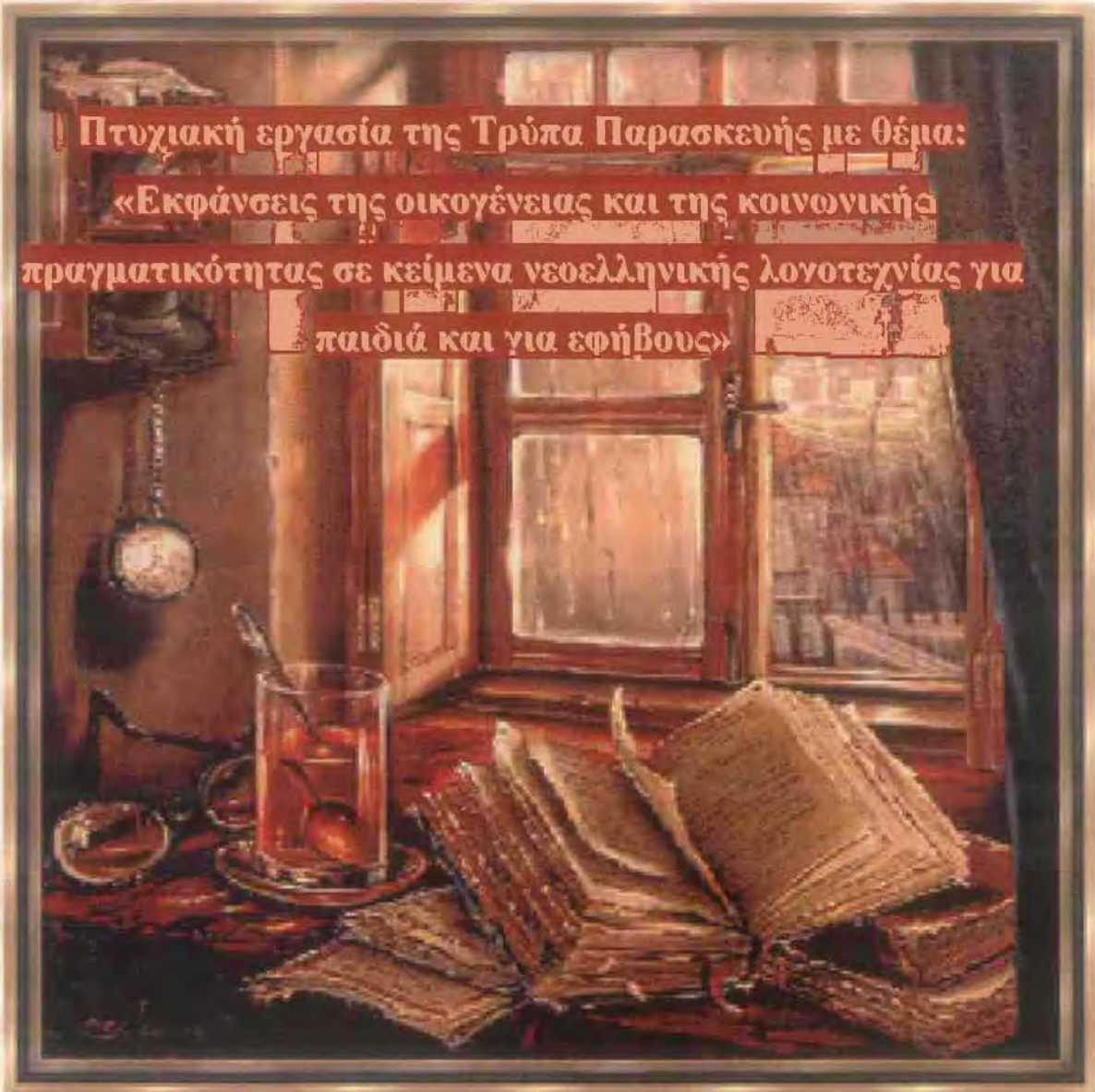




ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Πτυχιακή εργασία της Τρύπα Παρασκευής με θέμα:
«Εκφάνσεις της οικογένειας και της κοινωνικής
πραγματικότητας σε κείμενα νεοελληνικής λογοτεχνίας για
παιδιά και για εφήβους»



Επιβλέπουσα διδάσκουσα:

Παπαρούση Μαρίτα

Φιλιππάτου Διαμάντω

Βόλος, 2009



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 7286/1
Ημερ. Εισ.: 13-07-2009
Δωρεά: Συγγραφέας
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ - ΠΔΕ
2009
ΤΡΥ



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

σελ.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	4
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: Ιστορία Ελληνικής Παιδικής Λογοτεχνίας	8
1.1. Διασαφηνίσεις πάνω στον όρο Παιδική Λογοτεχνία.....	8
1.2. Οι περίοδοι της Ελληνικής Παιδικής Λογοτεχνίας.....	14
1.3. Τάσεις και ρεύματα της Ελληνικής Παιδικής Λογοτεχνίας.....	25
1.4. Η θεματογραφία.....	28
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: Λογοτεχνία : πηγή τεκμηρίων για την κοινωνική και ιστορική πραγματικότητα;	30
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: Ιδεολογικές διαστάσεις της Παιδικής Λογοτεχνίας	34
3.1. Τι σημαίνει ο όρος «Ιδεολογία».....	34
3.2. Ιδεολογία, αφηγηματικοί τρόποι και παιδί.....	40
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: Ψυχολογική θεώρηση σημαντικών γεγονότων στη ζωή του παιδιού	47
4.1. Ο θάνατος ενός αγαπημένου προσώπου.....	48
4.1.1. Παιδιά που θρηνούν για το θάνατο ενός αγαπημένου Προσώπου.....	48
4.1.2. Φάσεις στην πορεία του θρήνου.....	49
4.1.3. Ποια είναι η διάρκεια του θρήνου και πότε χρειάζεται ιδιαίτερη βοήθεια το παιδί που θρηνεί.....	51

4.1.4. Πώς μπορεί ένας εκπαιδευτικός να στηρίξει ένα μαθητή που θρηνεί για το θάνατο ενός αγαπημένου προσώπου.....	53
4.1.5. Πώς μπορούν οι εκπαιδευτικοί να προσεγγίσουν το θέμα του θανάτου μέσα στην σχολική τάξη.....	59
4.2. Η διαδικασία του χωρισμού και του διαζυγίου.....	62
4.2.1. Θεωρητικές προσεγγίσεις για την επίδραση του διαζυγίου στα παιδιά.....	62
4.2.2. Άμεσες αντιδράσεις των παιδιών σχολικής ηλικίας (6-12 χρόνων) στο χωρισμό των γονέων και η προσαρμογή των παιδιών στο σπίτι και στο σχολείο τα πρώτα χρόνια μετά το χωρισμό.....	68
4.2.3. Μακροχρόνιες αντιδράσεις και προσαρμογή των παιδιών στο διαζύγιο.....	74
4.2.4. Καθοριστικοί παράγοντες για τη μακροχρόνια προσαρμογή των παιδιών στο διαζύγιο.....	80
4.2.5. Τι μπορεί να κάνει το σχολείο για να στηρίξει παιδιά χωρισμένων γονέων.....	82
4.2.6. Τι βοήθεια μπορεί να προσφέρει ο εκπαιδευτικός στα παιδιά που βιώνουν το χωρισμό των γονέων τους.....	85
4.2.7. Σχολική συμβουλευτική παρέμβαση.....	86
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: Βιβλιοθεραπεία.....	91
5.1. Τι σημαίνει ο όρος βιβλιοθεραπεία.....	91
5.2. Η βιβλιοθεραπεία στο σχολείο.....	92
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: Παιδικό βιβλίο και Ιδεολογία: Δύο παραδείγματα παιδικών κειμένων.....	100
6.1. «Μία μικρή καλοκαιρινή ιστορία», της Ευγενίας Φακίνου.....	100
6.1.1. Λίγα λόγια για την συγγραφέα.....	100

6.1.2. Περίληψη του βιβλίου.....	101
6.1.3. Πρόσωπα του κειμένου.....	102
6.1.4. Αφηγηματικές λειτουργίες.....	108
6.2. <i>Τα Χέγια</i> , της Ζωρζ Σαρή.....	115
6.2.1. Λίγα λόγια για την συγγραφέα.....	115
6.2.2. Περίληψη του βιβλίου.....	116
6.2.3. Πρόσωπα του κειμένου.....	117
6.2.4. Αφηγηματικές λειτουργίες.....	123
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο: Βιβλιοθεραπευτικές προτάσεις.....	128
7.1. Προτάσεις βιβλιοθεραπείας πάνω στα λογοτεχνικά κείμενα που αναλύθηκαν	128
7.1.1. Ενδεικτικές δραστηριότητες για το « <i>Μία μικρή καλοκαιρινή ιστορία</i> ».....	129
7.1.2. Ενδεικτικές δραστηριότητες για « <i>Τα Χέγια</i> ».....	136
ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	140
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	142
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	146
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	147



ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στις μέρες μας, με την εύκολη πρόσβαση στην πληροφορία και τον καταϊγισμό της εικόνας, ευνοείται όλο και λιγότερο η ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων. Η αξία της λογοτεχνίας όμως είναι αδιαμφισβήτητη, όπως αποδεικνύει η αδιάλειπτη παρουσίας της στο χρόνο και έρευνες σε όλο τον κόσμο.

Η παιδική λογοτεχνία μπορεί να διαδραματίσει ένα σημαντικό ρόλο στην διαμόρφωση της προσωπικότητας του μικρού αναγνώστη καθώς η επίδραση των λογοτεχνικών έργων θεωρείται πλέον αυτονόητη, παρόλο που η τυχόν θετική ή αρνητική επίδραση ενός συγκεκριμένου βιβλίου πάνω σε ένα συγκεκριμένο παιδί είναι κάτι που δεν εντοπίζεται ούτε αποδεικνύεται εύκολα.

Οι πράξεις και οι αντιδράσεις των λογοτεχνικών χαρακτήρων δημιουργούν πρότυπα συμπεριφοράς που υποβοηθούν το παιδί να αντιμετωπίσει δυσκολίες και προβλήματα. Η ταύτιση με τους χαρακτήρες μιας ιστορίας δίνει στο παιδί την ευκαιρία να κατανοήσει τα συναισθήματα άλλων όμοια ή εντελώς διαφορετικά από τα δικά του. Μπορεί ακόμα να βιώσει πλασματικά εναλλακτικές λύσεις σε προβλήματα που το απασχολούν και του παρέχονται συναισθηματικές ευκαιρίες να ξεπεράσει δύσκολες τραυματικές καταστάσεις. Μια καλή ιστορία μπορεί να βοηθήσει το παιδί να ξεκαθαρίσει τα συναισθήματά του, μπορεί να συμβάλει στην αυτοεκτίμησή του. Πέρα από την κατανόηση και αποδοχή των δικών του συναισθημάτων μέσα από τα λογοτεχνικά έργα, έχει επίσης την ευκαιρία να κατανοήσει και τα συναισθήματα των άλλων. Ακόμη, η δυνατότητα μέσα από την πλοκή και τους χαρακτήρες του έργου να παρακολουθήσει το παιδί το ίδιο συμβάν μέσα από διαφορετικές οπτικές γωνίες, συμβάλλει στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας των ατόμων, στην ηθική τους τελείωση και στην ομαλή ένταξη στην κοινωνία.

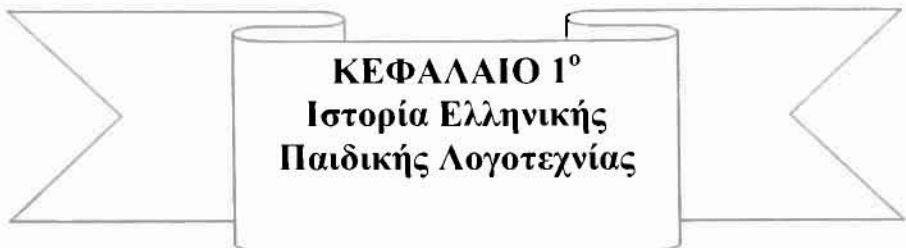
Η σχέση Λογοτεχνίας και πραγματικότητας αποτελεί ένα βασικό και θεμελιώδες πρόβλημα της Λογοτεχνίας και διατρέχει ως βασικό ερώτημα όλη την ιστορία της. Από τον Αριστοτέλη ακόμα το βασικό εργαλείο ερμηνευτικής προσέγγισης της Λογοτεχνίας είναι η έννοια της «μίμησης», το λογοτεχνικό έργο, δηλαδή εκλαμβάνεται ως μια αναπαράσταση, μια μίμηση του κόσμου και της πραγματικότητας. Υπό αυτή την έννοια θα μπορούσε η Λογοτεχνία να αποτελέσει αδιαμφισβήτητη πηγή ιστορικών τεκμηρίων. Συμβαίνει, όμως, κάτι τέτοιο; Πόσο κοντά ή πόσο μακριά από τη πραγματικότητα κινείται η Λογοτεχνία;

Ο προορισμός της Λογοτεχνίας δεν είναι η επιβεβαίωση, η επαλήθευση και η αναπαράσταση μιας πραγματικότητας (ή μάλλον δεν είναι μόνο αυτό). Η Λογοτεχνία υπερβαίνει τη δεδομένη βεβαιότητα της ουσίας της πραγματικότητας και μπορεί να καταγράψει τη δική της υποκειμενική αντίδραση στη γνώση και στη συνείδηση που δημιουργείται, και συχνά να θεωρεί τον εαυτό της ως βασικό φορέα κριτικής ελέγχου και αμφισβήτησης. Τελικά η Λογοτεχνία μπορεί όχι μόνο να αντιγράφει απλά την πραγματικότητα αλλά και να την αναπλάθει, να τη δημιουργεί, να τη συμπληρώνει και να την ξεπερνά.

Τα παραπάνω ζητήματα συστήνουν σε μεγάλο βαθμό το περιεχόμενο της παρούσας εργασίας. Ο στόχος της εργασίας είναι διττός. Το πρώτο σκέλος του στόχου αφορά σε ένα θεωρητικό επίπεδο τη διερεύνηση της σχέσης που έχει η λογοτεχνία με την κοινωνική πραγματικότητα. Τα κείμενα που επιλέχθηκαν για μελέτη αφορούν την παιδική λογοτεχνία καθώς τα κείμενα για παιδιά και για εφήβους παρουσιάζουν μία ιδιαίτερη λειτουργία αφού διαπαιδαγωγούν τα νεαρά άτομα και τα βοηθούν στο να συγκροτήσουν την ιδεολογία τους. Το δεύτερο σκέλος του στόχου είναι η προσέγγιση θεμάτων που αφορούν δύσκολες καταστάσεις που μπορεί να αντιμετωπίσουν τα παιδιά στη ζωή τους, όπως είναι ο θάνατος ενός αγαπημένου προσώπου και το διαζύγιο, και πώς ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει βιβλία με τέτοια θέματα για βιβλιοθεραπεία στο πλαίσιο της εκπαίδευσης έτσι ώστε να βοηθήσει τους μαθητές του να ξεπεράσουν αυτές τις προβληματικές

καταστάσεις. Επίσης, το θέμα του θανάτου και του διαζυγίου προσεγγίζεται και μέσα από την άποψη της ψυχολογίας. Πιο αναλυτικά τα κεφάλαια της πτυχιακής έχουν ως εξής: Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας γίνεται μία σύντομη ιστορική αναδρομή στην παιδική λογοτεχνία. Παρουσιάζονται οι βασικοί περίοδοι στις οποίες χωρίζεται, οι τάσεις και τα ρεύματα από τα οποία επηρεάστηκε το παιδικό βιβλίο και η θεματογραφία του. Στο δεύτερο κεφάλαιο προσεγγίζεται η σχέση της κοινωνικής πραγματικότητας με την λογοτεχνία και πώς η πραγματικότητα αποτυπώνεται σε κείμενα ιδιαίτερα παιδικής λογοτεχνίας. Το τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται στη σχέση της λογοτεχνίας και της ιδεολογίας, δηλαδή γίνεται προσπάθεια να απαντηθεί το ερώτημα αν η οπτική γωνία του συγγραφέα παρεμβαίνει στο έργο του. Στο τέταρτο κεφάλαιο προσεγγίζονται τραγικά γεγονότα της ζωής του παιδιού όπως είναι ο θάνατος και το διαζύγιο από την πλευρά της ψυχολογίας. Το πέμπτο κεφάλαιο αναφέρεται στην έννοια της βιβλιοθεραπείας και στη χρήση της για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Στο έκτο κεφάλαιο αναλύονται οι αφηγηματικές τεχνικές κειμένων που αναφέρονται στα γεγονότα του θανάτου και του διαζυγίου. Πιο συγκεκριμένα, επιλέχθηκαν δύο κείμενα, ένα για τον θάνατο ενός αγαπημένου προσώπου και ένα για το διαζύγιο. Το «*Μία μικρή καλοκαιρινή ιστορία*» της Ευγενίας Φακίνου επιλέχθηκε διότι πραγματεύεται το θάνατο ενός ηλικιωμένου προσώπου, γεγονός που πολύ πιθανόν να συναντήσουν τα παιδιά στο δημοτικό. Είναι γραμμένο σε παιδική και ευχάριστη γλώσσα (αφού η αφηγήτρια είναι μία εννιάχρονη κοπέλα) και προορίζεται για μικρές τάξεις δημοτικού. Στο εν λόγω βιβλίο δίνεται μία φυσιολογική προσέγγιση από την πλευρά της μικρής Μαρίας του γεγονότος του θανάτου, πράγμα που θα βοηθήσει τα παιδιά να υιοθετήσουν μία παρόμοια συμπεριφορά όταν θα έρθουν αντιμέτωπα με το ίδιο πρόβλημα. «*Τα Χέγια*» της Ζωρζ Σαρή πραγματεύονται το χωρισμό των γονέων και τις καταστροφικές συνέπειες που έχουν τα ψέματα και η ανειλικρίνεια στις οικογενειακές σχέσεις. Το βιβλίο σχετίζεται με τα εφηβικά προβλήματα και παρουσιάζει μία προβληματική κατάσταση που οδηγεί στη σύγκρουση της κόρης με τον πατέρα και δείχνει στους μαθητές ότι η έλλειψη ειλικρίνειας και υπομονής οδηγεί σε

χάσιμο της εμπιστοσύνης και σε «τραυματισμό» της σχέσης. Επίσης δείχνει το πόσο σημαντικό και υπεύθυνο είναι να αναλαμβάνουμε τις ευθύνες των πράξεων μας, να συζητάμε ό, τι μας ενοχλεί με το άτομο που έχουμε το πρόβλημα και να μην μεταθέτουμε ζητήματα που αφορούν την «υγεία» μιας σχέσης για το μέλλον, διότι μπορεί να είναι αργά. Αυτό το βιβλίο προορίζεται για την ΣΤ' δημοτικού και για τάξεις γυμνασίου και λυκείου. Τέλος, στο έβδομο κεφάλαιο παρουσιάζονται προτάσεις βιβλιοθεραπείας πάνω στα κείμενα που αναλύθηκαν. Επίσης, στο παράρτημα της εργασίας υπάρχουν προτάσεις και άλλων βιβλίων που αφορούν θέματα θανάτου και διαζυγίου και δίνεται μία ιστοσελίδα όπου οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βρουν περιλήψεις βιβλίων και θέματα που παρουσιάζονται μέσα από αυτά.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο Ιστορία Ελληνικής Παιδικής Λογοτεχνίας

1.1. Διασαφηνίσεις πάνω στον όρο Παιδική Λογοτεχνία

Η Ελληνική Παιδική Λογοτεχνία, ως κλάδος της Εθνικής μας Λογοτεχνίας, διαμορφώθηκε ιδεολογικά, αισθητικά και θεματικά τα τελευταία τριάντα εφτά χρόνια¹. Αν, όμως, διαβάσουμε τις μελέτες που έχουν γραφτεί για την Ελληνική Παιδική Λογοτεχνία θα συνειδητοποιήσουμε ότι τις πρώτες ρίζες της, τις βρίσκουμε στα πρώτα χρόνια μετά την απελευθέρωση από τους Οθωμανούς. Πριν, όμως, παρατεθούν περαιτέρω στοιχεία γύρω από τον όρο «Παιδική Λογοτεχνία» κρίνεται αναγκαία η οριοθέτησή του, η οποία θα βοηθήσει στην παρακολούθηση του θέματος το οποίο πραγματεύεται η εν λόγω εργασία.

Καταρχήν, στη βιβλιογραφία πολλές φορές ο όρος «Παιδική Λογοτεχνία» αντικαθίσταται από τον όρο «Λογοτεχνία για παιδιά και νέους». Επικρατέστερος, ωστόσο, είναι ο όρος «Παιδική Λογοτεχνία». Επομένως, Παιδική Λογοτεχνία είναι «ο σύνολος χώρος μέσα στον οποίο συνυπάρχουν και λειτουργούν όλα εκείνα τα άρτια λογοτεχνικά έργα που απευθύνονται, άμεσα ή έμμεσα, στις αισθητικές απαιτήσεις και τα ενδιαφέροντα της νηπιακής, παιδικής και εφηβικής ηλικίας και που ανταποκρίνονται στο αντιληπτικό, γλωσσικό και συναισθηματικό τους επίπεδο.² Ο παραπάνω ορισμός αν και προσδιορίζει το αντικείμενο της Παιδικής Λογοτεχνίας, εν τούτοις είναι αρκετά περιοριστικός. Για την καλύτερη και αποτελεσματικότερη προσέγγιση του όρου είναι απαραίτητες ορισμένες διασαφηνίσεις, οι οποίες παραθέτονται στην αμέσως επόμενη παράγραφο, για την αποφυγή συγχύσεων και παρερμηνειών.

¹ Α. Δελώνης, *Ελληνική Παιδική Λογοτεχνία (1835-1985, Από τις πρώτες ρίζες μέχρι σήμερα)*. Ηράκλειτος, Αθήνα 1986, σ. 11

² ό.π. σ. 12

Μερικοί έχουν την πεποίθηση πως η Παιδική Λογοτεχνία είναι το σύνολο των λογοτεχνικών έργων, που γράφονται από τα ίδια τα παιδιά και απευθύνονται στα παιδιά. Το ερώτημα που γεννάται αμέσως είναι αν τα παιδιά είναι σε θέση να δημιουργήσουν αξια λόγου λογοτεχνικά έργα. Η απάντηση είναι ότι κάτω από ορισμένες συνθήκες τα παιδιά είναι δυνατόν να παράγουν έντεχνα πνευματικά δημιουργήματα. Παραδείγματος χάρη, μέσα στην παραγωγική και γεμάτη ομοθυμία ατμόσφαιρα του παιχνιδιού δημιουργούν μία σειρά από έμμετρα ποιήματα, που τα υποβοηθούν στα παιχνίδια τους. Αυτά τα ποιήματα ονομάζονται «λαχνίσματα» και πλαισιώνουν ορισμένα τους παιχνίδια. Από τα όσα ειπώθηκαν μία παρατήρηση η οποία αξίζει να σημειωθεί είναι ότι αυτά τα πνευματικά προϊόντα είτε είναι απότοκα μίμησης είτε πρωτότυπες εργασίες εφόσον έχουν τα χαρακτηριστικά και πετυχαίνουν τους στόχους του παιδικού λογοτεχνήματος ,δεν είναι δυνατόν να υπάρξει καμία αντίρρηση να συμπεριληφθούν στην Παιδική Λογοτεχνία. Ο τρόπος που το παιδί προσεγγίζει την Τέχνη και δημιουργεί είναι τελείως διαφορετικός από τον τρόπο των ενηλίκων. Ο Α. Μπενέκος αναφερόμενος στην παιδική δημιουργία είπε ότι «αυτή υπόκειται σε περιορισμούς που επιβάλλει η ίδια η φύση του μικρού παιδιού, η φυσιολογική του ανεπάρκεια, η ψυχολογική του ωριμότητα, η πνευματική του ατέλεια και χρωματίζεται από το σύνολο των καταστάσεων, που προσδιορίζουν τον ψυχισμό του παιδιού σε κάθε βαθμίδα της ηλικίας του».³

Μία άλλη επισήμανση είναι ότι μερικοί έχουν την άποψη ότι παιδικό λογοτέχνημα είναι εκείνο που έχει για κεντρικούς ήρωες παιδιά. Αν κάτι τέτοιο ίσχυε, αυτό θα σήμαινε ότι την παιδική ψυχή την συγκινούν μόνο έργα με ήρωες παιδιά. Από την μία πλευρά, βέβαια, τα παιδιά ταυτίζουν συχνά τους εαυτούς τους με τους ήρωες των βιβλίων που διαβάζουν θέλοντας έτσι να ξεπεράσουν τις σωματικές ή πνευματικές και ψυχικές αδυναμίες κι ανεπάρκειες και να πραγματώσουν τον εαυτό τους, να γίνουν ικανά να προσαρμοστούν στο περιβάλλον τους και, όσο αυτό είναι δυνατόν, να

³ Χάρης Σακελλαρίου, *Ιστορία της Παιδικής Λογοτεχνίας, Ελληνικής και Παγκόσμιας*, εκδόσεις Φιλιππότη, Αθήνα 1991, σ 15-17

επιβληθούν και να κυριαρχήσουν πάνω σε αυτό. Έτσι, όταν ο ήρωας είναι παιδί η ταύτιση συντελείται πιο αβίαστα. Το παιδί, όμως, είναι σε μία ηλικία όπου έχει την περιέργεια να εξερευνησει τον κόσμο και να μάθει τα μυστικά του. Ο κόσμος των μεγάλων είναι κάτι μυστήριο γι' αυτό, τι πιο φυσικό, λοιπόν, ο λιλιπούτειος εξερευνητής να θέλει να μάθει όσο το δυνατόν περισσότερα γι' αυτόν τον «περίεργο» κόσμο. Θέλει να μάθει πώς σκέφτονται οι μεγάλοι, τι κρύβουν οι τρόποι συμπεριφοράς τους, θέλει να μαζέψει όσο το δυνατόν περισσότερες εμπειρίες και να γνωρίσει πρότυπα ήθους και συμπεριφοράς. Συνεπώς, η απουσία του παιδικού ήρωα από το λογοτέχνημα δεν συνιστά και τον αποκλεισμό του από το χώρο της Παιδικής Λογοτεχνίας, όπως και η ύπαρξή του δεν αποτελεί εχέγγυο για την αναγνώρισή του ως γνήσιου παιδικού λογοτεχνικού έργου. Μόνο που αυτή προσθέτει ένα ακόμη λόγο για την αποδοχή του και την αποτελεσματικότητά της λειτουργίας του, όταν συντρέχουν και όλα τα άλλα στοιχεία.⁴

Στο βιβλίο του Δ. Γιάκου «Ιστορία της Ελληνικής Παιδικής Λογοτεχνίας» έχει αναφερθεί ότι «βιβλίο Παιδικής Λογοτεχνίας δεν είναι μόνο εκείνο που διαβάζουν μόνα τους τα παιδιά..., αλλά και το βιβλίο που το διαβάζουν στα παιδιά οι γονείς ή οι μεγαλύτεροι στο σπίτι, στο σχολείο ή και στο ραδιόφωνο». Ο Χάρης Σακελλαρίου αυτή την επισήμανση την θεωρεί αυτονόητη και αναγκαία, όπως αναγκαίο είναι να συμπεριληφθούν στον κορμό της Παιδικής Λογοτεχνίας και τα δημιουργήματα εκείνα του έντεχνου λόγου που μεταβιβάστηκαν προφορικά από γενιά σε γενιά και που το πιο αντιπροσωπευτικό τους είδος είναι τα «λαϊκά παραμύθια».⁵

Μία τελευταία παρατήρηση είναι ότι όλοι συμφωνούν πως έργα Παιδικής Λογοτεχνίας είναι εκείνα που απευθύνονται στα παιδιά. Τα παιδιά είναι κατά τεκμήριο οι αποδέκτες των έργων αυτών, δίχως αυτόν τον παράγοντα δεν θα είχε καμία ουσία η ύπαρξη της Παιδικής Λογοτεχνίας.⁶

Τι κάνει, όμως, ένα λογοτέχνημα κατάλληλο για την παιδική ηλικία; Ποια στοιχεία του το κάνουν να ξεχωρίζει από τα κείμενα εκείνα που

⁴ ό.π., σ 17-18

⁵ ό.π., σ. 18

⁶ ό.π., σ. 18

προορίζονται για τους μεγάλους; Ο Χάρης Σακελλαρίου στη μελέτη του για την «Ιστορία της Παιδικής Λογοτεχνίας» ανιχνεύει και ορίζει τα παρακάτω κριτήρια:

1. ***Να είναι προσαρμοσμένο στο γλωσσικό πλούτο του παιδιού.*** Με το άνοιγμα του βιβλίου ανοίγουν και οι πύλες του φανταστικού κόσμου που το λογοτέχνημα έχει ετοιμάσει για το παιδί. Ο κόσμος αυτός είναι χτισμένος με λέξεις, έτσι για να προσελκύσει το μικρό αναγνώστη θα πρέπει ο «γλωσσικός διάκοσμος» του να μην απομακρύνεται και πολύ από το βασικό λεξιλόγιο που χρησιμοποιεί η κάθε ηλικία.
2. ***Να είναι προσαρμοσμένο στο γνωσιολογικό πλούτο του παιδιού.*** Οι αρχικές εμπειρίες του παιδιού είναι περιορισμένες και θολές. Μεγαλώνοντας ωριμάζει, γνωρίζει καλύτερα τον κόσμο που το περιβάλλει και ο κύκλος των εμπειριών του γίνεται πιο πλούσιος. Το βιβλίο βοηθάει το παιδί σε αυτό το ταξίδι της εξερεύνησης και ο μικρός αναγνώστης χρησιμοποιεί το βιβλίο του σαν ένα πολύτιμο σύνεργο το οποίο θα του δώσει πληροφορίες που θα τον διευκολύνουν καλύτερα να προσαρμοστεί και να κατακτήσει τον κόσμο των μεγάλων. Πράγματα και καταστάσεις που δε βασίζονται στις εμπειρίες του παιδιού, που είναι έξω από το γνωσιολογικό του κύκλο και το κύκλο των ενδιαφερόντων του, το αφήνουν αδιάφορο ή ελάχιστα τον συγκινούν.
3. ***Να ικανοποιεί την ανάγκη του παιδιού για κίνηση.*** Η ανάγκη για κίνηση είναι στενά συνδεδεμένη με την ανάγκη του παιδιού για ανάπτυξη κι ενδυνάμωση των σωματικών του οργάνων, με την ανάγκη για ζωή. Η ακινησία και η στατικότητα είναι κάτι αδιανόητο για το παιδί, ισοδυναμεί με τον μαρασμό και το θάνατο. Ένα στοιχείο που θα μπορούσε να δείχνει κίνηση στο λογοτέχνημα και να ικανοποιεί την ανάγκη του παιδιού για κίνηση είναι η γρήγορη εναλλαγή των καταστάσεων στο χώρο ή στο χρόνο. Το στατικό κείμενο φέρνει το παιδί αντιμέτωπο με την ανία και την πλήξη. Η σχετικά γρήγορη εναλλαγή των γεγονότων, όπως η εναλλαγή του σκηνικού μέσα στο οποίο αυτά λαμβάνουν χώρα, συναρπάζουν και σαγηνεύουν το παιδί.

4. ***Να ικανοποιεί την ανάγκη για χαρά.*** Η ανάγκη του παιδιού για χαρά μπορεί να συγκριθεί με την ανάγκη του παιδιού για τροφή και για αέρα. Παιδιά που μεγαλώνουν σε ένα περιβάλλον όπου επικρατεί η αυστηρότητα, η μελαγχολία και ο φόβος χάνουν το κέφι και την όρεξη τους για ζωή, ενώ αντίθετα τα παιδιά που μεγαλώνουν σε ένα υποστηρικτικό και ευχάριστο περιβάλλον αποκτούν αυτοπεποίθηση, ανεξαρτησία και αισιοδοξία.
5. ***Να μην προκαλεί ισχυρές, συγκλονιστικές συγκινήσεις.*** Τα λογοτεχνήματα που προκαλούν ισχυρές, συγκλονιστικές συγκινήσεις φέρνουν μία πρώιμη αναστάτωση στην ψυχή του παιδιού, το εξουθενώνουν, του δημιουργούν προβλήματα προσαρμογής, ανασφάλεια και αγωνία. Το παιδικό λογοτέχνημα πρέπει να έχει ήπιο τόνο και να δημιουργεί μία ατμόσφαιρα αισιοδοξίας. Βέβαια, το παιδί δεν ζει σε ένα κόσμο ιδανικό, η λογοτεχνία πρέπει να του παρουσιάσει τις δυσκολίες ακόμα και την τραγικότητα της ζωής. Όμως, όλα αυτά πρέπει να δίνονται σε ένα τόνο ελάσσονα και χωρίς τις περιγραφές εκείνες που φέρνουν ανατριχίλα και αποτροπιασμό.
6. ***Να είναι απλό, παραστατικό, εποπτικό.*** Το λογοτέχνημα πρέπει να διακρίνεται από απλότητα στα εκφραστικά μέσα, στη διατύπωση των εννοιών, στη δομή και στις καταστάσεις που αυτό παρουσιάζει. Ο συγγραφέας πρέπει να παίρνει το υλικό του από τον κύκλο των εμπειριών του παιδιού για να χτίσει το φανταστικό κόσμο του λογοτεχνήματος του. Η πρόωρη εισαγωγή του μέσα στον κόσμο των μεγάλων εγκυμονεί όλους τους κινδύνους της πρόωρης κι έξω από τους φυσικούς νόμους ωρίμανσης.
7. ***Να καλλιεργεί στα παιδιά ευγενικά αισθήματα και να δημιουργεί παρορμήσεις για πράξεις ανώτερες.*** Η Τέχνη δεν έχει σαν στόχο μόνο τη διασκέδαση του ατόμου. Κάνει το άτομο, ακόμη, ικανό να συνειδητοποιήσει την πραγματικότητα, να συλλαμβάνει τον παλμό της εποχής του και του καλλιεργεί την επιθυμία για βελτίωση του περιβάλλοντος. Δεν πρέπει, όμως, το λογοτέχνημα να ξεπέσει στο

διδασκισμό, διότι αυτό απωθεί τους αναγνώστες και τους δίνει έτοιμα καλούπια συμπεριφοράς στερώντας τους την ελευθερία κρίσης και επιλογής.

8. *Να προάγει την κοινωνικότητα και τη συνεργασία ανάμεσα στους ανθρώπους.* Να καταπολεμά τον εγωκεντρισμό της νηπιακής ηλικίας και να προάγει την τάση της μαθητικής ηλικίας για συμμετοχή στις δραστηριότητες της ομάδας.
9. *Να εξαίρει το ιδανικό της ειρήνης και της συνεργασίας ανάμεσα στους λαούς, με παράλληλη καταδίκη του πολέμου.* Αυτό δεν πρέπει να γίνεται με αφηρημένες εκφράσεις αλλά με συγκεκριμένες καταστάσεις όπου παρουσιάζονται τα τραγικά του πολέμου και τα επιτεύγματα της ειρήνης.
10. *Να προβάλλει το ρόλο της εργασίας στην κατάκτηση της ζωής και την αποστροφή στη φυγοπονία και την κάθε είδους εκμετάλλευση ανθρώπου από άνθρωπο.* Παράλληλα πρέπει να κάνει συνειδητή και βίωμα καθημερινό την απαίτηση για δικαιοσύνη, για δίκαιη αμοιβή της εργασίας. Να μάθει να μην φοβάται να συγκρούεται για την υπεράσπιση όσων δικαιούται. Εξάλλου δεν έχει τίποτα να χάσει, ενώ αντίθετα έχει να κερδίσει πολλά.
11. *Να καλλιεργεί την αγωνιστικότητα, καταπολεμώντας τη μοιρολατρία και το ραγιαδισμό και να κάνει συνείδηση ότι τίποτα δεν κατακτιέται δίχως αγώνες.*
12. *Να συνειδητοποιήσει το παιδί ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι μεταξύ τους,* όλοι έχουν δικαίωμα στη ζωή και στη μόρφωση κι ότι η αξία τους κρίνεται από το ποσοστό και το βαθμό προσφοράς τους στο κοινωνικό σύνολο.
13. *Να ανταποκρίνεται στη βαθμίδα ψυχικής και πνευματικής ανάπτυξης του παιδιού.* Αυτό σημαίνει ότι δεν πρέπει να υπάρχει μία και μόνη

Παιδική Λογοτεχνία. αλλά τόσες, όσες είναι και οι βαθμίδες. που περνά το παιδί στην εξέλιξη του, ώσπου να γίνει ενήλικος.⁷

Τα παραπάνω ήταν τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά, που σύμφωνα με τον Χάρη Σακελλαρίου θα πρέπει να έχει ένα λογοτέχνημα. Κατά την γνώμη μου, όλα είναι εξίσου σημαντικά. Ένα λογοτέχνημα ανοίγει την πόρτα ενός φανταστικού κόσμου και παροτρύνει το παιδί να διαβεί το κατώφλι του. Τα δομικά συστατικά αυτού του κόσμου, που είναι οι λέξεις και ο τρόπος που αυτές μπλέκονται για να δημιουργήσουν νοήματα, θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένες στο γλωσσικό επίπεδο του παιδιού έτσι ώστε αυτό να είναι ικανό να κατανοήσει το νόημα και όλα τα μυστικά που έχει να του πει ένα βιβλίο. Ένα βιβλίο, όμως, δεν πρέπει να θέλει απλώς να τέρψει ένα παιδί αλλά και να το διαπαιδαγωγήσει περνώντας του αξίες όπως ο αγώνας, η ειρήνη, η πάλη για την διατήρηση όσων ανήκουν στο άτομο και η συνεργασία των ανθρώπων. Ένα παιδί που θα μάθει την ομορφιά του αγώνα, όταν μεγαλώσει, ποτέ δε θα σκύψει το κεφάλι και θα σωπάσει όταν οι άλλοι θα θέλουν να του κλέψουν τον κόπο του. Ένα παιδί, που θα μάθει τι όμορφο είναι οι άνθρωποι να είναι ενωμένοι και να παλεύουν για κοινά ιδανικά, ποτέ δεν θα κοιτάξει αλλού όταν ένας άνθρωπος τον χρειάζεται. Με τον αγώνα χάνεις μόνο τις αλυσίδες σου και κατακτάς όλο τον κόσμο. Αν αυτό το συνειδητοποιήσεις από την παιδική ηλικία θα γίνεις ένας σωστός και πραγματικός άνθρωπος.

1.2. Οι περίοδοι της Ελληνικής Παιδικής Λογοτεχνίας

Η χρονική οριοθέτηση της Ελληνικής Παιδικής Λογοτεχνίας είναι ένα ζήτημα το οποίο απασχολεί πολλούς ερευνητές και δημιουργεί ασυμφωνίες μεταξύ τους ως προς τον διαχωρισμό της Παιδικής Λογοτεχνίας σε σαφείς περιόδους.

Ο Δ. Γιάκος δεν επιχειρεί κάποιο διαχωρισμό. Ο Γ. Χαραλαμπίδης χωρίζει την Ελληνική Παιδική Λογοτεχνία σε τρεις περιόδους: πρώτη περίοδος

⁷ ό.π., σ. 19-31

από 1821-1880, δεύτερη περίοδος 1880-1930 και τρίτη περίοδος 1930-σήμερα, αλλά κάνει αυτό τον διαχωρισμό χωρίς επιχειρήματα. Η Ν. Κοντράρου παραθέτει τέσσερις περιόδους: πρώτη περίοδος 1821-1880, δεύτερη περίοδος 1880-1917, τρίτη περίοδος 1917-1940 και τέταρτη περίοδος 1940-σήμερα, ενώ ο Β. Δ. Αναγνωστόπουλος αναγνωρίζει την εξέλιξη σε τρεις σταθμούς: «Γεροστάθης», 1858- «Ψηλά Βουνά», 1917- ίδρυση Γυναικείας Λογοτεχνικής Συντροφιάς, 1958. Ο Χ. Σακελλάριου δεν αναφέρει κάτι σχετικό.⁸

Ο Αντώνης Δελώνης πριν προχωρήσει στον διαχωρισμό της Ελληνικής Παιδικής Λογοτεχνίας σε περιόδους, εξετάζει την παρουσία της πριν από το 1835, το οποίο το έχει θέσει ως απαρχή της. Φωτίζει, αρχικά, την περίοδο από τους αρχαίους χρόνους έως την Άλωση και στη συνέχεια την περίοδο από την Άλωση (1453) έως και τα 1821. Κατά την πρώτη περίοδο αναφέρει ότι «ό, τι μπορούμε να θεωρήσουμε ως Παιδική Λογοτεχνία και, φυσικά, ό, τι ακούνε και διαβάζουνε τα παιδιά είναι τα έπη του Ομήρου, κάποια τραγουδάκια των τροφών, τα Χελιδονίσματα-τραγουδάκια για την Άνοιξη-οι μύθοι του Αισώπου, η «Βατραχομυομαχία» του (ψευδο)Ομήρου, οι «Παίδειοι Μύθοι» του Ίβυκου, (6^{ος} αι.), «ο Μαργίτης» (κωμικό έπος), «η Αινειάδα», στους ρωμαϊκούς χρόνους». Επισημαίνει, ακόμη, ότι όλα αυτά θα περάσουν και στους χρόνους του Χριστιανισμού και ως ένα σημείο θα συνεχίσουν και στα Βυζαντινά χρόνια. Ακόμη, θα προστεθούν θρησκευτικοί ύμνοι, ιστορίες αγίων (Συναξάρια), τα Προδρομικά ποιήματα, τα έπη των Ακριτών (από το 10^ο αι.), ο «Σπανέας» (παραινετικό ποίημα, από το 1150 μ.Χ.), το «Χρονικό του Μορέως» (1300 μ.Χ.), «η Φυλλάδα του Μεγαλέξαντρου»(14^{ος} αι.), και τα έργα «Αφήγησις περί του Πτωχολέοντος», «Διήγησις παιδιόφραστος περί των τετραπόδων ζώων»(1364), «ο Πουολόγος», «Συναξάριον του τιμημένου γαδάρου»(15^{ος} αι.), κ.α. Όλα αυτά δεν γράφονται για παιδιά, είναι ένα ανοργάνωτο, τυχαίο και ανεξέλεγκτο υλικό, το οποίο εμπίπτει στα

⁸ Α. Δελώνης, ό.π., σ., 11

ενδιαφέροντα των παιδιών. τα διασκεδάζει, αλλά αυτό το υλικό δεν είναι ακόμα Παιδική Λογοτεχνία.⁹

Κατά την περίοδο από την Άλωση έως το 1821 (και τη δημιουργία του ανεξάρτητου κράτους το 1830) δεν υπάρχουν εντυπωσιακές παρουσίες οι οποίες είναι άξιες λόγου. Εκείνο το γεγονός, που αναφέρει, είναι ότι ο Ελληνισμός εξακτινώνεται σε τρεις κατευθύνσεις: α) αυτός που παραμένει στο τουρκικό κράτος, β) αυτός που θα εγκατασταθεί στις παραδουνάβιες χώρες και θα αποτελέσει τη Διασπορά και γ) αυτός που θα ενταχθεί στην ευρωπαϊκή ζωή. Αυτή η μετακίνηση των πνευματικών δυνάμεων θα οδηγήσει σε μία διαφοροποίηση των εξελίξεων και στη συνολική πνευματική ζωή της Ελλάδας. Η «Περί Παίδων Αγωγή» που θα μεταφραστεί από τον Νικ. Σοφιανό επιχειρεί μία πρώτη προσπάθεια για επικράτηση της Δημοτικής γλώσσας. Τα Λαϊκά Παραμύθια, τα Δημοτικά Τραγούδια, το Ψαλτήρι, η Φυλλάδα του Γαδάρου, κάποιες διασκευές μύθων του Λαφονταίν, τα τραγούδια του Ρήγα στο τέλος της περιόδου είναι όσα αποτελούν Παιδική Λογοτεχνία. Διάφορες αιτίες όπως η υποδούλωση της Ελλάδας από τους Οθωμανούς, ο αγώνας για απελευθέρωση, η φτώχεια, η έλλειψη μορφωμένων ανθρώπων και η απίθανη έκταση του αναλφαβητισμού στη χώρα, δεν επιτρέπουν την δημιουργία μιας συγκροτημένης εικόνας της Παιδικής Λογοτεχνίας.¹⁰

Ο Α. Δελώνης, μετά την ιστορική αναδρομή, επιχειρεί να κάνει μία διαίρεση της Παιδικής Λογοτεχνίας σε περιόδους ξεκινώντας από κάποια οριακά γεγονότα και με βάση το σκεπτικό πως οι όποιες διαιρέσεις βοηθούν στη μελέτη ενός φαινομένου αλλά δεν παύουν να είναι συμβατικές. Η άποψη του στηρίζεται, κυρίως, σε πολιτικά γεγονότα-σταθμούς για την Ελλάδα που επηρέασαν βαθιά όλη την εθνική, οικονομική, πολιτιστική, κοινωνική ζωή της χώρας. Γεγονότα που επηρέασαν και τη θεματική, το ύφος, τη γλώσσα και την προβληματική συγγραφέων και της Παιδικής Λογοτεχνίας.

Η διαίρεση της Ελληνικής Παιδικής Λογοτεχνίας που επιχειρεί έχει ως εξής:

⁹ ό.π., σ 13-14

¹⁰ ό.π., σ., 14

Α' περίοδος: 1835-1858

Β' περίοδος: 1858-1917

Γ' περίοδος: 1917-1940

Δ' περίοδος: 1940-1974

Ε' περίοδος: 1974- σήμερα.¹¹

Στη συνέχεια παρατίθεται η ανάλυση που επιχειρεί σε κάθε περίοδο. Ο συγκεκριμένος μελετητής εξετάζει όλα τα σύμφυτα φαινόμενα σε καθεμιά περίοδο, τα γεγονότα που τις διαμόρφωσαν, τις τάσεις που επικράτησαν, τα πρόσωπα.

A' περίοδος: 1835-1858

Χαρακτηρίζει την συγκεκριμένη περίοδο νηπιακή ηλικία της Ελληνικής Παιδικής Λογοτεχνίας αφού παρουσιάζονται οι πρώτες προσπάθειες δημιουργίας συνείδησης στους συγγραφείς. Το παιδί γίνεται το επίκεντρο του ενδιαφέροντος και δίνονται κάποια έργα-όχι πάντως σημαντικά από ποιοτική άποψη-για το παιδί. Η κυκλοφορία κάποιων παιδικών περιοδικών, οι λογής Χρηστομάθειες που βλέπουν το φως της δημοσιότητας, κάποιες «πρωτόγονες» εγκυκλοπαίδειες και η έκδοση σε φυλλάδια διηγημάτων, μύθων κλπ. είναι ό, τι έχει να μας προσφέρει η περίοδος. Μία περίοδος που αν και δεν έχει να προσφέρει αξιόλογο έργο, παρόλα αυτά κάνει μία προσπάθεια για αναπροσανατολισμό της Λογοτεχνίας για παιδιά. Τα χαρακτηριστικά της γραφής είναι η καθαρεύουσα, ένας άκρατος διδακτισμός, η επικράτηση μιας έντονης εθνικοθησκευτικής αντίληψης.¹²

B' περίοδος: 1858-1917

Οριακό γεγονός είναι η έκδοση του «Γεροστάθη», του Λέοντα Μελά (1858). Η περίοδος αυτή έχει έκταση ως την εμφάνιση της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης (1917) και σηματοδοτείται από αξιόλογα γεγονότα για την

¹¹ ό.π., σ., 15

¹² ό.π., σ., 15-16

πορεία της Ελληνικής Παιδικής Λογοτεχνίας όπως είναι η ίδρυση του Εκπαιδευτικού Ομίλου (1910), οι μεταφράσεις κλασικών έργων για παιδιά, «το παραμύθι χωρίς όνομα» (1909) της Πηνελόπης Δέλτα, το οποίο σηματοδεύει την θεματική και τη φιλοσοφία της, «ο Γεροστάθης», η έκδοση του περιοδικού «Η Διάπλαση των Παίδων» κ.α.

Έχουμε έργα σε όλα τα είδη του λόγου τα οποία χαρακτηρίζονται από τον διδακτισμό, τον φρονηματισμό, την προσκόλληση στα εθνικά, θρησκευτικά και φυσιολατρικά θέματα. Επίσης, υπάρχει εξύμνηση των ηρωικών κατορθωμάτων και συνεχής αναφορά στους αγώνες και τις περιπέτειες του Έθνους. Τα παιδιά στα έργα παρουσιάζονται εύτακτα, υπάκουα, χωρίς προβληματισμό και πρωτοβουλίες.¹³

Γ' περίοδος: 1917-1940

Η περίοδος αυτή εκτείνεται από την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση του Βενιζέλου ως την κήρυξη του Ελληνοϊταλικού Πολέμου, προοίμιο του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, γεγονός το οποίο αναστέλλει την πορεία της Παιδικής Λογοτεχνίας.

Σε αυτή την περίοδο έχουμε ένα ισχυρό πλήγμα στο συντηρητισμό της προηγούμενης περιόδου και την μεγάλη επανάσταση στην Παιδική Λογοτεχνία η οποία γίνεται με τα «Ψηλά Βουνά» του Ζαχαρία Παπαντωνίου. Έχουμε, επίσης, την έκδοση πολλών σχολικών και λογοτεχνικών βιβλίων στη Δημοτική γλώσσα από την ομάδα του Εκπαιδευτικού Ομίλου, την δυναμική παρουσία της Π. Δέλτα με σπουδαία έργα για παιδιά και τέλος την εμφάνιση Παιδικού Θεάτρου, ιδιαίτερα στο τέλος της περιόδου. Ακόμη, τα προοδευτικά μηνύματα από τις νέες σοσιαλιστικές ιδέες-μετά την Οχτωβριανή Επανάσταση (1917) θα σπείρουν και θα αποδώσουν καρπούς στη Λογοτεχνία αρχικά και μεταπολεμικά σε άλλους τομείς της εθνικής ζωής.

Το παιδί σε αυτή την περίοδο, συνδέεται με τη ζωή και σκέφτεται σοβαρά γι' αυτήν. Προετοιμάζεται για να αντιμετωπίσει σοβαρά κοινωνικά προβλήματα και το κέντρο μετατοπίζεται από το Πατρίδα-Θρησκεία-

¹³ ό.π., σ., 16-17

Οικογένεια στη δράση, τη συντροφικότητα, τη συμμετοχή στις αποφάσεις, στην κριτική του κοινωνικού γίνεσθαι. Η αναστολή της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης ξαναέφερε το λογοτεχνικό διδακτισμό, τη σοβαροφάνεια, την απλοϊκότητα, τη δημοκοπία, την στειρότητα και την προσκόλληση στα κλισέ της προηγούμενης περιόδου. Και σε αυτή την περίοδο θα υπάρξουν έργα που ξεφεύγουν από την πεπατημένη, έργα με πνοή και ζωντάνια τα οποία σημειώνουν στροφή ως προς τη θεματική και το ύφος.¹⁴

Δ' περίοδος: 1940-1974

Η έναρξη του Ελληνοϊταλικού πολέμου και η πτώση της απριλιανής δικτατορίας και εγκαθίδρυση της αστικής Δημοκρατίας στη χώρα κάτω από την πίεση του λαϊκού κινήματος είναι τα οριακά γεγονότα αυτής της περιόδου. Μετά το 1945 αλλάζουν πολλά πράγματα στο χώρο της Παιδικής Λογοτεχνίας κάτω από την πίεση πολλών παραγόντων όπως είναι ο Εμφύλιος (1947-1949), η αλλαγή του συσχετισμού των πολιτικών-κοινωνικών σχηματισμών, η ολοένα αυξανόμενη αστυφιλία, η διακίνηση ιδεών, το «αμερικανικό μοντέλο» ζωής το οποίο οδήγησε τον ελληνικό λαό σε ένα άκρατο καταναλωτισμό και ο ερχομός της τηλεόρασης.

Στην Παιδική Λογοτεχνία σημειώνεται μία αλλαγή στις ιδέες και τους προβληματισμούς. Αυτή την περίοδο μεταφράζονται περισσότεροι και καλύτεροι συγγραφείς των οποίων οι ιδέες είναι κυρίως προοδευτικές. Αυξάνεται, επίσης, εντυπωσιακά ο αριθμός εκείνων των συγγραφέων που γράφουν συνειδητά για το παιδί και ανάμεσα τους ξεχωρίζουν οι γυναίκες. Ακόμη, αλλάζουν οι συσχετισμοί και οι εκτιμήσεις για το ρόλο της Παιδικής Λογοτεχνίας στην πνευματική ανάπτυξη των παιδιών, με αποτέλεσμα να υποχωρήσει ο ελιτισμός κάποιων επικριτών της Εθνικής Λογοτεχνίας και να γίνει η αναγνώριση ότι η Παιδική Λογοτεχνία μπορεί να αυτονομηθεί μέσα στα πλαίσια της.

¹⁴ ό.π., σ. 18-19

Κυρίαρχα συμβάντα σε αυτή την περίοδο τα οποία ήταν καθοριστικά για το μέλλον της Παιδικής Λογοτεχνίας είναι δύο γεγονότα: η ίδρυση της Γυναικείας Λογοτεχνικής Συντροφιάς και του Κύκλου του Ελληνικού Παιδικού βιβλίου. Αυτά τα δύο γεγονότα που είναι ομόλογα στους σκοπούς αλλά διαφορετικά στο έργο έβαλαν τα θεμέλια για να οικοδομηθεί το μέλλον της Παιδικής Λογοτεχνίας, επομένως επιβάλλεται πριν παρουσιαστούν τα γεγονότα της επόμενης περιόδου να μελετηθούν οι ρόλοι των παραπάνω γεγονότων¹⁵.

1. Η Γυναικεία Λογοτεχνική Συντροφιά

Το 1955 μία συντροφιά με μέλη γυναίκες-συγγραφείς, που η καθεμία ξεχωριστά είχε ένα σημαντικό πνευματικό έργο να παρουσιάσει, αποφάσισαν να δράσουν κάτω από ένα συστηματικό σκοπό ο οποίος έχει ως επίκεντρο το παιδί και την πολιτιστική άνοδο του. Η παρατήρηση, όμως, της ποιήτριας Ρένας Καρθαίου ότι τα εξωσχολικά παιδικά αναγνώσματα ήταν σχεδόν όλα από ξένες μεταφράσεις ενώ τα καλά ελληνικά βιβλία ήταν ελάχιστα στάθηκε αφορμή να ασχοληθούν τα μέλη της Ομάδας με την «ελληνοποίηση» του παιδικού βιβλίου. Συγκεκριμένα, ο Β.Δ. Αναγνωστόπουλος αναφέρει στη μελέτη του για την μεταπολεμική Ελληνική Παιδική Λογοτεχνία ότι στόχος της Γυναικείας Λογοτεχνικής Συντροφιάς, από το 1958, ήταν η «ελληνοποίηση» του παιδικού βραβείου μέσω των λογοτεχνικών της βραβείων. Έτσι, αποφάσισαν την ειδική προκήρυξη βραβείων για τη συγγραφή παιδικών βιβλίων.¹⁶

Τα πρώτα χρόνια της λειτουργίας της Ομάδας-κι αυτό είναι το αξιοσημείωτο-η κοινή γνώμη ελάχιστα γνωρίζει για το έργο της και ο πνευματικός κόσμος τηρεί στάση μάλλον αδιάφορη, για να μην ισχυριστούμε πως αγνοεί το γεγονός. Αυτό, βέβαια, δεν εμποδίζει την Γυναικεία Λογοτεχνική Συντροφιά να συνεχίσει το έργο της. Η δραστηριοποίηση, κυρίως, νέων πνευματικών δυνάμεων για το γράψιμο έργων με αποδέκτες τα

¹⁵ ό.π., σ.,19-21

¹⁶ Β.Δ. Αναγνωστόπουλος, *Η ελληνική παιδική λογοτεχνία κατά τη μεταπολεμική περίοδο (1945-1958)*, Καστανιώτη, Αθήνα 1991. σ., 31

παιδιά. η επιβολή μιας ελληνικής γραμμής στα έργα αυτά. η καλλιέργεια της γλώσσας και η σωτηρία της από λογής επιδράσεις. η δημιουργία ενός φυτώριου νέων συγγραφέων (οι οποίοι θα ασχολούνταν αποκλειστικά με το παιδί), το πέρασμα του μηνύματος στην Παιδική Λογοτεχνία πως τα έργα για παιδιά πρέπει να εμπνέονται «από αισιοδοξία και πίστη», είναι οι σκοποί που ενέπνεαν την Ομάδα αυτή και της έδιναν δύναμη στο να συνεχίσει το έργο της.

17

Οι κυριότεροι στόχοι των βραβείων, όπως τους αναφέρει ο Β.Δ. Αναγνωστόπουλος στην μελέτη του ήταν: α) Η «ελληνοποίηση» του παιδικού βιβλίου που δεν εννοείται ως φανατικός σοβινισμός, αλλά έκφραση των στοιχείων που θεμελιώνουν την ελληνική ταυτότητα. Η Τατιάνα Σταύρου είχε αναφέρει σχετικά ότι την «ελληνοποίηση» του παιδικού βιβλίου δεν την περιορίζουν σε εξωτερικά σχήματα. Επιθυμία τους είναι τα Ελληνόπουλα να μην «τρέφονται» μόνο με ξένες τροφές αλλά να έχουν παράλληλα και τις εγχώριες, β) Ιδεολογικά πρέπει «τα έργα να κινούνται μέσα στην ελληνική πραγματικότητα», γ) Πρέπει να εκφράζουν πίστη και αισιοδοξία για τη ζωή, δ) Πρέπει να έχουν λογοτεχνική ποιότητα, να είναι γραμμένα στη δημοτική, να είναι «βιβλία τίμια, καθαρά και να έχουν την αλήθεια της τέχνης και της ζωής».¹⁸

Η Ομάδα αυτή οικοδόμησε την μεταπολεμική Παιδική Λογοτεχνία και την έβαλε σε ένα δρόμο. Από το 1958, που άρχισε τους λογοτεχνικούς διαγωνισμούς της και στην μετέπειτα εξελικτική της πορεία έχει επιδείξει μια ευρωστία δράσης και έχει προσδώσει ένα κύρος στην Ελληνική Παιδική Λογοτεχνία.¹⁹ Με την προσφορά της η Γυναικεία Λογοτεχνική Συντροφιά επηρέασε με την κριτική που άσκησε και την εμπειρία της τον προσανατολισμό της μεταπολεμικής παιδικής λογοτεχνίας και ανέδειξε πολλούς συγγραφείς και ποιητές. Επίσης, συσπείρωσε τις λογοτεχνικές δυνάμεις που μπορούσαν να προσφέρουν στο παιδικό βιβλίο, έδωσε περίπου διακόσια έργα λογοτεχνικά όλων των κατηγοριών, προώθησε στην αγορά το

¹⁷ Α. Δελώνης, ό.π., σ., 21

¹⁸ Β.Δ. Αναγνωστόπουλος, ό.π., σ., 36

¹⁹ Α. Δελώνης, ό.π., σ., 21

ελληνικό βιβλίο και τέλος υπήρξε το ιστορικό αίτιο για μια σειρά από ανάλογες ενέργειες.²⁰

Πρόεδρος αυτής της συντροφιάς γυναικών ήταν η γνωστή λογοτέχνης Τατιάνα Σταύρου-αν και η ίδια δεν έγραψε έργο για τα παιδιά. Μερικές συγγραφείς οι οποίες δραστηριοποιήθηκαν μέσα από την Γυναικεία Λογοτεχνική Συντροφιά ήταν οι: Ιωάννα Μπουκουβάλα-Αναγνώστου, η Έφη Αιλιανού, η Όλγα Βότση, η Λιλή Ιακωβίδη, η Ξένη Κερασιώτη, η Μελισσάνθη, η Μυρτιώτισσα, η Ελένη Ουράνη, η Ζωή Κανάβα κ.α.

Η Γυναικεία Λογοτεχνική Συντροφιά έχει πραγματοποιήσει εκδόσεις οι οποίες είναι: α) «Τα Βραβεία μας»(1974), β) «Τα είκοσι μας χρόνια» (1978), γ) «Βραβευμένα Παιδικά Βιβλία»(1984) και «Παιδική Πρωτοχρονιά», ανθολόγιο κειμένων από βραβευμένα βιβλία για παιδιά. Μέσα σε αυτές τις εκδόσεις φανερώνονται οι σκοποί, οι προθέσεις, οι σκέψεις, η φιλοσοφία και η δραστηριότητά της. Μέσα στην Ιστορία της Ελληνικής Παιδικής Λογοτεχνίας η προσφορά της Γυναικείας Λογοτεχνικής Συντροφιάς ήταν καθοριστική και σημαντική.²¹

2. Ο Κύκλος του ελληνικού παιδικού βιβλίου

Ο κύκλος του ελληνικού παιδικού βιβλίου ιδρύθηκε το Φεβρουάριο του 1969 και βοήθησε στο να αυτονομηθεί η νεότερη Ελληνική Παιδική Λογοτεχνία σε ιδιαίτερο κλάδο της Εθνικής μας Λογοτεχνίας. Κάποια από τα αρχικά μέλη που συμμετείχαν στη Γυναικεία Λογοτεχνική Συντροφιά αποχώρησαν ούτως ώστε να ιδρύσουν ένα Σωματείο, το οποίο να αναγνωριστεί επίσημα από το κράτος και να αποτελέσει μέρος του Διεθνούς Συνδέσμου Βιβλίων για νεαρά άτομα, ο οποίος με τη σειρά του είχε ιδρυθεί το 1953, ώστε να δουλέψει για την προώθηση του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου

²⁰ Β.Δ. Αναγνωστόπουλος, ό.π., σ. 36-37

²¹ Α. Δελώνης, ό.π., σ.22

στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Ο κύκλος λειτούργησε άτυπα ως Ομάδα συγγραφέων και εικονογράφων από το 1964.²²

Η προσφορά του κύκλου του ελληνικού παιδικού βιβλίου είναι πολύτιμη διότι γύρω του συσπειρώνει όλους τους πνευματικούς ανθρώπους που είναι διατεθειμένοι να εργαστούν για την αυτονόμηση της Ελληνικής Παιδικής Λογοτεχνίας, με συστηματικό τρόπο και επίσημο αγωνίζεται για την προώθηση της, όχι μόνο ανάμεσα σε συγγραφείς αλλά και σε άλλα επίπεδα όπως είναι οι εκπαιδευτικοί, οι εκδότες, οι εικονογράφοι, οι παιδοψυχολόγοι, οι γονείς, τα παιδιά κ.α. και οι δραστηριότητες του όπως είναι τα συνέδρια, οι συζητήσεις, οι διαλέξεις, οι εκθέσεις βιβλίων δεν περιορίζονται μόνο στο κοινό της Αθήνας αλλά επεκτείνονται σε όλη την ενδοχώρα, σε πόλεις και χωριά και τέλος με τις προσπάθειες του ο κύκλος του ελληνικού παιδικού βιβλίου κάνει γνωστό το ελληνικό παιδικό βιβλίο έξω από τα σύνορα της χώρας.²³

Οι ετήσιοι λογοτεχνικοί διαγωνισμοί για την ανάδειξη νέων συγγραφέων Παιδικής Λογοτεχνίας, η δημιουργία πρότυπων βιβλιοθηκών για τα παιδιά, η οργάνωση Εκθέσεων Ελληνικών παιδικών βιβλίων στην Ελλάδα και στο εξωτερικό, η ενίσχυση και η ευρεία διάδοση του παιδικού βιβλίου, η ενεργός συμμετοχή σε παγκόσμια συνέδρια για την Παιδική Λογοτεχνία, η οργάνωση συνεδρίων γι' αυτήν με την συμμετοχή και άλλων μαζικών φορέων όπως είναι οι σύλλογοι εκπαιδευτικών και γονέων, τα λογοτεχνικά σωματεία κ.α. και η κοινοποίηση των πορισμάτων, η έκδοση Ανθολογίων, η κινητοποίηση της κοινής γνώμης για την υπόθεση της Παιδικής Λογοτεχνίας είναι μερικές από τις παραγωγικές επιτεύξεις του Κύκλου του ελληνικού παιδικού βιβλίου.²⁴

Οι εκδοτικές δραστηριότητες αυτού του Κύκλου περιλαμβάνουν τη συνεχή, από το 1970 και εξής, ετήσια έκδοση του Δελτίου του με τις δραστηριότητες της προηγούμενης χρονιάς, την έκδοση δύο Ανθολογίων («Χρυσό Ρόδι» και «Χρυσό Μήλο») τα οποία καθρεφτίζουν την τελευταία λογοτεχνική παραγωγή των συγγραφέων για παιδιά, την περίληψη Πρακτικών των ομιλιών του 15^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου της I.B.B.Y. στην Αθήνα, ένα

²² ό.π., σ., 23

²³ ό.π., σ., 23

²⁴ ό.π., σ., 23-24

παραμύθι του Andersen (1975), φυλλάδια, αφίσες, τα Πρακτικά του Συνεδρίου Παιδικής Λογοτεχνίας (Οκτώβριος 1985) στη Θεσσαλονίκη. Ο Κύκλος οργάνωσε το 15^ο Διεθνές Συνέδριο της I.B.B.Y., το οποίο έγινε στην Αθήνα (28 Σεπτέμβρη-2 Οκτώβρη 1976) και είχε ως θέματα: α) το παραμύθι στην τεχνοκρατική εποχή, β) η ποίηση στη ζωή του σύγχρονου παιδιού και γ) η εικονογράφηση στην ποίηση και στο παραμύθι.

Χάρη στις προσπάθειες και στην εργασία του Κύκλου, η Ελληνική Παιδική Λογοτεχνία αυτονομήθηκε ως κλάδος και απέκτησε εγκυρότητα, ταυτότητα και συγκεκριμένους σκοπούς ύπαρξης και δημιουργίας.²⁵

Ε' περίοδος: 1974-σήμερα

Η εγκαθίδρυση της αστικής Δημοκρατίας στην Ελλάδα, μετά το επταετές φασιστικό καθεστώς της δικτατορίας, είναι η απαρχή της τελευταίας περιόδου. Σε αυτή την περίοδο έχουμε την Άνοιξη της Παιδικής μας Λογοτεχνίας αφού διαπιστώνεται πλέον η σπουδαιότητα της ύπαρξης της και η συμβολή της στην αγωγή των νέων γενεών.

Νέα κοινωνικά προβλήματα όπως είναι η Ειρήνη, το Οικολογικό, το πρόβλημα του Τρίτου Κόσμου, εμφανίζονται με αποτέλεσμα να διαμορφώνονται νέες θεματικές και νέοι προβληματισμοί. Στην Παιδική Λογοτεχνία παρατηρείται ένας αυξανόμενος ολοένα πολλαπλασιασμός εκδόσεων για παιδιά με παράλληλη άνοδο ποιότητας, ένα πλάτεμα της θεματογραφίας με την είσοδο σε αυτή των σύγχρονων κοινωνικών προβλημάτων, μία στροφή προς την κριτική και τη μελέτη της Παιδικής Λογοτεχνίας, μία αλματώδης ποιοτική άνοδος στην εικονογράφηση του Παιδικού βιβλίου, η εισαγωγή ενός ρεαλισμού, ένα πολλαπλασιασμό των αναφορών σε παιδικά βιβλία στον Ημερήσιο και Περιοδικό Τύπο, επίσης, παρουσιάζεται η πρώτη Ιστορία της Ελληνικής Παιδικής Λογοτεχνίας (1976) και καθιερώνεται από την Ακαδημία Αθηνών βραβείο για συγγραφέα Παιδικής

²⁵ ό.π., σ., 24

Λογοτεχνίας (1977). αναδεικνύονται νέοι συγγραφείς και αυξάνεται το ενδιαφέρον για την Παιδική Λογοτεχνία καθώς δραστηριοποιούνται και πολλοί εκπαιδευτικοί και γονείς και τέλος διεθνοποιείται η υπόθεση του ελληνικού παιδικού βιβλίου χάρη στις προσπάθειες του Κύκλου για το ελληνικό παιδικό βιβλίο.

Σε αυτή την περίοδο επιχειρείται μία αλλαγή στο ύφος το οποίο γίνεται πιο οικείο, φιλικό και άμεσο. Το χιούμορ και η αισιοδοξία εισβάλλουν στο παιδικό βιβλίο και έχουμε μία απελευθέρωση του παιδιού με την εισαγωγή στα βιβλία σύγχρονων ηρώων. Η είσοδος της τεχνολογίας και των κοινωνικών και παγκόσμιων προβλημάτων, η απεμπόληση του διδακτισμού αλλά και ο θεαματικός και καθοριστικός ρόλος της εικονογράφησης μαζί με μία γλώσσα μοντέρνα, νεανική αλλά όχι περιθωριακή κάνουν το βιβλίο πιο ελκυστικό στους μικρούς αναγνώστες.²⁶

1.3. Τάσεις και Ρεύματα της Ελληνικής Παιδικής Λογοτεχνίας

Η Ελληνική Παιδική Λογοτεχνία επηρεάστηκε από διάφορες τάσεις και ρεύματα, ιδιαίτερα στα μεταπολεμικά χρόνια. Αφού ολοκληρώθηκε η παρουσίαση των περιόδων της, η εξέταση των ρευμάτων και των τάσεων που επηρέασαν την εξελικτική της πορεία κρίνεται αναγκαία.

Πριν από τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο στην Ελληνική Παιδική Λογοτεχνία επικρατούν:

- 1) Ο λογοτεχνικός διδακτισμός ο οποίος χρησιμοποιείται από τους συγγραφείς για να διδάξουν το παιδί και να το διαπαιδαγωγήσουν μέσα από τα βιβλία τους. Αυτή η τάση επικράτησε κυρίως στις δύο πρώτες περιόδους της Ελληνικής Παιδικής Λογοτεχνίας και έκανε αισθητή την παρουσία της στις δύο επόμενες αλλά σχεδόν εξαφανίζεται στην τελευταία.

²⁶ ό.π., σ., 24-27

- 2) Ο εθνικο-θρησκευτικός φρονηματισμός, πρόκειται για την πρόθεση των συγγραφέων να προβληθούν οι έννοιες του πατριωτισμού, της θρησκευτικότητας και να διαμορφωθούν χαρακτήρες παιδιών σύστοιχοι μ' αυτές. Τουλάχιστον μέχρι τα 1940 η τάση αυτή επικρατεί, εάν δεν κυριαρχεί, στα παιδικά βιβλία, με εξαίρεση την περίοδο 1917-1920.
- 3) Ο συντηρητισμός. Τάση που φανερώνει την διάθεση και πρόθεση των συγγραφέων να προβάλλουν το πρότυπο ενός εύτακτου, υπάκουου, μη προβληματισμένου παιδιού χωρίς εξάρσεις και ανησυχίες. Αυτή η τάση όσο και οι δύο προηγούμενες υποχώρησαν όταν φάνηκε στην Ελλάδα η επίδραση του Σχολείου Εργασίας.
- 4) Ο ιδεαλισμός. (κάποιες φορές και ρομαντισμός). Τάση όπου εξιδανικεύονται τα πάντα, δεν φανερώνεται η αλήθεια και τα κοινωνικά προβλήματα στα παιδιά. Οι συγγραφείς που είναι επηρεασμένοι από αυτή την τάση τείνουν να μιλάνε στα παιδιά για χιμαιρικές ιδέες, για όνειρα και επιχειρούν την εισαγωγή του υπερ-ρεαλιστικού στοιχείου στο παιδικό βιβλίο.
- 5) Η τάση-κατεύθυνση του «Τέρπειν άμα και διδάσκειν». Οι συγγραφείς έχουν την πρόθεση μέσα από το παιδικό βιβλίο να ψυχαγωγήσουν το παιδί, αλλά και να του μεταδώσουν κάποιες χρήσιμες γνώσεις. Η τάση αυτή, κυρίαρχη στις δύο πρώτες περιόδους, ασθενεί στις δύο επόμενες και περνάει με ειλικρίνεια στα Βιβλία Λογοτεχνικών Γνώσεων στην πέμπτη περίοδο.

Οι παραπάνω τάσεις επικράτησαν στην Ελληνική Παιδική Λογοτεχνία πριν από το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο. Στη μεταπολεμική Ελληνική Παιδική Λογοτεχνία οι κυρίαρχες τάσεις που επικράτησαν, σε συνδυασμό πάντα με πολλά άλλα γεγονότα είναι:

- 1) Τάση για Ελληνοποίηση του παιδικού βιβλίου στη χώρα μας. Αυτός είναι ένας από τους κύριους στόχους των διαγωνισμών που θέσπισε η Γυναικεία Λογοτεχνική Συντροφιά (1958). Άξονας στα παιδικά βιβλία

είναι ο ελληνικός χώρος, η ελληνική ιστορία, η σύνδεση με τις ρίζες, η γνώση του ελληνικού κόσμου, η δημιουργία, δηλαδή, νεοελληνικής συνείδησης.

- 2) Η τάση για πληροφόρηση. Αυτό είναι ένα φαινόμενο του νεοελληνικού παιδικού βιβλίου που έχει τις ρίζες του στο γνωστό «τέρπειν άμα και διδάσκειν» του Λ. Μελά. Στην εποχή μας, όπου επικρατεί σε όλα τα πεδία η πληροφόρηση, η ενημέρωση και η ανάγκη εκσυγχρονισμού της γνώσης, η τάση αυτή επικρατεί ιδιαίτερα σε βιβλία επιστημονικής φαντασίας, οικολογικά, ιστορικά κ.α. Όταν η πληροφόρηση δεν επηρεάζει σε αρνητικό βαθμό τον μύθο και τη δράση του βιβλίου τότε έχει θετικά αποτελέσματα.
- 3) Ο ρεαλισμός. Ρεαλιστικά στοιχεία που χρησιμοποιούν οι συγγραφείς στα βιβλία τους, πέραν της περιγραφής. Ο λόγος διαποτίζεται με ένα στοιχείο αμεσότητας κι αποκαθιστά μία ουσιαστική σχέση και επικοινωνία συγγραφέα και αναγνώστη. Ο ρεαλισμός είναι θεμιτός στο σημείο που δεν αποστεώνει το λυρικό και μυθικό πλέγμα ενός θέματος και δεν αφαιρεί την ποίηση από τα πράγματα, διότι το παιδί σε αυτήν την τρυφερή ηλικία έχει πάντα ανάγκη από το ονειρικό και μαγικό στοιχείο.
- 4) Η αταξική όραση. Οι συγγραφείς δεν διακρίνουν τους ήρωες τους σε πλουσίους και φτωχούς, κουτούς ή έξυπνους, λευκούς ή έγχρωμους, κ.α. Βλέπουν αντικειμενικά τους «ήρωες» και τους τοποθετούν να δρουν σε κοινωνίες όπου κύριος στόχος είναι η κοινωνική δικαιοσύνη, η πνευματική εντιμότητα, η δημοκρατία, η αλληλεγγύη, η ισότητα των φύλων, η συνεργατικότητα και η συντροφικότητα.
- 5) Η απλούστευση της γλώσσας και η εκφραστική λιτότητα. Αυτά τα χαρακτηριστικά δίνουν μία πυκνότητα στο λόγο και μία κυριολεξία, αν και κάποιες φορές καταλήγουν να δίνουν μία ευτελή και κάπως φτωχή εικόνα της ελληνικής γλώσσας.

- 6) Η πολιτικοποίηση. Προσπάθεια να πολιτικοποιηθούν τα παιδιά, να συνειδητοποιήσουν κάποια κοινωνικά προβλήματα και στη συνέχεια να συνειδητοποιηθούν και να ενεργούν ως πολίτες.
- 7) Ο μελλοντισμός. Η προετοιμασία του παιδιού μέσα από τα δρώμενα του βιβλίου να αντιμετωπίσει τα προβλήματα του μέλλοντος, μέλλον στο οποίο κυριαρχούν η τεχνολογία και η επιστήμη. Αυτό επιτρέπει στους συγγραφείς να δουν από μία νέα οπτική τις δυνατότητες που τους παρέχει η τεχνολογία, να τις εκμεταλλευτούν και να εκμαιεύσουν λύσεις για το μέλλον, να δώσουν, δηλαδή, στο έργο τους νέες διαστάσεις.
- 8) Το ύφος έχασε το πομπώδες, το βερμπαλιστικό, το αναγλυφικό που είχε σε παλαιότερες εποχές κι απέκτησε μία απλότητα και σαφήνεια. Έγινε πιο οικείο και ζεστό, προσέγγισε τις εμπειρίες του παιδιού και το κερδίζει όχι πλέον με εξωτερικά στολίδια μα με την ουσία και την αλήθεια που μεταδίδει, την αμεσότητα που είναι ένας τρόπος για να πλησιάσει το παιδί την ουσία του έργου.²⁷

1.4. Η θεματογραφία

Η θεματογραφία είναι διευρυμένη αισθητά από ότι σε προηγούμενες περιόδους και προβάλλει άλλα πρότυπα ζωής κι άλλες αξίες. Επικρατεί μία τάση «για ανανεωτικές ροπές» και «με ιδιαίτερη επιτυχία εμφανίζονται έργα κοινωνικού προβληματισμού και διεθνιστικού ανθρωπισμού», όπως παρατηρεί ο Αντ. Μπενέκος. Μεταπολεμικά σημειώνεται μία αλλαγή στον κόσμο μας και επομένως οι συγγραφείς κλήθηκαν να προσαρμόσουν τα έργα τους στις ιλιγγιώδεις αυτές αλλαγές και να δώσουν νέες προτάσεις, νέες ιδέες, νέα θέματα και νέους ανθρώπινους τύπους στο παιδικό βιβλίο.

Τα θέματα που κυριαρχούν στο παιδικό βιβλίο είναι τα εξής:

α) Το οικολογικό, δηλαδή η αλόγιστη καταστροφή της ισορροπίας στη φύση και η ανάγκη γι' αυτό να προστατευτεί το περιβάλλον. Βέβαια, δεν έχουν όλα τα άτομα το ίδιο μερίδιο ευθύνης, μεγαλύτερη ευθύνη έχει το κεφάλαιο το

²⁷ ό.π. σ.,27-30

οποίο για το κέρδος και αδιαφορώντας για τις συνέπειες καταστρέφει ασύστολα το περιβάλλον. Συνάρτηση του θέματος αυτού είναι και το ενεργειακό πρόβλημα.

β) Η επιστημονική φαντασία, δηλαδή η αντιπαράθεση της στη γη με τη ζωή στο διάστημα, οι συνέπειες, οι σχέσεις ανθρώπων-εξωγήινων, και άλλα σχετικά θέματα, στα οποία κυρίαρχο στοιχείο είναι οι δυνατότητες και προοπτικές των σύγχρονων επιστημονικών κατακτήσεων σε σχέση με τον παράγοντα άνθρωπο (σχέση άνθρωπου-μηχανής).

γ) Ο κοινωνικός προβληματισμός, ο οποίος έχει ως στόχο να γνωρίσουν και να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά προβλήματα οικογενειακά (όπως λόγου χάρη το διαζύγιο κ.α.), κοινωνικά (όπως η αστυφιλία, η μετανάστευση, η ειρήνη κ.α.) και εθνικά (όπως η Δικτατορία, η Εθνική Αντίσταση κ.α.)

δ) Η Ιστορία η οποία κατέχει πάντα ένα τμήμα που απασχολεί κάποιους συγγραφείς, λειτουργεί, όμως, κυρίως μέσα από ερεθίσματα που δίνουν οι προκηρυσσόμενοι λογοτεχνικοί διαγωνισμοί, ενώ

ε) Η Θρησκεία ελάχιστα απασχολεί τους σύγχρονους συγγραφείς, αλλά απασχολεί μία ομάδα χριστιανών συγγραφέων που δρουν σε κλειστά κυκλώματα και δίνουν βιβλία μονότροπα ιδωμένα.

Το παιδικό βιβλίο μέσα από το θέμα του περνάει στους μικρούς αναγνώστες αξίες και πρότυπα όπως είναι η συνεργασία, η φιλία, η αγάπη, ο αγώνας, η ειρήνη, η αλήθεια, η αλληλεγγύη, η ελευθερία κ.α. Το παιδί μιμείται τους ήρωες των βιβλίων οι οποίοι είναι εκφραστές αυτών των αξιών. Σήμερα, ιδιαίτερα, προβάλλεται το συνειδητοποιημένο και ενεργοποιημένο παιδί, η αξία της ομάδας, η συνεργατικότητα, η διεθνής αλληλεγγύη, η αταξική μορφή της κοινωνίας, η ισότητα των δύο φύλων και μία σειρά από άλλες σημαντικές αξίες που βοηθούν το παιδί να σχηματίσει το χαρακτήρα του και να διαμορφώσει την προσωπικότητά του.²⁸

²⁸ ό.π., σ., 31-32

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: Λογοτεχνία : πηγή τεκμηρίων για την κοινωνική και ιστορική πραγματικότητα;

Λογοτεχνία: Πηγή ιστορικών τεκμηρίων:

Ένα θέμα, το οποίο έχει απασχολήσει κατά καιρούς τους μελετητές είναι εάν τα λογοτεχνικά κείμενα μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως τεκμήρια ιστορικά και κοινωνικά και, κατά συνέπεια ως αξιόπιστες πηγές ανθρωπολογικής έρευνας.

Η σχέση των λογοτεχνικών κειμένων με την ιστορική-κοινωνική πραγματικότητα είναι ένα ζήτημα που απασχολεί την κριτική από τον 19^ο αιώνα και έχει διερευνηθεί μέσα από διαφορετικές και αντίθετες μεθόδους προσέγγισης των κειμένων. Παρά τις διαφωνίες των μελετητών, γενικά αποδεκτή θεωρείται η άποψη ότι η ιστορική και κοινωνική διαδικασία «αποτελεί τη *sine qua non* προϋπόθεση της δημιουργίας τους, δηλαδή της κατανόησής τους, αφού είναι αυτή που επιβάλλει τους κώδικες αληθοφάνειας που εξασφαλίζουν στα κείμενα την επικοινωνιακή τους λειτουργία.»²⁹

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη του Δερμεντζόπουλου για τη σχέση των λογοτεχνικών κειμένων με την ιστορική-κοινωνική πραγματικότητα. Ο Δερμεντζόπουλος αναφέρει ότι τα λογοτεχνικά κείμενα εμπεριέχουν ιστορικά στοιχεία και πληροφορίες, αξίες, στερεότυπα και κανόνες, παραστάσεις και προσλήψεις που προκαλούν την ερευνητική διαδικασία στο επίπεδο της μελέτης της ιστορίας των νοοτροπιών και της κοινωνιολογίας της λογοτεχνίας και της τέχνης. Ακόμη παραπέρα, τα κείμενα του γραπτού λογοτεχνικού λόγου συνιστούν ουσιώδεις πηγές και κίνητρα για τη διερεύνηση των παραστάσεων και των προσλήψεων δεδομένων κοινωνικών

²⁹ Τζούμα Α., «Διπλή ανάγνωση του κειμένου», Επικαιρότητα. Αθήνα: 1991. σ.. 52-53

και ιστορικών φαινομένων. που έως τώρα ανήκαν αποκλειστικά στη δικαιοδοσία των παραδοσιακών «ιστορικών αντικειμένων και πηγών».³⁰

Ακόμη επισημαίνει ότι ως ιδιάζον τεκμήριο της ιστοριογραφίας, το λογοτεχνικό «κείμενο» εγγράφει και συμπυκνώνει πάνω του ένα σύνολο τόσο ιστορικό-κοινωνιολογικών όσο και μεθοδολογικών αναφορών, που μπορούν να αποδεσμευτούν στην ερευνητική διαδικασία και που όμως παρέμεναν ανεκμετάλλευτες σε μεγάλο βαθμό από την έως τώρα παραδοσιακή χρήση των ιστοριογραφικών πηγών.³¹

Θεωρώντας δεδομένο, επομένως, ότι το λογοτεχνικό κείμενο εμπεριέχει, άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο ευδιάκριτα, τα ίχνη του ιστορικού-κοινωνικού πλαισίου στο οποίο εγγράφεται (πραγματολογικά στοιχεία, συστήματα αξιών, συλλογικές παραστάσεις και ιδεολογήματα, κοινωνικοί ρόλοι και νοοτροπίες), αυτό που ουσιαστικά προβληματίζει είναι η χρησιμοποίηση του ως ενός κοινού ιστορικού-κοινωνικού τεκμηρίου· προβληματισμός που πηγάζει και συμπυκνώνεται στα εξής ερωτήματα: με ποιο τρόπο περνά η ιστορική-κοινωνική πραγματικότητα στη λογοτεχνία; ο μετασχηματισμός της με βάση τις μορφές και τις συμβάσεις που ορίζουν τη λογοτεχνία ως ιδιαίτερο είδος νομιμοποιεί μια θεώρηση του λογοτεχνικού κειμένου ως άμεσης, και κατά συνέπεια πιστής ή μάλλον αξιόπιστης αναπαράστασης του εξωτερικού κόσμου;³²

Η λογοτεχνία ως γραπτό σημειακό σύστημα προϋποθέτει μια ορισμένη συστηματική οργάνωση, έναν ιδιαίτερο κώδικα που το σχηματοποιεί και βάσει του οποίου τα συστατικά στοιχεία του διευθετούνται σε κειμενική μορφή, στοχεύοντας όχι στην πληροφόρηση αλλά στη δημιουργία σημασίας.³³ Με άλλα λόγια η λογοτεχνία ως γλώσσα μέσα στη γλώσσα μορφοποιείται μέσω της κειμενικής διάταξης γλωσσικών δεδομένων και, κατά συνέπεια, η ιστορική-κοινωνική πραγματικότητα δεν είναι δυνατόν να αποτυπωθεί σε ένα

³⁰ Δερμεντζόπουλος Χ., «Το ληστρικό μυθιστόρημα στην Ελλάδα. Μύθοι-Παραστάσεις-Ιδεολογία», εκδόσεις Πλέθρον, Αθήνα: 1997, σ., 16

³¹ ό.π., σ., 16-17

³² Παπαρούση Μ., «Σχέση κοινωνικής πραγματικότητας και λογοτεχνίας: Κοινωνιοσημειωτική προσέγγιση», άρθρο υπό δημοσίευση

³³ Παπαρούση Μ., ό.π., άρθρο υπό δημοσίευση

λογοτεχνικό έργο παρά με τη μεσολάβηση της γλώσσας και μέσα από μια διαδικασία παραγωγής νοήματος, βασιζόμενη στους ιδιαίτερους κανόνες που ορίζουν το λογοτεχνικό είδος.³⁴ Τα ιστορικά-κοινωνικά δεδομένα περνώντας, δηλαδή, από το επίπεδο της πραγματικότητας στο επίπεδο της λογοτεχνίας μετασχηματίζονται μέσα από μια σειρά ποικίλων επιλογών και συνδυασμών· επιλογές, καθορισμένες συνήθως από ιδεολογικές προτιμήσεις, που επιτελεί ο λογοτέχνης μέσα από ένα πλήθος πραγματολογικών δεδομένων και συνδυασμοί βάσει των οποίων τα κειμενικά στοιχεία δομούνται ως ένα οργανωμένο σύμπαν, που ακριβώς επειδή μεσολαβούν ανάμεσα στην έξωκειμενική και την κειμενική πραγματικότητα, καταδεικνύουν την εμφανή αδυναμία μιας ανάγνωσης των ιστορικο-κοινωνικών αναφορών μέσα στο λογοτεχνικό κείμενο βασιζόμενης αποκλειστικά και μόνο στο δηλωτικό τους χαρακτήρα – και, κατά συνέπεια, αναιρούν και τη θεώρηση της λογοτεχνίας ως φωτογραφικής αντανάκλασης της πραγματικότητας.³⁵

Δεν είναι, λοιπόν, ως σχέση αναπαραγωγής που περνάει στο λογοτεχνικό κείμενο η έξω από αυτό πραγματικότητα, αλλά ως γλωσσική διατύπωση και ως κειμενικός σχηματισμός.³⁶ Το λογοτεχνικό κείμενο συνιστά μία μετα-πραγματικότητα και υπ' αυτή την έννοια ο άμεσος συσχετισμός των ιστορικο-κοινωνικών αναφορών που εμπεριέχει με τα δεδομένα της πραγματικότητας αποδεικνύεται όχι μόνο άνευ ουσιαστικού αντικειμένου, αφού παραμένει και περιορίζεται σε ένα περιγραφικό επίπεδο, αλλά και εξαιρετικά επισφαλής, αφού έτσι εξομοιώνονται ετερογενή επίπεδα (λογοτεχνικό έργο / ιστορική περίοδος) αλλά και αποσιωπάται η κοινωνική σημασιολόγηση της γλώσσας.³⁷ Έχοντας, λοιπόν, ως θεωρητική αφετηρία την κοινωνική διάσταση του συστήματος της γλώσσας και συμμεριζόμενοι, κατά συνέπεια, την άποψη της σύγχρονης σημειωτικής ότι η λογοτεχνία ως κοινωνικά προσδιορισμένο προϊόν εγγράφει την κοινωνική διαδικασία στο επίπεδο της μορφικής της οργάνωσης, θεωρούμε ότι θεμελιώδους σημασίας

³⁴ Παπαρούση Μ., ό.π., άρθρο υπό δημοσίευση

³⁵ Παπαρούση Μ., ό.π., άρθρο υπό δημοσίευση

³⁶ Παπαρούση Μ., ό.π., άρθρο υπό δημοσίευση

³⁷ Παπαρούση Μ., ό.π., άρθρο υπό δημοσίευση


είναι η κατάδειξη «αυτού που ιδεολογικά οργανώνεται μέσα στη μορφή.»³⁸ Οσον αφορά, δηλαδή, το σύνολο των ιστορικο-κοινωνικών εγγραφών που συμπυκνώνονται στα κείμενα αυτό που ενδιαφέρει και αποτελεί πεδίο μελέτης δεν είναι η δηλωτική τους λειτουργία αλλά η οριοθέτηση της αξιολογικής τους θέσης απέναντι στην εξωκειμενική πραγματικότητα στην οποία αναφέρονται και η διερεύνηση όλων εκείνων των μορφικών επιλογών (στο επίπεδο οργάνωσης τόσο των σημαινόντων όσο και των σημαινομένων) μέσα από τις οποίες μεταφέρεται η στάση τους απέναντι στον κόσμο. Με άλλα λόγια, το λογοτεχνικό κείμενο δεν μας ενδιαφέρει ως πηγή πληροφοριών, ως αξιόπιστο ιστορικο-κοινωνικό τεκμήριο, το οποίο ταυτιζόμενο με ένα συγκεκριμένο πραγματολογικό υλικό προσφέρει την καλύτερη γνώση μιας συγκεκριμένης περιόδου ή κοινωνίας αλλά ως πεδίο αλληλεπίδρασης ιστορικο-κοινωνικών συντεταγμένων και μορφικών επιλογών.³⁹

Προκειμένου, λοιπόν, να γίνει λόγος για την τοποθέτηση των κειμένων της λογοτεχνίας στο πλαίσιο της ανθρωπολογικής-κοινωνιολογικής έρευνας, είμαστε υποχρεωμένοι να λάβουμε υπόψη ότι το «πληροφοριακό» υλικό που παρέχει το λογοτεχνικό κείμενο για την εξωκειμενική πραγματικότητα δεν είναι προϊόν πιστής αναπαραγωγής αλλά μετασχηματισμών και σημασιοδοτήσεων υπό συγκεκριμένη οπτική γωνία. Δεν το εκλαμβάνουμε, συνεπώς, ως βεβαιότητα αλλά ως μία «άποψη» της πραγματικότητας, ως «έναν» από τους «λόγους» που εκφέρονται γι' αυτή την πραγματικότητα.⁴⁰

³⁸ Τζούμα Α. ό.π., σ. 53

³⁹ Παπαρούση Μ., ό.π., άρθρο υπό δημοσίευση

⁴⁰ Παπαρούση Μ., ό.π., άρθρο υπό δημοσίευση



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο Ιδεολογικές διαστάσεις της Παιδικής Λογοτεχνίας

3.1. Τι σημαίνει ο όρος «Ιδεολογία»

Ο Ηρακλής Καλλέργης στην προσπάθειά του να ορίσει την ιδεολογία σε σχέση με την Παιδική Λογοτεχνία καταλήγει στον παρακάτω ορισμό: «Η ιδεολογία-που με απλά λόγια είναι ένα σύστημα ιδεών που εκφράζει μία αντίληψη για τον κόσμο και την ιστορία μέσα από την οπτική μιας ομάδας, μιας τάξης ή μιας πολιτικής παράταξης-έχει δύο βασικά γνωρίσματα: α) στηρίζεται σε κάποιες εσωτερικές αρχές και β) διακρίνεται για την έντονη τάση μεταβολής της κοινωνικής πραγματικότητας. Σε τελευταία ανάλυση, όλες οι ιδεολογίες διεκδικούν το προνόμιο όχι μόνο να ερμηνεύσουν τον κόσμο αλλά, αλλά και να τον αλλάξουν».⁴¹

Η Μένη Κανατσούλη για τις ανάγκες του βιβλίου της «Ιδεολογικές Διαστάσεις της Παιδικής Λογοτεχνίας» χρησιμοποιεί την έννοια ιδεολογία για να ορίσει τα συμπεράσματα, τις απόψεις και τις σχετικές συζητήσεις σχετικά με τις κοινωνικές και πολιτισμικές αξίες, είτε διατυπώνονται με τρόπο φανερό είτε με καλυμμένο. Ακόμη, με τον όρο ιδεολογία εννοεί και αυτό που αποτυπώθηκε ως ιδεολογία στην κοινή λογική, αυτή που καθορίζει την καθημερινότητα και χωρίς να έχει, φανερά τουλάχιστον, σχέση με πολιτικές θεωρήσεις ή διεκδικήσεις, αφού άλλωστε η γλώσσα της λογοτεχνίας-και γενικά η γλώσσα-δεν αποσκοπεί μόνο να αποδίδει σημασίες, έχει και αξιολογικό ρόλο, συνεπώς ιδεολογικό. Επίσης, επισημαίνει ότι κάθε είδος γραφής είναι ιδεολογικό-στο βαθμό που κάθε γραφή είτε απλώς προβάλλει κάποιες αξίες είτε τις παράγει. Ακόμη, συνδέεται αναγκαστικά με ένα

⁴¹ Ε. Καλλέργης, «Το πρόβλημα της ιδεολογίας στα παιδικά λογοτεχνήματα», στο Προσεγγίσεις στην Παιδική Λογοτεχνία, Καστανιώτης Αθήνα 1995, σ.138

συγκεκριμένο κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο το οποίο διαποτίζει τα λογοτεχνικά κείμενα με τις δικές του αξίες και συνεπώς με την ιδεολογία του⁴².

Όσον αφορά τη θεωρία της παιδικής λογοτεχνίας (και συνεπώς το παιδικό βιβλίο), αυτή είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το ζήτημα της ιδεολογίας. Οι θεωρητικοί της παιδικής λογοτεχνίας ασχολούνται συχνά με το θέμα της ιδεολογίας, στις αγγλόφωνες μάλιστα χώρες τους κριτικούς των παιδικών βιβλίων τους εντάσσουν σε δύο μεγάλες και αντίπαλες ομάδες-τους βιβλιοκεντρικούς κριτικούς (book people) που επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στη σπουδαιότητα του κειμένου και τους παιδοκεντρικούς (child people) που προσηλώνουν το ενδιαφέρον τους στο παιδί αναγνώστη, χωρίς να δίνουν την προτεραιότητα και να κρίνουν ως πρωταρχικής σπουδαιότητας την ποιότητα των προς ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων. Ο παραπάνω διαχωρισμός επικαλύπτει ουσιαστικά την πραγματική ιδεολογική τους αντίθεση ή και αντιπαλότητα.

Η αντιπαράθεση των δύο ομάδων συχνά οδηγεί στη χρήση επιχειρημάτων υπερβολικών στην αντίθεση τους και ενίοτε προκαλεί έντονους διαξιφισμούς και πολωτικές ακρότητες. Συνεπώς, η μία πλευρά υπερτονίζει την κριτική του ενήλικου αναφορικά με την ποιότητα των λογοτεχνικών κειμένων αλλά ταυτόχρονα εξαντλεί όλο το ενδιαφέρον της στις λογοτεχνικές ποιότητες του κειμένου. Η άλλη δε πλευρά επιμένει στη σημασία των κρίσεων που εκφράζουν τα παιδιά για τα λογοτεχνικά κείμενα και επικεντρώνει όλο της το ενδιαφέρον στον αναγνώστη-μιλώντας έτσι κυρίως για τις επιρροές των κειμένων στη διαιώνισή ή την εμπέδωση ή την ανατροπή των κοινωνικών και πολιτικών αξιών.⁴³

Η Μένη Κανατσούλη σχολιάζει την αντιπαράθεση των δύο παραπάνω ομάδων επισημαίνοντας ότι «...η ελλειπτική προσέγγιση του θέματος των παιδικών βιβλίων και της ιδεολογικής τους σκοπιμότητας, τόσο από τους μεν όσο και από τους δε, παρουσιάζει δύο σοβαρές ενστάσεις, μία για την κάθε πλευρά-οι μεν child people αντιμετωπίζουν μονοδιάστατα το λογοτεχνικό

⁴² Μένη Κανατσούλη, *Ιδεολογικές Διαστάσεις της Παιδικής Λογοτεχνίας*, Τυπωθιω-Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα 2000, σ. 17-18

⁴³ ό.π., σελ. 18-19

κείμενο, εφόσον βασίζονται σχεδόν αποκλειστικά στις ποιοτικές αξιολογήσεις των ενηλίκων, αγνοώντας εν τέλει τον άμεσα ενδιαφερόμενο, δηλαδή τον αναγνώστη-παιδί, ενώ οι book people, μιλώντας για αναγνώστη παιδί, φαίνεται πως ξεχνούν ότι δεν υπάρχει ένας και καθολικός τύπος αναγνώστη, ενώ γενικεύουν την ίδια στιγμή με πολλή ευκολία τα χαρακτηριστικά που του αποδίδουν, καταργώντας κάθε κοινωνική, φυλετική ή πολιτισμική διαφορά.⁴⁴

Μία αντίθεση ανάλογη με την παραπάνω φαίνεται πως δημιουργείται και ανάμεσα στους συγγραφείς παιδικών βιβλίων. Μία μερίδα συγγραφέων θέλουν να προωθήσουν την παιδική λογοτεχνία κυρίως για να επηρεάσει αυτή αποτελεσματικά τον εγκοινωνισμό του παιδιού-αναγνώστη, γι' αυτό το λόγο φαίνεται πως απλουστεύουν τον τρόπο που εκθέτουν και οργανώνουν βάσει λογοτεχνικών κριτηρίων την ιδεολογία αυτή που ακριβώς θέλουν να υπερασπίσουν, λησμονώντας, όμως, έτσι ότι η λογοτεχνική ανάγνωση έχει συχνά απρόβλεπτα και διαφορετικά αποτελέσματα στον κάθε αναγνώστη. Το τι θα ανακαλύψει ο αναγνώστης σε κείμενα όπου η ιδεολογία τους είναι καλά κρυμμένη εξαρτάται από τις δεξιότητες που έχει καλλιεργήσει σχετικά με την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων. Ακόμη, η εξόφθαλμη ιδεολογία δεν είναι σίγουρο πως μπορεί, τουλάχιστον στον προχωρημένο αναγνώστη, να φανεί πειστική. Η Μένη Κανατσούλη διαπιστώνει ότι σε ένα λογοτέχνημα, είτε αυτό απευθύνεται στον ενήλικο είτε στον ανήλικο αναγνώστη, πρέπει σαφέστατα και εξ αρχής να διαχωρίζεται ότι άλλο πράγμα είναι οι λογοτεχνικές του ποιότητες και άλλο οι ιδεολογικές και πολιτικές του πεποιθήσεις.⁴⁵

Η ιδεολογία που εμποτίζει τα κείμενα για παιδιά υπάρχει με τρεις τρόπους:

1. Στην πρώτη περίπτωση, που είναι και η πιο απλή, είναι εντελώς ξεκάθαρες οι κοινωνικές, πολιτικές και ηθικές πεποιθήσεις του συγγραφέα και επιθυμεί φανερά να τις προωθήσει στα παιδιά-αναγνώστες. Αυτού του είδους η ιδεολογία στα κείμενα για παιδιά είναι συνειδητή, εσκεμμένη και με μία έννοια «κατευθυνόμενη». Η

⁴⁴ ό.π., σελ. 19-20

⁴⁵ ό.π., σελ. 20-21

Κανατσούλη αναφέρει ότι με μία τέτοιου τύπου ιδεολογία προβάλλονται στα παιδιά νέες και επαναστατικές ιδέες που τα ευαισθητοποιούν και τα προετοιμάζουν για τις κοινωνικές ανακατατάξεις και αλλαγές.

Το πρόβλημα που προκύπτει, σύμφωνα με την Κανατσούλη, είναι ότι βιβλία που έχουν τέτοια προοπτική συνήθως καταλήγουν να δίνουν εξωπραγματική και εξωραϊσμένη εικόνα της πραγματικότητας, η οποία δύσκολα μπορεί να πείσει για την αλήθεια της ακόμη και το παιδί-αναγνώστη. Είναι πιθανό τα βιβλία αυτά να περιστρέφονται γύρω από θέματα της επικαιρότητας και οι ιδέες που αναδύονται να είναι επαναστατικές, να συγκρούονται με καθετί οπισθοδρομικό, όμως αυτό συνήθως γίνεται με τρόπους που δεν είναι αληθοφανείς και πιστευτοί. Ιδιαίτερα στην κατάληξη της, η υπόθεση του λογοτεχνικού έργου μπορεί να πάρει διαστάσεις εντελώς μη ρεαλιστικές (ιδιαίτερα με την τυπική σε παιδικά έργα τιμωρία του «κακού») και το ρίσκο που αναλαμβάνουν οι συγγραφείς, παρουσιάζοντας τον κόσμο όχι όπως πραγματικά είναι αλλά όπως θα ήθελαν να είναι, είναι να ανατρέπουν από μόνοι τους τα κοινωνικά αποτελέσματα που επιδιώκουν.

Από την άλλη πλευρά, η Κανατσούλη αναφέρει ότι μπορεί ένας συγγραφέας να προτιμήσει να αποκαλύψει τις ριζοσπαστικές του ιδέες υιοθετώντας εξίσου ριζοσπαστικούς λογοτεχνικούς τρόπους (μη λαμβάνοντας υπόψη του τους καθιερωμένους τρόπους συγγραφής που ισχύουν), για παράδειγμα στην περίπτωση των παιδικών βιβλίων μπορεί να διαφορήσει για τον διδασκισμό, διατρέχει, όμως, έτσι τον κίνδυνο να παρανοηθούν οι πραγματικές του προθέσεις και να του αποδοθούν σκοπιμότητες άλλες από αυτές που στην πραγματικότητα τον κατηύθυναν. Γι' αυτό, στην επαφή του αναγνώστη με τέτοιου είδους βιβλία είναι υψίστης σημασίας ο τρόπος με τον οποίο διαβάζει ο αναγνώστης-ένας αναγνώστης υποψιασμένος, έμπειρος των λογοτεχνικών τεχνασμάτων θα αντιληφθεί καλύτερα το πραγματικό νόημα του βιβλίου και θα προσεγγίσει ίσως αποτελεσματικά τις πραγματικές προθέσεις του συγγραφέα του.

2. Εκτός από την ιδεολογία που φαίνεται ξεκάθαρα στο λογοτεχνικό κείμενο, υπάρχει και η «παθητική ιδεολογία». αυτού του είδους δηλαδή οι ιδεολογικές κατευθύνσεις που ξεφεύγουν των συνειδητών προθέσεων του συγγραφέα και των μηνυμάτων με τα οποία έχει κατά νου να διαπεράσει το έργο του. Πολλές φορές οι λεκτικές επιλογές των συγγραφέων ή ο τρόπος διάρθρωσης της πλοκής μαρτυρούν ιδεολογικές σκοπιμότητες άλλου είδους από αυτές που νομίζει ο συγγραφέας ότι προωθεί.

Για να γίνει η «παθητική ιδεολογία» πιο κατανοητή, η Κανατσούλη αναφέρει ως παράδειγμα τη στάση των συγγραφέων παιδικής λογοτεχνίας ως προς το διδασκισμό. Είναι τόσο βαθιά ριζωμένη στους περισσότερους η πεποίθηση ότι το βιβλίο για τα παιδιά πρέπει πρωταρχικά να διαπλάθει χαρακτήρες και να μεταδίδει έγκυρες αξίες, ώστε τα βιβλία πολύ εύκολα παρεκκλίνουν και γίνονται διδακτικά. Με αυτό τον τρόπο παρατηρείται η αντίφαση ένας συγγραφέας να υποστηρίζει προοδευτικές ιδέες με τρόπους όμως καθαρά καθοδηγητικούς και αυταρχικούς. Όταν ο τρόπος που υποστηρίζονται οι ιδεολογικές θέσεις είναι απόλυτος και δεσποτικός, όταν ο αφηγηματικός τρόπος του κειμένου είναι μονοφωνικός και όχι δημοκρατικά μοιρασμένος, ακόμη και όταν προωθούνται απόψεις για θέματα της άμεσης επικαιρότητας, δεν είναι δυνατόν στο βαθύτερο περιεχόμενό τους να έχουν πράγματι κάτι το επαναστατικό ή έστω το προοδευτικό. Η Κανατσούλη επισημαίνει ότι δεν έχει τόσο σημασία αν το βιβλίο φαίνεται προχωρημένο στη θεματολογία του, τη στιγμή που οι χειρισμοί, γλωσσικοί ή αφηγηματικοί, μέσα από τους από τους πραγματώνεται η λογοτεχνική πράξη, δεν έχουν αλλάξει σε τίποτε από τους διδασκισμούς του παρελθόντος-απλώς έχει μετατοπισθεί η θεματολογία του σε κάτι που είναι πιο επίκαιρο.

Η συνειδητή ιδεολογία που πρεσβεύει ο συγγραφέας στο βιβλίο του μπορεί να είναι σε διάσταση με την υπάρχουσα σε λανθάνουσα μορφή και οι «επίσημες» απόψεις του να αντιφάσκουν με τις μη συνειδητές προθέσεις

του. Από τα παραπάνω φαίνεται πόσο καθοριστικός αποδεικνύεται και πάλι ο ρόλος του αναγνώστη. Όταν γνωρίζει τις κειμενικές πρακτικές και κατέχει την ικανότητα να διαβάσει το κείμενο σε πολλά επίπεδα και να αναλύει αυτό που κρύβεται πίσω από λεξιλογικούς χειρισμούς, είναι σε θέση να μπει στη διαδικασία της ανακάλυψης ακόμη και των βαθύτερων ιδεολογικών-και συχνά μη συνειδητών-επιδιώξεων του κειμένου.

3. Όταν γίνεται λόγος για την ιδεολογία του συγγραφέα, τις περισσότερες φορές αυτή εντοπίζεται σε επίπεδο ατομικό. Θεωρείται ότι οι προσωπικές του εμπειρίες, τα βιώματα του και η γενικότερη διαμόρφωση της ψυχοσύνθεσής του υπήρξαν οι καθοριστικές για το «ήθος» των βιβλίων του. Η Κανατσούλη τονίζει ότι είναι τόση ισχυρή η πίστη στη σημασία του ατόμου για τη λογοτεχνική συγγραφή, που λησμονείται πολλές φορές το ότι το άτομο αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου συνόλου με το οποίο μοιράζεται πλήθος ιδεολογικών θέσεων, οι οποίες σχετίζονται άμεσα με τον τόπο και το χρόνο που ζει. Η συλλογική αυτή ιδεολογία μπορεί να παραβλέπεται, είναι όμως αναμφισβήτητο ότι καθορίζει το τελικό κειμενικό αποτέλεσμα. Οι συγγραφείς για τα παιδιά δεν μεταδίδουν με τα βιβλία τους μόνο τον εαυτό τους αλλά και τον κόσμο που μοιράζονται με τους άλλους.⁴⁶

Το παραπάνω γεγονός έχει σημαντικές συνέπειες στον αναγνώστη. Οι συγγραφείς στηρίζουν τη μοναδικότητα τους στα ατομικά τους γνωρίσματα, και κυρίως στα γνωρίσματα της υποομάδας με την οποία έχουν κοινά βιώματα, επομένως δεν μπορεί να γίνει λόγος ότι οι συγγραφείς έχουν ένα ενιαίο πρόσωπο. Το ίδιο πράγμα συμβαίνει και με τους αναγνώστες-δεν υπάρχει ένας τύπος αναγνώστη, αλλά αντίθετα οι αναγνώστες διαπλάθονται καθοριστικά από την ηλικιακή, φυλετική, πολιτισμική, ταξική ή άλλη υποομάδα στην οποία ανήκουν. Τα παιδιά-αναγνώστες είναι άπειρες περιπτώσεις παιδιών που διαμορφώνονται από μία πληθώρα παραγόντων. Ιδιαίτερα σε χώρες όπου συνυπάρχουν πολλοί

⁴⁶ ό.π., σελ. 21-25

και διαφορετικοί πληθυσμοί και πολιτισμοί, μπορεί να υπάρχει η κυρίαρχη λογοτεχνία που είναι διαποτισμένη από τις αξίες μιας, συνήθως, φυλετικής πλειοψηφίας, ταυτόχρονα, όμως, πρέπει να υπάρχουν και οι επιμέρους λογοτεχνίες που εκφράζουν τις μικρότερες πληθυσμιακές υποομάδες, όπως επίσης πρέπει να υπολογίζονται και τα γλωσσικά σχήματα και οι λεκτικοί μετασχηματισμοί που τις εκφράζουν καλύτερα.⁴⁷

3.2. Ιδεολογία, αφηγηματικοί τρόποι και παιδί

Η συγγραφή βιβλίων για παιδιά έχει συνήθως κάποιες συγκεκριμένες σκοπιμότητες που συγκλίνουν στο να καλλιεργηθεί στο παιδί-αναγνώστη μία θετική αποδοχή ορισμένων κοινωνικο-πολιτισμικών αξιών που μοιράζεται ο συγγραφέας με το ακροατήριό του. Οι αξίες αυτές αναφέρονται στη σημερινή ηθική και στα σημερινά ήθη αλλά και σε αυτά που καταστάλαξαν ως αξίες από το πολιτισμικό παρελθόν και αυτά που φαίνεται πώς εξελίσσονται σε αξίες στο μέλλον. Οι συγγραφείς του παιδικού βιβλίου θεωρούν, σε διαφορετικό βαθμό ο καθένας, ως καθήκον τους να κατευθύνουν ιδεολογικά το παιδί προς ορισμένες αποδεκτές ήδη αξίες και έτσι να τις διαιωνίσουν ή αντίθετα να αντιδράσουν οι μικροί αναγνώστες στις κυρίαρχες αξίες στις οποίες και οι ίδιοι αντιτίθενται.⁴⁸

Πολλοί θεωρητικοί της παιδικής λογοτεχνίας και κατ' επέκταση και συγγραφείς αναφέρουν ότι κύριος σκοπός της λογοτεχνίας για παιδιά είναι να βοηθηθούν στην προσωπική τους ανάπτυξη και, μέσω της αυτογνωσίας, να περάσουν σε μίαν ωριμότητα που κυριαρχείται από κοινωνική ευαισθησία.⁴⁹ Η χρησιμοποίηση της λογοτεχνίας ως μέσου για τον εγκοινωνισμό του παιδιού γίνεται συνειδητά και εμφανώς. Η Joan Rockwell επισημαίνει ότι η λογοτεχνία είναι ένα κοινωνικό προϊόν, ένα κοινωνικό «παράγωγο», ταυτόχρονα, όμως, «παράγει» και κοινωνία. Παίζει σημαντικό ρόλο στον εγκοινωνισμό του παιδιού, στην πολιτική ένταξη του και εν γένει στο να του μεταφέρει σύμβολα

⁴⁷ ό.π., σελ. 25-26

⁴⁸ ό.π., σελ. 27

⁴⁹ ό.π., σελ. 27-28

και μοντέλα ζωής, ειδικά σε σχέση με αξίες και με προσωπικές και διαπροσωπικές συμπεριφορές.⁵⁰

Στην πράξη, η λογοτεχνία μπορεί να χρησιμοποιηθεί είτε με φανερό σκοπό να μάθουν τα παιδιά να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα της δικής τους ζωής και αυτό συμβαίνει με βιβλία που διδακτική τους πρόθεση είναι ξεκάθαρη είτε με βιβλία που δεν έχουν φανερή πρόθεση να είναι διδακτικά. Ιδιαίτερα τα τελευταία, σύμφωνα με την Κανατσούλη, είναι πολύ πιο ισχυρά ιδεολογικά, εφόσον η ιδεολογία τους είναι υφέρπουσα και υπονοούμενη, κι ως εκ τούτου αόρατη. Με αυτό τον τρόπο οι ιδεολογικές θέσεις που ανακύπτουν παρουσιάζονται πολύ περισσότερο ως νόμιμες, αφού δίνεται συνολικά η εντύπωση ότι απλά περιγράφονται τα πράγματα και οι καταστάσεις ως έχουν.⁵¹

Το πώς θα περάσει μία λογοτεχνική ιστορία την ιδεολογία της, συνειδητή ή ασυνειδητή, σχετίζεται άμεσα με τους αφηγηματικούς τρόπους που θα επιλέξει ο συγγραφέας. Η σύγχρονη λογοτεχνική θεωρία έχει δείξει ότι για να διεισδύσει ο αναγνώστης στα βαθύτερα νοήματα ενός κειμένου θα πρέπει να είναι γνώστης της ανάγνωσης των αφηγηματικών τρόπων και της αναγνώρισης των διαφορετικών σημασιών που προκύπτουν από τις διαφορετικές αφηγηματικές μεθόδους.

Από την αφηγηματολογία γνωρίζουμε ότι ένας αφηγηματικός λόγος/μία αφήγηση (narrative) συνίσταται από τρία, στενά συνδεδεμένα μεταξύ τους, στοιχεία: την ιστορία, τον αφηγηματικό τρόπο και τη σημασία.⁵² Η ιστορία (story), σύμφωνα με τον Seymour Chatman, περιλαμβάνει τόσο τα γεγονότα, τους χαρακτήρες και τη διάταξη τους, όσο και την οργάνωσή τους.⁵³ Η αφήγηση της ιστορίας (discourse) περιέχει, κατά τον Genette⁵⁴, όλα τα χαρακτηριστικά που ο συγγραφέας προσθέτει στην ιστορία, ιδίως αλλαγές στη χρονική ακολουθία, στην παρουσίαση της συνειδητότητας των χαρακτήρων

⁵⁰ J. Richards, «The School Story», στο *Stories and Society. Children's Literature in its Social Context* (επιμ. D. Butts), Macmillan, London 1992, σελ. 1

⁵¹ Μένη Κανατσούλη, *ό.π.*, σ. 28

⁵² *ό.π.*, σ. 29

⁵³ W.Martin, «Αφηγηματική δομή: Μία σύγκριση μεθόδων» (μτφρ. Α. Κουφού), στο C.L BREMOND-S.CHATMAN-A.I.GREIMAS-J.I.INTVELT-W.MARTIN-G.PRINCE-F.K.STANZEL. *Θεωρία της αφήγησης*. Εξάντας, Αθήνα 1991, σ.13

⁵⁴ W.Martin. *ό.π.*, σ. 12

και στη σχέση του αφηγητή με την ιστορία και το κοινό. ενώ για τον Stephens είναι η επεξεργασία, η υποταγή της γλώσσας ώστε αυτή να αποκτήσει νόημα, να γίνει ενοποιημένη και με κάποιο σκοπό⁵⁵. Με άλλα λόγια, για το Stephens, η ιστορία περιλαμβάνει αυτά που πράττουν οι λογοτεχνικοί χαρακτήρες σε ορισμένο τόπο και χρόνο, ενώ η αφήγηση αφορά την περιπλεγμένη διαδικασία της συνύπαρξης μέσα σε ένα κείμενο των λεξιλογικών επιλογών που επιβάλλει η ιστορία: της σύνταξης, της σειράς παρουσίασης, το πώς η φωνή του ομιλούντος προσώπου προσαρμόζεται σ' αυτό που αφηγείται και, βέβαια, ανάλογα με το ακροατήριο προς το οποίο αφηγείται.⁵⁶

Η αφήγηση περιτυλίγει την ιστορία και αποκαλύπτει μία σημασία. Η σημασία του κειμένου-το θέμα του, η ηθική του, η ενδοσκόπηση στην ανθρώπινη συμπεριφορά-προφανώς έχει κάποια ιδεολογική διάσταση, αν και συνήθως δίνεται με τη μορφή ιδεολογικών υπαινιγμών. Η ιδεολογία, λοιπόν, διαπερνά τόσο την ιστορία, όσο και τη σημασία της. Ακόμη και στην περίπτωση που οι καταστάσεις που παρουσιάζονται σε μία ιστορία μοιάζουν-εξ ολοκλήρου ή εν μέρει-φανταστικές και χωρίς καμία σχέση με την πραγματικότητα, εμπεριέχεται και παίρνει υπόσταση πίσω από αυτές μία συγκεκριμένη ιδεολογία. Σύμφωνα με την Κανατσούλη, οι αφηγηματικές ακολουθίες και οι διαπλεκόμενες σχέσεις των χαρακτήρων θα σχηματοποιηθούν σύμφωνα με αναγνωρίσιμες φόρμες και αυτή η σχηματοποίηση εκφράζει από μόνη της μία ιδεολογία η οποία υπονοεί κάποιες υποθέσεις σχετικά με την ανθρώπινη ύπαρξη.⁵⁷

Στη θεωρία της αφήγησης, ιδιαίτερη σημασία παρουσιάζει η διάκριση μεταξύ συγγραφέα, υπονοούμενου συγγραφέα και αφηγητή, ενώ τον τελευταίο καιρό οι μελετητές αρχίζουν να μιλούν, κατ' αναλογία, για αναγνώστη, υπονοούμενο αναγνώστη και υποτιθέμενο ακροατήριο. Οι τρόποι με τους οποίους ο συγγραφέας χρησιμοποιεί τα παραπάνω αφηγηματικά πρόσωπα έχουν μεγάλη σπουδαιότητα για τον ιδεολογικό έλεγχο που ηθελημένα ή

⁵⁵ J.Stephens, *Language and Ideology in Children's Fiction*, Longman, London & New York 1994, σ. 14

⁵⁶ Μένη Κανατσούλη, ό.π., σ. 30

⁵⁷ ό.π., σ. 30-31

αθέλητα επιβάλλει στον αναγνώστη του. Οι τεχνικές που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας, ώστε να οδηγήσει τον πραγματικό αναγνώστη του βιβλίου να κλίνει προς τη μία ή την άλλη άποψη-όπως αυτή εκφράζεται από τους διαφορετικούς αφηγητές-και μάλιστα να την ασπαστεί και τελικά να ταυτιστεί με τον εκφορέα της, συνυφαίνουν τη μη καθοδήγηση ή την καθοδήγηση του αναγνώστη, με τρόπο πιο διακριτικό ή πιο χονδροειδή, από το συγγραφέα.⁵⁸

Η οπτική γωνία (point of view) συνδέεται με το ζήτημα της ταυτότητας του αφηγητή. Το παιχνίδι της αφήγησης σε σχέση με την οπτική γωνία, από την οποία ο αφηγητής παρατηρεί τα γεγονότα που απεικονίζει, είναι από τις βασικότερες τεχνικές της πεζογραφίας. Στο ερώτημα: «από πού βλέπει τα συμβαίνοντα ο αφηγητής της ιστορίας;» υπάρχουν δύο απαντήσεις: εσωτερικά, όταν ο αφηγητής είναι ένα από τα πρόσωπα της ιστορίας και εξωτερικά, όταν είναι κάποιος έξω από την ιστορία, ένας απρόσωπος αφηγητής.⁵⁹

Το αφηγηματικό σχήμα που προτείνει ο Genette είναι τριμερές και περιλαμβάνει την αφήγηση χωρίς εστίαση, την εσωτερική εστίαση και την εξωτερική εστίαση. Με την εσωτερική εστίαση εννοεί την περίπτωση όπου ένα ή περισσότερα πρόσωπα μας παρέχουν την πληροφόρηση μέσα από τη δική τους περιορισμένη γωνία αντίληψης και πρόσληψης, με αποτέλεσμα η εσωτερική εστίαση να είναι είτε σταθερή είτε πολλαπλή. Αντίθετα, με την εξωτερική εστίαση, τα πάντα περιγράφονται εξωτερικά χωρίς να δίνονται συναισθήματα ή σκέψεις.⁶⁰ Η εστίαση, όπως αναφέρει η Κανατσούλη, αποτελεί τον πιο σημαντικό, τον πιο διεισδυτικό και τον πιο λεπτό τρόπο χειραγώγησης του αναγνώστη.⁶¹

Σε ένα μυθιστόρημα μπορεί να υπάρχει ένα μόνο είδος αφήγησης ή και συνδυασμός τους. Τα πρόσωπα μπορεί να συνδιαλέγονται μεταξύ τους χρησιμοποιώντας πρωτοπρόσωπες ή τριτοπρόσωπες αφηγήσεις, να τις εναλλάσσουν, να υποκειμενοποιούν ή να αντικειμενοποιούν περισσότερο ή λιγότερο τη συνολική αφήγηση. Η δράση και η χρήση των αφηγηματικών

⁵⁸ ό.π., σ. 31

⁵⁹ Γ. ΠΑΓΑΝΟΣ, *Η νεοελληνική πεζογραφία. Θεωρία και πράξη*, Κώδικας, Θεσσαλονίκη 1983, σ. 40

⁶⁰ Δ. ΤΖΙΟΒΑΣ, *Το παλίμψηστο της ελληνικής αφήγησης. Από την αφηγηματολογία στην διαλογικότητα*, Οδυσσεάς, Αθήνα 1993, σ. 38

⁶¹ Μένι Κανατσούλη, ό.π., σ. 33-34

προσώπων και το είδος των φωνών που τους αποδίδονται αποκτούν μέσα στο μυθιστόρημα ιδιαίτερα μεγάλη βαρύτητα, κυρίως ιδεολογική. Η διαλογικότητα των χαρακτήρων αλλά και του ίδιου του μυθιστορήματος, το φωτίζει μέσα από νέες οπτικές, όπως έδειξε ο Bakhtin. Ο Bakhtin, όπως αναφέρει η Κανατσούλη, αναφέρει δύο τάσεις μέσα στο μυθιστόρημα: μία, που θα μπορούσε να ονομαστεί μονογλωσσική και έγκειται στο να επιβάλλει μία ενιαία «λογοτεχνική» γλώσσα σε όλο το έργο, ώστε το αφηγηματικό υλικό να αποκτήσει μια κάποια ομοιομορφία και μία δεύτερη, που θα μπορούσε να ονομαστεί ετερογλωσσική ή πολυγλωσσική, η οποία προβάλλει κυρίως τη γλωσσική ετερογένεια.⁶²

Η δεύτερη αυτή τάση έπεται χρονικά στην ιστορία του μυθιστορήματος και εκφράζεται μέσα από αυτό που ονομάζει ο Bakhtin ως πολυφωνικό μυθιστόρημα, το οποίο αντιπροσωπεύει την ενορχήστρωση διαφορετικών λόγων απανθισμένων από το γραπτό ή τον προφορικό λόγο. Συγκεκριμένα ο Bakhtin αναφέρει: «η δυνατότητα να χρησιμοποιηθούν μέσα σε ένα έργο διαφορετικών τύπων λόγοι με όλες τις εκφραστικές τους δυνατότητες άθικτες, χωρίς να ανάγονται σε έναν κοινό παρονομαστή, είναι από τα θεμελιώδη γνωρίσματα της πεζογραφίας. Η διαλογικότητα αυτή κάθε άλλο παρά αποσκοπεί σε μία σταθερή ισορροπία αντιτιθέμενων δυνάμεων. Η διαλογική φύση της γλώσσας εμπεριέχει το στοιχείο της πάλης και δεν τείνει προς έναν ευγενή πλουραλισμό. Η ετερογλωσσία αντικαθρεφτίζει την κοινωνική διαφορά και την πάλη για κυριαρχία των κοινωνικών στρωμάτων ή και εθνικών ομάδων». Η πάλη αυτή, αν και εκφρασμένη με πιο ήπιες μορφές, υπάρχει και στην παιδική λογοτεχνία, κυρίως ως πάλη αντιτιθέμενων ηθικά και κοινωνικά ομάδων ή ως πάλη αντιτιθέμενων ηλικιών.⁶³

Ένα άλλο λογοτεχνικό χαρακτηριστικό ενός έργου το οποίο παρουσιάζει ιδιαίτερο-και από ιδεολογική άποψη-ενδιαφέρον είναι η πλοκή, η εξέλιξη δηλαδή ή ακολουθία των γεγονότων που θα στήσουν ουσιαστικά την ιστορία. Επιτυχημένη θεωρείται η πλοκή που προκαλεί συνεχώς το ενδιαφέρον του

⁶² ό.π., σ. 34

⁶³ ό.π., σ. 34-35

παιδιού-αναγνώστη για το τι θα συμβεί παρακάτω, κάτι που συντελείται μέσα από τις συνεχείς κορυφώσεις που προκύπτουν από καταστάσεις σύγκρουσης.⁶⁴ Σύμφωνα με τη Rebecca Lukens, η σύγκρουση μπορεί να είναι μία διαμάχη του ήρωα με έναν αντίπαλο, μία διαμάχη του με τον εαυτό του, μία διαμάχη του με την κοινωνία και μία διαμάχη του με τη φύση⁶⁵.

Οι χειρισμοί από το συγγραφέα των δυνατοτήτων της πλοκής είναι αποτέλεσμα των ιδεολογικών του επιλογών. Ως παράδειγμα, η Μένη Κανατσούλη δίνει το τέλος της πλοκής και αναφέρει ότι ο τρόπος με τον οποίο τελειώνει ένα παιδικό βιβλίο έχει σίγουρα μία ιδεολογική σημασιοδότηση. Με το τέλος ενός βιβλίου πρέπει να ενισχύεται η βεβαιότητα του μικρού παιδιού ότι κάποια πράγματα στη ζωή είναι έτσι και όχι αλλιώς. Οι αβεβαιότητες, τα συγκεχυμένα όρια, οι απροσδιοριστίες αποφεύγονται. Με αυτή τη λογική επικράτησε και καθιερώθηκε το αίσιο τέλος των παιδικών έργων, κυρίως γιατί μέσω αυτού επιτυγχάνεται στο μικρό αναγνώστη η παγίωση κάποιων επιθυμητών συνθηκών ή καταστάσεων της ανθρώπινης ζωής, όπως η επιτυχής επιστροφή του ήρωα στο σπίτι ή η ορθά γενομένη επανασύνδεση των μελών της οικογένειας.⁶⁶

Ένα αίσιο τέλος μπορεί να ικανοποιεί καλύτερα την ανάγκη που αισθάνεται το μικρό παιδί για κάθαρση, ταυτόχρονα όμως υπάρχει εξίσου το ενδεχόμενο να διαστρέφει την αλήθεια ή την πραγματικότητα. Η όποια επιλογή του συγγραφέα αποκαλύπτει τον περισσότερο ή λιγότερο ισχυρό αφηγηματικό έλεγχο που επιθυμεί να ασκεί ως ενήλικος στο μικρό παιδί. Στην περίπτωση του αισίους τέλους, ο ενήλικος αντιμετωπίζει το παιδί ως το μικρό αθώο που πρέπει να προστατευτεί και να ενισχυθεί ψυχικά με την ηθική αποκατάσταση του ήρωα της ιστορίας, ενώ στην περίπτωση του μη αισίους τέλους, που είναι πολύ πιο σπάνιο στην παιδική λογοτεχνία, αφήνει το παιδί-

⁶⁴ ό.π., σ. 35-36

⁶⁵ R. LUKENS, *A Critical Handbook of Children's Literature*, Harper Collins College Publishers, New York ⁵ 1995, σ. 66

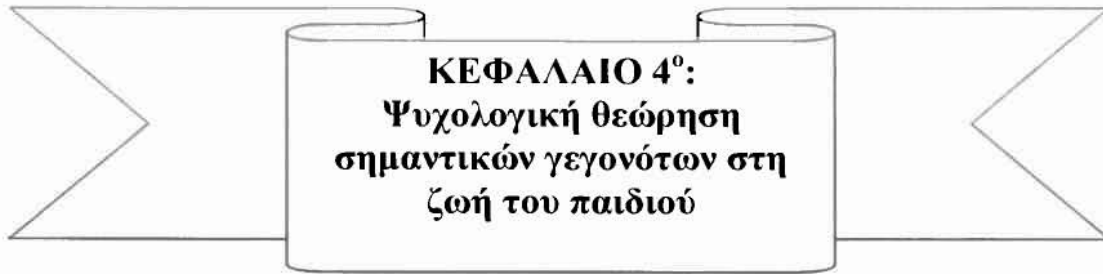
⁶⁶ Μένη Κανατσούλη, ό.π., σ. 36-37

αναγνώστη πιο έκθετο συναισθηματικά. αλλά ταυτόχρονα φαίνεται να αξιολογεί ως πολύ υψηλό το επίπεδο της ωριμότητας του.⁶⁷

Τελειώνοντας, ο χειρισμός του αναγνώστη-παιδί από το συγγραφέα και πίσω από αυτόν ο βαθμός χειραγώγησης του προκύπτει επίσης από το στήσιμο των χαρακτήρων. Ένας χαρακτήρας με «κενά», ένας χαρακτήρας για τον οποίο δεν δίνονται όλες οι πληροφορίες, αλλά υπάρχουν απλά οι ενδείξεις από τις οποίες μαντεύει ο αναγνώστης για να συμπληρώσει τα κενά, ένας χαρακτήρας τον οποίο ο αναγνώστης μπορεί να τον αποκαταστήσει κατά τη θέληση του, εν μέρει ή ολοκληρωτικά, αποκαλύπτει ένα συγγραφέα που αφήνει στον αναγνώστη του πολύ περισσότερη αναγνωστική ελευθερία. Αντίθετα, ένας χαρακτήρας στενά προσδιορισμένος, χωρίς «κενά», αναγκάζει τον αναγνώστη να φανταστεί το χαρακτήρα μόνο κατά τη βούληση του συγγραφέα.⁶⁸

⁶⁷ ό.π., σ. 37

⁶⁸ P. NODELMAN, *The Pleasure of Children's Literature*, Longman, New York & London 1992, σ. 59



**ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο:
Ψυχολογική θεώρηση
σημαντικών γεγονότων στη
ζωή του παιδιού**

Τα ερεθίσματα που παίρνει το παιδί από το περιβάλλον του είναι υψίστης σημασίας διότι επηρεάζουν τον ψυχισμό του και είναι υπεύθυνα για την διαμόρφωση της προσωπικότητάς του. Στην τρυφερή παιδική ηλικία, ό, τι και αν του συμβεί είναι καθοριστικής σημασίας για την μετέπειτα ζωή του και για τις σχέσεις του με τους άλλους.

Μερικές φορές τα παιδιά αυτής της ηλικίας αντιμετωπίζουν κρίσιμα γεγονότα όπως ο θάνατος κάποιου αγαπημένου προσώπου και το διαζύγιο των γονέων τους. Αυτά τα θέματα θέλουν ιδιαίτερους χειρισμούς από τους γονείς και τους δασκάλους, αφού λάθος ενέργειες μπορεί να οδηγήσουν σε ψυχικά τραύματα, καταστάσεις που είναι δύσκολα αναστρέψιμες. Η οικογένεια και το σχολείο, παράγοντες σημαντικοί για τον εγκοινωνισμό του παιδιού, πρέπει να συζητήσουν με το παιδί και να το στηρίξουν όταν αυτό βρεθεί αντιμέτωπο με τέτοιες οδυνηρές καταστάσεις. Η οποιαδήποτε αδιαφορία ενδέχεται να οδηγήσει το παιδί σε λανθασμένα συμπεράσματα (π.χ. ότι αυτό που του έτυχε έχει μικρή σημασία, ότι δεν ενδιαφέρονται οι μεγάλοι γι' αυτό κλπ.) και να το κάνει να κλειστεί στον εαυτό του.

Αν και η παρούσα εργασία δεν επικεντρώνεται στη προσέγγιση αυτών των θεμάτων από τη σκοπιά της ψυχολογίας, εν τούτοις ωφέλιμο θα ήταν να αναφερθούν ορισμένα σημαντικά στοιχεία που αφορούν το θάνατο και το διαζύγιο. Αυτά τα στοιχεία θα βοηθήσουν στο χειρισμό αυτών των καταστάσεων ώστε το παιδί να τις ξεπεράσει πιο εύκολα. Βέβαια, κάθε παιδί είναι μία μοναδική και ανεπανάληπτη προσωπικότητα, (πράγμα που σημαίνει ότι σίγουρες συνταγές δεν υπάρχουν) οπότε ο ρόλος του δασκάλου είναι πολύ σημαντικός, καθώς καλείται να αξιολογήσει την κατάσταση και να δράσει σύμφωνα με τις ανάγκες του κάθε παιδιού.

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν ξεχωριστά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των δύο αυτών επώδυνων περιπτώσεων που ενδεχομένως να αντιμετωπίσει κάποιο παιδί κατά τη διάρκεια της σχολικής του ηλικίας και ο τρόπος που πρέπει να λειτουργήσει ο δάσκαλος.

4.1. Ο θάνατος ενός αγαπημένου προσώπου

4.1.1. Παιδιά που θρηνούν για το θάνατο ενός αγαπημένου προσώπου

«Τα παιδιά που έχουν βιώσει το θάνατο ενός συγγενούς ή ενός φίλου έχουν σαφώς ειδικές ανάγκες»⁶⁹. Οι γονείς και οι δάσκαλοι πρέπει να βοηθήσουν τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν γιατί πονάνε καθώς μία τέτοια γνώση μπορεί να τα προφυλάξει από το να πονέσουν περισσότερο απ' ό,τι χρειάζεται.

Για να ξεπεράσει ένα παιδί την απώλεια ενός αγαπημένου προσώπου πρέπει να θρηνήσει, να αντιδράσει δηλαδή στον γεγονός που του συνέβη. Θρήνος είναι το σύνολο των αντιδράσεων που εκδηλώνουμε σε ένα γεγονός που το αντιλαμβανόμαστε ως απώλεια και η πορεία ή η διεργασία που κάνουμε όταν χάσουμε κάποιον ή κάτι που έχουμε επενδύσει με έντονα συναισθήματα.⁷⁰ Ο θρήνος είναι μία φυσιολογική πράξη και μπορεί να εκδηλωθεί με ποικίλους τρόπους. Το κλάμα είναι μία εμφανής εκδήλωση του θρήνου αλλά δεν είναι η μοναδική. Συνηθισμένες συναισθηματικές εκδηλώσεις είναι και ο θυμός, η απώθηση, ακόμα και η ενοχή (όταν το παιδί νομίζει ότι προκάλεσε κατά κάποιο τρόπο το θάνατο του συγγενή του ή όταν νομίζει ότι θα μπορούσε κάπως να τον αποτρέψει και δεν το κατόρθωσε). Το παιδί που θρηνεί αισθάνεται απόγνωση, απογοήτευση και έντονη μοναξιά αφού αισθάνεται ότι το άτομο που αγαπάει, πεθαίνοντας, το εγκαταλείπει.⁷¹

⁶⁹ Λουμάκου Μαρία. *Παιδί και γεγονότα Ζωής*. Πανεπιστημιακές σημειώσεις. Τυπογραφείο Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Βόλος 2008. σ. 143

⁷⁰ ό.π. σ. 89

⁷¹ ό.π. σ 90

Αυτά τα έντονα συναισθήματα που νιώθει και οι βασανιστικές σκέψεις που κάνει γύρω από την έννοια του θανάτου, αλλάζουν και τη συμπεριφορά του παιδιού. Το παιδί μπορεί να εκφράσει φόβους που δεν τους ήξερε πριν όπως να φοβάται το σκοτάδι και τους αποχωρισμούς, να κλείνεται περισσότερο στον εαυτό του, να μη συγκεντρώνεται στο παιχνίδι ή στα μαθήματα του (πράγμα που οδηγεί σε πτώση της σχολικής επίδοσης), να εμφανίσει αϋπνίες ή να αλλάξει συνήθειες της καθημερινής του ζωής. Υπάρχει, επίσης, και η περίπτωση να εκδηλώσει το θρήνο του μέσα από σωματικές διαταραχές ή δυσλειτουργίες, όπως κάποια αναπνευστικά προβλήματα ή άγνωστες ως τώρα αλλεργίες.⁷²

Κάθε παιδί εκδηλώνει το θρήνο με το δικό του τρόπο, πράγμα που σημαίνει ότι δεν εκδηλώνουν όλα τα παιδιά όλες τις μορφές του θρήνου, ούτε τις εκδηλώνουν όλες μαζί. Ο τρόπος που το παιδί θα θρηνησει εξαρτάται από την ηλικία του, τον χαρακτήρα, την προσωπικότητα, την ιδιοσυγκρασία του. Σύμφωνα με τη Μυρτώ Νίλσεν: *«ο θρήνος δεν είναι μία στιγμή πόνου και απελπισίας μπροστά σε μία οδυνηρή απώλεια, είναι μία διεργασία, μία πορεία μέσα στο χρόνο. Κι αν έχει τις ρίζες του σε κάποιες συγκεκριμένες, χρονικά, στιγμές, αναπτύσσεται και διαμορφώνεται μέσα από διαδικασίες που εξελίσσονται με ιδιόμορφους ρυθμούς. Γι' αυτό και δεν μπορεί κανείς να πει ποτέ πού είναι ένα άτομο να βρίσκεται σε «κατάσταση θρήνου». Αυτό, όμως, που μπορεί να εξετασθεί είναι πώς διαμορφώνεται η πορεία του θρήνου».*⁷³

4.1.2. Φάσεις στην πορεία του θρήνου

Σύμφωνα με την Ειρήνη Παπάζογλου⁷⁴, ο θρήνος του παιδιού περιλαμβάνει τέσσερις φάσεις, οι οποίες έχουν να κάνουν με τις διαφορετικές ανάγκες που έχει ένα παιδί όταν διανύει την πορεία του πένθους του.

⁷² ό.π. σ 90

⁷³ ό.π. σ 90-91

⁷⁴ ό.π., σ. 91-92

1^η Φάση: Το πρώτο πράγμα που αναζητάει ένα παιδί που θρηνεί είναι να κατανοήσει το ίδιο το γεγονός του θανάτου, να κατανοήσει τι του έχει συμβεί και για ποιο λόγο. Έντονα το απασχολούν οι πιθανές επιπτώσεις αυτού του θανάτου στη δική του ζωή και αναρωτιέται αν θα αλλάξει η καθημερινότητα της οικογένειας, αν θα χρειαστεί να αλλάξουν κατοικία, αν το ίδιο θα αναγκαστεί να αλλάξει σπίτι, σχολείο, πόλη.

Τα μικρότερα παιδιά έχουν μεγαλύτερη ανάγκη να κατανοήσουν το θάνατο καθώς νομίζουν ότι ο θάνατος δεν είναι οριστικός και ότι αυτός που πέθανε μπορεί να επιστρέψει. Στη σκέψη του μικρού παιδιού το σώμα αυτού που πέθανε συνεχίζει να λειτουργεί αφού πιστεύει ότι οι πεθαμένοι αισθάνονται, κρυσώνουν, πονάνε, σκέπτονται. Ακόμη, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας επειδή δεν μπορούν να διακρίνουν ποιες αιτίες είναι σε θέση να προκαλέσουν τον θάνατο και ποιες όχι, συμβαίνει συχνά να νομίζουν ότι μία αταξία τους ή μία κακή τους σκέψη μπορεί να ευθύνεται για το θάνατο του συγκεκριμένου ανθρώπου.

Η κατανόηση του ζητήματος της έννοιας του θανάτου είναι πολύ σημαντική για τα παιδιά και χρειάζονται τη βοήθεια του σχολείου και της οικογένειας για να μπορέσουν να φτάσουν στο σημείο να δεχθούν και να συνειδητοποιήσουν το γεγονός ενός θανάτου. Η ενημέρωση των παιδιών, η συζήτηση με απλό, σαφή και ειλικρινή τρόπο και η πρόθεση μας να απαντήσουμε σε οποιαδήποτε απορία και ερώτηση τους είναι πράγματα που βοηθάνε τα παιδιά.⁷⁵

2^η Φάση: Σε μία δεύτερη φάση, η διεργασία του θρήνου επικεντρώνεται στην ανάγκη να έρθει σε επαφή το παιδί με τον πόνο που του προκαλεί η απώλεια ενός αγαπημένου προσώπου και να μπορέσει να εκφράσει τα έντονα και συχνά ανάμεικτα συναισθήματα (όπως είναι ο θυμός, η θλίψη, ο φόβος για το μέλλον) που το πλημμυρίζουν.

Η πιο σημαντική βοήθεια που μπορούμε να προσφέρουμε σε αυτή τη φάση είναι η καλλιέργεια ενός κλίματος ελευθερίας, όπου το παιδί νιώθει ότι

⁷⁵ ο.π. σ 91-92

μπορεί να μας πει τι αισθάνεται χωρίς να φοβάται ότι θα κριθεί γι' αυτό. Το παιδί πρέπει να αισθάνεται ότι βρίσκεται σε ένα περιβάλλον έτοιμο να το ακούσει, να το κατανοήσει και να το στηρίξει.⁷⁶

3^η Φάση: Η τρίτη φάση της διεργασίας του θρήνου επικεντρώνεται στη δημιουργία μιας εσωτερικής, συμβολικής επαφής με τον άνθρωπο που πέθανε και στους τρόπους που θα επιτρέψουν να διατηρηθεί ζωντανή η μνήμη του. Παρέχουμε στα παιδιά μεγάλη βοήθεια όταν δεν αποφεύγουμε να αναφερθούμε στον άνθρωπο που πέθανε και μοιραζόμαστε μαζί τους τις αναμνήσεις που έχουμε από αυτόν τον άνθρωπο. Μπορούμε να κάνουμε πολλά πράγματα για να βοηθήσουμε τα παιδιά να διατηρήσουν ζωντανή τη μνήμη του αγαπημένου τους προσώπου, όπως να φτιάξουμε ένα άλμπουμ με φωτογραφίες του, να κρατήσουμε πράγματα που αγαπούσε και που τον θυμίζουν κλπ.⁷⁷

4^η Φάση: Η τέταρτη και τελευταία φάση στη διεργασία του θρήνου, η οποία είναι πολύ σημαντική, έχει να κάνει με την ικανότητα των παιδιών να συνεχίσουν ζωή τους και να μπορέσουν να επενδύσουν σε νέες σχέσεις. Με την ενθάρρυνση που τους δίνουμε όταν τα βλέπουμε να χαίρονται, όταν τα αφήνουμε να συμμετέχουν σε γιορτές και σε εκδηλώσεις τους βοηθάμε να αισθανθούν ότι έχουν το δικαίωμα να συνεχίσουν τη ζωή τους και να δημιουργήσουν νέες σχέσεις αγάπης χωρίς την αίσθηση ότι προδίδουν αυτόν που πέθανε.

4.1.3. Ποια είναι η διάρκεια του θρήνου και πότε χρειάζεται ιδιαίτερη βοήθεια το παιδί που θρηνεί

Είναι πολύ δύσκολο για κάποιον να προσδιορίσει τη διάρκεια ενός πένθους διότι δεν υπάρχει ημερομηνία λήξης στον πόνο και στη θλίψη. Το μόνο σίγουρο, όμως, είναι ότι τα παιδιά δεν θρηνούν με τον τρόπο που

⁷⁶ ό.π. σ 92

⁷⁷ ό.π. σ 92

θρηνούν οι ενήλικες αλλά θρηνούν «με δόσεις» αφού δεν μπορούν να αντέξουν όλο τον πόνο. Έτσι, ένα παιδί μπορεί από τη μία να κλαίει για το θάνατο του αγαπημένου του προσώπου και από την άλλη να παίζει και να γελάει.

Αν και κάθε παιδί αντιμετωπίζει το θάνατο του αγαπημένου του προσώπου με τον δικό του τρόπο και ρυθμό, ωστόσο το περιβάλλον στο οποίο ζει παίζει κυρίαρχο ρόλο στην εξέλιξη και στην πορεία του θρήνου του. Για παράδειγμα, όταν στο σπίτι κυριαρχεί ένα βαρύ πένθος και δεν επιτρέπεται στο παιδί να συμμετέχει σε εκδηλώσεις με άλλα παιδιά, να πηγαίνει σε γιορτές και να παίζει τότε είναι επόμενο ο θρήνος του να διαρκέσει περισσότερο από ότι σε παιδιά που ξαναβρίσκουν πιο γρήγορα το ρυθμό, τις απασχολήσεις και τις χαρές της ζωής.

Εξάλλου, τα παιδιά θα θυμούνται πάντα το πρόσωπο που έχει πεθάνει, ειδικά σε σημαντικές γι' αυτά στιγμές όπως παραδείγματος χάρη η αποφοίτηση τους, ο γάμος τους, η γέννηση του πρώτου τους παιδιού κλπ. Σε τέτοιες σημαντικές στιγμές θα είναι πιο έντονη η απουσία του και θα θελήσουν να θρηνήσουν ξανά την απώλεια του.⁷⁸

Όπως ειπώθηκε οι εκδηλώσεις του θρήνου είναι φυσιολογικές αλλά αυτό δε σημαίνει σε καμία περίπτωση ότι ο δάσκαλος, ο γονιός ή ο ενήλικας που βρίσκεται κοντά στο παιδί που θρηνεί δεν πρέπει να αφιερώσει χρόνο στο άκουσμα αυτών των αντιδράσεων. Αντίθετα, από την προσεκτική παρατήρηση θα κατανοήσει αν ο θρήνος εξελίσσεται στο χώρο μιας κανονικότητας και κάποιου μέτρου.

Εκδηλώσεις που έχουν πολύ μεγάλη διάρκεια και αυξανόμενη ένταση, επίμονα ψυχοσωματικά συμπτώματα, αλλαγμένη συμπεριφορά στις σχέσεις με τα άλλα παιδιά και με το παιγνίδι, αλλαγή στην προσαρμογή και την απόδοση στο σχολείο, στον ύπνο και στις άλλες συνήθειες της καθημερινής ζωής, απομόνωση, κλείσιμο στον εαυτό και αποχή από κοινωνικές δραστηριότητες.

⁷⁸ ό.π. σ 93

προδίδουν την απόγνωση του παιδιού μπροστά στην απώλεια που βιώνει και καθιστούν αναγκαία μία άμεση ψυχολογική στήριξη.⁷⁹

4.1.4. Πώς μπορεί ένας εκπαιδευτικός να στηρίζει ένα μαθητή που θρηνεί για το θάνατο ενός αγαπημένου προσώπου

Η απώλεια ενός αγαπημένου προσώπου αποτελεί μία κρίση για το παιδί και την οικογένεια του. Τη στιγμή, όμως, που το παιδί επιστρέφει στο σχολείο και αρχίζει να αλληλεπιδρά με τους δασκάλους και τους συμμαθητές του, η κρίση αυτή επεκτείνεται και στα άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας.⁸⁰

Παιδιά που έρχονται αντιμέτωπα με το τραγικό γεγονός του θανάτου, βιώνουν και κάποιες άλλες καταστάσεις, οι οποίες τους προξενούν μεγάλο προβληματισμό, ανασφάλεια και συναισθήματα τα οποία δε γνωρίζουν πώς να τα διαχειριστούν. Αυτή η κατάσταση μπορεί να έχει αρνητικά επακόλουθα στο σχολικό χώρο.⁸¹

Ο εκπαιδευτικός καλείται να παίξει ένα σημαντικό και δύσκολο ρόλο στη στήριξη παιδιών που έρχονται αντιμέτωπα με την απώλεια ενός αγαπημένου τους προσώπου. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να αντιμετωπίσει τον ίδιο το μαθητή, την οικογένεια του, τους άλλους μαθητές της τάξης και τα δικά του προσωπικά συναισθήματα για ένα πολύ ευαίσθητο θέμα. Ποιες είναι, όμως, οι αρχικές αντιδράσεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών όταν μαθαίνουν για το θάνατο ενός αγαπημένου προσώπου στην οικογένεια ενός παιδιού;

α) Από την πλευρά των εκπαιδευτικών

Όταν οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν για το θάνατο ενός στενού προσώπου κάποιου μαθητή τους, οι πιθανές αντιδράσεις είναι: 1) να συζητήσουν για το θάνατο με το παιδί διεξοδικά ή λιγότερο διεξοδικά και 2) να παραμείνουν σιωπηλοί και να μην αναφερθούν στο γεγονός του θανάτου. Η δεύτερη συμπεριφορά προέρχεται, κυρίως, από τον φόβο των εκπαιδευτικών μην πούνε

⁷⁹ ό.π. σ 94

⁸⁰ ό.π. σ 98

⁸¹ Καραϊσκού Αντιγόνη. *Στάσεις των εκπαιδευτικών και των μελλοντικών εκπαιδευτικών στο θέμα του θανάτου και στην αντιμετώπιση των παιδιών που βιώνουν απώλεια*, πτυχιακή εργασία. ΠΠΕ. Βόλος 2008.

κάτι λάθος που θα έχει αρνητικά αποτελέσματα στην κατάσταση του παιδιού. Κατά βάθος νομίζουν ότι με αυτή τους τη στάση προστατεύουν το παιδί. Ακόμη, η σιωπή των εκπαιδευτικών, ίσως, υποδηλώνει και συναισθηματική φόρτιση, αδυναμία αλλά και κάποια ανησυχία μήπως και δεν καταφέρουν να κρατήσουν την ψυχραιμία τους και εκφραστούν μπροστά στο παιδί με υπερβολική συγκίνηση.⁸²

Η σιωπή του εκπαιδευτικού, όμως, κάνει το παιδί να νομίζει ότι ο δάσκαλος του αγνοεί το γεγονός και αυτό έχει σαν αποτέλεσμα αυτό να αισθάνεται μόνο και αβοήθητο μπροστά στο θάνατο και στη διαδικασία του θρήνου αφού ο δάσκαλος με τη σιωπή του, του στέλνει το μήνυμα ότι αδυνατεί να το βοηθήσει ή ότι το ίδιο δεν αξίζει τη βοήθεια και τη συμπαράσταση του.⁸³

β) Από την πλευρά των μαθητών

Τις πιο πολλές φορές, τα παιδιά που πενθούν ένα αγαπημένο τους πρόσωπο, από φόβο μήπως στιγματιστούν ή απομονωθούν από τα άλλα παιδιά επειδή διαφέρουν ή από το φόβο ότι αν τα ρωτήσουν οι φίλοι τους θα τους πιάσουν τα κλάματα και θα ντροπιαστούν χάνοντας τον έλεγχο, δεν αναφέρονται από μόνα τους στο θάνατο. Είναι πολύ σημαντικό ο εκπαιδευτικός να μην φοβάται να εκφράσει το συναισθηματισμό του διότι μόνο έτσι δείχνει ότι είναι κοντά στο παιδί που τον χρειάζεται και του φανερώνει ένα ποιοτικό τρόπο επικοινωνίας μαζί του.⁸⁴

Ο δάσκαλος πρέπει να βοηθήσει το παιδί να αντιληφθεί και να κατανοήσει το θάνατο ανάλογα με το αναπτυξιακό στάδιο στο οποίο βρίσκεται και να του δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες οι οποίες θα το διευκολύνουν να εκφράσει και να ελέγξει τα συναισθήματα του.⁸⁵

Υπάρχουν ποικίλες πρακτικές οδηγίες τις οποίες θα μπορούσε να ακολουθήσει ένας εκπαιδευτικός που επιθυμεί να βοηθήσει ένα παιδί που θρηνεί. Το ερώτημα που προκύπτει είναι αν ένας εκπαιδευτικός ενδείκνυται να

⁸² Λουμάκου Μαρία, ό.π., σ. 98-99

⁸³ ό.π., σ. 99

⁸⁴ ό.π., σ. 99

⁸⁵ Καραϊσκού Αντιγόνη, ό.π., σ. 31

μιλήσει για το θάνατο μέσα στην τάξη του, χωρίς να έχει συμβεί ένα τέτοιο γεγονός. Αν ληφθεί υπόψη ο σκοπός του σχολείου που αφορά την εξέλιξη των παιδιών σε όλους τους τομείς ανάπτυξης (συναισθηματική ανάπτυξη, κοινωνική ανάπτυξη, και γενικότερα προαγωγή της ψυχικής υγείας), τότε η απάντηση είναι ότι είναι απαραίτητο να συζητηθούν μέσα στη σχολική τάξη όλα τα θέματα που αφορούν τον κύκλο της ζωής (γέννηση, θάνατος, ανθρώπινες σχέσεις, συναισθήματα, διαπροσωπική επικοινωνία)⁸⁶. Η καλύτερη θεραπεία είναι η πρόληψη οπότε μία σωστή προσέγγιση στην τάξη μπορεί να βοηθήσει να προλάβουμε την εμφάνιση ψυχοπαθολογικών καταστάσεων.

Υπάρχουν ποικίλες πρακτικές οδηγίες που μπορεί να βοηθήσουν έναν εκπαιδευτικό, ο οποίος επιθυμεί να στηρίξει παιδιά που θρηνούν. Μερικές από αυτές είναι οι ακόλουθες:

↳ **Έτοιμη διαδικασία ενημέρωσης της τάξης, με σκοπό να εφαρμοστεί όσο το δυνατόν γρηγορότερα μετά από ένα θάνατο ή μιας άλλης μορφής απώλεια.** Η γνωστοποίηση ενός θανάτου δημιουργεί επώδυνα συναισθήματα, ωστόσο η ύπαρξη προηγούμενου σχεδιασμού που αφορά την αντιμετώπιση αυτών των καταστάσεων μπορεί να βοηθήσει ώστε ο πόνος να είναι όσο το δυνατόν λιγότερος. Ακόμη, μπορεί να αποφευχθούν λάθη, τα οποία είναι ικανά να αυξήσουν την ένταση των αντιδράσεων.

↳ **Εμπλουτισμός του προγράμματος μαθημάτων με θέματα που σχετίζονται με την απώλεια, το θάνατο και το θρήνο.** Η αγωγή γύρω από το θάνατο είναι κάτι που έχει μπει στη ζωή των μαθητών. Βλέπουν το θάνατο να αγγίζει τη ζωή τους και τη ζωή των φίλων τους. Αναγκαία δεν είναι μία οποιαδήποτε αγωγή, όσο μία πληροφόρηση που θα παρέχεται με μεθοδικό και ελεγχόμενο τρόπο. Οι απαραίτητες πληροφορίες για το θάνατο, την απώλεια και το θρήνο θα μπορούσαν να δοθούν μέσα από παραμύθια ή μύθους και τις αξίες που διδάσκουν. Επίσης, θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν μαθήματα φυσικών επιστημών, ακόμα και η ίδια η τέχνη, με τη μελέτη καλλιτεχνικών έργων. Ακόμα, θα μπορούσε να γίνει και ένα συγκεκριμένο μάθημα αγωγής γύρω από το θάνατο.

⁸⁶ Λουμάκου Μαρία, ό.π., σ. 103

↳ **Ενθάρρυνση των γονέων να ασχολούνται με θέμα του θανάτου στο σπίτι.** Γενικά, τα παιδιά νιώθουν πιο άνετα αν συζητήσουν το θέμα του θανάτου με τους γονείς τους, οι οποίοι τα γνωρίζουν καλύτερα από οποιοδήποτε «ειδικό». Στόχος είναι σπίτι και σχολείο να διαμορφώσουν ένα ιδανικό πλαίσιο συνεργασίας και αλληλοενίσχυσης ώστε να προσφέρουν βοήθεια στα παιδιά. Στην προσπάθεια των παιδιών να συμφιλιωθούν με το θάνατο κάποιου αγαπημένου προσώπου είναι απαραίτητη η φροντίδα σε όλους τους τομείς της ζωής τους. Ο γονιός πρέπει να μιλήσει στο παιδί για το πιστεύει ο ίδιος σχετικά με τη μετά θάνατο ζωή και να μοιραστεί μαζί του τις προσωπικές και οικογενειακές του παραδόσεις γύρω από την πίστη. Μία τέτοια συζήτηση είναι πιο δύσκολο να πραγματοποιηθεί σε ένα δημόσιο σχολείο χωρίς τον κίνδυνο να παραβιαστούν οι προσωπικές και διαφορετικές πεποιθήσεις των διαφόρων οικογενειών.

↳ **Οι ενήλικες ως πρότυπα συμπεριφοράς για τα παιδιά.** Οι γονείς που θρηνούν, οι εκπαιδευτικοί και όσοι ενήλικες βρίσκονται κοντά στα παιδιά αποτελούν πρότυπα συμπεριφοράς στην αντιμετώπιση της θλίψης. Κοντά τους τα παιδιά μπορούν να ανακαλύψουν ότι ο θρήνος φέρνει πόνο, ότι τα δάκρυα είναι μία φυσιολογική έκφραση αυτού του πόνου και ότι δεν υπάρχει λόγος να αποφεύγει κανείς να εκφράσει τα συναισθήματα του. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να μειώνονται οι φόβοι των παιδιών και το μοίρασμα του θρήνου γίνεται ένας καλός και εποικοδομητικός τρόπος διδασκαλίας.

↳ **Αποφυγή της σιωπής.** Είναι αποδεδειγμένο ότι η σιωπή γύρω από το άτομο που πενθεί μπορεί να μεγαλώσει τα συναισθήματα αδυναμίας, απελπισίας και μοναξιάς (όλα τους αποτελούν μέρος των αντιδράσεων του θρήνου) και να προκαλέσει στο άτομο την αίσθηση ότι δεν είναι άξιο ενδιαφέροντος και συμπόνιας.

↳ **Η σημασία της μη λεκτικής επικοινωνίας.** Για την αποτελεσματική επικοινωνία μας με τα παιδιά ιδιαίτερο ρόλο παίζουν διάφοροι παράγοντες που σχετίζονται με τον τόπο, το χρόνο και το χώρο (δηλαδή την απόσταση που υπάρχει ανάμεσα μας καθώς μιλάμε). Πρέπει, λοιπόν, να επιλεγεί ένας χώρος όπου τα παιδιά θα αισθάνονται άνετα και δε θα νιώθουν απειλή. Στο σχολείο,

αυτός ο χώρος είναι κατά κανόνα η σχολική τάξη και όχι μία αίθουσα για παραστάσεις, μία καφετέρια ή μία αίθουσα συμβουλίου. Η καλύτερη στιγμή για να μιλήσουμε για το θάνατο είναι μόλις έχει ενημερωθεί όλο το προσωπικό ώστε να γνωρίζει τι να πει στους μαθητές γι' αυτό που συνέβη.

↳ **Δημιουργία ενός ασφαλούς και οριοθετημένου πλαισίου.** Ένα μέρος της ζωής των μαθητών είναι εκτός ελέγχου λόγω κάποιου θανάτου. Η δημιουργία της αίσθησης ότι δεν έχουν χάσει τον έλεγχο σε όλα τα πεδία της ζωής τους είναι πολύ σημαντική. Το να περνάνε στο σχολείο τη μέρα τους με όσο το δυνατόν πιο φυσιολογικό τρόπο μπορεί να τους προσφέρει ένα αίσθημα ελέγχου, τουλάχιστον όσο αφορά αυτό το κομμάτι της ζωής τους. Αυτό που πρέπει να αποφεύγεται σε κάθε περίπτωση είναι η πίεση. Αν πιέζουμε τα παιδιά να συμπεριφέρονται με το συνηθισμένο τρόπο μετά από ένα θάνατο, όταν τα ίδια δεν το επιθυμούν, είναι σαν να τους αφαιρούμε ακριβώς τα συναισθήματα ελέγχου που προσπαθούμε να ενισχύσουμε. Κάθε παιδί είναι μία μοναδική και ανεπανάληπτη προσωπικότητα και γι' αυτό ο δάσκαλος θα πρέπει να βρει τον κατάλληλο τρόπο για να το βοηθήσει να αντιμετωπίσει το γεγονός του θανάτου κάποιου αγαπημένου προσώπου.

↳ **Προετοιμασία για την κάλυψη μεγάλου φάσματος αντιδράσεων.** Ο δάσκαλος, μπροστά σε ένα θάνατο που αγγίζει όλη τη σχολική κοινότητα, πρέπει να προγραμματίσει από τη μία αυτά που θα κάνει στο πλαίσιο ολόκληρου του σχολείου και από την άλλη αυτά που μπορεί να κάνει σε σχέση με ένα μαθητή για τον οποίο γνωρίζει ότι έχει αυξημένη ανάγκη προσοχής. Είναι αναγκαίο οι δάσκαλοι να απαντούν ειλικρινά στις ερωτήσεις των μαθητών και να αποφεύγουν τις κοινοτοπίες. Ακόμη, είναι υποχρεωτικό να αποφεύγεται η απόδοση ευθυνών και η συζήτηση γύρω από τα ποιος φταίει γι' αυτό το θάνατο. Τέλος, οι δάσκαλοι πρέπει να μάθουν να ακούνε χωρίς να νιώθουν την ανάγκη να λύσουν όλα τα προβλήματα του μαθητή που θρηνεί ή να παρουσιάζουν τα πάντα φυσιολογικά και καλά. Αυτό που έχει σημασία είναι οι μαθητές να κατανοήσουν το θρήνο και να θέσουν προτεραιότητες. Οι χαμηλοί βαθμοί δεν τους κάνουν απαραίτητα «κακούς ανθρώπους». Πιο εύκολα θα αντιμετωπίσουν και θα ξεπεράσουν τη μειωμένη σχολική τους

σχολική απόδοση όταν αρχίσουν να κατανοούν τους παράγοντες που μπορεί να προκαλούν την πτώση της βαθμολογίας.

↳ **Βοήθεια κάθε παιδιού σύμφωνα με το δικό του επίπεδο ανάπτυξης.** Υπάρχει υλικό που μπορεί να χρησιμοποιηθεί όταν συμβεί ένας θάνατος, όπως τα διάφορα βιβλία που ασχολούνται με το θάνατο και το θρήνο και τα οποία απευθύνονται σε παιδιά που βρίσκονται σε διαφορετικές ηλικίες και σε διαφορετικά επίπεδα ανάπτυξης. Τα ίδια μαθήματα δεν μπορούν να αξιοποιηθούν σε κάθε ηλικιακή ομάδα. Υλικό για μικρότερους μαθητές μπορεί να χρησιμοποιηθεί και για μεγαλύτερους αλλά το αντίθετο δεν ισχύει. Ένα κλασικό βιβλίο που αναδεικνύει τις εξελικτικές διαφορές στο θρήνο των μαθητών, αναφέρει πιθανούς τρόπους αντιμετώπισης του θρήνου κατάλληλους για το επίπεδο του μαθητή και προσφέρει πληροφορίες που μπορούν να αποτελέσουν την βάση για τη δημιουργία προγραμμάτων που θα βοηθήσουν τους μαθητές που θρηνούν είναι το «Discussing Death», των Gretchen Mills και συνεργατών.

↳ **Προσφορά βοήθειας στα παιδιά ώστε αυτά να εξωτερικεύσουν σκέψεις και συναισθήματα.** Η ζωγραφική, το γράψιμο, η ανάγνωση ιστοριών που σχετίζονται με την απώλεια ή τον θρήνο (βιβλιοθεραπεία) ή η αφήγηση μιας ιστορίας, μπορεί να είναι χρήσιμες τεχνικές προκειμένου να δοθεί στους μαθητές που θρηνούν μία ευκαιρία κάθαρσης ή με άλλα λόγια ένα «συναισθηματικό ξεκαθάρισμα».

Τα παραπάνω είναι κάποιοι ενδεικτικοί τρόποι που θα μπορούσε να ακολουθήσει ένας δάσκαλος προκειμένου να αντιμετωπίσει ένα γεγονός που σχετίζεται με το θάνατο. Ωστόσο, δεν υπάρχει ένας και μοναδικός τρόπος για αν υποστηρίξει κανείς τους μαθητές, ούτε ένας και μοναδικός τρόπος για να αντιμετωπίσει κανείς την απώλεια και το θρήνο.⁸⁷

⁸⁷ ό.π., σ 125-139

4.1.5. Πώς μπορούν οι εκπαιδευτικοί να προσεγγίσουν το θέμα του θανάτου μέσα στην σχολική τάξη

Υπάρχουν πολλοί τρόποι για να προσεγγίσει ένας εκπαιδευτικός το θέμα του θανάτου. Μπορεί να το προσεγγίσει μέσα:

- από γεγονότα της καθημερινής ζωής
- από σχολικά μαθήματα
- από το παιχνίδι
- από την τέχνη
- από τη μουσική
- από την ίδια τη φύση
- από τον αθλητισμό
- από το θεατρικό παιχνίδι

Καθημερινά ακούμε ειδήσεις οι οποίες έχουν σχέση με τραγικά δυστυχήματα, ή άσχημα γεγονότα που έχουν ως συνέπεια να χάνουν κάποιοι άνθρωποι τη ζωή τους και να καταλήγουν στο θάνατο. Τα γεγονότα αυτά προβληματίζουν τα παιδιά και τους γεννούν πληθώρα ερωτήσεων. Οι προβληματισμοί αυτοί δίνουν την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να συζητήσουν το θέμα αυτό αναλυτικότερα, ώστε τα παιδιά να πάρουν κάποιες χρήσιμες πληροφορίες και να κατανοήσουν βαθύτερα την έννοια του θανάτου με έναν υγιή τρόπο. Επίσης, ευκαιρία για συζήτηση πάνω στο ζήτημα του θανάτου, μπορεί να αποτελέσει ένα πεθαμένο πουλί στην αυλή του σχολείου, ένα ψάρι στη γυάλα, ή ένα τραυματισμένο ζωάκι έξω από το σχολείο.⁸⁸

Ακόμη, μέσα από τα σχολικά μαθήματα μπορούν να αναδειχτούν θέματα, τα οποία είναι ικανά να οδηγήσουν σε μία αυθόρμητη συζήτηση σχετική με το θάνατο. Παραδείγματος χάρη, μέσα από το μάθημα της ιστορίας και τον πόλεμο μπορεί να προκύψει ένας προβληματισμός και μία ενδεχόμενη ανάλυση αυτού του θέματος, ή στα μαθηματικά μπορούν να σχεδιαστούν κατάλληλες δραστηριότητες όπως λόγου χάρη να ζητηθεί από τα παιδιά να υπολογίσουν το μέσο όρο θνησιμότητας των ατόμων μιας περιοχής και να τον

⁸⁸ Καραϊσκού Αντιγόνη, ό.π., σ. 32-33

συγκρίνουν με άλλες περιοχές. Επιπλέον, τα εξωσχολικά βιβλία ή τα παραμύθια, είναι άλλη μία καλή αφορμή ώστε τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με το θέμα αυτό.

Το παιχνίδι θα μπορούσε να αποτελέσει άλλον ένα τρόπο με τον οποίο μπορεί να προσεγγισθεί το θέμα του θανάτου στην τάξη. Το παιχνίδι είναι μέσο εγκοινωνισμού και έκφρασης για το παιδί. Ενθαρρύνει την ανάπτυξη των συναισθημάτων και καλλιεργεί το αίσθημα της ασφάλειας. Με το παιχνίδι, τα παιδιά οικοδομούν ένα δικό τους κόσμο και δρουν όπως εκείνα επιθυμούν και έχουν ανάγκη. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να βοηθήσει τη διαδικασία του θρήνου δίνοντας στα παιδιά ιδέες για κάποια παιχνίδια. Η σύνταξη ενός γράμματος, η συνομιλία με άλλα παιδιά για ένα αγαπημένο τους πρόσωπο, το κουτί των αναμνήσεων θα μπορούσαν να είναι κάποιες από αυτές τις ιδέες.⁸⁹

Η χρήση και η λειτουργία της τέχνης είναι ένα καλό μέσο για τη διαχείριση μιας κρίσης μέσα στην τάξη. Η τέχνη δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να εκφράσουν τα συναισθήματα τους μέσα από μικρά ποιήματα, μικρά σενάρια, ή μέσα από χρώματα και υλικά. Με τα δημιουργήματα τους μπορούν να δώσουν μορφή στον πόνο, στη λύπη και γενικά σε όλα τα συναισθήματα που συνδέονται με την απώλεια ενός αγαπημένου προσώπου. Η μουσική, ομοίως, μία άλλη μορφή τέχνης, μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά που βιώνουν κάποια απώλεια στο οικογενειακό τους περιβάλλον, ή στον ίδιο το σχολικό χώρο. Το άκουσμα ενός μουσικού κομματιού, η δημιουργία μιας μελωδίας ή η κίνηση του σώματος με έναν μουσικό ρυθμό μπορεί να αποτελέσει ερέθισμα για τη διεργασία του θρήνου ή να οδηγήσει σε ένα προβληματισμό γύρω από θέματα τα οποία αφορούν το θάνατο ως γεγονός.

Επιπρόσθετα, δραστηριότητες που γίνονται έξω στη φύση θα μπορούσαν να δράσουν θεραπευτικά για τα παιδιά. Το φύτεμα ενός φυτού, ο περίπατος στην εξοχή, η παρατήρηση των πουλιών, η συλλογή φυσικών αντικειμένων, η προσφορά βοήθειας προς ένα πληγωμένο ζώακι είναι κάποιες από τις ενέργειες που εξυπηρετούν το σκοπό αυτό. Εξίσου σημαντική βοήθεια, όμως, μπορεί να δώσει και ο αθλητισμός. Η άσκηση σε αθλητικούς χώρους, η

⁸⁹ ό.π., σ. 33-34

συναναστροφή με άλλα άτομα που ασχολούνται με άλλα αθλήματα. η καλή φυσική κατάσταση είναι πράγματα που βοηθούν στη ψυχική ηρεμία και εκτόνωση του παιδιού το οποίο αντιμετωπίζει ένα δυσάρεστο γεγονός.⁹⁰

Τέλος, το θεατρικό παιχνίδι δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να δραματοποιήσουν ρόλους που εκείνα επιλέγουν (παραδείγματα ρόλων θα μπορούσαν να είναι: το ίδιο το παιδί που θρηνεί για το χαμό ενός αγαπημένου προσώπου, το πρόσωπο το οποίο έχει φύγει από τη ζωή κλπ.). Η δραματοποίηση δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να συμπεριφερθούν όπως νιώθουν. Μπορούν να κλάψουν, να τραγουδήσουν, να ζητήσουν αγκαλιά ή να μιλήσουν για ένα συναίσθημά τους, το οποίο κάτω από άλλες συνθήκες δε θα το εξέφραζαν μπροστά σε άλλα άτομα. Η διαδικασία αυτή είναι πολύ ευεργετική διότι μπορεί να προσφέρει μεγάλη ανακούφιση.⁹¹

Η αντιμετώπιση ενός παιδιού που βιώνει το θάνατο είναι μία δύσκολη διαδικασία και απαιτεί ιδιαίτερη ευαισθησία και υπευθυνότητα από τον εκπαιδευτικό. Για μία αποτελεσματική παρέμβαση απαιτείται η συνεργασία των γονέων με το δάσκαλο, οι οποίοι θα του δώσουν πληροφορίες που σχετίζονται με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του παιδιού όπως είναι οι εμπειρίες του παιδιού σε θέματα θανάτου, οι ποιότητα των σχέσεων μεταξύ των μελών της οικογένειας κλπ. τα οποία θα βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να σχεδιάσει κατάλληλες στρατηγικές που θα ωφελήσουν το παιδί. Όμως, ο δάσκαλος δεν μπορεί να βοηθήσει πάντα διότι δεν έχει ολοκληρωμένες γνώσεις πάνω σε θέματα ψυχολογίας, γι' αυτό όταν η ψυχολογική πίεση που νιώθει ένα παιδί που βιώνει απώλεια είναι πολύ μεγάλη, αναγκαία είναι η συμβολή ενός ειδικού, ο οποίος μέσω της κατάλληλης παρέμβασης θα μειώσει αυτή την πίεση.⁹²

⁹⁰ ό.π., σ 34

⁹¹ ό.π., σ 34-35

⁹² ό.π., σ 36-37

4.2. Η διαδικασία του χωρισμού και του διαζυγίου

4.2.1. Θεωρητικές προσεγγίσεις για την επίδραση του διαζυγίου στα παιδιά

Η οικογένεια είναι πάρα πολύ σημαντική για ένα παιδί καθώς του δημιουργεί την αίσθηση της ασφάλειας και της σταθερότητας. Τι συμβαίνει, όμως, όταν η δομή της οικογένειας αλλάζει λόγω διαζυγίου των γονέων; Τι επιπτώσεις έχει αυτή η κατάσταση στον ψυχισμό του μικρού παιδιού; Τα παραπάνω είναι λίγα μόνο από τα ερωτήματα τα οποία μελετούν η ψυχολογία, η κοινωνιολογία και η παιδαγωγική και στα οποία καλούνται να δώσουν απαντήσεις.

Ο χωρισμός των γονέων είναι μία σύνθετη διαδικασία με ποικίλες αλλαγές στη ζωή όλων των μελών της οικογένειας. Οι αντιδράσεις και ο εγκλιματισμός των γονέων και των παιδιών σχετίζονται με ποικίλες κοινωνικές, οικογενειακές και ατομικές παραμέτρους. Αν και σε πολλές περιπτώσεις ο χωρισμός των γονέων αποτελεί την πιο σωστή λύση, εντούτοις δεν παύει να είναι ένα τραυματικό βίωμα για το παιδί.⁹³

Η προσαρμογή των παιδιών μετά το διαζύγιο των γονέων τους εξαρτάται από διάφορους ψυχοκοινωνικούς, οικονομικούς, οικογενειακούς και ατομικούς παράγοντες. Είναι αποδεδειγμένο το γεγονός ότι το ενδεχόμενο κοινωνικό στίγμα και τα στερεότυπα για τη λειτουργία της οικογένειας μετά το διαζύγιο έχουν αρνητικές επιπτώσεις σε όλα τα μέλη της.

Οι ερευνητές έχουν κατά καιρούς διατυπώσει διάφορες απόψεις για να ερμηνεύσουν τις πιθανές αρνητικές επιδράσεις του διαζυγίου στη ζωή των παιδιών. Οι Amato και Keith επισημαίνουν τις παρακάτω τρεις βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις για την ερμηνεία των συνεπειών του διαζυγίου στην προσαρμογή των παιδιών: α) προσέγγιση με βάση την απουσία και την αποστέρηση του ενός γονέα, β) προσέγγιση με βάση τη δυσμενή μεταβολή της

⁹³ Πισανίδου Σοφία, *Οι επιπτώσεις του διαζυγίου στα παιδιά της πρώτης παιδικής ηλικίας*, πτυχιακή εργασία ΠΠΕ, Βόλος 2003, . σ. 6

οικονομικής κατάστασης της οικογένειας μετά το διαζύγιο και γ) προσέγγιση με βάση τη σύγκρουση στην οικογένεια. Αντίστοιχα, οι Hetherington, Bridges και Insabella αναφέρουν τις ακόλουθες πέντε θεωρητικές προσεγγίσεις για να εξηγήσουν τη σχέση του διαζυγίου και του δεύτερου γάμου των γονέων με την προσαρμογή των παιδιών: α) ατομικά χαρακτηριστικά που συσχετίζονται με αυξημένο κίνδυνο και ευπάθεια, β) η σύνθεση της οικογένειας-απουσία του ενός γονέα, γ) το άγχος και η δυσμενής κοινωνικο-οικονομική κατάσταση, δ) επιβαρυνόμενη ψυχολογική κατάσταση των γονέων και ε) λειτουργία της οικογένειας. Παρατηρείται ότι η απουσία του ενός γονέα, οι συγκρούσεις στην οικογένεια (περιλαμβάνεται στη λειτουργία της οικογένειας) και η δυσμενής οικονομική κατάσταση είναι κοινές προτάσεις και από τις δύο ομάδες ερευνητών.⁹⁴

Η προσέγγιση που αφορά τα ατομικά χαρακτηριστικά που συσχετίζονται με αυξημένο κίνδυνο και ευπάθεια έχει να κάνει με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενηλίκων και των παιδιών που ενδέχεται να επηρεάσουν την έκθεση τους και την προσαρμοστικότητα τους σε δύσκολες συνθήκες και τραυματικές εμπειρίες. Οι αντικοινωνικές μορφές συμπεριφοράς στους ενήλικες, η κατάθλιψη η νευρωτική διαταραχή κλπ. μεγαλώνουν την πιθανότητα για διάλυση του γάμου, για συγκρούσεις στην οικογένεια και εκτός αυτής, καταστάσεις που οδηγούν σε αρνητικές εμπειρίες στη ζωή. Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά των παιδιών, μερικά («δύσκολη» ιδιοσυγκρασία, προβλήματα συμπεριφοράς) τα κάνουν πιο ευάλωτα και μειώνουν την προσαρμοστικότητά τους στο έντονο στρες από τις μεταβολές της συζυγικής κατάστασης των γονέων τους και μερικά χαρακτηριστικά («εύκολη» ιδιοσυγκρασία, κοινωνική ωριμότητα, επάρκεια, υπευθυνότητα, λίγα προβλήματα συμπεριφοράς) τα προστατεύουν και τους παρέχουν την ψυχολογική επάρκεια και αντοχή για να αντιμετωπίσουν τις συνέπειες των μεταβολών αυτών.⁹⁵

⁹⁴ Χρυσή Γ. Χατζηχρήστου, *Ο χωρισμός των γονέων, το διαζύγιο και τα παιδιά (η προσαρμογή των παιδιών στη διπληρητική οικογένεια και στο σχολείο)*, Ελληνικά γράμματα (5^η έκδοση), Αθήνα: 1999, σ. 120

⁹⁵ *ό.π.*, σ. 121

Η προσέγγιση που αναφέρεται στη σύνθεση της οικογένειας-απουσία του ενός γονέα, τονίζει τη σπουδαιότητα της παρουσίας και των δύο βιολογικών γονέων στην οικογένεια για την σωστή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Σύμφωνα με την παραδοσιακή άποψη, η οποιαδήποτε απόκλιση στη δομή της οικογένειας συνδέεται με την αύξηση των προβλημάτων στα παιδιά. Δύο γονείς μπορούν να προσφέρουν πολλαπλά πρότυπα ρόλων στα παιδιά τους, καθώς και να συμμετέχουν και να αλληλοϋποστηρίζονται στη διαπαιδαγώγηση, την επίβλεψη, τη φροντίδα και την πειθαρχία των παιδιών. Σύμφωνα με την άποψη αυτή, κατά την οποία η απουσία του πατέρα αποτελεί τον πλέον καθοριστικό παράγοντα στην ανάπτυξη των παιδιών, τα παιδιά που διατηρούν την επαφή και την επικοινωνία με τον πατέρα μετά το χωρισμό θα έχουν καλύτερη προσαρμογή από τα παιδιά που έχουν ένα γονέα απόντα λόγω διαζυγίου ή θανάτου.⁹⁶

Η παραδοσιακή άποψη υποστηρίζει ότι οι αρνητικές επιπτώσεις του διαζυγίου έχουν να κάνουν με τον ελλιπή εγκοινωνισμό και τις ελλειπείς διαδικασίες ταύτισης του παιδιού που μεγαλώνει με τον ένα από τους δύο γονείς. Η ψυχαναλυτική άποψη δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην επίλυση του οιδιπόδειου συμπλέγματος και στην ομαλή ταύτιση του παιδιού με τον γονέα του ίδιου φύλου στην προσχολική ηλικία. Η θεωρία της προσκόλλησης επισημαίνει τη σημασία της συναισθηματικής σχέσης που καλλιεργείται ανάμεσα στο παιδί και στη μητέρα του ή/και προς άλλα πρόσωπα του άμεσου περιβάλλοντος του που το φροντίζουν κατά τη νηπιακή ηλικία. Η σταθερότητα των σχέσεων αυτών στα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού είναι σημαντική για τη μετέπειτα ψυχοκοινωνική του εξέλιξη. Διαζύγιο σημαίνει απουσία του ενός γονέα, συνήθως του πατέρα, με αποτέλεσμα τη ρήξη των συναισθηματικών δεσμών μεταξύ γονέα και παιδιού πράγμα που προκαλεί αρνητικές επιδράσεις κυρίως στη μικρή ηλικία. Η συσχέτιση του διαζυγίου με προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά ερμηνεύτηκε ως απόδειξη ότι ο χωρισμός επιφέρει αρνητικές συνέπειες στην ανάπτυξη των παιδιών. Η παραπάνω ερμηνεία έχει επικριθεί διότι αγνοεί τη σημασία των ιδιαίτερων

⁹⁶ ό.π., σ. 121-122

συνθηκών που επικρατούν σε κάθε χωρισμό και δε λαμβάνει υπόψη τα αποτελέσματα των συγκρούσεων και της εχθρότητας μεταξύ των γονέων. Σύγχρονες απόψεις που σχετίζονται με τη θεωρία αυτή υπογραμμίζουν περισσότερο τη σημασία της προσκόλλησης και της ποιότητας των συναισθηματικών σχέσεων που αναπτύσσει το παιδί με τους γονείς του και με άτομα του άμεσου οικογενειακού περιβάλλοντος.⁹⁷

Επακόλουθο του διαζυγίου είναι η μεταβολή της σχέσης των παιδιών με το γονέα που δεν έχει την επιμέλεια ως προς τη χρονική διάρκεια της επαφής και την ποιότητα της σχέσης. Στις περισσότερες περιπτώσεις, τα παιδιά δεν έχουν συχνή επαφή με το γονέα που δεν έχει την επιμέλεια (συνήθως τον πατέρα), ενώ ακόμη και στις περιπτώσεις που υπάρχει συχνή επαφή, αυτή περιορίζεται κυρίως σε ψυχαγωγικές δραστηριότητες. Ο ελλιπής εγκοινωνισμός των παιδιών και η απουσία πατρικού μοντέλου στην οικογένεια επηρεάζουν την εξέλιξη της προσωπικότητας και τη διαμόρφωση των σχέσεων με το άλλο φύλο. Οι περισσότερες μητέρες που έχουν την επιμέλεια, λόγω των διαφορετικών συνθηκών ζωής μετά το διαζύγιο, διαθέτουν λιγότερο χρόνο και ενέργεια για τα παιδιά, πράγμα που οδηγεί στη μείωση της επίβλεψης, της πειθαρχίας και της βοήθειας προς αυτά. Ακόμη, τα κορίτσια που μεγάλωσαν σε μονογονεϊκές οικογένειες έχουν περισσότερες πιθανότητες να παντρευτούν νωρίς και να κάνουν παιδιά, να γεννήσουν παιδιά πριν από το γάμο και να χωρίσουν.⁹⁸

Η προσέγγιση που σχετίζεται με τη δυσμενή μεταβολή της οικονομικής κατάστασης της οικογένειας μετά το διαζύγιο, αναλύει τις επιπτώσεις του διαζυγίου στα παιδιά με βάση τη σημαντική μείωση του οικογενειακού εισοδήματος στις μονογονεϊκές οικογένειες και τις οικονομικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι περισσότερες από τις οικογένειες αυτές αμέσως μετά το διαζύγιο. Η ποιότητα της εκπαίδευσης των παιδιών, η σχολική τους επίδοση και η συμμετοχή τους σε εξωσχολικές δραστηριότητες συνδέεται συνήθως με την κοινωνικο-οικονομική θέση της οικογένειας. Η αλλαγή της οικονομικής

⁹⁷ ό.π., σ. 122-123

⁹⁸ ό.π., σ. 123-124

κατάστασης στις μονογονεϊκές οικογένειες έχει στις περισσότερες περιπτώσεις ως επακόλουθο την αλλαγή κατοικίας και τη μετακόμιση σε πιο υποβαθμισμένες περιοχές καθώς και την αλλαγή σχολείου για τα παιδιά. Επίσης, έχει παρατηρηθεί και αλλαγή στην εργασία των μόνων-μητέρων για την αντιμετώπιση των οικονομικών δυσχερειών. Η θεωρία της οικονομικής στέρησης ως μοναδικής αιτίας των επιπτώσεων του διαζυγίου στα παιδιά έχει επικριθεί, διότι αποτελέσματα ερευνών έχουν φανερώσει ότι τα παιδιά από διαζευγμένους γονείς παρουσιάζουν περισσότερες ψυχοκοινωνικές δυσκολίες από ό, τι τα παιδιά που ζουν και με τους δύο γονείς, ακόμα και όταν το εισόδημα έχει εξισωθεί στατιστικά και για τις δύο μορφές οικογένειας.⁹⁹

Η προσέγγιση που αναφέρεται στην επιβαρημένη ψυχολογική κατάσταση των γονέων εξηγεί την επίδραση του διαζυγίου στα παιδιά με βάση την ψυχολογική κατάσταση των γονέων και την ικανότητα τους στο γονεϊκό τους ρόλο. Οι αντιδράσεις των γονέων στο άγχος είναι πιο καθοριστικές για την προσαρμογή των παιδιών από αυτό καθαυτό το άγχος, και η επιβάρυνση της ψυχικής υγείας των γονέων σχετίζεται με την προσαρμογή των παιδιών, επειδή έχει συνήθως ως αποτέλεσμα (ιδιαίτερα κατά την αρχική περίοδο μετά το χωρισμό) τη μειωμένη ικανότητα στο γονεϊκό τους ρόλο.¹⁰⁰

Η προσέγγιση με βάση τη λειτουργία της οικογένειας αναφέρεται στις μεταβολές και τις διαταραχές των σχέσεων μεταξύ των πρώην συζύγων, καθώς και στις μεταβολές των σχέσεων των γονέων με τα παιδιά. Η αυξημένη συχνότητα των έντονων συγκρούσεων και η εχθρότητα μεταξύ των γονέων πριν και μετά το χωρισμό αποτελεί έναν από τους πιο καθοριστικούς παράγοντες που συσχετίζεται με τα προβλήματα προσαρμογής των παιδιών. Έχει αποδειχθεί από έρευνες ότι η συνεχής εχθρότητα μεταξύ των γονέων και το εχθρικό συναισθηματικό κλίμα στο σπίτι, προξενούν άγχος, ανασφάλεια, κατάθλιψη όπως επίσης και προβλήματα συμπεριφοράς και σχολικής επίδοσης

⁹⁹ ό.π., σ. 124-125

¹⁰⁰ ό.π., σ. 125

στα παιδιά, τόσο στις οικογένειες με δύο γονείς όσο και στις μονογονεϊκές οικογένειες.¹⁰¹

Ο Emery, μετά από μελέτη των αντίστοιχων ερευνών, οδηγήθηκε στο συμπέρασμα ότι οι συγκρούσεις των γονέων, παρά η οικογενειακή τους κατάσταση αυτή καθαυτή (παντρεμένοι, διαζευγμένοι, χήροι), συσχετίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό με τις δυσκολίες προσαρμογής των παιδιών. Ο παραπάνω ερευνητής για να καταλήξει σε αυτό το συμπέρασμα έλαβε υπόψη του ότι: α) τα παιδιά από χωρισμένους γονείς έχουν περισσότερα ψυχολογικά προβλήματα σε σύγκριση με τα παιδιά που ο ένας τους γονέας έχει πεθάνει, β) τα παιδιά από χωρισμένους γονείς που μεγαλώνουν σε περιβάλλον χωρίς συγκρούσεις έχουν λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς από τα παιδιά που μεγαλώνουν και με τους δύο γονείς αλλά σε περιβάλλον με συνεχείς συγκρούσεις και εχθρότητα, γ) σε οικογένειες με συγκρούσεις, είτε οι γονείς είναι παντρεμένοι, είτε είναι χωρισμένοι, τα παιδιά παρουσιάζουν παρόμοιες αντιδράσεις (ανεξέλεγκτη συμπεριφορά), παρόμοιες διαφορές στις αντιδράσεις τους ανάλογα με το φύλο τους (τα αγόρια παρουσιάζουν περισσότερα προβλήματα), ενώ παρόμοια είναι και η σπουδαιότητα μερικών παραγόντων που ενισχύουν την καλή προσαρμογή των παιδιών (όπως είναι η καλή σχέση με τον ένα γονέα), δ) τα παιδιά έχουν περισσότερα προβλήματα όταν υπάρχει συνεχιζόμενη ένταση και συγκρούσεις μεταξύ των γονέων μετά το διαζύγιο, συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων οι γονείς έχουν λιγότερες συγκρούσεις μετά το διαζύγιο και ε) πολλά από τα προβλήματα των παιδιών με χωρισμένους γονείς φανερώνονται συνήθως πολύ πριν το χωρισμό των γονέων. Από τα παραπάνω προκύπτει η σπουδαιότητα της μείωσης των συγκρούσεων μέσα στην οικογένεια για την καλύτερη προσαρμογή των παιδιών μετά το διαζύγιο.¹⁰²

Στη θετική προσαρμογή των παιδιών καθοριστικό ρόλο παίζουν οι καλές σχέσεις και η ποιοτική επικοινωνία των παιδιών και με τους δύο γονείς μετά το χωρισμό καθώς και η κοινή στάση και η συνεργασία των γονέων για

¹⁰¹ ό.π., σ. 125

¹⁰² ό.π., σ. 125-126

τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών. Οι σωστές μέθοδοι διαπαιδαγώγησης από τους γονείς στηρίζονται σε στενές σχέσεις με τα παιδιά που χαρακτηρίζονται από εκδηλώσεις αγάπης και τρυφερότητας αλλά και από σταθερά όρια, έλεγχο και επίβλεψη των παιδιών.

Όλες οι προσεγγίσεις στηρίζονται πάνω σε εμπειρικά δεδομένα, οπότε μπορούν να θεωρηθούν ως συμπληρωματικές υποθέσεις, αφού η συνεκτίμηση όλων των προσεγγίσεων είναι αναγκαία για μία πληρέστερη κατανόηση των ποικίλων παραμέτρων που σχετίζονται με την προσαρμογή των παιδιών και των τρόπων αλληλεπίδρασης τους που είναι σημαντικοί για τον προσδιορισμό και την εξισορρόπηση των παραγόντων «κινδύνου» και των «προστατευτικών» παραγόντων για την προσαρμογή όλων των μελών της οικογένειας μετά το διαζύγιο.¹⁰³

4.2.2. Άμεσες αντιδράσεις των παιδιών σχολικής ηλικίας (6-12 χρόνων) στο χωρισμό των γονέων και η προσαρμογή των παιδιών στο σπίτι και στο σχολείο τα πρώτα χρόνια μετά το χωρισμό

Η ηλικία και το αντίστοιχο στάδιο ανάπτυξης των παιδιών αποτελεί σημαντικό παράγοντα στις άμεσες και βραχυχρόνιες αντιδράσεις και την προσαρμογή των παιδιών στο χωρισμό των γονέων τους. Τα παιδιά της σχολικής ηλικίας έχουν αναπτύξει τις γνωστικές τους δεξιότητες πράγμα που διευκολύνει την κατανόηση της συμπεριφοράς, των αντιδράσεων και των συναισθημάτων τόσο των άλλων όσο και του εαυτού τους, αλλά αυτό δε σημαίνει ότι είναι και σε θέση να δώσουν μία πληρέστερη ερμηνεία αυτών των αντιδράσεων, των συναισθημάτων και των αιτιών που σχετίζονται με το χωρισμό.

Οι αντιδράσεις των παιδιών που βρίσκονται στη σχολική ηλικία χαρακτηρίζονται, συχνά, από φόβο, κατάθλιψη, απόσυρση, θλίψη, άγχος, φαντασιώσεις για προσωπική ευθύνη, φαντασιώσεις για συμφιλίωση των γονέων, θυμό, οργή, πτώση της σχολικής επίδοσης, αλλαγές στη συμπεριφορά

¹⁰³ ό.π. σ. 126-127

στο σχολείο, επιθετικότητα, αισθήματα απώλειας ή απόρριψης, αναζήτηση των αιτιών και επεξηγήσεων για το διαζύγιο, ντροπή και εσωτερικές συγκρούσεις για τη «θέση» που θα πάρουν υπέρ του ενός ή του άλλου γονέα.¹⁰⁴

Οι αντιδράσεις των παιδιών αυτής της ηλικίας διακρίνονται από έντονη σύγκρουση αισθημάτων θυμού, οργής και «αφοσίωσης» προς τον ένα ή και τους δύο γονείς, γι' αυτό και είναι ιδιαίτερα ευάλωτα στις πιθανές «απαιτήσεις» να πάρουν θέση στις διαμάχες υπέρ του ενός ή του άλλου γονέα. Η σύγκρουση, αυτή, επιτείνεται και από την ανικανότητα των παιδιών να εμπλέκονται πλέον στη δυναμική των σχέσεων της οικογένειας, να επηρεάζουν ενεργητικά και να «κατευθύνουν» με επιδέξιους τρόπους τις σχέσεις και την επικοινωνία των μελών της οικογένειας μετά το χωρισμό.¹⁰⁵

Έρευνες έχουν δείξει ότι: α) τα παιδιά της πρώτης σχολικής ηλικίας «αμύνονται» προσπαθώντας να παραμείνουν ουδέτερα, αφοσιωμένα και στους δύο γονείς με σκοπό να διασφαλίσουν την αγάπη τους, εν αντιθέσει με β) τα μεγαλύτερα παιδιά της σχολικής ηλικίας, που θεωρούν τη συμμαχία τους με τον ένα γονέα-κυρίως αυτόν που έχει την επιμέλεια-πηγή υποστήριξης και σταθερότητας. Επίσης, τη θεωρούν πηγή άμυνας για την αντιμετώπιση της αβεβαιότητας, της έλλειψης βοήθειας και του άγχους τους, αφού έχουν την ευκαιρία εκφόρτισης του θυμού τους σε έναν αποδεκτό στόχο που είναι ο γονέας που δεν έχει την επιμέλεια.

Σε μία έρευνα τους, οι Wallerstein και Kelly χώρισαν τα παιδιά της σχολικής ηλικίας σε δύο ομάδες, η πρώτη περιλάμβανε παιδιά ηλικίας 7-8 χρόνων και η δεύτερη παιδιά ηλικίας 9-10 χρόνων. Τα παιδιά της πρώτης σχολικής ηλικίας (7-8 χρονών) κατά την περίοδο του χωρισμού παρουσίαζαν συμπτώματα λύπης και θλίψης, εκδηλώσεις θρήνου και συντριβής παρόμοιες με αυτές της διαδικασίας του θρήνου μετά το θάνατο, με επακόλουθη αδυναμία στις αντιδράσεις και τις ενέργειες τους, σε σημείο που να μην είναι σε θέση να λειτουργούν αυτόνομα. Ακόμη, τα παιδιά εξέφραζαν έντονα τους φόβους και το άγχος τους για την ασταθή οικογενειακή τους κατάσταση.

¹⁰⁴ ό.π., σ 128, 132

¹⁰⁵ ό.π., σ 132-133

καθώς, επίσης, και τις έντονες ελπίδες τους για συμφιλίωση των γονέων τους, προσπαθώντας να παραμείνουν «αφοσιωμένα» και στους δύο γονείς. Τα περισσότερα παιδιά-ιδιαίτερα τα αγόρια-αισθάνονταν έντονη θλίψη για την απώλεια του πατέρα τους (ανεξάρτητα από την ποιότητα της σχέσης τους μαζί του πριν το χωρισμό) και επιθυμούσαν συχνότερη επικοινωνία με αυτόν, ενώ για πολλά παιδιά η ανάγκη ύπαρξης του πατέρα ήταν τόσο έντονη που ζητούσαν από τις μητέρες τους να ξαναπαντρευτούν. Με βάση τα παραπάνω προκύπτει ότι η ανάγκη των παιδιών αυτής της ηλικίας για τον πατέρα συνδέεται με θέματα πειθαρχίας, ελέγχου, ταύτισης με το αντρικό πρότυπο και με φόβους παλινδρόμησης στην επίλυση του οιδιπόδειου συμπλέγματος. Τα συναισθήματα για την μητέρα που είχε την επιμέλεια ήταν λιγότερο θετικά από αυτά που είχαν για τον πατέρα που επισκέπτονταν, ενώ τα αγόρια που ήταν ιδιαίτερα πληγωμένα από τη στέρηση του πατέρα μερικές φορές εξέφραζαν θυμό προς τη μητέρα. Τα περισσότερα παιδιά, όμως, μετέθεταν το θυμό τους για το χωρισμό των γονέων τους στα αδέρφια, τους φίλους ή τους δασκάλους τους.¹⁰⁶

Μετά από χρονικό διάστημα ενός χρόνου από το χωρισμό, τα περισσότερα παιδιά αποδέχονταν με λύπη το διαζύγιο, αν και πολλά αγόρια συνέχιζαν να διατηρούν ελπίδες για συμφιλίωση των γονέων τους και να επιθυμούν πιο συχνή επικοινωνία με τον πατέρα τους. Τα παιδιά προσπαθούσαν να μείνουν αφοσιωμένα και στους δύο γονείς παρά τις αντίθετες, συνήθως, προσπάθειες των γονέων-ενώ σε αρκετές περιπτώσεις παρατηρήθηκε το φαινόμενο τα παιδιά να προσπαθούν να επιλύσουν τις συγκρούσεις «αφοσίωσης» με ψυχολογική απομάκρυνση από το γονέα που είχε ανάλογες απαιτήσεις.

Η εκδήλωση του θυμού των παιδιών και κυρίως των αγοριών στο σχολικό περιβάλλον, με διάφορες μορφές επιθετικότητας, αντίδρασης, απειθαρχίας, βοήθουσε τα παιδιά να επανακτήσουν την ισορροπία τους σε σχετικά μικρό χρονικό διάστημα, ενώ αντίθετα σοβαρές διαταραχές με επακόλουθη ανάγκη παραπομπής σε ψυχολογικές συμβουλευτικές υπηρεσίες

¹⁰⁶ ό.π., σ. 133-134

παρουσίαζαν τα παιδιά που ο θυμός τους παρέμεινε εσωτερικευμένος σε όλα τα περιβάλλοντα και προς όλα τα άτομα, οπότε και εκδήλωσαν παθητική παλινδρόμηση.¹⁰⁷

Τα μεγαλύτερα παιδιά σχολικής ηλικίας (9-10 χρόνων) έδειχναν να αντιλαμβάνονται με λύπη την πραγματικότητα της διάλυσης της οικογένειας τους και της σύγκρουσης των γονέων τους. Παρουσίαζαν πολύ μικρή παλινδρόμηση σε μορφές συμπεριφοράς μικρότερης ηλικίας και προσπαθούσαν να αντιμετωπίσουν τα συναισθήματα και τους φόβους τους με διάφορους ψυχολογικούς μηχανισμούς άμυνας. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα τα άτομα του περιβάλλοντος τους να δυσκολεύονται πολλές φορές να κατανοήσουν τα αληθινά τους συναισθήματα. Τα παιδιά χρησιμοποιούσαν την άρνηση, την αποφυγή των σκέψεων για το διαζύγιο, την αναζήτηση υποστήριξης από τους άλλους, τη συνεχή κίνηση και την ενασχόληση τους με νέες δραστηριότητες ως μηχανισμούς αντιμετώπισης των οδυνηρών συναισθημάτων τους, του θρήνου τους για τη διάλυση της οικογένειας τους, των συναισθημάτων αδυναμίας και μοναξιάς και των φόβων για το αβέβαιο μέλλον τους. Τα παιδιά αυτά ένιωθαν ντροπή για τη διάλυση της οικογένειας τους, για τους γονείς και τη συμπεριφορά τους καθώς και για την απόρριψη που ένιωθαν ότι σήμαινε η φυγή του πατέρα.¹⁰⁸

Τα παιδιά της πρώτης σχολικής ηλικίας φοβόντουσαν να εκφράσουν το θυμό τους και ένιωθαν αβέβαια για την ικανότητα τους να τον ελέγξουν ενώ τα μεγαλύτερα παιδιά σχολικής ηλικίας χρησιμοποιούσαν το θυμό ως άμυνα στα αισθήματα αδυναμίας και γνωστικής σύγχυσης για την πλήρη κατανόηση των διαπροσωπικών παραμέτρων των λόγων του διαζυγίου, και ακόμη εξέφραζαν έντονο συνειδητό θυμό που στρέφονταν συχνά ενάντια στο γονέα που πίστευαν ότι προκάλεσε το διαζύγιο. Τα μισά περίπου παιδιά ήταν θυμωμένα με τη μητέρα τους, τα άλλα μισά με τον πατέρα τους, ενώ λίγα και με τους δύο γονείς. Αυτό το θυμό τον εξέφραζαν με διάφορους τρόπους, όπως κρίσεις νεύρων, αύξηση οργής, διαπληκτισμών και απαιτήσεων, ή αυταρχικές στάσεις

¹⁰⁷ ό.π., σ.134

¹⁰⁸ ό.π., σ. 134-135

και συμπεριφορές. Επίσης, αρκετά παιδιά ένιωθαν σύγχυση και αστάθεια στην αντίληψη τους για τον εαυτό τους, ενώ μερικά ανέφεραν ποικίλα σωματικά συμπτώματα όπως πονοκεφάλους και πόνους στο στομάχι, που συνδέονταν με τις συγκρούσεις των γονέων και τις επισκέψεις τους. Επιπλέον, τα μισά από τα μεγαλύτερα παιδιά σχολικής ηλικίας παρουσίαζαν πτώση στη σχολική τους επίδοση και δυσκολίες στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους.¹⁰⁹

Μετά από ένα χρόνο, η επανεξέταση των παιδιών έδειξε ότι η σχολική επίδοση όλων σχεδόν των παιδιών επανήλθε στα προηγούμενα επίπεδα και ότι η ψυχολογική κατάσταση των περισσότερων παιδιών είχε βελτιωθεί. Ακόμη, παρά τις δυσκολίες, η ανάπτυξη τους σε όλους τους τομείς συνεχιζόταν ή παρέμενε σταθερή. Οι συνεχείς συγκρούσεις μεταξύ των γονέων, η μειωμένη ικανότητα για φροντίδα και ανατροφή των παιδιών από το γονέα που είχε την επιμέλεια και η έλλειψη επαρκούς επικοινωνίας οδηγούσαν σε επιδείνωση της ψυχολογικής κατάστασης των παιδιών.¹¹⁰

Τα αποτελέσματα των ερευνών που έχουν να κάνουν με τη σχολική προσαρμογή των παιδιών δείχνουν (σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών και των γονέων) ότι ιδιαίτερα τα αγόρια που μεγαλώνουν σε μονογονεϊκές οικογένειες εκδηλώνουν συχνότερα επιθετική συμπεριφορά (από τα κορίτσια), δέχονται λιγότερο την κριτική, έχουν χαμηλότερη απόδοση στο σχολείο, μπλέκονται συχνά σε φασαρίες στο σχολείο, παίρνουν χαμηλότερους βαθμούς και σημειώνουν χαμηλότερες επιδόσεις σε διάφορες μετρήσεις και σταθμισμένα τεστ σχολικής επίδοσης σε σύγκριση με τα παιδιά που ζουν και με τους δύο γονείς. Οι διαφορές αυτές, όμως, στις μετρήσεις γνωστικής και σχολικής επίδοσης είναι μικρές και δεν οφείλονται μόνο στην οικογενειακή δομή αλλά και σε άλλες καθοριστικές μεταβλητές όπως είναι το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της μονογονεϊκής οικογένειας, οι οικονομικές δυσκολίες, τα υψηλά επίπεδα άγχους και η περιορισμένη επικοινωνία γονέα-παιδιού. Ακόμη, η απείθαρχη συμπεριφορά των παιδιών των χωρισμένων γονέων στην τάξη και η ενασχόληση τους με θέματα του διαζυγίου εμποδίζουν τη

¹⁰⁹ ό.π., σ.135

¹¹⁰ ό.π., σ. 135

συγκέντρωση τους στα μαθήματα και μεταβάλλουν και τις προσδοκίες των δασκάλων τους που σε συνδυασμό με τα συγκεκριμένα στερεότυπα που έχουν για τα παιδιά των χωρισμένων γονέων, επηρεάζουν με τη σειρά τους αρνητικά τα παιδιά παρεμποδίζοντας την επιθυμία τους να έχουν καλή επίδοση στα μαθήματα και μειώνοντας την αυτοεκτίμησή τους.¹¹¹

Τέλος, η δυσκολία προσαρμογής των παιδιών στο σχολείο έχει σχέση και με την έλλειψη πληροφόρησης από τους γονείς, επικοινωνίας και συζήτησης μαζί τους και κατανόησης από τα παιδιά των αιτιών του διαζυγίου των γονέων. Επιπρόσθετα, η χαμηλή αυτοεκτίμηση των παιδιών στο σχολείο έχει συσχετιστεί με τις αντιλήψεις τους ότι ζουν σε ένα «δυστυχημένο» οικογενειακό περιβάλλον γεμάτο από συγκρούσεις.¹¹²

Ανακεφαλαιώνοντας, τα αποτελέσματα των ερευνών φανερώνουν ότι οι αναμενόμενες αντιδράσεις των παιδιών της σχολικής ηλικίας στην κρίση του χωρισμού των γονέων είναι έντονη θλίψη, απόσυρση, ντροπή, φόβος, άγχος, φαντασιώσεις για προσωπική ευθύνη, θυμός, οργή, μετάθεση του θυμού για το διαζύγιο σε άτομα του οικογενειακού και του σχολικού περιβάλλοντος, προβλήματα διαπροσωπικής και ενδοπροσωπικής συμπεριφοράς στο σπίτι και στο σχολείο, αναζήτηση των αιτιών και επεξηγήσεων για το διαζύγιο και έντονες εσωτερικές συγκρούσεις προκειμένου να πάρουν «θέση» υπέρ του ενός ή του άλλου γονέα. Τα αγόρια παρουσιάζουν περισσότερο εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς στο σπίτι και στο σχολείο και μείωση της σχολικής τους επίδοσης, ενώ τα κορίτσια έχουν περισσότερα εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς.

Είναι πολύ σημαντικό να κατανοήσουν οι γονείς ότι είναι απαράδεκτο να χρησιμοποιούν συνειδητά ή ασυνείδητα το παιδί ως «σύμμαχο» διότι με αυτό τον τρόπο επιτείνεται η εσωτερική σύγκρουση του παιδιού. Επίσης αυτή η κατάσταση του προκαλεί απόγνωση και δυσχεραίνει την άμεση και μακροχρόνια προσαρμογή του στο διαζύγιο. Ακόμη, επειδή τα παιδιά χρησιμοποιούν ποικίλους ψυχολογικούς μηχανισμούς άμυνας για την

¹¹¹ ό.π., σ. 136-137

¹¹² ό.π., σ. 137

αντιμετώπιση των συναισθημάτων τους, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να καταλάβουν τα πραγματικά συναισθήματα, τους φόβους και τους προβληματισμούς των παιδιών. Απαραίτητη, επομένως, είναι η βοήθεια για την εξωτερίκευση των συναισθημάτων, των φόβων και των συγκρούσεων των παιδιών στο οικογενειακό και το σχολικό περιβάλλον, η οποία θα διευκολύνει την προσαρμογή των παιδιών. Μετά από δύο χρόνια από τον χωρισμό των γονέων οι αντιδράσεις των παιδιών υποχωρούν και η προσαρμογή και ψυχολογική κατάσταση των περισσότερων βελτιώνονται σημαντικά. Παράγοντες που συμβάλλουν στην προσαρμογή των παιδιών είναι η πληροφόρηση από τους γονείς, η συζήτηση για το διαζύγιο και η ευρύτερη δυνατή κατανόηση από τα παιδιά των λόγων που οδήγησαν στο διαζύγιο των γονέων τους, η μείωση των συγκρούσεων μεταξύ των γονέων και η ικανότητα του γονέα που έχει την επιμέλεια για φροντίδα, στήριξη, σταθερή επίβλεψη και ειλικρινή επικοινωνία με τα παιδιά.¹¹³

4.2.3. Μακρογρόνιες αντιδράσεις και προσαρμογή των παιδιών στο διαζύγιο

Έρευνες δείχνουν ότι πολλά παιδιά προσαρμόζονται στη νέα κατάσταση μετά το διαζύγιο των γονέων τους και οι έντονες συναισθηματικές τους αντιδράσεις μειώνονται σημαντικά σε ένα χρονικό διάστημα δύο περίπου χρόνων μετά το διαζύγιο. Αυτό, όμως, δεν ισχύει για όλα τα παιδιά αφού κάποια εξακολουθούν να παρουσιάζουν δυσκολίες για μεγάλο χρονικό διάστημα.

Οι Wallerstein και Kelly επανεξέτασαν 131 παιδιά ηλικίας 3-18 χρόνων του αρχικού δείγματος πέντε χρόνια μετά την αρχική εξέταση. Το ένα τρίτο από αυτά τα παιδιά ήταν σε καλή ψυχολογική κατάσταση, πράγμα που σχετίζονταν άμεσα με την υπευθυνότητα και σταθερότητα των γονέων στην ανατροφή και την επίβλεψη των παιδιών.

¹¹³ ό.π., σ. 137-139

Οι άμεσες και βραχυπρόθεσμες αντιδράσεις (2 χρόνια μετά) των παιδιών συσχετιζόνταν ιδιαίτερα με την ηλικία και το αναπτυξιακό στάδιο των παιδιών, ενώ η μακροχρόνια προσαρμογή τους συσχετιζόταν με άλλες σημαντικότερες παραμέτρους, οι οποίες ήταν: α) η ικανότητα των γονέων να επιλύσουν ή να παραμερίσουν το θυμό και τις συγκρούσεις μεταξύ τους και να αισθανθούν την ανακούφιση μετά τη λύση του γάμου, β) η επανάκτηση, διατήρηση ή βελτίωση της ικανότητας των γονέων για σωστή ανατροφή των παιδιών, γ) η απουσία αισθημάτων απόρριψης για το παιδί από το γονέα που δεν είχε την επιμέλεια και τη συνέχιση της σχέσης και της επικοινωνίας τους σε συχνή βάση και ανάλογα με το στάδιο ανάπτυξης του παιδιού, δ) η προσωπικότητα και ψυχολογική επάρκεια του κάθε παιδιού χωριστά για την αντιμετώπιση της κρίσης της οικογένειας του και η ικανότητα του να βασιστεί στην ευφυΐα, τη φαντασία, την κοινωνική ωριμότητά του και την ικανότητα του για αναζήτηση στήριξης από συνομηλίκους και ενήλικους, ε) η ύπαρξη ενός δικτύου υποστήριξης για το παιδί, στ) η απουσία συνεχιζόμενου θυμού και κατάθλιψης στο παιδί και ζ) το φύλο και η ηλικία του παιδιού.¹¹⁴

Σε μία επανεξέταση 113 παιδιών και εφήβων του δείγματος, η οποία έγινε δέκα χρόνια μετά την αρχική αξιολόγηση, η Wallerstein διαπίστωσε ότι το 35% των νεαρών ενηλίκων εξακολουθούσε να θεωρεί ότι το διαζύγιο των γονέων είχε σημαντικές επιπτώσεις στη δική του ζωή. Οι νεαροί ενήλικες είχαν άσχημες μνήμες από τα γεγονότα του χωρισμού των γονέων τους, ένιωθαν λύπη και συνεχιζόμενη δυσαρέσκεια για τους γονείς τους. Επίσης, αισθάνονταν ότι στερήθηκαν τις εμπειρίες που θα είχαν βιώσει αν είχαν μεγαλώσει και με τους δύο γονείς και εκδήλωναν (ιδιαίτερα οι γυναίκες) ανησυχία μήπως επαναλάβουν οι ίδιοι ένα δυστυχημένο γάμο όπως οι γονείς τους και βεβαίωναν ότι θα απέφευγαν ένα πιθανό διαζύγιο για χάρη των παιδιών τους. Η ερευνήτρια θεωρεί ότι η σταθερή αυτή ταύτισή τους ως «παιδιά χωρισμένων γονέων» είναι ένα από τα πλέον μακροπρόθεσμα επακόλουθα της εμπειρίας του διαζυγίου των γονέων.

¹¹⁴ ό.π., σ. 145-146

Η Hetherington και οι συνεργάτες της σε μία επανεξέταση των παιδιών που έγινε έξι χρόνια μετά το διαζύγιο των γονέων τους (η μέση ηλικία των παιδιών κατά το διαζύγιο ήταν 10,1 χρόνων) αναφέρουν ότι το διαζύγιο έχει πιο αρνητικές μακροπρόθεσμες συνέπειες για τα αγόρια, ενώ ένας δεύτερος γάμος της μητέρας συσχετιζόταν με τη μείωση των προβλημάτων στα αγόρια και με την αύξηση των προβλημάτων στα κορίτσια. Τα προβλήματα εξωτερικευμένων μορφών συμπεριφοράς είναι πιο σταθερά στα αγόρια, ενώ στα κορίτσια ήταν πιο σταθερά τα προβλήματα εσωτερικευμένων μορφών συμπεριφοράς. Τα παιδιά των χωρισμένων γονέων αντιμετωπίζουν περισσότερες αρνητικές αλλαγές και εμπειρίες στη ζωή τους, οι οποίες συσχετίζονται άμεσα με προβλήματα συμπεριφοράς στο μέλλον.¹¹⁵

Η Hetherington εξέτασε ακόμη τις ετερόφυλες σχέσεις εφήβων κοριτσιών που οι γονείς τους είχαν χωρίσει πριν αυτά φτάσουν στην ηλικία των 5 χρόνων σε σύγκριση με κορίτσια που ο πατέρας τους είχε πεθάνει και κορίτσια που ζούσαν και με τους δύο γονείς. Η έρευνα έδειξε ότι τα κορίτσια των χωρισμένων οικογενειών επιδίωκαν περισσότερη προσοχή και επαφή και είχαν πιο έντονη μη λεκτική επικοινωνία σε ετερόφυλες σχέσεις με συνομηλίκους και ενηλίκους, εν αντιθέσει με τα κορίτσια που ο πατέρας τους είχε πεθάνει, τα οποία εκδήλωναν διστακτικότητα, απόσυρση και αποφυγή. Τα κορίτσια που είχαν βιώσει το διαζύγιο των γονέων τους πριν από την ηλικία των πέντε χρόνων είχαν ερωτικές σχέσεις νωρίτερα και συχνότερα συγκριτικά με τα κορίτσια που είχαν βιώσει το διαζύγιο των γονέων τους μετά την ηλικία των πέντε χρόνων. Επίσης, οι σχέσεις μητέρας-κόρης ήταν παρόμοιες και στις τρεις ομάδες όσον αφορά τη στοργή, τον έλεγχο και την πειθαρχία. Οι χωρισμένες μητέρες έδειχναν περισσότερη ασυνέπεια στην επιβολή πειθαρχίας και επέβαλαν πιο συχνά τιμωρίες σε σχέση με τις ερωτικές δραστηριότητες των εφήβων κοριτσιών. Τα κορίτσια που μεγάλωσαν σε μονογονεϊκές οικογένειες είναι πιο πιθανό να παντρευτούν νωρίτερα, να είναι έγκυες κατά το

¹¹⁵ ό.π. σ. 146-147

γάμο και να έχουν υψηλότερο ποσοστό διαζυγίων σε σύγκριση με τις άλλες ομάδες.¹¹⁶

Η ερευνήτρια πιστεύει ότι τα κορίτσια της προσχολικής ηλικίας εσωτερικεύουν τις αντιδράσεις τους στο διαζύγιο, και τα αποτελέσματα της απώλειας του πατέρα-ανδρικού προτύπου κατά την οιδιπόδεια περίοδο εμφανίζονται αργότερα στην εφηβική ηλικία και εκδηλώνονται με δυσκολία στις ετερόφυλες σχέσεις και στην ανάπτυξη της ταυτότητας του ρόλου του φύλου. Άλλες έρευνες σε φοιτήτριες που είχαν βιώσει το διαζύγιο σε προσχολική και σχολική ηλικία δεν επιβεβαίωσαν τα αποτελέσματα της ερευνήτριας, ούτε διαπίστωσαν διαφορές στην αυτοεκτίμηση και στις ετερόφυλες σχέσεις, επισημαίνοντας ότι η μείωση του εισοδήματος, η αντίστοιχη πίεση στη μητέρα και το άγχος στην οικογένεια πιθανόν να επηρεάζουν αμεσότερα την ανάπτυξη των παιδιών απ' ότι η απουσία του πατέρα.¹¹⁷

Οι Guidubaldi και Perry σε μία επανεξέταση του δείγματος τους (μέσο χρονικό διάστημα από το διαζύγιο 6,41 χρόνια) επισημαίνουν ότι τα παιδιά χωρισμένων γονέων (κυρίως τα αγόρια) παρουσίαζαν περισσότερες δυσκολίες συμπεριφοράς, λιγότερη προσπάθεια για επίδοση στο σχολείο και χαμηλότερους δείκτες ευτυχίας με βάση τις εκτιμήσεις των γονέων και των δασκάλων τους σε σύγκριση με τα παιδιά που μεγάλωναν και με τους δύο γονείς. Τα παιδιά των χωρισμένων γονέων ήταν πιο πιθανό να επαναλάβουν μία τάξη στο σχολείο και να παραπεμφθούν για βοήθεια στο σχολικό ψυχολόγο. Τα αγόρια των χωρισμένων γονέων που διατηρούσαν την επαφή και επικοινωνία με τον πατέρα τους είχαν καλύτερη προσαρμογή σε πολλούς τομείς από ότι τα αγόρια που δεν είχαν τακτική επικοινωνία. Οι δυσκολίες των παιδιών δεν σχετίζονταν με το νοητικό τους επίπεδο, αλλά η μακροπρόθεσμη προσαρμογή τους στο διαζύγιο συνδεόταν άμεσα με την αντίστοιχη προσαρμογή των γονέων και το οικογενειακό εισόδημα μετά το διαζύγιο.

¹¹⁶ ό.π., σ. 147

¹¹⁷ ό.π., σ. 147-148

Οι σχετικές έρευνες έχουν δείξει ότι τα αγόρια παρουσιάζουν περισσότερα άμεσα και μακροπρόθεσμα προβλήματα σε σύγκριση με τα κορίτσια μετά το διαζύγιο των γονέων τους. Αυτά τα προβλήματα έχουν σχέση με τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις, τις εξωτερικευμένες μορφές προβληματικής συμπεριφοράς στο σπίτι και στο σχολείο, την κοινωνική τους συμπεριφορά και τη σχολική τους επίδοση.¹¹⁸

Οι Wallerstein και Kelly έχουν ισχυριστεί ότι τα αγόρια κατά την ανάπτυξη τους είναι πιο ευάλωτα στο στρες και σε αντίστοιχες εμπειρίες που προκαλούν άγχος όπως είναι το διαζύγιο των γονέων. Μελέτες που στηρίζονται στην ψυχαναλυτική προσέγγιση θεωρούν την αυξημένη επιθετικότητα των αγοριών της προσχολικής και της σχολικής ηλικίας ως «αναπλήρωση του ανδρισμού» σε μία επίμονη προσπάθεια των αγοριών να «αποδείξουν» τον ανδρισμό τους μετά την απουσία του πατέρα από το σπίτι. Επίσης, οι ερευνήτριες έχουν προτείνει ότι οι διαφορές στις μεθόδους ανατροφής των δύο φύλων από τους γονείς που έχουν την επιμέλεια (συνήθως των μητέρων), οι περισσότερο αρνητικές στάσεις και η μειωμένη συναισθηματική υποστήριξη των γονέων και των δασκάλων στην κάλυψη των συναισθηματικών αναγκών των αγοριών μικρής ηλικίας (συγκριτικά με τα κορίτσια) έχουν ως συνέπεια επιθετικές μορφές συμπεριφοράς.¹¹⁹

Στην ελληνική βιβλιογραφία υπάρχουν ελάχιστες έρευνες που έχουν να κάνουν με την προσαρμογή των παιδιών στο χωρισμό των γονέων τους. Οι Τσιάντης, Κατσουγιάννη και Γιαννοπούλου διερεύνησαν τη συχνότητα ορισμένων ψυχοκοινωνικών και επιδημιολογικών χαρακτηριστικών μιας ομάδας καταθλιπτικών παιδιών (N=72, 6-15 χρόνων) και τη συγκρίνανε με μία ομάδα παιδιών τα οποία έπασχαν από άλλες ψυχιατρικές διαταραχές αλλά δεν εμφάνιζαν κατάθλιψη (N=251). Το ποσοστό των παιδιών που υπέφερε από κατάθλιψη αποτελούσε το 7% του συνόλου των παιδιών που παραπέμφθηκαν στο παιδοψυχιατρικό τμήμα. Ένα επιπλέον 2% υπέφερε από αντίδραση προσαρμογής με καταθλιπτικά στοιχεία. Στις οικογένειες των παιδιών με

¹¹⁸ ό.π., σ. 148

¹¹⁹ ό.π., σ. 149

κατάθλιψη, σε σύγκριση με τις οικογένειες των παιδιών που παρουσίαζαν άλλου είδους ψυχιατρικές διαταραχές, παρατηρήθηκαν με μεγαλύτερη συχνότητα τα ακόλουθα: θάνατος ενός γονέα, θάνατος στην οικογένεια, διαζύγιο και ύπαρξη ενδοοικογενειακού ψυχοκοινωνικού στρες.

Σε μία άλλη κλινική μελέτη, οι Παράσχος, Γαρύφαλλος και Παράσχος διερεύνησαν ποικίλες παραμέτρους του κοινωνικού-οικογενειακού περιβάλλοντος στρατιωτών που νοσηλεύτηκαν με αιτία νοσηλείας την κατάχρηση κάνναβης (μέσος όρος ηλικίας=21,84 χρόνια) και τους συγκρίνανε με στρατιώτες που νοσηλεύτηκαν για διάφορα νευρολογικά νοσήματα (ομάδα ελέγχου). Διαπιστώθηκε ότι, εκτός από τις διαφορές των δύο ομάδων σε πολλές παραμέτρους, οι νεαροί ενήλικοι που έκαναν κατάχρηση κάνναβης προέρχονταν συχνότερα από οικογένειες με διαταραγμένες σχέσεις των γονέων (διαζύγιο, διάσταση) και βαρηνμένο από ψυχικό νόσημα οικογενειακό ιστορικό. Ακόμη, οι περισσότεροι χρήστες είχαν παντρευτεί πριν τη στράτευση, είχαν αποκτήσει παιδιά, αλλά οι περισσότεροι γάμοι είχαν διαλυθεί (διαζύγιο, διάσταση).¹²⁰

Σε μία ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και ανάλυση 37 σχετικών ερευνών σχετικά με τη μακροχρόνια επίδραση του διαζυγίου στην ενήλικη ζωή των παιδιών των οποίων οι γονείς είχαν χωρίσει στην παιδική ή εφηβική ηλικία, οι Amato και Keith διαπιστώνουν ότι το διαζύγιο των γονέων έχει ευρύτερες επιπτώσεις στην ποιότητα της ενήλικης ζωής. Οι ενήλικοι που είχαν βιώσει το χωρισμό των γονέων παρουσίαζαν περισσότερες δυσκολίες στην ψυχολογική τους προσαρμογή (κατάθλιψη, μικρή ικανοποίηση από τη ζωή τους), στην οικογενειακή ζωή (μη ικανοποιητική ποιότητα συζυγικής σχέσης, διαζύγιο) και στην κοινωνικο-οικονομική κατάσταση (χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, χαμηλό εισόδημα και μη ικανοποιητική επαγγελματική κατάσταση) σε σύγκριση με τους ενήλικες των οποίων οι γονείς παρέμειναν παντρεμένοι. Παρά τις διαφορές, οι ερευνητές επισημαίνουν τα ακόλουθα: α) οι διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων είναι μικρές με βάση τη στατιστική ανάλυση, β) τα δεδομένα από κλινικά δείγματα ατόμων με ψυχικές διαταραχές δείχνουν

¹²⁰ ό.π. σ. 150-151

σοβαρότερες αρνητικές επιπτώσεις του διαζυγίου σε σύγκριση με τα δείγματα κοινωνιολογικών ερευνών, όπου η συσχέτιση μεταξύ διαζυγίου και συνεπακόλουθων αρνητικών επιπτώσεων είναι μικρή-γι' αυτό και τα αποτελέσματα κλινικών μελετών δεν πρέπει να γενικεύονται στην ευρύτερη κοινότητα, γ) τα αποτελέσματα ερευνών της δεκαετίας του 1980-όπου το διαζύγιο ήταν συχνότερο και περισσότερο αποδεκτό-δείχνουν μικρότερες επιπτώσεις του διαζυγίου σε σύγκριση με παλαιότερες έρευνες, δ) το διαζύγιο έχει μικρότερες επιπτώσεις όταν τα παιδιά έχουν θετικές σχέσεις και με τους δύο γονείς, η σύγκρουση μεταξύ των γονέων υποχωρεί μετά το χωρισμό και οι οικονομικές δυνατότητες για τα παιδιά δεν μεταβάλλονται πολύ, ε) το διαζύγιο αυξάνει την πιθανότητα περισσότερο για τους άντρες (σε σύγκριση με τις γυναίκες) να γίνουν μόνοι-γονείς, ενώ συσχετίζεται περισσότερο με το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γυναικών συγκριτικά με αυτό των ανδρών και στ) οι επιπτώσεις του διαζυγίου είναι διαφορετικές στις διάφορες φυλετικές ομάδες.

Συμπερασματικά, με βάση τις πιο σύγχρονες και σωστές μεθοδολογικά έρευνες, είναι μικρή η συσχέτιση του διαζυγίου με την προσαρμογή στην ενήλικη ζωή.¹²¹

4.2.4. Καθοριστικοί παράγοντες για τη μακρορόνια προσαρμογή των παιδιών στο διαζύγιο

Διαχρονικές έρευνες έχουν τονίσει τη σημασία ορισμένων καθοριστικών παραγόντων που διευκολύνουν την προσαρμογή των παιδιών στο διαζύγιο των γονέων. Αυτοί οι παράγοντες είναι οι ακόλουθοι:

- Οι σχετικά μικρές οικονομικές επιπτώσεις στη μονογονεϊκή οικογένεια, στο γονέα που έχει την επιμέλεια και στις συνθήκες διαβίωσης.
- Οι περιορισμένες συγκρούσεις και η μειωμένη εκδήλωση εχθρότητας μεταξύ των γονέων πριν και μετά το διαζύγιο.

¹²¹ ό.π. σ. 152-153

- Η ύπαρξη ψυχικής υγείας και ισορροπίας των γονέων πριν και μετά το διαζύγιο και η ικανότητα τους να καλύπτουν τις συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών.
- Η ψυχολογική επάρκεια του παιδιού και η ικανότητά του να θέτει σε λειτουργία κατάλληλους μηχανισμούς αντιμετώπισης και προσαρμογής στο περιβαλλοντικό στρες.
- Η συνέπεια και η κοινή στάση των γονέων μετά το διαζύγιο ως προς την ανατροφή, τη διαπαιδαγώγηση και την επίβλεψη των παιδιών, καθώς και η ικανότητα του γονέα που έχει την επιμέλεια για την κατάλληλη διαπαιδαγώγηση και επίβλεψη του παιδιού.
- Οι κατάλληλες μέθοδοι ανατροφής και διαπαιδαγώγηση με συζήτηση, ποιοτική επικοινωνία σταθερά όρια και προσδοκίες, συνεπή έλεγχο και επίβλεψη και ταυτόχρονα με μεγάλη εκδήλωση αγάπης και τρυφερότητας (αντίθετα με τις αυταρχικές μεθόδους) από το γονέα που έχει την επιμέλεια («διαλεκτικοί γονείς»).
- Η αποδοχή, η αγάπη και οι θετικές σχέσεις του παιδιού και με τους δύο γονείς.
- Το συναισθηματικό κλίμα που επικρατεί στο παιδί και σ' όλη την οικογένεια-ανοιχτές συζητήσεις και έκφραση ανησυχιών σχετικά με τα ζητήματα του διαζυγίου.
- Η μεγαλύτερη συχνότητα και συνέπεια στην επικοινωνία και επαφή με το γονέα που δεν έχει την επιμέλεια.
- Τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά στο σχολικό χώρο, όπως ο μικρότερος αριθμός παιδιών, οι παραδοσιακές τάξεις με οργάνωση και δομή, η μικρότερη απόσταση του σχολείου από το σπίτι.
- Η διάθεση φιλικών και συγγενικών προσώπων για στήριξη των μελών της μονογονεϊκής οικογένειας και συμμετοχή σε κοινές δραστηριότητες.¹²²

¹²² ο.π., σ. 160-161

4.2.5. Τι μπορεί να κάνει το σχολείο για να στηρίξει παιδιά χωρισμένων γονέων

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν ξέρουν τι πρέπει να κάνουν για να στηρίξουν τα παιδιά χωρισμένων γονέων. Ακολουθούν λανθασμένη τακτική διότι έχουν την αντίληψη ότι μόνο η πυρηνική οικογένεια είναι η φυσιολογική. Ο ρόλος, όμως, που καλούνται να παίξουν οι εκπαιδευτικοί και το σχολείο γενικά στη στήριξη ενός παιδιού που υποφέρει από το χωρισμό των γονέων του είναι πολύ σημαντικός αφού το σχολείο θα μπορούσε να γίνει το μέρος που θα πρόσφερε ασφάλεια στο παιδί που βιώνει τη διάλυση της οικογένειας του.¹²³

Όπως έχει ήδη ειπωθεί, κάθε παιδί είναι μία μοναδική και ανεπανάληπτη προσωπικότητα με τις δικές της ανάγκες, οπότε η επίδραση του διαζυγίου στη συμπεριφορά και στη σχολική επίδοση διαφέρει από παιδί σε παιδί. Υπάρχουν παιδιά που βιώνουν πολύ δύσκολες καταστάσεις, αποτυχαίνουν στα μαθήματα, αγνοούν τους δασκάλους, δε δέχονται να παίρνουν μέρος σε οποιαδήποτε δραστηριότητα, χάνουν τους φίλους τους λόγω της επιθετικότητας ή της απάθειας τους. Άλλα παιδιά βλέπουν το σχολείο σαν μία διέξοδο, σαν ένα σωσίβιο σωτηρίας. Απορροφούνται από το διάβασμα, τις σχολικές δραστηριότητες και τις φιλίες προσπαθώντας να δραπετεύσουν από τα προβλήματά τους. Μερικά παιδιά βρίσκουν την ευκαιρία να συζητήσουν για το διαζύγιο με τους δασκάλους τους, το σύμβουλο ή με τους φίλους τους. Άλλα προτιμούν να κρατήσουν τα οικογενειακά τους προβλήματα στο σπίτι και βλέπουν το σχολείο σαν ένα μέρος για να ηρεμήσουν και να τα ξεχάσουν όλα.

Η απουσία δομής στο σπίτι και η οικονομική ανασφάλεια είναι οι πιο κύριοι λόγοι που τα παιδιά χωρισμένων γονέων έχουν περισσότερα προβλήματα στο σχολείο απ' ότι έχουν τα υπόλοιπα παιδιά. Η πίεση στο σπίτι επηρεάζει συνήθως την ικανότητα συγκέντρωσης των παιδιών, επομένως, τα παιδιά υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να ονειροπολούν, να είναι απρόσεκτα και

¹²³ Πισανίδου Σοφία. ό.π., σ. 51

ίσως να δυσκολεύονται να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους. Οι γονείς που επαγρυπνούν για ενδείξεις πιθανών προβλημάτων, μπορούν να βοηθήσουν το παιδί τους να προσαρμοστεί στη ζωή του σχολείου με συζητήσεις, με αλλαγές στη δική τους συμπεριφορά ή με τη βοήθεια ενός ειδικού. Σε γενικές γραμμές, τα παιδιά που μεγαλώνουν με ένα γονιό δεν τα καταφέρνουν τόσο καλά στο σχολείο όσο τα παιδιά με δύο γονείς.¹²⁴

Πολλές φορές τα παιδιά νιώθουν ότι ο χώρος του σχολείου είναι πιο «ασφαλής» για να εκφράσουν τα συναισθήματα τους. Το σύγχρονο σχολείο που έχει σαν σκοπό τη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών έχει τη δυνατότητα να παίζει ένα καθοριστικό ρόλο στην υποστήριξη παιδιών που αντιμετωπίζουν «κρίσεις» στην οικογένεια τους, όπως είναι το διαζύγιο των γονέων. Το σχολικό περιβάλλον επηρεάζεται θετικά από τις παρακάτω πέντε παραμέτρους που διευκολύνουν την προσαρμογή των παιδιών στο χωρισμό των γονιών τους: α) ένα περιβάλλον με ασφάλεια, σταθερότητα, οργάνωση και δομή, β) συνέχιση των υψηλών προσδοκιών των εκπαιδευτικών γι' αυτούς τους μαθητές, γ) διατήρηση του ίδιου χρόνου συγκέντρωσης στα μαθήματα και των ίδιων ευκαιριών για μάθηση, δ) συχνός έλεγχος της προόδου των μαθητών και ε) κατάλληλες μέθοδοι ενίσχυσης και επιβράβευσης.

Ακόμη, καθοριστικό παράγοντα για τη μακροπρόθεσμη προσαρμογή των παιδιών αποτελεί ο τρόπος ανατροφής και διαπαιδαγώγησής τους από το γονιό που έχει την επιμέλεια. Ο τρόπος αυτός χαρακτηρίζεται από σταθερά όρια και πειθαρχία, έλεγχο της προόδου των παιδιών στο σχολείο και των εξωσχολικών δραστηριοτήτων τους, σταθερές προσδοκίες για την πρόδό τους στα μαθήματα, την εξέλιξη και την ωριμότητά τους, και ταυτόχρονα από την εκδήλωση στοργής, τρυφερότητας, αγάπης, θετικής ενίσχυσης και επιβράβευσης. Ο συγκεκριμένος τρόπος διαπαιδαγώγησης των παιδιών στις μονογονεϊκές οικογένειες συσχετίζεται με την ψυχοκοινωνική επάρκεια των παιδιών, την καλή σχολική επίδοση, τη μικρότερη συχνότητα παραβατικής

¹²⁴ ό.π., σ. 51-52

συμπεριφοράς και απουσιών από το σχολείο και τα λιγότερα προβλήματα εξωτερικευμένων μορφών συμπεριφοράς.

Επομένως, οι παράμετροι στο οικογενειακό και το σχολικό περιβάλλον που συσχετίζονται με υψηλότερη σχολική επίδοση, καλύτερη ψυχοκοινωνική επάρκεια και λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών χωρισμένων γονιών είναι κοινές. Η οργάνωση και η συγκεκριμένη δομή στο περιβάλλον με συγκεκριμένες προβλεπόμενες απαιτήσεις, τα σταθερά όρια και ο έλεγχος, η συναισθηματική ζεστασιά, οι προσδοκίες για πρόοδο και ωριμότητα εκ μέρους των γονιών και των εκπαιδευτικών συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό στην καλή προσαρμογή των παιδιών στις μονογονεϊκές οικογένειες.¹²⁵

Το σχολείο και η τάξη αποτελούν έναν σταθερό, ασφαλή και οικείο χώρο για κάθε παιδί. Η σταθερότητα, το πρόγραμμα και οι προβλεπόμενες διαδικασίες στην τάξη, το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού και οι φιλίες με τους συμμαθητές προκαλούν ανακούφιση στα παιδιά. Το περιβάλλον της τάξης είναι ένα σημαντικό υποστηρικτικό σύστημα για τα παιδιά που ζουν μία κρίση στην οικογένειά τους. Η εγκάρδια σχέση και η ουσιαστική επικοινωνία των εκπαιδευτικών και των μαθητών είναι ένας μοναδικός παράγοντας για την καλλιέργεια ενός κλίματος αποδοχής και υποστήριξης σε όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τα οικογενειακά και ατομικά τους χαρακτηριστικά. Ο συμβουλευτικός ρόλος που καλείται να παίξει ο εκπαιδευτικός αποτελεί τη βάση για τη συναισθηματική υποστήριξη των μαθητών, τη διευκόλυνση της προσαρμογής τους σε περιόδους κρίσεων στην οικογένεια και τη δημιουργία ευκαιριών για ανάπτυξη και εξέλιξη. Η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε βασικές δεξιότητες της συμβουλευτικής και στις «αναμενόμενες» αντιδράσεις και στάδια προσαρμογής των παιδιών στις κρίσεις της οικογένειας αποτελούν τη βασική προϋπόθεση για τη συμβουλευτική διάσταση του σύγχρονου ρόλου του εκπαιδευτικού.¹²⁶

¹²⁵ ό.π., σ. 52-53

¹²⁶ ό.π., σ. 53-54

4.2.6. Τι βοήθεια μπορεί να προσφέρει ο εκπαιδευτικός στα παιδιά που βιώνουν το χωρισμό των γονέων τους

Οι δάσκαλοι θα πρέπει να βοηθήσουν τα παιδιά που έχουν βιώσει το διαζύγιο των γονιών τους να βελτιώσουν την εικόνα του εαυτού τους και να μην αισθάνονται αποξενωμένα επειδή η δομή της οικογένειας τους διαφέρει από τη δομή της πυρηνικής οικογένειας που θεωρείται ιδανική για να μεγαλώσει φυσιολογικά ένα παιδί.¹²⁷

Η μεταβολή στη δομή της οικογένειας είναι μία συχνή αιτία για να εκδηλώσει ένα παιδί μη αποδεκτή συμπεριφορά. Η διάσπαση της προσοχής του παιδιού, η ασυνήθιστη πολλές φορές ησυχία και η έλλειψη κινήτρων για μάθηση θα πρέπει να είναι αφορμές για να κινητοποιούνται οι δάσκαλοι και να δείχνουν στο παιδί ότι είναι διαθέσιμοι να του προσφέρουν βοήθεια και να συζητήσουν πάνω σε θέματα που το απασχολούν.

Η ποιοτική και ουσιαστική επικοινωνία δασκάλου-μαθητή χαρακτηρίζεται από ευαισθησία, αποδοχή, προσδοκίες και κίνητρα για επίδοση ανάλογα πάντα με τις ικανότητες του κάθε παιδιού, από θετική ενίσχυση και παρότρυνση, από αναγνώριση των συναισθημάτων των παιδιών, φροντίδα και αμοιβαία εμπιστοσύνη. Μέσα στο πλαίσιο μιας τέτοιου είδους επικοινωνίας τα παιδιά μπορούν να αισθανθούν ασφάλεια και εμπιστοσύνη, έτσι ώστε να είναι σε θέση να εκφράσουν τα συναισθήματα τους για το οικογενειακό θέμα που τους δημιουργεί τόσο ψυχικό πόνο. Η σωστή συμπεριφορά των δασκάλων διευκολύνει σε μεγάλο βαθμό την προσαρμογή των παιδιών.

Κατά την αρχική περίοδο της κρίσης στην οικογένεια, ο ρόλος των εκπαιδευτικών μπορεί να είναι συμπληρωματικός του γονεϊκού ρόλου. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να διατηρήσει μία πιο αντικειμενική στάση χωρίς να έχει την ψυχική φόρτιση των συγγενών. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ενθαρρύνει τα παιδιά ώστε να συνεχίσουν τις φιλίες που είχαν με συμμαθητές τους, οι οποίες συχνά διαταράσσονται εξαιτίας των προβλημάτων διαπροσωπικής και ενδοπροσωπικής συμπεριφοράς εκδηλώνουν τα παιδιά όταν χωρίζουν οι γονείς

¹²⁷ ό.π., σ. 54

τους. Οι απόψεις των παιδιών των μη διαζευγμένων γονιών αντικατοπτρίζουν τις κοινωνικές στάσεις και τα στερεότυπα σημαντικών ατόμων στο περιβάλλον τους, καθώς και των μέσων μαζικής επικοινωνίας που προβάλλουν το διαζύγιο ως πολύ «βλαβερό» για τους ενήλικους και τα παιδιά, τις δε μονογονεϊκές οικογένειες ως «παθολογικές». Η παρέμβαση, επομένως, των εκπαιδευτικών κρίνεται αναγκαία και ως προς την αλλαγή των στάσεων και των αντιλήψεων των παιδιών των μη διαζευγμένων γονιών. Ακόμη, ο δάσκαλος είναι απαραίτητο να τροποποιήσει τη διδασκαλία όταν μία ενότητα του βιβλίου μιλάει για την «πυρηνική ιδανική οικογένεια» λόγω της δημιουργίας επιπρόσθετης πίεσης που δημιουργείται στα παιδιά αφού αναπαράγονται τα στερεότυπα της «απόκλισης» από το «φυσιολογικό».¹²⁸

4.2.7. Σχολική συμβουλευτική παρέμβαση

Όπως έχει ήδη επισημανθεί, η συμπεριφορά των παιδιών αλλά και η ψυχοκοινωνική τους επάρκεια και επίδοση στο σχολείο επηρεάζονται από τις κρίσεις που δημιουργούνται στην οικογένεια. Ο κίνδυνος αυτά τα παιδιά να αποτύχουν στο σχολείο και να εμφανίσουν αργότερα ψυχοκοινωνικές διαταραχές είναι πολύ μεγάλος. Στο πλαίσιο της σχολικής ψυχολογίας, η ψυχολογική υποστήριξη και τα προγράμματα συμβουλευτικής παρέμβασης για τα παιδιά χωρισμένων γονέων μπορούν να σχεδιαστούν και να εφαρμοστούν σε επίπεδο πρωτογενούς, δευτερογενούς ή τριτογενούς πρόληψης.¹²⁹

Σε επίπεδο πρωτογενούς πρόληψης, ο σχολικός ψυχολόγος έχει ως στόχο την ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση: α) όλου του μαθητικού πληθυσμού και β) του προσωπικού του σχολείου. Τα προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης για όλους τους μαθητές σε μία τάξη/ένα σχολείο ή σε μία σχολική περιφέρεια στοχεύουν στην ενημέρωση των παιδιών για τις διάφορες μορφές «κρίσεων» που μπορούν να συμβούν μέσα σε μία οικογένεια σε κάποια χρονική περίοδο (π.χ. θάνατος, χωρισμός γονέων, αρρώστια,

¹²⁸ ό.π., σ. 55-56

¹²⁹ ό.π., σ. 56

ατύχημα κλπ.), στην κατανόηση των αντιδράσεων και των συναισθημάτων όλων των μελών της οικογένειας σε περιόδους κρίσεων, στη συζήτηση για το πώς μπορούν να αντιμετωπιστούν αυτές οι κρίσεις και για το ποιες μπορεί να είναι οι μορφές που μπορεί να πάρει η οικογένεια. Η ενημέρωση και η ευαισθητοποίηση όλων των παιδιών θα τα βοηθήσει ιδιαίτερα στις διαπροσωπικές τους σχέσεις στην τάξη και θα διευκολύνει την επικοινωνία τους με τους συμμαθητές που βιώνουν το χωρισμό των γονέων τους, δημιουργώντας με αυτό τον τρόπο ένα υποστηρικτικό δίκτυο συνομηλίκων.

Τα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών έχουν σχέση με τις αντιδράσεις και τα συναισθήματα των παιδιών για το χωρισμό των γονέων σε κάθε στάδιο ανάπτυξης και σε διαφορετικές ηλικίες. Επίσης, κάνουν αναφορά και στις πιθανές αντιδράσεις και δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά αυτά στο σχολείο αλλά και στους καθοριστικούς παράγοντες για τη μακρόχρονη προσαρμογή των παιδιών στο διαζύγιο των γονέων, στις ενδείξεις για την παρουσία ιδιαίτερων προβλημάτων στα παιδιά και την αναγκαιότητα παραπομπής τους σε ψυχολογικές υπηρεσίες και στους τρόπους διευκόλυνσης της προσαρμογής των παιδιών στο σχολείο μετά το διαζύγιο. Ακόμη, δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στις μορφές συνεργασίας με τους γονείς, στην παρουσίαση στην τάξη των διαφορετικών μορφών οικογένειας και τη συζήτηση με βάση αναφορές στα βιβλία του σχολείου ή σε άλλα βιβλία αλλά και στην αποφυγή απαιτήσεων στις περιπτώσεις κατά τις οποίες τα παιδιά δεν μπορούν να ανταποκριθούν επειδή δεν δύνανται να ταυτιστούν με το πρότυπο της πυρηνικής οικογένειας.¹³⁰

Στο πλαίσιο των προγραμμάτων πρωτογενούς και τριτογενούς πρόληψης αναφέρονται προγράμματα ομαδικής συμβουλευτικής παρέμβασης για τα παιδιά χωρισμένων γονέων στο σχολείο. Τα προγράμματα αυτά αποβλέπουν στη διευκόλυνση της προσαρμογής των παιδιών στο χωρισμό των γονέων και στη λειτουργία της οικογένειας μετά το διαζύγιο. Στοχεύουν να προσφέρουν βοήθεια στα παιδιά για να αποδεχθούν το χωρισμό των γονέων τους και να θεωρήσουν «φυσιολογική» τη νέα μορφή της οικογένειάς τους.

¹³⁰ ό.π., σ. 57-58

Επιπλέον, βοηθούν τα παιδιά να ξεκαθαρίσουν θέματα σχετικά με το διαζύγιο τα οποία μπορεί να τους μπερδεύουν και να τους αναστατώνουν. Ακόμη, προσφέρουν στα παιδιά έναν ασφαλή χώρο όπου θα βιώσουν και θα επανεξετάσουν συναισθηματικά επώδυνες πλευρές του διαζυγίου και της ζωής μετά το χωρισμό των γονέων. Τέλος, βοηθούν τα παιδιά να αναπτύξουν στρατηγικές αντιμετώπισης έντονων συναισθημάτων και αρνητικών αλληλεπιδράσεων στην οικογένεια, αποκτήσουν δεξιότητες για την αντιμετώπιση προβλημάτων σχετικών με το διαζύγιο και τη λειτουργία της οικογένειας μετά απ' αυτό (π.χ. έλεγχος θυμού, χαλάρωση, δεξιότητες επικοινωνίας κλπ.) και να συζητήσουν με τους γονείς τους, τους προβληματισμούς, τις ανησυχίες και τους φόβους τους για το διαζύγιο και τις συνέπειες του.

Τα παιδιά ανησυχούν για τις συγκρούσεις των γονέων τους και βάζουν ζητήματα που σχετίζονται με την «αφοσίωση» στον ένα ή/και στον άλλο γονέα. Εκφράζουν, επίσης, την ανησυχία τους για τις πιθανές αλλαγές στην επιμέλεια των παιδιών, τη λύπη για την απώλεια της αρχικής μορφής της οικογένειας και τη μείωση της επαφής με τον πατέρα που δεν έχει την επιμέλεια, τον ενθουσιασμό και την ανησυχία για τις σχέσεις της μητέρας με άτομα του άλλου φύλου αλλά και το θυμό τόσο προς τη μητέρα όσο και προς το νέο της σύντροφο, ως προς την επιβολή πειθαρχίας από το νέο μέλος της οικογένειας. Η διάρκεια, η συχνότητα και η ένταση αυτών των μορφών συμπεριφοράς από τα παιδιά σε συνδυασμό με την ηλικία και το περιβάλλον του παιδιού αποτελούν ενδεικτικά κριτήρια για την παραπομπή του σε υπηρεσίες ψυχικής υγείας για ψυχοδιαγνωστική αξιολόγηση και για ατομική και οικογενειακή ψυχοθεραπευτική αντιμετώπιση.¹³¹

Τα παιδιά (όπως και οι σύζυγοι) περνούν ψυχολογικά στάδια προσαρμογής στο χωρισμό των γονέων τους. Τα προγράμματα συμβουλευτικής παρέμβασης για τα παιδιά στοχεύουν στη διευκόλυνση της συναισθηματικής διεργασίας που γίνεται στα αντίστοιχα ψυχολογικά στάδια

¹³¹ ό.π.. σ. 58-59

προσαρμογής. Ακολουθούν οι τομείς συναισθηματικής διεργασίας των παιδιών για την αντιμετώπιση του χωρισμού των γονέων:

1. Αναγνώριση της πραγματικότητας του χωρισμού των γονέων, που περιλαμβάνει φόβους εγκατάλειψης και μορφές παλινδρόμησης.
2. Ψυχολογική και συναισθηματική απομάκρυνση των παιδιών από τις συγκρούσεις των γονέων, ώστε να μπορέσουν να συνεχίσουν την καθημερινή τους προσπάθεια για να κατακτήσουν τους στόχους τους στο σχολείο και σε άλλες δραστηριότητες.
3. Αντιμετώπιση των συναισθημάτων της απώλειας και ολοκλήρωση της διαδικασίας του θρήνου, τα οποία προκαλούνται από τη διακοπή των οικογενειακών παραδόσεων, την απώλεια του ενός γονέα σε καθημερινή βάση, καθώς και από τα αισθήματα απόρριψης από τους γονείς και την απώλεια της αγάπης τους.
4. Αντιμετώπιση του θυμού και της τάσης για αυτοκατηγορία που συνδέεται με τη δυσκολία των παιδιών να κατανοήσουν και να αποδεχθούν τη νομική ρύθμιση του «διαζυγίου χωρίς υπαιτιότητα», καθώς και με την τάση τους να αποδίδουν ευθύνες στον ένα ή τον άλλο γονέα ή να θεωρούν ότι οι γονείς αγνοούν εντελώς τις επιθυμίες των παιδιών που θέλουν να παραμείνουν μαζί όλα τα μέλη της οικογένειας.
5. Αποδοχή της μονιμότητας του διαζυγίου, που φαίνεται να είναι ευκολότερη για τα μεγαλύτερα απ' ό,τι για τα μικρότερα παιδιά.
6. Ρεαλιστικές ελπίδες για τις μελλοντικές συντροφικές σχέσεις των παιδιών στην ενήλικη ζωή τους.

Επίσης, υπάρχουν ακόμη πέντε σημαντικοί τομείς προσαρμογής των παιδιών μετά το διαζύγιο, που είναι οι ακόλουθοι: α) η αντιμετώπιση των συνεχόμενων συγκρούσεων των γονέων για τη διατροφή και για τις επισκέψεις του γονέα που δεν έχει την επιμέλεια, β) η προσαρμογή στην επαναλαμβανόμενη διαδικασία του αποχωρισμού από τον κάθε γονέα εξαιτίας



της κοινής επιμέλειας, της σχετικής συμφωνίας των γονέων για τις επισκέψεις ή της απώλειας επαφής με το γονέα που δεν έχει την επιμέλεια. γ) η κατανόηση των πιθανών και των λιγότερο πιθανών αλλαγών στην επιμέλεια των παιδιών και στις επισκέψεις των γονέων, δ) η επίλυση των συγκρούσεων που αφορούν τα συναισθήματα «αφοσίωσης» προς τον πατέρα, την περιέργεια για την ερωτική ζωή των γονέων και τον ανταγωνισμό για μία σταθερή σχέση με την μητέρα, που συνήθως προκαλούνται από τη σχέση της μητέρας με άτομα του άλλου φύλου και ε) η δημιουργία μιας σχέσης και επικοινωνίας με το νέο σύντροφο ή σύζυγο της μητέρας ανάλογα με την ηλικία του παιδιού.¹³²

Ο χωρισμός και το διαζύγιο είναι μία δύσκολη διαδικασία τόσο για τους γονείς όσο και για τα παιδιά. Υπάρχουν ερευνητές που υποστηρίζουν ότι τα παιδιά είναι πιο ευτυχισμένα αν οι γονείς τους χωρίσουν παρά αν συνεχίσουν να μεγαλώνουν σε μία οικογένεια που υπάρχουν συνεχείς διαμάχες και καβγάδες ανάμεσα στους γονείς. Το γεγονός, όμως, είναι ότι τα παιδιά προτιμούν να κρατήσουν και τους δύο γονείς μαζί, ακόμη και αν δεν τα πάνε καλά μεταξύ τους.¹³³ Τα παιδιά, τις περισσότερες φορές, αντιδρούν αρνητικά στη διάλυση της οικογένειας, εμφανίζοντας ποικίλα προβλήματα και καταβάλλουν μεγάλη προσπάθεια για να προσαρμοστούν στις νέες συνθήκες. Οι γονείς θα πρέπει να δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην συμπεριφορά των παιδιών τους και να παρατηρούν αν παρουσιαστούν σημάδια επίμονου άγχους. Το πιο σημαντικό είναι να βοηθηθούν τα παιδιά στο να κατανοήσουν ότι η μητέρα και ο πατέρας τους θα είναι ακόμα οι γονείς τους παρόλο που ο γάμος μεταξύ τους τελειώνει και δε θα ζουν πλέον μαζί. Σημαντική, επίσης, είναι και η συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικού προκειμένου να βοηθήσουν το παιδί να αντιμετωπίσει επιτυχώς την πρώτη δύσκολη περίοδο μετά το διαζύγιο.¹³⁴

¹³² ό.π., σ. 59-60

¹³³ ό.π., σ. 6

¹³⁴ ό.π., σ. 7-8

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: Βιβλιοθεραπεία

5.1. Τι σημαίνει ο όρος βιβλιοθεραπεία

Η βιβλιοθεραπεία είναι μία τεχνική που γεννήθηκε στους κόλπους της Ψυχολογίας και έκτοτε χρησιμοποιείται τόσο από τους ψυχολόγους και τους ψυχιάτρους όσο και από τους κοινωνικούς λειτουργούς, τους εκπαιδευτικούς, και τους επιστήμονες ανάλογων ειδικοτήτων.¹³⁵ Εξάλλου, «η βιβλιοθεραπεία προορίζεται για οποιονδήποτε γνωρίζει να διαβάζει».¹³⁶

Η βιβλιοθεραπεία αποτελεί «μία διαδικασία δυναμικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα στην προσωπικότητα του αναγνώστη και τη λογοτεχνία, η οποία μπορεί να αξιοποιηθεί στην αξιολόγηση, στη ρύθμιση και στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του. Σύμφωνα με τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι απώτερος σκοπός της εφαρμογής της βιβλιοθεραπείας είναι η βελτίωση ορισμένων χαρακτηριστικών του ατόμου με τη βοήθεια των λογοτεχνικών κειμένων σε πνευματικό, ψυχοκοινωνικό, διαπροσωπικό και συμπεριφορικό επίπεδο.¹³⁷

Πιο συγκεκριμένα, ο στόχος αυτής της τεχνικής είναι να αισθανθεί το άτομο ότι υπάρχουν και άλλοι άνθρωποι που αντιμετωπίζουν προβλήματα παρόμοια με τα δικά του, να έρθει σε επαφή με εναλλακτικές λύσεις, τις οποίες δεν είναι σε θέση να αναλογιστεί και να προσεγγίσει πολύπλευρα ορισμένα προβλήματα.¹³⁸ Πολλές φορές η μέθοδος χρησιμοποιείται και για να βοηθήσει τον αναγνώστη να αντιμετωπίσει ρεαλιστικά τις διάφορες προβληματικές καταστάσεις είτε στο παρόν είτε στο μέλλον. Επίσης, μέσω της

¹³⁵ Παπαδοπούλου Σ., «Η συναισθηματική γλώσσα. Βιβλία που μιλούν...σε μαθητές που...σιωπούν», Δαρδανός, Αθήνα 2004, σ., 33-34

¹³⁶ Roy, J., K., «*Bibliotherapy: an important service to self*» The English Journal, 1979, σ. 57 available at: <http://www.istor.org/stable/814939>

¹³⁷ Silverberg, L., I., «*Bibliotherapy: The therapeutic use of didactic and literary texts in treatment, diagnosis, prevention and training*», JAOA, 2003, σ., 131, 133 available at: <http://www.jaoa.org/cgi/reprint/103/3/131>

¹³⁸ Jack, S., J., Ronan, K., R., «*Bibliotherapy: Practice and Research. School Psychology International*», 2008, σ., 167 Available at: http://sps.sagepub.com/cgi/content/abstract/29_2_161

βιβλιοθεραπείας το άτομο δύναται να διακρίνει τα κίνητρα που υποκρύπτονται στις ενέργειες των ανθρώπων και να διαπιστώσει τις αξίες που υπόκεινται στην ανθρώπινη εμπειρία.¹³⁹ Επιπρόσθετα, χάρη στην εν λόγω μέθοδο ο αναγνώστης είναι πιθανόν να συνειδητοποιήσει πώς μπορεί να ανακαλύψει την προσωπικότητα που θα ήθελε να έχει.¹⁴⁰

Η εφαρμογή της βιβλιοθεραπείας μπορεί να εφαρμοστεί τόσο σε προληπτικό όσο και σε θεραπευτικό επίπεδο. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο η τεχνική διακρίνεται στην Προληπτική Βιβλιοθεραπεία και την Θεραπευτική Βιβλιοθεραπεία. Η Προληπτική Βιβλιοθεραπεία συντελείται πριν την εκδήλωση κάποιας αρνητικής κατάστασης, για καθαρά προληπτικούς λόγους, ενώ η Θεραπευτική Βιβλιοθεραπεία προορίζεται για ανθρώπους που βιώνουν ήδη κάποιο πρόβλημα και προσπαθούν να το αντιμετωπίσουν μέσω της εν λόγω διαδικασίας. Υπό αυτές τις συνθήκες η τεχνική δύναται να διακριθεί στην επανορθωτική βιβλιοθεραπεία, η οποία εφαρμόζεται σε κλινικό επίπεδο ανάμεσα στο θεραπευτή και τον ασθενή και σε αναπτυξιακή βιβλιοθεραπεία, η οποία πρόκειται για την καθοδηγημένη, αλληλεπιδραστική ανάγνωση ανάμεσα σε συνήθεις αναγνώστες και σε ένα κείμενο.¹⁴¹

Ένα άλλο κριτήριο για τη διάκριση της μεθόδου αποτελεί η ηλικία των ατόμων στα οποία απευθύνεται. Έτσι, γίνεται λόγος για τη βιβλιοθεραπεία για παιδιά, τη βιβλιοθεραπεία για νέους και τη βιβλιοθεραπεία για ενήλικους.¹⁴²

5.2. Η βιβλιοθεραπεία στο σχολείο

Οι εκπαιδευτικοί έρχονται συνεχώς αντιμέτωποι με τη χαμηλή αυτοαντίληψη ορισμένων μαθητών τους, με την αγχώδη, εσωστρεφή ή προκλητική συμπεριφορά τους, τις εκρήξεις θυμού, τη βία στο χώρο του σχολείου εξαιτίας ποικίλων προβληματικών ή στρεσογόνων καταστάσεων με τις οποίες έρχονται

¹³⁹ ό.π., σ., 167

¹⁴⁰ Roy, ό.π., σ. 7

¹⁴¹ Bohning, G., «*Bibliotherapy: Fitting The Resources Together*», *The elementary School Journal*, 1981, σ., 166

Available at: <http://www.jstor.org/stable/1001456>

¹⁴² Παπαδοπούλου Σ., ό.π., σ., 38-39

αντιμέτωπα τα παιδιά στην καθημερινότητά τους, οικογενειακή ή κοινωνική.¹⁴³ Καθώς δε στην εποχή μας η εκπαιδευτική διαδικασία θεωρεί εξίσου σημαντική με την μετάδοση γνώσης και την ενασχόληση με τα συναισθήματα.¹⁴⁴ αφού η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ένας συνδυασμός πολυδιάστατων δεξιοτήτων,¹⁴⁵ είναι σημαντικό για τον εκπαιδευτικό να ενημερωθεί για τους τρόπους με τους οποίους είναι δυνατόν να βοηθήσει τους μαθητές του να αντιμετωπίσουν και να διαπραγματευθούν τα προβλήματά τους –τα οποία, άλλωστε, επηρεάζουν και την διαπαιδαγώγησή τους και την ομαλή κοινωνικοποίησή τους.¹⁴⁶ Ένας από τους τρόπους αυτούς είναι και η βιβλιοθεραπεία.

Όταν η βιβλιοθεραπεία χρησιμοποιείται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας μπορεί να οριστεί ως μια παρέμβαση που στηρίζεται σε μια σειρά τεχνικών (ανάγνωση βιβλίου, συζήτηση, ποικίλες δραστηριότητες) μέσω των οποίων επιδιώκεται αλληλεπίδραση μεταξύ κειμένου και παιδιού, με τη μεσολάβηση κάποιου προσώπου, κατάλληλα προετοιμασμένου και πρόθυμου να συμμετάσχει σε μια τέτοια διαδικασία.¹⁴⁷ Η βιβλιοθεραπεία στην προκειμένη περίπτωση δεν είναι μια διαδικασία απλώς «αναγνωστική» αλλά «αλληλεπιδραστική»¹⁴⁸. δεν εμπλέκει, με άλλα λόγια, μόνο τον αναγνώστη και την καθοδηγούμενη προσέγγιση του αναγνωστικού υλικού, αλλά και τη συζήτηση σχετικά με την ανταπόκριση του αναγνώστη στο υλικό –συζήτηση που γίνεται με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού που λειτουργεί ως διευκολυντής της διαδικασίας και βοηθά τους μαθητές να εξωτερικεύσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους.¹⁴⁹

¹⁴³ Λουάρη Μ. & Παπαρούση Μ., «Η Βιβλιοθεραπεία στην εκπαιδευτική πράξη», άρθρο υπό δημοσίευση

¹⁴⁴ Zitzlesperger, H. «Τα παιδιά παίζουν παραμύθια» Πατάκης, Αθήνα: 1999

¹⁴⁵ Mayer, J.D. & Salovey, P.,. *What is emotional intelligence?* In P. Salovey & D.J.Sluyter (eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence*. New York : BasicBooks, 1997

¹⁴⁶ Olsen, H. D., *Bibliotherapy to Help Children Solve Problems*. Elementary School Journal, 1975

¹⁴⁷ Λουάρη Μ. & Παπαρούση Μ., ό.π. άρθρο υπό δημοσίευση

¹⁴⁸ Hynes, A.M. & Hynes-Berry, A., *Bibliotherapy : The Interactive Process*. Boulder, Co : Westview Press, 1986

¹⁴⁹ Λουάρη Μ. & Παπαρούση Μ., ό.π. άρθρο υπό δημοσίευση

Σύμφωνα με τους Aiech και Stamps η βιβλιοθεραπεία μπορεί γενικότερα να χρησιμοποιηθεί στοχεύοντας : 1) στην ανάπτυξη της αυτο-αντίληψης, 2) στην αύξηση της ατομικής κατανόησης της ανθρώπινης συμπεριφοράς ή των κινήτρων, 3) στην εδραίωση της αυτο-εκτίμησης, 4) στην παροχή βοήθειας στο άτομο ώστε να βρει ενδιαφέροντα εκτός του εαυτού του, 5) στον κατευνασμό της συναισθηματικής ή νοητικής πίεσης, 6) στην επιβεβαίωση ότι αυτός που αντιμετωπίζει ένα συγκεκριμένο πρόβλημα δεν είναι ο μόνος, 7) στην απόδειξη ότι δεν υπάρχει μία και μοναδική λύση σ' ένα πρόβλημα, 8) στην παρότρυνση του ατόμου να συζητήσει ένα πρόβλημα πιο ελεύθερα, 9) στην παροχή βοήθειας για το σχεδιασμό επίλυσης ενός προβλήματος. Εξειδικεύοντας τους παραπάνω στόχους, θεωρούμε ότι όσον αφορά πιο συγκεκριμένα την εκπαίδευση η βιβλιοθεραπεία μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές ώστε να διαπραγματευτούν αναπτυξιακές ανάγκες τους, να αντιμετωπίσουν συναισθηματικά, ψυχολογικά, οικογενειακά προβλήματα, προβλήματα προσαρμογής σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο, να οδηγηθούν με πλέον επιτυχημένο τρόπο προς την αυτοπραγμάτωση, να αναπτύξουν αξίες, συναισθηματική εμπειρία και διαπροσωπικές σχέσεις, να αντιμετωπίσουν με θετικό τρόπο την πάσης φύσεως ετερότητα. Επίσης, μπορεί να χρησιμοποιηθεί πιο εκτεταμένα στους μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς, ως εργαλείο για την ενίσχυση της κατανόησης.¹⁵⁰

Τα στάδια της βιβλιοθεραπευτικής διαδικασίας είναι: ταύτιση - κάθαρση - ενόραση. Πιο συγκεκριμένα, μέσω της διαδικασίας ταύτισης με κάποιο πλασματικό πρόσωπο ή κατάσταση, που εκλαμβάνουν ως πραγματικά, οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι και άλλοι έχουν προβλήματα ή ερωτήματα παρόμοια με τα δικά τους και είναι δυνατόν να εντοπίσουν τα αίτια που υποκινούν αυτού του είδους συμπεριφορές και αντιδράσεις, βιώνοντας την κάθαρση, ενώ μέσω της ενόρασης συνειδητοποιούν ότι μία ή περισσότερες λύσεις είναι εφικτές και προσπαθούν να επιλύσουν το πρόβλημά τους. Έχει διαπιστωθεί, άλλωστε, από την εμπειρία μας ως εκπαιδευτικών ότι τα παιδιά

¹⁵⁰ Λουάρη Μ. & Παπαρούση Μ., ό.π. άρθρο υπό δημοσίευση

συζητούν για το πρόβλημα κάποιου φανταστικού ήρωα πιο εύκολα από ό,τι για τον εαυτό τους και συχνά προσθέτουν στοιχεία από προσωπικά βιώματα. προσπαθώντας με αυτό τον τρόπο να εκφράσουν προσωπικές σκέψεις ή εμπειρίες. Επιπλέον, αν τα παιδιά καταφέρουν και ταυτιστούν με τους ήρωες των διαφόρων βιβλίων μπορούν πιο εύκολα να εκφράσουν με λόγια αυτά που αισθάνονται ή να αντιδράσουν ζωγραφίζοντας τις εικόνες που κρύβουν μέσα τους.

Σημαντικοί παράγοντες για την επιτυχή υλοποίηση της βιβλιοθεραπευτικής διαδικασίας είναι ο προσεκτικός σχεδιασμός και η κατάλληλη επιλογή του βιβλίου, ώστε να ανταποκρίνεται στις συγκεκριμένες ανάγκες των εμπλεκόμενων ατόμων. Το βιβλίο που θα επιλεγεί, δεν θα πρέπει να είναι πρόχειρα γραμμένο, με χαρακτήρες που κατακλύζονται από στερεότυπα, απλοϊκές απαντήσεις σε πολύπλοκα προβλήματα, προκαλεί πολύ περισσότερο κακό από ό,τι η μη χρήση του. Σημαντικό ρόλο ως προς το θέμα της επιλογής του βιβλίου παίζει φυσικά ο εκπαιδευτικός που θα εμπλακεί στη διαδικασία, ο οποίος πρέπει αφενός να γνωρίζει καλά τους μαθητές του, αφετέρου το λογοτεχνικό κείμενο, ώστε να είναι σε θέση να προβλέψει τι αισθήματα θα προκαλέσει στους μαθητές του.

Τα βιβλία που χρησιμοποιούνται σε παρόμοιες διαδικασίες μπορεί να είναι λογοτεχνικά ή μη (βιβλία αυτό-βοήθειας). Παρόλα αυτά και επειδή το παιδί ζει στον κόσμο της φαντασίας και σ' αυτόν τον κόσμο εξωτερικεύει καταστάσεις που το ενοχλούν ή προσπαθεί να βρει λύσεις στα προβλήματά του, το λογοτεχνικό βιβλίο θεωρείται προσφορότερο για τη βιβλιοθεραπεία επειδή εξάπτει τη φαντασία, δίνει στον αναγνώστη τη δυνατότητα να βιώσει καταστάσεις πρωτόγνωρες, εμπλουτίζοντας τις εμπειρίες του, να κάνει συγκρίσεις της περιγραφόμενης πραγματικότητας με τη δική του.¹⁵¹

Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αποφασίσει αν θα πραγματοποιήσει την ανάγνωση ατομικά ή ομαδικά, αφού είναι δυνατόν να υλοποιηθεί με ένα μαθητή ή με ομάδα μαθητών, στη γενική τάξη ή και στην

¹⁵¹ Λουάρη Μ. & Παπαρούση Μ., ό.π. άρθρο υπό δημοσίευση

τάξη ένταξης. Η ατομική ανάγνωση απαιτεί περισσότερο χρόνο. όμως πολλά άτομα νιώθουν πιο άνετα να εκφράζουν τις σκέψεις τους ατομικά παρά ομαδικά. Από την άλλη πλευρά, η αναγνωστική διαδικασία πολύ άνετα μπορεί να εφαρμοστεί στη σχολική τάξη, αφού αυτή αποτελεί μια φυσική ομάδα, η οποία εύκολα μπορεί να μοιραστεί σε υπο-ομάδες.¹⁵²

Σύμφωνα με τους Pardeck & Pardeck¹⁵³, οι ομάδες αποτελούν ένα ισχυρό μέσο αντιμετώπισης συναισθηματικών προβλημάτων, καθώς δίνεται σε όλα τα μέλη η δυνατότητα ανταλλαγής εμπειριών με αποτέλεσμα τη μείωση του άγχους, ενώ δημιουργείται αίσθημα ασφάλειας στα άτομα που μπορεί να νιώθουν άβολα σε ατομικές. Συντασσόμενες αφενός με την άποψη αυτή, πιστεύοντας αφετέρου ότι θεμελιώδους σημασίας για την επίτευξη αποτελεσμάτων είναι οι ανταποκρίσεις των μαθητών απέναντι στο κείμενο και οι δραστηριότητες που θα πραγματοποιηθούν με αφορμή το κείμενο, θεωρούμε ότι η βιβλιοθεραπευτική διαδικασία για να είναι αποτελεσματική θα πρέπει να ενταχθεί στο πλαίσιο της δημιουργίας και λειτουργίας στην τάξη μιας αναγνωστικής κοινότητας. Μιας ομάδας ανάγνωσης, δηλαδή, που επιλέγει να διαβάσει το ίδιο κείμενο και κατόπιν να συζητήσει γι' αυτό, ανταλλάσσοντας στη διάρκεια συναντήσεων που πραγματοποιούνται έως ότου ολοκληρωθεί η ανάγνωση του βιβλίου και με τη βοήθεια σημειώσεων που έχουν κρατήσει τα μέλη της, τις προσωπικές σκέψεις και ανταποκρίσεις σε αυτό που διάβασε.¹⁵⁴

Η συμμετοχή σε ομάδες ανάγνωσης βοηθά τους συμμετέχοντες μαθητές να έχουν καλύτερες επιδόσεις σε προφορικό λόγο, ανάγνωση, γραφή και διεξαγωγή εποικοδομητικών συζητήσεων, αλλά και να αναπτύσσουν μεγαλύτερες ικανότητες κατανόησης, ενώ όσον αφορά την προσέγγιση της λογοτεχνίας ειδικότερα παρέχει στους συμμετέχοντες, μεταξύ άλλων, την ευκαιρία να δημιουργούν τους δικούς τους προορισμούς κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης, να σκέφτονται κριτικά πάνω σε αυτό που διαβάζουν, να

¹⁵² Λουάρη Μ. & Παπαρούση Μ., ό.π. άρθρο υπό δημοσίευση

¹⁵³ Pardeck, J.T. and Pardeck J.A., *Using Developmental Literature with Collaborative Groups. Reading Improvement*, 1990

¹⁵⁴ Daniels, H., *Literature circles: Voice and choice in the student centered classroom*. York, Maine : Stenhouse Publishers, 1994

οδηγούνται στη βαθύτερη κατανόηση και να βοηθούνται στην οικοδόμηση προσωπικού και συλλογικού νοήματος.¹⁵⁵ Καθώς δε αποτελέσματα ερευνών έχουν καταδείξει ότι η βιβλιοθεραπεία στο πλαίσιο αναγνωστικών κοινοτήτων συντελεί στην οικοδόμηση της αυτοεκτίμησης θεωρούμε ότι μια ανάλογη προσπάθεια μπορεί να αποδώσει καρπούς όσον αφορά την αναπτυξιακή διάσταση της βιβλιοθεραπευτικής παρέμβασης. Με μία προϋπόθεση : στη βάση της φιλοσοφίας των αναγνωστικών κοινοτήτων τίθεται η συνεργασία και η οικοδόμηση αποτελεσματικής γνώσης ως κοινωνικής διαδικασίας, καθώς και η σταδιακή ανάληψη ευθυνών και υποχρεώσεων από τους ίδιους τους μαθητές για τη λειτουργία τους. Στην προκειμένη περίπτωση, όμως, θα πρέπει να είναι και να παραμείνει πρωταγωνιστικός ο ρόλος του εκπαιδευτικού, αφού βαρύνουσας σημασίας για τη βιβλιοθεραπεία είναι η ερμηνευτική συζήτηση και οι ποικίλες δραστηριότητες που ακολουθούν το στάδιο της ανάγνωσης και οι οποίες καθοδηγούνται και προτείνονται από τον εκπαιδευτικό.¹⁵⁶

Για να το θέσουμε διαφορετικά, είναι οι ερωτήσεις που θέτει ο εκπαιδευτικός (σχετικά με τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά των χαρακτήρων του βιβλίου, σχετικά με τις καταστάσεις και το τι οδήγησε σ' αυτές ή με τις πιθανές εναλλακτικές λύσεις), ο τρόπος με τον οποίο θα προσπαθήσει να οδηγήσει από την εξατομίκευση στη γενίκευση, καθώς και οι ποικίλες δραστηριότητες που θα προτείνει (λ.χ. παιχνίδια ρόλων μέσω των οποίων δίνεται ώθηση στην φαντασία να κινηθεί ελεύθερα, να εκφραστούν καταπιεσμένα συναισθήματα, να αντικειμενοποιηθούν και να εκτονωθούν φόβοι) αυτές που θα οδηγήσουν τους μαθητές προς τα ποικίλα στάδια της βιβλιοθεραπευτικής διαδικασίας με στόχο, βέβαια, την ενόραση. Μέσα σε ένα παρόμοιο πλαίσιο, αφενός εκπαιδευτικής καθοδήγησης αφετέρου δυνατότητας για περισσότερη σκέψη και ενασχόληση με το κείμενο, για πιο εκτεταμένη επεξεργασία και εσωτερίκευση του περιεχομένου, την οποία προσφέρει η προσέγγιση του κειμένου μέσα από τις αναγνωστικές κοινότητες, το παιδί έχει

¹⁵⁵ Παπαρούση, Μ.. Αναγνωστικές κοινότητες και φιλιαναγνωσία, άρθρο υπό δημοσίευση, 2008

¹⁵⁶ Λουάρη Μ. & Παπαρούση Μ., ό.π. άρθρο υπό δημοσίευση

μεγαλύτερη πιθανότητα να βρει προσωπικές λύσεις σε θέματα που το απασχολούν, να συνειδητοποιήσει καταστάσεις που κινούνται στη σφαίρα του ασυνείδητου. Είναι προφανές, άλλωστε, ότι μέσω των συζητήσεων μπορεί να εκφράσει σκέψεις και απόψεις, φανερώνοντας ένα εσωτερικό κόσμο, άγνωστο ίσως έως τώρα. Και καθώς αυτές εκφράζονται αβίαστα, αποτελούν ενδείξεις για τον παιδαγωγό ώστε να επιλέξει σωστό τρόπο αντιμετώπισης ή πρόληψης δυσάρεστων καταστάσεων.¹⁵⁷

Τελειώνοντας, το ερώτημα που θεωρούμε ότι πρέπει να τεθεί είναι : η βιβλιοθεραπεία έχει όντως αποτελέσματα; Η βιβλιογραφία αποδεικνύει ότι η βιβλιοθεραπεία μπορεί να αποτελέσει ισχυρό εργαλείο ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης και αυτο-ανάπτυξης, όταν χρησιμοποιείται σε συνδυασμό με άλλα μέσα παρέμβασης. Είναι ενδιαφέρον δε ότι μπορεί ταυτόχρονα να συντελέσει και στην αναγνωστική ετοιμότητα και την αύξηση της επίδοσης των εμπλεκόμενων μαθητών. Από την άλλη πλευρά, από μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με την αποτελεσματικότητα της βιβλιοθεραπείας στην επίλυση προβλημάτων, τα αποτελέσματα είναι δυστάμενα. Η έκβαση δεν ήταν η αναμενόμενη, όταν χρησιμοποιήθηκε ως μοναδική μέθοδος παρέμβασης με στόχο τη βελτίωση κοινωνικών δεξιοτήτων, αλλαγή στάσεων των μαθητών προς τα άτομα με κινητικές αναπηρίες ή νοητική υστέρηση. Ελάχιστα ποσοστά βελτίωσης υπήρξαν σε καταστάσεις μείωσης άγχους ή βελτίωσης της αυτοεκτίμησης παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες. Βοηθά όταν εφαρμόζεται σε παιδιά για να ξεπεράσουν θέματα που σχετίζονται με απώλεια ή αλλαγές στην καθημερινότητά τους, όπως θέματα διαζυγίου, θανάτου ή ακόμη υιοθεσίας παιδιού ώστε να προσαρμοστεί στο καινούριο περιβάλλον και να γίνει αποδεκτό από τα άλλα μέλη.¹⁵⁸

Το συμπέρασμα είναι ότι τα θετικά αποτελέσματα είναι περισσότερα, όταν χρησιμοποιείται ως πρόσθετη θεραπεία. Είναι σκόπιμο, παρόλα αυτά, να διερευνηθεί το θέμα περαιτέρω.

¹⁵⁷ Λουάρη Μ. & Παπαρούση Μ., ό.π. άρθρο υπό δημοσίευση

¹⁵⁸ Λουάρη Μ. & Παπαρούση Μ., ό.π. άρθρο υπό δημοσίευση

Σε οποιαδήποτε περίπτωση πάντως, αυτό που ενδιαφέρει στην πράξη είναι : Πώς μπορούμε να ξέρουμε αν η παρέμβαση είχε αποτέλεσμα; Αν το παιδί έχει κάνει κάποιες συνδέσεις μεταξύ της ιστορίας και της προσωπικής του ζωής, τότε έχουμε κάνει το πρώτο βήμα. Αν παρατηρήσουμε κάποια θετική αλλαγή στο συναισθηματικό του κόσμο, τότε έχουμε θετικά αποτελέσματα. Αν έστω και ένα από τα παιδιά που πήραν μέρος στην παρέμβαση προσπαθήσει να αντιμετωπίσει κάποιο κοινωνικό- συναισθηματικό του πρόβλημα, τότε η προσπάθειά μας πέτυχε το σκοπό της.¹⁵⁹

¹⁵⁹ Λουάρη Μ. & Παπαρούση Μ., ό.π. άρθρο υπό δημοσίευση



**ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο:
Παιδικό βιβλίο και
Ιδεολογία: Δύο
παραδείγματα παιδικών
κειμένων**

Σε αυτό το κομμάτι της εργασίας θα γίνει μία προσπάθεια να αναλυθούν δύο βιβλία-που ανήκουν στη λογοτεχνία για παιδιά και για εφήβους-και να προσεγγισθεί η ιδεολογία τους μέσα από τις αφηγηματικές τεχνικές που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας του κάθε βιβλίου. Τα βιβλία αυτά είναι τα εξής:

- 📖 «Μία μικρή καλοκαιρινή ιστορία» της Ευγενίας Φακίνου
- 📖 «Τα Χέρια» της Ζωρζ Σαρή

6.1. «Μία μικρή καλοκαιρινή ιστορία», της Ευγενίας Φακίνου

6.1.1. Λίγα λόγια για την συγγραφέα

Η Ευγενία Φακίνου γεννήθηκε στην Αλεξάνδρεια το 1945. Μεγάλωσε στην Αθήνα και σπούδασε γραφικές τέχνες και αρχαιολογική ξενάγηση. Εργάστηκε μερικά χρόνια σε περιοδικά ως γραφίστας. Το 1975 δημιούργησε το "αντικειμενοθέατρο" Ντενεκεδούπολη (ένα πρωτότυπο κουκλοθέατρο από πεταμένα αντικείμενα, κυρίως ντενεκεδάκια), που αγαπήθηκε πολύ από τα παιδιά και εξακολουθεί να παίζεται από θιάσους και σχολεία. Έγραψε και εικονογράφησε 17 παιδικά βιβλία, που έχουν κυκλοφορήσει σε 300.000 αντίτυπα. Το 1982 έγραψε το πρώτο της μυθιστόρημα "ΑΣΤΡΑΔΕΝΗ", που γνώρισε μεγάλη επιτυχία και από το 1990 γράφει μόνο για ενήλικες. Τα μυθιστορήματά της κάνουν πολλές επανεκδόσεις (400.000) αντίτυπα και έχουν μεταφραστεί και κυκλοφορούν σε αρκετές ξένες γλώσσες (αγγλικά, γαλλικά, γερμανικά, ρωσικά, ουγγρικά, ολλανδικά, δανέζικα, σερβικά και

ιταλικά). Μια θεατρική διασκευή του μυθιστορήματος "Το Έβδομο Ρούχο". ανέβηκε το Μάρτιο του 2001 σε κεντρικό θέατρο της Αθήνας, με εξαιρετικούς συντελεστές.

6.1.2. Περίληψη του βιβλίου

Η Μαρία είναι ένα εννιάχρονο κοριτσάκι που φεύγει από την Αθήνα για να περάσει τις καλοκαιρινές της διακοπές στο σπίτι του παππού και της γιαγιάς της, στη Ναύπακτο. Στη Ναύπακτο, όλα ήταν όπως τα είχε αφήσει από τις προηγούμενες διακοπές. Ο ήλιος του καλοκαιριού έκαιγε πάντα το ίδιο. Ο αέρας που φυσούσε από τα δυτικά ήταν πάντα δροσερός. Η θάλασσα ήταν πάντα ήσυχη ως το μεσημέρι. Το μεσημέρι, η καμπάνα χτυπούσε πάντα δώδεκα φορές. Τα πλατάνια της παραλίας υψώνονταν πάντα σαν γίγαντες. Τα τζιτζίκια βρίσκονταν πάντα στις γνωστές τους θέσεις. Όλα ήταν, επομένως, όπως κάθε καλοκαίρι; Η διαφορά ήταν πως στις φετινές της διακοπές κάποιος έλειπε. Ο αγαπημένος της παπούς δεν ζούσε για να την υποδεχθεί. Τα ξαδέρφια της, όμως, ο Κωστής και ο Φάνης, μαζί με τη γιαγιά της έχουν ετοιμάσει μια ζεστή υποδοχή. Στις διακοπές της η Μαρία κάνει ότι κάθε χρόνο: παίζει με τα ξαδέρφια της, απολαμβάνει το νόστιμο ψωμί της γιαγιάς, ανταλλάσσει νέα με τους φίλους της, τη Στέλλα, την Ασημίνα, την κυρα-Παρασκευή και τον «κουμπάρο». Με τη "Σειρήνα", μία τσιγγανοπούλα, ζούνε μαζί καινούργιες περιπέτειες και δημιουργούνε μία αληθινή φιλία.

Κάθε στιγμή όμως θυμάται τον παππού της, τα σοφά του λόγια, τον τρόπο που καταλάβαινε τους ανέμους, τα παραμύθια του, αλλά και το τραγούδι για τον καπετάν Ανδρέα Ζέπο. Από την περίληψη του βιβλίου γίνεται αντιληπτό ότι το κύριο θέμα που πραγματεύεται είναι ο αντίκτυπος του θανάτου στη ζωή των προσώπων του κειμένου και ιδιαίτερα στη ζωή της πρωταγωνίστριας, της μικρής Μαρίας.

6.1.3. Πρόσωπα του κειμένου

Η Γλωσσολογία αναφέρει ότι μία λέξη από μόνη της στερείται σημασίας. Η ταυτότητα μιας λέξης δεν προσεγγίζεται απλώς από το άκουσμα αυτής ή τη γραπτή της μορφή. Για παράδειγμα η λέξη άνεμος ή η λέξη πόρτα, αν τις προφέρει απλά ένας ομιλητής σε ανύποπτο χρόνο δεν μπορεί να δώσει στον συνομιλητή του να καταλάβει τι θέλει να πει και είναι δυνατόν να δημιουργηθούν παρεξηγήσεις ή παρερμηνείες στο μήνυμα που θέλει να μεταφέρει. Η λέξη αποκτά σημασία μόνο μέσα σε πρόταση, από το γλωσσικό περιβάλλον προσδιορίζεται και προσεγγίζεται η συγκεκριμένη κάθε φορά σημασία μιας λέξης. Με το άκουσμα της λέξης άνεμος ίσως μας έρθει στο μυαλό ο αέρας που φυσάει. Αν όμως χρησιμοποιήσουμε την λέξη στην πρόταση «Μιλούσαμε περί ανέμων και υδάτων» πόσο αλλάζει η σημασία της και πόσο βοηθάει η συγκεκριμένη λέξη μαζί με το γύρω γλωσσικό περιβάλλον στον προσδιορισμό του νοήματος και στην απόδοση του μηνύματος. Το ίδιο συμβαίνει και με την λέξη πόρτα, αποκτά διαφορετικό περιεχόμενο το μήνυμα που θέλουμε να περάσουμε αν χρησιμοποιήσουμε την λέξη στην πρόταση «Ήταν τόσο εκνευρισμένος που μου έκλεισε την πόρτα στα μούτρα».

Ένα βιβλίο είναι γραμμένο από λέξεις. Οι χαρακτήρες του βιβλίου ζωντανεύουν με το μελάνι του κάθε συγγραφέα και το χαρτί είναι ο χώρος δράσης τους. Από εκεί δεν μπορούν να δραπετεύσουν και να βγούνε στο δικό μας κόσμο. Αφού, επομένως είναι χάρτινες προσωπικότητες, αερικά του μυαλού κάποιου δημιουργού τα οποία μόνο η πένα του είναι ικανή να ζωντανέψει, και αφού τα δομικά και λειτουργικά συστατικά τους είναι οι λέξεις τότε για να αποκτήσουν σημασία και για να μπορέσει ο συγγραφέας να δώσει ώθηση στη δράση θα πρέπει να ισχύουν οι ίδιες σχέσεις που διέπουν την γλώσσα. Με άλλα λόγια, αφού η γλώσσα αποτελείται από λέξεις και οι λέξεις αποκτούν νόημα μόνο σε πρόταση, σε ένα σύστημα δηλαδή που συνδέονται με σχέσεις και δεσμούς, έτσι και τα πρόσωπα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως σημεία ενός κώδικα. Άρα, κρίνεται αναγκαία η μελέτη των σχέσεων των

σημείων-προσώπων αυτού του κώδικα για την προσέγγιση του θέματος του έργου.

Όπως ειπώθηκε και πιο πάνω το θέμα που πραγματεύεται το βιβλίο είναι ο αντίκτυπος του θανάτου στη ζωή των προσώπων του κειμένου. Οι αντιδράσεις των προσώπων μπροστά στο θάνατο ενός αγαπημένου τους προσώπου θα αναλυθούν σε τρία επίπεδα:

↳ **σε πραγματικό:** που θα περιλαμβάνει τις πράξεις τους, τη συμπεριφορά τους και γενικά το πώς βιώνουν την απώλεια-την έχουν αποδεχθεί και συνεχίζουν τη ζωή τους ή αντιδρούν με ακραίους τρόπους και αρνούνται το γεγονός του θανάτου.

↳ **σε ψυχολογικό:** που αφορά τα αισθήματα που νιώθουν και θα μελετηθεί αν οι πράξεις τους συνάδουν με τα αισθήματα αυτά, και

↳ **σε μεταφυσικό:** που πραγματεύεται αν τα πρόσωπα εκφράζουν κάποιες απόψεις είτε λεκτικά είτε με τη συμπεριφορά τους για το αν υπάρχει ζωή μετά το θάνατο.

Το κύριο πρόσωπο του έργου είναι η εννιάχρονη Μαρία. Το βιβλίο αρχίζει με τη μικρή που ταξιδεύει μόνη της ως τη Ναύπακτο για να περάσει τις καλοκαιρινές της διακοπές. Κατά τη διάρκεια των διακοπών η μικρή αφηγείται τα γεγονότα που θεωρεί σημαντικά και ξεδιπλώνει τις σκέψεις και τα συναισθήματα της. Μέσα από την αφήγηση της φαίνεται η αδυναμία που έχει στον παππού της αφού αρπάζεται από κάθε τι που της τον θυμίζει και μιλάει γι' αυτόν. Επίσης, μέσα από τα μάτια της βλέπουμε και τις πράξεις των υπόλοιπων προσώπων του βιβλίου. Η Μαρία είναι ένα δυναμικό και πρόσχαρο παιδί που του αρέσει πολύ το διάβασμα λογοτεχνικών βιβλίων. Πολλές φορές στην αφήγηση της κάνει αναφορά σε βιβλία που είχε διαβάσει. Δεν φοβάται να αποκαλύψει αυτά που νιώθει και αυτά που σκέφτεται. Ακόμη, είναι επιπόλαιη, αφού κάνει ότι της έρθει στο μυαλό χωρίς να σκεφτεί δεύτερη φορά και εκνευρίζεται πολύ εύκολα. Όπως όλα τα παιδιά, τσακώνεται με τον αδερφό της και τα ξαδέρφια της αλλά όπως και η ίδια αναφέρει κατά βάθος τους αγαπάει και τους νοιάζεται. Με το που πατάει το πόδι της στο κτήμα των παππούδων της προτείνει στα ξαδέρφια της να το εξερευνήσουν για να δούνε τι έχει

αλλάξει από τότε που πέθανε ο παππούς τους. Αυτό που παρατήρησαν ήταν ότι οι δουλειές που αναλάμβανε να κάνει ο παππούς δεν είχαν γίνει. το τριφύλλι είχε θεριέψει και ήθελε κόψιμο, η αποθήκη καθάρισμα αλλά σε γενικές γραμμές κατέληξαν ότι τίποτε δεν άλλαξε από το χώρο. Όλα ήταν όπως τα άφησε ο παππούς τους. Μέσα από την αφήγηση της παίρνουμε ελάχιστες πληροφορίες για την εξωτερική της εμφάνιση (αυτό που αναφέρει είναι ότι φοράει σιδεράκια, ότι είναι εννιά χρονών και 30 κιλά), πράγμα λογικό αφού όταν αφηγούμαστε πράγματα μένουμε στη συμπεριφορά και στις εντυπώσεις που μας έκαναν τα άλλα πρόσωπα. Μεταφέρει, ακόμη με γλαφυρό τρόπο τη ζωή και τις συνήθειες των κατοίκων της Ναυπάκτου. Στις διακοπές της κάνει ότι έκανε κάθε χρόνο, επισκέπτεται τους στενούς της φίλους, παίζει με τις φίλες της κολυμπάει, κάνει φίλιες. Αντιλαμβάνεται την απώλεια του παππού της και νομίζει ότι τον ακούει και τον αισθάνεται δίπλα της.

Η Μαρία είναι η πρωταγωνίστρια του έργου. Είναι ο χαρακτηριστικός τύπος παιδιού που είναι παρορμητικό, που η φαντασία του τρέχει, που εκνευρίζεται και τσακώνεται εύκολα, που κάνει φίλιες, που δεν έχει μάθει να κρύβει τα συναισθήματα του και κάνει αυτό που νιώθει. Είναι ένα εξελισσόμενο πρόσωπο αφού κατά τη διάρκεια των διακοπών της ωριμάζει και αντιλαμβάνεται ότι μπορεί ο παππούς της να έχει πεθάνει αλλά όσο εκείνη, οι συγγενείς και οι φίλοι του θα τον σκέφτονται η μνήμη του θα ζει.

Η γιαγιά της Μαρίας είναι ένα άλλο σημαντικό πρόσωπο του βιβλίου. Αξίζει να δούμε τις αντιδράσεις της διότι είναι το ζευγάρι του παππού. Είναι δευτερεύον πρόσωπο, στατικό και επίπεδο αφού παρουσιάζει τα χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν οι παραδοσιακές ελληνίδες γιαγιάδες: κρατάει στις διακοπές τα εγγόνια της με τα οποία είναι υπερπροστατευτική, ασχολείται με τον κήπο και τα ζώα της, «γειτονεύει» με τις γειτόνισσες της, φτιάχνει μόνη της το ψωμί της και μαγειρεύει πολύ καλά. Το μόνο στοιχείο που μας δίνεται για την εξωτερική εμφάνιση της γιαγιάς είναι ότι φοράει μαύρα, πράγμα που υποδηλώνει ότι πενθεί το σύζυγο της. Παρά, όμως, την απώλεια, η συμπεριφορά και οι συνήθειες της δεν αλλάζουν. Αν και είναι σιωπηλή και στεναχωριέται για το χαμό του άντρα της, δεν το δείχνει για χάρη

των εγγονιών της. Αυτό δείχνει ότι είναι δυνατή και προσπαθεί να αποδεχθεί το γεγονός του θανάτου. Μέσα από την αφήγηση της Μαρίας μας δίνονται και πληροφορίες για τη ζωή της γιαγιάς με τον παππού. Αυτό που αναφέρεται είναι ότι η γιαγιά πρόσεχε πολύ τον παππού επειδή είχε ζάχαρο και χοληστερίνη και μάλιστα σε τέτοιο βαθμό που έφτανε πολλές φορές στα όρια της καταπίεσης. Αυτό, βέβαια, το έκανε από την πολύ της αγάπη.

Ένα άλλο δευτερεύον πρόσωπο είναι η Σειρήνα. Η Σειρήνα είναι μία τσιγγάνα δεκατεσσάρων χρόνων που γίνεται φίλη με τη Μαρία. Το πραγματικό της όνομα είναι Παναγιώτα, Σειρήνα είναι το παρατσούκλι της. Την έβγαλαν έτσι διότι τραγουδάει πολύ ωραία. Οι πληροφορίες που παίρνουμε μέσα από την αφήγηση για την Παναγιώτα είναι ότι είναι ένα πολύ όμορφο και ψηλό κορίτσι που του αρέσει πολύ η Χαρούλα Αλεξίου. Μάλιστα, τη θαυμάζει τόσο πολύ που θέλει να της μοιάσει, γι' αυτό και έχει αντιγράψει το χτένισμα της, το γέλιο της, τα σκέρτσα της και τα φουστάνια της. Ακόμη, έχει φωτογραφίες της Αλεξίου που της φυλάει στον κόρφο της. Τα Σαββατόβραδα πηγαίνει με άλλα παιδιά στις ψησταριές και τραγουδάει ό, τι τραγούδι της ζητήσουν και τα παιδιά περνάνε από τα τραπέζια για να πάρουν ό, τι χρήματα τους δώσουν. Η Παναγιώτα έχει, όμως, μία ιδιοτροπία-τραγουδάει μόνο πάνω σε δέντρο. Η άλλη της μεγάλη αδυναμία, εκτός από την Αλεξίου, είναι ο Μάνος Λοΐζος. Μετά το τραγούδι η Παναγιώτα πηγαίνει στη θάλασσα και προσπαθεί να ηρεμήσει γιατί όπως λέει το τραγούδι τη «λιγοστεύει». Η Μαρία με τη Σειρήνα έγιναν φίλες αχώριστες παρά τις «μουρμούρες» των γειτόνων. Γνώριζε τον παππού της Μαρίας και στενοχωρήθηκε για το θάνατο του, τον θυμάται, όμως, και του πηγαίνει λουλούδια στον τάφο του. Μετά το θάνατο του εκφράζει στη Μαρία το τι πιστεύει για την ψυχή. Η Παναγιώτα είναι ένα πολύπλοκο αλλά στατικό πρόσωπο. Έχει κάποια χαρακτηριστικά της ζωής των τσιγγάνων-όπως το ότι της αρέσει να ζει ελεύθερη χωρίς έγνοιες-όμως είναι δυναμική και αντιδρά όταν οι γονείς της θέλουν να την παντρέψουν από τα δεκατέσσερα. Δεν υπακούει στις συνήθειες της φυλής της διότι το όνειρο της είναι να γίνει τραγουδίστρια και προσπαθεί να πραγματοποιήσει αυτό το όνειρο.

Ο παππούς της Μαρίας είναι ένα δευτερεύον πρόσωπο το οποίο ζει μέσα από τις αναμνήσεις της. Το όνομα του ήταν Κωστής και μέσω της Μαρίας γίνεται μεγάλη αναφορά στη ζωή και τις συνήθειες του. Μέσω των αναμνήσεων της παίρνουμε πολλές πληροφορίες για το χαρακτήρα και τη ζωή του παππού της: ήταν μηχανικός στα καράβια και σαν ναυτικός είχε γυρίσει όλο τον κόσμο, είχε μεγάλα αυτιά, του άρεσε να τραγουδάει τον κυρ Ανδρέα Ζέπο, ήταν μερακλής και φρόντιζε πολύ το κτήμα του, αγαπούσε το ψάρεμα, λάτρευε τα εγγόνια του (συμπέρασμα που το βγάζουμε από τις πράξεις του: τους έφτιαξε σπιτάκι για να παίζουν, τους κερνούσε ό, τι ήθελαν, κλπ.), μάλωνε με τη γιαγιά γιατί τον «καταπίεζε» όπως έλεγε αφού δεν τον άφηνε να φάει και να πιει ό, τι ήθελε, του άρεσε να λέει ιστορίες για τη ζωή του σαν ναυτικός και τις εμπλούτιζε με τη φαντασία του και ήξερε τους ανέμους. Από τη συμπεριφορά και τις πράξεις του φαίνεται ότι ήταν καλός άνθρωπος και ιδιαίτερα αγαπητός σε αυτούς που τον ήξεραν.

Τέλος, η μητέρα της Μαρίας είναι ένα δευτερεύον πρόσωπο που εμφανίζεται σπάνια αλλά έχει ένα σημαντικό ρόλο. Ο ρόλος της εμφανίζεται στην τελευταία σκηνή όπου ακούει τις σκέψεις της Μαρίας για το θάνατο του παππού. Τη ρωτάει αν της έλειψε ο παππούς και τι νιώθει. Η μικρή της απαντά ότι υπήρχαν στιγμές που ένιωθε τον παππού δίπλα της ή τον άκουγε να της ψυθιρίζει. Η μητέρα της την ακούει πολύ προσεκτικά και χωρίς να την κοροϊδεύει. Αυτή η συζήτηση έκανε τη Μαρία να αντιληφθεί ότι ο θάνατος είναι νόμος της φύσης, ο παππούς της θα ζει όσο θα τον θυμάται και ότι η ζωή συνεχίζεται.

Στο βιβλίο υπάρχουν και άλλα πρόσωπα, όπως τα ξαδέρφια της Μαρίας, οι φίλες της, ο πατέρας της και ο αδερφός της, οι κάτοικοι της Ναυπάκτου και άλλοι χαρακτήρες που συνθέτουν το σκηνικό στο οποίο διαδραματίζεται η ιστορία.

Τα πρόσωπα παρουσιάζονται μέσα από τα μάτια ενός μικρού παιδιού, της Μαρίας. Η αφηγήτρια δίνει με άμεσο και λεπτομερή τρόπο πολλές πληροφορίες για τη ζωή και τις ασχολίες τους. Στέκεται περισσότερο, όμως, στη συμπεριφορά και ελάχιστα στην εμφάνιση των προσώπων. Με τις

περιγραφές της κατανοούμε ότι παρά την απώλεια του παππού που στοίχισε λίγο έως πολύ σε όλους, οι άνθρωποι συνέχισαν τη ζωή τους. Οι συμπεριφορές όλων ως προς το γεγονός του θανάτου είναι σχεδόν οι ίδιες, γι' αυτό θα μπορούσαμε να τις τυποποιήσουμε για να μιλήσουμε για τον αντίκτυπο που είχε ο θάνατος σε πραγματικό, ψυχολογικό και μεταφυσικό πλαίσιο. Όσον αφορά το πραγματικό πλαίσιο, από τις πράξεις των προσώπων φαίνεται ότι όλα προσπαθούν να συμβιβαστούν με το χαμό του αγαπημένου τους προσώπου και συνεχίζουν τη ζωή τους. Όσον αφορά το ψυχολογικό πλαίσιο, αισθάνονται λύπη και στεναχώρια αλλά προσπαθούν να μην το δείχνουν. Ελάχιστες φορές αφήνονται να παρασυρθούν από τη λύπη τους (π.χ. η γιαγιά που είναι αμίλητη ή η Μαρία που κλαίει μπροστά τους φίλους του παππού της) και αντιλαμβάνονται ότι ο θάνατος ενός αγαπημένου προσώπου είναι φυσική συνέπεια. Το μεταφυσικό επίπεδο το συναντάμε μόνο από τη μεριά της Μαρίας και της Παναγιώτας. Η Παναγιώτα πιστεύει στην ψυχή που ζει μετά το θάνατο και το αναφέρει στη Μαρία, ενώ η Μαρία νομίζει ότι ακούει τον παππού της, τις στιγμές που παίζει με τα υπόλοιπα παιδιά, γεγονός που σημαίνει ότι και αυτή πιστεύει ότι υπάρχει κάτι μετά το θάνατο.

Όλα τα πρόσωπα του μυθιστορήματος εξυπηρετούν την πλοκή. Το πώς θα αντιδράσει κάποιο πρόσωπο μπροστά στο γεγονός του θανάτου επηρεάζει και τα υπόλοιπα, ειδικά τα μικρά παιδιά του έργου. Αν κάποιο πρόσωπο αντιδρούσε ακραία και δεν συμβιβαζόταν με το χαμό του παππού τότε θα επηρεαζότανε πολύ η συμπεριφορά των μικρών παιδιών και ειδικά της ηρωίδας, η οποία μας διηγείται τα γεγονότα. Αν κάποιος θρηνούσε πολύ έντονα και για μεγάλο χρονικό διάστημα, τότε οι άλλοι θα ένιωθαν άσχημα που χαίρονται και συνεχίζουν τη ζωή τους. Θα ένιωθαν ότι πρόδιδαν τον παππού που πέθανε. Η συμπεριφορά, όμως, των μεγάλων βοηθάει στο να δεχθούν και τα παιδιά την απώλεια του παππού τους και να αντιληφθούν ότι θα πρέπει να συμπεριφέρονται όπως και πριν το θάνατο.

6.1.4. Αφηγηματικές λειτουργίες

Ένα λογοτεχνικό έργο αποτελείται από πρόσωπα τα οποία δρουν μέσα στο χώρο και στο χρόνο. Σημασία, όμως, δεν έχουν τα πρόσωπα αυτά καθ' αυτά αλλά οι πράξεις τους και οι σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στο σύστημα των προσώπων. Τι σημασία, όμως, θα είχαν οι πράξεις αν δεν υπήρχε κάποιος να τις αφηγηθεί. Ο αφηγητής του μυθιστορήματος είναι ο διαμεσολαβητής ανάμεσα στο έργο και στον/στην αναγνώστη/στρια. Είναι αυτός που επιλέγει τι θα αφηγηθεί και με ποια σειρά.

Η συγγραφέας του βιβλίου είναι η Ευγενία Φακίνου. Η Φακίνου δημιουργεί μία αφηγήτρια η οποία παίρνει μέρος στην ιστορία. Ο μυθιστορηματικός τόπος του έργου είναι η Ναύπακτος και ο χρόνος δεν προσδιορίζεται ακριβώς αλλά αναφέρεται γενικά ότι είναι καλοκαίρι. Η αφηγήτρια, επομένως, δεν είναι τίποτε άλλο παρά ένα δημιούργημα από χαρτί, μία φωνή που είναι αποτέλεσμα της συγγραφικής δημιουργίας της Φακίνου και η οποία επιφορτίζεται με τη μετάδοση της ιστορίας.

Η αφηγήτρια της ιστορίας είναι ομοδιηγητικός τύπος αφηγητή, δηλαδή συμμετέχει στην ιστορία που αφηγείται. Μάλιστα είναι η πρωταγωνίστρια, οπότε η αφήγηση της θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως αυτοδιηγητικός τύπος αφήγησης. Η παρουσία της ομοδιηγητικής αφηγήτριας είναι φανερή. Ακόμη, η αφηγήτρια είναι ενδοδιηγητική αφού βρίσκεται στην ιστορία και είναι επιφορτισμένη με την αφήγηση γεγονότων που συνιστούν την κύρια αφήγηση.

Οι αφηγηματικές λειτουργίες χωρίζονται σε δύο κατηγορίες, στις υποχρεωτικές που υπάρχουν σε κάθε κείμενο και στις προαιρετικές. Οι υποχρεωτικές αφηγηματικές λειτουργίες αφορούν από τη μία την επιτέλεση της αφηγηματικής λειτουργίας και από την άλλη τη λειτουργία ελέγχου της δομής του κειμένου. Η επιτέλεση της αφηγηματικής λειτουργίας δεν είναι τίποτα άλλο παρά η μετάδοση της ιστορίας μέσω του αφηγηματικού λόγου. Σε όλο το κείμενο κυριαρχεί η μορφή της αφηγήτριας, η οποία περιγράφει

γεγονότα και καταστάσεις, σχολιάζει συμπεριφορές, μιλάει για τις σκέψεις της και αναφέρεται στη ζωή και στις συνήθειες των κατοίκων της Ναυπάκτου.

Η δεύτερη υποχρεωτική αφηγηματική λειτουργία αφορά τον έλεγχο της δομής του κειμένου, δηλαδή τον τρόπο που η αφηγήτρια οργανώνει την ιστορία της. Ο λόγος της αφηγήτριας είναι παιδικός-το λεξιλόγιο και η δομή του θυμίζουν τον τρόπο που εκφράζονται τα μικρά παιδιά. Περιγράφει τα γεγονότα με πάρα πολλές λεπτομέρειες καθώς θεωρεί (όπως και κάθε μικρό παιδί) ότι όλα είναι σημαντικά. Πολλές φορές πιάνεται από κάτι και κάνει συνειρμούς για πράγματα που της είχαν συμβεί στο παρελθόν. Ο τρόπος που αφηγείται είναι αυθόρμητος και ζωντανός, πράγμα που κρατάει αμείωτο το ενδιαφέρον του αναγνώστη-η αφηγήτρια λέει ό, τι σκέφτεται την κάθε στιγμή, πράγμα που πολλές φορές φέρνει γέλιο καθώς περιγράφει και αστείες σκηνές (π.χ. σκηνές που μαλώνει με τα ξαδέρφια της, σκηνές όπου της συμπεριφέρονται σαν να είναι μωρό κλπ.). Επίσης, τα λεκτικά ρήματα στο κείμενο είναι ελάχιστα και αυτό οφείλεται στους ελάχιστους διαλόγους ανάμεσα στα πρόσωπα.

Εκτός από τις υποχρεωτικές αφηγηματικές λειτουργίες, το κείμενο είναι γεμάτο από προαιρετικές αφηγηματικές λειτουργίες, οι οποίες επιτελούνται από την αφηγήτρια και μάλιστα με μεγάλη συχνότητα και έντονο τρόπο.

Μία προαιρετική αφηγηματική λειτουργία που επιτελείται από την αφηγήτρια είναι η επεξηγηματική αφού προσφέρει επεξηγήσεις και διευκρινήσεις για διάφορα περιστατικά και πρόσωπα του κειμένου. Για παράδειγμα στη σελίδα 11 του βιβλίου αναφέρει γιατί ταξιδεύει μόνη για τη Ναύπακτο, «*Τώρα όμως ο κύριος Γιάννης...συντροφέψει στο ταξίδι*»¹⁶⁰. Επίσης, άλλα σημεία όπου χρησιμοποιείται η επεξηγηματική λειτουργία είναι: «*Η «Τζαμίλια»...έχω διαβάσει*»¹⁶¹, όπου αναφέρει ότι το βιβλίο «Τζαμίλια» αφορά μία ερωτική ιστορία, «*Έκανα ότι διάβαζα...τα ' ανταλλάζουμε*»¹⁶², όπου εξηγεί ότι μέσα στο λεωφορείο δεν διαβάζει όχι επειδή δεν αλλά επειδή κάνει οικονομία στα βιβλία για να τις φτάσουν για όλο το καλοκαίρι, «*Τα ξαδέρφια*

¹⁶⁰ Ευγενία Φακίνου, *Μία μικρή καλοκαιρινή ιστορία*, Κέδρος, Αθήνα:2004. σ. 11

¹⁶¹ ό.π., σ. 14

¹⁶² ό.π., σ. 15

μου...και ησυχάζει»¹⁶³, όπου αναφέρει ότι τα ξαδέρφια της είναι από τις αρχές του καλοκαιριού στη Ναύπακτο διότι η μητέρα τους δουλεύει και δεν έχει που να τα αφήσει. «Το λέμε...με κόκκινες καρδούλες»¹⁶⁴, όπου εξηγεί γιατί το σπιτάκι που τους έφτιαξε ο παππούς τους το λένε το σπιτάκι της Κοκκινοσκουφίτσας, «Λοιπόν, τώρα,...πονάει κιόλας»¹⁶⁵, όπου εξηγεί τι είναι το «τρισικόνι», «Στα τσαντίρια...κάτω στη γη»¹⁶⁶, όπου εξηγεί γιατί την Παναγιώτα τη φωνάζουν Σειρήνα, «η Παναγιώτα...για παντρείς»¹⁶⁷, όπου εξηγεί γιατί η Παναγιώτα κάνει ότι δεν μπορεί να μιλήσει, και «Βέβαια, δεν ήταν...δήμαρχος Ναυπάκτου»¹⁶⁸. Τα παραπάνω είναι μερικά από τα σημεία όπου παρουσιάζεται η επεξηγηματική λειτουργία.

Μία άλλη προαιρετική αφηγηματική λειτουργία είναι η ιδεολογική, που αναφέρεται σε αντιλήψεις για το κοινωνικο-πολιτικό σύστημα. Η συγκεκριμένη λειτουργία έχει να κάνει με το λόγο με τον οποίο εκδηλώνει την ιδεολογική της θέση η αφηγήτρια. Λόγω του νεαρού της ηλικίας της, δεν υπάρχει κάποιο ξεκάθαρο σημείο του κειμένου που να υπονοείται κάτι εκτός από το σημείο «Η αλήθεια είναι...οι μουρμούρες»¹⁶⁹, όπου υπονοείται ο ρατσισμός προς τους τσιγγάνους.

Η γενικευτική λειτουργία, είναι ακόμη μία προαιρετική λειτουργία που παρουσιάζεται στο κείμενο. Η γενικευτική λειτουργία έχει να κάνει με τον λόγο με τον οποίο εκφράζει ο αφηγητής σκέψεις γενικού, «φιλοσοφικού» χαρακτήρα, δηλαδή μιλάει για την κοσμοθεωρία του. Τα σημεία όπου παρουσιάζεται αυτή η λειτουργία είναι τα εξής: «Θα σου πω...θυμωμένη στη θάλασσα»¹⁷⁰, όπου παρουσιάζεται η αντίληψη της Παναγιώτας για το που υπάρχουν οι ψυχές, την οποία άποψη τη θεωρούσε παράλογη η Μαρία και «Μ' άρεσε εδώ...όλο απορία ο Κωστής»¹⁷¹ σε συνδυασμό με «Της είπα

¹⁶³ ό.π., σ. 15-16

¹⁶⁴ ό.π., σ. 17-18

¹⁶⁵ ό.π., σ. 33

¹⁶⁶ ό.π., σ., 91-92

¹⁶⁷ ό.π., σ. 112-113

¹⁶⁸ ό.π., σ. 116

¹⁶⁹ ό.π., σ., 97

¹⁷⁰ ό.π., σ. 108-109

¹⁷¹ ό.π., σ. 68-69

ακόμα...Καληνύχτα παππούλι»¹⁷², όπου φανερώνεται ότι η αφηγήτρια πιστεύει ότι η ψυχή ζει μετά το θάνατο ενός ανθρώπου.

Μία άλλη λειτουργία που εμφανίζεται μέσα στο κείμενο είναι η κριτική – αξιολογική λειτουργία μέσω της οποίας αρθρώνονται κρίσεις και αξιολογήσεις για την ιστορία ή τα πρόσωπα της. Μερικά σημεία μέσα στο κείμενο τα οποία εμφανίζουν αυτή τη λειτουργία είναι: «*Τώρα, όμως...το Σεπτέμβριο*»¹⁷³, όπου χαρακτηρίζει τον αδερφό της έμμεσα ανώριμο, «*ήταν πολύ...πρέπει να λέω*»¹⁷⁴ όπου χαρακτηρίζει τον παππού της μερακλή, «*Ορίστε...σοφές κουβέντες*»¹⁷⁵, όπου χαρακτηρίζει το Φάνη σοφό, «*Τελικά ο Φάνης...μυωπία*»¹⁷⁶, όπου ο Φάνης χαρακτηρίζεται ζηλιάρης, «*Καθάριζα...δεκατεσσάρων χρόνων*»¹⁷⁷, όπου κατακρίνει το γεγονός του γάμου της Παναγιώτας, «*Εγώ δεν θέλω πολύ...είμαι επιπόλαιη*»¹⁷⁸, όπου λέει ότι είναι επιπόλαιη και «*Να, γιατί την αγαπάω...να μιλήσεις*»¹⁷⁹, όπου αναφέρει ότι η μητέρα της την καταλαβαίνει και νοιάζεται γι' αυτήν.

Μία τελευταία αφηγηματική λειτουργία που παρουσιάζεται στο κείμενο είναι η συγκινησιακή. Η συγκινησιακή λειτουργία αναφέρεται στα συναισθήματα που γεννά στον αφηγητή η ιστορία. Μερικά σημεία όπου παρουσιάζεται αυτή η λειτουργία είναι: «*Εσκυσα το κεφάλι...κερνούσε*»¹⁸⁰, «*Μ' άρεσε...μία γλυκιά χαρά*»¹⁸¹, και «*Κι έτσι...μ' έπιασε μία στεναχώρια*»¹⁸², όπου εκφράζει τη στεναχώρια που νιώθει όταν θυμάται ότι ο παππούς της δε ζει πια.

Η κύρια αφηγηματική διαδικασία που εκτελείται από την ενδοδιηγητική-ομοδιηγητική αφηγήτρια είναι ταυτόχρονη, δηλαδή δίνεται η ψευδαίσθηση ότι ιστορία και αφήγηση συμπίπτουν.

¹⁷² ό.π., σ. 139-141

¹⁷³ ό.π., σ. 11

¹⁷⁴ ό.π., σ. 18

¹⁷⁵ ό.π., σ. 25

¹⁷⁶ ό.π., σ. 38-39

¹⁷⁷ ό.π., σ. 114

¹⁷⁸ ό.π., σ. 126

¹⁷⁹ ό.π., σ. 138

¹⁸⁰ ό.π., σ. 50

¹⁸¹ ό.π., σ. 68-69

¹⁸² ό.π., σ. 106

Το βασικό αφηγηματικό σχήμα που ανιχνεύεται στον τρόπο μορφοποίησης της διαμεσολάβησης στην αφήγηση είναι το πρωτοπρόσωπο αφού ο αφηγητής είναι χαρακτήρας του μυθοπλαστικού κόσμου.

Η εστίαση του λογοτεχνικού κειμένου έχει ιδιαίτερη σημασία διότι έχει άμεσο αντίκτυπο στον αναγνώστη και τον επηρεάζει στον τρόπο με τον οποίο βλέπει τα δεδομένα. Στην ενδοδιηγητική-ομοδιηγητική αφήγηση του κειμένου το κέντρο προσανατολισμού τοποθετείται στην αφηγήτρια, έχουμε δηλαδή το συγγραφικό αφηγηματικό τύπο. Η αφηγήτρια μας μιλά για γεγονότα που της συμβαίνουν στις διακοπές της, εκφράζει τις σκέψεις και τα συναισθήματα της και σχολιάζει τα υπόλοιπα πρόσωπα της ιστορίας.

Σύμφωνα με την αφηγηματική θεωρία του G. Genette, η αφήγηση έχει εσωτερική εστίαση, δηλαδή ο αφηγητής μεταδίδει αυτά που γνωρίζει, κρίνει, αισθάνεται ένα συγκεκριμένο πρόσωπο της ιστορίας (στην προκειμένη περίπτωση η Μαρία). Επίσης, η εστίαση είναι σταθερή, δηλαδή από την αρχή ως το τέλος της ιστορίας υιοθετείται η οπτική του ίδιου προσώπου. Με την εσωτερική εστίαση έχουμε περιορισμένη αντίληψη, δηλαδή δεν γνωρίζουμε επακριβώς τον ψυχισμό των άλλων προσώπων αλλά κάνουμε εικασίες.

Με μία όχι επιφανειακή αλλά προσεκτική ανάγνωση και μέσα από την ανάλυση των προσώπων και την επεξεργασία των αφηγηματικών τεχνικών μπορούμε να προσεγγίσουμε την ιδεολογία του κειμένου. Η Φακίνου πραγματεύεται μέσα από το βιβλίο της το θέμα του θανάτου και τον αντίκτυπο που έχει αυτός στα πρόσωπα της ιστορίας, και ειδικά στην πρωταγωνίστρια που είναι ένα μικρό παιδί. Στο βιβλίο έχουμε τη σύνδεση ενός προσώπου της τρίτης ηλικίας με το θάνατο (του παππού της Μαρίας), αυτό γίνεται για λόγους εξοικείωσης και συμφιλίωσης του παιδικού αναγνωστικού κοινού με γεγονότα θανάτων που φυσιολογικά αναμένονται κι εμφανίζονται κατά κανόνα με μεγαλύτερη συχνότητα. Η πρωταγωνίστρια του έργου επηρεάζεται από το θάνατο του παππού της διότι όπως είναι φυσικό έχει αναπτύξει μία τρυφερή φιλική σχέση μαζί του. Η συγγραφέας βοηθάει μέσα από το βιβλίο της τα παιδιά-αναγνώστες να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά την απώλεια μιας τέτοιας σχέσης που σημαίνει πολλά γι' αυτά. Ακόμη, αναδεικνύει το πόσο

σημαντικός είναι ο ρόλος της αναπόλησης ευτυχισμένων στιγμών με το αγαπημένο πρόσωπο που χάθηκε αφού αυτό το πράγμα βοηθάει στο να γίνει αποδεκτό το γεγονός του θανάτου και να κατανοηθεί η αναπόφευκτη παρουσία του θανάτου στη ζωή. Η συγγραφέας βλέπει το παιδί όχι ως ένα αθώο αναγνώστη, τον οποίο πρέπει να τον προφυλάξει από βιβλία με θέματα που μπορεί να το ταράξουν και να το στεναχωρήσουν. Αντιλαμβάνεται το παιδί ως μία αυτόνομη και μοναδική προσωπικότητα, η οποία θα πρέπει να έχει ερεθίσματα για καταστάσεις που είναι σίγουρο ότι θα κληθεί να τις αντιμετωπίσει. Δείχνει-με τρόπο που δεν θυμίζει σε τίποτα τον διδακτισμό που επικρατούσε σε κείμενα παιδικής λογοτεχνίας παλαιότερων χρόνων-ότι η ζωή δε σταματά με το θάνατο ενός αγαπημένου προσώπου αλλά συνεχίζεται. Δείχνει στα παιδιά ότι με το να εξακολουθούν να ζούνε φυσιολογικά-να παίζουν, να γελούν, να κάνουν φίλιες κλπ.-δε προδίδουν το πρόσωπο που δε ζει πια. Αντίθετα, το τιμούν αν το θυμούνται κατά τη διάρκεια της ζωής τους σαν μία θετική ανάμνηση. Η ηρωίδα του έργου θρηνεί και λυπάται για το θάνατο του παππού της αλλά μετά συνειδητοποιεί ότι οι απώλειες είναι μέσα στο παιχνίδι της ζωής. Επομένως, με τις πράξεις και τις αντιδράσεις των λογοτεχνικών χαρακτήρων δημιουργούνται κάποια πρότυπα συμπεριφοράς που υποβοηθούν το παιδί να αντιμετωπίσει δυσκολίες και προβλήματα. Η ταύτιση με τους χαρακτήρες ενός έργου το βοηθάει να εντοπίσει πώς νιώθει, να κατανοήσει τα συναισθήματα του και να αποδεχθεί την απώλεια. Ακόμη, το βιβλίο αναφέρεται και στον ευεργετικό ρόλο που έχει η συζήτηση ανάμεσα στο γονιό και το παιδί για ένα τόσο σημαντικό γεγονός που επηρεάζει την ψυχοσύνθεση του

Το παραπάνω είναι ένα θέμα που σχετίζεται με την ιδεολογία του βιβλίου αφού η συγγραφέας κατανοεί ότι ένα γεγονός τόσο οδυνηρό επηρεάζει κάθε παιδί ανεξαρτήτου ηλικίας, επομένως επιτακτική κρίνεται η ανάγκη της προετοιμασίας των παιδιών για να αντιμετωπίσουν τέτοια γεγονότα και της προσφοράς βοήθειας για να τα ξεπεράσουν, χωρίς να τους δημιουργηθούν παιδικά τραύματα.

Ακόμη, το βιβλίο καλλιεργεί τη φιλαναγνωσία. Μέσα από τις πράξεις, τις σκέψεις και τα λεγόμενα των χαρακτήρων δείχνει πώς με ένα βιβλίο μπορείς να ταξιδέψεις χωρίς έξοδα μέχρι την άκρη του κόσμου και να γνωρίσεις ποικίλους χαρακτήρες. Μερικά σημεία στα οποία φαίνεται το πόσο απολαμβάνουν οι ήρωες τη συντροφιά ενός βιβλίου είναι τα εξής: «*Βγάζω τότε...με κάποιον*»¹⁸³, «*Έκανα ότι...να τ' ανταλλάξουμε*»¹⁸⁴, «*Εγώ τους...μ' αρέσουν πολύ*»¹⁸⁵, και «*Είχα αποφασίσει...με την ησυχία μου*»¹⁸⁶.

Επιπρόσθετα, μέσα από το βιβλίο της γίνεται νύξη και στο ρατσισμό που βιώνουν άνθρωποι που διαφέρουν λόγω του τρόπου ζωής τους και των αλλιώτικων συνηθειών-όπως για παράδειγμα οι τσιγγάνοι. («*Η αλήθεια είναι...οι μουρμούρες*»¹⁸⁷). Με τη φιλία της Μαρίας με τη Παναγιώτα θέλει να δείξει ότι απαραίτητος είναι ο σεβασμός στη διαφορετικότητα. Αυτό που πρέπει, οπωσδήποτε, να τονιστεί είναι ότι δεν υπάρχει στον τόνο του βιβλίου ίχνος διδακτισμού, αλλά όλα δίνονται μέσα από τη ματιά και τον αυθόρμητο και παραστατικό λόγο ενός μικρού παιδιού που δεν έχει μάθει να κατατάσσει τους ανθρώπους σε κατηγορίες ανάλογα με το χρώμα, τη φυλή, την κοινωνικο-οικονομική τους κατάσταση και τη μόρφωση τους.

Τελειώνοντας, η συγγραφέας μέσα από το στόμα της Μαρίας διαπιστώνει ότι «*η ζωή στα τσαντίρια δεν είναι μόνο ελευθερία και γέλια*»¹⁸⁸. Κατακρίνει την απόφαση των γονιών της Παναγιώτας να την παντρέψουν σε τόσο μικρή ηλικία και χωρίς τη θέληση της. Μέσα, επομένως, από την ιστορία του βιβλίου αμφισβητείται η απόλυτη ελευθερία της ζωής των τσιγγάνων αφού πολλές φορές άτομα αναγκάζονται χωρίς να το θέλουν να υπακούνε στους νόμους της φυλής τους και δεν έχουν το περιθώριο να ακολουθήσουν την πορεία που θέλουν στη ζωή τους. Επίσης, δηλώνεται η αντίθεση στο έθιμο των τσιγγάνων που θέλει τα άτομα να παντρεύονται και να κάνουν οικογένεια σε

¹⁸³ ό.π., σ. 13-14

¹⁸⁴ ό.π., σ. 15

¹⁸⁵ ό.π., σ. 23

¹⁸⁶ ό.π., σ. 37

¹⁸⁷ ό.π., σ. 97

¹⁸⁸ ό.π., σ. 114

μικρή ηλικία. Επομένως, και στην «κοινωνία» των τσιγγάνων υπάρχουν πράγματα που το άτομο καλείται να τα ασπαστεί και να τα ακολουθήσει.

6.2. Τα Χέγια, της Ζωρζ Σαρρή

6.2.1. Λίγα λόγια για τη συγγραφέα

Η Ζωρζ Σαρρή είναι Ελληνίδα ηθοποιός και συγγραφέας, κυρίως παιδικής και νεανικής λογοτεχνίας. Γεννήθηκε το 1925 στη Αθήνα από Μικρασιάτη πατέρα και Γαλλίδα μητέρα. Άρχισε από πολύ μικρή να ασχολείται με το θέατρο, με δάσκαλο το Βασίλη Ρώτα. Μεγαλύτερη, στα χρόνια της Κατοχής, φοίτησε στη Δραματική Σχολή του Ροντήρη, παίρνοντας μέρος και στην Αντίσταση, ενώ αργότερα συνέχισε τις σπουδές της στο Παρίσι, στη σχολή του Σαρλ Νιτλέν. Το 1962 επέστρεψε στην Ελλάδα και άρχισε να εμφανίζεται στο θέατρο και τον κινηματογράφο μέχρι το 1967, ώσπου, με την κήρυξη της χούντας έμεινε άνεργη και στράφηκε στο γράψιμο.

Πρωτοεμφανίστηκε σαν συγγραφέας το 1969 με το *Θησαυρό της Βαγιάς*, που έγινε μεγάλη επιτυχία και αργότερα μεταφέρθηκε και στην τηλεόραση. Συνέχισε γράφοντας πολλά βιβλία κυρίως για μικρά παιδιά και νέους, όπως επίσης και θεατρικά έργα. Η θεματολογία της αρκετές φορές περιστρέφεται γύρω από σημαντικές στιγμές της νεότερης ελληνικής ιστορίας, όπως το δίπτυχο *Όταν ο Ήλιος...* και *Οι Νικητές*, που αναφέρονται στην Κατοχή και τον Εμφύλιο, ή το μυθιστόρημα *Τα γενέθλια*, που εκτυλίσσεται κατά τη διάρκεια της Χούντας. Μαζί με την Άλκη Ζέη καθιέρωσε ένα νέο στυλ στο νεανικό μυθιστόρημα, τόσο από την άποψη του ζωντανού, αυτοβιογραφικού ύφους όσο και της εισαγωγής του πολιτικού, κοινωνικού και ιστορικού στοιχείου στο είδος. Το 1994 βραβεύτηκε με το Βραβείο Παιδικού Λογοτεχνικού Βιβλίου για το μυθιστόρημα *Νινέτ*. Το 1995 και το 1999 βραβεύτηκε από τον Κύκλο Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου. Το 1988 προτάθηκε για το βραβείο Χανς Κρίστιαν Άντερσεν για το μυθιστόρημα *Τα Χέγια*. Ως

ηθοποιός έχει βραβευτεί το 1960 με το βραβείο Β' Γυναικείου ρόλου του Φεστιβάλ Κινηματογράφου Θεσσαλονίκης¹⁸⁹.

6.2.2. Περίληψη του έργου

Η Μάτα είναι μαθήτρια της τελευταίας τάξης του Λυκείου και ζει με τον πατέρα και τη θεία της Καλλιόπη στη Λαμία. Ονειρεύεται να μπει στο Πανεπιστήμιο, στη σχολή της Φιλοσοφικής. Βιώνει έντονα την απουσία της μητρικής στοργής και αναρωτιέται αν η μητέρα της ζει ή έχει πεθάνει, όπως της έχουν πει. Στα Χέγια (έθιμο), γνωρίζει την ευτυχία του πρώτου ερωτικού σκιρτήματος. Η αμφιβολία αν η μητέρα της έχει πεθάνει, όπως τη βεβαιώνει η θεία της ή αν τους έχει εγκαταλείψει, δεν την αφήνει να ησυχάσει. Καθώς, όμως, αγωνίζεται να μάθει την αλήθεια που κανείς δε δείχνει πρόθυμος να της αποκαλύψει, συγκρούεται και με το «σκοτεινό» παρελθόν του πατέρα της και νιώθει έτσι για ακόμη μία φορά προδομένη. Ανακαλύπτει ότι ο πατέρας της δούλευε στην Ασφάλεια στα χρόνια της Χούντας και ότι η μητέρα της τους είχε εγκαταλείψει. Αποφασίζει να εγκαταλείψει και αυτή τον πατέρα της αλλά τα λόγια της Νόρας, της μητέρας μιας φίλης της, της αλλάζουν γνώμη. Το βιβλίο πραγματεύεται πολλά θέματα όπως τα εφηβικά προβλήματα και τις συγκρούσεις μέσα στο πλαίσιο της οικογένειας και τους συμβιβασμούς που κάνουν τα άτομα. Ακόμα, μιλά για το χωρισμό των γονέων και για τις καταστροφικές συνέπειες που έχουν τα ψέματα και η ανειλικρίνεια στις οικογενειακές σχέσεις. Το βιβλίο σχετίζεται με τα εφηβικά προβλήματα και παρουσιάζει μία προβληματική κατάσταση που οδηγεί στη σύγκρουση της κόρης με τον πατέρα δείχνοντας ότι η έλλειψη ειλικρίνειας και υπομονής οδηγεί σε χάσιμο της εμπιστοσύνης και σε «τραυματισμό» της σχέσης. Επίσης δείχνει το πόσο σημαντικό και υπεύθυνο είναι να αναλαμβάνουμε τις ευθύνες των πράξεων μας, να συζητάμε ό, τι μας ενοχλεί με το άτομο που έχουμε το πρόβλημα και να μην μεταθέτουμε ζητήματα που αφορούν την «υγεία»

¹⁸⁹ Για την εργογραφία και για περισσότερες πληροφορίες βλ. βικιπαίδεια, την ελεύθερη εγκυκλοπαίδεια στο διαδίκτυο

μιας σχέσης για το μέλλον, διότι μπορεί να είναι αργά. Επιπρόσθετα γίνεται λόγος ότι η απομάκρυνση του γονέα από το παιδί (σε αυτό το βιβλίο, βέβαια, ο γονιός εγκαταλείπει το παιδί) δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα σε αυτό. Επίσης, το βιβλίο πραγματεύεται το θέμα του αγώνα των ανθρώπων για να μην συμβιβαστούν με πράγματα που είναι ενάντια στα πιστεύω και την ιδεολογία τους. Πολλές φορές ο αγώνας αυτός είναι επίπονος και χρειάζεται θυσίες. Όπως θα έλεγε ο Ρίτσος: να ρίχνεσαι στη μάχη δίχως να ζητάς χωριστά κανέναν έπαινο, αυτό είναι το ύψιστο ιδανικό. Μόνο με τον αγώνα μπορείς να έχεις κατακτήσεις και να ανατρέψεις στην τελική αυτό που καταπιέζει την πλειοψηφία των ανθρώπων. Πολύ σωστά το έθεσε ο Μπ. Μπρεχτ: *Ποιος φταίει σαν η καταπίεση παραμένει; Εμείς. Ποιος φταίει σαν η καταπίεση συντριβεί; Εμείς πάλι. Όποιος γονατισμένος είναι, όρθιος να σηκωθεί! Όποιος χαμένος είναι, να παλέψει! Γιατί οι νικημένοι του σήμερα είναι οι νικητές του αύριο.* Στην περίπτωση, όμως, της Μάτας το πισωγύρισμα και η παραίτηση από τον αγώνα λόγω του παρελθόντος του πατέρα της ήταν μία αφορμή να φύγει η ηρωίδα από το σπίτι και να συγκρουστεί με τον πατέρα της. Το βαθύτερο αίτιο του τραυματισμού της σχέσης τους ήταν το γεγονός ότι αυτός της έλεγε ψέματα σχετικά με τη μητέρα της και η Μάτα πίστευε ότι αυτός έφταιγε που τους εγκατέλειψε.

6.2.3. Πρόσωπα

Όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω το θέμα του βιβλίου έχει να κάνει με τον αγώνα των ανθρώπων να είναι συνεπείς στις αξίες, τα όνειρα και τα ιδανικά τους, τους συμβιβασμούς που εξαναγκάζονται να κάνουν και τις συγκρούσεις που δημιουργούν οι συμβιβασμοί αυτοί. Σύμφωνα με τα παραπάνω, κρίνεται αναγκαίος ο ορισμός ενός κύριου αφηγηματικού άξονα, ο οποίος θα βοηθήσει στην προσέγγιση, την ανάλυση και την επαλήθευση του κυρίως θέματος του βιβλίου της Ζωρζ Σαρή. Αυτός ο άξονας είναι ο παρακάτω:

➤ **Απειθαρχία και αυτοθυσία-Συμβιβασμός, εγωισμός, εξαγορά συνείδησης και μοιρολατρία:** Στο πρώτο σκέλος του άξονα (απειθαρχία και αυτοθυσία) έχουμε τους ανθρώπους που με αυτοθυσία και αυταπάρνηση παλεύουν γι' αυτά που πιστεύουν. Βάζουν τον εαυτό τους σε δεύτερη μοίρα και δεν υπολογίζουν τις επιπτώσεις που θα έχει σε αυτούς η ανυπακοή απέναντι στο άδικο. Στο δεύτερο σκέλος του άξονα έχουμε τους ανθρώπους που διαλέγουν το δρόμο του συμβιβασμού. Μερικοί από αυτούς κοιτάζουν μόνο τον εαυτό τους και αδιαφορούν για οτιδήποτε άλλο. Μερικοί άλλοι, στην αρχή μένουν πιστοί στα ιδανικά τους και μπαίνουν στη μάχη του αγώνα αλλά βλέποντας ότι τα χτυπήματα είναι πολύ δυνατά, κάνουν πίσω. Ξεπουλάνε τη συνείδηση τους και διαλέγουν το δρόμο του συμβιβασμού. Μέσα τους, όμως, ξέρουν ότι με αυτή την πράξη δείχνουν αδυναμία, προδίδουν τα πιστεύω τους και νιώθουν ντροπή.

Το παραπάνω πλαίσιο που έχει οροθετηθεί θα βοηθήσει σημαντικά στην προσέγγιση των προσώπων του εν λόγω λογοτεχνικού έργου.

Το κύριο πρόσωπο του βιβλίου είναι η Μάτα. Η Μάτα είναι ένα κορίτσι δεκαεφτά χρόνων το οποίο ζει με τον πατέρα και τη θεία της στη Λαμία. Είναι άριστη μαθήτρια και το όνειρο της είναι να περάσει στη Φιλοσοφική. Της αρέσει η ρετρό μουσική και λατρεύει τον Ελύτη. Ο αφηγητής της ιστορίας δε δίνει πολλές πληροφορίες για την εξωτερική της εμφάνιση, το μόνο που αναφέρεται είναι ότι είναι όμορφη και ότι μοιάζει στη μητέρα της. Στην αρχή της αφήγησης υποδηλώνεται ότι η Μάτα έχει μία πολύ καλή και τρυφερή σχέση με τον πατέρα της. Η ηρωίδα, όμως, είναι στην εφηβεία της και προσπαθεί να συγκροτήσει την ταυτότητα της προσωπικότητας της. Η Μάτα μεγάλωσε χωρίς τη μητέρα της και το μόνο που ξέρει γι' αυτήν είναι ότι έχει πεθάνει στη γέννα. Οι αναμνήσεις της, όμως, δεν συμβαδίζουν με όσα της λέει η οικογένεια της. Αυτή θυμάται τη μητέρα της να τη νανουρίζει με ένα τραγούδι του Χατζιδάκι, θυμάται το απαλό και ζεστό της χάδι και νιώθει ότι οι άλλοι της κρύβουν την αλήθεια. Προσπαθεί με κάθε ευκαιρία να τους στήσει «παγίδες» και να τους κάνει να της πουν κάτι που θα διαλύσει τις αμφιβολίες σχετικά με τη μητέρα της. Παγιδεύει τη θεία της και τον πατέρα της και τελικά

ανακαλύπτει ότι της έχουν πει ψέματα για το θάνατο της μητέρας της. Αυτό είναι ένα πρώτο πλήγμα ανάμεσα στη σχέση της με τον πατέρα της.

Στα Χέγια-που είναι ένα έθιμο που πραγματοποιείται στο Δαδί, το χωριό του πατέρα της και κατά το οποίο όλοι μασκαρεύονται, γλεντάνε και ξεφαντώνουν-γνωρίζει το Γιάννη, τον οποίο ερωτεύεται. Ο Γιάννης και η Νόρα, η μητέρα της φίλης της, της Βικτώριας, την εμπνέουν στο να μπει στον αγώνα ενάντια στην εκμετάλλευση. Έτσι, μπαίνει σε μία τριμελή επιτροπή, η οποία προτρέπει τους μαθητές να υπογράψουν μία επιστολή-διαμαρτυρία προς τον Πίτερ Μπόθα, δηλώνοντας με αυτό τον τρόπο την αγανάκτηση τους για τα βασανιστήρια που γίνονται σε νέους, σε μακρινές χώρες. Ο λυκειάρχης του σχολείου, ο Θεοδούλου, ο οποίος ήταν χουντικός, δεν επιτρέπει το μάζεμα υπογραφών και δίνει τριήμερη αποβολή στην επιτροπή. Η Μάτα κλονίζεται από αυτό και σκεπτόμενη τον εαυτό της φοβάται ότι μπορεί να χάσει τη Φιλοσοφική. Ο Γιάννης, όμως και η Νόρα της δίνουν δύναμη και αποφασίζει να συνεχίσει τον αγώνα. Η επιστολή, αυτή, όμως, είναι η αιτία που μαθαίνει για το παρελθόν του πατέρα της, αφού οι γιοι του λυκειάρχη την απειλούν ότι θα αποκαλύψουν το τι έκανε ο πατέρας της την περίοδο της δικτατορίας. Το παρελθόν του πατέρα της είναι το δεύτερο πλήγμα στη σχέση τους. Χάνει την εμπιστοσύνη που του έχει και η αγάπη της μετατρέπεται σε μίσος. Μπροστά στον εκβιασμό που δέχεται κάνει πίσω και ζητάει από όλους τους μαθητές να μην υπογράψουν την επιστολή. Στη συνέχεια, παίρνει την απόφαση να εγκαταλείψει τον πατέρα της και ζητάει καταφύγιο στο σπίτι της Νόρας. Η Νόρα ενημερώνει τον πατέρα της Μάτας ο οποίος καταφτάνει αμέσως και αποκαλύπτει όλη την αλήθεια για τη ζωή του και τη γυναίκα του στην κόρη του. Η Μάτα δεν αλλάζει απόφαση, συγκρούεται με τον πατέρα της και τον κατηγορεί για ό, τι της συμβαίνει. Τότε, επεμβαίνει η Νόρα. Με τα λόγια της, της δείχνει ότι συμβιβάζεται και κάνει πίσω στον αγώνα. Της επισημαίνει ότι ο Μπόθα είναι ο πραγματικός στόχος και όχι ο πατέρας της. Της προτείνει να υπογράψει την επιστολή και να μην νοιαστεί για τις επιπτώσεις που θα έχει αυτή της η πράξη. Η Μάτα, τότε, δείχνει αδυναμία και κάνει πίσω.

Η Μάτα, είναι η πρωταγωνίστρια του έργου. Είναι, όπως αυτοχαρακτηρίζεται και η ίδια, εγωίστρια και επιπόλαιη, πράγμα που το φανερώνουν οι ίδιες της οι πράξεις. Είναι κυκλοθυμική και αλλάζει διάθεση από τη μία στιγμή στην άλλη. Είναι ένα σφαιρικό πρόσωπο αλλά ανεξέλικτο (δεν κατορθώνει να ωριμάσει καθώς κάνει πισωγύρισμα στη δράση της ενάντια στην αδικία αφού σκέφτεται τη δημόσια εικόνα της), μία έφηβη η οποία προσπαθεί να ανακαλύψει τον εαυτό της και το πού ανήκει. Δέχεται κάποια ερεθίσματα από το περιβάλλον της και μπαίνει στον αγώνα ενάντια στην εκμετάλλευση και την αδικία. Όταν, όμως, έρχεται η στιγμή να θυσιάσει και η ίδια κάτι κάνει πίσω. Δεν αναλαμβάνει την ευθύνη των πράξεων της και προσπαθεί να ρίξει το φταίξιμο του πισωγυρίσματος της στον πατέρα της. Όμως, βαθύτερη αιτία της σύγκρουσης με τον πατέρα της δεν ήταν τόσο το ό,τι αυτή αναγκάστηκε να εγκαταλείψει τον αγώνα και να συμβιβαστεί-αυτό σχετίζεται με τον αδύναμο χαρακτήρα της, ούτως ή άλλως θα το έκανε αφού έβαζε άλλες προτεραιότητες όπως ο εαυτό της-αλλά το ψέμα σχετικά με το θάνατο της μητέρας της, πράγμα που οδήγησε στο να χάσει την εμπιστοσύνη της σε αυτόν.

Ο πατέρας της Μάτας, είναι ένα δευτερεύον πρόσωπο της ιστορίας. Το όνομα του είναι Βλάσης Κλάρας, είναι 43 χρόνων, ψηλός, όμορφος, με μελιά μάτια. Σπούδασε Νομική στην Αθήνα αλλά ποτέ δεν τον ενδιέφερε το επάγγελμα του δικηγόρου. Τον καιρό της δικτατορίας δούλεψε στην Ασφάλεια και αποφάσιζε ποιος θα πάρει διαβατήριο για να ταξιδέψει στο εξωτερικό (έπαιρναν διαβατήριο μόνο αυτοί που ήταν «εθνικόφρονες»). Την μητέρα της Μάτας την γνώρισε τον καιρό που μόλις είχε τελειώσει τη σχολή του και έψαχνε για δουλειά. Αγαπήθηκαν και παντρεύτηκαν. Αυτή, όμως, ήταν ηθοποιός και δεν άντεχε τη ζωή της μακριά από το θέατρο. Τα γεγονότα του Πολυτεχνείου στάθηκαν αφορμή για να τον εγκαταλείψει. Εξαιτίας της γυναίκας του, τον έδιωξαν από τη δουλειά του και εγκαταστάθηκε στη Λαμία. Μεγάλωσε τη Μάτα-που ήταν το παν γι' αυτόν-με τη βοήθεια της αδερφή του. Δημιούργησε με την κόρη του μία τρυφερή σχέση αλλά πάντα έτρεμε μην ανακαλύψει τίποτα για το παρελθόν του, όταν έμαθε ότι θα υπέγραφε την

επιστολή, προσπάθησε να την αποτρέψει διότι φοβότανε μην αποκαλυφθεί τίποτα για τη ζωή του στην Αθήνα. Όταν η Μάτα έμαθε για τη θέση του στην ασφάλεια της φανέρωσε όλη την αλήθεια για τη μητέρα της και για το παρελθόν του.

Ο πατέρας της Μάτας είναι ένα επίπεδο και εξελισσόμενο πρόσωπο. Θεωρεί ότι πολιτικά δεν ανήκει πουθενά. Τα χρόνια της δικτατορίας προτίμησε να κρατήσει στάση ουδετερότητας αλλά δεν συνειδητοποιούσε ότι με τη θέση του στην Ασφάλεια κάθε άλλο παρά ουδέτερος ήταν αφού αποφάσιζε για το ποιος θα φύγει στο εξωτερικό και ποιος όχι. Εξαιτίας του πολλοί αριστεροί αγωνιστές αφού δεν μπορούσαν να φύγουν για το εξωτερικό, βασανίστηκαν στην Ασφάλεια. Αγαπάει υπερβολικά την κόρη του-όπως αγαπούσε και τη γυναίκα του-και φοβάται μην τη χάσει. Της κρύβει πράγματα για τον εαυτό του, τη μητέρα της γενικά το παρελθόν. Ζηλεύει όταν αυτή ερωτεύεται το Γιάννη διότι φοβάται μην τη χάσει. Κατά βάθος ο πατέρας της Μάτας είναι ένας άνθρωπος που αναζητά την ανθρώπινη επαφή και την επικοινωνία. Στο τέλος όταν συνειδητοποιεί ότι μπορεί να τη χάσει αλλάζει στάση ξεπερνά το φόβο για το πώς θα αντιδράσει η κόρη του και της αποκαλύπτει όλη την αλήθεια.

Η μητέρα της Μάτας είναι ένα άλλο δευτερεύον πρόσωπο της ιστορίας. Το όνομα της είναι Ειρήνη και είναι ηθοποιός. Είναι προοδευτική στις ιδέες της, ελεύθερη και ανεξάρτητη. Το όνειρο της είναι να παίζει στο θέατρο. Γι' αυτήν το θέατρο είναι πάνω από όλα και πριν απ' όλα. Ερωτεύεται τον πατέρα της Μάτας και παντρεύονται. Η δουλειά του άντρα της, όμως, ήταν αφορμή για συνεχείς καυγάδες. Μπαίνει στον αγώνα ενάντια στη δικτατορία και παίρνει μέρος στα γεγονότα του Πολυτεχνείου. Αυτό, όμως, που φανερώνεται στη συνέχεια είναι ότι το έκανε για να βρει αφορμή να φύγει στο εξωτερικό και να εγκαταλείψει την οικογένεια της για το θέατρο.

Η μητέρα της Μάτας είναι ένα πολύπλοκο και ανεξέλικτο πρόσωπο. Δείχνει μία στάση αγωνιστική αλλά όπως φανερώνεται προτιμά να αφοσιωθεί στο θέατρο παρά στον αγώνα ενάντια στη δικτατορία. Οι μόνες θυσίες που κάνει αφορούν την πραγματοποίηση του ονείρου της να αφιερωθεί στο θέατρο.

Δεν συμβιβάζεται με το ρόλο της συζύγου και της μητέρας αφού θεωρεί ότι η οικογένεια της, της στέκεται εμπόδιο στην καριέρα.

Ο Γιάννης, είναι ο φίλος της Μάτας. Είναι άλλο ένα δευτερεύον πρόσωπο της ιστορίας. Συναντά τη Μάτα στα Χέγια και την ερωτεύεται. Είναι γιος του δημάρχου και σπουδάζει Φιλοσοφική στην Αθήνα. Δύο χρόνια μεγαλύτερος από τη Μάτα, ψηλός, όμορφος με σκούρα γαλάζια μάτια. Εναντιώνεται στο άδικο και διαλέγει το δρόμο του αγώνα καθώς πιστεύει ότι μόνο με αυτό τον τρόπο θα μπορέσει να εκλείψει από τον κόσμο η αδικία και η εκμετάλλευση. Είναι πιστός στις αριστερές του ιδέες, έχει δυναμισμό, δείχνει συνέπεια στους αγώνες και δεν υπολογίζει τις συνέπειες. Μιλάει με πάθος για την ιδεολογία του και εμπνέει τη Μάτα. Είναι ένας πολύπλοκος και φλογερός χαρακτήρας που μένει πιστός στην ιδεολογία του (ανεξέλικτο πρόσωπο).

Η Νόρα, είναι επίσης, δευτερεύον πρόσωπο της ιστορίας. Είναι 43 χρόνων, ζωντοχήρα, όμορφη, ψηλή, με αριστερές αντιλήψεις. Είναι μέλος της Διεθνούς Αμνηστίας και αγωνίζεται για τα δικαιώματα των ανθρώπων. Ο άντρας της, τη χώρισε διότι αυτή δε δέχθηκε να παρατήσει τον αγώνα ενάντια στην αδικία και από τότε μεγαλώνει μόνη την κόρη της. Είναι ένα άτομο ελεύθερο που δε φοβάται να πει τη γνώμη του όσο και αν του κοστίζει. Συγκρούεται με τη Μάτα όταν αυτή αρνείται να αναλάβει τις ευθύνες των πράξεων της και κατηγορεί τον πατέρα της γι' αυτές. Είναι ένας πολύπλοκος χαρακτήρας, μία δραστήρια γυναίκα, γεμάτη πάθος, ζωντάνια και αυτοπεποίθηση. Είναι ανεξέλικτος χαρακτήρας αφού μένει συνεπής στα πιστεύω της.

Στο βιβλίο υπάρχουν και άλλα πρόσωπα που πλαισιώνουν την ιστορία, όπως η θεία Καλλιόπη, ο λυκειάρχης, η Βικτώρια, οι γιοι του λυκειάρχη κλπ. Όλα τα πρόσωπα του μυθιστορήματος εξυπηρετούν την πλοκή του έργου.

Ο αφηγητής της ιστορίας δε μένει τόσο στην παράθεση χαρακτηριστικών που έχουν να κάνουν με την εξωτερική εμφάνιση των προσώπων. Οι ελάχιστες πληροφορίες που αφορούν αυτό το θέμα δίνονται άμεσα και χωρίς πολλές λεπτομέρειες. Ο αφηγητής, μέσα από τις πράξεις αλλά και τα λόγια των προσώπων για τον εαυτό τους ή για άλλα πρόσωπα, δίνει

έμφαση κυρίως στο χαρακτήρα και στη στάση τους απέναντι στα πράγματα. Αναδεικνύει τη δύναμη αλλά και την αδυναμία των ηρώων του, τα προτερήματα και τα ελαττώματα τους και γενικά όλα τα στοιχεία που συνθέτουν την προσωπικότητα του καθενός τους και ευθύνονται για τις επιλογές που κάνουν. Η σκιαγράφηση των χαρακτήρων του φανερώνει το διαφορετικό βαθμό συνείδησης του κάθε ήρωα και το πόσο συνειδητοποιημένα δρα, κάνει τις επιλογές του, τις υπερασπίζεται ή όχι. Το αν κάθε ήρωας του έργου αγωνίζεται με αυταπάρνηση ή συμβιβάζεται έχει να κάνει με το πόσο κατασταλαγμένη είναι η συνείδηση του.

6.2.4. Αφηγηματικές λειτουργίες

Η συγγραφέας του βιβλίου είναι η Ζωρζ Σαρή. Η συγγραφέας τοποθετεί την ιστορία της στη Λαμία, γύρω στο 1986 αλλά κάνει αναφορές στα χρόνια της δικτατορίας, όταν ο πατέρας της ηρωίδας της ζούσε στην Αθήνα. Η Ζωρζ Σαρή δημιουργεί έναν αφηγητή ετεροδιηγητικό, ο οποίος δεν παίρνει μέρος στην ιστορία και ο οποίος είναι καλυμμένος αφού είναι απλώς μία φωνή που διηγείται κάποια γεγονότα. Ακόμη, ο αφηγητής είναι ενδοδιηγητικός αφού βρίσκεται στην ιστορία και αναλαμβάνει την αφήγηση γεγονότων που συνιστούν την κύρια αφήγηση.

Οι αφηγηματικές λειτουργίες, όπως έχει ήδη ειπωθεί, χωρίζονται σε δύο κατηγορίες, τις υποχρεωτικές που υπάρχουν σε κάθε κείμενο και τις προαιρετικές. Οι υποχρεωτικές αφηγηματικές λειτουργίες αφορούν από τη μία την επιτέλεση της αφηγηματικής λειτουργίας και από την άλλη τη λειτουργία ελέγχου της δομής του κειμένου. Η επιτέλεση της αφηγηματικής λειτουργίας δεν είναι τίποτα άλλο παρά η μετάδοση της ιστορίας μέσω του αφηγηματικού λόγου. Σε όλο το κείμενο κυριαρχεί η μορφή του αφηγητή, ο οποίος περιγράφει γεγονότα και καταστάσεις, σχολιάζει μέσω των προσώπων συμπεριφορές και φανερώνεται ως παντογνώστης αφηγητής.

Η δεύτερη υποχρεωτική αφηγηματική λειτουργία αφορά τον έλεγχο της δομής του κειμένου, δηλαδή τον τρόπο που ο αφηγητής οργανώνει την ιστορία

του. Στο κείμενο κυριαρχεί μία φωνή (η φωνή του αφηγητή) που παραθέτει γεγονότα με πολλές λεπτομέρειες. Πολλές φορές παραθέτονται αυτούσιοι και οι διάλογοι των προσώπων, πράγμα που κάνει το κείμενο πιο ζωντανό και παραστατικό. Λόγω των διαλόγων στο κείμενο υπάρχουν πάρα πολλά λεκτικά ρήματα.

Οι προαιρετικές αφηγηματικές λειτουργίες που επιτελούνται στο κείμενο δεν είναι πολλές. Ο αφηγητής είναι μία φωνή που περιγράφει μόνο τις πράξεις των προσώπων. Με την παράθεση, όμως, απλώς των πράξεων δεν επηρεάζει τον αναγνώστη και τον αφήνει να δημιουργήσει μόνος του μία εικόνα για τους χαρακτήρες της ιστορίας. Ο αφηγητής βάζει τα ίδια τα πρόσωπα να εκφράζουν την ιδεολογία τους ή τις απόψεις τους για τον εαυτό τους ή για άλλα πρόσωπα.

Στο κείμενο είναι ξεκάθαρο ποια είναι η ιδεολογία των αφηγηματικών χαρακτήρων. Ο αφηγητής φαίνεται ότι κρατάει μία στάση ουδετερότητας αποφεύγοντας να εκφράσει την ιδεολογία του. Λαμβάνοντας υπόψη, όμως, τη σύνθεση των προσώπων βγαίνει το συμπέρασμα ότι ο αφηγητής έχει προοδευτικές ιδέες. Με το να παρουσιάζει τους χαρακτήρες με τις αριστερές ιδέες ως δυναμικούς, σταθερούς, γεμάτους πάθος και έτοιμους να θυσιάσουν τα πάντα για τα ιδανικά τους ενώ τους συντηρητικούς ή τους συμβιβασμένους ως αδύναμους, ασταθείς και εγωιστές φανερώνεται η ιδεολογία του έμμεσα. Μπορεί, επομένως, να ειπωθεί ότι με αυτό τον τρόπο επιτελείται η ιδεολογική αφηγηματική λειτουργία.

Στο κείμενο, επίσης, επιτελείται και η επεξηγηματική λειτουργία αφού ο αφηγητής προσφέρει επεξηγήσεις με απόλυτη βεβαιότητα. Μερικά σημεία στα οποία φανερώνεται η επεξηγηματική αφηγηματική λειτουργία είναι: «*Δεν είναι καν...θα την αποπάρει*»¹⁹⁰ όπου επεξηγείται γιατί η Μάτα αμφιβάλλει για το θάνατο της μητέρας της, «*Ο πατέρας...η φιλοσοφία του*»¹⁹¹ όπου φανερώνεται γιατί επιμένει ο πατέρας να τρώνε μόνο στην τραπέζα, «*Στο χωριό του*

¹⁹⁰ Ζωρζ Σαρή, *Τα Χέρια*, Πατάκης, Αθήνα 1989, σ. 11

¹⁹¹ ό.π., σ. 14

πατέρα...νύχτα γλεντούσαν»¹⁹² και «Και τι πάει να πει...Χείρα»¹⁹³ όπου επεξηγείται τι είναι τα Χείρα, «Έχει δίκαιο...στιγμή στην άλλη»¹⁹⁴ όπου εξηγείται γιατί θεωρεί επιπόλαιο τον εαυτό της η πρωταγωνίστρια. «Στο Πολυτεχνείο...αρκετά συχνά»¹⁹⁵ και «Η πολιτική...ίσως να μη χωρίζαμε»¹⁹⁶ όπου γίνεται φανερό γιατί χώρισε η Νόρα.

Τέλος, στο κείμενο επιτελείται και η κριτική-αξιολογική λειτουργία. Ο αφηγητής αφήνει κυρίως τα ίδια τα πρόσωπα να σχολιάζουν τον εαυτό τους ή τα άλλα πρόσωπα της ιστορίας. Ενδεικτικά σημεία όπου συμβαίνει αυτό είναι τα εξής: «ο πατέρας της είχε δίκαιο...αστροπελέκι»¹⁹⁷ όπου χαρακτηρίζεται η Μάτα επιπόλαιη και εγωίστρια, «Η μητέρα της Βικτωρίας...την πόρτα»¹⁹⁸ όπου χαρακτηρίζεται η μητέρα της Βικτωρίας εξαιρετική, «Η Μάτα...να ξεφύγει»¹⁹⁹ όπου φανερώνεται ότι οι δίδυμοι γιοι του Θεοδούλου είναι εκβιαστές, «Όταν το '73...Χώρισαν»²⁰⁰ όπου η Νόρα χαρακτηρίζεται ελεύθερη και άφοβη, «Κι εσύ συμβιβάστηκες...όλη η Λαμία»²⁰¹ όπου χαρακτηρίζεται συμβιβασμένη η Μάτα και «Η Μάτα σηκώθηκε...σπίτι, είπε»²⁰² όπου μέσα από τις πράξεις της φανερώνεται ότι η Μάτα είναι εγωίστρια.

Η κύρια αφηγηματική διαδικασία που επιτελείται από τον ετεροδιηγητικό-ενδοδιηγητικό αφηγητή είναι ταυτόχρονη δηλαδή δημιουργείται η ψευδαίσθηση ότι ιστορία και αφήγηση συμπίπτουν.

Το βασικό αφηγηματικό σχήμα που ανιχνεύεται στον τρόπο μορφοποίησης της διαμεσολάβησης στην αφήγηση είναι το συγγραφικό, στο οποίο ο κόσμος του αφηγητή είναι οντολογικά διαφορετικός από αυτόν των ηρώων και έτσι η διαμεσολάβηση τελείται από τη θέση της εξωτερικής προοπτικής.

¹⁹² ό.π., σ. 20

¹⁹³ ό.π., σ., 22

¹⁹⁴ ό.π., σ., 29-30

¹⁹⁵ ό.π., σ., 92-93

¹⁹⁶ ό.π., σ., 191

¹⁹⁷ ό.π., σ., 49-50

¹⁹⁸ ό.π., σ., 67

¹⁹⁹ ό.π., σ. 89

²⁰⁰ ό.π., σ., 93

²⁰¹ ό.π., σ., 192

²⁰² ό.π., σ., 192-193

Στην ετεροδιηγητική-ενδοδιηγητική αφήγηση του κειμένου το κέντρο προσανατολισμού τοποθετείται στον αφηγητή, τη φωνή που «ακούμε». Έχουμε δηλαδή το συγγραφικό αφηγηματικό τύπο.

Σύμφωνα με την αφηγηματική θεωρία του G. Genette, η αφήγηση έχει μηδενική εστίαση, δηλαδή ο αφηγητής δεν υιοθετεί την προοπτική κάποιου αφηγηματικού προσώπου και φαίνεται να γνωρίζει περισσότερα από ότι οι ήρωες του έργου.

Η επεξεργασία των χαρακτήρων και των αφηγηματικών τεχνικών του έργου μας δίνει τη δυνατότητα να μιλήσουμε για την ιδεολογία του κειμένου. Η συγγραφέας του έργου, η Ζωρζ Σαρή, σκιαγραφεί αληθινούς ανθρώπινους ήρωες, οι οποίοι ζουν καθημερινά και αντιμετωπίζουν τα προβλήματα της ζωής. Το κείμενο φανερώνει ότι η συγγραφέας έχει σφαιρική όραση για το σύγχρονο παιδί και προσπαθεί άμεσα και χωρίς διδακτισμούς να παρουσιάσει τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι νέοι στην εφηβεία και τους συμβιβασμούς που κάνουν είτε το θέλουν είτε όχι. Μέσα από τη σύγκρουση πατέρα-κόρης προβάλλονται τα εφηβικά προβλήματα αλλά και οι ανησυχίες ενός κοριτσιού-αυτό δείχνει ότι η συγγραφέας θεωρεί ότι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι νέοι στην εφηβεία είναι πολύ σημαντικά, αναγνωρίζει τις ανησυχίες τους και την προσπάθειά τους να ανακαλύψουν την πραγματική τους ταυτότητα και κατανοεί και την ανάγκη τους να ανήκουν κάπου.

Η Ζωρζ Σαρή, επομένως, αντιμετωπίζει το παιδί ως αυτόνομο άτομο με δική του ξεχωριστή προσωπικότητα, ξεφεύγει από το προστατευτικό ύφος που επικρατούσε στην παιδική λογοτεχνία, προβάλλει μέσα από τα μυθιστορήματα της ήρωες ρεαλιστικούς και ταυτόχρονα εισάγει πολιτικά και ιστορικά στοιχεία, δείχνοντας με αυτό τον τρόπο ότι η πολιτική σκέψη δεν είναι προνόμιο μόνο των ενηλίκων. Στο έργο επικρατεί έντονα το αυτοβιογραφικό στοιχείο της συγγραφέας και φανερώνεται η ικανότητα της να μεταφέρει στον αναγνώστη βιώματα δικά της ή όχι με τέτοιο τρόπο ώστε τα έργα της να γίνονται ζωντανά και να αποκτούν μία ρεαλιστική υπόσταση. Όμως, η Ζωρζ Σαρή δεν αρκείται στην πιστή αποτύπωση της πραγματικότητας αλλά προβάλλει πιο πολύ τις εντυπώσεις και τα συναισθήματα που τα γεγονότα αυτά

προκαλούν στους ήρωες της. Το κείμενο είναι έντονα πολιτικό και μέσα από τον τρόπο παρουσίασης των ηρώων προβάλλονται οι αριστερές θέσεις της συγγραφέα.²⁰³ Αναδεικνύεται η σημασία του αγώνα και οι θυσίες που αυτός απαιτεί. Παρουσιάζονται οι διαφορετικές συμπεριφορές των ανθρώπων απέναντι στον αγώνα ενάντια στην αδικία και γίνεται λόγος για τον διαφορετικό βαθμό συνείδησης ο οποίος οδηγεί ένα άτομο ή στην αδιαφορία, ή στον αγώνα με αυταπάρνηση ή στο συμβιβασμό.

²⁰³ Ο τρόπος που παρουσιάζει τους ήρωες (για τον οποίο έχει γίνει λόγος και πιο πάνω όταν μιλήσαμε για την ιδεολογία του αφηγητή) κάνει τον αναγνώστη να θαυμάζει περισσότερο τους αριστερούς χαρακτήρες του έργου που αγωνίζονται με αυταπάρνηση για το δίκαιο.



**ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7°:
Βιβλιοθεραπευτικές
προτάσεις**

7.1. Προτάσεις βιβλιοθεραπείας πάνω στα λογοτεχνικά κείμενα που αναλύθηκαν

«Η ανάγνωση ενός βιβλίου σηματοδότησε για πολλούς ανθρώπους την αρχή μιας νέας ζωής». Αυτό υποστήριζε ο Αμερικανός συγγραφέας Χένρι Ντέιβιντ Θορό τον 19ο αιώνα. Στη σύγχρονη εποχή κάτι τέτοιο θα ονομαζόταν βιβλιοθεραπεία.

Σημαντική βοήθεια στο δάσκαλο για τη διαχείριση κρίσεων (όπως είναι για παράδειγμα η παραβατική συμπεριφορά ή η απομόνωση του παιδιού που αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα) μέσα στη σχολική τάξη προσφέρει η τεχνική της βιβλιοθεραπείας. Κύριος στόχος της βιβλιοθεραπείας είναι να κατανοήσει το άτομο σε βάθος τη φύση των προβλημάτων του και να μάθει αποτελεσματικές τεχνικές προκειμένου να τα αντιμετωπίσει.

Η βιβλιοθεραπεία πέρα από την θεραπευτική της χρήση και τη βοήθεια που προσφέρει σε παιδιά που ήδη αντιμετωπίζουν τραυματικές καταστάσεις μπορεί (και πρέπει) να χρησιμοποιηθεί και προληπτικά, προετοιμάζοντας τα παιδιά για γεγονότα (π.χ. θάνατος, διαζύγιο) που πιθανόν να συναντήσουν. Σε κάθε περίπτωση η βιβλιοθεραπεία βοηθά τα παιδιά να κατανοήσουν τι νιώθουν, να επεξεργαστούν τα συναισθήματα τους και να δουν πώς διάφοροι ήρωες παιδικών βιβλίων διαχειρίστηκαν δύσκολες καταστάσεις που αντιμετώπισαν στη ζωή τους-δίνοντας έτσι με έμμεσο τρόπο έτοιμες λύσεις και στα ίδια τα παιδιά για το πώς θα αντιμετωπίσουν παρόμοια προβλήματα.

Η χρήση και η λειτουργία της τέχνης είναι ένα καλό μέσο για την προσέγγιση θεμάτων που αφορούν δύσκολες καταστάσεις τις οποίες υπάρχει πιθανότητα να συναντήσουν τα παιδιά στη ζωή τους. Η τέχνη δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να προβληματιστούν και να εκφράσουν τα

συναισθήματα τους μέσα από διάφορες δραστηριότητες όπως είναι η ζωγραφική, η δραματοποίηση, η αφήγηση, η δημιουργία μιας ιστορίας κλπ. Μέσω των δημιουργημάτων τους, τους προσφέρεται η δυνατότητα να δώσουν μορφή στον πόνο, στη λύπη, στην οργή, στην απελπισία και γενικά στα συναισθήματα που τους δημιουργούν δύσκολες καταστάσεις όπως είναι η απώλεια ενός προσώπου ή το διαζύγιο. Η έκφραση των συναισθημάτων οδηγεί τους μαθητές σε «κάθαρση», σε ένα «συναισθηματικό ξεκαθάρισμα» που τους ανακουφίζει.

Ο δάσκαλος θα πρέπει να αφιερώσει πολύ χρόνο στην τεχνική της βιβλιοθεραπείας για έχει κάποιο αποτέλεσμα. Η πλοκή και οι ήρωες των βιβλίων που θα επιλέξει θα πρέπει να παρουσιάζουν κάποια αληθοφάνεια για να μπορέσουν να πείσουν τα παιδιά ότι με την υιοθέτηση της συμπεριφοράς του ήρωα υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να μπορέσουν και τα ίδια να ανταπεξέλθουν σε παρόμοιες καταστάσεις.

Στη συγκεκριμένη ενότητα θα γίνουν διάφορες προτάσεις για το πώς θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν-στην εκπαιδευτική διαδικασία-τα λογοτεχνικά κείμενα που αναλύθηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο στη προσέγγιση θεμάτων που αφορούν το θάνατο, το διαζύγιο και τις συγκρούσεις μέσα στην οικογένεια. Επειδή η παρούσα εργασία δεν υλοποιεί αυτές τις προτάσεις στην τάξη, δε μπορούμε να πούμε με σιγουριά αν οι συγκεκριμένες προτάσεις που θα παρουσιαστούν είναι αποτελεσματικές. Κάθε φορά ο δάσκαλος θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του τις ξεχωριστές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα που έχουν οι μαθητές του πριν προχωρήσει σε οποιοδήποτε εγχείρημα.

7.1.1. Ενδεικτικές δραστηριότητες για το «Μία μικρή καλοκαιρινή ιστορία»

Το εν λόγω βιβλίο πραγματεύεται το θάνατο, οπότε ο δάσκαλος μπορεί να το χρησιμοποιήσει για να προσεγγίσει το θέμα της απώλειας και των συναισθημάτων που αυτή δημιουργεί. Το βιβλίο είναι κατάλληλο διότι φέρνει τους μαθητές αντιμέτωπους με μία κατάσταση που υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να βιώσουν και τους παρουσιάζει τον τρόπο που η ηρωίδα αντιμετωπίζει το

θάνατο του παππού της. Δείχνει στους μικρούς μαθητές ότι είναι φυσιολογικό να θρηνούν και να επηρεάζονται από το θάνατο ενός αγαπημένου προσώπου αλλά πρέπει να το αντιμετωπίσουν και να προχωρήσουν στη ζωή τους. Ακόμη, ένα θετικό που παρουσιάζει το βιβλίο είναι ότι η ηρωίδα συζητά τα συναισθήματα και τις σκέψεις της με άλλους πράγμα που την ανακουφίζει, τη στηρίζει και τη βοηθά να συνεχίσει τη ζωή της-αυτό το γεγονός δείχνει στους μαθητές ότι με τη συζήτηση μπορούν να διαχειριστούν καλύτερα το πρόβλημα που τους απασχολεί.

Το συγκεκριμένο κείμενο προσφέρεται για μαθητές της Α-Δ τάξης του δημοτικού. Προτεινόμενοι σκοποί και στόχοι γι' αυτό το βιβλίο παρουσιάζονται παρακάτω:

Γενικοί σκοποί:

Οι μαθητές:

- ✓ Να προσεγγίσουν θεματικά ένα κείμενο που πραγματεύεται το φόβο της απώλειας ενός αγαπημένου προσώπου
- ✓ Να προσεγγίσουν την έννοια του θανάτου
- ✓ Να διευρύνουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητα τους
- ✓ Να εξασκήσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες και τη δημιουργικότητα τους μέσα από διάφορες μορφές τέχνης

Ειδικό στόχοι:

Οι μαθητές:

- ✓ Να συνειδητοποιήσουν το τι σημαίνει ο θάνατος ενός αγαπημένου προσώπου και να προσεγγίσουν τα συναισθήματα που προκαλεί στα πρόσωπα της ιστορίας
- ✓ Να προβληματιστούν σχετικά με το ρόλο των δευτερευόντων προσώπων της ιστορίας στη διαμόρφωση της ψυχολογικής κατάστασης της ηρωίδας
- ✓ Να εκφράσουν τα συναισθήματα και τις ανησυχίες που τους προκαλεί ο θάνατος

- ✓ Να υιοθετήσουν ένα ψύχραιμο τρόπο προσέγγισης του ζητήματος του θανάτου
- ✓ Να εκφραστούν δημιουργικά μέσω της ζωγραφικής και της δραματοποίησης

Ο δάσκαλος αρχικά πρέπει να χωρίσει το βιβλίο σε κεφάλαια και να το προσεγγίσει τμηματικά με τους μαθητές του. Σε κάθε κεφάλαιο²⁰⁴ μπορεί να κάνει διαφορετικές δραστηριότητες και στο τέλος-όταν θα παρουσιάσει όλα τα κεφάλαια-να κάνει μία ανασκόπηση του βιβλίου με τη βοήθεια των μαθητών και να σταθεί περισσότερο σε δραστηριότητες που αναδεικνύουν το ποια συμπεριφορά υιοθέτησε η ηρωίδα και πώς τη βοήθησε η συμπεριφορά αυτή. Αυτό θα βοηθήσει τα παιδιά να κατανοήσουν καλύτερα την ιστορία και να δουν πώς αλλάζουν τα συναισθήματα και οι σκέψεις της ηρωίδας καθώς τη βοηθούν τα υπόλοιπα πρόσωπα μέσω της στάσης τους να ωριμάσει και να συνειδητοποιήσει το γεγονός του θανάτου.

Ο εκπαιδευτικός με τη βοήθεια της φαντασίας του μπορεί να δημιουργήσει κατάλληλες δραστηριότητες που θα βοηθήσουν τους μαθητές να εκφραστούν και να ταυτίσουν τον εαυτό τους με την ηρωίδα του βιβλίου. Τέτοιες δραστηριότητες θα μπορούσαν να είναι:

1. Να αφηγηθούν οι μαθητές με λίγα λόγια την ιστορία και να κάνουν μία περίληψη της. Αυτό δείχνει στο δάσκαλο αν όλοι οι μαθητές κατανόησαν το τι έκαναν και πώς αισθάνθηκαν τα πρόσωπα του έργου και του δίνει τη δυνατότητα να προλάβει τυχόν παρερμηνείες και παρεξηγήσεις της πλοκής του έργου από τη μεριά των μαθητών. Για να τους βοηθήσει να οργανώσουν καλύτερα την αφήγηση τους μπορεί να τους δώσει το σημειωματάριο της πρώτης ανάγνωσης, ένα χαρακτηριστικό δείγμα του οποίου παρουσιάζεται παρακάτω.

²⁰⁴ Σε κάθε κεφάλαιο ο δάσκαλος καλό να είναι να κάνει ερωτήσεις κατανόησης για να δει αν όλοι οι μαθητές αντιλήφθηκαν το νόημα της ιστορίας. Ακόμη απαραίτητο είναι να ρωτάει τους μαθητές τι τους άρεσε και τι όχι και να τους ζητάει να δικαιολογούν την απάντησή τους. Έτσι, καλλιεργούν τον τρόπο που σκέφτονται και μαθαίνουν να προσδιορίζουν και να εκφράζουν ολοκληρωμένα τις σκέψεις και τα συναισθήματα τους.

Τι πιστεύω ότι κατάλαβα :
Τι δεν καταλαβαίνω :
Ποια τα πρόσωπα της ιστορίας και ποια τα χαρακτηριστικά τους;
.....
Ποια τα σημαντικά γεγονότα:
Τι πρέπει οπωσδήποτε να αναφέρω :
Τι γίνεται στο τέλος του έργου :

2. Οι μαθητές να αφηγηθούν την ιστορία από τη μεριά ενός άλλου ήρωα του έργου π.χ. της γιαγιάς. Αυτό τους δίνει τη δυνατότητα να κατανοήσουν τα συναισθήματα των ηρώων και να εξασκήσουν τη φαντασία τους αφού μπαίνουν στη θέση του ήρωα και προσπαθούν να κατανοήσουν το πώς νιώθει, το τι πιθανόν να σκέφτεται, τι είναι σημαντικό γι' αυτόν και γιατί υιοθετεί μία συγκεκριμένη συμπεριφορά.
3. Οι μαθητές να δημιουργήσουν τη φανταστική ταυτότητα της πρωταγωνίστριας του έργου, της μικρής Μαρίας. Ένα δείγμα ταυτότητας θα μπορούσε να είναι το παρακάτω:

**Σκίτσο του
προσώπου και όνομα**

❖ **ΕΜΦΑΝΙΣΗ**

❖ **ΣΚΕΨΕΙΣ**

Χαρακτηριστικά που
Αποκαλύπτουν

❖ **ΠΡΑΞΕΙΣ**

Χαρακτηριστικά που
Αποκαλύπτουν

❖ **ΛΟΓΙΑ**

Χαρακτηριστικά που
Αποκαλύπτουν

❖ **ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ**

Χαρακτηριστικά που
Αποκαλύπτουν

❖ **Η ΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΑΔΑΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΤΟΥ**

❖ **ΟΙ ΕΝΤΥΠΩΣΕΙΣ ΜΟΥ**

- **Μου αρέσει;**
- **Δεν μου αρέσει;**
- **Μου θυμίζει ...**

4. Ο δάσκαλος να τροποποιήσει ένα σημείο της ιστορίας και να ζητήσει από τους μαθητές να σκεφτούν τι συνέπειες θα είχε στις αντιδράσεις των προσώπων της ιστορίας. Π.χ. Η γιαγιά υποφέρει τόσο για τον θάνατο του παππού που συνεχώς κλαίει και μαλώνει τα παιδιά όταν παίζουν ή χαίρονται. Γίνεται κατανοητό ότι η

αλλαγή σε ένα πρόσωπο επιφέρει αλλαγές και στα υπόλοιπα πρόσωπα της ιστορίας. Ακόμη, οι μαθητές με αυτή τη δραστηριότητα οι μαθητές κατανοούν κάποιες συμπεριφορές που ενδεχομένως να παρουσιάζονται στα πρόσωπα της οικογένειας τους-π.χ. οι γονείς τους δεν κλαίνε όχι γιατί δεν νοιάζονται για το πρόσωπο που χάθηκε αλλά διότι κατανοούν ότι ο θάνατος είναι κάτι φυσικό και πρέπει τα άτομα που μένουν πίσω να συνεχίζουν τη ζωή τους. Επίσης, βλέπουν ότι μία ακραία κατάσταση (ο παρατεταμένος και έντονος θρήνος) δεν θα βοηθούσε ούτε τα ίδια να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα.

5. Οι μαθητές να γράψουν το ημερολόγιο της Μαρίας. Ο δάσκαλος τους δίνει την αρχή και αυτοί το συνεχίζουν. Η δημιουργία του ημερολογίου σε πρώτο πρόσωπο βοηθά τους μαθητές να ταυτιστούν με την ηρωίδα. Ένα δείγμα ημερολογίου θα μπορούσε να αποτελέσει το παρακάτω.

Αγαπητό μου ημερολόγιο. Σήμερα είναι η πρώτη μέρα στη Ναύπακτο και θέλω να σου πω ποιες σκέψεις και ποια συναισθήματα μου δημιουργήθηκαν.



6. Οι μαθητές να γράψουν γράμμα σε κάποιο ήρωα του βιβλίου και να μιλήσουν για το πρόβλημα που αντιμετωπίζει. Καλό θα ήταν πρώτα να γίνει μία συζήτηση στην τάξη και να δοθεί στους μαθητές ένα πλαίσιο για να πάρουν ιδέες για το γράμμα τους. Οι μαθητές μπορούν να γράψουν για τα συναισθήματα που τους δημιούργησε η κατάσταση που βιώνει ο ήρωας, για κάποια παρόμοια κατάσταση που έζησαν και πώς αντέδρασαν.
7. Οι μαθητές να δημιουργήσουν ένα κολλάζ στο οποίο θα εκφράζουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα που τους δημιούργησε η ιστορία.
8. Να γράψουν ένα κείμενο όπου θα συγκρίνουν τον εαυτό τους με την ηρωίδα του μυθιστορήματος, αναζητώντας ομοιότητες και διαφορές. Με αυτό τον τρόπο θα δημιουργηθεί ένα πλαίσιο εξωτερίκευσης της εικόνας που έχει το παιδί για τον εαυτό του σε σχέση με τους άλλους.
9. Οι μαθητές να ζωγραφίσουν μία εικόνα του έργου και να εκφράσουν μέσα από τα χρώματα τα συναισθήματα που τους δημιουργεί μία εικόνα. Μπορούν για παράδειγμα να ζωγραφίσουν την εικόνα όπου η μικρή συζητά με τους φίλους του παππού της και τους λέει πώς νιώθει, ή να ζωγραφίσουν τη στιγμή που νομίζει ότι ακούει τον παππού της, ή όταν τραγουδάει στην κούνια το τραγούδι που της τραγουδούσε ο παππούς της ή να ζωγραφίσουν μία εικόνα που να δείχνει ένα περιστατικό από τη ζωή του παππού. Αυτή η δραστηριότητα υπονοεί ότι οι στιγμές που ζούμε με τα αγαπημένα μας πρόσωπα θα είναι πάντα χαραγμένες στη μνήμη μας και θα μας συντροφεύουν κατά τη διάρκεια της ζωής μας θυμίζοντας μας αυτά τα πρόσωπα.
10. Οι μαθητές να δραματοποιήσουν κάποια σκηνή του έργου. Για παράδειγμα τη στιγμή που ο παππούς έλεγε παραμύθια στα παιδιά ή τη στιγμή που η ηρωίδα συζητούσε με τη μητέρα της.

Ακόμη, τα παιδιά μπορούν να κατασκευάσουν κούκλες και να αναπαραστήσουν σκηνές του έργου που τους έκαναν εντύπωση.

11. Οι μαθητές να πάρουν συνέντευξη από την ηρωίδα. Η τάξη χωρίζεται σε δύο ομάδες. Η μία παριστάνει τους δημοσιογράφους και κάνει ερωτήσεις στην ηρωίδα. Στη δεύτερη ομάδα αποφασίζεται ποιο παιδί θα παίξει την ηρωίδα η οποία θα απαντά στις ερωτήσεις. Τα υπόλοιπα παιδιά της ομάδας θα κάνουν τις σκέψεις της ηρωίδας και θα τη βοηθούν να απαντά όταν δυσκολεύεται.

7.1.2. Ενδεικτικές δραστηριότητες για «Τα Χέρια»

Το συγκεκριμένο βιβλίο πραγματεύεται τις συγκρούσεις στην οικογένεια, το χωρισμό των γονέων και τις συνέπειες που έχει η έλλειψη του ενός γονέα στο παιδί. Στο βιβλίο οι γονείς της ηρωίδας χωρίζουν όταν οι ίδια είναι πολύ μικρή. Ο πατέρας της, της λέει ψέματα ότι η μητέρα της πέθανε αλλά η ηρωίδα ξέρει ότι της λέει ψέματα. Στην εφηβεία όπου προσπαθεί να συγκροτήσει την ταυτότητα της, συνειδητοποιεί πόσο πολύ της λείπει η μητέρα της και πιστεύει ότι ο πατέρας της την απομάκρυνε από αυτή. Δεν αντέχει άλλο το ψέμα συγκρούεται με τον πατέρα της, χάνει την εμπιστοσύνη που του έχει και εγκαταλείπει το σπίτι της. Το βιβλίο δείχνει ότι πρέπει να υπάρχει ειλικρίνεια και εμπιστοσύνη στη σχέση γονέα-παιδιού. Προσεγγίζει την ανάγκη που νιώθει η ηρωίδα να μάθει πράγματα για τη μητέρα της και την απόγνωση που νιώθει με τα ψέματα που της λέει ο πατέρας της. Επίσης, δείχνει ότι οι γονείς πρέπει να δίνουν προτεραιότητα στο παιδί τους, να προσπαθούν να κάνουν αμοιβαίες υποχωρήσεις για το καλό του και όταν παίρνουν την απόφαση να χωρίσουν, να συνειδητοποιούν ότι πρέπει πάντα να είναι με κάθε τρόπο κοντά στο παιδί όταν τους χρειάζεται.

Το συγκεκριμένο κείμενο προσφέρεται για μαθητές ΣΤ' δημοτικού, γυμνασίου και λυκείου. Προτεινόμενοι σκοποί και στόχοι γι' αυτό το βιβλίο παρουσιάζονται παρακάτω:

Γενικοί σκοποί:

Οι μαθητές:

- ✓ Να προσεγγίσουν θεματικά ένα κείμενο που πραγματεύεται το χωρισμό των γονέων και τις συγκρούσεις στην οικογένεια
- ✓ Να διευρύνουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητα τους
- ✓ Να εξασκήσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες και τη δημιουργικότητα τους μέσα από διάφορες μορφές τέχνης
- ✓ Να κατανοήσουν ότι η ειλικρίνεια κάνει μία σχέση υγιή.

Ειδικοί στόχοι:

Οι μαθητές:

- ✓ Να συνειδητοποιήσουν το τι σημαίνει χωρισμός των γονέων, τι δημιουργεί σύγκρουση στην οικογένεια και τι συναισθήματα δημιουργούν οι καταστάσεις αυτές στα πρόσωπα της ιστορίας
- ✓ Να προβληματιστούν σχετικά με το ρόλο των δευτερευόντων προσώπων της ιστορίας στη διαμόρφωση της ψυχολογικής κατάστασης της ηρωίδας
- ✓ Να εκφράσουν τα συναισθήματα και τις ανησυχίες που τους προκαλεί ο χωρισμός των γονέων και οι συγκρούσεις με τους γονείς τους
- ✓ Να υιοθετήσουν ένα ψύχραιμο τρόπο προσέγγισης του ζητήματος του διαζυγίου
- ✓ Να εκφραστούν δημιουργικά μέσω της ζωγραφικής και της δραματοποίησης

Ο δάσκαλος αρχικά πρέπει να χωρίσει το βιβλίο σε κεφάλαια και να το προσεγγίσει τμηματικά με τους μαθητές του. Σε κάθε κεφάλαιο²⁰⁵ μπορεί να κάνει διαφορετικές δραστηριότητες και στο τέλος-όταν θα παρουσιάσει όλα τα κεφάλαια-να κάνει μία ανασκόπηση του βιβλίου με τη βοήθεια των μαθητών και να σταθεί περισσότερο σε δραστηριότητες που αναδεικνύουν την

²⁰⁵ Σε κάθε κεφάλαιο ο δάσκαλος κάνει ερωτήσεις κατανόησης πάνω στο κείμενο.

προβληματική κατάσταση μέσα στην οικογένεια και τις συνέπειες του τρόπου με τον οποίο αντέδρασαν τα πρόσωπα.

Επειδή το κείμενο απευθύνεται σε μεγάλα παιδιά οι δραστηριότητες που θα χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός θα αφορούν κυρίως τη δραματοποίηση και τη γραπτή έκφραση. Αυτό δεν σημαίνει, βέβαια, ότι δεν μπορεί να αξιοποιήσει και άλλες μορφές τέχνης όπως είναι η ζωγραφική ή το κολλάζ. Παρακάτω προτείνονται κάποιες δραστηριότητες:

1. Οι μαθητές να μπου στη θέση της ηρωίδας και να γράψουν στο ημερολόγιο της τι νιώθει για τον πατέρα της που της λέει ψέματα για τη μητέρα της
2. Οι μαθητές να φτιάξουν ένα κολλάζ όπου θα παρουσιάζονται τα συναισθήματα που νιώθει η ηρωίδα από την απουσία της μητέρας της.
3. Οι μαθητές να γράψουν το πώς θα αισθάνονταν αυτοί αν μάθαιναν ότι οι γονείς τους επρόκειτο να χωρίσουν.
4. Οι μαθητές να φανταστούν ότι η Μάτα ανακαλύπτει τελικά που είναι η μητέρα της και αποφασίζει να το σκάσει από το σπίτι για να πάει να την επισκεφτεί. Να γράψουν τα λόγια ενός θεατρικού όπου αναπαριστά αυτή τη συνάντηση και να το δραματοποιήσουν σε μία παράσταση την οποία θα την παρουσιάσουν σε όλο το σχολείο
5. Ο δάσκαλος να αλλάξει μία πτυχή του έργου. Να ζητήσει από τους μαθητές να αφηγηθούν τι θα γινόταν αν οι γονείς της Μάτας δεν χώριζαν αλλά έμεναν μαζί και τσακώνονταν συνέχεια. Να συμπεριλάβουν στην αφήγηση τους και τα συναισθήματα που νιώθει η ηρωίδα. Με αυτή τη δραστηριότητα οι μαθητές κατανοούν ότι προτιμότερο είναι πολλές φορές το διαζύγιο από τους συνεχείς καυγάδες μέσα στην οικογένεια.
6. Οι μαθητές να προσδιορίσουν ποια ήταν η αιτία που οδήγησε στη σύγκρουση της Μάτας με τον πατέρα της και να γράψουν ένα κείμενο στο οποίο αναφέρουν κάποια δική τους σύγκρουση με τους γονείς τους.

7. Οι μαθητές να δραματοποιήσουν κάποια σκηνή του μυθιστορήματος, για παράδειγμα την τελευταία σκηνή στην οποία η Μάτα τσακώνεται με τον πατέρα της στο σπίτι της Νόρας.
8. Οι μαθητές να γράψουν τι θα γινόταν αν η Νόρα έπαιρνε το μέρος της Μάτας και την προέτρεπε να εγκαταλείψει τον πατέρα της
9. Οι μαθητές να γράψουν ποιο τέλος θα είχε η ιστορία αν υπήρχε ειλικρίνεια στη σχέση της Μάτας με τον πατέρα της και εκείνος της έλεγε από την αρχή την αλήθεια για τη μητέρα της

Παραπάνω αναπτύσσονται ενδεικτικά κάποιες δραστηριότητες για βιβλιοθεραπεία αλλά αυτό που έχει πάνω απ' όλα σημασία είναι στα παιδιά να αρέσουν τα κείμενα και να μην τα βρίσκουν ανιαρά. Ο δάσκαλος πρέπει χρησιμοποιήσει τη φαντασία του για να σκεφτεί κάθε φορά τι είδους δραστηριότητα θα κεντρίσει το ενδιαφέρον των παιδιών, (ανάλογα βέβαια και με την ηλικιακή τους βαθμίδα) θα τους βοηθήσει να κατανοήσουν το πρόβλημα και να υιοθετήσουν τη συμπεριφορά που θα οδηγήσει στο να το ξεπεράσουν.



ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Στα βιβλία που χρησιμοποιήθηκαν για ανάλυση και για βιβλιοθεραπευτική προσέγγιση ο συγγραφέας παίρνει θέματα που αφορούν την κοινωνική πραγματικότητα όπως είναι ο θάνατος και το διαζύγιο αλλά δεν τα αναπαριστά πιστά. Παρεμβαίνει η δική του οπτική γωνία και μας δίνεται η άποψη του για την πραγματικότητα. Αυτό είναι φυσικό αφού κάθε συγγραφέας είναι ένα άτομο που ζει στον κόσμο, έχει ιδιαίτερα βιώματα και εμπειρίες, έχει τη δική του ιδεολογία και κοσμοαντίληψη για τα πράγματα. Είναι, επομένως, φυσικό να μην υπάρχει αντικειμενικότητα αλλά υποκειμενική αντικειμενικότητα αφού κάθε άνθρωπος δίνει προτεραιότητα σε άλλα πράγματα και έχει διαφορετικά πιστεύω. Η συγκεκριμένη στόχευση που έχουν και οι δύο συγγραφείς είναι να φέρουν τα παιδιά αντιμέτωπα με καταστάσεις που θα συναντήσουν στη ζωή τους και να τους δείξουν τι αποτελέσματα έχει η υιοθέτηση μιας συμπεριφοράς. Στο «*Μία μικρή καλοκαιρινή ιστορία*» η συμπεριφορά της ηρώιδας και των άλλων προσώπων τη βοηθά να ξεπεράσει το πρόβλημα της ενώ στα «*Χέγια*» παρουσιάζονται οι αρνητικές επιπτώσεις προβληματικών συμπεριφορών που πρέπει να αποφεύγονται από τους μαθητές αφού δεν λύνουν το πρόβλημα αλλά το κάνουν χειρότερο.

Η εφαρμογή της βιβλιοθεραπείας μέσα την τάξη αποτελεί μία διαδικασία η οποία απαιτεί την κατάλληλη προετοιμασία από την πλευρά του εκπαιδευτικού, την αξιολόγηση αρκετών παραμέτρων αναφορικά με την προσωπικότητα των παιδιών στα οποία απευθύνεται αλλά και την ανάπτυξη ουσιαστικών σχέσεων ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές. Η βιβλιοθεραπεία δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως πανάκεια από τον εκπαιδευτικό. Υπάρχουν πολλές έρευνες που δείχνουν ότι η τεχνική αυτή έχει θετική επίδραση στα παιδιά αλλά υπάρχουν και έρευνες που υποστηρίζουν ότι η βιβλιοθεραπεία δεν βοήθησε κάποια παιδιά να απαλλαχθούν από την αρνητική συμπεριφορά. Τα αποτελέσματα επομένως των ερευνών πάνω σε

αυτό το θέμα είναι αντιφατικά. Το μόνο σίγουρο είναι ότι μία αρκετά καλά οργανωμένη προσπάθεια από τη μεριά του εκπαιδευτικού-η οποία θα λαμβάνει υπόψη τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών- αυξάνει τα αποτελέσματα να επιτύχει η μέθοδος και να ωφεληθούν οι μαθητές του.



Αγγλόφωνη

Bohning, G., «*Bibliotherapy: Fitting The Resources Together*», The elementary School Journal, 1981

Available at: <http://www.jstor.org/stable/1001456>

Daniels, H., *Literature circles: Voice and choice in the student centered classroom*. York, Maine : Stenhouse Publishers, 1994

Hynes, A.M. & Hynes-Berry, A., *Bibliotherapy : The Interactive Process*. Boulder, Co : Westview Press, 1986

Jack, S., J., Ronan, K., R., «*Bibliotherapy: Practice and Research. School Psychology International*», 2008

Available at: <http://spi.sagepub.com/cgi/content/abstract/29/2/161>

R. LUKENS, *A Critical Handbook of Children's Literature*, Harper Collins College Publishers, New York ⁵ 1995

Mayer, J.D. & Salovey, P.,. *What is emotional intelligence?* In P. Salovey & D.J.Sluyter (eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence*. New York : BasicBooks, 1997

P. NODELMAN, *The Pleasure of Children's Literature*, Longman, New York & London 1992

Olsen, H. D., *Bibliotherapy to Help Children Solve Problems*. Elementary School Journal, 1975

Pardeck, J.T. and Pardeck J.A., *Using Developmental Literature with Collaborative Groups. Reading Improvement*, 1990

J. Richards, «The School Story», στο *Stories and Society. Children's Literature in its Social Context* (επιμ. D. Butts), Macmillan, London 1992

Roy, J., K., «*Bibliotherapy: an important service to self*» *The English Journal*, 1979

available at: <http://www.istor.org/stable/814939>

Silverberg, L., I., «*Bibliotherapy: The therapeutic use of didactic and literary texts in treatment, diagnosis, prevention and training*», *JAOA*, 2003

available at: <http://www.jaoa.org/cgi/reprint/103/3/131>

J. Stephens, *Language and Ideology in Children's Fiction*, Longman, London & New York 1994

Ελληνική

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

Δερμεντζόπουλος Χ., «*Το ληστρικό μυθιστόρημα στην Ελλάδα. Μύθοι-Παραστάσεις-Ιδεολογία*», εκδόσεις Πλέθρον, Αθήνα: 1997

Α. Δελώνης, *Ελληνική Παιδική Λογοτεχνία (1835-1985, Από τις πρώτες ρίζες μέχρι σήμερα)*, Ηράκλειτος, Αθήνα 1986

Zitzlesperger, H. «*Τα παιδιά παίζουν παραμύθια*» Πατάκης, Αθήνα: 1999

Ε. Καλλέργης, «*Το πρόβλημα της ιδεολογίας στα παιδικά λογοτεχνήματα*», στο *Προσεγγίσεις στην Παιδική Λογοτεχνία*, Καστανιώτης Αθήνα 1995

Μένη Κανατσούλη, *Ιδεολογικές Διαστάσεις της Παιδικής Λογοτεχνίας*, Τυπωθητω-Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα 2000

Καραϊσκού Αντιγόνη, *Στάσεις των εκπαιδευτικών και των μελλοντικών εκπαιδευτικών στο θέμα του θανάτου και στην αντιμετώπιση των παιδιών που βιώνουν απώλεια*, πτυχιακή εργασία. ΠΠΕ Βόλος 2008

Λουάρη Μ. & Παπαρούση Μ., «*Η Βιβλιοθεραπεία στην εκπαιδευτική πράξη*», άρθρο υπό δημοσίευση

Λουμάκου Μαρία, *Παιδί και γεγονότα Ζωής*, Πανεπιστημιακές σημειώσεις, Τυπογραφείο Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Βόλος 2008

W.Martin, «*Αφηγηματική δομή: Μία σύγκριση μεθόδων*» (μτφρ. Α. Κουφού), στο C.L BREMOND-S.CHATMAN-A.J.GREIMAS-J.LINTVELT-W.MARTIN-G.PRINCE-F.K.STANZEL, *Θεωρία της αφήγησης*, Εξάντας, Αθήνα 1991

Γ. ΠΑΓΑΝΟΣ, *Η νεοελληνική πεζογραφία. Θεωρία και πράξη*, Κώδικας, Θεσσαλονίκη 1983

Παπαδοπούλου Σ., «*Η συναισθηματική γλώσσα. Βιβλία που μιλούν...σε μαθητές που...σιωπούν.*», Δαρδανός, Αθήνα 2004

Παπαρούση, Μ.. *Αναγνωστικές κοινότητες και φιλιαναγνωσία*, άρθρο υπό δημοσίευση, 2008

Παπαρούση Μ., «*Σχέση κοινωνικής πραγματικότητας και λογοτεχνίας: Κοινωνιοσημειωτική προσέγγιση*», άρθρο υπό δημοσίευση

Πισανίδου Σοφία, *Οι επιπτώσεις του διαζυγίου στα παιδιά της πρώτης παιδικής ηλικίας*, πτυχιακή εργασία ΠΠΕ, Βόλος 2003

Χάρης Σακελλαρίου, *Ιστορία της Παιδικής Λογοτεχνίας, Ελληνικής και Παγκόσμιας*, εκδόσεις Φιλιππότη, Αθήνα 1991

Ζωρζ Σαρή, *Τα Χέγια*, Πατάκης, Αθήνα 1989

Δ. ΤΖΙΟΒΑΣ, *Το παλίμψηστο της ελληνικής αφήγησης. Από την αφηγηματολογία στην διαλογικότητα*, Οδυσσεάς, Αθήνα 1993

Τζούμα Α., «*Διπλή ανάγνωση του κειμένου*», Επικαιρότητα, Αθήνα: 1991

Ευγενία Φακίνου, *Μία μικρή καλοκαιρινή ιστορία*, Κέδρος, Αθήνα:2004

Χρυσή Γ. Χατζηχρήστου, *Ο χωρισμός των γονέων, το διαζύγιο και τα παιδιά (η προσαρμογή των παιδιών στη διπυρηνική οικογένεια και στο σχολείο)*, Ελληνικά γράμματα (5^η έκδοση), Αθήνα:1999



Ολοκληρώνοντας την πτυχιακή μου εργασία θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τις δύο διδάσκουσες που δέχθηκαν να αναλάβουν την επίβλεψη της συνολικής μου προσπάθειας, την Επίκουρη Καθηγήτρια κυρία Μαρίτα Παπαρούση για τις εύστοχες παρατηρήσεις της και για την πολύτιμη καθοδήγηση της και την Λέκτορα κυρία Διαμάντω Φιλιππάτου. Χωρίς την πολύτιμη βοήθεια τους η εργασία δεν θα είχε ολοκληρωθεί.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



Προτεινόμενα βιβλία για:

Θάνατο

1. «Το φύλλο που δεν ήθελε να πέσει», Πλαχούρης Γ.
2. «Η μαμά του Νικολάκη»,
(Από το βιβλίο του Γιαντζή Γ. Οι ευτυχισμένες γάτες)
3. «Το λουλουδόπαιδο», Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου Λ
4. «Ο παππούς του Ρόκο», Ζορμπά-Ραμμοπούλου Β.
5. «Για πάντα μαζί», Durant A, D. Gliori
6. «Ο παππούς πετάει», Λάουμπε Ζ
7. «Αντίο Ποντικούλη», Harris R.
8. «Ο αθάνατος γαϊδαράκος», Λοϊζου Μ.
9. «Μία μικρή καλοκαιρινή ιστορία», Ευγενία Φακίνου
10. «Όταν ο ήλιος», Ζωρζ Σαρή

Διαζύγιο

Προτάσεις βιβλίων με θέμα το «διαζύγιο – προβλήματα στο σπίτι» για επεξεργασία μέσα στην τάξη:

1. «Δύο Σπίτια», Αμάντα Μιχαλοπούλου
2. «Σπίτι για Πέντε», Λότη Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου,
3. «Το 33», Μάνος Κοντολέων
4. «Για το Χταπόδι της Αλληλούς», Μαίρη Μεταξά-Παξινού
5. «Τα Χέγια», Ζωρζ Σαρή
6. «Φίλοι Φίλοι Καρδιοφίλοι: Ο Λίνος, Σοφία Ζαραμπούκα

Ακόμη στην παρακάτω ιστοσελίδα οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βρουν περιλήψεις βιβλίων και θέματα που παρουσιάζονται μέσα από αυτά.

<http://www.cc.uoa.gr/ptde/epet/Author/list.html>



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000097997