Πανεπιστήμιο Κρήτης

Σχολή Επιστημών της Αγωγής

Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης

Παίζοντας με λέξεις και ήχους.

Η παιδική νεοτερική ποίηση στο Νηπιαγωγείο: θεωρητικές προϋποθέσεις, διδακτικές εφαρμογές και δημιουργικές προεκτάσεις.

Ονοματεπώνυμο: Νικολακάκη Στυλιανή

Email: stellanikola@hotmail.com

ptpep554@edc.uoc.gr

Εξάμηνο: 5ο

Α.Μ: 554

Διδάσκουσα: Καραΐσκου Μαρία

Ρέθυμνο, Αύγουστος 2023

Περιεχόμενα

Εισαγωγή 5
Κεφάλαιο 1ο: Νεοτερική παιδική ποίηση 18
1.1Αισθητικά ρεύματα που εντοπίζονται στην ελληνική παιδική νεοτερική ποίηση 33
Κεφάλαιο 2ο: Λιάνα Αρανίτου, Παυλίνα Παμπούδη, Θέτη Χορτιάτη και Παιδική Νεοτερική ποίηση 40
2.1 Η περίπτωση της Θέτη Χορτιάτη 40
2.2. Η περίπτωση της Παυλίνας Παμπούδη 42
2.3. Η περίπτωση της Λιάνας Αρανίτου 45
2.4 Λόγοι επιλογής των ποιητριών 47
2.5 Οι δυνατότητες πρόσληψης της ποίησης από παιδιά 54
2.6 Κριτήρια επιλογής των ποιημάτων 58
Κεφάλαιο 3ο: Ερμηνευτική ανάλυση των υπό εξέταση ποιημάτων 60
3.1 «Ο χρόνος» της Θέτις Χορτιάτη 60
3.2. Το «1» και το «2» της Παυλίνας Παμπούδη 62
3.3 Τα παράλογα της Λιάνας Αρανίτου 66
Κεφάλαιο 4ο : Διδακτική προσέγγιση πέντε παιδικών νεοτερικών ποιημάτων 72
4.1 Το δείγμα 73
4.2. Τα ερευνητικά ερωτήματα 75
4.4. Η στοχοθεσία 76
4.5 Σχεδιασμός 78
4.6. Υλοποίηση 84
4.7. Αξιολόγηση 94
Συμπεράσματα 97
Ελληνική Βιβλιογραφία 99
Ξενόγλωσση βιβλιογραφία 102
Ηλεκτρονική Βιβλιογραφία 103
Παράρτημα 106

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εστιάζει στην παιδική νεοτερική ποίηση και στον τρόπο που αυτή μπορεί να γίνει κατανοητή στα παιδιά προσχολικής ηλικίας μέσα από δραστηριότητες τέχνης. Πραγματοποιείται μία ιστορική αναδρομή από την αρχαιότητα μέχρι και σήμερα προκειμένου να δούμε την πορεία της παιδικής ποίησης μέσα στους αιώνες καθώς και τις συνιστώσες που οδήγησαν στην εμφάνιση της παιδικής νεοτερικής ποίησης. Ταυτόχρονα αναφέρονται τα σημεία-σταθμοί που σε παγκόσμιο επίπεδο οδήγησαν στην άνθιση της παιδικής νεοτερικής ποίησης, ενώ μελετώνται και κάποια υποείδη της όπως είναι τα limerick και τα haiku. Τέλος, διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα που συνοδεύουν το ερευνητικό μέρος και οι δημιουργικές δραστηριότητες μέσα από τις οποίες προσεγγίζεται η παιδική νεοτερική ποίηση.

Λέξεις κλειδιά: παιδί, παιδική ποίηση, νεοτερική ποίηση, δημιουργικές προεκτάσεις, limerick, haiku.

Abstract

This paper focuses on children's modern poetry and how it can be understood by preschool children through art activities. A historical review from antiquity to the present day is carried out in order to see the development of children's poetry through the centuries and the components that led to the emergence of children's modern poetry. At the same time, the milestones that globally led to the flourishing of children's modern poetry are mentioned, while some of its subgenres such as limericks and haiku are also studied. Finally, the research questions that accompany the research part and the creative activities through which children's modern poetry is approached are formulated.

Key words: child, children's poetry, modern poetry, creative extensions, limerick, haiku.

Εισαγωγή

Η ποίηση υπάρχει γύρω μας ακόμα και αν οι άνθρωποι πολλές φορές την αγνοούν ή δεν προσέχουν την ύπαρξή της[1]. Η ποίηση διαθέτει μία δυναμική, η οποία είναι και ο λόγος που είναι ιδιαίτερα αγαπητή τόσο σε νέους αλλά και σε παιδιά, καθώς εσωκλείει μέσα της όλες τις αισθήσεις, το μέτρο και την αρμονία αλλά κατά κύριο λόγο τους δίνει την ελευθερία και την αίσθηση ότι είναι σε θέση να «χαλάσουν» και να αναδιαμορφώσουν τα πάντα σε αυτόν τον κόσμο[2]. Αυτό βέβαια μπορεί να ακούγεται περίεργο, αν αναλογιστεί κανείς ότι τείνουμε να θεωρούμε ότι η ύπαρξη των ποιημάτων είναι αυθύπαρκτη και είναι αποκομμένη από τον αναγνώστη της. Στην πραγματικότητα, όμως, κάτι τέτοιο δεν ευσταθεί, καθώς η σχέση μεταξύ του ποιήματος και του αναγνώστη είναι μια σχέση «ανταλλαγής». Ο ποιητής ενσωματώνει όλα εκείνες τις λέξεις, τα νοήματα, τα λεκτικά σύμβολα μέσα στο ποίημα, τα οποία ο αναγνώστης διαβάζοντας τα επισύρει από το παρελθόν του μνήμες και βιώματα, μέσα από τα οποία δίνει νόημα σε αυτό που διαβάζει. Έτσι, λοιπόν, όταν κάποιος διαβάζει ή ακούει ένα ποίημα δεν είναι απλά ένας παθητικός δέκτης μηνυμάτων, αντίθετα το μετατρέπει σε μία «ζωντανή εμπειρία»[3]. Βέβαια οι εμπειρίες αυτές, μέσω των οποίων ο αναγνώστης-ακροατής, δίνει στο ποίημα νόημα δεν αποτελούν μόνο βιώματα, εικόνες, αναμνήσεις που είχε στην ζωή του, αλλά και «βιώματα» με προηγούμενα λογοτεχνικά αναγνώσματα ή ποιήματα. Με αυτό τον τρόπο, ο αναγνώστης – ακροατής, εμπλέκεται σε μία αρκετά έντονη, προσωπική και δημιουργική διαδικασία, η οποία συνάμα είναι και κοινωνική, γιατί ο εμπλεκόμενος μπορεί να επικοινωνήσει τις ιδέες του με άλλους και μέσα από την συζήτηση να μπορέσει να ανασχηματίσει το νόημα που έχει δώσει στο ποίημα και να βρει μια καινούργια προοπτική του ποιήματος[4]. Αυτή την μοναδική εμπειρία που προσφέρει η ποίηση, θα διερευνήσουμε στην δεδομένη εργασία με μοναδικό περιορισμό ότι η ποίηση αυτή θα απευθύνεται σε παιδιά. Η συγκεκριμένη εργασία, λοιπόν, θα επικεντρωθεί στην παιδική ποίηση, για αυτό και κρίνεται σκόπιμο έτσι ώστε να γίνει πλήρως αντιληπτή η δυναμική που προαναφέρθηκε αλλά και οι συνιστώσες της, να προβούμε στον ορισμό της παιδικής ποίησης.

---

[1] Βλ. ΤΖ. Καλογήρου, *Το αλωνάκι της ανάγνωσης,* Αθήνα, Επτάλοφος 2016, σελ. 224.
[2] Βλ. Θ. Χορτιάτη, «Λογοτεχνία και Ποίηση», *Διαδρομές,* (τ.χ.90), σελ. 58-61.
[3] Βλ. L. M. Rosenblatt, «What facts does this poem teach you? », *Language Arts,* (*τ.χ.* 57), σελ. 386-388.
[4] Βλ. L.M. Rosenblatt, « The poem as event», *College English,* (τ.χ. 26), σελ. 125- 127.

Στην βιβλιογραφία εντοπίζουμε δύο όρους: αυτόν της «ποίησης για παιδιά και νέους» και αυτόν της «παιδικής ποίησης», με τους περισσότερους μελετητές να χρησιμοποιούν τον δεύτερο όρο. Για γίνει αντιληπτή η διαφορά των δύο αυτών όρων κρίνεται σκόπιμο να τεθούν σε μια σύγκριση. Με την έννοια «ποίηση για παιδιά και νέους» αναφερόμαστε στα έργα ποιητών που έχουν κοινά χαρακτηριστικά τόσο στην μορφή όσο και στο περιεχόμενο των ποιημάτων τους και απευθύνονται σε παιδιά νηπιαγωγείου, δημοτικού και γυμνασίου. Σε αντιδιαστολή, ο όρος «παιδική ποίηση», είναι μάλλον γενικευμένος και «παγιδευτικός», αφού φαίνεται να οδηγεί και να στηρίζεται σε ένα διαχωρισμό, αυτόν του ενήλικα VS παιδί, αφήνοντας μάλιστα να εννοηθεί ότι η ποίηση προσδιορίζεται κατά κύριο λόγο από τον αποδέκτη της. Βέβαια, ως επέκταση της παραπάνω σκέψης, εκφράζεται και η άποψη ότι ο όρος αυτός οδηγεί σε μία υποτίμηση της ποιότητας και του περιεχομένου των ποιημάτων που απευθύνονται σε νεαρούς αναγνώστες. Αυτός είναι και ο λόγος που ο πρώτος όρος επικρατεί έναντι του δεύτερου και εντοπίζεται συχνότερα στην βιβλιογραφία. Η ποίηση για παιδιά και νέους είναι μια μορφή τέχνης που στηρίζεται στις λέξεις, προκειμένου να μπορέσουν να εκφραστούν συναισθήματα, ιδέες και σκέψεις, οι οποίες προκαλούν ενδιαφέρον και συγκίνηση στα παιδιά και στους νέους που απευθύνονται, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι περιλαμβάνει ποιήματα που γράφθηκαν έχοντας ως αποκλειστικό αποδέκτη τα παιδιά, αλλά και ποιήματα που γράφτηκαν για ενήλικες και μπορούν να διαβαστούν και από παιδιά, λόγω της σημαντικότητας των νοημάτων[5].

Η ποίηση για παιδιά αναπτύχθηκε και εξελίχθηκε σταδιακά, ακολουθώντας μια προοδευτική πορεία. Η πορεία αυτή ξεκινά ήδη από την αρχαιότητα, καθώς την εποχή εκείνη εντοπίζονται, τόσο δημοτικά όσο και έντεχνα ποιήματα, όπως επιγράμματα, επιτύμβια ή αναθηματικά, τα οποία απευθύνονται σε παιδιά. Αργότερα, κατά την περίοδο της τουρκικής κυριαρχίας στην Ελλάδα, εντοπίζονται πολλά ποιήματα της προφορικής παράδοσης, τα οποία μπορεί στο σύνολό τους να μην απευθύνονταν όλα σε παιδιά, αλλά αγαπήθηκαν ιδιαίτερα από αυτά. Παράδειγμα τέτοιου ποιήματος, αποτελούν τα ποιήματα για την Αγία- Σοφιά[6]. Βέβαια υπήρξαν αρκετά ποιήματα που δημιουργήθηκαν για παιδιά, όπως είναι τα νανουρίσματα. Τα νανουρίσματα ή ναναρίσματα είναι μικρής έκτασης, απλά τραγούδια τα οποία τραγουδούσε η μητέρα

[5] Βλ. Α. Ακριτόπουλος, *Η ποίηση για παιδιά και νέους, έρευνα, ,μελέτη και διδασκαλία,* Αθήνα, Ηρόδοτος 1993, σελ. 11.
[6] Βλ. Μ. Κανατσούλη, *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας σχολικής και προσχολικής ηλικίας*, Θεσσαλονίκη, University Studio Press 2007, σελ 71-72.

του βρέφους προκειμένου να μπορέσει να αποκοιμηθεί στην κούνια του. Οι μητέρες όταν τραγουδούσαν ένα νανούρισμα στο παιδί τους, παρακαλούσαν τον προσωποποιημένο ύπνο να έρθει να τα πάρει, ώστε να το μεγαλώσει. Άλλες φορές οι μητέρες παρακαλούσαν τον ύπνο να πάει τα παιδιά τους σε ένα κόσμο όμορφο και μαγικό, έτσι όπως αυτός υπάρχει μόνο στα παραμύθια. Συνάμα, εξέφραζε τα όνειρα που είχε για το παιδί της και τις επιδιώξεις για μια καλή ζωή. Ταυτόχρονα, με τα νανουρίσματα εμφανίστηκαν και τα ταχταρίσματα, τα οποία είναι σύντομα χαρούμενα τραγούδια που τραγουδούσαν οι μητέρες όταν κρατούσαν τα παιδιά τους ή τα είχαν στα γόνατά τους και τα έπαιζαν. Έπειτα, το παιδί ερχόταν σε επαφή με τα κάλαντα, τα οποία τραγουδιόντουσαν τις παραμονές των μεγάλων εορτών. Τα παιδιά, μαζί με τους φίλους τους, πήγαιναν στα σπίτια και τραγουδούσαν τα κάλαντα, τα οποία εμπεριείχαν φιλοφρονήσεις προς τον οικοδεσπότη, με απώτερο σκοπό να κερδίσουν ένα φιλοδώρημα. Πέραν τούτου, στα παιδιά άρεσαν τα σατιρικά ποιήματα, τα οποία διέθεταν χιούμορ και κατά κύριο λόγο σατίριζαν τα ελαττώματα κάποιου. Αργότερα, κατά τον Διαφωτισμό, ο οποίος χρονικά τοποθετείται από το 1669 έως το 1821, παρατηρείται μια έντονη πνευματική αφύπνιση, η οποία έχεις ως φυσικό επακόλουθο κοινωνικές ανακατατάξεις. Κυριότερα δείγματα γραφής της περιόδου εκείνης είναι τα πατριωτικά τραγούδια του Ρήγα Βελεστινλή, όπως για παράδειγμα ο «Θούριος» και ο «Ύμνος πατριωτικός». Τα τραγούδια αυτά παρά το πτωχό ποιητικό τους πνεύμα κατάφεραν να επιβιώσουν, επειδή εξέφραζαν την επιθυμία και την ανάγκη των ανθρώπων της εποχής να ελευθερωθούν από τον τουρκικό ζυγό. Στα έργα του Ρήγα Βελεστινλή παρατηρείται η επιρροή του από κείμενα της αρχαίας εποχής, με αποτέλεσμα να μην μπορέσει να «μιλήσει» στη γλώσσα του λαού, την γλώσσα που υπήρχε στο περιβάλλον του. Βέβαια τα λόγια του και τα μηνύματά του έγιναν κατανοητά από όλο τον κόσμο γιατί εμπεριείχαν τις ιδέες και την επιδίωξη όλου του λαού. Χαρακτηριστικά της γραφής εκείνης της περιόδου είναι ο διδακτισμός, η επαναστατική συνθηματολογία, η χρήση της καθαρεύουσας και η προτροπή για επανάσταση. Συνάμα, παρατηρείται έλλειψη τεχνικής, όσον αφορά στην μορφή των ποιημάτων. Βέβαια όπως είναι λογικό τα ποιήματα της περιόδου εκείνης ούτε απευθύνονταν ούτε μπορούσαν να διαβαστούν από παιδιά. Ωστόσο, αν σκεφθεί κανείς ότι την περίοδο εκείνη τα όρια μεταξύ της έννοιας του «ενήλικα» και της έννοιας «παιδί» δεν ήταν διακριτά, τότε αντιλαμβάνεται ότι δεν θα μπορούσε να υπάρξει ξεχωριστή ποιητική παραγωγή για ενήλικες και παιδιά. Επομένως λόγω της έλλειψης αυτού του διαχωρισμού καταλαβαίνει κανείς ότι παρόλο που τα τραγούδια και τα

ποιήματα που αναφέραμε παραπάνω δεν γράφονταν για παιδιά συχνά τα παιδιά έρχονταν σε επαφή μαζί τους μέσα από την χρήση τους από τους ενήλικες[7].

Κατά την περίοδο που ξεκινά από την ελληνική Επανάσταση του 1821 έως και το 1880, η παιδική ποίηση, η οποία έως τότε ακολουθεί την λαϊκή παράδοση και την παράδοση των ποιητών του ελληνικού Διαφωτισμού, ξεκινά να διαφοροποιείται από την ποίηση των ενηλίκων τόσο ως προς τη μορφή όσο και ως προς το περιεχόμενο. Η περίοδος αυτή θεωρείται ως πρόδρομος για την ελληνική παιδική ποίηση, καθώς προετοίμασε το έδαφος για την πνευματική άνθηση που ακολούθησε. Τους ποιητές της περιόδου αυτής, είναι δυνατό να τους διαχωρίσουμε σε δύο διακριτές κατηγορίες: α) σε εκείνους που το ποιητικό τους έργο αν και αρχικά δεν προοριζόταν για παιδιά, θα μπορούσε να παρουσιαστεί σε αυτά και β) σε εκείνους που το έργο τους απευθυνόταν ειδικά για παιδιά. Οι ποιητές που ξεχώρισαν την περίοδο εκείνοι είναι πολλοί. Αρχικά, ο Ιωάννης Βηλαράς, ο οποίος μάλιστα από τους μελετητές έχει χαρακτηριστεί ως ο προάγγελος της πνευματικής αναγέννησης του Έθνους, πάλεψε σθεναρά προκειμένου να καθιερωθεί στο εκπαιδευτικό σύστημα μία γλώσσα ή οποία να μπορεί να «ακούγεται». Για το σκοπό αυτό πέραν τις επιστολές που έγραψε, εξέδωσε το έργο του με τίτλο *«Ο λογιώτατος ταξιδιώτης»*, στο οποίο μάλιστα στηρίχθηκε ο «Διάλογος» του Σολωμού και το «Το ταξίδι μου» του Ψυχάρη. Το 1814 στο έργο του με τίτλο «Ρομέηκη γλόσα», προσπάθησε να απλοποιήσει την ελληνική ορθογραφία και γλώσσα. Αναφορικά με την παιδική ποίηση, ο Βηλαράς έγραψε την μετάφραση της «Βατραχομυομαχίας», τα «Σατιρικά» και «Λυρικά». Η γλώσσα που χρησιμοποιεί σε αυτά χαρακτηρίζεται από τη χρήση ιδιώματος, ταυτόχρονα κατέχει την αμεσότητα της δημοτικής γλώσσας. Βέβαια όταν αναφερόμαστε στην περίοδο εκείνη, δεν γίνεται να μην γίνει αναφορά στον Διονύσιο Σολωμό, ο οποίος με το ποιητικό ταλέντο που κατόρθωσε να δημιουργήσει το ποιητικό του έργο, το οποίο ήταν απαλλαγμένο από το επτανησιακό ιδίωμα, τον ρητορισμό, την ύπαρξη λόγων χωρίς νόημα, δίνοντας έτσι στα ποιήματά του την αίσθηση της απλότητας και της αμεσότητας. Ωστόσο με κάποια από τα ποιήματά του θα μπορούσαν να ασχοληθούν παιδιά που ανήκουν στις τάξεις του δημοτικού, τα οποία σταδιακά θα έρχονται σε επαφή με τα πιο απλά νοήματα των ποιημάτων, ενώ αργότερα θα είναι σε θέση να εμβαθύνουν περισσότερο. Για αυτό το λόγο δεν προκαλεί έκπληξη του γεγονός ότι τα ποιήματα του Σολωμού έχουν

[7] Βλ. Χ. Σακελλαρίου, *Ιστορία της παιδικής λογοτεχνίας, ελληνική και παγκόσμια,* Αθήνα, Νόηση 2009, σελ. 64-75.

ανθολογηθεί στα βιβλία των τάξεων του Δημοτικού σχολείου. Τέτοια ποιήματα είναι «Η Ξανθούλα», «Η αγνώριστη», «Ύμνος εις της Ελευθερίαν» ή τα αποσπάσματα από τους «Ελεύθερους Πολιορκημένους». Έπειτα, ένας ακόμα λογοτέχνης που έγραψε για παιδιά την περίοδο εκείνη είναι ο Γ. Βιζυηνός. Έχει λάβει αρκετά βραβεία για τις ποιητικές του συλλογές [8]. Η ποίησή του χαρακτηρίζεται από λυρικούς τόνους συνάμα με μια συγκρατημένη μελαγχολία και την απλή του έκφραση. Στα ποιήματά του εντοπίζει κανείς μικρές ιστορίες, μπλεγμένες μέσα σε λίγους στίχους. Σε αυτό ακριβώς το χαρακτηριστικό έγκειται και το γεγονός ότι τα ποιήματά του είναι ιδιαίτερα προσιτά στα παιδιά. Παράλληλα ενδιαφέρον παρουσιάζει η θεματολογία που επέλεγε για τα ποιήματά του, καθώς διάλεγε θέματα που αναδεικνύαν τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις, τις ευαισθησίες των μικρών παιδιών. Βέβαια δεν θα μπορούσε να μην σχολιαστεί το γεγονός ότι στα ποιήματα που απευθύνονταν σε παιδιά είχαν ως πρωταγωνιστές τα ζώα. Η επιλογή αυτή του Βιζυηνού δεν ήταν τυχαία, καθώς ήταν γνώστης της αγάπης που είχαν τα παιδιά για τα ζώα, ενώ συνάμα αναγνώριζε ότι τα παιδιά, ιδιαίτερα αυτά που βρίσκονται στην νηπιακή ηλικία, αντιλαμβάνονται τα ζώα ως ένα ενδιάμεσο του δικού τους κόσμου και αυτού των ενηλίκων. Άλλα χαρακτηριστικά των ποιημάτων για παιδιά, είναι η ανεπιτήδευτη χρήση της γλώσσας, ο ρυθμός, η ομοιοκαταληξία, τα οποία βοηθούν τα παιδιά να θυμούνται με μεγαλύτερη ευκολία τα ποιήματα αυτά. Ωστόσο, ο Βιζυηνός έχει κατηγορηθεί από αρκετούς μελετητές ότι τα ποιήματα που απευθύνονται σε παιδιά έχουν έντονο το στοιχείο του διδακτισμού. Τα ποιήματά του Βιζυηνού εντοπίζονται σε διάφορες μελέτες, στις οποίες οι μελετητές προσπαθούν να συγκεντρώσουν στο σύνολό τους τα ποιήματα που έγραψε για τα παιδιά. Παραδείγματα τέτοιων συλλογών είναι οι *«Ατθίδες Αύραι», τα «Λυρικά»,* ενώ πολλά παιδικά ποιήματά του είχαν δημοσιευτεί στο περιοδικό *Διάπλασις των Παίδων.* Ο Βιζυηνός θεωρείται από τους μελετητές ότι κατάφερε να εμμέσως να αναδείξει την αξία και την χρησιμότητα της ποίησης για παιδιά, σε μια περίοδο που τα όρια μεταξύ της Παιδικής λογοτεχνίας και της Λογοτεχνίας γενικότερα δεν ήταν διακριτά. Άλλα χαρακτηριστικά δείγματα των ποιητών της εποχής εκείνης είναι ο Η. Τανταλίδης, ο Άγγελος Βλάχος, ο Αχιλλέας Παράσχος[9].

---

[8] Βλ. Χ. Σακελλαρίου, ο.π., σελ.77-87.

[9] Βλ. Λ. Πολίτης, *Ιστορία της νεοελληνικής λογοτεχνίας,* Αθήνα, Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης 2001, Χ.Σ.

Το 1889 αποτελεί σταθμός για την ποίηση για παιδιά και νέους, καθώς τότε εκδίδεται η συλλογή του Αλέξανδρου Πάλλη με τίτλο *Τραγουδάκια για παιδιά.* Η συλλογή αυτή έμελλε να αποτελέσει το σημείο καμπής για την εξέλιξη της ποίηση για παιδιά και νέους, καθώς έθεσε νέα στοχοθεσία, νέα ιδεολογία και προσανατολισμό μέσα στα οποία οι ποιητές που γράφουν για παιδιά θα έπρεπε να λαμβάνουν υπόψιν. Με τη συλλογή αυτή ο Πάλλης, κατόρθωσε να θέσει την πορεία της παιδικής ποίησης σε μία τροχιά προόδου, ενώ ταυτόχρονα την απάλλαξε από τον καθωσπρεπισμό και τον έντονο διδακτισμό της προηγούμενης περιόδου. Ο Πάλλης έγραψε τα ποιήματά του σε μια γλώσσα απλή, εξαλείφοντας τα ψήγματα της καθαρεύουσας και έφερε το παιδί «αντιμέτωπο με τα κοινωνικά ζητήματα». Στην εποχή στην οποία γράφει ο Πάλλης ήκμαζε η αντίληψη της Μεγάλης Ιδέας και ο λογιοτατισμός, η καθαρεύουσα βρισκόταν σε πλήρη «κυριαρχία» και η Παιδεία και η Εκπαίδευση βρίσκονταν υπό το ασφυκτικό καθεστώς των κύκλων του πανεπιστημίου. Υπό αυτές τις συνθήκες ο Πάλλης κατόρθωσε να θέσει παιδαγωγικές μεθόδους και αντιλήψεις γύρω από την παιδική ποίηση, έθεσε το παιδί στο κέντρο της, το απάλλαξε από την αυθεντία των ενηλίκων και το αντιμετώπισε ως ένα σκεπτόμενο, ειλικρινή, γεμάτο νέες ιδέες άνθρωπο. Τα ποιήματα του χαρακτηρίζονται από αμεσότητα, έχουν καταργηθεί όλα τα στοιχεία ρητορείας, ενώ εισήγαγε μία νέα μορφή στα ποιήματά του, πιο διηγηματική. Βέβαια αν ο Πάλλης έθεσε τα θεμέλια για να πορευτεί η ποίηση για παιδιά και νέους σε νέα τροχιά, τότε ο Ζαχαρίας Παπαντωνίου αποτέλεσε την αρχή μιας περιόδου ωριμότητας για αυτήν. Το 1920 εκδίδει την ποιητική συλλογή *Χελιδόνια*, μέσω της οποίας κατόρθωσε να προβάλει μία νέα οπτική για την παιδεία της εποχής. Τα ποιήματά του έβριθαν από αισιοδοξία, ζωντάνια και χιούμορ, ήταν απαλλαγμένα από ρητορισμούς και διδακτισμό. Χαρακτηρίζονταν για την λιτότητα, το διηγηματικό ύφος και την σαφήνειά τους, ενώ βλέπουμε ολοκληρωμένες εικόνες και μία προσπάθεια σύνδεσης με την αντίληψη του παιδιού[10].

Μεταπολεμικά παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις σε σχέση με την ποίηση της περιόδου 1889-1945. Μάλιστα γίνονται σαφείς τρεις διαφορετικές κατευθύνσεις: η παραδοσιακή, η εξπρεσιονιστική και η νεωτερική. Βέβαια, όπως συμβαίνει στις περισσότερες περιπτώσεις στην Λογοτεχνία των ενηλίκων, έτσι και στην Παιδική Λογοτεχνία οι κατηγοριοποιήσεις αυτές δεν είναι αμιγείς. Χαρακτηριστικά της

[10] Βλ. Α. Δελώνης, *Ελληνική Παιδική Λογοτεχνία 1835- 1985. Από τις ρίζες μέχρι σήμερα,* Αθήνα, Ηράκλειτος 1990, σελ. 131-137.

ποίησης της περιόδου αυτής είναι ο έκδηλος λυρισμός, ο ρεαλισμός, ο οποίος γίνεται φανερός με την προσπάθεια σύνδεσης των παιδιών με τα προβλήματα της σύγχρονης κοινωνίας, ο λόγος είναι απλός, κατανοητός, υπάρχει ρυθμός και ομοιοκαταληξία, ενώ χρησιμοποιούνται πολλά λογοτεχνικά σχήματα όπως παρηχήσεις, μεταφορές ή παρομοιώσεις. Μετά τον Β' Παγκόσμιο πόλεμο, στον κλάδο της ποίησης για παιδιά και νέους, καταγράφονται τρεις τάσεις. Η πρώτη διατείνεται ότι όσον αφορά στη μορφολογία των ποιημάτων, καλύτερο είναι να ακολουθείται η παραδοσιακός τρόπος δόμησης του ποιήματος, όπως τον γνωρίσαμε από τους θεμελιωτές της Παιδικής Ποίησης στην Ελλάδα, τον Πάλλη και τον Παπαντωνίου. Η δεύτερη τάση της εποχής εμφανίζει στοιχεία και επιρροές από τον σουρεαλισμό, όπου παρουσιάζεται το στοιχείου του ά-λογου, του παράλογου, είναι έκδηλο το στοιχείο της φαντασίας και των συνειρμών και εκφράζεται στον χώρο της ποίησης των ενηλίκων ως «μοντέρνα ποίηση». Από την άλλη πλευρά τη τρίτη τάση παρουσιάζει έκδηλα τις επιρροές της από την ξένη λογοτεχνία και κυρίως από γερμανικά και αγγλικά πρότυπα. Βέβαια οι ποιητές εκείνοι δεν κατάφεραν να αποποιηθούν την κλασσική θεματολογία της Παιδικής Ποίησης, δηλαδή θέματα όπως η αγάπη για την φύση, την πατρίδα, την θρησκεία και η αναφορά σε θέματα της ζωής του παιδιού μέσα στην αστική οικογένεια[11]. Αργότερα την δεκαετία του 1970 εμφανίζονται στην παιδική ποίηση η Ρένα Καρθαίου, ο Δημήτρης Μανθόπουλος, η Θέτη Χορτιάτη και η Ντίνα Χατζηνικολάου. Την περίοδο αυτή κάνει την εμφάνισή ο όρος νεωτερική παιδική ποίηση. Ο όρος νεωτερική χρησιμοποιείται για να δηλώσει την διαφοροποίηση του τρόπου γραφής από τον παραδοσιακό τρόπο γραφής, την παραδοσιακή τεχνοτροπία και το «άνοιγμα» σε νέες νόρμες και νέους δρόμους ποιητικής σκέψης. Οι εικόνες που φανερώνουν τα ποιήματα είναι πιο τολμηρές, πιο σύνθετες και αντικατοπτρίζουν μια άλλη, διαφορετική πραγματικότητα, η οποία όμως μπορεί να αναγνωριστεί και να νιώσει οικεία μαζί της το παιδί- αναγνώστης[12].

Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι στον τομέα της ποίησης για παιδιά, αρχικά δεν παρατηρούνταν σαφείς κατηγοριοποιήσεις των ποιημάτων σε κάποια γενική κατηγορία όπως συνέβαινε στην ποίηση των ενηλικών, όπως είναι για παράδειγμα ο διαχωρισμός σε παραδοσιακή ποίηση και στην ποίηση της γενιάς του 1930 ή μοντέρνα ποίηση.

[11] Βλ. Δελώνης, ο.π., σελ. 131.
[12] Βλ. Α. Καρακίτσιος, *Ποίηση για παιδιά και νέους, όψεις, αναθεωρήσεις και προοπτικές,* Θεσσαλονίκη, Ζυγός 2008, σελ. 209.

Βέβαια μετά την δεκαετία του 1980 αρκετοί μελετητές προσπάθησαν να διαχωρίσουν τα ποιήματα σε κατηγορίες όπως συνέβη και στην μελέτη του Β. Αναγνωστόπουλου, όπου τα ποιήματα χωρίζονται σε παραδοσιακά, τα οποία συμβαδίζουν με καθιερωμένες ποιητικές νόρμες, σε εξπρεσιονιστικά, τα οποία δίνουν έμφαση στην ανάδειξη του συναισθηματικού κόσμου του παιδιού και σε νεωτερικά τα οποία δηλαδή ακολουθούν νέους ποιητικούς «δρόμους» τόσο σε υφολογικό όσο και σε στιχουργικό επίπεδο. Παρόμοια είναι και η κατηγοριοποίηση άλλων μελετητών όπως είναι του Δελώνη, του Γίακου, του Σακελλαρίου, οι οποίοι διακρίνουν και εκείνοι τρεις τάσεις παρόμοιες με εκείνες του Αναγνωστοπούλου.

Παρά τις δυσκολίες που παρατηρηθήκαν στην κατηγοριοποίηση των ποιημάτων εν τέλει θεωρήθηκε συνετό να διαχωριστούν οι ποιητές σε δυο ευρύτερες κατηγορίες. Στην πρώτη εντάσσονται ποιητές που ακολουθούν πιο παραδοσιακό τρόπο γραφής τόσο στο περιεχόμενο όσο και στην μορφή. Στην ομάδα αυτή ανήκουν οι ποιητές Ρένα Καρθαίου, Δημήτρης Μανθόπουλος, Χάρης Σακελλαρίου, Ντίνα Χατζηνικολάου. Στην δεύτερη ομάδα συγκαταλέγονται ποιητές, οι οποίοι διαφοροποιούνται από την πρώτη καθώς είναι σε πιο νεαρή ηλικία και επιλέγουν να γράψουν τα ποιήματα τους με ένα διαφορετικό τρόπο σε σχέση με την προηγούμενη ομάδα. Χαρακτηριστικό γνώρισμα της ομάδας αυτής είναι η σύγκρουση και η ανατροπή με το στοιχείο της λογικής και η απομάκρυνση από τα στοιχεία της παραδοσιακής ποίησης, καθώς τα ποιήματά τους ξεφεύγουν από τους αυστηρούς κανόνες μετρικής που υποδείκνυε η παραδοσιακή ποίηση, αποτίναξαν το στοιχείο του λυρισμού, ενώ η γλώσσα που χρησιμοποιούν είναι πιο απλή και κατανοητή. Στην ομάδα αυτή ανήκουν οι ποιητές όπως η Λιάνα Αρανίτου, η Μαριανίνα Κριεζή, Γιώργος Μαρίνος, Παυλίνα Παμπούδη, Βαγγέλης Τασιόπουλος, Ευγένιος Τριβιζάς, Θέτη Χορτιάτη. Σε κάθε περίπτωση αυτό που πρέπει να γίνει ξεκάθαρο είναι ότι οι ομάδες αυτές δεν είναι απόλυτες και ούτε ότι τα όρια μεταξύ τους δεν παραβιάζονται ποτέ[13].

Όπως αναφέραμε και παραπάνω οι κατηγοριοποιήσεις των τάσεων που παρατηρούνται στην ποίηση για παιδιά δεν είναι απόλυτες και ακολουθούσαν περισσότερο αισθητικά κριτήρια ή ρεύματα. Ωστόσο αργότερα δημιουργήθηκε η ανάγκη να γίνει προσπάθεια κατηγοριοποίησης των τάσεων της ποίησης για παιδιά λαμβάνοντας υπόψιν τις ιδιοτυπίες τους. Έτσι, λοιπόν, για να μπορέσουν να γίνουν οι επιμέρους

[13] Α. Α. Καρακίτσιος, *Σύγχρονη παιδική ποίηση,* Θεσσαλονίκη, Σύγχρονοι ορίζοντες 2006, σελ. 89- 91.

κατηγοριοποιήσεις, ο Καρακίτσιος δημιούργησε τον όρο ποιητικό μοντέλο. Το όρο αυτό δανείστηκαν οι μελετητές από τις κοινωνικές επιστήμες προκειμένου να μπορέσουν να ορίσουν μία κατασκευή η οποία δίνει μορφή και ερμηνεία στην έκφραση των ποιητών, ενώ συνάμα υποδηλώνει την χρήση ενός συνόλου εκφραστικών μέσων τα οποία διέπονται εσωτερικά από συνοχή[14]. Έτσι λοιπόν, δημιουργήθηκαν τα εξής ποιητικά μοντέλα:

1. Λυρικό ρητορικό ποιητικό μοντέλο: σε αυτό το μοντέλο εντάσσονται ποιήματα, στα οποία εντοπίζεται ένα λυρικό «εγώ», ενώ ενυπάρχουν ρητορικές τεχνικές τόσο ως προς το περιεχόμενο όσο και ως προς τη μορφή τους. Τα ποιήματα που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία έχουν ένα νόημα το οποίο απευθύνεται στο παιδί με τρόπο κατανοητό και εύληπτο. Σε αυτό συμβάλλει και η χρήση της γλώσσας, η οποία είναι απλή και ακολουθεί τα γνωρίσματα της παιδικής ηλικίας. Επιπλέον τα ποιήματα που εντάσσονται σε αυτή την ομάδα κινούνται σε γενικά πλαίσια, στα «χνάρια» της παραδοσιακής ποίησης. Οι ποιητές, υπό την επήρεια του κινήματος του παρνασσισμού ασχολούνται με την ρεαλιστική απεικόνιση της φύσης και άλλων θεμάτων. Χρησιμοποιούν ένα δεδομένο θέμα και εξελίσσουν το ποίημα τους χρησιμοποιώντας συγκεκριμένες ποιητικές φόρμες όπως τα σύμβολα, οι μεταφορές, οι αντιθέσεις ή οι περιγραφές. Τα ποιήματα είχαν αυστηρή δομή με ισοδύναμες στροφές και στίχους με ίσους αριθμούς συλλαβών. Παράλληλα τα ποιήματα, που ανήκουν στο μοντέλο αυτό διακατέχονται από παιδοκεντρισμό, ο οποίος όμως έχει ερείσματα σε νέες παιδαγωγικές αντιλήψεις. Βασικός του στόχος είναι να προάγουν την ανοιχτή επικοινωνία μεταξύ των παιδιών και των ενηλίκων, όμως συνάμα δημιουργούν μία ιδεατή συμπεριφορά η οποία είναι αποκύημα των δικών τους παιδαγωγικών αντιλήψεων και ιδεολογίας. Συχνά η θεματολογία τους αφορά στα θέματα που απασχολούν τα παιδιά όπως το σχολείο, η οικογένεια, οι διακοπές, η φύση και τα ζώα. Παραδείγματα ποιητών που εντάσσονται στην κατηγορία αυτή είναι η Γ. Αντωνάκου, η Ν. Βαρβούλη, ο Τ. Ζαγγώνας, η Ρ. Καρθαίου και ο Δ. Νικορέτζος[15].
2. Λυρικό ρυθμικό μοντέλο: στα ποιήματα που βρίσκονται κάτω από την ομπρέλα αυτού του μοντέλου παρατηρείται η αποδέσμευση από τους κανόνες της

[14] Βλ. ibid, σελ. 98.
[15] Βλ. ibid, σελ. 101- 103.

ρητορικής, ενώ ταυτόχρονα η μελωδία και ο ρυθμός κυριαρχούν χωρίς όμως να χάνεται ο λυρικός τόνος. Σε γενικές γραμμές η οπτική που επιλέγουν και σε αυτό το μοντέλο οι ποιητές δεν διαφέρει σημαντικά από εκείνη των ποιημάτων της προηγούμενης κατηγορίας, αλλά το ίδιο χαρακτηριστικό που τα ξεχωρίζει είναι η προσπάθεια των ποιητών να επικοινωνήσουν με το παιδί εκμεταλλευόμενοι την αίσθηση του ρυθμού και της μελωδίας που υπάρχει σε καθένα από αυτά. Επειδή ακριβώς οι ποιητές ενδιαφέρονται για τη μουσικότητα και τον ρυθμό, δεν δίνουν τόση σημασία στην ανάπτυξη ενός ολοκληρωμένου θέματος με αρχή- μέση- τέλος. Τέλος, στα ποιήματα αυτά παρατηρείται η χρήση εκφραστικών μέσων που στοχεύουν στη δημιουργία ενός άρτιου μουσικού και ρυθμικού αποτελέσματος. Τέτοια σχήματα είναι το μέτρο, ο ρυθμός, η ομοιοκαταληξία, οι παρηχήσεις, οι αναδιπλώσεις, οι ομοφωνίες και άλλα πολλά. Σε αυτό το μοντέλο εντάσσονται ποιήματα τον Δημήτρη Μανθόπουλου και της Ντίνας Χατζηνικολάου.

3. Ήχο ρυθμιστικό μοντέλο: οι ποιητές αυτής της κατηγορίας δίνουν έμφαση στην μουσικότητα των ίδιων των λέξεων, στο ρυθμό που έχουν οι στίχοι. Είναι επηρεασμένοι από τα non sense poems και συχνά δημιουργούν γλωσσικά ποιητικά παιχνίδια. Ειδικότερα στα ποιήματά της κατηγορίας αυτής παρατηρείται έντονα η δημιουργία πλούσιας ομοιοκαταληξίας, κανονικό μετρό σε διάφορες παραλλαγές, ρυθμό αλλά και διάφορα σχήματα λόγου όπως παρηχήσεις, αναδιπλώσεις, επαναλήψεις. Επιπλέον, είναι έκδηλο το στοιχείο του παραλόγου ή ακόμα και άλογου στίχου, ενώ σε πολλές περιπτώσεις δεν υπάρχει ένα θέμα και αν υπάρχει περιορίζεται πάρα πολύ. Παράλληλα είναι εμφανές το στοιχείο του χιούμορ, ενώ οι ποιητές περίτεχνα συνδυάζουν γλωσσικά ποιητικά παιχνίδια με την τέχνη των non sense poems. Τα γλωσσικά παιχνίδια εντοπίζονται σε διάφορες μορφές όπως:
    - το αλφαβητάρι, όπου ο κάθε στίχος ξεκινά από ένα γράμμα της αλφαβήτας
    - τα ταυτογράμματα, στα οποία λέξη ξεκινούν από το ίδιο γράμμα
    - οι λεττριστικές ασκήσεις, στις οποίες ο ήχος των λέξεων είναι φορέας ενός νοήματος

- Motgigogne, ουσιαστικά πρόκειται για μία λέξη η οποία χωρίζεται σε κομμάτια και δημιουργούνται νέες σημασίες, όπως η λέξη κυκλοφορία πού γίνεται το φόρεμα του κύκλου
- mot valise, κατά την οποία δύο λέξεις που συνδέονται ηχητικά αλλά όχι όμως και νοηματικά συμπτύσσονται σε μία και η λέξη που προκύπτει νοηματοδοτείται από τις λέξεις που τη συνθέτουν
- ελεύθερες μεταφράσεις αρκτικόλεξων
- αναγραμματισμοί
- καλλιγράμματα
- λογοπαίγνιο
- νεολογισμοί
- syllepse, κατά την οποία η ίδια λέξη χρησιμοποιείται με άλλο νόημα κατά περίπτωση
- γλωσσοδέτες και αινίγματα

Επιπλέον, τα no sense poems χρησιμοποιούν την λογική του κοινού νού, προσπαθώντας να αναμείξει την αλήθεια με το ψέμα και όχι να τα ξεχωρίσει. Σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται ποιητές όπως η Άλκηστη Κοντογιάννη, ο Άρης Κανάς, η Μαριανίνα Κριεζή, η Παυλίνα Παμπούδη, η Θετή Χορτιάτη[16].

4. Το τελευταίο ποιητικό μοντέλο είναι η νεοτερική παιδική ποίηση, η οποία αποτελεί και το θέμα της παρούσας εργασίας. Η ποίηση απομακρύνεται από την παραδοσιακή, επιλέγει νέες φόρμες και διευρύνει τους ποιητικούς δρόμους σκέψης. Ο ποιητής ξεκινώντας από κάτι που τον έχει συγκινήσει προσωπικά καταλήγει να συνθέσει ένα κόσμο που κινείται μέσα στα όρια της φαντασίας. Τα ποιήματα αυτά βρίθουν από εικόνες. Σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται ποιητές όπως η Σοφία Παράσχου του Βαγγέλη Τασιοπούλου. Οι εικόνες αυτές δεν αναπαριστούν απλά την πραγματικότητα αλλά είναι πιο σύνθετες, τολμηρές και φανερώνουν μια άλλη πραγματικότητα, η οποία όμως είναι οικεία και προσιτή προς τα παιδιά[17].

Ωστόσο αυτό που πρέπει να καταστεί σαφές είναι ότι ο όρος νεωτερικός και γενικά η έννοια της νεοτερικότητας είναι συνυφασμένη πάντα με την ιδεολογία και τις

[16] Βλ. ibid, σελ. 191- 192, 194- 196.
[17] Βλ. ibid, σελ. 233

κοινωνικές καταστάσεις ή μεταβολές της εκάστοτε χρονικής περιόδου. Αυτό συμβαίνει γιατί η λογοτεχνία για παιδιά και νέους είναι ένας «οργανισμός» που συνεχώς τροφοδοτείται από τα κοινωνικά τεκταινόμενα και δεν είναι στατικός[18]. Από τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και μετά παρατηρούνται σημαντικές αλλαγές τόσο σε ιδεολογικό και τεχνολογικό επίπεδο όσο και σε κοινωνικό. Οι αλλαγές αυτές όπως ήταν φυσικό επηρέασαν τις σκέψεις των ανθρώπων ως προς τις αντιλήψεις τους σχετικά με τα «κλασσικά» έργα της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους με αποτέλεσμα όλο και περισσότεροι να υιοθετούν την άποψη ότι τα κλασσικά αυτά έργα δεν μπορούν να συμβάλλουν στην γνωριμία του παιδιού με το περιβάλλον και στη διαδικασία ανεξαρτητοποίησής του. Με λίγα λόγια τα νοήματα των έργων δεν μπορούσαν να εξοπλίσουν τα παιδιά με μηχανισμούς σκέψης όσον αφορά στα ζητήματα πυρηνικών απειλών, οικολογικών καταστροφών, οικονομικών κρίσεων αλλά και το κύριο ζήτημα της αλλοτρίωσης του ανθρώπου. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα, η πλειονότητα των σύγχρονων συγγραφέων που ασχολήθηκαν με την λογοτεχνία για παιδιά και νέους να γράφουν ποιήματα, παραμύθια, ιστορίες και μυθιστορήματα που εξέφραζαν τις νέες αυτές συνιστώσες και που θα βοηθούσαν τα παιδιά να εναρμονιστούν με το κοινωνικό τους περιβάλλον[19]. Βέβαια η δημιουργία νεοτερικών αναγνωσμάτων δεν αποτελεί καινούργιο φαινόμενο, αφού δεν πρέπει να ξεχνάει κανείς ότι η ο κανόνας της παιδικής λογοτεχνίας δεν ήταν ποτέ σταθερός. Έτσι πολλά από τα έργα που δημιουργήθηκαν για παράδειγμα το 19ο αιώνα από συγγραφείς όπως ο MacDonald ή η Sand είτε η Wiede, παρόλο που σήμερα θεωρούνται κλασσικά, στην εποχή τους αποτέλεσαν το εφαλτήριο για την ριζική αλλαγή της παιδικής λογοτεχνίας του 20ου αιώνα. Τέλος, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι τα μεγαλύτερα έργα όλων των εποχών δημιουργήθηκαν μέσα από ένα «παιχνίδι» ανάμεσα στους κανόνες και τις παραβιάσεις κατά τη διαδικασία συνδιαλλαγής της παράδοσης και της νεοτερικότητας[20].

Από την δεκαετία του 1950 έως και τις μέρες παρατηρούνται όλες εκείνες οι αλλαγές που αναφέραμε παραπάνω και συνέβαλαν στο να μιλάμε για το νεότερο κύμα νεοτερικών δημιουργημάτων. Η βασική διαφοροποίηση που παρατηρείται την περίοδο αυτή είναι το γεγονός ότι οι περισσότεροι συγγραφείς και ποιητές χρησιμοποιούν το

[18] Βλ. Σ. Οικονομίδου, *Χίλιες και μία ανατροπές η νεοτερικότητα στη λογοτεχνία για μικρές ηλικίες,* Αθήνα, Ελληνικά γράμματα 2000, σελ. 22.
[19] Βλ. J. Zipes, *Fairy Tale and the Art of Subversion: the Classical Genre for Children and the Process of Civilization,* New York, Routledge 1991, σελ. 170.
[20] Βλ. Α. Ζερβού, *Λογοκρισία και Αντιστάσεις στα κείμενα των παιδικών μας χρόνων,* Χ.Τ., σελ. 38.

στοιχείο του φανταστικού ως ένα μέσο για να μπορέσουν να αναδείξουν διάφορες αντιλήψεις και τρόπους ζωής μέσω των οποίων ο άνθρωπος μπορεί να αποφύγει την αλλοτρίωση. Συνάμα, καταφέρνουν να αναδείξουν τρόπους ώστε να μπορέσει ο άνθρωπος να αξιοποιήσει στο έπακρο το δυναμικό του και να εντοπίσει τρόπους να το αξιοποιήσει με μεγαλύτερη πληρότητα και δημιουργικότητα. Μάλιστα παρατηρείται το γεγονός ότι στα περισσότερα έργα που γράφονται μετά το Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο το στοιχείο της φαντασίας έχει ένα λυτρωτικό χαρακτήρα, ενώ είναι εστιασμένα στην αξία της ανθρώπινής ζωής και της ελευθερίας. Ο διαχωρισμός των ανθρώπων σε δύο αντίπαλων στρατοπέδων, όπως το συνέστησε ο πόλεμος, εμφανίζεται στα έργα του Lewis και του Tolkien, όπου εμφανίζονται οι ήρωες να υπόκεινται σε πολλά δεινά μέχρι να επέλθει η επικράτηση του «καλού»[21].

Ωστόσο από το 1960 και μετά παρατηρείται ότι οι δημιουργοί της παιδικής λογοτεχνίας για παιδιά και νέους προσπαθούν να διευρύνουν τους λογοτεχνικούς ορίζοντες των παιδιών, εισάγοντας όλο το κράμα που προέκυψε από την ανάμειξη των ιδεολογιών της εποχής τους. Μιας εποχής μάλιστα που είχε χαρακτηριστεί από κινήματα όπως το ειρηνευτικό, εκείνο της προάσπισης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και το δεύτερο κίνημα του φεμινισμού, το οποίο θα αναλυθεί παρακάτω. Στην ελληνική πραγματικότητα από το 1970 και έπειτα, οι μελετητές αναφέρονται σε μια συθέμελη αλλαγή στη ιδεολογία των ποιημάτων. Πριν το 1970 οι ποιητές και οι συγγραφείς αντλούσαν θέματα από το απώτερο ιστορικό παρελθόν. Όμως από τη δεκαετία του 1970 και έπειτα αντλούν έμπνευση από την σύγχρονη πραγματικότητα, από κοινωνικά ή πολιτικά ζητήματα που ταλανίζουν την κοινωνία, την μόλυνση του περιβάλλοντος, το ζήτημα της αστικοποίησης και τις συνθήκες διαβίωσης στις σύγχρονες μεγαλουπόλεις[22]. Αυτό που μένει λοιπόν και το οποίο και αποτελεί το αντικείμενο μελέτης της δεδομένης εργασίας, είναι να αναδειχθούν τα χαρακτηριστικά της νεοτερικής ποίησης όπως αυτά προέκυψαν όπως είπαμε και παραπάνω από την συνδιαλλαγή της παράδοσης και της νεοτερικότητας , να γνωρίσουμε τους εκπροσώπους της και να ερευνήσουμε πως μπορούν αυτά τα χαρακτηριστικά να γίνουν αντιληπτά στα παιδιά μέσα από δραστηριότητες τέχνης.

[21] Βλ. Βλ. J. Zippes, ο.π., σελ. 172.
[22] Η. Καλλέργης, *Προσεγγίσεις στην Παιδική Λογοτεχνία,* Αθήνα, Καστανιώτης 1995, σελ. 91.

Κεφάλαιο 1ο: Νεοτερική παιδική ποίηση

Στην παγκόσμια παιδική ποίηση, πριν από τις σαρωτικές αλλαγές που επρόκειτο να συμβούν στον τομέα αυτό κατά την δεκαετία του 1970, δύο πολύ σημαντικοί ποιητές εξέδωσαν για πρώτη φορά τις ποιητικές συλλογές για παιδιά και νέους. Αρχικά, το 1961 ο Ted Hughes εκδίδει την συλλογή με τίτλο *Meet my folks.* Ο Hughes θεωρούνταν από τους πιο διακεκριμένους ποιητές της γενιάς του, ενώ μάλιστα θεωρούνταν από πολλούς ως «ποιητής της φύσης». Αρκετά νωρίς απαλλάχθηκε από την επιρροή του κινήματος του Ρομαντισμού, προσφέροντας στους αναγνώστες του την ευκαιρία να έρθουν αντιμέτωποι με αλήθειες από τον ζωικό βασίλειο, όπως είναι η αγριότητα, η σκληρότητα, οι σεξουαλικές επαφές, ο θάνατος, η ομορφιά αλλά και το δέος. Η νεαρή ηλικία των αναγνωστών του δεν τον περιορίζει, με αποτέλεσμα τα ποιήματά του να χαρακτηρίζονται από αληθοφάνεια δοσμένα όμως με τρυφερότητα. Παρόλο τον ρεαλισμό που διακατέχει τα ποιήματά του, πολλές φορές επιλέγει να παρουσιάζει μυθικά τοπία με ένα διορατικό τόνο. Αργότερα το 1970, ο Charles Causley εξέδωσε την συλλογή του με τίτλο *Figgie Hobbin*, με την οποία καθιερώθηκε ως ο μεγαλύτερος ποιητής για παιδιά. Η ποίησή του θεωρείται δύσκολο να προσδιοριστεί λόγω της ποικιλομορφίας της, καθώς μέσα σε αυτή εντοπίζει κανείς την ύπαρξη ενός παραμυθά, την μουσικότητα στην γλώσσα, κάποια στοιχεία μυστηρίου ή ακόμα και δυσοίωνου το οποίο σκόπιμα αφήνει ανεξήγητο. Ταυτόχρονα, έχει τις ρίζες της στην λαϊκή παράδοση, στηριζόμενη στην προφορική παράδοση και την αρχαία «μαγεία» των λέξεων. Τέσσερα χρόνια αργότερα, το 1974, ο Michael Rosen εισάγει ένα καινούργιο είδος ποίησης για παιδιά με την συλλογή του *Mind your own business.* Στην συλλογή αυτή χρησιμοποίησε μια μορφή ελεύθερου στίχου, ο οποίος ήταν αρκετά κοντά στον φυσικό ρυθμό του λόγου. Επέλεξε θέματα από την καθημερινή ζωή του παιδιού, με γλώσσα απλή και καθημερινή, την οποία διάνθισε με αστεία, προσβολές και την χρήση της αργκό. Παρόλα αυτά, η ποίηση για παιδιά και νέους δεν ήταν αρκετά διαδεδομένη, με αποτέλεσμα σε αρκετές χώρες να διαβάζονται στα παιδιά ποιήματα από την ποίηση των ενηλικών και την προφορική παράδοση. Στον Καναδά υπήρξαν κάποιοι ποιητές, όπως η Anne Corbett και ο Denis Lee, οι οποίοι ακολουθώντας το παράδειγμα των Άγγλων ποιητών, προσπάθησαν να γράψουν χιουμοριστικά ποιήματα με μία σύγχρονη «ματιά» για την καθημερινή ζωή του παιδιού. Συνάμα στην Ιαπωνία υπήρξε ενδιαφέρον για την παιδική ποίηση, με πολλά βιβλία Άγγλων ποιητών να μεταφράζονται στα ιαπωνικά. Η ποίηση που γράφτηκε για παιδιά από Ιάπωνες ποιητές

ακολουθούσε μία απλή ποιητική δομή, όπως ήταν τα haiku και η tanka, τα οποία θα αναλυθούν περεταίρω παρακάτω[23].

Στον ευρωπαϊκό χώρο ήδη από τα μέσα του 17ου έως τα τέλη του 18ου αιώνα άρχισαν να κάνουν την εμφάνισή τους εμπνευσμένοι ποιητές, των οποίων η ποιητική παραγωγή σταδιακά προετοίμαζε το έδαφος για την εμφάνιση αυτού που σήμερα ονομάζουμε παιδική νεοτερική ποίηση. Ειδικότερα, την περίοδο αυτή παρατηρείται η έντονη επιθυμία όλο και περισσότερων λογοτεχνών να στρέφονται στη λογοτεχνία που απευθύνεται σε παιδιά και δε την παιδική ποίηση. Βέβαια, οι περισσότερες προσπάθειες ποιητικής δημιουργίας δεν καταφέρνουν να αποτινάξουν τα στοιχεία του διδακτισμού, παρά το γεγονός ότι οι ποιητές της εποχής προσπαθούν να γράψουν ποιήματα χρησιμοποιώντας την γλώσσα και το ύφος που ταιριάζουν περισσότερο σε παιδιά. Ωστόσο, το 1789 δημοσιεύτηκε η συλλογή με τίτλο *Songs of Innocence* του William Blake, ο οποίος κατόρθωσε με αυτή του την συλλογή να προσφέρει στο παιδικό κοινό ποιήματα απαλλαγμένα από κάθε είδους διδακτισμό. Σε αυτή την συλλογή ο Blake κατάφερε μέσα από την φαντασία και την αθωότητα του ίδιου του παιδιού να δημιουργήσει τον κόσμο, καθιστώντας με αυτό τον τρόπο την συλλογή αυτή ικανή να μπορέσει να τεθεί σε μια συνδιαλλαγή- μία διαρκή επικοινωνία με τα παιδιά. Χαρακτηριστικά των ποιημάτων αυτών αποτελούν το έντονο λυρικό στοιχείο, διάχυτο το στοιχείο της μουσικότητας, ενώ συνάμα συνοδεύονται αρκετές φορές από ομοιοκαταληξία. Βέβαια, δεν είναι λίγα τα ποιήματά του στα οποία η ομοιοκαταληξία απουσιάζει. Ο Blake εξύμνησε την ποίηση μέσα από ένα βαθύ στοχασμό, ενώ αποτελούσε ένθερμος θιασώτης της φαντασίας εν αντίθεση με του Διαφωτιστές, οι οποίοι υποστήριζαν τον εμπειρισμό. Επίσης, πίστευε στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ανθρώπου, γεγονός που φανερώνεται έκδηλα στα ποιήματά του, ενώ συνόδευσε τις ποιητικές του δημιουργίες με εξαιρετικά έργα χαρακτικής, δικής του δημιουργίας, καταφέρνοντας με αυτό τον τρόπο να φέρει την εικόνα με το κείμενο σε μια τέλεια αρμονία. Ο ίδιος ο ποιητής αντιλαμβανόταν την παιδική ηλικία ως την περίοδο της αθωότητας, γεγονός όμως που δεν την καθιστούσε αλώβητη από κάθε είδους διαφθορά, μία άποψη μάλιστα που θεωρήθηκε αρκετά ρηξικέλευθη για την εποχή της. Ίσως και

[23] Βλ. M. Styles, "Poetry" στο Peter Hunt, *International companion encyclopedia of children's literature,* τομ. Ά, Λονδινο, Routledge 2004, σελ. 411-414.

αυτός είναι ο λόγος που οι ποιητικές του συλλογές αναγνωρίστηκαν και αγαπήθηκαν από το κοινό χρόνια αργότερα από την έκδοσή τους[24].

Προχωρώντας στον 19ο αιώνα, οι περισσότεροι ποιητές απομακρύνονται από τον διδακτισμό, ενώ η ποιητική παραγωγή αλλάζει άρδην χάρις στην συμβολή δύο σπουδαίων ποιητών, του Louis Carroll και του Edward Lear, ο οποίος έγραψε κατά κύριο λόγο limericks, αλφαβητάρια, γλωσσοδέτες και αφηγηματικά ποιήματα. Η θεματολογία των limericks ήταν κατά κύριο λόγο ανάλαφρη, χωρίς καμία λογική και νόημα. Αυτό που πρέπει να σημειωθεί είναι ότι παρόλο που ο Lear δεν ανακάλυψε μετρικά τα limericks, κατόρθωσε να αλλάξει συθέμελα την παιδική ποίηση[25]. Οι δύο αυτοί ποιητές ασχολήθηκαν με το λογοτεχνικό είδος nonsense. Βέβαια το ποιητικό έργο του William Roscoe αποτέλεσε την αφετηρία για μια νέα εποχή στην παιδική ποίηση. Το 1807 ο Roscoe δημοσίευσε το ποίημα του με τίτλο *The Butterfly's Ball and the Grasshopper's Feast*, μέσα από το οποίο ο ποιητής κατάφερε να διοχετεύσει το φιλελεύθερο πνεύμα του και σαφώς να το απαλλάξει από κάθε είδους διδακτισμό. Ωστόσο, αυτή η επιλογή του δεν ήταν τυχαία αφού η εποχή που γράφει συμπίπτει με την περίοδο όπου τα ερευνητικά πορίσματα στον τομέα της ψυχολογίας αρχίζουν να μεστώνουν μέσα στις συνειδήσεις των διανοητών, με αποτέλεσμα το παιδί να κερδίζει το δικαίωμα να παίζει, να χαίρεται και να ψυχαγωγείται χωρίς ταυτόχρονα να πρέπει να διδάσκεται. Το έργο του σχεδόν αμέσως μελοποιήθηκε, ενώ κυκλοφόρησε και σε διάφορες εκδόσεις τόσο κατά τον 19ο αιώνα όσο και κατά τον 20ο. Πλέον θεωρείται από τα κλασσικά «nursery rhyme», τα οποία και θα αναλυθούν παρακάτω[26].

Κατά τον 20ο αιώνα η ποιητική παραγωγή προέρχεται από συγγραφείς που ασχολήθηκαν με την παιδική λογοτεχνία ή συγγραφείς που ασχολήθηκαν μόνο με την πεζογραφία για ενήλικες. Παράλληλα στις διάφορες ανθολογίες ποιημάτων συμπεριλαμβάνονται σπουδαίοι ποιητές που έγραψαν ποιήματα που υιοθετούνται από παιδιά. Οι ποιητές την περίοδο αυτή αντλούν τα θέματά τους από τη φύση, την οικογενειακή ζωή, το σχολείο, το στοιχείο του μαγικού και της περιπέτειας και γενικά ό,τι ευχαριστεί το παιδί και του φέρνει γέλιο. Βέβαια παρατηρείται και το γεγονός, οι συγγραφείς να προσπαθούν να ξανά ζήσουν την παιδικής τους ηλικία ή να

[24] Βλ. Ε. Κονταξή &Τ. Τσιλιμένη, *Εισαγωγή στην παιδική και εφηβική λογοτεχνία της Ευρώπης,* Θεσσαλονίκη, Ροπή 2019, σελ. 66-68.
[25] Βλ. Ε. Κονταξή & Τ. Τσιλιμένη, ο.π., σελ. 148-150.
[26] Βλ. M. Styles, *From the garden to the street: three hundred years of poetry for children,* London, Bloomsburry Publishing 1998, σελ. 232-235.

εξωτερικεύσουν το παιδί που κρύβουν μέσα τους. Ένας από τους ποιητές που ξεχωρίζει τον αιώνα αυτό, είναι ο Γάλλος Jacques Prevert, ο οποίος μάλιστα ήταν και ιδιαίτερα αγαπητός στα παιδιά. ο Prevert ασχολήθηκε με την συγγραφή πεζών, ποιημάτων και σεναρίων για τον κινηματογράφο. Μάλιστα τα ποιήματά του έχουν μεταφραστεί σε πολλές γλώσσες ακόμα και στα ελληνικά. Κύρια θεματολογία των ποιημάτων του είναι η καθημερινή ζωή στο Παρίσι την περίοδο μετά τον Β΄ παγκόσμιο πόλεμο. Η γλώσσα τους είναι απλή, καθημερινή, μεστή, με πολλά λογοπαίγνια ενώ βρίθουν από εικόνες. Είναι γραμμένα σε ελεύθερο στίχο, ενώ ο ποιητής έχει καταφέρει με περίτεχνο τρόπο να συνδυάσει τις επιρροές του από τον ρομαντισμό, τον ρεαλισμό και τον υπερρεαλισμό. Η ποίηση του επηρέασε σε μεγάλο βαθμό την ποίηση μεταγενέστερων ποιητών και τα ποιήματά του έχουν μελοποιηθεί και ερμηνευτεί από διάσημους Γάλλους και Αμερικανούς ποιητές[27].

Ενώ όλα αυτά συνέβαιναν παγκοσμίως και στον υπόλοιπο ευρωπαϊκό κόσμο, στην Ελλάδα η δεκαετία του 1970 αποτελεί σημείο καμπής για την παιδική λογοτεχνία, λόγω των επιμέρους κοινωνικών και πολιτικών αλλαγών που συνέβαιναν στην Ελλάδα την εποχή εκείνη. Το τέλος της δικτατορίας σήμανε όχι μόνο την απόκτηση ελευθερίας του λόγου αλλά και σημαντικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, όπως είναι η εγκαθίδρυση της δημοτικής γλώσσας στα σχολεία. Από το 1980 και μετά αναγνωρισμένοι ποιητές ξεκινούν να ψάχνουν νέους τρόπους να εκφραστούν, ενώ παράλληλα μια νέα γενιά ποιητών κάνει την εμφάνισή της, η οποία επηρεασμένη από τις αλλαγές που συμβαίνουν στην Ευρώπη, χρησιμοποιεί ένα διαφορετικό τρόπο γραφής, εφαρμόζοντας νέες τεχνικές και ποιητικές φόρμες[28]. Η ανανεωτική αυτή τάση γίνεται αντιληπτή τόσο σε μορφολογικό, ειδολογικό αλλά και σε επίπεδο θεματολογίας. Αυτή η νέα αντίληψη των πραγμάτων και οι νέες τεχνικές δημιουργούν αυτό που αργότερα οι ερευνητές και οι ειδικοί της παιδικής λογοτεχνίας θα ονομάσουν παιδική νεοτερική ποίηση, ενώ η περίοδος που εξετάζουμε ξεκινά από το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου πολέμου έως την περίοδο της μεταπολίτευσης. Νεοτερική ονομάζουμε την ποίηση που έκανε την εμφάνισή της στα ελληνικά δεδομένα το 1930. Ο όρος νεοτερική χρησιμοποιείται από τους μελετητές για να δηλωθεί η διαφοροποίηση της σε σχέση με την παραδοσιακή ποίηση, η οποία έχει ως κύριο εξωτερικό γνώρισμα τον στίχο σε

[27] Βλ. Ε. Κονταξή & Τ. Τσιλιμένη, ο.π., σελ. 240-242.
[28] T. Tsilimeni, and P. Panaou. "Poetry for young people in Greece: Themes, forms, types and trends." *Bookbird* 49, no. 2 (2011): σελ. 19.

έμμετρη μορφή. Ο όρος «νεοτερικός» αποτελεί δάνειο από την ποίηση των ενηλίκων και αναφέρεται σε ένα τρόπο γραφής που απομακρύνεται από την παραδοσιακή τεχνοτροπία, χρησιμοποιεί νέες φόρμες και «ανοίγει» νέους τρόπους ποιητικής σκέψης. Ειδικότερα ο όρος αυτό χρησιμοποιήθηκε από τους μελετητές για να δηλωθεί η διαφοροποίηση με την παραδοσιακή ποίηση, η οποία έχει ως κύριο εξωτερικό γνώρισμα τον στίχο σε έμμετρη μορφή[29]. Στην Ελλάδα έχουμε πολλά παραδείγματα ποιητών που έχουν ασχοληθεί με την νεοτερική ποίηση, όπως είναι ο Γιάννης Ρίτσος, ο Κ. Μόντης, ο Γ. Σεφέρης, η Άλκηστη Κοντογιάννη, ο Φώντας Λάδης και η Θέτη Χορτιάτη. Αν επιχειρήσουμε να κάνουμε ένα χρονικό διαχωρισμό θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι ποιητές που καταπιάστηκαν με την νεοτερική παιδική ποίηση γεννήθηκαν κατά κύριο λόγο μετά το 1920[30]. Οι ποιητές αυτοί, φανερώς επηρεασμένοι από το κίνημα του σουρρεαλισμού, έχουν ως αφετηρία μια προσωπική τους συγκίνηση και καταλήγουν στην αναδόμηση μια νέα πραγματικότητας, ενός φανταστικού κόσμου που βρίσκεται σε εναρμόνιση με την φαντασίωση των μικρών παιδιών[31].

Η νέα αντίληψη που κυριαρχεί στην παιδαγωγική, αντιμετωπίζει το παιδί ως μια αυτόνομη προσωπικότητα, η οποία υπάρχει ανεξάρτητα από τον ενήλικα και συνεχώς εξελίσσεται. Στηριζόμενοι σε αυτή την θέαση του παιδιού, οι νεοτερικοί ποιητές έθεσαν το παιδί και την ζωή του στο κέντρο των ποιημάτων τους, διαμορφώνοντας ποιήματα, τα οποία όχι μόνο κάλυπταν θέματα που ενδιέφεραν τα παιδιά αλλά και ήταν παρμένα από την ίδια τους τη ζωή, τα προβλήματα, τα ενδιαφέρονται και τους προβληματισμούς τους[32]. Πιο αναλυτικά, ενώ στην παραδοσιακή ποίηση εντοπίζονταν θέματα που αφορούσαν την πατρίδα, την θρησκεία, την οικογενειακή ζωή, την φύση και το σχολείο, πλέον η νεοτερική ποίηση επικεντρώνεται σε θέματα που αφορούν το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον που μεγαλώνει το παιδί, συνάμα με θέματα που αφορούν και επηρεάζουν την ζωή τους. Ειδικότερα, τα νεοτερικά ποιήματα προσπαθούν να εξοικειώσουν το σύγχρονο παιδί με τα τεχνολογικά επιτεύγματα και πως αυτά επηρεάζουν την ζωή τους, όπως και την ευθύνη που επέρχεται η χρήση της τεχνολογίας. Το σύγχρονο παιδί γεννιέται και ζει μέσα στην έξαρση της τεχνολογικής προόδου, επομένως δεν γίνεται να αγνοήσει τα τεχνολογικά επιτεύγματα αντιθέτως είναι αδήριτη ανάγκη να μάθει να τα συνυπάρχει μαζί τους και να τα χρησιμοποιεί με

[29] Βλ. Θ. Τσιατσίκας, *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση,* Αθήνα, Παναγόπουλος 2020, σελ. 45.
[30] Βλ. Α.Ν. Ακριτόπουλος, ο.π., σελ. 127.
[31] Βλ. Καρακίτσιος, *ο.π.*, σελ. 209 .
[32] Βλ. Ακριτόπουλος, *ο.π.,* σελ. 25, 82-83

σύνεση προκειμένου να μπορέσει να γίνει κάτοχός τους και όχι υποχείριό τους. Έπειτα, όπως παρατηρούμε και στη θεματολογία της παραδοσιακής ποίησης συχνά επιλεγόμενο θέμα είναι η φύση. Βέβαια στην παραδοσιακή ποίηση η φύση αναδεικνύεται ως «η μητέρα των πάντων», έχει δύναμη καταλυτική που επηρεάζει τα πάντα γύρω της, ενώ η ομορφιά της συχνά εξυμνείται με έντονη λυρικότητα. Η φύση υπάρχει παντού γύρω στον κόσμο και μεγαλώνει όπως μεγαλώνει και το ίδιο το παιδί, ενώ συνάμα το παιδί μεγαλώνει μέσα σε αυτή. Αυτός είναι και ο βασικός λόγος που η φύση αποτελεί επίσης συχνή θεματολογία της νεοτερικής ποίησης. Μόνο που στη δεδομένη περίπτωση τα παιδιά μέσα από τα νεοτερικά ποιήματα γνωρίζουν ναι μεν την παντοδυναμία της φύσης, αλλά κατά κύριο λόγο ανακαλύπτουν το πλήγμα που έχει δεχθεί λόγω της τεχνολογικής προόδου. Έτσι βλέπουμε τα νεοτερικά ποιήματα να επικεντρώνονται στην ανάδειξη περιβαλλοντολογικών προβλημάτων, όπως είναι η ρύπανση των θαλασσών, η ατμοσφαιρική μόλυνση, η αποψίλωση των δασών και η μόλυνση από τα εργοστάσια. Τέλος, οι νεοτερικοί ποιητές προσεγγίζουν το παιδί με ένα πιο ειλικρινή και ρεαλιστικό τρόπο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα συχνά στα ποιήματά τους να επιλέγουν θέματα από την καθημερινή ζωή των μικρών παιδιών, η οποία καλύπτει μία ευρεία θεματολογία όπως την καθημερινότητα στο σχολείο, την προσωπική τους ζωής, τις φιλικές σχέσεις, τις σχέσεις με τους σύγχρονους γονείς και τους παππούδες, την κοινωνική ζωή και τα ενδιαφέροντά του. Η επιλογή αυτή από την μία βοηθάει το παιδί να νιώσει μια σύνδεση με το ποίημα και να αισθανθεί ότι έχει ένα βαθύτερο νόημα αυτά που ακούει ή διαβάζει, από την άλλη μέσα από την ρεαλιστικότητα με την οποία είναι δοσμένα, το μικρό παιδί προετοιμάζεται καλύτερα και αποκτά εμπειρίες που θα το βοηθήσουν να εναρμονιστεί με την ενήλικη ζωή. Ωστόσο, λόγω του ότι ζητήματα αυτά δεν αφορούν μόνο παιδιά σε μια συγκεκριμένη χώρα, αλλά είναι ζητήματα που ταλανίζουν τα παιδιά όλου του κόσμου, αυτό έχει ως συνέπεια τα παιδιά μέσα από τα νεοτερικά ποιήματα να αποκτούν μία πανανθρώπινη συνείδηση, η οποία ξεπερνά τα όρια του εθνικού κράτους, και τα προετοιμάζει ώστε να γίνουν πολίτες του κόσμου[33].

Σε επίπεδο μορφολογικό παρατηρούνται αρκετές αλλαγές σε σχέση με τα παραδοσιακά ποιήματα. Αρχικά, η γλώσσα των νεοτερικών ποιημάτων είναι πιο άμεση, πιο απλή και πιο κατανοητή για τα μικρά παιδιά. Από αυτή εκλείπουν τα κατάλοιπα της

[33] Βλ. Β.Δ. Αναγνωστόπουλος, *Τάσεις και εξελίξεις της παιδικής λογοτεχνίας,* Αθήνα, Οι εκδόσεις των Φίλων 1996, σελ. 49-52, & Σακελλαρίου, ο.π.,σελ. 131.

καθαρεύουσας, ενώ το λεξιλόγιο είναι πλούσιο, το οποίο επιτρέπει την ύπαρξη αλληγοριών, προσωποιήσεων και μεταφορική χρήση της γλώσσας. Το γεγονός ότι οι νεοτερικοί ποιητές επιλέγουν λεξιλόγιο από την καθημερινότητα του παιδιού έχει ως αποτέλεσμα η γλώσσα να θυμίζει πεζογραφία παρά ποίηση. Αυτό συμβαίνει γιατί κατ'ουσίαν δεν υπάρχουν ποιητικές λέξεις, αφού με αυτόν τον τρόπο όλες οι λέξεις είναι κατάλληλες για να ενταχθούν σε ένα ποίημα[34]. Έπειτα αρκετές φορές παρατηρείται η χρήση γλωσσικών συμβόλων, τα οποία χαρακτηρίζονται από ευρηματικότητα, και δίνουν μια ευχάριστη νότα στο ποίημα. Ένα στοιχείο που παρατηρείται έντονα στα νεοτερικά παιδικά ποιήματα είναι η περίτεχνη χρήση της γλώσσας, η οποία έχει ως αποτέλεσμα την δημιουργία ευφάνταστων λεκτικών παιχνιδιών. Οι ποιητές χρησιμοποιούν με τέτοιο τρόπο την γλώσσα, ώστε να δημιουργούν λεκτικά παιχνίδια, τα οποία έχουν ως στόχο να εξασκήσουν τα παιδιά στην άρθρωση ή την ορθοφωνία, δηλαδή ότι αφορά στην φωνητική πλευρά της γλώσσας, ενώ κάποια άλλα στοχεύουν στην λογοπλασία, δηλαδή ότι αφορά στην μορφοφωνητική πλευρά της γλώσσας. Μέσα από αυτά τα παιχνίδια προκύπτουν οι γνωστοί σε όλους μας και ιδιαίτερα αγαπητοί στα παιδιά γλωσσοδέτες, αλλά και το παιχνιδόλεξο, όπως μας το σύστησε η Θέτη Χορτιάτη. Η ποιήτρια χρησιμοποιεί ομώνυμες και συνώνυμες λέξεις και μέσα από το λεκτικό παιχνίδισμα των λέξεων δημιουργούνται λεκτικοί και ηχητικοί συνειρμοί. Παράλληλα, το ύφος στην παιδική νεοτερική ποίηση είναι απλό, ειλικρινές και δεν υπάρχει καμία πρόθεση διδακτισμού ή απλής παραίνεσης. Επιπρόσθετα, αναπόσπαστο χαρακτηριστικό της ποίησης γενικά αλλά και της ποίησης για παιδιά και νέους ειδικά, αποτελούν ο ρυθμός και το μέτρο. Όσον αφορά σε αυτά, επικράτησε η παραδοσιακή λογική ότι τα ποιήματα για παιδιά πρέπει να χαρακτηρίζονται από συντομία, να είναι ρυθμικά και να έχουν το στοιχείο στης ομοιοκαταληξίας[35]. Ωστόσο παρατηρούνται αξιοσημείωτες διαφορές στον ρυθμό και το μέτρο της νεοτερικής παιδικής ποίησης. Πιο συγκεκριμένα, το μέτρο και κατά συνέπεια ο ρυθμός, δημιουργείται από τον αριθμό των τόνων και την θέση που αυτοί κατέχουν μέσα στον στίχο. Στην παραδοσιακή ποίηση ο αριθμός των τόνων είναι σχεδόν πάντα ίδιος και σε κάθε στίχο, αλλά και οι ποιητές τον τοποθετούν πάντα στην ίδια συλλαβή.

[34] Βλ. Θ. Τσιατσικας, ο.π., σελ. 49-50.
[35] Βλ. Αναγνωστόπουλος, ο.π., σελ. 52-53 & Ακριτόπουλος, ο.π., σελ. 104- 105

Αντίθετα, οι νεοτερικοί ποιητές χρησιμοποιούν τον ελεύθερο στίχο, ο οποίος είναι απόρροια της ρυθμικής ασσυμετρίας. Πιο αναλυτικά, κατανοούμε ότι ένα ποίημα είναι σε ελεύθερο στίχο όταν δεν υπάρχει στο ποίημα ένα σταθερό μετρικό σχήμα, δεν εντοπίζουμε δηλαδή ένα συγκεκριμένο αριθμό συλλαβών και τόνων και όταν ο ήχος είναι οργανωμένος με τέτοιο τρόπο ώστε «δημιουργεί εντυπώσεις και να γεννά ρυθμό» από την συνδιαλλαγή συλλαβών που τονίζονται και όχι. Μάλιστα ο ρυθμός σε ποιήματα γραμμένα σε ελεύθερο στίχο γίνεται αντιληπτός σε κάθε στίχο ξεχωριστά, μέσα από την εκάστοτε διάταξη των λέξεων[36]. Το χαρακτηριστικό αυτό συμβάλει στην απελευθέρωση του ποιητή, καθώς δεν χρειάζεται πλέον να υπακούει σε κανόνες μετρικής, γεγονός που τον καθιστά ελεύθερο να εμπνευστεί. Συνάμα παρατηρείται και το φαινόμενο της ισοσυλαβίας των στίχων. Αυτό σημαίνει ότι ο δημιουργός είναι ελεύθερος να τερματίσει τον στίχο στο σημείο που αποζητά, στηριζόμενος στις προσωπικές του επιδιώξεις όσον αφορά στις ρυθμικές δυνατότητες της γλώσσας. Συνάμα η αστιξία ή μη κανονική χρήση της δίνουν την δυνατότητα στον αναγνώστη της πολλαπλής ανάγνωσης του ποιήματος[37]. Ακόμα ένα κοινό χαρακτηριστικό που εντοπίζεται στην παραδοσιακή και στην νεοτερική ποίηση αφορά στο στοιχείο της φωνητικής παύσης, το σημείο δηλαδή που ο αναγνώστης κάνει μία μικρή παύση κατά την διάρκεια της ανάγνωσης του ποιήματος, αφού σε αυτό το σημείο ολοκληρώνεται το νόημα του στίχου. Η φωνητική παύση βρίσκεται στο τέλος κάθε στίχου και είναι αυτό ακριβώς το στοιχείο που διαμορφώνει την έννοια του στίχου, ενώ καθιστά δυνατή την ύπαρξη του ρυθμού[38]. Βέβαια συχνά δημιουργείται μία παρεξήγηση σχετικά με την ύπαρξη του ελεύθερου στίχου, καθώς θεωρείται από πολλούς ότι ο λόγω αυτής της επιλογής ο στίχος καταλήγει να είναι χωρίς ρυθμό ή ακόμα να φτάνει στα όρια του πεζού λόγου. Αυτό που είναι ανάγκη να καταστεί σαφές, λαμβάνοντας υπόψιν και όσα αναφέραμε παραπάνω σχετικά με την ύπαρξη του ρυθμού στα παιδικά νεωτερικά ποιήματα είναι ότι ο νεωτερικός στίχος χάριν στις παύσεις, τις παρηχήσεις, τις εναλλαγές στον τόνο δημιουργείται μια εσωτερική δυναμική, η οποία δεν είναι απόρροια της ηχητικής επανάληψης που προκύπτει από την εναλλαγή του τόνου και της ομοιοκαταληξίας όπως συμβαίνει στην παραδοσιακή ποίηση. Σύμφωνα με τον μελετητή R. Scholes η στίξη στο τέλος του στίχου προσφέρει την δυνατότητα της ομαδοποίησης ορισμένων λέξεων με αποτέλεσμα την δημιουργία ρυθμού, ο οποίος

[36] Βλ. Ακριτόπουλος, ο.π., σελ. 53-55
[37] Βλ. Θ. Τσιατσίκας, ο.π., σελ. 49-50.
[38] Βλ. Ακριτόπουλος, ο.π., σελ. 53-55.

διαφοροποιείται από εκείνον της καθημερινής ομιλίας. Μάλιστα τονίζει ότι εάν ένας στίχος τελειώνει με ένα σημείο στίξης τότε ονομάζεται ισομετρικός ενώ αν στο τέλος του στίχου υπάρχει μια λέξη που αποτελεί μέρος μιας συνεχιζόμενης γραμματικής ενότητας τότε ονομάζεται διασκελιζόμενος στίχος. Ο διασκελιζόμενος στίχος συμβάλει στο να τοποθετηθεί η προσοχή σε μία λέξη, η οποία στο ισομετρικό στίχο δεν θα είχε την ίδια σημασία. Αυτό δημιουργεί το λεγόμενο σημασιολογικό κα ρυθμικό ξάφνισμα του αναγνώστη, καθώς υποχρεούται να σταματήσει στο πρώτο στίχο, ο οποίος ολοκληρώνεται νοηματικά στον επόμενο, και να προσλάβει ένα νόημα διαφορετικό από εκείνο που θα λάμβανε αν ο στίχος ολοκληρωνόταν με σημείο στίξης[39].

Βέβαια από τα πιο χαρακτηριστικά εκφραστικά μέσα που χρησιμοποιούνται στην νεοτερική ποίηση είναι οι εικόνες. Δεν είναι σπάνιο φαινόμενο ολόκληρο το ποίημα να αποτελεί ουσιαστικά μια διαδοχή από εικόνες. Ωστόσο, αυτό που υπάρχει ανάγκη να καταστεί σαφές είναι το γεγονός ότι δεν έχει σημασία η ποσότητα των εικόνων αλλά το αισθητικό αποτέλεσμα που προσδίδουν στο ποίημα. Στην νεοτερική ποίηση συναντάμε συνήθως εικόνες που ξεπερνάνε το ρεαλιστικό κόσμο και οδηγούν σε κάτι φανταστικό. Ο συνδυασμός του ονειρικού στοιχείου και του ελεύθερου συνειρμού, αποτελούν τον σύνδεσμο μεταξύ ων εικόνων, δημιουργώντας έτσι ένα ποίημα που όμοιο του δεν υπάρχει. Συνάμα, η συχνή χρήση μεταφορών και πρωτότυπων συνεκδοχών επιτείνουν το φαινόμενο που αναφέραμε παραπάνω[40].

Το χιούμορ αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό των νεοτερικών ποιημάτων. Το στοιχείο του χιούμορ στην λογοτεχνία γενικότερα είναι κάτι που συναρπάζει τόσο ενήλικους όσο και ανήλικους αναγνώστες και αποτελεί τρόπο να αναδειχθούν οι αστείες ή ακόμα και γελοίες διαστάσεις της ζωής[41]. Συνάμα, μέσω του γέλιου και του χιούμορ οι άνθρωποι προσπαθούν να κάνουν την επανάστασή τους και να ταχθούν ενάντια σε οτιδήποτε συμβατικό και ηθικό. Το στοιχείο αυτό εμφανίζεται στα παιδιά ήδη από τα πρώιμα στάδια της ζωής του μέχρι ώσπου κατά την ηλικία των δύο ετών είναι σε θέση να αντιληφθεί το γλωσσικό χιούμορ και μέσω της παραδοξότητας που αυτό προβάλει να γελά. Βέβαια, το γέλιο αποτελεί από τους σημαντικότερους παράγοντες αντίληψης

---

[39] Βλ. Δ. Κοκόρης, *Ποιητικός ρυθμός παραδοσιακή και νεωτερική έκφραση,* Θεσσαλονίκη, Νησίδες 2006, σελ. 16, 18-19.
[40] Βλ. Θ. Τσιατσίκας, ο.π, σελ. 52.
[41] Βλ. Ε. Σινακου & Χ. Σινάκου, «Στρατηγικές Ανάπτυξης του χιούμορ στην Παιδική Ποίηση του Ζαχαρία Παπαντωνίου (1877-1940)», *Studying Humor – International Journal* 2, σελ. 2-3.

της αυτοεικόνας του παιδιού, ενώ παράλληλα το παιδί γνωρίζει τον κόσμο μέσα από ένα πρίσμα χαράς και αισιοδοξίας, παίζοντας και νιώθοντας αυτοϊκανοποίηση[42]. Αποτελώντας, λοιπόν, αναπόσπαστο κομμάτι τόσο της ενήλικης όσο και της παιδικής ηλικίας, το χιούμορ δεν θα μπορούσε να λείπει από τα παιδικά νεοτερικά ποιήματα που απευθύνονται στα παιδιά. Το χιούμορ γίνεται αντιληπτό μέσα από διάφορες τεχνικές που χρησιμοποιεί ο εκάστοτε συγγραφέας. Η πρώτη από αυτές τις τεχνικές είναι το λογοπαίγνιο. Το λογοπαίγνιο αποτελεί μια πρωταρχική μορφή λεκτικού χιούμορ, το οποίο είναι αποτέλεσμα της χρήσης διφορούμενων σημασίας λέξεων ή λέξεων που εμφανίζουν μια ανομοιότητα μεταξύ τους. Η πρόκληση γέλιου που πραγματώνεται λόγω του λογοπαιγνίου είναι αποτέλεσμα μιας «στιγμιαίας αφηρημάδας»[43].

Μια δεύτερη τεχνική χιούμορ αποτελεί το ξάφνιασμα του απροσδόκητου. Στη συγκεκριμένη τεχνική ενώ περιμένουμε να υπάρξει μια λογική συνέχεια στον στίχο του ποιήματος, συνήθως στο τέλος προστίθεται ένας στίχος που φαινομενικά δεν συνάδει με το ύφος και τα λεγόμενα των προηγούμενων με αποτέλεσμα να προκαλείται γέλιο. Επιπρόσθετα, πολλοί ποιητές χρησιμοποιούν το στοιχείο της υπερβολής για να μπορέσουν να προσδώσουν το στοιχείο του χιούμορ στα γραπτά τους. Για αυτό εντοπίζουμε συχνά οι ήρωες να σκιαγραφούνται με υπερβολικά θετικά ή αρνητικά χαρακτηριστικά[44].

Έπειτα, το ζήτημα της ασυνεννοησίας, το οποίο προκύπτει από την χρήση μιας ίδιας ακουστικά λέξης μεταξύ δύο συνομιλητών, όπου ο ένας κατανοεί την λέξη με την κυριολεκτική της σημασία και ο άλλος με την μεταφορική της και έτσι δημιουργείται ένα κόλλημα στην μεταξύ τους επικοινωνία, προσδίδοντας με αυτό τον τρόπο γέλιο στην συζήτηση. Συνάμα, το στοιχείο της προσωποποίησης είναι ένας τρόπος για να εμπλουτιστούν τα ποιήματα με χιουμοριστική διάθεση. Έτσι συχνά βλέπουμε ζώα να αποκτούν ανθρώπινα χαρακτηριστικά και εμπλέκονται σε καταστάσεις που προκαλούν γέλιο. Επίσης, πολλές φορές χρησιμοποιείται η τεχνικής της απομυθοποίησης, μέσα από την οποία οι ήρωες οδηγούνται στον εξευτελισμό και προκαλείται το κωμικό στοιχείο. Παράλληλα συχνά κάνει την εμφάνισή της η τεχνικής της παρωδίας, κατά την οποία η ίδια η τέχνη παίρνει ένα έργο και το διακωμωδεί με σκοπό να εξαλείψει την προσποίηση. Άλλο ένα στοιχείο, αυτό της πλάνης,

---

[42] Βλ. F. Bariaud, *La genese de l' humour chez l' enfant*, Paris, PUF 1983, σελ. 56.
[43] Βλ. H. Bergson, *Το γέλιο,* Αθήνα, Φέξης 1965, σελ. 5.
[44] Βλ. Α. Σολομός, *Καλή μου Θάλεια ή περί κωμωδίας,* Αθήνα, Κέδρος 1984, σελ. 109.

χρησιμοποιείται συχνά από δημιουργούς προκειμένου να δημιουργήσουν μια χιουμοριστική διάθεση, η οποία πηγάζει μέσα από την σιωπηλή συμφωνία μεταξύ του δημιουργού και του αναγνώστη εις βάρος των ηρώων. Άλλη μια δημοφιλής τεχνική χιούμορ είναι αυτή της σάτιρας. Στην σάτιρα ο δημιουργός προβαίνει σε παραμόρφωση των χαρακτηριστικών είτε ενός ατόμου είτε μιας κοινωνίας ολόκληρης. Η σάτιρα κινείται ανάμεσα στο σοβαρό και στο αστείο και θίγει ζητήματα για να δείξει πως έχουν τα πράγματα και πως θα έπρεπε κανονικά να είναι. Τέλος, συχνά εντοπίζουμε σε ποιήματα το στοιχείο της ειρωνείας, η οποία θεωρείται από πολλούς ένας αμιγής τρόπος εκδήλωσης του χιούμορ. Για να μπορέσει να δημιουργηθεί ειρωνεία ο εκάστοτε δημιουργός παίρνει ένα εκείνα τα χαρακτηριστικά που κανονικά δεν θεωρούνται και τόσο σημαντικά και τα διακωμωδεί. Πολλές φορές η ειρωνεία, όπως παρατηρείται και στην αρχαία Ελλάδα, η ειρωνεία προκαλείται από τον εμπαιγμό ενός συνομιλητή[45].

Αυτές τις τεχνικές λαμβάνει υπόψιν ο ποιητής κατά την δημιουργία των ποιημάτων του και όχι μόνο, προκειμένου να κάνει το δημιούργημά του πιο προσιτό και ελκυστικό στα παιδιά. Βέβαια για να μπορέσει να γίνει αυτό πρακτικά είναι αναγκαίο να ξεκινάνε οι δημιουργοί από κάτι οικείο για το παιδί, πάνω στο οποίο ξεκινά το παιδί, λαμβάνει ανατροφοδότηση και οδηγείται σε μία καινούργια προσλαμβάνουσα της χιουμοριστικής διάθεσης. Μέσω του χιούμορ τα παιδιά ξεφεύγουν από τις παραδοσιακές αντιλήψεις και προσλαμβάνουσες με τις οποίες έχουν γαλουχηθεί και οικοδομούν μια νέα πραγματικότητα. Αποκτούν μια νέα αντίληψη για τον κόσμο και μια διαφορετική αισθητική. Με αυτό τον τρόπο, το παιδί μαθαίνει να παρατηρεί το οικείο περιβάλλον του και να βρίσκει την χιουμοριστική διάθεση που κρύβεται μέσα σε αυτό. Υπό αυτή την σκέψη το χιούμορ στην παιδική λογοτεχνία, δεν δημιουργείται αλλά οι ποιητές βρίσκουν τον τρόπο να αναδείξουν το χιούμορ που υπάρχει γύρω μας και να «μετατρέψουν» σε τρόπο ζωής, ακόμα και σε ένα τρόπο που οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να διδάσκουν μέσω αυτού, κάνοντας την διαδικασία απόκτησης της γνώσης πιο ενδιαφέρουσα και γεμάτη νόημα για τα παιδιά[46].

Το τελευταίο επίπεδο που παρατηρείται αν όχι διαφορά θα λέγαμε εξέλιξη ανάμεσα στην παραδοσιακή και την νεοτερική ποίηση, αποτελεί το ζήτημα των ειδών. Δεν θα

---

[45] Βλ. Μ. Κανατσούλη, *Ο μεγάλος περίπατος του γέλιου. Το αστείο στην παιδική λογοτεχνία,* Αθήνα, Έκφραση 1993, σελ. 19, 27, 30-39.

[46] Βλ. Λ. Αρανίτου, «Ο δημιουργός παιδικής λογοτεχνίας στα μονοπάτια του γέλιου», *Διαβάζω* (τ.χ.336), https://issuu.com/diavazo.gr/docs/aa299_issue_336, σελ. 68-70.

μπορούσαμε να πούμε ότι υπάρχει μεγάλη διαφορά στα είδη των ποιημάτων που γράφονται, αλλά αυτό που παρατηρείται είναι κάποιες προσθήκες οι οποίες κατά κύριο λόγο προήλθαν από ποιητές του εξωτερικού και εγκαθιδρύθηκαν στον ελλαδικό ποιητικό χώρο[47]. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν τα λεγόμενα «παράλογα» ή «ανόητα» ποιήματα ή όπως αλλιώς έγιναν γνωστά limericks. Οι απαρχές της δημιουργίας του είναι αμφίβολες. Αρχικά υπάρχει η πεποίθηση ότι προήλθαν από μικρά, αυτοσχέδια χιουμοριστικά τραγούδια, μια άποψη όμως που δεν φέρει επαρκείς αποδείξεις. Μια άλλη άποψη που επικρατεί είναι ότι η προσέλευση τους συνδέεται με την περιοχή Limerick της Ιρλανδίας, στην οποία όπως λέγεται κάποιοι Γάλλοι στρατιώτες απήγγειλαν παλιά λαϊκά τραγούδια. Αυτό που όμως είναι πιο πιθανό να έχει συμβεί είναι ότι τα limericks στηρίχθηκαν στις παραδοσιακές ποιητικές φόρμες των «comptines και nursery rhymes». Πρόκειται για μικρά ποιήματα τα οποία δημιούργησε ο λαός και εξαπλώθηκαν προφορικά. Κύριο χαρακτηριστικά τους είναι η οργάνωση τους γύρω από το παιχνίδι. Βέβαια, δεν περιορίζονταν μόνο στο παιχνίδι των ήχων αλλά και στο χιούμορ που προκύπτει από αυτό το παιχνίδισμα των λέξεων, το οποίο οδηγεί στην δημιουργία νέων εικόνων και προσώπων, τα οποία προσέλκυσαν τους ανθρώπους και τα παιδιά κατά τον 17ο και 18ο αιώνα[48].

Βέβαια πρωτοπόρος στο είδος ήταν ο Ed. Lear, ο οποίος έγραψε μικρά ποιήματα, αποτελούμενα από πέντε και σε πιο σπάνιες περιπτώσεις από τέσσερις στίχους, τα οποία πάντα ομοιοκαταληκτούν και έχουν ολοκληρωμένο νόημα[49]. Στην πρώιμη μορφή τους τα ληρολογήματα χαρακτηρίζονταν από άσεμνη φρασεολογία, το οποίο όμως άλλαξε ιδιαίτερα με το βιβλίο του Edward Lear, *A book of nonsense*, στο οποίο ο Lear παρουσιάζει τα ληρολογήματα, ως μικρά ποιήματα με έντονο το στοιχείο του χιούμορ. Ο Lear κατόρθωσε να δημιουργήσει έναν προσωπικό τρόπο έκφρασης, ο οποίος έμελλε να έρθει σε αντιπαράθεση με τον συντηρητικό χαρακτήρα της εποχής και να δημιουργήσει ένα τρόπο γραφής που ενέπνευσε πολλούς ποιητές ανά τα χρόνια. Στο συνολικό του έργο ο Lear έγραψε πάνω από διακόσια limerick[50]. Επιπλέον χαρακτηριστικό του συγκεκριμένου είδους είναι το γεγονός ότι ο πρώτος στίχος

[47] Βλ. Αναγνωστόπουλος, ο.π., σελ. 53.
[48] Βλ. Α. Καρακίτσιος, *Ποίηση για μικρά Παιδιά: το limerick,* Θεσσαλονίκη, Προμηθευς 1996, σελ.37-39.
[49] Βλ. Μ. Σουλιώτης, *Αλφαβητάριο για την ποίηση,* Αθήνα, Επίκεντρο 1995, σελ.195.
[50] Βλ. Α. Καρακίτσιος, *Ποίηση για μικρά παιδιά: το limerick,* ο.π., σελ. 39.

επαναλαμβάνεται στο τέλος. Στην Ελλάδα με το είδος ασχολήθηκε ο Γιώργος Σεφέρης με τις συλλογές του *Παιδικά ποιήματα με ζωγραφιές σε μικρά παιδιά*[51].

Όλα τα limericks ακολουθούν πάντα την ίδια δομή και έχουν συνήθως την ίδια μορφή. Αποτελούνται από πέντε στίχους οι οποίοι έχουν ομοιόμορφη ομοιοκαταληξία, δηλαδή ο 1ος στίχος ομοιοκαταληκτεί με τον 2ο και τον 5ο, ενώ ο 3ος με τον 4ο . Ο 1ος, ο 2ος και ο 5ος στίχος είναι τρίμετροι, ενώ ο 3ος και ο 4ος είναι δίμετροι και συνήθως πιο σύντομοι. Τα limericks συνήθως νοηματικά και θεματικά ακολουθούν την εξής φόρμα: στον 1ο στίχο συνήθως εμφανίζεται ο πρωταγωνιστής, στον 2ο στίχο γίνεται περιγραφή της ιδιότητας του ή κάποια παραξενιά ή κάποιο ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του πρωταγωνιστή ή κάποια πράξη του. Στον 3ο και 4ο στίχο ο αναγνώστης παρακολουθεί την δράση και πως το περιβάλλον αντιδρά σε αυτήν. Ο τελευταίος στίχος μοιάζει με τον πρώτο και αποτελεί το κλείσιμο της ιστορίας. Ο τελευταίος στίχος παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον καθώς σε αυτόν φανερώνεται η γλωσσοπλαστική δεινότητα του ποιητή, ο οποίος καλείται να δημιουργήσει το κατάλληλο επίθετο, που να είναι συναφές με το νόημα του ποιήματος ενώ συνάμα είναι εντυπωσιακό και πρωτότυπο[52]. Τέλος αυτό που έχει αναφερθεί από τους μελετητές είναι το γεγονός ότι τα limericks δεν γράφονται με σκοπό να επαινέσουν τους ήρωες, αλλά αναφέρονται σε καίρια θέματα, τα οποία αντιμετωπίζουν με σκανδαλώδες ή επιπόλαιο τρόπο[53].

Άλλο ένα χαρακτηριστικός τύπος ποιήματος που εντοπίζεται στην νεοτερική παιδική ποίηση είναι το χαϊκού. Τα χαϊκού απαρτίζονται από τρεις στίχους των πέντε, επτά και πέντε συλλαβών, ενώ χώρα προέλευσής του είναι η Ιαπωνία[54]. Τα βασικά χαρακτηριστικά του είναι η σύντομη έκταση, ο άμεσος τόνος, ο αυθορμητισμός και η ανάδειξη του φυσικού κόσμου. Τα πιο γνωστά δείγματα του συγκεκριμένου είδους αποτελούν τα haiku του Ιάπωνα ποιητή Issa, ο οποίος κατάφερε να αναδείξει την αρχαία μορφή του στίχου και να καταστήσει σαφές ότι αυτή χρησιμοποιήθηκε για να εκφραστούν μέσω των κατάλληλων λέξεων εμπειρίες, συναισθήματα και ένα όραμα[55].

---

[51] Βλ. Λ. Διαμαντοπούλου, «Λογοτεχνικά είδη και γένη», στο Φ. Παππάς, Α. Κατσίγιαννης & Λ. Διαμαντοπούλου, *Εισαγωγή στη Νεοελληνική Φιλολογία,* Κάλλιπος Ανοιχτές Ακαδημαϊκές εκδόσεις http://hdl.handle.net/11419/6433, σελ. 36.

[52] Βλ. Α. Καρακίτσιος, *Ποίηση για μικρά παιδιά: το limerick,* ο.π., σελ. 39-40.

[53] Βλ. J. Hawthorn, *Ξεκλειδώνοντας το κείμενο,* Ηράκλειο, Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης 1990, σελ. 86.

[54] Βλ. Λ. Διαμαντοπούλου, ο.π., σελ. 36.

[55] Βλ. D.E. Norton, *Μέσα από τα μάτια ενός παιδιού,* στο Μ. Σουλιώτης, Αθήνα, Επίκεντρο 2007, σελ. 376-377.

Το haiku αποτελεί ποιητικό είδος για ενήλικες που εμφανίστηκε τον 15ο αιώνα και αναδείχθηκε από τα έργα του Matsuo Basho τον 17ο αιώνα, . Παραδοσιακά αποτελούσε τον αρχικό στίχο «hokku» ενός ποιητικού είδους, μεγαλύτερου σε έκταση, της «renga». Τα haiku, υπό την μορφή 17 συλλαβών, εισήχθηκαν στον δυτικό πολιτισμό στις αρχές του 20ου αιώνα και αρκετοί ποιητές όπως ο A. Machado, O. Raz ή η Amy Lowell ασχολήθηκαν με την συγγραφή του. Στον ελλαδικό χώρο με την δημιουργία haiku ασχολήθηκαν οι Γ. Σεφέρης, Ζ. Λορεντζάτος, Δ. Καψάλης ή ο Γ. Ρίτσος. Τα haiku αποτελούν ανεξάρτητες ποιητικές οντότητες, μικρής έκτασης, τα οποία επικεντρώνονται συνήθως σε μικρές λεπτομέρειες που παρατηρεί κάποιος στο φυσικό περιβάλλον, όπως για παράδειγμα οι σταγόνες της βροχής ή το άνθος ενός λουλουδιού. Η θεματολογία των παραδοσιακών haiku αφορά στην ανάδειξη εποχιακών θεμάτων τα οποία χωρίζονται στις εξίς κατηγορίες:

1. Την εποχή ή το κλίμα, συχνά συναντάμε ποιήματα που αναφέρονται στις αλλαγές του καιρού ή της θερμοκρασίας
2. Την μετεωρολογία: μπορεί να γίνεται αναφορά σε βροχές, ομίχλη, στην πανσέληνο, στην πτώση χιονιού.
3. Την γεωφυσική: σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται φαινόμενα που διαμορφώνουν το έδαφος, τους λόφους ή τα ποτάμια
4. Την εθιμοτυπία: ποιήματα που αφορούν σε ήθη και έθιμα, σε εορτασμούς, σε διακοπές
5. Την ανθρώπινη δραστηριότητα: όπως για παράδειγμα την εργασία, το παιχνίδι, την συγκομιδή καρπών
6. Την πανίδα: ζώα, έντομα, ζουζούνια
7. Την χλωρίδα: την άνθιση των λουλουδιών ή την καρποφορία των δέντρων[56].

Η παραδοσιακή μορφή των haiku αποτελείται από 17 συλλαβές που διανέμονται σε τρεις στίχους των 5-7-5 συλλαβών. Αυτή η αυστηρότητας την μορφής ευνοεί την συγκέντρωση του νοήματος και την καλύτερη απόδοσή του. Παράλληλα, η παράλειψη λέξεων και ο σύντομος λόγος, βοηθούν τον αναγνώστη να συμπληρώσει ή ακόμα και να επεκτείνει το ποίημα με την φαντασία του. Αυτή η αίσθηση του ανολοκλήρωτου καθιστά τα haiku τόσο αγαπητά στους μικρούς αναγνώστες[57]. Αυτές είναι οι δύο ειδολογικές διαφορές που εντοπίζονται μεταξύ της νεοτερικής και της παραδοσιακής

[56] Βλ. Καλογήρου, ο.π., σελ. 325-327.
[57] Βλ. Καλογήρου, ο.π., σελ. 325-328.

παιδικής ποίησης. Τα δύο αυτά είδη έχουν αγαπηθεί από τα παιδιά τόσο σε παγκόσμιο όσο και σε ελληνικό επίπεδο λόγω του ιδιαίτερου ύφους και της χιουμοριστικής τους διάθεσης.

1.1Αισθητικά ρεύματα που εντοπίζονται στην ελληνική παιδική νεοτερική ποίηση

Η μεταπολεμική και μεταπολιτευτική περίοδος, οδήγησαν στην αλλαγή της ιδεολογίας και στην εμφάνιση μιας νέας ποιητικής μορφή, όπως είδαμε και παραπάνω. Οι ποιητές δημιούργησαν νέες ποιητικές μορφές, με αποτέλεσμα να μιλάμε τώρα για την νεοτερική ποίηση. Οι ποιητές στράφηκαν στις βασικές αρχές δύο αισθητικών ρευμάτων, τα οποία είχαν ήδη ασκήσει μεγάλη επιρροή στους ευρωπαίους λογοτέχνες αρκετά χρόνια πριν και δημιούργησαν αυτή τη νέα ποιητική φόρμα. Βέβαια όπως είναι φυσικό τα ρεύματα αυτά εμφανίζονται και στην παιδική νεοτερική ποίηση[58].

Το πρώτο αισθητικό ρεύμα είναι αυτό του Συμβολισμού, το οποίο αναπτύχθηκε στην Γαλλία ήδη από τον 19ο αιώνα, υποκινούμενο από την ανάγκη εύρεσης νέων ποιητικών τεχνικών, την αντίδραση στο κίνημα του άκρατου ρομαντισμού συνάμα με το πνεύμα «παρακμής» που επικρατούσε στην Γαλλία. Ο Συμβολισμός δεν περιορίζεται στην απλή αντικατάσταση της λέξης για να δηλωθεί κάτι άλλο, αλλά πρόκειται για τη χρήση μια δεδομένης εικονοποιίας με σκοπό να εκφραστούν κάποιες αφηρημένες έννοιες[59]. Η λέξη «συμβολισμός» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον ελληνικής καταγωγής Jean Moreas, ο οποίος ζούσε στο Παρίσι. Το κίνημα του Συμβολισμού στα «λογοτεχνικά μονοπάτια» εμφανίστηκε γύρω στα 1880 και ήταν εμφανώς επηρεασμένο από την θεωρία του υποσυνείδητου και άσκησε μεγαλύτερη επιρροή στην ποίηση παρά στην τέχνη της ζωγραφικής ή της μουσικής. Πατέρας του συμβολισμού θεωρείται ο Γάλλο Baudelaire, ο οποίος προσπάθησε να εντάξει στα ποιητικά δημιουργήματά του την μουσικότητα και το στοιχείο της αοριστίας. Συνοδοιπόροι σε αυτήν την προσπάθεια ήταν και άλλοι «ποιητές της παρακμής» ή όπως αλλιώς τους ονομάστηκαν «καταραμένοι ποιητές» όπως ο Stephane Mallarme, ο Paul Verlane, ο Tristan Corbiere και άλλοι πολλοί. Στην Γαλλία ο συμβολισμός ήκμασε μέχρι τις αρχές του 20ου αιώνα. Ωστόσο στην υπόλοιπη Ευρώπη όπου και εξαπλώθηκε είχε μεγαλύτερη διάρκεια[60].

Το κίνημα του Συμβολισμού εκφράστηκε με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Πρώτο χαρακτηριστικό του αποτέλεσε η μουσικότητα, το οποίο μάλιστα αποτελεί και

---

[58] Βλ. Ακριτόπουλος, ο.π., σελ. 89.

[59] Βλ. C. Charles, *Συμβολισμός*, Αθήνα, Ερμής 1978, σελ. 9-10.

[60] Βλ. Α. Γεωργιάδου, *Η ποιητική περιπέτεια μια περιδιάβαση στην νεοελληνική ποίηση μέσα από τους κυριότερους ιστορικούς σταθμούς και τα λογοτεχνικά ρεύματα,* Αθήνα, Μεταίχμιο 2006, σελ. 170-171.

πρωταρχικό μέλημα του κινήματος. Οι συμβολιστές θεωρούσαν ότι η επίτευξη της μουσικότητας μέσα στα ποιήματά τους θα επέτρεπε την προσέγγιση του «ωραίου» και θα προκαλούσε στους αναγνώστες όχι μόνο αισθητική απόλαυση αλλά και συγκίνηση. Για να μπορέσουν λοιπόν να προσδώσουν στα ποιήματά τους μουσικότητα χρειάστηκε να αξιοποιήσουν όλες τις ηχητικές και μουσικές ιδιότητες της γλώσσας του ποιήματος. Μάλιστα θεώρησαν ότι η αίσθηση που δημιουργεί ο ήχος των συμβόλων συνάμα με την απεικόνισή τους ενεργοποιούν τις αισθήσεις του αναγνώστη βοηθώντας τον έτσι μέσω των αισθήσεών του να αντιληφθεί το σύμβολο. Απόρροια λοιπόν των παραπάνω είναι η δημιουργία ποιημάτων τα οποία είναι αποτιναγμένα από τους αυστηρούς κανόνες της μετρικής και της ομοιοκαταληξίας όπως συνέβαινε στην παραδοσιακή ποίηση. Οι συμβολιστές υιοθέτησαν, λοιπόν, τον ελεύθερο στίχο ακόμα και στην συγγραφή ποιημάτων με πεζολογικό χαρακτήρα. Δεύτερο χαρακτηριστικό είναι η ιδιαίτερη δημιουργία εικόνων. Οι ποιητές του Συμβολισμού κατόρθωσαν να δημιουργήσουν εικόνες που διακρίνονται από ζωντάνια και χρώματα, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στην δημιουργία μιας υποβλητικής ατμόσφαιρας, η οποία αποδίδει στον μέγιστο βαθμό την ιδέα ή την διάθεση του ποιήματος. Το τρίτο χαρακτηριστικό αναφέρεται στον αισθητικό συγκρητισμό. Αυτό που ήθελαν οι συμβολιστές να επιτύχουν μέσω του συνδυασμού των ιδιαίτερων εικόνων και της μουσικότητας, ήταν να ενεργοποιήσουν όλες τις αισθήσεις του ανθρώπου. Αυτό βέβαια κατέστη εφικτό μέσα από την ανάμειξη τεχνικών από ολόκληρο το φάσμα των τεχνών, δημιουργώντας έτσι την λεγόμενη καθολική τέχνη. Τέλος δεν θα μπορούσαμε να παραλείψουμε την ιδιαιτερότητα της συμβολικής γλώσσας. Οι συμβολιστές, στην προσπάθειά τους να αποτυπώσουν τον κόσμο στην ολότητά του, έθεσαν την γλώσσα στην υπηρεσία αυτού του σκοπού. Έτσι και αλλιώς πίστευαν ότι η γλώσσα είναι ο κύριος εκφραστής κάποιων εντυπώσεων, της ατμοσφαιρικής διάστασης ή των ονείρων. Επομένως για να το καταφέρουν αυτό χρησιμοποίησαν τα ηχητικά- μουσικά σήματα της γλώσσας και τα τοποθέτησαν με τέτοιο τρόπο ώστε να εκφράσουν το στοιχείο του ωραίου[61].

Στην Ελλάδα το κίνημα του Συμβολισμού έκανε την εμφάνισή του στο περιοδικό *Η Τέχνη* που εξέδιδε ο Κ. Χατζόπουλος, το οποίο μάλιστα κατάφερε να μεταφέρει του ευρωπαϊκούς νεωτερισμούς στην Ελλάδα, αλλά και στο περιοδικό *Διόνυσος* του Γ.

[61] Βλ. Ε. Βογιατζάκη, *Τα αισθητικά ρεύματα στην ευρωπαϊκή και τη νεοελληνική λογοτεχνία του 19ου και του 20ου αιώνα,* Αθήνα, Gutenberg 2016, σελ. 163-165.

Καμπόση[62]. Στην Ελλάδα η πρώτη προσπάθεια γραφής με επιρροές από το κίνημα του Συμβολισμού, γίνεται το 1892 με την ποιητική συλλογή του Στέφανου Στεφάνου, με τίτλο *«Ονειρεύονται τα ρόδα».* Όμως η συλλογή αυτή δεν κατέστη ικανή να εδραιώσει το κίνημα αυτό στον ελλαδικό χώρο. Ακόμη, ο Κωστής Παλαμάς, ο ξεκίνησε να χρησιμοποιεί προσωπικά υπερβατικά σύμβολα, όπως έγινε φανερό στην ποιητική του συλλογή *«Ασάλευτη ζωή»*[63]. Βέβαια κύριος εκπρόσωπος του Συμβολιστικού κινήματος στην Ελλάδα θεωρείται ο Κωνσταντίνος Χατζόπουλος. Τους Έλληνες ποιητές που επηρεάστηκαν από το συμβολιστικό κίνημα μπορούμε να τους χωρίσουμε σε δύο μεγάλες υποομάδες. Στην πρώτη ανήκουν οι ποιητές που βρίσκονται ήδη στην ώριμη περίοδο της ζωής τους όταν κατέφθασαν στην Ελλάδα οι ιδέες του συμβολισμού, όπως είναι ο Γ. Καμπόσης, ο Λ. Πορφύρας ή Μ. Μαλακάσης. Αυτοί οι ποιητές ονομάζονται συμβολιστές. Αντίθετα στην δεύτερη κατηγορία ανήκουν όσοι βρίσκονται στην ακμή κατά τα χρόνια του Μεσοπολέμου και κατά κύριο λόγο επηρεάστηκαν από τον γαλλικό συμβολισμό όπως είναι ο Κ. Παράσχος, ο Κ. Καρυωτάκης, ο οποίος μάλιστα είχε κάνει αρκετές δημοσιεύσεις στο περιοδικό *Διάπλασις των Παίδων* και στις νεανικές του συλλογές εντοπίζει βρίσκει κανείς την συλλογή «*Τραγουδάκια για παιδιά» (1919-1922),* ή η Μ. Πολυδούρη[64]. αλλά και ο Τ. Άγρας. Ο Άγρας έκανε την εμφάνισή του στο περιοδικό *Διάπλασις των Παίδων* και στα ποιήματά του υπάρχει διάχυτη η συγκίνηση για το γκρίζο και το μουντό, υπήρχε το αίσθημα της απαισιοδοξίας, ενώ η ζωή παρουσιάζεται μονότονη, ταυτόχρονα όμως περιγράφει μια συγκίνηση για πράγματα ασήμαντα, καθημερινά που σε κάποιον άλλο περνάνε απαρατήρητα[65]. Αυτοί ονομάζονται νεορομαντικοί ή νεοσυμβολιστές[66]. Ο συμβολισμός επέβαλε νέα εκφραστικά μέσα τα οποία, εντοπίζονται έκδηλα στην νεοτερική παιδική ποίηση. Τα εκφραστικά μέσα αυτά είναι η χρήση εικόνων, σχημάτων λόγου όπως είναι η μεταφορά, οι επαναλήψεις λέξεων ή προτάσεων, οι παρηχήσεις, η κυκλική δομή ακόμα και ο ελεύθερος στίχος, όπου σε πολλές περιπτώσεις απουσιάζει και η ομοιοκαταληξία ή είναι πιο χαλαρή[67].

---

[62] Βλ. Α. Αργυρίου, *Οριακά και μεταβατικά έργα Ελλήνων πεζογράφων,* Αθήνα, Σοκόλης 1996, σελ. 42.
[63] Βλ. ΑΙ. Χουρμούζιος, *Ο Παλαμάς και η εποχή του,* τομ. Α., Αθήνα, Διόνυσος 1974, σελ. 236.
[64] Βλ. Τ. Καρβέλης, *Η νεωτερική ποίηση, θεωρία και πράξη,* Αθήνα, Κώδικας Χ.Χ. , σελ. 19.
[65] Βλ. Μ. Κανατσούλη, ο.π., 77.
[66] Βλ. Τ. Καρβέλης, ο.π., σελ. 19.
[67] Βλ. Κ.Δ. Γεωργούλης, *Ο συμβολισμός και ο καθαρός ποιητικός λόγος*, Αθήνα, Νέα Εστία 1953, σελ. 635.

Ο Ά Παγκόσμιος πόλεμος και οι ανακατατάξεις που επέφερε στην κοινωνία, δημιούργησαν κρίση αξιών, η οποία δημιούργησε έφορο έδαφος για την εναντίωση στον ορθολογισμό και την δημιουργία του κινήματος του υπερρεαλισμού. Το κίνημα αυτό έκανε την εμφάνισή του τον 20ο αιώνα και επηρέασε ρηξικέλευθά την ποίηση της Ευρώπης και κατ΄ επέκτασιν της Ελλάδας. Μετά τον Α΄ Παγκόσμιο, λοιπόν, κάτω από τις συνθήκες αμφισβήτησης που αναφέραμε, δημιουργήθηκε στην Ζυρίχη το κίνημα του ντανταϊσμού υπό την ηγεσία του Tristan Tzara. Το 1924 το κίνημα αυτό μεταφέρθηκε στο Παρίσι, όπου και δημιουργήθηκε το κίνημα του υπερρεαλισμού. Το υπερρεαλιστικό κίνημα αναπτύχθηκε κυρίως από νέους ποιητές, οι οποίοι ανήκαν στην ομάδα που διηύθυνε το γαλλικό περιοδικό Literature, το οποίο αργότερα το 1924 θα δημοσίευε το πρώτο μανιφέστο του υπερρεαλισμού από τον Andre Breton[68]. Η ονομασία του κινήματος υποδηλώνει κάτι υπερπραγματικό, που βρίσκεται εκτός πραγματικότητας ή αντιθέτως φανερώνει την απόλυτη πραγματικότητα. Στόχος του κινήματος είναι η κοινωνική βελτίωση και η απελευθέρωση του ατόμου. Παράλληλα προσπαθεί να «σπάσει» τους δεσμούς της καλλιτεχνικής διαδικασίας, μέσω της κάθαρσης του πνεύματος από μάταιες σκοπιμότητες, από οποιαδήποτε υλιστικά κίνητρα τα οποία παραπλανούν αληθινή τέχνη[69].

Ο υπερρεαλισμός ή σουρεαλισμός, όπως αλλιώς ονομάστηκε, πρωτοεμφανίστηκε το 1917 από τον G. Apollinaire, όταν, για να περιγράψει το έργο του *Les Mamelles de Tiresias,* χρησιμοποίησε τον όρο «σουρεαλιστικό δράμα». Η διαφορά των υπερρεαλιστών με τους συμβολιστές έγκειται στο γεγονός ότι οι πρώτοι είχαν την επιθυμία να απαλλαχτούν οριστικά από τους κανόνες της παραδοσιακής ποίησης, ενώ οι δεύτεροι αποτέλεσαν φορείς της αλλαγής αλλά δεν ήταν ακόμα σε θέση να προχωρήσουν σε ρηξικέλευθες αλλαγές. Σε αυτό το σημείο αρμόζει να σημειωθεί ότι το υπερρεαλιστικό κίνημα δέχτηκε μεγάλη επιρροή και διαμόρφωσε τις βασικές του θέσεις υπό την επήρεια της ψυχαναλυτικής μεθόδου του Freud. Άλλωστε δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι και ο ίδιος ο Breton υπήρξε γιατρός και μάλιστα είχε ασχοληθεί με την ψυχανάλυση. Βασική θέση, λοιπόν, του συγκεκριμένου κινήματος είναι η δυναμική του ονείρου και η πεποίθηση ότι υπάρχει μια άλλη πραγματικότητα, η οποία βρίσκεται πέρα από τα όρια της ανθρώπινης λογικής, την οποία ονόμασαν υπέρ-

[68] Βλ. Α. Γεωργιάδου, ο.π., σελ. 213.
[69] Βλ. Φ. Ρήγα, *Ελληνικός υπερρεαλισμός: ιθαγένεια και οικουμενικότητα,* Αθήνα, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο 2016, σελ. 74, 79, 107-119.

πραγματικότητα[70]. Για να μπορέσουν όμως να πλησιάσουν αυτόν τον κόσμο στα ποιήματά τους χρησιμοποίησαν δύο μέσα: την αυτόματη γραφή και την ύπνωση, έτσι ώστε να μπορέσουν να καταγράψουν τα όνειρα και το ασυνείδητο. Εμπνευστής της αυτόματης γραφής δεν ήταν άλλος από τον Breton. Η αυτόματη γραφή προσφέρει στον ποιητή την ελευθερία να παράξει έργο αυθόρμητα, δείχνοντας με αυτόν τον τρόπο το ασυνείδητό του ενώ συνάμα δεν αισθάνεται κανένα περιορισμό. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι λέξεις να τοποθετούνται με τυχαία σειρά, απόρροια του οποίου είναι οι χωρίς λογική, φανταστικές εικόνες[71].

Σε γενικές γραμμές το υπερρεαλιστικό κίνημα επιδίωξε την αλλαγή τόσο στην μορφή όσο και στο περιεχόμενο, αφού εγκαθίδρυσαν την αυτονόμηση των λέξεων, κατακερμάτισαν τους στίχους και σε πολλές περιπτώσεις δεν επεδίωξαν την σύνδεση μεταξύ των στίχων, κατήργησαν την στίξη, απελευθέρωσαν την φαντασία και κατόρθωσαν να διευρύνουν την πραγματικότητά τους. Επιπλέον στα ποιήματά τους απουσιάζει η λογική οργάνωση και το θέμα, ενώ οι λέξεις δημιουργούν ένα ξάφνιασμα στον αναγνώστη[72]. Παράλληλα οι υπερρεαλιστές θεωρούσαν πολύ σημαντικό το στοιχείο του χιούμορ. Πίστευαν ότι έχει τη δυνατότητα να απελευθερώνει τον κόσμο και ότι θα μπορούσε να αξιοποιηθεί από τους ποιητές σαν μια δίοδο προκειμένου να ξεφύγουν από τις αγωνίες και το τέλμα που μπορεί να βρίσκονται. Κατ'ουσίαν το χιούμορ αποτελεί για τους υπερρεαλιστές ένας τρόπος επικοινωνίας μεταξύ του πραγματικού κόσμου με τον κόσμο των ονείρων και ένα μέσο ανατροπής του πρώτου[73].

Ο Υπερρεαλισμός στην Ελλάδα εμφανίστηκε σχεδόν μια δεκαετία αργότερα, από ότι στην Ευρώπη, με κύριο εκπρόσωπό του τον Ανδρέα Εμπειρίκο. Βέβαια λόγων των διάφορων κοινωνικοπολιτικών εξελίξεων στην χώρα, καθώς η χώρα βρίσκεται προ των πυλών την δικτατορίας του Μεταξά, η έλευση του Υπερρεαλιστικού κινήματος στον Ελλάδα δεν μπόρεσε να εδραιωθεί εύκολα. Μάλιστα αρχικά αποτέλεσε μίμηση των ξενόφερτων τάσεων και δεν κατάφερε να βρει υποστηρικτές στην ούτε στον τύπο αλλά ούτε στους κριτικούς που ασχολούνταν με την λογοτεχνία. Σημείο καμπής για την εδραίωση του Υπερρεαλιστικού κινήματος, αποτελεί η «Γενιά του 30», η οποία

---

[70] Οδ. Ελύτης, *Ανοιχτά χαρτιά,* Αθήνα, Ίκαρος 1996, σελ. 150-153.
[71] Βλ. C.W.E. Bigsby, «Νταντά και Σουρεαλισμός», *Η γλώσσα της Κριτικής,* Αθήνα, Ερμής 1974, σελ. 102.
[72] Βλ. Ερ. Καψωμένος, «Το υπερρεαλιστικό κείμενο. Προβλήματα θεωρίας και μεθόδου», στο Γ.Η. Παππάς, *Περί τεχνών*, Πάτρα, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων 2005, σελ. 10.
[73] Βλ. Ε. Βογιατζάκη, ο.π., σελ. 216-217.

υιοθέτησε και ενσωμάτωσε στην ποίησή της πρότυπα από το εξωτερικό. Με αυτό τον τρόπο ο υπερρεαλισμός, απαλλαγμένος από τις κοινωνικές και πολιτικές του διαστάσεις, κατάφερε να ενσωματωθεί και να εδραιωθεί στην ελληνική ποιητική πραγματικότητα[74]. Μέχρι τότε αν και είχαν σημειωθεί κάποιες προσπάθειες ανανέωσης της ποίησης, καμία δεν κατάφερε να αλλάξει τα χαρακτηριστικά της. Αντιθέτως, οι ποιητές παρέμεναν πιστοί στην χρήση του έμμετρου λόγου, η γλώσσα που χρησιμοποιούσαν ήταν περιγραφική και η συντακτική δομή δεν κατόρθωσε να ξεφύγει από τους αναπόδραστούς περιορισμούς που δημιουργούσαν οι μετρικοί κανόνες, το οποίο αποτέλεσε και το βασικό «στόχο» του υπερρεαλιστικού κινήματος. Το κίνημα δηλαδή επικεντρώθηκε στην δημιουργία ενός ρήγματος του έμμετρου λόγου, με την καθιέρωση του ελεύθερου στίχου. Το γεγονός αυτό διεύρυνε τα εκφραστικά μέσα των ποιητών. Επιπρόσθετα, το κίνημα στηριζόμενο στην θεωρία του ασυνείδητου, η οποία υποστήριζε ότι την πραγματικότητα δεν μπορεί ο άνθρωπος να την γνωρίσει μόνο με την γνώση της λογικής, υποστήριξε ότι για να αντιληφθεί ο άνθρωπος τον κόσμο συνολικά και ολοκληρωμένα είναι αδήριτη ανάγκη να απελευθερώσει τις αμέτρητες δυνατότητες της ψυχής. Όπως είναι εύκολο να αντιληφθεί κανείς, η επίδραση που άσκησε το υπερρεαλιστικό κίνημα στην νεοτερική ποίηση επηρέασε την πορεία της και σε παγκόσμιο επίπεδο[75].

Η επιρροή του υπερρεαλιστικού κινήματος όσον αφορά στην νεοτερική ποίηση γενικά αλλά και στην παιδική νεοτερική ποίηση ειδικά, εντοπίζεται τόσο στα εξωτερικά όσο και στα εσωτερικά χαρακτηριστικά του ποιητικού λόγου. Αρχικά, υπό την επιρροή αυτή οι ποιητές της παιδικής νεοτερικής ποίησης μπορέσαν να απαλλαχθούν από την αυστηρή δομή που επέβαλε ο παραδοσιακός τρόπος γραφής και να δημιουργήσουν ποιήματα που δεν έχουν μία συγκεκριμένη δομή, δεν είναι δηλαδή απαραίτητο να υπάρχει αρχή, μέση και τέλος στο ποίημα. Επιπλέον, παρατηρείται το φαινόμενο του κατακερματισμού των στίχων, καθώς πολλές φορές το νόημα ολοκληρώνεται στον επόμενο στίχο. Παράλληλα υπό την επίδραση των υπερρεαλιστικών ιδεών τα περισσότερα παιδικά νεοτερικά ποιήματα ξεφεύγουν από τους κανόνες της μετρικής, τα ποιήματά τους δεν διατηρούν συνεχώς το ίδιο μέτρο σε όλη την έκταση του ποιήματός του αλλά υιοθετούν τον ελεύθερο στίχο. Τέλος, η επίδραση του

[74] Δ. Αναγνωστοπούλου, *Η ποιητική του έρωτα στο έργο του Ανδρέα Εμπειρίκου,* Αθήνα, Ύψιλον 1990, σελ. 27.
[75] Βλ. Θ. Τσιατσίκας, ο.π., σελ. 46-47

υπερρεαλισμούς στα παιδικά νεοτερικά ποιήματα διακρίνεται από το γεγονός ότι τα ποιήματα παρουσιάζουν έντονα το στοιχείο της φανταστικού και προσπαθούν να δημιουργήσουν μέσω αυτού ένα καινούργιο κόσμο[76].

[76] Βλ. Θ. Τσιατσίκας, ο.π., σελ. 46-47

Κεφάλαιο 2ο: Λιάνα Αρανίτου, Παυλίνα Παμπούδη, Θέτη Χορτιάτη και Παιδική Νεοτερική ποίηση

2.1 Η περίπτωση της Θέτη Χορτιάτη

Η παιδική νεοτερική ποίηση μπορεί να μετρά λίγο χρόνο ύπαρξης, έχει ξεκινήσει να κερδίζει έδαφος με όλο και περισσότερους ποιητές να στρέφονται προς αυτήν. Χαρακτηριστικό παράδειγμα νεοτερικής ποιήτριας αποτελεί η Θέτη – Πελαγία Παρμενίδου, ή όπως είναι γνωστή στον καλλιτεχνικό χώρο με το ψευδώνυμο Θέτη Χορτιάτη. Η Θέτη Χορτιάτη γεννήθηκε στην Θεσσαλονίκη, όπου και κατοικεί μέχρι και σήμερα, και έχει γράψει 28 βιβλία, τρία σχετικά με την ποίηση, δύο μυθιστορήματα για μεγάλους, τρεις νουβέλες και 20 παιδικά βιβλία. Το 1978 τιμήθηκε από τον Κύκλο του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου με το Β΄ βραβείο για την ποιητική συλλογή της *Τα μήλα, τα φύλλα*, ενώ δύο χρόνια αργότερα έλαβε τιμητική διάκριση για το βιβλίο της *«Τα δέντρα μας» (1996).* Το 1988 λαμβάνει το βραβείο Πηνελόπη Μαξίμου από το Κ.Ε.Π.Β για το βιβλίο *«Ο δάσκαλος με το βιολί και το αστέρι» (1996)* και μερικά χρόνια αργότερα, το 1997, τιμήθηκε για την συνολική προσφορά του έργου της με το βραβείο «Πηνελόπη Δέλτα». Από τις πιο γνωστές παιδικές ποιητές συλλογές της είναι *ο Αλέξης ο παλαβολέξης (1994), Παιχνιδόλεξα* και *Φρούλου! Φρούλου! Φρέλα! Να' ταν ο χαλβάς ή τρέλα (2000).* Εκτός από την ποίηση έχει ασχοληθεί με τη συγγραφή μυθιστορημάτων, όπως είναι το *«Ημερομηνία της λήξης» (2003) ή «Το τυχερό της Θάλειας» (1998),* ενώ έχουν ασχοληθεί και με την ανθολόγησή με το έργο της «Ανθολογία *παιδικής ποίησης»* το 2000[77].

Η Θέτη Χορτιάτη έχει μία μοναδική ικανότητα, ένα χάρισμα, να δημιουργεί παίζοντας με τις λέξεις. Οι ποιητικές δημιουργίες της εντάσσονται στην άλογη ποίηση, καθώς όπως και η ίδια έχει πει «παίζω με ένα κυνηγητό λέξεων, ήχων, ρυθμών σκαλίζοντας μέσα στους θησαυρούς της γλώσσας μας. Λέξη με τη λέξη περνώ αρμαθιές άλλοτε με κάποιο συνειρμό, άλλοτε με ένα πέταγμα στο χώρο του παράλογου ή του φανταστικού, ανάμεσα σε νέα και παλιά γλωσσικά τεχνάσματα»[78.] Χρησιμοποιεί λέξεις ομώνυμες ή λέξεις που ανήκουν στην ίδια οικογένεια λέξεων και δημιουργεί παιχνίδια με λέξεις σε έμμετρο λόγο. Τα παιχνίδια αυτά δεν περιορίζονται μόνο σε επίπεδο έκφρασής, αλλά και περιεχομένου. Η ποιήτρια μέσα από αυτά τα παιχνίδια το παιδί απελευθερώνεται,

[77] Βλ. http://www.ekebi.gr/frontoffice/portal.asp?cpage=NODE&cnode=462&t=2443
[78] Βλ. Θ. Χορτιάτη, *Παιχνιδόλεξα,* Αθήνα, Κέδρος 2003, σελ. 7

οξύνεται ο νους τους, η εφευρετικότητά του και η φαντασία. Τέτοιο χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η συλλογή της με τίτλο *Παιχνιδόλεξα.* Στην συλλογή αυτή τα ποιήματα παραμένουν αρκετά κοντά με τον παραδοσιακό ρυθμό, μέσω της διατήρησης του μέτρου, το οποίο κάποιες φορές παραμένει ελεύθερο, ενώ συνάμα «παίζει» με την ομοιοκαταληξία. Βέβαια, όπως είναι αναμενόμενο, τα ποιήματα αυτά έχουν ως βάση δημιουργίας το στοιχείο του παράλογου και του απίθανου, ενώ διαθέτουν έντονο το στοιχείο του χιούμορ. Συχνά η ποιήτρια χρησιμοποιεί επαναλήψεις συμφώνων προκειμένου να προσδώσει μουσικότητα στα ποιήματά της, ταυτόχρονα προσδίδει χιούμορ.

Ο βασικότερος σκοπός της ποίησης της Χορτιάτη είναι η επαναληπτικότητα αφού το παιδί μέσα την επανάληψη των ίδιων ήχων ψυχαγωγείται και διασκεδάζει[79]. Συνάμα, τα ποιήματά της πολλές φορές έχει χαρακτηριστεί ότι αναδεικνύει την ευαισθησία, το παραλογισμό και τον δυναμισμό που κρύβουν οι λέξεις. Ένα ίδιον της γραφής είναι η δημιουργία λέξεων- υβριδίων, οι οποίες δεν υπάρχουν στην πραγματικότητα και έχουν ως σκοπό να συνδράμουν μιας χιουμοριστικής διάθεσης. Όλα τα παραπάνω φανερώνουν ότι ο κύριος στόχος της ποίησής της είναι η εκπλήρωση της παρήχησης και της ομοηχίας, ο ήχος δηλαδή υπερτερεί του νοήματος. Παράλληλα με δεξιοτεχνία δημιουργεί μεταφορές, παρομοιώσεις ή προσωποποιήσεις. Ο λόγος που η ποίησή της είναι τόσο αγαπητή στα παιδιά είναι γιατί καταφέρνει να δημιουργήσει ποιήματα που λαμβάνουν υπόψιν τις ανάγκες της ηλικιακής ομάδας στην οποία απευθύνεται και καταφέρνουν να εναρμονίζονται με τα ψυχικά, νοητικά και οποιαδήποτε ειδικά χαρακτηριστικά που έχει ένα παιδί. Έτσι ο μικρός αναγνώστης αισθάνεται ότι μπορεί να συμμετάσχει σε αυτή την συνδιαλλαγή και την επικοινωνία, την οποία αναπτύσσει με το ποίημα[80]. Αυτές οι επιλογές της είναι λογικές, αν αναλογιστεί κανείς την αγάπη που έχει η ίδια στα παιδιά. Σε ένα άρθρο της στο περιοδικό «*Διαδρομές*», χαρακτήρισε τα παιδιά ως «γλωσσικές ιδιοφυίες», καθώς έχουν την ανάγκη να παίξουν με το λόγο, έτσι ώστε και τα ίδια να εμπλουτίσουν τον δικό τους λόγο αλλά και η ίδια η γλώσσα να εμπλουτιστεί. Πιστεύει, λοιπόν, ότι αυτή η ανάγκη για το παιχνίδι αυτό μπορεί να

---

[79] Βλ. Μ. Γ. Μερακλής, *Πέντε λαογραφικά δοκίμια για την Γλώσσα και την Ποίηση,* Αθήνα, Φιλοππότη 1985, σελ. 45-48

[80] Βλ. Χ. Σταυρίδου & Ευ. Κυβιρτζίκης, «Παιχνίδια με τις λέξεις: Η περίπτωση της Θέτης Χορτιάτη» , *Διαδρομές* (τ.χ. 108), https://www.zarifeios.gr/dimosieuseis-ekpaideutikwn-menou/45-%CE%B1%CF%81%CE%B8%CF%81%CE%BF-%CF%83%CF%84%CE%BF-%CF%80%CE%B5%CF%81%CE%B9%CE%BF%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CE%BF-%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CE%B4%CF%81%CE%BF%CE%BC%CE%B5%CF%83.html

καλυφθεί μέσα από τα βιβλία, είτε πρόκειται για πεζογραφήματα είτε για ποίηση. Έχοντας ως γνώμονα αυτή την σκέψη δημιουργεί ευφάνταστα και πρωτότυπα ποιήματα για παιδιά[81].

Βέβαια δεν θα μπορούσε κανείς να μην μιλήσει για την κοινή λογική που διακρίνεται στην προσωπική της έκφραση. Δηλαδή σε όλα της τα ποιήματα η Χορτιάτη εντοπίζει κανείς μια ευδιάκριτη υπεροχή του ήχου έναντι του νοήματος, με αποτέλεσμα οι στίχοι και κατ ’επέκτασιν ολόκληρο το ποίημα προσδιορίζονται ηχητικά και όχι νοηματικά. Το ποιητικό εγώ και η νοηματοδότηση των στίχων περιορίζεται, αν δεν εκλείπει τελείως, λόγω της υπέρμετρης χρήσης των δομών της γλώσσας συνάμα με το στοιχείο του απροσδόκητου και του χιουμοριστικού στοιχείου. Βέβαια εδώ αξίζει να σημειωθεί ότι η επικράτηση του ήχου στα ποιήματά της ως επί το πλείστον περιορίζεται στις λέξεις και σπανίως εξαπλώνεται στα όρια του στίχου έτσι ώστε να υπάρξει μία ενιαία ενότητα. Όμως παρόλο που η γραφή της δεν έχει ένα καθιερωμένο άξονα η νόημα, η ποιήτρια καταφέρνει να κρατήσει άρρηκτη την επικοινωνία της με τον μικρό αναγνώστη. Και αυτό το κατορθώνει με το να δημιουργεί μία πραγματικότητα όπου συνυπάρχουν τα στοιχεία του άλογου, του φανταστικού και του πραγματικού, γεγονός που συμβαδίζει με την σκέψη του μικρού παιδιού. Έπειτα, στα ποιήματά της κυριαρχεί η προσωπική χρήση της γλώσσας, γεγονός που συμβαδίζει με την ιδιαίτερη σχέση που αναπτύσσουν τα παιδιά όταν ξεκινούν να μυούνται αλλά και να κατακτούν την γλώσσα. Η Χορτιάτη εντέχνως συνυπολογίζει την φαντασία και τον αυθορμητισμό που χρησιμοποιούν τα παιδιά καταφέρνοντας με αυτόν τον τρόπο να δείξει στα παιδιά ότι η διαδικασία που αναφέραμε παραπάνω είναι ευχάριστη και παιγνιώδης[82].

2.2. Η περίπτωση της Παυλίνας Παμπούδη

Μία ακόμα σημαντική ποιήτρια της παιδικής νεοτερικής ποίησης αποτελεί η Παυλίνα Παμπούδη. Γεννημένη στην Αθήνα το 1948, σπούδασε στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών, ενώ ταυτόχρονα παρακολουθούσε μαθήματα μαθηματικών και ζωγραφικής. Αργότερα φοίτησε και στο Byahm Show κολέγιο του Λονδίνου. Έχουν εκδοθεί 15 ποιητικές συλλογές, μυθιστορήματα, μεταφράσεις, βιβλία με πεζά κείμενα και 40 παιδικά βιβλία. Η Παμπούδη έχει κάνει επιμέλεια σε πολλές συλλογές, αλλά και μεταφράσεις ξένων έργων όπως είναι οι *«Μεγάλες προσδοκίες»* του Charles

[81] Βλ. Θ. Χορτιάτη, «Το κυνήγι των πνευματικών θησαυρών στη μαγική χώρα που τη λεν Βιβλιοθήκη», *Διαδρομές* (τ.χ. 13), σελ. 55-56.
[82] Βλ. Α. Καρακίτσιος, Σύγχρονη παιδική ποίηση, ο.π., σελ. 229-231.

Dickens ή τα *«Ποιήματα»* του Tomas Eliot ή ακόμα και την *«Αλίκη στην χώρα των θαυμάτων»* του Lewis Carrol. Επιπλέον, πολλά από τα έργα της έχουν μεταφραστεί σε πολλές γλώσσες όπως είναι τα ισπανικά, αγγλικά, ιταλικά, γαλλικά, βουλγαρικά, τα πολωνικά και τα ρουμανικά83. Όσον αφορά στα έργα της για παιδιά ειδική μνεία έχει γίνει από μελετητές και κριτικούς για τις συλλογές *«Με το Άλφα και το Βήτα»*, *«Με το Ένα και το Δύο»,* η οποία μάλιστα αποτελεί και το αντικείμενο μελέτης της δεδομένης εργασίας, αλλά και η σειρά με τα χρώματα όπως είναι η *«Η κόκκινη ιστορία», «Η μπλε ιστορία» ή «Η μωβ ιστορία».* Έπειτα ακολουθεί η σειρά με τα 3 βιβλία *«Το σκυλοβιβλίο», « Το γατοβιβλίο» και «Το ποντικοβιβλίο»*, ενώ τελευταία της συλλογή αποτελεί η *«Παραμυθοτράγουδα και καληνύχτες»*, ενώ εκδίδει και το ηλεκτρονικό περιοδικό *Περί ου*[84].

Η ποίηση της Παυλίνας Παμπούδη είναι τολμηρή και δοσμένη με ξεχωριστή δεξιοτεχνία. Στα ποιήματά της εντοπίζει κανείς ένα ενήλικα και ένα παιδί που συνυπάρχουν στο ίδιο σώμα, στην ίδια ψυχή. Αυτός είναι και ο λόγος που με τα ποιήματά της καταφέρνει να κερδίσει τόσο το ενήλικο όσο και το παιδικό κοινό. Η ποίηση της είναι πάντα διαχρονική και καταφέρνει να γοητεύσει τον αναγνώστη της. Μάλιστα όταν αυτή απευθύνεται σε παιδιά, είναι δοσμένη με χιούμορ και μέσα τους ο κόσμος της φαντασίας και την πραγματικότητας μπερδεύονται με τέτοιο τρόπο που είναι δύσκολο κάποιος να τα ξεχωρίσει. Η ικανότητα της να χρησιμοποιεί τον λόγο και τις λέξεις με έναν τόσο ιδιαίτερο και περίτεχνό τρόπο, καθιστά τις συλλογές της πολύτιμο εργαλείο για κάθε εκπαιδευτικό, ο οποίος προσπαθεί να μυήσει τους νεαρούς μαθητές του στον φανταστικό κόσμο της ποίησης και να τους αποκαλύψει ότι η μάθηση μέσω της ποίησης μπορεί να είναι δημιουργική, ευφάνταστη και αποκαλυπτική85. Η ίδια έχει πει για την ποίηση ότι είναι λέξεις και φράσεις που μπορούν, θα μπορούσαν ή που «κόβουν» την ανάσα, είναι φορτισμένες με συναισθήματα, σκέψεις και αντιλήψεις τις οποίες εκφράζουν σε μικρές ομάδες λέξεων. Υποστηρίζει ότι η ποίηση πρέπει να είναι απαλλαγμένη από την ρητορεία, καθώς οι ποιητές δεν χρειάζεται να πείσουν τον αναγνώστη τους για το οτιδήποτε. Η ποίηση, θεωρεί, ότι είναι ένας εσωτερικός μονόλογος, βαθύς, συναισθηματικός και ουσιαστικός[86]. Επιπρόσθετα, για την

---

[83] Βλ.http://www.ekebi.gr/frontoffice/portal.asp?cpage=NODE&cnode=462&t=377 .
[84] Βλ. Α. Καρακίτσιος, *Σύγχρονη παιδική ποίηση,* ο.π., σελ. 213.
[85] Βλ. Χ. Κόλλια, «Διαβάζοντας την Παυλίνα Παμπούδη», *Fractal.* Αναρτήθηκε στις 8/06/ 2016 στο https://www.fractalart.gr/diavazontas-pavlina-pampoudi/.
[86] Βλ. Π. Παμπούδη, «Τι να είναι άραγε η ποίηση;», *Περί ου.* Αναρτήθηκε στις 27/08/2022 στο https://www.periou.gr/%cf%80%ce%b1%cf%85%ce%bb%ce%af%ce%bd%ce%b1-

Παμπούδη η ποίηση είναι μία παραμυθία, δηλαδή μια παρηγοριά. Αρχικά δημιουργήθηκε για να μπορέσει να ξορκίσει τον φόβο και να ευχαριστήσει τις δυνάμεις τις φύσης. Αργότερα, συνέβαλε στο ξεσηκωμό των λαών σε νικηφόρες μάχες και πολέμους. Στις μέρες μας θεωρεί ότι η ποίηση λειτουργεί ακόμα σαν παρηγοριά για τα συμβάντα τους παρελθόντος και του παρόντος, στηριζόμενη σε ψυχαναλυτικές θεωρίες και απευθυνόμενη σε ένα ευρύτερο κοινό[87]. Μάλιστα όλες αυτές οι πεποιθήσεις της ποιήτριας σχετικά με τον ποιητικό λόγο και την ποίηση γενικότερα, γίνονται εμφανείς μέσα από τις ποιητικές της συλλογές. Αρχικά, η πρώτη της συλλογή *«Με το Άλφα και το Βήτα»* ανήκει στης κατηγορία των έμμετρων διδακτικών βιβλίων αφού ο ποιητικός λόγος χρησιμοποιείται ως αρωγός στην διδακτική της γλώσσας. Αυτός είναι και λόγος που στην συγκεκριμένη συλλογή τα ποιήματα είναι εκτενή. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η συλλογή να αποτελείται κυρίως από πληθώρα ομοιοκατάληκτων στίχων, οι οποίοι βοηθούν στην ανάδειξη των γραμμάτων της Άλφα βήτα. Σε αυτή την συλλογή μπορεί να εντοπίσει κανείς πως η ποιήτρια έχει εντέχνως «αναμείξει» τα μορφολογικά χαρακτηριστικά της ποίησης με χιουμοριστικά στοιχεία και στοιχεία από την παρωδία. Επιπρόσθετα, για να μπορέσει να αναδειχθεί το εκάστοτε γράμμα του αλφάβητου οδηγεί την Παμπούδη στην δημιουργία περίτεχνων παρηχήσεων, συνηχήσεων και ομόηχων δοσμένων με μία δόση χιούμορ, δημιουργώντας έτσι ένα γλωσσικό ποιητικό παιχνίδισμα. Παράλληλα κατά κύριο λόγο επιλέγει να προσωποποιήσει ζώα και να τους προσδώσει ανθρώπινα χαρακτηριστικά, τα οποία μέσα από εικόνες που προκύπτουν μέσα από συνειρμούς και συμβάντα χωρίς παράλογα ή ακόμα και άλογα καταφέρνουν να γίνουν φορείς των γραμμάτων αυτών. Το στοιχείο του χιούμορ βέβαια κυριαρχεί σε όλες τις παιδικές ποιητικές συλλογές της Παμπούδη, όπως φαίνεται και από την συλλογή των ιστοριών με τα χρώματα. Η ποιήτρια χρησιμοποιώντας μια εξαιρετική ομοιοκαταληξία σε συνδυασμό με πλούσιες εικόνες καταφέρνει να αναδείξει ένα διαφορετικό χρώμα κάθε φορά. Οι ιστορίες χτίζονται γύρω από ένα θέμα, το οποίο προσεγγίζεται με ήρωες καθημερινούς ανθρώπους στους οποίους συμβαίνουν διάφορα κωμικοτραγικά γεγονότα. Τέλος, συχνά η Παμπούδη καταφέρνει να

%cf%80%ce%b1%ce%bc%cf%80%ce%bf%cf%8d%ce%b4%ce%b7-%cf%84%ce%b9-%ce%bd%ce%b1-%ce%b5%ce%b9%ce%bd%ce%b1%ce%b9-%ce%b1%cf%81%ce%b1%ce%b3%ce%b5-%ce%b7-%cf%80%ce%bf/.

[87] Βλ. Π. Παμπούδη, «Ποίηση και παραμύθι», *Περί ου*. Αναρτήθηκε στις 20/08/2022 στο https://www.periou.gr/%cf%80%ce%b1%cf%85%ce%bb%ce%af%ce%bd%ce%b1-%cf%80%ce%b1%ce%bc%cf%80%ce%bf%cf%8d%ce%b4%ce%b7-%cf%80%ce%bf%ce%af%ce%b7%cf%83%ce%b7-%ce%ba%ce%b1%ce%b9-%cf%80%ce%b1%cf%81%ce%b1%ce%bc%cf%8d%ce%b8%ce%b9/

«κερδίσει» το παιδικό κοινό επιλέγοντας να δημιουργήσει ποιήματα από μία οπτική, η οποία ταυτίζεται με την ονειρική- φαντασιακή αντίληψη του μικρού παιδιού για τον κόσμο. Και αυτό φανερώνεται ξεκάθαρα στην συλλογή της « Παραμυθοτράγουδα και καληνύχτες». Σε αυτή την συλλογή η ποιήτρια χρησιμοποιώντας απλό και μεστό λόγο, κατορθώνει να δημιουργήσει μια σειρά από διαδοχικές εικόνες οι οδηγούν τους νεαρούς αναγνώστες σε ένα κόσμο ονειρικό και φανταστικό. Επίσης, η γραφής είναι φανερό ότι φτάνει στα όρια της απλοϊκότητας, αφού έχει ως σκοπό να δημιουργήσει ένα ύφος που να ταιριάζει το ύφος του μικρού παιδιού. Αυτό όμως δεν την σταματά από τον να εμπλουτίσει τους στίχους της με γλωσσικά παιχνίδια, με επαναλήψεις και ομοιοκαταληξία προκείμενου να δημιουργήσει μια ονειρική ατμόσφαιρα με στοιχεία κωμικά στοιχεία[88].

2.3. Η περίπτωση της Λιάνας Αρανίτου

Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και η τελευταία συγγραφέας, που εξετάζουμε στην δεδομένη εργασία, η Λιάνα Αρανίτου. Η ίδια ασχολήθηκε κατά κύριο λόγο με την συγγραφή παιδικών βιβλίων και ποιημάτων για παιδιά. Με την συλλογή της 19 παράλογα και ένα με 2 άλογα, εντάσσεται στις σύγχρονες συγγραφείς που έχουν ασχοληθεί με τα λεγόμενα limerick, χαρακτηριστικό είδος της παιδικής νεοτερικής ποίησης. Η συλλογή αυτή αποτελείται από 20 ποιήματα που χαρακτηρίζονται από αρτιότητα, η ποιήτρια έχει επιλέξει πολύ προσεκτικά το λεξιλόγιο της προκειμένου να μπορέσει να δώσει στο παιδί ερεθίσματα και να εξασκηθεί στις λογοπλαστικές του ικανότητες. Συνάμα έχει κατορθώσει να συνδυάσει με δεξιοτεχνία το λογικό και το παράλογο, το πιθανό και το απίθανο[89.] Η ίδια έχει δηλώσει ότι οι ποιητές ειδικά, αλλά και ο κάθε δημιουργός που ασχολείται με την παιδική λογοτεχνία πρέπει να δημιουργούν εικόνες που να μην επιδέχονται καμία λογική επεξήγησή. Η ποίηση θα πρέπει να λειτουργεί σαν μια πόρτα στον κόσμο του παράλογου και του ασυνήθιστου, έτσι ώστε να μπορέσουν τα παιδιά να εξασκηθούν σε αυτό. Να συνδιαλλαγούν με το ά-λογο του κόσμου και να αναπτύξουν την φαντασία τους. Βέβαια, αυτό θα γίνει έχοντας ως σύμμαχο το χιούμορ, προκειμένου τα παιδιά να μάθουν γελώντας. Ξεκινώντας από κάτι οικείο και γνωστό για το παιδί, με δίαυλο το χιούμορ το βοηθάμε

[88] Βλ. Α. Καρακίτσιος, ο.π., 2006, σελ. 213-218.
[89] Βλ. Β. Δ. Αναγνωστόπουλος, «Λίμερικ και Παιχνίδόλεξα» *Διαδρομές,*(τ.χ. 11), Αθήνα 1988, σελ. 200.

να μάθει το άγνωστο, αυτό που το φοβίζει, ενώ ταυτόχρονα καλλιεργείται και η δική του αίσθηση του χιούμορ[90].

Η συγκεκριμένη ποιητική συλλογή της Αρανίτου μπορεί να χαρακτηριστεί και ως ένα μικρό Λεύκωμα, καθώς εμπεριέχονται σε αυτό 20 ποιήματα συνοδευόμενα από τις αντίστοιχες εικόνες, τις οποίες και επιμελήθηκε ο γνωστός εικονογράφος Στάθης[91]. Βέβαια το γεγονός ότι υπάρχει αντιστοιχία των ποιημάτων με τις εικόνες δεν είναι τυχαίο, αφού σε αυτή την περίπτωση η εικόνα και το ποιητικό κείμενο λειτουργούν αλληλένδετα και συμπληρώνουν αμφίδρομα το νόημα τους, ξεφεύγοντας έτσι από απλές αριθμητικές ισοδυναμίες. Η επιλογή της Αρανίτου να συνθέσει limericks δεν είναι τυχαία, καθώς η ίδια έχει μελετήσει αρκετά τον E. Lear και τον L. Carrol, γεγονός που φανερώνεται και στην συγκεκριμένη συλλογή. Βέβαια η ίδια στην συλλογή της έχει κάνει μία επιλογή που την έχει διαφοροποιήσει από τους παραπάνω και αυτή δεν είναι άλλη από το να τοποθετήσει ως πρωταγωνιστές ως επί το πλείστον ζώα και όχι ανθρώπους όπως συνήθιζαν οι Lear και Carrol. Επέλεξε λοιπόν να τοποθετήσει ως πρωταγωνιστές ζώα, στα οποία μάλιστα απέδωσε και ανθρώπινες ιδιότητες, και αυτή είναι η επιλογή μόνο συνειδητή θα μπορούσε να χαρακτηριστεί, καθώς η ίδια γνωρίζει ότι η τοποθέτηση ζώων στην θέση των ηρώων θα κεντρίσει το ενδιαφέρον των παιδιών. Έτσι, λοιπόν, βλέπουμε στα ποιήματά της τα ζώα να μιλούν, να εμπλέκονται σε επεισόδια είτε απρόσμενα είτε αυτά που έχουν το στοιχείο του απροσδόκητου. Άλλο ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της γραφής της Αρανίτου που είναι διάχυτο σε αυτή την συλλογή είναι η ύπαρξη οπτικών εικόνων και σπανιότερα ακουστικών ή μεικτών ενώ οι νοητικές εικόνες είναι σχεδόν δεν υπάρχουν. Αυτό συμβαίνει γιατί η ποιήτρια παίζει με τις λέξεις δημιουργώντας ζευγάρια λέξεων, τα οποία και αυτά με την σειρά τους συμβάλουν στην δημιουργία άλλων ζευγαριών λέξεων τα οποία είτε συνδέονται συνειρμικά είτε εικονικά- χρωματικά. Βέβαια οι εικόνες αυτές βοηθούν στην δημιουργία ενός χιουμοριστικού κλίματος. Τέλος, είναι απαραίτητο να αναφερθεί η άνεση με την οποία η ποιήτρια δημιουργεί σύνθετα επίθετα τα οποία εντοπίζονται στους τελευταίους στίχους των ποιημάτων της. Τα επίθετα αυτά όχι μόνο φανερώνουν τις γλωσσοπλαστικές ικανότητες της ποιήτριας αλλά και η περίτεχνη σύνδεση τους με το νόημα ολόκληρου του ποιήματος[92]

---

[90] Βλ. https://issuu.com/diavazo.gr/docs/aa299_issue_336
[91] Βλ. Α. Καρακίτσιος, ο.π., 2006, σε. 269.
[92] Βλ. Α. Καρακίτσιος, ο.π., 1996, σελ. 63-67.

2.4 Λόγοι επιλογής των ποιητριών

Η εργασία, λοιπόν, θα ασχοληθεί με την μελέτη ποιημάτων των τριών προαναφερθεισών ποιητριών. Τα ποιήματα αντλούνται από τις εξής ποιητικές συλλογές: *19 παράλογα και ένα με 2 άλογα* της Λιάνας Αρανίτου, Τα λέω τ' ουρανού της Θέτη Χορτιάτη και *Με το ένα και το δύο* της Παυλίνας Παμπούδη. Οι συλλογές αυτές αποτελούν αντιπροσωπευτικά παραδείγματα της παιδικής νεοτερικής ποίησης, καθώς όχι μόνο αντικατοπτρίζονται σε αυτά όλα τα χαρακτηριστικά της σύγχρονης παιδικής ποίησης αλλά κάποια ανήκουν σε υποείδη της που είναι σημαντικό να γνωρίσουν και να πειραματιστούν με αυτά τα παιδιά. Η επιλογή των συγκεκριμένων ποιητριών δεν είναι τυχαία, καθώς και οι τρεις έχουν χαράξει μία σπουδαία πορεία στον χώρο της λογοτεχνίας, τόσο για ενήλικες όσο και για παιδιά, έχουν εισάγει νέες μεθόδους και τεχνικές μέσα στα ποιήματά τους, οι οποίες αφουγκράζονται τις ανάγκες του νεαρού αναγνώστη, στην δεδομένη περίπτωση. Μάλιστα, έχουν γίνει αντικείμενο μελέτης και συγγραφής άρθρων, λόγω της ιδιοτυπίας της γραφής τους και των οφελών που έχει αυτή για τα παιδιά. Επομένως έκρινα ότι θα ήταν ωφέλιμο για τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με τον τρόπο γραφής των συγκεκριμένων ποιητριών και να γνωρίσουν την παιδική νεοτερική ποίηση μέσα από αυτές.

Βέβαια, δεν γίνεται να αγνοήσουμε το γεγονός ότι όλες τους είναι γυναίκες. Τα τελευταία χρόνια παρατηρούνται όλο και περισσότερες έρευνες αναφορικά με την «γυναικεία γραφή» και τη θέση της γυναίκας ως δημιουργού παιδικής λογοτεχνίας. Αυτό συμβαίνει γιατί οι ιδιαίτερες εμπειρίες που διαθέτουν οι γυναίκες συγγραφείς και ποιήτριες, είτε συμβάλλουν στην δημιουργία νέων τεχνικών είτε καθορίζουν τις ήδη υπάρχουσες[93]. Βέβαια, στην θέαση κατά αυτόν το τρόπο των γυναικών δημιουργών συνέβαλαν και οι θεωρίες της φεμινιστικής κριτικής της λογοτεχνίας, οι οποίες τοποθέτησαν στο κέντρο της λογοτεχνίας, τις αναπαραστάσεις και τις εμπειρίες που είχαν οι γυναίκες σε σχέση με την λογοτεχνία[94]. Σημαντικό ρόλο σε αυτό διαδραμάτισε το κίνημα του Φεμινισμού, το οποίο αποτέλεσε τον θεμέλιο λίθο για την διάπλαση της φεμινιστικής κριτικής την χρονική περίοδο 1970-1980 και έχει φτάσει πια στο τέλος

[93] Βλ. Μ. Κανατσούλη, *Ο Ήρωας και η Ηρωίδα με τα χίλια πρόσωπα , Νέες αντιλήψεις για το φύλο στην παιδική λογοτεχνία,* Αθήνα, Gutenberg 2008, σελ. 11-12.

[94] Βλ. Δ. Γεωργόπουλος, «Παραμύθι χωρίς όνομα: Η φεμινιστική κριτική της λογοτεχνίας και το 'δισυπόστατο' στης γλώσσα της Δέλτα», *Κείμενα,* (τ.χ. 10) https://journals.lib.uth.gr/index.php/keimena/article/view/513

του, όπως ακριβώς τελείωσαν και τα κινήματα του Ρομαντισμού, του Μαρξισμού και του Ορθολογισμού. Τα κινήματα αυτά άλλαξαν τον κόσμο, τον τρόπο σκέψης και επεξεργασίας του ανθρώπου πάνω στα κείμενα. Η επιρροή τους είναι ζωντανή ακόμα και σήμερα, παρόλο που ανήκουν στο παρελθόν και επηρεάζουν τον αναγνώστη σε ό,τι διαβάζει[95].

Η ορολογία φεμινισμός έκανε την εμφάνισή της για πρώτη φορά τον 19ο αιώνα σε ένα χωριό της Νέας Υόρκης, όταν το 1948 οργανώθηκε σε αυτό το πρώτο συνέδριο γυναικών. Ως φυσικό συνεπακόλουθο του συνεδρίου αυτού, το φεμινιστικό κίνημα έκανε την εμφάνισή του προς τα τέλη του 19ου με αρχές του 20ου αιώνα. Βασική αρχή του κινήματος ήταν το δικαίωμα στην μόρφωση των γυναικών, καθώς δεν όπως πίστευαν μόνο αν ένας άνθρωπος ξέρει να διαβάζει μπορεί να πάρει την ζωή στα χέρια του, να αποφασίζει για τον εαυτό του και να ζήσει όπως εκείνος επιθυμεί.. Μέσα από τα δημιουργήματά τους οι γυναίκες συγγραφείς αναφέρονταν σε ζητήματα φύλου, σεξουαλικότητας, ζητήματα που αφορούν την κοινωνικοποίηση των γυναικών και τις σχέσεις των φύλων. Στην Ελλάδα η πρώτη Ελληνίδα φεμινίστρια ήταν η Καλιρρόη Παρρέν, η οποία και δραστηριοποιούνταν στο χώρο της δημοσιογραφίας. Εκείνη ήταν που το 1888 εξέδωσε την εφημερίδα *«Εφημερίς των κυριών»,* της οποίας η συντακτική ομάδα αποτελούνταν αποκλειστικά από γυναίκες. Αργότερα το 1893 προέβη στην ίδρυση της «Ένωσης υπέρ της χειραφετήσεως των Γυναικών», ενώ χάριν στα δικά της διαβήματα η τότε κυβέρνηση του Θ. Δηλιγιάννη θέσπισε την φοίτηση των γυναικών στα πανεπιστήμια και το Πολυτεχνείο[96]. Ένα σημαντικό στοιχείο που αξίζει να αναφερθεί για τις γυναίκες συγγραφείς του 19ου αιώνα είναι ότι συχνά χρησιμοποιούσαν ψευδώνυμα για να υπογράψουν τα έργα τους. Η τακτική αυτή ήταν συχνή ανάμεσα στις γυναίκες συγγραφείς της Αγγλίας, καθώς θεωρούσαν ότι αν υπέγραφαν με το πραγματικό τους όνομα και φανερωνόταν το φύλο τους, το έργο τους θα αντιμετωπιζόταν με προκατάληψη. Τρανό παράδειγμα αποτελεί η περίπτωση της Emily Bronte, με το βιβλίο της *Ανεμοδαρμένα Ύψη,* το οποίο αρχικά είχε υπογράψει ως Ellis Bell. Οι κριτικοί είχαν γράψει διθυραμβικές κριτικές για το βιβλίο της όταν πίστευαν ότι προερχόταν από άντρα συγγραφέα, ενώ όταν αποκαλύφθηκε η αλήθεια

[95] Βλ. L. Paul, «Ο Φεμινισμός σε επανεξέταση», στο P. Hunt, *Κατανοώντας την λογοτεχνία για παιδιά,* Αθήνα, Μεταίχμιο 2006, σελ. 202

[96] Βλ. Ε. Σηφάκη, *Σπουδές φύλου και λογοτεχνία,* Αθήνα, Κάλλιπος Ανοιχτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις 2015, σελ. 4-6.

προσπάθησαν να το εντάξουν μέσα στα περιορισμένα όρια της «γυναικείας λογοτεχνίας»[97].

Κατά την περίοδο του 1960 οι πολιτικές εντάσεις σε συνδυασμό με τις αγωνιστικές επιδιώξεις των διαφόρων κινημάτων, άσκησαν έντονη επιρροή στην λογοτεχνία και την καλλιτεχνική παραγωγή γενικότερα. Οι γυναικείες σπουδές και η φεμινιστική κριτική παγίωσαν την θέση τους στα δυτικά πανεπιστήμια. Μάλιστα κατά τη διάρκεια του δεύτερου κινήματος δημιουργήθηκε και παρακλάδι του, ο λεγόμενος «ακαδημαϊκός φεμινισμός». Το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών των «γυναικείων σπουδών» που εμφανίστηκαν στα πανεπιστήμια είχε στο κέντρο του τις «εικόνες» των γυναικών». Ειδικότερα εστίασαν στην σημασία και τον τρόπο λειτουργίας των εικόνων έτσι όπως δημιουργούνται και προωθούνται από την λογοτεχνία και εστίασαν στη μελέτη και την κριτική ανάλυσή τους. Ωστόσο σε αυτή την προσέγγιση της λογοτεχνίας έχει ασκηθεί δριμεία κριτική, αφού υποστηρίχθηκε ότι η φεμινιστική κριτική περιορίστηκε μόνο στο να εντοπίσει τις αρνητικές εικόνες και τα στερεότυπα. Όμως κάτι τέτοιο δεν ήταν αρκετό για να αλλάξει τα στερεότυπα, καθώς αυτά είχαν διαμορφωθεί από ιστορικά κοινωνικά συφραζόμενα και πρακτικές. Επίσης τα πρώτα προγράμματα γυναικείων σπουδών όσον αφορά στη λογοτεχνία, προσπάθησαν να εντοπίσουν, να μελετήσουν και να αναδείξουν γυναικεία κείμενα, τα οποία η λογοτεχνική ιστορία και τέχνη είτε είχε παραμερίσει είτε είχε αποκρύψει. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να δημοσιευτούν ανθολογίες γυναικών και να γραφτούν βιογραφίες. Βέβαια η επίδραση αυτών των ερευνών ήταν τεράστια γιατί κατόρθωσαν να αμφισβητήσουν το δυτικό λογοτεχνικό κανόνα και να αλλάξουν άρδην την εικόνα της ιστορίας της δυτικής λογοτεχνίας. Ουσιαστικά η φεμινιστική κριτική κατάφερε να στρέψει το ενδιαφέρον από τα κείμενα των αντρών στα κείμενα των γυναικών. Ανέδειξε ζητήματα όπως είναι τα θέματα, τα είδη, το στυλ, η ιστορία και οι δομές των κειμένων που γράφονται από γυναίκες. Το ίδιον της φεμινιστικής κριτικής έγκειται στο γεγονός ότι δεν περιορίζεται στην υιοθέτηση μιας και μοναδικής θεωρίας για να στηρίξει τις μελέτες της αλλά συνδυάζει τις θεωρίες μόνο αν την βοηθούν να επιτύχει τους στόχους της[98].

Την περίοδο που το φεμινιστικό κίνημα ήκμαζε στην Αμερική, υπήρχε η πεποίθηση ότι η κριτική των λογοτεχνικών έργων γινόταν με δίκαια και αντικειμενικά κριτήρια. Άρα

[97] Βλ. ibid, σελ. 10-11.
[98] Βλ. ibid, σελ. 6-10.

ο κανόνας της λογοτεχνίας παρουσίαζε τα καλύτερα έργα χωρίς να λαμβάνεται υπόψιν το φύλο του δημιουργού. Όμως κάτι τέτοιο πέρα από πραγματικό ήταν για την διεθνή σκηνή, αφού ο κανόνας παρουσίαζε κατά κύριο λόγο άντρες συγγραφείς[99]. Αυτός ήταν και ένας από τους λόγους που οι γυναίκες φεμινίστριες που ασχολούνταν με την κριτική της λογοτεχνίας, είχαν τονίσει την ανάγκη ύπαρξης ενός είδους κριτικής που να αναφέρεται κατ 'αποκλειστικότητα στην μελέτη έργων γραμμένων από γυναίκες. Μάλιστα ως επέκταση αυτού προτάθηκε η δημιουργία μιας Ιστορίας της λογοτεχνίας μόνο για γυναίκες, η οποία θα ανέλυε την λογοτεχνική παράδοση των γυναικών συγγραφέων, την γυναικεία λογοτεχνική παραγωγή, θα έδινε έμφαση στην ιδιαιτερότητα των θεμάτων τους ή ακόμα θα ανέλυε τα συνεχώς εμφανιζόμενα μοτίβα που παρατηρούνταν στα έργα τους[100]. Η συνειδητοποίηση ότι μέσω της γλώσσας τα κοινωνικά στερεότυπα συνεχώς αναδεικνύονται και ανακυκλώνονται έκανε τις γυναίκες θεωρητικούς του φεμινισμού να επανεξετάσουν τον τρόπο που προσλαμβάνει ο αναγνώστης το λογοτεχνικό κείμενο μέσω του τρόπου γραφής και όχι μέσω του φύλου. Έτσι λοιπόν η E. Showalter υποστήριξε την υιοθέτηση μιας κριτικής θεωρίας που η ίδιο ονόμασε Gynocritics. Μέσω αυτής της θεωρίας, όπως υποστηρίζει, θα μπορέσει να κατασκευαστεί ένα μοντέλο, το οποίο θα βοηθάει στην κατανόηση της γυναικείας λογοτεχνίας και θα βασίζεται στις γυναικείες εμπειρίες[101]. Η παραγωγή των γυναικών λογοτεχνών, λοιπόν, διακρίνεται σε τρεις επιμέρους φάσεις. Η πρώτη φάση τοποθετείται στα 1840 -1880, όπου κατά κύριο λόγο οι γυναίκες μιμούνταν τον τρόπο γραφής των ανδρών. Προχωρώντας, στην δεύτερη περίοδο, από το 1880 έως το 1920, εντοπίζει κανείς μια σθεναρή προσπάθεια των γυναικών να ανεξαρτητοποιηθούν από τον αντρική κυριαρχία. Την ίδια περίοδο ξεκινούν να εμφανίζονται και οι πρώτες έρευνες σχετικά με τους λόγους που περιόριζαν την γυναίκες από το να παραγάγουν λογοτεχνικό έργο. Το 1928 η Βιρτζίνια Γούλφ φανέρωσε τα πορίσματα της έρευνας που πραγματοποίησε πάνω στο προαναφερθέν ζήτημα, υποστηρίζοντας ότι ο περιορισμός της γυναικείας παραγωγής τα προηγούμενα χρόνια οφείλεται στην αδυναμία των γυναικών να είναι οικονομικά ανεξάρτητες, όπως επίσης και το γεγονός

[99] Βλ. F. Tolan, *«Feminisms», Literary Theory and Criticism*, New York, Oxford University Press 2006, σελ. 325-326.
[100] Βλ. F. Tolan, *«Feminisms», Literary Theory and Criticism,* ο.π., σελ. 328-330.
[101] E. Showalter, *The new feminist criticism: Essays on Women, Literature, and Theory,* New York, Pantheon Books Χ.Χ., σελ. 131.

ότι διέθεταν πολύ χαμηλό κοινωνικό κύρος[102]. Η τρίτη περίοδος εντοπίζεται από το 1920 έως και τις μέρες μας. Πλέον οι γυναίκες συγγραφείς έχουν απορρίψει κάθε προσπάθεια μίμησης της ποίησης των αντρών, αλλά και θέαση των έργων τους ως ένα μέσο διαμαρτυρίας στην αντρική καταπίεση και στρέφονται στα βιώματά τους και στις εμπειρίες τους, προσπαθώντας να διοχετεύσουν, μέσα από αυτή τη διαδικασία αυτογνωσίας, τα ευρήματά τους μέσα στα λογοτεχνήματά τους[103].Όμως σε αυτό το θεωρητικό μοντέλο ασκήθηκε κριτική γιατί θεωρήθηκε ότι δεν προσφέρει λύση στο κύριο πρόβλημα που είναι η κατασκευή των κοινωνικών ρόλων. Έχοντας απορρίψει λοιπόν το μοντέλο αυτό ο κύκλος των «Γαλλίδων Φεμινιστριών» έστρεψε το ενδιαφέρον τους στον τρόπο με τον οποίο οι γυναίκες συγγραφείς προβάλουν την διαφορετικότητά τους μέσω της γραφής του. Έτσι χρησιμοποίησαν τον όρο «γυναικεία γραφή» για να εκφράσουν τον τρόπο που η συγγραφέας συγκροτείται και οριοθετείται σεξουαλικά μέσα από την γλώσσα. Ο όρος αυτός όμως δεν αναφέρεται στο γυναικείο βιολογικό φύλο αλλά ως μια αίσθηση του κόσμου και του σώματος του κάθε ανθρώπου που υπάρχει μέσα του και σχετίζεται με την περιοχή του ασυνείδητου, η οποία μένει ανεπηρέαστη από την διαφοροποίο δύναμη της γλώσσας[104].

Στην Ελλάδα έχει χρησιμοποιηθεί αρκετά ο όρος «γυναικεία γραφή», ο οποίος σε πολλές περιπτώσεις χρησιμοποιούνταν έναντι του όρου «γυναικεία λογοτεχνία». Η χρήση του όρου αυτού ενέχει συνιστώσες και κρίσεις που αφήνουν την υπόνοια ότι πρόκειται για ένα είδος παραγωγής αρκετά υποδεέστερο, από αυτό που ονομάζεται «αντρική λογοτεχνία». Με βάση αυτά τα δεδομένα, όπως είναι λογικό, οι γυναίκες λογοτέχνες αντιμετωπίζουν με μεγάλη επιφύλαξη αυτή την διάκριση και την χρήση τέτοιων όρων, οι οποίοι αφήνουν να εννοηθεί ότι πρόκειται για μια υποδεέστερη λογοτεχνική παραγωγή και έχουν εκφράσει την επιθυμία να εξαλειφθεί ο διαχωρισμός με βάση το φύλο του συγγραφέα[105]. Έτσι λοιπόν δημιουργείται το βασικό ερώτημα του αν τελικά υπάρχει γυναικεία γραφή. Στο ερώτημα αυτό προσπάθησαν να απαντήσουν πολλές γνωστές συγγραφείς. Πρώτη, στο ερώτημα απαντάει η Α. Φραντζή, η οποία

---

[102] Βλ. Ε. Σταυροπούλου, «Η παρουσία των γυναικών συγγραφέων στις ιστορίες της νεοελληνικής λογοτεχνίας», στο Α. Καστρινάκη, Α. Πολίτης, Δ. Τζιόβας, *Για μια ιστορία της ελληνικής λογοτεχνίας του εικοστού αιώνα,* Ηράκλειο, Πανεπιστημιακές εκδρόσεις Κρήτης 2012, σελ. 481-482.
[103] Βλ. Κανατσούλη, ο.π., 2008, σελ. 13-14.
[104] Βλ. A. R. Jones, « Writing the Body: Toward an Understanding of l' ecriture feminine», *Feminist Studies* (τ.χ. 7), σελ. 247-256.
[105] Βλ. Γ. Θαλασσής, «Ο γυναικείος λόγος και η γυναικεία γραφή», στο Βασίλης Κοντογιάννης, *Λόγος Γυναικών*, Αθήνα, Ελιά 2008, σελ. 499. .

αναφέρει χαρακτηριστικά ότι δυσκολεύεται να ορίσει τα δύο γένη μεταξύ τους, το αντρικό και το γυναικείο, αρσενικό και θηλυκό. Το μόνο που γνωρίζει σίγουρα είναι το ότι δεν θα βιώσει ποτέ τα συναισθήματα ενός άντρα και αντίστοιχα ένας άντρας τα συναισθήματά μιας γυναίκας. Αυτή η σκέψη, οδηγεί την Φραντζή αναρωτηθεί αν τελικά είτε ο δημιουργός είτε το δημιούργημά του είναι αμφίφυλα. Η ίδια πιστεύει ότι ο ορισμός του γένους στην τέχνη εμπεριέχει όσα είναι και όσα μπορεί να είναι ο δημιουργός της. Δηλαδή εμπεριέχει μέσα της εν δυνάμει το θηλυκό και το αρσενικό γένος, την κοινή τους αφετηρία[106]. Στη συνέχεια στο κεντρικό ερώτημα καλείται να απαντήσει η Κ. Αγγελάκη-Ρουκ, η οποία πρώτα επικεντρώνεται στη λέξη «υπάρχει», καθώς θα πρέπει να αποκαλυφθεί η υπόσταση αυτού που υπάρχει. Αν όμως υπάρχει, προκύπτει η απορία του «ποια είναι η αξία του;». Έτσι η συγγραφέας αποδέχεται την ύπαρξη γυναικείας και ανδρικής γραφής και καταλήγει ότι για να υπάρχουν δύο είδη θα υπάρχει πιθανότατα κάποια διαφορά στην αξία τους ως έργα. Βέβαια αυτό είναι κάτι στο οποίο δεν θέλει να παρασυρθεί, δηλαδή στο να αξιολογήσει κάποιο ως ανωτέρω και κάποιο ως κατωτέρω. Μάλιστα υποστηρίζει ότι τα έργα όντως θα έχουν διαφορές μεταξύ τους αφού αλλάζει ο δημιουργός τους, όμως αυτό δεν είναι λόγος για να δημιουργηθούν διαχωρισμοί και στρατόπεδα[107]. Η επόμενη που καλείται να απαντήσει στο ερώτημα είναι η Ρ. Γαλανάκη, η οποία τονίζει ότι δεν θα συμμετάσχει στον χωρισμό της ποίησης σε γυναικεία και ανδρική γιατί υποστηρίζει ότι ο διαχωρισμός δεν είναι απαραίτητος[108]. Τέλος, την σκυτάλη στο να απαντήσει στην ερώτηση «αν τελικά υπάρχει γυναικεία ποίηση» αναλαμβάνει η Π. Παμπούδη. Η ποιήτρια ξεκινάει βασιζόμενη στην παραδοχή ότι είναι λογικό και απόλυτα φυσιολογικό να θεωρείται η ποίηση ανδρική καθώς όλα ήταν δημιούργημα των ανδρών τότε. Όμως η ποίηση είναι, αν το επεξεργαστεί κάνεις, μία ασχολία αποκλειστικά γυναικεία. Αυτό συμβαίνει γιατί για να γράψει κανείς ποίηση πρέπει να χειρίζεται με προσοχή και ευλάβεια το λόγο και να περνάει πολλές ώρες στο χώρο του σπιτιού [109]. Είναι δηλαδή μία ασχολία μη θορυβώδης όπως ακριβώς και η παρουσία των γυναικών τα παλιά χρόνια στα σπίτια. Ακόμα, η Παμπούδη τονίζει ότι η εικόνα του ποιητή έχει χαρακτηριστικά που δεν αρμόζουν σε έναν άντρα της τότε εποχής. Παρουσιάζεται σαγηνευτικός, ντελικάτος, συναισθηματικός, γνωρίσματα που είχαν μόνο οι γυναίκες.

---

[106]Βλ. Λ., Φραντζή, Κ., Αγγελάκη- Ρουκ, Ρ., Γαλανάκη, Α., Παπαδάκη& Π., Παμπούδη, *Υπάρχει , λοιπόν, γυναικεία ποίηση;,* Αθήνα, Ίδρυμα Μωραΐτη 1990, σελ. 17- 18

[107] Ibid, σελ. 24- 26

[108] Ibid, σελ. 37

[109] Ibid, σελ. 54

Πέρα όμως από τα στοιχεία αυτά, η ποίηση εστιάζει σε συναισθήματα που οι σκληραγωγημένοι άντρες δεν έρχονται σε επαφή. Παρόλα αυτά όμως, η Παμπούδη δίνει μία διαφορετική απάντηση στο κύριο ερώτημα «ε, και;» Θεωρεί ότι δεν υπάρχει λόγος να διαχωριστεί η ποίηση γυναικεία ή ανδρική, καθώς η ποίηση μπορεί να διαχωριστεί με βάση την ποιότητα της ως καλή ή κακή και όχι με βάση το φύλο γιατί αυτό δεν επηρεάζει την ποιότητα της. Τέλος, η απάντηση της κλείνει με μία φράση από την Αγία Γραφή «Και ο άνθρωπος εποίησε την ποίηση κάτ εικόνα και ομοίωσιν αυτού, άρρεν και θήλυ εποίησεν αυτήν»[110].

Όπως λοιπόν φαίνεται από τα λόγια της ίδιας της Παμπούδη, η ποίηση για παιδιά αλλά και γενικά η παιδική λογοτεχνία δεν έχει φύλο ή δεν θα έπρεπε να κρίνεται με βάση το φύλο. Όμως ψάχνοντας κανείς στην εργογραφία για παιδιά διαπιστώνει ότι ως επί το πλείστον η γυναίκες είναι εκείνες που γράφουν και δημιουργούν για τα παιδιά. Πολλοί μελετητές έχουν ερμηνεύσει το γεγονός αυτό μέσα από τους ρόλου που λαμβάνει η γυναίκα ανά τα χρόνια σχετικά με το παιδί. Δηλαδή η γυναίκα είτε μέσα από το ρόλο που έχει ως μητέρα, ως δασκάλα ή ως φροντιστής του παιδιού είναι σε θέση να γνωρίζει καλύτερα τις ανάγκες του παιδιού και αυτά που είναι ωφέλημα για εκείνο και έτσι είναι σε θέση να δημιουργήσει γραπτά που θα είναι ελκυστικά και θα ανταποκρίνονται σε αυτές τις ανάγκες[111]. Βέβαια επικρατεί και η άποψη ότι η «γυναικεία γραφή» εντοπιζόταν κατά κύριο λόγο στα δημιουργήματα για παιδιά λόγω της δυσκολίας που είχαν οι γυναίκες να ασχοληθούν με την επιστήμη ενώ συνάμα η ενασχόληση με την λογοτεχνία ταίριαζε περισσότερο με τον τρόπο ζωής που είχαν οι γυναίκες. Η ενασχόληση αυτή έμοιαζε για τις γυναίκες ως ένας τρόπος για να ξεφύγουν από τον πραγματικότητα και να δημιουργήσουν μία δικής τους- καινούργια, στην οποία δεν θα υπάρχουν η καταπίεση και τα «πρέπει» της κοινής λογικής[112]. Τέλος ο Nodelman παρατηρεί σε άρθρο του ότι ο λόγος που ίσως η γυναικεία γραφή εντοπίζεται περισσότερο σε παιδικά αναγνώσματα είναι το γεγονός ότι οι γυναίκες, εξαιτίας και των ρόλων που αναφέρθηκαν, είναι οι πρωταρχικοί φορείς των πολιτιστικών αξιών και

[110] Ibid, σελ. 55- 56
[111] Βλ. Μ. Καρπόζηλου, *Το παιδί στη χώρα των βιβλίων,* Αθήνα, Καστανιώτης 1994, σελ. 154-155.
[112] ΒΛ. Ε. Βαρίκα, «Γυναικείος λόγος (Ποιος γυναικείος λόγος;), *Διαβάζω*, 36 (Νοέμβριος 1980), σελ. 30.

είναι σε θέση να γνωρίζουν τον τρόπο που μπορούν να μεταδώσουν αυτές τις αξίες στο παιδί μέσα από τα γραπτά τους[113].

2.5 Οι δυνατότητες πρόσληψης της ποίησης από παιδιά

Εξίσου σημαντικό του να εξηγήσουμε τους λόγους της επιλογής γυναικών ποιητριών είναι και να κατανοήσουμε αν το παιδιά είναι σε θέση να προσλάβουν και να αντιληφθούν όλα αυτά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν το ποιητικό κείμενο, αλλά και να φανερωθούν συνάμα τα κριτήρια επιλογής των δεδομένων ποιημάτων της παρούσας εργασίας. Ο τρόπος που το παιδί προσλαμβάνει το λογοτεχνικό κείμενο, έχει απασχολήσει πολλούς μελετητές , όπως διαφαίνεται από την πληθώρα των θεωριών που έχουν διατυπωθεί για αυτό το ζήτημα. Από αυτές τις μελέτες , ιδιαίτερα σημαντική είναι εκείνης της L M Rosenblatt, η οποία μίλησε για την ενεργό συμμετοχή του αναγνώστη, για το πόσο έγκυρα ανταποκρίνεται , ενώ τόνισε ότι είναι αναγκαίο να αλλάξουν οι μέθοδοι διδασκαλίας της Λογοτεχνίας. Η ίδια θεωρεί την εμπειρία της Λογοτεχνίας ως μια καθαρά προσωπική δραστηριότητα, ενώ παράλληλα αναφέρει ότι ανάμεσα στον αναγνώστη και το κείμενο υπάρχει ένας ζωντανός κύκλος μέσα στον οποίο «ζει» το λογοτεχνικό κείμενο. Αυτό συμβαίνει γιατί κατά την ανάγνωση το παιδί , μέσω των συναισθημάτων και της νόησης του δίνει νόημα στο πως είναι δομημένα τα λεκτικά σύμβολα, τα οποία με τη σειρά τους « ανοίγουν δρόμους» για αυτά που σκέφτεται και αισθάνεται το παιδί. Η άποψη αυτή της Rosenblatt ήρθε σε σύγκρουση με την θεωρία της Νέας κριτικής, που κυριαρχούσε τότε και που θεωρούσε τον ρόλο του αναγνώστη παθητικό, ο οποίος μάλιστα περιοριζόταν στο να βρει το μήνυμα που έκρυβε το κείμενο. Η θεωρία της αποτελεί θεμέλιο λίθο για την διδασκαλία της ποίησης και της λογοτεχνίας γενικότερα, αφού κατόρθωσε να τοποθετήσει ξανά στο προσκήνιο τον αναγνώστη και να υπενθυμίσει τον ενεργητικό ρόλο που διαδραματίζει κατά την διαδικασία τα αναγνωστικής πράξης[114].

Για την Rosenblatt ο αναγνώστης προσπαθεί να νοηματοδοτήσει το κείμενο και να το προσεγγίσει εξερευνώντας το. Μάλιστα η προσπάθεια αυτή είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τις εμπειρίες του, οι οποίες δημιουργούν τις κατάλληλες προσδοκίες

---

[113] Βλ. P. Nodelman, " Children's Literature as Women's Writing", *Children's Literature Association Quarterly,* 13 (no. 1), σελ. 31-34.

[114] Βλ. L. M. Rosenblatt, *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of Literacy work,* USA, Southern Illinois University: Board of Trustees 1994, σελ. 23-24.

για αυτό που πρόκειται να διαβάσει, ενώ ταυτόχρονα το ίδιο το κείμενο προσφέρει στήριξη και ανατροφοδότηση σε αυτές. Ουσιαστικά παρατηρούμε ότι υπάρχει αμοιβαιότητα και «συναλλαγή» ανάμεσα σε αυτόν που διαβάζει και το κείμενο. Αυτό συμβαίνει γιατί υπάρχει μια διαρκής κίνηση μεταξύ του κειμένου και των προσδοκιών που δημιουργούνται από την ανάγνωση. Η θεωρία της ονομάστηκε «συναλλακτική», λόγω της κυρίαρχης θέσης που κατέχει η έννοια της «συναλλαγής» μέσα σε αυτήν. Στο επίκεντρο της θεωρίας της βρίσκουμε τον όρο «αισθητική ανάγνωση», ο οποίος υποδηλώνει ότι το κύριο μέλημα του αναγνώστη είναι τα τεκταινόμενα που λαμβάνουν χώρα κατά την διάρκεια του πραγματικού γεγονότος της ανάγνωσης. Η προσοχή δηλαδή στρέφεται στο βίωμα του αναγνώστη που προκύπτει από τη συνδιαλλαγή του με το κείμενο ή το ποίημα. Μάλιστα η ίδια είχε τονίσει ότι μέσω αυτής της διαδικασίας η αισθητική ανάγνωση βοηθά το παιδί- αναγνώστη να αντιληφθεί τις λέξεις ως οπτικά και ακουστικά σύμβολα[115].

Βέβαια για τη σπουδαιότητα που έχει το βίωμα του αναγνώστη έχουν αναφερθεί και άλλοι ερευνητές στις μελέτες τους. Ένας από αυτούς είναι ο Hans Robert Jauss ο οποίος υποστήριξε ότι σημαντικό ρόλο κατά τη διαδικασία ανάγνωσης διαδραματίζει η ενεργητικότητα του αναγνώστη και το κατά πόσον χρησιμοποιεί την φαντασία του για να δομήσει τα νοήματα που προσλαμβάνει κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης. Επιπλέον θεώρησε ότι τα λογοτεχνικά κείμενα μπορούν να αποκτήσουν νόημα από τις ερμηνείες που θα δώσουν οι αναγνώστες. Μάλιστα στρέφει το ενδιαφέρον του στο πως αλλάζουν οι ερμηνείες που δίνουν οι μέσοι αναγνώστες διαβάζοντας ένα ή πολλά κείμενα σε διάφορες χρονικές στιγμές. Ο αναγνώστης για το Jauss έχει την δυνατότητα όχι μόνο να προσλάβει την ιστορία που διαβάζει αλλά και να την διαμορφώσει. Για αυτό και εισήγαγε στην θεωρία την έννοια του «ορίζοντα προσδοκιών» προκειμένου να μπορέσει να εξηγήσει τα κριτήρια με τα οποία οι αναγνώστε εξετάζουν τα κείμενα μια συγκεκριμένης περιόδου. Ο «ορίζοντας προσδοκιών», όπως υποστήριξε, διαμορφώνεται από το μορφωτικό επίπεδο του αναγνώστη, τις εμπειρίες, τις γνώσεις και την ικανότητά του να ανταποκρίνεται σε ένα λογοτεχνικό κείμενο[116].

Ένας ακόμα μελετητής που μίλησε για τον ρόλο του αναγνώστη κατά την ανάγνωση ενός κειμένου ήταν ο Wolfgang Iser, ο οποίος για να περιγράψει την σχέση του

---

[115] Βλ.ibid σελ. 23-24.

[116] Βλ. A. Ghifari, B. Tri Santosa & D. Hardiyanti, "Horizon of expectation on Popular Lyrical Poetry: Jauss's Reader Response Perspective", *Ellite,* 6 (no. 2), σελ.56-67.

κειμένου και του αναγνώστη χρησιμοποίησε μια παρομοίωση. Ειδικότερα είπε ότι ένα λογοτεχνικό κείμενο αποτελείται από δύο μέρη: το καλλιτεχνικό και το αισθητικό. Το καλλιτεχνικό είναι το κείμενο αυτό καθαυτό, ενώ το αισθητικό είναι η πραγμάτωση του έργου κατά την ανάγνωση. Με αυτό τον τρόπο αντιλαμβάνεται κανείς ότι το αισθητικό κείμενο δεν είναι ούτε αντικειμενικό ούτε καθορίζεται από την εμπειρία ενός και μόνο αναγνώστη. Μάλιστα υποστήριξε ότι το λογοτεχνικό κείμενο αποτελείται από κενά και από ανολοκλήρωτες οδηγίες, τις οποίες καλείται να συμπληρώσει ο αναγνώστης λαμβάνοντας υπόψιν τα δικά του βιώματα και εμπειρίες. Ο Iser πίστευε ότι ο κόσμος που λογοτεχνικού κειμένου μπορεί να προσληφθεί μόνο μέσω της φαντασίας και αυτό γιατί οι λέξεις του κειμένου μπορεί να είναι δεδομένες αλλά ο τρόπος που θα ερμηνευτούν αυτές σχετίζεται με τις εμπειρίες και τον τρόπο νοηματοδότησης του εκάστοτε αναγνώστη[117].

Το ενδιαφέρον της Rosenblatt για την ποίηση την έκανε να πιστεύει ότι τα ποιήματα νοηματοδοτούνται όταν το άτομο προβεί σε μία «αισθητική» ανάγνωση, δηλαδή όταν αλληλοεπιδράσει με το κείμενο. Επιπλέον, υποστήριζε ότι όταν το άτομο ανασυνθέτει αυτό που διαβάζει, το κάνει με βάση τις σημασίες που υπάρχουν στο ίδιο το κείμενο. Την διαδικασία αυτή μάλιστα τη διαμορφώνει μέσω της «συναλλαγής», την οποία ορίζει ως τη διαδικασία που προκύπτει ανάμεσα σε αυτά που μαθαίνει και σε κάτι το οποίο είναι γνωστό. Λαμβάνοντας υπόψιν τα παραπάνω είναι φυσικό να καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι κάθε φορά που κάποιος διαβάζει ένα κείμενο, αφού όλες οι διαφορετικές αναγνώσεις αποτελούν διαφορετικές συναλλαγές, που υποκαθιστούν μάλιστα το λογοτεχνικό κείμενο. Βέβαια πρέπει να υπάρξει η περιγραφή ενός έργου. Μάλιστα θεωρεί ότι το ποίημα είναι ένα ενεργό κύκλωμα μεταξύ του ποιήματος και του αναγνώστη. Το παιδί έχοντας ως βάση την εμπειρία του παρελθόντος, φέρει την προσωπικότητά του όταν έρχεται σε επαφή με λεκτικά σύμβολα του ποιήματος και αυτόματα κατορθώνει να δημιουργήσει εκ νέου ή να προσαρμόσει και να διαμορφώσει σκέψεις και συναισθήματα[118].

Η Rosenblatt αναφέρθηκε εκτενώς στο ρόλο που διαδραματίζει ο αναγνώστης. Τόνισε ότι στο κάθε κείμενο εμπεριέχονται στοιχεία που «τραβούν» την προσοχή του

[117] Βλ. J. N. Davis, "The act of reading in the foreign language: pedagogical implications of Iser's Reader Response Theory", *The modern language journal,* 73, (no. 4), σελ. 421.
[118] Βλ. L.M. Rosenblatt, *Literature as Exploration,* USA, Modern Language Association of America 1995, σελ. 24.

αναγνώστη , τα οποία μάλιστα συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός «δοκιμαστικού πλαισίου», το οποίο αποτελεί το «στήριγμά» του για να δώσει ερμηνεία στο κείμενο. Οι εμπειρίες που έχει κάθε αναγνώστης, οι ανάγκες, ο χαρακτήρας του και τα ενδιαφέροντα του επηρεάζουν το πως θα ανταποκριθεί στο κείμενο που διαβάζει. Έπειτα είναι εκείνος που καθαρίζει αν η ανάγνωση που θα πραγματοποιήσει θα είναι «πληροφοριακή» ή «αισθητική». Η «αισθητική» ανάγνωση, είναι ιδιαίτερη σημαντική, καθώς με αυτό τον τρόπο το άτομο εμπλέκεται σε μία δημιουργική διαδικασία αποκωδικοποίησης του κειμένου, ενώ ταυτόχρονα θα βιώσει μια ολοκληρωμένη εμπειρία, η οποία θα είναι αρωγός του αργότερα σε πιο σύνθετες εμπειρίες με άλλα βιβλία. Τέλος, κατέγραψε τέσσερις λειτουργίες των λέξεων μέσα σε ένα ποιητικό κείμενο προκειμένου να περιγράψει τη σχέση ανάμεσα στον αναγνώστη, το ποίημα και το κείμενο. Η πρώτη λειτουργία τονίζει ότι το κείμενο λειτουργεί σαν ένα ερέθισμα το οποίο στηρίζεται στις εμπειρίες, τα βιώματα και σε προηγούμενα κείμενα που έχει διαβάσει ο αναγνώστης. Η δεύτερη λειτουργία δηλώνει ότι το κείμενο έχει δύο λειτουργίες , την παραγωγική και την κανονιστική, οι οποίες επιτρέπουν στον αναγνώστη να επικεντρωθεί σε κάποια στοιχεία που τον ενδιαφέραν και να διαμορφώσει έτσι τη δική του απάντηση για αυτό που ψάχνει μέσα από το κείμενο, Έπειτα, η Rosenblatt δίνει έμφαση στην «αισθητική» ανάγνωση του κειμένου. Η τέταρτη λειτουργία, σχετίζεται με τη διάκριση ανάμεσα στην «έκκληση» και στην «αντίδραση». Η «έκκληση» αφορά στο πως ένα κείμενο εισχωρεί στη φαντασία του αναγνώστη, ενώ η «αντίδραση» σχετίζεται με τη σχέση του αναγνώστη με τη γλώσσα, τη φαντασία, τα συναισθήματα τις εμπειρίες και την αξία που δίδεται στο κείμενο[119].

Υπό το πρίσμα αυτής της θεωρίας ο δάσκαλος καλείται να βοηθήσει ουσιαστικά τον μαθητή να αναπτύξει μια δημιουργική τις κατάλληλες προϋποθέσεις ώστε το παιδί-αναγνώστης να βιώσει αυτή την δυναμική σχέση. Αυτό που είναι πολύ σημαντικό είναι να καταστεί σαφές ότι μέσω αυτής της μεθόδου το παιδί μπορεί να ερμηνεύσει και να κατανοήσει το ποίημα ως φυσικό συνεπακόλουθο της παραπάνω διαδικασίας και όχι ως ένα είδος επιβολής του δασκάλου προς τον μαθητή. Βασιζόμενη σε αυτή την θεωρία λοιπόν η Langer μίλησε για την δημιουργία μιας τάξης, όπου οι μαθητές θα μπορούσαν να συμμετάσχουν ενεργητικά στην δημιουργία νοήματος ως αναγνώστες. Την τάξη αυτή την αποκάλεσε με την ονομασία «envisionment- building classroom» και μέσα

[119] Γ. Παπαντωνάκης, *Οι ιδέες των παιδιών για την παιδική λογοτεχνία: έρευνα και θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης,* Αθήνα, Τόπος 2010, σελ. 43-49.

σε αυτή οι μαθητές νιώθοντας την αποδοχή και την υποστήριξη από τους συμμαθητές και τους δασκάλους τους, θα μπορούσα να δημιουργήσουν ένα κοινωνικό δίκτυο αλληλεπίδρασης. Ουσιαστικά αναφέρθηκε σε ένα περιβάλλον το οποίο αποδέχεται τόσο τα προσωπικά όσο και τα ομαδικά βιώματα της ομάδας αλλά και τον τρόπο που αλληλεπιδρούν και βοηθούν στην ανάπτυξη των ερμηνειών από τους συμμετέχοντες. Μέσα σε αυτού του είδους την τάξη η λογοτεχνική εμπειρία που βιώνουν τα παιδιά τα μετατρέπει σε στοχαστές, αφού τα παιδιά εξερευνούν, σκέφτονται, και χρησιμοποιούν επιχειρήματα για να στηρίξουν τις απόψεις τους[120]. Μέσα από αυτές τις θεωρίες καθίσταται σαφές ότι η λογοτεχνία γενικότερα και η ποίηση ειδικότερα μπορούν να προσληφθούν από τα παιδιά, μέσα από την δημιουργία ενός κατάλληλου και θετικού κλίματος μέσα στην τάξη ώστε να γίνει δυνατή η δημιουργία θετικών αλληλεπιδράσεων και σχέσεων, οι οποίες με τη σειρά τους θα βοηθήσουν τα παιδιά να δημιουργήσουν τα δικά τους νοήματα για τα ποιήματα που διαβάζουν.

2.6 Κριτήρια επιλογής των ποιημάτων

Είναι αδήριτη ανάγκη παρατεθούν οι λόγοι για τους οποίους επιλέχθηκαν τα συγκεκριμένα ποιήματα έναντι κάποιων άλλων. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία τα κριτήρια βάση των οποίων ο ενήλικας επιλέγει ποιήματα για τα παιδιά ποικίλουν. Μάλιστα ο Chukovski προσδιόρισε τα κριτήρια αυτά και τόνισε ότι αυτά είναι απαραίτητο να λαμβάνονται υπόψιν τόσο κατά τη διαδικασία επιλογής όσο και κατά τη διαδικασία συγγραφής ποιημάτων για παιδιά. Τα γνωρίσματα αυτά είναι η ικανότητα του ποιήματος να δημιουργεί στον νεαρό αναγνώστη «ζωντανές» εικόνες, οι οποίες μάλιστα εναλλάσσονται γρήγορα, ακόμα και αν γίνονται με απρόβλεπτο και μη αναμενόμενο τρόπο. Όπως ακριβώς γίνεται στα ποιήματα της Λιάνας Αρανίτου, τα οποία βρίθουν από εικόνες και το παιδί μπορεί να φανταστεί τον θερμόπληκτο ήλιο να κάνει αέρα χρησιμοποιώντας βεντάλιες από παγωτό ή έναν γλάρο να ταξιδεύει με μια βέσπα. Ένα δεύτερο γνώρισμα αποτελεί η ύπαρξη μουσικότητας, η οποία μπορεί να δίδεται μέσα από ποικίλα μετρικά σύνολα, από την χρήση τροχαϊκού μέτρου και διάφορα ηχητικά παιχνίδια, όπως αυτά που δημιουργεί η Χορτιάτη με την χρήση ηχομιμητικών λέξεων ή την επαναλαμβανόμενη χρήση κάποιων συμφώνων. Άλλο ένα βασικό χαρακτηριστικό που λαμβάνεται υπόψιν είναι η ύπαρξη ομοιοκαταληξίας, ειδικά δε αν οι στίχοι που ομοιοκαταληκτούν εμπεριέχουν το νόημα του στίχου.

[120] Βλ. J. Langer, *Literacy understanding and literature instruction,* New York, Teachers College Press 1995.

Συνάμα η ύπαρξη περισσότερων ρημάτων και ο περιορισμός των επιθέτων, η παιγνιώδης μορφή και γραφή των ποιημάτων, το στοιχείο του χιούμορ και του απροόπτου, καθώς και η ύπαρξη λίγων στίχων καθιστούν τα ποιήματα ελκυστικά για τα μικρά παιδιά[121]. Παράλληλα η Norton κατέγραψε αρκετές μελέτες σχετικά με τα χαρακτηριστικά που έχουν τα ποιήματα που επιλέγουν τα παιδιά. Όλοι οι μελετητές κατέληξαν στο εξής συμπέρασμα: ότι τα παιδιά επιλέγουν ποιήματα στα οποία υπάρχει το φανταστικό στοιχείο, έχουν ομοιοκαταληξία, δημιουργούν ηχητικά μοτίβα, διαθέτουν το στοιχείο του χιούμορ και παρουσιάζουν εμπειρίες οικείες προς τα παιδιά[122]. Ανατρέχοντας κανείς στα χαρακτηριστικά της παιδικής νεοτερικής ποίησης και λαμβάνοντας υπόψιν τα ευρήματα αυτά στην βιβλιογραφική ανασκόπηση μπορεί να αντιληφθεί ότι τα ποιήματα που επέλεξα από τις συγκεκριμένες ποιητικές συλλογές, πληρούν όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά γνωρίσματα. Βέβαια ο λόγος που ξεχώρισα αυτές τα ποιήματα αυτά έναντι κάποιων άλλων είναι γιατί θεωρώ ότι η έκταση και τα θέματά τους είναι κατάλληλα για την ηλικιακή ομάδα του δείγματος της έρευνας. Χρησιμοποιούν ως πρωταγωνιστές ζώα και εμπλέκουν την πραγματικότητα με την φαντασία, λειτουργούν δηλαδή με τον ίδιο τρόπο που λειτουργεί και η φαντασία των ίδιων των παιδιών σε αυτή την ηλικία, ενώ παράλληλά λόγω αυτού γίνονται αμέσως πιο ελκυστικά προς τα παιδιά και διατηρούν την προσοχή τους. Τέλος, θεωρώ ότι τα παιδιά θα έχουν την ευκαιρία να γνωρίσουν την γραφή σπουδαίων ποιητριών, οι οποίες μάλιστα έχουν λάβει και αρκετά βραβεία για τον ιδιαίτερο τρόπο γραφής τους. Επομένως θεώρησα ότι είναι τα ποιήματα αυτά είναι ο καλύτερος τρόπους να εισαχθούν και να έρθουν σε επαφή για πρώτη φορά με την παιδική νεοτερική ποίηση.

[121] Βλ. Ν. Αναγνώστου, ‘ Επιλέγοντας κείμενα για παιδιά σχολικής ηλικίας’ *κείμενα για την έρευνα, την θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής Λογοτεχνίας,* Θεσσαλονίκη, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης 2021.
[122] ΒΛ. D. E. Norton, ο.π., σελ. 359.

Κεφάλαιο 3ο: Ερμηνευτική ανάλυση των υπό εξέταση ποιημάτων

Στο κεφάλαιο αυτό θα πραγματοποιηθεί η ερμηνευτική ανάλυση των πέντε ποιημάτων, τα οποία επιλέχθηκαν για να διδαχθούν στο πρακτικό μέρος της εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, θα παρουσιαστούν και θα αναλυθούν τα εξής ποιήματα: «Ο χρόνος» της Θέτη Χορτιάτη από την συλλογή *« Τα λέω τ΄ουρανού»,* δύο ποιήματα από την ποιητική συλλογή της Παυλίνας Παμπούδη *« με το ένα και το δύο»* και δύο ποιήματα από την συλλογή της Λιάνας Αρανίτου «*19 παράλογα και ένα με 2 άλογα».* Η επιλογή των ποιημάτων αλλά και των ποιητικών συλλογών δεν έγινε τυχαία, καθώς θεωρώ ότι αποτελούν χαρακτηριστικά δείγματα γραφής της παιδικής νεοτερικής ποίησης, επομένως μέσα από αυτά τα παιδιά θα μπορέσουν να έρθουν σε επαφή με τα ιδιαιτέρα χαρακτηριστικά της και να τα κατανοήσουν, ενώ συνάμα τα ποιήματα αυτά πληρούν όλα τα κριτήρια επιλογής που αναφέρθηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο και ανταποκρίνονται στο ηλιακό φάσμα των παιδιών, στα οποία θα πραγματοποιηθεί και η έρευνα στη συνέχεια.

Η ανάλυση των ποιημάτων θα γίνει με βάση δύο άξονες: τη μορφή και το περιεχόμενο. Ο όρος «μορφή» χρησιμοποιείται για να περιγράψει εκείνα τα ιδιαίτερα γλωσσικά χαρακτηριστικά που χρησιμοποιεί ένας ποιητής για να εκφράσει και να υλοποιήσει το υλικό που έχει στη διάθεσή του. Όταν μελετάμε την μορφή του ποιήματος, ερευνάμε όλα τα ιδιαίτερα γλωσσικά στοιχεία, όπως είναι η ομοιοκαταληξία, το μέτρο, ο ρυθμός ή ακόμα και η ύπαρξη διαλόγων ή μη. Από την άλλη πλευρά με την έννοια «περιεχόμενο» αναφερόμαστε στις ιδέες, τις καταστάσεις ή και τις αντιλήψεις που εμφανίζονται στο ποίημα, τα οποία αποτελούν το υλικό του εκάστοτε δημιουργού και με αυτό καθίσταται ικανή η ποιητική δημιουργία[123].

3.1 «Ο χρόνος» της Θέτις Χορτιάτη

Η συλλογή αυτή εκδόθηκε το 2007 και αποτελείται από 41 ρυθμικά ποιήματα για παιδιά. Το ποίημα αποτελείται από δύο στροφές, κάθε μία από τις οποίες αποτελείται από τέσσερις στίχους, με άνισο αριθμό λέξεων στον κάθε στοίχο. Το ποίημα είναι γραμμένο σε γλώσσα, απλή, καθημερινή, η οποία μάλιστα μπορεί να γίνει εύκολα κατανοητή από το μικρό παιδί. Ταυτόχρονα, γίνεται αντιληπτή η ύπαρξη ρυθμού μέσα στο ποίημα, ο οποίος προκύπτει από τη ομοιοκαταληξία που υπάρχει μεταξύ των

[123] Βλ. Ακριτόπουλος, ο.π., σελ. 40, 48.

στίχων («χορό- χαρώ», «εποχή- ευχή») αλλά και από το ίδιο το μέτρο του ποιήματος, το οποίο δημιουργείται από την εναλλαγή άτονων και τονισμένων συλλαβών (« Κά-θε τρεις μή-νες»). Στο συγκεκριμένο ποίημα το μέτρο είναι κατά κύριο λόγο δαχτυλικό αφού παρατηρούμε την εναλλαγή μιας τονισμένης με δύο άτονες συλλαβές, όπως για παράδειγμα «Μέ-σα στου χρό-νου» ή «δώ-δεκα μη-νες, να». Άρα λόγου του μέτρου οι στίχοι είναι δαχτυλικοί και στην πρώτη στροφή όλοι οχτασύλλαβοι. Ενώ στην δεύτερη στροφή παρατηρείται ότι ο πρώτος στίχος είναι δεκασύλλαβος, ο δεύτερος επτασύλλαβος, ο τρίτος και ο τέταρτος είναι οχτασύλλαβοι. Αυτό που παρατηρείται είναι το γεγονός ότι το μέτρο, όπως συμβαίνει συνήθως στα νεωτερικά ποιήματα, δεν είναι σταθερό, καθώς σε κάποιους στίχους τηρείται το δαχτυλικό μέτρο ενώ σε κάποιους άλλους όχι. Όπως επίσης ότι ο κάθε στίχος τελειώνει με λέξεις που τονίζονται σε διαφορετικές συλλαβές. Έτσι για παράδειγμα στην πρώτη στροφή του ποιήματος όλοι οι στίχοι είναι οξύτονοι, γιατί τονίζονται οι τελευταίες συλλαβές των στίχων («χορό, χαρώ, αποχή, ευχή»). Όμως παρατηρούμε ότι στην δεύτερη στροφή αυτό αλλάζει και ο κάθε στίχος είναι διαφορετικός. Ο πρώτος στίχος είναι προπαροξύτονος αφού τονίζεται η τρίτη συλλαβή από το τέλος της λέξης («Άνοιξη»), ο δεύτερος και ο τέταρτος στίχος είναι παροξύτονοι γιατί τονίζεται η προτελευταία συλλαβή του στίχου («Καλοκαίρι», «ξέρει») και ο τρίτος στίχος είναι προπαροξύτονος γιατί τονίζεται η τρίτη συλλαβή από το τέλος της λέξης («Φθινόπωρο»). Παράλληλα, ο ρυθμός εντείνεται από την ύπαρξη ηχομιμητικών λέξεων, όπως είναι η λέξη «χαρώ» και «χορό».

Στην πρώτη στροφή («Μέσα.. ευχή») η ομοιοκαταληξία είναι ζευγαρωτή, αφού ομοιοκαταληκτεί ο πρώτος με τον δεύτερο στίχο («χορό-χαρώ») και ο τρίτος με τον τέταρτό («εποχή- ευχή»). Στην δεύτερη στροφή, όμως, παρατηρείται το εξίς φαινόμενο, ενώ ο πρώτος με τον τέταρτο στίχο ομοιοκαταληκτούν («Άνοιξη- ξέρει»), στον δεύτερο και τον τρίτο στίχο η ομοιοκαταληξία χάνεται. Βέβαια ανατρέχοντας κανείς στα χαρακτηριστικά της παιδικής νεοτερικής ποίησης που αναφέραμε παραπάνω, είναι ίδιον χαρακτηριστικό του συγκεκριμένου είδους η περιστασιακή, αν όχι ολική, αποφυγή χρήσης της ομοιοκαταληξίας. Επομένως, δεν αποτελεί στοιχείο που μας ξαφνιάζει. Όσον αφορά στη δομή το ποίημα χωρίζεται σε δύο νοηματικές ενότητες: η πρώτη ξεκινά από το 1^{O} έως τον 4^{ο} στίχο, όπου παρουσιάζεται ο χορός που πραγματοποιεί ο χρόνος με τους δώδεκα μήνες και πως από αυτόν προκύπτει η

εναλλαγή των εποχών. Η δεύτερη ενότητα ξεκινά από τον στίχο 5 έως τον στίχο 8 και παρουσιάζονται μέσα σε αυτή οι εποχές με τα «δώρα» που φέρνει η κάθε μία.

Όσον αφορά στο περιεχόμενο, το ποίημα πραγματεύεται στην εναλλαγή των εποχών και τα ιδιαίτερα γνωρίσματα που έχει η κάθε μία, τα οποία εμφανίζονται με την έλευσή της. Έτσι, στην δεύτερη στροφή εμφανίζονται μία – μία οι εποχές προσωποιημένες, γεγονός που μαρτυρείται από την χρήση κεφαλαίου γράμματος στην αρχή του ονόματος της κάθε μίας, να φέρνουν κάτι μαζί τους. Η άνοιξη φέρνει λουλούδια, το καλοκαίρι καρπούς, το φθινόπωρο ξεκινάνε οι βροχές και ο χειμώνας φέρνει το χιόνι. Είναι φανερό ότι το ποίημα είναι απαλλαγμένο από έκδηλα σχήματα λόγου, ωστόσο παρουσιάζονται δύο πολύ «ζωντανές» οπτικές εικόνες. Η πρώτη εντοπίζεται στην πρώτη στροφή του ποιήματος, όπου το μικρό παιδί δημιουργεί την εικόνα ενός χορού, που διεξάγεται από τον χρόνο και με την σειρά εμφανίζονται οι μήνες και οι εποχές. Ενώ στην δεύτερη στροφή εντοπίζουμε την δεύτερη εικόνα, όπου παρουσιάζονται οι εποχές φέρνοντας κάτι μαζί τους. Οι εικόνες αυτές κάνουν το ποίημα « πιο ζωντανό», εξάπτουν την φαντασία του μικρού παιδιού και το καθιστούν πιο εύληπτο για το παιδί, ενώ ταυτόχρονα το βοηθούν να αντιληφθεί με πιο εύκολο τρόπο το περιεχόμενο του ποιήματος. Όπως έχουμε αναφέρει και σε προηγούμενο κεφάλαιο, χαρακτηριστικό της παιδικής νεοτερικής ποίησης είναι το στοιχείο της φαντασίας και του παράλογου. Έτσι λοιπόν και σε αυτό το ποίημα φαίνεται να συνδέονται ο φανταστικός με τον πραγματικό κόσμο. Έτσι βλέπουμε εικόνες από τον πραγματικό κόσμο με τον φαντασιακό, όπου οι μήνες έχουν πάρει ανθρώπινη υπόσταση και εμπλέκονται σε ανθρώπινες εργασίες, με τους μήνες να φέρνουν δώρα στους ανθρώπους όπως είθισται σε γιορτές ή να επιδίδονται σε χορό. Αλλά και τα δώρα που φέρνουν στους ανθρώπους δεν είναι τυχαία. Αποτελούν απτά παραδείγματα τα οποία τα παιδιά μπορούν να δουν στην πραγματικότητα και να μπορέσουν να αντιληφθούν με αυτό τον τρόπο την εναλλαγή των εποχών. Όπως για παράδειγμα η αντιθετική εικόνα μεταξύ του χειμώνα με τα χιόνια και της άνοιξης με την άνθιση των λουλουδιών.

3.2. Το «1» και το «2» της Παυλίνας Παμπούδη

Τα επόμενα δύο ποιήματα που εξετάζουμε ανήκουν στην Παυλίνα Παμπούδη και συγκαταλέγονται στην συλλογή με τίτλο «*Με το ένα και το δύο»,* η οποία εκδόθηκε το 2006. Η συλλογή αποτελείται από 29 ποιήματα και αφορούν παιδιά από την προσχολική ηλικία μέχρι και τις τάξεις του Δημοτικού. Η συλλογή ανήκει στα έμμετρα διδακτικά ποιήματα και στοχεύει στην επαφή και ίσως εξοικείωση των παιδιών με τους

αριθμούς, την πρόσθεση και την αφαίρεση. Σε αυτή την συλλογή παρατηρείται το γεγονός ότι εξαιτίας των πλαισίων που έχουν θέσει οι πράξεις με τους αριθμούς, περιορίζεται η δυνατότητα να δημιουργηθούν κωμικές ιστορίες μέσα σε ένα φανταστικό κόσμο με βάση τις πράξεις των ηρών, όπως είχε συμβεί στην συλλογή « Με το Άλφα και το Ίβητα». Για αυτό η γλώσσα που χρησιμοποιείται είναι απλή και οι Παμπούδη περιορίζεται στην δημιουργία στροφών με τρία ή δύο δίστιχα[124].

Το πρώτο ποίημα που εξετάζουμε έχει τον τίτλο «1» και εξοικειώνει το παιδί με τον αριθμό 1. Αποτελείται από δύο στροφές με δύο στίχους η κάθε μία και άνισο αριθμό λέξεων μέσα στον κάθε στίχο. Ο πρώτος και ο τρίτος στίχος είναι εννιασύλλαβοι, ενώ ο δεύτερος και ο τέταρτος είναι οχτασύλλαβοι. Όμως ο πρώτος και ο δεύτερος είναι οξύτονοι γιατί τονίζονται στην τελευταία συλλαβή της λέξης, αλλά ο τρίτος και ο τέταρτος είναι παροξύτονοι καθώς τονίζονται στην προτελευταία συλλαβή της λέξης. Η γλώσσα του ποιήματος είναι απλή, καθημερινή, με λεξιλόγιο εύκολο και κατανοητό στα μικρά παιδιά. Το ποίημα είναι ρυθμικό, γεγονός που προκύπτει από την ύπαρξη ομοιοκαταληξίας αλλά και την εναλλαγή των άτονων και των τονισμένων συλλαβών μέσα στους στίχους που δημιουργούν το μέτρο. Στην πρώτη στροφή ο πρώτος στίχο ξεκινάει με τροχαϊκό μέτρο αφού έχουμε εναλλαγή τονισμένης με άτονης συλλαβής («μί-α κό-τα»), όμως στα μέσα του στίχου το μέτρο χάνεται και γίνεται πιο ελεύθερο και ανάμεσα στις δύο τονισμένες συλλαβές παρεμβάλλονται τρεις άτονες («έ-κα-νε αυ-γά»). Αντίθετα στον δεύτερο στίχο το μέτρο είναι ιαμβικό γιατί εναλλάσσονται μία άτονη με μία τονισμένη συλλαβή («κι έ- νας»), όμως και σε αυτόν τον στίχο το μέτρο χάνεται και γίνεται και πάλι πιο ελεύθερο. Το ίδιο παρατηρείται και στους στίχους της επόμενης στροφής του ποιήματος. Βέβαια αυτό δεν θα πρέπει να μας παραξενεύει, καθώς όπως ήδη αναφέραμε σε προηγούμενο κεφάλαιο, πολύ συχνά τα νεωτερικά παιδικά ποιήματα δεν έχουν ένα σταθερό μέτρο και αυτό γίνεται πιο χαλαρό. Ως προς την ομοιοκαταληξία στο συγκεκριμένο ποίημα παρατηρείται η μορφή της ομοιοκαταληξίας μωσαϊκό, δηλαδή στα σκέλη της ομοιοκαταληξίας υπάρχει ενσωμάτωση ολόκληρων λέξεων. Για παράδειγμα, ο πρώτος στίχος της πρώτης στροφής τους ποιήματος τελειώνει με την λέξη αυγά, η οποία λέξη έχει ενσωματωθεί στην τελευταία λέξη του δεύτερου στίχου, με τον οποίο ομοιοκαταληκτεί ο πρώτος, και έχει δημιουργηθεί η λέξη καβγά. Ως προς το σχήμα της ομοιοκαταληξίας που ακολουθείται σε αυτό το ποίημα, η ομοιοκαταληξία είναι ζευγαρωτή, γιατί ο πρώτος

[124] Βλ. Α. Καρακίτσιος, ο.π., 2006, σελ. 215.

στίχος ομοιοκαταληκτεί με τον δεύτερο («αυγά- καβγά») και ο τρίτος με τον τέταρτο («κοιμόταν- ονειρευόταν»). Δομικά το ποίημα χωρίζεται σε δύο ενότητες, όσες δηλαδή και οι στροφές του. Στη πρώτη ενότητα παρουσιάζεται μία κότα να κάνει αυγά και ένας κόκορας να τσακώνεται, ενώ στην δεύτερη ενότητα ο μικρός αναγνώστης ακούει για ένα βόδι που ονειρεύτηκε ότι ξύπνησε.

Η ποιήτρια αντλεί θέματα και εικόνες γνώριμα προς το μικρό παιδί, γεγονός που συμβάλει στο να νιώσει το παιδί οικειότητα και να αισθανθεί ότι αυτό που θα ακούσει το αφορά. Η επιλογή των ζώων ως πρωταγωνιστές δεν είναι τυχαία, αφού τα παιδιά ειδικά στην προσχολική ηλικία επιλέγουν συχνά στο παιχνίδι τους ζώα, δημιουργούν ιστορίες με αυτά και είναι η ηλικία που συχνά τα προσωποποιούν και τους δίνουν ανθρώπινες ιδιότητες. Έπειτα, βλέπουμε ότι η ποιήτρια έχει δώσει στα ζώα αυτά κάποια ανθρώπινα χαρακτηριστικά, όπως για παράδειγμα έχει βάλει τον κόκορα να τσακώνεται, ενώ παράλληλα το βόδι κοιμάται και ονειρεύεται. Μάλιστα η χρήση του θαυμαστικού στο τέλος του δεύτερου στίχου στην δεύτερη στροφή (« πως ξυπνά ονειρευόταν!») υποδηλώνει το παράδοξο της πράξης αυτή που κάνει το βόδι, επομένως φανερώνεται ότι είναι μια ενέργεια, η οποία δεν συνάδει με το είδος του. Παράλληλα, η εικόνα ενός κόκορα να τσακώνεται με μια κότα, μπορεί να θυμίσει στα παιδιά εικόνες από την καθημερινή τους ζωή, όπως για παράδειγμα την μητέρα και τον μπαμπά τους να διαφωνούν ή να τσακώνονται ή ακόμα και τα ίδια με τα αδέρφια ή τους φίλους του. Τα στοιχεία αυτά συμβάλουν στην δημιουργία μιας χιουμοριστικής διάθεσης, προκαλούν γέλιο στον μικρό αναγνώστη και διατηρούν το ενδιαφέρον και την προσοχή του αμείωτο. Βέβαια η επιλογή αυτή δεν μας ξαφνιάζει, καθώς το στοιχείο του χιούμορ είναι κάτι που συναντάμε συχνά στην παιδική λογοτεχνία γενικά, αλλά και είναι ένα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της παιδικής νεοτερικής ποίησης, όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο.

Το δεύτερο ποίημα που εξετάζουμε από την δεδομένη ποιητική συλλογή της Παυλίνας Παμπούδη, ονομάζεται «2» και στοχεύει στη εξοικείωση του παιδιού με τον αριθμό δύο. Το ποίημα αποτελείται από τρεις στροφές με δύο στίχους η κάθε μία. Το ποίημα είναι γραμμένο σε γλώσσα απλή, καθημερινή και οικεία στο μικρό παιδί. Ο ρυθμός που χαρακτηρίζει το ποίημα προκύπτει από την ομοιοκαταληξία, την εναλλαγή των άτονων και των τονισμένων συλλαβών. Η ομοιοκαταληξία ως προς το σχήμα της είναι ζευγαρωτή, αφού ο πρώτος στίχος ομοιοκαταληκτεί με τον αμέσως επόμενο («χαθήκαν- συναντηθήκαν», «κοπέλες- πιατέλες», «πιάτο- πάτο»). Το μέτρο του

ποιήματος στην αρχή είναι τροχαϊκό, επειδή εναλλάσσεται μια τονισμένη με μια άτονη συλλαβή («δύ-ο τοί-χοι»), όμως καθώς εξελίσσεται το ποίημα το μέτρο χάνεται. Αυτό είναι μια εμφανής επιρροή από το υπερρεαλιστικό κίνημα, το οποίο έδωσε την ελευθερία στους ποιητές να ξεφύγουν από τις νόρμες της παραδοσιακής ποίησης και τους κανόνες μετρικής. Τους στίχους μπορούμε να τους χωρίσουμε με βάση τον αριθμό των συλλαβών τους και αυτό που βλέπουμε είναι ότι είναι όλοι οχτασύλλαβοι. Επιπλέον όλοι οι στίχοι είναι παροξύτονοι, καθώς τονίζονται στην προτελευταία συλλαβή του στίχου τους. Στον τελευταίο στίχο του ποιήματος εντοπίζεται η ύπαρξη των ηχομιμητικών λέξεων «πιάτο – πάτο». Η Παμπούδη συχνά δημιουργεί τέτοια ηχητικά παιχνίδια, όχι μόνο για να εντείνει τον ρυθμό του ποιήματος, αλλά και για να διασκεδάσει το παιδί με αυτό το παιχνίδι και για να δημιουργήσει μία εγγύτητα μαζί του, καθώς δεν θα πρέπει να ξεχνάμε ότι τα παιδιά στην προσχολική ηλικία δημιουργούν και μόνα τους αντίστοιχα γλωσσικά παιχνίδια. Οι τρεις στροφές, οι οποίες αποτελούν και τις τρεις νοηματικές ενότητες, ολοκληρώνουν την δομή του ποιήματος. Στην πρώτη ενότητα το παιδί ενημερώνεται για την συνάντηση δύο τοίχων που ενώ αρχικά είχαν χαθεί κατάφεραν τελικά να βρεθούν σε μια γωνία, στη δεύτερη ενότητα εντοπίζονται δύο κοπέλες να κρατάνε τα πιάτα και τις πιατέλες, ενώ στην τρίτη μαθαίνου μια δύο κουτάλια τα οποία ψάχνουν να βρουν τον πάτο ενός πιάτου.

Και σε αυτό το ποίημα είναι έκδηλο το στοιχείο του παράδοξου, καθώς τα αντικείμενα έχουν αποκτήσει ανθρώπινες ιδιότητες, πως αλλιώς θα μπορούσαν άλλωστε να έχουν χαθεί δύο τοίχοι και μετά να ξαναβρεθούν ή δύο κουτάλια να ψάχνουν να βρουν τον πάτο ενός πιάτου. Η μεταφορική χρήση της γλώσσας στη δεδομένη περίπτωση, εντείνει την αίσθηση του παράλογου και δημιουργεί μια χιουμοριστική διάθεση. Μάλιστα η αίσθηση αυτή γίνεται φανερή και από την χρήση του θαυμαστικού στο τέλος της πρότασης («ψάχνανε να βρουν τον πάτο!»). Επιπρόσθετα, οι τρεις αυτές διαφορετικές οπτικές εικόνες, είναι με τέτοιο τρόπο και σε τέτοια σειρά δοσμένες, έτσι ώστε να δημιουργείται μια γενική εικόνα στο μυαλό του αναγνώστη αρκετά οικεία και γνώριμη. Οι δύο τοίχοι που συναντηθήκαν δημιουργούν τα πλαίσια ενός χώρου δράσης, ενώ οι κοπέλες που φέρνουν τα πιάτα και τις πιατέλες θα μπορούσαν να είναι οι γυναίκες που στρώνουν το τραπέζι για το μεσημεριανό. Τέλος η αναφορά στα κουτάλια που ψάχνουν να βρουν το πάτο του πιάτου υποδηλώνει ότι ήδη έχουν ξεκινήσει να τρώνε οι συνδαιτημόνες και προσπαθούν να αδειάσουν τα πιάτα τους. Όλες αυτές οι εικόνες αφήνουν την αίσθηση ενός οικογενειακού γεύματος, μιας γενικότερης εικόνας δηλαδή

που είναι αρκετά οικεία αν όχι για όλα τα παιδιά τουλάχιστον για τα περισσότερα. Άλλωστε αυτό είναι κάτι που κάνουν οι νεοτερικοί ποιητές, παίρνουν εικόνες, γεγονότα, από την καθημερινή ζωή και τα μεταφέρουν με ένα μοναδικό, «παράλογο» τρόπο στο χαρτί, δημιουργώντας μια παράλογη μικρή ή και μεγάλη ιστορία.

3.3 Τα παράλογα της Λιάνας Αρανίτου

Τα τελευταία δύο ποιήματα που εξετάζονται στην συγκεκριμένη διπλωματική εργασία, ανήκουν στην ποιητική συλλογή της Λιάνας Αρανίτου *«19 παράλογα και ένα με 2 άλογα»* η οποία εκδόθηκε το 1987. Πρόκειται για μια συλλογή που απαρτίζεται από 20 παιδικά ποιήματα που ανήκουν στην κατηγορία των limerik. Όπως αναφέραμε και στο πρώτο κεφάλαιο, τα limericks είναι ποιήματα με σκωπτική διάθεση, μέσα σε αυτά «παντρεύονται» τα στοιχεία του παράλογου και του λογικού, ενώ έχουν ως στόχο στην καλλιέργεια της φαντασίας, του λόγο και του χιούμορ στα παιδιά. Επειδή ακριβώς πρόκεινται για ιδιαίτερα δημιουργήματα, έχουν και μια δεδομένη δομή που ακολουθούν, για αυτό ακριβώς το λόγο η δομική τους ανάλυση θα ακολουθήσει την συγκεκριμένη μεθοδολογία.

Αρχικά, είναι αδήριτη ανάγκη να ειπωθεί ότι πρόκειται για ένα ποίημα με μία στροφή αποτελούμενη από πέντε στίχους, όπως άλλωστε είναι και η δομή των limericks όπως την γνωρίσαμε από τους πρωτοπόρους του είδους E. Lear και L. Carrol. Η γλώσσα του ποιήματος είναι καθημερινή, χωρίς ιδιωματισμούς ή λυρισμούς, γεγονός που φανερώνει τις επιρροές του υπερρεαλισμού και του συμβολισμού. Αρχικά, εντοπίζουμε ανισότητα μεταξύ των λέξεων που υπάρχουν σε κάθε στίχο, αφού ο πρώτος στίχος είναι δωδεκασύλλαβος, ο δεύτερος και ο πέμπτος είναι δεκαπεντασύλλαβοι και ο τρίτος με τον τέταρτο είναι δεκατετρασύλλαβοι. Όλοι οι στίχοι όμως έχουν κάτι κοινό: είναι όλοι οξύτονοι αφού τονίζονται στην τελευταία συλλαβή του στίχου τους. Η ομοιοκαταληξία ως προς το σχήμα είναι ζευγαρωτή, καθώς ο κάθε στίχος ομοιοκαταληκτεί με τον αμέσως επόμενο (« ουρανό – Υπουργό», « παγωτό – ουρανό»). Το ποίημα είναι γραμμένο σε πλάγιο λόγο, εκτός από τον τρίτο στίχο που παρουσιάζεται ο ήλιος, και πρωταγωνιστής του ποιήματος να μιλάει και να εκδηλώνει την δυσφορία του, αφού δεν αντέχει άλλο από την ζέστη. Το στοιχείο αυτό προσδίδει στο ποίημα ζωντάνια και το κάνει ακόμα πιο παραστατικό. Ο ρυθμός του ποιήματος προκύπτει από την ύπαρξη της ομοιοκαταληξίας, αλλά και από το μέτρο του, το οποίο στην αρχή είναι αναπαιστικό επειδή εναλλάσσονται δύο άτονες συλλαβές

μία τονισμένη. Όμως στην συνέχεια το μέτρο αυτό χάνεται και γίνεται πιο χαλαρό. Επιπροσθέτως, στο ποίημα παρατηρείται το γεγονός ότι ο κάθε στίχος μορφολογικά δεν ολοκληρώνεται σε μια γραμμή αλλά η τελευταία λέξη ή φράση πηγαίνει στην από κάτω γραμμή, χωρίς όμως η λέξη να συγκαταλέγεται στον επόμενο στίχο, όπως για παράδειγμα συμβαίνει στον πρώτο στίχο «Μια φορά.. ουρανό», όπου η λέξη ουρανός τοποθετείται κάτω από την τελευταία λέξη του πρώτου στίχου ή στον δεύτερο στίχο «στέλνει.. Υπουργό» . Βέβαια η ιδιαιτερότητα αυτή δεν πρέπει να μας ξαφνιάζει καθώς όπως έχουμε ήδη αναφέρει τα παιδικά νεοτερικά ποιήματα διαφέρουν από την παιδική παραδοσιακή ποίηση, όχι μόνο ως προς το περιεχόμενο και τα εκφραστικά μέσα που χρησιμοποιούν, αλλά και ως προς την μορφή που έχουν, τον τρόπο που είναι δοσμένα στο χαρτί. Τέλος, στο ποίημα εντοπίζεται μία νοηματική αντίθεση η οποία δίδεται με τα εξής ζευγάρια λέξεων: ήλιος- υπουργός και παγωτό- ουρανό. Σε αυτές τις λέξεις εντοπίζουμε την αντίθεση ανάμεσα σε κάτι φυσικό και σε κάτι ανθρώπινο, όπως είναι ο ήλιος που αποτελεί μέρος της φύσης, ενώ από την άλλη η ιδιότητα του υπουργού είναι μια ανθρώπινη κατασκευή και ιδιότητα, όπως επίσης εντοπίζεται και η αντίθεση μέσα στην θεϊκή δημιουργία και την ανθρώπινη μέσα από τις λέξεις ουρανός και την λέξη παγωτό. Αυτές οι φαινομενικά αντιθετικές έννοιες που χρησιμοποιεί η ποιήτρια, λειτουργούν συνδετικά, αφού κατορθώνουν έτσι να μειώσουν το νοηματικό χάσμα που δημιουργείται από την προσπάθεια ένωσης των δύο αυτών κόσμων, επεξηγώντας με αυτό τον τρόπο με τον οποίο κατάφεραν να ενωθούν.

Όπως αναφέραμε και παραπάνω, όλα τα limericks ακολουθούν την ίδια δομή. Έτσι στον πρώτο στίχο πάντα υπάρχει η παρουσίαση ενός ήρωα, στον δεύτερο φανερώνεται είτε ένα αντικείμενο που έχει στην κατοχή του είτε μια πράξη που επιτελεί. Στον τρίτο και στον τέταρτο στίχο μαθαίνουμε για την πράξη που έκανε και πως αντέδρασαν οι υπόλοιποι ήρωες του ποιήματος. Τέλος, στον πέμπτο στίχο ο ήρωας λαμβάνει ένα επιθετικό προσδιορισμό, ο οποίος έχει συνήθως σκοπό τον χλευασμό του.

Την δομή, λοιπόν, αυτή εντοπίζουμε και στο συγκεκριμένο ποίημα. Αρχικά, στον πρώτο στίχο παρουσιάζεται ο πρωταγωνιστής ήλιος, ο οποίος βρίσκεται στον ουρανό, και όπως πληροφορούμαστε στον δεύτερο στίχο έστειλε ένα τηλεγράφημα στον υπουργό. Στον τρίτο και τέταρτο στίχο μαθαίνουμε ότι ο ήλιο ζεσταίνεται πάρα πολύ και για να τον βοηθήσει ο υπουργός του έστειλε βεντάλιες φτιαγμένες από παγωτό. Στον πέμπτο και τελευταίο στίχο, στον ήλιο προσδίδεται το προσωνύμιο «Θερμόπληκτος», το οποίο μάλιστα είναι γραμμένο και με κεφαλαία. Ο επιθετικός

αυτός προσδιορισμός αποτελεί ένα σχήμα οξύμωρο, καθώς δεν γίνεται ο ήλιος πρακτικά να έχει πάθει θερμοπληξία. Συνάμα, η χρήση των κεφαλαίων γραμμάτων τονίζει το παράδοξο και το παράλογο του παραλληλισμού αυτού. Αποτελεί ένα στοιχείο χιούμορ που προκαλεί γέλιο στα παιδιά. Στα περισσότερα limericks οι ήρωες ποτέ δεν τιμωρούνται για τις πράξεις αντιθέτως δέχονται κάποιες ανώδυνες και απρόσμενες επιπτώσεις. Οι επιπτώσεις αυτές φανερώνονται με την χρήση αυτό του σύνθετου επιθέτου. Ο ήλιος λοιπόν επειδή επέλεξε να παρέμβη στην ροή της φύσης και να παραπονεθεί για την θερμότητα που εκπέμπει, απέκτησε θερμοπληξία. Βέβαια δεν θα πρέπει να παραλείψουμε να αναφερθούμε στην γλωσσοπλαστική δεινότητα της Αρανίτου, η οποία κατορθώνει να σχηματίσει ένα επίθετο το οποίο συνδέεται νοηματικά με ολόκληρο το ποίημα, γιατί το επίθετο θερμόπληκτος παραπέμπει στην ζέστη που ένιωθε ο ήλιος και τον ώθησε να δράσει έτσι όπως έδρασε. Επίσης, θα μπορούσαμε να πούμε ότι το ποίημα εντοπίζεται το σχήμα του κύκλου, το ποίημα, δηλαδή, ξεκινά και τελειώνει με την ίδια φράση, με μια μικρή διαφοροποίηση, αυτή της προσθήκης του επιθετικού προσδιορισμού. Το σχήμα κύκλου χρησιμοποιείται για να τονιστεί το πόσο παράλογα και ασυνήθιστα είναι αυτά που συμβαίνουν μέσα στο ποίημα.

Στο ποίημα μέσα εντοπίζεται ένα στοιχείο που είναι άξιο σχολιασμού. Αυτό έγκειται στην επιλογή της ποιήτριας να ενσωματώσει μέσα στο ποίημα έναν ήρωα με την ιδιότητα του υπουργού. Όπως πληροφορούμαστε, ο ήλιος μην αντέχοντας άλλο την ζέστη στέλνει ένα μήνυμα στον υπουργό προκειμένου να μπορέσει να τον βοηθήσει. Βέβαια η απάντηση που λαμβάνει είναι μάλλον αποκαρδιωτική, αφού η λύση που του προτείνει είναι να κάνει αέρα με βεντάλιες φτιαγμένες από παγωτό. Μάλιστα η χρήση αποσιωπητικών μεταξύ των λέξεων «του στέλνει» και «βεντάλιες- παγωτό» ίσως υποδηλώνει το γεγονός ότι η βοήθεια που έστειλε ο υπουργός ήταν άκαρπη αν όχι και ανούσια. Η προσθήκη αυτή θα μπορούσε να αποτελεί και ένα έμμεσο υπαινιγμό για την μόνιμη δυσλειτουργία που εντοπίζεται στο ελληνικό κράτος, γιατί οι εκλεγμένοι από τον ελληνικό λαό υπουργοί και εκπρόσωποί του, όχι μόνο δεν επιτελούν με τον κατάλληλο τρόπο το καθήκον τους αλλά και συχνά φέρουν μεγαλύτερα δεινά στον λαό που τους εξέλεξε, ενώ τις περισσότερες φορές οι όποιες προσπάθειες γίνονται για την καλυτέρευση της ζωής του είναι μάλλον άκαρπες.

Το δεύτερο ποίημα από την συλλογή της Λιάνας Αρανίτου έχει ως κεντρικό ήρωα μία μαρίδα. Αρχικά, πρόκειται για ένα ποίημα ακολουθεί την βασική δομή των limericks

και αποτελείται από μία στροφή με πέντε στίχους. Η γλώσσα του ποιήματος είναι καθημερινή, χωρίς ιδιωματισμούς ή λυρισμούς. Αρχικά, εντοπίζουμε ανισότητα μεταξύ των λέξεων που υπάρχουν σε κάθε στίχο, αφού ο πρώτος στίχος είναι δωδεκασύλλαβος, ο δεύτερος και ο πέμπτος είναι δεκαπεντασύλλαβοι και ο τρίτος με τον τέταρτο είναι δεκατετρασύλλαβοι. Ο πρώτος και ο πέμπτος στίχος είναι παροξύτονοι, γιατί τονίζονται στην προτελευταία συλλαβή του στίχου τους, ενώ ο δεύτερος και ο τρίτος στίχος είναι προπαροξύτονοι, επειδή τονίζονται στην τρίτη από το τέλος συλλαβή. Η ομοιοκαταληξία ως προς το σχήμα είναι ζευγαρωτή, καθώς ο κάθε στίχος ομοιοκαταληκτεί με τον αμέσως επόμενο (« κοπάδι – λάδι», « τηγάνι – κοπάδι»). Το ποίημα είναι γραμμένο σε πλάγιο λόγο και ο ρυθμός του ποιήματος προκύπτει από την ύπαρξη της ομοιοκαταληξίας, αλλά και από το μέτρο του, το οποίο στην αρχή είναι αναπαιστικό επειδή εναλλάσσονται δύο άτονες συλλαβές μία τονισμένη. Όμως στην συνέχεια το μέτρο αυτό χάνεται και γίνεται πιο χαλαρό. Επιπροσθέτως, στο ποίημα παρατηρείται το γεγονός ότι ο κάθε στίχος μορφολογικά δεν ολοκληρώνεται σε μια γραμμή αλλά η τελευταία λέξη ή φράση πηγαίνει στην από κάτω γραμμή, χωρίς όμως η λέξη να συγκαταλέγεται στον επόμενο στίχο. Βέβαια η ιδιαιτερότητα αυτή δεν πρέπει να μας ξαφνιάζει καθώς όπως έχουμε ήδη αναφέρει τα παιδικά νεοτερικά ποιήματα διαφέρουν από την παιδική παραδοσιακή ποίηση, όχι μόνο ως προς το περιεχόμενο και τα εκφραστικά μέσα που χρησιμοποιούν, αλλά και ως προς την μορφή που έχουν, τον τρόπο που είναι δοσμένα στο χαρτί. Τέλος, και στο συγκεκριμένο ποίημα εντοπίζουμε τον σχηματισμό δύο ζευγαριών: κοπάδι- λάδι και μαρίδα- τηγάνι. Οι λέξεις κοπάδι και λάδι φαινομενικά φαίνονται ασύνδετες, καθώς μέσα από μια πρώτη ανάγνωση δεν μπορεί να εντοπίσει κανείς τον συνδετικό κρίκο αναμεσά τους. Όμως αυτές οι φαινομενικά αντιθετικές έννοιες που χρησιμοποιεί η ποιήτρια, συνδέονται και επεξηγούνται από την παρουσία του δεύτερου ζεύγους λέξεων, μαρίδα-τηγάνι. Η χρήση του ζεύγους μαρίδα- τηγάνι αντισταθμίζει την αντίθεση του πρώτου ζεύγους λέξεων, καθώς δείχνει ότι συνειρμικά την διαδρομή που ακολουθήθηκε από το κοπάδι μέχρι να καταλήξει η μαρίδα μέσα στο λάδι, εννοώντας το ψήσιμο. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι το κοπάδι είναι η αρχή του παιχνιδιού που διαμορφώνεται μέσα στο ποίημα ενώ το λάδι είναι το τέλος του.

Όπως αναφέραμε και παραπάνω, όλα τα limericks ακολουθούν την ίδια δομή. Έτσι στον πρώτο στίχο πάντα υπάρχει η παρουσίαση ενός ήρωα, στον δεύτερο φανερώνεται είτε ένα αντικείμενο που έχει στην κατοχή του είτε μια πράξη που επιτελεί. Στον τρίτο

και στον τέταρτο στίχο μαθαίνουμε για την πράξη που έκανε και πως αντέδρασαν οι υπόλοιποι ήρωες του ποιήματος. Τέλος, στον πέμπτο στίχο ο ήρωας λαμβάνει ένα επιθετικό προσδιορισμό, ο οποίος έχει συνήθως σκοπό τον χλευασμό του. Την δομή, λοιπόν, αυτή εντοπίζουμε και στο συγκεκριμένο ποίημα. Αρχικά, στον πρώτο στίχο παρουσιάζεται η πρωταγωνίστρια η μαρίδα, η οποία έχει φύγει από το κοπάδι της, και όπως πληροφορούμαστε στον δεύτερο στίχο κάνει ηλιοθεραπεία αλειφόμενη με λάδι. Στον τρίτο και τέταρτο στίχο μαθαίνουμε ότι ενώ κατάφερε να μαυρίσει με την ηλιοθεραπεία, ένας άνθρωπος που πεινάει πάρα πολύ την βάζει μέσα στο τηγάνι για να την φάει. Στον πέμπτο και τελευταίο στίχο, στην μαρίδα προσδίδεται το προσωνύμιο «τρελοάμυαλη», το οποίο μάλιστα είναι γραμμένο και με κεφαλαία. Ο επιθετικός αυτός προσδιορισμός αποτελεί ένα σχήμα οξύμωρο, καθώς προσδίδεται στην μαρίδα ένα χαρακτηριστικό που συναντάμε στους ανθρώπους. Συνάμα, η χρήση των κεφαλαίων γραμμάτων τονίζει το παράδοξο και το παράλογο του παραλληλισμού αυτού. Αποτελεί ένα στοιχείο χιούμορ που προκαλεί γέλιο στα παιδιά. Στα περισσότερα limericks οι ήρωες ποτέ δεν τιμωρούνται για τις πράξεις αντιθέτως δέχονται κάποιες ανώδυνες και απρόσμενες επιπτώσεις. Οι επιπτώσεις αυτές φανερώνονται με την χρήση αυτό του σύνθετου επιθέτου. Η μαρίδα λοιπόν άφησε το κοπάδι και καθόταν κάτω από τον ήλιο κάνοντας ηλιοθεραπεία χωρίς όμως να είναι προσεκτική και έτσι ένας λιγούρης την έπιασε και την έβαλε να ψηθεί. Βέβαια δεν θα πρέπει να παραλείψουμε να αναφερθούμε στην γλωσσοπλαστική δεινότητα της Αρανίτου, η οποία κατορθώνει να σχηματίσει ένα επίθετο το οποίο συνδέεται νοηματικά με ολόκληρο το ποίημα, γιατί το επίθετο τρελοάμυαλη παραπέμπει στην απερισκεψία που επέδειξε η μαρίδα και είχε ως αποτέλεσμα να πιαστεί. Επίσης, θα μπορούσαμε να πούμε ότι το ποίημα εντοπίζεται το σχήμα του κύκλου, το ποίημα, δηλαδή, ξεκινά και τελειώνει με την ίδια φράση, με μια μικρή διαφοροποίηση, αυτή της προσθήκης του επιθετικού προσδιορισμού. Το σχήμα κύκλου χρησιμοποιείται για να τονιστεί το πόσο παράλογα και ασυνήθιστα είναι αυτά που συμβαίνουν μέσα στο ποίημα. Επίσης, θα μπορούσαμε να πούμε ότι το ποίημα εντοπίζεται το σχήμα του κύκλου, το ποίημα, δηλαδή, ξεκινά και τελειώνει με την ίδια φράση, με μια μικρή διαφοροποίηση, αυτή της προσθήκης του επιθετικού προσδιορισμού. Το σχήμα κύκλου χρησιμοποιείται για να τονιστεί το πόσο παράλογα και ασυνήθιστα είναι αυτά που συμβαίνουν μέσα στο ποίημα. Ωστόσο θα μπορούσαμε να πούμε ότι στον δεύτερο και τρίτο στίχο εντοπίζουμε ο φαινόμενο της προοικονομίας, επειδή περιγράφεται η διαδικασία που γίνεται πριν τηγανιστεί το ψάρι και το τελικό αποτέλεσμα της διαδικασίας, δηλαδή για να ψήσουμε ένα ψάρι του

βάζουμε λάδι και όταν είναι έτοιμο έχει αποκτήσει ένα μπρούντζινο χρώμα θα λέγαμε. Όποτε η ποιήτρια μας ενημερώνει εμμέσως για το τι θα ακολουθήσει στους επόμενους στίχους. Επιπλέον, και σε αυτό το ποίημα συναντάμε την χρήση των αποσιωπητικών στον τέταρτό στίχο, λίγο πριν μάθουμε το που τοποθετήθηκε η μαρίδα τελικά («λιγούρη τη ρίχνει … στο τηγάνι»). Η χρήση των αποσιωπητικών στην συγκεκριμένη περίπτωση δημιουργεί μια παύση κατά την ανάγνωση του ποιήματος, η οποία εντείνει ην αγωνία για την τύχη του ήρωα αλλά και κράτα αμείωτο το ενδιαφέρον του για να μάθει τελικά που κατέληξε η τρελοάμυαλη αυτή μαρίδα.

Κεφάλαιο 4ο : Διδακτική προσέγγιση πέντε παιδικών νεοτερικών ποιημάτων

Είναι γνωστό ότι η θεωρία χωρίς την πράξη δεν μπορεί να υπάρχει. Για το λόγο αυτό, λοιπόν, η συγκεκριμένη εργασία πέραν από το θεωρητικό κομμάτι, απαρτίζεται και από ένα πρακτικό μέρος, κατά το οποίο πραγματοποιήθηκε η διδασκαλία των πέντε ποιημάτων που αναφέρθηκαν στο τρίτο κεφάλαιο. Τα ποιήματα αυτά προέρχονται από την εργογραφία της Λιάνας Αρανίτου, της Παυλίνας Παμπούδη και της Θέτη Χορτιάτη. Έκρινα ότι τα ποιήματα αυτά ανταποκρίνονται και στο ηλιακό φάσμα των παιδιών της τάξης μου αλλά κυριότερα στις γλωσσικές ιδιαιτερότητες που παρουσιάζει το δείγμα της έρευνας όπως αυτό θα αναλυθεί παρακάτω.

Το έναυσμα για την πραγμάτωση της συγκεκριμένης ερευνητικής διαδικασίας ήταν ο προβληματισμός μου σχετικά με το πως θα βοηθήσω τα παιδιά αρχικά να κατανοήσουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της παιδικής νεοτερικής ποίησης και στη συνέχεια να πως θα καταφέρω αυτό εμπλέκοντάς τα ταυτόχρονα σε μια ενεργητική- διασκεδαστική διαδικασία. Γιατί δεν γίνεται να ξεχνάμε ότι η ηλικία των παιδιών είναι τέτοια που η μάθησή του συντελείται καλύτερα μέσα από το παιχνίδι και το βίωμα. Μέχρι τώρα η προσέγγιση που επιχειρούσα σχετικά με την διδασκαλία της ποίησης ήταν αρκετά περιοριστική και στόχευε από την μία να κατανοήσουν τα παιδιά κάποια βασικά μορφικά χαρακτηριστικά του ποιήματος, όπως για παράδειγμα ότι αποτελείται από στροφές ή ότι έχει ομοιοκαταληξία και ρυθμό. Από την άλλη πλευρά, στόχευα στο να αντιληφθούν τα παιδιά το περιεχόμενο και να αντλήσουμε πληροφορίες σχετικά με το διδασκόμενο θέμα της εβδομάδας. Σύντομα όμως αντιλήφθηκα ότι αυτός ο τρόπος δεν είναι μόνο αποδοτικός δεν ήταν αλλά το κυριότερο δεν βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν ενδιαφέρον για το ποιητικό κείμενο, να κατανοήσουν τις λεπτές του αποχρώσεις και να εμπλακούν σε μια διαδικασία που θα αποτελέσει το έρεισμα πάνω στο οποίο θα στηριχθεί «το χτίσιμο» μιας σχέσης ανάμεσα στο παιδί και την ποίηση και όχι το οριστικό ρήγμα τους όπως συμβαίνει συνήθως. Η παρέμβαση αυτή λοιπόν σχεδιάστηκε λαμβάνοντας υπόψιν τις ιδιαιτερότητες των παιδιών της ηλικίας αυτής και για αυτό το λόγο άλλωστε επιλέχθηκε η παιδική νεοτερική ποίηση, αφού σε αυτής συγκαταλέγονται ποιήματα που έχουν δομηθεί λαμβάνοντας υπόψιν τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών αυτής της ηλικίας, όπως για παράδειγμα το γλωσσικό επίπεδο των παιδιών ή το γεγονός ότι τα παιδιά σε αυτή την ηλικία αναπτύσσουν την φαντασία τους με αποτέλεσμα να δημιουργούν ένα δικό τους φαντασιακό κόσμο.

4.1 Το δείγμα

Το δείγμα της ερευνάς αποτελούν 14 παιδιά ηλικίας 3-4 χρονών. Τα παιδιά του δείγματος προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και κατά κύριο λόγο ανήκουν στην μεσαία τάξη. Τα παιδιά είναι εξοικειωμένα με το πεδίο της λογοτεχνίας, όσον αφορά την πεζογραφία, αφού όχι μόνο εμείς στο σχολείο διαβάζουμε αρκετά παραμύθια αλλά και στο σπίτι με τους γονείς τους η επαφή με τα παραμύθια είναι σχεδόν καθημερινή. Η επαφή με την ποίηση, ωστόσο, είναι ελάχιστη. Τα παιδιά έχουν έρθει σε επαφή στα πλαίσια της σχολικής τους ζωής με κατά κύριο λόγο παραδοσιακά ποιήματα και σε καμία περίπτωση με ποιήματα παιδικής νεοτερικής ποίησης. Συνάμα το δείγμα μας παρουσιάζει αρκετές γλωσσικές ιδιαιτερότητες. Τα 3 από τα 14 παιδιά προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και μάλιστα τα δύο από αυτά έχουν την ελληνική ως δεύτερη ξένη γλώσσα. Το πρώτο παιδί μεγαλώνει ως τρίγλωσση, αφού η μαμά είναι από την Ταϊλάνδη, ο μπαμπάς από την Ελλάδα και μεταξύ τους μιλάνε αγγλικά. Το δεύτερο παιδί είναι δίγλωσσο, με μητρικές γλώσσες τα ισπανικά και τα αγγλικά, ενώ μέσα στην χρονιά γίνεται προσπάθεια το παιδί να μάθει να μιλάει ελληνικά, αφού θα είναι και η τελική χώρα εγκαθίδρυσής τους. Τέλος, το τρίτο κορίτσι επίσης είναι τρίγλωσσο με μητρικές γλώσσες τα ισπανικά και τα ρουμανικά, ενώ για να μπορέσουμε να συνεννοηθούμε μιλάμε αγγλικά. Αυτά τα τρία παιδιά την περίοδο της πραγματοποίησης της διδασκαλίας, βρίσκονταν σε διαφορετικά στάδια κατάκτησης της ελληνικής γλώσσας: το πρώτο παιδί έχει καταφέρει να βελτιώσει τον προφορικό του λόγο μέσα στην χρονιά, καθώς όταν ήρθε στην τάξη μιλούσε «μηχανικά» και δεν έκανε ολοκληρωμένες προτάσεις, το δεύτερο παιδί όταν είχε ξεκινήσει το σχολείο κατανοούσε κάποιες λέξεις αλλά δεν ήταν σε θέση να μιλήσει, ενώ την περίοδο εκείνη είχε κατορθώσει να φτιάχνει ολοκληρωμένες προτάσεις, να συνεννοείται μαζί μου αλλά και με τους συμμαθητές της στα ελληνικά, χωρίς να χρειαστεί να παρέμβω για να επεξηγήσω κάποια λέξη ή κάποια φράση που έλεγε, το τρίτο παιδί βρισκόταν στην τάξη και στην Ελλάδα γενικότερα, το μικρότερο χρονικό διάστημα, είχε αρχίσει να αντιλαμβάνεται κάποιες βασικές λέξεις που χρησιμοποιούσαμε στην καθημερινότητα, αλλά δεν μπορούσε ούτε να μιλήσει αλλά και ούτε να αντιληφθεί ολοκληρωμένες προτάσεις στα ελληνικά πόσο μάλλον να μπορέσει να κατανοήσει δείγματα γραπτού λόγου. Παράλληλα, στην τάξη υπήρχαν κάποια παιδιά που βρίσκονταν σε πρώιμο στάδιο στην κατάκτηση της γλώσσας παρά

την ηλικία τους. Τα παιδιά αυτά δεν είχαν κατακτήσει αλλά και ούτε φτάσει στο γλωσσικό επίπεδο που έπρεπε να είναι με βάση το ηλικιακό τους φάσμα, δεν μιλούσαν ξεκάθαρα και συχνά αντικαθιστούσαν σύμφωνα και φωνήεντα μέσα στις λέξεις με άλλα. Στο σύνολό του το δείγμα κατά τη διάρκεια της χρονιάς είχε καταφέρει να αντιληφθεί ότι οι λέξεις αποτελούνται από συλλαβές και να είναι σε θέση να χωρίζει τις λέξεις σε συλλαβές, την φορά της ανάγνωσης και είχε έρθει σε επαφή με την ομοιοκαταληξία μέσα από κάποια παραδοσιακά ποιήματα. Παρά την ανομοιογένεια του το δείγμα είχε κατορθώσει να είναι σε ένα σεβαστό επίπεδο γλωσσικά.

Η παρέμβαση που σχεδίασα διήρκησε μία εβδομάδα, από τις 11 έως τις 15 Ιουλίου του 2022, κατά την οποία κάθε μέρα τα παιδιά διδάσκονταν ένα από τα επιλεχθέντα ποιήματα. Η χρονική περίοδος πραγματοποίησης της παρέμβασης δεν είναι τυχαία. Η επιλογή να πραγματοποιηθεί στο τέλος της σχολικής χρονιάς έγινε γιατί θεώρησα ότι τα παιδιά θα είναι περισσότερο έτοιμα και ώριμα για να έρθουν σε επαφή με ποιήματα της παιδικής νεοτερικής ποίησης, αλλά και εγώ θα είχα τον χρόνο να προετοιμάσω τα παιδιά σταδιακά για να μπορέσουν να εισαχθούν ομαλά στο ζητούμενο της δεδομένης εργασίας. Με το σκεπτικό αυτό, κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς επεξεργαστήκαμε με τα παιδιά διάφορα ποίηματα όπως είναι το «Καλημερούδια» του Α. Πάλλη, η «Πρωτομαγιά» του Δ. Σολωμού ή η «Πρωτομαγιά» το Ι. Πολέμη, προκειμένου να μπορέσουν τα παιδιά αρχικά να μάθουν να ξεχωρίσουν ένα πεζό από ένα ποιητικό κείμενο και ταυτόχρονα να έρθουν σε επαφή με κάποιες συμβάσεις του ποιητικού λόγου όπως είναι η ομοιοκαταληξία, ο ρυθμός και το μέτρο. Ταυτόχρονα, προσεγγίσαμε με τα παιδιά το στοιχείο του φανταστικού και του παράλογου, που θα συναντούσαμε αργότερα στην παιδική νεοτερική ποίηση, μέσα από πίνακες ζωγραφικής, οι οποίοι αναπαριστούσαν διάφορες εικόνες που το παιδί είχε με ένα συγκεκριμένο τρόπο στο μυαλό του με μη παραστατικό τρόπο. Για παράδειγμα, είδαμε τον πίνακα του Picasso “Portrait of Dora Maar”, του Miro “the dancer” και “Personajes y Perro ante el Sol” ή του Klee “Senecio”. Μέσα από αυτούς τους πίνακες τα παιδιά κατανόησαν ότι οι καλλιτέχνες συχνά χρησιμοποιούν την φαντασία τους και μπλέκουν την αλήθεια με το παράλογο για να δημιουργήσουν ένα διαφορετικό κόσμο.

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει τα ποιήματα που διδάχθηκαν τα παιδιά είναι πέντε και το κάθε ένα συνοδευόταν από δύο έως τρεις δραστηριότητες, που προέρχονταν από όλο το φάσμα των τεχνών. Οι στόχοι με βάση τους οποίους σχεδιάστηκαν οι δραστηριότητες είναι κατά κύριο λόγο παρμένοι από το ΔΕΠΠΣ και το ΑΠΣ του

νηπιαγωγείου, αλλά υπάρχουν και κάποιοι εξειδικευμένοι στόχοι που συνοδεύουν την κάθε δραστηριότητα. Η παρέμβαση που σχεδιάστηκε αποτελείται από τρία στάδια: πρώτο είναι το στάδιο του σχεδιασμού, κατά το οποίο θα περιγραφούν αναλυτικά οι δραστηριότητες που θα πραγματοποιηθούν κατά τη διδασκαλία, οι στόχοι τους, καθώς και οι πιθανές ερωτήσεις που μπορεί να γίνουν στο δείγμα. Το δεύτερο είναι το στάδιο της υλοποίησης, στο οποίο θα παρουσιαστεί ο τρόπος που υλοποιήθηκαν οι δραστηριότητες και τυχόν αλλαγές που συνέβησαν σε σχέση με τον αρχικό σχεδιασμό. Το τρίτο το στάδιο είναι αυτό της αξιολόγησης, σε αυτή τη φάση θα παρουσιαστούν οι δραστηριότητες αξιολόγησης και τα αποτελέσματα της έρευνας, θα γίνει αντιληπτό αν έχουν κατακτηθεί οι στόχοι που θέσαμε και σε ποιο βαθμό. Τα στάδια αυτά θα παρουσιαστούν αναλυτικά στην συνέχεια.

4.2. Τα ερευνητικά ερωτήματα

Για την πραγματοποίηση της μελέτης μου ακολούθησα την μέθοδο της διδακτικής παρέμβασης και δημιούργησα ένα διδακτικό σενάριο, το οποίο αποσκοπούσε να εμπλέξει την ποίηση με δραστηριότητες τέχνης. Το διδακτικό αυτό σενάριο έχει σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο ώστε να αποτελέσει τον πυρήνα γύρω από τον οποίο τα παιδιά θα εμπλέκονταν σε δημιουργικές δραστηριότητες έχοντας όμως ως βάση την ακρόαση- ανάγνωση ενός ποιήματος για να μπορέσουμε να διαπιστώσουμε αν η σύνδεση της ποίησης με τις δραστηριότητες τέχνης βοηθάει τα παιδιά να κατανοήσουν καλύτερα ή ευκολότερα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του υποείδους που μελετάμε.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που έθεσα υπό διερεύνηση στην παρούσα εργασία είναι τα ακόλουθα:

1. Είναι δυνατή η αντίληψη- κατανόηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της παιδικής νεοτερικής ποίησης από τα παιδιά;
2. Μπορεί μια πρακτική προσανατολισμένη σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες και συνάμα μια πρακτικής εντελώς διαφορετική από την καθιερωμένη να που ακολουθείται συνήθως στα σχολεία σχετικά με την διδακτική της ποίησης, να συμβάλει στην καλύτερα κατανόηση των χαρακτηριστικών του υπό εξέταση θέματος;
3. Πως αξιολογούν τα ίδια τα παιδιά την εμπειρία που βίωσαν κατά την εμπλοκή του με τέτοιες δραστηριότητες;

4.4. Η στοχοθεσία

Κάθε ερευνητική μελέτη είναι αδήριτη ανάγκη να στηρίζεται σε μια δεδομένη στοχοθεσία. Η εκάστοτε στοχοθεσία βοηθάει τον μελετητή να οργανώσει καλύτερα και με μεγαλύτερη ακρίβεια την παρέμβαση που σχεδιάζει αλλά και τον βοηθάει να αναλύσει τα δεδομένα που συνέλεξε ως προς κάποιους άξονες. Η στοχοθεσία λοιπόν σε αυτή την έρευνα χωρίζεται σε δύο κατηγορίες: στην ειδική και την γενική. Στους ειδικούς στόχους συναντώνται όλοι αυτοί οι εξειδικευμένοι στόχοι που αναμένουμε να επιτευχθούν καθώς το παιδί έρχεται σε επαφή με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της παιδικής νεοτερικής ποίησης. Αυτοί οι στόχοι είναι οι παρακάτω:

- Να αντιληφθούν ότι τα παιδικά νεοτερικά ποιήματα αντλούν τα θέματά τους από ζητήματα της καθημερινής ζωής και τη φύση
- Να κατανοήσουν ότι τα ποιήματα έχουν ρυθμό και μέτρο, τα οποία όμως δεν είναι σταθερά σε όλη τη διάρκεια του ποιήματος.
- Να αντιληφθούν ότι τα παιδικά νεοτερικά ποιήματα έχουν ως κύριο χαρακτηριστικό το στοιχείο του παράλογου και του φανταστικού
- Έχοντας ως αφετηρία το παράλογο και την φαντασία τους να εμπλακούν και εκείνα την δημιουργία παράλογων και ευφάνταστων ιστοριών ή ποιημάτων, προκείμενου να αντιληφθούν κατά κάποιο τρόπο την διαδικασία που ακολουθούν οι νεωτερικοί ποιητές όταν δημιουργούν το ποίημά τους

Από την άλλη πλευρά, στην κατηγορία της ειδικής στοχοθεσίας συγκαταλέγονται όλοι εκείνοι οι δευτερεύοντες στόχοι που επιτυγχάνονται μέσω της ενασχόλησης των παιδιών είτε με γλωσσικές είτε με δραστηριότητες τέχνης. Αυτοί οι στόχοι είναι οι ακόλουθοι:

- Να βελτιώνουν και να εμπλουτίζουν τον προφορικό τους λόγο
- Να εξοικειώνονται με τις τεχνικές του κουκλοθεάτρου[125]
- Να γνωρίζουν έργα μεγάλων ζωγράφων
- Να εξηγούν και να ερμηνεύουν

[125] Βλ. ΔΕΠΠΣ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2011, 593- 594

- Να συμμετέχουν σε συζητήσεις και να χρησιμοποιούν στοιχειώδη επιχειρηματολογία[126]
- Να αντιλαμβάνονται το ρυθμό των λέξεων[127]
- Να αποκτήσουν φωνολογική επίγνωση[128]
- Ταξινόμηση των λέξεων σε σχέση με το ρυθμικό μοτίβο στο οποίο αντιστοιχούν[129]
- Να κατανοούν την έννοια των ισόχρονων κτυπημάτων[130]
- Ταξινόμηση των λέξεων σε σχέση με το ρυθμικό μοτίβο στο οποίο αντιστοιχούν[131]
- Να διερευνούν τις εκφραστικές δυνατότητες του σώματος σε σχέση με το χώρο και τους άλλους
- Να εντάσσονται στην ομάδα, να αφήνουν χώρο για τους άλλους και ταυτόχρονα να διεκδικούν τη θέση τους μέσα σε αυτήν[132]
- Να εκφράζονται με το δημιουργικό δράμα και να αναπτύσσουν την γλώσσα
- Να συνεργάζονται και να δημιουργούν από κοινού[133]
- Να ανταποκρίνονται σε σωστά σήματα και οδηγίες[134]
- Να γνωρίζουν και να χρησιμοποιούν τα μουσικά όργανα της τάξης τους
- Να κινούνται και να αλλάζουν το σχήμα του σώματός τους στο χώρο, με ευκολία και με ακρίβεια

---

[126] Βλ. ΔΕΠΠΣ, ο.π., σελ.593,609
[127] Βλ. Α. Αντωνακάκης & Ε. Χιωτάκη, ο.π., σελ. 331
[128] Βλ. ΔΕΠΠΣ, ο.π., σελ. 594
[129] Βλ. Δ. Αντωνακάκης & Ε. Χιωτάκη, *Μουσική Παιδαγωγική Διαθεματικές εφαρμογές για μικρά παιδιά,* Αθήνα, Καστανιώτη 2007, σελ. 334
[130] Βλ. Πρόγραμμα σπουδών νηπιαγωγείου, ο.π., σελ. 194
[131] Βλ. Δ. Αντωνακάκης & Ε. Χιωτάκη, *ο.π.,* σελ. 334
[132] Βλ. Πρόγραμμα σπουδών νηπιαγωγείου, ο.π., σελ. 181-182
[133] Βλ. ΔΕΠΠΣ σελ. 609-610
[134] Βλ. ΔΕΠΠΣ, ο.π., σελ. 612

- Να αντιλαμβάνονται τη δυνατότητα του σώματος να κινηθεί σε διάφορα επίπεδα
- Να υπακούν στον ρυθμό[135]
- Να κατανοήσουν την σημασία της γραφής ως μέσου επικοινωνίας, ανάπτυξης ιδεών, μεταφοράς πληροφοριών και ως πηγής ευχαρίστησης και απόλαυσης. Και σ' αυτό συμβάλλει η ενεργός συμμετοχή των παιδιών στη «δημιουργία» δικών του κειμένων με υπαγόρευση στον εκπαιδευτικό[136].

4.5 Σχεδιασμός

Το πρώτο ποίημα που θα επεξεργαστούμε με τα παιδιά είναι εκείνο της Θέτη Χορτιάτη «Ο χρόνος» από τη συλλογή «*τα λέω τ' ουρανού»*. Για το ποίημα αυτό θα πραγματοποιηθούν δύο δραστηριότητες:

1. Στην πρώτη δραστηριότητα τα παιδιά θα παρακολουθήσουν ένα κουκλοθέατρο με πρωταγωνιστές τον Άκη τον παπαγαλάκη και τον Πίνο τον πιγκουίνο. Κατά την διάρκεια του κουκλοθεάτρου οι πρωταγωνιστές θα αποκαλύψουν ένα κρυμμένο μήνυμα που δεν είναι άλλο από το ποίημα «Ο χρόνος». Μέσα από τη στιχομυθία που θα παρακολουθήσουν τα παιδιά, θα αναδειχθεί το ζήτημα της ομοιοκαταληξίας που υπάρχει στο ποίημα, με απώτερο όχι μόνο να κατανοήσουν τα παιδιά ότι αυτό που διαβάζουμε είναι ένα ποίημα και τι σημαίνει όταν δύο λέξεις ομοιοκαταληκτούν. Οι πρωταγωνιστές της ιστορίας μέσα από το κουκλοθέατρο θα εξασκήσουν τα παιδιά στην διαδικασία της εύρεσης των λέξεων που ομοιοκαταληκτούν και κατ΄επέκτασιν της ομοιοκαταληξίας του ποιήματος. Κάθε φορά θα τους λέει δύο λέξεις και εκείνα θα πρέπει να του πουν αν οι λέξεις αυτές τελειώνουν ή όχι με τον ίδιο τρόπο. Για παράδειγμα «τελειώνει η λέξη παγωτό με τον ίδιο τρόπο που τελειώνει η λέξη μανό;» ή «τελειώνει η λέξη σκαμπό με τον ίδιο τρόπο που τελειώνει η λέξη μπάλα;». Ο Άκης θα επαναλάβει την διαδικασία αυτή με όλα τα παιδιά. Αφού τελειώσει η δοκιμασία, θα τους πει ότι τώρα είναι έτοιμοι να τον βοηθήσουν. Θα διαβάσουν το ποίημα μαζί και θα τους ζητήσει να βρουν την τελευταία λέξη κάθε στίχου και να την σημειώσουν με μια γραμμή. Αφού βρουν

[135] Βλ. Πρόγραμμα σπουδών νηπιαγωγείου, ο.π., σελ. 207-208
[136] Βλ. ΔΕΠΠΣ, ο.π., σελ. 596

όλες τις λέξεις θα τους ρωτήσει «η λέξη χορό τελειώνει με τον ίδιο τρόπο που τελειώνει η λέξη εποχή;». Στη συνέχεια θα τους λέει την ίδια εντολή αλλά με την σωστή λέξη που ομοιοκαταληκτεί μέσα στο ποίημα, δηλαδή « η λέξη χορό τελειώνει με τον ίδιο τρόπο που τελειώνει η λέξη χαρώ;». Όσες λέξεις ομοιοκαταληκτούν θα τις κυκλώνουν με τον ίδιο χρώμα. Όταν τελειώσει η διαδικασία θα πω στα παιδιά ότι όταν δύο λέξεις τελειώνουν με τον ίδιο τρόπο τότε σημαίνει ότι ομοιοκαταληκτούν. Και την ομοιοκαταληξία την βρίσκουμε συνήθως στα ποιήματα. Άρα και το μήνυμα που έχουμε εδώ είναι ένα ποίημα. Βέβαια στο τέλος της δραστηριότητας θα ανακύψει το ερώτημα «Υπάρχουν στο ποίημα λέξεις που δεν ομοιοκαταληκτούν μεταξύ τους;», καθώς όπως έχουμε πει και παραπάνω στα νεοτερικά ποιήματα η ομοιοκαταληξία δεν είναι αυστηρή και κάποιες φορές ανάμεσα στους στίχους απουσιάζει. Άρα είναι αναγκαίο να τονιστεί αυτή η διαφοροποίηση στα παιδιά, προκειμένου να κατανοήσουν το ίδιον αυτό χαρακτηριστικό των ποιημάτων που επεξεργαζόμαστε. Και με αφορμή αυτό θα ξεκαθαριστεί ότι διαβάζουμε ένα νεωτερικό ποίημα, δηλαδή έχει γραφτεί από ανθρώπους στην σύγχρονη εποχή και όχι στα πολύ παλιά χρόνια, για αυτό το λόγο δεν έχει πάντα ομοιοκαταληξία όπως τα ποιήματα που διαβάζαμε μέχρι τότε.

2. Η δεύτερη δραστηριότητα είναι επικεντρωμένη στο περιεχόμενο του ποιήματος. Το ποίημα μιλάει για το πέρασμα του χρόνου και την εναλλαγή των εποχών. Εμείς θα επικεντρωθούμε στην δεύτερη στροφή του ποιήματος, όπου αναφέρονται τα κύρια χαρακτηριστικά των εποχών. Θα ξαναδιαβάσουμε με τα παιδιά την στροφή αυτή και θα τα ρωτήσω «τί δώρο μας λέει ότι φέρνει η Άνοιξη;». Η ίδια ερώτηση θα γίνει και για τις υπόλοιπες εποχές. Ακούω τι έχουν να μου πουν τα παιδιά και υπογραμμίζω τις κύριες λέξεις του ποιήματος που ανταποκρίνονται στις απαντήσεις τους. Εξερευνούμε την πινακοθήκη του σχολείου μας έως ότου βρούμε τον πίνακα του Γιάννη Τσαρούχη «Οι εποχές». Καθόμαστε όλοι μαζί και συζητάμε για τον πίνακα. Αρχικά ρωτάω τα παιδιά αν μπορούν να μαντέψουν που αναγράφεται το όνομα του ζωγράφου που έχει δημιουργήσει τον πίνακα. Ακούω τις απαντήσεις τους και τους οδηγώ προς το ταμπελάκι που βρίσκεται δίπλα από αυτόν. Διαβάζουμε τον όνομα του ζωγράφου, έπειτα συζητάμε για τα χρώματα, είναι χαρούμενα ή σκοτεινά, τί απεικονίζει ο πίνακας, είναι τα πρόσωπα λυπημένα ή χαρούμενα, τι έχει μπροστά του κάθε πρόσωπο, τι φοράνε, πως είναι τα ρούχα τους. Αφού

συζητήσουμε με τα παιδιά, θα τους πω ότι ξεχάσαμε κάτι σημαντικό! Δεν μάθαμε ποιο είναι το όνομα του πίνακα, για τον οποίο συζητάμε και τα ρωτάω που θα μπορούσαμε να δούμε το όνομά του, ώστε να τα παραπέμψω και πάλι στο ταμπελάκι. Μαθαίνουμε, λοιπόν, το όνομα του πίνακα και ρωτάω τα παιδιά που αλλού μάθαμε για τον χρόνο, τι διαβάσαμε το οποίο μας έλεγε για τον χρόνο και τις εποχές. Με αυτές τις ερωτήσεις θα προσπαθήσω να συνδέσω τον πίνακα με το ποίημα, ώστε στη συνέχεια να επεξεργαστούμε τα πρόσωπα που απεικονίζει ο πίνακας ως τις εποχές. Αφού ακούσω τι έχουν να μου πουν τα παιδιά, θα τα ρωτήσω αν μπορούν να καταλάβουν ποια εποχή αντιπροσωπεύει κάθε πρόσωπο που βλέπουμε στον πίνακα. Για να τα βοηθήσω θα ξαναδιαβάσω την δεύτερη στροφή του ποιήματος και θα τα ρωτήσω «τί μας είπε το ποίημα ότι φέρνει η Άνοιξη;», έπειτα θα πω «Βλέπετε κάποιον στον πίνακα να κρατάει λουλούδια;». Την ίδια διαδικασία θα ακολουθήσω και για τις επόμενες εποχές. Αφού κάνουμε την σύνδεση αυτή, θα αναφερθούμε ξανά στα ρούχα που φοράνε οι φιγούρες υπό την οπτική τώρα ότι κάθε πρόσωπο αντιπροσωπεύει μια εποχή. «Γιατί ο χειμώνας φοράει παλτό;» «Γιατί το καλοκαίρι δεν φοράει μπλούζα;». Στο τέλος της δραστηριότητας θα προσπαθήσω να αναδείξω το ζήτημα του θέματος και από που είναι επηρεασμένο το θέμα. Παράλληλα θα προσπαθήσουμε πέραν από το θέμα του πίνακα και του ποιήματος να συζητήσουμε με τα παιδιά ότι και οι δύο καλλιτέχνες επέλεξαν να δημιουργήσουν την τέχνη τους επιλέγοντας θέματα από την καθημερινή ζωή όπως είναι στην συγκεκριμένη περίπτωση η εναλλαγή των εποχών. Θα τονιστεί ότι συχνά στην παιδική νεωτερική ποίηση οι ποιητές επιλέγουν ποιήματα από την καθημερινή ζωή των παιδιών και θα του ζητήσω αν μπορούν να σκεφτούν και εκείνα άλλα τέτοια θέματα να μου πουν.

Τα επόμενα ποιήματα που επεξεργαστήκαμε με τα παιδιά προέρχονται από την συλλογή «*με το ένα και το δύο»* της Παυλίνας Παμπούδη. Τα ποιήματα, λόγω της μικρής τους έκτασης, τα επεξεργαστήκαμε μαζί. Θα πραγματοποιηθούν 3 δραστηριότητες που είχαν ως βασικό στόχο την σταδιακή κατανόηση της έννοιας του μέτρου και του ρυθμού της νεοτερικής ποίησης.

1. Το ποίημα θα παρουσιαστεί στα παιδιά στον πίνακα της τάξης από την μασκότ της τάξης. Έπειτα, θα διαβάσουμε το ποίημα και ρωτάω τα παιδιά τι μας λέει αυτό το ποίημα. Έπειτα θα έχω τοποθετήσει στο πάτωμα στεφάνια και ανάμεσά

τους θα βρίσκονται αριθμοί από το ένα μέχρι το πέντε. Κάθε αριθμός θα αντιστοιχεί σε ένα στεφάνι. Κάθε φορά θα παίζουν δύο παιδιά ταυτόχρονα. Θα λέω στο κάθε παιδί μία λέξη από το ποίημα και θα πρέπει να τα παιδιά να επαναλάβουν την λέξη συλλαβιστά, πηδώντας μέσα στα στεφάνια. Για παράδειγμα, αν η λέξη είναι η κότα, τότε το παιδί θα πρέπει να συλλαβίσει την λέξη κό-τα και σε κάθε συλλαβή να πηδάει μέσα σε ένα στεφάνι. Εφόσον, η κότα είναι λέξη με δύο συλλαβές τότε θα πρέπει να πηδήξει σε δύο στεφάνια. Κάθε φορά που θα ολοκληρώνεται η λέξη το παιδί θα κοιτάει τον αριθμό που αντιστοιχεί στο στεφάνι που βρίσκεται και θα μας λέει σε ποιον αριθμό έφτασε. Το ίδιο θα γίνεται και για το ζευγάρι του παιδιού, αφού είπαμε ότι θα παίζουν κάθε φορά δύο παιδιά. Μόλις τελειώσουν και οι δύο, θα πρέπει να μας πουν αν βρίσκονται στο ίδιο στεφάνι, δηλαδή οι λέξεις τους είχαν τις ίδιες συλλαβές ή αν κάποιο είναι πιο μπροστά ή πιο πίσω άρα οι λέξεις δεν είχαν τις ίδιες συλλαβές[137]. Η δραστηριότητα αυτή είναι μια δραστηριότητα μουσικής με σκοπό να αντιληφθούν τα παιδιά τον ρυθμό των λέξεων.

2. Στην δεύτερη δραστηριότητα τα παιδιά θα είναι καθισμένα σε ημικύκλιο και στο πάτωμα θα υπάρχουν αυτή την φορά εικόνες που απεικονίζουν κάποιες λέξεις από το ποίημα, όπως για παράδειγμα μία κότα, ένα βόδι, πιατέλες, κοπέλες και άλλες. Αρχικά, βλέπουμε μία μία τις εικόνες και τις αναγνωρίζουμε. Έπειτα, λέμε με τα παιδιά την λέξη που δείχνει η εικόνα, χτυπώντας ρυθμικά τα χέρια μας και τονίζοντας την ηχηρή συλλαβή κάθε φορά. Σε αυτή τη φάση, θα προσπαθήσω να εξηγήσω στα παιδιά ότι όλες οι λέξεις δεν έχουν το ίδιο ρυθμικό χτύπημα. Αυτό εξαρτάται από το μέγεθος της λέξης και την θέση που βρίσκεται η ηχηρή συλλαβή μέσα σε αυτήν. Στη συνέχεια, διαλέγουμε μία εικόνα που να αντιπροσωπεύει ένα διαφορετικό ρυθμικό χτύπημα και τις βάζουμε σε τρία στεφάνια. Από τις υπόλοιπες κάρτες τα παιδιά διαλέγουν μία κάρτα και αφού πουν το όνομά της χτυπώντας με το σωστό ρυθμικό χτύπημα, την τοποθετούν μέσα στο στεφάνι με την εικόνα που έχει την λέξη με το ίδιο χτύπημα. Έπειτα θα μοιράσω στα παιδιά ξυλάκια και θα προσπαθήσουμε να τα χτυπήσουμε ρυθμικά τις κατηγορίες των λέξεων.
3. Στην τελευταία δραστηριότητα, θα καθίσουμε στην παρεούλα και τα παιδιά θα πάρουν και πάλι τα ξυλάκια τους. Θα προσπαθήσουμε να διαβάσουμε τα

[137] Βλ. Δ. Αντωνακάκης & Ε. Χιωτάκη, *ο.π.*, σελ. 331-333

ποιήματα, όπως κάναμε και στην προηγούμενη δραστηριότητα, χτυπώντας ρυθμικά όλες τις λέξεις. Για να βοηθηθούν τα παιδιά, στην αρχή θα διαβάσουμε το ποίημα, χτυπώντας τα ξυλάκια μας μόνο όταν εμφανίζεται η ηχηρή συλλαβή της λέξης. Αφού εξασκηθούμε σε αυτό και τα παιδιά ξανά θυμηθούν τα ποιήματα, θα διαβάσουμε το κάθε ποίημα χτυπώντας ρυθμικά την κάθε λέξη. Τότε όμως θα ανακύψει το ερώτημα: «ο τρόπος που χτυπάμε τα ξυλάκια παραμένει ο ίδιος σε όλη την διάρκεια του ποιήματος; Ή αλλάζει;». Θα τοποθετήσω στο πάτωμα το ποίημα γραμμένο με διαφορετικό χρώμα, για να είναι ευδιάκριτες οι συλλαβές του τονίζονται κάθε φορά. Θα συζητήσουμε με τα παιδιά γιατί οι συλλαβές είναι γραμμένες με διαφορετικό χρώμα. Και θα παρατηρήσουμε αν το αρχικό μοτίβο στα χρώματα διατηρείται σε όλη την διάρκεια του ποιήματος. Η διαδικασία αυτή στοχεύει στην κατανόηση από τα παιδιά ότι το μέτρο στα νεοτερικά ποιήματα δεν παραμένει σταθερό και κατά την διάρκεια αλλάζει.

Τα επόμενα δύο ποιήματα που θα επεξεργαστούμε με τα παιδιά, προέρχονται από τη συλλογή της Λιάνας Αρανίτου με τίτλο «*19 παράλογα και ένα με δύο άλογα»*. Το πρώτο ποίημα έχει ως πρωταγωνιστή τον θερμόπληκτο ήλιο και πραγματοποιήθηκαν δύο δραστηριότητες, οι οποίες στόχευαν στην κατανόηση του περιεχομένου του ποιήματος.

1. Αρχικά θα διαβάσω το ποίημα- μήνυμα στα παιδιά, θα τα ρωτήσω αν κατάλαβαν τι λέει το ποίημα και αν έχουν ακούσει ποτέ ξανά την λέξη θερμόπληκτος. Αν δεν ξέρουν τι σημαίνει θα τα ρωτήσω που θα μπορούσαμε να ψάξουμε για να μάθουμε την σημασία της, με σκοπό μέσα από την συζήτηση να καταλήξουμε είτε σε ένα λεξικό είτε στον ηλεκτρονικό υπολογιστή της τάξης μας. Στη συνέχεια, θα ρωτήσω τα παιδιά αν πιστεύουν ότι αυτό το μήνυμα είναι ένα ποίημα ή ένα παραμύθι και από που το κατάλαβαν, ενώ μόλις καταλήξουμε θα τους ζητήσω να μου πουν αν κάποιες λέξεις από το ποίημα, ομοιοκαταληκτούν όπως για παράδειγμα «η λέξη ουρανός τελειώνει με τον ίδιο τρόπο που τελειώνει η λέξη Υπουργός;». Στην συνέχεια θα τα ρωτήσω αν σε όλο το ποίημα υπάρχουν . Στην συνέχεια θα αναδειχθεί το ερώτημα αν υπάρχει ομοιοκαταληξία σε όλη το ποίημα ή αν κάποιες φορές δεν υπάρχει. Τότε θα καταλήξουμε ότι πρόκειται για ένα νεωτερικό ποίημα και όχι για ένα παραδοσιακό. Έπειτα, θα τα ρωτήσω αν έχουν ακούσει ξανά για να ένα ήλιο που ζεσταινόταν τόσο πολύ και αν είναι φυσιολογικό ο ήλιος να μην μπορεί να

αντέξει την ζέστη, αν τους κάνει εντύπωση αυτό και γιατί άραγε η ποιήτρια επέλεξε να έχει ως πρωταγωνιστή έναν ήλιο που ζεσταίνεται. Μετά, θα ρωτήσω τα παιδιά να μου πουν πως θα μπορούσαμε να καταλάβουμε πως ένιωθε ο ήλιος, τι θα μπορούσαμε να κάνουμε για να νιώσουμε όπως εκείνος. Θα ακούσω τι έχουν να μου πουν τα παιδιά και θα κατευθύνω την συζήτηση ώστε να καταλήξουμε στην δραματοποίηση του ποιήματος. Στη συνέχεια, θα μοιράσουμε τους ρόλους, θα φτιάξουμε τα σκηνικά, τα κοστούμια και τους διαλόγους, θα ρωτήσω τα παιδιά αν θέλουν να ακούγεται μουσική κάποια στιγμή. Τέλος, θα προχωρήσουμε στην δραματοποίηση του ποιήματος.

2. Στην δεύτερη δραστηριότητα, τα παιδιά θα πρέπει να σκεφθούν μία δική τους ιστορία, η οποία θα ξεκινάει και θα τελειώνει με τον ίδιο τρόπο που τελειώνει το ποίημα, δηλαδή θα ξεκινάει με την φράση «Μια φορά ο Ήλιος, ψηλά απ' τον ουρανό,» και θα τελειώνει με την φράση «του Ήλιου του θερμόπληκτου ψηλά απ' τον ουρανό». Για να βοηθήσω τα παιδιά θα τους κάνω τις εξίς ερωτήσεις: « τι θα έκανε ο ήλιος ψηλά στον ουρανό;», « θα συναντούσε κάποιον;», «ποιον θα συναντούσε;», «θα έμενα συνέχεια στον ουρανό ή θα πήγαινε και κάπου αλλού;», « και που θα πήγαινε ο ήλιος;», «γιατί ο ήλιος ήταν θερμόπληκτος;», «τι του συνέβη;». θα τους ζητήσω να μην σκέφτονται πολύ τις απαντήσεις τους και να μου απαντάνε με αυτό που τους έρχεται κατευθείαν στο μυαλό. Μόλις δημιουργήσουν την ιστορία, θα τους πω ότι αν θέλουν μπορούμε να την δραματοποιήσουμε. Στην περίπτωση αυτή θα ακολουθηθεί η διαδικασία που περιγράφηκε στην προηγούμενη δραστηριότητα.

Το δεύτερο ποίημα της συλλογής έχει ως ηρωίδα μια τρελοάμυαλη μαρίδα. Για το συγκεκριμένο ποίημα διεξήχθησαν οι παρακάτω τρεις δραστηριότητες:

1. Η πρώτη δραστηριότητα χωρίζεται σε τρεις φάσεις. Αρχικά θα διαβάσουμε μία φορά το ποίημα. Στη συνέχεια, θα διαβάσουμε ξανά το ποίημα, χτυπώντας παλαμάκια κάθε φορά που εμφανίζεται η ηχηρή συλλαβή της λέξης. Έπειτα, θα επαναλάβουμε την διαδικασία αλλά αυτή τη φορά αντί για παλαμάκια τα παιδιά θα χτυπάνε τα ξυλάκια τους όταν εμφανίζεται η ηχηρή συλλαβή. Στην τελευταία φάση της δραστηριότητας, τα παιδιά θα χωριστούν σε δύο ομάδες. Θα κάτσουν σε δύο παγκάκια διαφορετικού χρώματος και θα μοιραστούν τα όργανα που έχουμε στην τάξη. Η ομάδα στο πορτοκαλί παγκάκι θα χτυπάει τα όργανά της κάθε φορά που εμφανίζεται η ηχηρή συλλαβή της λέξης, ενώ η

ομάδα που κάθεται στο γκρι παγκάκι θα χτυπάει τα όργανά της στις υπόλοιπες συλλαβές. Για να βοηθήσω τα παιδιά στην αρχή θα κάνω τον μαέστρο και θα δείχνω στα παιδιά ποια ομάδα παίζει κάθε φορά. Όπως και στην προηγούμενη δραστηριότητα έτσι και σε αυτήν θα επικεντρωθούμε στην κατανόηση ότι το μέτρο δεν είναι σταθερό στα νεωτερικά ποιήματα, αλλά παρόλ΄αυτά υπάρχει ρυθμός στο ποίημα.

2. Στην δεύτερη δραστηριότητα θα τεθεί το ερώτημα «αν η τρελοάμυαλη μαρίδα έφτιαχνε ένα χορό πως θα ήταν αυτός;», « τι θα μπορούσαμε να κάνουμε για να το ανακαλύψουμε;». Θα βάλουμε στο cd player της τάξης την ηχογράφηση της ορχήστρας μας, όπως αυτή έγινε στην προηγούμενη δραστηριότητα και θα κάθε παιδί θα σκέφτεται μια κίνηση, θα μας την δείχνει και θα την επαναλαμβάνουμε. Έτσι σταδιακά θα δημιουργήσουμε τον χορό της τρελοάμυαλης μαρίδας.
3. Η τελευταία δραστηριότητα αποτελεί μία δραστηριότητα δημιουργικής γραφής. Ο κυρ Θύμιος θα στείλει ένα γράμμα στα παιδιά, στο οποίο θα αναγράφονται οι εξίς λέξεις: κοπέλα, τηγάνι, λάδι και μπάλα. «τί θα μπορούσαμε να κάνουμε με αυτές τις λέξεις;» θα ρωτήσω τα παιδιά. «τι θα μπορούσαμε να φτιάξουμε ή να γράψουμε;» θα τους πω στη συνέχεια. Θα ακούσω τι έχουν να μου πουν τα παιδιά και ανάλογα με τις απαντήσεις των παιδιών θα προσπαθήσω να κατευθύνω τα παιδιά για να καταλήξουμε στο να γράψουμε ένα ποίημα. Θα πω στα παιδιά ότι αυτές τις λέξεις, λοιπόν, θα τις χρησιμοποιήσουμε για να δημιουργήσουμε το δικό μας ποίημα. Θα τους πω ότι εκείνα θα σκεφθούν τι θέλουν να πουν και εγώ θα γράφω τις ιδέες τους στον πίνακα για να τα βοηθήσω.

4.6. Υλοποίηση

Η υλοποίηση της παρέμβασης πραγματοποιήθηκε στην τάξη του σχολείου μας, κατά τον μήνα Ιούλιο και συγκεκριμένα την εβδομάδα 11 με 15. Ο λόγος που επέλεξα το τέλος της σχολικής χρονιάς και όχι την μέση είναι γιατί θεωρώ ότι λόγω της γλωσσικής ανομοιομορφίας που υπήρχε στην τάξη θα ήταν αρκετά δύσκολο να μπορέσουν να κατανοήσουν τις ιδιαίτερες εκφάνσεις του ποιητικού λόγου. Τα παιδία στο τέλος της χρονιάς είναι πιο ώριμα και γλωσσικά πιο ανεπτυγμένα, επομένως θα μπορούσαν να ανταποκριθούν καλύτερα στις δραστηριότητες και να είναι ίσως σε θέση να

κατανοήσουν με μεγαλύτερη ευκολία τον ποιητικό λόγο. Παράλληλα κατά την διάρκεια της χρονιάς η ομάδα δεν είχε ολοκληρωθεί, καθώς κάποια παιδιά προστέθηκαν αργότερα στο σύνολο της ομάδας και θα ήταν αρκετά δύσκολο να πραγματοποιούνται προσαρμογές και ταυτόχρονα να γίνει η διδακτική παρέμβαση. Σε αυτό το στάδιο, θα περιγραφεί ο τρόπος με τον οποίο υλοποιήθηκαν οι δραστηριότητες και οι αλλαγές που συνέβησαν σε σχέση με τον αρχικό σχεδιασμό, καθώς και την ανταπόκριση που είχαν τα παιδιά στις δραστηριότητες.

Στο πρώτο ποίημα της Θέτις Χορτιάτη, η πρώτη δραστηριότητα ήταν ένα κουκλοθέατρο, προκείμενου να μπορέσουν τα παιδιά να αντιληφθούν την έννοια της ομοιοκαταληξίας. Στα παιδιά, άρεσε πολύ ο Άκης ο παπαγαλάκης και ο Πίνο ο πιγκουίνος. Αρχικά, ο Άκης τα ρώτησε το ονόματά τους και τα παιδιά με γέλια και κάποια με συστολή του απαντούσαν. Μάλιστα τα περισσότερα ξεκίνησαν να του λένε και τα νέα τους. Έπειτα, ο Άκης είπε στα παιδιά ότι θέλει να τους πει μια ιστορία. Έτσι ξεκίνησε η σκηνική δράση με τον Άκη και τον Πίνο. Στα παιδιά άρεσε η ιστορία των δύο ζώων και γελούσαν με την δυσκολία συνεννόησης που είχαν οι δύο πρωταγωνιστές. Ο Άκης είπε στα παιδιά ότι κατάλαβε τι είχε συμβεί με τον Πίνο, δηλαδή, επειδή δεν άκουγε και πολύ καλά κάθε φορά που δεν άκουγε την λέξη που έλεγα έβρισκε μία άλλη που τελείωνε με τον ίδιο τρόπο που τελείωνε και η λέξη που έλεγε εκείνος. Τους είπε ότι του έλεγε λέξεις, δηλαδή, που ομοιοκαταληκτούν μεταξύ τους. Τότε ρώτησε τα παιδιά, αν μπορούν να τον βοηθήσουν για να μάθει ποιες λέξεις ομοιοκαταληκτούν, τελειώνουν δηλαδή με τον ίδιο τρόπο. Τότε σε ένα ένα παιδί επέλεγε δύο λέξεις και τα ρωτούσε αν αυτές οι δύο λέξεις τελειώνουν με τον ίδιο τρόπο. Η εντολή που έδινε ήταν « η λέξη μπάλα τελειώνει με τον ίδιο τρόπο που τελειώνει η λέξη τραμπάλα;». Σε αυτή την δραστηριότητα κατάφεραν να απαντήσουν επιτυχώς τα 9 από τα 14 παιδιά. Μάλιστα, ανάμεσα σε αυτά τα παιδιά βρίσκονταν και τα 2 από τα 3 δίγλωσσα παιδιά, το ένα που μία από τις τρεις γλώσσες ήταν τα ελληνικά και το δεύτερο που οι μητρικές του γλώσσες ήταν τα ισπανικά και τα αγγλικά. Κάποια από τα παιδιά που δυσκολεύτηκαν ήταν εκείνα που αντιμετωπίζουν κάποια γλωσσικά ζητήματα ή η ομιλία τους είναι ακόμα σε πρώιμο στάδιο. Επιπλέον, ανάμεσα σε αυτά ήταν και το παιδί που είχε έρθει τελευταίο στην τάξη μας και ήταν επίσης τρίγλωσσο. Βέβαια αυτό ήταν αναμενόμενο, καθώς το παιδί βρισκόταν στα αρχικά επίπεδα κατάκτησης και κατανόησης της γλώσσας, επομένως δεν ήταν ακόμη έτοιμο να κατανοήσει τον ποιητικό λόγο. Στο τέλος της δραστηριότητας έθεσα στα παιδιά τον

προβληματισμό μου σχετικά με το αν παρατηρούν να ομοιοκαταληκτούν όλες οι λέξεις του ποιήματος, αν είχαν όλες δηλαδή ένα ζευγάρι που να ομοιοκαταληκτούν. Ένα παιδί μου απάντησε «όχι κυρία δες δεν έχουν όλες οι λέξεις χρώμα!». Το παιδί αναφερόταν στο διαφορετικό χρώμα με το οποίο είχα κυκλώσει τις λέξεις που είχαμε καταλήξει ότι ομοιοκαταληκτούν στον πίνακα. Ορμώμενη από αυτό αναδείχθηκε το ζήτημα της χαλαρής ομοιοκαταληξίας που υπάρχει στα παιδικά νεωτερικά ποιήματα.

Στην δεύτερη δραστηριότητα, τα παιδιά ενθουσιάστηκαν που έπρεπε να γίνουν ντεντέκτιβ και να εντοπίσουν τον πίνακα μέσα στην πινακοθήκη του σχολείου. Καθώς ψάχναμε στο σχολείο, κάποια παιδιά υπέδειξαν άλλον πίνακα από αυτόν που ψάχναμε, αλλά και οι πίνακες αυτοί ήταν σχετικοί με το θέμα, αφού έδειχναν μεμονωμένα τοπία από την κάθε εποχή, αλλά δεν έδειχναν όλες τις εποχές μαζί. Μετά από κάποια ώρα, καταφέραμε να εντοπίσουμε τον πίνακα του Τσαρούχη «οι εποχές». Τα παιδία ήταν σε θέση να απαντήσουν στις ερωτήσεις που τους έκανα. Μου είπαν ότι αυτός είναι ένας πίνακας και ότι τους πίνακες τους φτιάχνει ο ζωγράφος, όπως επίσης ότι το όνομα του πίνακα και του ζωγράφου κρύβεται στο ταμπελάκι δίπλα στον πίνακα. Καθ' όλη την διάρκεια της χρονιάς είχαμε δουλέψει αρκετά θέματα διδασκαλίας με τα παιδία μέσα από πίνακες ζωγραφικής επομένως ήταν αρκετά εξοικειωμένα με αυτές τις δραστηριότητες. Έπειτα, σχολιάσαμε αυτά που βλέπαμε στον πίνακα, μου είπαν ότι υπάρχουν κάποια αγόρια και κάποια κορίτσια, μετρήσαμε πόσα είναι τα αγόρια και πόσα τα κορίτσια. Μου είπαν ότι το κάθε πρόσωπο κρατάει κάτι διαφορετικό, το πρώτο ένα λουλούδι, το δεύτερο εργαλεία, το τρίτο τρώει σταφύλια και το τέταρτο κρατάει το παλτό του. Επισήμαναν ότι πάνω στο τραπέζι υπάρχουν πολλά φρούτα, όπως βερίκοκα, πεπόνι, καρπούζι, σταφύλια και πορτοκάλια. Όταν τα ρώτησα πότε τρώμε τα βερίκοκα μου απάντησαν την Άνοιξη, τα καρπούζια και τα πεπόνια το καλοκαίρι, τα σταφύλια το φθινόπωρο και τα πορτοκάλια τον χειμώνα. Στη συνέχεια σχολιάσαμε τα ρούχα των προσώπων. Μου είπαν ότι η πρώτη κοπέλα φοράει γαλάζιο φόρεμα και φαίνεται να χαμογελάει, το αγόρι δίπλα της φοράει μόνο το παντελόνι του γιατί ίσως να έχασε την μπλούζα του ή να μην του έδωσε η μαμά του να φορέσει, το κορίτσι δίπλα του φορούσε ένα πορτοκαλί φόρεμα και ένα καφέ μαντήλι στο κεφάλι, ενώ το τελευταίο αγόρι δεν φορούσε μπλούζα αλλά κρατούσε μια ζακέτα. Αφού κάναμε την σύνδεση με το ποίημα, ρώτησα τα παιδιά αν μπορούν να καταλάβουν ποια εποχή δείχνει το κάθε πρόσωπο τότε μου είπαν ότι η πρώτη κοπέλα είναι η Άνοιξη γιατί κρατάει ένα λουλούδι, όπως τα λουλούδια που μας λέει το ποίημα ότι φέρνει, το δεύτερο πρόσωπο είναι το

καλοκαίρι γιατί δεν φοράει μπλούζα επειδή, όπως, μου είπαν κάνει πολλή ζέστη και πηγαίνει στην θάλασσα. Το τρίτο πρόσωπο είναι το φθινόπωρο γιατί τα ρούχα του θυμίζουν τα χρώματα που έχουν τα φύλλα του δέντρου το φθινόπωρο και κρατάει και τα σταφύλια που τα τρώμε τον Σεπτέμβρη. Τέλος, το τελευταίο αγόρι είναι ο χειμώνας, γιατί φοράει σκούρα ρούχα σαν τα σύννεφα και κρατάει την ζακέτα του σαν να κρυώνει. Μάλιστα, μου είπαν ότι για αυτό φαίνεται και στενοχωρημένος, επειδή κρυώνει πολύ και βρέχει έξω και δεν μπορεί να παίξει με τους φίλους του. Έπειτα αναδείχθηκε το ζήτημα της επιλογής των θεμάτων στην παιδική νεωτερική ποίηση και ζήτησα από τα παιδιά να σκεφτούν άλλα θέματα που θα μπορούσαν να σκεφτούν και τα οποία θα επέλεγαν οι νεωτερικοί ποιητές. Κάποιες από τις απαντήσεις των παιδιών ήτα: «μια μέρα στην παραλία», «ο τσακωμός με ένα φίλο μου», «η βόλτα που πήγα με τη μαμά μου». Σε αυτή τη δραστηριότητα, μπόρεσαν και συμμετείχαν, κατανόησαν την δραστηριότητα και έκανα στην σύνδεση των γνώσεων του ποιήματος με τις γνώσεις που έλαβαν από τον πίνακα 12 στα 14 παιδιά.

Για τα ποιήματα της Παυλίνας Παμπούδη πραγματοποιήθηκαν τρεις δραστηριότητες που σχετίζονταν με την κατανόηση του ρυθμού των λέξεων και των ποιημάτων κατ' επέκτασιν.

Η πρώτη δραστηριότητα άρεσε πολύ στα παιδιά. Αφού έκαναν όλοι από μία φορά, ήθελαν να την επαναλάβουν. Σε γενικές γραμμές δεν αντιμετώπισαν κάποια δυσκολία τα παιδιά. Αρχικά, τα ρώτησα τα παιδιά γιατί πιστεύουν ότι υπάρχουν τα στεφάνια κάτω στο πάτωμα και τι θα μπορούσαμε να κάνουμε με αυτά. Τα περισσότερα παιδιά μου απάντησαν ότι μπορούμε να πηδήξουμε μέσα στα στεφάνια, ενώ κάποια άλλα να τα κάνουμε φωλιές και να κρυφτούμε μέσα. Τους απάντησα ότι και οι δύο ιδέες είναι πάρα πολύ καλές και ότι μπορούμε να κάνουμε και τις δύο. Τους είπα, λοιπόν, να ξεκινήσουμε με αυτή που πηδάμε μέσα στα στεφάνια, όμως τότε ρώτησα τα παιδιά απορημένη γιατί υπάρχουν οι αριθμοί ανάμεσα στα στεφάνια. Τα παιδιά δυσκολεύτηκαν να απαντήσουν κάτι και για να τα βοηθήσω, τα ρώτησα αν πιστεύουν ότι θέλουν να μας δείξουν κάτι οι αριθμοί. Ένα παιδί τότε είπε ότι πάνε μαζί με τα στεφάνια. Ορμώμενη από αυτή την απάντηση, τους είπα ότι κάθε αριθμός είναι ζευγαράκι με ένα στεφάνι και από τις δύο μεριές. Τα παρότρυνα να μετρήσουμε πόσα είναι τα στεφάνια, ώστε να δούμε αν όντως οι αριθμοί είναι τόσοι όσα τα στεφάνια. Αφού μετρήσαμε τα ρώτησα αν έτσι απλά θα πηδάμε μέσα στο στεφάνι ή μπορούμε να κάνουμε και κάτι άλλο ταυτόχρονα. Τα παιδιά δυσκολεύτηκαν σε αυτή την ερώτηση,

έτσι για να μπορέσω να τα βοηθήσω ξεκίνησα να λέω ένα ένα τα ονόματα των παιδιών πηδώντας μέσα στα στεφάνια, ενώ χώριζα ταυτόχρονα τα ονόματά τους σε συλλαβές. Τότε τα ρώτησα ξανά, αν θα πηδάμε μόνο μέσα στα στεφάνια και η απάντηση που έλαβα ήταν να πηδάμε στα στεφάνια λέγοντας ο καθένας το όνομά του. Τότε τους εξήγησα ότι αυτή είναι πολύ ωραία ιδέα αλλά τα ονόματά μας τα είπα ήδη εγώ και τότε ένα παιδί είπε τότε να λέμε κάτι άλλο. Ορμώμενη από αυτό εξήγησα στα παιδιά ότι θα παίζουμε δύο κάθε φορά και ότι θα λέω στον κάθε ένα μία λέξη και εκείνα θα πρέπει να πηδάνε μέσα στα στεφάνια λέγοντας την λέξη που του είπα. Όταν τελειώνει η λέξη, πρέπει να σταματάνε και εκείνα και να μας λένε σε ποιον αριθμό δείχνει ότι έφτασαν. Έτσι, λοιπόν, ξεκίνησε η δραστηριότητα. Τα παιδιά σε γενικές γραμμές δεν δυσκολεύτηκαν στις μονοσύλλαβες, δισύλλαβες και στις τρισύλλαβες συλλαβές. Εκεί που εντόπισα μία δυσκολία ήταν τετρασύλλαβες λέξεις και σε αυτές που είχαν πέντε συλλαβές. Τα παιδιά είτε μετρούσαν δύο συλλαβές μαζί και κατέληγαν σε ένα στεφάνι λιγότερο είτε προχωρούσαν περισσότερα στεφάνια από ότι έπρεπε. Μάλιστα ιδιαίτερη εντύπωση μου έκανε ένα αγόρι, το οποίο καθώς έκανε την δραστηριότητα «μετρούσε» το φώνημα «σ» δύο φορές με αποτέλεσμα να προχωράει δύο βήματα κάθε φορά. Στην αρχή νόμιζα ότι ήταν τυχαίο, για αυτό το λόγο το έβαλα να επαναλάβει την δραστηριότητα με άλλη λέξη που είχε και αυτή μέσα το φώνημα «σ» και συνέβη ακριβώς το ίδιο. Το παιδί αυτό αντιμετωπίζει δυσκολία και στον προφορικό του λόγο να αρθρώσει σωστά το «σ», οπότε αυτά τα δύο γεγονότα θα μπορούσαν να συνδέονται, χωρίς όμως να είμαι σε θέση να το κρίνω με σιγουριά. Σε σχέση με τους στόχους της δραστηριότητας θεωρώ ότι έφτασαν στον στόχο 9 από τα 14 παιδιά.

Στην δεύτερη δραστηριότητα του ποιήματος τα παιδιά τα πήγαν εξαιρετικά. Αφού καθίσαμε κάτω τους έδειξα τις εικόνες και τα ρώτησα να μου πουν αν αναγνωρίζουν τι δείχνει η εικόνα. Τα παιδιά αναγνώρισαν όλες τις εικόνες με καμία δυσκολία. Αρχικά, χωρίσαμε τις λέξεις που βλέπαμε σε συλλαβές χτυπώντας τα χέρια μας. Κανένα από τα παιδιά δεν αντιμετώπισε κάποια δυσκολία κατά την διαδικασία. Τότε προσπάθησα να εξηγήσω στα παιδιά ότι κάποιες συλλαβές μέσα στην λέξη «φωνάζουν» περισσότερο μέσα στις λέξεις. Οι συλλαβές αυτές είναι εκείνες που έχουν από πάνω τους αυτή την γραμμούλα, που λέγεται τόνος (έδειξα στα παιδιά την συλλαβή με τον τόνο μέσα στο ποίημα που ήταν γραμμένο στον πίνακα). Έπειτα τους είπα ότι εφόσον ακούγονται πιο δυνατά, όταν χωρίσουμε τις λέξεις θα πρέπει την συλλαβή να την χτυπάμε με διαφορετικό τρόπο. Έτσι, στην αρχή καθώς χωρίσαμε τις λέξεις σε συλλαβές

χτυπούσαμε πρώτα τα δάχτυλά μας και όταν θα εμφανιζόταν η ηχηρή συλλαβή χτυπούσαμε παλαμάκι. Τα παιδιά στην αρχή μπερδεύονταν αλλά όσο προχωρούσαμε στις λέξεις τα παιδιά τα κατάφεραν. Έπειτα διάλεξα τρεις κάρτες, στις οποίες οι λέξεις είναι δισύλλαβες ή τρισύλλαβες και η ηχηρή συλλαβή έχει διαφορετική θέση σε κάθε περίπτωση. Η πρώτη εικόνα ήταν αυτή της κότας, συμφωνήσαμε με τα παιδιά ότι όταν θα εμφανίζεται η συλλαβή που φωνάζει πιο δυνατά θα χτυπάμε παλαμάκι και στις υπόλοιπες θα χτυπάμε τα γόνατά μας. η δεύτερη εικόνα ήταν η λέξη κοπέλες, και συμφωνήσαμε με τα παιδιά ότι όταν εμφανίζεται η ηχηρή συλλαβή θα χτυπάμε τα παλαμάκια και στις υπόλοιπες θα χτυπάμε τα δάχτυλά μας, η τελευταία εικόνα ήταν η λέξη κόκορας, όταν λοιπόν θα εμφανιζόταν η ηχηρή συλλαβή θα χτυπούσαν τα πόδια τους και στις υπόλοιπες παλαμάκια. Τα παιδιά αντιλήφθηκαν αμέσως την δραστηριότητα και δεν αντιμετώπισαν κάποια δυσκολία σε αυτή τη φάση της δραστηριότητας. Έπειτα, βάλαμε τις εικόνες στα τρία και εξήγησα στα παιδιά ότι πρέπει να κατηγοριοποιήσουμε και τις υπόλοιπες λέξεις ανάλογα με το πως χτυπάμε την ηχηρή συλλαβή. Στην αρχή τα άφησα μόνα τους αλλά δυσκολεύτηκαν να χτυπήσουν τις λέξεις, όποτε αφού διάλεγαν μια κάρτα χτυπούσαμε μαζί την λέξη στο ρυθμό και μετά χτυπούσαμε και τις λέξεις που βρίσκονταν στα στεφάνια και μετά αποφάσιζαν τα παιδιά που θα τοποθετήσουν την κάρτα τους. Με αυτό τον τρόπο λειτούργησε καλύτερα η δραστηριότητα και τα παιδιά κατάφεραν να ανταποκριθούν στην δραστηριότητα. Σε σχέση με τους αρχικούς στόχους της δραστηριότητας, τα παιδιά που μπόρεσαν να ανταποκριθούν είναι 9 από τα 14. Σε αυτό το σημείο αξίζει να πούμε ότι από πέντε παιδιά που δυσκολεύτηκαν τα 3 είναι τα δίγλωσσα και τα τρίγλωσσα παιδιά, ενώ τα άλλα δύο είναι παιδιά από τα πιο μικρά ηλικιακά παιδιά που έχουμε στην τάξη.

Στην τρίτη δραστηριότητα προσπαθήσαμε με τα παιδιά αυτά που είχαμε μάθει στην προηγούμενη δραστηριότητα να το εφαρμόσουμε κατά την ανάγνωση του ποιήματος. Το ποίημα ήταν γραμμένο στον πίνακα και σε κάθε λέξη είχα υπογραμμίσει με κόκκινο την ηχηρή συλλαβή. Έδωσα στα παιδιά στα ξυλάκια τους και ξεκινήσαμε να λέμε το ποίημα χτυπώντας τα ξυλάκια τους. Ωστόσο, πολύ γρήγορα πως τα παιδιά δυσκολεύονταν να τα συντονίσουν το χτύπημα με τα ξυλάκια με αυτό που έλεγαν. Ενώ τα παιδιά έλεγαν σωστά τον χωρισμό των συλλαβών και τόνιζαν έντονα την ηχηρή συλλαβή, δεν μπορούσαν να συνδυάσουν χτύπημα με τα ξυλάκια με αποτέλεσμα να χτυπάνε μετά που έλεγαν την ηχηρή συλλαβή τα ξυλάκια τους ή να μην τα χτυπάνε

καθόλου. Τότε αποφάσισα να αφήσουμε τα ξυλάκια και να διαβάσουμε το ποίημα χτυπώντας τα χέρια τους όπως ακριβώς κάναμε στην προηγούμενη δραστηριότητα. Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν καλύτερα με αυτόν τον τρόπο. Συνάμα, για να βοηθηθούν ακόμα περισσότερο διαβάζαμε έναν έναν τους στίχους του ποιήματος και μετά επαναλαμβάναμε τον στίχο και χτυπούσαμε ρυθμικά τα χέρια μας. Στο τέλος της δραστηριότητας έγραψα το ποίημα σε χαρτί του μέτρου τονίζοντας με άλλο χρώμα τις ηχηρές συλλαβές του ποιήματος. Συζητήσαμε με τα παιδιά για το διαφορετικό χρώμα και ζήτησα από τα παιδιά να σκεφτούν αν παρατηρούν να υπάρχει ένα σταθερό μοτίβο στην εναλλαγή των ηχηρών συλλαβών. (τα παιδιά βοηθήθηκαν σε αυτή την αναζήτηση από την μελέτη της πορείας του διαφορετικού χρώματος των ηχηρών συλλαβών). Παρατηρώντας λοιπόν το μοτίβο του χρώματος που είχε δημιουργηθεί τα παιδιά κατέληξαν ότι δεν υπάρχει ένα σταθερό μέτρο. Από το σύνολο των παιδιών κατάφεραν να επιτύχουν τον στόχο τα 12 παιδιά.

Τα τελευταία δύο ποιήματα είναι από την εργογραφία της Λιάνας Αρανίτου. Στην αρχή διαβάσαμε το ποίημα με τα παιδιά και τα ρώτησα αν γνωρίζουν τι σημαίνει η λέξη θερμόπληκτος. Τα παιδιά δεν ήξεραν και τότε τους ρώτησα που θα μπορούσαμε να ψάξουμε για να μάθουμε. Αμέσως, μου απάντησαν στο λεξικό της τάξης, αφού είναι ένα εργαλείο που χρησιμοποιούμε συχνά, έτσι ψάξαμε και βρήκαμε την σημασία της. Έπειτα, ρώτησα τα παιδιά αν πιστεύουν ότι αυτό το μήνυμα είναι ένα ποίημα ή ένα παραμύθι, τα περισσότερα μου απάντησαν ότι είναι ένα ποίημα και τότε τους ρώτησα πως το κατάλαβαν. Κάποια παιδιά μου είπαν ότι είναι ποίημα γιατί είναι μικρό και τα παραμύθια είναι μεγάλα, μερικά μου είπαν ότι είναι ποίημα γιατί έχει λέξεις που ταιριάζουν. Στην απάντηση αυτή τα ρώτησα τι εννοούν και μου απάντησαν ότι οι λέξεις αυτές (δείχνοντάς μου το τέλος του στίχου) ταιριάζει με αυτή (μου έδειξαν την τελευταία λέξη του επόμενου στίχου), άρα τους αποκρίθηκα το ποίημα έχει λέξεις που τελειώνουν (τα άφησα να συμπληρώσουν την πρόταση) και μου απάντησαν με τον ίδιο τρόπο. Τότε τους είπα ότι όταν τελειώνουν οι λέξεις με τον ίδιο τρόπο σημαίνει ότι ομοιοκαταληκτούν, άρα το ποίημα έχει ομοιοκαταληξία. Στην αρχική ερώτηση που έκανα, ένα παιδί μου απάντησε ότι το μήνυμα αυτό είναι ποίημα γιατί ο κυρ Θύμιος μόνο ποιήματα τους στέλνει. Έπειτα, αναρωτήθηκα, αφού μάθαμε τι σημαίνει η λέξη θερμόπληκτος, τι θα μπορούσαμε να κάνουμε για να μάθουμε πως ένιωθε ο ήλιος όταν είχε θερμοπληξία. Τα παιδιά σκέφτηκαν αρχικά να τον ρωτήσουμε και τότε τους είπα ότι ναι θα μπορούσαμε αλλά ο ήλιος όμως δεν ήταν εδώ και πως θα τον βρίσκαμε για

να τον ρωτήσουμε. Εκείνα μου αποκρίθηκαν να το πούμε στον κυρ Θύμιο που τον ξέρει να τον ρωτήσει, τότε τους είπα ότι ο κυρ Θύμιος, όπως είπαμε, είναι άρρωστος και δεν μπορεί να πάει να τον βρει, τα παιδιά προβληματίστηκαν. Για να τα βοηθήσω, τα ρώτησα ξανά τι θα μπορούσαμε να κάνουμε για να μάθουμε και τι θα μπορούσαμε να παίξουμε. Τότε ένα παιδί μου είπε να κάνουμε εμείς τον ήλιο και να παίξουμε ένα παιχνίδι για να μάθουμε. Αφού επιβράβευσα όλες τις ιδέες των παιδιών, τους πρότεινα αντί για ένα παιχνίδι να κάνουμε θέατρο, να χωρίσουμε ρόλους, να βρούμε σκηνικά, να βρούμε κοστούμια. Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν με την ιδέα. Αρχικά, χωρίσαμε τους ρόλους, πολλά παιδιά ήθελαν να κάνουν τον ήλιο και για να επιλύσουμε το πρόβλημα αυτό τους είπα ότι αν τους αρέσει και θέλουν μπορούμε να παίξουμε το θεατρικό πολλές φορές και κάθε φορά να παίζει άλλο παιδί τον ρόλο του ήλιου. Τα παιδιά συμφώνησαν σε αυτό και για να διαλέξουμε ποια παιδιά παίξουν πρώτα αποφασίσαμε να τραβήξουμε κλήρο. Αφού μοιράσαμε τους ρόλους, ασχοληθήκαμε με τα κοστούμια. Αξιοποιήσαμε το βεστιάριο και τα πανιά που είχαμε στην τάξη μας προκειμένου να βρούμε τα κατάλληλα κοστούμια για κάθε ρόλο. Έπειτα, διαλέξαμε τον χώρο που θα πραγματοποιηθεί η σκηνική δράση, ποια αντικείμενα θα υπάρχουν σε αυτόν. Στο τέλος, τα παιδιά αποφάσισαν ότι δεν θέλουν να ακούγεται κάπου μουσική ή κάποιο ηχητικό εφέ. Μόλις ετοιμάστηκαν όλα, συζητήσαμε για τα λόγια που θα λέει κάθε ρόλος και τους είπαν ότι αν δεν τα θυμούνται μπορούν να πουν ότι θέλουν εκείνη την στιγμή ή αν δυσκολεύονται θα τους βοηθήσω και εγώ. Η διαδικασία της δραματοποίησης άρεσε πολύ στα παιδιά, το διασκέδασαν, γέλασαν αρκετά και το σημαντικό είναι ότι με αυτόν τον τρόπο μπόρεσαν να συμμετάσχουν πλήρως και τα παιδιά που δεν είναι ακόμα πλήρως ή και καθόλου εξοικειωμένα με την γλώσσα. Σε σχέση με τους αρχικούς στόχους, όλα τα παιδιά κατάφεραν να ανταποκριθούν σε αυτούς.

Η δεύτερη δραστηριότητα για το συγκεκριμένο ποίημα ήταν μια δραστηριότητα που κέντρισε αρκετά το ενδιαφέρον των παιδιών. Είπα στα παιδιά ότι εφόσον μάθαμε πως ένιωθε ο ήλιος όταν ήταν θερμόπληκτος, αν θα μπορούσαμε να αλλάξουμε την ιστορία που ακούσαμε στο ποίημα. Αν δηλαδή θα μπορούσαμε να αλλάξουμε την ιστορία και να την κάνουμε κάπως αλλιώς. Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν και αμέσως ξεκίνησαν να μου λένε τις ιδέες τους. Τα παιδιά συμπλήρωναν το ένα την ιδέα του άλλου, οπότε αποφάσισα να μην τα χωρίσω τελικά σε τέσσερις ομάδες όπως είχα γράψει στον αρχικό μου σχεδιασμό και επέλεξα τα παιδιά να δημιουργήσουν και να δράσουν όλα μαζί. Η ιστορία που σκέφτηκαν τα παιδιά ήταν η εξής: ο καημένος ο ήλιος είχε κουραστεί αν

ζεσταίνεται κάθε μέρα τόσο πολύ και να είναι συνέχεια λαμπερός. Είχε αρχίσει να βαριέται και να στενοχωριέται πολύ και έτσι αρρώστησε, έπαθε θερμοπληξία. Οι φίλοι του, τα σύννεφα, ανησυχούσαν πολύ για τον θερμόπληκτο ήλιο και αποφάσισαν να τον βοηθήσουν. Για αυτό φώναξαν τα άλογα που πετούσαν στον ουρανό και τους είπε να τον μεταφέρουν κάτω στην θάλασσα για να κολυμπήσει και να δροσιστεί. Τα άλογα λοιπόν, πήραν τον ήλιο και τον πήγαν στην παραλία και εκείνος ξεκίνησε να κολυμπάει και ήταν πολύ χαρούμενος, τόσο χαρούμενος που είπε στα άλογα να έρθουν να κολυμπήσουν μαζί του και να παίξουν παιχνίδια μέσα στο νερό. Όλοι περνούσαν πάρα πολύ ωραία και ο ήλιος ένιωθε καλύτερα. Άρχισε όμως να βραδιάζει και τα σύννεφα επέστρεψαν για να πουν στον ήλιο και τα άλογα ότι ήρθε η ώρα να γυρίσουν πίσω. Έτσι, μάζεψαν τα πράγματά τους και επέστρεψαν ψηλά στον ουρανό. Έτσι τελείωσε η ιστορία του ήλιου του θερμόπληκτου. Έπειτα, μοιράσαμε τους ρόλους και ασχοληθήκαμε με τα κοστούμια. Αξιοποιήσαμε το βεστιάριο και τα πανιά που είχαμε στην τάξη μας προκειμένου να βρούμε τα κατάλληλα κοστούμια για κάθε ρόλο. Έπειτα, διαλέξαμε τον χώρο που θα πραγματοποιηθεί η σκηνική δράση, ποια αντικείμενα θα υπάρχουν σε αυτόν. Στο τέλος, τα παιδιά αποφάσισαν ότι δεν θέλουν να ακούγεται κάπου μουσική ή κάποιο ηχητικό εφέ. Μόλις ετοιμάστηκαν όλα, συζητήσαμε για τα λόγια που θα λέει κάθε ρόλος και τους είπαν ότι αν δεν τα θυμούνται μπορούν να πουν ότι θέλουν εκείνη την στιγμή ή αν δυσκολεύονται θα τους βοηθήσω και εγώ. Η διαδικασία της δραματοποίησης άρεσε πολύ στα παιδιά, το διασκέδασαν, γέλασαν αρκετά και το σημαντικό είναι ότι με αυτόν τον τρόπο μπόρεσαν να συμμετάσχουν πλήρως και τα παιδιά που δεν είναι ακόμα πλήρως ή και καθόλου εξοικειωμένα με την γλώσσα. Σε σχέση με τους αρχικούς στόχους, όλα τα παιδιά κατάφεραν να ανταποκριθούν σε αυτούς.

Το τελευταίο ποίημα της παρέμβασης είναι ένα limerick για την τρελοάμυαλη μαρίδα. Αρχικά διαβάσαμε το ποίημα με τα παιδιά, εντοπίσαμε την ηρωίδα, είπε για ποιο πράγμα μιλάει το ποίημα και τις λέξεις που ομοιοκαταληκτούν. Έπειτα, τα ρώτησα αν θυμόντουσαν που τις προηγούμενες μέρες είχαμε πει ότι κάποιες συλλαβές ακούγονται πιο δυνατά μέσα στις λέξεις, τα περισσότερα μου απάντησαν ναι και μάλιστα μου είπαν ότι τις καταλαβαίνουμε από την γραμμούλα που υπάρχει πάνω σε αυτές, αλλά δεν θυμόντουσαν πως λεγόταν αυτή η γραμμή. Στη συνέχεια, τους είπα να εντοπίσουμε στο ποίημα τις συλλαβές αυτές και να τις υπογραμμίσουμε. Τα παιδιά τις εντόπισαν με ευκολία και είπαμε με τα παιδιά να διαβάσουμε πάλι το ποίημα χτυπώντας παλαμάκια

όταν εμφανίζεται αυτή. Στη συνέχεια, δοκίμασα ξανά να δώσω στα παιδιά τα ξυλάκια, αυτή τη φορά κατάφεραν να συντονιστούν λίγο καλύτερα σε σχέση με τις προηγούμενες δραστηριότητες. Αργότερα, έφερα τα μουσικά όργανα της τάξης μας και ρώτησα τα παιδιά τι μπορούμε να κάνουμε με αυτά. Εκείνα μου απάντησαν να παίξουμε μουσική. Τότε τους είπα ότι κάποια παιδιά θα πάρουν τα ξυλάκια και τα υπόλοιπα θα πάρουν τα μουσικά όργανα. Τα παιδιά διάλεξαν τι θέλει να πάρει το καθένα και τους εξήγησα τι θα κάνουμε. Τους εγώ θα διαβάζω το ποίημα και τα παιδιά με τα μουσικά όργανα θα χτυπάνε τα μουσικά όργανα σε ρυθμό δύο τέταρτα (τους θύμισα πως είναι ο ρυθμός αυτός) και τα παιδιά με τα ξυλάκια θα χτυπάνε κάθε φορά που εμφανίζεται η ηχηρή συλλαβή. Ξεκινήσαμε, λοιπόν, σε γενικές γραμμές τα παιδιά τα κατάφεραν μόνο ορισμένα από αυτά ήθελαν λίγη εξάσκηση παραπάνω. Έτσι ξανά κάναμε την δραστηριότητα άλλες δύο φορές και την τέταρτη φορά ηχογραφήσαμε την μουσική που παίξαμε. Μετά από εξάσκηση τα παιδιά αισθάνονταν πιο άνετα με την δραστηριότητα και κατάφεραν να ανταπεξέλθουν σε αυτή. Το ποσοστό που κατάφερε να επιτύχει τον στόχο της δραστηριότητας είναι 11/14.

Στην δεύτερη δραστηριότητα βάλαμε και ακούσαμε την μουσική που ηχογραφήσαμε και ρώτησα τα παιδιά πως τους φαίνεται. Τα περισσότερα γελούσαν και φάνηκε να ντρέπονται που άκουγαν την μουσική που εκείνα δημιούργησαν, ενώ μου δήλωσαν ότι τους αρέσει αυτό που ακούν. Αμέσως, τα ρώτησα τι μπορούμε να κάνουμε με αυτή την μουσική, εκτός από την ακούμε, που αλλού χρησιμοποιούμε την μουσική. Τα παιδιά μου απάντησαν ότι μπορούμε να χορέψουμε με αυτή, αλλά τους είπα τι χορό θα χορέψουμε και μου πρότειναν να φτιάξουμε ένα δικό μας χορό. Τους πρότεινα, λοιπόν, να σηκωθούμε να βάλουμε την μουσική και να δείξουμε όλοι από μία κίνηση και να την κάνουμε όλοι. Έτσι και έγινε, στην αρχή ήταν λίγο μαγκωμένα, για αυτό ξεκίνησα να δείχνω κάποιες φιγούρες και μετά όλα ήθελαν να δείξουν μία κίνηση και εκείνα. Το διασκέδασαν πολύ, γελάσαμε πολύ και όλα τα παιδιά ενεπλάκησαν με χαρά στην διαδικασία.

Στην τελευταία δραστηριότητα της παρέμβασης τα παιδιά έγιναν ποιητές και δημιούργησαν το δικό τους ποίημα. Ανοίξαμε το γράμμα που μας είχε στείλει ο κυρ Θύμιος, στο οποίο θα αναγράφονταν οι εξής λέξεις: κοπέλα, τηγάνι, λάδι και μπάλα. Ρώτησα τα παιδιά τι θα μπορούσαμε να κάνουμε με αυτές τις λέξις και τα παιδιά μου είπαν ότι δεν ξέρουν. Τότε τα ρώτησα να μου πουν τι θα μπορούσαμε να φτιάξουμε ή να γράψουμε και ένα παιδί μου είπε να γράψουμε μία ιστορία. Τότε τους είπα αν θέλουν

να γράψουμε μία ιστορία ή ένα ποίημα και μου είπαν ότι θα φτιάξουμε την ιστορία για ένα ποίημα. Τότε τους είπα να σκεφθούν τι θέλουν να πουν και εγώ θα γράφω τις ιδέες τους στον πίνακα για να βοηθήσω. Ξεκίνησα λέγοντάς τους ποιος θέλουν να είναι ο πρωταγωνιστής. Τα παιδιά αποφάσισαν είναι η κοπέλα να είναι η ηρωίδα, έπειτα τα ρώτησα τι κάνει αυτή η κοπέλα, αν πηγαίνει κάπου και τι κάνει εκεί. Μετά τα ρώτησα το λάδι που θα μπορούσαν να το βάλουν και αν έψησε κάτι εκεί. Αφού τελείωσε η συγγραφή του ποιήματος, το διάβασα στα παιδιά τα οποία ξεκίνησαν να γελάνε, καθώς όπως μου είπαν τους φάνηκε αστείο αυτό που έγραψαν (βλ. παράρτημα εικόνα). Τα παιδιά εξέφρασαν πολύ ωραίες ιδέες και από τα 14 τα 12 κατάφεραν να φτάσουν στον στόχο της δραστηριότητας.

4.7. Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση της διδακτικής παρέμβαση θα γίνει με βάση την επίτευξη της ειδικής στοχοθεσίας, όπως αυτή διατυπώθηκε στην αρχή του κεφαλαίου, και βάση της οποίας οργανώθηκαν οι δραστηριότητες που προηγήθηκαν. Αρχικά, ως πρώτο στόχο είχαμε θέση το να αντιληφθούν τα παιδιά ότι τα νεωτερικά ποιήματα αντλούν τη θεματολογία τους από ζητήματα της καθημερινής ζωής των παιδιών και την φύση. Μέσα τη δεύτερη δραστηριότητα που προηγήθηκε σχετικά με το ποίημα της Θέτις Χορτιάτη, τα παιδιά εξέτασαν τόσο μέσα από το ποίημα όσο και μέσα από την σύνδεσή του με τον πίνακα την διαδοχή των εποχών και τα χαρακτηριστικά τους. Πρόκειται για θέμα οικείο προς τα παιδιά, μια θεματική που σε όλα τα σχολεία τα παιδιά με τους εκπαιδευτικούς επεξεργάζονται και ένα φαινόμενο που το ίδιο το παιδί μπορεί να παρατηρήσει έξω στην φύση. Τα παιδιά μπόρεσαν με μεγάλη ευκολία να εντοπίσουν τα χαρακτηριστικά των εποχών αλλά και να συνδέσουν τις πληροφορίες που λάμβαναν από τον πίνακα και το ποίημα και να συνθέσουν μια ολοκληρωμένη εικόνα για τα χαρακτηριστικά των εποχών. Καθώς προχωρήσαμε την συζήτηση για το θέμα του ποιήματος και για τις προτιμήσεις των ποιητών της παιδικής νεωτερικής ποίησης, τα παιδιά μπόρεσαν να κατανοήσουν τι σημαίνει ότι διαλέγουν θέματα από την καθημερινή και αυτό φανερώνεται από δύο σημεία. Το πρώτο έχει να κάνει με τις απαντήσεις που έδωσαν τα παιδιά όταν του ζήτησα να μου πουν και άλλα θέματα που θα μπορούσαν να είχαν διαλέξει οι ποιητές και μου έδωσαν ιδέες για μια μέρα στην παραλία ή σχετικά με τον τσακωμό με έναν φίλο τους ή για μια βόλτα με την μαμά του. Το δεύτερο σημείο που φαίνεται η επίτευξη του στόχου αυτού είναι το ίδιο το ποίημα που συνέθεσαν τα παιδιά.

Στο ποίημα αυτό όπως φαίνεται και στο παράρτημα τα παιδιά έχουν δημιουργήσει εικόνες από την καθημερινής τους ζωής όπως είναι η κοπέλα που πηγαίνει στην θάλασσα, το παιχνίδι με τις ρακέτες και την μπάλα αλλά και η προετοιμασία του μαγειρέματος.

Ο δεύτερος στόχος που τέθηκε στην προετοιμασία της διδακτικής παρέμβασης ήτα να αντιληφθούν τα παιδιά ότι τα νεωτερικά ποιήματα έχουν ρυθμό και μέτρο, το οποίο όμως δεν παραμένει σταθερό σε όλη την διάρκεια του ποιήματος. Θεωρώ ότι αυτός ο στόχος ήταν ο δυσκολότερος για έμενα να οργανώσω και να δομήσω με τέτοιο τρόπο ώστε το παιδί σταδιακά να εισαχθεί σε αυτό το ζήτημα. Αυτός ήταν και ο λόγος που ξεκίνησε η επεξεργασία του ποιήματος με την εύρεση του ρυθμού των συλλαβών και σταδιακά επεκταθήκαμε σε ολόκληρο το ποίημα, ενώ παράλληλα γινόταν και η εξοικείωση των παιδιών με το μέτρο. Τα παιδιά στις αρχικές δραστηριότητες με την εξοικείωση του ρυθμού των λέξεων μπόρεσαν να ανταποκριθούν χωρίς να υπάρχουν ιδιαίτερες δυσκολίες. Στις δραστηριότητες με το μέτρο των ποιημάτων, παρά την αρχική δυσκολία του συντονισμού της απαγγελίας των λέξεων και του χτυπήματος με το ξυλάκι των ηχηρών συλλαβών, τα παιδιά κατάφεραν να ανταποκριθούν και στο τέλος να συνειδητοποιήσουν ότι το χτύπημα των χεριών στην ηχηρή συλλαβή δεν παρέμενε το ίδιο σε όλη την διάρκεια του ποιήματος. Γεγονός που ενισχύθηκε βλέποντας τα ποιήματα γραμμένα κάτω στο πάτωμα και χρωματισμένη την πορεία των ηχηρών συλλαβών. Ένα ακόμη στοιχείο που θα μπορούσε να επικαλεστούμε για την κατανόηση του χαρακτηριστικού αυτού, είναι το γεγονός ότι και στο ποίημα που συνέθεσαν στο τέλος δεν υπάρχει ένα σταθερό μέτρο, αλλά δεν μπορεί αυτό με σιγουριά καθώς αυτό κατά πάσα πιθανότητα προκύπτει από την αυτόματη γραφή που εφάρμοσαν τα παιδιά, καθώς η οδηγία ήταν να λένε τις ιδέες τους χωρίς να σκέφτονται ιδιαίτερα πάνω σε αυτές. Έπειτα η κατανόηση του παραπάνω στίχου ενισχύθηκε και από τις δραστηριότητες μουσικής και χορού, στις οποίες τα παιδιά κλήθηκαν και κατάφεραν από την μία να δημιουργήσουν με τα μουσικά του όργανα τον ρυθμό του ποιήματος αλλά και στην συνέχεια να δημιουργήσουν με βάση αυτό τον ρυθμό έναν χορό.

Οι δύο τελευταίοι στόχοι της διδακτικής παρέμβασης σχετίζονταν με την κατανόηση του χαρακτηριστικού των νεωτερικών παιδικών ποιημάτων που σχετίζεται με την φαντασία και το στοιχείο του παράλογου. Για να μπορέσουν όμως τα παιδιά να κατανοήσουν αυτό το στοιχείο, θεώρησα ότι τα παιδιά δεν μπορούν να αρκεστούν στην

απλή ακρόαση του ποιήματος αλλά πρέπει να την βιώσουν κιόλας. Αυτός ήταν και ο λόγος που ως πρώτη δραστηριότητα τα παιδιά έπρεπε να δραματοποιήσουν το ποίημα. Αφού έγινε αυτό και τα παιδιά είχαν το βίωμα, κατόρθωσαν στην συνέχεια να δημιουργήσουν την δική τους φανταστική και παράλογη ιστορία. Ενώ ταυτόχρονα ήρθαν σε μια πρώτη, επιδερμική επαφή με την δομή των limericks αφού τα παιδιά είχαν ως σύμβαση στην ιστορία που θα δημιουργούσαν να ξεκινάει και να τελειώνει με τον ίδιο τρόπο που συνέβαινε στο ποίημα. Βέβαια δεν επεκταθήκαμε περαιτέρω αφού ο κύριος στόχος ήταν η κατανόηση του φανταστικού και του παράλογου στοιχείου. Σε ένα ακόμη στοιχείο που διαφαίνεται η επίτευξη αυτού του στόχου, είναι από το ποίημα που τα ίδια τα παιδιά συνέθεσαν, αφού το ποίημά τους τελειώνει με την γυναίκα που έπαιζε στην θάλασσα ρακέτες, να βάζει σε ένα τσουκάλι λάδι για να τηγανίσει ένα πορτοκάλι.

Ένας ακόμα παράγοντας που πρέπει να ληφθεί υπόψιν για να μπορέσουμε να κατανοήσουμε την επιτυχία του προγράμματος, πέραν από την επίτευξη των στόχων είναι η ίδια η αξιολόγηση των παιδιών. Για μένα έχει σημασία το πως ένιωσαν τα παιδιά σε όλη την διάρκεια του προγράμματος. Για το λόγο αυτό, κάθε φορά που τελειώνει μία μέρα του προγράμματος, συζητούσαμε με τα παιδιά για το πως ένιωσαν κάνοντας αυτά τα παιχνίδια, όπως τα είχαν ονομάσει σε εκείνα. Τα περισσότερα παιδιά αποκρίθηκαν ότι τους άρεσαν τα παιχνίδια αυτά, αλλά περισσότερο από όλα τους άρεσε που μπορούσαν να δημιουργήσουν τις δικές τους ιστορίες ακόμα και αν «φαινόντουσαν κάπως ακαταλαβίστικές» όπως μου είπαν, αλλά και παίξουν μουσική και να χορέψουν. Στο τέλος του προγράμματος, τα ρώτησαν αν τελικά μπορούσαμε να πούμε κάποιες λέξεις ή προτάσεις για να περιγράψουμε αυτά τα ποιήματα με τα οποία ασχοληθήκαμε ποιες θα μπορούσαν να ήταν αυτές, τα παιδιά μου απάντησαν ότι «έχουν πλάκα», «κάπου οι λέξεις τελειώνουν με τον ίδιο τρόπο και κάπου όχι», « αυτοί που τα έγραψαν έβαζαν περίεργα πράγματα μαζί», «ότι κάποιες συλλαβές είχαν διαφορετικό χρώμα, αλλά όχι παντού το ίδιο». Αυτές οι απαντήσεις δείχνουν ότι τα παιδιά με τον δικό τους τρόπο κατάφεραν να προσλάβουν αυτά τα χαρακτηριστικά της νεωτερικής παιδικής ποίησης.

Συμπεράσματα

Η ποίηση υπάρχει στην ζωή του παιδιού, ήδη από τις πρώτες μέρες της ζωής του, αφού η μητέρες χρησιμοποιούν τα γνωστά σε όλους νανουρίσματα για να μπορέσει να αποκοιμηθεί. Το μικρό παιδί έρχεται σε επαφή με αυτό τον τρόπο με την μουσικότητα και την ιδιαιτερότητα του ποιητικού λόγου. Έτσι, λοιπόν, τίθενται τα θεμέλια για να μπορέσει το παιδί να παιδευτεί με την παιδική ποίηση στα επόμενα χρόνια της ζωής του. Αυτό βέβαια στις περισσότερες περιπτώσεις δεν συμβαίνει γιατί εμείς οι εκπαιδευτικές, όταν βρισκόμαστε στην θέση να εντάξουμε την ποίηση στο ημερήσιο πρόγραμμα δραστηριοτήτων μας, ερχόμαστε σε μία αμηχανία, καθώς δυσκολευόμαστε να βρούμε τους σωστούς τρόπους, ώστε να μπορέσει να κατανοήσει το παιδί το ίδιον του χαρακτήρα της ποίησης γενικά αλλά και της παιδικής ποίησης ειδικά. Ταυτόχρονα, ο χώρος του σχολείου ακόμα και στις μέρες κινείται στα ίδια πλαίσια διατήρησης ενός περιβάλλοντός, στο οποίο οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με την διαδικασία της ανάγνωσης είτε ενός λογοτεχνικού ή ενός ποιητικού κειμένου, σαν να είναι ένα «μάθημα» και όχι μία διαδικασία που θα τους δώσει νέες εμπειρίες. Ο τρόπος, λοιπόν, προσέγγισης της λογοτεχνίας και των ποιητικών κειμένων θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μια ευκαιρία αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας με τους συμμαθητές και όχι ως ένα καθαρά αποστειρωμένο αντικείμενο διδασκαλίας. Για αυτό το λόγο ο τρόπος διδασκαλίας του είναι αναγκαίο να βιώνεται ως μια πρόσχαρη διαδικασία, ενώ παράλληλα ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να λειτουργεί σαν εμψυχωτής και να μετουσιωθεί σε ισότιμο συνομιλητή με τους μαθητές του[138]. Εκεί ακριβώς έγκειται και η συμβολή των τεχνών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι τέχνες μπορούν να λειτουργήσουν σαν αρωγός στην προσπάθεια επικοινωνίας του παιδιού με το ποιητικό κείμενο. Όπως έγινε φανερό και από το πρακτικό μέρος της εργασίας μου, η συμβολή δραστηριοτήτων τέχνης συνέβαλαν στην προσπάθεια κατανόησης των παιδιών των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της παιδικής νεοτερικής ποίησης, ενώ ταυτόχρονα τα παιδιά έκαναν αυτό που θέλουν όλα τα παιδιά στην ηλικία αυτή: να παίζουν και να διασκεδάσουν. Τα παιδιά, μέσα από αυτές τις δραστηριότητες, δεν έμαθαν απλά για την ποίηση, αλλά την βίωσαν, έθεσαν μέσα σε αυτή τα δικά τους βιώματα και εμπειρίες. Με αυτό τον τρόπο αυτό που άκουγαν και έβλεπαν, αποκτούσε ένα άλλο νόημα, πιο ιδιαίτερο, πιο προσωπικό. Επομένως, η προσέγγιση της ποίησης

[138] Βλ. Καλογήρου, ο.π., σελ. 226-227.

μέσα από δραστηριότητες τέχνης, όχι μόνο βοηθάει το παιδί να έρθει σε επαφή με τον φανταστικό αυτό κόσμο, αλλά συμβάλει στην κοινωνικοποίησή του, στην ανάπτυξη ουσιαστικών δεσμών με τους συμμαθητές του και στην αισθητική του καλλιέργεια.

Ελληνική Βιβλιογραφία

Ακριτόπουλος, Α. *Η. ποίηση για παιδιά και νέους, έρευνα, μελέτη και διδασκαλία*, Αθήνα, Ηρόδοτος 1993.

Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. «Λίμερικ και Παιχνίδόλεξα» *Διαδρομές* (τ.χ.11), Αθήνα 1988, σελ. 177- 256.

Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. *Τάσεις και εξελίξεις της παιδικής λογοτεχνίας,* Αθήνα, Οι εκδόσεις των Φίλων 1996.

Αναγνωστοπούλου, Δ. *Η ποιητική του έρωτα στο έργο του Ανδρέα Εμπειρίκου*, Αθήνα, Ύψιλον 1990.

Αναγνώστου, Ν. *'Επιλέγοντας κείμενα για παιδιά σχολικής ηλικίας' κείμενα για την έρευνα, την θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής Λογοτεχνίας*, Θεσσαλονίκη, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης 2021.

Αντωνακάκης, Δ. & Χιωτάκη, Ε. *Μουσική Παιδαγωγική Διαθεματικές εφαρμογές για μικρά παιδιά,* Αθήνα, Καστανιώτη 2007.

Αρανίτου, Α. *19 παράλογα και ένα με 2 άλογα,* Αθήνα, «Σύγχρονη Εποχή, 1987.

Αργυρίου, Α., *Οριακά και μεταβατικά έργα Ελλήνων πεζογράφων,* Αθήνα, Σοκόλης 1996.

Bergson, H., *Το γέλιο,* Αθήνα, Φέξης 1965.

Bigsby, C.W.E., «Νταντά και Σουρεαλισμός», *Η γλώσσα της Κριτικής,* Αθήνα, Ερμής 1974.

Βογιατζάκη, Ε., *Τα αισθητικά ρεύματα στην ευρωπαϊκή και τη νεοελληνική λογοτεχνία του 19ου και του 20ου αιώνα,* Αθήνα, Gutenberg 2016.

Charles, C., *Συμβολισμός,* Αθήνα, Ερμής 1978.

Γεωργιάδου, Α. *Η. ποιητική περιπέτεια, Μια περιδιάβαση στη νεοελληνική ποίηση μέσα από τους κυριότερους ιστορικούς σταθμούς και τα λογοτεχνικά ρεύματα,* Αθήνα, Μεταίχμιο 2005.

Γεωργούλης, Κ. Δ. *Ο συμβολισμός και ο καθαρός ποιητικός λόγος*, Αθήνα, Νέα Εστία 1953.

Δελώνης, Α. *Ελληνική Παιδική Λογοτεχνία 1835- 1985*. Από τις ρίζες μέχρι σήμερα, Αθήνα, Ηράκλειτος 1990.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ), 2002.

Ελύτης, Οδ, *Ανοιχτά χαρτιά,* Αθήνα, Ίκαρος 1996.

Θαλασσής, Γ. «Ο γυναικείος λόγος και η γυναικεία γραφή», στο Βασίλης Κοντογιάννης, *Λόγος Γυναικών*, Αθήνα, Ελιά 2008.

Hawthorn, J., *Ξεκλειδώνοντας το κείμενο,* Ηράκλειο, Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης 1990.

Καλλέργης, Η., *Προσεγγίσεις στην Παιδική Λογοτεχνία,* Αθήνα, Καστανιώτης 1995.

Κανατσούλη, Μ. *Ο μεγάλος περίπατος του γέλιου. Το αστείο στην παιδική λογοτεχνία*, Αθήνα, Έκφραση 1993.

Κανατσούλη, Μ. *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας σχολικής και προσχολικής ηλικίας*, Θεσσαλονίκη, University Studio Press 2007.

Κανατσούλη, Μ. *Ο Ήρωας και η Ηρωίδα με τα χίλια πρόσωπα , Νέες αντιλήψεις για το φύλο στην παιδική λογοτεχνία,* Αθήνα, Gutenberg 2008.

Καλογήρου, ΤΖ., *Το αλωνάκι της ανάγνωσης*, Αθήνα, Επτάλοφος, 2016.

Καρπόζηλου, Μ., *Το παιδί στη χώρα των βιβλίων,* Αθήνα, Καστανιώτης 1994.

Καρακίτσιος, Α. *Ποίηση για μικρά Παιδιά: το limerick*, Θεσσαλονίκη, Προμηθεύς 1996.

Καρακίτσιος, Α., *Σύγχρονη παιδική ποίηση,* Θεσσαλονίκη, Σύγχρονοι ορίζοντες 2006.

Καρακίτσιος, Α. *Ποίηση για παιδιά και νέους, όψεις, αναθεωρήσεις και προοπτικές*, Θεσσαλονίκη, Ζυγός 2008.

Καρβέλης, Τ., *Η νεωτερική ποίηση, θεωρία και πράξη,* Αθήνα, Κώδικας Χ.Χ.

Καψωμένος, Ερ., «Το υπερρεαλιστικό κείμενο. Προβλήματα θεωρίας και μεθόδου», στο Γ.Η. Παππάς, *Περί τεχνών,* Πάτρα, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων 2005.

Κονταξή, Ε. & Τσιλιμένη, Τ., *Εισαγωγή στην παιδική και εφηβική λογοτεχνία της Ευρώπης,* Θεσσαλονίκη, Ροπή 2019.

Κοκόρης, Δ., *Ποιητικός ρυθμός παραδοσιακή και νεωτερική έκφραση,* Θεσσαλονίκη, Νησίδες 2006.

Μερακλής, Μ. Γ., *Πέντε λαογραφικά δοκίμια για την γλώσσα και την ποίηση,* Αθήνα, Φιλοππότη 1985.

Norton, D.E., *Μέσα από τα μάτια ενός παιδιού,* στο Μ. Σουλιώτης, Αθήνα, Επίκεντρο 2007.

Οικονομίδου, Σ. *Χίλιες και μία ανατροπές η νεοτερικότητα στη λογοτεχνία για μικρές ηλικίες,* Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα 2000.

Παμπούδη, Π. *Με το ένα με το δυο.* Αθήνα, Κέδρος, 2006.

Παπαντωνάκης, Γ., *Οι ιδέες των παιδιών για την παιδική λογοτεχνία: έρευνα και θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης,* Αθήνα, Τόπος 2010.

Paul, L., «Ο Φεμινισμός σε επανεξέταση», στο P. Hunt, *Κατανοώντας τη λογοτεχνία για παιδιά,* Αθήνα, Μεταίχμιο 2006.

Πολίτης, Λ., *Ιστορία της νεοελληνικής λογοτεχνίας,* Αθήνα, Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης 2001.

Σακελλαρίου, Χ. *Ιστορία της παιδικής λογοτεχνίας, ελληνική και παγκόσμια, Αθήνα,* Νόηση 2009.

Σηφάκη, Ε., *Σπουδές φύλου και λογοτεχνία,* Αθήνα, Κάλλιπος Ανοιχτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις 2015.

Σινακου, Ε. & Σινάκου, Χ., «Στρατηγικές Ανάπτυξης του χιούμορ στην Παιδική Ποίηση του Ζαχαρία Παπαντωνίου (1877-1940)», *Studying Humor – International Journal* 2.

Σολομός, Α. Καλή μου Θάλεια ή περί κωμωδίας, Αθήνα, Κέδρος 1984.

Σουλιώτης, Μ., *Αλφαβητάριο για την ποίηση*, Αθήνα, Επίκεντρο 1996.

Σταυροπούλου, Ε., «Η παρουσία των γυναικών συγγραφέων στις ιστορίες της νεοελληνικής λογοτεχνίας», στο Α. Καστρινάκη, Α. Πολίτης, Δ. Τζιόβας, *Για μια ιστορία της ελληνικής λογοτεχνίας του εικοστού αιώνα,* Ηράκλειο, Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης 2012.

Τσιατσίκας, Θ., *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση,* Αθήνα, Παναγόπουλος 2020.

Ρήγα, Φ. *Ελληνικός υπερρεαλισμός: ιθαγένεια και οικουμενικότητα*, Αθήνα, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο 2016.

Φραντζή, Λ., Αγγελάκη- Ρουκ, Κ., Γαλανάκη, Ρ., Παπαδάκη, Α.& Παμπούδη, Π., *Υπάρχει, λοιπόν, γυναικεία ποίηση;,* Αθήνα, Ίδρυμα Μωραΐτη 1990.

Χορτιάτη, Θ. «Το κυνήγι των πνευματικών θησαυρών στη μαγική χώρα που τη λεν Βιβλιοθήκη», *Διαδρομές,* τ.χ. 13, Αθήνα 1989, σελ. 2- 80.

Χορτιάτη, Θ., *Παιχνιδόλεξα,* Αθήνα, Κέδρος 2003.

Χορτιάτη, Θ. *Τα λέω τ' ουρανού*, Θεσσαλονίκη, Δια Βίου 2007.

Χορτιάτη, Θ. «Λογοτεχνία και Ποίηση», *Διαδρομές*, (τ.χ. 90), Αθήνα 2008, σελ. 58- 61.

Χουρμούζιος, ΑΙ. *Ο Παλαμάς και η εποχή του*, τομ. Α., Αθήνα, Διόνυσος 1974.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Bariaud, F., *La genese de l' humour chez l' enfant*, Paris, PUF 1983.

Davis, J. N., "The act of reading in the foreign language: pedagogical implications of Iser's Reader Response Theory", *The modern language journal,* 73, (no. 4), 420-428.

Ghifari A., Tri Santosa B. & Hardiyanti D., "Horizon of expectation on Popular Lyrical Poetry: Jauss's Reader Response Perspective", *Ellite,* 6 (no. 2) 55-68.

Zipes, J., *Fairy Tale ant the Art of Subversion: the Classical Genre for children and the Process of Civilization*, New York, Routledge 1991.

Jones, A.R., «Writing the Body: Toward an Understanding of l' ecriture feminine», *Feminist Studies (*τ.χ.7).

Langer, J., *Literacy understanding and literature instruction,* New York, Teachers College Press 1995.

Nodelman, P., " Children's Literature as Women's Writing", *Children's Literature Association Quarterly,* 13 (no. 1), 31-34.

Rosenblatt, L.M., *The Reader, the Text, the Poem: the Transactional Theory of Literacy work,* USA, Southern Illinois University: Board of Trustees 1994.

Rosenblatt, L.M, *Literature as Exploration,* USA, Modern Language Association of America 1995.

Rosenblatt M.L., «What facts does this poem reach you? », *Language Arts (*τ.χ. 57), σελ. 386-388.

Rosenblatt M.L., «The poem as event», *College English,* (τ.χ. 26) σελ. 125-127.

Showalter, E., *The new feminist criticism: Essays on Women, Literature, and Theory,* New York, Pantheon Books X.X.

Styles M., *From the garden to the street: three hundred years of poetry for children,* London, Bloomsburry Publishing 1998.

Styles, M. «Poetry» στο Peter Hunt, *International companion encyclopedia of children's literature,* τομ. Ά, London, Routledge 2004.

Tsilimeni T. & Panaou P. «Poetry for young people in Greece: Themes, forms, types and trends, *Bookbird* 49 (τ.χ. 2).

Tolan, F., «*Feminisms», Literary, Theory and Criticism,* New York, Oxford University Press 2006.

Ηλεκτρονική Βιβλιογραφία

Αρανίτου, Λ., «Ο δημιουργός παιδικής λογοτεχνίας στα μονοπάτια του γέλιου», *Διαβάζω* (τ.χ. 336) https://issuu.com/diavazo.gr/docs/aa299_issue_336 .

Βαρίκα, Ε., «Γυναικείος λόγος (Ποιος γυναικείος λόγος;), *Διαβάζω*, 36 (Νοέμβριος 1980) https://docplayer.gr/7568411-Gynaikeios-logos-poios-gynaikeios-logost.html .

Γεωργόπουλος, Δ., «Παραμύθι χωρίς όνομα: Η φεμινιστική κριτική της λογοτεχνίας και το 'δισυπόστατο' στης γλώσσα της Δέλτα», *Κείμενα,* (τ.χ. 10) https://journals.lib.uth.gr/index.php/keimena/article/view/513 .

Διαμαντοπούλου, Λ., «Λογοτεχνικά είδη και γένη», στο Φ. Παππάς, Α. Κατσίγιαννης & Λ. Διαμαντοπούλου, *Εισαγωγή στη Νεοελληνική Φιλολογία,* Κάλλιπος Ανοιχτές Ακαδημαϊκές εκδόσεις http://hdl.handle.net/11419/6433.

Σταυρίδου, Χ. & Κυβιρτζίκης, Ευ., «Παιχνίδια με τις λέξεις: Η περίπτωση της Θέτης Χορτιάτη», *Διαδρομές* (τ.χ. 108) https://www.zarifeios.gr/dimosieuseis-ekpaideutikwn-menou/45-%CE%B1%CF%81%CE%B8%CF%81%CE%BF-%CF%83%CF%84%CE%BF-%CF%80%CE%B5%CF%81%CE%B9%CE%BF%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CE%BF-%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CE%B4%CF%81%CE%BF%CE%BC%CE%B5%CF%83.html

Κόλλια, Χ. «Διαβάζοντας την Παυλίνα Παμπούδη», *Fractal.* Αναρτήθηκε 8/06/2016 στο https://www.fractalart.gr/diavazontas-pavlina-pampoudi/.

Παμπούδη, Π. «Ποίηση και παραμύθι», *Περί ου.* Αναρτήθηκε στις 20/08/2022 στο https://www.periou.gr/%cf%80%ce%b1%cf%85%ce%bb%ce%af%ce%bd%ce%b1-%cf%80%ce%b1%ce%bc%cf%80%ce%bf%cf%8d%ce%b4%ce%b7-%cf%80%ce%bf%ce%af%ce%b7%cf%83%ce%b7-%ce%ba%ce%b1%ce%b9-%cf%80%ce%b1%cf%81%ce%b1%ce%bc%cf%8d%ce%b8%ce%b9/

Παμπούδη, Π. «Τι να είναι άραγε η ποίηση;», *Περί ου.* Αναρτήθηκε στις 27/08/2022 στο https://www.periou.gr/%cf%80%ce%b1%cf%85%ce%bb%ce%af%ce%bd%ce%b1-%cf%80%ce%b1%ce%bc%cf%80%ce%bf%cf%8d%ce%b4%ce%b7-%cf%84%ce%b9-%ce%bd%ce%b1-%ce%b5%ce%b9%ce%bd%ce%b1%ce%b9-%ce%b1%cf%81%ce%b1%ce%b3%ce%b5-%ce%b7-%cf%80%ce%bf/.

http://www.ekebi.gr/frontoffice/portal.asp?cpage=NODE&cnode=462&t=2443

http://www.ekebi.gr/frontoffice/portal.asp?cpage=NODE&cnode=462&t=377

Παράρτημα

Buenos días
Κοπέλα, τηγάνι
Μπάλα , λάδι
Η Κοπέλα στη θάλασσα πηγαίνει
Και μερακέτες μπάλα παίζει
Το λάδι στο τηγάνι πάει να βάλει
μα στο τσιγάλι το βάζει με ένα
...Πορτοκάλι.
ΗΛΙΟΣ ΜΕ ΣΥΝΝΕΦΑ
ΒΡΟΧΗ
Let's Go Kids