

Επιλέγοντας ποιήματα για παιδιά σχολικής ηλικίας

ΝΟΡΑ ΑΝΑΓΝΩΣΤΟΥ

ΜΕΤΑΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ

ΠΤΔΕ ΑΠΘ

Περίληψη

Στο άρθρο αυτό διερευνώνται τα κριτήρια με τα οποία οι ενήλικες, εκπαιδευτικοί ή γονείς, μπορούν εύστοχα να επιλέγουν ποιήματα, είτε παιδικά είτε γραμμένα για μεγάλους, ως αναγνωστικές ή διδακτικές προτάσεις προς τα παιδιά σχολικής ηλικίας. Απορρίπτοντας την εργαλειακή, για σκοπούς γνωστικών ή φρονηματιστικών, χρήση της ποίησης, εστιάζει στη λογοτεχνικότητα ως κριτήριο επιλογής, σε συνδυασμό με την προσληπτική ικανότητα του παιδιού. Διερευνά τα ιδιαίτερα λογοτεχνικά χαρακτηριστικά που κάνουν ένα ποίημα ενδιαφέρον για τα παιδιά: το μέτρο και την ομοιοκαταληξία, την απρόβλεπτη και εναλλασσόμενη εικονοποιία, την εκπλήσσοσα αφηγηματικότητα, τον παιγνιώδη τρόπο και το διασκεδαστικό νόημα. Ακόμη, πραγματεύεται παραμέτρους που θεωρούνται ανασταλτικές για την πρόσληψη της ποίησης από τα παιδιά, όπως οι άγνωστες λέξεις και η νοηματική δυσκολία.

Εισαγωγή

Αφετηριακή θέση μας είναι ότι η ποίηση όχι μόνο αφορά και τα παιδιά αλλά ότι είναι και πολύτιμη γι' αυτά ως ένας δρόμος προς τον κόσμο, πλούσιος και αποκαλυπτικός, καθώς η «Ποίηση είναι η προσπάθεια να λύσουμε το αίνιγμα του κόσμου, χωρίς να τον καταστρέψουμε» (Ε. Αρανίτσης). Αντίθετα, η απώλεια της επαφής του παιδιού με αυτόν τον δρόμο αφήνει το παιδί κάπως στερημένο. Η αιτία της απώλεια εντοπίζεται συχνά στο δημοτικό σχολείο, που θα όφειλε να προσφέρει και να καλλιεργεί την επαφή με την ποίηση, όχι για να μάθουν έγκαιρα (ή πρόωρα) οι μικροί μαθητές ποιος ήταν ο Σολωμός ή ο Παλαμάς (οι πληροφορίες θα ξεχαστούν και ίσως θα επανακτηθούν πάλι), αλλά για να γνωρίσουν τα παιδιά κείμενα που θα τα αγαπήσουν και θα τα ενσωματώσουν στη ζωή και τη μνήμη τους. Τα παιδιά χρειάζεται να έχουν και στις προσωπικές και στις σχολικές αποσκευές τους τραγούδια και ποιήματα – και όσο πιο νωρίς φυτευτεί ο σπόρος της ποίησης, τόσο πιο εύκολα και απολαυστικά θα έρθουν οι καρποί.

Ποια ποιήματα, όμως, μπορεί να είναι ενδιαφέροντα, ελκυστικά ή και προωθητικά για τα παιδιά σχολικής ηλικίας; Ποια χαρακτηριστικά έχουν τα ποιήματα που αρέσουν στα παιδιά; Αν και τελικά αυτό το ερώτημα απαντιέται από τα ίδια τα παιδιά, η αρχική απάντησή του, καθώς και η ευθύνη της επιλογής κειμένων βαραίνει

συχνά τον εκπαιδευτικό ή τον γονέα – επιλογή η οποία μπορεί να επηρεάσει τη διαμόρφωση της σχέσης του παιδιού με την ποίηση άμεσα αλλά και μακροπρόθεσμα.

Τα κριτήρια επιλογής

Απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα έχουν αναζητηθεί και θεωρητικά και ερευνητικά. Ήδη από το 1925 ο ρώσος παιδαγωγός και ποιητής, Kurnei Chukovski, στο βιβλίο του *From two to five* (Chukovski, 1925) όρισε τα ποιητικά γνωρίσματα που ελκύουν το ενδιαφέρον των παιδιών, ικανοποιούν το γούστο τους και διευκολύνουν την πρόσληψη της ποίησης, γνωρίσματα τα οποία ακόμη αναγνωρίζονται ως ζητούμενα για τη συγγραφή αλλά και ως κριτήρια για την επιλογή ποιημάτων, ιδιαίτερα για τα μικρότερα παιδιά: η έντονη εικονοποιία και η γρήγορη, ακόμη και απρόβλεπτη εναλλαγή εικόνων· η δυναμική μουσικότητα, ακόμη και η μετρικά ποικίλη ρυθμικότητα, η αξιοποίηση του τροχαϊκού μέτρου, τα ηχητικά παιχνίδια· η ομοιοκαταληξία, ειδικά όταν υποστηρίζει και το νοηματικό βάρος· η χρήση λιγότερων επιθέτων, περισσότερων ρημάτων· η παιγνιώδης μορφή και γραφή· το ολιγόστιχο των ποιημάτων και η νοηματική αυτοτέλεια των στίχων. Ειδικά για τα μεγαλύτερα παιδιά, το διασκεδαστικό νόημα των ποιημάτων. Διερευνώντας αυτά τα γνωρίσματα, τα οποία θεωρήθηκαν από τον Chukovski πρόσφορα κυρίως για τα μικρότερα παιδιά, και αναζητώντας τη δυνατότητα να αξιοποιηθούν ως κριτήρια επιλογής και για μεγαλύτερα παιδιά, θα μπορούσαμε να σημειώσουμε:

«Η δυναμική μουσικότητα, ακόμη και η μετρικά ποικίλη ρυθμικότητα», η οποία μπορεί να ενισχύεται οργανικά και από την ομοιοκαταληξία, ειδικά όταν συνδυάζει την ηχητική ταύτιση με τη νοηματική αντίθεση, είναι βασικό στοιχείο της παιδικής πρόσληψης, η οποία, όσο τουλάχιστον κυριαρχείται από την αισθητηριοκινητική νόηση, αιχμαλωτίζεται περισσότερο από τον ρυθμό και λιγότερο από τον λόγο. Σε έρευνα της Lorraine Wilson (1994) συγκεντρώθηκαν οι απαντήσεις μαθητών 10 έως 12 ετών στο ερώτημα «τι είναι ποίηση ή τι είναι ποίημα». Παρά την ποικιλία των απαντήσεων, η επικρατέστερη απάντηση θεωρούσε το ποίημα ως έμμετρο, ομοιοκατάληκτο κείμενο, αν και αρκετοί μαθητές είχαν υπόψη τους ότι η ομοιοκαταληξία μπορεί και να λείπει, όχι όμως και το μέτρο.

Είναι ενδιαφέρον ότι στα συμπεράσματα της έρευνάς της η L. Wilson τονίζει ότι «Το να τρέφεις τα παιδιά μόνον με ανάλαφρα ομοιοκατάληκτα ποιήματα ή και nonsense παιγνιδοτράγουδα, είναι μάλλον κακή διατροφή. Εάν υποθέτουμε συνεχώς ότι η σοβαρή ποίηση δεν είναι κατάλληλη για παιδιά του δημοτικού, η στάση μας αυτή δείχνει μάλλον ότι τα υποτιμούμε δραματικά» (Wilson, 1994:7). Μια εσχάτως διαδεδομένη σύγχυση ταυτίζει τη ρυθμικότητα με την παραδοσιακή ποίηση και θέλει τη νεωτερική, ελευθερόστιχη ποίηση απαλλαγμένη από τις δεσμεύσεις του μέτρου και της ρίμας, θα μπορούσε να οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι τα μοντέρνα ποιήματα, ως άρρυθμα, δεν είναι τα καταλληλότερα για παιδιά. Όμως οι μοντερνιστές ποιητές, ακόμη κι όταν αρνήθηκαν «την υποταγή στη συμμετρική εκφορά του ποιητικού λόγου», δεν αρνήθηκαν την τονικότητα και τη ρυθμικότητά του¹. Εξάλλου «"ελεύθερος

¹ Αργυρίου Α. (1990). Στοιχεία και σημεία της νεωτερικής ποίησης, *Η Λέξη*, 99-100

στίχος", ως μόρφωμα ξεχωριστό, με την αυστηρή έννοια του όρου ούτε υπάρχει ούτε μπορεί να υπάρξει. Το σχετικό δοκίμιο του Τ.Σ. Έλιοτ εξηγεί γιατί². Κάθε στίχος έχει συγκεκριμένο μετρικό αποτύπωμα, κανονικό ή ακανόνιστο, τη δική του ξεχωριστή προσωδία» (Κουτσουρέλης, 2017). Όπως αυτό το απόσπασμα από το ποίημα του Α. Εμπειρικού, το οποίο αποτελείται από δύο κανονικούς ιαμβικούς δεκατρισύλλαβους και έναν κανονικό ιαμβικό δωδεκασύλλαβο:

*Είναι τα βλέφαρά μου διάφανες αυλαίες
όταν τ' ανοίγω βλέπω εμπρός μου ό,τι κι αν τύχει
όταν τα κλείνω βλέπω εμπρός μου ό,τι ποθώ.*

Άρα, οι μικροί αναγνώστες που τέρπονται από τον ρυθμό μπορούν να τον απολαύσουν όχι μόνο σε παιχνιδοτράγουδα ή σε ποιήματα παραδοσιακά αλλά και σε εύρυθμα κείμενα της νεωτερικής ποίησης, την οποία ο Chukovski πρόλαβε σχεδόν μόνο στην ανατολή της.

Η εικόνα ασφαλώς είναι τρόπος προσφιλής στο παιδί, το οποίο έχει ξεκινήσει το ταξίδι της ανάπτυξης με πρώτο του εφόδιο την αισθητηριοκινητική νόηση, νόηση που εξελίσσεται και αρτιώνεται κυρίως με εικόνες και κινήσεις. Μάλιστα οι εικόνες είναι προσφιλείς στα παιδιά ακόμη και στη μη ρεαλιστική τους μορφή, μια και για το παιδί που τόσο εύκολα βλέπει στη σκούπα ένα άλογο, στη χαρτοσακούλα ένα καπέλο και στο ξύλινο πάτωμα μια θάλασσα, τα αντικείμενα αυθόρμητα μετατρέπονται σε σημεία συμβολικής αναπαράστασης και η προσποίηση αυτή αποτελεί έναν βασικό δρόμο της νοητικής του ανάπτυξης. Απ' την άλλη, η ποίηση, που από τον Σιμωνίδη παραδίδεται ως «λαλούσα ζωγραφία»³, «μεταπλάθει εικόνες» από «μια αρχική εικόνα σε μιαν άλλη εικόνα, σε μιαν άλλη οντότητα»⁴ (Σκαρτσής, 2009). Αν η ποιητική εικόνα, χάρη και στην ενδεχόμενη παραδοξότητά της, μπορεί να προσφέρει στο παιδί έναν στιγμιαίο, ίσως όμως ανεξίτηλο κόσμο, η γρήγορη εναλλαγή εικόνων μπορεί να αιχμαλωτίσει την παιδική πρόσληψη στον ίλιγγο ενός στιγμιαίου κόσμου, του ποιητικού.

Ωστόσο ένα άλλο κριτήριο που προτείνει ταυτόχρονα ο Chukovski είναι η χρήση «λιγότερων επιθέτων, περισσότερων ρημάτων». Με δεδομένο ότι η εικόνα, που χρίζει

² Eliot, T. S. *Prosody and the Free Verse Tradition: Restricting Whitman's "Free Growth of Metrical Laws"* Poetics today, Duke University Press.

³ Πλουτάρχου, Ηθικά: «πλὴν ὁ Σιμωνίδης τὴν μὲν ζωγραφίαν ποίησιν σιωπῶσαν προσαγορεύει, τὴν δὲ ποίησιν ζωγραφίαν λαλοῦσαν. ἄς γὰρ οἱ ζωγράφοι πράξεις ὡς γιγνομένας δεικνύουσι, ταύτας οἱ λόγοι γεγενημένας διηγῶνται καὶ συγγράφουσιν. εἰ δ' οἰμὲν χρώμασι καὶ σχήμασιν, οἱ δ' ὀνόμασι καὶ λέξεσι ταῦτα δηλοῦσιν, ὕλη καὶ τρόποις μιμήσεως διαφέρουσι, τέλος δ' ἀμφοτέροις ἐν ὑπόκειται...» Ο Λεονάρντο Ντα Βίντσι αντέστρεψε: «Αν η ζωγραφική μπορεί να θεωρηθεί σιωπηλή ποίηση, τότε η ποίηση είναι τυφλή ζωγραφική».

⁴ Περισσότερα για τη χρήση των εικόνων στη νεότερη ποίηση: για τη φορμαλιστική κριτική γύρω από την ποιητική χρήση της εικόνας, στο Παπαγεωργίου Κ., *Η εικονικότητα της γλώσσας στο δωμάτιο των λέξεων. Μερικές σκέψεις για τον γραπτό λόγο στη σύγχρονη εποχή*. Επίσης, στον Ερ. Καψωμένο για την μοντερνιστική εικονοπλασία, που στοχεύει «στη (διεγερτική) θέαση και όχι την (αναπαυτική) αναγνώριση των πραγμάτων»: Καψωμένος Ε., *Εικονοπλασία και πολιτισμικοί κώδικες στη νεοελληνική ποίηση*.

επιθέτων, είναι τρόπος κυρίως της περιγραφής, ενώ τα ρήματα δηλώνουν δράση ή παθήματα, το νέο αυτό κριτήριο εμπλουτίζει τις επιλογές για τον μικρό αναγνώστη μετακινώντας τις και προς ποιήματα με αφήγηση ή αφηγηματική περιγραφή. Εξάλλου ο αφηγηματικός ποιητικός λόγος μπορεί να ενσωματώνει και την περιγραφή με όλα τα οπτικά και ακουστικά στοιχεία των εικόνων της. Τα παιδιά από την πιο μικρή ηλικία συλλαμβάνουν αλληλουχίες γεγονότων. Στη μέση παιδική ηλικία κατανοούν εύκολα και τις ανατροπές των γεγονότων. Τα μικρά σενάρια, γιατί όχι και τα ποιητικά, θεωρούνται «το πιο ισχυρό βοήθημα για την κατανόηση του κόσμου» (Flavell, Miller & Miller, 1993:85). Αν, όπως φέρεται να υποστηρίζει ένα ινδιάνικο ρητό, «ποίηση είναι δυο λέξεις που συναντιούνται για πρώτη φορά», τότε γιατί όχι και δυο εικόνες ή δυο γεγονότα. Το ποίημα που θα φιλοξενεί τέτοιες παρθενικές, απροσδόκητες συναντήσεις θα μπορεί να προσφέρει στο παιδί μιαν άλλη, εξίσου παρθενική και γι' αυτό δυνητικά γοητευτική κατανόηση στοιχείων αυτού του κόσμου, όπως, για παράδειγμα, στα παρακάτω ποιήματα, από τα οποία μόνο το πρώτο είναι γραμμένο «για παιδιά»:

Το μπαλόني, του Δημήτρη Μανθόπουλου

*Πήρε ο αγέρας το μπαλόني,
μέσα απ' του παιδιού το χέρι.*

*Πέταξε η χαρά, ψηλώνει
τρελοφέγγαρο κι αστέρι.*

Πάει στον ήλιο. Τον σιμώνει.

Λίγο ακόμα να τον φτάσει.

Να τους. Ήλιοι δυο στην πλάση.

*Κι ένας τρίτος, ήλιος – δάκρυ,
στον μικρού ματιού την άκρη.*

Το ψωμί, του Μίλτου Σαχτούρη

Ένα τεράστιο καρβέλι, μια πελώρια φρατζόλα ζεστό

ψωμί είχε πέσει στο δρόμο από τον ουρανό

ένα παιδί με πράσινο κοντό βρακάκι και με μαχαίρι

έκοβε και μοίραζε στον κόσμο γύρω

όμως και μια μικρή, ένας μικρός άσπρος άγγελος κι αυτή

μ' ένα μαχαίρι έκοβε και μοίραζε

κομμάτια γνήσιο ουρανό

κι όλοι τώρα τρέχαν σ' αυτή, λίγοι πηγαίναν στο ψωμί,

όλοι τρέχανε στο μικρόν άγγελο που μοίραζε ουρανό

Ας μη το κρύβουμε

διψάμε για ουρανό!

Επιλέγουμε άρα ποιήματα για τις εικόνες και τις αφηγήσεις τους, υπό τον όρο ότι ρέουν γρήγορα και απρόβλεπτα, που σημαίνει ότι είναι σφιχτοδεμένες, οικονομημένες, επιλεκτικές και επιλεγμένες, εκπλήσσοιες, ακριβείς. Χαρακτηριστικά τα οποία η ποίηση επιζητά όχι μόνο για χάρη των παιδιών. «Κάθε περιγραφή είναι ποιητική στον βαθμό που είναι ακριβής και πυκνή.[...]Οι εικόνες δεν αργοπορούν σε λεπτομέρειες. Στοιχειοθετούνται με οπτικές νύξεις που μοιάζουν κινηματογραφικές μάλλον παρά ζωγραφικές» (Σουλιώτης, 2011:179). Αντίθετα, η περιγραφική και νοηματική διάχυση θα είναι στοιχείο μάλλον αποτρεπτικό για τον αναδυόμενο αναγνώστη.

«Η παιγνιώδης μορφή και γραφή» είναι το άλλο κριτήριο που πρότεινε ο Chukovski. Το παιγνίδι, είτε ως «παιδιά είτε ως παίγνιο»⁵, και μάλιστα στην αγωνιστική του εκδοχή, είναι συστατικό στοιχείο της λογοτεχνικής γραφής και ιδιαίτερα της ποιητικής. Το ποίημα παίζει, διαγωνίζεται με την παράδοση, τη γλώσσα, το νόημα, την κριτική, την καθημερινότητα. Το ποίημα μπορεί, για παράδειγμα, να παίζει με το παραμύθι:

Χάθηκε γόβα! του Κώστα Κουτσουρέλη

Χάθηκε γόβα!

Προσφέρεται αμοιβή.

Η σταχτοπούτα.

Η μπορεί το ποίημα να παίζει και με τον ίδιο τον ποιητή:

Αυτός ο πιγκουίνος, του Γιάννη Βαρβέρη

⁵ Ο ορισμός και η διάκριση αυτών των εννοιών, σύμφωνα με την Ελ. Αρσενίου: «Η ερμηνεία και οι εκδοχές του παιχνιδιού καλύπτουν έναν άξονα που το ένα του άκρο, αυτό της παιδιάς, καταλαμβάνεται από δυνάμεις παραπλάνησης, σάλου, αυτοσχεδιασμού, ανέμελης ευθυμίας και ανεξέλεγκτης φαντασίας. Η άλλη άκρη του άξονα, που μπορεί να κληθεί παίγνιο (ludus), συγκεντρώνει τάσεις απορρόφησης και πειθάρχησης της ενστικτώδους και ενίοτε υπερφίαλης αναρχίας και ιδιοτροπίας από όρους, στόχους και προϋποθέσεις. Σε αυτόν τον άξονα κινείται ο προσδιορισμός του παιχνιδιού, που αποτελεί συνήθως μια διαδρομή από την παιδιά στο παίγνιο, χωρίς αυτό να σημαίνει πως η αντίστροφη πορεία είναι αδύνατη, στις περιπτώσεις που εγκαταλείπουμε την οργάνωση για χάρη της ελευθερίας (Αρσενίου, 2011).

*Αυτός ο πιγκουίνος
που περπατά περίλυπος
στους δρόμους της Στοκχόλμης
με την επίσημη στολή
τα ρούχα που φοράει
διάσχισε ηπείρους επειδή
νόμισε πως θα έπαιρνε κι αυτός
ένα βραβείο Νόμπελ.*

Ήτανε, βέβαια, ένας πιγκουίνος ποιητής.

Το ποίημα όμως παίζει και με τον αναγνώστη του, είτε αγωνιστικά είτε συνεργατικά. Το παιχνίδι είναι, σύμφωνα με τους μελετητές του, μια δραστηριότητα αυτόνομη και προστατευμένη από την καθημερινή πραγματικότητα, μέσα στην οποία ορίζει το παιδί τον δικό του χωροχρόνο. Εν προκειμένω ο χώρος του είναι οι λέξεις και ο χρόνος του, ο χρόνος της ανάγνωσης, της ακρόασης ή της μνήμης. Στα παιχνίδια οι συμμετοχοί είναι ισότιμοι, δεσμευμένοι μόνο από τους όρους του παιχνιδιού, αμφίδρομα ενεργοί. Η παιγνιώδης ποιητική γραφή πετυχαίνει αυτό ακριβώς: ενεργοποιεί το παιδί, το πάντα και παντού πρόθυμο να παίζει, ως συμπαίκτη. Το κάνει να γελάσει, να τραγουδήσει, να χτυπήσει τα χέρια του ρυθμικά, να παραλλάξει, να παρωδήσει, να μιμηθεί, να απαντήσει, να δημιουργήσει, ακόμη και να πλέξει στίχους δικούς του, να γράψει, και όλα αυτά με αίσθηση προσωπικής ισοτιμίας, αίσθηση απελευθερωτική και ταυτόχρονα πειθαρχούμενη. Πέρα από τα ποιήματα ή στιχουργήματα, τα οποία είναι εξ ορισμού, σχεδόν εκ γενετής παιγνιώδη, όπως οι παρωδίες και τα σατιρικά ποιήματα, πολλά ποιήματα έχουν παιγνιώδη στοιχεία που μετέρχονται πολλαπλούς λεκτικούς και μετρικούς τρόπους: σχεδόν όλα τα εκφραστικά μέσα, την ειρωνεία, την θεατρικότητα, τις ρυθμικές στιχομυθίες, τα λογοπαίγνια, τη λεκτική αναπαραγωγή ήχων, την γλωσσοπλασία, τη μετρική ποικιλότητα, την ευφάνταστη ηχητική ομοιοκαταληξία, τα εσκεμμένα ορθογραφικά ή άλλα λάθη κ.ά.

Το τελευταίο αλλά όχι έλασσον κριτήριο είναι το «διασκεδαστικό νόημα», που δεν μπορεί να είναι το τετριμμένο και αναμενόμενο αλλά ούτε και το εντελώς ακατανόητο. Μπορεί να είναι εκείνο που εκπλήσσει, ανατρέπει, συγκινεί, προωθεί στο νέο, το άγνωστο ή παράξενο, έστω κι αν η πρόσληψή του περιέχει κενά, σημεία ερεθιστικά ασαφή. Ο ίδιος ο Chukovski σημείωσε ότι «Η δυστυχία των άλλων είναι πολύ συχνά ο πυρήνας των ιστοριών που φαίνονται διασκεδαστικές στα παιδιά». Και ο Eisenstein υπογράμμισε ότι «αιώνες τώρα περιπλανιέται στα νηπιαγωγεία της Αγγλίας και της Αμερικής η νεκρολογία των δέκα μικρών νέγων που από δίστιχο σε δίστιχο

πεθαίνει ο ένας μετά τον άλλο με όλες τις ποικιλίες των θανάτων που μπορεί να φανταστεί κανείς» (Eisenstein,1964:211-2). Στο γεγονός ότι η λογοτεχνική απόλαυση των παιδιών προκαλείται συχνά από κείμενα που βρίθουν θανάτου και δυστυχίας, επιχείρησε να δώσει μια εξήγηση ο L. Tolstoy: «Τα παιδιά δεν έχουν οίκτο για τίποτα. Δεν ξέρουν να έχουν οίκτο» (Σουλιώτης, 2011:153). Κι αν αυτό ισχύει για την πρώτη παιδική ηλικία⁶, η οποία κυριαρχείται, κατά τον J.Piaget, από τη προενεργητική εγωκεντρική νόηση που αδυνατεί να αντιληφθεί την οπτική του άλλου (Craig, Baucum, 2007:452), αναστέλλοντας την πιθανότητα ταύτισης ή και ενσυναίσθησης, όμως στη μέση παιδική ηλικία, οπότε αναπτύσσεται η ενεργητική νόηση, ικανή να θεωρητικοποιεί γύρω από γεγονότα και σχέσεις, τότε η περιθανάτια θεματολογία μπορεί να γίνει αλλιώς διασκεδαστική. Το νόημα του κειμένου δίνει την ευκαιρία στον μικρό αναγνώστη να γευτεί το μυστηριακό και τρομοκρατικό, να υποβληθεί στη συναισθηματική προσομοίωσή του, να δοκιμάσει τον φόβο του και με ασφάλεια να επιστρέψει.

Ωστόσο το "splatter" δεν είναι ο μόνος τρόπος για να γίνει το νόημα διασκεδαστικό. Είναι και η πρωτοτυπία, η ευρηματικότητα, το χιούμορ, η σάτιρα. Δεν θα είναι όμως διασκεδαστικό ένα ποίημα αυτοαναφορικά ασαφές, αποσπασματικό ή ερμητικά υπαινικτικό. Ούτε ένα ποίημα που νοηματικά θα υποβάλλει γρίφους δισεπίλυτους ή μια συναισθηματική ατμόσφαιρα ξένη προς τον παιδικό ψυχισμό⁷. Το διασκεδαστικό νόημα πρέπει πρωτίστως να είναι νόημα. Για να είναι διασκεδαστικό, οι απαιτήσεις είναι απτές, ειδικές: εικόνες, αφηγήσεις, ήρωες, παιχνιδίσματα, χιούμορ, συναισθήματα σαφή, ακρίβεια, σύμβολα λειτουργικά. Αυτό είναι το νοηματικό κριτήριο, το οποίο, εκτός των άλλων, προστατεύει και από ένα πιθανό, μάλλον ολισθηρό κίνητρο επιλογών, τον διδακτισμό, που όμως ουδέποτε υπήρξε διασκεδαστικός.

Συνοψίζοντας, για τα παιδιά διαλέγουμε ποιήματα για το διασκεδαστικό νόημά τους, με τις εκλογικεύσεις ή τους παραλογισμούς του, κι ας είναι και λυπητερό, για την ενάργεια και την πρωτοτυπία των εικόνων και τη γρήγορη ροή τους ή για την αφηγηματική ροή, για τις ρίμες και τους ρυθμούς, για την ειρωνεία ή το χιούμορ. Ασφαλώς σε κάθε ποίημα δεν θα συνυπάρχουν όλα αυτά τα γνωρίσματα, εξάλλου ο αρχάριος αναγνώστης, αν δεν τείνει αυθόρμητα, μαθαίνει μπροστά σε κάθε ποίημα να αφήνεται στην κύρια προσφορά του.

Ωστόσο, παραμένει ένα ερώτημα: μπορούν τα παιδιά να προσλάβουν το νόημα ποιημάτων που είναι γραμμένα για ενήλικους, έστω κι αν έχουν τα παραπάνω χαρακτηριστικά; Γιατί, παρότι ισχύει ότι η καλή ποίηση μπορεί να γοητεύει, ακόμη και πριν γίνει κατανοητή, είναι καθόλα νόμιμο το πιθανό αίτημα του παιδιού να προσλάβει

⁶ Υιοθετείται η διάκριση των G.J.Craig και D. Baucum σε πρώτη (3 έως 6 ετών) και μέση παιδική ηλικία (6 έως 12 ετών) ως διαφορετικών φάσεων της ανάπτυξης του παιδιού (Craig, Baucum,2007).

⁷ Για τον «συναισθηματικό ατμοσφαιρισμό» και τον «γριφώδη διανοητισμό» ως κύρια γνωρίσματα μεγάλου μέρους της σύγχρονης ποιητικής παραγωγής, στο *Η τέχνη που αυτοκτονεί Τα αδιέξοδα της ποίησης του καιρού μας* (Κουτσοурέλης, 2019).

ένα νόημα, ειδικά όταν διαισθάνεται ότι υπάρχει κάποιο νόημα προς πρόσληψη, και είναι επίσης εύλογα αποθαρρυντική η πιθανή ματαίωσή του. Άρα, πώς επιλέγουμε τα πλέον φιλικά στην παιδική πρόσληψη ποιήματα ή, μάλλον, ποιας ποιότητας δυσκολία κρίνουμε φιλική;

Παρότι η απάντηση συναρτάται στενά με την ηλικία του μικρού αναγνώστη και τις αποχρώσεις προσληπτικές διαφορές που αυτή συνεπάγεται ακόμη και στο εσωτερικό του ίδιου αναπτυξιακού σταδίου, σε γενικές γραμμές θα μπορούσαν να συνυπολογιστούν και τα εξής κριτήρια:

α. Η ύπαρξη άγνωστων λέξεων δεν είναι ανασταλτική παράμετρος. Όχι μόνο γιατί είναι ένας σκόπελος εύκολα υπερβατός ούτε μόνο γιατί μπορεί και με γνωστές τις λέξεις το νόημα του ποιήματος να διαφεύγει· αλλά και γιατί τα παιδιά είναι εξοικειωμένα με την ύπαρξη αλλά και τη γοητεία των άγνωστων λέξεων· να, ένα ποίημα, που παρά τις άγνωστες λέξεις του, θα μπορούσε, κατά τη γνώμη μας, να είναι ενδιαφέρον για μεγαλύτερα παιδιά:

Νεαρός μαθητής, του Αργύρη Χιόνη

Νεαρός μαθητής μένει εντός στη θέα λευκής σελίδας του τετραδίου του. Οι προηγούμενες σελίδες είναι ήδη πλήρεις σημειώσεων που καταχώρισε, εκεί, χωρίς κανένα δισταγμό. Γιατί, λοιπόν, διστάζει τώρα; Γιατί, εξάιφνης, νιώθει τέτοιο δέος μπροστά στην άγραφη σελίδα; Γιατί, με τρέμον χέρι, γράφει, τελικά: «Το χαρτί άσπρο σαν χιόνι, οι λέξεις μου κρύνουν»; Μήπως κατάλαβε ότι οι λέξεις έχουνε ζωή; Έγινε μήπως ποιητής;

Αλλά επίσης ένα ποίημα μπορεί να γραφεί με λέξεις διαλεγμένες για τη μουσική τους και τις (συν)υποδηλώσεις τους, χωρίς να ενδιαφέρει το ακριβές λογικό τους νόημα, όπως τα ονόματα των νησιών και των καρπών σ' αυτήν την στροφή του ποιήματος *Κυκλαδίτικο* του Νίκου Γκάτσου:

Στη Μύκονο, στη Σέριφο, στη Σίκινο, στη Μήλο

πετάς κυπαρισσόμηλο κι εγώ πετάω μήλο.

Στην Αμοργό, στην Κίμωλο, στη Νιό, στη Σαντορίνη

μου στέλνεις κιτρολέμονο σου στέλνω μανταρίνι.

β. Σύμφωνα με τον γνωσιακό ψυχολόγο Robert S. Siegler, η κρίσιμη παράμετρος στη αναγνωστική κατανόηση είναι η σπουδαιότητα της απαιτούμενης από το κείμενο προϋπάρχουσας γνώσης τόσο σε επίπεδο εννοιολογικό όσο και σε επίπεδο πραγματολογικών πληροφοριών (Siegler, 2006:510). Οι Beck και McKeowan αναφέρουν ένα ερευνητικό δεδομένο το οποίο εντόπισαν: το προτεινόμενο σε παιδιά οκτώ ετών παραμύθι *Το ρακούν και η κυρία ΜακΓκίνις*, όταν αναγνώσθηκε σε ενήλικες τους γοήτευσε, ενώ η ανάγνωσή του σε οκταετείς ακροατές, τους άφησε μάλλον

αδιάφορους, και σίγουρα μπερδεμένους. Διερευνώντας την αιτία, διαπίστωσαν ότι τα παιδιά ακροατές δεν κατείχαν την έννοια "σύμπτωση", κρίσιμη για την πρόσληψη του παραμυθιού, ούτε κατείχαν μικρές αλλά κρίσιμες πληροφορίες, λόγω χάρη ότι τα ρακούν έχουν μαύρους κύκλους γύρω από τα μάτια ή ότι αρέσκονται να συλλέγουν και να μεταφέρουν αντικείμενα. Όταν οι σχετικές εξηγήσεις και πληροφορίες παρασχέθηκαν εκ των προτέρων σε οκταετείς ακροατές, η ανταπόκρισή τους στην ανάγνωση του παραμυθιού άλλαξε άρδην (Beck & McKeowan, 1984).

Τα ποιητικά κείμενα συχνά απαιτούν ένα υπολογίσιμο επίπεδο προϋπάρχουσας γνώσης. Επειδή όμως το επίπεδο πρόσληψης ενός ποιήματος είναι πολλαπλό, η έλλειψη της απαιτούμενης γνώσης μπορεί να λειτουργεί αποτρεπτικά αλλά μπορεί και να ενεργοποιήσει άλλους απρόβλεπτους, προσωπικούς τρόπους πρόσληψης. Μπορεί κάποτε και να παρακάμπτεται η ανάγκη πρόσληψης νοήματος υπό την έλξη μιας πρόσληψης μουσικής ή διαισθητικής, όπως θα μπορούσε, για παράδειγμα, να συμβεί με το διάσημο (για τους ενήλικους) δίστιχο από τη *Ρωμιοσύνη* του Γιάννη Ρίτσου,

*Σώπα όπου να 'ναι θα σημάνουν οι καμπάνες.
Αυτό το χόμα είναι δικό τους και δικό μας.*

το οποίο, παρότι δεν περιέχει άγνωστες λέξεις, είναι ακατανόητο λογικά για ένα παιδί που δεν κατέχει τις έννοιες "εμφύλιος πόλεμος" ή "ταξική πάλη". Η πρόσληψη του νοήματος δεν είναι ο μόνος δρόμος προσέγγισης της ποίησης. Συνεπώς, η επιλογή ποιημάτων για παιδιά οφείλει να ισορροπεί στο σημείο που δεν απολυτοποιεί την ανάγκη πρόσληψης του νοήματος, αλλά ταυτόχρονα την τιμή, κάνοντας πρόσφορες θεματολογικές επιλογές.

Τέλος, κριτήριο, και μάλιστα απολυτοποιημένο, δεν μπορεί να είναι ο δηλωμένος ή νοούμενος προσδοκώμενος αναγνώστης, αν δηλαδή το ποίημα γράφτηκε για ενήλικους ή για παιδιά, αλλά πρωτίστως και διαρκώς η λογοτεχνικότητα του κειμένου σε συνδυασμό με την (κατ' υπόθεση, τουλάχιστον) δυνατότητα παιδικής πρόσληψης και απόλαυσης. Η επιλογή ποιημάτων για παιδιά μπορεί να υπερβαίνει τη διάκριση ανάμεσα σε ποίηση για παιδιά και ποίηση για μεγάλους. Όχι τόσο γιατί η παιδική ποίηση γράφτηκε από μεγάλους με κανόνες που όρισαν οι ίδιοι για την παιδική πρόσληψη - πολλοί τούς όρισαν με γνώση και ανατρεπτική ευαισθησία- αλλά κυρίως γιατί η ποίηση, επειδή είναι "γλώσσα", ακόμη κι αν λογίζει τον ενήλικο ή το παιδί ως προσδοκώμενο αναγνώστη, συμβαίνει συχνά να διαρρηγνύει, δηλαδή να υπερβαίνει κάθε ηλικιακό και προσληπτικό όριο. Ο όρος "ποίηση κυρίως για παιδιά και νέους"⁸, συνοψίζει στη λέξη "κυρίως" αυτήν ακριβώς την υπέρβαση και επιτρέπει να μιλήσουμε και για ποιήματα που γράφτηκαν "κυρίως για μεγάλους". Στις επιλογές ποιημάτων για

⁸ «Ο όρος *παιδική ποίηση* ή *ποίηση για παιδιά και νέους* είναι ο πλέον κοινά αποδεκτός τύπος και τείνει να καθιερωθεί. Σε απλή ανάπτυξη σημαίνει μια ποίηση που γράφεται και απευθύνεται κυρίως σε παιδιά και διαβάζεται κυρίως από παιδιά. Μια καλή διευκρινιστική πρόταση - έστω κι αν ο όρος μακραίνει λεκτικά - είναι να αναλύεται και να προσδιορίζεται ο περιφραστικός όρος με το επίρρημα *κυρίως*. Για παράδειγμα *παιδική ποίηση* ή *ποίηση κυρίως για παιδιά και νέους*» (Καρακίτσιος, 2016:312).

παιδιά μπορούν να συνυπάρχουν και να συνδιαλέγονται ποιήματα που θεωρούνται ή αυτοπροσδιορίζονται ως παιδικά με ποιήματα που απευθύνονται (κυρίως) σε μεγάλους.

Ακόμη, η επιλογή οφείλει να συνυπολογίζει την ιστορικότητα κάθε κειμένου, η οποία συχνά αποτυπώνεται και στη γλωσσική ή μετρική μορφή του. Μια και η ποίηση μπορεί να λειτουργεί ως συνεκτικό συνεχές στην ιστορία της γλώσσας, η επιλογή ποιημάτων για παιδιά μπορεί να είναι δι-ιστορική, να συνδυάζει παραδοσιακούς στίχους, νεωτερικές συνθέσεις και σχολικά ποιήματα (που θέλουν να παραμείνουν) αειθαλή. Επίσης, να αντιμετωπίζει και τα στιχουργήματα ως ισάξια έργα, μια και η ποίηση απευθύνεται στα παιδιά- και όχι μόνο- προς "ανάγνωσιν" αλλά και προς "ωδικήν".

Επίλογος

Τελικά, η επιλογή ποιημάτων για παιδιά βασίζεται σε πολλαπλά κριτήρια, που χρησιμοποιούνται συνδυαστικά ή και επιλεκτικά, με σκοπό να προταθούν ποιήματα ικανά να προκαλέσουν στα παιδιά ενδιαφέρον, γοητεία και απόλαυση, πέρα από κάθε διδακτική πρόθεση και ελεύθερα από ιδεολογίες, ιδιαίτερα εκπαιδευτικές ή ποιητικές. Τα κριτήρια συνυπολογίζουν τη μουσικότητα και την προσωδία, την εκπλήσσοσα και ακριβή εικονοποιία και αφηγηματικότητα, το διασκεδαστικό περιεχόμενο και τον παιγνιώδη τρόπο του ποιήματος, καθώς και την απαιτούμενη για την πρόσληψη των ποιημάτων γνώση, όχι τόσο τη λεξιλογική, όσο την πραγματολογική. Η επιλογή ποιημάτων για παιδιά, από τον χώρο και της παιδικής ποίησης και της ποίησης για μεγάλους, οφείλει να αναγνωρίζει τη φαντασία όχι ως στολίδι αλλά ως θεμέλιο της σκέψης και της δημιουργίας και να εμπιστεύεται το παιδί ως αναγνώστη αλλά και κριτή. Να συναισθάνεται την ευθύνη της, γνωρίζοντας ότι για τον μικρό αναγνώστη το κάθε ποίημα μετράει.

Βιβλιογραφία

Ελληνική και μεταφρασμένη

- Αργυρίου Α. (1990). Στοιχεία και σημεία της νεωτερικής ποίησης. *Η Λέξη*, 99-100, Αθήνα, 686-700.
- Αρσενίου Ε. (2011). Το παιχνίδι ως αγώνας: παίγνιο και παιδιά του λογοτεχνικού Ανταγωνισμού. *Μανδραγόρας*, 44, 119-122.
- Craig, J. G. & Baucum, D. (2007). *Η ανάπτυξη του ανθρώπου*. (Επιμ.) Π. Βοριά, μτφρ. Α. Ιωαννίδου, τ. Α. Αθήνα: Παπαζήση.
- Eisenstein, S. (1964). *Σκέψεις για τον κινηματογράφο*. Μτφρ. Α. Θ. Μοσχοβάκης. Αθήνα: Φέξης.
- Καρακίτσιος, Α. (2016). *Περί παιδικής λογοτεχνίας*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Καψωμένος Ε. (2009). Εικονοπλασία και πολιτισμικοί κώδικες στη νεοελληνική ποίηση. Στο Ξ. Σκαρτσή (Επιμ.), *Ποίηση και Εικόνα. Πρακτικά του 28^{ου} Συμποσίου ποίησης*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα, 134-149.

- Κουτσορέλης, Κ. (2017). Προβλήματα της σημερινής ποίησης Δ΄
<https://bookpress.gr/fakeloi/i-poiisi-simera/8046-kostas-koutsourellis-provlimata-tis-simerinis-poiisis-d>
- Κουτσορέλης, Κ. (2019). *Η τέχνη που αυτοκτονεί Τα αδιέξοδα της ποίησης του καιρού μας*. Αθήνα: Μικρή Άρκτος.
- Παπαγεωργίου Κ. (2011). Η εικονικότητα της γλώσσας στο δωμάτιο των λέξεων. Μερικές σκέψεις για τον γραπτό λόγο στη σύγχρονη εποχή. Στο Β. Κιντή (Επιμ.) *Φιλοσοφία και τέχνη*. Αθήνα: Οκτώ, 47-70.
- Siegler, R. (2006). *Πώς σκέφτονται τα παιδιά*. (Επιμ. Σ. Βοσνιάδου, μτφρ. Ζ. Κουλεντιανού). Αθήνα: Gutenberg.
- Σκαρτσής Σ. (2009). Η εικονιστική οντολογία της ποίησης. Στο Ξ. Σκαρτσή (Επιμ.), *Ποίηση και Εικόνα. Πρακτικά του 28^{ου} Συμποσίου ποίησης*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα, 55-61
- Σουλιώτης, Μ. (2011). *Αλφαβητάριο για την ποίηση*. Αθήνα: Επίκεντρο.

Ξενόγλωσση

- Beck, I.L., McKeown, M.G. (1984). Application of theories of reading to instruction. *American Journal of education*, 93,61-81.
- Chukovski, K. (1925) (αναθ. εκδ.1963). *From two to five*, ed. Univ of California Pr.
- Flavell, J.H., Miller, P.H., & Miller, S.A. (1993). *Cognitive Development*. 3rd Ed. Englewood Cliffs. NJ: Prentice Hall.
- Wilson, Lorraine (1994). *Write Me a Poem: Reading, Writing and Performing Poetry*. E. Curtain Publishing: South Yarra.