειρία του, που έχουν ειδικότερο βάρος, αξία και σημασία γι' αυτόν, ζητήματα τα οποία συνδέονται με συγκεκριμένες κειμενικές επιτελέσεις (λ.χ. ποικίλα αναγνώσματά τους, κόμικ, *graphic novel*, κ.λπ.) ή μπορούν να καταγραφούν από τους ίδιους τους μαθητές, με τη μορφή της δημιουργικής ανταπόκρισης στο κείμενο. Στο πλαίσιο αυτό, οι συνδέσεις με κείμενα της παιδικής και εφηβικής λογοτεχνίας μπορούν να λειτουργήσουν καθοριστικά, καθώς εμπλουτίζουν τη διδακτική πράξη με κείμενα «μη τυπικά», σύγχρονα και θεωρούμενα από τους μαθητές ως πολύ πιο άμεσα σχετιζόμενα με την εμπειρία τους. Με άλλα λόγια, η αξιοποίηση έργων της παιδικής και εφηβικής λογοτεχνίας στο πλαίσιο της διακειμενικής προσέγγισης της λογοτεχνίας στο Σχολείο μπορεί να αποτελέσει έναν αναγνωστικό δούρειο ίππο, που θα γκρεμίσει τα τείχη της περικλειστης μέχρι σήμερα «ακαδημαϊκής» εικόνας της Λογοτεχνίας. Η λογοτεχνία, κατανοούν οι μαθητές, μπορεί να είναι κάτι που μας αφορά και που απολαμβάνουμε κι όχι ένα ψυχρό μάθημα προς εξέταση.

δ) η συναλλακτική κριτική (*transactional criticism*), με έμφαση στη διαδικασία διάδρασης κειμένου – αναγνώστη. Η έννοια της διάδρασης, που αποτελεί τη βάση διεύρυνσης της αντίληψης περί διακειμενικότητας, όπως προαναφέρθηκε, έχει υιοθετηθεί, μελετηθεί, κριθεί και επικριθεί ποικιλοτρόπως, από την εποχή που η Rosenblatt (1994) τόνιζε ότι η λογοτεχνική ανάγνωση δεν είναι ούτε το έργο ούτε ο αναγνώστης, αλλά μια εμπειρία σύνθεσης: των κειμενικών δομών με τη σκέψη, με το συναίσθημα, την εμπειρία και την προσωπικότητα του κάθε αναγνώστη. Η εμπειρία αυτή δεν είναι μόνο κάτι το στιγμιαίο. Στην καλύτερη περίπτωση, η ανάγνωση ενός καλού λογοτεχνικού βιβλίου οδηγεί σε μια εμπειρία που κουβαλούν τα

παιδιά για πολύ καιρό, και επηρεάζει τον τρόπο σκέψης τους, καθώς και την περαιτέρω ανάγνωσή τους. Με την επιφύλαξη της μετατροπής αυτής της προσέγγισης στην προώθηση ενός άκρατου υποκειμενισμού, που δεν θα λαμβάνει σοβαρά υπόψη το ίδιο το κείμενο, που δομεί και επιδρά στην αναγνωστική εμπειρία, η έμφαση στην συναλλαγή μαθητή – λογοτεχνικού έργου, στην καλλιέργεια μιας προσωπικής, βιωματικής και συναισθηματικής σύνδεσης του μαθητή με το κείμενο, μπορεί να δώσει ιδιαίτερη ώθηση στη διδακτική προσέγγιση της λογοτεχνία και στη Μέση Εκπαίδευση.

ε) η κοινωνικο-πολιτισμική κριτική (*sociocultural criticism*), με έμφαση στα πολιτισμικά, πολιτικά και κοινωνικο-ιστορικά συμφραζόμενα. Στην προσέγγιση αυτή τίθενται σε κριτική ανάλυση αξίες και ζητήματα ιδεολογικά, πολιτισμικά, οικονομικά, ταξικά, κ.λπ., που προβάλλονται άμεσα, προωθούνται έμμεσα ή και αποσιωπούνται τεχνηέντως μέσω της λογοτεχνικής έκφρασης. Η στερεοτυπική λογοτεχνική αναπαράσταση και, κατ' επέκταση, εμπέδωση όσον αφορά τα ζητήματα της ταυτότητας, των ρόλων, των σχέσεων, κ.λπ. αρχίζει πλέον να υπερβαίνεται σε σύγχρονα έργα για παιδιά και νέους, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι έχει εγκαταλειφθεί. Το αντίθετο. Γι' αυτό γονείς, εκπαιδευτικοί, φορείς κ.λπ. πρέπει να βρίσκονται σε κριτική εγρήγορση. Ακόμη, βεβαίως, και κατά την ανάγνωση κειμένων για παιδιά και εφήβους που περιέχουν στερεοτυπικές αναπαραστάσεις, εναπόκειται στους εκπαιδευτικούς και στους γονείς η καλλιέργεια της κριτικής στάσης των παιδιών και της ικανότητάς τους να αντιστέκονται στη 'δύναμη' και γοητεία του κειμένου (Scholes 2005).

Μια νέα αντίληψη ως προς τη λειτουργία και τον σκοπό της παιδικής και εφηβικής λογοτεχνίας

Καθώς η εν λόγω κατηγορία της λογοτεχνίας απευθύνεται σε χαρακτήρες 'υπό διαμόρφωση', γίνεται κατανοητό ότι δύναται να συμβάλει αποφασιστικά στον τρόπο με τον οποίο τα διαμορφούμενα αυτά άτομα προσεγγίζουν κοινωνικά και πολιτισμικά ζητήματα και αξίες· ότι μπορεί να επενεργήσει στην κατασκευή της ταυτότητάς τους και, κατ' επέκταση, να επιφέρει αλλαγές στο περιβάλλον στο οποίο θα διαβιώσουν στο μέλλον. Γίνεται πλέον αντιληπτό ότι η λογοτεχνία μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά και τους εφήβους να προσεγγίσουν βιωματικά νέους κόσμους. Η λογοτεχνία, μέσω της ενσυναίσθησης που καλλιεργεί, βοηθά τα παιδιά να πλησιάσουν την ετερότητα, να την κατανοήσουν και να τη σεβαστούν. Να εκτιμήσουν το διαφορετικό, να προκρίνουν αυτό που τους αρέσει και τους αρμόζει, και δυνάμει να το υιοθετήσουν. Αλλά και να συναισθανθούν αρνητικές ή και δυνητικά επικίνδυνες καταστάσεις, με την ασφάλεια της αναγνωστικής απόστασης, τις οποίες, ευκταία, θα απορρίψουν για τη δική τους ζωή.

Η λογοτεχνία έτσι παρέχει έναν πλούτο εμπειριών, καταστάσεων, χαρακτήρων, σχέσεων, πολιτισμών, εποχών, γνώσεων για την ανθρώπινη κοινωνία και την ατομική ψυχολογία, που είναι μοναδική. Συνιστά, τρόπον τινά, μία πινακοθήκη 'σεναρίων ζωής', στις οποίες το παιδί μπορεί να εντρυφήσει και να γνωρίσει. Η βιωματική αυτή γνώση είναι πολύτιμη ως συμπλήρωμα της «τυπικής» γνώσης που αποκομίζει από άλλες περιοχές. Όπως υποστηρίζεται, η παιδική λογοτεχνία προσφέρει «ευφάνταστους, δημιουργικούς και νοητικούς τρόπους

γνώσης που συμπληρώνουν τους άλλους – κοινή λογική, μνήμη, διαίσθηση, εμπειρία» (Wu, Mallan & McGillis 2013: xii).

Η λογοτεχνία όμως παρέχει επίσης στα παιδιά τη δυνατότητα να προσεγγίσουν κριτικά τον κόσμο στον οποίο ζουν. Να συνειδητοποιήσουν πτυχές του που δεν είχαν αντιληφθεί, που είχαν παραγνωρίσει ή που αγνοούσαν εντελώς. Να δουν τον άλλον ως εαυτό, και τον εαυτό ως άλλον. Μέσω της αποστασιοποίησης που προσφέρει η λογοτεχνία, μπορούν να προσεγγίσουν τα οικεία ως ανοίκεια, ώστε να τα κρίνουν και, αν χρειάζεται, να τα βελτιώσουν ή να τα απορρίψουν. Εδώ έγκειται και η *δημιουργική* προσέγγιση που συνδέεται με τον τρόπο της λογοτεχνίας: η λογοτεχνία δεν αντικατοπτρίζει απλά και μονοσήμαντα τον κόσμο. Τον αναδομεί φαντασιακά και συμβάλλει δυνάμει στην πραγματική ανα-κατασκευή του. Δείχνει στα παιδιά ότι ο κόσμος μας είναι κατασκευή, στην οποία μάλιστα τα ίδια δύνανται να συμμετάσχουν και οφείλουν να διεκδικήσουν το δικαίωμα και την ευθύνη, να συμμετάσχουν. Ότι μπορεί ο κόσμος να είναι ‘αλλιώς’, ένας κόσμος που θα ανταποκρίνεται στις επιθυμίες, στις αξίες, στα συναισθήματα και στη φαντασία τους. Ότι το φανταστικό μπορεί να είναι δυνατό, ακόμη κι ως ιδεώδης φαντασίωση που θα φωτίζει τις πράξεις τους.

Η προσέγγιση αυτή τονίζει τον λεγόμενο ‘μεταμορφωτικό ουτοπισμό’ (*transformative utopianism*) που συνδέεται με τα λογοτεχνικά έργα για παιδιά και εφήβους. Τα έργα αυτά κατασκευάζουν μυθοπλαστικά κόσμους ‘υπαρκτούς’, που δεν είχαν αλλιώς την ευκαιρία να γνωρίσουν, αλλά και κόσμους φανταστικούς, ουτοπικούς, ακόμη και δυστοπικούς, στους οποίους τα θέματα, οι ιδέες, οι αξίες και οι ιεραρχήσεις που αξιοποιούνται προτείνουν εναλλακτικές κοινωνικές, πολιτικές και αξιακές δομήσεις του κόσμου που ζούμε, μια *κατά λέξη* ‘νέα τάξη’ πραγμάτων (Bradford *et al.* 2008). Ίσως ακριβώς λόγω του παρθένου εδάφους που συνιστά το παιδί και ο κόσμος του, όπου όλα είναι υπό διαμόρφωση, όπου η ‘καινότητα’ και η ανακάλυψη λειτουργούν ως κομβικές γενεσιουργές δυνάμεις, όπου τίποτε δεν θεωρείται δεδομένο και όλα είναι δυναμικά πιθανά, η λογοτεχνία που απευθύνεται σε, και κυρίως εμπνέεται από, το παιδί αντλεί κάτι από αυτή την αίσθηση του καινούργιου. Της ανακάλυψης. Του χτισίματος από την αρχή. Της δυνατότητας εξερεύνησης ή και δημιουργίας νέων κόσμων, θεματικών, υφολογικών, ειδολογικών και ιδεολογικών.

Αυτού του είδους η *βιωματική, κριτική και δημιουργική* ταυτόχρονα προσέγγιση του κόσμου, που συνδέεται με τη λογοτεχνία για παιδιά και εφήβους είναι απολύτως *ιδιάζουσα* και *πολύτιμη*.

Συμπέρασμα

Λέγεται συχνά ότι μια εικόνα αξίζει όσο χίλιες λέξεις. Στα χέρια όμως ενός τεχνίτη του λόγου, ένα λογοτεχνικό έργο, μία φράση ή και μία λέξη μόνο μπορεί επίσης να γεννήσει χίλιες εικόνες, χίλιες σκέψεις και συναισθήματα στο μυαλό και στην ψυχή των αναγνωστών. Αυτήν τη γενεσιουργό και (μετα)μορφωτική δύναμη της τέχνης του λόγου πρέπει να συμβάλουμε, ώστε να συναισθανθούν, μαζί με μας, τα παιδιά. Κι εάν το καταφέραμε αυτό, έχουμε γίνει λίγο καλύτεροι γονείς, δάσκαλοι, άνθρωποι.

Βιβλιογραφία

- Bradford, C., Mallan, K., Stephens, J. & McCallum, R. (2008) (ed.). *New World Orders in Contemporary Children's Literature Utopian Transformations*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Deppman, J., Ferrer, D. & Groden, M. (2004). *Genetic criticism: Texts and avant-textes*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Harris, P. J. & McKenzie, B. (2005). Inviting Dissent: Classroom Practices for Nurturing Communities of Readers in the Early School Years στο P. Jeffery (Eds.). *Australian Association for Research in Education - International Research Conference*, Sydney, November. 28 - December 1, 2005 Coldstream, Victoria: Australian Association for Research in Education.
- Hartman, D. K. & Hartman, J. A., (1993). Reading across Texts: Expanding the Role of the Reader. *The Reading Teacher* 47 (3), 202– 211.
- Reynolds, K. (2007). *Radical Children's Literature Future Visions and Aesthetic Transformations in Juvenile Fiction*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Scholes, R. (2005). Η δύναμη του κειμένου: Λογοτεχνική θεωρία και η διδασκαλία των γραμμάτων. Μτφ. Ζωή Κ. Μπέλλα. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Thacker, D. C. & Webb, J. (2002). *Introducing Children's Literature: From Romanticism to Postmodernism*. London: Routledge.
- Theile, V. & Tredennick, L. (2013). *New formalisms and literary theory*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Waugh, P. (1984). *Metafiction: the theory and practice of self-conscious fiction*. London: Routledge.
- Wolf, S. A. (2004). *Interpreting literature with children*. Mahwah, N.J: L. Erlbaum.
- Wu, Y., Mallan, K. & McGillis, R. (2013). (επιμ.). *(Re)imagining the world: Children's literature's response to changing times*. Berlin: Springer.