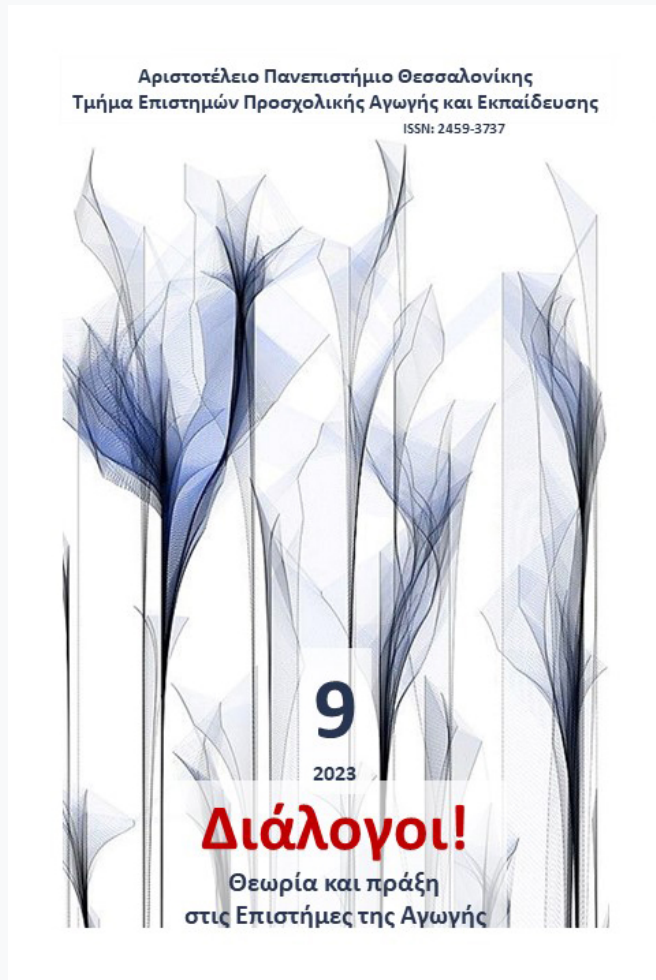


# Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης

Τόμ. 9 (2023)



**Με τη φωνή του παιδιού: κοινωνιογλωσσικές αναπαραστάσεις του παιδικού λόγου σε κείμενα παιδικής και νεανικής λογοτεχνίας**

*Δημήτρης Εμμανουήλ Κόκκινος, Μαριάνθη Οικονομάκου*

doi: [10.12681/dial.35750](https://doi.org/10.12681/dial.35750)

Copyright © 2023



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

## Βιβλιογραφική αναφορά:

Κόκκινος Δ. Ε., & Οικονομάκου Μ. (2023). Με τη φωνή του παιδιού: κοινωνιογλωσσικές αναπαραστάσεις του παιδικού λόγου σε κείμενα παιδικής και νεανικής λογοτεχνίας. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 9, 22–46. <https://doi.org/10.12681/dial.35750>

## Με τη φωνή του παιδιού: κοινωνιογλωσσικές αναπαραστάσεις του παιδικού λόγου σε κείμενα παιδικής και νεανικής λογοτεχνίας

Δημήτρης Κόκκινος<sup>1</sup> & Μαριάνθη Οικονομάκου<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Πανεπιστήμιο Αιγαίου

### Περίληψη

Η μελέτη διερευνά την κατασκευή της παιδικότητας σε κείμενα Παιδικής και Νεανικής Λογοτεχνίας. Εστιάζει στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του παιδικού λόγου, όπως αυτά εμφανίζονται συνήθως σε αφηγηματικά και διαλογικά μέρη, μέσω των γραμματικών, λεξιλογικών και υφολογικών επιλογών των συγγραφέων. Εντοπίζονται έτσι και ερμηνεύονται στοιχεία που χαρακτηρίζουν τη γλωσσική έκφραση των παιδιών, μέσα πάντοτε από τα μάτια των ενηλίκων, και εξετάζονται οι επικοινωνιακές και αφηγηματικές στρατηγικές που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της δράσης τους. Η άντληση και επεξεργασία γλωσσικών δεδομένων από διαφορετικές λογοτεχνικές πηγές αποσκοπεί στη σκιαγράφηση -δία του λογοτεχνικού λόγου- του κόσμου των παιδιών όταν εκφράζουν σκέψεις και συναισθήματα ή αλληλεπιδρούν στην καθημερινότητά τους. Για αυτόν τον λόγο, υιοθετούνται στην έρευνά μας αρχές της Συστημικής Λειτουργικής Γραμματικής όπως αυτές διατυπώθηκαν από τον M.A.K. Halliday. Η διεπιστημονική αυτή προσέγγιση, που αντλεί τα μεθοδολογικά της ερευνητικά εργαλεία από τον χώρο της Λογοτεχνίας και της Κοινωνιογλωσσολογίας, ευνοεί την ουσιαστικότερη κατανόηση του τρόπου σύνθεσης στα λογοτεχνικά κείμενα του αυθεντικού, αυθόρμητου και δημιουργικού παιδικού λόγου και προσφέρει πολύτιμα εργαλεία αποκωδικοποίησης του στον/στην αναγνώστη/τρια.

**Λέξεις κλειδιά:** παιδικός λόγος, μυθοπλασία, αναπαραστάσεις, παιδικότητα, αυτοδιηγητικός αφηγητής, εσωτερική εστίαση, γλωσσική έκφραση

### Abstract

The study explores the constructions of childishness in texts of children's and young adult literature. It focuses on the specific features of children's discourse as they are usually displayed in narrative and dialogue sections through the grammatical, lexical, and stylistic choices of the authors. It thus identifies and interprets elements that characterize children's expression, always through the eyes of the adults' writers, and examines the communicative and narrative strategies they develop in the course of their actions. The extraction and processing of linguistic data from different literary sources aims to outline - through literary discourse - the world of children when expressing thoughts and feelings or interacting in their everyday lives. For this reason, the principles of

---

Υπεύθυνος επικοινωνίας: Δημήτρης Κόκκινος, [dkokkinos@aegean.gr](mailto:dkokkinos@aegean.gr), Ε.Δι.Π., Παιδαγωγικό Τμήμα  
Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Correspondent author: Dimitris Kokkinos, [dkokkinos@aegean.gr](mailto:dkokkinos@aegean.gr), Laboratory & Teaching Staff,  
Department of Primary Education, University of Aegean

Ηλεκτρονικός εκδότης: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών

e-publisher: National Documentation Centre, National Hellenic Research Foundation

URL: <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/dialogoi>

Systemic Functional Grammar, as articulated by M.A.K. Halliday, are adopted as the methodological framework of the study. Systemic Functional Grammar is oriented towards the function of linguistic elements and interprets language as a system of meanings. Our aim is to identify which linguistic means children use to describe their reality and to build their interpersonal relationships. The interpretation of linguistic data is of particular interest because it helps to determine how children are represented in literary discourse. We can thus investigate which social characteristics are attributed to them and how their behavior is defined, in order to clarify any stereotyped perceptions formed about their actions in the literary texts analyzed. This interpretative attempt draws plausible scientific data from the field of both literary studies and Sociolinguistics. It is therefore an interdisciplinary approach that can provide a basis for subsequent research, even though it is based on a small corpus of literary texts. A more substantial understanding of the way in which authentic, spontaneous and creative children's discourse is composed in literature offers valuable decoding tools for the readers. At the same time, similar studies can also be used in the educational setting by providing didactic resources to teachers when introducing literature in primary education schools.

**Keywords:** children's discourse, fiction, representations, childishness, self-storytelling narrator, internal focus, linguistic expression

## Εισαγωγή

Το μεγάλο παράδοξο της παιδικής και νεανικής λογοτεχνίας είναι ότι ο επιθετικός προσδιορισμός που φέρουν δεν αναφέρεται στην προέλευση ή τη θεματική των έργων, ως είθισται, αλλά στον αποδέκτη/τρια τους (Γιάκος, 1991). Πίσω από αυτή την εξαίρεση λανθάνει η κοινώς αποδεκτή πεποίθηση, η οποία κυριαρχούσε διαχρονικά στους κύκλους της λογοτεχνικής κριτικής, πως τα παιδιά δεν είναι αρκετά ώριμα να παραγάγουν λογοτεχνικά κείμενα με κάποιες αισθητικές αξιώσεις (Douglas, 2007). Μια αντίληψη που έχει βαθιές ρίζες μέσα στον χρόνο, όπως φαίνεται από την ετυμολογία της λέξης *infans* (παιδί) στη λατινική γλώσσα η οποία παραπέμπει σε όσους/ες δεν μπορούν να μιλήσουν. Είναι εύλογο, λοιπόν, το γεγονός ότι στη συντριπτική πλειονότητα των κειμένων για παιδιά και νέους, με βάση το επικοινωνιακό μοντέλο για τις λειτουργίες της γλώσσας του R. Jakobson (1998), ο πομπός είναι σχεδόν κατ' αποκλειστικότητα κάποιος/α ενήλικος/η συγγραφέας ο/η οποίος/α απευθύνει ένα κείμενο (μήνυμα) που έχει ως βασικό του παραλήπτη/δέκτη κάποιο παιδί-αναγνώστη. Οι ενήλικοι συγγραφείς της παιδικής και νεανικής λογοτεχνίας, προκειμένου να καταστήσουν περισσότερο ενδιαφέρον κι ελκυστικό το κείμενο στο αναγνωστικό κοινό που απευθύνονται, ολοένα και συχνότερα, επιλέγουν να χρησιμοποιούν ως βασικούς/ες πρωταγωνιστές/στριες των ιστοριών τους παιδικούς χαρακτήρες (Wall, 1991). Επίσης, θέλοντας να ενισχύσουν περαιτέρω την ταύτιση των αναγνωστών/στριών με τους μυθοπλαστικούς ήρωες (Παπαντωνάκης, 2019), αφηγούνται την ιστορία τους μέσα από την πρωτοπρόσωπη ενδοδιηγητική οπτική των παιδιών. Σύμφωνα με τη Lukens (1999), ενώ παλιότερα τα παιδιά δεν ήταν εξοικειωμένα με τις ιστορίες που γράφονταν σε πρώτο πρόσωπο, τα τελευταία χρόνια η φωνή του πρωτοπρόσωπου αφηγητή είναι πολύ πιο εύκολα αναγνωρίσιμη, συχνά μέσα από τη μορφή μιας ημερολογιακής ή επιστολικής γραφής.

Η μελέτη της παιδικής ηλικίας αποτελεί ένα πολυδιάστατο ερευνητικό πεδίο, το οποίο προσελκύει το ενδιαφέρον διαφορετικών επιστημών όπως η Ιστορία, η Κοινωνιολογία, η Γλωσσολογία και η Παιδαγωγική. Οι απεικονίσεις της παιδικότητας

μετεξεlíσσονται στην ιστορική τους διαδρομή, ανάλογα με το κοινωνικό-πολιτισμικό τους πλαίσιο (Πεχτελίδης, 2015). Η παιδική και νεανική λογοτεχνία συνδέεται οργανικά με την παιδική ηλικία με ποικίλους τρόπους: α) οι εκάστοτε αναπαραστάσεις και αντιλήψεις γι'αυτήν διαμορφώνουν τα κείμενα που γράφουν και απευθύνουν οι ενήλικοι στα παιδιά, β) συνιστά μια διαχρονική δεξαμενή άντλησης θεμάτων στον χώρο της καλλιτεχνικής δημιουργίας, κι εν προκειμένω της λογοτεχνικής έκφρασης, και γ) οι αναπαραστάσεις της παιδικότητας που προβάλλει επιδρούν στην αυτοεικόνα και τις αντιλήψεις των παιδιών, διαμορφώνοντας πρότυπα συμπεριφοράς και κώδικες αξιών.

Στην παρούσα μελέτη θα εστιάσουμε το ερευνητικό μας ενδιαφέρον στο πώς διαμορφώνεται γλωσσικά η αίσθηση της παιδικότητας μέσα από τη φωνή του αφηγητή σε έργα της παιδικής και νεανικής λογοτεχνίας. Ειδικότερα, θα επιχειρήσουμε να διερευνήσουμε και να αναδείξουμε τα σημαντικότερα γλωσσικά χαρακτηριστικά του παιδικού λόγου, με άξονα τις λειτουργίες που επιτελεί η γλώσσα (Halliday, 1989) σε κείμενα για παιδιά και νέους/ες. Θα βασιστούμε, έτσι, σε έργα, ελληνικά και μεταφρασμένα, που έχουν ως βασικό φορέα της αφήγησης κάποιο πρωτοπρόσωπο αυτοδιηγητικό παιδί-αφηγητή. Μέσα από την ανάδειξη των γλωσσικών χαρακτηριστικών που επιλέγει και υπερτονίζει ο/η εκάστοτε δημιουργός, σκιαγραφούνται επίσης οι προσωπικές όσο και οι ευρύτερες κοινωνιογλωσσικές αναπαραστάσεις με βάση τις οποίες κατασκευάζεται κάθε φορά η παιδικότητα (Γεωργαλίδου, 2014). Η ανάλυση της κατασκευής του παιδικού λόγου σε κείμενα της παιδικής και νεανικής λογοτεχνίας συνιστά ένα πεδίο έρευνας το οποίο είναι ταυτόχρονα εξαιρετικά ενδιαφέρον και, σε μεγάλο βαθμό, ανεξερεύνητο. Για τους παραπάνω λόγους ελπίζουμε με τη μελέτη αυτή να συμβάλουμε στη σκιαγράφηση των βασικότερων χαρακτηριστικών του φαινομένου και να γονιμοποιήσουμε δημιουργικά τον επιστημονικό διάλογο.

## **Η μελέτη του παιδικού λόγου: μία διεπιστημονική προσέγγιση**

### *Ο αφηγηματικός λογοτεχνικός λόγος υπό την οπτική γωνία του παιδιού*

Η αφήγηση, ως μέσο έκφρασης κι επικοινωνίας, διέπει ολόκληρο το φάσμα της λογοτεχνικής δημιουργίας (πεζογραφία, ποίηση, θέατρο), ενώ παράλληλα εμπεριέχεται -με τρόπο εμφανή ή λανθάνοντα- σε κάθε μορφή καλλιτεχνικής δημιουργίας του ανθρώπου (Ong, 1997). Ο άρρηκτος δεσμός της με τη λογοτεχνική έκφραση, πέρα από την κοινή γλωσσική συνύφανση και την αναπαράσταση της ανθρώπινης εμπειρίας, σχετίζεται με την αισθητική απόλαυση και τους μηχανισμούς ταύτισης που εγείρει οι οποίοι επιφέρουν τη συγκίνηση, τη ψυχαγωγία και την κάθαρση του κοινού. Επιπλέον, η αφήγηση συνδέεται άμεσα με την οργάνωση, την αποτύπωση, την ανάμνηση και τέλος τη νοηματοδότηση της ανθρώπινης εμπειρίας (Bruner, 1997). Υπό την έννοια αυτή, διαδραματίζει έναν εξαιρετικά καθοριστικό ρόλο στην αέναη διεργασία διαμόρφωσης της αίσθησης της προσωπικής ταυτότητας (Bruner, 2009).

Η αφήγηση φαίνεται πως λειτουργεί ως μια γλώσσα μέσα στη γλώσσα, με τις δικές της καθολικές δομές (Labov & Waletzky, 1967) που, καθώς όλα δείχνουν, είναι εγγενείς, όπως εκείνες που περιγράφει η θεωρία της Γενετικής-Μετασηματιστικής Γραμματικής του N. Chomsky (1957). Η λειτουργία της αφήγησης ως μέσο απομνημόνευσης εμπειριών και γνώσεων και, κυρίως, έκφρασης των βιωμάτων, των σκέψεων και των συναισθημάτων του ανθρώπου, είναι σύμφυτη με τη γλωσσική ικανότητα. Ολοένα και περισσότερο οι ερευνητές/τριες εστιάζουν στην αναπτυξιακή

πορεία της αφήγησης στη ζωή του ανθρώπου και αναδεικνύουν τα αναπτυξιακά επίπεδα (την ονοματοθεσία, την παράθεση, τη σύνδεση, την αλληλουχία και την αφήγηση) από τα οποία διέρχεται ένα παιδί μέχρι να φτάσει στο σημείο να συνθέτει ολοκληρωμένα αφηγηματικά κείμενα. Ένα χαρακτηριστικό στοιχείο αυτής της εξελικτικής πορείας είναι πως τα παιδιά, ως μαθητευόμενοι/ες αφηγητές/τριες, παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις στην αναδιήγηση, παρά στην ελεύθερη αφήγηση ιστοριών (Kanellou et al., 2016), ενώ όσα διαθέτουν ένα υψηλό επίπεδο γλωσσικών ικανοτήτων μπορούν να αφηγούνται με άνεση προσωπικές και ακόμη καλύτερα φανταστικές ιστορίες που συμπεριλαμβάνουν πολλαπλά επεισόδια (Allen et al., 1994). Τα παιδιά, λοιπόν, στην καθημερινότητά τους αφηγούνται ιστορίες, πραγματικές και φανταστικές, προφορικές και, σταδιακά, γραπτές. Ωστόσο, ο/η αναγνώστης/τρια ενός παιδικού-νεανικού βιβλίου δεν έρχεται σε επαφή με αυτές τις αυθεντικές αφηγήσεις (πέρα από ελάχιστες εξαιρέσεις) αλλά με εκείνες που κατασκεύασε κάποιος ενήλικος γι'αυτά.

Οι αναπαραστάσεις της παιδικότητας σε ποικίλα κοινωνικοπολιτισμικά και κειμενικά περιβάλλοντα (Σαλτίδου & Στάμου, 2016) αποτελούν συχνά αντικείμενο μελέτης στο πλαίσιο μίας διχοτόμησης που διαχωρίζει τον κόσμο των παιδιών από αυτόν των ενηλίκων. Τα παιδιά παρουσιάζονται πολιτισμικά στον αντίποδα της ενηλικότητας (Πεχτελίδης & Κοσμά, 2012), καθώς διακρίνονται για την ανωριμότητα και τον ανορθολογισμό τους σε αντιδιαστολή με τη σύνεση των ενηλίκων που καθοδηγούν αλλά και ελέγχουν τη δράση τους. Άλλοτε πάλι εμφανίζονται αθώα και αγνά μέσα από μια ρομαντική αλλά και στερεοτυπική κατασκευή της παιδικότητας από τους ενήλικες (Holland, 2008· Avgitidou & Stamou, 2013). Η Thacker (1996) υπογραμμίζει το γεγονός πως τα παιδιά στην παιδική λογοτεχνία δεν ταυτίζονται με τα παιδιά της πραγματικής ζωής αλλά αποτελούν ξεκάθαρα μια κειμενική κατασκευή. Η διαπίστωση αυτή μας οδηγεί σε μια σειρά από κρίσιμα ερωτήματα, όπως τα ακόλουθα: με βάση ποιο παιδικό πρότυπο σχηματίζει ο/η συγγραφέας την αίσθηση της παιδικότητας στο έργο του; Αντλεί κυρίως το υλικό του από τις αναμνήσεις των προσωπικών βιωμάτων της παιδικής του ηλικίας; Ή μήπως εμπνέεται περισσότερο από την παιδική ηλικία άλλων ατόμων, οικείων του ή μη, έτσι όπως την προσλαμβάνει στο παρόν ως ενήλικος; Ή, τέλος, πλάθει μια παιδική ηλικία βασισμένη, ως επί το πλείστον, σε προσωπικές του φανταστικές αναπαραστάσεις; Προφανώς η απάντηση στα παραπάνω ερωτήματα διαφοροποιείται ανάλογα με την κάθε περίπτωση, γεγονός είναι όμως πως, σε πολλές περιπτώσεις, η διαμόρφωση της παιδικής αφηγηματικής φωνής προκύπτει μέσα από μια σύνθεση των παραπάνω προσεγγίσεων.

Το βέβαιο είναι πως κάθε γλωσσική ποικιλία που κατασκευάζει ένας/μία ενήλικος/η συγγραφέας για κάποιο παιδί-αφηγητή αντανακλά σε μεγάλο βαθμό στοιχεία από τις προσωπικές αλλά και τις κυρίαρχες κοινωνικές αναπαραστάσεις της παιδικότητας στην εποχή κατά την οποία γράφει. Μάλιστα η V. Douglas (2007) υποστηρίζει ότι σε αυτές τις πλασματικές παιδικές αφηγήσεις υπάρχει κάποια αβεβαιότητα, ασάφεια ή εξιδανίκευση στην αναπαράσταση του παιδιού, που σε κάποιες περιπτώσεις εμφανίζεται ως μια κατακερματισμένη οντότητα. Πέρα όμως από το θέμα της πιστότητας και της αληθοφάνειας με την οποία κατορθώνει σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό ένας/μία ενήλικος/η συγγραφέας να κατασκευάσει τον λόγο ενός μυθοπλαστικού παιδικού χαρακτήρα, τίθεται πάντοτε το ερώτημα ποια σκοπιμότητα εξυπηρετεί η χρήση της παιδικής φωνής και οπτικής (Benson, Jaëck, & Durrans, 2016).

Δεν είναι λίγες οι φορές που ενήλικοι συγγραφείς επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν στο έργο τους παιδικές αφηγηματικές φωνές, είτε αυτό απευθύνεται σε παιδιά (στις περισσότερες περιπτώσεις), 26είτε σε ενήλικες. Η ανάθεση του ρόλου του/της αφηγητή/τριας σε παιδικούς χαρακτήρες και κατ' επέκταση η ανάδειξη της οπτικής τους γωνίας για τον κόσμο δεν είναι μια επιλογή που προέκυψε ως κεραυνός εν αιθρία στην ιστορία της παγκόσμιας λογοτεχνίας. Σχετίζεται με σημαντικές δομικές μεταβολές και ιδεολογικές μετατοπίσεις που συντελέστηκαν στις δυτικές κοινωνίες αναφορικά με τη θέση και τα δικαιώματα του παιδιού από τον 19<sup>ο</sup> αιώνα κι έπειτα (Μακρυνιώτη, 1986). Η εξέλιξη αυτή αποτελεί ένα κομβικό σημείο, ιδίως για τα κείμενα της παιδικής και νεανικής λογοτεχνίας. Το παιδί, από εκεί που θεωρούνταν παθητικός αποδέκτης του ενήλικου λόγου, άρχισε να τίθεται πλέον στο αφηγηματικό προσκήνιο. Απέκτησε μια -έστω διαμεσολαβημένη από τους ενήλικους/ες συγγραφείς- φωνή σημαίνουσα, μέσω της οποίας αναγνωρίζει τον εαυτό του/της ως πρωταγωνιστή/στρια ενός κόσμου, κατακτώντας το δικαίωμα στην ορατότητα και στον λόγο, ενώ οι ενήλικες αναγκάζονται, ακόμη και περιστασιακά, να δουν τη ζωή, τον κόσμο και τα ίδια τα παιδιά μέσα από τη δική τους προοπτική.

Η χρήση των αφηγηματικών τεχνικών συνιστά μια από τις πιο αποτελεσματικές και προσφιλείς πρακτικές των συγγραφέων προκειμένου να προσομοιωθεί η φωνή των παιδιών στα κείμενα τους. Η μίμηση αυτή βασίζεται κυρίως σε δυο σημαντικές αφηγηματικές τεχνικές: α) την αφηγηματική φωνή (αφηγητής/τρια) και β) την προοπτική (οπτική γωνία/εστίαση). Είναι γνωστό πως στη θεωρία της αφηγηματολογίας (Genette, 1972) το ποιος μιλάει (αφηγηματική φωνή) δεν ταυτίζεται πάντοτε με το ποιος βλέπει (προοπτική). Συμβαίνει, όμως, ολοένα και συχνότερα σε κείμενα της παιδικής και νεανικής λογοτεχνίας ο/η αφηγητής/τρια της ιστορίας να είναι κάποιο παιδί και η εστίαση να είναι εσωτερική, βασιζόμενη αποκλειστικά σε όσα γνωρίζει, σκέπτεται κι αισθάνεται, εν ολίγοις σε αυτά που αντιλαμβάνεται το συγκεκριμένο παιδί-ήρωας/ίδα της ιστορίας.

Παράλληλα με τις παραπάνω αφηγηματικές τεχνικές (Bal, 1994· Stanzel, 1999), τα παιδιά-αφηγητές ως φορείς λόγου, κατά τη διάρκεια της εξιστόρησής τους, φαίνεται πως αξιοποιούν ένα μεγάλο μέρος από το φάσμα των διαθέσιμων αφηγηματικών τρόπων. Πιο συχνά χρησιμοποιούν τον τρόπο της αφήγησης προκειμένου να μπορέσουν να διηγηθούν τα σημαντικότερα γεγονότα της καθημερινότητάς τους είτε αυτά αφορούν τα ίδια είτε κάποια άλλα, συνήθως οικεία τους, πρόσωπα. Αναλύοντας τα είδη της πρωτοπρόσωπης αφήγησης, η Wylie (1999), θέτει δυο βασικές παραμέτρους: 1) τον χρόνο που έχει μεσολαβήσει μεταξύ της θέασης και της αφήγησης των γεγονότων και 2) το αν υπερισχύει η φωνή του προσώπου που αφηγείται ή εκείνου που εστιάζει. Με βάση την πρώτη παράμετρο διακρίνει τρεις τύπους αφήγησης (Wylie, 2001· Κανατσούλη, 2006): 1α) την άμεση δεσμευτική πρωτοπρόσωπη αφήγηση, όπου ο αφηγητής αφηγείται την εμπειρία του άμεσα τη στιγμή που αυτή λαμβάνει χώρα, 1β) τη μακρινή δεσμευτική αφήγηση, όπου παρουσιάζονται γεγονότα από τα οποία έχει ήδη παρέλθει αρκετός χρόνος με αποτέλεσμα να έχει πάρει ο/η αφηγητής/τρια μια κάποια απόσταση και 1γ) την αποστασιοποιημένη αφήγηση που διηγείται γεγονότα από ένα μακρινό παρελθόν και τα βλέπει με την απόσταση που του προσφέρει η ενήλικη ματιά του, με έντονη τη χρήση της ειρωνείας.

Η κατασκευή της συνείδησης του λογοτεχνικού ήρωα διαμέσου της μυθοπλασίας αποτελεί ένα ζήτημα που απασχόλησε τη λογοτεχνική θεωρία. Μια από τις

σημαντικότερες συνεισφορές στον τομέα αυτό συνιστά η κλασική μελέτη της D. Coehn *Διαφανή πρόσωπα* (2001) η οποία προσφέρει ένα άρτιο τυπολογικό μοντέλο ανάλυσης. Στη συγκεκριμένη μελέτη, η Coehn διακρίνει τις τεχνικές αναπαραστάσης της συνείδησης αναλόγως με το αν πρόκειται για τριτοπρόσωπες ή πρωτοπρόσωπες αφηγήσεις. Στην περίπτωση των πρωτοπρόσωπων αφηγήσεων, αναλόγως της απόστασης που χωρίζει το «εγώ» της αφήγησης και το «εγώ» της δράσης, συναντάμε ανάμεσα σε τρεις βασικές υποκατηγορίες και την αυτό-αφήγηση, που διακρίνεται σε δυσαρμονική και αρμονική ανάλογα με το πόσο αποστασιοποιημένη είναι η ματιά του αφηγητή από τα γεγονότα που αφηγείται και την πιο πρώιμη εκδοχή του εαυτού του. Στην περίπτωση των κειμένων που μελετάμε, έχουμε σαφέστατα να κάνουμε με αρμονική αυτό-αφήγηση καθώς ο αφηγητής φαίνεται πως ταυτίζεται στενά με τις εμπειρίες του άμεσου παρελθόντος που περιγράφει. Το γεγονός αυτό σηματοδοτεί το πέρασμα από μια πιο συντηρητική προσέγγιση των ενηλικών συγγραφέων, με στόχευση κατεξοχήν παιδαγωγική και ηθικοπλαστική (Μητροφάνης, 2006), σε μια άλλη πιο φιλελεύθερη και δημοκρατική που έχει ως πρόταγμα τον αυτοσεβασμό, την αυτονομία και τη ψυχαγωγία των παιδιών.

Ο δεύτερος αφηγηματικός τρόπος που συναντάμε σε ευρεία έκταση στον μυθολογικό λόγο των παιδιών, όπως αυτός κατασκευάζεται από τους ενήλικους συγγραφείς, είναι ο διάλογος, ο οποίος προσδίδει φυσικότητα και αμεσότητα και σχετίζεται άμεσα με το προσφιλές τους στοιχείο του προφορικού λόγου. Πέρα από τους παραπάνω τρόπους, συναντάμε σε μικρότερη κλίμακα εκείνον της περιγραφής, σε περιπτώσεις που για τις ανάγκες της αφήγησης χρειάζεται να αποδοθεί το χωροχρονικό πλαίσιο, να σκιαγραφηθούν μέρη, πρόσωπα ή αντικείμενα, επιβραδύνοντας με τον τρόπο αυτό τον ρυθμό της αφήγησης. Με μικρότερη συχνότητα τα παιδιά-αφηγητές χρησιμοποιούν και το σχόλιο ως αφηγηματικό τρόπο, εκφράζοντας τις απόψεις τους για τα τεκταινόμενα, καθώς και για τα πρόσωπα που παίζουν κάποιο σημαντικό ρόλο στις διηγήσεις τους. Τέλος, σπανιότερα συναντάμε τον ελεύθερο πλάγιο λόγο κι ακόμη σπανιότερα τον εσωτερικό μονόλογο.

Το εγχείρημά της κατασκευής του παιδιού-αφηγητή, όσο κι αν λειτουργεί ως αναγνωστικό θέλημα, ταυτόχρονα ενέχει σημαντικές δυσκολίες και κινδύνους. Η Nikolajeva (2003) υποστηρίζει πως, προκειμένου ένας/μια ενήλικος/η συγγραφέας να δημιουργήσει τη ψευδαίσθηση μιας αυθεντικής παιδικής προοπτικής, θα πρέπει ο/η αφηγητής/τρια του να μη γνωρίζει ή να μην αντιλαμβάνεται περισσότερο από όσα ο χαρακτήρας στον οποίο εστιάζει. Σε αμιγώς γλωσσικό επίπεδο η κατασκευή της παιδικής αφηγηματικής φωνής συνιστά για κάθε ενήλικο/η συγγραφέα μια πολλαπλή πρόκληση. Η προσομοίωση του παιδικού λόγου οφείλει να λαμβάνει υπόψη το αναπτυξιακό στάδιο του παιδιού-αφηγητή, το ενεργό του λεξιλόγιο, τις αδυναμίες του, τα ελλείματα που παρουσιάζει σε επίπεδο γνώσεων και χρήσης. Σύμφωνα με τη Wall (1991), αυτή η περιορισμένη κατανόηση του εαυτού και της ζωής προκαλεί ένα αίσθημα ειρωνείας στον/στην αναγνώστη/τρια που νιώθει ότι είναι σε θέση υπεροχής σε σχέση με όσα δύναται να αντιληφθεί ο αφελής αφηγητής. Η Κανατσούλη (2006) επισημαίνει πως η αξιοπιστία του πρωτοπρόσωπου παιδιού-αφηγητή κερδίζεται μέσα από την αληθοφάνεια του λόγου του. Γύρω δε από το σημείο αυτό, εντοπίζει μια μεγάλη αντίφαση: για να είναι αληθοφάνης ως παιδικός ο αφηγηματικός λόγος θα πρέπει να «εμπεριέχει όλες τις αδυναμίες του παιδικού λόγου: ασυνταξίες, λάθη, παρανοήσεις λέξεων, απλοϊκή σύνταξη προτάσεων, κ.λ.π.» (σ. 148), ωστόσο κάτι τέτοιο, την ίδια στιγμή, υπονομεύει τη λογοτεχνική ποιότητα του κειμένου.

### *Στοιχεία του παιδικού λόγου: γλωσσολογικές προσεγγίσεις*

Η ανάλυση του παιδικού λόγου σε γλωσσολογικό επίπεδο διασυνδέθηκε αναπόφευκτα με τη μελέτη του αφηγηματικού λόγου, τόσο σε επίπεδο γλωσσικής συγκρότησής του, όσο και σε επίπεδο γλωσσικής κριτικής εκπαίδευσης (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011), με σημείο αναφοράς τη σημασία αξιοποίησης στο εκπαιδευτικό συγκείμενο του γλωσσικού ρεπερτορίου των μαθητών/τριών που προέρχονται από ποικίλα κοινωνικά στρώματα και διαθέτουν διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Κοινή συνισταμένη αποτέλεσε σε κάθε περίπτωση η αντίληψη πως η αφήγηση, ως κειμενικός τρόπος αναπαράστασης διαδοχικών γεγονότων μέσα από μία αξιολογική προοπτική, αποτελεί κατεξοχήν δείγμα του τρόπου δόμησης ταυτοτήτων και νοηματοδότησης του εαυτού. Στο επίκεντρο της γλωσσολογικής έρευνας έτσι τίθενται μικρότερες σε έκταση ταυτοτικές αφηγήσεις που αποτελούν μέρος καθημερινών αυθόρμητων συνομιλιών και, καθώς συμβάλλουν στην κατασκευή ταυτοτήτων, ατομικών αλλά και συλλογικών, διαμορφώνονται στη βάση της σχέσης αφηγητή-συνομιλητή (Georgakourou, 2007). Έμφαση έτσι αποδίδεται με την πάροδο του χρόνου τόσο στους αποδέκτες/τριες των αφηγήσεων, μέσα από το δίπολο διαλογικότητας και μονολογικότητας, όσο στο κανάλι, προφορικό ή γραπτό, μέσω του οποίου πραγματώνεται η επικοινωνιακή πράξη (Αρχάκης, 2016).

Η μελέτη των στοιχείων που συνθέτουν την παιδικότητα στον λογοτεχνικό λόγο είναι, συνεπώς, άρρηκτα συνδεδεμένη με αυτήν της σχέσης προφορικού και γραπτού λόγου. Καθώς οι πρωταγωνιστές/ριες των βιβλίων είναι κυρίως παιδιά, οι συγγραφείς επιλέγουν να αποδώσουν τον αυθόρμητο και απροσχεδίαστο τρόπο έκφρασης των πρωταγωνιστών/ριών χρησιμοποιώντας ένα μεγάλο εύρος στοιχείων που συνήθως συναντώνται στην προφορική ποικιλία (Γούτσος, 2014). Ο προφορικός λόγος, ως ο κατεξοχήν λόγος της βιωματικής έκφρασης και της ανταλλαγής συναισθημάτων, αποτελεί τη βάση κάθε επικοινωνιακής συναλλαγής (Πολίτης, 2001) και χαρακτηρίζεται από έλλειψη, ασάφεια, επαναλήψεις, πλήθος υπονοημάτων και συντακτική ακαταστασία (Brown & Yule, 1983· Biber, 1986· Αρχάκης, 2005). Η αξιοποίηση στοιχείων του προφορικού λόγου καλλιεργεί ένα αίσθημα οικειότητας και φιλοδοξεί, στην περίπτωση της παιδικής και νεανικής λογοτεχνίας, να αναπαραστήσει αυθεντικά περιβάλλοντα επικοινωνίας. Η χαλαρή συμπαράθεση των νοημάτων, η δείξη προσώπων και πραγμάτων που συνδέονται άμεσα με τα συμφραζόμενα, αλλά και ποικίλες γραμματικές και λεξιλογικές επιλογές, σε συνδυασμό με άλλα στοιχεία του ποιητικού λόγου (Θεοφανοπούλου-Κοντού, 2011), σκιαγραφούν όψεις της παιδικής πραγματικότητας, ανασυνθέτοντας νεανικές εμπειρίες και βιώματα.

Πέρα από τον τρόπο αναπαράστασης της πραγματικότητας ενδιαφέρον έχει και η μελέτη των διαπροσωπικών γλωσσικών επιλογών (Halliday, 1989, 1994) που, όχι μόνο αποτυπώνουν τις σχέσεις των παιδιών μεταξύ τους και τις κοινωνικές τους πρακτικές, αλλά εμπλέκουν βιωματικά τον/την αναγνώστη/ρια. Η εξέταση της μετάβασης από τον προφορικό στον γραπτό λόγο, συγχρόνως, ευνοεί εδώ την ουσιαστικότερη κατανόηση του διαμεσολαβημένου λόγου που, υιοθετώντας αναγκαστικά και τις συμβάσεις της γραφής, κινείται τόσο στον κόσμο των παιδιών και όσο και των ενηλίκων. Σε ένα κοινωνιογλωσσικό επίπεδο, η διερεύνηση των λειτουργιών της παιδικής γλώσσας (Σαλτίδου & Σταμου, 2016) καταδεικνύει πως αυτή συνιστά δείκτη της μετάβασης προς την ενηλικίωση (ιδίως στην περίπτωση των παιδιών του δημοτικού) αλλά και αποδέσμευσης από την ενήλικη επιρροή. Διακρίνεται για τη δημιουργικότητά της,

διαθέτει παιγνιώδη χαρακτηριστικά, εκφράζει στοιχεία του προοδευτικού λόγου και συνδέεται συχνά με χιουμοριστικές καταστάσεις.

### **Στόχοι και μεθοδολογία της έρευνας**

Η προσπάθεια μελέτης της παιδικής γλώσσας παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον γιατί, από τη μία, αναδεικνύει το ζήτημα της οριοθέτησής της ως ιδιαίτερου κώδικα επικοινωνίας (Χαραλαμπίκης, 1993-4) και, από την άλλη, προϋποθέτει τη συστηματική καταγραφή και επεξεργασία ενός ικανού σώματος δεδομένων. Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα έρευνα θέτει στο επίκεντρο την αναπαράσταση της παιδικότητας μέσα σε κείμενα της παιδικής και νεανικής λογοτεχνίας στηριζόμενη σε γλωσσικά δεδομένα που είτε αποκλίνουν από τη νόρμα είτε αποτελούν συνήθη χαρακτηριστικά του προφορικού λόγου (Πολίτης, 2001). Απώτερος στόχος είναι να διαφανεί πώς οι ενήλικοι συγγραφείς προσεγγίζουν την παιδική γλώσσα, ποια χαρακτηριστικά αποδίδουν σε αυτήν και πώς τελικά αναπαριστούν τον λόγο και τη δράση των παιδιών-πρωταγωνιστών των έργων τους. Για την επίτευξη του στόχου αυτού αξιοποιείται το μεθοδολογικό πλαίσιο της Συστημικής Λειτουργικής Γραμματικής (Halliday, 1989, 1994) για την ανάλυση των γλωσσικών δεδομένων που εν συνεχεία ερμηνεύονται κοινωνιογλωσσικά ως στοιχεία της αναπαράστασης της παιδικότητας στον χώρο της λογοτεχνικής παραγωγής.

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες, καταγράφεται μια έντονα αυξητική τάση στη χρήση παιδικών χαρακτήρων ως αυτοδιηγητικών αφηγητών/τριών, ιδίως στον χώρο της παιδικής και νεανικής λογοτεχνίας, τόσο στην ελληνική όσο και στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία. Σε τέτοιο βαθμό που καθίσταται πλέον επιτακτική η ανάγκη της αποτύπωσης και της καταγραφής της σχετικής εκδοτικής παραγωγής για την προαγωγή της ενδεδειγμένης μελέτης του φαινομένου. Από τις πολλαπλές διαστάσεις του θέματος η παρούσα έρευνα επιχειρεί να αναδείξει εκείνη που σχετίζεται με τη μυθοπλαστική αναπαράσταση της παιδικότητας, όπως αυτή μορφοποιείται διαμέσου της γλωσσικής της έκφρασης.

Τα κριτήρια που τέθηκαν για την επιλογή των κειμένων που συγκροτούν το σώμα δεδομένων προς ανάλυση είναι τα ακόλουθα: (α) η αντιπροσωπευτικότητα, (β) το χρονικό εύρος, και (γ) η αφηγηματική φωνή. Ειδικότερα, επιδιώχθηκε στο σώμα κειμένων να συμπεριλαμβάνονται τόσο ελληνόγλωσσα όσο και μεταφρασμένα πεζογραφικά κείμενα από τον χώρο της παιδικής και νεανικής λογοτεχνίας, τα κείμενα να έχουν αντληθεί από διαφορετικές δεκαετίες (όπως προκύπτει και από τον χρόνο έκδοσής τους), και, τέλος, ο/η αφηγητής/τρια να είναι πρωτοπρόσωπος/η, ενδοδιηγητικός και αυτοδιηγητικός/η και ταυτόχρονα να βρίσκεται σε παιδική ηλικία. Τα κείμενα που, εντέλει, επιλέξαμε να μελετήσουμε με βάση τα παραπάνω κριτήρια, είναι τα εξής: 1) Goscinny, R. (1978). *Ο μικρός Νικόλας διασκεδάζει* (μτφ. Ν. Δαμιανίδης). Αθήνα: Τεκμήριο, 2) Ντελόπουλος, Κ. (1997). *Ο Άκης και οι άλλοι*. Αθήνα: Καστανιώτης, 3) Κοντολέων, Μ. (2003). *Ο αδελφός της Ασπασίας*. Αθήνα: Πατάκη. Κοινό τόπο και στα τρία λογοτεχνικά έργα αποτελεί η βασική θεματική που τα συνέχει η οποία σχετίζεται με την καθημερινή ζωή ενός παιδιού σε όλο το φάσμα των δραστηριοτήτων και της αλληλεπίδρασης που αναπτύσσει με τα οικεία του πρόσωπα. Τέλος, και στις τρεις αφηγήσεις κυριαρχεί η παιδική αφηγηματική φωνή και προοπτική, γεγονός που υποχρεώνει τον/την αναγνώστη/τρια να δει τη ζωή και τον κόσμο μέσα από τα μάτια ενός παιδιού. Η περίπτωση των κειμένων στα οποία εστιάζει η παρούσα μελέτη αφορά την άμεση πρωτοπρόσωπη δεσμευτική αφήγηση, όπου ο/η αναγνώστης/στρια, διαβάζοντας, έχει την αίσθηση μιας «νωπής» αφήγησης γεγονότων που συνέβησαν στο άμεσο παρελθόν του παιδιού.

## Γλωσσική ανάλυση: χαρακτηριστικά του παιδικού λόγου

Καθώς οι συγγραφείς επιδιώκουν να εκφράσουν τις δράσεις, τις σκέψεις και τα συναισθήματα των πρωταγωνιστών/τριών, αλλά και να απευθυνθούν σε νεαρούς/ες αναγνώστες/στριες, επιλέγουν οικεία γλωσσικά στοιχεία που συνδέονται με την προφορική αλληλεπίδραση και συνάδουν με τον αυθορμητισμό των παιδιών (Χαραλαμπίκης, 1993-4). Πρόκειται για γλωσσικές επιλογές που εμφανίζονται μαζί κατά κανόνα στη ροή του κειμένου και διαμορφώνουν ως ψηφίδες τον απροσχεδίαστο παιδικό λόγο. Η συνύπαρξή τους καθιστά την επεξεργασία τους δύσκολη, αλλά μεθοδολογικά μπορούν να διακριθούν στις γραμματικές και λεξιλογικές επιλογές που είτε αναπαριστούν την εμπειρία των παιδιών και είτε σκιαγραφούν και διαμορφώνουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, καθώς διεπιδρούν στην καθημερινότητά τους μεταξύ τους ή με τους ενήλικους.

Η μελέτη της παιδικής γλώσσας, αξιοποιώντας το πλαίσιο ανάλυσης της Συστημικής Λειτουργικής Γραμματικής (Halliday, 1989, 1994), αναδεικνύει, αρχικά, τις διαδικασίες (processes) στις οποίες εμπλέκονται τα παιδιά ως δράστες, τους συμμετέχοντες (participants) σε αυτές, καθώς και τις περιστάσεις (circumstances) στις οποίες λαμβάνουν χώρα (Στάμου, 2014). Οι περιγραφόμενες διαδικασίες, επομένως, είναι κατά βάση (1-3) υλικές και ακολούθως (4, 5) νοητικές και (6, 7) συσχετιστικές, καθώς τα παιδιά ή ο στενός περίγυρός τους εμφανίζονται πρωτίστως να δρουν, να εκφράζουν σκέψεις και συναισθήματα και να αποδίδουν γνωρίσματα σε οικεία πρόσωπα, αντικείμενα ή καταστάσεις.

1. *Και τώρα θα αρχίζαμε και δαγκωματιές και πετριές γιατί ήρθε ο Ντόντος και άρχισε να πετάει πέτρες δεξιά κι αριστερά κι όποιος φάει μία σπάει το κεφάλι του (Ντελόπουλος, σ. 28).*
2. *[...] αλλά ο Ρούλης θύμωσε κι άρχισε να μας φτύνει κι έβγαλε την πιστόλα του και φώναζε μπαμ μουμ, θα σας σκοτώσω και μας κυνηγούσε (Ντελόπουλος, σ. 71).*
3. *Όταν οι γονείς μου κλείνονται στο γραφείο του μπαμπά, πάντα παίρνουν σημαντικές αποφάσεις (Κοντολέων, σ. 61).*
4. *Τις Κυριακές ξυπνώ και το πρώτο πράγμα που σκέφτομαι είναι πως δεν έχω ακόμα διαβάσει τα μαθήματά της Δευτέρας ούτε έχω άλλο πρωινό για χουζούρι (Κοντολέων, σ. 22).*
5. *Εγώ δεν βιαζόμουν να σηκωθώ, γιατί δεν είχα μάθημα, αλλά σκέφτηκα πώς θα μπορούσα να βοηθήσω το μπαμπά μου [...] (Goscinny, σ. 21).*
6. *Καημένε Αλσέστ, είμαστε όλοι στενοχωρημένοι για αυτό που σε βρήκε (Goscinny, σ. 11).*
7. *Σήμερα είμαι πολύ ευχαριστημένος γιατί η δασκάλα μας θα μας πάει στο μουσείο να δούμε τους ζωγραφικούς πίνακες (Goscinny, σ. 71).*

Τα παιδιά μεταφέρουν συγχρόνως, μέσω λεκτικών διαδικασιών (Martin, 1997), τα λόγια των κοντινών τους προσώπων εστιάζοντας στην επίδραση που αυτά ασκούν, ως φορείς εξουσίας, στις καθημερινές τους ασχολίες ή συνήθειες (1-7). Για τη δήλωση των σχέσεων εξουσίας συχνή είναι η χρήση δεικτών δεοντικής τροπικότητας (Palmer, 2001) σε μία προσπάθεια αποκωδικοποίησης των κανόνων συμπεριφοράς που έχουν επικρατήσει στον κόσμο των ενηλίκων. Αξίζει να σημειωθεί πως το σύνολο των περιγραφόμενων διαδικασιών προσδιορίζονται χωροχρονικά και τοποθετούνται, σε

επίπεδο συμμετεχόντων, στο άμεσο βιωματικό περιβάλλον (φίλοι/ες, συμμαθητές/τριες, γονείς, εκπαιδευτικοί και συγγενείς).

1. *Η μαμά με κοίταξε καλά καλά. Έβαλε το χέρι της στο μέτωπό μου και μου είπε πως έπρεπε να ξαπλώσω λίγο και να ξεκουραστώ* (Gosciny, σ. 17).
2. *[...] αλλά δεν της το λέω και λέει καλύτερα να διαβάζω τα μαθήματά μου και να αφήσω τα μυθιστορήματα και τα παραμύθια κι εγώ της λέω πως δεν φταίνε τα μυθιστορήματα και τα παραμύθια [...]* (Ντελόπουλος, σ. 25).
3. *Ο φύλακας (του μουσείου) έλεγε πως δεν έπρεπε να ακουμπάμε τους πίνακες [...]* (Gosciny, σ. 76).
4. *Σταμάτησε ο επόπτης κι ύστερα φώναξε: «είσαστε όλοι τιμωρία!».* *Αναγκαστήκαμε λοιπόν όλοι να σταθούμε τιμωρία* (Gosciny, σ. 93).
5. *«Πρέπει να προσπαθήσεις!»* *είπε η μαμά. «Πρέπει από τώρα ν' αρχίσεις να κάνεις πρόβες!»* *είπε ο μπαμπάς. Κι έτσι βρέθηκα άσχημα μπλεγμένος* (Κοντολέων, σ. 70).
6. *Η μαμά και η θεία Γαζία με ζαλίζουνε όλη την ημέρα και μου δίνουν συμβουλές να είμαι καλό παιδάκι, να δίνω το καλό χεράκι, να μη βάζω το δάχτυλο στη μύτη, να μη φτύνω κάτω, να μη διακόπτω τους μεγάλους όταν μιλάνε [...]* (Ντελόπουλος, σ. 12).
7. *«Φρόντισε να τακτοποιήσεις το δωμάτιό σου!»*, *μου είπε* (Κοντολέων, σ. 102).

Σε συντακτικό επίπεδο, η αφήγηση των βιωμάτων-εμπειριών των παιδιών γίνεται σε παρατακτικό, συχνά μακροπερίοδο, λόγο που αποδίδει γλαφυρά την καταιγιστική εξέλιξη των γεγονότων, όπως προκύπτει πιο κάτω από τα παραδείγματα 1-4. Κυριαρχούν δε οι κύριες προτάσεις σε ευθύ λόγο. Άλλοτε οι προτάσεις συμπαρατίθενται (Πολίτης, 2001) σε ασύνδετο σχήμα (βλ. παρ. 5, 6, 7) δίνοντας την αίσθηση απροσχεδίαστου προφορικού μονολόγου που διαμορφώνεται μέσω της γρήγορης ανάσυρσης ιδεών από τη μνήμη.

1. *Θυμάσαι τότε που μπήκε μια γάτα και γέννησε τα γατάκια της και μετά η γάτα βγήκε και μπήκε η μαμά και ξεκίνησε και ξαφνικά σταμάτησε και πήρα τηλέφωνο τον μπαμπά και τον ρώτησε τι να κάνει [...]* (Κοντολέων, σ. 75).
2. *[...] αυτός πρόλαβε κι άρπαξε το Γιωργή από το παντελόνι και του το έσκισε και φάνηκε το βρακί του Γιωργή.* (Κοντολέων, σ. 127).
3. *Και τότε η μαμά κλαίει και θέλει να τη λυπηθώ και λέει πως δεν την αγαπάω, εκείνη τα κάνει όλα για μένα κι ο μπαμπάς λέει φωναχτά κάτι λέξεις στα λατινικά [...]* *και παίρνει το καπέλο του και πάει στο καφενείο.* (Ντελόπουλος, σ. 11-12).
4. *[Τα κορίτσια] μας χαλάνε το παιχνίδι και τότε τα κυνηγάμε κι εκείνα μας σπρώχνουν και εμείς τα κλοτσάμε και τους δίνουμε μπουνιές και τους τραβάμε τα μαλλιά και εκείνα το λένε στην κυρία και εμείς τα φοβερίζουμε [...]* (Ντελόπουλος, σ. 15).
5. *Εμένα οι φίλοι μου είναι ο Ρούλης, ο Φιλιππάκης, που ο θείος του έχει αυτοκίνητο, ο Ντόντος, που δεν έχει μπαμπά, ο Ίων, που όλο φτύνει, ο Μωυσής, ο Βαγγελάκης και ο Βασίλης [...]* (Ντελόπουλος, σ. 15).
6. *Ο Ανιάν που είναι ο πρώτος μαθητής της τάξης κι ο χαϊδεμένος της δασκάλας πήρε το βραβείο για την αριθμητική, για την ιστορία, τη γεωγραφία, τη*

γραμματική, την ορθογραφία, τη φυσική-χημεία και βραβείο συμπεριφοράς. (Goscinnny, σ. 102).

7. [...] μας είπε πως έπρεπε να κάνουμε τις υποχρεώσεις μας των διακοπών, να είμαστε φρόνιμοι, να υπακούμε στους μπαμπάδες και τις μαμάδες μας, να ξεκουραστούμε, να της στείλουμε κάρτες κι έφυγε. (Goscinnny, σ. 106).

Στον πλάγιο λόγο χρησιμοποιούνται συμπληρωματικές ειδικές προτάσεις σε παρατακτική σύνδεση με συχνές επαναλήψεις του ρήματος εξάρτησης και του συνδέσμου της εξαρτημένης πρότασης (1-5). Η απουσία συνδέσμων, από την άλλη, συνδέεται με την αυθόρμητη παράθεση και τον σχολιασμό των λεγομένων οικείων προσώπων με όρους εσωτερικού μονολόγου (6).

1. [...] η μαμά μου λέει πως θα ζήσω έτσι και ότι θα γίνω καχεκτικός και μου δίνει μπουρουνόλαδο και πως πολύ τη στενοχωρώ και πως εγώ θα τη στείλω στον τάφο μια ώρα αρχύτερα κι ο μπαμπάς λέει πως αυτή με χαλάει και να με αφήσει να πεινάσω [...] (Ντελόπουλος, σ. 11).
2. Ο γιατρός θύμωσε πάρα πολύ, είπε πως μας είχε βαρεθεί και πως, αν συνεχίζαμε έτσι, θα μας έδειχνε αυτός και πως έπρεπε να γίνει δικηγόρος όταν τον συμβούλευε ο πατέρας του. (Goscinnny, σ. 98).
3. Εκείνο το βράδυ και τι δε μου είπαν οι γονείς μου! Πως είναι κρίμα να πάρω χαμηλό βαθμό, πως, αν δε διορθώσω το γραφικό μου χαρακτήρα [...], θα αποτύχω... (Κοντολέων, σ. 34).
4. Όλο μουρμουρίζει πως με παραχαϊδεύουν οι γονείς μας και πως μπούρδες είναι ότι έφτιαξα το γραφικό μου χαρακτήρα. (Κοντολέων, σ. 99).
5. [...] και ύστερα είπε πως δεν ήθελε ποτέ πια να δει ούτε έναν πίνακα και πως δεν ήθελε ούτε να ξανακούσει να της μιλάνε για πίνακες. (Goscinnny, σ. 77).
6. [...] είπε θα το πει στον μπαμπά μου γιατί τώρα τελευταία έχω τον νου μου αλλού και δεν ξέρει πού κι εγώ ξέρω πού τον έχω, τον έχω στη Μαρία, [...] (Ντελόπουλος, σ. 25).

Ως προς τα είδη των εξαρτημένων προτάσεων, πέραν των συμπληρωματικών, εντοπίζονται κυρίως (1-3) χρονικές, (4, 5) αιτιολογικές και (6, 7) υποθετικές (βλ. και Αυγερινού, 2014), καθώς αξιοποιείται στις ηλικίες αυτές περισσότερο η παρατακτική σύνδεση κύριων προτάσεων για τη δήλωση πιο αφηρημένων προτασιακών σχέσεων.

1. Εγώ, όταν το άκουσα, δίστασα. (Κοντολέων, σ. 130).
2. Την ώρα που ήταν στο γραφείο και περίμενε την τιμωρία του, ο κύριος διευθυντής άρχισε να φωνάζει: [...] (Ντελόπουλος, σ. 39).
3. Όταν σχολάσαμε είδαμε τον Αλσέστ να μας περιμένει στη γωνία του δρόμου [...] (Goscinnny, σ. 11).
4. Λοιπόν, επειδή βαριέμαι να γράφω συνέχεια Μεγάλη Απόφαση και ξανά Μεγάλη Απόφαση, από εδώ και πέρα θα τη γράφω Μ.Α. (Κοντολέων, σ. 19).
5. [...] κανείς δεν τολμάει να τον σπρώξει ούτε να τον χτυπήσει, γιατί φοράει γυαλιά και κλαίει εύκολα. (Goscinnny, σ. 55).
6. Άμα συμφωνούμε δε γίνεται καθγάς, αλλά άμα δε συμφωνούμε αρχίζει καθγάς. (Ντελόπουλος, σ. 27).
7. Ο γιατρός θύμωσε πάρα πολύ, είπε πως μας είχε βαρεθεί και πως, αν συνεχίζαμε έτσι, θα μας έδειχνε αυτός [...] (Goscinnny, σ. 98).

Σε επίπεδο διαπροσωπικής λειτουργίας (Halliday, 1989, 1994), ενδιαφέρον παρουσιάζει η εξέταση της προσωπικής δείξης (personal deixis) που πραγματώνεται μέσω της επιλογής προσώπου των αντωνυμιών και των ρηματικών καταλήξεων (Μπέλλα, 2015). Τα παιδιά εκφράζουν μέσω του α' ενικού και ακολούθως του α' πληθυντικού προσώπου (1-3 και 4-6 πιο κάτω αντίστοιχα) τα προσωπικά τους βιώματα με σημείο αναφοράς την ατομικότητά τους, τη δική τους προσωπικότητα αλλά και τη συμμετοχή τους σε κοινωνικές ομάδες συνομήλικων.

1. *Εγώ ήθελα να μ' αγαπούν για τον εαυτό μου κι όχι γιατί είχα διάσημο μπαμπά.* (Κοντολέων, σ. 95).
2. *Κάθε φορά που αρρωσταίνω ο μπαμπάς και η μαμά μου κάνουν ένα σωρό δώρα για να παίρνω τα γιατρικά μου και να γίνομαι γρήγορα καλά.* (Ντελόπουλος, σ. 165).
3. *Δεν ήμουν καθόλου ευχαριστημένος όταν γύρισα σπίτι, ο μπαμπάς μου που ήταν κιόλας εκεί με ρώτησε τι είχα. Λοιπόν και εγώ φώναξα: «Δεν είναι δίκαιο! Γιατί να μην μπορώ να σπάσω και εγώ το χέρι μου;»* (Goscinnny, σ. 93).
4. *«Να το» φωνάξαμε κι οι τέσσερις και σε λίγο είχαμε βρεθεί και πάλι στο τέλος της σειράς των πούλμαν.* (Κοντολέων, σ. 47).
5. *Όταν δε βρίσκουμε καρέκλες, τρέχουμε και ρωτάμε αν είναι μια ελεύθερη και την παίρνουμε και γελάμε πολύ όταν την παίρνουμε χωρίς να ρωτήσουμε [...]* (Ντελόπουλος, σ. 135).
6. *Όλοι οι συμμαθητές μου αποφασίσαμε να βάλουμε λεφτά για να κάνουμε δώρο στη δασκάλα μας που γιορτάζει αύριο.* (Goscinnny, σ. 83).

Διεπιδραστικά λειτουργεί και η χρήση του β' πληθυντικού που συχνά εμφανίζεται σε ερωτηματικές προτάσεις εμπλέκοντας τον αναγνώστη/τρια στην αποκωδικοποίηση των περιγραφόμενων διαδικασιών (βλ. 1-7). Με αυτόν τον τρόπο σηματοδοτείται η μετάβαση από τον εσωτερικό κόσμο του παιδιού στον κόσμο των άλλων, καθώς αυτό επιθυμεί να επικοινωνήσει μαζί τους ζητώντας την προσοχή ή την επιβεβαίωσή τους.

1. *Νομίζω πως θα συμφωνήσετε μαζί μου πως, όταν κάποιος κλείσει τα δέκα του χρόνια, είναι καιρός να πάρει και την Πρώτη Μεγάλη Απόφαση της ζωής του.* (Κοντολέων, σ. 9).
2. *Αλήθεια, εσείς κρατάτε ημερολόγιο;* (Κοντολέων, σ. 62).
3. *Και τώρα εσείς που με διαβάσατε τα ξέρετε όλα και όλους.* (Κοντολέων, σ. 134).
4. *Σε λίγο μου φαίνεται πως θα με στείλουν να διαβάσω. Θα δείτε.* (Ντελόπουλος, σ. 95).
5. *Σας έχω μιλήσει για τον Ντόντο;* (Ντελόπουλος, σ. 149).
6. *Ήμασταν όλοι στην αυλή και παίζαμε ένα απίθανο κυνηγητό με τη μπάλα· ξέρετε πως το παίζουν;* (Goscinnny, σ. 7)
7. *Πέστε ό,τι θέλετε, αλλά έχω έναν απίθανο μπαμπά.* (Goscinnny, σ. 14).

Διαπροσωπική λειτουργία επιτελούν και οι επιφωνηματικές προτάσεις (βλ. παραδείγματα 1-7 που ακολουθούν) στο πλαίσιο δήλωσης εκφραστικών γλωσσικών πράξεων (Searle, 1969). Μέσω της χρήσης επιφωνημάτων και θαυμαστικών στον γραπτό λόγο δίνεται η δυνατότητα στον αναγνώστη/τρια να αλληλεπιδράσει με τα παιδιά, βιώνοντας τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις.



4. *-Είναι το αλκοολίκι μου το διάβασμα. Για αυτό έχω πλούσιο λεξιλόγιο, όπως λέει και η κυρία Άννα (να, ποιο άλλο παιδί στην ηλικία μου ξέρει να χρησιμοποιεί το λέξη αλκοολίκι;)* (Κοντολέων, σ. 20).

Η επιθυμία ένταξης σε μία κοινωνική ομάδα ενίοτε αποκτά και έμφυλη διάσταση (Γεωργαλίδου, 2014· Σαλτίδου & Στάμου, 2016), όπως στην περίπτωση των αγοριών-πρωταγωνιστών. Μέσα από τον λόγο τους διαφαίνεται πως η γλώσσα λειτουργεί ως βασικό στοιχείο ταυτότητας (παρ. 1) αλλά και ως μέσο κατασκευής και αναπαραγωγής στερεοτύπων αναφορικά με το φύλο (2-5). Σε λίγες περιπτώσεις δε αποτυπώνεται και μια εμφανής αίσθηση ανωτερότητας των αγοριών που προφανώς μεγαλώνουν σε μια πατριαρχική κοινωνία (παρ. 6). Ενδεικτικά είναι τα παρακάτω παραδείγματα (1-6) από τα κείμενα που μελετήσαμε:

1. *Δε γίνεται. Αυτή τη γλώσσα τη μιλάνε μόνο τ' αγόρια. Εσύ κι οι άλλες έξω.* (Ντελόπουλος, σ. 99).
2. *-Εσείς οι άντρες είστε όλοι ίδιοι! Κόρακας κοράκου μάτι βγάζει;* (Goscinnny, σ. 35).
3. *Έγραψα μια άλλη φορά πως εμείς τα αγόρια της τάξης μου όλο μαλώνουμε με τα κορίτσια. Εμείς του λέμε πως είναι αδύναμες και όλο φοβούνται κι εκείνες πάντα κάτι βρίσκουν για να μας κοροϊδέψουν.* (Κοντολέων, σ. 113).
4. *Η μαμά άρχισε να κλαίει, κι ο μπαμπάς στεναχωρημένος είπε «έλα, έλα τώρα» και φίλησε τη μαμά, κι έπειτα είπε πως είναι ένας χοντράνθρωπος, κι η μαμά του είπε πως εκείνη είχε άδικο [...]* (Goscinnny, σ. 35).
5. *Τη Μυρσίνη τη συμπαθώ πιο πολύ από τ' άλλα κορίτσια, αλλά κι αυτή, όπως και τις υπόλοιπες συμμαθήτριάς μου, τη βαριέμαι.* (Κοντολέων, σ. 125).
6. *Αφού εμείς τ' αγόρια της τάξης μου το κουβεντιάσαμε μεταξύ μας κι αποφασίσαμε πως είμαστε ανώτεροι από τα κορίτσια.* (Κοντολέων, σ. 102).

Τα παιδιά τείνουν να πειραματίζονται γλωσσικά χρησιμοποιώντας λέξεις που είναι ήδη ενταγμένες στο ρεπερτόριό τους σε μία προσπάθεια βιωματικής ανασύνθεσης της μορφής τους ή αποκωδικοποίησης, κατ' αναλογία, του περιεχομένου μίας άγνωστης λεξικής μονάδας (βλ. πιο κάτω 1-5). Αποδίδουν έτσι «σε μία ακατανόητη λέξη τη μορφή ή το νόημα που βρίσκεται κοντά στις δικές νοητικές αναπαραστάσεις, καθώς κάθε ήχος έχει για αυτά ή πρέπει να έχει νόημα» (Chukovsky, 1963· Μότσιου, 2015).

1. *-Μπαμπά, τι σημαίνει θεός και πολιτεία; -Βίος και πολιτεία, είπα, όχι θεός.* (Ντελόπουλος, σ. 78).
2. *Η μεγάλη μου αδερφή ξέρει γαλλικά και μιλάει με τον μεσιέ Αρνί που είναι Γάλλος [...]* (Ντελόπουλος, σ. 98).
3. *Παρουσίαζε τον Ημών [Κύριο ημών Ιησού Χριστό] χαρούμενο και ευχαριστημένο να πετάει σαν αεροπλάνο!* (Ντελόπουλος, σ. 150).
4. *Ο μπαμπάς, για παράδειγμα, όλο λεκτικές γκάφες κάνει και η Ασπασία, που θέλει να γίνει ηθοποιός, τις ονομάζει...να δεις ποια λέξη χρησιμοποιεί... «Σουσάμ»; Όχι, κάπως αλλιώς τη λέει. Α, ναι. «Σαρδάμ».* (Κοντολέων, σ. 27).
5. *Αφού η μαμά δεν έχει μαθηματικό μυαλό, πώς γίνεται να μου το κληρονόμησε;* (Κοντολέων, σ. 17).

Η ύπαρξη γνωστικών κενών που λαμβάνουν τη μορφή ενός γλωσσικού ελλείμματος φαίνεται πως αξιοποιείται στον λογοτεχνικό λόγο όχι μόνο για να ανασυνθέσει το φυσικό περιβάλλον επικοινωνίας αλλά και για να καλλιεργήσει

περαιτέρω την αίσθηση της παιδικότητας. Τα παιδιά εμφανίζονται έτσι να μην κατανοούν τα λόγια των μεγάλων, να προσπαθούν να τα αποκωδικοποιήσουν με βάση το δικό τους γλωσσικό και νοητικό υπόβαθρο και να μην μπορούν να διακρίνουν πιο αφαιρετικές διαστάσεις του λόγου, όπως είναι η μεταφορική χρήση της γλώσσας (βλ. 1-5).

1. *Μπορεί η Ασπασία να γκρινιάζει και να λέει πως στο σπίτι μας μέσα δεν κατοικεί μια οικογένεια, αλλά «ένας θίασος ποικιλιών» (κάτι που εγώ, για να είμαι ειλικρινής, δεν πολυκαταλαβαίνω τι ακριβώς σημαίνει), αλλά πιστεύω πως δεν έχει δίκιο. (Κοντολέων, σ. 121).*
2. *Έλεγε πως ήταν ένας ανεπρόκοβος, ένας τεμπέλης, ένας κηφήνας, ένας τυχοδιώκτης, ένας άνθρωπος που μας έβαζε σε μπελάδες. Δεν μπορώ να καταλάβω πάντα τους μεγάλους που μιλάνε λατινικά. Κι όλες αυτές οι λατινικές λέξεις του μπαμπά μου ήταν δύσκολο να τις καταλάβω. (Ντελόπουλος, σ. 75).*
3. *Θα γυρίσω νωρίς το μεσημέρι για φαΐ, είπε ο μπαμπάς, θα τους το σφυρίξω με το που θα μπω. Ρώτησα τη μαμά τι ήθελε να πει «θα τους το σφυρίξω», αλλά εκείνη μου είπε να μην ασχολούμαι μ'αυτό και να πάω έξω να παίξω. (Goscinnny, σ. 22).*
4. *-Η σημερινή επέτειος είναι σταθμός και αφετηρία... κι ο Βαγγελάκης είπε πως δεν το ήξερε αυτό γιατί νόμιζε πως μόνο τα τρένα έχουνε σταθμό και τα λεωφορεία αφετηρία, [...] (Ντελόπουλος, σ. 63).*
5. *[...] Το ραφείο μια νύχτα πήρε φωτιά κι ώσπου να τη σβήσουνε είχε καεί και πως η ιστορία αυτή ήταν σκοτεινή – και βέβαια ήταν αφού έγινε νύχτα- και πως ο θεός είδε κι έπαθε να γλιτώσει – αφού ήταν σκοτάδι δεν θα έβλεπε- και πως είχε μπλεξίματα με την αστυνομία. (Ντελόπουλος, σ. 81).*

Στη φάση του πειραματισμού τους με γλωσσικές μορφές τα παιδιά δημιουργούν νέες λέξεις (1, 2) που αποκλίνουν από τη νόρμα καταργώντας κοινά αποδεκτές συμβάσεις (Ανδρουτσόπουλος, 2001). Άλλοτε πάλι επιλέγουν γενικευτικούς όρους, όπως η λέξη *πράγματα* (3), χωρίς εξειδικευμένη σημασία (Brown, & Yule, 1983· Αρχάκης, 2005) ή καταφεύγουν σε ταυτολογίες (4), λόγω της ταχείας εκφοράς του λόγου ή για την κάλυψη κάποιου γνωστικού κενού.

1. *Προαντιπρόπερσι και αντιπροαντιπρόπερσι [...] (Ντελόπουλος, σ. 74).*
2. *[...] κι ο μπαμπάς είπε στη μαμά άδικα καθίσαμε τέσσερις ώρες στο Καφεουζοζυθεστιάτοριον [...] (Ντελόπουλος, σ. 110).*
3. *Ο θεός Ευγένιος είναι αδελφός του μπαμπά [...]. Δεν τον βλέπουμε συχνά. Γιατί ταξιδεύει για να πουλήσει πράγματα, μακριά στην επαρχία. (Goscinnny, σ. 13).*
4. *Στο γραφείο του κυρίου Διευθυντή είναι το γραφείο του. (Ντελόπουλος, σ. 35).*

Στα πρωτοτυπικά χαρακτηριστικά του προφορικού λόγου εμπίπτει, τέλος, και η χρήση επαναλήψεων (Αρχάκης, 2005) που επιβραδύνουν τη ροή της πληροφορίας και φανερώνουν την προσπάθεια των παιδιών να εξασφαλίσουν χρόνο ή να δώσουν έμφαση στα λεγόμενά τους. Οι επαναλήψεις αυτές είναι συνήθως συντακτικές ή λεξιλογικές (Κακριδή-Φερράρι, 1998), χρησιμοποιούνται δε σε αφηγηματικά (ενδεικτικά είναι τα παραδείγματα 1-4 που ακολουθούν) ή διαλογικά τμήματα, όπως στην περίπτωση των παραδειγμάτων 5 και 6.

1. *Η θεία Γαζία είναι αδελφή της μαμάς και τη μαλώνει που φωνάζει τον μπαμπά και μαλώνει και τον μπαμπά όταν φωνάζει τη μαμά και τότε μαλώνουν εκείνοι τη θεία Γαζία που τους μαλώνει γι' αυτό [...]* (Ντελόπουλος, σ. 10).
2. *Κι ο μπαμπάς, άμα λείπει η μαμά, του αρέσει κι εκείνου να της δίνει μπουιές, αλλά η Δωροθέα δε θέλει να της δίνει μπουιές ο μπαμπάς γιατί κοκκινίζει και τότε εκείνος της δίνειτσιμπιές και με τιςτσιμπιές κοκκινίζει πιο πολύ.* (Ντελόπουλος, σ. 10).
3. *Ήταν το δώρο της γιαγιάς. Ένα δώρο απίθανο, που δεν θα μπορούσατε να το φανταστείτε ποτέ.* (Goscinnny, σ. 19).
4. *Θυμάσαι τότε που μπήκε μια γάτα και γέννησε τα γατάκια της και μετά η γάτα βγήκε και μπήκε η μαμά [...]* (Κοντολέων, σ. 75).
5. *-Κορακίστικα!*  
*-Κορακίστικα;*  
*-Κορακίστικα!*  
*-Κι είναι δύσκολα; Φοβήθηκε ο Ρούλης.*  
*-Δύσκολα, ξεδύσκολα, θα πληρώσετε και θα μάθετε.* (Ντελόπουλος, σ. 104).
6. *-Αρχίζουμε; Αρχίζουμε; φώναξε ο Μεξάν.*  
*-Μια πάσα! Μια πάσα! φώναξε ο Γιοακίμ.* (Goscinnny, σ. 56).

## **Αναπαραστάσεις της παιδικότητας στα υπό εξέταση κείμενα**

Ποια όμως είναι, εν προκειμένω, η ταυτότητα των τριών παιδιών-αφηγητών των βιβλίων που επιλέξαμε να αναλύσουμε; Καταρχάς, μια πρώτη σημαντική παρατήρηση: και οι τρεις αυτοδιηγητικοί αφηγητές των κειμένων μας είναι αγόρια. Η συγκεκριμένη επιλογή προφανώς δεν είναι αντιπροσωπευτική ως προς τη διάσταση των αναπαραστάσεων του φύλου (Avgitidou & Stamou, 2013· Σαλτίδου & Στάμου, 2016), όπως αυτό κατασκευάζεται γλωσσικά. Στις περισσότερες περιπτώσεις των κειμένων παιδικής και νεανικής λογοτεχνίας που υιοθετούν την παιδική αφηγηματική προοπτική βλέπουμε τα πράγματα μέσα από την οπτική ενός αγοριού, γεγονός που αντικατοπτρίζει σε επίπεδο λογοτεχνικής παραγωγής τις κυρίαρχες στην κοινωνία έμφυλες διακρίσεις (Γεωργαλίδου, 2014) και ειδικότερα την υποεκπροσώπηση των κοριτσιών σε επίπεδο αφηγηματικής φωνής και προοπτικής. Ωστόσο, η τάση αυτή αποδυναμώνεται σταδιακά καθώς, κατά τις τελευταίες δεκαετίες, βλέπουμε να αυξάνονται, αναλογικά, τα κείμενα στα οποία πρωταγωνιστεί η φωνή και η οπτική ενός κοριτσιού. Από αυτή την άποψη, θα είχε ενδιαφέρον μελλοντικά να αντιπαραβληθεί ο μυθοπλαστικός παιδικός λόγος των αγοριών και των κοριτσιών εστιάζοντας στο πώς κατασκευάζονται και πώς διαφοροποιούνται γλωσσικά οι έμφυλες ταυτότητες (Κανατσούλη, 2008).

Στην περίπτωση των παιδιών αφηγητών που μελετήσαμε θα μπορούσε να διακρίνει κανείς πως και τα τρία αγόρια φαίνεται να ανήκουν σε μεσοαστικές οικογένειες, γεγονός που τα καθιστά αντιπροσωπευτικές φιγούρες ενός σημαντικού μέρους των αναγνωστών/τριών. Ο μικρός Νικόλας μεγαλώνει στη Γαλλία της δεκαετίας του 1960, ο Δαμιανός στην Ελλάδα της δεκαετίας του 1980 και ο Άκης στην Ελλάδα κατά το διάστημα 1939-1940. Η ηλικία των χαρακτήρων προσδιορίζεται επακριβώς σε δυο περιπτώσεις: ο Δαμιανός στον *Αδελφό της Ασπασίας* είναι ένα αγόρι που μόλις έκλεισε τα δέκα και πηγαίνει στην Πέμπτη Δημοτικού, όπως δηλώνει στην αρχή του πρώτου και του δεύτερου κεφαλαίου του ημερολογιακού του κειμένου. Ενώ ο Άκης από το *Ο Άκης*

και οι άλλοι, είναι ένα αγόρι που, όπως σημειώνει στην έκθεσή του, πηγαίνει στην Τετάρτη Δημοτικού, άρα είναι 9 χρονών. Ο μόνος αφηγητής του οποίου η ηλικία δεν προσδιορίζεται επακριβώς είναι ο μικρός Νικόλας, ο οποίος από τα πραγματολογικά στοιχεία των αφηγήσεών του και τις γλωσσικές του επιλογές φαίνεται πως κυμαίνεται στο ηλικιακό φάσμα μεταξύ επτά και δέκα ετών.

Στα κείμενα που μελετήσαμε η κυρίαρχη αναπαράσταση της παιδικότητας απηχεί τις θεωρητικές προσεγγίσεις της νέας κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας με βάση τις οποίες τα παιδιά, ως δρώντα υποκείμενα, παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του κοινωνικού πλαισίου στο οποίο μεγαλώνουν (Πεχτελίδης, 2015). Ωστόσο, τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς της παιδικής ηλικίας που υπερτονίζονται στα υπό εξέταση αφηγηματικά κείμενα είναι εκείνα που φαίνονται πιο διασκεδαστικά και ενίοτε «απαγορευμένα» για έναν ενήλικο. Παρότι το θέμα επιβάλλει μια πιο αναλυτική παρουσίαση, αναφέρουμε ενδεικτικά μερικά από τα πιο χαρακτηριστικά στοιχεία που συνθέτουν την κατασκευή της παιδικότητας στα υπό μελέτη κείμενα:

A) Η ζωηρότητα, η οποία αποτελεί ένα πιο ενδεικτικά χαρακτηριστικά των νεαρότερων, εν γένει, ζωντανών οργανισμών και που στην περίπτωση των παιδιών, τα οποία βρίσκονται στα στάδια της νηπιακής καθώς και της παιδικής ηλικίας, εκφράζεται μέσα από συμπεριφορές που διακρίνονται από έντονη κινητικότητα, ενεργητικότητα, και διερεύνηση των φυσικών και κοινωνικών ορίων, όπως προκύπτει από τα παραδείγματα που ακολουθούν:

1. *Τότε ο Εντ του 'δωσε μια σπρωξιά, το τυπογραφείο έπεσε και τα γράμματα σκόρπισαν παντού. Ο Μεξάν έγινε κατακόκκινος και όρμηξε πάνω στον Εντ. Εγώ άρχισα να μαζεύω τα γράμματα, αλλά ο Μεξάν μου πάτησε το χέρι. Όταν λοιπόν μου άφησε κι εμένα την ευκαιρία ο Εντ, έδωσα μια καρπαζιά στον Μεξάν.* (Goscinnny, σ. 30).
2. *Ο Ρούφους κι ο Κλοτέρ θέλανε να ζυγιστούνε μαζί για να κάνουνε πλάκα και την ώρα που τους μάλωνε ο γιατρός, ο Γκοφρουά έδωσε μια κλωτσιά στον Εντ για να τον εκδικηθεί για τη γροθιά που είχε φάει.* (Goscinnny, σ. 98).
3. *[...] Κι ο Ίων, που νευρίασε, μούντζωσε τον Φίλιππο κι ο Φιλιππάκης έδωσε κλωτσιά στον Ίων κι ο Ίων μούντζωσε και τον Φιλιππάκη κι εμένα και τη Μαρία κι η Μαρία δίνει μια κλωτσιά στον Ίων και μια στον Ρούλη [...]* (Ντελόπουλος, σ. 27).
4. *Γι' αυτό και μερικά παιδιά που δε φοβούνται, πηγαίνουν από πίσω της και τη ζωγραφίζουν στον πίνακα με μουστάκια και γράφουν διάφορα πράγματα κοροϊδευτικά κι εκείνη ούτε παίρνει είδηση.* (Ντελόπουλος, σ. 143).
5. *Άπλωσα, λοιπόν, κι εγώ το χέρι μου μέσα στη σακούλα. Ο Γιωργής τραβήχτηκε, η σακούλα σχίστηκε και τα πατατάκια πέσαν δίπλα στο δεντράκι που πιο πριν είχε φυτέψει κάποιος κύριος.* (Κοντολέων, σ. 49).
6. *Ασπασία: Άσε αυτή την μπάλα. Θα τη σπάσεις! Εγώ: Τι μας λες! Εγώ θα την κρεμάσω! Ασπασία: Όχι εκεί ψηλά. Δε φτάνεις! Εγώ: Φτάνω! Ασπασία: Θα ρίξεις το δέντρο! Εγώ: Δεν το ρίχνω! Αλλά το δέντρο πέφτει.* (Κοντολέων, σ. 85).

B) Ο αυθορμητισμός, ο οποίος συνιστά μια ακόμη ιδιότητα που διακρίνει συνήθως τα παιδιά και που αφορά τόσο τον τρόπο που σκέπτονται όσο και τον τρόπο που μιλάνε αλλά και πράττουν αντιδρώντας στις καταστάσεις χωρίς συνήθως να κάνουν δεύτερες σκέψεις και να υπολογίζουν τις όποιες συνέπειες (βλ. παρ. 1-6).

1. *Τότε ο Αλσέστ μου ζήτησε να κρατήσω το κρουασάν του κι άρχισε να δέρνεται με τον Μεξάν. [...] όπως ήμουνα απασχολημένος να κοιτάζω τον Αλσέστ και τον Μεξάν, δεν ξέρω γιατί, ο Γιοακίμ έδωσε μια κλοτσιά στον Κλοτέρ [...] (Goscinnny, σσ. 42-43).*
2. *Σήμερα το πρωί δε θα πάμε σχολείο, αλλά αυτή τη φορά δεν είναι και τόσο ευχάριστο, γιατί πρέπει να πάμε στο Ιατρείο για να εξεταστούμε, για να δούμε αν είμαστε άρρωστοι ή αν είμαστε τρελοί. (Goscinnny, σ. 95).*
3. *Τι στο καλό, εγώ τη σκέφτηκα και την έφτιαξα αυτή τη γιορτή! Κι όπου θέλω τη βάζω. Σε ποιον θα δώσω λογαριασμό; (Κοντολέων, σ.120).*
4. *«Α, τι όμορφη στολή» είπε η Μυρσίνη. «Ο πιο όμορφος υπόπτης που έχω δει!» Πάρ'τα, Γιωργή, βλάκα! (Κοντολέων, σ. 126).*
5. *Ο Ρούλης λέει να τα ξεριζώσουμε και να τα φυτέψουμε από την αρχή [...] κι ο Βασίλης λέει καλύτερα να ξεριζώσουμε τα μαλλιά των κοριτσιών κι εκείνα φοβηθήκανε και τρέξανε στη μαμά τους [...] (Ντελόπουλος, σ. 33).*
6. *[...] ο Νίκος, χωρίς να είναι κακό παιδί, νευρίασε πιο πολύ και πήγε μόνος του στον κύριο διευθυντή και του υποσχέθηκε πως δε θα το ξανακάνει. (Ντελόπουλος, σ. 38).*

Γ) Η αφέλεια-ανωριμότητα, που συνδέεται με την αναπτυξιακή φάση που διανύουν τα παιδιά, την έλλειψη εμπειριών και γνώσεων, η οποία τα δυσκολεύει να κατανοήσουν τον κόσμο που τα περιβάλλει, γεγονός που συχνά αποτελεί αιτία παρερμηνειών και παρεξηγήσεων. Το συγκεκριμένο στοιχείο προσδίδει ένα χαρακτήρα ειρωνικό στο κείμενο καθώς ο/η αναγνώστης/τρια, που αντιλαμβάνεται το παραπάνω έλλειμμα στην επικοινωνία και την κατανόηση, γελάει με ένα αίσθημα υπεροχής έναντι της παιδικής αφέλειας (βλ. παρ. 1-6).

1. *Η κυρία με σήκωσε προχτές στον πίνακα, κι εμένα, λέω, θα σηκώσει πάλι; Εμένα σήκωσε πάλι! Και πώς κατάλαβε πως είμαι αμελέτητος; Δεν ξέρω. (Ντελόπουλος, σ. 23).*
2. *Ο μπαμπάς με πήρε αγκαλιά και είπε πάλι:-Ακη, από σήμερα θα γίνεις άντρας. Εγώ τότε φοβήθηκα πάρα πολύ γιατί δεν ήθελα να γίνω σήμερα άντρας. (Ντελόπουλος, σ. 204).*
3. *Ρώτησα τη μαμά σε τι χρειάζεται η μεγάλη βελόνα και μου είπε πως ήταν πολύ χρήσιμη για να ξέρεις αν το αυγό έχει βράσει. Είναι κρίμα που την ώρα που καθίσαμε στο τραπέζι [...] δεν υπήρχανε αυγά για βράσιμο. (Goscinnny, σ. 19).*
4. *[...] ο Ανιάν. Είναι ο πρώτος στην τάξη και ο χαϊδεμένος της δασκάλας. Εμείς δεν τον αγαπάμε και πάρα πολύ, αλλά δεν τον δέρνουμε συχνά γιατί φοράει γυαλιά. (Goscinnny, σ. 71).*
5. *Μ' αυτές τις βαθιές σκέψεις (τόσο βαθιές σκέψεις πρώτη μου φορά έκανα) κοιμήθηκα. (Κοντολέων, σ. 31).*
6. *Αυτό το μουσείο είναι διαφορετικό από τ'άλλα. Δεν έχει αρχαία αγάλματα με σπασμένες μύτες ή κομμένα χέρια. Κι αν πεις κάτι στο διπλανό σου, κανείς δε σου φωνάζει: «Ησυχία νεαρέ!» (Κοντολέων, σ. 43).*

Δ) Η αίσθηση της ανεμελιάς, που αποδίδεται συνήθως στα παιδιά. Αυτή συνδέεται αφενός με την εικόνα μιας παιδικής ηλικίας ευτυχισμένης και ξέγνοιαστης, απαλλαγμένης από άγχη, προβλήματα κι ευθύνες (βλ. παρ. 1-3) και αφετέρου με μια έμφυτη τάση ικανοποίησης της αρχής της ευχαρίστησης, εστιασμένη στο εδώ και το

τώρα, που με τη αρωγή της φαντασίας μεταμορφώνει καθετί συνηθισμένο και ευτελές σε αφορμή για παιχνίδι, χαρά κι απόλαυση (βλ. παρ. 4-6).

1. *Αχ, αυτές οι ώρες της Κυριακής! Πώς φεύγουν τόσο γρήγορα! Κάτι να ξυπνήσω, κάτι να πιώ το πρωινό μου με την ησυχία μου, κάτι να ξεφυλλίσω το Σούπερ Μίκυ, να το μεσημεριανό φαγητό, άντε μετά λίγο τηλεόραση... ε, έφτασε έξι το απόγευμα [...]* (Κοντολέων, σσ. 22-23).
2. *Άντε να δω πώς θα ξυπνήσω μετά το τεμπελίκι τόσων ημερών!* (Κοντολέων, σ. 106).
3. *Όταν πηγαίνουμε περίπατο, μου αρέσει να τρώω χωνάκι παγωτό, τσίτσιρι πιτσίτσιρι, φρέσκα μύγδαλα, άγριες αγκινάρες [...]* (Ντελόπουλος, σ.12).
4. *Και τι θα κάνουμε τώρα μ'αυτά; [...]*θα τα πάμε σπίτι μας, θα περιμένουμε να μεγαλώσουν και να γίνουν βατράχια, και θα τα κάνουμε μετά να τρέχουν σε αγώνες. *Θα έχει μεγάλη πλάκα!* (Goscinnny, σ. 46).
5. *Ένα αυτοκίνητο χωρίς ρόδες, αλλά και χωρίς αυτές παίζουμε πολύ ωραία. Κάνουμε «βουμ βουμ», παίζουμε το λεωφορείο, το αεροπλάνο, είναι καταπληκτικό!* (Goscinnny, σ. 55).
6. *Ο Βαγγελάκης έλεγε [...]* θα κάνουμε ένα μεγάλο λεωφορείο γιατί είχε τη μανία να γίνι σοφέρ κι εγώ είχα τη μανία να γίνω εισπράχτορας και τα άλλα παιδιά είχανε τη μανία να ταξιδέψουνε για να χαρούμε που τελείωσε το σχολείο [...] (Ντελόπουλος, σ. 177).

Κλείνοντας, αναφορικά με το ζήτημα της θέσης του παιδιού στο οικογενειακό του περιβάλλον, το μοντέλο που κυριαρχεί είναι παιδοκεντρικό, καθώς το παιδί αποτελεί, στις περισσότερες περιπτώσεις, το επίκεντρο του ενδιαφέροντος της οικογένειας (βλ. παρ. 1-6). Έτσι μας δίνεται μέσα από τον λογοτεχνικό λόγο και μία στερεοτυπική αντίληψη τόσο για τη μορφή της οικογένειας όσο και για τις σχέσεις που διαμορφώνουν τα μέλη της.

1. *Μονάχα δεν τρώω το φαγητό μου [...]* και όλοι μαζί κάνουν διάφορες αηδίες για να με κάνουν να φάω, αλλά εγώ τότε τους βασανίζω και δεν τρώω [...], δεν το κάνω για να τους εκδικηθώ που νομίζουν πως δεν έχω όρεξη και πως δεν μπορώ να φάω μόνος μου. (Ντελόπουλος, σσ. 11-12).
2. *Κάθε φορά που αρρωσταίνω ο μπαμπάς και η μαμά μου κάνουν ένα σωρό δώρα για να παίρνω τα γιατρικά μου και να γίνομαι γρήγορα καλά.* (Ντελόπουλος, σ. 165).
3. *Μέσα σε δέκα λεπτά έχει βάλει τα παιχνίδια μου στη θέση τους, έχει στρώσει καλά το κρεβάτι μου, [...]* μ'έχει χτενίσει... Πολύ μ'αρέσει να περιμένουμε το γιατρό! Όλοι με φροντίζουν [...] (Κοντολέων, σ. 64).
4. *[...] την επόμενη μέρα πήγα μαζί με τη μαμά, τον μπαμπά [...]* στο γραφείο του εκδότη. *Εκεί με κέρασαν κόκα κόλα και μπισκότα με γέμιση σοκολάτας κι ο εκδότης [...]* ξεφύλλιζε το ημερολόγιό μου και συνεχώς γελούσε κι έλεγε: «Αριστούργημα!» (Κοντολέων, σ. 132).
5. *[...] ο μπαμπάς πήγε στην κουζίνα κι είπε γελώντας στη μαμά πως αποφασίσαμε να την κρατήσουμε και να ξεφορτωθούμε τον γυρίνο. Η μαμά γέλασε κι εκείνη, με φίλησε και είπε πως το βράδυ θα έκανε ένα γλυκό.* (Goscinnny, σ. 48).
6. *Το ρολόι δεν δούλευε πια. Η μαμά μου με πήρε στην αγκαλιά της και μου είπε πως ο μπαμπάς θα τα τακτοποιούσε όλα. [...]* (Goscinnny, σ. 55).

## Συμπεράσματα

Στη μελέτη μας επιχειρήσαμε να αναδείξουμε ποια είναι τα βασικά γλωσσικά χαρακτηριστικά της παιδικής αφηγηματικής φωνής, όπως αυτή κατασκευάζεται από ενήλικους/ες συγγραφείς της παιδικής και νεανικής λογοτεχνίας. Ο συγκεκριμένος τύπος αφηγητή καθιερώθηκε σταδιακά ως μια από τις πιο χαρακτηριστικές και πιο διαδεδομένες αφηγηματικές τεχνικές στον χώρο του παιδικού και νεανικού βιβλίου, ενώ παράλληλα χρησιμοποιήθηκε από την κριτική ως ένας από τους δείκτες που προσδιορίζουν τον βαθμό νεοτερικότητας του κειμένου (Μητροφάνης, 2006). Από τα κείμενα που μελετήσαμε προκύπτει πως ο/η ενήλικος/η δημιουργός καλείται να συνθέσει έναν λόγο αυθεντικό, πειστικό κι αντιπροσωπευτικό τόσο ως προς τα βασικά του γλωσσικά χαρακτηριστικά όσο και ως προς τις πολιτισμικές του προσλαμβάνουσες (Νατόν, 2003). Διαμορφώνοντας στον/στην αναγνώστη/στρια του την αίσθηση ότι, πράγματι, κάποιο παιδί, που ζει σε κάποιο συγκεκριμένο χωροχρονικό πλαίσιο, του διηγείται μια ιστορία.

Μια από τις μεγαλύτερες δυσκολίες στην έκφραση ενός πειστικού παιδικού λόγου από την πλευρά των ενηλίκων εδράζεται προφανώς στο ηλικιακό χάσμα που τους χωρίζει, στην ασυμμετρία που χαρακτηρίζει τον υπονοούμενο συγγραφέα και τον/την υπονοούμενο/η αναγνώστη/στρια (Nikolajeva, 2013). Ωστόσο, στην πράξη, οι περισσότεροι/ες συγγραφείς παιδικής και νεανικής λογοτεχνίας συνθέτουν συνήθως τον μυθοπλαστικό «παιδικό λόγο» τους βασιζόμενοι/ες περισσότερο στη μνήμη, τη διαίσθηση και την εμπειρική παρατήρησή τους και όχι σε γλωσσολογικές μελέτες για τα στάδια ανάπτυξης της αφηγηματικής ικανότητας των παιδιών και τα χαρακτηριστικά τους. Μια σημαντική διάσταση του θέματος που αναδεικνύεται έτσι αφορά το δίπολο ενήλικος-παιδικός λόγος. Ειδικότερα, στην περίπτωση των κειμένων της παιδικής και νεανικής λογοτεχνίας παρατηρείται πως ο παιδικός λόγος υφίσταται και συντίθεται πάντοτε σε σχέση με εκείνον των ενηλίκων, ο οποίος μεταφέρεται συνήθως ως πλάγιος λόγος. Αυτή η αντίστιξη συνιστά ένα από τα τεχνάσματα του ενήλικου συγγραφέα προκειμένου να αποδώσει με περισσότερη παραστατικότητα την αίσθηση της παιδικότητας στη φωνή των πρωτοπρόσωπων αφηγητών/τριών του.

Προκειμένου να αποτυπώσουμε τα χαρακτηριστικά του επίπλαστου παιδικού λόγου επιλέξαμε το πλαίσιο ανάλυσης της Συστημικής Λειτουργικής Γραμματικής, του Μ.Α.Κ. Halliday (1989, 1994), ως μεθοδολογικό εργαλείο καθώς η συγκεκριμένη θεωρία δίνει έμφαση στο κοινωνικόπολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί και κατασκευάζει τα νοήματα της η γλώσσα ως σύστημα σχέσεων. Πίσω από τα ευρηματικά και διασκεδαστικά αυτοδιηγητικά κείμενα που αναλύσαμε, τα οποία επιχειρούν και επιτυγχάνουν, σε μεγάλο βαθμό, να αναπαραστήσουν με πειστικότητα τον παιδικό αφηγηματικό λόγο, ένας/μία υποψιασμένος/η αναγνώστης/στρια μπορεί να διακρίνει βασικά γλωσσικά χαρακτηριστικά που αποδίδονται στην παιδική ηλικία, με σημαντικότερα, μεταξύ άλλων, αυτά της προφορικότητας και της δημιουργικότητας (Αρχάκης, 2015· Πολίτης 2001). Κατ' επέκταση, πίσω από τον κατασκευασμένο παιδικό αφηγηματικό λόγο διαφαίνονται οι κυρίαρχες κοινωνικές αναπαραστάσεις (Avgitidou & Stamou, 2013· Γεωργαλίδου, 2014) και η φαντασιακή συγκρότηση της παιδικής ηλικίας, όπως σκιαγραφούνται και αναπαράγονται μέσα από το έργο των ενηλίκων συγγραφέων.

Η παρούσα έρευνα υπόκειται, όπως είναι εύλογο, σε κάποιους περιορισμούς. Καταρχάς, ο πρώτος περιορισμός αφορά στο εύρος της έκτασης και στον βαθμό εστίασης

της μελέτης μας. Καθώς, όπως προαναφέρθηκε ο αριθμός των κειμένων της παιδικής και νεανικής λογοτεχνίας, ελληνικής και μεταφρασμένης, που υιοθετούν την οπτική γωνία του παιδιού αφηγητή είναι εκτεταμένος, η επιλογή των κειμένων που κάναμε ενέχει καθαρά δειγματοληπτικό χαρακτήρα για τις ανάγκες της έρευνάς μας προκειμένου να επιχειρήσουμε να σκιαγραφήσουμε σε επίπεδο μιας πρώτης βασικής καταγραφής τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά του παιδικού λόγου. Ένας δεύτερος περιορισμός αφορά τον βαθμό αντιπροσώπευσης των φύλων, καθώς τα παιδιά-αφηγητές και στις τρεις αφηγήσεις είναι αγόρια. Κατά συνέπεια, στα συγκεκριμένα κείμενα δεν αναδεικνύεται η παιδικότητα σε ολόκληρο το φάσμα της. Ένας τελευταίος περιορισμός αφορά την επιλογή της μελέτης ενός μεταφρασμένου κειμένου. Στην περίπτωση αυτή, πέρα από τις αρχικές γλωσσικές επιλογές του συγγραφέα του πρωτότυπου κειμένου (R. Goscinny), στο κείμενο παρεισφύρον προφανώς σε μεγάλο βαθμό και οι αντίστοιχες επιλογές του εκάστοτε μεταφραστή. Αξίζει να σημειωθεί ενδεικτικά πως το βιβλίο που επιλέξαμε να μελετήσουμε, από την εκδοτική σειρά του Μικρού Νικόλα, έχει μεταφραστεί στα ελληνικά από τρεις διαφορετικούς μεταφραστές/τριες, τον Ν. Δαμιανίδη, τον Α. Καρακίτσιο και τη Ρ. Κολαΐτη (Μαρκουλάκη, 2021). Το να ερευνηθεί πώς διαφοροποιείται από τον έναν μεταφραστή στον άλλο η απόδοση του παιδικού ύφους συγκριτικά με το πρωτότυπο γαλλικό κείμενο θα αποτελούσε ένα εξαιρετικά ενδιαφέρον θέμα για μελλοντική διερεύνηση.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε και κάποια συγκριτική μελέτη η οποία θα αντιπαρέβαλλε τα μυθοπλαστικά χαρακτηριστικά του παιδικού λόγου με εκείνα που έχουν καταγραφεί σε έρευνες που εδράζονται σε αυθεντικές αφηγήσεις, σε αυθεντικά επικοινωνιακά περιβάλλοντα χρήσης της γλώσσας (Γεωργαλίδου, 2014). Ανάλογες έρευνες μπορούν να αξιοποιηθούν και παιδαγωγικά, γιατί συμβάλουν τόσο στην κριτική προσέγγιση των χαρακτηριστικών του παιδικού λογοτεχνικού λόγου στο σχολικό περιβάλλον όσο και στην περαιτέρω εφαρμογή των αρχών της κριτικής γλωσσικής εκπαίδευσης (Αρχάκης, 2016: 136-7·Αρχάκης, & Τσάκωνα, 2011). Η αξιοποίηση υλικού από την κοινωνική πραγματικότητα των παιδιών και η μελέτη των κοινωνικοπολιτισμικών του διαστάσεων μπορεί να συντελέσει στην άρση της ασυνέχειας μεταξύ του καθημερινού και του σχολικού λόγου και στην καλλιέργεια του (ανα)στοχασμού για κείμενα που διακρίνονται για τη δημιουργικότητά τους και δεν αναπαράγουν κυρίαρχα κοινωνιογλωσσικά και κειμενογλωσσολογικά πρότυπα (Οικονομάκου & Παράκίτσος, 2021). Προς αυτήν την κατεύθυνση ιδιαιτέρως σημαντική κρίνεται η ένταξη και μελέτη ολόκληρων λογοτεχνικών κειμένων στην εκπαιδευτική διαδικασία (βλ. και ΠΣ, 2021) και η περαιτέρω αξιοποίηση των παραδοχών του κριτικού γραμματισμού στη διδασκαλία της γλώσσας και της λογοτεχνίας στη βάση και των αρχών της συμπερίληψης και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

## Βιβλιογραφία

- Allen, M. S., Kertoy, M. K., Sherblom, J. C., & Pettit, J. M. (1994). Children's narrative productions: A comparison of personal event and fictional stories. *Applied Psycholinguistics*, 15(02), 149. <https://doi.org/10.1017/S0142716400005300>

- Ανδρουτσόπουλος, Γ. (2001). Η Γλώσσα των Νέων. Στο Α. Φ. Χριστίδης (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα* (σσ. 108-113). Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Αρχάκης, Α. & Τσάκωνα, Β. (2011). *Ταυτότητες, αφηγήσεις και γλωσσική εκπαίδευση*. Πατάκης.
- Αρχάκης, Α. (2005). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση κειμένων*. Πατάκης.
- Αρχάκης, Α. (2016). *Διερευνώντας τις (καθημερινές) αφηγήσεις και τη θέση τους στην κριτική γλωσσική εκπαίδευση*. Στο Ε. Χοντολίδου, Ρ. Τσοκαλίδου, Φ. Τεντολούρης, Α. Κυρίδης, & Κ. Βακαλόπουλος (Επιμ.), *Μνήμη Σωφρόνη Χατζησαββίδη, Γλωσσ(ολογ)ικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις* (σσ. 132-156). Gutenberg.
- Αυγερινού, Μ. (2014). Οι δευτερεύουσες προτάσεις στον ελληνικό προφορικό λόγο: προκαταρκτικές παρατηρήσεις. Στο Δ. Γούτσος (Επιμ.), *Ο προφορικός λόγος στα ελληνικά* (σσ. 121-138). Σαΐτα.
- Avgitidou, S. & Stamou, A. G. (2013). Constructing childhood: Discourses about school violence in the daily press. *Children & Society*, 27(3), 174-83.
- Bal, M. (1994). *Narratology. Introduction to the theory of Narrative*. University of Toronto Press.
- Benson, S., Jaëck, N., & Durrans, S. (2016). What's in a Child's Voice? *Leaves*, 2, 1-15. [http://dx.doi.org/10.21412/leaves\\_0200](http://dx.doi.org/10.21412/leaves_0200)
- Biber, D. (1986). On the investigation of spoken/written differences. *Studia Linguistica*, 40(1), 1-21.
- Brown, G., & Yule, G. (1983). *Discourse analysis*. Cambridge University Press.
- Bruner, J. (1997). *Πράξεις νοήματος* (Η. Ρόκου & Γ. Καλομοίρης, Μτφρ.). Ελληνικά Γράμματα.
- Bruner, J. (2009). *Δημιουργώντας ιστορίες. Νόμος, Λογοτεχνία, Ζωή* (Β. Τσούρτου, Κ. Πολυδάκη & Γ. Κουγιουμουτζάκης, Μτφρ.). Ελληνικά Γράμματα.
- Cohn, D. (2001). *Διαφανή πρόσωπα. Αφηγηματικοί τρόποι για την παρουσίαση της συνείδησης στη μυθοπλασία* (Δ. Μπεχλικούδη, Μτφρ.). Παπαζήσης.
- Γεωργαλίδου, Μ. (2014). Παιδικός λόγος. Στο Μ. Γεωργαλίδου, Μ. Σηφianού & Β. Τσάκωνα (Επιμ.), *Ανάλυση Λόγου: Θεωρία και Εφαρμογές* (σσ. 261-398). Νήσος.
- Γιάκος, Δ. (1991). *Ιστορία της ελληνικής παιδικής λογοτεχνίας*. Παπαδήμα.
- Γούτσος, Δ. (Επιμ.) (2014). *Ο προφορικός λόγος στα ελληνικά*. Σαΐτα.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. Mouton.
- Chukovsky, K. (1963). *From two to five*. University of California Press.
- Douglas, V. (2007). Desperately Seeking the Child in Children's Books. In R. Findlay & S. Salbayre (Eds.), *Stories for Children, Histories of Childhood v. II* (pp. 71-84). Presses Universitaires François-Rabelais. <https://doi.org/10.4000/books.pufr.4935>
- Genette, G. (1972). *Figures III*. Editions du Seuil.
- Georgakopoulou, A. (2007). *Small stories, interaction, and identities*. John Benjamins.

- Halliday, M. A. K. (1989). *Spoken and written language*. Oxford University Press.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar* (2<sup>nd</sup> ed.). Edward Arnold.
- Holland, P. (2008). The child in picture. In K. Drotner & S. Livingstone (Eds.), *The International Handbook of Children, Media and Culture* (pp. 36–54). Sage.
- Θεοφανοπούλου-Κοντού, Δ. (2011). Ποιητικός λόγος, δομικές αποκλίσεις και η θεωρία της Γραμματικής. *Selected papers on theoretical and applied linguistics*, 19, 61-73, <https://doi.org/10.26262/istal.v19i0.5480>.
- Jacobson, R. (1998). *Δοκίμια για τη Γλώσσα της Λογοτεχνίας* (Α. Μπερλής, Μτφρ.). Εστία.
- Κακριδή-Φερράρι, Μ. (1998). *Επανάληψη: η λειτουργία του βασικού μηχανισμού της γλώσσας*. Διδακτορική Διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κανατσούλη, Μ. (2006). Η πρωτοπρόσωπη αφήγηση στην παιδική λογοτεχνία. Στο Γ. Παπαντωνάκης (Επιμ.), *Πρόσωπα και προσωπεία στην ελληνική παιδική και νεανική λογοτεχνία της τελευταίας τριακονταετίας* (σσ. 147-167). Πατάκης.
- Κανατσούλη, Μ. (2008). *Ο ήρωας και η ηρωίδα με τα χίλια πρόσωπα. Νέες απόψεις για το φύλο στην Παιδική Λογοτεχνία*. Gutenberg.
- Kanellou, M. A., Korvesi, E. A., Ralli, A., Mouzaki, A., Antoniou, F., Diamanti, V., & Papanicolaou, S. (2016). Οι Αφηγηματικές Δεξιότητες σε Παιδιά Προσχολικής & Πρώτης Σχολικής Ηλικίας. *Preschool and Primary Education*, 4(1), 35–67. <https://doi.org/10.12681/ppej.207>
- Labov, W. & Waletzky, J. (1967). Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience. In J. Helm (Eds.), *Essays on the Verbal and the Visual Arts* (pp. 3-38). University of Washington Press.
- Lukens, R. J. (1999). *A critical handbook of children's literature*. Longman.
- Μακρυνιώτη, Δ. (1986). *Η παιδική ηλικία στα αναγνωστικά βιβλία 1834-1919*. Δωδώνη.
- Μαρκουλάκη, Α. (2021). *Οι ελληνικές μεταφράσεις της σειράς βιβλίων Le Petit Nicolas του Ρενέ Γκοσινί*. [Διπλωματική εργασία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών]. Pergamos.
- Martin, J. R. (1997). Analysing genre: Functional parameters. In F. Christie & J. R. Martin (Eds.), *Genre and Institutions: Social Processes in the Workplace and School* (pp. 3-39). Cassell.
- Μητροφάνης, Γ. (2006). Οι μεταμορφώσεις του Πρωτέα στην παιδική λογοτεχνία, Στο Γ. Παπαντωνάκης (Επιμ.), *Πρόσωπα και προσωπεία στην ελληνική παιδική και νεανική λογοτεχνία της τελευταίας τριακονταετίας* (σσ. 221-245). Πατάκης.
- Μότσιου, Ε. (2015). Παρετυμολογία και παιδική γλώσσα. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 60, 110-119.
- Μπέλλα, Σ. (2015). *Πραγματολογία: Από τη γλωσσική διδασκαλία στη γλωσσική διδασκαλία*. Gutenberg.
- Natov, R. (2003). *The poetics of Childhood*. Routledge.

- Nikolajeva, M. (2003). Beyond the Grammar of Story, or How Can Children's Literature Criticism Benefit from Narrative Theory? *Children's Literature Association Quarterly*, 28(1), 5-16. <https://doi.org/10.1353/chq.0.1702>.
- Nikolajeva, M. (2013). Children's Literature. In P. S. Fass (Eds.), *The Routledge History of Childhood in the Western World* (pp. 313-327). Routledge.
- Oikonomakou, M. & Papakitsos, E. (2021). Language teaching and critical literacy curriculum in Greek primary education: Implementation and perspectives, *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 21, 1-15. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2021.21.01.14>
- Ong, W. J. (1997). *Προφορικότητα και εγγραμματοσύνη* (Κ. Χατζηκυριάκου, Μτφρ.). Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Palmer, F. (2001). *Mood and Modality*. Cambridge University Press.
- Παπαντωνάκης, Γ. (2019). Κουβεντιάζοντας για το δίπολο "ενδοκειμενική παιδική ηλικία" vs "εξωκειμενική παιδική ηλικία/ νεαρός αναγνώστης" με αφορμή κείμενα παιδικής λογοτεχνίας. Φαντασία και πραγματικότητα στην παιδική ηλικία. Στο Μ. Κανατσούλη, Ρ. Τ. Αγγελάκη & Δ. Σουλιώτη (Επιμ.), *Αφηγήσεις & «αφηγήσεις» για την παιδική ηλικία* (σσ. 233-242). University Studio Press.
- Πεχτελίδης, Γ. & Κοσμά, Υ. (2012). *Άγ(ρ)ια παιδιά: οριοθετήσεις της 'παιδικής ηλικίας' στο λόγο*. Επίκεντρο.
- Πεχτελίδης, Ι. (2015). *Κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας*. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <https://hdl.handle.net/11419/4744>
- Πολίτης, Π. (2001). Προφορικός και γραπτός λόγος. Στο Α. Φ. Χριστίδης (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα* (σσ. 58-62). Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Π. Σ. (2021). *Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό* (α' εκδ.). Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Σαλτίδου, Θ. Π. & Στάμου, Α. Γ. (2016). "Φούρνος, bakery και... sex shop!": Η γλώσσα των νέων ως υφολογικός πόρος παιδιών και εφήβων και η κατασκευή της νεανικότητας στον τηλεοπτικό μυθοπλαστικό λόγο, *36η Ετήσια Συνάντηση του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας του Α.Π.Θ*, 381-394.
- Searle, J. R. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge University Press.
- Στάμου Α. Γ. (2014). Η κριτική ανάλυση λόγου: Μελετώντας τον ιδεολογικό ρόλο της γλώσσας. Στο Μ. Γεωργαλίδου, Μ. Σηφianού & Β. Τσάκωνα (Επιμ.), *Ανάλυση λόγου: Θεωρία και εφαρμογές* (σσ. 149-187). Νήσος.
- Stanzel, F. K. (1999). *Θεωρία της αφήγησης* (Κ. Χρυσομάλλη-Henrich, Μτφρ.). University Studio Press.
- Thacker, D. C. (1996). *The Child's Voice in Children's Literature* (ED400855). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED400855.pdf>
- Χαραλαμπίδης, Χ. (1993-4). Παρατηρήσεις στη γλώσσα του παιδικού βιβλίου. Στο Α. Κατσίκη-Γκίβαλου (Επιμ.), *Παιδική λογοτεχνία: θεωρία και πράξη* (σσ. 57-74). Καστανιώτης.

- Wall, B. E. (1991). *The narrator's voice. The dilemma of children's fiction*. Springer.
- Wyle, A. S. (1999). Expanding the View of First-Person Narration. *Children's Literature in Education*, 30, 185-202. <https://doi.org/10.1023/A:1022433202145>
- Wyle, A. S. (2001). First-Person Engaging Narration in the Picture Book: Verbal and Pictorial Variations. *Children's Literature in Education*. 32, 191–202. <https://doi.org/10.1023/A:1010450118563>