



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ**  
**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**  
**ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**  
**ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ**

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ:

Φρονιμάδη Μαρία

ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΗΤΡΩΟΥ:

421/2010098

**ΘΕΜΑ:** « Η αναγνώριση του φιλοσοφικού στοιχείου σε κείμενα Παιδικής Λογοτεχνίας»

**Η ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ**

<b>Ο/Η ΕΠΟΠΤΕΥΩΝ/ΟΥΣΑ</b>	Θεοδοπούλου Ελένη Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ
<b>ΤΑ ΜΕΛΗ</b>	1. Παπαδάτος Ιωάννης Λέκτορας του Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ 2. Κοντάκος Αναστάσιος Καθηγητής του Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ

**Ρόδος 2014**

«Η σπηλιά που φοβάσαι να μπεις ,  
Κρύβει το θησαυρό που ψάχνεις»  
Joseph Cambell (1904-1987)

### **Ευχαριστίες :**

Η παρούσα πτυχιακή εργασία με θέμα «Η αναγνώριση του φιλοσοφικού στοιχείου σε κείμενα Παιδικής Λογοτεχνίας» πραγματοποιήθηκε κατά το 7<sup>ο</sup> και 8<sup>ο</sup> εξάμηνο σπουδών μου στο τμήμα Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου, το ακαδημαϊκό έτος 2013-2014. Στο σημείο αυτό, αναλογιζόμενη την όλη πορεία μου θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους όσους με βοήθησαν στην ολοκλήρωση αυτής της προσπάθειας :

Αρχικά, έχω την ανάγκη να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια, κα Θεοδωροπούλου, που καθ' όλη την διάρκεια των δυο εξαμήνων ήταν πάντα στην διάθεση μου για να με βοηθήσει, να με ενθαρρύνει και να με καθοδηγήσει με τον καλύτερο τρόπο. Επίσης, θα ήθελα να την ευχαριστήσω για την κατανόηση, την υπομονή και την ηθική υποστήριξη της, που με βοήθησαν να ξεπεράσω τις δυσκολίες που συνάντησα. Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κ. Παπαδάτο, ο οποίος μέσα από τα μαθήματα του με έκανε να στρέψω το ενδιαφέρον μου στο Παιδικό Βιβλίο, και τον κ. Κοντάκο, που δέχθηκε να συμμετάσχει στην επιτροπή αξιολόγησης της εργασίας μου.

Κλείνοντας, θα ήθελα να ευχαριστήσω μέσα από την καρδιά μου, τους γονείς μου, τα αδέρφια μου και όλους όσους πίστεψαν σε μένα και με στήριξαν με τη αγάπη τους.

## **Περίληψη :**

Στη παρούσα έρευνα θα σταθούμε στην προσπάθεια αναγνώρισης του φιλοσοφικού στοιχείου στα παιδικά σύγχρονα παραμύθια, παρουσιάζοντας δύο παραδείγματα ανάλυσης παραμυθιών, ένα ξενόγλωσσο (μεταφρασμένο) και ένα ελληνόγλωσσο. Κάθε λογοτεχνικό έργο είναι σαν μια προσομοίωση, μικρογραφία του κόσμου και θα λέγαμε πως αποτελεί κοινωνικό φαινόμενο και προσωπική δημιουργία. Η παιδική λογοτεχνία συμβάλει στην ψυχοπνευματική ανάπτυξη του παιδιού και βοηθά στη διαμόρφωση του χαρακτήρα του. Η φιλοσοφία είναι η αδιάκοπη δραστηριότητα, η αναζήτηση της αλήθειας, η λογική διασάφηση και ανάλυση των σκέψεων. Η φιλοσοφία συναντά αναγκαστικά την εκπαίδευση, ή μάλλον η εκπαίδευση δημιουργεί την ανάγκη για φιλοσοφία, καθώς είναι ένας βασικός τρόπος ζωής του πνεύματος. Η φιλοσοφία και η λογοτεχνία καταπιάνονται με θέματα τα οποία είναι αποτέλεσμα της αναστοχαστικής σκέψης για τη ζωή και τον κόσμο. Η Λογοτεχνία και η Φιλοσοφία είναι δυο είναι μορφές λόγου, που προσδίδουν νόημα και διανοητικότητα στην ύπαρξή μας και μπορούν να «συνεργαστούν» ώστε να επιτευχθούν οι νέοι ορίζοντες της εκπαίδευσης περί κριτικής και δημιουργικής σκέψης Στόχος της προτεινόμενης ανάλυσης είναι να φανεί με ποιον τρόπο είναι δυνατόν να αναγνωριστεί και να αναδειχθεί η φιλοσοφική διάσταση των λογοτεχνικών κειμένων, με σκοπό να διατηρηθεί και να αξιοποιηθεί, συγχρόνως, για παιδαγωγικούς και διδακτικούς στόχους τόσο η λογοτεχνικότητα όσο και η φιλοσοφικότητα των κειμένων,

## **Περιεχόμενα :**

Εισαγωγή .....	6
----------------	---

### **1<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Λογοτεχνία και Παιδική Λογοτεχνία**

1.1 Τι είναι λογοτεχνία και πώς την αναγνωρίζουμε;.....	9
1.2 Η σχέση του συγγραφέα με το λογοτεχνικό κείμενο και η σχέση του αναγνώστη με το λογοτεχνικό κείμενο.....	15
1.3 Λογοτεχνία και παιδί.....	21
1.4 Τι είναι παιδική λογοτεχνία και τα χαρακτηριστικά της.....	24
1.5 Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού στην λογοτεχνική μύηση των παιδιών.....	35
1.6 Ομοιότητες και διαφορές μεταξύ λογοτεχνίας ενηλίκων και λογοτεχνίας για παιδιά.....	37
1.7 Κριτήρια Λογοτεχνικότητας του κειμένου .....	39

### **2<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Φιλοσοφία και Φιλοσοφία για παιδιά**

2.1 Τι είναι φιλοσοφία πώς την αναγνωρίζουμε;.....	56
2.2 Η φιλοσοφία για παιδιά στην εκπαιδευτική πραγματικότητα .....	59
2.3 Η μέθοδος του Lipman.....	68
2.4 Η σχέση της φιλοσοφίας με την λογοτεχνία.....	71
2.5 Το παιδί ως αναγνώστης.....	74
2.6 Η φιλοσοφική διάσταση των εικονοβιβλίων .....	76
2.7 Σημαντικότητα των δύο προσεγγίσεων: .....	79

### **3<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Ερευνητική Ανίχνευση**

3.1 Σκεπτικό έρευνας – σκοπός .....	81
3.2 Ερευνητικό πρόβλημα-Ερευνητικά ερωτήματα .....	820
3.3 Επιλογή υλικού και λόγοι επιλογής Το παραμύθι : η είσοδος της φιλοσοφίας στην εκπαίδευση.....	84

3.4 Κριτήρια αναγνώρισης των φιλοσοφικών στοιχείων σε κείμενα παιδικής λογοτεχνίας.....	90
3.5 Παραδείγματα αναγνώρισης φιλοσοφικών στοιχείων σε σύγχρονα παραμύθια .....	96
3.6 Αποτελέσματα .....	111
Συμπεράσματα.....	113
Βιβλιογραφία.....	116

## **Εισαγωγή:**

Στις μέρες μας έχει δημιουργηθεί ένας έντονος προβληματισμός σχετικά με τους σκοπούς και τους στόχους της εκπαίδευσης, τον ρόλο του σχολείου, τη θέση που έχει ο/η εκπαιδευόμενος/-η και ο/η παιδαγωγός σε αυτό, την μεθοδολογία της διδασκαλίας και πολλά άλλα φλέγοντα ζητήματα. Ένας βασικός στόχος της σύγχρονης εκπαίδευσης είναι η ανάπτυξη και η βελτίωση της σκέψης και έχει άμεση σχέση με το νηπιαγωγείο, καθώς η ανάπτυξη των εννοιών που σχετίζονται με τη σκέψη ξεκινάει από την προσχολική ηλικία (Μπιρμπίλη & Καμπέρη). Συνειδητοποιούμε έτσι την επιτακτική ανάγκη μιας ριζικής αλλαγής της «εκπαιδευτικής πραγματικότητας», παράλληλα με την φιλοσοφική τομή στο εκπαιδευτικό σύστημα (Θεοδωροπούλου Ε., 2008).

Το ζήτημα που μας απασχολεί κυρίως στην συγκεκριμένη έρευνα είναι, αν η λογοτεχνία μπορεί να λειτουργήσει ως θετικός αρωγός της φιλοσοφίας στην σχολική τάξη (και αντίστροφα, αν η φιλοσοφία μπορεί να ενισχύσει την διδασκαλία της λογοτεχνίας) και σε δεύτερη φάση να διερευνήσουμε τα στοιχεία/ κριτήρια που «πιστοποιούν» ότι ένα έργο, έχει, πέρα από τη λογοτεχνική, και φιλοσοφική διάσταση και πώς αυτή καταγράφεται. Στην έρευνα αυτή, επιλέξαμε να σταθούμε στην αναγνώριση του φιλοσοφικού στοιχείου στα παιδικά σύγχρονα παραμύθια, παρουσιάζοντας στο τέλος δύο παραδείγματα ανάλυσης παραμυθίων, ένα ξενόγλωσσο (μεταφρασμένο) και ένα ελληνόγλωσσο .

Γιατί, όμως να έχει λόγο ύπαρξης η μελέτη του συγκεκριμένου θέματος; Εν γένει, έχει διαπιστωθεί πως το σχολείο θα πρέπει να μετατραπεί από χώρο στεγνής μάθησης και αγωγής σε χώρο δημιουργίας, γνώσης, χαράς, γόνιμου προβληματισμού και σκέψης, αισθητικής καλλιέργειας μέσα από την πληθώρα βιωματικών και κοινωνικών ερεθισμάτων που αναδύονται από την λογοτεχνία (Παπαδάτος, 2009). Το διάβασμα είναι ένα πέρασμα μέσα από τις σκέψεις, τα συναισθήματα, τον κόσμο του κειμένου, για να φτάσει κανείς στον εαυτό του. Ο αναγνώστης διαβαίνει, όταν διαβάξει, προς τον εσωτερικό του κόσμο που αναγνωρίζει και συναντά στις σελίδες

του βιβλίου» (Γκίβαλου – Κατσίκη , 2007). Ο βασικός σκοπός της λογοτεχνίας είναι να προσφέρει στους αναγνώστες αισθητική απόλαυση και να διεγείρει ποικίλα συναισθήματα. Μέσω της μυθοπλασίας, η λογοτεχνία προβάλλει, θίγει, σχολιάζει φαινόμενα και καταστάσεις, αναδεικνύει ζητήματα και προβλήματα που απασχολούν την ευρύτερη κοινωνία, αλλά και τον κάθε αναγνώστη (Παπαδάτος, 2009).

Με λίγα λόγια, η λογοτεχνία έχει το «χάρisma» να ελκύει, να παρακινεί, να καλλιεργεί τον άνθρωπό και να του ανοίγει τις πύλες της γνώσης προσφέροντας ατελείωτες ώρες περιπέτειας και ευχαρίστησης. Τα βιβλία είναι ο κυρίαρχος τρόπος μετάδοσης της λογοτεχνικής μας κληρονομιάς από την μια γενιά στην άλλη, βοηθώντας μας, παράλληλα, να την κατανοήσουμε και να την εκτιμήσουμε. Επίσης, χάρη στα βιβλία τα παιδιά μαθαίνουν πώς να αντιμετωπίζουν τα προβλήματά τους, καθώς τα βιβλία «λειτουργούν ως καθρέπτης» του εαυτού μας και της κοινωνίας. Μέσα στις ιστορίες που ξετυλίγονται από τις σελίδες των βιβλίων ο αναγνώστης έμμεσα έρχεται σε επαφή με έναν άλλο κόσμο, ο οποίος όμως έχει πολλά κοινά με τον δικό του κόσμο (τα συναισθήματα, τα προβλήματα- περιπέτειες, τους προβληματισμούς κτλ ).

Εστιάζοντας στον χώρο της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διαπιστώνεται ότι, η λογοτεχνία θα έπρεπε να διαδραματίζει πρωταρχικό ρόλο σχεδόν σε καθημερινή βάση και δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ένα ακόμη γνωστικό αντικείμενο. Η λογοτεχνία συνιστά έναν καθοριστικό παράγοντα διαμόρφωσης στάσεων και συμπεριφορών στους αναγνώστες, τους οποίους ευαισθητοποιεί σε διάφορα θέματα. Σύμφωνα με τον Πασχαλίδη, αναφερόμενος σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο διδάσκεται η λογοτεχνία στις μέρες μας μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα, υποστηρίζει πως ο/η μαθητής/τρια είναι αναγκασμένος να αναπαράγει τα στερεότυπα και τις κοινοτυπίες, που «κατοικούν» στις σελίδες των βιβλίων.

Οι εκπαιδευτικοί, στην πλειοψηφία τους, παρατηρείται ότι δεν είναι προετοιμασμένοι να ανταποκριθούν στη πρόκληση της διδασκαλίας της λογοτεχνίας και αυτό έχει ως συνέπεια την ανεπαρκή καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας. Ωστόσο, αν η λογοτεχνία προσεγγιστεί από τους παιδαγωγούς με γόνιμο τρόπο, θα μπορεί να παίξει σημαίνοντα ρόλο στην ανάπτυξη του «αξιακού κόσμου των παιδιών», στην καλλιέργεια της κριτικής τους ικανότητας, ώστε να μετατραπούν σε (διαπολιτισμικούς ) κριτικούς αναγνώστες (Παπαδάτος, 2009). Για να γίνει αυτό, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν σε βάθος τι είναι λογοτεχνία, το περιεχόμενο της,

διότι δεν αρκεί μόνο η πρόθεση και η αγάπη προς το παιδί και την λογοτεχνία (Κατσική- Γκιβάλου, 1997), θα πρέπει να μπορεί να διακρίνει τα λογοτεχνικά κείμενα από τα μη. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να χρησιμοποιήσουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τα μέσα που διαθέτουν, ώστε να μνήσουν τα παιδιά στην λογοτεχνία και ενδεχομένως από εκεί και πέρα στην φιλοσοφία. Η δε νηπιακή ηλικία είναι επιδεικτικότερη στην τέχνη, καθώς σε αυτήν την περίοδο το έδαφος είναι πρόσφορο για την μύηση των παιδιών σε αξίες (Παπανικολάου & Τσιμελή, 1998).

Παράλληλα ωστόσο, τίθεται πλέον στη βιβλιογραφία το ζήτημα της εισόδου της φιλοσοφίας στην τάξη και στην εκπαιδευτική πράξη (βλ. Θεοδωροπούλου, 2013). Έχει δε ήδη τεθεί το ζήτημα εάν τα παιδιά είναι σε θέση να σχετίζονται με τη φιλοσοφία, αν μπορούν να μάθουν να σκέπτονται λογικά και κριτικά από μικρή ηλικία. Αν παρακολουθήσει κανείς τις έρευνες που διεξάγονται στο Institute for the Advancement of Philosophy for Children, στο Montclair State University, θα διαπιστώσει ότι έχει αναπτυχθεί ένας νέος κλάδος της φιλοσοφίας, «φιλοσοφία για παιδιά», ή ακόμη «φιλοσοφία με παιδιά». Η πρακτική της «Φιλοσοφίας για παιδιά» είναι ένα πεδίο της φιλοσοφίας, το οποίο αναπτύχθηκε από το 1969 και μετά με αυτό το περιεχόμενο.

Ο M. Lipman έχει ισχυριστεί πως τα παιδιά ερχόμενα στο νηπιαγωγείο είναι γεμάτα ζωντάνια, περιέργεια, φαντασία και όρεξη για εξερεύνηση: στην προσέγγιση του επιμένει στην μετατροπή της τάξης σε ερευνητική κοινότητα της φιλοσοφίας. Στο πλαίσιο μιας τέτοιας κοινότητας προοδευτικά μπορεί να εξελιχθεί σε ομάδα συνεργασίας και συνεργατικότητας. Έτσι τα παιδιά θα μάθουν να ανταλλάσσουν διαφορετικές απόψεις μεταξύ τους, να συζητούν πάνω σε αυτές και να «αντιληφθούν» έναν τρόπο ζωής που στηρίζεται στη λογική, την αποδοχή των απόψεων των άλλων, τη δημιουργικότητα κ.α (Θεοδωροπούλου, εισαγ. στο: Sharp & Splitter, 2011).

Η παιδική λογοτεχνία είναι φύσει και θέσει ικανή να αποτελέσει ένα πυρήνα φιλοσοφικής εκπαίδευσης, καθώς στο βάθος της λογοτεχνίας μπορούμε να βρούμε καθολικά και διαχρονικά ερωτήματα, κοινά με αυτά του φιλοσοφικού ενδιαφέροντος (Θεοδωροπούλου, 2012-2013).

Στην έρευνα αυτή, όπως προαναφέραμε θέλουμε να εξετάσουμε αν και σε ποιο βαθμό ένα παιδικό βιβλίο ενσωματώνει φιλοσοφικά στοιχεία, ποια η σχέση των στοιχείων αυτών με το λογοτεχνικό του χαρακτήρα, καθώς και με ποιον τρόπο ο/ η



εκπαιδευτικός θα μπορούσε να αξιολογήσει το εκπαιδευτικό του υλικό, «το παιδικό βιβλίο», σε σχέση με αυτήν την παράμετρο, πριν το εισαγάγει στην εκπαιδευτική πράξη (ό.π.).

## **1<sup>ο</sup> Κεφάλαιο :**

### **Λογοτεχνία και Παιδική Λογοτεχνία**

Αρχικά, θα ξεκινήσουμε με την διερεύνηση του όρου λογοτεχνία, αναλύοντας τις συνιστώσες της, ώστε στην συνέχεια να μπορέσουμε να προσδιορίσουμε τον όρο της παιδικής λογοτεχνίας. Έπειτα, θα προσπαθήσουμε να διερευνήσουμε τον όρο της φιλοσοφίας, για να προχωρήσουμε στην φιλοσοφία για παιδιά. Συνεχίζοντας, θα αναφερθούμε στα κριτήρια λογοτεχνικότητας του κειμένου, για να δούμε ποια στοιχεία δηλώνουν την λογοτεχνικότητα ενός κειμένου και έπειτα θα εστιάσουμε στα κριτήρια που θα χρησιμοποιήσουμε για να «ανιχνεύσουμε» τα φιλοσοφικά στοιχεία των παραμυθιών. Στην συνέχεια, θα αναφερθούμε στο ερευνητικό πρόβλημα και θα παρουσιάσουμε παραδείγματα ανάλυσης παραμυθιών, που θα εξεταστούν με βάση τα κριτήρια φιλοσοφικότητας. Τέλος, θα παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα μας και θα καταγράψουμε τα συμπεράσματα μας, καθώς και τις προτάσεις μας επί του θέματος.

#### **1.1 Τι είναι λογοτεχνία και πώς την αναγνωρίζουμε;**

« Η λογοτεχνία έχει να κάνει με  
την ανθρώπινη ύπαρξη , είναι ένας λόγος...  
προσανατολισμένος προς την αλήθεια και την ηθική.  
Η λογοτεχνία είναι μια αποκάλυψη του ανθρώπου,  
Έλεγε ο Σαρτρ, και είχε δίκιο. Δεν θα ήταν τίποτε αν  
δεν μας επέτρεπε να καταλάβουμε καλύτερα τη ζωή»  
Todorov

Η σύγχρονη έννοια τόσο της λογοτεχνίας όσο και της τέχνης γενικότερα, αποτελούν μια σχετικά πρόσφατη υπόθεση, που αναδείχθηκε στα τέλη του 18ου

αιώνα. Προγενέστερα από την Αρχαιότητα ως την Αναγέννηση, η έννοια της λογοτεχνίας δεν υπάρχει ή απαντάται με πολύ διαφορετική σημασία και η καθιέρωση της λογοτεχνίας ως «ξεχωριστής- αυτόνομης» τέχνης σημειώνεται τους τελευταίους δυο αιώνες, συγχρόνως με την επικράτηση των βασικών εννοιών της σύγχρονης αισθητικής, που στοχεύει στην πρωτοτυπία, καλαισθησία, δημιουργικότητα κτλ. Στην αρχή, τα πεζά λογοτεχνικά κείμενα δεν διαχωρίζονταν από τα μη λογοτεχνικά και με τον όρο «φιλολογία» περιλαμβάνονταν όλα τα γραπτά κείμενα (Παρίσης & Παρίσης Ν.,χ.χ).

Η μεσαιωνική ελληνική απόδοση του όρου λογοτεχνία είναι η ομιλία που εκφωνείται με (ρητορική) τέχνη, με καλλιέπεια. Στις μέρες μας, η απόδοση της μάλλον οφείλεται σε ξένους όρους και συναντάται προς το τέλος του 19<sup>ου</sup> αι στο άρθρο του Πανταζίδη «Φιλολογία, Γραμματολογία, Λογοτεχνία» το 1886, ενώ φαίνεται ότι ευνοήθηκε από την ύπαρξη του όρου καλλιτεχνία (Μπαμπινιώτης Γ., 2009/Μαρκαντωνάκος Γ., 2008). Για αρκετά χρόνια, αυτοί οι όροι χρησιμοποιούνταν ως ταυτόσημοι, μέχρις ότου ο τελευταίος κατάφερε να «αυτονομηθεί». Στην Ελλάδα, ο όρος καθιερώθηκε στα τέλη του 19ου αιώνα και χρησιμοποιήθηκε για να «εκφράσει» έργα γραπτού λόγου (Τζιόβας, 1987). Σήμερα, με την χρήση του όρου της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας περιλαμβάνονται τα λογοτεχνικά κείμενα, γραπτά και προφορικά, στην νεοελληνική (δημοτική) γλώσσα. Συγκεκριμένα, για να θεωρηθεί ένα κείμενο έργο της νεοελληνικής λογοτεχνίας θα πρέπει να είναι «λογοτεχνικό», να έχει αισθητική αξία, με την οποία να καθρεπτίζει το πνευματικό και ψυχικό περιεχόμενο της ανθρώπινης υπόστασης (επιθυμίες, συναισθήματα, σκέψεις κτλ) και να έχει ως μέσο έκφρασης την νεοελληνική γλώσσα (Πολίτης, 1999).

Από ετυμολογική σκοπιά, ο λόγος είναι το ουσιαστικό του ρήματος λέγω, με τον οποίο δηλώνεται ο έναρθρος λόγος, τρόπος με τον οποίο εκφράζεται η ενδιάθετη σκέψη, ενώ η τέχνη δηλώνει την ευφυΐα, την δεξιότητα (Κιουπκιολής, 2001). Άρα, με τον όρο λογοτεχνία αναφερόμαστε στην τέχνη του λόγου. Γενικότερα με τον όρο λογοτεχνία εννοούμε :

1. την καλλιέργεια του έντεχνου λόγου, την παραγωγή έργων ποίησης ή έντεχνης πεζογραφίας,

2. Το σύνολο των δημιουργημάτων συγκεκριμένου λαού, χρονικής περιόδου ή πνευματικής παράδοσης, που περιλαμβάνει όλα τα λογοτεχνικά κείμενα (Μπαμπινιώτη, 1998/ Μαρκαντωνάτος, 2008).

Σύμφωνα με την θεωρία της λογοτεχνίας, πρόκειται για τον επιστημονικό κλάδο που έχει ως αντικείμενο μελέτης ζητήματα δομής, λειτουργίας, ανάλυσης περιγραφής και αξιολόγησης των έργων της λογοτεχνίας (Μπαμπινιώτη, 1998)

Τις τελευταίες δεκαετίες, το «λογοτεχνικό ενδιαφέρον» έχει στρέψει την προσοχή του ιδιαίτερα στον τομέα της ερμηνείας και της ανάλυσης που αφορά στη λογοτεχνική επικοινωνία αναγνώστη-κειμένου, την πρόσληψη και ανταπόκριση του αναγνώστη. Τα κυριότερα ερωτήματα που απασχολούν την σύγχρονη θεωρία της λογοτεχνίας μπορούμε να πούμε πως είναι: τι είναι η λογοτεχνία και τι το λογοτεχνικό κείμενο, ποια είναι η σχέση του συγγραφέα με το λογοτεχνικό κείμενο και ποια είναι η σχέση του αναγνώστη με το λογοτεχνικό κείμενο. Δεν είναι δυνατόν να δώσει κανείς μια οριστική απάντηση στα ερωτήματα αυτά, καθώς τα χαρακτηριστικά που προσδίδουν σε ένα κείμενο λογοτεχνική αξία είναι ρευστά και ασταθή, από εποχή σε εποχή. Αυτό για το οποίο είμαστε σίγουροι είναι η διαχρονική αισθητική αξία, που έχουν την ικανότητα να «συνομιλούν με κάθε εποχή και να μην χάνουν ποτέ το ζωντανό και δυναμικό χαρακτήρα τους, αλλά και την καλλιτεχνική τους υφή (Μαρκαντωνάτος, 2008).

Δεν είναι λίγοι οι ορισμοί και οι θεωρίες που έχουν προταθεί κατά καιρούς για την έννοια της λογοτεχνίας (Ηγκλεκτον, 1989): η λογοτεχνία είναι ένας όρος «ανοιχτός» και το περιεχόμενό της ποικίλλει και διαφέρει από εποχή σε εποχή και από πολιτισμό σε πολιτισμό (Κανατσούλη, 2000). Όπως καταγράφει η Meteleitinsky, στο πλαίσιο της μελέτης της θεωρίας της λογοτεχνίας περιλαμβάνεται ο τρόπος με τον οποίο πραγματώνεται το λογοτεχνικό γεγονός, κάτω από ποιες ιστορικές συνθήκες συμβαίνει, τις επιδράσεις κτλ (Angenot κ.α, 2010). Ο όρος της λογοτεχνίας χρησιμοποιείται συνήθως για να δηλώσει έργα που ανήκουν σε ένα από τα μεγάλα είδη: έπος, δράμα, λυρική ποίηση κτλ. Από την στιγμή που προσδίδουμε σε ένα κείμενο τον χαρακτηρισμό της «λογοτεχνίας», συνυποδηλώνουμε ποιοτικά στοιχεία, μέσω των οποίων γίνεται φανερό ότι το έργο διαθέτει ειδικές αρετές και βρίσκεται πολύ πιο πάνω από το συνηθισμένο επίπεδο ενός γραπτού λόγου. Επίσης, υπάρχουν πολλά έργα τα οποία δεν μπορούν να χαρακτηριστούν ως λογοτεχνικά, ωστόσο μπορούν να θεωρηθούν λογοτεχνία, λόγω του ιδιαίτερου τρόπου γραφής τους, της πρωτοτυπίας και της γενικότερης αισθητικής και λογοτεχνικής τους αξίας (Cuddon, 2010)

Η λογοτεχνία θεωρείται «ένα πνευματικό δημιούργημα που διαμορφώνει την ψυχή, πηγάζει από την ζωή, και μέσα από πλέγμα λέξεων και αναπαραστάσεων όχι μόνο την αναπαράγει, αλλά της δίνει και ποικίλες προεκτάσεις». Κάθε λογοτεχνικό έργο είναι σαν μια προσομοίωση, μικρογραφία του κόσμου και θα λέγαμε πως αποτελεί κοινωνικό φαινόμενο και προσωπική δημιουργία. Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να υπογραμμίσουμε πως δεν αντιγράφει την ζωή, αλλά πολύ περισσότερο συνθέτει μια κοινωνική πραγματικότητα, καθώς τα κοινωνικά δρώμενα έχουν αμφίδρομη σχέση με την λογοτεχνία, η μια επηρεάζει την άλλη και έτσι σχηματοποιούνται νέα πρότυπα κοινωνικών σχέσεων και συμπεριφορών. Επίσης, είναι ένας αγωγός έκφρασης των συναισθημάτων, καθώς είναι μορφή τέχνης, διαμορφώνεται και επηρεάζεται από κοινωνικούς, ψυχολογικούς και κοινωνικούς παράγοντες (Κατσίκη –Γκιβάλου, 1997). «Ο λογοτεχνικός λόγος είναι παρών για να εκφράσει την ιδιαίτερη συγκίνηση της στιγμής, να φέρει στην επιφάνεια το φως που καίει την ψυχή, να ωθήσει στο να σπάσουν οι αλυσίδες που πνίγουν την ελευθερία» (Σπανός, 1987). Έτσι, η λογοτεχνία ανταποκρίνεται σε μια βασική ανθρώπινη ανάγκη, την πνευματική ικανοποίηση. Μέσα στο λογοτέχνημα εξεικονίζεται ένας ολόκληρος κόσμος που ζει και δρα σ' ένα ορισμένο φυσικό και κοινωνικό

περιβάλλον και κάνει τον αναγνώστη, ιδιαίτερα το παιδί, να τον εκλαμβάνει ως πραγματικότητα - «μεταφέρεται στο κοινωνικό γίνεσθαι νοητικά και συναισθηματικά, ζει την ζωή των προσώπων, συμπάσχει, συμπονά» (Σπανός, 1987), προβληματίζεται, φθάνει στην κάθαρση.

Με αυτόν τον τρόπο, συμβάλλοντας στην αγωγή του ατόμου, καθώς λειτουργεί ως πυξίδα των κοινωνικών και πολιτισμικών αξιών. η λογοτεχνία «συναρμολογεί» του ψυχικό, συναισθηματικό, αλλά και νοητικό κόσμο, αναδεικνύει πανανθρώπινες αξίες και ιδανικά, βοηθά στην οικοδόμηση του χαρακτήρα του αναγνώστη και τον εξελίσσει σε δημιουργικό και κοινωνικό άτομο. Άλλωστε, η «έμπνευση» του λογοτεχνικού δημιουργήματος είναι η κοινωνική πραγματικότητα και οι αντιφάσεις που την περικλείουν. Ξεδιπλώνοντας σιγά – σιγά το νήμα, συνειδητοποιούμε πως η λογοτεχνική δημιουργία ιεραρχεί και καθορίζει τις αξίες και έχει την δυνατότητα να «οδηγεί» την ανθρώπινη και κοινωνική συνείδηση έξω από τους «φραγμούς της καθημερινής καθήλωσης και αλλοτρίωσης». Απόδειξη αυτού είναι η διεπιστημονική μελέτη των λογοτεχνικών έργων από τον κλάδο της φιλολογίας, παιδαγωγικής, ψυχολογίας, κοινωνιολογίας, φιλοσοφίας κτλ. (Κατσίκη-Γκίβαλου, 1997). Ο πολιτισμός είναι η έκφραση των συμβολικών και ηθικών αξιών ενός έθνους (Travers, 2005), άρα η λογοτεχνία είναι φορέας πολιτισμού.

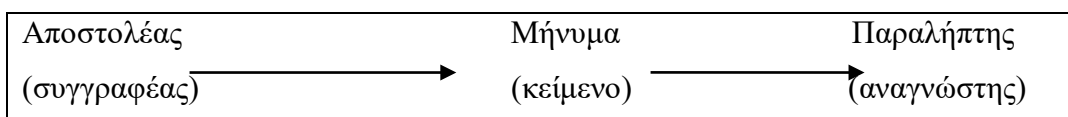
Ως επί τον πλείστον, με τον όρο λογοτεχνία χαρακτηρίζουμε κείμενα που «διέπονται» από μορφικό κάλλος ή εγείρουν κάποιο συναισθηματικό (συγκινησιακό) αποτέλεσμα ή εν τέλει προσφέρουν ένα ιδεατό- φαντασιακό όραμα του κόσμου. Ωστόσο, αυτό που ξεχωρίζει τα λογοτεχνικά κείμενα από τα μη λογοτεχνικά είναι η «λογοτεχνικότητα». Εν τούτοις, η ύπαρξη λογοτεχνικών κειμένων προϋποθέτει την ταυτόχρονη παρουσία μη λογοτεχνικών κειμένων, καθώς και την ικανότητα όσων την χρησιμοποιούν να τα διακρίνουν (Λότμαν στο Newton 2013). Ο όρος της λογοτεχνικότητας χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Roman Jakobson το 1919, σε μια διάλεξη του που δημοσιεύτηκε το 1921, ο οποίος χαρακτηριστικά ανέφερε πως: «Αντικείμενο της φιλολογικής επιστήμης δεν είναι η λογοτεχνία, αλλά η λογοτεχνικότητα, αυτό δηλαδή που κάνει ένα δεδομένο έργο λογοτεχνικό». Έτσι, η λογοτεχνικότητα δεν απορρέει από την χρήση ιδιαίτερων γλωσσικών στοιχείων, αλλά από μια διαφορετική οργάνωση ίδιων γλωσσικών υλικών. Η λογοτεχνικότητα διαθέτει τρία θεμελιακά χαρακτηριστικά:

1. Τις τεχνικές της ανάδειξης της γλώσσας,
2. Την εξάρτηση του κειμένου από συμβάσεις και τους δεσμούς του με άλλα κείμενα της λογοτεχνικής παράδοσης,

Την προοπτική της συνεκτικής σύνθεσης των στοιχείων και των υλικών που χρησιμοποιούνται σε ένα κείμενο (Angenot κ.α, 2010).

Η επίτευξή της λογοτεχνικότητας, όπως και η δημιουργία αισθητικής συγκίνησης είναι το αποτέλεσμα που προκύπτει από τον αγώνα κατά του τυχαίου, του συμβατικού (Καλλέργης, 1995). Παρόλα αυτά, η έννοια της λογοτεχνικότητας δεν μπορεί να οριστεί εύκολα και κατ' επέκταση και η λογοτεχνία δεν μπορεί να καθοριστεί με αυστηρά όρια. Έτσι, η λογοτεχνία θεωρείται ως ένα «μεταβλητό φαινόμενο» (*Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Α' ΤΕΥΧΟΣ Α' Τάξη Γενικού Λυκείου, Βιβλίο Καθηγητή, σελ 15-19*). Με την σειρά του ο Frye N., αναφέρει πως δεν έχουμε στην διάθεση μας αληθινά κριτήρια για να ξεχωρίσουμε τη λογοτεχνική δομή από μια μη λογοτεχνική. Αρά, δεν είναι εύκολο να διακρίνουμε τα όρια της λογοτεχνίας, που αρχίζει και που τελειώνει.

Θα πρέπει να σημειώσουμε επίσης πως η λογοτεχνία είναι ένας τύπος επικοινωνίας, όπως φαίνεται εύληπτα από το παρακάτω σχήμα (από Παπαντωνάκης, 2011):



Σύμφωνα με τον Γ. Σεφέρη, η λογοτεχνία λειτουργεί ως μέσο επικοινωνίας, καθώς «κερδίζει τον εσωτερικό παλμό και την μέθεξη του αναγνώστη». Ο συγγραφέας για να καταφέρει να στείλει το μήνυμα είναι αναγκαίο να χρησιμοποιήσει συγκεκριμένα σημεία, λέξεις και προτάσεις. Για να μπορέσουμε να κατανοήσουμε την αξία των λογοτεχνικών σημείων, προσφεύγουμε σε γνώριμες βιωματικές καταστάσεις. Αν κάποιος δεν γνωρίζει τον «κώδικα» με τον οποίο στέλνονται τα μηνύματα, δεν είναι δυνατόν να «πιάσει» το περιεχόμενο τους και να επικοινωνήσει με τον αποστολέα (αναφ. στο: Παπαντωνάκης, 2011). Ο Ρ. Φάουλερ μιλώντας για την λογοτεχνία ως λόγο σημείωσε πως το κείμενο αντιμετωπίζεται ως μια διαδικασία, ως η επικοινωνιακή αλληλεπίδραση των υπονοούμενων ομιλητών και

κατ' επέκταση των συνειδήσεων τους (αναφ. στο: Newton, 2013). Το λογοτεχνικό έργο υφίσταται μονάχα μέσα από την συνεχή και ζωντανή αλληλεπίδραση και επικοινωνία με τον αναγνώστη (Κατσίκη- Γκιβάλου, 1997).

Συμπερασματικά, θα λέγαμε πως η λογοτεχνία είναι ένα πνευματικό δημιούργημα του ανθρώπου, που παράγει αισθητικές αξίες και αναζητήσεις αξιών της ζωής. Γενικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα της τέχνης αυτής είναι η δημιουργικότητα και η καλλολογική, η αισθητική λειτουργία. Είναι ένας τρόπος έκφρασης του δημιουργού, που φανερώνεται μέσα από την σύνθεση των λέξεων και των αναπαραστάσεων. Ο δημιουργός- συγγραφέας προσπαθεί να αποτυπώσει, ερμηνεύσει την ζωή, να την αναπαραγάγει, της δίνει νόημα και αξία και τέλος την μεταδίδει σε νεότερες γενιές (Μαλαφαντής, 2003). Σύμφωνα με την Αναγνωστοπούλου, η λογοτεχνία βρίσκεται στο κέντρο της ίδιας της ζωής και καταπιάνεται με θέματα που απασχολούν την ανθρώπινη ύπαρξη, όπως η γέννηση, η αρχή του κόσμου, ο θάνατος, η απώλεια, η διαφορετικότητα, οι ανθρώπινες σχέσεις κτλ. Όλα τα παραπάνω αποδεικνύουν για ποιο λόγο η αγωγή επιθυμεί να εκμεταλλευτεί την δύναμη που θωρακίζει μέσα της η λογοτεχνία, για να βοηθήσει το παιδί που διαμορφώνει τον χαρακτήρα του. «Η Λογοτεχνία είναι Λόγος και Φως, είναι ο λόγος που φωτίζει τις συνειδήσεις» (Καλλέργης, 1995) και έτσι μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να συνθέσουν τον κόσμο τους.

## **1.2 Η σχέση του συγγραφέα με το λογοτεχνικό κείμενο και η σχέση του αναγνώστη με το λογοτεχνικό κείμενο**

Αφού αρχικά είδαμε τι είναι λογοτεχνία, είναι η σειρά να απαντήσουμε όσο το δυνατόν καλύτερα και εν συντομία τα αλλά δύο σημαντικά ερωτήματα που περιστρέφονται γύρω της : ποια είναι η σχέση του συγγραφέα με το λογοτεχνικό κείμενο και η σχέση του αναγνώστη με το λογοτεχνικό κείμενο, που παίζουν σημαντικό ρόλο για την ερμηνεία των συμφραζομένων, αλλά και την αξιολόγηση των λογοτεχνικών έργων. Όσον αφορά στην σχέση του συγγραφέα με το κείμενο, αυτή βρίσκεται σε συνεξάρτηση με τη σχέση του αναγνώστη με το κείμενο:



Η σχέση του συγγραφέα με το λογοτεχνικό κείμενο είναι μια σχέση «αλληλεξάρτησης». Με το θέμα αυτό έχουν ασχοληθεί πολλοί θεωρητικοί της λογοτεχνίας, καθώς υπάρχει η γενική αντίληψη πως συνδέεται άμεσα με την αναζήτηση του «νοήματος», της σημασίας ενός έργου, και τον ρόλο που παίζει ενδεχομένως (ο συγγραφέας) σχετικά με το κείμενο. Ο λογοτέχνης ζει σε μια συγκεκριμένη εποχή και κοινωνία, από την οποία είναι λογικό να επηρεάζεται, χωρίς αυτό να το αιχμαλωτίζει σε κάποια εποχή, καθώς μέσα από το έργο ο συγγραφέας προβάλλει ένα ιδεατό κόσμο, σκιαγραφεί αλήθειες και χαράσσει με τον δικό του τρόπο το κοινωνικό γίνεσθαι (Καλλέργης, 1995).

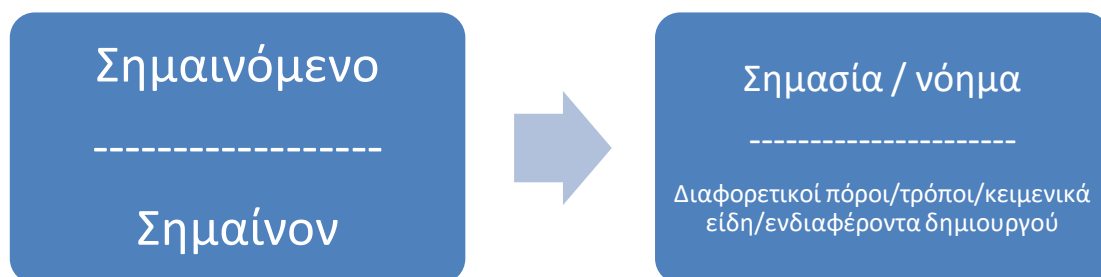
Στις μέρες μας, η παλιά παραδοχή που ταύτιζε το νόημα του κειμένου με την πρόθεση του συγγραφέα αρχίζει να ξεθωριάζει, καθώς οι προθέσεις του συγγραφέα δεν μπορούν να αποτελέσουν γνώμονα της ερμηνείας, εφόσον το έργο επιζεί και πέρα από την πρόθεση του συγγραφέα (Ηγκλετον, 1989). Πάνω σε αυτό, ο Μπαρτ (1968), στο άρθρο του με τίτλο *Ο θάνατος του συγγραφέα* «εκθρονίζει τον συγγραφέα από τον ρόλο του ως ρυθμιστική αρχή του κειμένου και στη θέση του αναδεικνύει την απρόσωπη και ανώνυμη δύναμη της ίδιας της γλώσσας» και γίνεται αντιληπτό πως με αυτή την οπτική ο ρόλος του συγγραφέα δε καθορίζει την ερμηνεία του κειμένου, όσον αφορά στη βιογραφική ή κοινωνιολογική άποψη. Όπως αναφέρει ο ίδιος χαρακτηριστικά «από τη στιγμή που αφηγούμαστε ένα γεγονός, αποσυνδέοντας το από τη πραγματικότητα και με βάση τη πρακτική της γραφής η φωνή χάνει τη προέλευση της, ο συγγραφέας πεθαίνει και η γραφή



αρχίζει». Ο θάνατος του συγγραφέα έχει ως απόρροια το θάνατο του κριτικού (ενδεχομένως όποιου μελετά κείμενα λογοτεχνίας), με την έννοια του «φωτισμένου» καθοδηγητή της κοινής γνώμης (αναφ. στο: Πεσκετζή, 2003). Ο αναγνώστης αποτελεί τον χώρο της πραγματικής γραφής και για να υπάρχει νόημα στην αναγνωστική εμπειρία θα πρέπει να ξαναγεννηθεί ο αναγνώστης και να πάρει την θέση του εξόριστου συγγραφέα (Μπαρτ, στο: Newton 2013). Ο αναγνώστης πλέον δεν πρέπει να λειτουργεί ως παθητικός δέκτης, αλλά ως «ενεργητικός παραγωγός του νοήματος» (Βασιλαράκης, 1992).

Ο Gadamer υποστηρίζει πως η σημασία ενός λογοτεχνικού έργου δεν εξαντλείται στις προθέσεις του συγγραφέα, αν σκεφτούμε πως το κείμενο περνά σε άλλα πολιτιστικά ή ιστορικά συμφραζόμενα, οπότε αποκτά νέες σημασίες (Πεσκετζή, 2003).. Σύμφωνα με το Βαγενά, όπως σημειώνει για τη λογοτεχνική κριτική, ο κύριος λόγος για τον οποίο η λογοτεχνική κριτική δεν είναι δυνατόν να αποφύγει το υποκειμενικό στοιχείο, είναι επειδή το λογοτεχνικό έργο «δεν απευθύνεται τόσο στη διάνοια όσο στο συναίσθημα, και το περιεχόμενο του συναισθήματος είναι πολύ πιο δύσκολο να περιγραφεί απ' ό,τι το περιεχόμενο της σκέψης». Από τη στιγμή που διαβάζουμε ένα λογοτεχνικό κείμενο, η κριτική έρχεται αβίαστα και ασυνείδητα, καθώς η λογοτεχνική κριτική είναι συνυφασμένη με τη λογοτεχνία. Είναι θα λέγαμε ο αναγκαίος άλλος εαυτός της, όπως υπογραμμίζει ο Todorov (αναφ. στο : Πεσκετζή, 2003).

Ένα σημείο- κείμενο δεν προκύπτει από το πουθενά από τη στιγμή που ο δημιουργός – λογοτέχνης χρησιμοποιεί το υπάρχον, πολιτισμικά διαμορφωμένο υλικό, προκειμένου να δημιουργήσει ένα νέο, το οποίο με τη σειρά του μεταβάλλεται εκ νέου μέσω της αναλογίας στο πιο κατάλληλο, περισσότερο αληθοφανές, το περισσότερο ορθό σημαίνον για το νέο σημαινόμενο. Έτσι, η διαδικασία αυτή μπορεί να αποδοθεί ως εξής :



(από Kress G., Leeuwen V.T., 2010)

Πολλοί θεωρητικοί ισχυρίζονται πως η μόνη πρόθεση που μετρά για ένα συγγραφέα, είναι η πρόθεσή του να κάνει λογοτεχνία, κάτι που δηλώνει τη στροφή των νέων ρευμάτων κριτικής σε μια ερμηνεία που θα στηρίζεται εξολοκλήρου στο κείμενο (Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Α' ΤΕΥΧΟΣ Α' Τάξη Γενικού Λυκείου, Βιβλίο Καθηγητή, σελ 15-19).

Ωστόσο, με τη επιστροφή στο κείμενο, ο αναγνώστης αποκλείεται από την ερμηνεία, καθώς θεωρούν πως είναι λάθος να αξιολογείται ένα λογοτεχνικό κείμενο με συγκινησιακά βιώματα που προκαλεί στον αναγνώστη, την ονομαζόμενη συναισθηματική ή θυμική πλάνη. Στη δεκαετία του 1960, προκύπτει μια νέα πρόταση για την ερμηνεία των κειμένων, που παράγεται από τη θεωρία της πρόσληψης ή αισθητική της πρόσληψης ή θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης του λογοτεχνικού έργου. Σύμφωνα με τους θεωρητικούς της πρόσληψης, η διαδικασία της ανάγνωσης, είναι «δυναμική και εξελίσσεται μέσα στον χρόνο» και έτσι θα μπορούσαμε να πούμε πως η ερμηνεία του κειμένου νοείται «ως μια περιπέτεια διαδοχικών αναγνώσεων και προσλήψεών του». Με την θεωρία αυτή κάνει στροφή προς τον αναγνώστη και με αυτό το τρόπο η ερμηνεία του κειμένου μετατοπίζεται, κατά το Γιάους από το κείμενο στον «ορίζοντα των προσδοκιών» του αναγνώστη ((Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Α' ΤΕΥΧΟΣ Α' Τάξη Γενικού Λυκείου, Βιβλίο Καθηγητή, σελ 15-19).

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί και η άποψη του W. Iser, η οποία είναι προέκταση των απόψεων του Γιάους, εισάγοντας την έννοια του «λανθάνοντα αναγνώστη», που σύμφωνα με τον ίδιο είναι ένα σύστημα ενδοκειμενικών περιορισμών που προσκαλούν τον πραγματικό αναγνώστη να προσλάβει το

κείμενο με συγκεκριμένο τρόπο (*Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Α' ΤΕΥΧΟΣ Α' Τάξη Γενικού Λυκείου, Βιβλίο Καθηγητή, σελ 15-19*). Με λίγα λόγια, το νόημα βγαίνει από την αλληλεπίδραση κειμένου και αναγνώστη και ο αναγνώστης (σύμφωνα με τις σύγχρονες αναγνωστικές θεωρίες), είναι ο πραγματικός συγγραφέας του κειμένου, αυτός που είναι σε θέση να δώσει πραγματική υπόσταση στο λογοτεχνικό κείμενο (Πεσκετζή, 2003) και το κείμενο υπάρχει μόνο μέσα από τον αναγνώστη που το διαβάσει (Κανατσούλη, 2000). Ο Ριφατέρ και η Ρόζενμπλατ παρομοιάζουν «τον αναγνώστη με μουσικό που αποκωδικοποιεί την παρτιτούρα (το κείμενο) μέσα από τα στοιχεία που προσλαμβάνει». Επιπροσθέτως, η Ρόζενμπλαντ τονίζει ότι κατά την αναγνωστική διαδικασία ο αναγνώστης προσκομίζει προσδοκίες, οι οποίες έχουν τις ρίζες τους από την εμπειρία του με την λογοτεχνία και την ζωή, που συσχετίζει με το κείμενο (αναφ. στο: Κανατσούλη, 2000).

Επίσης, σύμφωνα με τον Fish, η ύπαρξη ενός σταθερού (καθολικού) νοήματος σε ένα κείμενο απορρίπτεται και πιστεύει πως υπάρχουν τόσα νοήματα όσοι και οι αναγνώστες, καθώς όπως πιστεύει και ο Ροντάρι δεν υπάρχει ένας αναγνώστης- ακροατής ίδιος με κάποιον άλλο. Κάθε λογοτεχνικό έργο ξαναγεννιέται σε κάθε καινούργια ανάγνωση. Σημαντική είναι η θεωρία του Ντερριντά, ο οποίος την δεκαετία του '70, οικοδομεί τη θεωρία του αποδομισμού, που επιτρέπει στον αναγνώστη απεριόριστες δυνατότητες ερμηνείας και αμφισβητεί έννοιες, όπως αλήθεια, πραγματικότητα, νόημα, γνώση κ.ά, που θεωρούνταν καθιερωμένες και μιλάει για την απουσία νοήματος. Το σημαίνον διαχωρίζεται από το σημαινόμενο, ενώ η γλώσσα θεωρείται ως μια χρονική διαδικασία κατά την οποία η σημασία μιας πρότασης ή μιας λέξης μπορεί κάθε φορά να «αναστέλλεται» (*Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Α' ΤΕΥΧΟΣ Α' Τάξη Γενικού Λυκείου, Βιβλίο Καθηγητή, σελ 15-19*). Ο Χάντ υπογραμμίζει πως η προσπάθεια αποδόμησης λειτουργεί σαν ένα είδος παιχνιδιού για τα παιδιά (αναφ. στο: Αναγνωστοπούλου Δ., 2007).

Από την άλλη μεριά, ο Έκο (U. Eco) βάζει όρια στις απεριόριστες ερμηνείες, που ενδεχομένως μπορούν να οδηγούν σε παρερμηνείες, εκθέτοντας την άποψη ότι το κείμενο σε μια ορισμένη ιστορική στιγμή και για μια ορισμένη αναγνωστική και ερμηνευτική κοινότητα θα πρέπει να έχει μια ορισμένη «σημασία», περιορίζοντας έτσι κάπως τη ρευστότητα της ερμηνείας. Βλέπουμε πως η

μετατόπιση του ενδιαφέροντος από τον συγγραφέα στο κείμενο οφείλεται στην τάση ορισμένων θεωρητικών και κριτικών να θεμελιώσουν μια επιστήμη της λογοτεχνίας, που θα μπορεί να χαρακτηρίζεται από αντικειμενικότητα και εγκυρότητα ως προς την ανάλυση και την ερμηνεία του λογοτεχνικού κειμένου. (Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Α' ΤΕΥΧΟΣ Α' Τάξη Γενικού Λυκείου, Βιβλίο Καθηγητή, σελ. 15-19).

Το λογοτεχνικό κείμενο, λοιπόν, βρίσκεται στο κέντρο μιας αντίθεσης:



Η λογοτεχνική πρόσληψη του κειμένου στηρίζεται πάνω στην λογοτεχνική εμπειρία του κάθε αναγνώστη, αλλά και τις βιωματικές εμπειρίες του. Γίνεται μια «μετοικεσία» από τον εξωτερικό κόσμο στο κόσμο του λογοτεχνικού έργου και αυτό βοηθάει στην ανάπτυξη των γνωστικών, ψυχικών, πνευματικών και αισθητικών λειτουργιών του ατόμου (Αναγνωστοπούλου, 2007). Για να έχει νόημα κάθε ανάγνωση, θα πρέπει να συνοδεύεται από κάποιο σκοπό, αλλιώς θα είναι μια ανούσια δραστηριότητα. Η οικοδόμηση της λογοτεχνικής προσέγγισης δίνεται μέσα από τις πρακτικές λόγου, οι οποίες δίνουν «σώμα και υπόσταση» στην ερμηνευτική προσέγγιση από τις απαρχές των σχολικών εμπειριών (Αναγνωστοπούλου, 2007). Η σχολική τάξη, ιδιαίτερα στο νηπιαγωγείο, μπορεί να μετατραπεί σε ένα εύφορο πεδίο αναγνωστικής εμπειρίας, κάτι που το ευνοεί η ηλικία των παιδιών, καθώς βρίσκονται στο μεταίχμιο φαντασίας και πραγματικότητας. Ο/Η εκπαιδευτικός, λοιπόν, θα πρέπει να λειτουργεί ως καλός αγωγός, ο/ η οποίος/-α θα πρέπει να βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν την δημιουργική τους σκέψη μέσα από τις αναγνωστικές περιπέτειες (Αναγνωστοπούλου, 2007). Επίσης, η λογοτεχνική ανάγνωση είναι

συνδεδεμένη με τις έννοιες τις ταύτισης, της προβολής, την δημιουργικότητας, της εξιδανίκευσης, της ενεργοποίησης της φαντασίας. Η ανάγνωση των λογοτεχνικών έργων θα πρέπει να είναι τόπος επιθυμίας και ευχαρίστησης για τα παιδιά.

Ο αναγνώστης στην επαφή του με το λογοτεχνικό έργο εκκινεί τις γνώσεις του, τις δομές κατανόησης, την γνώση που ήδη έχει σχηματίσει για τον κόσμο, τις προηγούμενες αναγνωστικές εμπειρίες, την ευαισθησία και την φαντασία του. Άλλωστε, οι γνώσεις καρποφορούν καλύτερα μέσα στο μυαλό του παιδιού, όταν δημιουργούνται και τροφοδοτούνται με την φαντασία και την επινόηση(Αναγνωστοπούλου, 2007). Η κατασκευή του νοήματος και της σημασίας επέρχεται μέσα από την διεργασία κειμένου και αναγνώστη – μαθητή, έτσι που μέσα από την αφήγηση και την παρακίνηση από την νηπιαγωγό να είναι σε θέσει σταδιακά να χτίσει μια σχέση με το βιβλίο στην επικοινωνία, μιλώντας για την ιστορία, παίζοντας κτλ. (Αναγνωστοπούλου, 2007).

Κλείνοντας, δεν θα πρέπει να παραβλέψουμε σχετικά με την σχέση βιβλίου αναγνώστη την αναφορά στην έννοια του ορίζοντα προσδοκιών του αναγνώστη, όρος που επινοήθηκε από τον Hans Robert Jauss, προκειμένου να δηλώσει τα κριτήρια τα οποία χρησιμοποιούν οι αναγνώστες για να κρίνουν τα λογοτεχνικά έργα σε μια συγκεκριμένη περίοδο και αποτελεί μια σημαντική παράμετρο της αισθητικής πρόσληψης του Jauss (αναφ. στο: Cuddon 2010) . Με αυτά τα κριτήρια, μπορούμε να συγκροτήσουμε τις κρίσεις των αναγνωστών. Ο ορίζοντας προσδοκιών είναι μεταβλητός, καθώς κάθε εποχή επανερμηνεύει τα λογοτεχνικά έργα (Cuddon, 2010).

## **1.2 Λογοτεχνία και παιδί**

Ο Leavis θεωρεί πως η λογοτεχνία είναι προσιτή μόνο σε όσους έχουν μια σχέση, μια μύηση με το λογοτεχνικό κείμενο, κάτι που αυτομάτως αποκλείει τον άπειρο αναγνώστη που είναι κατά κύριο λόγο το παιδί. Παρομοίως και η Elaine Moss, στην προσπάθεια της να ορίσει τη λογοτεχνία σε σχέση με τη μη-

λογοτεχνία, αναφέρεται στο ότι είναι ένα είδος γραφής, στο οποίο ξαναγυρνά ο αναγνώστης και κάθε φορά που επιστρέφει «παίρνει» κάτι παραπάνω. Κατά κάποιο τρόπο, και εδώ υπάρχει η προϋπόθεση ο αναγνώστης να έχει αποκτήσει ήδη εμπειρίες της λογοτεχνίας, αποκλείοντας έμμεσα το μικρό παιδί (Κανατσούλη,2000).

Σύμφωνα με τον Robinson (1999), οι τέχνες, συμπεριλαμβανομένης και της Λογοτεχνίας, διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών προσχολικής ηλικίας (και σε μεγαλύτερα παιδιά), καθώς βοηθά στην ανάπτυξη πολλών τομέων. Η λογοτεχνία θα πρέπει να αποτελεί τον πυρήνα της εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες και ιδιαίτερα στο Νηπιαγωγείο, καθώς βοηθά τα παιδιά να αναπτυχθούν ολόπλευρα. Η λογοτεχνία έχει το «χάρισμα», να ενεργοποιεί την παιδική ψυχή, τις δεξιότητες, τις γνώσεις και την φαντασία, εμπλουτίζοντας το περιβάλλον των παιδιών με τέτοια ερεθίσματα που προάγουν την γλωσσική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη. Μέσα από τα λογοτεχνικά έργα, τα παιδιά έχουν την δυνατότητα να κατανοήσουν αξίες και έννοιες που σχετίζονται με την οικογένεια, την κοινωνία, το σχολείο, την φύση, την αγάπη κτλ. (Κολόκα- Θεοφανοπούλου, 1990). Επιπλέον, λειτουργεί θετικά στην ανάπτυξη των σωματικών ικανοτήτων και της αντίληψης και στην κατανόηση των πολιτισμικών αλλαγών και διαφορών.

Η επιτυχία ή η αποτυχία της συνάντησης των μαθητών με τα λογοτεχνικά κείμενα οφείλεται τις περισσότερες φορές, κατά κύριο λόγο στον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν τα κείμενα αυτά στην τάξη. Ωστόσο, κάθε ανάγνωση πρέπει να έχει και να ακολουθεί κάποιο σκοπό, αλλιώς είναι μια «δραστηριότητα» χωρίς νόημα. Προωθώ την ανάγνωση στην τάξη σημαίνει σκέφτομαι με τους μαθητές μου τις πολλαπλές σχέσεις που μπορώ να έχω με τα κείμενα αυτά. Σημαίνει ζω μαζί τους «αναγνωστικές» περιπέτειες, επινοώντας παιδαγωγικά εργαλεία – παιδαγωγικές πρακτικές και δραστηριότητες- οι οποίες μπορούν να συμβάλλουν σημαντικά στην προαγωγή της δημιουργικής και κριτικής σκέψης (Αναγνωστοπούλου, 2007). Άλλωστε, όλα τα κείμενα και όλα τα λογοτεχνικά βιβλία δεν είναι φτιαγμένα για να διαβάζονται με τον ίδιο τρόπο, παραδείγματος χάρη με διαφορετικό τρόπο θα διαβάσουμε ένα εικονογραφημένο βιβλίο και αλλιώς ένα ποίημα. Τα διαφορετικά λογοτεχνικά κείμενα μας δίνουν την δυνατότητα να διερωτηθούμε, αναγνώστες- ακροατές, διδάσκοντες και μαθητές

πάνω στην πράξη της ανάγνωσης, να διεισδύσουμε στις μυστικές πλευρές της, να πάρουμε διαφορετικές θέσεις κάθε φορά ως προς τα κείμενα, με αποτέλεσμα η σχολική τάξη να γίνει ένα «εύφορο πεδίο αναγνωστικής εμπειρίας» (Αναγνωστοπούλου Δ, 2007).

Οι περισσότεροι τουλάχιστον μελετητές στην προσπάθειά τους να ορίσουν τον όρο *Παιδική Λογοτεχνία* ακολουθούν την ίδια πορεία. Προσδιορίζουν αρχικά το γενικότερο όρο *Λογοτεχνία*, προχωρούν στη διερεύνηση του ερωτήματος *Τι είναι παιδί*, μέσα από την ανίχνευση των χαρακτηριστικών της παιδικής ηλικίας, τα οποία είναι γενικά αποδεκτά (είναι διαχρονικά και διαπολιτισμικά) και τέλος επιχειρούν να οριοθετήσουν την *Παιδική Λογοτεχνία* (Παπαντωνάκης, 2003). Έχοντας προσδιορίσει την τον όρο *Λογοτεχνία*, είμαστε στο δεύτερο βήμα να δούμε εν συντομία τι είναι παιδί και να ερμηνεύσουμε τον επιθετικό προσδιορισμό «παιδική».

Αν προσπαθήσουμε να αποδώσουμε τον όρο *παιδική* θα πρέπει να δούμε τι είναι παιδί (όπως αναφέραμε και παραπάνω). Παλαιότερα, πίστευαν πως το παιδί δε διέφερε παρά μόνο ποσοτικά με τους μεγάλους και υπήρχε η γενικότερη αντίληψη πως ήταν ενήλικος σε μικρογραφία (*homunculus*). Ωστόσο, ο ερχομός του 20ου αιώνα μπορεί να χαρακτηριστεί αναμφισβήτητα ως αιώνας του παιδιού, καθώς βρέθηκε στο επίκεντρό του ενδιαφέροντος και της φροντίδας των ενηλίκων (Παρασκευόπουλος, 1985).

Σύμφωνα με πολλούς ερευνητές της παιδικής ηλικίας, τα κυριότερα χαρακτηριστικά της νηπιακής ηλικίας, είναι τα εξής :

- ◆ Έξαρση του συναισθήματος του εγώ
- ◆ Κρίση αντίθεσης ανάμεσα στο εγώ και τις θελήσεις των άλλων
- ◆ Τάση για επίδειξη και επιζήτηση της επιδοκμασίας και του θαυμασμού των άλλων
- ◆ Την ορμή για μίμηση
- ◆ Τάση προσήλωσης σ' ένα πρόσωπο
- ◆ Προβολή ερωτήσεων
- ◆ Κυριαρχία της φαντασίας
- ◆ Ανάπτυξη της κινητικότητας
- ◆ Βαθμιαία ανάπτυξη της προσοχής

- ◆ Εγωκεντρισμός και συγκρητισμός της σκέψης
- ◆ Μυθοπλασία
- ◆ Συναισθηματική φόρτιση των περιγραφών
- ◆ Ασάφεια στη αίσθηση του χώρου και του χρόνου (Σακελλαρίου, 2009)

Με βάση τα παραπάνω, αντιλαμβανόμαστε τα πλαίσια μέσα στα οποία πρέπει να κινείται ένα λογοτέχνημα που απευθύνεται σε παιδιά προσχολικής αγωγής και πρώτης σχολικής ηλικίας (Σακελλαρίου Χ., 2009). Όμως τα πλαίσια αυτά είναι ρευστά.

Σημαντικός μελετητής των παιδικών γνωρισμάτων είναι ο N.Tucker, ο οποίος στην διαδικασία να προσδιορίζει το «παιδί» δανείστηκε τα στάδια της ανάπτυξης που προτείνει J. Piaget, που ορίζει το παιδί ως άτομο, το οποίο ο νους και το σώμα δεν έχουν ωριμάσει ακόμα κατά προσδιορισίμους τρόπους. Ο Tucker προσπάθησε να αποδώσει τα χαρακτηριστικά - που σηματοδοτούν την ειδοποιό διαφορά παιδιού ενήλικα, που κατά την γνώμη του είναι διαπολιτισμικά και διαχρονικά (έχουν καθολική ισχύ), όπως είναι :

- ◆ Ο αυθορμητισμός,
- ◆ Οι φυσιολογικοί περιορισμοί,
- ◆ Η σεξουαλική ανωριμότητα,
- ◆ Η τάση τους να προσκολλούνται στους μεγάλους,
- ◆ Η τάση τους για αφηρημένη σκέψη,
- ◆ Η μικρότερη ικανότητα τους για συγκέντρωση.

Βέβαια, όπως ισχυρίζεται ο ίδιος, παρόλο που προσπαθεί να δώσει κάποια χαρακτηριστικά που να περιγράφουν με βεβαιότητα τη παιδική ηλικία, επισημαίνει ότι είναι γενικά και μπορεί να τροποποιούνται σε κάθε παιδί. Οι Jacqueline Rose και Karin Lesnik- Oberstein θεωρούν αδύνατο να γνωρίζουμε τι είναι το παιδί πραγματικά, ποια είναι τα γνωρίσματα του και εν συνεχεία τι είδους βιβλία πρέπει να γράφονται για αυτά . Συμπληρωματικά, αναφέρουν πως το παιδί στην ουσία είναι μια κατασκευασμένη έννοια: «ένα κατασκεύασμα που κάθε χρονική στιγμή ανταποκρίνεται στις ισχύουσες και κατά καιρούς διαφορετικές, κοινωνικές επιταγές».

Η Lesnik- Oberstein, μάλιστα, πηγαίνει ένα βήμα παρακάτω στην



αμφισβήτηση αυτή, καθώς λέει πως ότι ξέρουμε για το παιδί δε στηρίζεται σε γνώση, παρά μόνο σε μια πίστη και σε μια αναγκαιότητα και το παιδί είναι μια «κατασκευή» που ορίζεται με διαφορετικό τρόπο κάθε φορά. Σύμφωνα με την ίδια, το παιδί για το οποίο κάνουν λόγο οι κριτικοί της παιδικής λογοτεχνίας δεν «ανακαλύφθηκε», αλλά δημιουργήθηκε/ «επινοήθηκε» (Κανατσούλη ,2000).

#### 1.4 Τι είναι παιδική λογοτεχνία και τα χαρακτηριστικά της

...«η λογοτεχνία που χτυπά την πόρτα των παιδιών,  
έχει ευλύγιστη κορμοστασιά, έτσι που να μπορεί «σκύβοντας»  
να περάσει μέσα στο βασίλειο τους.  
Μα, είναι τρυφερή και όμορφη σαν την άλλη λογοτεχνία  
καθώς γεννήθηκε, σάρκα από τη σάρκα της,  
ίσως κατ' εικόνα και ομοίωση της... και ας μη της μοιάζει σε όλα...»  
(Βασιλαράκης Ι.)

Το πρόβλημα του ορισμού της λογοτεχνίας δε σταματά εδώ, αλλά συνεχίζεται να τίθεται και στην προσπάθεια του ορισμού της παιδικής λογοτεχνίας, η οποία «ήρθε αντιμέτωπή» με την αμφισβήτηση πολλών συγγραφέων και μελετητών της Λογοτεχνίας των ενηλίκων. Υπάρχουν ορισμένοι μελετητές που δε δέχονται την ύπαρξή της παιδικής λογοτεχνίας, με το επιχείρημα πως δεν είναι δυνατόν να ονομάζουμε λογοτεχνικά τα αναγνώσματα που προορίζονται για τα παιδιά. Σύμφωνα με τον Croce, «τα αδύναμα μάτια των παιδιών δεν είναι σε θέση να ανεχθούν τον εκθαμβωτικό ήλιο της καθαρής τέχνης» (αναφ. στο: Καρπόζηλου, 1994), γνώμη που θεωρεί υποδεέστερο το παιδί και είναι ένας ακραίος ισχυρισμός.

Η αρχή της ιστορίας της παιδικής λογοτεχνίας συμπίπτει χρονικά με την εποχή στην οποία το παιδί παύει να θεωρείται ως μικρογραφία του ενήλικου και η παιδική ηλικία σηματοδοτείται ως μια σημαντική περίοδος της ζωής με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και ανάγκες (Χατζηδημητρίου,1999). Η Παιδική Λογοτεχνία ως αυτόνομο είδος κάνει την παρουσία της το τελευταίο ενάμιση αιώνα, με ιδιαίτερη «άνθιση» τις τελευταίες δυο δεκαετίες (Παπαντωνάκης, 2003). Παλαιότερα, η λογοτεχνία ήταν ενιαία για μικρούς και μεγάλους και ένα μέρος της ήταν διαδικασία οικειοποίησης ή σφετερισμού για λογοτεχνία για μεγάλους (Βασιλαράκης, 1992). Από την αρχαιότητα μέχρι τα τέλη του 19<sup>ου</sup> αι. δεν υπήρχαν κείμενα γραμμένα ειδικά

για παιδιά και γι' αυτό χρησιμοποιούνταν λογοτεχνικά κείμενα για ενήλικες, που το περιεχόμενο τους κάλυπτε τις εκάστοτε παιδαγωγικές πρακτικές (Κατσική- Γκιβάλου, 1997). Μετά την λήξη του Β' Παγκοσμίου Πολέμου παρατηρήθηκε ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το παιδικό βιβλίο και την Παιδική Λογοτεχνία και απόδειξη αυτού είναι η «έκρηξη» παραγωγής βιβλίων για παιδιά, αλλά και το περιεχόμενο τους και η εμφάνιση, μαρτυρούσαν πως βρισκόμαστε σε μια νέα εποχή για την Παιδική Λογοτεχνία (Σακελλαρίου, 2009).

Ωστόσο, αξίζει να σημειωθούν τα λεγόμενα του Bruno Bettelheim, όπως αποτυπώνονται στο έργο του αναφορικά με την σημασία και την σπουδαιότητα των παραμυθιών, πως η συντριπτική πλειοψηφία της αποκαλούμενης παιδικής λογοτεχνίας επιχειρεί να τέρψει ή να πληροφορήσει ή και τα δύο μαζί (αναφ. στο: Καρπόζηλου, 1994). Στην ουσία όμως τα βιβλία αυτά είναι τόσο ρηχά ως προς το περιεχόμενο ή τα νοήματα, με αποτέλεσμα να μην υπάρχουν πολλά πράγματα να αποκομίσει κανείς διαβάζοντας τα. Αυτό προφανώς εξηγείται λόγω της καλοστημένης βιομηχανικής επιχείρησης που παράγει «προϊόντα- βιβλία» με βάση τις ανάγκες και την ζήτηση της αγοράς (Καρπόζηλου, 1994).

Όσον αφορά στην Παιδική Λογοτεχνία στην Ελλάδα από το 1974 έως και τις μέρες μας, η ύπαρξή της έχει επισημοποιηθεί, κάτι που αποδεικνύεται από τη σημαντική αύξηση των εκδόσεων των βιβλίων για παιδιά, τα οποία σε μεγάλο ποσοστό καταπιάνονται με κοινωνικά θέματα που απασχολούν την εποχή μας (Δελώνης, 1990). Στην άνθιση αυτή συντέλεσαν πάρα πολλοί λόγοι, από τους οποίους θα σημειώσουμε τους πιο σημαντικούς (κατά την άποψή μας):

- Η τοποθέτηση του παιδιού στο κέντρο του ενδιαφέροντος (έτσι που οι πνευματικές υποδοχές του σήμερα να προοικονομούν ένα καλύτερο αύριο),
- Η επέκταση της βασικής μόρφωσης σε όλα τα κοινωνικά- λαϊκά- στρώματα,
- Προοδευτική απελευθέρωση(εν μέρει) της Παιδικής Λογοτεχνίας από τα δεσμά του διδακτισμού και της ηθικολογίας,
- Στροφή προς τις ομαδικές δραστηριότητες των παιδιών της σύγχρονης εποχής,
- Η επαναφορά του ζητήματος του ρατσισμού και η προσπάθεια για την αντιμετώπιση και κατάργηση των φυλετικών διαφορών κ.α (Σακελλαρίου, 2009).

Παρόλα αυτά, βλέπουμε από πολλές πλευρές και παλαιότερα, αλλά και μέχρι σήμερα, πως έχει διαμορφωθεί η εντύπωση ότι η παιδική λογοτεχνία πρόκειται για μια υπόθεση εύκολη, καθώς το ποιοτικό της μέγεθος πρέπει να είναι ανάλογο (να μετριέται) σύμφωνα με την ηλικία στην οποία απευθύνεται. Κάπως έτσι σχηματίζεται η αντίληψη πως η λογοτεχνία που προορίζεται για τα νήπια δε μπορεί παρά να είναι μικρή, «ελάσσων» (Βασιλαράκης, 1992), κάτι που αποδεικνύεται περίτρανα αν ξεφυλλίσουμε και διαβάσουμε αρκετά βιβλία που προορίζονται για παιδιά. Σύμφωνα με τον Μερακλή Μ.Γ «η ικανότητα αντίληψης του αισθητικού δεν συνδέεται αναγκαία με μια ορισμένη ηλικία». Άλλωστε, η καλή λογοτεχνία δεν μπορεί να αξιολογηθεί με ποσοτικούς – στατιστικούς όρους. Ο χαρακτήρας και η φύση του παιδικού λογοτεχνικού βιβλίου έχει από την αρχή συνδεθεί με τον προορισμό του και τον ρόλο που διαδραματίζει στην ανάπτυξη του παιδιού (Χατζηδημητρίου-Παράσχου, 2008).

Γενικότερα, σχετικά με τη παιδική λογοτεχνία ως γενική παραδοχή έχει διατυπωθεί το εξής: «Τα παιδικά βιβλία είναι γενικά συντομότερα, τείνουν να ευνοήσουν μια ενεργητική παρά μια παθητική συμπεριφορά με διαλόγους περισσότερο με επεισόδια παρά με περιγραφές και ενδοσκοπήσεις». Το παιδί/ πρωταγωνιστής είναι ο κανόνας. Χρησιμοποιούνται πολύ οι συμβάσεις. Η ιστορία αναπτύσσεται μέσα σε ξεκάθαρους, ηθικούς σχηματισμούς που οι ενήλικοι αγνοούν. Τα παιδικά βιβλία τείνουν να είναι αισιόδοξα περισσότερο παρά αποθαρρυντικά. Η γλώσσα είναι προσανατολισμένη προς το παιδί. Η πλοκή γίνεται με μια ευδιάκριτη σειρά, η πιθανότητα συχνά απορρίπτεται. Τέλος, θα μπορούσε κανείς να μιλήσει για μια μαγική και φανταστική ατμόσφαιρά, καθώς και για απλότητα και περιπέτεια» (Παπαντωνάκης, 2003).

Αναλυτικότερα, η παιδική λογοτεχνία, ως κλάδος της λογοτεχνίας, δεν εμφανίζει πάντα ξεκάθαρα και διακριτά όρια από την λογοτεχνία των ενηλίκων. Με τον όρο Παιδική Λογοτεχνία αναφερόμαστε σε αισθητικά λογοτεχνικά κείμενα που είναι σε θέση να φέρουν το παιδί σε επαφή με την τέχνη της Λογοτεχνίας. Η παιδική λογοτεχνία κατηγοριοποιείται σε προφορική και γραπτή (Αναγνωστοπούλος, 1991). Η Παιδική Λογοτεχνία γνωρίζει μεγάλη ανάπτυξη τις τελευταίες δεκαετίες σε παγκόσμιο επίπεδο (Παπαντωνάκης, 2009), με σκοπό να βοηθήσει τα παιδιά στην ψυχοπνευματική ανάπτυξη, την αισθητική καλλιέργεια και την ομαλή και ορθή ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο (Σακελλαρίου, 2009). Η ύπαρξη της αυτομάτως

διχοτόμει την λογοτεχνία σε λογοτεχνία για παιδιά και σε λογοτεχνία για ενήλικους. Βεβαία τα δυο αυτά σκέλη έχουν συνεχή στενή επικοινωνία και σχέση, καθώς η μια ανατροφοδοτεί την άλλη (Παπαντωνάκης, 2009). Μιλώντας για την παιδική λογοτεχνία δεν εννοούμε το σύνολο των βιβλίων που κυκλοφορούν για παιδιά, καθώς για βιομηχανικούς κυρίως λόγους υπάρχει πληθώρα βιβλίων εκ των οποίων πολλά αποτελούν κείμενα χαμηλής ή αμφίβολης αισθητικής αξίας (παραλογοτεχνία), με πενιχρό λεξιλόγιο και δεν έχουν κανένα συγκεκριμένο στόχο, εκτός (ίσως) από τον διδακτισμό και την τέρψη. Έχουν σημειωθεί πολλές συζητήσεις σχετικά με την ποιότητα της λογοτεχνίας για παιδιά και πολλοί έχουν αμφισβητήσει την αισθητική αξία της (Κατσίκη- Γκιβάλου, 1997).

Τα αναγνώσματα για παιδιά υπογραμμίζει ο P. Hunt είναι δύσκολο να ταιριάξουν με το πατριαρχικό κόσμο των λογοτεχνικών ιδεολογικών αξιών. Η γενικότερη ιδέα που επικρατεί για τη Παιδική λογοτεχνία είναι πως είναι η τέχνη που καλλιεργείται από τους ενήλικους και απευθύνεται κυρίως στα παιδιά, που συμβάλλουν στην ψυχαγωγία τους και τη πνευματική τους καλλιέργεια (Παπαντωνάκης, 2009). Το ότι τα παιδικά λογοτεχνικά βιβλία γράφονται κατεξοχήν από τους ενήλικες δείχνει ότι απαιτείται κάποια προπαιδεία και γνώση πάνω στο αντικείμενο από τη μεριά των συγγραφέων, που απαιτεί συνεχή ενασχόληση και μελέτη (Σακελλαρίου X, 2009), ώστε τα παιδικά βιβλία να ανταποκρίνονται με σεβασμό στη φύση και τις ανάγκες της παιδικής ηλικίας και να αποτελούν μια αισθητική εμπειρία για αυτά. Άρα δύο βασικά στοιχεία που πρέπει να έχει ο λογοτέχνης που έχει την επιθυμία να γράψει έργα κατάλληλα για παιδιά είναι:

- Να γνωρίζει τα χαρακτηριστικά της ηλικίας στην οποία απευθύνεται (όπως έχουμε αναφέρει παραπάνω),
- Να γνωρίζει το τρόπο με τον οποίο πλησιάζει το παιδί τη τέχνη σε αυτή την ηλικία .

Ο ηλικιακός προσδιορισμός πρέπει να τονίσουμε πως είναι σημαντική παράμετρος για τη προσέγγιση του θέματος της παιδικής λογοτεχνίας, αφού η ιδιαίτερη φύση του παραλήπτη, παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία της παραγωγής και στο τελικό αποτέλεσμα της λογοτεχνικής γραφής. Με άλλα λόγια, ο συγγραφέας που γράφει για παιδιά έχει συνεπώς στο νου του τον αποδέκτη του έργου

του από τον οποίο προσδιορίζεται η «δουλειά του», σε μικρό ή μεγάλο βαθμό (Χατζηδημητρίου- Παράσχου Σ., 2008).

Η παιδική λογοτεχνία, όπως ισχυρίζεται ο Π. Νιρβάνας, έχει την δική της «αξιοσέβαστη αισθητική», καθώς και τις δικές της δυσκολίες, διότι δεν έχουν την ικανότητα όλα τα παιδικά βιβλία να αναπτύξουν τον κόσμο του παιδιού, για αυτό το λόγο πρέπει να γίνεται ξεσκαρτάρισμα των βιβλίων (Σακελλαρίου, 2009), ώστε (τα παιδικά βιβλία) να έχουν ουσία και να μπορούν να αγγίζουν την ψυχή και την σκέψη των παιδιών. Με τον όρο παιδική λογοτεχνία, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Γιάκος, «εννοούμε τα αισθητικά δικαιωμένα λογοτεχνικά κείμενα που είναι σε θέση να φέρουν το παιδί σε επαφή με ένα το αισθητικό φαινόμενο της τέχνης και ειδικότερα της λογοτεχνίας» (αναφ. στο : Κατσίκη- Γκιβάλου, 1997).

Πολλοί θεωρούν πως το να δοθεί απάντηση στο τι είναι παιδική λογοτεχνία είναι ανώφελο και άσκοπο, ενώ άλλοι προσπαθούν να την ερμηνεύσουν με αόριστες φράσεις, όπως καθετί που είναι καλογραμμένο, και άλλους που προτείνουν συγκεκριμένους και οριοθετημένους ορισμούς. Αυτό οφείλεται λόγω στη φύση της λογοτεχνίας, και κατά συνέπεια και στη παιδική λογοτεχνία, λόγω της πολυπλοκότητας της. Κατά καιρούς έχουν γίνει προσπάθειες για να δοθεί ένας ορισμός της *Παιδικής Λογοτεχνίας*, που είναι κλάδος της λογοτεχνίας, αν και στις μέρες μας τείνει να θεωρηθεί «αυτόνομος», παρά την αμοιβαιότητα- αλληλεξάρτησή τους. Οι ορισμοί που έχουν προταθεί λαμβάνουν υπόψη τους συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της παιδικής ηλικίας (Παπαντωνάκης, 2009). Βέβαια, όπως επισημάναμε και παραπάνω, δεν είναι εύκολο να ορισθεί η λογοτεχνία για παιδιά (Κανατσούλη, 2000), ούτε να προκύψει ένας «καθολικός» και μοναδικός ορισμός (Καρπόζηλου, 1994 & Χαντ, 2001). Στο σημείο αυτό θα αναφερθούμε σε ορισμένους ορισμούς που έχουν ειπωθεί, όχι για να καταλήξουμε σε έναν ορισμό, αλλά για να ανιχνεύσουμε τα στοιχεία-τι είναι αυτό- που δηλώνουν πως ένα κείμενο είναι αντιπροσωπευτικό της Παιδικής Λογοτεχνίας.

Ανατρέχοντας σε σχετικές βιβλιογραφικές αναφορές, η Παιδική Λογοτεχνία ορίζεται πρώτα από όλα σε σχέση με όρους που αναφέρονται στην Λογοτεχνία των ενηλίκων (Κατατσούλη, 2000). Πολλοί μελετητές ισχυρίζονται πως η *Λογοτεχνία για παιδιά* διαφέρει από τη *Λογοτεχνία για ενηλίκους* ως προς το βαθμό και όχι ως προς το είδος και πως η *Παιδική Λογοτεχνία* προσφέρει την ίδια απόλαυση με αυτήν που προσφέρει και η *Λογοτεχνία των ενηλίκων* (Κανατσούλη, 2000). Η συγγραφή για

παιδιά πρέπει να κρίνεται με τα ίδια κριτήρια με τη συγγραφή για ενηλίκους - η αποτυχία εφαρμογής των ίδιων κριτηρίων στην Παιδική Λογοτεχνία κατά τη Lukens σημαίνει ουσιαστικά ότι είναι κατώτερη από τη λογοτεχνία των ενηλίκων (αναφ. στο: Χαντ, 2001).

Τα παιδιά προσδοκούν να απολαύσουν μια ιστορία, αλλά οι πηγές αυτής της απόλαυσης είναι πιο περιορισμένες, γιατί οι εμπειρίες τους είναι περισσότερο περιορισμένες, εφόσον τα παιδιά αδυνατούν να κατανοήσουν τις ιδέες λόγω της συνθετότητάς τους. Για το λόγο αυτό θα πρέπει και η διατύπωσή τους να είναι πιο απλή, τόσο στη γλώσσα όσο και στη μορφή (Παπαντωνάκης, 2009). Συμπληρωματικά, ο Marcus Crouch συμφωνεί με τα παραπάνω και υποστηρίζει πως όταν γράφουμε για παιδιά θα πρέπει να χρησιμοποιούμε τις ίδιες «προδιαγραφές», όπως και ο τρόπος γραφής των ενηλίκων, προσθέτοντας το κριτήριο ότι τα παιδικά βιβλία πρέπει να είναι εύληπτα- προσιτά, δηλαδή να μπορούν τα παιδιά να κατανοήσουν το νόημα χωρίς ιδιαίτερη δυσκολία (αναφ. στα: Κανατσούλη, 2000/ Χαντ, 2001).

Ωστόσο, ο Nicholas Tucker «απαιτεί» κατά κάποιο τρόπο από τους συγγραφείς παιδικών βιβλίων να περιορίζονται σε ορισμένες περιοχές της εμπειρίας και του λεξιλογίου (αναφ. στο : Κανατσούλη, 2000). Ενδεικτικά στο σημείο αυτό παρατίθεται παρακάτω ένα απόσπασμα του N.Tucker, σχετικά με τον ισχυρισμό αυτό:

« Σε αντίθεση με άλλους που έγραψαν για αυτό το ζήτημα, πιστεύω ότι υπάρχουν εγγενείς διαφορές ανάμεσα στα καλύτερα βιβλία που προσδιορίζονται για παιδιά και σε αυτά που γράφτηκαν για ενηλίκους. Καμία παιδική λογοτεχνία δε θα μπορούσε να είναι έργο τέχνης ίδιας ποιότητας με τον Τολστόι, το George Eliot ή το Dickens. Αν ένας συγγραφέας απευθύνεται σε νεανικό κοινό, θα πρέπει αναγκαστικά να αυτό-περιοριστεί σε συγκεκριμένες εμπειρίες και σε συγκεκριμένο λεξιλόγιο» (αναφ. στο : Χαντ,2001).

Την ίδια αντίληψη αναπτύσσει και ακολουθεί η Λότη Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου, καθώς δεν προσπαθεί να δώσει έναν ορισμό για τη Παιδική Λογοτεχνία, άλλα προσπαθεί να αποτυπώσει τα χαρακτηριστικά που τη προσδιορίζουν ως προς τη μορφή και το ως προς το περιεχόμενο. Συγκεκριμένα ως προς τη μορφή σημειώνει τα εξής στοιχεία:

- τη λιτότητα λόγου,
- την απουσία βωμολοχιών και σαρκασμού,
- τη συντομία και το καίριο των περιγραφών,
- την αμεσότητα της αφήγησης,
- τη περιγραφή των χαρακτήρων (χωρίς εμμονή στη ψυχογράφηση τους)

Ως προς το περιεχόμενο υπογραμμίζει τα παρακάτω:

- Η υπόθεση είναι ξεκάθαρη,
- Η πλοκή είναι έντονη και γρήγορη,
- Υπάρχει κάθαρση,
- Αναδύεται το «αίσθημα πως ο αναγνώστης είναι αντικείμενο αγάπης από το συγγραφέα (Κανατσούλη Μ., 2000)

Με την σειρά του και ο Perry Nodelman, στην προσπάθειά του να «απεικονίσει» τα χαρακτηριστικά της Λογοτεχνίας για παιδιά, καταγράφει πως η Παιδική Λογοτεχνία:

- είναι απλή,
- επικεντρώνεται στη δράση,
- απευθύνεται στη παιδική ηλικία,
- εκφράζει τις απόψεις του παιδιού,
- είναι αισιόδοξη,
- τείνει προς το φαντασιακό,
- είναι μια μορφή ιερού ειδυλλίου,
- εγκλείει την αθωότητα,
- είναι διδακτική,
- είναι επαναληπτική,
- τείνει να εξισορροπήσει το ιδεώδες και το διδακτικό (αναφ. στο : Παπαντωνάκης, 2003).

Ο Πίτερ Χάντ επίσης, ανιχνεύει τα χαρακτηριστικά της Παιδικής Λογοτεχνίας και διακρίνει την αυθορμησία, την αποδοχή της πνευματικής υπεροχής, τους ψυχολογικούς εξαναγκασμούς, τη συναισθηματική προσήλωση σε ώριμα πρόσωπα,

την αφηρημένη σκέψη και το βαθμό απόσπασης της προσοχής, χαρακτηριστικά που κάνουν τα παιδιά πιο ευπροσάρμοστα από τους ενήλικους. Έτσι με βάση τα παραπάνω στοιχεία που ανέκυψαν, επιχειρεί να προτείνει τον ορισμό του, λαμβάνοντας υπόψη και τους στόχους της λογοτεχνίας για παιδιά (Παπαντωνάκης, 2003).

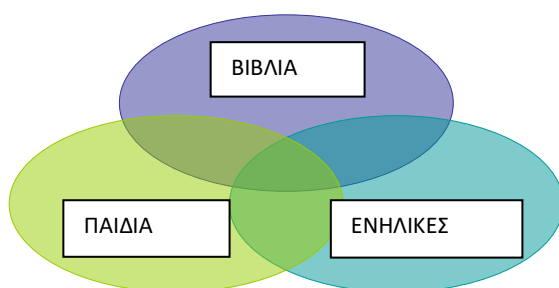
Ο Καλλέργης (1995), βλέπει τη Παιδική Λογοτεχνία από την ιδεολογική της πλευρά, τονίζει πως οι συγγραφείς παιδικών βιβλίων θα πρέπει να προσφέρουν κατεξοχήν κείμενα που θα ενεργοποιούν τη συνείδηση του αναγνώστη, ώστε να λειτουργεί αισθητικά, προσφέροντας και κάποια ιδεολογικά μηνύματα, χωρίς να συμπεριλαμβάνει τον ωραίο λόγο και τις ψυχικές ανάγκες της παιδικής ηλικίας. Ο συγγραφέας που δοκιμάζει να γράψει για παιδιά αντιλαμβάνεται την ευθύνη του και κάνει προσπάθεια να εκφράσει τον άγγελο και όχι το δαίμονα που κρύβει μέσα του (Κανατσούλη Μ., 2000).

Προχωρώντας προς τα μπερδεμένα μονοπάτια που μας οδηγούν σιγά-σιγά στον προσδιορισμό της παιδικής λογοτεχνίας, παρατηρούμε πως υπάρχουν ορισμένα κοινά σημεία μεταξύ των ερευνητών, αλλά ο καθένας προσθέτει το δικό του στίγμα, για να συμπληρωθεί το πάζλ της έννοιας της λογοτεχνίας για τα παιδιά. Συνεχίζοντας, θα κάνουμε στάση σε ένα ακόμη σταθμό, αυτό της Isabelle Jan, η οποία ασπάζεται την άποψη πως η παιδική λογοτεχνία υπάρχει μόνο από τη στιγμή που γίνεται διάκριση ενήλικου- παιδιού (Παπαντωνάκης, 2003), καθώς η «διχοτόμηση» παιδιού- ενήλικου δεν ήταν αυτονόητη στο παρελθόν (Κανατσούλη, 2000). Η Isabelle Jan, στη προσέγγιση της για τη γαλλική παιδική λογοτεχνία ξεκινά με το ερώτημα αν όντως υπάρχει λογοτεχνία για παιδιά (Καρπόζηλου, 1994). Επίσης, συγκαταλέγεται στους κριτικούς, οι οποίοι απορρίπτουν τα ακαδημαϊκά αξιολογικά κριτήρια και δίνει έμφαση στο ότι: «αυτό που έχει σημασία δεν είναι αν πρόκειται ή όχι για λογοτεχνία, αλλά το ότι είναι κατάλληλη για παιδιά» (Χαντ, 2001).

Με τη σειρά του, ο Heather Dubrow παρατηρεί πως στα παιδικά βιβλία αντικρίζει το συγγραφέα που τα δημιουργεί, όταν εντοπίζει πως σε αυτά «ο κώδικας συμπεριφοράς έχει δομικούς και στυλιστικούς άξονες που βασίζονται σε μια πολύ περισσότερο νοσταλγική, σε προσωπικό επίπεδο, και διδακτική, σε δημόσιο, έννοια του κειμένου απ' ό,τι σε οποιοδήποτε άλλο είδος βιβλίου». Στην ίδια (περίπου) τροχιά, η Jacqueline Rose, ισχυρίζεται πως η παιδική λογοτεχνία υφίσταται ουσιαστικά για χρήση των ενηλίκων (Κανατσούλη, 2000).



Επιπροσθέτως, δεν θα μπορούσαμε να παραλείψουμε την συμβολή του Hollindale, ο οποίος μέσα στον διχασμό που επικρατεί περί παιδικής λογοτεχνίας, προσπαθεί να την επαναπροσδιορίσει, ξεκινώντας με δεδομένο πως εμείς, ως ενήλικοι, αφήνουμε αναπότρεπτα να εισχωρήσουν στην συζήτηση για βιβλία των παιδιών, βιώματα και εμπειρίες της ενήλικης ζωής μας. Γι' αυτό το λόγο εισαγάγει την έννοια της «παιδικότητας» (childness), η οποία διαφοροποιεί ριζικά την άποψη για το παιδί και κατ' επέκταση τη λογοτεχνία για παιδιά και το στοιχείο που συμπλέκονται και αλληλοκαθορίζονται οι τρεις παράμετροι που είναι το παιδί, ο ενήλικος και το βιβλίο. Μια σχέση που μπορεί να δοθεί με το παρακάτω σχήμα:



Με την έννοια της παιδικότητας δηλώνεται το να είναι κανείς παιδί δυναμικό, με φαντασία, να πειραματίζεται, να αλληλεπιδρά, να είναι ευμετακίνητο. Η αξία της δεν έγκειται στο σύνολο των γνώσεων που συγκεντρώνει το παιδί για να ενηλικιωθεί, αλλά κυρίως «συνθέτει» τα βιώματα που τα ίδια τα παιδιά αποκομίζουν από αυτή τη περίοδο της ζωής τους. Σημασία για το παιδί έχει το παρόν, η εμπειρία που προσκομίζει στο παρόν, καθώς το παιδί κατασκευάζει τον εαυτό του ως παιδί και έχει την επίγνωση της παροντικής του κατάστασης. Ωστόσο, κομβικό ρόλο παίζει η αντίληψη που έχουν οι ενήλικες για τη παιδικότητα (Κανατσούλη, 2000) και φέρνει στο προσκήνιο την άποψη πως κάθε λογοτεχνικό έργο διαμορφώνεται από στοιχεία και αντιλήψεις του κοινωνικο-πολιτιστικού περιβάλλοντος στο οποίο δημιουργείται. Η άποψη αυτή αποτελεί αφετηρία για πολλές σημαντικές μελέτες ερευνητών της παιδικής λογοτεχνίας, οι οποίοι προσπάθησαν μέσα από τις προσεγγίσεις τους να φέρουν στην επιφάνεια τις ιδεολογικές εγγραφές των κειμένων για παιδιά.

Όσον αφορά στη θέση του Hollindale στο συγκεκριμένο στοιχείο, πρέπει να σημειώσουμε ότι η ιδεολογία του διακρίνεται σε συνειδητή και σε παθητική. Η πρώτη

είναι ευδιάκριτη, καθώς προβάλλει με σαφήνεια τα πιστεύω του συγγραφέα και τις συνειδητές επιλογές του για να τις παρουσιάσει στα παιδιά μέσα από την ιστορία του. Η επιδίωξη που προκύπτει μέσα από αυτή την ιδεολογία είναι να μεταδώσει νέες ιδέες και στάσεις στα παιδιά- αναγνώστες, καθώς όμως οι στόχοι είναι φανεροί, τα βιβλία αυτά μπορούν να χαρακτηριστούν διδακτικά. Επίσης, σχετικά με τη παθητική ιδεολογία είναι ασυνείδητα «καταχωρημένη» στο κείμενο και καθρεπτίζει όχι μόνο τις πεποιθήσεις και αντιλήψεις του συγγραφέα, αλλά και την ιδεολογία που επικρατεί στην ευρύτερη κοινωνία. Όπως ισχυρίζεται και ο ίδιος «η ιδεολογία είναι αναπόσπαστο μέρος της γλώσσας», και ασκεί μεγάλη επίδραση. Οι αξίες θεωρούνται καθορισμένες και απηχούν στη κοινωνία που τις ασπάζεται (Πρεβαζάνου, 2007).

Οι θέσεις του Hollindale, αποτελούν το ξεκίνημα της μελέτης του Stephens, η οποία στρέφεται στην ιδεολογική διερεύνηση της γλώσσας των παιδικών βιβλίων. Το βιβλίο είναι ο φορέας της ιδεολογίας και δηλώνει το ενδιαφέρον του για τις μη αντιληπτές ιδεολογικές θέσεις, καθώς τις αξιολογεί ως περισσότερο ισχυρές από εκείνες με εμφανή διδακτική διάθεση-πρόθεση. Όπως και ο Hollindale, έτσι και ο Stephens θεωρεί την γλώσσα ως κεντρικό σημείο της ιδεολογικής του λειτουργίας σχετικά με τα κείμενα και τονίζει το εξής : «Δεν νοείται αφήγηση χωρίς ιδεολογία, καθώς η ιδεολογία δομείται μέσα από τη γλώσσα». Η λειτουργία της γλώσσας δε περιορίζεται απλά στην απεικόνιση του κόσμου, αλλά παίζει καθοριστικό ρόλο για την ίδια την οικοδόμηση του, εφόσον μέσω της αφήγησης ο αναγνώστης υιοθετεί υποκειμενικές απόψεις/θέσεις (Πρεβαζάνου, 2007).

Πριν ολοκληρώσουμε την ενότητα αυτή, θα σταθούμε πολύ σύντομα στη «λειτουργία» των παιδικών βιβλίων :

«Η μυθοπλασία θεωρείται ένας ιδιαίτερος τρόπος για ιδεολογική επιρροή, με δυνητικά ισχυρή ικανότητα διαμορφώνει στάσεις» (Χαντ, 2001/ Καρποζήλου, 1994). Γενικότερα, τα βιβλία στρέφονται προς την πραγματικότητα της κοινωνίας που τα δημιουργούν με εκπαιδευτική και κοινωνικοποιητική διάθεση. Με τη κοινωνικοποιητική λειτουργία των βιβλίων θα πρέπει να έχουμε στο μυαλό μας πως δεν ξέρουμε με ασφάλεια τη πραγματική επίδραση που έχουν στον αναγνώστη, η οποία δεν είναι δυνατόν να ελεγχθεί. Σύμφωνα με τη Κανατσούλη (2000), τα παιδιά-αναγνώστες δεν είναι ένα και μόνο παιδί, όπως ανεξέταστα πιστεύεται από πολλούς που εκδηλώνουν ενδιαφέρον για το παιδικό βιβλίο, αλλά από πάρα πολλές περιπτώσεις παιδιών, που προκύπτουν και διαμορφώνονται από μια ποικιλία

αμέτρητων συντελεστών και τα παιδιά δεν είναι «κενά δοχεία υποδοχής» στα οποία μεταδίδεται η ιδεολογία, όπως ειπώθηκε από τον Hollindale. Ο νους του παιδιού, όπως λέει ο Πλούταρχος, δεν είναι ένα βάζο που πρέπει να γεμίζουμε, αλλά μια εστία που πρέπει να ανάψουμε (αναφ. στο: Καλλέργης, 1995).

Ωστόσο, θα πρέπει να επισημάνουμε πως αυτό που γίνεται αντικείμενο σκέψης είναι ο «υποτιθέμενος αναγνώστης», με λίγα λόγια αυτόν που έχει στο νου του ο συγγραφέας κατά τη γραφή του βιβλίου. Είναι σημαντικό να διευκρινίσουμε πως ο αναγνώστης της παιδικής λογοτεχνίας έχει «διττό χαρακτήρα», αφενός στο μικρό αναγνώστη που απευθύνεται και αφετέρου στο παρόντα ενήλικα συναναγνώστη του παιδικού βιβλίου, που λαμβάνουν υπόψη τους οι συγγραφείς κατά τη δημιουργία των παιδικών έργων.

Το μυστικό για την ανάδυση των υποκειμενικών ιδεολογικών θέσεων είναι ο αφηγηματικός λόγος που τις εντάσσει και τις διαμορφώνει μέσα από τις αφηγηματικές τεχνικές. Όπως αναφέρει ο Ουμπέρτο Έκο, το κείμενο ενέχει τις πιθανές ερμηνείες του, καθώς το κείμενο δηλώνει και καταδεικνύει τις προθέσεις του, κατευθύνει τον ερμηνευτή του και καθορίζει τα όρια της ερμηνείας του με βάση τα στοιχεία που εμπεριέχει, δηλαδή κατά κάποιο τρόπο καλεί το κριτικό αναγνώστη να εντοπίσει τις εκδοχές που ενσωματώνει. Το άτομο στη παιδική και εφηβική ηλικία δεν έχει ακόμα το «είναι» του, του λείπουν αρκετά κομμάτια για να συμπληρώσει το πάζλ και το καλό παιδικό βιβλίο μπορεί να βοηθήσει στη ζύμωση της αισθητικής, ιδεολογικής, κοινωνικής γλωσσικής, ηθικής και φιλοσοφικής θέασης των πραγμάτων (Σπανός, 1987).

### **1.5 Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού στην λογοτεχνική μύηση των παιδιών**

Ο/η εκπαιδευτικός καλείται να γίνει θετικός αρωγός μεταξύ του παιδιού και της λογοτεχνίας και να δημιουργήσει μια σταθερή και δυναμική σχέση, ώστε το βιβλίο να στεφθεί «αναντικατάστατη πηγή γνώσεων, αισθητικής, φαντασίας και δημιουργίας. Η γνώση του ρόλου που παίζει η λογοτεχνία είναι αναγκαία, καθώς δεν βοηθάει απλά στην γλωσσική ανάπτυξη και την απόκτηση γνώσεων του παιδιού, αλλά στοχεύει στην αισθητική καλλιέργεια, στην ανάπτυξη της φαντασίας

του, στην ψυχική του ωρίμανση και στην ομαλή κοινωνικοποίηση του (Κατσίκη-Γκιβαλου, 1997). Με λίγα λόγια, λειτουργεί σαν «ψυχοπλάστης» των παιδιών.

Άλλωστε, η συγγραφή των παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων είναι ένα εξαιρετικά δύσκολο έργο, καθώς σύμφωνα με τον Καλλέργη (1995), απαιτεί την «αρμονική συνύπαρξη» του λογοτέχνη και του παιδαγωγού. Μόνο τότε ένα λογοτεχνικό κείμενο μπορεί να συγκινήσει και να προσελκύσει το παιδί, αν ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα της παιδικής ηλικίας, στην γλωσσική του ικανότητα και σε όλα τα εκείνα τα γνωρίσματα που διακρίνουν την έκφραση και τη δημιουργία των παιδιών, όπως είναι η εικονοπλαστική δύναμη, η εκφραστική λιτότητα, το πηγαίο χιούμορ κ.α (Καλλέργη, 1995). Σε αυτό συμφωνεί και ο Π. Χάρης και τονίζει πως το παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο έχει την υποχρέωση να είναι παιδαγωγικό και ασπάζεται πως το «καλό παιδικό βιβλίο είναι αρμονικής συνεργασίας λογοτέχνη και παιδαγωγού» (Χατζηδημητρίου- Παράσχου, 2008).

Εν κατακλείδι, η σημασία της παιδικής λογοτεχνίας έχει καθοριστικό λόγο ύπαρξης στα εκπαιδευτικά «δρώμενα», καθώς προσφέρει πολλαπλά οφέλη στα παιδιά. Εκτός από την αισθητική τέρψη, το προβληματισμό, τη ψυχαγωγία που προκαλεί στα παιδιά, βοηθάει στην ανάπτυξη της γλωσσικής καλλιέργειας, «κυοφορεί» ηθικές αξίες και πρότυπα (η συμβολή της φιλοσοφίας εδώ είναι καθοριστική, καθώς μέσω μια βαθύτερης και στοχαστικής ματιάς τα παιδιά θα βρουν την αλήθεια που ψάχνουν και όχι την «επιφανειακή αλήθεια» που ίσως να προβάλλεται ηθελημένα ή αθέλητα). Επίσης, αναπτύσσει την φαντασία του παιδιού: όπως υποστηρίζει η Virginia Haviland : *«Θα υπήρχε πλήρης στασιμότητα σ' όλες τις επιστήμες και στη τέχνη, δίχως την αχαλίνωτη φαντασία δημιουργικών ανθρώπων που, όπως φαίνεται, επηρεάστηκαν διαβάζοντας παραμύθια στην παιδική τους ηλικία»*. Η φαντασία ως όχημα (Παπαντωνάκης, 2001) αποτελεί τη κοιτίδα της καινοτομίας και της δημιουργικότητας, δεν συγκρούεται με την έλλογη σκέψη, αλλά έχει την ικανότητα να εμπλουτίζει την ορθολογική σκέψη, εφόσον το μυαλό δεν αποθηκεύει μόνο γεγονότα και πληροφορίες, αλλά μπορεί να συνθέτει και να ανασυνθέτει πληροφορίες και μπορεί να οδηγήσει το παιδί στην δημιουργία πρότυπων σκέψεων και ιδεών (Κατσίκη- Γκιβάλη, 1997). Όπως σημειώνει ο Ροντάρι (2001), «αν είχαμε μια φανταστική, όπως έχουμε μια λογική, θα ανακαλύπταμε την τέχνη να επινοούμε» (από απόσπασμα του Νοβάλις 772-1801). Επιπλέον, προάγει τη πνευματική, ηθική και κοινωνική ανάπτυξη, λειτουργεί

θετικά στην διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού, καθώς ενισχύει και την αυτοαντίληψη τους (Παπαντωνάκης, 2003) και συμβάλλει στην καλλιέργεια του συναισθηματικού κόσμου του (Καλλέργης, 1995).

Η συμβολή της Παιδικής Λογοτεχνίας στην εκπαίδευση είναι αδιαμφισβήτητη και κρίνεται απαραίτητη (για τη φαντασία, δημιουργικότητα, κοινωνική ευαισθητοποίηση, ψυχική ωρίμανση κ.α ), ώστε να προσφέρει τις ευεργετικές της επιδράσεις (Κατσίκη- Γκίβαλου, 1995). Ωστόσο, παρατηρούμε πως στο ΔΕΠΠΣ επικεντρώνεται κατά κύριο λόγο στη γλωσσική καλλιέργεια και την απόκτηση γνώσεων των παιδιών, προσπερνώντας όλες τις παραπάνω «ευεργετικές ικανότητες» της παιδικής λογοτεχνίας. Το παιδικό λογοτέχνημα, το οποίο συνδυάζει σκέψη, γλώσσα και αισθητική συμβάλλει εξαιρετικά στη ψυχοπνευματική ανάπτυξη του παιδιού και βοηθά στη διαμόρφωση του χαρακτήρα.

Η παιδευτική λειτουργικότητα της λογοτεχνίας βρίσκεται κυρίως στο ότι αποκαλύπτει μορφές ζωής με συναισθηματική ταύτιση. Το παιδί, άλλωστε, μαθαίνει πραγματικά, όταν μαθαίνει ευχάριστα και η λογοτεχνία ως διδακτικό αγαθό προσφέρει στο παιδί αβίαστα και έμμεσα τη πραγματική παιδεία (Σπανός, 1987). Οι νέοι τρόποι γραφής, προσπαθούν να ξεφύγουν από τα δίκτυα του διδακτισμού και να διαμορφώσουν τον μετασχηματισμό της κοινωνίας και την θέση που έχουν τα παιδιά σε αυτήν. Η παιδική λογοτεχνία αποτελεί μια κρίσιμη και ιδιαίτερα ευαίσθητη δίοδο του ανθρώπου στον κόσμο του αύριο, εφόσον διαθέτει τους κατάλληλους παιδαγωγικούς παράγοντες της διαμόρφωσης των αξιών και συμπεριφορών του ατόμου (Κατσίκη- Γκίβαλου, 1997).

Για την επίτευξη των στόχων που πρεσβεύει η παιδική λογοτεχνία, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η κριτική της, με την οποία θα ασχοληθούμε στην συνέχεια, ώστε να μπορούμε να αξιολογήσουμε τα παιδικά παραμύθια που θα επιλέξουμε. Ο /Η εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος/η για την σωστή επιλογή των βιβλίων και για αυτό θα πρέπει να δίνει ιδιαίτερη προσοχή στο εκπαιδευτικό υλικό και μέσο γενικότερα και το παιδικό βιβλίο ειδικότερα.

## 1.6 Ομοιότητες και διαφορές μεταξύ λογοτεχνίας ενηλίκων και λογοτεχνίας για παιδιά

«Και τα βιβλία για παιδιά πρέπει να γράφονται με την ίδια έγνοια και την ίδια προσοχή, μα και με την ίδια λευτεριά και την αφροντισιά που γίνονται τα φτερωτά τα βιβλία τα διορισμένα για κάθε νου και για κάθε καρδιά». Κ. Παλαμά (Άπαντα, Τόμος ΣΤ΄)

Για να μπορέσουμε να ανιχνεύσουμε τα στοιχεία της παιδικής λογοτεχνίας χρειάστηκε να σταθούμε σε μια πρώτη φάση στο τι είναι λογοτεχνία και κατά την διάρκεια της ανάπτυξης του θέματος πολλές φορές συγκρίναμε την λογοτεχνία για ενηλίκους και την λογοτεχνία για παιδιά. Πριν προχωρήσουμε στην φιλοσοφική προσέγγιση του θέματος, εν συντομία θα παρουσιάσουμε τις ομοιότητες και τις διαφορές τους (λογοτεχνία για ενήλικους και λογοτεχνία για παιδιά), για να ολοκληρώσουμε την ενότητα αυτή.

Επισημάνθηκε πως με τον όρο παιδική λογοτεχνία εννοούμε «τα αισθητικά δικαιωμένα λογοτεχνικά κείμενα που είναι σε θέση να φέρουν το παιδί σε επαφή με το αισθητικό φαινόμενο της τέχνης και ειδικότερα της λογοτεχνίας», όπως γράφει ο Γιάκος θέτοντας, το ζήτημα στις σωστές του βάσεις, αξιολογώντας δηλαδή, τα λογοτεχνικά κείμενα που απευθύνονται σε παιδιά με βάση την αισθητική τους αξία και την αντίστοιχη απόλαυση του αναγνώστη.

Πολλές συζητήσεις έχουν γίνει για την ποιότητα της παιδικής λογοτεχνίας και από πολλούς έχει αμφισβητηθεί η αισθητική της αξία. Η ιδιαιτερότητα του δέκτη της, που οδήγησε πολλούς συγγραφείς παιδικών βιβλίων στην συγγραφή απλοϊκών και χωρίς απαιτήσεις κειμένων, συνέβαλε στη διαμόρφωση αυτής της αντίληψης η οποία όμως δεν ανταποκρίνεται στη πραγματικότητα. Η παιδική λογοτεχνία είναι μέρος της λογοτεχνίας και αποτελεί καλλιτεχνική έκφραση, που έχει, όπως όλες οι τέχνες, την αξία της, εφόσον είναι «αισθητικά δικαιωμένη». Όπως υποστηρίζει η Σέλμας Λάγκερλεφ «το παιδικό λογοτέχνημα είναι αληθινό, όταν αρέσει τόσο στους μεγάλους όσο και στους μικρούς» (αναφ. στο: Κατσική- Γκιβάλου, 1997). Και ο Παπαντωνίου θα συμφωνήσει με το παραπάνω τονίζοντας πως το παιδικό βιβλίο είναι αποτυχημένο αν δεν διαβάζεται με απόλαυση από τους μεγάλους (Κατσική- Γκιβάλου, 1997).

Ο Chamber διατύπωσε την απορία πως οι θεωρητικοί της λογοτεχνίας δεν έχουν συνειδητοποιήσει ότι η παιδική λογοτεχνία προσφέρει εξαιρετικά

παραδείγματα της απεικόνισης των θεωριών τους και καλεί τους μελετητές του παιδικού βιβλίου να πραγματοποιήσουν οι ίδιοι το έργο αυτό (αναφ. στο: Καρπόζηλου,1994). Πολλοί έχουν ισχυριστεί πως τα όρια ανάμεσα στην λογοτεχνία για μεγάλους και στην λογοτεχνία για παιδιά πολλές φορές συγχέονται (Κατσίκη-Γκιβάλου, 1997).

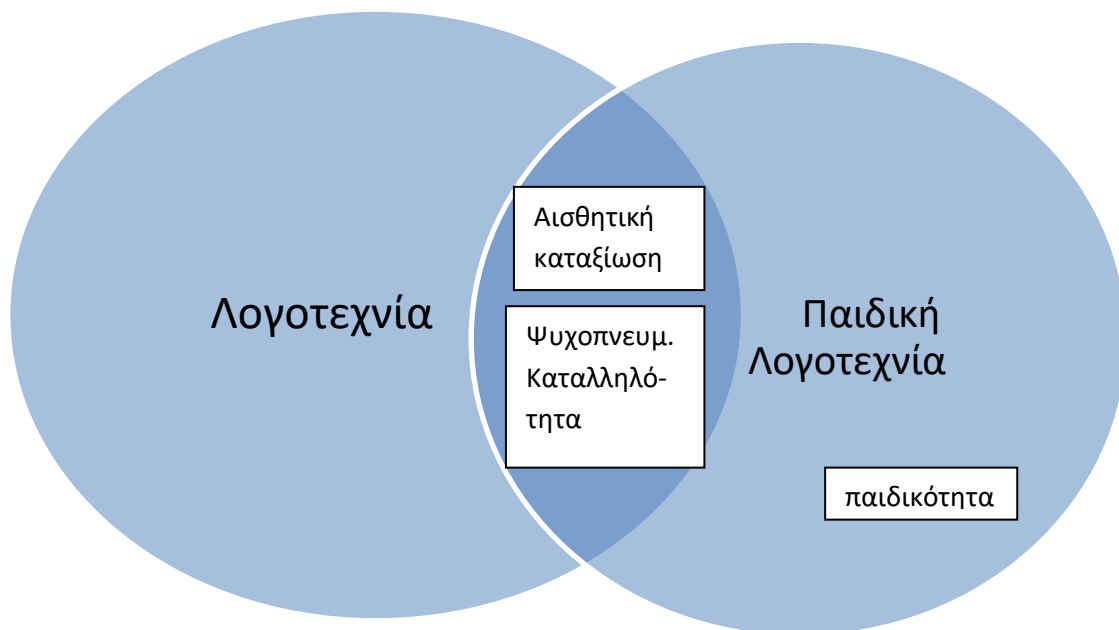
Ωστόσο, η διάχυτη αρνητική ή μειωτική αντίληψη για τη «λογοτεχνία για παιδιά» δεν είναι αυθαίρετη. Οφείλεται θα λέγαμε σ' ένα μεγάλο μέρος στην επίδραση που ασκούν στους συγγραφείς τόσο οι κοινωνικές όσο και οι παιδαγωγικές, κατά καιρούς, κρατούσες αντιλήψεις για το παιδί και την αγωγή του, τη θέση του στην οικογένεια και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο

Ανάμεσα στη παιδική λογοτεχνία και στη λογοτεχνία εντοπίζουμε ορισμένες εγγενείς διαφορές, που δε σχετίζονται τόσο με τη λογοτεχνική ποιότητα του έργου, αλλά κατά κύριο λόγο με τη θεματολογία, το λεξιλόγιο, το ύφος και τη τεχνική. Οι περιορισμοί που παρατηρούμε στα παιδικά βιβλία ως προς το θέμα, το λεξιλόγιο, τη δομή και τη τεχνική, οφείλονται σ' ένα μέρος, στις περιορισμένες εμπειρίες, γνώσεις, ικανότητες, αλλά και ενδιαφέροντα των παιδιών.

Τα σημεία στα οποία βλέπουμε πως συγκλίνουν η παιδική λογοτεχνία και η λογοτεχνία είναι συνοπτικά τα εξής :

- ◆ Τα λογοτεχνικά κείμενα πρέπει να είναι αισθητικά καταξιωμένα και να συμβάλλουν στο «άνοιγμα» του αισθητικού και πνευματικού ορίζοντα του παιδιού και
- ◆ Να αντιστοιχούν στη ψυχική και πνευματική ωριμότητα του δέκτη της (Κατσίκη- Γκιβάλη, 1997)

Το πεδίο σύγκλισης της παιδικής λογοτεχνίας και λογοτεχνίας (Κατσίκη- Γκιβάλη, 1997):



Σύμφωνα με την Πέτροβιτς- Ανδρουτσοπούλου (1990), ένα από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά των συγγραφέων παιδικών λογοτεχνικών κειμένων είναι η συστηματική προσπάθεια για να διατηρήσουν τη παιδικότητα, καθώς η λογοτεχνία για παιδιά έχει δικές τις αξίες που δεν είναι όλες ίδιες με τους μεγάλους . Από τα παραπάνω διαπιστώνουμε πως η σχέση μεταξύ τους είναι στενές και απλά διαφέρουν σε κάποια σημεία.

### 1.7 Κριτήρια λογοτεχνικότητας του κειμένου

Στο σημείο αυτό, θα προσπαθήσουμε να ανιχνεύσουμε ποια χαρακτηριστικά είναι αυτά που προσδίδουν σ' ένα παιδικό βιβλίο τη λογοτεχνική ταυτότητα. Τα κριτήρια λογοτεχνικότητας ενός παιδικού βιβλίου παίζουν σημαντικό ρόλο στη συνειδητή και όχι τυχαία επιλογή από την μεριά του/ της εκπαιδευτικού ενός βιβλίου που θα προωθεί εξίσου τη φιλοσοφική διάσταση (όχι πάντως ανεξάρτητα από τη λογοτεχνική (Θεοδωροπούλου 2012-3), διατηρώντας τη λογοτεχνική του υπόσταση. Μέσα σε αυτά τα κριτήρια λάβαμε υπόψη μας και την εικονογράφηση, καθώς τα παιδικά βιβλία είναι εικονογραφημένα και η αισθητική της εικόνας παίζει καθοριστικό ρόλο στη λογοτεχνική πρόσληψη του μικρού αναγνώστη.



Σύμφωνα με τη Σταύρου Τ., αυτά που αξιολογεί σε ένα βιβλίο που απευθύνεται σε παιδιά είναι «να έχει ειλικρίνεια, πίστη στη ζωή, να έχει καλό γράψιμο και να ‘χει αλήθεια μέσα» (Χατζηδημητρίου- Παράσχου, 2008).

Μπορούν όμως όλα τα βιβλία να το καταφέρουν αυτό;

Δεν υπάρχουν πολλές μελέτες, οι οποίες να καταπιάνονται με το θέμα της αξιολόγησης των λογοτεχνικών βιβλίων, ιδιαίτερα δε των παιδικών. Ωστόσο, είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει ένας ορισμένος άξονας πάνω στον οποίο ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να μελετά το παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο πρώτου αποφασίσει να γίνει υλικό και μέσο της παιδαγωγικής πράξης. Σύμφωνα με τη Καρπόζηλου (1994), όταν θέλουμε να εξετάσουμε ένα παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο με τη πρόθεση να το αξιολογήσουμε, θα πρέπει να εστιάσουμε σε ορισμένα κομβικά στοιχεία που είναι : η πλοκή, οι χαρακτήρες, το σκηνικό της ιστορίας, το θέμα, το ύφος, όπως επίσης τη γλώσσα, τη διακειμενικότητα, την εικονογράφηση, εφόσον είναι αναπόσπαστο μέρος του παιδικού βιβλίου.

Βέβαια, δεν είναι λίγοι αυτοί που απορρίπτουν αυτήν την αναλυτική εξέταση της πλοκής, των χαρακτήρων και άλλων τμημάτων της αφήγησης με τη πεποίθηση πως μια τέτοια προσέγγιση συντελεί στο να μειωθεί ή να χαθεί οτιδήποτε κερδίζει ο αναγνώστης από την επαφή του με το λογοτεχνικό έργο. Η μελέτη της σύγχρονης λογοτεχνίας έχει δείξει ότι μπορεί να υπάρχουν ποικίλες αναγνώσεις των λογοτεχνικών βιβλίων από τη πλευρά των αναγνωστών που είναι μοναδική, ανάλογα με τη εμπειρία και το θεωρητικό του υπόβαθρο. Η μοναδικότητα της κάθε ανάγνωσης είναι αδιαμφισβήτητη (Κανατσούλη Μ. 2002), όμως υπάρχουν κάποια στοιχεία- κριτήρια με τα οποία μπορούμε να εξετάσουμε τα κείμενα (όχι εντελώς αντικειμενικά).

Ωστόσο, εμείς θα μελετήσουμε τα κείμενα μας με βάση αυτό το θεωρητικό μοντέλο, το οποίο υιοθετούν και χρησιμοποιούν κατά κόρον όλες οι σχετικές μελέτες περί της λογοτεχνικότητας των παιδικών βιβλίων (Καρποζήλου Μ., 1994).

Στο σημείο αυτό θα αναφερθούμε περιληπτικά σε κάθε στοιχείο που λαμβάνεται υπόψη για την αξιολόγηση ως προς τη λογοτεχνικότητα:

## Πλοκή :

Η πλοκή είναι ένα λογοτεχνικό χαρακτηριστικό των λογοτεχνικών έργων με εξέχουσα σημασία όταν απευθύνεται σε παιδιά. Η πλοκή σύμφωνα με το Brooks δεν είναι μια τυπολογία ή αμετάβλητες δομές (Παπαντωνάκης & Κωτόπουλος , 2011). Με τη πλοκή εννοούμε την εξέλιξη ή την ακολουθία των γεγονότων που απαρτίζουν την ιστορία, δηλαδή το πώς είναι οργανωμένη η ιστορία σε επεισόδια . Για να θεωρηθεί μια πλοκή επιτυχημένη θα πρέπει να προκαλεί συνεχώς το ενδιαφέρον του παιδιού- αναγνώστη για το τι θα γίνει στη συνέχεια και να υπάρχει διάχυτο το σασπένς καθ' όλη τη διάρκεια της ιστορίας, μέσα από συνεχείς κορυφώσεις που δημιουργούνται από συγκρουσιακές καταστάσεις. Στα παιδικά λογοτεχνικά βιβλία έχει επικρατήσει το αίσιο τέλος, που, όπως θεωρεί η Margaret Higopnet, ως «νόρμα κλεισίματος» είναι η πιο αυστηρά ισχύουσα αφηγηματική σύμφαση της παιδικής λογοτεχνίας (Κανατσούλη Μ. 2000).

Επίσης, η πλοκή είναι άμεσα συνυφασμένη με τους χαρακτήρες, καθώς αυτή υλοποιείται μέσα από αυτούς και αυτοί μέσα από τη δράση που καθορίζεται από τη πλοκή (Κανατσούλη Μ., 2000), με τέτοιον τρόπο ώστε να διατηρείται η περιέργεια στον αναγνώστη (Cuddon J.,2010), να προσελκύει το ενδιαφέρον του αναγνώστη για το τι θα συμβεί στη συνέχεια, αν και για ένα μικρό παιδί η ικανοποίηση από μια ιστορία μπορεί να προκύψει όταν αναγνωρίζει παρόμοιες υποθέσεις με άλλων βιβλίων που γνωρίζει. Καθώς, το μεγαλώνει όμως, η ευχαρίστηση πηγάζει από μια ιστορία με απροσδόκητη πλοκή, που προκαλεί αγωνία για την έκβαση της περιπέτειας του ήρωα. Η περιπέτεια του ήρωα χαρακτηρίζεται πάντα από μια διαμάχη:

- τη διαμάχη του ήρωα με τον αντίπαλο,
- τη διαμάχη του με τον εαυτό του,
- τη διαμάχη του με τη κοινωνία ,
- τη διαμάχη του με τη φύση (Κανατσούλη, 2002).

Η αξιοπιστία της πλοκής επιτυγχάνεται μέσα από τις αφηγηματικές τεχνικές των συγγραφέων παιδικής λογοτεχνίας, αποκαλύπτοντας το σύνολο των χαρακτηριστικών του ήρωα (εσωτερικά/ εξωτερικά), αναφέροντας τις συνομιλίες

τους, αποκαλύπτοντας τις σκέψεις τους και τα συναισθήματα τους, καθώς επίσης και τα κίνητρα των πράξεων των ηρώων ( Norton 1991).

### **Οι χαρακτήρες :**

Τα πρόσωπα που απαρτίζουν την ιστορία, παίζουν δομικό-θεμελιώδη ρόλο στη πλοκή της. Η παρουσίαση των χαρακτήρων, δηλαδή των προσώπων που δρουν και συνομιλούν σε ένα λογοτεχνικό έργο, είναι αναπόσπαστα δεμένη με τη πλοκή της ιστορίας. Η ιστορία γίνεται κατανοητή διαμέσου των ενεργειών των χαρακτήρων. Φανερόνται στο αναγνώστη με πάρα πολλούς τρόπους, όπως με τις πράξεις τους, τα λόγια τους, την εξωτερική τους εμφάνιση και προσωπικότητα, με πληροφορίες τρίτων ή του αφηγητή. Οι επιλογές του συγγραφέα για το τι θα μας φανερώσει και τι όχι για τον ήρωα είναι πρόκληση για τον αναγνώστη, ώστε να μπορέσει να στήσει το δικό του πάζλ σχετικά με τη προσωπικότητα των χαρακτήρων (Κανατσούλη, 2002). Το κυριότερο γνώρισμα που πρέπει να διαθέτει ένας λογοτεχνικός ήρωας είναι η αξιοπιστία (Κανατσούλη, 2002), η οποία διαμορφώνεται από τις πράξεις, σκέψεις, τα συμφραζόμενα, τις πληροφορίες που μας δίνει ο συγγραφέας.

Οι λογοτεχνικοί χαρακτήρες μπορούν να παρουσιαστούν από το συγγραφέα με διάφορους τρόπους, και σχηματικά η τεχνική που ακολουθεί είναι η εξής :

1. Να περιγράψει και να σχολιάσει ο αφηγητής την εξωτερική εμφάνιση, το χαρακτήρα, τις σκέψεις, και τα αισθήματα των χαρακτήρων.
2. Να μας σκιαγραφήσει τον ήρωα μέσα από τις σκέψεις και τα σχόλια των άλλων γι' αυτόν.
3. Να αφήσει τις πράξεις και τα λόγια του ίδιου του ήρωα να το παρουσιάσουν στους αναγνώστες.

Στα παιδικά βιβλία, ο καλύτερος τρόπος παρουσίασης των ηρώων είναι αυτή που συνδυάζει τους παραπάνω τρόπους, που ζωντανεύουν τους ήρωες (Καρποζήλου, 1994) .

Ο χειρισμός του παιδιού –αναγνώστη από τον συγγραφέα γίνεται εμμέσως και με το στήσιμο των χαρακτήρων: ένας χαρακτήρας με κενά, για τον οποίο δεν γνωρίζουμε τα πάντα, παρά μόνο έχουμε κάποιες υπόνοιες από τις οποίες ο αναγνώστης προσπαθεί να συμπληρώσει την εικόνα του χαρακτήρα. Από την άλλη μεριά ένας χαρακτήρας χωρίς κενά δεν αφήνει κανένα περιθώριο στον αναγνώστη να

φανταστεί το χαρακτήρα, τον οποίο προσλαμβάνει σύμφωνα με τη βούληση και τη φαντασία του συγγραφέα (Κανατσούλη, 2000).

Επίσης, υπάρχουν δύο «κατηγορίες» χαρακτήρων, οι επίπεδοι και οι σφαιρικοί. Οι επίπεδοι είναι οι χαρακτήρες που δεν εξελίσσονται ιδιαίτερα μέσα στην ιστορία. Από την άλλη έχουμε τους δυναμικούς, οι οποίοι αποτελούν τους πρωταγωνιστές-ήρωες των παραμυθιών, σε σύγκριση με τους σφαιρικούς ήρωες των μυθιστορημάτων, που αναπτύσσονται περισσότερες πτυχές του χαρακτήρα τους. Οι ανεπτυγμένοι χαρακτήρες είναι ως επί το πλείστον τα κεντρικά πρόσωπα της ιστορίας, ενώ τα δευτερεύοντα πρόσωπα είναι λίγο ή καθόλου ανεπτυγμένοι. Οι χαρακτήρες των παραμυθιών αναδεικνύουν μόνο ένα, το πολύ δύο χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, καθώς έτσι το παιδί μπορεί να βάλει σε τάξη το κόσμο των αξιών που προβάλλονται στο παραμύθι και που αντικαθρεπτίζουν το κόσμο των αξιών της πραγματικής ζωής (Κανατσούλη, 2002).

Το γεγονός της ανυπαρξίας της ψυχογράφησης των λογοτεχνικών χαρακτήρων θα μπορούσαμε να την αποδώσουμε στην αδυναμία και την αδιαφορία των μικρών παιδιών – αναγνωστών να παρακολουθήσουν και να εκτιμήσουν μια περίπλοκη προσωπικότητα ενός ήρωα. Τα παιδιά μικρής ηλικίας έχει φανεί πως προτιμούν χαρακτήρες με λίγα και ξεκάθαρα χαρακτηριστικά (Καρπόζηλου, 1994). Η απουσία σφαιρικών χαρακτήρων προφανώς μπορεί να αποδοθεί στη καταγωγή των παραμυθιών από τις προφορικές διηγήσεις, εφόσον στη ζωντανή αφήγηση δεν υπάρχει η προοπτική για μια λεπτομερή ανάπτυξη ή εξέλιξη των χαρακτήρων, αφού αυτό που αφορά πιο πολύ τον αφηγητή είναι να προχωρήσει τη πλοκή της ιστορίας και να κρατήσει αμείωτο το ενδιαφέρον των ακροατών (Καρπόζηλου, 1994).

Συμπληρωματικά, παρατηρούμε πως υπάρχουν και οι στερεότυποι χαρακτήρες, αυτοί που ουσιαστικά προσωποποιούν τα ηθικά προβλήματα και τον αγώνα για την επίλυση τους, καθώς επίσης προσφέρουν τη δυνατότητα στο παιδί να εντοπίζει και να διακρίνει τις διαφορές και αντιθέσεις πολύ πιο εύκολα συγκριτικά με τη ρεαλιστική πεζογραφία όπου τα πράγματα είναι πιο πολυδιάστατα και πολύπλοκα (Καρπόζηλου, 1994).

### **Σχέση πλοκής –χαρακτήρων:**

Στο πλαίσιο μια ιστορίας ενός παραμυθιού εντοπίζουμε μια σχέση «αλληλεξάρτησης», μεταξύ πλοκής και χαρακτήρων. Όταν έχουμε δυναμικούς

χαρακτήρες, τότε η δράση κινεί το ενδιαφέρον των αναγνωστών. Στα περισσότερα λογοτεχνικά έργα για παιδιά δίνεται βάρος στη πλοκή, στη δράση και λιγότερη σημασία στη «ψυχογράφηση» των προσώπων.

### **Το σκηνικό:**

Το σκηνικό έχει άμεση σχέση με τη χωροχρονική τοποθέτηση μιας παιδικής ιστορίας και αφορά κατεξοχήν το χώρο στον οποίο εξελίσσεται η πλοκή και τον αφηγημένο λόγο, τη χρονική διάρκεια δηλαδή που καλύπτουν τα γεγονότα της αφήγησης (Καρποζήλου Μ., 1994).

Όσον αφορά το σκηνικό στα παιδικά βιβλία, τις πιο πολλές φορές, περιγράφει το σκηνικό με λεπτομέρειες για να μπορέσει να φέρει το παιδί κοντά στο κλίμα της ιστορίας (Κανατσούλη, 2000). Βέβαια, στο παραμύθι ο χρόνος και ο τόπος δεν είναι πολύ συγκεκριμένοι και δε διαφέρει ιδιαίτερα από παραμύθι σε παραμύθι - «μια φορά και έναν καιρό... Κάπου/ σε ένα δάσος κ.α» (Κανατσούλη, 2002). Σε ορισμένα έργα, οι τίτλοι σηματοδοτούν άμεσα ή έμμεσα τη τοποθέτηση τους στο τόπο και στο χρόνο, όπως η Αλίκη στη χώρα των θαυμάτων κ.ο.κ.ε. (Καρποζήλου, 1994). Ο παράγοντας του χρόνου αναδεικνύεται σε στοιχείο πρωταρχικής σημασίας σε πολλά παιδικά έργα που παρακολουθούν τη σταδιακή ανάπτυξη των ηρώων και την ενηλικίωση τους ή χρησιμοποιούν τη τεχνική συνομιλίας ανάμεσα στους μεγάλους και τους νεότερους συχνά δηλώνει μια διαφορετική προοπτική στην θεώρηση του κόσμου. Η περιορισμένη αντίληψη και κατανόηση της έννοιας του χρόνου και του τόπου, θα πρέπει να λαμβάνει χώρα στην αξιολογική διαδικασία της ιστορίας. Η οργανική σύνδεση ανάμεσα στο τοπίο και την ιστορία με λιτή περιγραφή του τοπίου είναι πιο λειτουργική και ευπρόσδεκτη προκειμένου το παιδί να αντιληφθεί ορισμένα πράγματα που για τον ενήλικα αναγνώστη είναι μάλλον αυτονόητα (Καρποζήλου Μ., 1994).

Σχετικά με το τόπο, αξίζει να σημειωθεί πως αποκτά ένα συμβολικό χαρακτήρα, που συναντάται ιδιαίτερα στα παραμύθια. Μερικοί συμβολισμοί που έχουν δημιουργηθεί είναι για παράδειγμα τα ανοίγματα, οι πόρτες, τα παράθυρα, οι σχισμές, οι χαραμάδες, αλλά και τα μονοπάτια, οι δρόμοι κτλ, σηματοδοτούν την ανάγκη και την επιθυμία για απόδραση και φυγή, παρέχοντας παράλληλα τη δυνατότητα για διαφορετικές προοπτικές και διευρυμένους ορίζοντες (Καρποζήλου, 1994).

Η σκηνογραφική πλαισίωση αποκτά μια εξέχουσα σημασία στο μέτρο που την οδηγεί στη δημιουργία αυθεντικής και πειστικής ατμόσφαιρας. (Καρπόζηλου, 1994). Στα παραμύθια ο χώρος δεν είναι αναγκαίο να είναι πραγματικός. Μπορεί να γίνεται σύνδεση ρεαλιστικού και φανταστικού, να μη δηλώνεται, αλλά να υπονοείται (Παπαντωνάκης & Κωτόπουλος, 2011).

### **Το θέμα :**

Με το θέμα εννοούμε γενικά το νόημα του κειμένου (Κανατσούλη, 2002), για αυτό και πολλές φορές όταν αναφερόμαστε στο θέμα χρησιμοποιούμε ταυτόσημα τις παρακάτω φράσεις: κυρίαρχο θέμα, πραγματικό νόημα, βαθύτερη σημασία, ουσιαστικό μήνυμα, κεντρική ιδέα (Καρπόζηλου, 1994). Αυτή η πολυμορφία που επικρατεί «προβάλλει» τη πρωταρχική σημασία που έχει το περιεχόμενο στα παιδικά λογοτεχνικά βιβλία . Η παρουσία ή η απουσία μια κεντρική ιδέας ή ενός θέματος θεωρείται βασικό στοιχείο στην αξιολόγηση, καθώς αυτή η επίμονη στάση στην ανάδυση της κεντρικής ιδέας είναι απόρροια ενός παιδαγωγικού προσανατολισμού όσων ασχολούνται με τα παιδικά βιβλία (Καρπόζηλου, 1994).

Σε κάθε λογοτεχνικό έργο υπάρχουν και θέματα που δεν είναι άμεσα φανερά (Κανατσούλη, 2002). Η κατανόηση ενός έργου ως προς το θέμα του μπορεί να κινηθεί σε πολλαπλά επίπεδα, όπως και η σημασία του μπορεί να εκτιμηθεί με πολλούς τρόπους ανάλογα με την εξελικτική πορεία του αναγνώστη (Καρπόζηλου, 1994).

Σχετικά με τη θεματολογία, με την οποία καταπιάνεται το παιδικό βιβλίο κυμαίνεται ουσιαστικά σε τρεις άξονες :

- ✚ Διαπροσωπικές σχέσεις και ατομικά προβλήματα
- ✚ Ευρύτερα κοινωνικά θέματα και προβλήματα
- ✚ Οικουμενικά θέματα και προβλήματα (Μαλαφάντης, στο Χατζηδημητρίου 1999) .

Ωστόσο, η θεματολογία αλλάζει και διευρύνεται, καθώς και η εικονογράφηση, στοχεύοντας στην αισθητική αυτονομία και τη πληρέστερη κατανόηση του κείμενου (Πάτσιου στο: Χατζηδημητρίου , 1999), αλλά και για να ανταποκρίνονται στις επιταγές της σύγχρονης κοινωνίας. Τα παιδικά

λογοτεχνήματα δεν είναι αναγκαίο να είναι θεματολογικά προσκολλημένα στο παιδί(Σακελλαρίου, 2009).

### **Δομή :**

Ως δομή ορίζουμε τους τρόπους με τους οποίους συνδέονται μεταξύ τους τα διάφορα μέρη του έργου (Κανατσούλη , 2002).

### **Αφήγηση και οπτική γωνία :**

Το νόημα ενός βιβλίου δεν είναι αποτέλεσμα μόνο του γλωσσικού συστήματος, άλλα προκύπτει ως δημιούργημα των σχέσεων και διαπλοκών της γλώσσας, της κοινωνίας, καθώς επίσης και των αφηγηματικών τρόπων που χρησιμοποιεί η παιδική λογοτεχνία στα είδη της (Κανατσούλη, 2000).Ο όρος «αφήγηση» είναι ένας μεταμοντέρνος κριτικός όρος που έκανε την εμφάνιση του στο λεξιλόγιο των λογοτεχνικών σπουδών στο δεύτερο μισό του 20<sup>ου</sup> αιώνα (Cuddon,2010).

Ο Genette θεωρείται ένας από τους σημαντικότερους εκπροσώπους της αφηγηματολογίας, ο οποίος παρουσίασε μια πιο σύνθετη μέθοδο ανάλυσης του αφηγηματικού λόγου, με βασικό στοιχείο αυτής της μεθόδου τη διάκριση ανάμεσα στην αφήγηση και την ιστορία. Από τη μια, η αφήγηση δηλώνει τη πλοκή και τη διάρθρωση των γεγονότων και από την άλλη η ιστορία σκιαγραφεί την ακολουθία των γεγονότων στην «πραγματικότητα» ( Πεσκετζή , 2003). Ο ίδιος ισχυρίζεται πως το αφήγημα λέει πάντα λιγότερα από όσα ξέρει, αλλά γνωστοποιεί συχνά περισσότερα απ' όσα λέει (Βασιλαράκης, 1992). Η αφήγηση αναφέρεται σε ακολουθία γεγονότων που συνδέεται με το χρόνο. Ο άνθρωπος χρησιμοποιεί την αφήγηση για να νοηματοδοτήσει τη πραγματικότητα, οργανώνει τη καθημερινή εμπειρία, ανταποκρίνεται στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος, καλύπτει βασικές ανάγκες έκφρασης και επικοινωνίας, τέρψης και πληροφόρησης (Καλογήρου , 2006).

Ένας αφηγηματικός λόγος συνιστάται από τρία στενά συνδεδεμένα μεταξύ τους στοιχεία, που είναι η ιστορία, ο αφηγηματικός τρόπος και η σημασία. Η αφήγηση περιτυλίγει την ιστορία και αποκαλύπτει μια σημασία. Η ιστορία σύμφωνα με τον Chatman S., περιλαμβάνει τα γεγονότα, τους χαρακτήρες και τη διάταξη τους, όσο και την οργάνωση τους. Η αφηγηματική ακολουθία και οι σχέσεις των χαρακτήρων διαμορφώνονται με βάση τις αναγνωρίσιμες φόρμες και από μόνη της

δηλώνει με ιδεολογία με την οποία εμμέσως καταδεικνύει κάποιες υποθέσεις σχετικά με την ανθρώπινη ύπαρξη (Κανατσούλη, 2000).

Κάθε ιστορία ξεδιπλώνεται μέσα από τη οπτική ενός ή περισσότερων προσώπων, τα οποία καθορίζουν και την αφηγηματική προοπτική του κειμένου. Ο Genette ορίζει τρία βασικά είδη εστίασης με βάση τις σχέσεις ανάμεσα στον αφηγητή τον/ τους κεντρικούς ήρωες :χωρίς εστίαση (μηδενική), την εσωτερική εστίαση (ένα ή περισσότερα πρόσωπα μας δίνουν πληροφορίες μέσα από τη δική τους γωνία αντίληψης και πρόσληψης που είναι περιορισμένη) και εξωτερική εστίαση (εξωτερική περιγραφή των πραγμάτων χωρίς να προβάλλονται συναισθήματα και σκέψεις)( Γιαννικοπούλου, 2006/ Κανατσούλη, 2000).

Στο θέμα της αφήγησης ο Πλάτωνας και ο Αριστοτέλης διέκριναν 3 βασικά είδη αφηγητή : i) τον ομιλητή ή ποιητή που χρησιμοποιεί τη δική του φωνή, ii) αυτόν που υιοθετεί τη φωνή κάποιου άλλου προσώπου ή προσώπων και μιλάει με μια φωνή που δεν είναι δική του, iii) αυτόν που χρησιμοποιεί ένα συνδυασμό της δικής του φωνής και της φωνής των άλλων (αναφ. στο: Cuddon, 2010).

Η οπτική γωνία έχει άμεση σχέση με τη «ταυτότητα» του αφηγητή. Η σχέση αφήγησης και οπτικής γωνίας, από την οποία ο αφηγητής βλέπει τα γεγονότα, είναι από τις βασικότερες αρχές τεχνικής της πεζογραφίας. Στα παιδικά βιβλία συναντάμε κυρίως τους εξής τρόπους αφηγηματικής οπτικής : Α) την αφήγηση χωρίς εστίαση (με μηδενική εστίαση), όταν η αφήγηση γίνεται από ένα παντογνώστη αφηγητή, δεν είναι χαρακτήρας της ιστορίας, αλλά ένας παρατηρητής που γνωρίζει όμως τις ενδόμυχες σκέψεις, τα συναισθήματα, τις αντιδράσεις των χαρακτήρων της ιστορίας, καθώς και το σκηνικό. Η αφήγηση είναι τριτοπρόσωπη, επιθυμώντας την αντικειμενική καταγραφή των γεγονότων ή καταστάσεων. Β)την πρωτοπρόσωπη αφήγηση, στην οποία ο αναγνώστης ταυτίζεται ουσιαστικά με την υποκειμενική άποψη των πραγμάτων, διότι ο αφηγητής της ιστορίας είναι ένα πρόσωπο που λαμβάνει χώρα στην εξέλιξη της ιστορίας (Κανατσούλη,2000). Γ) η αφήγηση γίνεται μέσα από την οπτική ενός από τους λογοτεχνικούς ήρωες και γίνεται σε γ' πρόσωπο από το λογοτεχνικό πρόσωπο, με τον οποίο ο αναγνώστης τείνει να ταυτιστεί, καθώς τα γεγονότα ξεδιπλώνονται μέσα από τη δική του θέαση των πραγμάτων.

Η αφήγηση της ιστορίας σε πρώτο ή σε τρίτο πρόσωπο θα δώσει διαφορετικό χρωματισμό στη διήγηση. Η τριτοπρόσωπη αφήγηση μπορεί να είναι



αντικειμενικότερη, ενώ άλλοτε ο αφηγητής παρουσιάζεται να ξέρει τα πάντα για όλους τους πλασματικούς χαρακτήρες της ιστορίας και μάλιστα να ξέρει περισσότερα από όσα ξέρουν αυτοί οι ίδιοι για τον εαυτό τους. Από την άλλη, η σε πρώτο πρόσωπο αφήγηση της δίνει ένα τόνο πολύ πιο προσωπικό. Ο πρωτοπρόσωπος αφηγητής-παιδί σ' ένα παιδικό βιβλίο μπορεί να προβάλλει το εξής δίλημμα (ή και αδιέξοδο) κατ' αρχάς στο συγγραφέα και στη συνέχεια στον αναγνώστη: εάν θέλει να είναι αληθοφανής ως παιδικός χαρακτήρας, ο λόγος του πρέπει να έχει όλες τις αδυναμίες και τα λάθη του παιδικού λόγου. Κάτι τέτοιο όμως σίγουρα μπορεί να αποβεί σε βάρος της ποιότητας του λογοτεχνικού λόγου. Η αυθεντικότητα του παιδικού λόγου, όπως γίνεται φανερό, βρίσκεται σε αντίθεση με τη λογοτεχνικότητα του λόγου. Από την άλλη πλευρά όμως, η πρωτοπρόσωπη αφήγηση από αφηγητή παιδί βοηθά πολύ περισσότερο το πραγματικό παιδί- αναγνώστη της ιστορίας να ταυτισθεί με τον ήρωα (Κανατσούλη, 2002).

Ιδιαίτερη σημασία για την αφηγηματική εξέλιξη οποιασδήποτε ιστορίας έχει ο χρόνος. Σε κάθε λογοτεχνικό έργο υπάρχουν δύο χρόνοι, ο χρόνος του αφηγηματικού λόγου -ο χρόνος δηλαδή που απαιτείται για την ανάγνωση της ιστορίας-και ο χρόνος της ιστορίας -η διάρκεια των γενομένων της αφήγησης. Οι σχέσεις των δύο αυτών χρόνων και η διαπλοκή τους έχουν εκτενώς μελετηθεί στη θεωρία της αφήγησης και έχουν φωτίσει νέα στρώματα της σημασίας του κειμένου (Κανατσούλη, 2002).

Ο χρόνος είναι ένα θέμα που δυσκολεύει ιδιαίτερα τους μικρούς αναγνώστες. Η δυσκολία αυτή έγκειται στη συνειδητοποίηση και διαφοροποίηση του χρόνου της ιστορίας και του χρόνου της αφήγησης, καθώς και οι σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα τους είναι πολύ σημαντικές για τη πρόσληψη της έννοιας του χρόνου σε λογοτεχνικά κείμενα (Παπαντωνάκης, 2006).

### **Γλώσσα και ύφος :**

Ο White αναφέρει πως οι περισσότεροι συγγραφείς παιδικών βιβλίων αποφεύγουν την χρήση κάποιων λέξεων, τις οποίες ενδεχομένως τα παιδιά δε γνωρίζουν τη σημασία τους, με αποτέλεσμα αυτό να κάνει πληκτική την ιστορία. Ο ίδιος ισχυρίζεται πως στα παιδιά αρέσουν οι λέξεις που τα δυσκολεύουν, από τη στιγμή που εντάσσονται σε κάποια συμφραζόμενα που απορροφούν τη προσοχή τους. Το γλωσσικό και γνωσιολογικό υπόβαθρο του παιδικού βιβλίου θα πρέπει να συνάδει με την ηλικία του παιδιού, ώστε να μπορεί να ικανοποιήσει τις ανάγκες του παιδιού

για κίνηση και για χαρά, να είναι απλό, λιτό, παραστατικό, εποπτικό, να καλλιεργεί ευγενικά αισθήματα και να δημιουργεί παρορμήσεις για «ανώτερες» πράξεις.

### **Αισθητική ανταπόκριση:**

Η αισθητική ανταπόκριση αναφέρεται στα συναισθήματα που μπορεί να προκληθούν στον αναγνώστη, στο αν σχετίζονται οι κειμενικές ενδείξεις με τα βιώματά του και εάν το κείμενο είναι ανοιχτό ώστε να υπάρχει φανταστική συνέχεια στην ιστορία.

### **Διακειμενικότητα :**

Το θέμα της «αναφοράς» του έργου σε σχέση με το κόσμο μεταθέτει το ζήτημα στο πεδίο της «διαλογικότητας» των κειμένων. Για τον Bakhtin, το κείμενο βρίσκεται σε διαρκή διάλογο με άλλα κείμενα και σ' αυτό συμφύρονται ετερογενείς φωνές, γλώσσες, ύφη, λόγοι. Εισάγεται έτσι η έννοια της «διακειμενικότητας», όρος που επινόησε η Kristeva, σύμφωνα με την οποία η διακειμενικότητα είναι μια διαδικασία απορρόφησης και μετασχηματισμού άλλων κειμένων (αναφ. στο: Αναγνωστοπούλου , 2007).

Η διακειμενικότητα λειτουργεί ως προοπτική φωνών που προέρχονται από άλλα κείμενα και ως «είσοδο σε ένα δίκτυο με χιλιάδες εισόδους και εξόδους», καθώς ένα κείμενο δεν αντιπροσωπεύει μόνο τον εαυτό του, αλλά και πολλά άλλα που το προετοιμάζουν, το προϋποθέτουν ή το επεκτείνουν . Συνεπώς, δεν περιορίζει, δεν εξατομικεύει, αλλά αντίθετα ανοίγει νέους ορίζοντες (Βασιλαράκης, 1992). Έτσι, η διακειμενικότητα θα μπορούσε να λέγεται και διαπροφορικότητα, αν στην λέξη κείμενο δεν έμπαιναν ή δεν εξυπακούονταν συχνά τα εισαγωγικά μεταφοράς στον προφορικό έντεχνό λόγο, με μόνη διαφορά ότι η έννοια της διακειμενικότητας κρατώντας την δομή, το γράμμα αφήνει στο περιθώριο ανάλυσης το ζωντανό υποκείμενο που αναπνέει λόγου χάρη στην φράση : είναι παιδιά πολλών ανθρώπων τα λόγια μας.

Το παιδί ως αναγνώστης, καθώς αρχίζει να αποκτά μια αναγνωστική εμπειρία, είναι σε θέση να μπορεί ακούγοντας ή διαβάζοντας μια ιστορία να εντοπίζει κοινά ή παραπλήσια μοτίβα- γνωρίσματα με άλλες ιστορίες που ξέρει. Όσο μεγαλύτερη γίνεται αυτή η ικανότητα του παιδιού, τόσο πιο πολύ θα αγαπήσει τα βιβλία και την ενασχόληση του με αυτά. Επομένως, διακειμενικότητα είναι η ικανότητα του

αναγνώστη να μπορεί διαβάζοντας ένα κείμενο να ανάγει, συγκρίνοντας το ή εξομοιώνοντας το ή παραλληλίζοντας το με άλλα γνωστά ή με κάποια προηγούμενη αναγνωστική εμπειρία. Η καλλιέργεια της ικανότητας αυτής μπορεί να προκύψει με τη συνεχή επιμονή και ενασχόληση του παιδιού με τη λογοτεχνία (Κανατσούλη, 2002).

### **Εικονογράφηση:**

Μιλώντας για παιδική λογοτεχνία θα πρέπει να αναφερθούμε στην εικονογράφηση τους, καθώς οι εικόνες παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στη πρόσληψη του κειμένου. Το γεγονός πως τα παιδιά χρειάζονται βιβλία με εικόνες γιατί τα καταλαβαίνουν καλύτερα συγκριτικά με βιβλία που απαρτίζονται μόνο με λέξεις είναι ευρέως διαδεδομένη (Κανατσούλη, 2002). Η εικόνα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επιτυχία των σκοπών του βιβλίου και γενικότερα στην όλη υπόθεση της αγωγής του παιδιού (Λαμπρινίδης, 1987). Αυτό μπορεί να μας οδηγήσει στην άποψη πως η φαντασία των παιδιών είναι οπτική, με την έννοια πως τα παιδιά έχουν αναπτύξει περισσότερο την ικανότητα να κατανοούν τις εικονικές πληροφορίες και οι εικόνες γίνονται αυτόματα κατανοητές στα παιδιά, απόψεις οι οποίες θεωρούνται αμφισβητήσιμες, καθώς οι εικόνες δεν είναι πιο συγκεκριμένες από τις λέξεις και αυτόματα κατανοητές (Κανατσούλη, 2002). Η ανάγνωση του βιβλίου με εικόνες γίνεται με διαφορετικό τρόπο από την ανάγνωση ενός βιβλίου που απαρτίζεται μόνο από λέξεις, εφόσον οι εικόνες φέρουν διαφορετικό είδος πληροφοριών από τις λέξεις (Κανατσούλη, 2002).

Τα εικονογραφημένα βιβλία είναι βιβλία κατεξοχήν που προσδιορίζονται για παιδιά μικρής ηλικίας και μεταδίδουν πληροφορίες ή αφηγούνται ιστορίες μέσα από την παράθεση εικόνων σε συνδυασμό με σύντομο κείμενο. Οι εικόνες στα εικονογραφημένα βιβλία προσφέρουν οπτικά ερεθίσματα για να ενεργοποιούν τις αισθητικές ευαισθησίες, όμως η βασικότερη επιδίωξη τους είναι να συμβάλλουν θετικά στην αφήγηση των ιστοριών (Nodelman , 2009).

Η λειτουργία των εικόνων είναι να επεξηγούν ή να διευκρινίζουν τον αφηγηματικό λόγο, καταλαμβάνοντας το μεγαλύτερο χώρο και «έχουν σημαντικό μερίδιο» στη μετάδοση των περισσότερων πληροφοριών. Η εικονογράφηση είναι «οπτικό υλικό που χρησιμοποιείται για να αποσαφηνίσει ή να διακοσμήσει ένα κείμενο, όπως σημειώνεται στο The American Heritage Dictionary(Nodelman ,

2009). Όσον αφορά τα κείμενα αυτών των βιβλίων είναι χαρακτηριστικά σύντομα και χωρίς πάρα πολλές λεπτομέρειες. Θα λέγαμε πως στα εικονογραφημένα βιβλία το νόημα και η σημασία τους αλληλεξαρτώνται από την αλληλεπίδραση της εικόνας με το κείμενο, ενισχύοντας το ένα το άλλο. Διαβάζοντας ένα εικονογραφημένο βιβλίο, οι λέξεις των κειμένων επηρεάζουν σε υψηλό βαθμό το τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε τις εικόνες, που τα δυο μέσα φαίνεται να καθρεπτίζουν τα βλέμματα τους (Nodelman , 2009). Στην ανάγνωση ενός εικονογραφημένου βιβλίου είναι μεγάλη η σημασία των λέξεων, όπως εξίσου σημαντική είναι και η συμβολή των εικόνων, η οποία αποτελεί σημαντικό παράγοντα μετάδοσης του κειμενικού μηνύματος (Γιαννικοπούλου,2008).

Τα εικονογραφημένα λογοτεχνικά βιβλία για παιδιά χαρακτηρίζονται αυτά τα οποία διαθέτουν και εικονική, αλλά και κειμενική αφήγηση ως αναπόσπαστα κομμάτια ενός ολοκληρωμένου έργου. Αλληλεπιδρούν μεταξύ τους με κοινό γνώμονα να αποκρυπτογραφήσουν την ιστορία. Στο σημείο αυτό θα παραθέσουμε το εξής: « αυτό που κατανοούν οι σύγχρονοι εικονογράφοι είναι πως το εικονοβιβλίο αφορά ουσιαστικά δύο όψεις της αφήγησης, την οπτική και τη λεκτική. Η καθεμία μπορεί να προβάλλεται ξεχωριστά, για να ισχυροποιεί, να εναρμονίζει, να προκαταλαμβάνει ή να επεκτείνει την άλλη» (Landes , 1985).

Όπως ισχυρίζεται και ο Roxburgh , στην παιδική λογοτεχνία η αφήγηση είναι στοιχείο ζωτικής σημασίας και στα σύγχρονα εικονογραφημένα βιβλία και λέει πως η κριτική θεωρία θα πρέπει να ασχολείται με τις αφηγηματικές λειτουργίες της εικονογράφησης ως κάτι κοινό και όχι ξέχωρο με τα αφηγηματικά στοιχεία του κειμένου. Βέβαια, πολλοί μελετητές αγνοούν και έτσι υποβαθμίζουν τη σημασία της εικόνας, αντιμετωπίζοντας τις εικόνες ως παραδοσιακή μορφή μελέτης της κριτικής της τέχνης (αναφ. στο : Nodelman, 2009).

Ο Derrida J. αποτυπώνει την άποψη του σχετικά με την ολότητα της γραφής καταγράφοντας τα παρακάτω:

« Γραφή δεν είναι μόνο οι κινήσεις του σώματος που μας βοηθούν να χαράξουμε – στην κυριολεξία- εικονογραφικές και ιδεογραφικές αναπαραστάσεις αλλά είναι το σύνολο αυτών των παραγόντων που τη καθιστούν δυνατή.... Άρα «γραφή» ονομάζουμε οτιδήποτε μπορεί γενικά να δώσει αφορμή για μια εγγραφή, λεκτική ή μη, ακόμα και αν αυτό που

μεταδίδει είναι κάτι ξένο προς τη κατηγορία της φωνής: κινηματογραφική, χορογραφική αλλά και ζωγραφική, μουσική κτλ» (αναφ. στο: Nodelman , 2009).

Οι σύγχρονοι εικονογράφοι προσπαθούν να ελκύσουν τον ενδιαφέρον του αναγνώστη, να αποκωδικοποιήσει τα εικονικά σύμβολα και μηνύματα, μέσω της παρατήρησης και της σύγκρισης των εικόνων. Με τη διαδικασία αυτή οι αναγνώστες μπορούν να μεταβιβάσουν και να εστιάσουν τη προσοχή τους από τον κειμενικό λόγο στην εικόνα και αντίστροφα , για να αποκωδικοποιήσουν τα νοήματα που ξεπετάγονται από το κείμενο και τις εικόνες (Γιαννικοπούλου, 2000).

Χαρακτηριστικά της εικόνας που εξετάζουμε είναι :

- Το πλαίσιο και οι γραμμές
- Η δράση και η κίνηση των προσώπων
- Οι χαρακτήρες και η ηθική τους ποιότητα
- Η διευθέτηση τους στο χώρο και η διαμόρφωση του σκηνικού
- Η επιλογή των σχημάτων
- Η προοπτική απεικόνιση
- Η χρήση του χρώματος

Υπάρχουν δύο κατηγορίες: τα εικονοβιβλία (picture books) και τα βιβλία με εικόνες ( illustrated books), που διαχωρίζουν τα βιβλία αναφορικά με τις διαφορετικές σχέσεις τους ανάμεσα σε εικόνες και λέξεις (Γιαννικοπούλου, 2008). Η ειδοποιός διαφορά ανάμεσα στις κατηγορίες είναι το γεγονός ότι το εικονοβιβλίο δεν ακολουθεί κατά γράμμα το κείμενο, άλλοτε το συμπληρώνει και άλλοτε δημιουργεί διαφορετικά ερεθίσματα από την ανάγνωση. Θα λέγαμε πως έχουμε διττή αφήγηση: κειμενική και εικονική. Αντίθετα, τα βιβλία με εικόνες επεξηγούν και ερμηνεύουν αυτό που λέει η αφήγηση (Κανατσούλη, 2002). Στην Ελλάδα, αλλά και διεθνώς σχετικά με αυτό το ζήτημα της ορολογίας του εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου δεν είναι ακόμη ξεκάθαρο και αποτελεί αντικείμενο συζήτησης (Γιαννικοπούλο , 2008).

Στην εικονογράφιση ενός παιδικού λογοτεχνικού έργου πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κάποια κριτήρια παράγοντες για την αξιολόγηση τους που είναι τα παρακάτω:

- 1) Η αισθητική ποιότητα των εικόνων. Η καθαρότητα σύλληψης, η ζυγισμένη σύνθεση, το καλό σχέδιο και η υποβλητικότητα του χρώματος είναι απαραίτητα στοιχεία ενός άρτιου εικαστικού αποτελέσματος.
- 2) Το ύφος της εικονογράφησης πρέπει να συμφωνεί με το πνεύμα του κειμένου. Η σχέση ανάμεσα στο κείμενο και την εικόνα είναι ιδιαίτερα στενή και γι' αυτό συχνά ο λογοτέχνης και ο εικονογράφος είναι το ίδιο πρόσωπο. Πρέπει και μέσω των εικόνων να υποβάλλεται το ιδιαίτερο κλίμα της ιστορίας που αφηγείται το βιβλίο. Το βασικό στοιχείο του ύφους του εικονογράφου είναι η ατμόσφαιρα που δημιουργεί, η οποία στήνεται με το χρώμα, τις γραμμές και τα σχήματα, τη χρήση φωτός-σκιάς. Η χρήση των χρωμάτων και οι διαβαθμίσεις τους υποβάλλουν ανάλογα συναισθήματα.
- 3) Ισορροπία κειμένου και εικόνας. Το κείμενο και οι εικόνες να συνεργάζονται στη διήγηση της ιστορίας μεταφέροντας το καθένα τη δική του εκδοχή για το θέμα. Σε καμιά περίπτωση οι εικόνες δεν οφείλουν να επικαλύπτουν το κείμενο, αντίθετα οφείλουν να προάγουν την υπόθεση και να την εμπλουτίζουν με νέα στοιχεία και να προσθέτουν τη δική τους αισθητική οπτική.
- 4) Θέση της εικόνας στη σελίδα. Η εικόνα οφείλει να είναι κοντά στο τμήμα του κειμένου που αναφέρεται. Αυτό βοηθά πολύ την ανάγνωση βιβλίων κυρίως από παιδιά προσχολικής ηλικίας. Πολλές φορές η τοποθέτηση της εικόνας μέσα στο κείμενο μπορεί να δυσχεράνει την ανάγνωσή του, καθώς το παιδί μπλέκεται σε χρώματα και σχέδια, ενώ υπάρχουν και περιπτώσεις που η διάχυση της εικόνας μέσα στο κείμενο αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του ύφους του βιβλίου.
- 5) Οι χαρακτήρες της ιστορίας πρέπει να είναι χαρακτηριστικοί και αναγνωρίσιμοι, σύμφωνοι με τις περιγραφές του κειμένου, μοναδικοί και να μην συγχέονται με τα πρόσωπα άλλων ιστοριών. Ακόμη και όταν ο εικονογράφος δεν συνηθίζει τις πολλές λεπτομέρειες, καλό θα είναι να διατηρεί κάποια μόνιμα εικονικά χαρακτηριστικά που καθιστούν τον ήρωα σε κάθε εικόνα αναγνωρίσιμο.
- 6) Οι εικόνες να ανταποκρίνονται στις δυνατότητες των παιδιών ανάλογα με τις γνωστικές τους ικανότητες. Άποψη κυρίως των παιδαγωγών είναι ότι ο εικονογράφος πρέπει να γνωρίζει ποια στοιχεία ή ποιες λεπτομέρειες να συμπεριλάβει στα σχέδιά του ώστε να γίνουν αντιληπτά από το παιδί και συνεπώς να είναι σε θέση αυτό να τα απολαύσει. Γενικά, η εικονογράφηση που απευθύνεται σε νήπια και σε παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας, κατά την άποψή τους, καλό θα είναι να είναι απλή, ρεαλιστική και

με σταδιακά αυξανόμενη δυσκολία. Τα βιβλία για μικρά παιδιά συνήθως ή είναι πολύ μικρά ή πολύ μεγάλα σε μέγεθος.

7) Αποφυγή στερεότυπων και ζωγραφικών κλισέ. Εκτός από την αποφυγή σεξιστικών, φυλετικών κ.λπ. στερεοτύπων από το συγγραφέα, πρέπει και ο εικονογράφος να έχει μια ανάλογη θέαση των πραγμάτων. Χωρίς να καταργεί την πραγματικότητα, σέβεται την πολυμορφία της αφήνοντας όμως περιθώρια στην ανάπτυξη της φαντασίας του παιδιού.

8) Το βιβλίο με εικόνες μπορεί, όπως και το λογοτεχνικό κείμενο, να εξάπτει το ενδιαφέρον του αναγνώστη μέσα από την δυσκολία του, να είναι δηλαδή ανοιχτό σε ποικίλες «αναγνώσεις». Η διακειμενικότητα υπάρχει και εδώ και μπορεί ο παρατηρητής της εικόνας να ανακαλύψει χαρακτήρες ή άλλου είδους λεπτομέρειες που τους έχει ξαναδεί αλλού.

10) Η οπτική γωνία από την οποία κάποιος παρατηρεί την εξέλιξη, διαμέσου των εικόνων, της ιστορίας είναι επίσης εμφανής. Εάν ο παρατηρητής είναι ανάμεσα στα πρόσωπα που βιώνουν την ιστορία ή όχι, αυτό μπορεί να απεικονίζεται. Μια πολύ συνήθης σύμβαση για να αναγνωρίσουμε ότι η εικονική αφήγηση γίνεται από κάποιον που ανήκει στον «κόσμο» της ιστορίας είναι όταν η εικόνα φέρει πλαίσιο· αυτό σημαίνει ότι τα γεγονότα περιγράφονται από μέσα.

11) Το βιβλίο με εικόνες δίνει ιδιαίτερο βάρος στην πρώτη και στην τελευταία σελίδα. Το εμπροσθόφυλλο και το οπισθόφυλλο οφείλουν να είναι πρωτίστως καλοσχεδιασμένα και ενδεικτικά του περιεχομένου, καθώς πρώτα με αυτά θα κάνει ο μελλοντικός αναγνώστης τη γνωριμία του με το συγκεκριμένο βιβλίο (Κανατσούλη , 2007 ).

## 2<sup>ο</sup> Κεφάλαιο

### Φιλοσοφία και Φιλοσοφία για παιδιά

#### 2.1 Τι είναι φιλοσοφία πως την αναγνωρίζουμε;

Η «φιλοσοφία» της φιλοσοφίας, αν θα μπορούσαμε να το πούμε έτσι, είναι η ίδια της η υπόσταση. Είναι πολύ δύσκολο, για την ακρίβεια ακατόρθωτο, να δοθεί ένας κοινά αποδεκτός ορισμός για την φιλοσοφία, αφού δεν καλύπτει έναν συγκεκριμένο τομέα γνώσης. Η προσπάθεια να «ορίσουμε» την φιλοσοφία θα ήταν σαν να προσπαθούμε να «κλείσουμε» τον ωκεανό στην παλάμη μας. Σημασία δεν έχει στην ουσία η Ιθάκη (φιλοσοφία), αλλά η πορεία για να φτάσεις σε αυτήν (έστω και η προσπάθεια προσέγγισης της). Η φιλοσοφία ψάχνει την αλήθεια και όσο περισσότερο πορεύεται κανείς στο δρόμο προς την αλήθεια τότε συνειδητοποιεί πόσο μακριά είναι η διαδρομή (Κωσταράς, 2001).

Η φιλοσοφία σημειώνει πορεία είκοσι έξι αιώνων, από τότε που εμφανίστηκε στο «στερέωμα του πολιτισμού» μέχρι και τις μέρες μας. Ο λόγος που παραμένει αθάνατη στους αιώνες οφείλεται στη αυτοτέλεια της, την αυτάρκεια της και γιατί είναι η μηχανή -τροφοδότης της σκέψης και των ιδεών των ανθρώπων. Οι ιδέες που συντηρούν τη φιλοσοφία είναι «παράθυρα ανοιχτά» προς το διαφορετικό και ανοίκειο (Πελεgrίνης, 1998). Επίσης, ένας ακόμη λόγος που η φιλοσοφία επιβιώνει στους αιώνες είναι η αντίθεση και η πολυφωνία (Κωσταράς, 2001), που θα λέγαμε πως συντελούν και τις προϋποθέσεις της.

Η λέξη «φιλοσοφία» με το ειδικό της νόημα ειπώθηκε για πρώτη φορά από τον Πυθαγόρα. Σύμφωνα με τον Πλάτωνα, ο οποίος θεωρείται ο πρώτος φιλόσοφος, ονόμασε για πρώτη φορά φιλόσοφο αυτόν που στρέφεται προς τη ουσία των πραγμάτων, αυτόν που κατευθύνει τη σκέψη και τη πράξη του μαζί προς την ουσία και όχι προς τα φαινόμενα. Η φιλοσοφία κατά το Πλάτωνα ήταν η ανύψωση του πνεύματος προς το αληθινό (αναζήτηση της αλήθειας) επιστημονική γνώση και μαζί ηθική παράσταση της ιδέας. Κατά τον Αριστοτέλη, η σοφία δεν εγκλωβίστηκε στον αντιληπτό με τις αισθήσεις γνωσιακό κόσμο (Νικολούδης, 1980).

Στην ιστορική πορεία της φιλοσοφίας έχουν πραγματοποιηθεί προσπάθειες για να της αποδοθεί ένα συγκεκριμένο περιεχόμενο σχετικά με την ουσία της και για πολλούς μελετητές εμπίπτει με τη στενότερη και ευρύτερη έννοια της γνώσης. Ο Αριστοτέλης ωστόσο μαζί με το Πλάτωνα θεωρούνται οι θεμελιωτές του



δυτικοευρωπαϊκού στοχασμού υπογραμμίζοντας το εξής : «Φιλοσοφία είναι και το να ερευνά κάποιος αν πρέπει να φιλοσοφεί ή όχι», και σημειώνει πως η ίδια η ερώτηση τι είναι φιλοσοφία, είναι μια φιλοσοφική ερώτηση (Κωσταράς, 2001), η οποία δεν μπορεί να χωρέσει σε μια απάντηση, σ' έναν ορισμό.

Στην ερώτηση επομένως «αν τα παιδιά είναι ικανά να κάνουν φιλοσοφία;» η απάντηση προϋποθέτει ένα κάποιο ορισμό της φιλοσοφίας, κάτι που να προσδιορίζει τι είναι η φιλοσοφία. Η αμφισβήτηση αυτή δεν αφορά στην ικανότητα των παιδιών, αλλά στον ορισμό της φιλοσοφίας, έτσι ώστε να γίνει δεκτό ότι είναι προσιτή στα παιδιά (Go, 2013). Υπάρχει μια γενική παραδοχή πως όλοι φιλοσοφούν ή έστω υπάρχουν στιγμές κατά τη διάρκεια της ζωής που οι σκέψεις μας κολυμπούν σε «φιλοσοφικά νερά», ιδίως όταν μας απασχολούν κρίσιμα ζητήματα- ερωτήματα για την νοηματοδότηση της ζωής μας, την ουσία της ψυχής, την εσωτερική «πράξη», για την ύλη και το πνεύμα, για το παροδικό και το αιώνιο, θέματα που έχουν άμεση σχέση με την ζωή (Κωσταράς, 2001).

Φιλοσοφώ σημαίνει δε σταματάω να ρωτάω για το οτιδήποτε, ακόμη και για πράγματα που θεωρούνται αυτονόητα, αν θα μπορούσαν ή θα έπρεπε να είναι διαφορετικά. Αυτή η συμπεριφορά- στάση εγκαινιάστηκε από το Σωκράτη, που σε όλη του τη ζωή δεν σταμάτησε να ρωτά (Πελεγρίνης, 2013), «εκμαιεύοντας» την αλήθεια. Με τον όρο φιλοσοφώ ο Καντ αναφέρεται στην φιλοσοφία ως δραστηριότητα ή πρακτική.

Ετυμολογικά, η φιλοσοφία σημαίνει φιλία, αγάπη για τη σοφία, που γίνεται προσιτή μόνο από τους θεούς. Γι' αυτό το λόγο κατά την αρχέγονη μορφή της, σημαίνει την αναζήτηση και την επιδίωξη της αλήθειας (Κουμάκης,2001). Βέβαια αυτό είναι πολύ γενικό και δεν είναι καθόλου διαφωτιστικό (King, 2005), καθώς οι ίδιες οι έννοιες με τις οποίες προσπαθούμε να περιγράψουμε την φιλοσοφία (αγάπη, φιλία, σοφία) δε περικλείουν μια σημασία και δεν υπάρχει κάποιος καθολικός ορισμός που να προσδιορίζει τι ακριβώς σημαίνουν. Αν η φιλοσοφία μεταφράζεται ως «αγάπη για τη σοφία», η ετυμολογική της έννοια είναι ευρύτερη και αναφέρεται στην άσκηση της περιέργειας και της διάνοιας, χωρίς κανένα συγκεκριμένο περιορισμό σε ό,τι αφορά το αντικείμενο της (Πέτρου, 2013): «Φιλοσοφία είναι μια γενική επιστήμη που λαμβάνει υπόψη της τα πορίσματα επιμέρους επιστημών και επιζητεί την καθολική σύλληψη του επιστητού με στόχο να δημιουργήσει μια ενιαία θεωρία για τον κόσμο και την ζωή». Η ουσία της είναι η αδιάκοπη δραστηριότητα, η

αναζήτηση της αλήθειας, η λογική διασάφηση και ανάλυση των σκέψεων (Κουμάκης 2001). Από την άλλη, το αντικείμενο της φιλοσοφίας είναι οι έννοιες, οι μέθοδοι, οι υποθέσεις, καθώς δε μελετά μόνο τη φύση του νου και της συνείδησης, της λογικής και της ηθικότητας, αλλά έχει άμεση σχέση με τις υπόλοιπες επιστήμες, την ιστορία, τα μαθηματικά, τα θρησκευτικά κ.α (King, 2005), κάτι που αποδεικνύει την επιτακτική είσοδο της φιλοσοφίας στη σχολική τάξη.

Στη φιλοσοφία αναρωτιόμαστε ελεύθερα πάνω στα προβλήματα, χωρίς να μας απασχολούν άμεσα οι θεωρίες που έχουν προκύψει ως απάντηση των προβλημάτων, καθώς επιθυμούμε να σκεφτούμε πάνω σ' αυτά πρωταρχικά, με μόνο «εργαλείο» τη κριτική σκέψη, χωρίς την ανάγκη προπαρασκευασμένων απαντήσεων (Νικολούδης, 1980). Βεβαία η ελευθερία της σκέψης σε καμιά περίπτωση δε συνεπάγεται απώλεια της «συστηματικότητας» του στοχασμού. Η σκέψη έχοντας ως πλήρη τη φιλοσοφία, δε μπορεί παρά μόνο να σαλπάρει σε νέα άγνωστα νερά, κάνοντας το τρόπο σκέψης των ανθρώπων να αναθεωρείται, αφήνοντας τη στη ρευστότητα και το αβέβαιο των ρευμάτων. Τελικά, μήπως η φιλοσοφία είναι μια «αρνητική σκέψη», αφού αμφισβητεί κάθε βεβαιότητα, προσπαθεί να κατακτήσει το ξένο- το άγνωστο- και μετατρέπει σε προβληματικό αυτό που είναι οικείο, συγκεντρώνοντας απαντήσεις που αυτομάτως μεταμορφώνονται σε ερωτήσεις; (Νικολούδης, 1980). Η φιλοσοφία λειτουργεί θετικά, αφυπνίζοντας την σκέψη μας, η οποία στις μέρες μας (τυποποίηση των πάντων) βρίσκεται σε «νάρκη». Οι επιστήμονες που ασχολούνται με τη φιλοσοφία διακατέχονται από την ανάγκη αναζήτησης της πραγματικότητας – αλήθειας και την ανακάλυψη της (Πελεgrίνης, 1998), κάτι που απαιτεί ένα συνεχή αγώνα.

Επίσης, θα πρέπει να τονίσουμε πως ένα ζωτικό στοιχείο της φιλοσοφίας είναι τα μέσα – εργαλεία- που «επιστρατεύεται» για τη διεξαγωγή της «επίλυσης του προβλήματος». Πρωταρχική σημασία έχουν τα επιχειρήματα, που όπως χαρακτηρίζει ο Μπαγκίνι την φιλοσοφία ως το «βασίλειο του επιχειρήματος». Η φιλοσοφία κινεί το ενδιαφέρον κατά κύριο λόγο αυτών που επιθυμούν να κατανοήσουν την ανθρώπινη φύση και κοινωνία (Βεϊκος, 1989). Τα παιδιά έμμεσα ανήκουν σ' αυτή τη «κατηγορία», καθώς σε καθημερινό επίπεδο προσπαθούν να ερμηνεύσουν και να ανακαλύψουν το κόσμο που τα περιβάλλει, (βέβαια δεν πρόκειται για συνειδητή αναζήτηση).

Η φιλοσοφία μπορεί να έχει λόγο ύπαρξης ακόμη και σ' έναν κόσμο

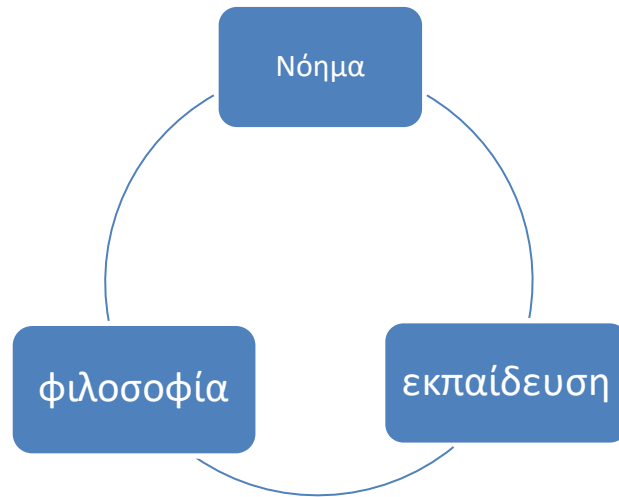
απεγάδιαστο, όπου ο άνθρωπος θα είχε καταφέρει να φτάσει και να γνωρίσει την αλήθεια των πραγμάτων, ακόμη και αν από δεσμότης στη σπηλιά καταφέρει να αντικρίσει το αληθινό φως και όχι τη σκιά, η φιλοσοφία θα ήταν παρούσα αφού το ερώτημα «μήπως τα πράγματα θα μπορούσαν ή θα έπρεπε να είναι αλλιώς» πάντα θα κρύβεται στις σκέψεις μας (Πελεgrίνης Θ,1998).

## 2.2 Η φιλοσοφία για παιδιά <sup>11</sup> στην εκπαιδευτική πραγματικότητα :

Η φιλοσοφία με τα παιδιά φαίνεται να στηρίζεται σε τρεις αλληλοσυνδεόμενος κρίκος, που είναι το νόημα, η φιλοσοφία και το σχολείο ( Θεοδωροπούλου, 2007).

---

<sup>1</sup> Η ορολογία αυτή «Φιλοσοφία για παιδιά» προκύπτει από την αυτολεξεί μετάφραση του όρου «Philosophy with Children», απόδοση που επιλέχθηκε σε πολλές γλώσσες με απώτερο σκοπό να περιγράψει τις φιλοσοφικές πρακτικές με τα παιδιά, ως εφαρμογή ή προέκταση του προγράμματος που προτάθηκε από τους Lipman-Sharp. Υπάρχουν βέβαια και άλλες προτεινόμενες προτάσεις σχετικά με την ορολογία που επικράτησε, ενδεικτικά: φιλοσοφία με τα παιδιά, φιλοσοφία και παιδιά, φιλοσοφικές δραστηριότητες για παιδιά και νέους, προτάσεις που σχετίζονται με τις ιδιαίτερες ανάγκες των ομάδων που είχαν ως δράση να προωθήσουν την διδασκαλία της φιλοσοφίας μαζί με τα παιδιά. Το 1998 ήρθε προς εξέταση το ενδεχόμενο διάδοσης και χρήσης μιας άλλης ορολογίας, η οποία θα μπορούσε να καλύψει το εύρος των παρόμοιων δραστηριοτήτων, ωστόσο ο όρος «φιλοσοφία για παιδιά» παραμένει ως έχει «ως όρος- ομπρέλα για τις συναφείς φιλοσοφικές πρακτικές» (Θεοδωροπούλου, 2007) σκοπό να περιγράψει τις φιλοσοφικές πρακτικές με τα παιδιά, ως εφαρμογή ή προέκταση του προγράμματος που προτάθηκε από τους Lipman-Sharp. Υπάρχουν βέβαια και άλλες προτεινόμενες προτάσεις σχετικά με την ορολογία που επικράτησε, ενδεικτικά: φιλοσοφία με τα παιδιά, φιλοσοφία και παιδιά, φιλοσοφικές δραστηριότητες για παιδιά και νέους, προτάσεις που σχετίζονται με τις ιδιαίτερες ανάγκες των ομάδων που είχαν ως δράση να προωθήσουν την διδασκαλία της φιλοσοφίας μαζί με τα παιδιά. Το 1998 ήρθε προς εξέταση το ενδεχόμενο διάδοσης και χρήσης μιας άλλης ορολογίας, η οποία θα μπορούσε να καλύψει το εύρος των παρόμοιων δραστηριοτήτων, ωστόσο ο όρος «φιλοσοφία για παιδιά» παραμένει ως έχει «ως όρος- ομπρέλα για τις συναφείς φιλοσοφικές πρακτικές» (Θεοδωροπούλου, 2007)



Οι «αλληλοσυνδεόμενοι κρίκοι» δημιουργούν ένα πρόσφορο έδαφος για την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού με πρωταρχικό σκοπό την ανάπτυξη της σκέψης ως θεμέλιο για την επίτευξη της προσωπικής αυτονομίας στη βάση της διαλογικής αρχής (Θεοδωροπούλου, 2007). Η φιλοσοφία για παιδιά κάνει την εμφάνιση της ως μια μορφή εφαρμοσμένης φιλοσοφίας στην εκπαίδευση από τον αμερικάνο φιλόσοφο Matthew Lipman στις αρχές της δεκαετίας του '70 με κύριο στόχο τη βελτίωση της ικανότητας των μαθητών για κριτική και δημιουργική σκέψη (Νικολιδάκη, 2011).

Η φιλοσοφία συναντά αναγκαστικά την εκπαίδευση, ή μάλλον η εκπαίδευση δημιουργεί την ανάγκη για φιλοσοφία (Θεοδωροπούλου, 2011), καθώς είναι ένας βασικός τρόπος ζωής του πνεύματος (Κωσταράς, 2001). Η φιλοσοφία μπορεί να θεωρηθεί η πηγή όλων των μορφών πνευματικής δημιουργίας (Κωσταράς, 2001) και μπορεί να χαρακτηριστεί ως απελευθερωτής της σκέψης, και όχι δεσμώτης του ελεύθερου πνεύματος των παιδιών. Βέβαια στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονίσουμε πως η άσκηση των παιδιών στη φιλοσοφία, έχει άμεση σχέση με το «είδος» των μαθητών που θέλουμε.

Η φιλοσοφία υπάρχει στην εκπαίδευση; Μήπως ενδέχεται να έχει μεταμορφωθεί σε κάτι άλλο, όπως κριτική σκέψη, δεξιότητες, ηθικές αξίες κτλ. Η φιλοσοφία συνδέεται με το σχολείο και η σχέση αυτή κάνει την παρουσία της αισθητή από την αρχαιότητα. Βέβαια για το Πλάτωνα και τον Αριστοτέλη πρέπει να σημειώσουμε πως θέτουν ως απαραίτητη προϋπόθεση για τη πραγματοποίηση της

φιλοσοφίας (σε μορφή συζήτησης) μόνο με ενήλικες, εφόσον τα παιδιά θεωρούνται απολύτως ακατάλληλα γι' αυτήν τη δραστηριότητα (Kennedy, 2013) .

Για να απαντήσουμε στο ερώτημα αν υπάρχει η φιλοσοφία στην εκπαίδευση θα πρέπει πρώτα να διερευνήσουμε αν η φύση της φιλοσοφίας είναι διδακτική, ένα ακόμη μεγάλο ερώτημα που απασχολεί τους ερευνητές. Είναι ένα ερώτημα σαν αυτό που είχε θέσει ο Αριστοτέλης για την φύση της ηθικής αρετής το αν μπορεί να διδαχθεί και ποιος είναι ικανός να την διδάξει.

Υπάρχει κάποιος που μπορεί να κατέχει την φιλοσοφία ή μπορεί κανείς να την μεταδώσει; Τα ερωτήματα των παιδιών έχουν μια πρωταρχική φιλοσοφική στάση (Θεοδωροπούλου, εισαγ. στο: Sharp & Splitter, 2011), με τα οποία εκφράζουν τις απορίες τους που δεν έχουν ακόμη απαντηθεί (πχ τι γίνεται όταν πεθαίνουμε) και μάλλον θα παραμείνουν αναπάντητα εσαεί . Κάθε άνθρωπος έχει τις δικές του προσωπικές εμπειρίες μέσω των οποίων πηγάζει πρωτογενές υλικό για φιλοσοφείν.

Η καταλληλότητα της φιλοσοφίας με παιδιά έχει αμφισβητηθεί από αυτούς που ισχυρίζονται ότι τα παιδιά δεν είναι ικανά από εξελικτική άποψη για θεωρητικό και αφηρημένο στοχασμό , που θεωρείται προϋπόθεση για τη φιλοσοφία (Haynes, 2008). Υπάρχουν πολλές αντικρουόμενες απόψεις σχετικά με τη σχέση του παιδιού με τη φιλοσοφία. Ο Πλάτωνας στο έργο του Πολιτεία θεωρεί πως για να μπορέσουμε να φιλοσοφήσουμε πρέπει να είμαστε σε μια προχωρημένη ηλικία, ενώ ο Καλλικλής ισχυρίζεται πως δεν είναι ποτέ νωρίς για να αρχίσει κανείς να φιλοσοφεί. Σύμφωνα με τον Montaigne η φιλοσοφία είναι προσιτή στα παιδιά και ο Jaspers πιστεύει πως οι ερωτήσεις των παιδιών είναι το θεμέλιο του φιλοσοφικού στοχασμού. Εκτός από τους πρώτους μεγάλους δασκάλους, όπως είναι ο Πλωτίνος, που δεχόταν και εκπαίδευε τα παιδιά μέσα στο ίδιο του το σπίτι ή ο Επίκουρος, ο οποίος συνιστούσε να φιλοσοφούμε όσο το δυνατό νωρίτερα, οι φιλόσοφοι της αρχαιότητας δεν ασχολήθηκαν ιδιαίτερα με τα μικρά παιδιά (Go, 2013).

Στις μέρες μας, η έρευνα έχει αποδείξει πως μπορεί να εφαρμοστεί η φιλοσοφία σε πολύ μικρά παιδιά και γι' αυτό υπάρχουν αποδεικτικά στοιχεία (Haynes, 2008) και όπως καταγράφεται στη Διεθνή Σύμβαση των δικαιωμάτων των παιδιών κατοχυρώνει «το δικαίωμα του παιδιού να εκφράζει ελεύθερα τη γνώμη του για κάθε ζήτημα που το ενδιαφέρει» και την ελευθερία να αναζητά, να δέχεται και να διαδίδει πληροφορίες και ιδέες κάθε είδους». Μέσα από αυτά φαίνεται ολοφάνερα πως η ανάπτυξη νέων φιλοσοφικών πρακτικών με τα παιδιά εγγράφεται στις

πρακτικές με ανθρωπολογική σημασία, καθώς τοποθετεί το μαθητή στο κέντρο των εκπαιδευτικών ενασχολήσεων. Με αυτό τον όρο «παιδί» δεν περιγράφεται απλά μια αναγνωρίσιμη φάση μιας πρώιμης ανάπτυξης ενός ατόμου, αλλά πολύ περισσότερο η «πηγή ύπαρξης» μέσα από την οποία μπορούμε να αντλούμε κάποια συγκεκριμένα και απρόβλεπτα στοιχεία που αφορούν τη φιλοσοφική εμπειρία και δράση. Ο/ η εκπαιδευτικός, αν θέλει να μεταμορφώσει την τάξη του σε ερευνητική κοινότητα, είναι αναγκαίο να πλησιάσουν το παιδί ως πηγή ύπαρξης που είναι. Μέσα σε μια τέτοια κοινότητα το παιδί μπορεί να βιώσει και να εμπλουτίσει τη «περιπέτεια του φιλοσοφείν» (Haynes, 2008) .

Τα παιδιά θα λέγαμε πως είναι εκ φύσεως «φιλόσοφοι» ρωτώντας ασταμάτητα για τα πάντα, σε αντίθεση με τους ενήλικες, οι οποίοι προτιμούν να συμβιβάζονται με τη καθεστηκυία πραγματικότητα (Πελεγρίνης, 2013), που ζουν σαν τους ανθρώπους των σπηλαίων της πλατωνικής αλληγορίας. Οι ερωτήσεις είναι τα ζωτικά κύτταρα της φιλοσοφίας, τη κρατούν ζωντανή και τα παιδιά αμφιβάλουν για όσα εμείς θεωρούμε δεδομένα, πηγαίνοντας στην αρχή, κάτι που η Hannah Arendt το ονόμασε «αρχή της σημασίας της γέννησης/γενεθλιότητας», που είναι κυρίαρχο χαρακτηριστικό της παιδικής ηλικίας (αναφ. στο : Kennedy, 2013).

Στη διάρκεια της παιδικής ηλικίας οι ερωτήσεις που διατυπώνονται προκύπτουν από τον αμελητέο θαυμασμό που διακατέχει τα παιδιά, που έχουν την έμφυτη τάση να ρωτούν συνεχώς για διάφορα θέματα, τα οποία δεν έχουν κάποια καθορισμένη και καθολική απάντηση, ξεκινώντας τις ερωτήσεις τους συνήθως έτσι : γιατί, τι είναι, τι σημαίνει. Σημειωτέον, αυτό δηλώνει την φιλοσοφική διάσταση των ερωτημάτων των παιδιών, καθώς το πιο άμεσο και αποκαλυπτικό ερώτημα είναι το φιλοσοφικό. Η αφετηρία της φιλοσοφικής συζήτησης είναι τα ερωτήματα, που θεωρούμε δύσκολα αλλά συνάμα και συνηθισμένα (τι είναι αγάπη; Τι είναι υπομονή; κτλ) και που μας «αναγκάζουν» να στραφούμε προς τα εκεί για να τα αντιμετωπίσουμε. Όσο προσπαθούμε να απαντήσουμε τα ερωτήματα που μας «κοπιάζουν» τη σκέψη, αντιλαμβανόμαστε την ιδιαιτερότητα τους. Νιώθουμε πως βρισκόμαστε μπροστά σε ένα γόρδιο δεσμό και δε ξέρουμε από που να ξεκινήσουμε για να το ξετυλίξουμε και ποια μέθοδο να ακολουθήσουμε για να βρούμε τη λύση του προβλήματος που αντιμετωπίσουμε. Αυτή βέβαια θα λέγαμε πως είναι και η γοητεία τους, μας ελκύουν ή μας εκνευρίζουν, λόγω των χαρακτηριστικών που τα διακρίνει (γενικότητα, ασάφεια και παραδοξότητα) και πολλές φορές μας στρέφουν να

παρατηρήσουμε τον εαυτό μας και τον κόσμο σαν παρατηρητές («απέξω»), κάτι που ουσιαστικά είναι ακατόρθωτο. Καταλήγουμε πως η φιλοσοφία είναι σκέψη πάνω στην ίδια τη σκέψη και τις δυνατότητες της (Βιρβιδάκης, 2001).

Η ερώτηση, λοιπόν, είναι η απόδοση της παιδικής σκέψης που βοηθάει καθοριστικά την πορεία προς την ανακάλυψη του «Εγώ» και του κόσμου που τα περιβάλλει. Ωστόσο μερικές ερωτήσεις των παιδιών μπορεί να μην είναι φιλοσοφικές, έχουν όμως τη δυνατότητα να πυροδοτήσουν μια «αυθεντική φιλοσοφική διεργασία έρευνας». Όπως φαίνεται η ερώτηση αφενός αποτελεί πηγή, όπου μπορεί να καλλιεργηθεί και να αναπτυχθεί η φιλοσοφία και αφετέρου λειτουργεί ως θετικό ερέθισμα για μια διαφορετική παιδαγωγική διαχείριση της απάντησης (Θεοδωροπούλου, 2007). Τα παιδιά σιγά σιγά αρχίζουν να ενδιαφέρονται όλο και περισσότερο στο να θέτουν ερωτήματα που είναι άμεσα συνυφασμένα και προκύπτουν από την ίδια τους την ζωή (Haynes, 2008).

Ένα «ορόσημο» της φιλοσοφίας που τη συνδέει με τη διαδικασία της νοηματοδότησης του κόσμου του παιδιού σημειώνεται στη σχέση της φιλοσοφικής σκέψης με τα ερωτήματα που θέτει το ίδιο το παιδί, πράγμα το οποίο σύμφωνα με τους φιλοσόφους λειτουργεί ως απόδειξη της φιλοσοφικότητας της σκέψης του παιδιού, έστω και ως «προ- φιλοσοφική δραστηριοποίηση της ανθρώπινης σκέψης» (Haynes, 2008). Τα ερωτήματα που διατυπώνονται από τα παιδιά αποτελούν την κοιτίδα του φιλοσοφικού στοχασμού, καθώς συνδέονται άμεσα με την όλη διαδικασία νοηματοδότησης του κόσμου με κέντρο το ίδιο το παιδί.

Όλα αυτά λειτουργούν ως απόδειξη πως το παιδί και η φιλοσοφία δε μπορούν παρά μονό να συνυπάρχουν (Kennedy, 2013) και οι ισχυρισμοί περί αποκλεισμού-εξορίας του παιδιού από τη φιλοσοφία θεωρούνται άτοποι. Ο ρόλος της φιλοσοφίας στο σημείο αυτό μπορεί να βοηθήσει το παιδί να αποσαφηνίσει τη σκέψη του και να το βοηθήσει να χαράξει τις πιθανές λύσεις και επιπλέον τροφοδοτεί τη σκέψη με τις κατάλληλες ικανότητες, με τις οποίες μπορεί να στηρίξει κάθε εκπαιδευτική διαδικασία. Οι ερωτήσεις των παιδιών θα πρέπει να αναγνωριστούν ως κίνητρο για μάθηση και να αξιοποιούνται αναλόγως.

Η φιλοσοφία δεν μας διδάσκει πως είναι τα πράγματα, αλλά πολύ περισσότερο πως είναι δυνατό ή θα μπορούσαν να είναι. Είναι προσιτή σε όλους όσους βέβαια θέλουν να δουν την πραγματικότητα με άλλη οπτική γωνιά και να συλλογιστούν για αυτά που θεωρούν αυτονόητα, όμως δεν μπορούν να απαντηθούν

με μια επιφανειακή ματιά. Έτσι είναι άτοπο να αποκλειστούν τα παιδιά από τη φιλοσοφική δράση, αφού είναι «φύσει» τους.

Επανερχόμενοι στο αρχικό ερώτημα για τη φιλοσοφία στην εκπαίδευση, φαίνεται πως η φιλοσοφία έχει σημαντικό ρόλο και θα πρέπει στο σημείο αυτό να εξετάσουμε το τρόπο με τον οποίο θα πρέπει η φιλοσοφία να εισαχθεί στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Βασική προϋπόθεση για να καρποφορήσει η φιλοσοφία στη σχολική τάξη είναι μια ριζική μετατροπή του/της εκπαιδευτικού από κυρίαρχο ρυθμιστή της διαδικασίας της μάθησης σε συνομιλητή με τους μαθητές του, με δεκτικότητα στις ενστάσεις και τις αμφιβολίες που θέτουν (οι μαθητές, Πελεγρίνης,2013). Οι ενήλικες κάνουν φιλοσοφία με τα παιδιά και όχι στα παιδιά ή για παιδιά, καθώς ο Lipman θεωρεί πως το για δηλώνει πως στα παιδιά παρέχεται κάτι που δεν έχουν (Kennedy, 2013). Επίσης, ο Lipman (1988), υπογραμμίζει πως ο τρόπος ζωής μετατρέπει το μαθητή από παθητικό αποδέκτη της μέχρι παρούσας γνώσης, σε ενεργητικό αναζητητή της γνώσης και δυνάμει κατασκευαστή της. Κάθε μαθητής εκτός από το τι είναι αναγκαίο να μάθει και το πώς φτάνω στο τι και η φιλοσοφία είναι το μέσο για να μπορέσει το παιδί να γίνει ερευνητής της αλήθειας.

Η φύση της φιλοσοφίας είναι βέβαιο πως θα αλλοιωθεί αναγκαστικά όταν βρεθεί στον ίδιο χώρο με τα παιδιά. Ζητούμενο είναι να καταφέρει έστω και αλλοιωμένη να διατηρήσει την ουσία της (Go, 2013). Η φιλοσοφία για παιδιά αποτελεί μια νέα πρόκληση για τη σκέψη και θα πρέπει να λειτουργεί ως μια δραστηριότητα μέσω της οποίας τα παιδιά να μπορούν να μνηθούν. Επίσης, θα πρέπει να έχει διαρκή στόχο την «υπέρβαση» της σκέψης και τη βοήθεια προς το παιδί ώστε να βοηθάει το παιδί να μάθει να σχηματίζει αυτόνομη σκέψη, να κατανοεί την οπτική γωνία των άλλων και να αναπτύσσει κριτική ικανότητα (Θεοδωροπούλου, 2011). Η φιλοσοφία πρόκειται για μια δημιουργική διαδικασία, που πορεύεται μέσα στην αβεβαιότητα (Go,2013.)

Στο σημείο της έναρξης της φιλοσοφικής δραστηριότητας με το παιδί ως συν-ερευνητή/συν-ομιλητή είναι σημαντικό για το παιδί να θέτει ερωτήματα, να «παίζει» με τις σκέψεις του. Όταν προσεγγίζουμε τη φιλοσοφία και το παιδί δε μιλάμε για την ακαδημαϊκή μορφή της φιλοσοφίας, αλλά τη προσεγγίζουμε ως μια δραστηριότητα όπου οι μηχανισμοί της μπορούν να εξοικειώσουν τα παιδιά στη μύηση του «φιλοσοφικώς σκέπτεσθαι», εφόσον είναι τρόπος σκέψης και ως θεμελιώδες παιδαγωγικό ζητούμενο της φιλοσοφίας έχουμε θέσει το καλύτερο τρόπο σκέψης, με



άλλα λόγια το «καλώς σκέπτεσθαι» (Θεοδωροπούλου: εισ. Sharp& Splitter, 2011). Η καλή χρήση της λογικής αποτελεί το μεγαλύτερο και σημαντικότερο τόπο της αγωγής της σκέψης και η φιλοσοφία έχει την ικανότητα να τροφοδοτεί τη σκέψη. «Φιλοσοφώ σημαίνει σκέφτομαι καλύτερα, για να ζω καλύτερα. Τι σημαίνει όμως ζω καλύτερα; Για να απαντήσουμε πρέπει να κάνουμε τουλάχιστον λίγη φιλοσοφία» (Go, 2013).

Τι σημαίνει σκέφτομαι καλύτερα; Για ένα φιλόσοφο σημαίνει να αναλαμβάνει μια εργασία με την οποία τίθεται ένα πρόβλημα να δεσμεύεται σε μια προσπάθεια αλήθειας. Θέτουμε δηλαδή εδώ το ερώτημα των απαρχών του φιλοσοφείν. Αρκεί ωστόσο, ως φιλόσοφοι να συγκατατεθούμε στη δέσμευση μας σε μια ορισμένη εργασία, στην ικανοποίηση ορισμένων απαιτήσεων, στην αποδοχή ορισμένων ορίων που συνδέονται με την πραγματικότητα των παιδιών ή των μη ειδικών. Τεχνικά πάντως, θα περιγράφαμε ως εξής αυτήν την φιλοσοφική εργασία : μαθαίνω να θέτω ένα πρόβλημα, κάτω από την ιδέα της αλήθειας, και να στοχάζομαι πάνω σε αυτό, υποβάλλοντάς το στον έλεγχο του πραγματικού, μέσω της προσπάθειας της λογικής (Go, 2013).

Ως βασικές «απαιτήσεις» της φιλοσοφίας καταγράφονται, από τον Nicolas Go, οι εξής:

- Εσωτερική ανάγκη (δεν μπορούμε να φιλοσοφήσουμε από σχολικό εξαναγκασμό ή χάριν παιδείας).
- Απαίτηση αλήθειας
- Έκκληξη
- Κριτική
- Ριζικότητα (στη φιλοσοφία, η κριτική εξέταση δεν επιδέχεται σταμάτημα - ασκείται μέχρις ότου μακριά και αν φτάσει, με όποιο κόστος).
- Αβεβαιότητα
- Πλουραλισμός (ό.π.).

Η σκέψη του παιδιού βρίσκεται στο επίκεντρο της έρευνας της φιλοσοφίας, που την απασχολεί αδιάκοπα, όπως και η φιλοσοφική σκέψη είναι ερευνητικός τρόπος για την εκπαίδευση. Η φιλοσοφία με τα παιδιά στρέφει αυτομάτως τη διδασκαλία στο ίδιο το παιδί, καθώς σημαντικό χώρο λαμβάνουν η αφύπνιση των ενδιαφερόντων του και η ενθάρρυνση των ικανοτήτων του και κατ' επέκταση η δυνατότητα του να

μάθει να στηρίζεται σε ισχυρούς συλλογισμούς κ.α. «Η φιλοσοφία νοείται ως μια πηγή γνωστικών δεξιοτήτων, αναπαριστώντας ένα λογικό μοντέλο για την εξέλιξη της σκέψης του παιδιού» (Θεοδωροπούλου, 2011). Ο φόβος της εισαγωγής της φιλοσοφίας οφείλεται στη πεποίθηση πως οι μαθητές δεν έχουν ωριμάσει αρκετά, το μυαλό τους δε μπορεί να χωνέψει τις συνεχείς ανατροπές που συνεπάγεται η άσκησή τους στην φιλοσοφία, δεν λαμβάνει υπόψη ότι το μυαλό των μικρών παιδιών από τη φύση του δεν περιορίζεται σε ό,τι εκλαμβάνεται ως πραγματικότητα (Πελεγρίνης, 2013).

Όσον αφορά στο τρόπο εισαγωγής της φιλοσοφίας στην εκπαίδευση προκύπτει το ζήτημα «εάν μια νέα εισαγωγή της φιλοσοφίας στο σχολείο θα είχε τη μορφή διακριτού μαθήματος ή διαθεματικών δραστηριοτήτων - προς ενίσχυση των στόχων των βασικών αναλυτικών προγραμμάτων» (Θεοδωροπούλου, 2008). Σύμφωνα με τον Πελεγρίνη (2013), θα πρέπει να ενσωματωθεί μεταξύ των άλλων μαθημάτων σαν ένας τρόπος σκέψης, όπου τα παιδιά θα αντικρίζουν τα πράγματα με κριτική διάθεση, με τη φιλοσοφία σε «ρόλο» φωνής συνεχούς παρόντος. Όταν το σχολείο «συγκατοικήσει» με την φιλοσοφία, θα ανοίξουν νέα είδη σκέψης, οργάνωσης της γνώσης, αξίες, συναισθήματα. Τα όρια του φιλοσοφικού λόγου διασταυρώνονται με άλλους τρόπους έκφρασης, όπως με τη λογοτεχνία, το κινηματογράφο, το χορό, τη φωτογραφία. Όπως υποστηρίζει και ο Τζαβάρας (2011), στο ερώτημα εάν η Φιλοσοφία για Παιδιά οφείλει να ενταχθεί ως μάθημα στο ωρολόγιο πρόγραμμα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης η απάντηση του είναι αρνητική. Την άποψη αυτή την στηρίζει σημειώνοντας πως η διαδικασία αυτή δε πρέπει να ενταχθεί στο ωρολόγιο πρόγραμμα, αφενός για να μην αποτελέσει ένα ακόμα τετριμμένο σχολικό μάθημα, αφετέρου για να διατηρήσει το θεμελιώδη της ρόλο ως αναγκαίας συνθήκης για τη δυνατότητα του ωρολογίου προγράμματος.

Είναι σημαντικό να υπογραμμίσουμε πως η φιλοσοφία δε μπορεί να ανθίσει σε ένα παραδοσιακό εκπαιδευτικό καθεστώς, εφόσον η φιλοσοφία συμβαδίζει μαζί με την δημοκρατία. «Η κοινότητα της φιλοσοφικής διερεύνησης βρίσκεται στην καρδιά του δημοκρατικού λόγου», όπου κατοικεί η παρρησία που οδηγεί στο πρακτικό, ηθικό πλαίσιο του λόγου και συνδέεται με την ηθική πράξη (Kizel, 2013). Η φιλοσοφία με παιδιά είναι ένας πολύ καλός τρόπος να προάγονται και να εφαρμόζονται τα δικαιώματα των παιδιών ως πολιτών. Αυτό είναι ένα αποτέλεσμα που προκύπτει μέσα από την συστηματική πρακτική της προφορικής εργασίας, την

αφήγηση, την δημοκρατική πρακτική και επίσης το ισχυρό μέσο που καλλιεργεί η φιλοσοφική εργασία με τα παιδιά να ακούν προσεκτικά τους συμμαθητές τους, να μοιράζονται τις εμπειρίες τους, να εξερευνούν νοήματα, να εκφράζουν τις απόψεις με αυτοπεποίθηση, να θέτουν ερωτήματα που τα ενδιαφέρουν και τα αφορούν (Haynes, 2008). Υπάρχει μια βαθιά εγκατεστημένη σύγχυση στην κοινωνία σχετικά με τους στόχους που πρέπει να θέσει η εκπαίδευση.

Οι στόχοι και οι σκοποί της εκπαίδευσης μέσα σε μια δημοκρατία δεν πρέπει μόνο να προσφέρει στα παιδιά τη δυνατότητα να καλλιεργήσουν βασικές δεξιότητες μόνο και μόνο για να εξασφαλιστεί ο οικονομικός πλούτος της κοινωνίας, αλλά κυρίως για να αντιμετωπίζονται καλύτερα τα προβλήματα και οι ανάγκες της καθημερινότητας που αφορούν τη ζωή (Haynes, 2008). Θα πρέπει να στοχεύουμε σε μια εκπαίδευση προσωπική, κοινωνική και ηθική που μπορεί να διδάξει και να ενθαρρύνει την ικανότητα των παιδιών να δρουν και να δραστηριοποιούνται αυτόνομα (Haynes, 2008).

Η φιλοσοφία για παιδιά έχει σαφείς στόχους και επιθυμεί να ασκήσει το νου προκαλώντας και πειθαρχώντας το στοχασμό μέσα από την αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Εμβαθύνοντας, έχει στα θεμέλια του ένα κοινωνικό στόχο να διδάξει τις διαδικασίες της δημοκρατικής λήψης αποφάσεων (Haynes, 2008). Από τα παραπάνω προκύπτουν η ελευθερία της σκέψης, η ελευθερία της γνώμης και του λόγου, το δικαίωμα ελεύθερης επιλογής μεταξύ πολλών λύσεων, στοιχεία που δημιουργούν σε μια ομάδα τις συνθήκες της δημοκρατικής λειτουργίας της, αλλά, συγχρόνως, οι ίδιες αυτές ελευθερίες είναι και οι βασικές προϋποθέσεις ενός πραγματικού διαλόγου (Ελευθεράκης, 2011).

Σύμφωνα με την Sharp, όσον αφορά τη κοινότητα έρευνας, στην οποία έχει διαμορφωθεί η τάξη, θα πρέπει να λειτουργεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να καλλιεργεί το θάρρος στο παιδί και θα πρέπει να επιτρέπουν :

- ✓ Τη πρόσβαση στη γενίκευση και στην ανάπτυξη της διανοητικής, ηθικής και συναισθηματικής ανάπτυξης και την αυτονομία,
- ✓ Την ανάπτυξη του πλουραλισμού,
- ✓ Την ανάπτυξη συνεργατικού πνεύματος,
- ✓ Τη λήψη λόγου σε δημόσιο χώρο, με επιδίωξη την επιχειρηματολογία και τη πειθώ

- ✓ Τη σύγκριση των απόψεων και των εμπειριών των παιδιών, αναγνωρίζοντας τις διαφορετικές γνώμες και δικαιολογώντας τη δική τους (Sharp, 2010/ και Θεοδωροπούλου, 2007).

Έτσι, η φιλοσοφία μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην εκπαίδευση για τη προαγωγή της σκέψης.

### 2.3 Η μέθοδος Lipman :

Μιλώντας για φιλοσοφία με παιδιά θα πρέπει να αναφερθούμε (έστω εν συντομία) στον αμερικάνο φιλόσοφο Matthew Lipman, ο οποίος θεωρείται ο «πατέρας- θεμελιώτης» της Φιλοσοφίας για παιδιά στη σύγχρονη εποχή (Tozzi 2008 στο Χατζηστεφανίδου Σ., 2011). Ο Lipman ισχυρίστηκε ότι τα παιδιά είναι ικανά να σκέφτονται από μόνα τους και ίδρυσε το Ινστιτούτο Ανάπτυξης της Φιλοσοφίας για Παιδιά. Η «Φιλοσοφία για παιδιά» προάγει την «ανώτερη» σκέψη, κριτήρια της οποίας αποτελούν η κριτική σκέψη, η δημιουργική σκέψη και η συνεργατική σκέψη. Αυτό έχει ως θετικό αποτέλεσμα την άμεση βελτίωση της ποιότητας ζωής σε μια δημοκρατική κοινωνία, γεγονός που αποτελεί, κατά το Lipman, γενικό σκοπό της «Φιλοσοφίας για παιδιά» (Lipman,1998).

Σύμφωνα με τον ίδιο, το σχολείο παρέχει στα παιδιά πολλές πληροφορίες, όμως δε τους δίνει τα κατάλληλα εφόδια, ώστε να καταφέρουν να αναπτύξουν κριτική και λογική επιχειρηματολογία (Khourji,1998) . Έτσι, η αρχική φιλοδοξία του Lipman ήταν να εκπονήσει ένα εναλλακτικό πρόγραμμα εκπαίδευσης έναντι του παραδοσιακού, προκειμένου το παιδί να αναπτύξει υψηλές δεξιότητες (Leleux, 2013).

Ο Lipman θεωρείται ο εισηγητής της ιδέας για μια κοινότητα έρευνας, όπου κρατά όλα τα μέλη της ενωμένα μέσα σε ένα κοινό κύκλο που τα διαπερνά το αίσθημα της κοινότητας (Cosentino, 2013) . Οι μαθητές μετατρέπονται από παθητικοί δέκτες γνώσεων σε στοχαστικά υποκείμενα.

Ο Lipman ανέπτυξε μια αυθεντική μέθοδο, που είχε ως υπόβαθρο τις ενεργητικές μεθόδους στην παιδαγωγική (Dewey), την ανάπτυξη του παιδιού στη ψυχολογία στηριγμένος στα θεωρητικά λεγόμενα του Piaget και τις κλασικές προβληματικές που κληρονόμησε ο δυτικός στοχασμός (αριστοτελική λογική, καρτεσιανό cogito) (Θεοδωροπούλου: «Φιλοσοφία για παιδιά: Τρόποι και τόποι για τη φιλοσοφία» στο Sharp & Splitter, 2011). Πιο συγκεκριμένα, στη συνέντευξη που

έδωσε ο Lipman στο S.Naji, υπογράμμισε σε σχετική ερώτηση, τις κύριες επιρροές άλλων σημαντικών φιλοσόφων στο έργο του, για να συντάξει το αναλυτικό πρόγραμμα «Φιλοσοφίας για παιδιά». Βασίστηκε κυρίως:

- Στις παιδαγωγικές και φιλοσοφικές αρχές του Dewey , ο οποίος έδωσε έμφαση στην αυτενέργεια του παιδιού και στη μάθηση που αποκτιέται μέσα από τη πράξη και την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητες που οργανώνονται στη σχολική τάξη από κοινού με το δάσκαλο (learning by doing).
- Στα πορίσματα της αναπτυξιακής φιλοσοφίας με κύρια έμφαση στο έργο του Piaget, το οποίο εστιάζει στη σχέση που υπάρχει μεταξύ σκέψης και εκδήλωσης συμπεριφοράς των παιδιών και στο έργο του Vygotsky, το οποίο αναγνωρίζει τη σύνδεση μεταξύ της συζήτησης που λαμβάνει χώρα στη σχολική τάξη και της σκέψης των παιδιών.
- Στις θέσεις του Ryle, σχετικά με τη διάκριση τυπικής λογικής και φιλοσοφίας.
- Στις θέσεις του Wittgenstein, σχετικά με τη γλώσσα και με τη χρήση της γλώσσας ώστε να εκφραστούν περίπλοκες κοινωνικές σχέσεις.
- Στο έργο του Herbert Mead, το οποίο αναφέρεται στη κοινωνική φύση του εαυτού (Naji,2003).

Τα βήματα που ακολουθούνται στην πρακτική του Lipman, μπορούν να σημειωθούν με χρονική ακολουθία:

1. Ανάγνωση ενός κεφαλαίου (στην περίπτωση μας ένα παραμύθι) και επισήμανση των κύριων σημείων του κειμένου,
2. Συλλογή και ομαδοποίηση των ερωτήσεων των παιδιών,
3. Δημοκρατική επιλογή μιας από τις ερωτήσεις που τέθηκαν,
4. Συζήτηση στην ερευνητική κοινότητα (που έχει μετατραπεί η τάξη),
5. Συμπληρωματικές ασκήσεις (Tozzi, 2013).

Στη μέθοδο αυτή βλέπουμε να αποτυπώνονται τα χαρακτηριστικά μιας γνήσιας μεθόδου, από παιδαγωγική και διδακτική σκοπιά, και για τους δυο πρωταγωνιστές τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, λόγω του οργανωμένου, περιεκτικού και εξελικτικού χαρακτήρα της διαδικασίας αυτής, αλλά και εύκολο-

προσάρμοστο σε ποίκιλλα πολιτισμικά πλαίσια. Η μέθοδος αυτή πορεύεται με σταθερά σημεία την ανάπτυξη της κουλτούρας της ερώτησης στο σχολείο, που βασίζεται στις ερωτήσεις των ίδιων των παιδιών και αποτελεί εγγύηση των κινήτρων και πραγματικών ανησυχιών τους (Tozzi, 2013).

Από το θεωρητικό υπόβαθρό του Lipmann ξεχωρίζουμε τα εξής χαρακτηριστικά :

- ✓ Την ελευθερία του προσώπου,
- ✓ Τη σημασία στο καθοριστικό ρόλο της εμπειρίας,
- ✓ Την αυτονομία της σκέψης,
- ✓ Τη δημιουργικότητα,
- ✓ Τη μέθοδο επίλυσης προβλήματος,
- ✓ Την αναζήτηση του νοήματος,
- ✓ Την ανάπτυξη του δυναμικού του παιδιού,
- ✓ Τη συζήτηση στο πλαίσιο της ομάδας,
- ✓ Την ισορροπία ανάμεσα στο άτομο και το περιβάλλον,
- ✓ Το σεβασμό στην αρχή της συνέχειας ως εγγενή στις σχέσεις του μέρους – όλου του στόχου,
- ✓ Τη στοχαστική δράση,
- ✓ Το πλουραλισμό,
- ✓ Τη κριτική εκπαίδευση ως προβληματίζουσα εκπαίδευση,
- ✓ Την ολιστική κατανόηση του παιδιού,
- ✓ Τη προσαρμοστική λειτουργία της γνώσης,
- ✓ Το παιδί ως υποκείμενο σε αναζήτηση της γνώσης,
- ✓ Τη συγκρουσιακή λειτουργία της διδασκαλίας,
- ✓ Τη κοινωνική διάδραση που βρίσκεται στην καρδιά της αναπτυξιακής διαδικασίας (Θεοδωροπούλου, 2007).

Έτσι τα παιδιά σε ένα τέτοιο πρόγραμμα, έχουν την δυνατότητα να κάνουν συγκρίσεις για τη γνώμη και την εμπειρία τους, να διαπιστώσουν και να αποδεχτούν τις διαφορετικές απόψεις των άλλων, να αιτιολογούν τη γνώμη τους, να αντιλαμβάνονται τις επιπλοκές και τις συνέπειες μιας ιδέας, να προσπαθούν να βλέπουν σφαιρικά τα πράγματα όχι μόνο από τη δική τους πλευρά.

Επομένως, η φιλοσοφία δεν αντιμετωπίζεται ως ένα επιπρόσθετο μάθημα του αναλυτικού προγράμματος, αλλά ως ένα ερέθισμα για να «τραβήξει» τα παιδιά σ' έναν άλλο τρόπο προσέγγισης, νοηματοδότησης και επίλυσης των προβλημάτων της καθημερινής ζωής τους, καθώς μέσα από την άσκηση τα παιδιά αναπτύσσουν γνωστικές και κοινωνικές ικανότητες. Όπως διατυπώνει χαρακτηριστικά ο ίδιος ο Lipman:

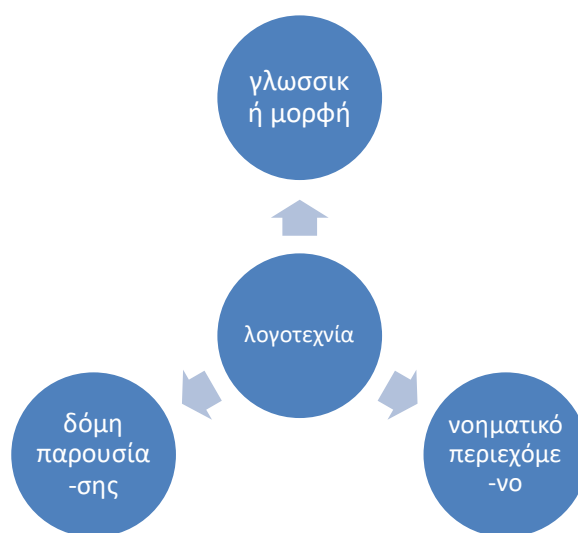
«Τα παιδιά χρειάζονται συνοχή και μια αίσθηση προοπτικής. Ωστόσο, τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν τα παραπάνω μονάχα αν η ίδια εκπαιδευτική διαδικασία προκαλεί την φαντασία τους και δίνει σκοπό στην διανοητική τους εξέλιξη, ενώ παράλληλα εξασφαλίζει τα μονοπάτια μέσω των οποίων τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος μπορούν να ενσωματώσουν το ένα στο άλλο. Αυτές είναι δύο ουσιώδεις απαιτήσεις και η φιλοσοφία για παιδιά μπορεί να τις ικανοποιήσει αμφότερες. Η φιλοσοφία παρέχει στα παιδιά τα διανοητικά και φαντασιακά- δημιουργικά εργαλεία που χρειάζονται, καθώς και το τρόπο μετάβασης από το ένα θέμα στο άλλο, που γεφυρώνει και συνδέει τους διάφορους κλάδους στους οποίους τα παιδιά εκτίθενται κατά τη διάρκεια του ημερήσιου προγράμματος» (Lipman, 1980).

Με βάση τα παραπάνω, απορρέει το συμπέρασμα πως η φιλοσοφία μπορεί να λειτουργήσει ως «εργαλείο- μέσο» προαγωγής της σκέψης στην εκπαίδευση. Τα παιδιά μέσα από τα κείμενα εντοπίζουν μόνα τους τις έννοιες που βρίσκονται στα κείμενα, τις εξετάζουν για να ελέγξουν πόσο σημαντικές είναι, χαίρονται όταν διαπιστώνουν τη δύναμη της λογικής ανάλυσης, πειθαρχούν τη σκέψη τους σε κανόνες λογικής και προβαίνουν σε κρίσεις και αναλύσεις (Lipman, 1998).

#### **2.4 Η σχέση της φιλοσοφίας με την λογοτεχνία:**

Για να δούμε αν η φιλοσοφία και η λογοτεχνία έχουν σημεία που τέμνονται (κοινά σημεία) ίσως θα πρέπει να δούμε τους γενικούς στόχους που πρεσβεύει η καθεμία και στο κατά πόσο συμπίπτουν ή όχι μεταξύ τους. Από την μια πλευρά, οι στόχοι που ενσωματώνει η φιλοσοφία, μεταξύ άλλων, είναι η διασάφηση των εννοιών, η δικαιολόγηση βασικών πεποιθήσεων και η σχηματοποίηση μιας ολιστικής περιεκτικής εικόνας, για τη θέση που κατέχει ο άνθρωπος μέσα στο κόσμο, καθώς επίσης αποσκοπεί και στη νοηματοδότηση και τη καθοδήγηση της πράξης. Από τη

σκοπιά της λογοτεχνικής θεώρησης, που θέτει παρά λύνει προβλήματα, θα λέγε κανείς πως πρόκειται για μια διαδικασία παραγωγής κειμένων με αισθητική αξία ,με βάση φυσικά κάποια ορισμένα κριτήρια. Η αισθητική αξία στη προκειμένη περίπτωση της λογοτεχνίας θεωρείται η συνάρτηση μια επεξεργασμένης – «καλοδουλεμένης»- γλώσσας και ίσως πιο ολοκληρωμένα η επιτυχημένη σχέση μεταξύ των παρακάτω:



Όσον αφορά τις απόψεις που έχουν προταθεί σχετικά με το αν υπάρχει σχέση μεταξύ φιλοσοφία και λογοτεχνίας δίστανται . Πολλοί μελετητές τάσσονται προς την άποψη πως η φιλοσοφία και η λογοτεχνία θα πρέπει να θεωρούνται ως δυο εντελώς διαφορετικοί «τόποι», όπου δεν υπάρχει ένας συνδετικός κρίκος που να τις ενώσει. Ωστόσο, άλλοι αντιτάσσονται και ισχυρίζονται πως η φιλοσοφία και η λογοτεχνία είναι άρρηκτα συνδεδεμένες, καθώς και οι δυο αποτελούν εκφραστές της κοινωνικής συνείδησης και ταυτόχρονα και οι δυο χρησιμοποιούν τις γλωσσικές κατασκευές. Υπάρχουν και ορισμένοι που υποστηρίζουν πως θα πρέπει να υπάρχει μια ισορροπία μεταξύ των δύο. Συγκεκριμένα, Ο Derrida ως φιλόσοφος και ο Joyce ως λογοτέχνης αποτελούν δύο χαρακτηριστικές περιπτώσεις στοχαστών, οι οποίοι μέσω της γλώσσας επαναπροσδιόρισαν ριζικά την σχέση φιλοσοφίας και λογοτεχνίας (αναφ. στο: Γεωργίου, 2012). «Η γλώσσα δεν είναι το αναπαραστατικό κάτοπτρο μίας εξωγλωσσικής πραγματικότητας, αλλά το συγκροτησιακό στοιχείο της ίδιας της πραγματικότητας (Γεωργίου, 2012).

Η λογοτεχνία ως περιεχόμενο δεν εξετάζει μόνο επί μέρους φιλοσοφικά ζητήματα (όπως είναι η αγάπη, ο έρωτας, οι ανθρώπινες σχέσεις κλπ.) ή το



πρόβλημα του θανάτου, αλλά πρωτίστως επεξεργάζεται τις ιδέες (τις έννοιες κατά τον Hegel), οι οποίες ως συνείδηση της εποχής μας συγκροτούν την πραγματικότητα. Ο φιλοσοφικός χαρακτήρας της λογοτεχνίας δεν αποτελεί πρόσθετο στοιχείο, αλλά δομικό - συστατικό στοιχείο της ίδιας της λογοτεχνίας(Γεωργίου, 2012)..

Ωστόσο, οι δυο έννοιες συνθέτονται από διαφορετικά συστατικά στοιχεία. Η φιλοσοφία θεωρείται ως η λογική προσπάθεια ανακάλυψης της φύσης, της αλήθειας και των φαινομένων, αλλά και η μέθοδος που επιτρέπει και ψάχνει εξηγήσεις σε λογικά («αυτονόητα» συχνά) ερωτήματα που έπεσαν στην αντίληψη του φιλοσόφου. Επίσης, στοχεύει στην αναδίφηση, στην έρευνα και την εξήγηση, αρχίζοντας από κάπου για να φτάσει κάπου. Ο φιλόσοφος προσπαθεί να εξηγήσει τα γεγονότα με βάση τις φιλοσοφικές του ικανότητες και γνώσεις, ώστε να καταλήξει σε ένα πόρισμα κάνοντας χρήση της λογικής του, που σκιαγραφείται μέσα από τα επιχειρήματα. Εν ολίγοις, οι φιλόσοφοι μπορούν να χαρακτηριστούν ως άνθρωποι ικανοί να αξιοποιούν ερωτήματα και απόψεις, να τα «αρχαιοθετούν» με την κατάλληλη λογική επεξεργασία, με απώτερο σκοπό να στρέψουν ορθολογικά την ανθρώπινη σκέψη. Με λίγα λόγια, η φιλοσοφία «επεξεργάζεται» τον κόσμο με βάση τον κριτικό λόγο, την κριτική συζήτηση και την κριτική σκέψη.

Η λογοτεχνία έχει ως βάση την επικοινωνία και της μετάδοσης πληροφοριών με καλαίσθητο τρόπο. Η λογοτεχνία αν κινηθεί στα πλαίσια της λογικής χάνει από την αξία και το ενδιαφέρον της, εφόσον κυρίαρχο συστατικό της είναι η φαντασία. Η λογοτεχνία δεν ενδιαφέρεται να δώσει άμεσα απαντήσεις σε αντίθεση με την φιλοσοφία, βέβαια κατά την ανάγνωση των λογοτεχνικών κειμένων είναι πιθανόν να ανακύψουν ερωτήματα που στοχεύουν κυρίως στη συναισθηματική ανέγερση, όπως χαρά, λύπη κτλ συναισθήματα που προσπαθεί να μας μεταδώσει ο δημιουργός, που συχνά είναι διαφορετικά από εκείνα που προξενεί η έκβαση- στάση της δικής μας λογικής.

Διαβάζοντας λογοτεχνικά έργα, δεν είναι λίγες οι φορές που παρατηρούμε πως ο συγγραφέας εκφράζει κάποιες φιλοσοφικές ιδέες και πολύ περισσότερο τη κοσμοθεωρία του. Έτσι αποτυπώνουν στις σελίδες των βιβλίων τους κάποια φιλοσοφική θέση. Άλλωστε, η φιλοσοφία και η λογοτεχνία είναι κοινωνικά φαινόμενα από την άποψη πως και οι δυο αντλούνται από την εμπειρία κάποιου ανθρώπου ή μιας ομάδας και καταπιάνονται με «αφηρημένης φύσεως» θέματα τα

οποία είναι αποτέλεσμα της αναστοχαστικής σκέψης για τη ζωή. Όσον αφορά το δεύτερο κοινό στοιχείο που είναι η γλώσσα, και οι δυο την χρησιμοποιούν ως κώδικα και μέσο επικοινωνίας για να ταξιδέψουν οι ιδέες, οι αξίες, τα ερωτήματα κτλ που καταγράφονται στο χαρτί.

Σύμφωνα με τον L. Anderson (2010), τα κείμενα που χαρακτηρίζονται ως «υψηλή λογοτεχνία» πολλές φορές ξεδιπλώνουν και ένα φιλοσοφικό χαρακτήρα και παρομοίως τα αξιόλογα φιλοσοφικά κείμενα αποτελούν συγχρόνως και δείγματα υψηλής λογοτεχνίας. Επίσης, ο Lipman (2010) αναφέρει ότι η φιλοσοφία έχει να παρουσιάσει ιστορίες και δοκίμια που μπορούν να χαρακτηριστούν ως «μυθιστορική φιλοσοφική λογοτεχνία» και τονίζει πως ένα κείμενο μπορεί να διαθέτει παράλληλα φιλοσοφική και λογοτεχνική αξία.

Μπορεί τα μονοπάτια που ακολουθεί η φιλοσοφία και η λογοτεχνία να διαφέρουν, ο στόχος τους είναι κοινός και δεν είναι άλλος παρά η ανάδειξη της αλήθειας. Η λογοτεχνία δε περιορίζεται, «ανοίγει τα φτερά της» στη χώρα της φαντασίας, ενώ η φιλοσοφία αδιάκοπα ψάχνει την αλήθεια με πιο επιστημονικό βλέμμα, χρησιμοποιώντας τη σκέψη (=λογική). Στα λογοτεχνικά κείμενα αν θελήσουμε να τα δούμε με μια διαφορετική ματιά, θα αναγνωρίσουμε και θα «ξετρυπώσουμε» τα φιλοσοφικά στοιχεία που κατοικούν στις σελίδες των λογοτεχνικών έργων με τη μορφή ερωτημάτων, προβληματισμών, στοχασμών, διλλημάτων κ.α.

## **2.5 Το παιδί ως αναγνώστης**

Υπάρχει η γενικότερη παραδοχή πως τα παιδικά βιβλία στοχεύουν στο να καλλιεργηθεί στο παιδί αναγνώστη μια θετική στάση απέναντι σε ορισμένες κοινωνικό-πολιτισμικές αξίες, που ο/η συγγραφέας τις μοιράζεται με το ακροατήριο του. Όπως τονίζει η J. Rockewell, η λογοτεχνία πρόκειται για ένα κοινωνικό προϊόν, όμως ταυτόχρονα παράγει και μια κοινωνία (Κανατσούλη, 2000).

Για να μπορέσουμε να διακρίνουμε ποια παιδικά βιβλία είναι κατάλληλα ή όχι για τα παιδιά θα πρέπει να δούμε (έστω και πολύ συνοπτικά) ποια είναι τα χαρακτηριστικά του αναγνώστη παιδιού, καθώς οι νοητικές ικανότητες και λειτουργίες των παιδιών διαφοροποιούνται αρκετά λόγω του αναπτυξιακού τους

σταδίου. Υπάρχουν δυο βασικοί παράγοντες τους οποίους θα πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη μας. Το παιδί δεν έχει αναπτύξει ακόμη τη «γλωσσική του επάρκεια» και για αυτό το λεξιλόγιο θα πρέπει να είναι ανάλογο με τη γλωσσική τους ανάπτυξη, χωρίς αυτό να συνεπάγεται πως το λεξιλόγιο πρέπει να είναι απλοϊκό και πενιχρό. Επίσης, τα παιδιά δε μπορούν να αντιληφθούν ακόμη με άνεση τη συνθετότητα των αφηγηματικών δομών, για αυτό η δομή των παιδικών βιβλίων είναι απλή κυρίως σ' αυτά που απευθύνονται σε πολύ μικρά παιδιά και θα πρέπει να δίνεται έμφαση στις σχέσεις μεταξύ των ηρώων και την δράση τους (Παπαντωνάκης, 2009). Το παιδί-αναγνώστης σιγά σιγά αποκτά οικειότητα όσον αφορά στις αφηγηματικές δομές με την συνεχή ενασχόληση του με αυτό. Η ουσιαστική σχέση του αναγνώστη- παιδιού με το λογοτεχνικό κείμενο έχει σημείο εκκίνησης και εξέλιξής τη μακροπρόθεσμη σχέση μεταξύ τους (Κανατσούλη, 2000).

Μετά από πολλές μελέτες που έχουν λάβει χώρα, στις μέρες μας γνωρίζουμε το τρόπο με τον οποίο ο αναγνώστης ιδιοποιείται το λογοτεχνικό κείμενο και πώς φτάνει να συλλαμβάνει την φιλοσοφική του αίγλη. Η F. Demougin κάνει λόγο για τη κατασκευή ενός «κειμένου- φάντασμα» που σχεδιάζεται προοδευτικά κατά την ανάγνωση και είναι μοναδική και ατομική για κάθε αναγνώστη (Chirouter, 2013).

Η μεγαλύτερη διεργασία ανάγνωσης είναι η «φαντασιακή συγκεκριμενοποίηση», μέσω την οποίας μια εικόνα επιβάλλεται στο πνεύμα του αναγνώστη, επιτρέποντας του να συγκεκριμενοποιήσει τη σκηνή και τα πρόσωπα. Στη συγκεκριμένη διεργασία, οι προσθήκες, οι διαγραφές και οι μετασχηματισμοί του κειμένου από το υποκείμενο είναι αναπόφευκτοι. Εντούτοις, αυτή η οπτικοποίηση επιτρέπει στον αναγνώστη να επενδύσει συναισθηματικά στη συγκεκριμένη σκηνή και να τη ζωντανέψει. Ο κάθε αναγνώστης τις φαντάζεται διαφορετικά και προσωπικά. Στην συνέχεια, η δεύτερη διεργασία είναι η «φαντασιακή ενεργοποίηση», στην οποία ο αναγνώστης δένεται συναισθηματικά με τα πρόσωπα και πρόκειται για μια διαδικασία που μπορούμε να συσχετίσουμε με τη ψυχαναλυτική μεταβίβαση ή ταύτιση. Επίσης, μια ακόμη διεργασία είναι οι «αξιολογικές αντιδράσεις», όπου εδώ ο αναγνώστης θα διατυπώσει ηθικές κρίσεις σε σχέση με τα πρόσωπα και τις πράξεις τους με βάση το δικό του σύστημα αξιών. Το παιδί οφείλει να οδηγηθεί στη διατύπωση ηθικών κρίσεων σχετικά με τις πράξεις ή αποφάσεις των ηρώων και με αυτόν το τρόπο να αναλογιστεί για τις αξίες και τις αρχές που γίνονται πυξίδα για τις πράξεις μας (Chirouter, 2013).

Η παιδική λογοτεχνία έχει τη δύναμη να βοηθήσει τα παιδιά αναγνώστες να δημιουργήσουν διαφορετικές και ελεύθερες εικόνες του Εγώ και να αναγνωρίσουν τη διαδικασία της ανάπτυξης του σχηματισμού της ταυτότητας τους (Παπαντωνάκης, 2010).

## **2.6 Η φιλοσοφική διάσταση των εικονοβιβλίων :**

Στην αρχή της ενότητας αυτής είναι σημαντικό να σημειώσουμε πως τα εικονοβιβλία δίνουν την ευκαιρία στο παιδί να συνδέσει τις δικές του εμπειρίες με το περιεχόμενο του εικονοβιβλίου, καθώς έρχεται σε επαφή με τις εικόνες που τα απαρτίζουν. Μπορούμε να πούμε ότι η παιδαγωγική σημασία των εικονοβιβλίων εντοπίζεται στα εξής σημείων:

- 1) παροτρύνουν τα παιδιά να διαμορφώσουν στη συνέχεια τις δικές τους εικόνες, ώστε να αναπτύξουν τη δημιουργική φαντασία τους παράλληλα με τη πρωτοβουλιακή δράση.
- 2) Παρέχουν πρότυπα για άλλους τρόπους ζωής, επομένως εναλλακτικές λύσεις αντιμετώπισης καταστάσεων.
- 3) Παρέχουν με το δικό τους ξεχωριστό εποπτικό τρόπο τις πρώτες γνώσεις, οι οποίες αργότερα θα εμπλουτιστούν και θα επιβεβαιωθούν με τα βιβλία γνώσεων και τα σχολικά εγχειρίδια.
- 4) Αναπτύσσουν το συναισθηματικό τους κόσμο, καθώς επίσης και τη φαντασία.
- 5) Επειδή τα βιβλία αυτά παρουσιάζουν μια αισιόδοξη όψη της ζωής, χαρίζουν τη χαρά, την ελπίδα και την αισιοδοξία στα παιδιά, ασκεί τη παρατηρητικότητα του και την αντιληπτικότητα του (Παπαντωνάκης, 2003).

Τα εικονοβιβλία μεταδίδουν τα μηνύματα τους «μέσω της πολυσημίας της εικόνας και τη ζωτικότητα του γραπτού λόγου. Ωστόσο, οι Lipman, Sharp και Oscanayan παραθέτουν φιλοσοφικά επιχειρήματα κατά της χρήσης των εικόνων και στοχάζονται επί του θέματος.

« Σε ποιο βαθμό στερούμε από τα παιδιά την δική τους δημιουργικότητα, όταν φανταζόμαστε εμείς στη θέση του ;...αντισταθήκαμε να συμπεριλάβουμε εικόνες στα παιδικά βιβλία που εκδώσαμε, επειδή

πιστεύουμε πως αν το κάναμε, θα ήταν σαν να κάναμε εμείς αυτό που πρέπει να κάνουν τα παιδιά για τον εαυτό τους, δηλαδή να δώσουν την εικόνα που συνοδεύει την ανάγνωση και την ερμηνεία ... είναι νοσηρή, έως και παρασιτική, η σκέψη των ενηλίκων που προσκολλώνται στη δική τους δημιουργικότητα, αποτρέποντας την δημιουργικότητα των ίδιων των παιδιών» (Murriss,2013 ).

Έτσι δημιουργείται μια σύγχυση μεταξύ εικόνας και φαντασίας, «όταν προβάλλεται ο ισχυρισμός ότι τα φιλοσοφικά μυθιστορήματα δε πρέπει να παρέχουν εικόνες, διότι τα παιδιά πρέπει να προχωρούν στη δική τους εικονοποιία όταν διαβάζουν τα κείμενα (Murriss, 2013). Οι λέξεις δεν είναι απλώς «λέξεις», αλλά είναι πάντα λέξεις που επηρεάζονται από τις εικόνες. Ομοίως, οι εικόνες δεν είναι μόνο εικόνες, είναι εικόνες που επηρεάζονται από τις λέξεις. Συνεπώς, οι λέξεις από μόνες τους είναι πάντα ημιτελείς, ελλιπείς, ατελείς και περιμένουν να ντυθούν με εικόνες. Αναλόγως, οι εικόνες κυφορούν διαρκώς δυνάμει αφηγηματικά νοήματα, είναι απροσδιόριστες, ατελείς και περιμένουν να ολοκληρωθούν από τις λέξεις (Murriss, 2013). Το εικονοβιβλίο είναι κάτι περισσότερο από μια εικονογραφημένη ιστορία και η διάδραση μεταξύ εικόνας και κειμένου δεν είναι ούτε σταθερή ούτε προβλέψιμη (Murriss, 2013).

Τα εικονοβιβλία αποτελούν ιδιαίτερα χρήσιμες πηγές φιλοσοφικής διδασκαλίας, καθώς έχουν το χάρισμα να προάγουν τις σκέψεις μας. Τα βιβλία θα πρέπει να είναι διορατικά, ευφάνταστα, προκλητικά ή αιφνιδιαστικά, όπως ισχυρίζεται η Murriss ( 2013) και τα εικονοβιβλία φαίνεται ότι διαθέτουν αυτά τα χαρακτηριστικά.

Τα εικονοβιβλία προσελκύουν τη περιέργεια μας για όντα τα οποία είναι διαφορετικά από εμάς, ενώ από τους ερευνητικούς διαλόγους που καταγράφονται μεταξύ των ανθρώπων ή των φανταστικών χαρακτήρων ανακύπτουν αβίαστα τα φιλοσοφικά ερωτήματα, δίνοντας την δυνατότητα στον αναγνώστη να δει τα πράγματα με μια φιλοσοφική ματιά. Έχει αποδειχθεί πως οι πραγματολογικές «ανακρίβειες», όπως ένα ζώο που μιλάει, μπορούν να ανοίξουν/ ξετυλίξουν παιγνιώδη απροσδόκητα νήματα σκέψης και συγχρόνως προωθούν την αναζήτηση της αλήθειας. Παρενθετικά, οι άνθρωποι κάθε ηλικίας φαίνεται να απορροφούνται και να προσηλώνονται στο σχολικό υλικό που παρουσιάζει ασυνήθιστους χαρακτήρες, πολύπλοκες έννοιες / ακραίες (π.χ. αθανασία) και μπερδεμένα νοητικά πειράματα σκέψης . Σύμφωνα με τη Nussbaum, η ενασχόληση μας με τη λογοτεχνία με «οριζόντιους» και «κάθετους» τρόπους συμπεριλαμβάνει και διευρύνει τις ηθικές

φαντασιώσεις μας, ενώ συγχρόνως παρέχει ασφαλή μυθοπλαστική απόσταση (Murriss, 2013). Η ίδια αναφέρει πως :

«... η λογοτεχνία είναι μια προέκταση της ζωής, όχι μόνο οριζοντίως, φέρνοντας τον αναγνώστη σε επαφή με γεγονότα ή τοποθεσίες ή πρόσωπα ή προβλήματα που δε θα είχε αλλιώς συναντήσει, αλλά και κατά κάποιον τρόπο καθέτως, παρέχοντας στον αναγνώστη εμπειρίες που είναι βαθύτερες, εναργέστερες και πιο ακριβείς σε σχέση με πολλά από όσα συμβαίνουν στη ζωή» (αναφ. στο: Murriss, 2013).

Όσον αφορά στη φροντίδα και την ευθύνη σχετικά με την επιλογή ενός εικονοβιβλίου για την εργασία στη τάξη έγκειται στην αξιολόγηση της μορφής αλλά και του περιεχομένου του, καθώς επίσης και τη σχέση μεταξύ τους που δεν είναι ποτέ «αθώα», αλλά ενέχει πάντα αισθητικές, επιστημονικές, μεταφυσικές, ηθικές και πολιτικές διαστάσεις ( Murriss, 2013). Η φιλοσοφική ανάγνωση των εικονοβιβλίων δεν αποτελεί μια διαδικασία εύρεσης όσων σημαίνουν ή αναπαριστούν στη κυριολεξία οι εικόνες, αλλά έχει ως προϋπόθεση την επίγνωση ότι οι εικόνες εκφράζουν και παρουσιάζουν μεταφορικά ότι δε μπορεί να απεικονιστεί άμεσα, δηλαδή ιδέες, διαθέσεις, αφηρημένες έννοιες και ποιότητες, τις οποίες ερμηνεύουμε συνεχώς. Οι ιστορίες των εικονοβιβλίων «παράγουν» μια διαλεκτική δραστηριότητα, που έχει ως εξής: όσο περισσότερο διαφορετική και παράξενη είναι η αφήγηση, τόσο περισσότερο ο εκπαιδευόμενος συμμετέχει και παροτρύνεται να φέρει νέες «κατανοήσεις»... μεταφράσεις των πραγμάτων ( Murriss, 2013 ).

Μέσα από την ενσωμάτωση των τεχνών στην ανάπτυξη της φιλοσοφικής σκέψης αναδεικνύονται διαφορετικοί τρόποι κατασκευής του νοήματος και της γνώσης, όπως είναι η ασάφεια και η πολυπλοκότητα, η ικανότητα να κάνουμε το οικείο να φαίνεται παράξενο, η διάθεση για παιχνίδι, η πρόκληση ερωτημάτων που δε μπορεί να απαντηθούν εύκολα μέσα από την εμπειρική γνώση, η συμμετοχή των συναισθημάτων και της φαντασίας, η ανάδειξη των αντιφάσεων μεταξύ εικόνων και κειμένου, η αναζήτηση βιβλίων που αμφισβητούν τις σχέσεις εξουσίας μεταξύ των ενήλικών και παιδιών.

Από αισθητικής πλευράς, είναι σημαντικό να σημειωθεί πως τα βιβλία που επιλέγονται θα πρέπει να διαθέτουν και να επιδεικνύουν μια τέχνη υψηλής ποιότητας, καθώς και στο επίπεδο της κοινωνικής δικαιοσύνης να εκπροσωπούνται πολλά ύφη και κουλτούρες. Ωστόσο, το σημαντικότερο είναι ο ενήλικας να χαλαρώσει και να

αφήσει τις ευεργετικές ιδιότητες της τέχνης να λειτουργήσουν θετικά, να επιτρέψει δηλαδή στα παιδιά να ακολουθήσουν τις δικές τους περιπέτειες/ μονοπάτια και φαντασιώσεις (Murtis,2013).

Τα παιδιά έχουν έντονες υπαρξιακές ανησυχίες και ακόμη και τα πιο μικρά παιδιά είναι σε θέση να ερμηνεύσουν ασυνείδητα το λανθάνον μήνυμα των μύθων για να υπερβούν τα υποσυνείδητα άγχη και να απαντήσουν τα μεταφυσικά τους ερωτήματα. Το παιδί πλέον θεωρείται «σκεπτόμενο υποκείμενο».

Η λογοτεχνική μυθοπλασία δεν ανάγεται μόνο στη τάξη του φανταστικού, αλλά ξεδιπλώνει και αποκαλύπτει διαστάσεις της πραγματικότητας και όπως και ο φιλοσοφικός λόγος είναι περισσότερο εννοιολογικός, επιχειρηματολογικός και ορθολογικός, μας δίνει τη δυνατότητα να αναρωτηθούμε για το πραγματικό και να σκεφτούμε σχετικά με αυτό (Chirouter, 2013 ). Η λογοτεχνία αποτελεί μια εμπειρία αυθεντική και συγχρόνως μοναδική και καθολική, μέσα από την οποία οι αναγνώστες μπορούν να πλάθουν, να σχεδιάζουν και να επανασχεδιάζουν τις καταστάσεις, τα διλλήματα και τα προβλήματα που τους απασχολούν, ώστε να μπορέσουν να συλλάβουν το πραγματικό. Ωστόσο, είναι απαλλαγμένη από καταναγκασμούς της εμπειρικής πραγματικότητας, από τους νόμους της Φυσικής, ακόμα και από τους νόμους της Ηθικής. Ο αναγνώστης είναι ελεύθερος να προσδιορίσει την ταυτότητα του (Παπαντωνάκης, 2010). Έτσι, δεν υπάρχει αληθινό λογοτεχνικό έργο που να μην συνιστά μια σκέψη για το κόσμο και την ύπαρξη και γι' αυτό από το σχολείο μπορεί εκτός των άλλων να αποτελέσει την αρχή της εκμάθησης της φιλοσοφικής σκέψης. Για να συμβεί όμως αυτό είναι αναγκαία η σύνδεση των δύο πεδίων, κάτι που μας απασχολεί στη συγκεκριμένη μελέτη/ έρευνα. Ο λόγος ύπαρξης της Λογοτεχνίας συμπίπτει με το λόγο ύπαρξης της Φιλοσοφίας, που είναι να πει, να καθορίσει, να κατανοήσει, να δια φωτίσει.

## **2.7 Σημαντικότητα των δύο προσεγγίσεων:**

Τα όρια ανάμεσα στη Φιλοσοφία και τη Λογοτεχνία είναι δύσκολο να προσδιοριστούν. Ωστόσο, είναι αναγκαίο να διακρίνουμε τη φιλοσοφική από τη λογοτεχνική προσέγγιση, καθώς η τελευταία θεμελιώνεται ταυτόχρονα πάνω σε μια γλωσσολογική και υφολογική εργασία και πάνω σε μία πολλαπλότητα δυνατών

ερμηνειών. Ενδιαφέρεται καταρχάς για το κείμενο, για την δομή του, για την εγγραφή του μέσα σε μια ιστορία, σε ένα λογοτεχνικό είδος, για τις σημασίες και για τα αισθητικά του αποτελέσματα. Η σκέψη του κειμένου είναι αναπόσπαστο κομμάτι από την εμπειρία και τη γραφή μέσω της οποίας ο συγγραφέας διάλεξε να την αποδώσει.

Η φιλοσοφική προσέγγιση εστιάζεται στο να φωτίσει το κείμενο, ώστε να επιτρέψει στον αναγνώστη όχι μόνο να ιδιοποιηθεί το κείμενο σ' όλο του το πλούτο, αλλά να συλλάβει κυρίως τον απώτερο στόχο του. Με αυτή τη ρότα, η φιλοσοφική προσέγγιση δε είναι μόνο συμπληρωματική της αυστηρής λογοτεχνικής προσέγγισης, αλλά σημαντική και αναγκαία, προκειμένου να έρθει στην επιφάνεια η βαθιά αιτία της ύπαρξης του κειμένου.

Η συμπληρωματικότητα των δύο προσεγγίσεων είναι αμφίδρομη, δεν υπάρχει καμία ιεράρχηση ή σχέση υπόταξης ανάμεσα τους. Στη περίπτωση που η διδασκαλία της λογοτεχνίας έχει ανάγκη τη φιλοσοφική προσέγγιση, η διδασκαλία της φιλοσοφίας χρειάζεται επίσης τη προσφυγή στην ευαισθησία και στη καλή απόσταση του λογοτεχνικού κειμένου για να ξαναδώσει ψυχή και ζωντάνια στο λόγο της. Ο απώτερος στόχος της φιλοσοφίας να δημιουργήσει αναστάτωση στον αναγνώστη για να το βοηθήσει να ζήσει. Έτσι, η φιλοσοφική προσέγγιση τρέφεται από το ίδιο το λογοτεχνικό κείμενο, το σέβεται, διατηρώντας ταυτόχρονα τη μη αναγωγιμότητά του και τη πολλαπλότητα των σημασιών του και εν τέλει προσπαθεί να χτίσει μια ορισμένη σχέση με την αλήθεια, την αντικειμενικότητα και τη καθολικότητα (Chirouter, 2013). Η λογοτεχνική μυθοπλασία επιτρέπει έτσι διεργασίες προβληματοποίησης, επιχειρηματολογίας, εννοιολόγησης και βοηθάει τη συγκρότηση μιας σκέψης φιλοσοφικού προσανατολισμού.

Ο στόχος της διδασκαλίας της λογοτεχνίας είναι να επιτρέψει στον μαθητή/τρια να οδηγηθεί σε μια αισθητική, συναισθηματική και μια διανοητική συνάντηση με το κείμενο (Θεοδωροπούλου, 2013). Για να πραγματοποιηθεί η διανοητική συνάντηση με το κείμενο, προαπαιτούμενο «μέσο» είναι η σκέψη. Να σκέφτεσαι σημαίνει να φτάσεις στα όρια της σημασίας, να ανοίγεις τις δυνατότητες του νοήματος. «Η φιλοσοφία αποτελεί κατεξοχήν το μηχανισμό που γεννά σκέφτεσθαι εντός της σκέψης. Σχετικά με το ερώτημα τι αναγκάζει τα παιδιά να σκεφτούν, αυτό μοιάζει να μην είναι παρά η ιδέα, αυτή που αναγκάζει τα παιδιά να σκεφτούν πχ ζωγραφίζοντας ή να ζωγραφίσουν με σκοπό να σκεφτούν ή να ζωγραφίσουν σκεπτόμενα» (Θεοδωροπούλου, 2013). Την στιγμή της ανάδυσης της



σκέψης που ανοίγει το δρόμο για την εμφάνιση της «πρώτης σκιάς» της φιλοσοφικής έννοιας, αναγνωρίζουμε μια πολύπλοκη συμπύκνωση και συνύφανση που υπερβαίνει την παθητική και συνήθη διαδρομή από το υλικό στην έννοια (Θεοδωροπούλου, 2013). Η χειρονομία της σκέψης, πριν ακόμα μπούμε στο κόσμο των συναισθημάτων με φιλοσοφικό τρόπο , είναι ο πίδακας ανάμεσα στην νόηση και το συναίσθημα.

Η φιλοσοφική σκέψη δεν μπορεί να αποκοπεί από τη πράξη της θέασης ούτε από το αντικείμενο της χωρίς να γίνει σκέψη άλλου πράγματος. Συνοπτικά, το εκπαιδευτικό υλικό δεν είναι ένα έκθεμα ή αφόρμηση και η φιλοσοφική έννοια δεν είναι φακός που λειτουργεί στιγμιαία ... η φιλοσοφική σκέψη ενδιαφέρεται κάθε φορά που πράττουμε φιλοσοφία με τα παιδιά (Θεοδωροπούλου, 2013). Η λογοτεχνία μπορεί να αποτελέσει «θησαυροφυλάκιο» της σκέψης με φιλοσοφική στόχευση.

## Γ' Κεφάλαιο: Ερευνητική ανίχνευση

### 3.1 Σκεπτικό έρευνας- σκοπός

Στις μέρες μας, οι σκοποί και οι στόχοι της εκπαίδευσης βλέπουμε να οραματίζονται ένα παιδί με αυτενέργεια, κριτική και δημιουργική σκέψη κ.α, που θα έχει ενεργό ρόλο στην εκπαιδευτική δράση. Η φιλοσοφία και η λογοτεχνία, όπως αναφέρθηκε παραπάνω «πλέουν» προς την ίδια κατεύθυνση, αν θεωρήσουμε ως κύριο σκοπό τους τη νοηματοδότηση του κόσμου.

Αναζητώντας τρόπους για να εισαγάγουμε τη φιλοσοφία για παιδιά στην εκπαίδευση, καθώς μπορεί να λειτουργήσει ως μοχλός για να επιτευχθούν οι νέες προσδοκίες της (εκπαίδευσης), αναζητούμε τρόπους με τους οποίους θα ήταν δυνατόν να πραγματοποιηθεί κάτι τέτοιο μέσω της λογοτεχνίας. Στη προκειμένη περίπτωση, για να δούμε αν οι φιλοσοφικές υποδοχές στη παιδική λογοτεχνία δημιουργούν ένα θετικό κλίμα για την εισαγωγή ενός τέτοιου εγχειρήματος στην εκπαίδευση, θα αναλύσουμε δυο σύγχρονα παραμύθια, τα οποία επιλέγονται συχνά από τους/τις εκπαιδευτικούς για να αναγνωστούν στην τάξη, ώστε να διαπιστώσουμε αν όντως ενέχουν μέσα τους φιλοσοφικά στοιχεία και σε τι βαθμό.

Ο λόγος για τον οποίο επιλέγονται παιδικά σύγχρονα παραμύθια στην ερευνητική ανίχνευση είναι διότι θεωρούμε πως είναι κοντά στις ανάγκες, ενδιαφέροντα και δυνατότητες των παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Θεωρούμε σκόπιμο να εκμεταλλευτούμε τις «ευεργετικές ιδιότητες» των παραμυθιών, καθώς μπορούν να γίνουν η αφετηρία για μια φιλοσοφική δραστηριότητα, προσελκύοντας το ενδιαφέρον των παιδιών. Στην συνέχεια παραθέτουμε αναλυτικότερα τους λόγους που επιλέχθηκαν τα σύγχρονα παραμύθια (και παραμυθική ιστορία, κατηγορία που συγκαταλέγεται στα σύγχρονα παραμύθια).

Ο σκοπός της έρευνας αυτής είναι να διερευνήσει αν από τα παιδικά λογοτεχνικά βιβλία αναδύονται φιλοσοφικά στοιχεία, ώστε να παρέχεται στον/στην εκπαιδευτικό ένα μέσο που να μπορεί να ανταποκρίνεται στις νέες ανάγκες και ζητούμενα της εκπαίδευσης.

### 3.2 Ερευνητικό πρόβλημα-ερευνητικά ερωτήματα

Η προβληματική αυτής της ερευνητικής προσπάθειας προσδιορίζεται μέσα από δύο ερωτήματα, τα οποία προκύπτουν από τις τοποθετήσεις του θεωρητικού πλαισίου.

- Ποια στοιχεία των κειμένων μπορούν να θεωρηθούν ότι είναι φιλοσοφικά, εάν ένας από τους στόχους της διδασκαλίας της λογοτεχνίας είναι η ανάδειξη ιδεών, εννοιών, αξιών μέσα από αυτά τα κείμενα ;
- Εάν η αναγνώριση των στοιχείων αυτών αναδεικνύει μια εσωτερική δυναμική των κειμένων και ενισχύει την δυνατότητα αξιοποίησης τους στην εκπαιδευτική πράξη.

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα σχετικά με το θέμα της διδασκαλίας της φιλοσοφίας παρατηρούμε μια αποστασιοποίηση, η οποία ενδεχομένως να οφείλεται σε μια σειρά παγιωμένων προκαταλήψεων και στερεοτύπων σε σχέση με τα κίνητρα, τους στόχους και τις μεθόδους που περικλείουν αυτήν την διδακτική πράξη (Θεοδωροπούλου, 2006). Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) όσο και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) που εφαρμόζονται από το 2003 μέχρι σήμερα στην ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στρέφονται χωρίς καμία αμφιβολία, στο επίπεδο της στοχοθεσίας, κυρίως στη δημιουργία ενός ατόμου, που θα χαρακτηρίζεται με την ιδιότητα του κριτικά σκεπτόμενου ανθρώπου (Θεοδωρίδης, 2011). Έτσι, η εκπαιδευτική πράξη θεωρείται σε αυτό το πλαίσιο «ως μια διαδικασία που πρέπει να διαμορφώνει τις συνθήκες που προάγουν τις αξίες της ελευθερίας, της δημοκρατίας, της ισότητας, του σεβασμού των δικαιωμάτων του ανθρώπου» (Θεοδωρίδης, 2011), αξίες τις οποίες όπως προαναφέραμε είναι συστατικά που απαρτίζουν τον πυρήνα και τις προϋποθέσεις της φιλοσοφίας. Το πνεύμα που χαρακτηρίζει αυτά τα Προγράμματα Σπουδών φαίνεται να μην έχει πια καμία σχέση με το πνεύμα που κυριαρχούσε στο λεγόμενο δασκαλοκεντρικό, δηλαδή εξουσιαστικό-αυταρχικό σχολείο, που εντασσόταν λειτουργικά στην αναπαραγωγή μιας κοινωνίας ιεραρχικής, δηλαδή ταξικής, και άρα μιας κοινωνίας της ανισότητας.

Τα Προγράμματα Σπουδών που σημειώθηκαν το 2003, αναγνώρισαν ως επιτακτική ανάγκη να τονωθούν οι μαθησιακές και κοινωνικοποιητικές λειτουργίες του σχολείου, για να θεμελιωθεί ένα ισχυρό σχολικό παιδαγωγικό περιβάλλον, που να ανταποκρίνεται στις επιταγές της σύγχρονης ζωής, θέτοντας στο επίκεντρο τη δημιουργία της προσωπικότητας ενός μαθητή συναισθηματικά ώριμου και ικανού για την άσκηση της κριτικής -δημιουργικής σκέψης. Με λίγα λόγια, προβάλλεται ένα δημοκρατικό εκπαιδευτικό πλαίσιο που επιζητά να εδραιώσει τη συνεργασία μεταξύ των μελών μιας κοινότητας που θεωρούνται ίσα και ελεύθερα, ενώ απαλλάσσονται από πάσης φύσεως προκαταλήψεις (Θεοδωρίδης, 2011).

Το σύνολο των στόχων των Αναλυτικών Προγραμμάτων θεωρούμε πως ουσιαστικά συμβαδίζουν με τους στόχους του φιλοσοφικού-παιδαγωγικού κινήματος Φιλοσοφία με παιδιά, στο σημείο που κατευθύνεται «στη δημιουργία ενός ανθρώπου ικανού να μαθαίνει ερευνώντας, ικανού να διαλέγεται, να στοχάζεται, να ασκεί κριτική, μέσα σε μια ομάδα, της οποίας η εργασία διαπνέεται από τις αξίες της ισότητας, της ελευθερίας, της αλληλεγγύης, της δημοκρατίας». Μια τέτοια ομάδα, που τα μέλη έχουν την ικανότητα να συνεργάζονται κάτω σε ένα πλαίσιο σαν αυτό, είναι ασφαλώς και ο χώρος του νηπιαγωγείου (Θεοδωρίδης, 2011)

Ωστόσο, το ζήτημα της φιλοσοφικής εκπαίδευσης έχει δύο παραμέτρους που συνδέονται με τις «διαφορετικές, ενδεχομένως, αντιλήψεις που η φιλοσοφική και η εκπαιδευτική κοινότητα έχουν διαμορφώσει σχετικά με το περιεχόμενο, τη μορφή, τους στόχους, τις αρχές και τις μεθόδους μιας φιλοσοφικής εκπαίδευσης» (Θεοδωροπούλου, 2008). Το ένα ζήτημα που προκύπτει έχει σχέση με το τρόπο εισαγωγής της φιλοσοφίας στην εκπαίδευση, αν θα πρέπει να ενταχθεί με τη μορφή διακριτού μαθήματος ή διαθεματικών δραστηριοτήτων - προς ενίσχυση των στόχων των βασικών αναλυτικών προγραμμάτων. Εν τούτοις, τίθεται και το δεύτερο ζήτημα του κατά πόσο έχει θέση η φιλοσοφία στο «νέο εκπαιδευτικό τοπίο» που ισχυρίζεται το Δ.Ε.Π.Π.Σ ότι δημιουργείται. Το τελευταίο ερώτημα είναι απόρροια της αναγνώρισης στοιχείων που μας παραπέμπουν με περισσότερο ή λιγότερο σαφή τρόπο, σε αρχές, έννοιες ή μεθόδους, όπως αυτές αναπτύσσονται στη φιλοσοφική εκπαίδευση, που καλείται ο εκπαιδευτικός να αξιοποιήσει μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα. Η μη αξιοποίηση ωστόσο της φιλοσοφίας μέσω των Α.Π.Σ., γεννά ερωτήματα:

- 1) ως προς τις αναμονές του σχετικού εκπαιδευτικού σχεδιασμού,
- 2) ως προς τις προσδοκίες της φιλοσοφίας απέναντι στην πρόκληση της εκπαίδευσης (Θεοδωροπούλου, 2008).

Στο πλαίσιο αυτής της έρευνας, τα ερωτήματα προέκυψαν από τη μη αξιοποίηση της φιλοσοφίας από το Α.Π.Σ, μέσω της λογοτεχνίας, η οποία όπως προαναφέρθηκε έχει αρκετά κοινά στοιχεία με την φιλοσοφία (κοινή θεματολογία, ερμηνεία ζωής- νοηματοδότηση κ.α). Τα ερωτήματα που σημειώθηκαν στην αρχή της ενότητας, μας οδηγούν στο να ανιχνεύσουμε στο κατά πόσο το παιδικό βιβλίο (σύγχρονο παραμύθι) μπορεί να λειτουργήσει ως πυξίδα για μια πιο ουσιαστική και ολοκληρωμένη αξιοποίηση των ίδιων των κειμένων στην εκπαίδευση, αλλά και στο αν τελικά είναι εφικτή η είσοδος της φιλοσοφίας στο σχολείο έχοντας ως γέφυρα (μέσο) την λογοτεχνία και αντίστροφα εάν η φιλοσοφία βοηθά στην εμβάθυνση της λογοτεχνικής εμπειρίας. Η ανάδυση των φιλοσοφικών στοιχείων των κειμένων βοηθάει τον εκπαιδευτικό να δει το περιεχόμενο των κειμένων στην ουσία τους- αναλύοντας τα όχι επιφανειακά-καθώς είναι μια προσπάθεια να ξεδιπλώσει τα άμεσα και έμμεσα στοιχεία του κειμένου, που θα του φανούν χρήσιμα, αν ένας από τους βασικότερους σκοπούς της εκπαίδευσης είναι η δημιουργία ατόμων με κριτική και δημιουργική σκέψη.

### **3.3 Επιλογή υλικού και λόγοι επιλογής:**

#### **Το παραμύθι : η είσοδος της φιλοσοφίας στην εκπαίδευση**

Η παιδαγωγική αξία του παραμυθιού και η σχέση του με την φιλοσοφία

Σύμφωνα με το πρόγραμμα που έχει παρουσιάσει ο Lipman, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε ποικίλες πηγές ως βάση για την φιλοσοφική δραστηριότητα, μεταξύ των οποίων είναι και τα παραμύθια. Σύμφωνα με τη Νικολιδάκη (2011), τα καλύτερα ερεθίσματα για φιλοσοφική ενασχόληση είναι εκείνα που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και τις ανησυχίες των παιδιών. Ωστόσο, επειδή δε μπορεί να θεωρείται δεδομένο ότι τα παιδιά έχουν φιλοσοφικές ανησυχίες ή μπορούν άμεσα να τις εκφράσουν, ο εκπαιδευτικός μπορεί αρχικά να εισάγει ερεθίσματα για φιλοσοφική

συζήτηση, τα οποία έχουν είτε ειδικά σχεδιαστεί για φιλοσοφία για παιδιά (π.χ. τα μυθιστορήματα του Lipman) είτε όχι (π.χ. παιδική λογοτεχνία, έργα τέχνης).

Όλοι γνωρίζουμε πως τα παραμύθια είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με τη ζωή των παιδιών. Δεν υπάρχει έθνος που να μην έχει παραμύθια, ούτε υπάρχει εποχή και πολιτισμοί που να μην έχουν αναδείξει τα δικά τους, προφορικά ή γραπτά. Η γλώσσα των παραμυθιών είναι μια γλώσσα παγκόσμια, συνδυάζοντας ταυτόχρονα τη διαφορετικότητα και τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Η μαγεία των παραμυθιών βρίσκεται στο γεγονός ότι, αν και η πλοκή τους είναι απλή και λιτή, έχουν την ικανότητα να μαγεύουν και να διδάσκουν (είτε άμεσα, είτε έμμεσα) πολλά στα παιδιά. Αυτός είναι και ο λόγος που πολλές φορές θέλουν να τα διαβάσουν ξανά και ξανά, δίνοντάς τους κάθε φορά μια άλλη, νέα ερμηνεία, ανάλογα με το πως νιώθουν εκείνη τη στιγμή. Τα παραμύθια λειτουργούν σ' ένα μαγικό χώρο, ελεύθερο από τα όρια του χρόνου, που συμβάλλουν στο να καλύπτει η φαντασία τους (Κανατσούλη, 2007).

Κατά την αρχαιότητα το «Παραμύθιον» είχε την ερμηνεία του παρηγορητικού λόγου, ή γενικά αποδίδονταν σε διηγήσεις που είχαν ως σκοπό να κάνει το άτομο που την άκουγε να ξεχάσει ότι δυσάρεστο τον απασχολούσε. Με τη πάροδο του χρόνου στην έννοια του παραμυθιού εντάχθηκαν όλες οι φανταστικές διηγήσεις, που είχαν στο στόχαστρο να παρασύρουν την ανθρώπινη ψυχή και να τη ταξιδέψουν σε ένα φανταστικό κόσμο με κύριο σκοπό τη ψυχαγωγία (Σακελλαρίου, 2009).

Το παιδικό βιβλίο, που είναι κατεξοχήν το παραμύθι, είναι ένα άριστο παιδαγωγικό μέσο, με το οποίο τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας γνωρίζουν με ευχάριστο τρόπο το κόσμο που τους περιβάλλει, διεγείροντας τη φαντασία τους, καλλιεργώντας το συναισθηματικό τους κόσμο και παρέχοντας πάρα πολλές γνώσεις (Τάφα, 2011). Όπως σημειώνουν οι αδερφοί Grimm: τα μυθικά στοιχεία που ξαναβρίσκουμε μέσα σε όλα τα παραμύθια, μοιάζουν με θραύσματα μιας πολύτιμης πέτρας που έσπασε και που σκόρπισε στο έδαφος, στη μέση της χλόης και των λουλουδιών. Μόνο τα πιο διαπεραστικά μάτια μπορούν να τα διακρίνουν. Η σημασία τους έχει χαθεί από παλιά, αλλά τη νιώθουμε ακόμη και είναι αυτό που δίνει στο παραμύθι την αξία του (Βασιλαράκης, 1992).

Τα παραμύθια αποτελούν ίσως το πιο αγαπητό και πιο παλιό είδος έντεχνου λόγου στα παιδιά. Δημιουργήθηκε από τον ίδιο το λαό και κατ' επέκταση εκφράζει τους πόθους, τις λαχτάρες και τα όνειρα του και παράλληλα τη βαθύτερη ψυχική

ιδιοτυπία του. Από την ετυμολογική του ανάλυση οδηγούμαστε στη ρίζα της αρχικής του προέλευσης που είναι ο «μύθος», ο λόγος (Σακελλαρίου, 2009).

Στο σημείο αυτό θα αναφερθούμε εν συντομία για τη σχέση του μύθου και τη φιλοσοφία, καθώς ο μύθος και το παραμύθι δε διακρίνονται από τη μορφή τους αλλά από τη κοινωνική τους λειτουργία. Η φιλοσοφική αναζήτηση βαδίζει, μεταξύ άλλων, με τη μεταφυσική νοητική, συναισθηματική, ηθική και αισθητική ανάπτυξη, τη νοηματοδότηση της ζωής, των δράσεών της και των προϊόντων της με δημιουργική και κριτική διάθεση και διεπιστημονική οπτική. Οι μύθοι αποτελούν αδιαμφισβήτητα ιδανικά ερεθίσματα μια φιλοσοφικής προπαιδείας και προσφέρουν το κατάλληλο υλικό που λειτουργεί ως «φιλοσοφικά γυμνάσματα» όλων των ηλικιών, αν δεχτούμε πως αρχή κάθε φιλοσοφίας έγκειται στην απορία και το θαυμασμό (Κοντάκος, 2007). Σύμφωνα με το Schelling (1857), «ο μύθος βρίσκει τη φιλοσοφικά θεμελιωμένη αξία του, καθώς μπορεί να συλλάβει την ίδια αλήθεια, όπως και η φιλοσοφία, μόνον από μια άλλη σκοπιά». Γι' αυτόν ο μύθος δεν είναι ούτε μια παραποιημένη ιστορία αλλά ούτε και μια πρωτόγονη ερμηνεία της φύσης, αλλά είναι η ίδια η αλήθεια. Η φιλοσοφία (ως επιστήμη στην ανώτερή της μορφή) ψάχνει ακατάπαυστα την ίδια αλήθεια, όπως και ο μύθος, μόνο από διαφορετική οπτική γωνία/ τρόπο (Κοντάκος, 2007). Όπως σημειώνει ο Fulghum R.(2010), «Πιστεύω ότι η φαντασία είναι πιο δυνατή από τη γνώση, ο μύθος είναι πιο κραταιός από την ιστορία».

Η συμβολή των μύθων, όπως έχει αποτυπωθεί στη σχετική βιβλιογραφία βοηθάει στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, αλλά και προσωπικών δεξιοτήτων (ταυτότητα, πρόσωπο, προσωπικότητα). Επίσης, οι μύθοι λειτουργούν :

1. ως βασικά πρότυπα αναζήτησης και
2. ανακάλυψης της αλήθειας
3. ως εύληπτη μορφή στοιχειώδους γνώσης
4. ως διαμεσολαβητές ανάμεσα στην ορθολογική και τη μυθική αντίληψη και
5. ως στοιχεία αισθητικής ευαισθητοποίησης -η οποία διευκολύνει τη συμμετοχή στον ασαφή α-λογικό πολιτισμικό κόσμο-
6. και μεταφυσικής ικανοποίησης (Κοντάκος, 2007).

Η θεματολογία, η πλοκή, η μυθική ενσυναισθητική, συμμετοχική στάση, το μεταφυσικό περιβάλλον, η θέαση υποκειμένων, αντικειμένων και πράξεων, οι λόγοι

και οι εικόνες οι αλληγορίες και οι ταυτολογίες, εξορθολογισμοί, η θεματοποίηση του προσωπικού, συλλογικού και υπερφυσικού, η λογική και συμβολική σύνταξη-δομή, η αισθητική αξία και γοητεία των μύθων τους είναι χωρίς καμία αμφιβολία πολύτιμο υλικό φιλοσοφικής προπαιδείας στο ταξίδι της προσωπικής και κοινωνικής αναζήτησης και ανάπτυξης, υπογραμμίζοντας τον καθοριστικό ρόλο των μύθων στη φιλοσοφική αναζήτηση – παιδεία των παιδιών σήμερα (Κοντάκος, 2007).

Τα βασικά χαρακτηριστικά του παραμυθιού :

- Το παραμύθι είναι μια φανταστική διήγηση, που θεωρείται διασκεδαστική. Πρωταρχικός του στόχος είναι να ευχαριστήσει, δίνοντας την ευκαιρία στους αναγνώστες να μεταφερθούν σε έναν φανταστικό κόσμο, αγνοώντας για το τι είναι δυνατό/ τι αδύνατο, τι είναι υπαρκτό/ τι ανύπαρκτο. Το παραμύθι, όπως χαρακτηριστικά έχει ειπωθεί «βρίσκεται στους αντίποδες της λογικής» και σύμφωνα με τον Laistner «παραμύθι και όνειρο, είναι δυο έννοιες με κοινά χαρακτηριστικά».
- Το παραμύθι δεν αναφέρεται σε κάποιο συγκεκριμένο τόπο, χρόνο ή πρόσωπο. Σχεδόν όλα τα παραμύθια αρχίζουν με φράση με την οποία δηλώνεται η αοριστία του τόπου και του χρόνου (μια φορά και έναν καιρό, κάποτε ζούσε κτλ) και τα ονόματα των ηρώων (είτε των κεντρικών προσώπων είτε των δευτερευουσών) είναι συμβολικά, έτσι που να ανταποκρίνονται και να εκφράζουν τον ψυχικό κόσμο του κάθε προσώπου του παραμυθιού ή δίνοντας στοιχεία για τα εξωτερικά του γνωρίσματα.
- Όσον αφορά την δομή του έχει αρχή, μέση και τέλος
- Το παραμύθι δεν έχει σκοπό την διδασχά (Σακελλαρίου, 2009)

Στη συγκεκριμένη έρευνα, θα καταπιαστούμε με σύγχρονα παραμύθια (λόγια ή έντεχνα, όπως ονομάζονται στην σύγχρονη βιβλιογραφία) και γράφονται από επώνυμους παραμυθάδες ή συγγραφείς και φέρει περισσότερο προσωπικά βιώματα σε αντίθεση με τα συλλογικά βιώματα του λαϊκού παραμυθού. Τα σύγχρονα παραμύθια «κάνουν την εμφάνιση» τους περίπου την δεκαετία του ' 50 (Βασίλη Ρώτα, *Το παραμύθι της Ανέμης* 1956 κ.α ) (Παπαντωνάκης, 2003).

Τα χαρακτηριστικά που διέπουν το σύγχρονο παραμύθι διαφέρουν από το λαϊκό σε αρκετά σημεία. Εν συντομία, θα καταγράψουμε τα χαρακτηριστικά αυτά :



1. Η τάση απομυθοποίησης του παραμυθιού, υπάρχει συρρίκνωση του έντονου μαγικού στοιχείου. Ο ρεαλισμός και τα προβλήματα της σύγχρονης ζωής αποτελούν πηγή έμπνευσης για τους συγγραφείς. Τα πάντα παρουσιάζονται μέσα από κάποιο φανταστικό – μαγικό περίβλημα, δηλαδή υπάρχει συγκερασμός πραγματικότητας και φαντασίας.
2. Η τεχνολογία αντικαθιστά όλο και περισσότερο τα μαγικά χαλιά και τις μαγικές σκούπες.
3. Αποφεύγονται οι αγριότητες και θηριωδίες των λαϊκών παραμυθιών.
4. Η κοινωνία του σύγχρονου παραμυθιού συχνότερα προβάλλεται ως αταξική.
5. Το παραμύθι καλλιεργεί το προβληματισμό πάνω σε σύγχρονα προβλήματα .
6. Η αναφορά σε μύθους και θρύλους του λαϊκού πολιτισμού είναι πλέον ασθενική.
7. Ο διδακτισμός έχει υποχωρήσει, υπάρχει διδαχή αλλά έρχεται αβίαστα.
8. Τα σύγχρονα παραμύθια διατηρούν happy end και τη δικαίωση του καλού.
9. Αποφεύγεται ο σεξισμός.
10. Υπάρχει χιούμορ (Κανατσούλη, 2002)

Πολλοί είναι αυτοί που αποδίδουν στα παραμύθια «ιαματικές ιδιότητες», που είναι διαχρονικές και πολύτιμες (Πέτροβοτς-Ανδρουτσοπούλου, 2011). Όπως καταγράφουν οι αδερφοί Grimm, τα παραμύθια θα μπορούσαμε να τα παρομοιάσουμε με μαγικούς καθρέπτες, μέσα στους οποίους καθρεπτιζόμαστε για να συναντήσουμε και να αναγνωρίσουμε φανερές και κρυφές πτυχές του εαυτού μας. Με άλλα λόγια λειτουργεί σα καθρέπτης βλεμμάτων μέσα από τα οποία «εξερευνούμε» και προσπαθούμε να οικοδομήσουμε το «εγώ» μας (αναφ. στο Αναγνωστοπούλου. 2007). Σημαντικό είναι πως τα παιδιά μέσω των παραμυθιακών καταστάσεων αποφορτίζονται από ψυχικές καταστάσεις, καθώς τα συναισθήματα που βιώνουν τα νιώθουν και οι ήρωες των παραμυθιών. Επίσης, τα παραμύθια ως άτοποι τόποι και άχρονοι χρόνοι μας καλούν να βιώσουμε μια ιστορία.

Το παραμύθι αντιπροσωπεύει μια χρήσιμη μύηση προς την ανθρωπότητα (Ροντάρι, 2001) και έχει επίδραση στο λόγο, όταν συνθέτεται με ένα πλούσιο λεξιλόγιο που ζωντανεύει τις λέξεις και τις εικόνες του παραμυθιού. Το παραμύθι όσο απλό μοιάζει, τόσο πιο σύνθετο είναι, εφόσον το νόημα του μπορεί να διαφέρει από αυτό που λέει, όπως και στο όνειρο πάντα υπάρχει ένα φανερό και ένα λανθάνον περιεχόμενο. Τα παραμύθια προσφέρουν την εμπειρία μια δημιουργικής γλώσσας, ανοίγοντας τις οδούς του «φαντασιακού λόγου». Έχουν το χάρισμα να διατηρούν ένα αίνιγμα γύρω από αυτά, κάτι που διατηρεί αμείωτη τη μαγεία και εγείρει συνεχώς νέα ερωτήματα στην επιφάνεια που «προχωρούν» τη σκέψη.

Τα παραμύθια αποτελούν το κατ' εξοχήν παιδικό λογοτέχνημα και εμπεριέχουν με έμμεσο τρόπο μια σειρά από φιλοσοφικές ιδέες, οι οποίες ενυπάρχουν σ' αυτά. Συνδέονται άμεσα με την εκπαίδευση και είναι ένα προσφιλέ μέσο – εργαλείο για τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών, πέρα από τη τέρψη που φαίνεται να είναι η αρχική τους στόχευση- επιδίωξη. Αυτός είναι και ο κυριότερος λόγος, για τον οποίο επιλέξαμε να αναλύσουμε σύγχρονα παραμύθια, καθώς εμπλέκονται σε καθημερινή βάση στην εκπαιδευτική πράξη (τουλάχιστον στη Πρωτοβάθμια εκπαίδευση).

### **3.4 Κριτήρια αναγνώρισης των φιλοσοφικών στοιχείων σε κείμενα παιδικής λογοτεχνίας:**

Αρχικά ανιχνεύουμε σε ποια κατηγορία ανήκουν τα κείμενα που επιλέξαμε, παραδείγματος χάρι :

- ✓ Φιλοσοφία,
- ✓ Μυθολογία,
- ✓ Θέατρο,
- ✓ Μύθους,
- ✓ Ποίηση,
- ✓ Λογοτεχνία κ.α

Αυτό που μας ενδιαφέρει στη παρούσα φάση είναι να εντοπίσουμε το φιλοσοφικό στοιχείο της λογοτεχνίας, το στοιχείο δηλαδή που μας προκαλεί ενδιαφέρον φιλοσοφικής φύσης, αλλά παράλληλα να έχει την ιδιότητα να κρατάει αναλλοίωτο τη λογοτεχνική του υπόσταση (Theodoropoulou, 2008). Τα κείμενα μας

θα πρέπει να αποτελούν πηγή φιλοσοφικού υλικού, από όπου θα αντλούμε φιλοσοφικά στοιχεία. Βασική μας επιδίωξη είναι να δημιουργήσουμε ένα «οπλοστάσιο», στο οποίο οι μαθητές/-τριες να μπορούν να βρουν τα εργαλεία που τους είναι αναγκαία για τη φιλοσοφική διαδικασία, η οποία θα πραγματοποιείται στη ερευνητική κοινότητα (τάξη) (Theodoropoulou, 2008).

Αυτό το σημείο θα μπορούσε να ονομαστεί ως «αποκωδικοποίηση» με φιλοσοφικό τρόπο. Πριν ξεκινήσουμε την οποιαδήποτε έρευνα, ανάλυση θα πρέπει να κατοχυρώσουμε τη σχέση που υπάρχει μεταξύ φιλοσοφίας και λογοτεχνίας. Αυτό εξασφαλίζεται, αν μπορεί να λεχθεί κατά αυτό το τρόπο, με την επιθυμία ή την ικανότητα του ατόμου να ανακαλύψει και να αναγνωρίσει τη συσχέτιση που μπορεί να υπάρξει μεταξύ τους (Θεοδωροπούλου, 2007). Στη προκειμένη φάση, το ζητούμενο είναι αυτή η πρόθεση-ικανότητα (των παιδιών), που σημειώθηκε παραπάνω, να αναπτυχθεί φιλοσοφικά και λογοτεχνικά στον ίδιο βαθμό. Στο σημείο αυτό, κατά τη Θεοδωροπούλου (2008), η έρευνα θα πρέπει να στηριχθεί σε κάποιες προκαθορισμένες θεωρητικές επισημάνσεις (διευκρινήσεις), σχετικά με τη Παιδική Λογοτεχνία και αποτελείται από έξι τουλάχιστον σημεία, που είναι τα εξής :

1. Την αντίληψη που έχει το κείμενο περί φιλοσοφίας (αναγνωριζόμενη άμεσα ή έμμεσα στο κείμενα που έχουν επιλεγθεί). Τα κείμενα που θα επιλεγθούν πρέπει να βρίσκονται στην βάση αυτής της ιδέας,
2. Το λογοτεχνικό είδος του κειμένου που αφορά την ιδέα αυτή,
3. Τη λογοτεχνική ιδέα που αφορά σε αυτό το κείμενο (αυτό το στοιχείο προσδιορίζει το κείμενο ως λογοτεχνικό,
4. Την αντίληψη περί πιθανού συσχετισμού μεταξύ της λογοτεχνίας και της φιλοσοφίας,
5. Την ιδέα που «εκφράζει» σχετικά με τις έννοιες παιδί, παιδική ηλικία και παιδικότητα,
6. Την ιδέα όσον αφορά στη πιθανή σχέση μεταξύ φιλοσοφίας και παιδιού.

Η φιλοσοφία έχει «το χάρισμα» θα λέγαμε να δημιουργεί από μόνη της συζητήσεις που να περιέχουν τη λογοτεχνική σκέψη και έτσι μπορεί να προκύψει ένας «κατάλογος» που είναι δυνατόν να διακριθούν έξι κατηγορίες κειμένων, με βάση την αναγνώριση των γενικών φιλοσοφικών χαρακτηριστικών σε αυτά τα

κείμενα. Στην ουσία η αναγνώριση αυτή έχει να κάνει με τη σχέση ανάμεσα στο φιλοσοφικό κριτήριο το οποίο μπορεί να απαντήσει στα εξής «Ποιο στοιχείο του κειμένου μπορεί να χαρακτηριστεί ως φιλοσοφικό και ποιες είναι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τη παιδαγωγική ανάπτυξη της φιλοσοφίας ;» (Theodoropoulou, 2010).

- i. Φιλοσοφικά κείμενα για παιδιά, που είναι γραμμένα με ολοφάνερη και συστηματική πρόθεση να εξυπηρετήσουν φιλοσοφικούς στόχους,
- ii. Λογοτεχνικά φιλοσοφικά κείμενα για παιδιά, στη διερεύνηση των οποίων φαίνεται να κυριαρχεί το παρακάτω ερώτημα : ποια είναι η τάση που κυριαρχεί στο κείμενο, φιλοσοφική ή λογοτεχνική. Αυτή η διάκριση παίζει ρόλο στη γενικότερη απόφαση των τρόπων και στόχων της ανάλυσης και επεξεργασίας κάθε κειμένου,
- iii. Λογοτεχνικά κείμενα, που χρησιμοποιούνται στο περιβάλλον της τάξης, ώστε να οργανωθεί η συζήτηση με φιλοσοφική στόχευση, κείμενα τα οποία είναι κατά βάση λογοτεχνικά, αλλά περιέχουν διασκορπισμένες φιλοσοφικές απόψεις (ερωτήματα για ανθρώπινα προβλήματα, αξίες κ.α)
- iv. Διάφορα κείμενα που σπάνια εμπεριέχουν φιλοσοφικά στοιχεία, τα οποία αναγνωρίζονται και προσδιορίζονται μετά από μια εξειδικευμένη μελέτη.
- v. Βιβλία γνώσης, εγχειρίδια, σχολικά βιβλία, που και αυτά σπάνια εμφανίζουν φιλοσοφικά στοιχεία, που αναγνωρίζονται και προσδιορίζονται ύστερα από κάποια συγκεκριμένη έρευνα,
- vi. Γνήσια φιλοσοφικά κείμενα (φιλοσοφική ιστορία και λογοτεχνία τα οποία σχεδιάζονται για παιδιά και με στόχο τη φιλοσοφική δραστηριοποίηση με τα παιδιά).

Το κρίσιμο ερώτημα έχει σχέση με τα χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν ότι ένα μη φιλοσοφικό κείμενο θα μπορούσε να πιστοποιηθεί ως ένα κείμενο φιλοσοφικά ικανό, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό. Ως φιλοσοφικά ικανό, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ένα κείμενο το οποίο, παρότι δεν έχει ξεκάθαρα φιλοσοφικά ερεθίσματα, επιτρέπει μια φιλοσοφική θεώρηση του περιεχομένου του χάρη σε «συνδηλωτικά» εννοιολογικά, γλωσσικά ή προθεσιακά στοιχεία. Τα χαρακτηριστικά αυτά πρέπει να ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένα ερωτήματα σε σχέση με το κείμενο, αναφορικά με τα φιλοσοφικά στοιχεία που υπονοούνται ή πόσο

συστηματική φιλοσοφική πρόθεση υπάρχει σε αυτά. Οι ερωτήσεις που τίθενται και αφορούν τα χαρακτηριστικά αυτά, θα μπορούσαν σύμφωνα με την Θεοδωροπούλου να είναι οι ακόλουθες :

1. Η ικανότητα του κειμένου να προάγει το συλλογισμό, δηλαδή να επιτρέπει την αποστασιοποίηση από τα γεγονότα, συναισθήματα, ιδέες και να δημιουργεί τις προϋποθέσεις για αποστασιοποίηση.
2. Η ύπαρξη χαρακτήρων που να δίνουν στο παιδί την δυνατότητα να στοχαστεί ή χαρακτήρες που να είναι ικανοί να δεσμευτούν προσωπικά στις απόψεις τους ή που γενικά αμφισβητούν τον κόσμο.
3. Η ικανότητα του κειμένου, να ενσωματώνει ισχυρές πνευματικές απαιτήσεις που οδηγούν σε εκλέπτυνση των ικανοτήτων στοχασμού.
4. Η ύπαρξη ξεκάθαρης επιμονής και συστηματικής εργασίας, όσον αφορά στο νόημα και στην διερεύνηση του νοήματος, ως ενός συνεχούς και γνήσιου προβλήματος.
5. Η ύπαρξη καθαρών, ισχυρών και γενικών δηλώσεων που σχετίζονται με τον φιλοσοφικό τρόπο σκέψης (ενώ, αντίστροφα πάλι, « ότι δεν λέγεται στην λογοτεχνία, αυτό που υπονοείται μπορεί να αποτελεί πλούσιο υλικό για μια φιλοσοφική συναγωγή νοημάτων»).
6. Το ίδιο το είδος του κειμένου: νουβέλα, φιλοσοφικοί διάλογοι, εγχειρίδια π.χ λογοτεχνικές αφηγήσεις που περιλαμβάνουν φιλοσοφικά στοιχεία ή εξειδικευμένα κείμενα, γραμμένα ειδικά για να εισαγάγουν τα παιδιά στο φιλοσοφικό τρόπο σκέψης (μέσω της λογοτεχνίας).
7. Η ύπαρξη μεταφυσικών ή υπαρξιακών ερωτημάτων που έχουν ανθρωπολογική αξία και είναι ανάλογες με τα ερωτήματα που τα ίδια τα παιδιά θέτουν από μόνα τους<sup>2</sup>.
8. Η ύπαρξη εννοιών που σχετίζονται με φιλοσοφικές και παιδαγωγικές έννοιες: αντιπαραθέσεις, διλήμματα, διαδικασία έρευνας, προβλήματα και προβληματισμοί, αμφιβολίες κ.λ.π

---

<sup>2</sup> Η μεταφυσική άλλωστε είναι ένας από τους βασικούς, παραδοσιακούς κλάδους της φιλοσοφίας και τα ζητήματα με τα οποία ασχολείται είναι σχετικά με την ουσία του κόσμου και τον καθορισμό της υφής της πραγματικότητας στην ολότητα της, όπως είναι η σχέση μεταξύ ψυχής και σώματος (Πελεγρίνης, 2004). Αλλά και πιο άμεσα ακόμα, η ύπαρξη αυτούσιων φιλοσοφικών στοιχείων, όπως επιχειρήματα, θέσεις κτλ

9. Η συστηματική χρήση φιλοσοφικών εργαλείων, όπως είναι π.χ οι ερωτήσεις, οι υποθέσεις, οι αναλογίες, τα επιχειρήματα. Η παιδική λογοτεχνία επιπλέον περιλαμβάνει κείμενα, με δυνατά μεταφορικά στοιχεία που δημιουργούν αντίσταση στην ερμηνεία και στο στοχασμό.
10. Η ύπαρξη φιλοσοφικών θεμάτων, είτε ως προς την πλοκή, είτε ως προς τη δομή. Η ικανότητα ενός κειμένου να παρουσιάζει με φιλοσοφικό τρόπο προβλήματα φιλοσοφικής εκλογίκευσης .
11. Η ισχυρή ύπαρξη αξιών, ερωτήσεις σχετικές με αξίες και η δυνατότητα διευκρίνισης και επαναπροσδιορισμού αξιών μέσα από τέτοιου είδους δομές.
12. Η ικανότητα ενός κειμένου να αποκαλύπτει μια άποψη του κόσμου ή να οδηγεί στην αμφισβήτηση του.
13. Η υποστήριξη μέσω του κειμένου μιας φιλοσοφίας της παιδικής ηλικίας, στο πλαίσιο, όπου το παιδί αποκαλύπτεται ως σκεπτόμενο άτομο, κριτικό μυαλό, που αναρωτιέται και εξερευνά. Η παιδική λογοτεχνία ανέκαθεν αποτελούσε δημιούργημα των μεγάλων, που απευθύνεται σε παιδικό κοινό, αλλά από την άποψη των ενηλίκων.
14. Η ικανότητα της ιστορίας να περιέχει και να τροφοδοτεί τη θέληση της αμφισβήτησης, δηλαδή να δημιουργεί ερωτηματικά στους ήρωες και τους αναγνώστες, ακόμα και μετά το τέλος της πλοκής. Η ικανότητα να δουν οι ήρωες την ιστορία ως ένα «εργαστήριο σκέψης», με σκοπό το άνοιγμα προς την έρευνα.
15. Η ικανότητα της ιστορίας να δημιουργεί ή να υποστηρίζει τις αιτίες και την χαρά της σκέψης, καθώς και
16. Η ικανότητα του κειμένου να προκαλεί και να υποστηρίζει το πέρασμα από το επίπεδο της ερμηνείας, ανάλυσης και εξήγησης, στο επίπεδο του στοχασμού, υποστηρίζοντας την κατανόηση των νοημάτων και ιδεών ανεξαρτήτως της παρουσίας τους και των περιορισμών του συγκεκριμένου κειμένου (Theodoropoulou 2009/2010).

Εφόσον γίνει ο έλεγχος που αφορά τα κριτήρια φιλοσοφικότητας των κειμένων, προχωράμε ένα βήμα παρακάτω στην επεξεργασία του υλικού. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μπορούν σιγά- σιγά να δουλέψουν πάνω στα αυτά τα στοιχεία, όπως προαναφέρθηκαν, με φιλοσοφικό τρόπο και στόχευση, εξελίσσοντας

τα προοδευτικά μέσα από τον αγωγό της φιλοσοφικής συζήτησης. Ο απώτερος σκοπός είναι να καταστούν τα παιδιά, αλλά και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, ικανοί να μπορούν να σκέφτονται από μόνοι τους, αξιοποιώντας φιλοσοφικές μεθόδους και εργαλεία (Theodoropoulou, 2010).

Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να υπογραμμίσουμε πως οι παιδαγωγικοί στόχοι πολλές φορές έχουν την ικανότητα να ξεπεράσουν τη φύση και τις δυνατότητες του υλικού και κατ' επέκταση αυτό μπορεί να οδηγήσει στη σταδιακή εξουδετέρωση ή καταστροφή του υλικού που θεωρείται αρχικά ως ένα απλό μέσο. Η φιλοσοφική κατανόηση των εννοιών και αξιών του υλικού, αποτελείται από τον έλεγχο των εννοιών της αξίας και της πίστης αυτών καθ' αυτών. Τα κείμενα που επιλέγονται για να πραγματώσουν τους παραπάνω στόχους ενέχουν τα αναγκαία χαρακτηριστικά, με τα οποία θα μπορούσαν να θεμελιώσουν μια γνήσια φιλοσοφική διαδικασία (ό.π.).

Το λογοτεχνικό κείμενο έχει τη δυνατότητα να προσφέρει στους αναγνώστες ένα συνδυασμό φιλοσοφικών αναζητήσεων και θέσεων με προσωπικές απόψεις ή τη συσχέτιση της κρίσης του με το προσωπικό του κίνητρο. Η ταύτιση του παιδιού με τον ήρωα λειτουργεί θετικά, καθώς το παιδί απελευθερώνεται από συμβατικότητες και δισταγμούς, που τις ενσωματώνει ο κόσμος των ενηλίκων και κάνει μ' αυτόν το τρόπο πιο εύκολη τη φιλοσοφική ενασχόληση/ διαδικασία για το παιδί (Theodoropoulou, 2009).

Επιπροσθέτως, το παιδί δε δεσμεύεται στο χρόνο και το τόπο, αφήνοντας τη φαντασία του να ξεγλιστρήσει από το κόσμο της πραγματικότητας. Έτσι το παιδί μπορεί να καλλιεργήσει ένα φιλοσοφικό προβληματισμό: τα παιδιά έρχονται σε σκέψη για θέματα όπως είναι το υπαρκτό και το ανύπαρκτο, το φυσικό και το μεταφυσικό (Theodoropoulou, 2010).

Τα κείμενα που αναζητούμε προκειμένου να βοηθήσουν και να προάγουν τη φιλοσοφική εργασία στη τάξη, θα πρέπει να διακρίνουμε εάν περιέχουν:

- ◆ Φιλοσοφικά πλαίσια και διαμορφώσεις,
- ◆ Φιλοσοφικές δομές και σχήματα,
- ◆ Φιλοσοφικές έννοιες και επιπλέον σε ποιο βαθμό το κείμενο, από άποψη δομής της υπόθεσης, της γλώσσας και του περιεχομένου, θα ήταν δυνατό να οδηγήσει τον αναγνώστη να στραφεί προς την φιλοσοφική έρευνα στο περιβάλλον της τάξης (Theodoropoulou, 2010).

Για να ανιχνεύσουμε όλα τα παραπάνω και για να αναδειχθούν τα επιμέρους φιλοσοφικά στοιχεία στην ανάλυση των παραμυθιών χρησιμοποιήσαμε :

- Εννοιολογικό χάρτη
- Ανάλυση λέξεων –φράσεων που μας οδηγούν σε φιλοσοφική συζήτηση

### **3.5 Παραδείγματα αναγνώρισης φιλοσοφικών στοιχείων σε σύγχρονα παραμύθια**

Η αναγνώριση των φιλοσοφικών στοιχείων θα βοηθήσει στην ανάδειξη των φιλοσοφικών υποδοχών των παραμυθιών και στη μετέπειτα αξιοποίηση τους από το εκπαιδευτικό είτε στο πλαίσιο της επεξεργασίας του λογοτεχνικού κειμένου στο επίπεδο της διδακτικής της λογοτεχνίας, είτε στο πλαίσιο της φιλοσοφικής παρέμβασης στη τάξη, εφόσον αυτή επιλεγεί από τον/την εκπαιδευτικό. Τα κριτήρια με τα οποία θα αποκωδικοποιήσουμε τα φιλοσοφικά στοιχεία που συνθέτουν τα παραμύθια βασίζεται στο μεθοδολογικό μοντέλο εργασίας που προτείνεται από τη Θεοδωροπούλου (βλ. supra). Στη παρούσα φάση θα παρουσιάσουμε δύο παραδείγματα αναγνώρισης φιλοσοφικών στοιχείων:

- i. Ένα σύγχρονο ξενόγλωσσο παραμύθι (μεταφρασμένο) «Το Κάτι Άλλο<sup>3</sup>» της Κάθριν Κέιβ και

---

<sup>3</sup> Συγγραφέας: Κάθριν Κέιβ. Εικονογράφος: Κρις Ρίντελ, Εκδότης: Πατάκη, Μετάφραση: Τουρκολιά - Κυδωνιέως Ρένια, Έτος Έκδοσης: 2012

Σύντομη περίληψη του παραμυθιού: Ένα περίεργο πλασματάκι, το «Κάτι Άλλο» ζούσε μόνο του σε ένα λόφο, καθώς κανείς δεν έπαιζε μαζί του και κανείς δεν του έκανε παρέα, επειδή δεν έμοιαζε με τα υπόλοιπα ζώα. «Δεν είσαι σαν κι εμάς, είσαι κάτι άλλο» του έλεγαν όλοι, παρόλο που έκανε ό,τι μπορούσε για να τους μοιάσει. Μια μέρα το «Κάτι άλλο» δέχτηκε μια απρόσμενη επίσκεψη από το «Κατιτί», ένα εξίσου περίεργο, αλλά διαφορετικό πλασματάκι. Το «Κάτι Άλλο» το κοίταξε μπερδεμένο και καχύποπτο και του έκλεισε την πόρτα λέγοντας «Νομίζω πως ήρθες σε λάθος σπίτι... δε μοιάζεις με τίποτα απ' όσα έχω δει». Κάθισε για λίγο σκεπτικό και καθώς το «Κατιτί» απομακρυνόταν λυπημένο, το «Κάτι Άλλο» έτρεξε πίσω του και του είπε «Δεν είσαι σαν κι εμένα, αλλά δε με νοιάζει καθόλου» και το προσκάλεσε να μείνει μαζί του. Το δυο παράξενα πλασματάκια έγιναν αχώριστοι φίλοι κι



- ii. Ένα σύγχρονο ελληνικό παραμύθι «Τα τρία μικρά Λυκάκια» του Ευγένιου Τριβηζιά.

#### **A) Το Κάτι Άλλο: Ανάλυση παραμυθιού**

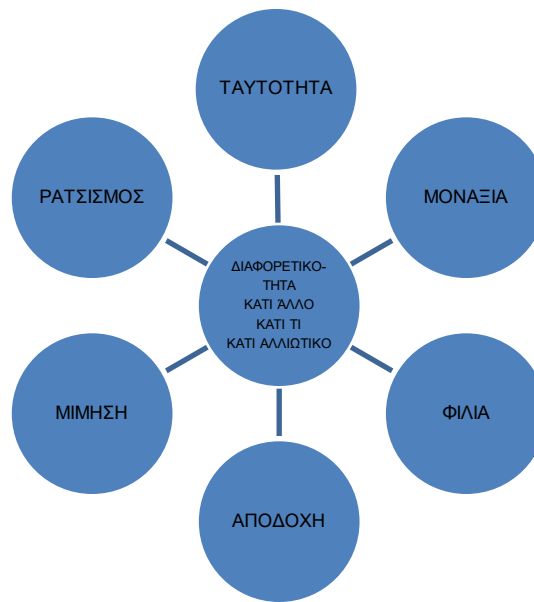
Ανίχνευση φιλοσοφικών στοιχείων με βάση τα (16) κριτήρια φιλοσοφικότητας

- 1) Το συγκεκριμένο παραμύθι επιτρέπει τον αναστοχασμό, καθώς λειτουργεί ως τροφοδότης της σκέψης, ακόμη και μέσα από τα ονόματα των ηρώων, που είναι αινιγματικά (Κάτι Άλλο, Κάτι Τι, Κάτι Αλλιώς). Μπορεί η ιστορία να λαμβάνει χώρα σε ένα φανταστικό κόσμο, όμως το σενάριο είναι ρεαλιστικό. Το παιδί αβίαστα θα μπει στη θέση του Κάτι Άλλου και των φίλων του, που ενδεχομένως να έχουν βιώσει και αυτά απόρριψη, ή να έχουν απορρίψει τα ίδια άλλα παιδιά, όποτε έμμεσα θα αναλογιστούν για ποιο λόγο και αυτά έπραξαν ομοίως.

Μέσα στο κείμενο εντοπίζουμε έννοιες, οι οποίες προκύπτουν είτε άμεσα, είτε έμμεσα, όπως είναι η διαφορετικότητα, η ταυτότητα, η φιλία, η μοναξιά, η μίμηση κ.α, έννοιες που μπορούμε να δουλέψουμε με αυτές εντός και εκτός του κείμενου, να αναλογιστούμε, να αναστοχαστούμε πάνω σε αυτές.

---

όταν ένα τρίτο αλλιώς πλασματάκι, αυτή τη φορά ένα παιδί, τούς χτύπησε την πόρτα, «δεν είπαν ότι δεν τους έμοιαζε, του έκαναν χώρο να κάτσει κι αυτό μαζί τους».



2) Δε μπορούμε να πούμε πως εντοπίζουμε κάποιον αναστοχαστικό ήρωα, ο οποίος να εκφράζει άμεσα τις απόψεις του, να τις σκέφτεται, να τις αναλύει και να δεσμεύεται προσωπικά για αυτές. Το Κάτι Άλλο, δεν φαίνεται ξεκάθαρα να αναλογίζεται για ποιο λόγο θεωρείται ως «Κάτι Άλλο», κάτι διαφορετικό, που δεν έχει θέση στην κοινωνία του παραμυθιού, να μονολογεί με τον εαυτό του κτλ. Έχοντας μια ολόπλευρη εικόνα του παραμυθιού και λαμβάνοντας υπόψη μας τα στοιχεία της εικονογράφησης, τα οποία ερμηνεύουν και συμπληρώνουν το κείμενο, βλέπουμε το Κάτι Άλλο να κοιτάζεται στον καθρέπτη και το κείμενο που το συνοδεύει : «Ηξερε ότι ήταν κάτι άλλο, επειδή έτσι του' λέγαν όλοι», αποδεχόμενο την μοίρα του. Βέβαια, μπορούμε να πούμε πως ο ήρωας έμμεσα προβληματίζεται για το «Εγώ» του, την εικόνα του και την ταυτότητα του, κοιτάζοντας τον εαυτό του στο καθρέπτη. Ενδεχομένως αναστοχαστικότητα διακρίνεται στο σημείο, όπου ξανασκέφτεται και από κει που είχε διώξει το Κάτι Τι τρέχει γρήγορα να το φέρει πίσω. Ωστόσο, δε καταγράφονται οι σκέψεις που τον οδήγησαν να αλλάξει γνώμη, για ποιο λόγο αποδέχτηκε τη διαφορετικότητα.

3) Το κείμενο πιστεύουμε πως ενσωματώνει ισχυρές διανοητικές απαιτήσεις-εφόσον φαίνεται να καλεί τα παιδιά να «επεξεργαστούν» τα δεδομένα του

κειμένου για να οδηγηθούν στα δικά τους συμπεράσματα μέσα από τα ερωτήματα που προκύπτουν. Για να «καταστούν ικανές» οι διανοητικές απαιτήσεις να οδηγήσουν σε «λεπτές σκέψεις», χρειάζεται η σωστή καθοδήγηση από τη/το νηπιαγωγό, η/ο οποία/ος θα πρέπει να έχει εξετάσει το κείμενο εξονυχιστικά, ώστε να μπορεί να ανταπεξέλθει στις απορίες-ζητήματα που μπορεί να εκθέσουν τα παιδιά και η συζήτηση να μπορεί να πάει κάποια βήματα παραπέρα. Οι λεπτές σκέψεις που μας βάζει να κάνουμε το κείμενο και τα ερωτήματα που γεννιούνται, θα ήταν σωστό να μην απαντώνται από την/τον νηπιαγωγό ως ερωτήσεις λογοτεχνικής κατανόησης, άλλα θα πρέπει να δίνεται έναυσμα στα παιδιά να συνεχίσουν να σκέφτονται περί του θέματος, να αναστοχάζονται. Παραδείγματος χάρη: «Είσαι σαν έμενα, είσαι κάτι άλλο, και εγώ το ίδιο είμαι» ...πώς είναι το ίδιο, αφού είναι διαφορετικοί; Τι είναι αυτό που τα κάνει να μοιάζουν και να διαφέρουν; («Ήταν διαφορετικοί αλλά τα πήγαιναν μια χαρά»). Οι απαντήσεις που προκύπτουν μέσα από μια τέτοια συζήτηση μπορούν να δώσουν την σκυτάλη σε μια επόμενη σκέψη ή στον προβληματισμό πάνω στην ίδια σκέψη.

4) Στο παραμύθι δεν παρατηρείται κάποια συστηματική προσπάθεια κατανόησης και ανάδειξης του προβλήματος, δε προσπαθεί μέσα από τα στοιχεία που το συγκροτούν ως λογοτέχνημα να αναλύσει, να εμβαθύνει σ'αυτό, απλά γίνεται μια αφήγηση/ περιγραφή της προβληματικής κατάστασης, την οποία αντιμετωπίζει το Κάτι Άλλο. Μέσα από αυτήν την αφηγηματική προσπάθεια ανάδειξης του προβλήματος που θέτει, αναδύονται έμμεσα και άλλα ζητήματα (της μοναξιάς, της φιλίας ...).

5) Διαβάζοντας το κείμενο βρίσκουμε έτοιμες ισχυρές διατυπώσεις, που μας οδηγούν αβίαστα σε έναν φιλοσοφικό τρόπο σκέψης και μας δίνουν το έναυσμα για την έναρξη μιας φιλοσοφικής συζήτησης. Μερικές τέτοιες διατυπώσεις είναι οι παρακάτω:

- Ήξερε ότι ήταν Κάτι Άλλο, γιατί έτσι του έλεγαν όλοι.

- «Αχ, δεν είσαι σαν κι εμάς. Είσαι κάτι άλλο. Δεν μπορείς να μείνεις μαζί μας».

- Δεν έβλεπε τα πράγματα όπως τα έβλεπαν οι άλλοι.

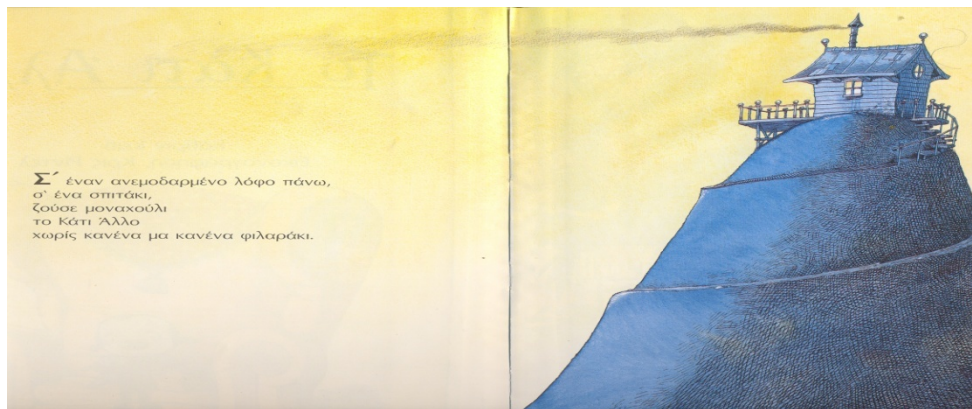
-Είμαι σαν κι εσένα! Είσαι κάτι άλλο, κι εγώ το ίδιο είμαι!

-Ήταν διαφορετικοί αλλά τα πήγαιναν μια χαρά. Κ.α

Τέτοιου είδους διατυπώσεις «κυοφορούν» ερωτήματα, τα οποία είναι συνυφασμένα με την φιλοσοφική σκέψη. Ενδεικτικά ερωτήματα που μπορούν να προκύψουν και να λειτουργήσουν ως έναυσμα μιας φιλοσοφικής συζήτησης είναι παραδείγματος χάρη : τι θα συνέβαινε αν ήμασταν όλοι ίδιοι;. Πρόκειται για ερωτήματα ανοιχτού τύπου που δεν «χωρούν» σε μια απάντηση και ενεργοποιούν την «μηχανή της σκέψης». Οι ιδέες που προβάλλονται κυρίως μέσα από το παραμύθι μπορούμε να πούμε πως είναι της διαφορετικότητας, της φιλίας, της ταυτότητας, της μοναξιάς.

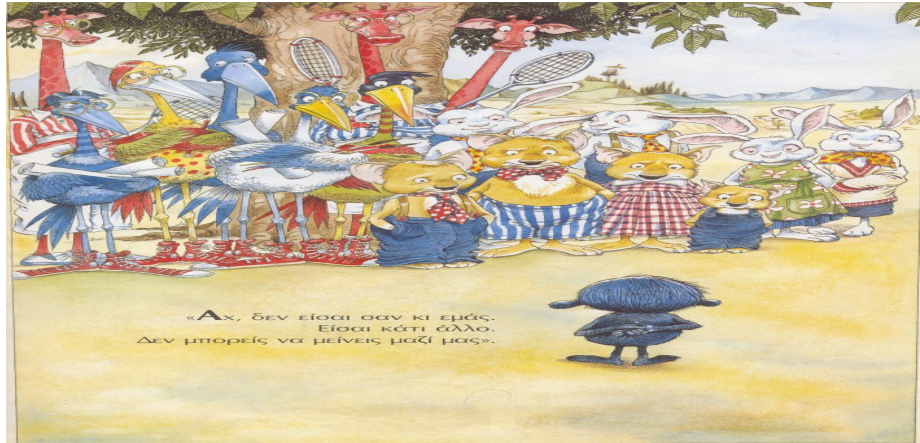
Αναλυτικότερα μέσα από αυτές τις διατυπώσεις ο/ η εκπαιδευτικός μπορεί (ενδεικτικά) να προχωρήσει στις παρακάτω κατευθύνσεις:

- Για να ζει κανείς μόνος χρειάζεται να μένει σε «έναν ανεμοδαρμένο λόφο»; Μπορεί να ζει σε μια μεγάλη πόλη και να είναι μονάχος; Ένας άνθρωπος μπορεί να είναι μόνος ακόμη και αν κάθεται δίπλα μας; Εμείς μπορεί να είμαστε μαζί με άλλους και να νιώθουμε μόνοι; Τι είναι μοναξιά; Μπορούμε να μετρήσουμε την μοναξιά (μεγάλη, μικρή);

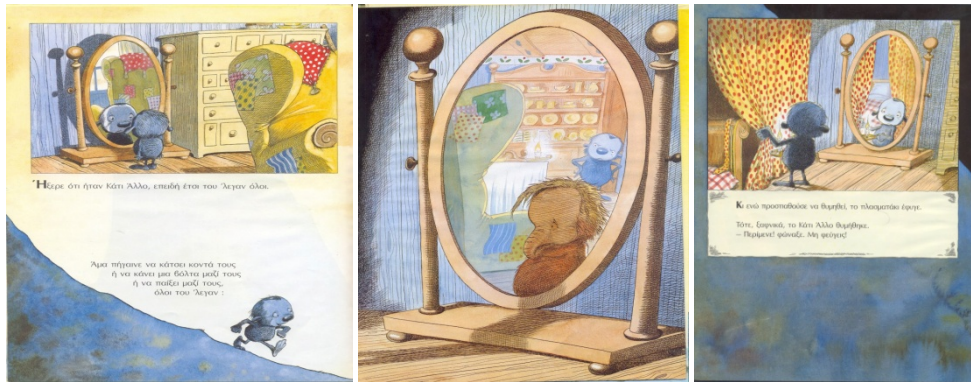


Σ' έναν ανεμοδαρμένο λόφο πάνω,  
σ' ένα σπιτάκι,  
ζούσε μονακός  
το κάτι Άλλο  
χωρίς κανένα μα κανένα φιλαράκι.

- «Δεν είσαι σαν εμάς είσαι κάτι άλλο»: Αν κάθε άνθρωπος είναι μοναδικός και ανεπανάληπτος σημαίνει πως όλοι είμαστε διαφορετικοί. Αρά όλοι είμαστε κάτι άλλο αφού κανένας δεν είναι ίδιος. Γιατί δεν αποδεχόμαστε την διαφορετικότητα, αφού όλοι είμαστε διαφορετικοί; Τι είναι αυτό μας κάνει να βλέπουμε άλλους όμοιους με εμάς και άλλους διαφορετικούς ;



- ⊙ Αφού η διαφορετικότητα είναι στην φύση μας, γιατί επιζητούμε να είμαστε όλοι ίδιοι; Μπορούμε τελικά να γίνουμε όλοι ίδιοι; Γιατί το Κάτι Άλλο ό, τι κι αν έκανε δεν μπορούσε να μοιάσει στους άλλους;
- ⊙ «Είσαι σαν έμενα, είσαι κάτι άλλο, και εγώ το ίδιο είμαι»
  - Πώς είναι το ίδιο, αφού είναι διαφορετικοί; Τι είναι αυτό που τα κάνει να μοιάζουν ; («Ήταν διαφορετικοί αλλά τα πήγαιναν μια χαρά»)
- ⊙ « Δεν έπαιζε όπως έπαιζαν οι άλλοι» ... «Έπαιζαν παιχνίδια ... δηλαδή προσπαθούσαν να παίξουν»
  - Τελικά μετράει πιο πολύ η προσπάθεια ή το αποτέλεσμα (και τα δυο παίζουν ρόλο, αλλά που θα πρέπει να δίνουμε πιο πολύ έμφαση και νόημα;)
- ⊙ Το Κάτι Άλλο και το Κάτι τι κοιτάζονται στον καθρέπτη, όπως μας δείχνει η εικονογράφηση.
  - Ο καθρέπτης μας δείχνει αυτό που είμαστε ακριβώς; Σύμφωνα με την αρχή της ταυτότητας: «Ένα πράγμα είναι αυτό που είναι και όχι κάτι άλλο»;
  - Ξεκινώντας μια συζήτηση για το τι είναι το Κάτι Άλλο και το Κάτι τι (που από μόνα τους τα ονόματα είναι αινιγματικά και μας προβληματίζουν... κάτι τι, τι; Και από την εικονογράφηση εξακολουθούν να είναι κάτι άλλο και κάτι τι ) μπορούμε να συνεχίσουμε με τα ερωτήματα εμείς ποιοι είμαστε, από πού ερχόμαστε, που είμαστε και που πάμε;



- ⊙ Δεν έβλεπε τα πράγματα, όπως τα έβλεπαν οι άλλοι»
- Όλοι βλέπουμε τα πράγματα ίδια και με τον ίδιο τρόπο; Τι είναι αυτό που μας κάνει να βλέπουμε τα πράγματα διαφορετικά;
- ⊙ Τι είναι φίλος; Ποιος είναι φίλος και ποιος δεν είναι;
 

Η φιλία παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της έννοιας της αυτοεκτίμησης και της ταυτότητας. Μέσα από τους άλλους βλέπουμε στοιχεία του εαυτού μας, αλλά και στοιχεία διαφορετικά από αυτά που απαρτίζουν την δική μας προσωπικότητα. Η σχέση της φιλίας είναι σχέση αλληλεπίδρασης.
- ⊙ Τα μπαλώματα που υπάρχουν στις περισσότερες εικόνες μπορεί να απεικονίζουν το «ανεμοδαρμένο» Κάτι Άλλο, τις προσπάθειες που κάνει για να «μπαλώσει» και να αντιμετωπίσει τα ανεπάλληλα «χτυπήματα» που δέχεται από τον περίγυρο. Όταν μπαλώνουμε κάτι είναι το ίδιο, όταν αλλάζουμε κεφάλι στην κούκλα είναι το ίδιο, παρόμοιο, διαφορετικό;



6) «Το Κάτι Άλλο» είναι παραμυθική ιστορία και ανήκει στα σύγχρονα παραμύθια και το θέμα του καταπιάνεται με σύγχρονα προβλήματα-προβληματισμούς που απασχολούν την κοινωνία, όπως είναι η διαφορετικότητα.

7) Όπως είπαμε παραπάνω (κριτήριο 5) το κείμενο είναι εμπλουτισμένο με ισχυρές διατυπώσεις, οι οποίες μας ωθούν από μόνες τους προς μια φιλοσοφική αναζήτηση των απαντήσεων στα ερωτήματα που δημιουργούνται έμμεσα από αυτές. Τα ερωτήματα που έρχονται στην επιφάνεια είναι κυρίως υπαρξιακά. Οι ήρωες της ιστορίας μας, φαίνεται πως βρίσκονται στο στάδιο, κατά το οποίο «οικοδομείται» το «Εγώ», προσπαθούν να συγκροτήσουν μια εικόνα για τον «εαυτό» τους (ποιος είμαι, τι είμαι, για ποιο λόγο είμαι διαφορετικός, γιατί δεν έχω φίλους... κτλ).

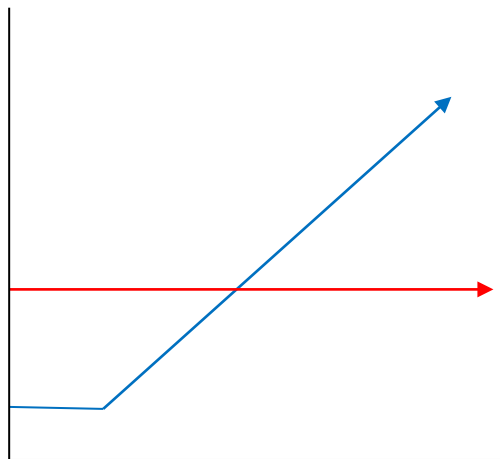
8) Μέσα στο κείμενο βρίσκουμε διάσπαρτες συγκρούσεις, αντιφάσεις, διλήμματα, προβληματισμούς, αμφιβολίες... Μερικές αναφορές: για παράδειγμα στην φράση «Είμαι σαν κι εσένα! Είσαι κάτι άλλο, κι εγώ το ίδιο είμαι!» που λέει το Κάτι Τι στο Κάτι Άλλο, Πώς είναι το ίδιο, αφού είναι κάτι άλλο και αυτό τονίζεται και μέσω των ονομάτων τους και ενισχύεται και μέσω της εικονογράφησης; (αντίφαση). Οι προβληματισμοί των ηρώων, που σκόπιμα ο εικονογράφος τους δίνει έμφαση βάζοντας τους ήρωες να σκέφτονται κοιτώντας στον καθρέπτη... Ως που το Κάτι Άλλο έχει διώξει το Κάτι τι και δεν ξέρει τι να κάνει ... να το αφήσει να φύγει ή να τρέξει να το προλάβει (δίλλημα). Επίσης παρατηρούμε συγκρουσιακές καταστάσεις μεταξύ του Κάτι Άλλου και των άλλων ζώων και του Κάτι Άλλου με το Κάτι Τι, στο σημείο που η μια πλευρά δεν αποδέχεται την άλλη.

9) Τα ερωτήματα, και οι υποθέσεις, αν ήμουν εγώ στην θέση του..., αν δεν διέφερε εξωτερικά από τους άλλους, δεν θα ήταν διαφορετικός, δημιουργούνται έμμεσα. Ακόμη, η αναλογία «δεν είσαι σαν εμάς» τονίζει και αναδεικνύει το ζήτημα με το οποίο καταπιάνεται το κείμενο. Επίσης στο παραμύθι δεν εντοπίζουμε επιχειρήματα.

10) Η πλοκή της ιστορίας έχει κατεξοχήν φιλοσοφικό προσανατολισμό, καθώς για να επεξεργαστούμε τα «δεδομένα» του κειμένου πρέπει να αποσαφηνίσουμε τις έννοιες με τις οποίες καταπιάνεται: Τι είναι διαφορετικότητα; Τι είναι ετερότητα, Τι κάνει κάποιον-α-ο διαφορετικό-ή-ο κτλ, Τι είναι μοναξιά; Τι είναι φιλία; Υπάρχουν «καλοί και κακοί» φίλοι; κ.α

11) Κατά την γνώμη μας, δεν υπάρχουν ισχυρές αναφορές σε ζητήματα αξιών, βέβαια προβάλλει υπογείως μια διδαχή για την αποδοχή όλων των ατόμων της κοινωνίας, παρά την διαφορετικότητα που παρουσιάζουν. Δεν απαιτεί από τα παιδιά και γενικά τους αναγνώστες να ενστερνιστούν κάποια στάση ζωής/ αξία (πρέπει να ...). Υπάρχει ένας έμμεσος διδακτισμός να μην περιθωριοποιούμε τα άτομα με διαφορετικότητα, αλλά δεν απαιτεί την αποδοχή τους, ούτε τα ζώα στο τέλος του παραμυθιού αποδέχτηκαν το Κάτι Άλλο.

Στο σημείο αυτό, είναι σημαντικό να υπογραμμίσουμε πως η αποδοχή πραγματοποιήθηκε από τα άτομα που χαρακτηρίζονται με διαφορετικότητα, δημιουργώντας μια «ανοιχτή» ομάδα, σε αντίθεση με τη «κλειστή και στάσιμη» ομάδα- παρέα των ζώων.



Κόκκινη γραμμή: η ομάδα των ζώων (καμία πρόοδος- εξέλιξη)

Μπλε γραμμή: η ομάδα της «διαφορετικότητας». Στην αρχή, το Κάτι Άλλο κινούταν και αυτό σε μια ευθεία γραμμή, ήταν μόνος και υπήρχε στασιμότητα.



Έπειτα όμως με την αποδοχή του Κάτι Τι και Κάτι Αλλιώτικου διανύουν μια ανοδική πορεία.

Αρά, οι διαφορετικοί με τους διαφορετικούς και οι όμοιοι με τους όμοιους; Εδώ υπάρχει αντίφαση και μπέρδεμα! Αφού όλοι είμαστε διαφορετικοί, ποια είναι τα χαρακτηριστικά που απαρτίζουν (δημιουργούν) μια ομάδα;

12) Βλέποντας συνολικά το παραμύθι δε προσφέρει τη δυνατότητα στα παιδιά αναγνώστες να δουν τον κόσμο με άλλη ματιά, δεν προβάλλει μια διαφορετική αντίληψη των πραγμάτων και του κόσμου, αποτυπώνει την πραγματικότητα μόνο που οι ήρωες της ιστορίας είναι ζώα και περίεργοι χαρακτήρες. Αυτό που μπορούμε να σημειώσουμε εδώ είναι πως το κείμενο έχει την ικανότητα να μας κάνει να αναρωτιόμαστε για πράγματα, στα οποία ίσως και να μην είχαμε δώσει βάση. Για παράδειγμα, απορρίπτουμε ανθρώπους χωρίς να αναλογιζόμαστε τον/τους λόγο/-ους. Η ιστορία μας κάνει να σκεφτούμε τα πράγματα από μια άλλη οπτική γωνία, μπαίνοντας στην θέση του άλλου.

13) Μέσα από τις σελίδες του παραμυθιού βλέπουμε πως παρουσιάζει μια φιλοσοφική αντίληψη για τη παιδική ηλικία, προσπαθώντας να διεισδύσει στη φύση του παιδιού και να τη κατανοήσει.

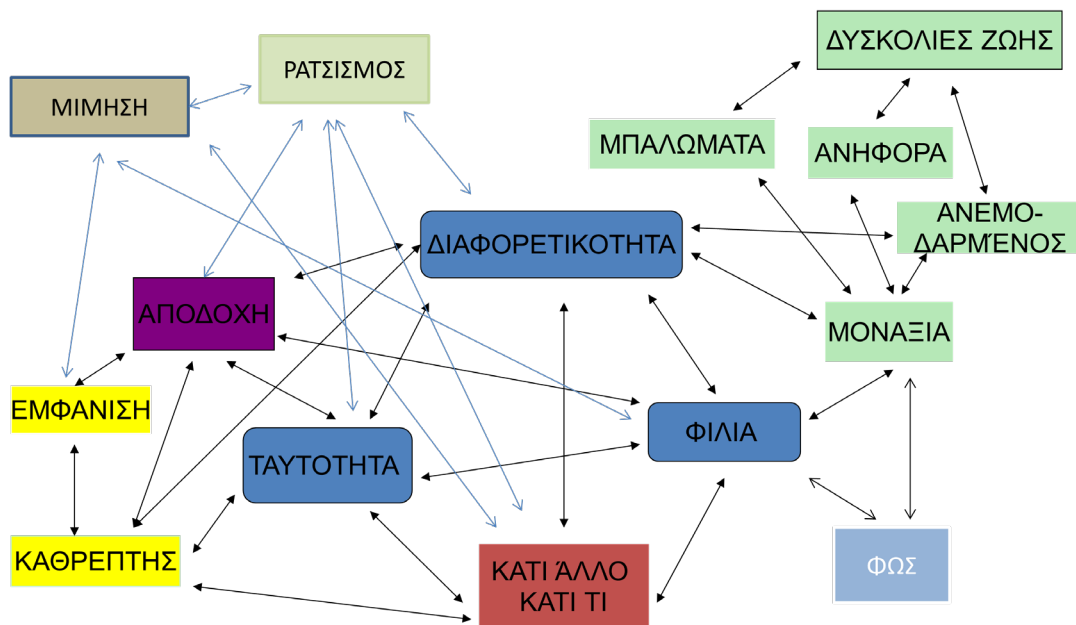
14) Η ιστορία είναι «δομημένη» έτσι (όπως είπαμε και παραπάνω), ώστε να μας δημιουργεί συνεχώς την ανάγκη να προσπαθούμε να δώσουμε απαντήσεις σε σχέση με ερωτήματα που προκύπτουν αβίαστα μέσα από την αφήγηση (π.χ. Δεν έβλεπε τα πράγματα, όπως τα έβλεπαν οι άλλοι». Όλοι βλέπουμε τα πράγματα ίδια και με τον ίδιο τρόπο; Τι είναι αυτό που μας κάνει να βλέπουμε τα πράγματα διαφορετικά;)

15) Η ιστορία μας βοηθάει να συνεχίσουμε τη συζήτηση και μετά το τέλος της, καθώς οι έννοιες που εντοπίζουμε στο κείμενο, χρειάζονται περαιτέρω διερεύνηση (επεξεργασία- ανάλυση) μαζί με τα παιδιά, ώστε να δυναμώσει και να καλλιεργήσει την κριτική τους σκέψη. Αν με το πέρας της ιστορίας η/ο εκπαιδευτικός δεν δώσει το έναυσμα για συνέχιση της συζήτησης, θα «χαθούν» όλα τα «εργαλεία» που μας προσφέρει το κείμενο.

16) Η ανάπτυξη της διεργασίας της αμφισβήτησης και του φιλοσοφικού διαλόγου μπορεί να προκύψει μέσα από το πλαίσιο της διερεύνησης και της συζήτησης των εννοιών, για να αποτελέσει το πέρασμα από το επίπεδο της απλής ερμηνείας και ανάλυσης, σ' αυτό του στοχασμού και της κατάκτησης των νοημάτων.

Βλέπουμε πως το συγκεκριμένο παραμύθι μας δίνει τροφή για να μπορέσουμε να στραφούμε προς μια φιλοσοφική στόχευση. Οι έννοιες που αναδύθηκαν παρουσιάζονται μέσα από τον εννοιολογικό χάρτη. Στο κέντρο βλέπουμε το κεντρικό ζήτημα που απασχολεί το παραμύθι που είναι η έννοια της διαφορετικότητας, η οποία συνδέεται άμεσα με τη φιλία, τη μοναξιά, τη ταυτότητα και την αποδοχή.

## ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΣ ΧΑΡΤΗΣ



## **B) «Τα τρία μικρά λυκάκια»**

Τα τρία μικρά λυκάκια είναι ένα ευρέως διαδεδομένο και πολυδιαβασμένο παραμύθι του Ευγένιου Τριβιζά. Μέσα από την αφήγηση του παραμυθιού, βλέπουμε πως ουσιαστικά παρουσιάζει την γνωστή ιστορία «τα τρία γουρουνάκια», αντιστρέφοντας τους ρόλους των ηρώων, δίνοντας το δικό του προσωπικό στίγμα. Στο επίπεδο των ηρώων και των ιδιοτήτων τους, Τα τρία μικρά λυκάκια “διαβάζουν” με δύο κυρίως τρόπους το κλασικό παραμύθι: κατανέμοντας αντίστροφα τους ρόλους στους ήρωες (θύματα είναι τα λυκάκια, θύτης είναι το γουρούνι) και εγκαθιδρύοντας ορισμένες αντιθέσεις ανάμεσα στις ιδιότητες των ηρώων. Τα δύο από τα γουρουνάκια στο κλασικό παραμύθι είναι φυγόπονα, ανυπάκουα και “προκαλούν” τον λύκο, με τις εξαιρετικά ευάλωτες στις επιθέσεις του κατασκευές τους. Τα λυκάκια στο παραμύθι του Τριβιζά, όλα, είναι υπάκουα στις συμβουλές που τους δίνει η μητέρα τους, κάνουν ό,τι περνάει από το χέρι τους να χτίσουν γερά σπίτια για να κρατήσουν έξω το κακό γουρούνι, όπως τους επιτάσσει η μητέρα τους. Το «ύπουλο κακό γουρούνι», δεν τιμωρείται στο τέλος του παραμυθιού, καθώς αλλάζει συμπεριφορά και στάση απέναντι στα λυκάκια, θα λέγαμε πως αλλάζει ως προσωπικότητα και διάθεση, κάτι που δεν προβλέπεται στο παραδοσιακό παραμύθι. Σύμφωνα με την Οικονομίδου (2000), το παραμύθι του Τριβιζά και η εικονογράφηση της Όξενμπερι έχουν ως σκοπό να «ανατρέψουν κάποια από τα ιδεολογικά στερεότυπα που αναπαράγονται μέσα από το παραμύθι “Τα τρία γουρουνάκια”».

Το παραμύθι «Τα τρία μικρά λυκάκια» δεν αποτελεί μόνον ή κυρίως έναν μηχανισμό παραγωγής μύθου, αλλά ακόμη διαθέτει μια ιδεολογική, δυναμική όψη, ενδιαφέρουσα σε ένα παιδαγωγικό πλαίσιο, και ότι παίζει έναν στρατηγικό ρόλο στο πεδίο της ειδολογικής ανανέωσης της παιδικής λογοτεχνίας (Καρατάσου, από 10<sup>ο</sup> συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρίας Κύπρου).

Στο σημείο αυτό θα ανιχνεύσουμε τις φιλοσοφικές υποδοχές του κείμενου με βάση τα 16 κριτήρια φιλοσοφικότητας.

1) Το παραμύθι αυτό δεν φαίνεται να προάγει την αναστοχαστική σκέψη, καθώς δεν αναδύονται πολλά ερωτήματα, τα οποία να προβληματίσουν ιδιαίτερα το παιδί-αναγνώστη. Τα τρία μικρά λυκάκια πρέπει να σκεφτούν πως θα φτιάξουν το σπίτι τους, όμως η λύση έρχεται χωρίς κάποια νοητική επεξεργασία, καθώς από μπροστά τους περνούν ζώα που μεταφέρουν

οικοδομικά υλικά, κάθε φορά που πρέπει να χτίσουν ένα νέο σπίτι. Στην περίπτωση όπου τα λυκάκια θα έπρεπε να διαλέξουν ανάμεσα από υλικά που θεωρούν καλύτερο για να χτίσουν το σπιτάκι τους, τότε ίσως να δημιουργούσε κενά για στοχαστική σκέψη και στην συνέχεια με τον κατεδαφισμό των σπιτιών έναν αναστοχασμό γιατί έγινε αυτό, τι δεν σκέφτηκαν σωστά τα λυκάκια. Εν τούτοις, τι έκανε τα λυκάκια από εκεί που προσπαθούν να χτίσουν μια φυλακή, χτίζουν ένα λουλουδένιο σπίτι; Η αφήγηση απλά περιγράφει τα γεγονότα χωρίς βάθος. Επίσης, η αντιστροφή ρόλων των ηρώων γεννά ερωτήματα πως είναι δυνατόν τρεις λύκοι να φοβούνται ένα γουρούνι, τρία γουρούνια είναι φυσιολογικό να φοβούνται ένα λύκο... Άρα το σημείο στο οποίο θα μπορούσαμε να σταθούμε ιδιαίτερα για την ανάδειξη αναστοχαστικών δυνατοτήτων είναι η σύγκρουση με τους «νόμους» της φύσης (είναι ποτέ δυνατόν ένας λύκος να φοβάται και να προφυλάσσεται από ένα γουρούνι). Το κείμενο περνάει μια διαφορετική ιδεολογία, παρόλα αυτά είναι αμφίβολο ότι προάγει τον αναστοχασμό.

2) Δεν μπορούμε να εντοπίσουμε κάποιον αναστοχαστικό ήρωα, ο οποίος να εκφράζει άμεσα τις απόψεις του και να δεσμεύεται προσωπικά για αυτές. Όλοι οι ήρωες είναι επίπεδοι: τα λυκάκια θέλουν να χτίσουν δικό τους σπίτι για να υπακούσουν στα λόγια της μαμάς τους, χωρίς να το σκεφτούν φεύγουν αμέσως, αλλά η λύση έρχεται εξ ουρανού και όχι από τα ίδια (το μόνο που κάνουν είναι να τα χτίσουν με τα υλικά που βρέθηκαν τυχαία μπροστά τους. Ο Ρούνι θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως αναστοχαστικός χαρακτήρας, καθώς σκέφτεται και βρίσκει τρόπους να γκρεμίσει τα σπιτάκια, δεν φαίνεται όμως ξεκάθαρα κάποιος συλλογισμός του, ούτε ο λόγος μεταμόρφωσης του από κακό σε καλό γουρούνι.

3) Το κείμενο δεν διαθέτει την ικανότητα του κείμενου, να ενσωματώνει ισχυρές πνευματικές απαιτήσεις που οδηγούν σε εκλέπτυνση τις ικανότητες στοχασμού. Αυτό οφείλεται στην απουσία ενός στοχαστικού ήρωα, με ιδιαίτερους προβληματισμούς και τον σκοπό του παραμυθιού που είναι κυρίως η τέρψη του μικρού παιδιού. Η αφήγηση της ιστορίας δεν αφήνει περιθώρια για ανάπτυξη της στοχαστικής ικανότητας, πέρα από την αντίφαση που δημιουργεί (οι λύκοι που φοβούνται ένα γουρούνι).

4) Στο παραμύθι δεν παρατηρείται κάποια συστηματική προσπάθεια κατανόησης και ανάδειξης του προβλήματος. Δεν προσπαθεί μέσα από τα στοιχεία που το συγκροτούν ως λογοτέχνημα να αναλύσει, να εμβαθύνει σ' αυτό, αλλά γίνεται μια αφήγηση/ περιγραφή κάποιων γεγονότων. Ο λόγος για τον οποίο τα τρία μικρά λυκάκια αντιμετωπίζουν το πρόβλημα του γκρεμίσματος του σπίτιου τους από το Ρούνι, δεν φαίνεται ξεκάθαρα και για τον λόγο αυτό δεν μπορούμε να εντοπίσουμε το ουσιαστικό -κεντρικό νόημα του παραμυθιού (ίσως γιατί τα τρία μικρά λυκάκια δεν θέλουν το Ρούνι, το οποίο μάλλον ζητούσε την παρέα – φίλια τους).

5) Σε αντίθεση με το «Κάτι Άλλο», σε αυτό το παραμύθι δεν εντοπίζουμε την ύπαρξη καθαρών, ισχυρών και γενικών δηλώσεων που σχετίζονται με τον φιλοσοφικό τρόπο σκέψης.

6) «Τα τρία μικρά λυκάκια» ανήκει στα σύγχρονα παραμύθια, χωρίς όμως να δίνει τη δυνατότητα στον αναγνώστη να δει τον κόσμο με μια άλλη ματιά και να προβληματιστεί πάνω σε ζητήματα που τον απασχολούν.

7) Όπως είπαμε παραπάνω το κείμενο δεν είναι εμπλουτισμένο με ισχυρές διατυπώσεις, οι οποίες να μπορούν από μόνες τους να μας προσανατολίσουν προς μια φιλοσοφική αναζήτηση, ώστε να προσπαθήσουμε να τις απαντήσουμε. Τα ερωτήματα που αναδύονται είναι κυρίως από την αντιστροφή των ρόλων των πρωταγωνιστών, που έστω και έμμεσα μας βάζει να σκεφτούμε μια κατάσταση, διαφορετική από την συνηθισμένη και προβλεπόμενη. Επίσης, στο παραμύθι δεν εντοπίζουμε κάποια αυτούσια φιλοσοφικά στοιχεία, καθώς δεν υπάρχουν επιχειρήματα και θέσεις.

8) Στο κριτήριο για αναζήτηση εννοιών που σχετίζονται με φιλοσοφικές και παιδαγωγικές έννοιες, όπως αντιπαραθέσεις, διλήματα, διαδικασία έρευνας, προβλήματα και προβληματισμοί, αμφιβολίες, παρατηρούμε πως το κείμενο είναι σχετικά φτωχό. Το μόνο που μπορούμε να σημειώσουμε στο σημείο αυτό είναι οι «προβληματισμοί» γύρω από τον Ρούνι και τα λυκάκια, όπως αν όντως μπορούν να κάνουν παρέα, υπερβαίνοντας τους νόμους της φύσης, ή μήπως στο τέλος θα υπάρχει η κατάληξη που σημειώνεται στο παραμύθι « ο λύκος πάει σχολείο»;

9) Δεν παρατηρούμε μια συστηματική χρήση φιλοσοφικών εργαλείων, όπως είναι π.χ οι ερωτήσεις, οι υποθέσεις, οι αναλογίες, τα επιχειρήματα. Το μόνο

που εντοπίσαμε είναι μερικές αναλογίες (φύσα σαν φουσερό, σαν σίφουνας, σαν τυφώνας, σαν ανεμοθύελλα κτλ), οι οποίες δεν εξυπηρετούν κάποιο φιλοσοφικό σκοπό, ώστε να λειτουργήσουν ως φιλοσοφικά εργαλεία.

10) Και στο συγκεκριμένο κριτήριο δεν μπορούμε να πούμε πως αναδύεται η ύπαρξη φιλοσοφικών θεμάτων, είτε ως προς την πλοκή, είτε ως προς τη δομή, καθώς δεν βλέπουμε να ξεδιπλώνεται μια φιλοσοφική στόχευση με τον τρόπο που αυτή παρουσιάζεται.

11) Κατά την γνώμη μας, δεν υπάρχουν ισχυρές αναφορές σε ζητήματα αξιών και κατά συνέπεια και σε ερωτήματα τα οποία να είναι συνυφασμένα με τις αξίες. Η αξία της «φιλίας» μεταξύ του Ρούνι με τα λυκάκια δεν φαίνεται ξεκάθαρα και γενικά η ιστορία δεν στοχεύει στην αναδείξη αξιών, αλλά κυρίως στην τέρψη των μικρών αναγνωστών.

12) Εν μέρει μπορούμε να πούμε πως το παραμύθι μας παρουσιάζει μια διαφορετική εκδοχή ενός γνωστού παραμυθιού, ωστόσο δεν έχει την ικανότητα να αποκαλύπτει μια άποψη του κόσμου ή να οδηγεί στην αμφισβήτηση του. Μας προβληματίζει αν γίνεται να αντιστραφούν οι όροι της φύσης, όμως δεν μας βοηθάει να ξεδιπλώσουμε την σκέψη μας πάνω σε αυτό.

13) Μέσα από το συγκεκριμένο παραμύθι δεν παρατηρούμε να υποστηρίζεται η φιλοσοφία της παιδικής ηλικίας, καθώς δεν αναδεικνύει το παιδί ως σκεπτόμενο άτομο, κριτικό μυαλό, που αναρωτιέται και εξερευνά. Το παιδί ουσιαστικά είναι ένας παθητικός δέκτης και δεν του δίνονται πολλά περιθώρια και κίνητρα, ώστε να σχηματίσει τη δική του αντίληψη μέσω των σκέψεων του.

14) Βλέπουμε πως με μεγάλη δυσκολία αναδεικνύονται ερωτήματα μέσα από το κείμενο που να ενεργοποιούν την σκέψη των αναγνωστών, ιδίως των μικρών, καθ' όλη την διάρκεια της πλοκής, πόσο μάλλον μετά το πέρας της. Η ικανότητα να δουν οι ήρωες την ιστορία ως ένα «εργαστήριο σκέψης», με σκοπό το άνοιγμα προς της έρευνα δεν είναι εφικτό, πέρα από την διαφορετική αντίληψη της φύσης που παρουσιάζει, το οποίο είναι (κατά την άποψη μας) και το μοναδικό ουσιαστικό στοιχείο φιλοσοφικής υποδοχής του κειμένου.

15)Εφόσον το κείμενο δεν μπορεί να προάγει την σκέψη, δεν είναι δυνατόν να παρέχει την ικανότητα να δημιουργεί ή να υποστηρίζει τις αιτίες και την χαρά της σκέψης.

16)Στο παραμύθι αυτό δεν μπορούμε να μεταβούμε από το επίπεδο της ερμηνείας, ανάλυσης και εξήγησης, στο επίπεδο του στοχασμού, διότι το κείμενο δεν μας παρέχει τα απαραίτητα εφόδια (ερωτήματα, επιχειρήματα, ξεκάθαρες θέσεις κ.α) για αυτό το «άνοιγμα της σκέψης».

Εν κατακλείδι, διαπιστώνουμε πως το συγκεκριμένο παραμύθι δε διαθέτει σχεδόν κανένα κριτήριο φιλοσοφικότητας ενός κειμένου. Θεωρούμε πως το παραμύθι αυτό μπορεί να λειτουργήσει ως ένα παιδαγωγικό εργαλείο και μέσο στην εκπαιδευτική πράξη, όμως δε προσφέρεται για μια περαιτέρω φιλοσοφική διαπραγμάτευση, εκτός εάν ο ίδιος ο εκπαιδευτικός θα επιθυμούσε να το επεξεργαστεί περαιτέρω φιλοσοφικά. Επίσης, η απώλεια νοήματος και η μη ξεκάθαρη προβολή των εννοιών του κειμένου δεν μας βοηθάει να προχωρήσουμε ένα βήμα παραπέρα, στη κατάρτιση ενός εννοιολογικού χάρτη ή την αναζήτηση φιλοσοφικών υποδοχών μέσα από λέξεις –φράσεις που μας οδηγούν σε φιλοσοφική συζήτηση, καθώς δεν εντοπίσαμε κάποιες στο παραμύθι. Η μόνη «φιλοσοφική δίοδος» είναι η διαφορετική θέση των καθορισμένων από τη φύση συνθηκών, οι οποίες αντιστρέφονται, όμως στο σύνολο του έργου και με τον τρόπο που εξελίσσεται η πλοκή δεν μας ωθεί σε έναν φιλοσοφικό προσανατολισμό.

### **3.6 Αποτελέσματα**

Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των παραμυθιών με σκοπό την ανάδειξη των φιλοσοφικών τους στοιχείων εντοπίζουμε πολλές αποκλίσεις μεταξύ τους. Από τη μια «Το Κάτι Άλλο» μας δίνει αρκετά ερεθίσματα για να στραφούμε προς τη φιλοσοφία, καθώς διαθέτει ορισμένες προϋποθέσεις, οι οποίες μπορούν να λειτουργήσουν ως τροφή της «σκέψης» των παιδιών και των εκπαιδευτικών. Η πλοκή και οι μυστηριώδεις χαρακτήρες προσελκύουν το ενδιαφέρον των παιδιών, τα οποία ενστερνίζονται τους προβληματισμούς των κεντρικών ηρώων. Τα ερωτήματα που προκύπτουν μπορούν να ενεργοποιήσουν το μηχανισμό της σκέψης, που προσπαθεί να δώσει απαντήσεις. Στα ερωτήματα αυτά δεν υπάρχουν καθολικές απαντήσεις, αλλά απαιτούνται λεπτοί

χειρισμοί της σκέψης, ώστε να καταλήξει κανείς σε κάποια συμπεράσματα, για τα οποία μπορεί να αναστοχάσται ξανά και ξανά.

Από την άλλη πλευρά, στο παραμύθι «Τα τρία μικρά λυκάκια» δεν μας «δίνεται» η δυνατότητα να αναστοχαστούμε, αν και προβάλλεται η επιθυμία του συγγραφέα να παρουσιάσει μια άλλη ιδεολογική αντίληψη αντιστρέφοντας τους νόμους της φύσης, αυτό όμως δεν υποστηρίζεται ούτε από τη πλοκή, αλλά ούτε από τους χαρακτήρες. Δεν εντοπίσαμε προβληματισμούς, ερωτήματα, ισχυρές θέσεις ή επιχειρήματα, καθώς και άλλα σημαντικά στοιχεία που να μας οδηγήσουν στο συμπέρασμα να πούμε πως το συγκεκριμένο κείμενο ενδείκνυται για μια φιλοσοφική εφαρμογή – εργαστήρι.

Από αυτά τα δύο ενδεικτικά παραδείγματα συμπεραίνουμε πως μέσα στα παιδικά λογοτεχνικά βιβλία άλλοτε κυφορούνται φιλοσοφικά στοιχεία και άλλοτε όχι. Μέσα από την ανίχνευση των φιλοσοφικών στοιχείων των δυο παραμυθιών, προσπαθήσαμε να θέσουμε σε εφαρμογή ένα «σύστημα» αξιολόγησης των βιβλίων της παιδικής λογοτεχνίας ως προς το κριτήριο της φιλοσοφικότητας τους. Με βάση αυτές τις δύο προσπάθειες εντοπισμού των φιλοσοφικών στοιχείων κατανοούμε πως όλα τα λογοτεχνικά έργα δεν μας παρέχουν τις ίδιες δυνατότητες φιλοσοφικού προσανατολισμού. Για να στραφεί το παιδικό βιβλίο προς την φιλοσοφική διάσταση, σημαντικό ρόλο παίζει αφενός η αντίληψη που έχει ο εκπαιδευτικός για την υπόσταση του ίδιου του παιδιού και για τον ρόλο της φιλοσοφίας στην εκπαίδευση, αλλά και για τη δυναμική της λογοτεχνίας και της διδακτικής της, αφετέρου η προϋπάρχουσα σχετική επιμόρφωση.



## **Συμπεράσματα :**

Η φιλοσοφία για/με παιδιά συνοψίζει αντιλήψεις, οι οποίες κάνουν αισθητές την παρουσία τους τα τελευταία χρόνια και έχουν επεκταθεί με γοργούς ρυθμούς σε πολλές χώρες της Ευρώπης. Δεν είναι λίγες οι χώρες που έχουν εντάξει την φιλοσοφία στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και προσπαθούν να «την ενσωματώσουν» στα θεμέλια της εκπαιδευτικής πράξης όλων των βαθμίδων.

Όσον αφορά στη σχέση της λογοτεχνίας με τη φιλοσοφία προσφέρει και εξασφαλίζει μια ευνοϊκή δυναμική για την εισαγωγή της φιλοσοφίας στην εκπαίδευση. Η ενσωμάτωση της φιλοσοφίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί πρόκληση ( ιδίως για τη Πρωτοβάθμια εκπαίδευση) και η λογοτεχνία φαίνεται πως διαθέτει ορισμένα στοιχεία για να εισέλθει η φιλοσοφία στην εκπαίδευση, καθώς όπως υποστηρίζει η Chirouter (2013), δεν μπορούμε να μάθουμε να φιλοσοφούμε δίχως υλικά υποστήριξης ή κείμενα που να επιτρέπουν την αποστασιοποίηση και προβληματοποίηση εκ μέρους του υποκειμένου και η λογοτεχνία μπορεί να μας παρέχει αυτή τη δυνατότητα. Η Λογοτεχνία και η Φιλοσοφία είναι δυο είναι μορφές λόγου, που προσδίδουν νόημα και διανοητικότητα στην ύπαρξή μας και μπορούν να «συνεργαστούν» ώστε να επιτευχθούν οι νέοι ορίζοντες της εκπαίδευσης περί κριτικής και δημιουργικής σκέψης.

Γενικά, η άσκηση της φιλοσοφικής έρευνας στα σχολεία συνιστά μια πολύ διαφορετική προσέγγιση σε ανοιχτού τύπου συζητήσεις, που έχει αναπτυχθεί σε πολλές χώρες και κεντρικό στοιχείο στην εξάσκηση της φιλοσοφίας με τα παιδιά είναι πως η συζήτηση αναδύεται μέσα από ερωτήματα των παιδιών, ως ανταπόκριση σε ένα συγκεκριμένο ερέθισμα, όπως ένα παραμύθι, μια εικόνα κτλ. Τα ερωτήματα μέσα στα οποία καρποφορούν συζητήσεις με φιλοσοφική κατεύθυνση είναι εκείνα που δεν έχουν μια άμεση απάντηση. Ο συντονιστής της συζήτησης αυτής θα πρέπει να εξασφαλίζει ένα δημοκρατικό πνεύμα στην όλη διαδικασία και να μην κατευθύνει τα παιδιά σε μια καθορισμένη διαδρομή, δηλαδή να τα αφήνει ελεύθερα να ξεδιπλώσουν το νήμα. Ο ρόλος τους δασκάλου είναι κομβικός, καθώς αυτός διαμορφώνει τον κώδικα- την γλώσσα της φιλοσοφικής συζήτησης- συνομιλίας και εισαγάγει» εννοιολογικά εργαλεία για οξύνει και να καταγράψει την εξέλιξη των

ιδεών των παιδιών. Οι διαφωνίες είναι φυσιολογικές και αναμενόμενες (Haynes J.,2008), άλλωστε η κοινή γνώμη επικρατεί εκεί που «κοιμάται η σκέψη».

Η εφαρμογή φιλοσοφικών πρακτικών στην τάξη σηματοδοτεί πως επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι οι ίδιοι οι μαθητές, ενώ ο ρόλος του/ της παιδαγωγού είναι καθοριστικός, εφόσον θα πρέπει να βρει και να χρησιμοποιήσει το κατάλληλο ερέθισμα και αφορμή για το ξεκίνημα του φιλοσοφικού στοχασμού, από διάφορα υλικά από ζωγραφική ( Θεοδωροπούλου, 2002). Δεν μπορούμε να πούμε πως η φιλοσοφία είναι πανάκεια για όλα τα εκπαιδευτικά ζητήματα που απασχολούν την εκπαίδευση, μπορεί να συντελέσει ωστόσο σε μεγάλο βαθμό για βελτίωση της ποιότητας της και την επίτευξη των σκοπών της, καθώς η φιλοσοφία είναι ο μοχλός της σκέψης και η σκέψη είναι η αρχή κάθε ενέργειας και αλλαγής.

Παρ' όλες τις προσπάθειες που έχουν σημειωθεί για την ουσιαστική ενσωμάτωση της φιλοσοφίας στην εκπαίδευση παρατηρούμε μια σχετική αδράνεια, τουλάχιστον στην Ελλάδα. Για αυτό το λόγο είναι σημαντικό να στραφεί τον ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών στο ζητούμενο αυτό, να ψάξουν να βρουν «αντικείμενα» για να ανοίξουν την πόρτα της εκπαίδευσης, ώστε να μπει η φιλοσοφία. Αναγνωρίζοντας την σημαντική συμβολή και αξία της φιλοσοφίας στην εκπαιδευτική δράση θα πρέπει να αναζητούμε νέα μονοπάτια για την ένταξη της φιλοσοφίας στην σχολική τάξη, αν και η φιλοσοφία χτυπάει συνεχώς την πόρτα της εκπαίδευσης και περιμένει κάποιον «να της ανοίξει».

Αυτή η εργασία αποτελεί μια προσπάθεια να εντοπίσουμε κατά πόσο η παιδική λογοτεχνία μπορεί να ενισχύσει τη φιλοσοφική ματιά (και αντίστροφα), κάτι που εν μέρει αποδείχθηκε (αν και για μια πληρέστερη εικόνα θα πρέπει να συνεχίσουμε την μελέτη- ερευνά μας μέσα από περισσότερα παραμυθία, ποιήματα, μυθιστορήματα και να αναδειξουμε ίσως και άλλες μεθόδους ανίχνευσης των φιλοσοφικών στοιχείων, κάτι που δεν ήταν εφικτό στα πλαίσια αυτής την διπλωματικής λόγω χρόνου, αλλά και έλλειψης γνώσεων). Ωστόσο, η θεωρία από την πράξη απέχει πολύ και για αυτό θα ήταν καλό να πραγματοποιηθούν εργαστήρια φιλοσοφίας στις σχολικές τάξεις πάνω σε παιδικά λογοτεχνικά έργα, τα οποία θα έχουμε αναλύσει, ώστε να δούμε αν τα συμπεράσματα μας συγκλίνουν ή διαφοροποιούνται κατά την εφαρμογή τους στην τάξη. Έτσι σε μια μετέπειτα έρευνα,

καλό θα ήταν να πραγματοποιηθούν φιλοσοφικά εργαστήρια σε σχολικές τάξεις, για να συλλέξουμε πιο εμπειριστατωμένα αποτελέσματα.

## **Βιβλιογραφία :**

### **Ελληνόγλωσση**

**Αγγελοπούλου Β.(1999)** , *Η ελληνική λογοτεχνία για παιδιά κατά τον 19<sup>ο</sup> αιώνα(εισήγηση)*. In Χατζηδημητρίου- Παράσχου Σ. (επιμ.), *Ελληνική Παιδική Λογοτεχνία: το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον της*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

**Αναγνωστοπούλου Δ. (2007)**. *Λογοτεχνική Πρόσληψη στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Β' έκδοση. Αθήνα: εκδόσεις Πατάκη.

**Αναγνωστοπούλου Δ. (χ.χ)** *Η αναγνώριση της λογοτεχνίας ως καταλύτης πολύμορφων ερεθισμάτων στο Νηπιαγωγείο στο Λογοτεχνικά Βιβλία στην Προσχολική Αγωγή*. Αθήνα: εκδόσεις Ι.Μ Παναγιωτόπουλος.

**Αναγνωστόπουλος Β. (1991)**, *Η ελληνική παιδική λογοτεχνία κατά την μεταπολεμική περίοδο 1945-1958*. Αθήνα: εκδόσεις Καστανιώτη.

**Βασιλαράκης (1992)**, *Γλώσσα και πράξη της παιδικής λογοτεχνίας : Δοκίμια ανάγνωσης κειμένων*. Αθήνα: εκδόσεις Gutenberg.

**Βεΐκος (1989)**, *Εισαγωγή στη φιλοσοφία*. Αθήνα: εκδόσεις Θεμέλιο.

**Βιρβιδάκης (2001)**, *Η τέχνη του βίου: Σωκρατικοί στοχασμοί από τον Πλάτωνα στον Φουκώ*. Αθήνα: εκδόσεις Νεφέλη.

**Γιαννικοπούλου Α.(2006)**, *Εστιάζοντας στις διαφορετικές εστιάζσεις των εικονογραφημένων παιδικών βιβλίων* . In Παπαντωνάκης Γ.(επιμ.), *Πρόσωπα και Προσωπεία του αφηγητή στην ελληνική παιδική και νεανική λογοτεχνία της τελευταίας τριαντακονταετίας*. Αθήνα: εκδόσεις Πατάκη.

**Γιαννικοπούλου Α. (2008)**, *Το σύγχρονο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαδόπουλος.

**Ελευθεράκης Θ. (2011)**, *Ο εκδημοκρατισμός του ελληνικού σχολείου με εργαλείο το διάλογο* ([http://www.philosophicalbibliography.com/attachments/134\\_Eleutheraki-Eisigisi-2011.pdf](http://www.philosophicalbibliography.com/attachments/134_Eleutheraki-Eisigisi-2011.pdf))

**Ήγκλεκτον Τ. (1943)**. *Εισαγωγή στη θεωρία της λογοτεχνίας* μτφ. Τζιόβας Δ. (1989). - 2η έκδοση. Αθήνα: εκδόσεις Οδυσσεάς.

**Θεοδωροπούλου Ε. (2006)**. *Ποιος σκέφτεται καλύτερα; Φιλοσοφία: το φάντασμα*

στη μηχανή. In *Childhood & Philosophy*, v.1, n.3, jan./ju, 2006, <http://www.filoeduc.org/childphilo>

**Θεοδωροπούλου Ε. (2011).** Η φιλοσοφική όχθη του διαλογικού ρεύματος στην εκπαίδευση In στο: *Φιλοσοφικά Δημοσιεύματα*.

[http://www.philosophicalbibliography.com/attachmens/138\\_Theodoropoulou-Eisigisi2011.pdf](http://www.philosophicalbibliography.com/attachmens/138_Theodoropoulou-Eisigisi2011.pdf)»

**Θεοδωροπούλου Ε., (2007)** ««Φιλοσοφία για Παιδιά»: Τόποι και τρόποι για τη Φιλοσοφία», εισαγωγή στο: Ann Margaret Sharp, Laurence Joseph Splitter, «Φιλοσοφία για παιδιά». *Το Κογκλονοσοκομείο, Δίνοντας νόημα στον κόσμο μου. Ένα πρόγραμμα για το παιδί και τον εκπαιδευτικό της Προσχολικής Εκπαίδευσης* (επιμ. μτφρ. εισαγ. Έ. Θεοδωροπούλου), Ατραπός, Αθήνα, 2007, σσ. 11-46

**Θεοδωροπούλου Ε., (2009)** Το θολό είδωλο της φιλοσοφίας στην εκπαίδευση από Φιλόσοφια, φιλοσοφία είσαι εδώ κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά. Ανακοίνωση στη Διεθνή Ημερίδα, «Φιλοσοφία, φιλοσοφία, είσαι εδώ; Κάνοντας Φιλοσοφία με τα παιδιά», υπό την αιγίδα της ελληνικής επιτροπής της UNESCO, ΤΕΡΑΕΣ, Ρόδος, 28 Νοεμβρίου 2008. In Πρακτικά Συνεδρίου – MultimediaCVitem 14: Φάκελος: Anakinesis/Αρχείο: Anakinesis4, σσ. 81-96)

**Θεοδωροπούλου Ε. (2011)** (επιστ. επιμ. εισαγ. μτφρ.). *Φιλοσοφία της παιδείας : Λόγοι, όψεις, διαδρομές*. Αθήνα: εκδόσεις Πεδίο.

**Θεοδωροπούλου Ε. (2012-3).** «Οι φιλοσοφικές υποδοχές σε κείμενα παιδικής λογοτεχνίας». Σημειώσεις μαθήματος-έρευνας (Χειμερινό εξάμηνο, Πανεπιστήμιο Αιγαίου)

**Θεοδωροπούλου Ε. (2013).** Κάτι στον κόσμο μας αναγκάζει να σκεφτούμε. In Έ. Θεοδωροπούλου (επιστημ. επιμ. εισαγ. μτφρ.). *Φιλοσοφία, Φιλοσοφία είσαι εδώ ; Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά*. Αθήνα: εκδόσεις Διάδραση.

**Κάθριν Κέιβ (2012),** *Το Κάτι Άλλο*. Αθήνα: εκδόσεις Πατάκη

**Καλλέργης Η. (1995),** *Προσεγγίσεις στην παιδική Λογοτεχνία*. Αθήνα :εκδόσεις Καστανιώτη,

**Καλογήρου Τ., (2006),** *Το πρίσμα και το κάτοπτρο: Η συγκρότηση της αφήγησης στα παραμύθια της Λότης Πέτροβιτς – Ανδρουτσοπούλου*. In Παπαντωνάκης Γ.(επιστ.επιμ) *Πρόσωπα και Προσωπεία του αφηγητή στην ελληνική παιδική και νεανική λογοτεχνία της τελευταίας τριαντακονταετίας*. Αθήνα: εκδόσεις Πατάκη.

- Κανατσούλη Μ. (2000)**, *Ιδεολογικές διαστάσεις της παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: εκδόσεις Τυπωθήτω
- Κανατσούλη Μ. (2002)**, *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας*. Θεσσαλονίκη : εκδόσεις University Studio Press.
- Κανατσούλη Μ.(2007)**, *Εισαγωγή στην θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας*(σχολικής και προσχολικής ηλικίας). Θεσσαλονίκη: εκδόσεις University studio press.
- Καρατάσου Κ.**, *Διακειμενικές σχέσεις, ιδεολογία και παιδική λογοτεχνία. Η περίπτωση του αφηγήματος «Τα τρία μικρά λυκάκια» του Ευγένιου Τριβιζά* (από 10<sup>ο</sup> συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρίας Κύπρου [http://www.pek.org.cy/Proceedings\\_2008/pdf/i2.pdf](http://www.pek.org.cy/Proceedings_2008/pdf/i2.pdf))
- Καρπόζηλου Μ (1994)***Το παιδί στη χώρα των βιβλίων: συμβολή στη μελέτη των παιδικών αναγνωσμάτων*, Αθήνα : εκδόσεις Καστανιώτη
- Κατσίκη- Γκιβάλου Α.(1997)**,*Το θαυμαστό ταξίδι: Μελέτες για την Παιδική Λογοτεχνία*, Ε' έκδοση, Αθήνα: εκδόσεις Πατάκη.
- Κατσίκη- Γκιβάλου Α. (2007)**, *Η παιδική λογοτεχνία στην εκπαίδευση*, Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
- Κιουπκιόλης Κ.**, (2001), *Λεξικό της αρχαία ελληνικής γλώσσας*, Β' έκδοση, Αθήνα :εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Κολόκα- Θεοφανοπούλου, Ρ. (1990)** *Η Λογοτεχνία στο Νηπιαγωγείο* , In Ε. Κουτσουβάνου (Επιμ.) *Μορφές και Τρόποι Εργασίας το Νηπιαγωγείο* , Αθήνα: εκδόσεις Οδυσσέας
- Κοντάκος Α. (2007)**, «*Μύθοι και εκπαίδευση. Προτάσεις για μια Παιδαγωγική του Μύθο*» ([http://www.rhodes.aegean.gr/tepaes/filosofia\\_eisai\\_edo/Anakinosis/Anakinosis4.pdf](http://www.rhodes.aegean.gr/tepaes/filosofia_eisai_edo/Anakinosis/Anakinosis4.pdf))
- Κουμάκης (2001)**, *Θεωρία και φιλοσοφία της παιδείας*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυποθετώ.
- Κριάρα Εμμ., (1995)**, *Λεξικό της Σύγχρονης Ελληνικής Δημοτικής Γλώσσας*. Αθήνα: εκδοτική Αθηνών.
- Κωσταράς Γρ., (2001)**, *Φιλοσοφική Προπαιδεία*, Η' έκδοση, Αθήνα
- Μαλαφάντης Κ. (1999)**, *Παιδική λογοτεχνία και σύγχρονη πραγματικότητα-προβληματισμού των σύγχρονών δημιουργών*. In Χατζηδημητρίου- Παράσχου Σ. (επιμ.), *Ελληνική Παιδική Λογοτεχνία: το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον της*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

- Μαρκαντωνάτος Γ. (2008)**, *Λογοτεχνικοί και Φιλολογικοί Όροι*. Γ' έκδοση. Αθήνα: εκδόσεις Το Βήμα
- Μπιρμπίλη & Καμπέρη(χ.χ).** *Μαθαίνοντας στα παιδιά το λεξιλόγιο της σκέψης*(<http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/04ProsholikiAgogi/birbili-kamperi/birbili-kamperi.pdf>).
- Νικολιδάκη Σ. (2011)**, *Τα διαφορετικά ερεθίσματα και οι πιθανοί τρόποι προσέγγισής τους στο χώρο της Φιλοσοφίας για παιδιά*([http://www.philosophicalbibliography.com/attachments/136\\_Nikolidaki-Eisigisi-2011.pdf](http://www.philosophicalbibliography.com/attachments/136_Nikolidaki-Eisigisi-2011.pdf)).
- Οικονομίδου Σ (2000)**. *Χίλιες και μια ανατροπές*. Αθήνα : εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Παλαμάς Κ.** *Άπαντα*, Τόμος Στ'
- Παπαδάτος Γ. (2009)**.*Παιδικό βιβλίο και φιλαναγνωσία*. Αθήνα: εκδόσεις Πατάκη.
- Παπανικολάου Ρ.& ΤσιμελήΤ.** (1998). *Η Παιδική Λογοτεχνία στο Νηπιαγωγείο: Θεωρία και Πράξη Β'.* Αθήνα: εκδόσεις Καστανιώτη.
- Παπαντωνάκης Γ. (2001)**. *Εισαγωγή στο ελληνικό μυθιστόρημα επιστημονικής φαντασίας: από την θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: εκδόσεις Κέδρος.
- Παπαντωνάκης Γ. (2003)**. *Εισαγωγή στην Παιδική Λογοτεχνία. Θεωρία και Πράξη* (σημειώσεις μαθήματος).
- Παπαντωνάκης Γ.( 2006)**. *Πρόσωπα και Προσωπεία του αφηγητή στην ελληνική παιδική και νεανική λογοτεχνία της τελευταίας τριαντακονταετίας*. Παπαντωνάκης Γ. (επιμ.). Αθήνα: εκδόσεις Πατάκη.
- Παπαντωνάκης Γ.(2009)**. *Κώδικες και Αφηγηματικά Προγράμματα Σε Κείμενα Παιδικής Λογοτεχνίας*, Γ' έκδοση. Αθήνα: εκδόσεις Πατάκη
- Παπαντωνάκης Γ. (2011)**. *Θεωρίες Λογοτεχνίας και Ερμηνευτικές Προσεγγίσεις κείμενων για παιδιά και για νέους*. Αθήνα: εκδόσεις Πατάκη
- Παπαντωνάκης Γ. & Κωτόπουλος Τρ. (2011)**, *Σκηνικό, Χαρακτήρες, Πλοκή*. Αθήνα: εκδόσεις Ιων
- Παρασκευόπουλος Ι. (1985)**. *Εξελικτική ψυχολογία : η ψυχική ζωή από την σύλληψη ως την ενηλικίωση*. Τόμος 1. Αθήνα.
- Παρίσης & Παρίσης Ν.** *Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων*. Αθήνα: εκδόσεις Πατάκη .
- Πάτσιου Β.** (1999). *Η παιδική και νεανική λογοτεχνία στον αιώνα που έρχεται: αναζητήσεις και προσδοκίες*. In Χατζηδημητρίου- Παράσχου Σ. (επιμ.), *Ελληνική*

*Παιδική Λογοτεχνία: το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον της*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

**Πελεργίνης Θ. (1998)**. *Οι Πέντε Εποχές της φιλοσοφίας*. Αθήνα : εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

**Πελεργίνης Θ. (2004)**. *Λεξικό της Φιλοσοφίας*. Αθήνα: εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

**Πελεργίνης Θ. (2013)**. *Φιλοσοφία και παιδί*. In Έ. Θεοδωροπούλου (επιστημ. επιμ. εισαγ. μτφρ.). *Φιλοσοφία, Φιλοσοφία είσαι εδώ ; Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά*. Αθήνα: εκδόσεις Διάδραση.

**Πεσκετζή (2003)**. *Θεωρία της λογοτεχνίας και νεοελληνική λογοτεχνική κριτική*. Αθήνα: εκδόσεις Σαββάλας.

**Πέτροβιτς- Ανδρουτσοπούλου Α. (1990)**. *Η Παιδική Λογοτεχνία στην εποχή μας*. Αθήνα: εκδόσεις Καστανιώτη.

**Πέτροβιτς- Ανδρουτσοπούλου Α. (2011)**, *Οι ιαματικές ιδιότητες των παραμυθιών*, ( από το περιοδικό Διαδρομές, στο χώρο της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους: Διδακτική λογοτεχνίας και εφαρμογή στο σχολείο, τεύχος 103)

**Πέτρου Α. (2013)**. *Ο ρόλος των μύθων στην πλατωνική παιδαγωγική και στην Φιλοσοφία για Παιδιά*. . In Έ. Θεοδωροπούλου (επιστημ. επιμ. εισαγ. μτφρ.). *Φιλοσοφία, Φιλοσοφία είσαι εδώ ; Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά*. Αθήνα: εκδόσεις Διάδραση.

**Πρεβεζάνου(2007)**. *Ιδεολογικές διαστάσεις του «άλλου» στο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο*. Αθήνα :εκδόσεις Κέδρος.

**Ροντάρι Τ. (2003)**. *Γραμματική της φαντασίας : Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες*. Αθήνα: εκδόσεις Μεταίχμιο.

**Σακελλαρίου Χ.(2009)**, *Ιστορία της Παιδικής Λογοτεχνίας : ελληνική και παγκόσμια* (Από την αρχαιότητα ως τις μέρες μας με στοιχεία θεωρίας), Θ' Έκδοση, Αθήνα: Εκδόσεις Νόηση.

**Σιαφλέκης Ι. . Η χαμένη λογοτεχνικότητα και οι μεταμορφώσεις του λογοτεχνικού συγκριτισμού**. (<http://gcla.phil.uoa.gr/newfiles/syngrisi10/10.siaflekis.pdf>).

**Σιαφλέκης Ζ(επιμ.) (2010)**. *Θεωρία της λογοτεχνίας- προβλήματα και προοπτικές*. Αθήνα: εκδόσεις Gutenberg.

**Σπανός Γ. , Λογοτεχνία και Πνευματική καλλιέργεια του παιδιού** (In Εισηγήσεις Γ'



σεμιναρίου του Κύκλου του Ελληνικού βιβλίου Αιγαίο 1987 με τίτλο Η συμβολή της παιδικής λογοτεχνίας στην παιδική καλλιέργεια των παιδιών )

**Τάφα Ε. (2011).** *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*, Αθήνα: εκδόσεις Πεδίο.

**Τζαβάρας Γ. (2011).** *Η στοχαστική διαλογική δραστηριότητα ως έξοχη ευκαιρία για εκδημοκρατισμό του σχολικού Αναλυτικού Προγράμματος* ([http://www.philosophicalbibliography.com/attachments/139\\_Tzavara-Eisigisi-2011.pdf](http://www.philosophicalbibliography.com/attachments/139_Tzavara-Eisigisi-2011.pdf))

**Τριβιζάς Ε. (1994).** *Τα τρία μικρά λυκάκια*. Αθήνα: εκδόσεις Μίνωα.

**Χάντ Π. (2001).** *Κριτική θεωρία και παιδική λογοτεχνία*. Αθήνα: εκδόσεις Πατάκη.

**Χάρης, Π. (1973).** *Η ελληνική παιδική λογοτεχνία (πριν και μετά την Πηνελόπη Δέλτα)* στο Έλληνες Πεζογράφοι. Αθήνα: εκδόσεις Εστία.

**Χατζηδημητρίου Σ. (1999).** *Ελληνική Παιδική Λογοτεχνία- το παρελθόν, το παρόν, το μέλλον της*. Αθήνα: εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

**Χατζηδημητρίου- Παράσχου Σ. (2008).** *Παιδική και νεανική λογοτεχνία: Πρόσωπα-Κείμενα- Ζητήματα*, Αθήνα: εκδόσεις Ελληνοεκδοτική.

**Χατζηστεφανίδου Σ. (2011),** *Η κίνηση «Φιλοσοφία για Παιδιά» (P4C, PfC) ως μελέτη περίπτωσης διεθνούς διάχυσης μιας καινοτομικής σχολικής πρακτικής* ([http://www.philosophicalbibliography.com/attachments/140\\_Xatjistefanidou-Eisigisi-2011.pdf](http://www.philosophicalbibliography.com/attachments/140_Xatjistefanidou-Eisigisi-2011.pdf))

### **Ξενόγλωσση-Μεταφράσεις**

**Cosentino A. (2013).** *Χτυπώντας το κεφάλι στους τοίχους μια σπηλιάς* . In Έ. Θεοδωροπούλου (επιστημ. επιμ. εισαγ. μτφρ.). *Φιλοσοφία, Φιλοσοφία είσαι εδώ ; Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά*. Αθήνα: εκδόσεις Διάδραση.

**Cuddon J. (2010).** *Λεξικό λογοτεχνικών όρων και θεωρίας λογοτεχνίας*, μτφρ.- επιμ. Παρίσης Γ., Λιάπη Μ. Αθήνα: εκδόσεις μεταίχμιο.

**Fulghum R. (2010).** *Όλα όσα χρειάζομαι πραγματικά να ξέρω τα έμαθα στο νηπιαγωγείο*, Αθήνα: εκδόσεις Λιβάνη.

- Go N. (2013).** *Η φιλοσοφική εκπαίδευση των παιδιών :κριτικές θέσεις και πρακτικά ζητήματα.* In Έ. Θεοδωροπούλου (επιστημ. επιμ. εισαγ. μτφρ.). *Φιλοσοφία, Φιλοσοφία είσαι εδώ ; Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά.* Αθήνα: εκδόσεις Διάδραση.
- Goldmann(1981).** *Για μια κοινωνιολογία του μυθιστορήματος,* μτφ. Ελένη Βέλτσου-Πέτρος Ρυλμόν. εκδόσεις Πλέθρον.
- Haynes J. (2008).** *Τα παιδιά ως φιλόσοφοι: μάθηση μέσω έρευνας και διαλόγου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση,* μτφρ. Τζαβάρας Γ.Αθήνα: εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Kennedy D. (2013),** *Φιλοσοφία, Φιλοσοφία είσαι εδώ; Κάνοντας Φιλοσοφία με τα παιδιά.* In Έ. Θεοδωροπούλου (επιστημ. επιμ. εισαγ. μτφρ.). *Φιλοσοφία, Φιλοσοφία είσαι εδώ ; Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά.* Αθήνα: εκδόσεις Διάδραση.
- King P. (2005).** *100 Φιλόσοφοι – Η ζωή και το έργο των μεγαλύτερων στοχαστών του κόσμου,* μτφρ. Κατσικερός Α. Αθήνα: εκδόσεις Σαββάλας.
- Kizel A. (2013).** Η ενδυνάμωση των παιδιών μέσω της Φιλοσοφίας με παιδιά: Οι διαλογικές διαστάσεις της δημοκρατικής σχολικής εκπαίδευσης. In Έ. Θεοδωροπούλου (επιστημ. επιμ. εισαγ. μτφρ.). *Φιλοσοφία, Φιλοσοφία είσαι εδώ ; Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά.* Αθήνα: εκδόσεις Διάδραση.
- Landes S. (1985).** *Picture Book as Literature, Literature Association Quarterly*
- Leleux C. (2013).** *Φιλοσοφία για παιδιά και ανάπτυξη της ηθικής κρίσης και της πολιτειακής κρίσης,* In Έ. Θεοδωροπούλου (επιστημ. επιμ. εισαγ. μτφρ.). *Φιλοσοφία, Φιλοσοφία είσαι εδώ ; Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά.* Αθήνα: εκδόσεις Διάδραση.
- Lipman, M., Sharp, A.M., Oscanyan, Fr. S. (1980). *Philosophy in the Classroom,* Philadelphia: Temple University Press, 3
- Lipman, M. (1988). *Philosophy goes to school.* Philadelphia: Temple University Press
- Lipman, M. & Sharp, A. M. (1994).** *Growing up with philosophy.* Kendall/Hunt Publishing Company.
- Murris K. (2013).** *Φιλοσοφία με Εικονοβιβλία: τα παιδιά ως σημειωτικοί εμπλεκόμενοι ,* In Έ. Θεοδωροπούλου (επιστημ. επιμ. εισαγ. μτφρ.). *Φιλοσοφία, Φιλοσοφία είσαι εδώ ; Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά.* Αθήνα: εκδόσεις Διάδραση.
- Newton K.M. (2013),** *η λογοτεχνική θεωρία του εικοστού αιώνα- ανθολόγιο κειμένων,* μτφ Κατσικερός Α. & Σπαθαράκης Κ., Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

**Nodelman P.(2009)**, *Λέξεις για εικόνες: Η αφηγηματική τέχνη του παιδικού εικονογραφημένου βιβλίου*, μτφ Πανάου Π., επιμ. Τσιλιμένη Τ., Αθήνα: εκδόσεις Πατάκη.

**Sharp A.M (2010)**, «*Το παιδί ως κριτικός*», In Θεοδοροπούλου Ε. , επιμ. εισαγ. μτφρ., *Φιλοσοφία της παιδείας: λόγοι, όψεις, διαδρομές*. Αθήνα: εκδόσεις Πεδίο.

**Sharp & Splitter L.(2011)**, *Το Κουκλονοσοκομείο, Δίνοντας νόημα στον κόσμο μου. Ένα πρόγραμμα για το παιδί και τον εκπαιδευτικό της Προσχολικής Εκπαίδευσης*, 2007 (επιμ.μτφρ. εισαγ. Θεοδοροπούλου), Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.

**Theodoropoulou E. (2009)**. «En búsqueda de la filosofía en la literatura: complicaciones pedagógicas», in: Zambrano Leal A. (compil.), *Literature y Formación*, Edición educación superior, Programa de Maestría en Educación Superior USC – Universidad Santiago de Cali, 2009, pp. 12-41

**Theodoropoulou Elena. (2010)**. Notes from a philosophical laboratory for Kindergartners / Theoretical Part [Greece]. In: *Vocational Professionalization by Practicing Philosophy (with Children) / Lifelong Learning Program Leonardo da Vinci / VP<sup>3</sup>*: E-booklet, pp. 42-60-75, [References and Bibliography], 1 25-130 (<http://www.vppp.eu>)

**Tozzi M. (2013)**. *Προωθώντας με τα παιδιά την εκμάθηση του* In Έ. Θεοδοροπούλου (επιστημ. επιμ. εισαγ. μτφρ.). *Φιλοσοφία, Φιλοσοφία είσαι εδώ ; Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά*. Αθήνα: εκδόσεις Διάδραση

**Travers M. ,(2005)**, *Εισαγωγή στην Νεότερη Ευρωπαϊκή Λογοτεχνία- από το ρομαντισμό ως το μεταμοντέρνο*, μτφρ. Ναούμ Ι.- Παπαηλιάδη Μ., Εισ.- Επιμ. Καγιαλής Τ..Αθήνα :εκδόσεις Βιβλιόραμα.

**Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας**, Α' ΤΕΥΧΟΣ Α' Τάξη Γενικού Λυκείου, Βιβλίο Καθηγητή(σελ 15-19)

**Μπαμπινιώτη Γ. (1998)**.*Λεξικό της Νέας Ελληνικής γλώσσας* . Αθήνα: εκδόσεις κέντρο Λεξικολογίας

**Μπαμπινιώτης Γ. (2009)**. *Ετυμολογικό Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας(ιστορία των λέξεων*. Αθήνα: εκδόσεις Κέντρο Λεξικολογίας

**Διαδίκτυο**

Naji (2003), « Interview with Matthew Lipman»:

1° μέρος: <http://www.buf.no/en/read/txt/?page=sn-lip>

2° μέρος: <http://www.buf.no/en/read/txt/?page=sn-lip2>

<http://www.gnomikologikon.gr/authquotes.php?auth=1015>

<http://gcla.phil.uoa.gr/newfiles/syngrisi10/10.siaflekis.pdf>