

*Σύγχρονες ερευνητικές τάσεις στην  
προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία*

Κάθε γνήσιο αντίγραφο έχει την υπογραφή των συγγραφέων

Έκδοση 1<sup>η</sup>, Copyright © 2016

ISBN: 978-960-578-018-0



**ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ**

Στουρνάρη 49<sup>Α</sup>, 106 82, Αθήνα

Τηλ. 210-38.45.594 - Fax: 210-38.08.009

email: [contact@newtech-publications.gr](mailto:contact@newtech-publications.gr)

URL: [www.newtech-pub.com](http://www.newtech-pub.com)

**Εξώφυλλο: Αλέξανδρος Δαρμής**

Απαγορεύεται η με οποιονδήποτε τρόπο ανατύπωση, καταχώρηση σε σύστημα αποθήκευσης και επανάκτησης ή μετάδοση με κάθε μορφή και μέσο (ηλεκτρονικό, μηχανικό, φωτοαντιγραφικό κ.λπ.) του συνόλου ή μέρους του βιβλίου αυτού, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

# Κεφάλαιο 15

## Λογοτεχνία και Μικρά Παιδιά: Προωθώντας τη Λογοτεχνική Εμπειρία στο Νηπιαγωγείο.

*Πολίτης Δημήτρης*

### *Εισαγωγικά*

Αν μια αίσθηση «ανίας» απέναντι στο λογοτεχνικό κείμενο θα σήμαινε «ότι δεν μπορείς να παράγεις το κείμενο, να το παίζεις, να το αποσυνθέσεις, να το βάλεις μπροστά», η διδακτική του προσγείωση ή η χρηστική του αξιοποίηση θα μπορούσε να ισοδυναμεί τουλάχιστον με την υποβάθμιση της αναγνωστικής του πρόσληψης ή με την «αναγωγή της ανάγνωσής [του] σε κατανάλωση» και, σίγουρα, με την υποτίμηση της αισθητικής του απόλαυσης (Barthes, 1988, σελ. 159). Η επιτυχία ή η αποτυχία πρόσληψης μιας μυθοπλαστικής αφήγησης από τα παιδιά – ολόκληρου του φάσματος της παιδικής ηλικίας – φαίνεται ότι συνδέεται κατά κανόνα με τις διαδικασίες προσέγγισης και ανάδειξης της μέσα σε ένα χώρο, ο οποίος διαμορφώνεται προθετικά από τους στόχους της άτυπης εκπαίδευσης και, στη συνέχεια, οριοθετείται θεσμικά από τους σκοπούς της τυπικής εκφοράς της. Ιδιαίτερα στο χώρο του Νηπιαγωγείου, σε ένα χώρο-μεταίχμιο που ενεργοποιείται ανάμεσα στον οικογενειακό προσδιορισμό των νηπίων και στις ευρύτερες κοινωνικοποιητικές διεργασίες, οι οποίες θα τα εντάξουν στη σχολική κοινότητα (Αναγνωστοπούλου, 2002, σελ. 49), η διαδικασία της πρόσληψης/αντίδρασης μπορεί να αναδειξεί την αυθεντικότητα της εμπειρίας και να διασώσει την "τιμή" της Λογοτεχνίας. Επειδή, αν ο χώρος της εκπαίδευσης (τυπικής ή άτυπης) είναι άμεσα συνυφασμένος με τη μετάδοση της γνώσης ή την ανάπτυξη δεξιοτήτων, με ό,τι αυτό συνεπάγεται, ο τόπος που ρηματοποιούν οι μυθοπλαστικές αφηγήσεις έχει την εγγενή τάση να υπερβαίνει την απτή

πραγματικότητά μας και τις γνωσιοκεντρικές στοχεύσεις της, να συλλαμβάνει την πολλαπλότητα του κόσμου μας και να υποστασιοποιεί το φαντασιακό μας.

Παρά το ότι η συνύπαρξη σχολικής και λογοτεχνικής εμπειρίας ελέγχεται μάλλον ως προβληματική, αν όχι ασύμβατη (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2008, σελ. 13-22), η εμπλοκή των λογοτεχνικών κειμένων σε εκπαιδευτικές διαδικασίες φαίνεται ότι προβάλλει την πολυπρισματική δυναμική τόσο των ίδιων των κειμένων όσο και των τρόπων πραγμάτωσής τους. Ανοίγοντας διόδους προς τις "αδυνατότητες" του κόσμου μας, η μυθοπλασία, και συνεκδοχικά η λογοτεχνική εμπειρία, μπορεί να αποτελέσει δίαυλο γνώσης και γνωριμίας του παιδιού με την πραγματικότητα που το περιβάλλει, οπότε και τρόπο συνθετικής αντιμετώπισης της ζωής, ενώ διαπιστωμένα συνιστά πηγή βιωματικής-αισθητικής απόλαυσης και δημιουργικής εξερεύνησης των ορίων της ανθρώπινης εμπειρίας (Rosenblatt, 1978, σελ. 24-28, 107).

### ***Η Λογοτεχνία στα Προγράμματα για το Νηπιαγωγείο***

Θα περίμενε κανείς ότι το Νηπιαγωγείο, απαλλαγμένο από μαθησιακές-διδακτικές κυρίως δεσμεύσεις και μακριά από το γνωσιακό ωφελιμισμό ή τη νοησιαρχική χρησιμοθηρία, θα συνιστούσε τον προνομιακό χώρο αβίαστης ανάδειξης των λειτουργιών της μυθοπλασίας και ευχάριστης συνάντησης των νηπίων με τις μυθοπλαστικές αφηγήσεις. Ωστόσο, η θέση που προδιαγράφουν για τη Λογοτεχνία τόσο τα Προγράμματα Σπουδών όσο και τα άλλα σχετικά κείμενα για την Προσχολική Εκπαίδευση (βιβλία δραστηριοτήτων ή οδηγοί για τη/το νηπιαγωγό, εγκύκλιοι, Φ.Ε.Κ., κ.ά.)<sup>1</sup> δε δείχνει να συμπορεύεται με τη συνεχώς εμπλουτιζόμενη προβληματική για τον πραγματικό και το δυναμικό ρόλο της Λογοτεχνίας. Επιβάλλοντας ή υποβάλλοντας τρόπους αξιοποίησης της δυναμικής των λογοτεχνικών κειμένων στο Νηπιαγωγείο, κανένα από τα θεσμικά κείμενα που επιχειρούν να ρυθμίσουν την εκπαίδευση των νηπίων δεν εξασφαλίζει, προθετικά τουλάχιστον, την αυτόνομη παρουσία της Λογοτεχνίας στο Νηπιαγωγείο. Αντίθετα, όλα της επιφυλάσσουν επικουρικό ρόλο κατά την υλοποίηση του καθημερινού προγράμματος στις τάξεις των νηπίων (Καρακίτσιος, 2005, σελ. 176-179· Πάτσιου, 2001, σελ. 79-85).

Γενικά, μέχρι και το 2002, αυτό που προσδιορίζει την αντιμετώπιση της Λογοτεχνίας στο Νηπιαγωγείο είναι η χρηστική της εκμετάλλευση ως μέσου «αγωγής του

---

<sup>1</sup> Από τα πιο πρόσφατα που αφορούν το Νηπιαγωγείο αναφέρουμε ενδεικτικά τα: *Αναλυτικά Προγράμματα* (1984), *Αναλυτικό Πρόγραμμα Προσχολικής Αγωγής* [(Π.Δ. 486/1989-Φ.Ε.Κ. 208 Α')]. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.], *Βιβλίο Δραστηριοτήτων για το Νηπιαγωγείο* (Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β., 1990).

λόγου». Αν και έμμεσα αποδεσμεύουν τον έντεχνο λόγο από την καλλιέργεια της (μητρικής) γλώσσας, τα Προγράμματα Σπουδών και τα άλλα σχετικά κείμενα συνεχίζουν να αγνοούν την αναγκαιότητα αυτονομίας της Λογοτεχνίας, η οποία παραμένει ενταγμένη στο πλαίσιο στόχων και δραστηριοτήτων γνωστικών περιοχών. Μετά το 2002, με τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα (Δ.Ε.Π.Π.Σ. & Α.Π.Σ., 2002),<sup>1</sup> η όλη αντιμετώπιση φαίνεται να διαφοροποιείται προθετικά, και πάλι, αλλά όχι πραγματικά. Και πάλι η Λογοτεχνία, ενταγμένη σε (πέντε) γνωστικές ενότητες («Παιδί και Γλώσσα», «Παιδί και Μαθηματικά», «Παιδί και Περιβάλλον», «Παιδί και Δημιουργία-Εκφραση», «Παιδί και Πληροφορική») και με τη Γλώσσα να διεκδικεί πάντα την πρωτοκαθεδρία, καλείται να λειτουργήσει επικουρικά, ενώ επιφορτίζεται τόσο με το σχεδιασμό όσο και με την ανάπτυξη διαθεματικών κατά ενότητα δραστηριοτήτων που θα αποτελέσουν «Υποστηρικτικό Υλικό» για το/τη νηπιαγωγό. Τα δεδομένα, αναφορικά με τη θέση της Λογοτεχνίας, δε διαφοροποιούνται αισθητά και στον Οδηγό Νηπιαγωγού (Δαφέρμου κ.ά., 2006), όπου επιχειρείται να φωτιστούν κάποιες ασάφειες των Δ.Ε.Π.Π.Σ. & Α.Π.Σ. (2002), στα οποία και βασίζεται. Προτείνεται, ωστόσο, η ανάγνωση και η αφήγηση παραμυθιών, καθώς και η ύπαρξη «ώρας ανάγνωσης παραμυθιού», προβλέπονται παιχνίδια ρόλων και δραματοποιήσεις λογοτεχνικών κειμένων. Επιπλέον, προβάλλεται η ανάγνωση ως αφετηριακή διαδικασία για περαιτέρω δραστηριότητες, διαθεματικές ή αμιγώς λογοτεχνικές, ενώ διατυπώνεται εμφατικά ως «φυσικό και επιθυμητό» να κυριαρχούν τα λογοτεχνικά βιβλία για παιδιά, επειδή «συμβάλλουν στην ανάπτυξη της φαντασίας των παιδιών, στην ψυχική και λογοτεχνική τους καλλιέργεια, στην ψυχαγωγία τους και στη μύησή τους στην ομορφιά του γραπτού λόγου και στην απόλαυση που μπορεί να προσφέρει η ανάγνωση» (Δαφέρμου κ.ά., 2006, σελ. 98-113). Τέλος, αναγνωρίζεται η θετική επίδραση της συχνής χρήσης της Λογοτεχνίας στη μαθησιακή εξέλιξη και στη γενικότερη καλλιέργεια των νηπίων (Δαφέρμου κ.ά., 2006, σελ. 144-147). Πέρα, όμως, από τις ευχετικές ή δυνητικές διατυπώσεις, τόσο στα Δ.Ε.Π.Π.Σ. & Α.Π.Σ. όσο και

---

<sup>1</sup> Στο *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών & Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών: Υποχρεωτική Εκπαίδευση. Τόμ. Α', Β'* (2002), όπου ενσωματώνονται τα προηγούμενα *Προγράμματα Σπουδών Προτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* (2000), επιχειρείται η αναμόρφωση του περιεχομένου των σπουδών και του ύφους των διδακτικών προσεγγίσεων, ενώ αντιμετωπίζονται εξατομικευμένα τα γνωστικά αντικείμενα κατά βαθμίδα Εκπαίδευσης, αρχίζοντας από το Νηπιαγωγείο και καταλήγοντας στο Λύκειο. Τα Προγράμματα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, κάτω από τον τίτλο: «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Προσχολικής Αγωγής», εμπεριέχονται στο Β' Τόμο των Δ.Ε.Π.Π.Σ. & Α.Π.Σ. (2002).

στον Οδηγό, είναι προφανές ότι η λογοτεχνική εμπειρία δεν αξιοποιείται για τη Λογοτεχνία την ίδια και για τα νήπια ως "αναγνώστες" αλλά για την εξυπηρέτηση αλλότριων προς την ουσία της στόχων, οπότε και υποβαθμίζεται, τελικά.

Εδώ κρίνεται απαραίτητη μια σύντομη αναφορά και στο νέο «Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου», το οποίο δεν κυκλοφορεί σε έντυπη μορφή, αλλά βρίσκεται αναρτημένο στην ιστοσελίδα του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (από το 2011) και έχει τεθεί σε πιλοτική εφαρμογή, παράλληλα με τα ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών του 2002.<sup>1</sup> Επειδή ακριβώς το Πρόγραμμα αυτό δεν ισχύει επίσημα, αλλά συνεχίζει ουσιαστικά να υποβάλλεται στον έλεγχο της πιλοτικής εφαρμογής, κάθε κρίση δεν μπορεί να αφορά την τελική μορφή και οργάνωσή του. Μια πρώτη περιδιάβαση, ωστόσο, προβάλλει ως επικρατούσα την έννοια της «μαθησιακής εμπειρίας», ενώ αναφορικά με τη θέση της Λογοτεχνίας στο αναμορφωμένο πλαίσιο του Νηπιαγωγείου αφήνει την αίσθηση της επαναφοράς σε πριν από το 2002 ρυθμίσεις. Θα περίμενε κανείς ότι σε οκτώ «μαθησιακές περιοχές»<sup>2</sup> κάπου θα υπήρχε μια "γωνιά" και για τη Λογοτεχνία. Δυστυχώς, οι όποιες αναφορές επιφυλάσσουν για τα λογοτεχνικά κείμενα και πάλι έναν επικουρικό ρόλο, και μάλιστα αρκετά πιο υποβαθμισμένο από το ρόλο που έχουν στα ισχύοντα Δ.Ε.Π.Π.Σ. & Α.Π.Σ.(2002), καθώς και στα άλλα επίσημα κείμενα. Την ίδια αίσθηση αποκομίζει κανείς και από τον «Οδηγό Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου», όπου ανα-

<sup>1</sup> Το νέο «Πρόγραμμα» είναι αναρτημένο στην ενότητα: «Ψηφιακό Σχολείο-Διαδραστικά Σχολικά Βιβλία» (Α. Προγράμματα Σπουδών, Επιστημονικό Πεδίο: Προσχολική-Πρώτη Σχολική Ηλικία), από όπου ακολουθεί κανείς, κατά επιστημονικό πεδίο, τους ανάλογους συνδέσμους για τα επιμέρους περιεχόμενα που συγκροτούν τα νέα «Προγράμματα». [Βλ. σχετικά: <http://ebooks.edu.gr/2013/allmaterial.php> (Ημερομηνία ανάκτησης: 20 Ιουνίου 2014)]. Σύμφωνα με το «Εισαγωγικό Σημείωμα» της ανάρτησης: «Τα Νέα Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης εκπονήθηκαν στο πλαίσιο υλοποίησης της Πράξης «*ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο πρόγραμμα σπουδών, στους Άξονες Προτεραιότητας 1,2,3, -Οριζόντια Πράξη*», με κωδικό MIS 295450 και ειδικότερα στο πλαίσιο του Υποέργου 1: «*Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*» και οδηγών για τον εκπαιδευτικό «*Εργαλεία Διδακτικών Προσεγγίσεων*», με ευθύνη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Κατά το σχολικό έτος 2011-2012 εφαρμόστηκαν πιλοτικά σε 188 σχολικές μονάδες (21 Νηπιαγωγεία, 99 Δημοτικά, 68 Γυμνάσια). Κατά την πιλοτική εφαρμογή, τα Νέα Προγράμματα Σπουδών ανατροφοδοτούνταν από την εκπαιδευτική πράξη, ώστε να εμπλουτίζονται και να βελτιώνονται, όπου κρινόταν αναγκαίο.

<sup>2</sup> Σύμφωνα με το «Πρόγραμμα», αναφερόμαστε στις εξής «μαθησιακές περιοχές»: «Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη», «Φυσικές Επιστήμες», «Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνιών» (Τ.Π.Ε.), «Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη», «Μαθηματικά», «Γλώσσα», «Φυσική Αγωγή», «Τέχνες». Στις μαθησιακές αυτές περιοχές δεν έχει ενσωματωθεί ακόμη εκείνη των «Κοινωνικών Επιστημών»!

διατυπώνονται όλες οι πτυχές του νέου «Προγράμματος», προκειμένου να εξυπηρετήσουν αρτιότερα την επίτευξη των «μαθησιακών εμπειριών» και να υποστηρίξουν αποτελεσματικότερα «τους νηπιαγωγούς των δημόσιων Νηπιαγωγείων στο σχεδιασμό και την οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας σύμφωνα με τη φιλοσοφία και τις παιδαγωγικές αρχές του νέου προγράμματος». Ακόμη και η ιδιαίτερη αναφορά στο παιχνίδι, το οποίο προβάλλεται ως η «κυρίαρχη δραστηριότητα για την ανάπτυξη και τη μάθηση [υποθέτει κανείς με την ευρεία έννοια] των παιδιών στην ηλικία 4-7 ετών», επιστρατεύεται για την οργάνωση της διδασκαλίας στις τάξεις του Νηπιαγωγείου.<sup>1</sup> Και όλα αυτά στο χώρο του Νηπιαγωγείου, όπου οι συχνές και ευχάριστες εμπειρίες των παιδιών με τα λογοτεχνικά κείμενα ενισχύουν την ικανότητά τους να αποκωδικοποιούν και να κατανοούν τα κείμενα (Clay, 1976), ενώ η λογοτεχνική εμπειρία μπορεί να παραμένει αυθεντική και να λειτουργεί ανόθευτα. Προφανώς, η «μάθηση» επανέρχεται δριμύτερη, για να εξοβελίσει από το σχολικό χώρο τη λογοτεχνική εμπειρία και την απόλαυσή της, δηλαδή ό,τι αρνείται να υποταχτεί σε εκπαιδευτικές σκοπιμότητες και διδακτικές στοχεύσεις.

Αγνοώντας, ή μάλλον υπερβαίνοντας, τη σύγχρονη προβληματική για τη σχέση Λογοτεχνίας-μικρών παιδιών, οδηγούμαστε πιθανότατα στην αναβίωση προκαταλήψεων που θέλουν την παιγνιώδη διαχείριση/αποδόμηση των λογοτεχνικών κειμένων και την απόλαυση που αυτή προσφέρει να συνιστούν τουλάχιστον "επικίνδυνο απόπημα". Απέναντι σε ένα τέτοιο ενδεχόμενο εύλογα αναρωτιέται κανείς ποια επιχειρήματα θα μπορούσε να αντιτάξει!

### ***Προωθώντας τη λογοτεχνική εμπειρία στο Νηπιαγωγείο***

Θα ήταν ίσως κοινοτυπία, αξιοποιώντας διεπιστημονικά πορίσματα, να σχολιάσουμε την πολλαπλή συμβολή των λογοτεχνικών κειμένων στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών και στην ολόπλευρη καλλιέργειά τους, ιδιαίτερα στην κοινωνική και γλωσσική τους ανάπτυξη (Appleyard, 1991, σελ. 21-56· Καρπόζηλου, 1994, σελ. 47-79· Manetti, 2013, σελ. 454-456· Τζούλης, 2000, σελ. 21-32· Temple, 2006, σελ. 14-15). Χρειάζεται, πάντως, να τονιστεί ότι από τα πρώτα ακόμη χρόνια της ζωής τους, και προτού ακόμη τα μικρά παιδιά να μπουν στο σχολικό χώρο, η ανάγνωση (λογοτεχνικών) βιβλίων ως μέρος μιας οικογενειακής τελετουργίας που

---

<sup>1</sup> Το κείμενο του «Οδηγού» περιλαμβάνεται στα κατά επιστημονικό πεδίο διαρθρωμένα περιεχόμενα του νέου (ψηφιακού) «Προγράμματος» (Β. Οδηγοί για τον Εκπαιδευτικό, Επιστημονικό Πεδίο: Προσχολική-Πρώτη Σχολική Ηλικία), από όπου ακολουθεί κανείς το σχετικό σύνδεσμο.

φέρνει κοντά ενήλικους και άτομα μικρής ηλικίας συμβάλλει στην οικοδόμηση δεσμών και σχέσεων που ασκούν καταλυτική επίδραση στη γνωστική και συναισθηματική τους ανάπτυξη. Κατά την είσοδό τους στο Νηπιαγωγείο τα νήπια ακολουθούν πιο ενεργητικά όχι μόνο τις έμμετρες αφηγήσεις αλλά και τα βιβλία με μυθολογία, πλοκή. Στη φάση αυτή τα νήπια κατανοούν τη «γραμματική» της ιστορίας (δηλαδή την αφηγηματική γραμμή/συνέχεια, τη δράση των ηρώων, κ.ά.), όπως κατανοούν σταδιακά τη «φωνή»/ομιλία των τυπωμένων στοιχείων και χρησιμοποιούν βαθμιαία τη γραμματική της μητρικής τους γλώσσας, ενώ τα βιβλία τους παρέχουν ένα πλαίσιο για την κατανόηση της ίδιας της ζωής και των γεγονότων που συμβαίνουν (Temple, 2006, σελ. 15-17). Παρά το ότι δεν αντιλαμβάνονται ακόμη σε ικανοποιητικό βαθμό τη μη κυριολεκτική χρήση του λόγου, τα νήπια μπορούν να αντιληφθούν τις ηθικές προεκτάσεις μιας ιστορίας και έχουν ανάγκη από περισσότερη τέχνη, η οποία σε όλα τα μορφώματά της τους επιτρέπει να ζουν «στο βασίλειο της φαντασίας, την απρόσιτη μέσα στην καταπιεστική κοινωνία πληρότητα» (Αξελός, 1985, σελ. 328).

Αν «πρωταρχικός σκοπός της Λογοτεχνίας στο Νηπιαγωγείο είναι να προσφέρει στα νήπια ψυχαγωγία, που θα πει πλήρωση ψυχής, και ευχαρίστηση», υποστηρίζει ο Χ. Τζούλης, αρχίζοντας ένα διάλογο με τα (λογοτεχνικά) κείμενα, τα νήπια θα ενεργοποιήσουν τη δυνατότητα ουσιαστικής επικοινωνίας με τον κόσμο, θα τον αντικρίσουν ποιητικά και θα έρθουν πιο κοντά στις πηγές της τέχνης, Παράλληλα, ως αποδέκτες της μυθολογίας, μέσα από μια κοινή συγκινησιακή κατάσταση με τους δημιουργούς των κειμένων θα μπορέσουν να διαχειριστούν τις ενορμήσεις τους και να βιώσουν τις επιθυμίες τις δικές τους αλλά και των άλλων, θα είναι σε θέση να γευτούν την αισθητική απόλαυση που η λογοτεχνική εμπειρία τους εξασφαλίζει (Τζούλης, 2000, σελ. 23). Έτσι, στην προοπτική αξιοποίησης των λογοτεχνικών αφηγήσεων και ανάδειξης των αναγνωστικών δυνατοτήτων των νηπίων, γίνεται προφανές ότι ο χώρος του Νηπιαγωγείου και ο τόπος της Λογοτεχνίας θα μπορούσαν να συνδέονται με μια συνεχή και αμοιβαία γονιμοποίηση, λειτουργώντας ως δύο «συγκοινωνούντα δοχεία δημιουργικότητας» (Αναγνωστοπούλου, 2002, σελ. 19).

Τα πλαίσια της Προσχολικής Εκπαίδευσης, γενικά, με όλες τις παραμέτρους που το κάνουν να αποκτήσει υπόσταση και τις διεργασίες που το ενεργοποιούν, παρεμβάλλεται ανάμεσα στις διαδικασίες του (απόλυτου) οικογενειακού προσδιορισμού των νηπίων και σε εκείνες που διευρύνουν το συσχετισμό τους με άλλα άτομα, όχι μόνο ομήλικα, οδηγώντας τα σταδιακά από την ατομικότητα στην κοινωνικότητα και από την ανασφάλεια στην αυτονομία (Αναγνωστοπούλου, 2002, σελ. 49). Τα



άτομα μικρής ηλικίας, τα οποία βιώνουν φαντασιακά την πραγματικότητα και έντονα την υπερπραγματικότητα των πρώτων χρόνων (βρεφικών και νηπιακών) της ζωής τους, μεταβαίνουν στη σαφώς προσδιορισμένη σχολική πραγματικότητα. Προηγουμένως, ωστόσο, έχουν κατηγοριοποιήσει το μικρόκοσμο τους μέσα από τη γλώσσα, η οποία και διαμορφώνει «τη βασική εμπειρία της ανθρώπινης ύπαρξης» (Halliday, 1999, σελ. 19), της δικής τους ύπαρξης. Με την είσοδό τους στο σχολικό περιβάλλον τα άτομα αναμορφώνουν αυτή τη «βασική εμπειρία» τους, μετατρέποντάς τη σε «νόημα» πάντα, βέβαια, με τη βοήθεια της «γραμματικής», η οποία αντιπροσωπεύει «μια θεωρία της ανθρώπινης εμπειρίας». Η «θεωρία» αυτή διαχωρίζει την εμπειρία σε «σχήματα», καθένα από τα οποία αποδίδει ένα «γεγονός», συνίσταται σε ρηματικές και ονοματικές κατηγορίες, σε επιρρηματικές και εμπρόθετες φράσεις που καλύπτουν λειτουργικά τις επικοινωνιακές μας ανάγκες, ορίζουν ουσιαστικά τις διαπροσωπικές μας σχέσεις και μας προσδιορίζουν κοινωνικά ως άτομα (Halliday, 1999, σελ. 20-21). Σε μια τέτοια κατάσταση τα μικρά παιδιά νοηματοδοτούν τον από εμπειρικό τους κόσμο μέσα από μια αναμορφωμένη οπτική γωνία αντίληψής του. Επειδή, όμως, δεν κατανοούν άμεσα τους όρους της αναμορφωτικής αυτής μετάβασης, καθώς και τις συνέπειές της που τα εμπλέκουν σε πιο σύνθετες ή πρωτόγνωρες διαδικασίες, καταφεύγουν στην υπερπραγματικότητα της φαντασίας. Με τη βοήθεια κυρίως του παιχνιδιού, όπου η εμπειρική πραγματικότητα συνυπάρχει αρμονικά με το φαντασιακό αντίστοιχό της, ενεργοποιούν όλες τις εγγενείς-αρχετυπικές τάσεις της ανθρώπινης φύσης τους, για να τις ανασηματοδοτήσουν. Και εδώ, ακριβώς, έρχεται η Λογοτεχνία μέσω της «σημειογενούς», κατά Halliday (1999, σελ. 19), λειτουργίας της γλώσσας αλλά και με παιγνιώδη διάθεση να συμβάλει στον επαναφωτισμό και στον εμπλουτισμό της ανθρώπινης εμπειρίας.

Η αναγνώριση από το/τη νηπιαγωγό των ομοιοτήτων που προσδιορίζουν τη σχέση παιχνιδιού και λογοτεχνικής ανάγνωσης – δηλαδή ότι «αποτελούν μια εκούσια δραστηριότητα», «μαγεύουν και καθηλώνουν το παιδί», «ομορφαίνουν τη ζωή χωρίς να ικανοποιούν υλικές απαιτήσεις (έχουν το στοιχείο της ανιδιοτέλειας)» και, τέλος, ότι «προσφέρουν στοιχεία αρμονίας» (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2004, σελ. 66-67) – μπορεί να διευκολύνει πολύ τις διεργασίες της τάξης, μετατρέποντας το "παιχνίδι της ανάγνωσης" σε μια αναγνωστική περιπέτεια για τα νήπια, σε μια αναζήτηση των πολλαπλών σχέσεων που μπορούν να έχουν με τα λογοτεχνικά κείμενα. Με την εισαγωγή, μάλιστα, των τεχνικών του παιχνιδιού στις διαδικασίες κατανόησης και γνώσης τα νήπια εμπλέκονται πιο γρήγορα στις διαδικασίες αυτές, ενώ προχωρούν πιο ευχάριστα στην αναμόρφωση των βασικών τους εμπειριών. Εξάλλου, η τέχνη, γενικά, και η Λογοτεχνία ιδιαίτερα, διατείνεται ο Σίγκμουντ Φρόυντ (Sigmund

Freud), συνιστά για το δημιουργό υποκατάστατο του παιχνιδιού της παιδικής ηλικίας, τη νοσταλγία του οποίου θεραπεύει με τη δημιουργία. Ο λογοτέχνης με τη γραφή του, όπως και το παιδί με το παιχνίδι, δημιουργεί ένα φανταστικό κόσμο στον οποίο επενδύει συναισθηματικά, διαχωρίζοντάς τον, ωστόσο, σαφώς από τον πραγματικό. Η ύπαρξη, ακριβώς, αυτών των δύο κόσμων – που φαίνονται αντιθετικοί, αλλά είναι αλληλοσυμπληρούμενοι – συγκροτεί για το μικρό παιδί, με τη βοήθεια του παιχνιδιού, την κυρίαρχη δομή της φαντασίας (Φρόντ, 1994, σελ. 151-164). Αυτό υπογραμμίζει και η χρήσιμη διάκριση των αναγνωστικών ρόλων που επιχειρεί ο J.A. Appleyard, προορίζοντας για το νήπιο το ρόλο του «αναγνώστη-παίκτη». Το νήπιο «γίνεται ένας επιδέξιος παίκτης σε ένα φανταστικό κόσμο που αντικατοπτρίζει πραγματικότητες, φόβους και επιθυμίες σε μορφές που [...] σταδιακά μαθαίνει να ξεχωρίζει και να ελέγχει» (Appleyard 1991, σελ. 14). Όχι ακόμη αναγνώστης αλλά ακροατής της αφήγησης ή/και θεατής των εικόνων, το άτομο αυτής της ηλικιακής φάσης, με μια έμφυτη ορμή για μίμηση και με μια έντονη τάση ανιμισμού, ταυτίζεται με τους ήρωες και βιώνει τα γεγονότα της μυθοπλασίας (Τζούλης, 2000, σελ. 31). Η απόλαυση που θα προσφέρει σε έναν τέτοιο αναγνώστη η Λογοτεχνία, και η τέχνη γενικότερα, παρομοιάζεται με την απόλαυση του παιχνιδιού (Τζούλης, 2000, σελ. 25).

Το λογοτεχνικό κείμενο, λοιπόν, συνιστά έναν προνομιακό χώρο, όπου η ύπαρξη δύο κόσμων (του πραγματικού και του φανταστικού), τα διακειμενικά παιχνίδια, οι νοηματοδοτήσεις, οι ανασημάνσεις, κ.ά., προσφέρουν την ευκαιρία στο υποκείμενο, στο νήπιο, να αναβιώσει τη δυναμική μιας παιδικότητας που χάνεται (Baudry, 1990, σελ. 54-55), να εξασκήσει το φαντασιακό του, να βιώσει αισθητικά τη λογοτεχνική εμπειρία ως ατομική εμπειρία που θα το βοηθήσει στη «συναλλαγή» του με ό,τι το περιβάλλει (Πολίτης, 1996, σελ. 27), να πειστεί ότι τα λογοτεχνικά κείμενα βρίσκονται μπροστά του, για να τα απολαύσει, να τα αποδομήσει, να τα χαρεί και "να παίξει" μαζί τους (Χαντ, 2001, σελ. 137-138).

### ***Επιλογικά***

Με βάση όλες τις σκέψεις και τις διαπιστώσεις που έχουν εκτεθεί μέχρι τώρα, δε θα ήταν άτοπο να υποστηρίξουμε ότι οι προοπτικές του ρόλου της Λογοτεχνίας στο Νηπιαγωγείο χρειάζεται να σχετίζονται κυρίως με δραστηριότητες που αφορούν το λογοτεχνικό κείμενο και τις λειτουργίες του. Χωρίς να αναιρείται ή να υποτιμάται η αξία και η δυναμική άλλων δραστηριοτήτων, π.χ. διαθεματικών ή εκείνων που προωθούν, γενικά, την αγάπη για το διάβασμα βιβλίων (Μπρασέρ, 2003), φαίνεται ότι

το νήπιο, το άτομο, κυρίως μέσω της λογοτεχνικής εμπειρίας συνειδητοποιεί τις βαθύτερες ουσίες της ύπαρξής του. Επιπλέον, η ουσία των διαδικασιών που το λογοτεχνικό κείμενο εγκαινιάζει δεν είναι απλώς η αναζήτηση της γνώσης που η κειμενική ακολουθία υποβάλλει αλλά η εμπειρία που αυτή συνιστά και διαμέσου της οποίας ο αναγνώστης/ο αποδέκτης επανερμηνεύει «την παλιά αίσθηση των πραγμάτων», αισθητοποιεί το ρόλο του και ανασυγκροτεί τον κόσμο του, συμμετέχει προσωπικά σε ό,τι τον αφορά, σκέφτεται κριτικά και διερευνά δημιουργικά (Πολίτης, 1996, σελ. 27). Ο αναγνώστης/ακροατής/θεατής βρίσκει νόημα σε ένα λογοτεχνικό κείμενο, όταν μπορεί να συσχετίσει αυτό που διαβάζει/ακούει/βλέπει με γνωστικά σχήματα που έχει ήδη κατακτήσει, όταν είναι σε θέση να βασίσει το κείμενο σε δικές του εμπειρίες, όταν έχει τη δυνατότητα να συνδέσει τις λέξεις του κειμένου με τις δικές του αλλά και ολόκληρο το κείμενο με προηγούμενες αναγνωστικές εμπειρίες. Με άλλα λόγια, όταν "χτίζει" ο ίδιος το νόημα μέσα από την ενεργητική συμμετοχή του στις διαδικασίες του κειμένου (Αναγνωστοπούλου, 2002, σελ. 20-21). Τελικά, η Λογοτεχνία, ως προσωπικό βίωμα ή ως προσωπικά επεξεργασμένο ερέθισμα, είναι μια πολύ σύνθετη εμπειρία, για να την χρησιμοποιούμε (και να την αναλώνουμε) πάντα ως εφαλτήριο επίτευξης γνωστικών στόχων ή ως πεδίο διδακτικών στοχεύσεων. Παράλληλα, βεβαιώνει ο Χ. Τζούλης (2000, σελ. 26), αποτελεί και μια μοναδική ευκαιρία προώθησης της «αισθητικής της αθωότητας που την προσπορίζεται ο καθένας, αναβιώνοντας συγκινησιακές καταστάσεις από την περιοχή της παιδικής ηλικίας», για να μας παροτρύνει στη συνέχεια: «Αυτό το θαύμα και τη μαγεία της τέχνης να διαμορφώνει ατμόσφαιρα ευχαριστιακής ηδονής πρέπει να το προσφέρουμε στα νήπια».

### **Βιβλιογραφικές Αναφορές**

- Αναγνωστοπούλου, Δ. (2002). Λογοτεχνική πρόσληψη στην Προσχολική και Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Αθήνα: Πατάκης.
- Αξελός, Κ. (1985). Προς την πλανητική σκέψη. Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας.
- Appleyard, J.A., S.J. (1991). *Becoming a reader: The experience of fiction from childhood to adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barthes, R. (1988). *Εικόνα-Μουσική-Κείμενο* (μτφρ. Γ. Σπανός). Αθήνα: Πλέθρον.
- Baudry, J.-L. (1990). Ο Φρόιντ και η «λογοτεχνική δημιουργία». Στο Β. Καλλιπολίτης (Επιμ.), *Λογοτεχνία και Ψυχανάλυση* (σσ. 54-90) (μτφρ. Λ. Κασίμη). Αθήνα: Εξάντας.

- Clay, M. (1976). Reading: The patterning of complex behavior. Auckland: Heinemann.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Halliday, M.A.K. (1999). Η γλώσσα και η αναμόρφωση της ανθρώπινης εμπειρίας. (μτφρ. Χ. Λύκου), Γλωσσικός Υπολογιστής, 1(1), 19-32.
- Καρακίτσιος, Α. (2005). Ποίηση στην Προσχολική Εκπαίδευση. Στο Τ. Καλογήρου & Κ. Λαλαγιάννη (Επιμ.), Η Λογοτεχνία στο σχολείο: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (σσ. 53-78). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Καρπόζηλου, Μ. (1994). Το παιδί στην χώρα των βιβλίων: Συμβολή στην μελέτη των παιδικών αναγνωσμάτων. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Ά. (2008). Λογοτεχνική ανάγνωση και σχολείο. Στο Δ. Πολίτης (Επιμ.), Λογοτεχνικό Βιβλίο και Σχολείο (σσ. 13-22). Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (2004). Το θαυμαστό ταξίδι: Μελέτες για την Παιδική Λογοτεχνία. Αθήνα: Πατάκης.
- Μπρασέρ, Φ. (2003). 1001 δραστηριότητες, για να αγαπήσω το βιβλίο: Δηγούμαι, ανακαλύπτω, παίζω, δημιουργώ (μτφρ. Ε. Γεροκόστα). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Manetti, S. (2013). Cultivating the love for reading: Reality and perspectives. Στο Α. Κατσίκη-Γκίβαλου & Δ. Πολίτης (Επιμ.), Καλλιεργώντας τη Φιλαναγνωσία: Πραγματικότητες και προοπτικές (σσ. 454-456). Αθήνα: Διάδραση.
- Πάτσιου, Β. (2001). Η Παιδική Λογοτεχνία στο Νηπιαγωγείο: Στερεότυπα και αποκλίσεις. Στο Δ. Αναγνωστοπούλου, Τ. Καλογήρου & Β. Πάτσιου, Λογοτεχνικά βιβλία στην Προσχολική Αγωγή (σσ. 79-85). Αθήνα: Εκδόσεις της Σχολής Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου.
- Πολίτης, Δ. (1996). Ο ρόλος του αναγνώστη και η "Συναλλακτική" Θεωρία της L.M. Rosenblatt. Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας, 11, 21-33.
- Τζούλης, Χ. (2000). Μυθο-λογία και Προσχολική Αγωγή. Γιάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Temple, C. A., Martinez, M., Yokota, J., & Freeman, E. B. (2006). *Children's books in children's hands: An introduction to their literature*. Boston: Pearson Allyn and Bacon.

ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών-Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Τόμ. Α', Β'. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Φρόντ, Σ. (1994). *Ψυχανάλυση και Λογοτεχνία: Μελέτες* (μτφρ. Λ. Αναγνώστου). Αθήνα: Επίκουρος.

Χαντ, Π. (2001). *Κριτική, Θεωρία και Παιδική Λογοτεχνία* (μτφρ. Ε. Σακελλαριάδου & Μ. Κανατσούλη). Αθήνα: Πατάκης.