

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό στην Πρώτη Παιδική Ηλικία»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΑΝΘΟΛΟΓΙΟΥ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΓΙΑ ΤΟ  
ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ. Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ.

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΦΟΙΤΗΤΗ/ΡΙΑΣ

ΒΑΣΙΛΟΠΟΥΛΟΥ ΣΟΦΙΑ

ΒΟΛΟΣ 2011

1<sup>ος</sup>/η Επιβλέπων/ουσα: ΤΣΙΛΙΜΕΝΗ ΤΑΣΟΥΛΑ ΕΠΙΚΟΥΡΟΣ ΚΑΘ.

2<sup>ος</sup>/η Επιβλέπων/ουσα: ΜΙΧΑΛΟΠΟΥΛΟΥ ΚΑΤΕΡΙΝΑ ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ ΚΑΘ.

Αξιολογητής: .....

Βαθμός	
Ολογράφως	



## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Η ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας μου δίνει την ευκαιρία να ευχαριστήσω όλους εκείνους τους ανθρώπους που με στήριξαν στην προσπάθειά μου αυτή.

Πρώτα-πρώτα θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την καθηγήτριά μου κ. Τ. Τσιλιμένη, Επίκουρο Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, η οποία, ως πρώτη επιβλέπουσα με στήριξε σε κάθε δύσκολη στιγμή, με βοήθησε και με καθοδήγησε με τις αναμφίβολα πολλές γνώσεις της, αφιερώνοντάς μου μεγάλο μέρος του πολύτιμου χρόνου της.

Επίσης, ένα θερμό ευχαριστώ οφείλω και στη δεύτερη επιβλέπουσά μου, την κ. Κ. Μιχαλοπούλου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του ίδιου Τμήματος του ίδιου Πανεπιστημίου, διότι παράλληλα με τις εύστοχες παρατηρήσεις και υποδείξεις της είχε πάντα ένα καλό λόγο να μου πει, κάνοντας έτσι την προσπάθειά μου λίγο πιο εύκολη.

Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω όχι μόνο τις ευχαριστίες μου, αλλά και την ευγνωμοσύνη μου στην οικογένειά μου, το σύζυγό μου Σπύρο και τους γιούς μου Γιώργο και Αλέξη, διότι χωρίς τη δική τους βοήθεια και ηθική συμπαράσταση η ολοκλήρωση του παρόντος πονήματος θα ήταν ανέφικτη.

## **ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ**

Περίληψη

Abstract

Εισαγωγή

### **ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

#### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο : ΠΑΙΔΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ: ΕΝΝΟΙΑ ΚΑΙ ΑΞΙΑ ΤΗΣ**

- 1.1. Παιδική Λογοτεχνία: εννοιολογική οριοθέτηση και βασικά χαρακτηριστικά της.
- 1.2. Τα είδη της Παιδικής Λογοτεχνίας
- 1.3. Σύντομη ιστορική εξέλιξη της Παιδικής Λογοτεχνίας.
- 1.4. Παιδαγωγικά οφέλη της Παιδικής Λογοτεχνίας
- 1.5. Η συμβολή της Παιδικής Λογοτεχνίας στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του νηπίου.

#### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο: ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

- 2.1. Όψεις της ιστορικής θεώρησης της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας στην ελληνική εκπαίδευση- Έμφαση στην προσχολική αγωγή
- 2.2. Σκοποί της Λογοτεχνίας στα Α.Π. του νηπιαγωγείου-Έμφαση στα δύο τελευταία
- 2.3. Διδακτικά μέσα της Λογοτεχνίας στο νηπιαγωγείο σύμφωνα με το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα.
- 2.4. Μεθόδευση της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας στο νηπιαγωγείο σύμφωνα με το ισχύον Α.Π.

#### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο: ΛΟΓΟΣ- ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΟΤΗΤΑ**

- 3.1. Γραμματισμός και πολυγραμματισμός
- 3.2. Η έννοια της πολυτροπικότητας
- 3.3. Γραμματισμός και πολυτροπικότητα
- 3.4. Βασικά στοιχεία ενός πολυτροπικού λογοτεχνικού κειμένου

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο : ΛΟΓΟΣ-ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΙΔΕΟΛΟΓΙΑ**

- 4.1. Ιδεολογία: Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου
- 4.2.Μορφές/ είδη της ιδεολογίας
- 4.3. Λειτουργίες της ιδεολογίας
- 4.4.Μηχανισμοί ιδεολογίας
  - 4.4.1.Σχολικό σύστημα-εκπαίδευση
  - 4.4.2.Γλώσσα
- 4.5. Λογοτεχνικό κείμενο και ιδεολογία

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο: ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΚΑΙ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

- 5.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου "σχολικά εγχειρίδιο"
- 5.2. Ιδιάζοντα χαρακτηριστικά ενός σχολικού εγχειριδίου
- 5.3. Λειτουργίες των σχολικών εγχειριδίων
- 5.4. Έρευνα για τα σχολικά εγχειρίδια
- 5.5. Αξιολόγηση σχολικών εγχειριδίων- Βασικά κριτήρια.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο: ΤΟ ΑΝΘΟΛΟΓΙΟ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΩΣ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ.**

- 6.1. Ο ρόλος μιας Ανθολογίας ως μέσο διδασκαλίας στην προσχολική εκπαίδευση
- 6.2. Το Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων στο νηπιαγωγείο.
  - 6.2.1. Το Ανθολόγιο του 1996
  - 6.2.2. Το Ανθολόγιο του 2001
- 6.3. Συγκριτική θεώρηση των δύο Ανθολογίων

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7ο : ΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ**

- 7.1. Επισκόπηση ερευνών σχετικά με την αξιολόγηση των Ανθολογίων του Νηπιαγωγείου
- 7.2. Σημασία της έρευνας και διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος.
- 7.3. Ερευνητικά ερωτήματα.

## **ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ**

1.1. Ερευνητικές μέθοδοι ανάλυσης κειμένων

1.1.1.Ανάλυση περιεχομένου

(α) Ποσοτική ανάλυση περιεχομένου

(β) Ποιοτική ανάλυση περιεχομένου

1.1.2. Κριτική ανάλυση λόγου.

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο: ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ**

2.1 Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της ποσοτικής ανάλυσης περιεχομένου

2.2. Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου.

2.3. Καθορισμός της ερευνητικής μεθόδου.

2.4.Ανάλυση εικονογράφησης.

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο: ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

3.1. Ερευνητική διαδικασία

3.2. Καθορισμός του δείγματος

3.3. Κατεύθυνση της ανάλυσης

3.4. Κατηγοριοποίηση των Κειμένων του Ανθολογίου.

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο : ΑΝΑΛΥΣΗ/ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΑΝΘΟΛΟΓΙΟΥ ΤΟΥ 2001.**

4.1. Αξιολόγηση των μεθοδολογικών διαστάσεων του Ανθολογίου

4.2.Αξιολόγηση της δομής του Ανθολογίου

4.3. Αξιολόγηση των τεχνικών χαρακτηριστικών του Ανθολογίου

4.4.Ανάλυση των κειμένων του Ανθολογίου

4.4.1. Ανάλυση των κειμένων με βάση τις μορφικές κατηγορίες

4.4.2.Ανάλυση των κειμένων με βάση τις θεματικές κατηγορίες

4.5. Ανάλυση εικονογράφησης του Ανθολογίου.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΑΝΘΟΛΟΓΙΟΥ**

5.1.Συζήτηση αποτελεσμάτων των τεχνικών χαρακτηριστικών του Ανθολογίου και της ανάλυσης των κειμένων του.

5.2. Συζήτηση αποτελεσμάτων της ανάλυσης εικονογράφησης.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο : ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ**

6.1.Παρουσίαση των αποτελεσμάτων των ερωτηματολογίων

6.2. Συζήτηση των αποτελεσμάτων των ερωτηματολογίων.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7ο: Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΑΝΘΟΛΟΓΙΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ**

7.1.Προτάσεις για τη Διδασκαλία μέσα στην τάξη.

7.2. Προτάσεις για τη χρήση του Ανθολογίου στα πλαίσια της οικογένειας.

## **ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΕΠΙΛΟΓΟΣ**

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η θετική επίδραση της Παιδικής Λογοτεχνίας στην ανάπτυξη του συνόλου της προσωπικότητας του αναπτυσσόμενου ατόμου αποτελεί γεγονός αναμφισβήτητο. Μάλιστα, όσο μικρότερη η ηλικία του παιδιού τόσο μεγαλύτερη η επίδραση. Υπό αυτό το πρίσμα, η ύπαρξη της Παιδικής Λογοτεχνίας στο Νηπιαγωγείο θεωρείται ως κάτι το αυτονόητο. Ο επίσημος διάυλος μέσω του οποίου το παιδί του Νηπιαγωγείου έρχεται σε επαφή με τη λογοτεχνική παραγωγή για παιδιά, στο σχολικό πάντα πλαίσιο, είναι το «Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων για το Νηπιαγωγείο». Το βιβλίο αυτό συνιστά ένα είδος 'σχολικού εγχειριδίου Λογοτεχνίας' για τη συγκεκριμένη σχολική βαθμίδα. Το πιο πρόσφατο «Ανθολόγιο» εκδόθηκε και τέθηκε σε εφαρμογή πριν μια δεκαετία, το 2001, και έκτοτε δεν έχει ανανεωθεί. Η ανάλυση και ο τρόπος χρήσης αυτού του «Ανθολογίου» συνιστά το αντικείμενο του παρόντος πονήματος. Πιο συγκεκριμένα, ο σκοπός της ερευνητικής μας προσπάθειας είναι διττός: (α) η διερεύνηση των θεμάτων και των αξιών που υπάρχουν στα κείμενα του «Ανθολογίου» και (β) η διερεύνηση της άποψης των εν ενεργεία νηπιαγωγών για το «Ανθολόγιο» και της συχνότητας και τον τρόπο χρήσης του στην καθημερινή μαθησιακή διαδικασία. Προς επίτευξη του πρώτου σκοπού χρησιμοποιήσαμε τον συνδυασμό της ποσοτικής-ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου και της κριτικής ανάλυσης του λόγου και προς επίτευξη του δεύτερου το ερωτηματολόγιο, το οποίο εφαρμόστηκε σε ένα δείγμα 30 εν ενεργεία νηπιαγωγών. Βασικά συμπεράσματα της έρευνάς μας ήταν ότι (α) το «Ανθολόγιο» τόσο από άποψη εμφάνισης όσο και από άποψη περιεχομένου δεν συνάδει με τα πορίσματα της σύγχρονης ψυχοπαιδαγωγικής και δεν αναπαριστά, στα κείμενά του τις σύγχρονες συνθήκες ζωής και (β) το «Ανθολόγιο» δεν αποτελεί βασικό παιδαγωγικό εργαλείο για τις νηπιαγωγούς του δείγματός μας, αφού δεν το χρησιμοποιούν συχνά κατά τη διάρκεια της καθημερινής διδακτικής πράξης.



## ABSTRACT

The positive effect of Child Literature on the development of the whole personality of the developing person is an indisputable fact. Indeed, the smaller the child's age the greater the effect. In this light, the existence of Child Literature in Kindergarten is regarded as something obvious. The official channel through which the Kindergarten children are in contact with the literary production for children, always in a school context, is the "Anthology of Literary Texts in Kindergarten. This book constitutes a kind of 'Literature Textbook' for the specific school level. The most recent Anthology was published and implemented a decade ago, in 2001, and since then it has never been renewed. The analysis and use of this Anthology is the subject of our study. More specifically, our research purpose is twofold: (a) to investigate the issues and values that exist in the texts of the "Anthology" and (b) to investigate the opinion that kindergarten teachers hold for the "Anthology" and the frequency and the way with which they use it in the everyday learning process. To reach the first goal we used a combination of quantitative –qualitative content analysis and discourse critical analysis of the texts of the Anthology and to reach the second goal we used a questionnaire which was applied to a sample of 30 active Kindergarten teachers. Key-findings of our research were that (a) the "Anthology" in terms both of appearance and content is not consistent with the findings of modern Psycho pedagogic science and it doesn't represent the contemporary way of living and (b) the "Anthology" is not a pedagogic tool for the kindergarten teachers of our sample since they don't use it frequently during the everyday educational practice.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εισαγωγή της Λογοτεχνίας στη προσχολική εκπαίδευση αποτελεί γεγονός ευοίωνο και οπωσδήποτε σημαντικό, που αφενός μεν χαροποιεί, και αφετέρου προβληματίζει όσους αναλαμβάνουν την υλοποίησή της. Χαροποιεί, μεν, λόγω της δυνατότητας ικανοποίησης της ανάγκης για αισθητική και καλλιτεχνική διαπαιδαγώγηση των παιδιών, αλλά και προβληματίζει λόγω της δυσκολίας του εγχειρήματος. Δεν πρόκειται, ωστόσο, για δυσκολία ποιοτική, μια και το λογοτεχνικό κείμενο απευθύνεται σε όλες τις ηλικίες, αλλά για δυσκολία που αφορά την προσβασιμότητά του. Η διαπίστωση αυτή απαιτεί προσεκτική επιλογή των πρωτότυπων κειμένων και ιδιαίτερη φροντίδα στην αξιοποίηση των μεταφράσεων, των διασκευών, των ελεύθερων αποδόσεων.

Επίσημο σχολικό εγχειρίδιο Λογοτεχνίας στο Νηπιαγωγείο σήμερα αποτελεί το «Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων για το Νηπιαγωγείο, που εκδόθηκε από τον ΟΕΔΒ με πρωτοβουλία του ΥΠΕΠΘ για πρώτη φορά το 1996 και επανεκδόθηκε το 2001 με ελάχιστες αλλαγές. Έκτοτε χρησιμοποιείται अपαράλλαχτο μέχρι σήμερα ενώ έχει αλλάξει και το Αναλυτικό Πρόγραμμα για το Νηπιαγωγείο και τα σχολικά εγχειρίδια των περισσότερων γνωστικών αντικειμένων των υπολοίπων εκπαιδευτικών βαθμίδων προκειμένου να συμβαδίζουν με τις νέες εξελίξεις στο χώρο.

Το Ανθολόγιο γενικά συνιστά μια ιδιότυπη κατηγορία βιβλίου, από τη στιγμή που τελικοί αποδέκτες του είναι τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές (Τσιλιμένη Τ. 2007) και οι παιδαγωγικοί του στόχοι είναι παρά πολύ σημαντικοί, μεταξύ των οποίων, προεξάρχει η σωστή προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων από τα παιδιά, ώστε αυτά να ωφεληθούν στο μέγιστο από την επίδραση της Λογοτεχνίας στην προσωπικότητά τους. Τα λογοτεχνικά κείμενα συμβάλλουν στην ανάπτυξη του συνόλου των πτυχών της προσωπικότητάς τους-φαντασία, νόηση, συναίσθημα, κλπ. (Τσιλιμένη Τ. 2007- Νάσαινας Σπ. 2001- Κατσίκη-Γκίβαλλου Ά. 1999,2005- Οικονομίδης Β.Δ. 2004-Αναγνωστόπουλος Β.Δ. 1987α- Γκλιάου Ν.2002).

Τα λογοτεχνικά κείμενα όμως, εκτός των άλλων χαρακτηριστικών τους, διακρίνονται από μια έντονη ιδεολογική διάσταση και έχουν τη δυνατότητα να μεταδίδουν έμμεσα και αποτελεσματικά ποικίλα μηνύματα στον αποδέκτη τους (Κανατσούλη Μ. 2000- Ανθολόγιο 2001) αναλόγως της θεματογραφίας τους, των συγγραφέων τους, τη δεδομένη στιγμή συγγραφής τους κλπ.

Υπό το πρίσμα όλων των ανωτέρων παραδοχών, αναλήφθηκε η παρούσα προσπάθεια διερεύνησης δύο βασικών ερωτημάτων: (α) εάν κατά πόσο και πως το Ανθολόγιο του 2001 χρησιμοποιείται σήμερα από τις εν ενεργεία εκπαιδευτικούς της προσχολικής εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της καθημερινής διδακτικής πράξης και (β) ποιο είναι το είδος των αξιών που προβάλλονται στα παιδιά μέσα από τη θεματογραφία των κειμένων του;.

Προς επίτευξη του σκοπού αυτού, αφενός αναλύθηκαν τα κείμενα του Ανθολογίου και αφετέρου εξετάστηκαν, με τη μέθοδο συμπλήρωσης ερωτηματολογίου, οι σχετικές απόψεις ενός δεδομένου δείγματος νηπιαγωγών.

## ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο : ΠΑΙΔΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ: ΕΝΝΟΙΑ ΚΑΙ ΑΞΙΑ ΤΗΣ

#### 1.1. Παιδική Λογοτεχνία: εννοιολογική οριοθέτηση και βασικά χαρακτηριστικά της.

Η λογοτεχνία σε όποια ηλικία και αν απευθύνεται συνιστά ένα σημαντικό αισθητικό και μορφωτικό αγαθό, το οποίο βοηθά τον άνθρωπο να έρθει σε επαφή με την ομορφιά των φιλολογικών έργων. Ένας από τους επιμέρους κλάδους της Λογοτεχνίας είναι και η Παιδική Λογοτεχνία ή ακριβέστερα για κάποιους (Νάσαινας Σπ.2001- Παπαντωνάκης Γ. 2011- Πάτσιου Β. 1987) Λογοτεχνία για Παιδιά.

Η ως άνω διττή ονομασία του υπό εξέταση αντικειμένου είναι ενδεικτικό στοιχείο της πλουραλιστικότητας των απόψεων που υπάρχουν για αυτό, γεγονός που καθιστά δυσχερή εργασία και τον σαφή εννοιολογικό προσδιορισμό του. Είναι γεγονός ότι έχουν καταβληθεί κατά καιρούς αρκετές σημαντικές προσπάθειες εκφοράς ενός ορισμού για την Παιδική Λογοτεχνία (Κανατσούλη Μ. 2002- Πολίτης Δ. 2010- Παπαντωνάκης Γ. 2011- Δελώνης Α. 1990- Βαλάση Ζ. 2001- Αναγνωστόπουλος Β.Δ. 1987β- Γιάκος Δ.1993- Εσκαρπί Ντ.1995- Καρακίτσιος Α. 2002- Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου Λ. 1990- Παπανικολάου Ρ.& Τσιλιμένη Τ. 1998- Ζερβού Α. 1999) λαμβάνοντας υπόψη τα δεδομένα χαρακτηριστικά της παιδικής ηλικίας.

Ο Γ. Παπαντωνάκης (2011) προβαίνει σε μια ενδιαφέρουσα επισκόπηση των κατά καιρούς δοθέντων ορισμών για την Παιδική Λογοτεχνία. Έτσι, για παράδειγμα, αναφέρει ότι σύμφωνα με τον R.J.Lukens (1995) το στοιχείο που διαφοροποιεί τη Λογοτεχνία για Ενηλίκους από την αντίστοιχη για παιδιά είναι ο βαθμός και όχι το είδος, διότι και « τα παιδιά διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τις εμπειρίες και όχι ως προς τη μορφή» (Παπαντωνάκης Γ. 2011:3)- η διάκριση επομένως δε συνιστά «ειδολογική διαφορά» αλλά «διαφοροποίηση βαθμού» (Πολίτης Δ. 2010:14). Ως εκ τούτου η Παιδική Λογοτεχνία είναι εκείνη η λογοτεχνία που απευθύνεται στα παιδιά προσφέρει σε αυτά την ίδια απόλαυση που προσφέρει και η Γενική Λογοτεχνία στους ενηλίκους, αλλά αναφέρεται σε πιο περιορισμένες ιδέες με πιο απλή διατύπωση, με αμεσότητα και κυριολεκτικό λόγο. Για τον P.Hunt, η Λογοτεχνία για Παιδιά είναι εκείνη που διακρίνεται για την αυθορμησία της, τις συγκεκριμένες έννοιες, την έλλειψη αφηρημένης σκέψης, κλπ. (Παπαντωνάκης Γ. 2011), ενώ ο M.McDowell θεωρεί ως παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο εκείνο που διαθέτει συντομία, έντονα διαλογικό στοιχείο, δράση και οι πρωταγωνιστές είναι συχνότερα παιδιά

(Παπαντωνάκης Γ.2011). Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και ο P.Nodelman, ο οποίος θεωρεί ως Παιδική Λογοτεχνία εκείνη την κειμενική παραγωγή που διακρίνεται από απλότητα, ζωντανή δράση, είναι συντονισμένη προς τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα της παιδικής ηλικίας, φανταστικούς χαρακτήρες και έχει αισιοδοξία (Παπαντωνάκης Γ. 2011).

Στο σημείο αυτό εγείρεται ένας σημαντικός προβληματισμός ως προς το εάν είναι αρκετά αυτά τα χαρακτηριστικά για να ορίσουν τι είναι το παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο, από τη στιγμή που υπάρχουν και πολλά είδη παιδικών βιβλίων που κάθε άλλο ως ανήκοντα στην Παιδική Λογοτεχνία μπορούν να θεωρηθούν, παρόλο που διαθέτουν αρκετά από τα ως άνω χαρακτηριστικά, όπως δράση, αμεσότητα, διάλογο κλπ. Επομένως, στα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά θα πρέπει να προστεθεί και ένα ακόμη, εκείνο της αισθητικής αξίας.

Υπό το πρίσμα αυτό, θα μπορούσαμε πλέον να υιοθετήσουμε ένα πιο περιεκτικό και ακριβή ορισμό για την Παιδική Λογοτεχνία, σύμφωνα με τον οποίο, υπό τον όρο Παιδική Λογοτεχνία ή Λογοτεχνία για παιδιά εννοούμε «το σύνολο των αισθητικά καταξιωμένων κειμένων που είναι σε θέση να συμβάλλουν στην ψυχαγωγία των παιδιών και στην πνευματική τους καλλιέργεια, δηλαδή στην ανάπτυξη της ικανότητας για αντίληψη της ομορφιάς, στην ωρίμανση της προσωπικότητας και στη διαμόρφωση ελεύθερης συνείδησης» (Γιάκος Δ.1993:7- Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου Α. 1990:14- Κατσίκη-Γκίβαλου Ά. 1995:15) και τα οποία γράφονται από ώριμους ανθρώπους και απευθύνονται στα παιδιά (Αναγνωστόπουλος Β.Δ.1982).

Σήμερα, η Παιδική Λογοτεχνία συνιστά αυτόνομο κλάδο της Λογοτεχνίας, διατηρώντας όμως άμεση σχέση με τη Λογοτεχνία για ενήλικες (Κατσίκη-Γκίβαλου Α., 1994,1997- Τσιλιμένη Τ., 2010).

## **1.2. Τα είδη της Παιδικής Λογοτεχνίας.**

Η Παιδική Λογοτεχνία περιλαμβάνει αρκετά είδη (Μπαχτίν Μ. 2000), με συγκεκριμένη θεματολογία το καθένα. Τα σημαντικότερα, λαμβάνοντας υπόψη τη φύση και το προς εξέταση υλικό της παρούσης εργασίας είναι τα ακόλουθα:

(α) Παιδική ποίηση: Ως ποίηση μπορούμε να ορίσουμε, σύμφωνα με τον Johnson, την τέχνη εκείνη «που ενώνει την ευχαρίστηση με την αλήθεια, καλώντας σε βοήθεια τη λογική» (αναφορά στο Παπανικολάου Ρ. & Τσιλιμένη Τ. 1998:70). Η παιδική ποίηση αποτελεί την «πρώτη πνευματική τροφή του παιδιού» (Γκλιάου-

Χριστοδούλου Ν. 2001:141) και έχει τις ρίζες της στα πρώτα ταχταρίσματα και νανουρίσματα που οι υπεύθυνες για την ανατροφή ενός παιδιού συνέθεταν, από την πρώτη στιγμή που ο άνθρωπος έκανε την εμφάνισή του στη γη. Στην Ελλάδα η παιδική ποίηση ως κλάδος της Παιδικής Λογοτεχνίας κάνει την εμφάνισή της από τον 19<sup>ο</sup> αιώνα και μετά, για να αναπτυχθεί πολύ κατά τη μεταπολεμική περίοδο (Αναγνωστόπουλος Β.Δ.1982, 1987α, 1987β). Η θεματολογία της την εποχή αυτή, σύμφωνα με μια έρευνα των Β.Δ. Αναγνωστόπουλου & Α. Δελώνη (1987), αφορούσε τη φύση (30,56%), το παιδί (18,43%), διάφορα κοινωνικά θέματα (14,43%), το θρησκευτικό βίωμα (10,36%). Σήμερα η θεματολογία της έχει διευρυνθεί πολύ (Γκλιάου-Χριστοδούλου Ν. 2001- Αναγνωστόπουλος Β.Δ. 1987 –Σακελλαρίου Χ. 1984) για να συμπεριλάβει θέματα σχετικά με το μύθο, τη θρησκεία και την πατρίδα, το παιδί τόσο «ως αυτόνομη ύπαρξη» όσο και μέσα σε οικεία περιβάλλοντα, όπως η κοινωνία και το σχολείο (Γκλιάου-Χριστοδούλου Ν.2001:141), το φυσικό κόσμο, το φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον, την ειρήνη και την αγάπη τόσο μεταξύ των ανθρώπων όσο και μεταξύ των λαών, αλλά και τα «λίμερικς» (Γκλιάου-Χριστοδούλου Ν. 2001:141)- σουρεαλιστικού χαρακτήρα ποιήματα που παντρεύουν το πιθανό με το απίθανο και το λογικό με το παράλογο (Γκλιάου-Χριστοδούλου Ν. 2001:142). Η χρησιμότητα της παιδικής ποίησης είναι σημαντικότερη, καθώς θεωρείται, από παιδαγωγούς και λογοτέχνες ως ένα από τα σημαντικότερα μέσα αισθητικής και γλωσσικής καλλιέργειας του παιδιού (Γκλιάου- Χριστοδούλου Ν.2001- Χορτιάτη Θ. 1998- Τίγκα Τ. 1988). Όμως το ποίημα για παιδιά δεν καλλιεργείται όσο θα έπρεπε από τη σημερινή πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Έρευνα των Παρθενίου Γ. & Καρακίτσιος Α.(1996) κατέχει την τρίτη θέση στα αναγνώσματα που το παιδί συναντά στα σχολικά εγχειρίδια και τα Ανθολόγια- την πρώτη θέση κατέχουν τα παραμύθια και τη δεύτερη οι μικρές ιστορίες (αναφορά στο Γκλιάου-Χριστοδούλου Ν. 2001), με το επιχείρημα ότι τα παιδιά αρέσκονται περισσότερο στις πεζές και λιγότερο στις έμμετρες δημιουργίες. Πειραματική έρευνα όμως της Τ. Τσιλιμένη (Τσιλιμένη Τ. 1990, -Παπανικολάου Ρ & Τσιλιμένη, Τ. 1998) έδειξε ότι η συχνότητα επαφής των παιδιών του νηπιαγωγείου με την ποίηση και η προτίμησή τους σε αυτή συνδέονταν με μια σχέση αναλογίας. Όσο, δηλαδή πιο συχνή και πιο τακτική η επαφή των παιδιών με την ποίηση, τόσο μεγαλύτερη η προτίμησή τους σε αυτή. Σε τέτοιες ηλικίες, όπως η προσχολική και η πρώτη σχολική, τα ποιήματα θα πρέπει να διακρίνονται από απλότητα, σαφήνεια, συντομία και ρυθμικότητα, ενώ ιδιαίτερη γοητεία στο παιδί ασκούν τα ποιήματα με πρωταγωνιστές μικρά παιδιά ή

ζώα και θεματολογία σχετική με τα βιώματά του (Γκκλιάου- Χριστοδούλου Ν. 2001, Ροντάρι Τζ. 2001).

(β) Παιδικό μυθιστόρημα: Το μυθιστόρημα, ως λογοτεχνικό είδος, είναι το «κυκλικό, το σφαιρικό και το συνθετικό εκείνο είδος της πεζογραφίας που αναπαρασταίνει κατά κανόνα ένα συγκεκριμένο είδος ζωής» όπου ο συγγραφέας «...αφηγείται μια νέα ιστορία όχι βιωμένη, αλλά μια ιστορία επινοημένη από τη μυθοπλαστική φαντασία του και όχι αντιγραμμένη από την προσωπική ζωή» (Σαχίνης Απ.1980:20). Το παιδικό μυθιστόρημα, όπως ακριβώς και το μυθιστόρημα για ενήλικες μπορεί να είναι ιστορικό, περιπετειώδες, αστυνομικό κοινωνικό, ηθογραφικό ακόμα και επιστημονικής φαντασίας. Ανάλογη είναι, λοιπόν, και η θεματολογία του, η οποία μπορεί να περιλαμβάνει θέματα που αφορούν τη φύση, άγνωστους προς εξερεύνηση κόσμους, ήθη και έθιμα πόλης και χωριού, συγκεκριμένες ιστορικές συγκυρίες (Κατσίκη-Γκίβαλου Α.2006β) ή ιστορικές και θρησκευτικές προσωπικότητες, τη ζωή των απλών ανθρώπων(Σακελαρίου Χ. 1984) και τέλος το διάστημα (Παπαντωνάκης Γ. 2011). Κατά την περίοδο πριν το 1960, κυριαρχούσαν θέματα που είχαν σχέση με το πατριωτικό και θρησκευτικό συναίσθημα, τη φύση και τα ήθη/έθιμα και το παιδικό μυθιστόρημα είναι κυρίως θρησκευτικού και ιστορικού χαρακτήρα (Αναγνωστόπουλος Β.Δ. 1982, 2009- Ζήκου Ε. & Καψάλης Γ. 2003). Μετά την περίοδο αυτή, τα θέματα διευρύνονται και καλύπτουν όλους τους άλλους τομείς που προαναφέραμε- κοινωνικά θέματα, αστυφιλία, παιδιά στην κοινωνία, πολιτικά θέματα της εποχής και κυρίως θέματα που αφορούν το φυσικό περιβάλλον (Αναγνωστόπουλος Β.Δ. 1982, 2009). Πολύ σημαντικό είναι επίσης και το σύγχρονο μυθιστόρημα, το οποίο πραγματεύεται θέματα όπως τα τεχνολογικά επιτεύγματα, σύγχρονα κοινωνικά θέματα, όπως η βία, η οικολογική καταστροφή, η ψυχολογία του παιδιού της σημερινής εποχής και τα όμοια (Αρβανίτης Ν.Σ. 2004).

(γ) Παιδικό διήγημα: Υπό τον όρο διήγημα εννοούμε μια «πραγματική ή φανταστική ιστορία με αρχή, μέση και τέλος, που το υλικό της συγκεντρώνεται αξονικά γύρω από ένα εξαιρετικό γεγονός (δραματικό ή κωμικό) κατά την εξέλιξη του οποίου σημειώνεται κάποια σύγκρουση ή εσωτερική διαπάλη με σχετικά σύντομη διαδικασία και πλοκή, κορυφώνεται σύντομα επίσης η έντασή του και οδηγείται σύντομα στη λύση του» (Σακελαρίου Χ. 1984: 175). Το παιδικό διήγημα έχει πορεία και θεματολογία παρόμοια με αυτή του παιδικού μυθιστορήματος (Παπαντωνάκης Γ. 2011) και διακρίνεται και αυτό σε είδη- κοινωνικό, θαλασσινό και διηγήματα της Κατοχής (Αναγνωστόπουλος Β.Δ. 1982). Έτσι, το παιδικό διήγημα κατά την προ της

δεκαετίας του 1960 εποχή διακρίνεται για τον διδακτισμό, τη φυσιολατρία, την ηθογραφία και τη θρησκευτικότητα. Από τα χαρακτηριστικά αυτά γίνεται φανερό και θεματολογία του, η οποία περιλαμβάνει θέματα που αφορούν το γνωστό τρίπτυχο «Πατρίς-Θρησκεία – Οικογένεια» και τη φύση (Αναγνωστόπουλος Β.Δ. 1982). Από τη μεταπολίτευση και μετά, όμως, η θεματολογία αλλάζει λόγω της επαφής της Ελλάδας με τα νέα οικονομικά, κοινωνικά και πολιτικά δεδομένα. Έτσι η θεματολογία στρέφεται προς νέα θέματα όπως η μετανάστευση, η ισότητα των δύο φύλων, η ειρήνη των λαών και τα όμοια (Παπαντωνάκης Γ.2011). Δεν είναι λίγες μάλιστα οι φορές που το παιδικό διήγημα ασχολείται με παθογενείς όψεις της κοινωνίας της εποχής και τις καυτηριάζει.

(δ) Λαϊκό παραμύθι: Το είδος αυτό της παιδικής λογοτεχνίας είναι από τα λίγα εκείνα ήδη που η θεματολογία του παραμένει σταθερή στο πέρασμα του χρόνου, αφού διατηρεί «τη μυθική του διάσταση και το βασικό θεματικό του πυρήνα» σταθερό (Αναγνωστόπουλος Β.Δ. 1982:91). Συνηθισμένα θέματα του λαϊκού παραμυθιού είναι οι λάμιες, οι δράκοι, οι αράπηδες, οι γοργόνες, οι νεράιδες, οι στρίγγλες, οι βασιλιάδες, τα βασιλόπουλα και οι όμορφες βασιλοπούλες, τα μαγικά αντικείμενα, οι μεταμορφώσεις κλπ. (Αναγνωστόπουλος Β.Δ. 1982, 2007).

(ε) Σύγχρονο παραμύθι: Το είδος αυτό της Παιδικής Λογοτεχνίας είναι προϊόν της σύγχρονης εποχής και φυσικά η θεματολογία του είναι εξ ολοκλήρου διαφορετική με εκείνη του λαϊκού παραμυθιού. Ως γέννημα θρέμμα της σύγχρονης εποχής δεν έχει καμία σχέση με τον «έντονα μαγικό» κόσμο των λαϊκών παραμυθιών και προτιμά θέματα που είναι «πιο οικεία στα παιδιά... θέματα που το συγκινούν και το προβληματίζουν» (Αναγνωστόπουλος, Β.Δ. 1982), όπως το διάστημα, τα ρομπότ, οι υπερήρωες, η καταστροφή του περιβάλλοντος, η ζωή στις μεγαλουπόλεις, οι εμπειρίες του παιδιού από τη ζωή μέσα στην οικογένεια και το σχολείο, αλλά και η μυθολογία κλπ. Διατηρεί, πάντως, το αίσιο τέλος, όπως και το λαϊκό παραμύθι.

(στ) Μικρές ιστορίες: Ως είδος λόγου οι μικρές ιστορίες κινούνται στον ευρύτερο χώρο της αφηγηματολογίας και το ενδιαφέρον των μελετητών επικεντρώθηκε σε αυτές μόλις τις τελευταίες τρεις δεκαετίες, αν και η γέννησή τους ανάγεται χρονικά στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα (Τσιλιμένη Τ. 2003). Η Τ. Τσιλιμένη (2003) που έχει κάνει μια εκτενή και ενδελεχή μελέτη του θέματος, ορίζει τις μικρές ιστορίες ως «μια περιορισμένου μήκους αφήγηση με απλή πλοκή, λιτότητα ύφους και γλώσσας, που απεικονίζει καθημερινές, ρεαλιστικές σκηνές της ζωής του παιδιού και των ενηλίκων καθώς και πολιτισμικές πανανθρώπινες αξίες» (Τσιλιμένη Τ. 2003:43). Βασικά τους



χαρακτηριστικά είναι η μικρή έκταση και το γεγονός ότι περιγράφουν ρεαλιστικά γεγονότα της καθημερινής ζωής του μικρού αναγνώστη (Τσιλιμένη Τ. 2006). Η θεματογραφία του συγκεκριμένου λογοτεχνικού είδους είναι ευρεία και αναπτύσσεται γύρω από τρεις βασικούς άξονες: την οικογένεια, το σχολείο και τον κοινωνικό περίγυρο. Έτσι θεματικά τους μοτίβα είναι το ζωικό, φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, οι σχέσεις των ανθρώπων στα διάφορα πεδία, τα ενδιαφέροντα του παιδιού, το φυσικό περιβάλλον και τα όμοια, (Τσιλιμένη Τ. 2003).

(ζ) Μύθοι: Το είδος αυτό της παιδικής λογοτεχνίας δεν είναι ενιαίο, αλλά αντίθετα περιλαμβάνει πολλές υποκατηγορίες διηγήσεων. Με τη λέξη «μύθος», εννοούνταν, αρχικά και κυρίως, οι παραδόσεις που οι αρχαίοι πρόγονοί μας είχαν πλάσει για τους θεούς και τους ήρωες τους, αλλά αργότερα ο όρος διευρύνθηκε για να συμπεριλάβει «παροιμιώδεις διηγήσεις» που είχαν ως απώτερο σκοπό «να παραδειγματίσουν ή να διδάξουν» (Αναγνωστόπουλος Β.Δ. 1987β:82). Όπως, ήδη αναφέραμε, οι μύθοι είναι ένα λογοτεχνικό είδος με πολλά παρακλάδια, αναλόγως της θεματικής τους. Ο Β.Δ. Αναγνωστόπουλος παραθέτει τα εξής είδη μύθων: μύθοι ζώων που αφορούν τα ζώα και διακρίνονται επίσης σε διηγήσεις «αιτιολογικές» (που ερμηνεύουν το πώς τα ζώα απέκτησαν τις ιδιότητες που τους αποδίδονται), «ευτράπελες και παιγνιώδεις» (που περιγράφουν διάφορα επεισόδια από τη ζωή των ζώων), «σκωπτικές» (που διακωμωδούν κάποια χαρακτηριστικά των ζώων) και «αλληλολοιοδορίες» (που είναι αιτιολογικές ευτράπελες διηγήσεις με ομιλητές τα ίδια τα ζώα και αναφέρονται στα μειονεκτήματα ή πλεονεκτήματά τους) (Αναγνωστόπουλος Β.Δ. 1987β:82-84). Οι πιο γνωστοί μύθοι με ζώα είναι του Αισώπου, αν και υπάρχουν και άλλοι μυθογράφοι τόσο προγενέστεροι, όσο και μεταγενέστεροι του Αισώπου (Αναγνωστόπουλος Β.Δ. 1987β)

Τα λογοτεχνικά αυτά είδη είναι τα είδη που απαντώνται συχνότερα σε ανθολόγια και σχολικά ανθολόγια, για το λόγο αυτό ασχοληθήκαμε μόνο με αυτά, όσο εκτενώς μας επιτρέπει η φύση της εργασίας αυτής, όπως ήδη τονίσαμε.

### **1.3. Σύντομη Ιστορική Εξέλιξη της Παιδικής Λογοτεχνίας.**

Η Παιδική Λογοτεχνία εμφανίστηκε στα μέσα περίπου του 18ου αιώνα, όταν λόγω του κινήματος του Διαφωτισμού το παιδί ως ύπαρξη έπαψε να θεωρείται μικρογραφία του ενήλικα και δόθηκε έμφαση στην ιδιαιτερότητά του και «σεβασμός» στα «προσδιοριστικά της στοιχεία» (Πολίτης Δ. 2010:12). Αυτή η ανακάλυψη της παιδικής ηλικίας στάθηκε το έναυσμα για διαμόρφωση των πρώτων βιβλίων για παιδιά (Εσκαπί Ντ. 2005). Έκτοτε, διήλθε διάφορα εξελικτικά στάδια για

να λάβει τη μορφή υπό την οποία τη συναντάμε σήμερα. Πιο συγκεκριμένα, μπορούμε, συμβατικά, να διακρίνουμε πέντε περιόδους εξέλιξής της στον ελλαδικό χώρο (Δελώνης Α.1990- Νάσαινας Σπ. 2001- Παπαντωνάκης Γ. 2011).

Η πρώτη περίοδος (1835-1858) θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως το νηπιακό στάδιο της Παιδικής Λογοτεχνίας στην Ελλάδα. Ήδη από το 1830, με την είσοδο του ρομαντισμού στην Ελλάδα και τη σύσταση του νεότερου ελληνικού κράτους, σηματοδοτείται η στροφή από τη Λογοτεχνία για ενήλικες στην Παιδική λογοτεχνία (Κατσίκη-Γκίβαλου Α.1990). Στην ουσία όμως, την εν λόγω χρονική περίοδο η Παιδική Λογοτεχνία είναι απύσχα. Οι λόγοι αυτής της απουσίας είναι κυρίως κοινωνικοί και ιστορικοί, με σημαντικότερο τον μη- υποχρεωτικό χαρακτήρα της ελληνικής εκπαίδευσης της εποχής, γεγονός που οδηγούσε αυτόματα στην έλλειψη της βασικότερης προϋπόθεσης ύπαρξης της Παιδικής Λογοτεχνίας: την ύπαρξη παιδικού αναγνωστικού κοινού. Πράγματι, εφόσον δεν υπήρχαν παιδιά που να τους αρέσει το διάβασμα και να έχουν τη δυνατότητα ανάγνωσης και κατανόησης ενός κειμένου, ήταν αδύνατο να υπήρχε και Παιδική Λογοτεχνία. Το 1834, όμως, η νομοθετική θέσπιση της υποχρεωτικής γενικής εκπαίδευσης θέτει τις βάσεις ύπαρξης του συγκεκριμένου κοινού, εξέλιξη που αρχίζει να κινητοποιεί ορισμένους συγγραφείς προς την κατεύθυνση της συγγραφής βιβλίων για τα παιδιά-αναγνώστες. Βασικό γνώρισμα της περιόδου αυτής, λοιπόν, θα μπορούσε να θεωρηθεί η ανάληψη των πρώτων προσπαθειών για τη «δημιουργία συνείδησης των συγγραφέων» (Παπαντωνάκης Γ.2011). Από τα παραπάνω, αυτονόητο είναι ότι βιβλία για παιδιά δεν υπάρχουν ακόμη και ως εκ τούτου ως παιδικά αναγνώσματα χρησιμοποιούνται λογοτεχνικά κείμενα για ενήλικες που φιλοξενούνται στις σελίδες περιοδικών για παιδιά της εποχής, όπως «Η Διάπλασις των Παίδων», «Η Εφημερίς των Κυριών», «Φιλόστοργος Μήτηρ» κλπ. (Τσιλιμένη Τ. 2003 - Νάσαινας Σπ. 2001- Γιάκος Δ. 1977), κύρια χαρακτηριστικά γνωρίσματα των οποίων είναι ο πατριωτισμός, ο διδακτισμός, ο φορμαλισμός και φυσικά η καθαρεύουσα, εφόσον η μορφολογική και περιεχομενική οργάνωσή τους στηρίζεται στην παιδαγωγική αρχή της εποχής «τέρπειν άμα και διδάσκειν» (Κατσίκη-Γκίβαλου Α.1995:44). Επίσης, πέρα από τα κείμενα αυτά χρησιμοποιούνται και ποιήματα που γράφονται για παιδιά-όπως το «Παίγνια και Ποιήματα Διάφορα» του Η. Τοπαλίδη - βιβλία που ενώ έχουν γραφεί για ενήλικες διαβάζονται και από παιδιά, όπως το έργο του Δ. Βικέλα «Ο Λουκής Λάρας» αλλά και ξένα μυθιστορήματα με ιπποτικό ή ιστορικό χαρακτήρα που

κυκλοφορούν στην Ελλάδα, όπως «Ο Ροβινσών Κρούσος» του Νταφού, «Τα Ταξίδια του Γκιούλιβερ» του Σονιέρη κλπ. (Δελώνης, Ά.1990).

Η δεύτερη περίοδος ξεκινά από τα μέσα του 19ου αιώνα ως τις αρχές περίπου του 20ου αι.(1858-1917). Το 1858 θεωρείται ως το εφαλτήριο της πραγματικής παρουσίας της Παιδικής Λογοτεχνίας στον ελλαδικό χώρο με την έκδοση του πρωτοποριακού για την εποχή του έργου του Λ. Μελά «Γεροστάθης: Οι αναμνήσεις της παιδικής μου ηλικίας» (Παπαντωνάκης Γ, 2011- Κουλούρη Χ., 1999- Παπαγεωργίου Α.2010-Κατσίκη-Γκίβαλου Ά.2006β), το οποίο αν και διακρίνεται από διδακτισμό εν τούτοις είναι από τα πρώτα έργα της ελληνικής Παιδικής Λογοτεχνίας που είναι απαλλαγμένο από τον άκρατο ιδεαλισμό (Νάσαινας Σπ.2011). Παράλληλα με τη σημαντική αυτή εξέλιξη λαμβάνουν, την εποχή αυτή χώρα και άλλες, όπως:

(α) Η ίδρυση του Συλλόγου «Προς Διάδοσιν των Ελληνικών Γραμμάτων» το 1869 με στόχο την προώθηση του παιδικού βιβλίου, ο οποίος καταφέρνει το 1900 να εγκαινιάσει μια σειρά με παιδικά έργα.

(β) Η έκδοση του περιοδικού «Η Διάπλασις των Παίδων», το 1879 από τον Ν. Παπαδόπουλο, το οποίο θα φιλοξενήσει σημαντικά δείγματα της Παιδικής Λογοτεχνίας της εποχής (Πάτσιου Β.1987) ανοίγοντας έτσι ένα ευρύ πεδίο νέων προβληματισμών και οραματισμών σχετικά με το παιδικό βιβλίο.

(γ) Η συγγραφή, το 1884, από τον Βιζυηνό του «Τρομάρα», του πρώτου νεοελληνικού δείγματος παιδικής λογοτεχνίας σε δημοτική γλώσσα (Γιάκος Δ. 1977).

(δ) Η έκδοση, το 1889, της ποιητικής συλλογής του Αλ. Πάλλη με τίτλο «Τραγουδάκια για Παιδάκια» και το 1909 του έργου της Π.Δέλτα «Παραμύθι χωρίς Ονομα».

(ε) Η ίδρυση, το 1910 του «Εκπαιδευτικού Ομίλου» που συμβάλλει τόσο στην έκδοση νέων έργων για παιδιά, όσο και στη μετάφραση παλαιότερων ξένων παιδικών βιβλίων, αλλά και στη δημιουργία βιβλιοθηκών.

Με βάση τα προαναφερθέντα στοιχεία, το βασικό γνώρισμα της εποχής είναι η σαφώς μεγαλύτερη παραγωγή λογοτεχνικών κειμένων αποκλειστικά για παιδιά (Γαβρηλίδου,2010:33), τα οποία από άποψη θεματογραφίας λαμβάνουν υπόψη τις αναγνωστικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του αναγνωστικού κοινού τους (Κατσίκη-Γκίβαλου Ά.1995:45) και από άποψη ύφους και λεκτικού, εγκαταλείπουν σε μεγάλο βαθμό την καθαρεύουσα και τον ρομαντισμό (Κατσίκη-Γκίβαλου Ά. 1999-Νάσαινας Σπ. 2001:25), αλλά όχι και τον διδακτισμό, τον εθνικό φρονηματισμό (Κατσίκη-Γκίβαλου Ά.1995) και την εμμονή στο θρησκευτικό συναίσθημα και τη

φυσιολατρία (Παπαντωνάκης Γ. 2011). Ενδεικτικά έργα της περιόδου, πέρα από τα προαναφερθέντα, είναι τα εξής: «Άσματα και Τραγούδια» του Αγ. Βλάχου, «Παιδικά Τραγούδια» του Γ. Βιζυηνού, «Η Αδερφούλα μου» του Γρ. Ξενόπουλου κλπ. Ως τέλος, της δεύτερης αυτής περιόδου της Παιδικής Λογοτεχνίας θεωρείται το 1917, οπότε λαμβάνει χώρα η νέα εκπαιδευτική μεταρρύθμιση.

Η τρίτη εξελικτική περίοδος της Παιδικής Λογοτεχνίας στην Ελλάδα (1917-1940) οριοθετείται από δύο πολύ σημαντικές εξελίξεις. Η έναρξή της συμπίπτει χρονικά με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και το πέρας της με το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου. Ο προσανατολισμός φαίνεται να είναι ίδιος με εκείνον της προηγούμενης περιόδου, αλλά, τώρα γίνεται φανερή μια διαφορετική οπτική γωνία θέασης του τρόπου με τον οποίο οι συγγραφείς οργανώνουν το υλικό τους. Ενώ, δηλαδή, τα λογοτεχνικά κείμενα της εποχής αυτής εξακολουθούν να χαρακτηρίζονται από μια προσκόλληση στο ελληνικό αξιακό τρίπτυχο «Πατρίς- Θρησκεία- Οικογένεια» και έντονο διδακτισμό, εν τούτοις προέχει η δράση και προβάλλεται και η συμμετοχή του πολίτη στα κοινά (Αναγνωστόπουλος Β.Δ. 1982, 2001). Όμως η σημαντικότερη εξέλιξη της περιόδου είναι η συνειδητοποίηση της χρησιμότητας και αναγκαιότητας της Παιδικής Λογοτεχνίας. Απόρροια αυτού είναι ένας συγγραφικός οίστρος από μεγάλες μορφές των ελληνικών γραμμάτων (Αναγνωστόπουλος Β.Δ. 1982, 1987α, 2003 - Γιάκος Δ. 1993- Νάσαινας Σπ. 2001), όπως ο Γρ. Ξενόπουλος («Μπέμπης ο Αρχιλήσταρχος», «Ένα παιδί με τρεις οικογένειες»), η Πηνελόπη Δέλτα («Για την Πατρίδα», «Η Ζωή του Χριστού», «Ο Μάγκας», «Στα Μυστικά του Βάλτου»), ο Ζαχ. Παπαντωνίου («Τα Ψηλά Βουνά», το πρώτο Αναγνωστικό στη δημοτική που εισήχθηκε στην ελληνική εκπαίδευση), Η Αντιγόνη Μεταξά-Κροντηρά («Τα Βιβλία της Θείας Λένας», «Βιβλία για μεγάλα παιδιά»), ο Στ. Σπεράτζας («Όμορφος κόσμος», «Μικρές φωνές») (Καρπόζηλου Μ. 1997:40, Αναγνωστόπουλος Β.Δ.2003). Την περίοδο αυτή παρατηρείται, επομένως, μια ποιοτική και ποσοτική αύξηση των λογοτεχνικών κειμένων που απευθύνονται αποκλειστικά στα παιδιά αναγνώστες και/ή έχουν για ήρωές τους παιδιά.

Η τέταρτη περίοδος (1940-1974) χαρακτηρίζεται από σημαντικά ιστορικά γεγονότα, όπως ο πόλεμος του 1940, ο εμφύλιος, η στρατιωτική δικτατορία και η πτώση της. Αναμενόμενο είναι, λοιπόν, αυτές οι εξελίξεις και οι συνακόλουθοι πολιτικοί προβληματισμοί να επηρεάσουν τόσο τη θεματογραφία όσο και το ύφος της Παιδικής Λογοτεχνίας της εποχής (Κατσίκη- Γκίβαλου Ά. 2006:78), καθώς οι συγγραφείς, με αφορμή τη βιωμένη πραγματικότητα, καταβάλλουν προσπάθειες,

μέσα από τα έργα τους, να την ανασυνθέσουν μέσα όμως από τις προσωπικές τους απόψεις (Κανατσούλη Μ. 1997, 2000- Αναγνωστόπουλος Β.Δ. 1982, 2009). Παράλληλα με τις ιστορικές αυτές και κοινωνικές ανακατατάξεις λαμβάνει χώρα στην αρχή της περιόδου η νέα εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και κάνουν την εμφάνισή τους οι νέες ψυχοπαιδαγωγικές αντιλήψεις, που συνιστούν το θεωρητικό υπόβαθρο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Αποτέλεσμα όλων των παραπάνω είναι η ύπαρξη σημαντικών εξελίξεων και στο χώρο της Παιδικής Λογοτεχνίας (Νάσαινας Σπ.20001:34) που συνίσταται κυρίως στη διεύρυνση της θεματογραφίας και στον τρόπο επεξεργασίας της. Έτσι, συγγραφείς όπως η Άλκη Ζέη, η Ζ. Σαρή, η Μ. Κλιάφα, η Λ. Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου κλπ. (Κατσίκη-Γκίβαλου Ά.2006), ασχολούνται με θέματα όπως η αστυφιλία, η εκβιομηχάνιση, ο ξενόφερτος τρόπος ζωής και τις επιδράσεις τους στον άνθρωπο της εποχής. Πέραν τούτου, όμως, τη συγκεκριμένη περίοδο υπάρχουν δύο ακόμη σημαντικές, για τη δόμηση της νεότερης Παιδικής Λογοτεχνίας, εξελίξεις. Η πρώτη είναι η ίδρυση της «Γυναικείας Λογοτεχνικής Συντροφιάς», ενώ η δεύτερη είναι η ίδρυση του «Κύκλου του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου», που συμβάλλουν, αφενός μεν, στην προώθηση του παιδικού βιβλίου, αφετέρου δε στην αυτονόμηση της Λογοτεχνίας για παιδιά από εκείνη για ενήλικες (Τσιλιμένη Τ. 2003 - Παπαντωνάκης 2011- Αναγνωστόπουλος Β.Δ. 1982, 1987β, 2003). Τέλος, την περίοδο αυτή γίνονται και ορισμένες μεταφράσεις ξένων λογοτεχνικών έργων για παιδιά, αλλά και προσπάθειες διασκευής έργων κλασικών της αρχαιότητας, όπως για παράδειγμα, Όμηρος, Αίσωπος κλπ., ώστε να γίνονται κατανοητά και αγαπητά από τα παιδιά.

Η πέμπτη και τελευταία περίοδος εξέλιξης της ελληνικής Παιδικής Λογοτεχνίας εκτείνεται χρονικά από το 1974 μέχρι σήμερα και στο πλαίσιο της λαμβάνουν χώρα ιστορικά, πολιτικά και πολιτισμικά γεγονότα που σημαδεύουν «το ήθος, το ύφος και τη φυσιογνωμία» της εποχής, αλλά και τη λογοτεχνική παραγωγή της, με προεξάρχοντα την πτώση της δικτατορίας, το Πολυτεχνείο, τη μεταπολίτευση. Μάλιστα, η περίοδος της μεταπολίτευσης είναι τόσο σημαντική για τη Παιδική Λογοτεχνία (Τσιλιμένη Τ. 2003) ώστε θεωρήθηκε ο «χρυσός αιώνας» της (Αναγνωστόπουλος 1982:11, 1991- Σβορώνου 2010) ή «η πιο ευτυχής περιόδός της» (Αναγνωστόπουλος 1991), αφού αναγνωρίζεται σε μεγάλο βαθμό η σπουδαιότητα της παιδικής ηλικίας, υπό το πρίσμα των ψυχοπαιδαγωγικών πορισμάτων της εποχής και τη διενέργεια σχετικών επιστημονικών συνεδρίων, δημιουργούνται, με ιδιωτική ή δημοτική πρωτοβουλία, ακόμη περισσότερες βιβλιοθήκες και υφίσταται μια

εκρηκτική αύξηση εκδόσεων (Αναγνωστόπουλος Β.Δ. 1982, 2003). Έτσι, κατά τη δεκαετία του 1970 και μετά λαμβάνουν χώρα οι εξής εξελίξεις (Αναγνωστόπουλος Β.Δ.1982, 1987β, 2001, 2003- Τσιλιμένη Τ. 2003- Παπαντωνάκης Γ.2001):

(α) Σύγκληση, με πρωτοβουλία του «Κύκλου του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου», στην Ελλάδα το 1976 (28/9-2/10) του 15ο Διεθνούς Συνεδρίου για το Παιδικό και Νεανικό Βιβλίο.

(β) Υποψηφιότητα Ελλήνων συγγραφέων για ένταξη στο «Διεθνές Βραβείο Άντερσεν»-το αντίστοιχο του Βραβείου Νόμπελ στον τομέα της Λογοτεχνίας για Ενήλικες.

(γ) Συγγραφή, κατόπιν προκήρυξης της Ακαδημίας Αθηνών, από τον Δημ. Γιάκο, το 1976, της «Ιστορίας της Παιδικής Λογοτεχνίας», που συνιστά την πρώτη σοβαρή απόπειρα χρονολογικής καταγραφής, μετά σημαντικών κριτικών παρατηρήσεων, όλων των σχετικών στοιχείων από τον 19ο αιώνα και μετά. Λίγα χρόνια αργότερα, το 1982, και ο Χ. Σακελλαρίου θα συγγράψει και αυτός τη δική του «Ιστορία Παιδικής Λογοτεχνίας», με τη διαφορά ότι το επίκεντρο του ενδιαφέροντος του δεν θα είναι μόνο η ελληνική Παιδική Λογοτεχνία αλλά και η Παγκόσμια.

(δ) Έκδοση περιοδικών, όπως «Η Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας» και «Διαδρομές» στο χώρο της Παιδικής Λογοτεχνίας, με αντικείμενο τη θεωρητική μελέτη του χώρου.

(ε) Εμφάνιση των πρώτων μελετών που αφορούν την Παιδική Λογοτεχνία (Τσιλιμένη Τ. 2003-Αναγνωστόπουλος Β.Δ. 1983-Δελώνης Α.1990). Σημαντική είναι η προσφορά της «Γυναικείας Λογοτεχνικής Συντροφιάς» με την προκήρυξη σχετικού διαγωνισμού προς την κατεύθυνση αυτή (Παπαντωνάκης Γ.2011).

Όλα τα παραπάνω, δείχνουν την αναγνώριση της αξίας της Παιδικής Λογοτεχνίας και του γεγονότος της λογοτεχνικής ανάγνωσης εκ μέρους των παιδιών. Η θεματογραφία των κειμένων της λογοτεχνικής παραγωγής της εποχής, λόγω των δεδομένων ιστορικοκοινωνικών, πολιτισμικών και οικονομικών συνθηκών, διευρύνεται για να συμπεριλάβει θέματα όπως ο πόλεμος και η ειρήνη, οι αρνητικές πτυχές της κοινωνικής ζωής (Κατσίκη-Γκίβαλου Α.1990) αλλά και η οικολογία, φέρνοντας έτσι την Παιδική Λογοτεχνία πιο κοντά στα ενδιαφέροντα του παιδιού της εποχής. Η δεκαετία του 1980-1990, δε διαφέρει σημαντικά ως προς τη γενική τάση της εποχής, από τις προηγούμενες δεκαετίες, ενώ το σημαντικότερο στοιχείο της είναι η αυτονόμηση της Παιδικής από τη Γενική Λογοτεχνία, η επίσημη διδασκαλία της, από το 1986, (Τσιλιμένη Τ.2003) στα Παιδαγωγικά Τμήματα- Δημοτικής

Εκπαίδευσης και Νηπιαγωγών- των Ελληνικών Πανεπιστημίων (Κατσίκη- Γκίβαλου Α. 2008- Τσιλιμένη Τ.2003) και η εξέτασή της ως βασικού μαθήματος στο πλαίσιο των εξετάσεων του ΑΣΕΠ στα τέλη της δεκαετίας του 1990 (Ζαγκότας Β.2011). Σήμερα, η Παιδική Λογοτεχνία έχει αναγνωρισθεί πλέον ως αυτόνομος επιστημονικός κλάδος της ελληνικής Λογοτεχνίας και η παραγωγή λογοτεχνικών κειμένων για παιδιά έχει βελτιωθεί τόσο με ποιοτικούς όσο και με ποσοτικούς όρους (Τσιλιμένη Τ.2010), διαμορφώνοντας μια συνθετότερη και γι αυτό πιο ενδιαφέρουσα φυσιογνωμία.

Όμως, παρόλα αυτά στο σχολικό πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν θεωρείται διακριτό γνωστικό αντικείμενο με ξεχωριστή θέση στο Αναλυτικό και Ωρολόγιο Πρόγραμμα, όπως συμβαίνει με όλα τα υπόλοιπα μαθήματα, με αποτέλεσμα να θεωρείται «η μεγάλη απουσία από το δημοτικό σχολείο» (Κατσίκη- Γκίβαλου Α. 2008α:66). Αλλά και στις υπόλοιπες βαθμίδες του εκπαιδευτικού μας συστήματος, που είναι μόνιμα προσανατολισμένο προς τις θετικές επιστήμες και την τεχνολογία, κατέχει μια μάλλον «έκκεντρη» και «περιφερειακή» θέση (Αποστολίδου Β. και συν. 2002:1, Κατσίκη-Γκίβαλου Α.2008α, 2008β, ) .

Από όλα όσα έχουν προαναφερθεί, οδηγούμαστε σε δύο σημαντικές διαπιστώσεις. Η πρώτη είναι ότι οι τάσεις που επικρατούν στην Παιδική Λογοτεχνία σε κάθε εποχή είναι διαφορετικές και, άμεσα συναρτημένες από τα κοινωνικής, ιστορικής και πολιτισμικής φύσεως τεκταινόμενα, ενώ η δεύτερη ότι η εξέλιξη της Παιδικής Λογοτεχνίας μπορεί να χαρακτηριστεί ως ομαλά και γραμμικά εξελισσόμενη (Βασιλούδη Β.2010). Έτσι, πριν το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, στα λογοτεχνικά κείμενα για παιδιά επικρατεί ο διδακτισμός, ο εθνικο-θρησκευτικός φρονηματισμός (Ζερβού Α.2006), ο συντηρητισμός στη θεματογραφία, την έκφραση και την επιλογή του τρόπου δόμησης και παρουσίασης των χαρακτήρων, ο ιδεαλισμός και ο ρομαντισμός ως προφανείς επιρροές της Νέας Αθηναϊκής Σχολής (Γ. Δροσίνης Ι. Πολέμης, Γ. Βιζυηνός κλπ.) που διαδραματίζει κυρίαρχο ρόλο στα λογοτεχνικά τεκταινόμενα την εποχή 1821-1880 (Αναγνωστόπουλος Β.Δ. 1982- Παπαντωνάκης Γ.2011). Αντίθετα, στη μεταπολεμική περίοδο η ταυτότητα της Παιδικής Λογοτεχνίας μεταβάλλεται και εμφανίζει καινά χαρακτηριστικά όπως η ελληνοποίηση –μέσω των διαγωνισμών της «Γυναικείας Λογοτεχνικής Συντροφιάς»- ο ρεαλισμός και κάποια ίχνη πολιτικοποίησης, ενώ από άποψη έκφρασης παρατηρείται λιτότητα μέσω των (Αναγνωστόπουλος Β.Δ.2003). Θεωρούμε σημαντικό

δε, τελειώνοντας, να υπογραμμίσουμε ότι παρόμοια είναι η εξέλιξη και στην Παγκόσμια Λογοτεχνία (Βασιλούδη Β. 2010).

#### **1.4. Παιδαγωγικά οφέλη της Παιδικής Λογοτεχνίας.**

Η παιδαγωγική αξία της Παιδικής Λογοτεχνίας είναι μεγάλη και τα οφέλη που το παιδί αποκομίζει από την επαφή του με αυτή πολλαπλά (Κατσίκη-Γκίβαλου Ά. 2007- Κουτσούκη Μ. 2002- Παπαντωνάκης 2011:36- Χαραλαμπίδης Γ. 1988), αφού έχει τη δύναμη να αφυπνίζει, να ευαισθητοποιεί, να ψυχαγωγεί, να κοινωνικοποιεί αλλά και να διευρύνει τους ορίζοντες του αναπτυσσόμενου ατόμου (Αργυροπούλου Χ.2009:8). Η λογοτεχνία με το βιωματικό της περιεχόμενο ενισχύει τη συνειδητή αντίληψη του εγώ και ταυτόχρονα οριοθετεί την ανθρώπινη ζωή. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η φιλολογία είναι επιστήμη και η λογοτεχνία είναι ζωή. Το βιβλίο μπορεί να αφυπνίσει μια σειρά από ζωντανά ενδιαφέροντα με την υποβλητική δύναμη των λέξεων, των εικόνων, των ιδεών, των αξιών και των γεγονότων που τείνουν να ενεργοποιήσουν την ψυχοκινητική δραστηριότητα του παιδιού και να το οδηγήσουν στον κόσμο των γνώσεων και των αξιών (Παπιάς Αθ. 1990:35).

Εν πρώτοις, τα λογοτεχνικά έργα για παιδιά προκαλούν τέρψη στα παιδιά μέσω της αισθητικής απόλαυσης του κειμένου-ούτως ή άλλως ας μην ξεχνάμε ότι αυτός είναι και ο βασικότερος σκοπός τους. Μέσα από την ανάγνωση ενός λογοτεχνικού κειμένου το παιδί-αναγνώστης έρχεται σε επαφή με διάφορες όψεις της πραγματικότητας, και συνεπακόλουθα με αντίστοιχες βιωματικές ή συγκινησιακές καταστάσεις. Κατ' αυτό τον τρόπο εγείρεται το ενδιαφέρον του και υποβοηθείται στην πορεία του προς μια διαφορετική θέαση της πραγματικότητας.

Η εν λόγω πραγματικότητα, όμως, δεν παύει να έχει ως επίκεντρο τον άνθρωπο και τα προβλήματα που τον απασχολούν στην καθημερινή του ζωή. Αυτά ακριβώς τα ζητήματα αποτελούν και τη θεματογραφία της Παιδικής Λογοτεχνίας. Έτσι, το παιδί ερχόμενο σε επαφή με μια ποικιλία λογοτεχνικών κειμένων, συναντά τον άνθρωπο κάθε ηλικίας σε καταστάσεις ευτυχίας ή δυστυχίας, άγχους ή ηρεμίας, χαράς ή λύπης, ψυχικής ανάτασης ή αδιεξόδου, υπό την επίδραση διαφόρων βιολογικών, κοινωνικών και οικονομικών παραγόντων (Αλβανούδη Ζ. και συν.1998, Παπαντωνάκης Γ.2011). Αποτέλεσμα της βίωσης αυτών των εμπειριών είναι να προβληματιστεί το αναπτυσσόμενο άτομο σχετικά με τη ζωή και να οδηγηθεί σε μια πορεία αυτογνωσίας, ενώ παράλληλα ψυχαγωγείται και μεταμορφώνεται σε έναν ενεργό αναγνώστη (Γκλιάου Ν.2002- Οικονομίδου Σ.2010).



Στο πλαίσιο της παραπάνω διαδικασίας είναι φυσικό το παιδί να έρχεται σε επαφή, με τρόπο έμμεσο και γι αυτό ίσως περισσότερο αποτελεσματικό (Eliot,1983, Κατσίκη-Γκίβαλου Ά. 1995- Οικονομίδου Σ. 2000) με «ιδεολογικά σχήματα» και ηθικές αξίες (Παπαγεωργίου Α. 2006:1), στάσεις, γνώσεις και μορφές συμπεριφοράς (Καρπόζηλου Μ.1994). Κατ' αυτό τον τρόπο, η Παιδική Λογοτεχνία δημιουργεί πρότυπα θετικά η αρνητικά (Οικονομίδης Β.Δ. 2004α,) με τα οποία το παιδί, αναλόγως των βιωμένων εμπειριών του, αλλά και του κοινωνικομορφωτικού του περιβάλλοντος ταυτίζεται ή όχι μαζί τους. Έτσι, η Παιδική Λογοτεχνία έχει τη δυνατότητα βαθμιαίας διαμόρφωσης ηθικών και αισθητικών κριτηρίων (Παπαντωνάκης Γ. 2011) αλλά και τη δυνατότητα «κοινωνικής κατασκευής της εμπειρίας» (Κανατσούλη Μ. 2001:35). Συμβάλλει με άλλα λόγια στη δόμηση, όχι ενός φυσικά δοσμένου, αλλά κοινωνικά κατασκευασμένου, αξιακού συστήματος, το οποίο χρησιμοποιείται από το ίδιο το παιδί ως πρίσμα θέασης του περιβάλλοντα κόσμου του. Η ιδεολογική αυτή διάσταση των λογοτεχνικών κειμένων τους προσδίδουν μια ιδιαίτερη δύναμη και αξία διότι το είδος των κειμένων με τα οποία το αναπτυσσόμενο άτομο θα έρθει σε επαφή θα αποτελέσουν ένα βασικό παράγοντα διαμόρφωσης του χαρακτήρα του και του, εκ μέρους του, τρόπου αντίληψης του κοινωνικού και προσωπικού γίγνεσθαι.

Σύμφωνα με τον Έρνστ Κασσίρερ (Ernst Cassirer) παιδευτική αξία της Τέχνης σημαίνει ότι «το καλλιτεχνικό φαινόμενο δεν είναι μια μορφή της εμπειρίας, αλλά μια πρωτοφανής εμπειρία της μορφής» (Cassirer Er.1994) και πιστεύουμε ότι η Παιδική Λογοτεχνία είναι μια μορφή τέχνης για την οποία σαφώς ισχύει, με βάση ό,τι έχει αναφερθεί ως τώρα, ο ισχυρισμός αυτός.

### **1.5. Η συμβολή της Παιδικής Λογοτεχνίας στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού.**

Η σύγχρονη, σχετική με το θέμα μας, βιβλιογραφία καταδεικνύει τη θετική επίδραση που ασκούν τα λογοτεχνικά κείμενα για παιδιά στην ανάπτυξη του συνόλου των τομέων της προσωπικότητας του σημερινού νηπίου (Bakhtin M. 1980, - Stephens J. 1992- Κανατσούλη Μ.2000- Αποστολίδου Β. 1999- Παπαγεωργίου Α.2006- Κατσίκη-Γκίβαλου Ά.1993- Παπανικολάου Ρ. & Τσιλιμένη Τ.1998):

(α) Η Παιδική Λογοτεχνία επιδρά θετικά στην ανάπτυξη της φαντασίας του νηπίου (Παπαντωνάκης Γ.2011- Παπανικολάου Ρ.& Τσιλιμένη Τ. 1998), αφού χάρη σε αυτή το παιδί της προσχολικής ηλικίας έρχεται σε επαφή με κόσμους μακρινούς

και φανταστικούς, του μέλλοντος ή του παρελθόντος, στους οποίους δεν θα είχε πρόσβαση με άλλο τρόπο (Αλβανούδη Ζ. και συν. 1998- Σπίνκ Τζ. 1998), έχει την εμπειρία ενός τρόπου ζωής πιο δομημένου από εκείνου που επικρατεί στην καθημερινή του πραγματικότητα, λαμβάνοντας έτσι ερεθίσματα για επίτευξη ενός ανώτερου προτύπου ζωής, ενώ ταυτόχρονα γίνεται αποδέκτης διαφόρων προβλημάτων και επιθυμιών άλλων προσώπων, σαν σε προσομοιωτή.

(β) Η Παιδική Λογοτεχνία επιδρά θετικά στην καλλιέργεια και ανάπτυξη του γλωσσικού αισθητηρίου του νηπίου (Παπαγεωργίου Α. 2006- Αναγνωστόπουλος Β.Δ. 1987α,1987β,1999,2002,2003- Τσιλιμένη Τ. 2006), αφού μέσω των κειμένων της, το παιδί προσχολικής ηλικίας έρχεται σε επαφή με έναν σωστά δομημένο λόγο (Οικονομίδης Β.Δ. 2003) εφοδιάζεται με μια πλούσια και γεμάτη ποικιλότητα προφορική γλώσσα (Χαραλαμπίδης Α. 1988), ενώ παράλληλα του δίνεται η ευκαιρία να τη χρησιμοποιεί σε διάφορα πλαίσια παραγωγής λόγου επιτυγχάνοντας ένα ποιοτικότερο επίπεδο επικοινωνίας στο παρόν και καλύτερες αναγνωστικές επιδόσεις στο μέλλον (Αναγνωστόπουλος Β.Δ. 1987α,1987β-Οικονομίδης Β.Δ. 2003)

(γ) Η Παιδική Λογοτεχνία επιδρά θετικά στην πνευματική ανάπτυξη του νηπίου, καθώς η επαφή του με τα κατάλληλα για την ηλικία του λογοτεχνικά κείμενα συμβάλλει στην υποβοήθηση της ανάπτυξης της αντιληπτικής του ικανότητάς, της ικανότητάς του για λογικούς συλλογισμούς και επίλυσης προβλημάτων. Πράγματι, το λογοτεχνικό κείμενο στο νηπιαγωγείο, με την πολυτροπικότητά του (Οικονομίδου Σ. 2010), μπορεί να μιλήσει στο παιδί με χιλιάδες διαφορετικούς τρόπους - με την εικόνα, τις λέξεις, το τρόπο διάταξης των λέξεων, τη μορφοποίηση, τον τίτλο, τη σελιδοποίηση κλπ. Έτσι, το παιδί γίνεται ένας ενεργητικός αναγνώστης, ένας εξερευνητής του κειμένου, που μαθαίνει να το παρατηρεί, να το αφοουγκράζεται, να προβαίνει σε υποθέσεις, συγκρίσεις, κατηγοριοποιήσεις και φυσικά να αναπτύσσει την κριτική του σκέψη (Οικονομίδου Σ. 2010) αποκωδικοποιώντας το -μόνο τότε ολοκληρώνεται ένα κείμενο (Αλβανούδη Ζ. και συν. 1998).

(δ) Η Παιδική Λογοτεχνία επιδρά θετικά στα συναισθήματα που τα παιδιά αναπτύσσουν για τον εαυτό τους για τα κίνητρα και τις αξίες τους. Το παιδί προσχολικής ηλικίας βρίσκεται σε ένα κομβικό σημείο της ανάπτυξής του, αν λάβει κανείς υπόψη του τις βασικές παραδοχές της σύγχρονης ψυχοπαιδαγωγικής, σύμφωνα με τις οποίες το παιδί ως την ηλικία των πέντε χρόνων έχει σχεδόν διαμορφώσει το 70% του συνόλου της προσωπικότητάς του (Κουτσοβάνου Ε. 2005). Σε αυτό το πολύ βασικό στάδιο της ανάπτυξής του, το παιδί αναπτύσσει, εκτός των άλλων, την

αυτοεκτίμηση, την αυτο-εικόνα του και το αξιακό του σύστημα και η Παιδική Λογοτεχνία, στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου, μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη όλων αυτών αν της δοθεί η ευκαιρία: αν το παιδί έχει το δικαίωμα εκλογής ενός λογοτεχνικού κειμένου από τις πολλές επιλογές που του προσφέρει ο/η νηπιαγωγός, αν ενθαρρύνεται σε μια υπεύθυνη επιλογή βιβλίων, αν συμμετέχει σε κατάλληλα σχεδιασμένες δραστηριότητες μετά την ανάγνωση ενός παιδικού λογοτεχνικού βιβλίου που θα το βοηθήσουν να βρει απαντήσεις μέσα από το ίδιο το κείμενο. Άρα, βασικό ρόλο δεν παίζει μόνο το ίδιο το κείμενο, αλλά και ο τρόπος που θα αξιοποιηθεί αυτό στη σχολική δραστηριότητα (Μιχαλοπούλου Κ. 2006α). Το λογοτεχνικό κείμενο βοηθά συναισθηματικά το παιδί και σε ένα δεύτερο επίπεδο, καθώς του δίνει τη δυνατότητα αφενός μεν να παρατηρεί με ασφάλεια τις συγκινήσεις του, αφετέρου δε να αποτραβηχτεί από αυτές αυτόματα, με το κλείσιμο του βιβλίου όποια στιγμή το επιθυμεί ή το χρειάζεται (Αλβανούδη Ζ. και συν.,1998)

(ε)Η Παιδική Λογοτεχνία επιδρά θετικά στην κοινωνική και ηθική ανάπτυξη του νηπίου, δηλαδή στην ικανότητά του να αναπτύσσει επιτυχείς κοινωνικές σχέσεις στο πλαίσιο μιας οργανωμένης κοινωνίας. Στον τομέα αυτό η ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων για παιδιά έχει πολλά να προσφέρει, καθώς μέσα από τη μυθοπλασία μπορούν να κατανοούν τα συναισθήματα του όποιου άλλου και την οπτική γωνία θέασης των πραγμάτων που εκείνος υιοθετεί (Αναγνωστοπούλου Δ. 2010).

Καταλήγοντας, μπορούμε, με βάση τα παραπάνω, να ισχυριστούμε ότι η ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων «...αναπτύσσει αισθητικά το παιδί, απελευθερώνει και καλλιεργεί τη φαντασία του, του μεταδίδει αξίες πανανθρώπινες, το βοηθά να επικοινωνεί με τους άλλους. Ακόμα, το εισάγει αβίαστα στα γεγονότα της ζωής, στο κοινωνικό και φυσικό κόσμο που το περιβάλλει. Επιτυγχάνεται έτσι μια ισόρροπη καλλιέργεια των ψυχικών του δυνάμεων που μεταμορφώνουν την προσωπικότητά του» (Παπανικολάου Ρ. & Τσιλιμένη Τ. 1998:20). Με άλλα λόγια, μπορεί να συμβάλει στην «κοινωνικοσυναισθηματική, ηθική, γλωσσική και νοητική ανάπτυξη του νηπίου», όπως αναφέρεται και στα οικεία ΔΕΠΠΣ του ΥΠΕΠΘ-Π.Ι.(1991).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο: ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

### 2.1. Όψεις της ιστορικής θεώρησης της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας στην εκπαίδευση- Έμφαση στη προσχολική ηλικία.

Μια κριτική θεώρηση της πορείας που ακολούθησε η διδασκαλία της λογοτεχνίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι δυνατό να καταδείξει το γεγονός ότι αυτή είναι μακρόχρονη, πλήρης παλινδρομήσεων και χαρακτηρίζεται από ποικίλες διδακτικές μεθοδολογίες (Τόγιας Ι. 1988). Μία από τις βασικές αιτίες του φαινομένου αυτού είναι η ίδια η φύση του λογοτεχνικού κειμένου ως μορφωτικό αγαθό. Πράγματι, ένα λογοτεχνικό κείμενο έχει, όπως ήδη έχουμε τονίσει, μια σαφή ιδεολογική διάσταση, από τη στιγμή που ο/η συγγραφέας του ζει σε μια δεδομένη κοινωνία και έχει ήδη κάποιες συγκεκριμένες αξίες, στάσεις και συμπεριφορές ως προς αυτή, έχει μια αυθύπαρκτη πολιτιστική και ηθική αξία που το κάνει αξιολογικά να βρίσκεται μακράν και πέραν των όποιων πληροφοριών ή γνώσεων αυτό περιέχει και τέλος έχει μια «αδιαπραγμάτευτη υποκειμενική αξία» (Καρακίτσιος Α. 2009:1). Ένα λογοτεχνικό κείμενο έχει ακόμα «ανατρεπτικό χαρακτήρα» (Καρακίτσιος Α.2009:2) και θέτει σε αμφισβήτηση τα πάντα. Βρίσκεται μακριά από τον κονφορμισμό και τη ρεαλιστική λογική.

Τα στοιχεία αυτά που συνιστούν την ομορφιά και την πρόκληση σε ένα λογοτεχνικό κείμενο, προκαλούν δυσκολίες όταν το κείμενο αυτό γίνεται αντικείμενο διδασκαλίας εντός ενός δεδομένου εκπαιδευτικού συστήματος (Ζερβού Α.2006) βασικός σκοπός του οποίου είναι «η μετάδοση» και η «αναπαραγωγή» της κυρίαρχης γνώσης, κουλτούρας, ιδεολογίας, αξιακής τυπολογίας (Φραγκουδάκη Α. 1985-Καρακίτσιος Α. 2009:2). Στην περίπτωση αυτή καταδεικνύεται ότι το λογοτεχνικό κείμενο είναι ανεπίδεκτο των διδακτικού χαρακτήρα συμβάσεων που εφαρμόζονται στα λοιπά γνωστικά αντικείμενα και έρχεται σε πλήρη αντίθεση με τις «πάγιες αξιακές λογικές του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος» (Καρακίτσιος Α. 2009:1), καθώς ευνοεί ιδιαίτερος την αποκλίνουσα και τη δημιουργική σκέψη.

Για το λόγο αυτό, η λογοτεχνία, από την πρώτη στιγμή της εισόδου της στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ως αντικείμενο διδασκαλίας, αφενός μεν ήταν, έως πρόσφατα, σφιχτά και ασφυκτικά εναγκαλισμένη με τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, χρησιμοποιούμενη ιδιαίτερα για τη διδασκαλία των γραμματικών φαινομένων (Παμουκτσόγλου Α. 2004:34), αφετέρου δε χρησιμοποιούνταν για φρονηματιστικούς και ηθικοπλαστικούς σκοπούς (Ζερβού Α.1999- Χοντολίδου Β.

1999- Μηλιώνης Χ. 1989- Παγανός Γ. 1989- Αναγνωστόπουλος Β.Δ. 2001) με επιλογή του κατάλληλου γι αυτό το σκοπό corpus κειμένων (Apple Μ.2008-Καρακίτσιος Α. 2009- Νούτσος Χ.1998). Από το σύνολο δηλαδή της λογοτεχνικής παραγωγής επιλέγονταν εκείνες οι λειτουργίες που ήταν πιο κοντά στη φιλοσοφία του επίσημου εκπαιδευτικού φορέα και της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής και που συνέβαλλαν περισσότερο στην εκπλήρωση των σκοπών τους (Ζερβού Α.2006) όπως φαίνεται από τη μελέτη των σχετικών με την Ελληνική Εκπαίδευση Νομοσχεδίων και Προεδρικών Διαταγμάτων.

Από τη μελέτη των εν λόγω κειμένων εξάγεται και μια ακόμη πολύ σημαντική διαπίστωση: η ύπαρξη πολλών, ποικίλων και συχνά ασαφών διδακτικών στόχων του μαθήματος της Λογοτεχνίας στο σχολείο, από την πρώτη στιγμή της επίσημης εισαγωγής της στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ως σήμερα. Είναι αλήθεια ότι κατά την εξελικτική της πορεία η στοχοθεσία του μαθήματος της Λογοτεχνίας στην ελληνική εκπαίδευση έχει προσανατολιστεί προς τρεις κατευθύνσεις κυρίως (α) τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών, (β)τη μετάδοση εθνικών και ηθικών αξιών και (γ) την ανάπτυξη δεξιοτήτων που θα οδηγήσουν το παιδί στη συγγραφή λογοτεχνικών έργων (Καρακίτσιος Α. 2009). Αναλόγως των κοινωνικοιστορικών, πολιτικών και πολιτιστικών συνθηκών της εποχής προτάσσονταν κάποιες από τις ως άνω κατευθύνσεις ή και όλες. Το βασικό όμως γεγονός ήταν ότι το μάθημα της Λογοτεχνίας, στο σύνολο των εκπαιδευτικών βαθμίδων που εφαρμόζονταν, χρησιμοποιούνταν για την επίτευξη καθαρά χρησιμοθηρικών στόχων.

Σήμερα, η διδασκαλία του μαθήματος της Λογοτεχνίας έχει εισέλθει σε μια πορεία απομάκρυνσης από τους ως άνω χρησιμοθηρικού χαρακτήρα διδακτικούς στόχους και κατεύθυνσης προς μια φιλολογική ανάγνωση και ερμηνεία του λογοτεχνικού κειμένου. Η αλλαγή αυτή γίνεται φανερή και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του 1999 όπου αναφέρεται ότι κρίνεται σκόπιμη η αποσύνδεση της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος από τη Λογοτεχνία με το σκεπτικό ότι η Λογοτεχνία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο σε γενικότερη αισθητική αγωγή του ατόμου.(ΥΠΕΠΘ-ΠΙ.1999). Η σύγχρονη τάση της διδασκαλίας του μαθήματος της Λογοτεχνίας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι όχι τόσο να γίνουν οι μαθητές καλοί συγγραφείς, αλλά καλοί ενεργητικοί αναγνώστες, που θα αρέσκονται στην ανάγνωση αισθητικά καταξιωμένων λογοτεχνικών κειμένων, θα είναι ευαίσθητοι ως προς αυτά και θα κατανοούν τις βασικές ιδέες τους και τα βαθύτερα νοήματά τους.

Στην προσχολική εκπαίδευση τώρα, η Λογοτεχνία είχε εξ αρχής μια διαφορετική θέση και αποτελούσε αντικείμενο διαφορετικής προσέγγισης σε σχέση με τη αντίστοιχη προσέγγιση της στο Δημοτικό και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση που είδαμε ανωτέρω. Η αιτία αυτής της διαφορετικής εκκίνησης ήταν το γεγονός ότι η προσχολική εκπαίδευση αφορά σε παιδιά ηλικίας 4-6 χρόνων και σε αυτές τις ηλικίες η επαφή με κάποια κείμενα λογοτεχνικής παραγωγής όπως ποιήματα, παραμύθια, νανουρίσματα κλπ., θεωρείται όχι μόνο ως κάτι το αυτονόητο αλλά και απαραίτητο. Η Λογοτεχνία, λοιπόν, θεωρήθηκε ότι ως μορφωτικό αγαθό «ταιριάζει» περισσότερο στην εκπαιδευτική ατμόσφαιρα του νηπιαγωγείου και για το λόγο αυτό εισήχθη ομοφώνως σε αυτό, για πρώτη φορά το 1962 (Καρακίτσιος Α. 2009).

Παρά, όμως, τη διαφορετική αφηρησιά της Λογοτεχνίας στο νηπιαγωγείο σε σχέση με το Δημοτικό και το Γυμνάσιο, η πορεία του μαθήματος και η στοχοθεσία τους είναι κοινή. Έτσι, από το 1962 ως το 1984, περίπου, η χρήση της Λογοτεχνίας στο Νηπιαγωγείο συστήνονταν ως μέσο για την «καλλιέργεια της μητρικής γλώσσας» (1962) και «καλλιέργειας της αγωγής του λόγου» (1980) (αναφορά στο Καρακίτσιος Α.2009:3). Ο σφιχτός εναγκαλισμός Λογοτεχνίας και γλωσσικής διδασκαλίας προς επίτευξη καθαρά χρησιμοθηρικών στόχων είναι ορατός και στην προσχολική εκπαίδευση. Με το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1984 όμως, αρχίζει να διαφαίνεται ένας άνεμος αλλαγής της υφιστάμενης ως άνω κατάστασης καθώς σε αυτό αναφέρεται ότι προτεραιότητα αποτελεί τώρα η συστηματική επαφή των νηπίων με τον έντεχνο λόγο όχι με σκοπό την καλύτερη εκμάθηση της μητρικής γλώσσας, αλλά χάριν και μόνο του αισθητικού αποτελέσματος που θα προκύψει από αυτή την επαφή: «εξαιρετική θέση ανάμεσα στις ποικίλες δραστηριότητες του Νηπιαγωγείου πρέπει να έχουν και οι δραστηριότητες κατά τις οποίες τα νήπια έρχονται για πρώτη φορά σε συστηματικότερη επαφή με τα κείμενα του έντεχνου λόγου. Η νηπιαγωγός επιλέγει ποιήματα και πεζά και καλεί τα νήπια να τ' ακούσουν» (ΥΠΕΠΘ1984). Το Α.Π. του 1989 κινείται στην ίδια φιλοσοφία, αλλά προχωρά και ένα βήμα παραπέρα, καθώς προτείνει την ενθάρρυνση των νηπίων να προσπαθήσουν να δημιουργήσουν ιστορίες, ποιήματα και παραμύθια (Γκανά και συν.2000)

Στα τέλη του 20ου αιώνα, η αποσύνδεση της Λογοτεχνίας από τη γλωσσική διδασκαλία και την ωφελμιστικού χαρακτήρα στοχοθεσία, φαίνεται ξεκάθαρα καθώς στο Βιβλίο της Νηπιαγωγού του 1995 προβλέπεται ότι «ο πρωταρχικός σκοπός της Λογοτεχνίας στο Νηπιαγωγείο είναι να χαρίσει στο νήπιο ψυχαγωγία και ευχαρίστηση» (ΥΠΕΠΘ 1995).

Από τις αρχές του 21ου αιώνα και ως σήμερα το νέο στοιχείο της ‘διδασκαλίας’ της Λογοτεχνίας στο νηπιαγωγείο είναι η «διαθεματικότητα», η σύνδεσή της, δηλαδή, με τους υπόλοιπους τομείς γνώσης (ΦΕΚ 1376-B/18-10-2001) και η «διαπολιτισμικότητα» (Κανατσούλη Μ. 2002:121). Υπό το πρίμα αυτό, στο νηπιαγωγείο, σήμερα, η Λογοτεχνία ‘διατρέχει’ το σύνολο του Προγράμματος Σπουδών συνδεδεμένη άμεσα με τη Μελέτη Περιβάλλοντος και τη Θεατρική Παιδεία Έκφραση και Δημιουργία (Παμουκτσόγλου Άν. 2004) αλλά και έμμεσα με τα μαθηματικά, τις επιστήμες κλπ. Η θεματολογία της δε συνίσταται σε «παραστάσεις, ιδέες, μύθους και βιώματα του υπαρκτού και του φανταστικού» (Παμουκτσόγλου Άν. 2004: 37).

Από τα προαναφερθέντα, καθίσταται φανερό ότι ενώ η διδακτική προσέγγιση της Λογοτεχνίας στο πλαίσιο της προσχολικής αγωγής είχε αρχικά κοινή αφετηρία με εκείνη του Δημοτικού και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης- φορμαλισμός, εξάρτηση από τη γλωσσική διδασκαλία, ηθικισμός, κλπ.- εν συνεχεία αποκλίνει διεπόμενη από μια στοχοθεσία προσανατολισμένη στην αισθητική απόλαυση του παιδιού (Αναγνωστόπουλος Β.Δ. 1987) και την ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητάς του (Καρακίτσιος Α. 2009), αλλά και στην εξοικείωση του με το βιβλίο (Τάφα Ε.2001).

## **2.2. Οι Σκοποί της Λογοτεχνίας στα Αναλυτικά Προγράμματα του Νηπιαγωγείου- Έμφαση στα δύο τελευταία.**

Η θέση της Παιδικής Λογοτεχνίας στο Νηπιαγωγείο είναι όπως ήδη έχει επισημανθεί, ιδιαίτερα σημαντική, ιδιαίτερα αν συνυπολογίσουμε και το γεγονός ότι η αναγνωστική συμπεριφορά ενός ατόμου αναπτύσσεται στα πρώτα έξι χρόνια της ζωής του (Κουτσουβάνου Ε. 2005- Τσιλιμένη Τ. 2006- Καλλέργης 1995). Επίσης, χάρη στη Λογοτεχνία, το νήπιο έχει τη δυνατότητα να συνθέσει σημαντικά για τη ζωή του μηνύματα, τα οποία δεν είναι στατικά και παγιωμένα, αλλά μεταβάλλονται, καθώς μεγαλώνοντας το παιδί προσθέτει και νέα λογοτεχνικά βιβλία στο αναγνωστικό του ρεπερτόριο (Κανατσούλη Μ. 2001) υποστηριζόμενα από ένα περιβάλλον όπου το κυρίαρχο στοιχείο είναι ο έντεχνος λόγος (Τάφα Ε. 2001- Τσιλιμένη Τ. 2006).

Τόσο η σημασία που αποδίδεται στη Λογοτεχνία όσο και ο ρόλος της στο πλαίσιο της προσχολικής αγωγής, αποτυπώνεται με τον καλύτερο τρόπο στα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και στα Α.Π.Σ. του νηπιαγωγείου όπου εμπεριέχεται η φιλοσοφία, η

στοχοθεσία και οι αρχές της διδακτικής της Λογοτεχνίας (Αργυροπούλου Χ. και συν. 2009).

Η εν λόγω στοχοθεσία στα εκάστοτε Α.Π. του Νηπιαγωγείου από το 1962 ως σήμερα δεν είναι ίδια σε όλες τις εποχές, γεγονός φυσικό και απόλυτα κατανοητό αν λάβουμε υπόψη μας ότι τα Α.Π. εν γένει, ως κανονιστικά κείμενα κρατικής προέλευσης προδιαγράφουν τις γενικές και ειδικές επιδιώξεις της επίσημης πολιτείας για την παρεχόμενη από αυτή εκπαίδευση σε μια «δεδομένη χρονική συγκυρία και σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο» (Γκανά και συν. 2000:1). Για παράδειγμα στα πρώτα Α.Π. για την προσχολική εκπαίδευση (1962-1984) ως πρωταρχικός σκοπός της Λογοτεχνίας θεωρείται η γλωσσική καλλιέργεια του παιδιού ενώ στα αντίστοιχα της επόμενης δεκαετίας (1985-1995) πρωταρχικός σκοπός παύει να είναι η ανάπτυξη της γλώσσας και εστιάζει στην ψυχαγωγία και την τέρψη του νηπίου. Η αλλαγή αυτή, όσον αφορά τη στοχοθεσία του γνωστικού αντικειμένου, δεν εκφράζει τίποτε περισσότερο παρά την αλλαγή επιδιώξεων εκ μέρους της κεντρικής εκπαιδευτικής εξουσίας, η οποία με τη σειρά της υπαγορεύθηκε από τις νέες συνθήκες και απαιτήσεις της εποχής της πληροφορίας, που ζητούσε έξυπνους, ευέλικτους και δημιουργικούς πολίτες που να είναι σε θέση να διαχειριστούν αποτελεσματικά τη γνωσιακή έκρηξη της εποχής. Τέτοιου είδους πολίτες δεν μπορούσαν λοιπόν να διαμορφωθούν με τις παραδοσιακές εκπαιδευτικές επιδιώξεις του περασμένου αιώνα που η κοινωνία είχε ανάγκη από πολίτες που να ξέρουν καλά την εθνική γλώσσα και κληρονομιά, προκειμένου να ορθοποδήσει και να διαμορφώσει την ταυτότητά του το νεοσύστατο τότε ελληνικό κράτος.

Αναλυτικότερα τώρα, από την ίδρυση του ελληνικού κράτους έως σήμερα έχουν καταρτιστεί έξι Αναλυτικά Προγράμματα (Α.Π.) ( Γκανά και συν. 2000) για την προσχολική αγωγή, τα οποία εφαρμόστηκαν κατόπιν σχετικών Προεδρικών Διαταγμάτων (Π.Δ.): το 1896,1962,1980,1989,1999,2001.

Η Λογοτεχνία, ως αντικείμενο διδασκαλίας, αναφέρεται για πρώτη φορά στο Α.Π. του 1962 (ΦΕΚ/124/Α',9/Αυγ/494 «Περί του Αναλυτικού Προγράμματος των Νηπιαγωγείων του Κράτους»), που αποτελεί το πρώτο συστηματικό Αναλυτικό Πρόγραμμα για το Νηπιαγωγείο. Πρόκειται για ένα καθαρά δασκαλοκεντρικό πρόγραμμα. Σε συστοιχία με την αντίληψη της εποχής του έχει ως κομβικό του σημείο την προσπάθεια για την «μετ' ευχερείας και ανέσεως χρήσιν της ελληνικής γλώσσας» και ως μέσα κατάλληλα για την επίτευξη του βασικού αυτού σκοπού έθετε



αφενός μεν τις λεξιλογικές ασκήσεις και αφετέρου το λογοτεχνικό λόγο και ειδικότερα την ποίηση (Καρακίτσιος Α.2009-Γκανά και συν.2000) .

Επόμενο Α.Π. ήταν αυτό του 1980 (ΦΕΚ.132/Α΄ 31/Μαΐ/476, «Περί του αναλυτικού και ωρολογίου Προγράμματος του Νηπιαγωγείου»), το οποίο διέπεται από μια γνωστικού τύπου λογική στο σύνολό του, αλλά στο κομμάτι που αφορά τη γλωσσική διαδικασία και τη λογοτεχνία είναι δυνατόν να ανιχνεύσει κανείς συμπεριφοριστικού τύπου καταβολές Γκανά και συν.2000). Στο πλαίσιο του η γλωσσική διδασκαλία κατέχει κεντρική θέση, αναγνωρίζεται η προφορική μόνο τροπικότητα και ο βασικός σκοπός είναι να μπορέσει το νήπιο να εκφραστεί αποτελεσματικά. Βασικό μέσο επίτευξης του ως άνω σκοπού είναι η λογοτεχνική κειμενική παραγωγή.

Στο επόμενο Α.Π., αυτό του 1989 (ΦΕΚ 208/Α΄,26/Σεπτ/489, «Αναλυτικό πρόγραμμα προσχολικής αγωγής»), είναι εμφανής η επίδραση της πιαζετινής σκέψης (Κονδύλη, 2006). Το Πρόγραμμα αυτό συνιστά το πρώτο παράδειγμα, στον ελληνικό χώρο, Αναλυτικού Προγράμματος τύπου curriculum (Γκανά και συν.2000) και ως εκ τούτου είναι το Α.Π. που σηματοδοτεί τη μετάβαση από τα Α.Π. ύλης στα Α.Π. στόχων. Στο πλαίσιο αυτού του Προγράμματος η Λογοτεχνία απελευθερώνεται από τον ασφυκτικό κλοιό της γλωσσικής διδασκαλίας και από πιστή θεραπευτική της αναδεικνύεται σε γνωστικό αντικείμενο με διακριτή αξία και στόχο ύπαρξης που είναι «η ψυχαγωγία και η αισθητική απόλαυση του παιδιού». Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι ενώ αυτό το Α.Π. κάνει δεκτές αμφοτέρως τις τροπικότητες του λόγου-γραφική και προφορική- προτάσσεται η δεύτερη. Αυτός είναι ίσως και ένας από τους λόγους για τον οποίο λαμβάνει χώρα και η αποσύνδεση της λογοτεχνίας από τη διδασκαλία της γλώσσας, αφού στο νηπιαγωγείο το παιδί είναι ένας ιδιότυπος αναγνώστης, υπό την έννοια ότι εφόσον δεν έχει ακόμα κατακτήσει τη γραφή και την ανάγνωση, είναι εκ των πραγμάτων «ακροατής, θεατής και έμμεσος αναγνώστης» (Γκλιάου Ν.2002:1)

Το Φεβρουάριο του 1999, δημοσιεύεται ένα νέο Α.Π. (ΦΕΚ 93/Β΄, 10-Φεβ / Υ.Α.Γ1/581/25-1-1999) με τίτλο «Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας στη προ-Δημοτική εκπαίδευση-Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό»). Το πρωτοποριακό χαρακτηριστικό τους, για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, είναι η ενιαία αντιμετώπιση της γνώσης, το ενιαίο του Προγράμματος Σπουδών κατά διδακτικό αντικείμενό του. Στο πλαίσιο του αναφέρεται ρητώς ότι «κρίνεται σκόπιμη η μερική αποσύνδεση της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος γιατί η λογοτεχνία παίζει

σημαντικό ρόλο στη γλωσσική και γενικότερα στην αισθητική αγωγή του ατόμου, στην ευαισθητοποίησή του απέναντι στα προβλήματα της ζωής, αλλά αποτελούν τα λογοτεχνικά βιβλία τα μοναδικά πρότυπα γλωσσικής έκφρασης» (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ. 1999:39).

Το πλέον πρόσφατο Α.Π. είναι αυτό του 2001 (ΦΕΚ 1366/Β', 18-10-2001), το οποίο είναι και το ισχύον. Είναι ένα στοχοκεντρικό πρόγραμμα και διέπεται από μια «δομητική προσέγγιση» της γνώσης (Γκανά και συν.2000:6). Το βασικό χαρακτηριστικό του είναι η προβολή μιας νέας έννοιας, της «διαθεματικότητας, δηλαδή η «πραγμάτωση ενός θέματος από διαφορετικές οπτικές γωνίες με τη βοήθεια της μεθόδου Project» (Ματσαγγούρας Η. 2002:24), και η αναγνώριση της ως η πλέον κατάλληλη προσέγγιση για την κατάκτηση της ενιαία αντιμετωπιζόμενης γνώσης (Παπαχρήστου Ε. 2006), καθώς διατρέχει το σύνολο του Προγράμματος Σπουδών. Η Παιδική Λογοτεχνία στο πλαίσιο του αναγνωρίζεται ως ένα εξαιρετικά χρήσιμο μέσο προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης και καλλιέργειας της γραφής και της ανάγνωσης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, αλλά περισσότερο ως ένα εξαιρετικό μέσο αισθητικής απόλαυσης από την επαφή των παιδιών αυτών με το λογοτεχνικό βιβλίο, αλλά και σύνδεσης με την ανθρώπινη δραστηριότητα, μέσω των Σχεδίων Εργασίας, γεγονός που εμπλουτίζει τη βιωματική-διερευνητική μάθηση, όσον αφορά στο νήπιο, αλλά και τη σύνδεση σχολείου και κοινότητας.

### **2.3. Διδακτικά μέσα της Λογοτεχνίας στο νηπιαγωγείο, σύμφωνα με το ισχύον Α.Π.**

Προκειμένου να επιτευχθούν οι ως άνω επίσημοι εκπαιδευτικοί στόχοι της Λογοτεχνίας στο νηπιαγωγείο απαιτούνται και ορισμένα συγκεκριμένα μέσα, τα οποία προσδιορίζονται από το ίδιο το Α.Π. Όμως, στη βαθμίδα της προσχολικής εκπαίδευσης, επειδή το νήπιο δεν κατέχει ακόμα την αναγνωστική ικανότητα, δεν παρέχονται από το ΥΠΕΠΘ σχολικά εγχειρίδια με τη στενή έννοια του όρου (Τσιλιμένη Τ. 2009). Από το 1996, τυπώνεται από τον Οργανισμό Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων και διατίθεται το «Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων για το Νηπιαγωγείο» και το 2001 τυπώνεται με τον ίδιο τίτλο και μικρές αλλαγές, κυρίως ως προς την εικονογράφηση (Τσιλιμένη Τ. 2009), και διατίθεται η επαυξημένη και βελτιωμένη έκδοσή του.

Το Ανθολόγιο είναι ένα βιβλίο που απευθύνεται τόσο στον/στην εκπαιδευτικό όσο και στα νήπια (Τσιλιμένη Τ.2007) και για το λόγο αυτό αποτελεί ένα σχολικό βιβλίο και ένα μέσο διδασκαλίας και μάθησης, αλλά και κοινωνικοποίησης και

ιδεολογικού επηρεασμού (Καψάλης Α.& Χαραλάμπους Δ. 1995). Το περιεχόμενό του συνίσταται σε μικρά λογοτεχνικά κείμενα διαφόρων ειδών και θεμάτων, ενώ η χρήση του επαφίεται στη διακριτική ευχέρεια του/της νηπιαγωγού.

#### **2.4. Μεθόδευση της διδασκαλίας της λογοτεχνίας στο νηπιαγωγείο, σύμφωνα με το ισχύον Δ.Ε.Π.Π.Σ**

Το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου του 1990 όσον αφορά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας ορίζει ότι στόχοι της διδασκαλίας αυτής πρέπει να είναι η εξοικείωση των παιδιών με τις εκφραστικές δυνατότητες του έντεχνου λόγου και τα είδη των λογοτεχνικών κειμένων, η ανακάλυψη των ποικίλων όψεων των αντικειμένων και των καταστάσεων και η απόδοση νέων σημασιών, επενεργώντας πάνω τους κινητικά και νοητικά με σκοπό την έκφραση τους με τρόπο δημιουργικό μέσα από τις διάφορες μορφές του έντεχνου λόγου και του αισθήματος χαράς της προσωπικής δημιουργίας. Προκειμένου να επιτευχθούν αυτοί οι στόχοι οι νηπιαγωγοί θα πρέπει να διαβάζουν στα παιδιά προσχολικής ηλικίας πεζά και ποιητικά κείμενα (Μιχαλοπούλου Κ.2006α). Επιπλέον τα παιδιά θα πρέπει να συμμετέχουν σε δραστηριότητες ατομικές και ομαδικές κατά τη διάρκεια των οποίων, στο βαθμό που επιτρέπει το επίπεδο της ανάπτυξής τους, δημιουργούν ιστορίες, παραμύθια, ποιήματα τα οποία η νηπιαγωγός τα καταγράφει και μπορούν αργότερα να πάρουν τη μορφή βιβλίου (ΥΠΕΠΘ 1996- Αναγνωστοπούλου Δ.2006).

Η ανάγνωση των λογοτεχνικών κειμένων εκ μέρους της νηπιαγωγού έχει ως στόχο την ψυχαγωγία και την αισθητική καλλιέργεια των παιδιών. Επιπλέον βοηθάει στην κοινωνικο-συναισθηματική, ηθική και νοητική ανάπτυξή τους (Τάφα Ε.& Φραγκιά Μ.2006- Αναγνωστοπούλου Β.Δ.2006). Μέσα από το άκουσμα ιστοριών το παιδί μπορεί να εμπλουτίσει τις εμπειρίες του, να ξεχάσει τα προσωπικά του προβλήματα και άγχη και να δεχτεί πολλαπλά μηνύματα σχετικά με τις ηθικές και κοινωνικές αξίες της ζωής του. Τα παιδιά αποκτούν με έμμεσο τρόπο πληροφορίες και γνώσεις για τον κόσμο που τα περιβάλλει. Κομβικό σημείο στην όλη αυτή προσπάθεια είναι η αλληλεπίδραση που θα αναπτυχθεί ανάμεσα στη νηπιαγωγό που διαβάζει και το παιδί που ακούει, καθώς ο τρόπος με τον οποίο διαβάζει η νηπιαγωγός τα κείμενα συνιστά σημαντικό παράδειγμα της αναγνωστικής διαδικασίας (Μιχαλοπούλου Κ. 2006α). Η μύηση των παιδιών στα λογοτεχνικά κείμενα και η παραγωγή ιστοριών έχει σαν στόχο τη γλωσσική τους καλλιέργεια και ανάπτυξη (ΥΠΕΠΘ 1996), υπό την προϋπόθεση της ύπαρξης μιας ενδεδειγμένης

μεθοδολογικής προσέγγισης (Σακελλαρίου Χ. 2006 -Μιχαλοπούλου Κ. 2006α), η οποία, όπως έδειξε πρόσφατη έρευνα δεν μπορεί ποτέ να είναι ενιαία για όλα τα είδη του λογοτεχνικού λόγου (Μιχαλοπούλου Κ. 2006α).

Στο χώρο του νηπιαγωγείου θα πρέπει να εξασφαλίζονται οι προϋποθέσεις ώστε τα παιδιά να έρχονται αβίαστα σε επαφή με διαφορετικές εκδοχές του γραπτού λόγου (βιβλία, περιοδικά, εφημερίδες, επιγραφές κλπ.) και να τους δίνονται ευκαιρίες ώστε να αναγνωρίζουν τις βασικές εκδοχές του γραπτού λόγου με βάση τα εξωτερικά-τυπογραφικά χαρακτηριστικά και το περιεχόμενο, να συνειδητοποιούν ότι οι διαφορετικές αυτές εκδοχές μεταφέρουν μηνύματα με διαφορετικό τρόπο και να χρησιμοποιούνται για διάφορους λόγους και να υιοθετούν βασικές συμβάσεις ανάγνωσης του αλφαβητικού συστήματος γραφής (πχ. ότι στην Ελλάδα διαβάζει κανείς από τα αριστερά προς τα δεξιά και από πάνω προς τα κάτω, ότι τα βιβλία διαβάζονται από την αρχή προς το τέλος κλπ.) (Τάφα Ε. & Φραγκιά Μ. 2006). Ακόμα να ακούν και να κατανοούν μια διήγηση, ένα κανόνα παιχνιδιού ή άλλα απλά κείμενα που κάποιος τους διαβάζει φωναχτά, να μπορούν να διακρίνουν σε ένα κείμενο που τους διαβάζεται τα διαλογικά μέρη από τα μη διαλογικά μέρη και να απομνημονεύουν πολύ μικρά κείμενα, να αναγνωρίζουν οικείες λέξεις στο περιβάλλον και μέσα στα κείμενα. Επίσης να παίρνουν πληροφορίες από διάφορες πηγές όπως αφίσες, ταινίες, σήματα, έργα τέχνης στις οποίες συνυπάρχουν γραπτός λόγος και εικόνα, να «χρησιμοποιούν» τη βιβλιοθήκη της τάξης και να κάνουν συγκεκριμένες επιλογές βιβλίων ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους ή το θέμα με το οποίο απασχολούνται κάθε φορά και να εντοπίζουν τον τίτλο, το συγγραφέα και άλλα στοιχεία του βιβλίου. Επιπλέον να συνειδητοποιήσουν ότι ο γραπτός λόγος είναι αναπαράσταση της γλώσσας και η εικόνα είναι αναπαράσταση του κόσμου, να κατανοήσουν γενικά στοιχεία από τη σχέση προφορικού-γραπτού λόγου (Τάφα Ε. & Φραγκιά Μ. 2006) και να συνειδητοποιήσουν σταδιακά ότι στα φωνήματα της ομιλούμενης γλώσσας αντιστοιχούν γράμματα. Τέλος να αναγνωρίζουν και να συγκρίνουν διαφορετικές μορφές του γραπτού λόγου όπως για παράδειγμα το χειρόγραφο και το έντυπο κείμενο αλλά και την ελληνική από τις υπόλοιπες γραφές.

Το Α.Π. προβλέπει και ορισμένες δραστηριότητες που θα βοηθήσουν τα παιδιά να κατακτήσουν αυτές τις δεξιότητες και κατ' επέκταση τους εκπαιδευτικούς να υλοποιήσουν τους στόχους όπως προκύπτουν από το αναλυτικό πρόγραμμα και οι οποίες είναι αυτές που περιγράφονται στη συνέχεια. Αρχικά τα παιδιά έρχονται σε επαφή με εικονογραφημένα βιβλία και με περιοδικά, εφημερίδες, λεξικά καθώς και

με αφίσες, χάρτες, συσκευασίες προϊόντων που γνωρίζουν, για παράδειγμα κουτιά από γάλα, σακούλες από ζάχαρη ή αλεύρι, κουτιά από φάρμακα, στα οποία εικόνες και κείμενο συμπλέκονται για να μεταφέρουν το μήνυμα. Στο πλαίσιο ποικίλων δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται στο χώρο του νηπιαγωγείου ενεργοποιούνται τα παιδιά στο να κάνουν υποθέσεις γύρω από το τι είναι γραμμένο σε καθένα από αυτά.

Τα παιδιά «ακούν» κείμενα από βιβλία που τους διαβάζει ο εκπαιδευτικός, ο οποίος τους δείχνει με το δάχτυλο πού ακριβώς διαβάζει, διαβάζοντας σε κανονικό ρυθμό ανάγνωσης και χρωματίζοντας τη φωνή του ανάλογα με το περιεχόμενο του κειμένου. Το βιβλίο ή το έντυπο που διαβάζεται κάθε φορά είναι απαραίτητο να είναι στραμμένο προς τα παιδιά ώστε να συνειδητοποιούν ότι αυτό που διαβάζεται είναι το κείμενο και όχι η εικόνα. Τα παιδιά ενθαρρύνονται να παρεμβαίνουν κατά την ανάγνωση του κειμένου (Μιχαλοπούλου Κ. 2006β), κάνοντας υποθέσεις για τη συνέχεια και το τέλος της ιστορίας, σχόλια για τους χαρακτήρες κτλ. (Αναγνωστόπουλος Β.Δ.2006). Τα παιδιά αναγνωρίζουν τα διαλογικά μέρη σε κείμενα που τους διαβάζονται και επαναλαμβάνουν παρόμοιους διαλόγους.

Κείμενα που αρέσουν στα παιδιά διαβάζονται από τον εκπαιδευτικό κατ' επανάληψη, όταν τα παιδιά το ζητούν, πράγμα που συχνά οδηγεί αβίαστα στην απομνημόνευση. Τα έμμετρα κείμενα (πχ. ποιήματα) που έχουν ρίμες, παρηχήσεις και ομοιοκαταληξίες απομνημονεύονται πιο εύκολα και βοηθούν τα παιδιά να συνειδητοποιούν, σταδιακά, στοιχεία της γλώσσας που συνδέονται με τον ιδιαίτερο και συλλαβικό χαρακτήρα της συμβάλλοντας έτσι στη φωνημική και συντακτική συνείδηση της γλώσσας (Γκενάκου Ζ. 2006). Τα παιδιά απομνημονεύουν επίσης μικρούς ρόλους, τους οποίους δραματοποιούν (Τσιλιμένη Τ. 2006) στο πλαίσιο σχολικών παραστάσεων.

Πριν από την ανάγνωση ενός βιβλίου επισημαίνεται από τον εκπαιδευτικό ότι στο εξώφυλλο κάθε βιβλίου είναι γραμμένα σημαντικά στοιχεία και τα παιδιά ενθαρρύνονται να αναγνωρίζουν τις θέσεις αυτών των στοιχείων στο κάθε βιβλίο. Ακόμη ενθαρρύνονται να αντιληφθούν τη σελιδαρίθμηση καθώς και το ρόλο του πίνακα περιεχομένων όπου αυτός υπάρχει. Τα παιδιά προοδευτικά ενθαρρύνονται να συνειδητοποιήσουν πως ό,τι λέει κανείς μπορεί και να το γράψει. Επίσης έχοντας συναντήσει κάποιες λέξεις πολλές φορές (κατά την ανάγνωση βιβλίων ή στους πίνακες αναφοράς) και έχοντας μάθει μέσα από γλωσσικά παιχνίδια να διακρίνουν τα φωνήματα που δομούν τις λέξεις (Γκενάκου Ζ. 2006- Τάφα Ε. & Φραγκιά Μ.2006), αρχίζουν να τις αναγνωρίζουν σιγά-σιγά μπορεί να είναι σε θέση να απομονώνουν

ορισμένα γράμματα αλλά και να κάνουν συνδυασμούς αυτών των γραμμάτων προκειμένου να «διαβάσουν» άγνωστες λέξεις. Ενθαρρύνονται να αναζητούν λύσεις, να συζητούν και να προβληματίζονται καθώς προσπαθούν να «διαβάσουν», χωρίς να διορθώνονται ή να τους επιβάλλεται η σωστή «ανάγνωση» κάθε φορά. Στο γραπτό λόγο που υπάρχει γύρω τους τα παιδιά έρχονται σε επαφή και με το λατινικό αλφάβητο το οποίο σιγά-σιγά και μέσα από παιχνίδια αρχίζουν να το διαφοροποιούν από το ελληνικό.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο: ΛΟΓΟΣ- ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΟΤΗΤΑ

### 3.1. Η έννοια του Γραμματισμού.

Ο όρος «γραμματισμός» ή «εγγραμματοσύνη» (Ong W.J.1997) είναι ένας νέος σχετικά όρος, για τα ελληνικά δεδομένα, καθώς έκανε την εμφάνισή του από τη δεκαετία του 1980 και μετά. Αποτελεί μετάφραση του αγγλικού όρου «literacy» και αφορά την απόκτηση, εκ μέρους ενός ατόμου, ικανοτήτων και δεξιοτήτων όχι μόνο γραφής και ανάγνωσης- αλφαριθμητισμός-, αλλά και ικανοτήτων και δεξιοτήτων επαρκούς κατανόησης και χρήσης γλωσσικών -γραπτού και προφορικού λόγου- και μη γλωσσικών κειμένων-εικόνες, χάρτες κλπ- αναλόγως των διαφόρων πλαισίων επικοινωνίας (Χατζησαββίδης Σ. 2003α) με απώτερο σκοπό την αποτελεσματική επικοινωνία.

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι ο γραμματισμός αποτελεί ένα σύνολο δεξιοτήτων που έχουν δυναμικό και όχι στατικό χαρακτήρα. Ενέχουν το στοιχείο της εξέλιξης, αφού αλλαγές στις δεδομένες κοινωνικές συνθήκες, θα οδηγήσουν σε αλλαγές στον τρόπο επικοινωνίας, άρα και στην ανάγκη για νέες δεξιότητες γραμματισμού. Για το λόγο αυτό, ο γραμματισμός, εν πρώτοις, αναπτύσσεται δεν αποκτάται και εκ δευτέρου δεν είναι ενιαίος αλλά έχει πολλές εκφάνσεις, πολλά είδη. Έτσι έχουμε τον σχολικό γραμματισμό με τα διάφορα είδη του, τον κοινωνικό γραμματισμό, τον λειτουργικό γραμματισμό, τον κριτικό γραμματισμό κλπ. Λόγω της φύσης της παρούσης εργασίας θα επικεντρωθούμε στο σχολικό γραμματισμό.

Οι πρώτες βάσεις ανάπτυξης του γραμματισμού τίθενται στο πλαίσιο της οικογένειας ενός ατόμου και του κοινωνικού του περιβάλλοντος, κατά τη διάρκεια της πρωτογενούς κοινωνικοποίησής του. Κάθε παιδί από την πρώτη στιγμή της ζωής του θα βρεθεί μέσα σε μια οικογένεια και σε μια κοινωνία στο πλαίσιο της οποίας έρχεται σε επαφή με διαφορετικές περιστάσεις επικοινωνίας και χρησιμοποιεί διάφορες εκδοχές του γραπτού και προφορικού λόγου για να επικοινωνήσει. Πρόκειται για έναν άτυπο γραμματισμό.

Με την είσοδο του παιδιού στο σχολείο, αρχίζει η διαδικασία του σχολικού γραμματισμού, δηλαδή η διαδικασία ανάπτυξης των δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης αλλά και κριτικής και αφηρημένης σκέψης, κατανόησης γραμματικών φαινομένων και κανόνων κλπ. Ο σχολικός γραμματισμός είναι επομένως πολύ διαφορετικός από εκείνον που έχει κατακτήσει το παιδί πριν πάει στο σχολείο από άποψη τόσο στοχοθεσίας όσο και γλωσσικών κωδίκων. Ο 'άτυπος' γραμματισμός

χρησιμοποιεί ένα γλωσσικό κώδικα φυσικό (Bernstein B. 1991), που συνιστά και τον κώδικα επικοινωνίας όλης της οικογένειας. Ο σχολικός γραμματισμός όμως χρησιμοποιεί έναν «επεξεργασμένο» κώδικα επικοινωνίας που συνιστά κώδικα επικοινωνίας των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων (Φραγκουδάκη Ά.1985, Bernstein B.1991). Ως εκ τούτου η κατάκτηση αυτού του είδους γραμματισμού δίνει στο παιδί το εισιτήριο προς την ανώτερη και ανώτατη εκπαίδευση, άρα τη δυνατότητα για κοινωνική άνοδο.

Επίσης, ο σχολικός γραμματισμός περιλαμβάνει μια σειρά, άλλων γραμματισμών. Περιλαμβάνει το «γλωσσικό γραμματισμό», επί τη βάσει του οποίου το παιδί μαθαίνει τα γράμματα του αλφαβήτου, που το καθιστούν ικανό να γράφει και να διαβάζει, αλλά και μια σειρά άλλων παραμέτρων, όπως τη φορά της ανάγνωσης και γραφής, τη χρήση και το ρόλο των πεζών και κεφαλαίων γραμμάτων, την ύπαρξη και το ρόλο του εξωφύλλου κλπ. (Χατζησαββίδης Σ. 2003β). Περιλαμβάνει επίσης τον «αριθμητικό ή μαθηματικό γραμματισμό» (numeracy) με τη βοήθεια του οποίου ένα άτομο γίνεται ικανό στη χρήση των βασικών αριθμών, της γεωμετρίας, της άλγεβρας, αλλά και του μαθηματικού συλλογισμού (Wikipedia 2010). Ακόμα περιλαμβάνει τον «λογοτεχνικό γραμματισμό», δηλαδή την ικανότητα του ατόμου να διαβάζει και να κατανοεί, αλλά και να αναλύει και να ερμηνεύει και ακόμα και να συγγράφει ένα λογοτεχνικό κείμενο.

Ο σχολικός γραμματισμός μέχρι τις τελευταίες δεκαετίες του 20<sup>ου</sup> αι. είχε μια δεδομένη μορφή που εξυπηρετούσε τις ανάγκες της κοινωνίας της εποχής. Οι νέες, όμως οικονομικές, κοινωνικές, πολιτισμικές κλπ συνθήκες της εποχής του 21<sup>ου</sup> αιώνα – πολυπολιτισμικότητα, φιλελευθεροποίηση της οικονομίας, νέες τεχνολογίες, γνωσιακή έκρηξη κλπ.- δημιούργησαν την ανάγκη για παραγωγή και κατανόηση διαφορετικών ειδών λόγου και κειμένων- μονοτροπικών ή πολυτροπικών κειμένων (Χατζησαββίδης Σ. 2005-Χατζησαββίδης Σ.2003α,2003β), όπως θα δούμε και πιο κάτω.

Για να καλυφθεί αυτή η ανάγκη απαιτείται αφενός μεν εξέλιξη του υπάρχοντος γραμματισμού αφετέρου ανάπτυξη και άλλων ειδών γραμματισμού- όπως για παράδειγμα, του γραμματισμού στις νέες τεχνολογίες. Απαιτείται επομένως μια ποικιλία γραμματισμών (Καρακίτσιος Α.2009). Έτσι, θα καταστεί δυνατή η εξοικείωση με τις συγκεκριμένες τεχνολογίες και με τους τρόπους γραφής και δημιουργίας τόσο των παραδοσιακών μονοτροπικών-γραπτών κυρίως- κειμένων όσο και των κειμένων που χρησιμοποιούν τις νέες αυτές τεχνολογίες-πολυτροπικά κείμενα.



Γίνεται κατανοητό, λοιπόν, ότι το είδος του γραμματισμού που θα υιοθετηθεί κάθε φορά από τους θεσμούς και τα άτομα είναι αποτέλεσμα κοινωνικών και ιστορικών επιταγών και πρακτικών, είναι αποτέλεσμα, με άλλα λόγια, ιδεολογίας. Η συγγραφή και η ανάγνωση-ερμηνεία ενός κειμένου είναι αποτέλεσμα της ανάγνωσης και της ερμηνείας του κόσμου, όπως λέει και ο Freire (1985).

### **3.2. Γραμματισμός και πολυγραμματισμός**

Ο πολυγραμματισμός συνιστά μια επέκταση της έννοιας του γραμματισμού (Χατζησαββίδης Σ. 2003β, 2005) προκειμένου να καλυφθούν οι ανάγκες που δημιουργούν, όπως είδαμε ανωτέρω οι νέες συνθήκες ζωής και δράσης της εποχής μας.

Ο όρος «πολυγραμματισμός» εμφανίστηκε για πρώτη φορά στα τέλη της δεκαετίας του 1990 ως αποτέλεσμα του προβληματισμού μιας ομάδας δώδεκα παγκόσμιων επιστημόνων, οι οποίοι θεώρησαν ότι οι δεδομένες ιστορικές και κοινωνικές συνθήκες της εποχής τους απαιτούσαν νέους τρόπους αντιμετώπισης της διδασκαλίας του γραμματισμού. Σε σχετική συνάντησή τους στο New London του New Hampshire της Αυστραλίας για συζήτηση αυτού του θέματος, το 1994, προέκυψε σχετικό κείμενο που δημοσιεύθηκε το 1996 και εισήγαγε τον όρο «πολυγραμματισμός» (multiliteracy) (Χατζησαββίδης Σ. 2003α- Κυπριώτης Δ. 2006).

Σύμφωνα με την επιστήμη της επικοινωνίας όλοι οι άνθρωποι επικοινωνούν μεταξύ τους με πολλούς και ποικίλους σημειωτικούς τρόπους: με το σημειωτικό σύστημα της γλώσσας, τις χειρονομίες, τους μορφασμούς του προσώπου και τα μη-λεκτικά επικοινωνιακά σήματα (Χοντολίδου Ε. 1999). Η συνειδητοποίηση αυτής ακριβώς της δυνατότητας συνιστά τον πυρήνα της έννοιας του πολυγραμματισμού. Χρησιμοποιώντας έναν επιστημονικότερο τρόπο διατύπωσης του ορισμού της εν λόγω έννοιας θα λέγαμε ότι πολυγραμματισμός είναι «η ικανότητα αντίληψης της μορφικής ποικιλίας που μπορούν να έχουν οι σημειωτικοί τρόποι και τα κείμενα που αυτοί μορφώνουν» (Κυπριώτης Δ. 2006:2). Ο πολυγραμματισμός, δηλαδή, υποδηλώνει «την ποικιλία των μορφών κειμένου που έχουν σχέση με τις τεχνολογίες της πληροφορίας και των πολυμέσων, αλλά και την ποικιλία μορφών κειμένων» (Χατζησαββίδης Σ. 2003α) που παράγονται και δημιουργούνται εντός μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, όπως η δική μας. Ουσιαστικά ο πολυγραμματισμός είναι σήμερα, ό,τι ο αλφαριθμητισμός στο παρελθόν.

### **3.3. Η έννοια της πολυτροπικότητας και η σχέση της με τον πολυγραμματισμό και το λογοτεχνικό γραμματισμό.**

Είδαμε ανωτέρω ότι υπάρχουν πολλοί σημειωτικοί τρόποι –γραφή, ομιλία, εικόνα, κλπ., που μπορεί να μεταχειριστεί κάποιος, ιδιαίτερα με τις νέες τεχνολογίες σήμερα, προκειμένου να επικοινωνήσει γενικά και να δημιουργήσει ένα κείμενο ειδικότερα. Καθένα τώρα από αυτά τα σημειωτικά συστήματα έχει διάφορα επίπεδα ή υποσυστήματα. Έτσι, για παράδειγμα, το γλωσσικό σημειωτικό σύστημα περιλαμβάνει το γραπτό λόγο (γραφή), τον προφορικό λόγο (ομιλία), την ακρόαση και την ανάγνωση. Με άλλα λόγια, κάθε σημειωτικό σύστημα περιλαμβάνει πολλές δυνατότητες έκφρασης, πολλούς τρόπους έκφρασης και κάθε άνθρωπος χρησιμοποιεί πολλούς τρόπους επικοινωνίας ταυτόχρονα, κάθε ένας από τους οποίους συμβάλει με διαφορετικό τρόπο στο τελικό επικοινωνιακό αποτέλεσμα. Η ανθρώπινη επικοινωνία, επομένως είναι από τη φύση της πολυτροπική (Καρακίτσιος Α.2009).

Όμως, μέχρι πολύ πρόσφατα, ως τα τέλη του εικοστού αιώνα υπήρχε η τάση να μην γίνεται αντιληπτό αυτό το γεγονός και «οι σημειολογικές προσεγγίσεις χαρακτηρίζονταν... από προσπάθειες δημιουργίας επιμέρους γραμματικών για τον κάθε τρόπο ξεχωριστά» (Κουτσογιάννης Δ. 2005:621). Φυσικά να σημειώσουμε ότι το ποιος σημειωτικός τρόπος προκρινόταν και κατείχε κεντρική θέση σε μια κοινωνία για την επίτευξη της επικοινωνίας, ήταν θέμα ιστορικοκοινωνικών δεδομένων περισσότερο και ιδεολογικών επιλογών. Για παράδειγμα, πριν την Αναγέννηση, ο βασικός σημειωτικός τρόπος ήταν ο προφορικός λόγος, μετά την Αναγέννηση έγινε ο γραπτός.

Στα τέλη του 20<sup>ου</sup> αιώνα, όμως οι Kress & van Leeuwsen, (1996) (αναφορά στο Χοντολίδου Ε. 1999) έθεσαν τις βάσεις για μια πιο συνολική προσέγγιση της επικοινωνίας εισάγοντας τον όρο «πολυτροπικότητα» (multimodality). Ο όρος αυτός δε σημαίνει τίποτε περισσότερο από την ταυτόχρονη χρήση πολλών και διαφορετικών τρόπων κατά την επικοινωνία (Κυπριώτης Δ.2006).

Με βάση την πολυτροπική προσέγγιση της επικοινωνίας, τα διάφορα είδη λόγων που συναντούμε στην καθημερινή μας επικοινωνία συνιστούν, κατά τους Kress & van Leeuwsen (2001) «κοινωνικά κατασκευασμένες γνώσεις» για δεδομένες πτυχές της πραγματικότητας (αναφορά στον Κουτσογιάννη Δ. 2005). Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι οι διάφορες γνώσεις έχουν διαμορφωθεί στο πλαίσιο συγκεκριμένων «κοινωνικών περικειμένων» με τέτοιο τρόπο ώστε να ταιριάζουν με τα «ενδιαφέροντα των κοινωνικών πρωταγωνιστών αυτών των περικειμένων (Κουτσογιάννης Δ. 2005:622). Αυτονόητο είναι ότι σε κάθε πτυχή της

πραγματικότητας αντιστοιχούν περισσότεροι από ένας λόγος, έτσι ώστε να είναι δυνατή η επιλογή του πλέον κατάλληλου για κάθε επικοινωνιακή περίπτωση και ότι ο λόγος αυτός αρθρώνεται όχι μόνο μέσω της γλώσσας αλλά και όλων των άλλων διαθέσιμων «σημειωτικών πόρων» (Κουτσογιάννης Δ. 2005:622)- εικόνα, ήχος, κλπ., ανάλογα με τον εκάστοτε επικοινωνιακό στόχο.

Σήμερα, στο σχολικό πλαίσιο, η κυρίαρχη τροπικότητα είναι ακόμα ο γραπτός λόγος (Γραίκος Ν. 2005) και η προτίμηση αυτή αντικατοπτρίζεται και κατά τη διαδικασία σχεδιασμού των σχολικών εγχειριδίων (Χοντολίδου Ε. 1999) όλων των σχολικών βαθμίδων, αν και αυτά έχουν αρχίσει, από τη δεκαετία του 50 και μετά, να εισάγουν όλο και περισσότερα εικονιστικά στοιχεία (Κυπριώτης Δ. 2006). Σε όλα τα σχολικά εγχειρίδια σήμερα υπερέχει ακόμα το γραπτό κείμενο, το οποίο όμως σήμερα υποστηρίζεται όλο και περισσότερο από την τροπικότητα της εικόνας, μέσω κάποιων διαγραμμάτων ή εικόνων ή φωτογραφιών.

Στο σημείο όμως, αυτό, εγείρεται ένα βασικό ερώτημα: είναι τυχαίος ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζεται ένα (λογοτεχνικό) κείμενο; Είναι τυχαία επιλογή το αν θα επιλέξουμε να πλαισιώσουμε ένα γραπτό (λογοτεχνικό) κείμενο με πολλές ή με λίγες φωτογραφίες, με απλές ή σύνθετες εικόνες, με ουδέτερες ή σχετικές με το κείμενο εικόνες και τα όμοια; (Χοντολίδου Ε. 1999). Η απάντηση είναι αρνητική σε αυτό το ερώτημα. Η επιλογή όλων των παραπάνω δεν είναι τυχαία, αλλά αντίθετα έχει σχέση με τον επικοινωνιακό σκοπό της δεδομένης επικοινωνιακής περίπτωσης, δηλαδή έχει σχέση με το σκοπό που η κυρίαρχη ιδεολογία στο δεδομένο κοινωνικό, άρα και εκπαιδευτικό σύστημα αποφασίζει να εκπληρώσει κάθε δεδομένη κοινωνική στιγμή.

Με βάση τα παραπάνω, γίνεται σαφές ότι η έννοια της πολυτροπικότητας είναι συμπληρωματική του πολυγραμματισμού και αλληλένδετη με τον λογοτεχνικό γραμματισμό. Είναι δε ιδιαίτερα σημαντική στο σύγχρονο σχολικό πλαίσιο (Χοντολίδου Ε. 1999) για δύο λόγους. Ο πρώτος είναι ότι στο πλαίσιο του σχολείου σήμερα παράγονται πολυτροπικά μαθητικά έργα, όπως έργα ζωγραφικής, δραματοποίησης, λογοτεχνικές δημιουργίες και τα όμοια. Ο δεύτερος λόγος είναι ότι έχουν ήδη εισαχθεί σε αυτό οι νέες τεχνολογίες και τα ψηφιακά εκπαιδευτικά λογισμικά που είναι εκ φύσεως πολυτροπικά και πολυεπίπεδα κείμενα ή «υπερκείμενα» σύμφωνα με την ορολογία του Nelson, αφού εκτός του γραπτού λόγου ενσωματώνουν και εικόνες, γραφικά, βίντεο κλπ. (Κυπριώτης Δ. 2006). Όλο και περισσότερες τροπικότητες – γραπτή, οπτική, ακουστική - «συνεργάζονται» κατά τους Kress & van Leeuwen (1996, 2001) προκειμένου να δημιουργηθεί μια «πολυμεσική

επικοινωνία» (αναφορά στο Γιαννικοπούλου Α. χχ:1). Ακόμα και τα σχολικά εγχειρίδια έχουν γίνει σε μεγάλο βαθμό πολυτροπικά, όπως τονίσαμε ανωτέρω.

Ακόμα, σήμερα έχουν ήδη δημιουργηθεί λογοτεχνικά υπερκείμενα, βέβαια, όχι για χρήση στη σχολική τάξη, αλλά το νέο αυτό είδος ανάγνωσης και λογοτεχνίας- η «υπερλογοτεχνία» ή «ηλεκτρονική» λογοτεχνία δεν μπορεί να μείνει για πολύ μακριά από τους σύγχρονους μαθητές. Για το λόγο αυτό είναι απαραίτητη η εκ μέρους τους απόκτηση της δεξιότητα του πολυγραμματισμού (Κυπριώτης Δ. 2006) προκειμένου να μπορέσουν να κατανοήσουν τις παρεχόμενες σε αυτό το πλαίσιο πληροφορίες.

### **3.4. Βασικά στοιχεία ενός πολυτροπικού κειμένου**

Σύμφωνα με τη θεωρία της πολυτροπικότητας, που είδαμε ανωτέρω, ένα πολυτροπικό κείμενο συνιστά «ένα νέο σημασιολογικό συμβάν» το οποίο έχει σχεδιασθεί με τέτοιο τρόπο ώστε να χρησιμοποιούνται «ποικίλοι σημειωτικοί τρόποι» ακολουθώντας μια οργανωμένη «διαδικασία διασύνδεσης» τους (Γραίκος Ν. 2005:83). Με άλλα λόγια, ένα πολυτροπικό κείμενο είναι δομημένο με βάση μια συγκεκριμένη αρχιτεκτονική.

Η αρχιτεκτονική αυτή αποτελείται από «τέσσερα στρώματα» (Γραίκος Ν. 2005) σε καθένα από τα οποία εκπροσωπείται μια συγκεκριμένη τροπικότητα. Το πρώτο στρώμα είναι αυτό του λόγου (discourse). Όταν λέμε λόγο εννοούμε την «κοινωνικά δομημένη γνώση της πραγματικότητας» η οποία συγκροτείται μέσα σε ένα πλαίσιο δεδομένων «κοινωνικών συμφραζομένων» (Γραίκος Ν. 2005:84). Το γεγονός αυτό πρακτικά σημαίνει ότι ο λόγος δεν είναι μια ατομικά, αλλά μια κοινωνικά προσδιορισμένη «διαδικασία δηλώσεων» (Γραίκος Ν. 2005:84) με την έννοια ότι δομείται σε συγκεκριμένα κοινωνικά πλαίσια και μέσω αυτού εκφράζονται οι κοινωνικοί θεσμοί με τη βοήθεια των οποίων έχει διαμορφωθεί (οικογένεια, σχολείο, κράτος). Ο λόγος, με τη σειρά του, έχει δύο εκφάνσεις, την προφορική και τη γραπτή (Καρακίτσιος Α.2005, 2009). Έτσι το κείμενο δεν είναι τίποτε περισσότερο από την αποτύπωση του λόγου με τη βοήθεια της υλικής τεχνολογίας- χαρτί, μολύβι, Η/Υ κλπ. Επομένως, ο γραπτός λόγος, άρα και το κείμενο, έχει επίσης κοινωνικές διαστάσεις, άρα και ιδεολογικές διαστάσεις.

Το δεύτερο στρώμα είναι αυτό του σχεδίου (design). Το στρώμα αυτό έχει να κάνει με τη διερεύνηση «των σημειωτικών τρόπων» οι οποίοι είναι κατάλληλοι για να εκφράσουν ένα γεγονός σε «συγκεκριμένες επικοινωνιακές συνθήκες» (Γραίκος Ν. 2005:84).

Το τρίτο στρώμα είναι αυτό της παραγωγής (production). Το στρώμα αυτό αφορά στην «ολική συνάρθρωση των σημειωτικών συμβάντων» έτσι ώστε το προηγούμενο στρώμα, δηλαδή το σχέδιο, να αποκτήσει και «αντιληπτή μορφή» και «νόημα» (Γραϊκός Ν. 2005:84).

Το τέταρτο και τελευταίο στρώμα είναι αυτό της διανομής (distribution). Το στρώμα αυτό αφορά στην «τεχνική αποκωδικοποίηση των σημειωτικών συμβάντων» ώστε αυτά να μπορέσουν να διανεμηθούν με οποιαδήποτε μέσο (Γραϊκός Ν. 2005:84).

Ουσιαστικά, λοιπόν, ένα πολυτροπικό κείμενο συνιστά ένα συνδυασμό λεκτικών και εικονιστικών στοιχείων, τα οποία διαπλέκονται με συγκεκριμένο τρόπο προκειμένου να παράγουν διαφορετικά είδη πολυτροπικών κειμένων (Καρακίτσιος Α. 2009- Κυπριώτης Δ. 2006). Τα επιμέρους αυτά σημεία που μπορούν να συνδυαστούν σε ένα κείμενο είναι ο γραπτός λόγος, ο προφορικός λόγος, η φωτογραφία, η εικόνα, το σχέδιο, το διάγραμμα, το χρώμα, η γραμματοσειρά, η μουσική, η πόζα ή οι χειρονομίες, η κινούμενη εικόνα, και ο ήχος (Χατζησαββίδης Σ. & Γαζάνη Ε. χχ).

Ένα γραπτό τυπωμένο λογοτεχνικό κείμενο έχει, με βάση τα προαναφερθέντα, μια συγκεκριμένη απήχηση στον αναγνώστη του όχι μόνο μέσω των λέξεών του αλλά και του τρόπου που οι λέξεις αποτυπώνονται στο χαρτί, δηλαδή μέσω της διάταξής του, του μεγέθους και του είδους της γραμματοσειράς του, ακόμα και μέσω της ποιότητας ή του χρώματος του χαρτιού, αλλά και όλων των μέσων που συνοδεύουν αυτόν τον γραπτό λόγο, όπως εικόνες, διαγράμματα κλπ. (Κυπριώτης Δ. 2006). Ασκεί επομένως επίδραση κυρίως μέσω της γραπτής και εικονιστικής τροπικότητας και γραμματικής του. Και επειδή ακριβώς χρησιμοποιεί ένα τόσο μεγάλο αριθμό μέσων, ασκεί πολύ μεγαλύτερη ιδεολογική επίδραση, αφού αυτό δεν είναι άμεσο αλλά έμμεσο. Έτσι δεν γίνεται άμεσα αντιληπτό από το συνειδητό, αλλά επηρεάζει το άτομο υποσυνείδητο (Κυπριώτης Δ. 2006).

Για την επίτευξη ενός συγκεκριμένου αποτελέσματος όμως, ιδιαίτερη σημασία δεν έχει μόνο η επιλογή των επιμέρους σημείων αλλά και η επιλογή του τρόπου σύνδεσης και διασύνδεσής τους. Με βάση τον τρόπο, τώρα, με τον οποίο διασυνδέονται τα λεκτικά και τα εικονιστικά στοιχεία σε ένα πολυτροπικό κείμενο, έχουμε δύο είδη πολυτροπικών κειμένων, σύμφωνα με τον Barthes (αναφορά στο Γραϊκός Ν. 2005) .

Το πρώτο είδος πολυτροπικού κειμένου ορίζεται από τον Barthes ως «αγκυροβόληση» (αναφορά στο Γραϊκός Ν.2005:85) και είναι το κείμενο στο οποίο το εικονιστικό στοιχείο και μήνυμα, λειτουργεί απλά ως εικονογράφηση του

κειμένου. Με άλλα λόγια το εικονιστικό μήνυμα αναπαράγει πιστά το λεκτικό. Το δεύτερο είδος πολυτροπικού κειμένου ορίζεται από τον Barthes ως «ενδυνάμωση»(αναφορά στο Γραίκος Ν. 2005:85) και είναι το κείμενο εκείνο στο οποίο το εικονιστικό μήνυμα και στοιχείο ενδυναμώνει το λεκτικό επεκτείνοντάς το. Έτσι το εικονιστικό στοιχείο έρχεται να προσθέσει κάτι στο κειμενικό και μάλιστα αρκετές φορές να υποβοηθήσει την ερμηνεία του. Τα περισσότερα πολυτροπικά κείμενα ανήκουν στην πρώτη κατηγορία.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο : ΛΟΓΟΣ-ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΙΔΕΟΛΟΓΙΑ

### 4.1. Ιδεολογία: Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου και τρόποι προσέγγισης

Η ιδεολογία συνιστά ένα φαινόμενο πολύπλοκο και πολυδιάστατο με πολλές πολιτικές, παιδαγωγικές, πολιτισμικές κλπ. προεκτάσεις (Κανατσούλη Μ. 2000-Παυλίδης Π. 2004). Για πρώτη φορά ο εν λόγω όρος χρησιμοποιήθηκε από τον Γάλλο επαναστάτη κόμη de Tracy στα τέλη του 18<sup>ου</sup> αιώνα (Παυλίδης Π. 2004) και σύμφωνα με αυτόν ιδεολογία ήταν μια επιστήμη των ιδεών (Δημούλης Δ. 1999-Wikipedia 2011). Με την πάροδο του χρόνου η ιδεολογία άρχισε να γίνεται περισσότερο πολυδιάστατη και σήμαινε ένα σύνολο ιδεών, εικόνων και πεποιθήσεων που προσφέρει ένα όραμα για μια δοσμένη κοινωνία (Κανατσούλη Μ. 2000-Φραγκουδάκη Ά. 1985) σε μια δεδομένη εποχή, βασικός στόχος του οποίου είναι η αλλαγή της κοινωνίας μέσω μιας «ρυθμιστικής διαδικασίας» (μιας αντίληψης, δηλαδή, για το πώς θα έπρεπε να είναι αυτή η κοινωνία) (Wikipedia 2011:1).

Η ιδεολογία είναι ένα φαινόμενο που μπορεί να προσεγγισθεί από διάφορες οπτικές γωνίες (Κανατσούλη Μ. 2000). Αν δούμε τις απόψεις και τις αντιλήψεις περί ιδεολογίας σαν ένα φάσμα, τότε στο ένα άκρο αυτό του φάσματος βρίσκεται η «διαφωτιστική» προσέγγιση (Δημούλης Δ. 1999), σύμφωνα με την οποία η ιδεολογία είναι μια πλάνη που δεν θα έπρεπε καν να υπάρχει. Στο άλλο άκρο του φάσματος, στον αντίποδα, βρίσκεται η «κοινωνιολογική» θέαση του πράγματος, με βάση την οποία ναί μεν η ιδεολογία είναι κάτι το μη-αληθινό, μια πλάνη δηλαδή, αλλά ούτως ή άλλως η κοινωνική δράση, την οποία υποβοηθά η ιδεολογία, είναι ανεδαφική ή μη-ορθολογική. Οπότε η ιδεολογία είναι απαραίτητη ως μια κατηγορία που έχει τη δύναμη και μπορεί να καθορίσει ιδανικά και να αποτελέσει κίνητρο για δράση (Δημούλης Δ. 1999).

Ανάμεσα στα δύο αυτά άκρα του φάσματος των περί ιδεολογίας προσεγγίσεων, βρίσκονται άλλες δύο προσεγγίσεις που είναι λιγότερο απόλυτες και ακραίες. Η πρώτη από αυτές είναι η «οργανική προσέγγιση της ιδεολογίας», η οποία έχει ως θεωρητικό υπόβαθρο τις θέσεις του Althusser (1976)- και υποστηρίζει ότι η ιδεολογία συνιστά μια πλάνη, αλλά αντιστοιχεί σε μια ορισμένη και συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα, από την άποψη ότι με τη βοήθειά της τα άτομα βιώνουν τη σχέση με έναν υπαρκτό κόσμο (Δημούλης Δ., 1999:2). Κατ' αυτό τον τρόπο έχει ένα πιο πρακτικό χαρακτήρα (Σηφάκη Ευγ. 2009).

Η δεύτερη μη-ακραία προσέγγιση της ιδεολογίας είναι η «ολική προσέγγιση» (Δημούλης Δ. 1999:2). Θεωρητικό της υπόβαθρο είναι το έργο και οι θέσεις του Durkheim και βασική της παραδοχή ο καθολικός χαρακτήρας του φαινομένου της ιδεολογίας. Με άλλα λόγια η ιδεολογία, σύμφωνα με την εν λόγω προσέγγιση, αποτελεί ένα καθολικό φαινόμενο που καθορίζεται από τις συνθήκες του συγκεκριμένου κοινωνικού περιβάλλοντος εντός του οποίου αναπτύσσονται.

Όποια οπτική όμως και να χρησιμοποιηθεί στην προσέγγιση του φαινομένου της ιδεολογίας ένα είναι σίγουρο: η ιδεολογία αποτελεί ένα σύστημα κατανόησης του ανθρώπου (Δημούλης Δ. 1999) του κόσμου (Παγκουρέλια Ε. 2006) και της ιστορίας (Καλλέργης Η. 1995), η οποία λειτουργεί μέσω μύθων και συμβόλων (Φραγκουδάκη Α. 1985) με απώτερο σκοπό την αλλαγή αμφοτέρων (Κανατσούλη Μ. 2000- Wikipedia 2011). Η παραδοχή αυτή βρίσκεται στον πυρήνα και των τεσσάρων προαναφερθέντων θέσεων.

#### **4.2. Μορφές/ είδη της ιδεολογίας.**

Η ιδεολογία δεν είναι μία και ενιαία (Κανατσούλη Μ. 2000). Αντίθετα εμφανίζεται με πολλές μορφές- είναι ένα πολύμορφο και πολυδιάστατο φαινόμενο (Φραγκουδάκη Α. 1985) όπως τονίσαμε στην αρχή του κεφαλαίου. Μπορεί να έχει πολλές μορφές γεγονός που μας δίνει τη δυνατότητα να κάνουμε λόγο για διάφορα είδη ιδεολογίας, αναλόγως των χρησιμοποιούμενων κριτηρίων.

Έτσι αν χρησιμοποιήσουμε ως κριτήριο την ισχύ της ιδεολογίας μέσα σε ένα κοινωνικό σύστημα μπορούμε να διακρίνουμε (Δημούλης Δ. 1999):

(α) την «κυρίαρχη ιδεολογία» (Φραγκουδάκη Α.1985), η οποία είναι αυτή που σε δεδομένη χρονική στιγμή και συγκεκριμένους κοινωνικό-ιστορικούς, κυρίως λόγους επικρατεί έναντι άλλων σημαντικών ιδεολογιών

(β) τις «εναλλακτικές κυρίαρχες ιδεολογίες» που δεν είναι άλλες από τις προαναφερθείσες σημαντικές ιδεολογίες που δεν κατάφεραν να επικρατήσουν ως η «κυρίαρχη ιδεολογία» και τέλος

(γ) την «ιδεολογία των κυριαρχούμενων», που είναι η ιδεολογία των ατόμων που δέχονται τις πιέσεις της κυρίαρχης κουλτούρας και ιδεολογίας και φυσικά βρίσκεται στον αντίποδα της κυρίαρχης. Απώτερος σκοπός της ιδεολογίας των κυριαρχούμενων είναι να γίνει κυρίαρχη και να εφαρμόσει το δικό της τρόπο θέασης των κοινωνικών τεκταινομένων.



Επίσης, αν χρησιμοποιήσουμε ως κριτήριο το χώρο μέσα στον οποίο εντοπίζεται και λειτουργεί η ιδεολογία μπορούμε να διακρίνουμε την σχολική ιδεολογία, την κρατική ιδεολογία, τη λογοτεχνική ιδεολογία και τα όμοια. Αυτά τα είδη ιδεολογίας θα τα περιγράψουμε αναλυτικά σε επόμενο σημείο του παρόντος.

### **4.3. Λειτουργίες της ιδεολογίας**

Η ιδεολογία επιτελεί συγκεκριμένες λειτουργίες (Λέκκας Π. 1992). Η πρώτη από αυτές είναι η περιγραφική λειτουργία σύμφωνα με την οποία παρέχει στο κάθε άτομο ή κάθε ομάδα ατόμων ένα σύνολο από γνώσεις και δοξασίες σχετικά με τον κόσμο και ό,τι τον αφορά. Με άλλα λόγια η ιδεολογία εξυπηρετεί την ανάγκη του ατόμου- πανάρχαιη στις καταβολές της- να περιγράψει τον κόσμο που τον περιβάλλει και μέσα στο οποίο ζει και δρα.

Η δεύτερη λειτουργία της ιδεολογίας είναι η δεοντολογική λειτουργία. Με βάση αυτή τη λειτουργία η ιδεολογία προσφέρει ένα όραμα όχι για το πώς είναι η κοινωνία, αλλά για το πώς θα έπρεπε να είναι.

Μια άλλη λειτουργία της ιδεολογίας είναι η συνεκτική. Σε αυτή τη συνάφεια η ιδεολογία έχει τη δύναμη, μέσα από τις αντιλήψεις περί κόσμου, κοινωνίας και ατόμου αντιλήψεις που προσφέρει, να τοποθετηθεί τα κοινωνικά υποκείμενα σε συγκεκριμένες θέσεις-σε αυτές τις θέσεις που οφείλουν να ανήκουν με βάση τις αντιλήψεις αυτές (Φραγκουδάκη Α.1985). Κατ' αυτό τον τρόπο, η ιδεολογία καταφέρνει να «αυξάνει τη συνοχή των κυρίαρχων κοινωνικών ομάδων, αποκρύπτοντας, διαστρεβλώνοντας και νομιμοποιώντας τις πραγματικές κοινωνικές σχέσεις» (Δημούλης Δ. 1999:3-4). Θα μπορούσαμε, επομένως, με βάση αυτή την τρίτη λειτουργία της, την ιδεολογία ως ένα κάτοπτρο επί του οποίου αντικατοπτρίζονται με συγκεκριμένο κάθε φορά παραμορφωτικό τρόπο οι πραγματικές κοινωνικές σχέσεις έτσι ώστε να φαίνονται φυσικά δοσμένες (Φραγκουδάκη Α. 1985). Έτσι, η ιδεολογία «φυσικοποιεί» μη φυσικές κοινωνικές σχέσεις.

### **4.4. Μηχανισμοί ιδεολογίας**

Η ιδεολογία, με βάση όσα ειπώθηκαν παραπάνω, δεν είναι ένα φαινόμενο στατικό και κλειστό, αλλά δυναμικό και συνεχώς εξελισσόμενο στο πέρασμα του χρόνου. Είναι ένας «ζωντανός οργανισμός» που αποτελεί κομμάτι και διάσταση της ζωής κάθε ανθρώπου και βασικό χαρακτηριστικό της είναι η «πανταχού παρουσία» της (Hollidale 2000:30).

Η ιδεολογία, κρυφά ή φανερά, ενυπάρχει παντού, επομένως. Ορισμένοι όμως χώροι, θεσμικού κυρίως χαρακτήρα έχουν θεωρηθεί ως κατεξοχήν μηχανισμοί ιδεολογίας, αφού η εφαρμογή τους υποβοηθά την επιβολή και αναπαραγωγή συγκεκριμένων ιδεολογιών (Φραγκουδάκη Ά. 1985- Bernstein Β.1991). Τέτοιοι μηχανισμοί είναι, για παράδειγμα, η εκπαίδευση, η γλώσσα, το σχολικό και εξωσχολικό βιβλίο, η θρησκεία, η οικογένεια, τα πολιτικά κόμματα, ο συνδικαλισμός κλπ. Εμείς, λόγω της φύσης της παρούσας εργασίας θα επικεντρωθούμε σε δύο από αυτούς τους μηχανισμούς: το σχολείο και την εκπαίδευση που αυτό παρέχει και τη γλώσσα.

#### **4.4.1. Σχολικό σύστημα- εκπαίδευση.**

Το σχολείο, σύμφωνα με τον Γάλλο κοινωνιολόγο Αλτούσερ αποτελεί έναν από τους ισχυρότερους ιδεολογικούς μηχανισμούς του εκάστοτε κράτους (Παυλίδης Π. 2004). Μάλιστα στη σύγχρονη καπιταλιστική κοινωνία συνιστά ίσως τον ισχυρότερο και το σημαντικότερο κρατικό μηχανισμό ιδεολογίας (Φραγκουδάκη Ά.1985).

Βασικός του σκοπός είναι, μέσω της οργάνωσής του και του είδους της εκπαίδευσης που παρέχει, η αναπαραγωγή και διαίωνιση της εκάστοτε κυρίαρχης ιδεολογίας (Φραγκουδάκη Ά.1985) και η επιβολή της στο αναπτυσσόμενο άτομο, από τη πολύ τρυφερή μάλιστα ηλικία του (Bernstein Β. 1991). Κατ' αυτό τον τρόπο, η κυρίαρχη ιδεολογία θα αποτυπωθεί στη συμπεριφορά των μαθητών και μαθητριών, οι οποίοι μεγαλώνοντας θα αναπαράγουν με τρόπο «φυσικό» τις κυρίαρχες σχέσεις παραγωγής (Φραγκουδάκη Ά.1985).

Είδαμε πιο πάνω, στον περί ιδεολογίας λόγο μας, ότι η ιδεολογία δεν είναι μία και ενιαία. Κάποια τμήματά της συνιστούν τη λεγόμενη «κυρίαρχη ιδεολογία» (Φραγκουδάκη Ά. 1985), δηλαδή την ιδεολογία που προέρχεται από την τάξη που «κυριαρχεί στους Ιδεολογικούς Μηχανισμούς του Κράτους» (Παυλίδης Π. 2004:68) και εκπροσωπεί τα συμφέροντά της. Η ιδεολογία αυτή, σήμερα, δεν είναι άλλη από την ιδεολογία της αστικής τάξης (Φραγκουδάκη Ά.1985).

Αυτήν ακριβώς την ιδεολογία επιζητεί να «επιβάλλει στους εκπαιδευόμενους του» το σχολείο (Μηλιός Γ. 1993:13 - Φραγκουδάκη Ά. 1985) μέσα από τη «συσσώρευση και διάδοση σειράς μυθολογημάτων... που αποσκοπούν στη συγκάλυψη των αντιφάσεων της κοινωνικής πραγματικότητας με στόχο τη διατήρηση της κυρίαρχης τάξης πραγμάτων» (Κάτσικας Χ. 2007)

Με ποιο τρόπο, όμως, είναι δυνατό να λειτουργεί τελικά ο ως άνω ιδεολογικός ρόλος του σχολείου και να επιτυγχάνεται η «επιβολή» της κυρίαρχης ιδεολογίας; Η απάντηση αυτού του ερωτήματος είναι, πιστεύουμε, κεφαλαιώδους σημασίας για την κατανόηση των όσων θα ακολουθήσουν. Το σχολείο επιβάλλει την καθεστηκυία τάξη πραγμάτων όχι με άμεσο και πειθαναγκαστικό τρόπο, αλλά έμμεσα και ανεπαίσθητα μέσα από τις δομές του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος (Φραγκουδάκη Α.1978,1985- Bernstein B.1991): το κρυφό και φανερό Α.Π., το Ω.Π., τον τρόπο (επί)μόρφωσης των εκπαιδευτικών και τον τρόπο και τα κριτήρια επιλογής και αξιολόγησής τους και φυσικά τα σχολικά εγχειρίδια, όπως θα δούμε αναλυτικά σε οικείο σημείο του παρόντος.

Η γλώσσα, για παράδειγμα, που χρησιμοποιεί το σχολείο δεν είναι τυχαίο που είναι η επίσημη εθνική γλώσσα, δηλαδή ο γλωσσικός κώδικας που χρησιμοποιείται από την αστική τάξη στα μεγάλα αστικά κέντρα της πατρίδας μας (Φραγκουδάκη Α.1985). Τη γλώσσα αυτή το σχολικό σύστημα την προβάλλει ως τη μόνη ορθή και ανώτερη πάντων (Bernstein B. 1991)- είναι η γλώσσα των σχολικών εγχειριδίων αλλά και της καθημερινής διδακτικής πράξης (Φραγκουδάκη Α.1985- Bernstein B. 1991). Αυτομάτως, ως συνέπεια της ως άνω ιδεολογικής πρακτικής, οι υπόλοιποι γλωσσικοί κώδικες (ιδιωτισμοί, τοπικές διάλεκτοι, γλώσσες των μειονοτικών πληθυσμών, κλπ.) αξιολογούνται ως υποδεέστεροι, ανεπαρκείς άρα και κατώτεροι (Bernstein B. 1991-Παυλίδης Π. 2004). Πόσες φορές δεν έχει ακουστεί μέσα στη σχολική αίθουσα η φράση «δεν λέγεται έτσι, πες το σωστά» που απευθύνει ο/ η εκπαιδευτικός κάθε φορά που ένα παιδί δεν επιλέγει να χρησιμοποιήσει τον επίσημο γλωσσικό κώδικα για να εκφραστεί.

Επίσης, τόσο το Α.Π. όσο και το Ω.Π. του σχολείου διαδραματίζουν ένα έντονο ιδεολογικό ρόλο (Μαυρογιώργος Γ. 1983- Bernstein B.1991- Apple M.1986) Το Α.Π., ως γνωστόν, καθορίζει το ποια μαθήματα – δηλαδή ποιο είδος επιστημονικής γνώσης- θα διδαχθούν στους εκπαιδευόμενους, με ποια μέθοδο- δηλαδή με ποιο τρόπο θα προσεγγισθεί η επιλεγμένη επιστημονική γνώση- θα διδαχθούν και ποια είδη αξιών και προτύπων είναι απαραίτητο να δοθούν (Νούτσος Χ. 1998- Bernstein B.1991-Apple M.1986). Από την άλλη πλευρά, το Ω. Π. καθορίζει τη συχνότητα και τη σειρά με την οποία θα διδαχθούν τα επιλεγμένα μαθήματα (Bernstein B. 1991- Ρέππας Χρ. 2007). Έτσι τα μαθήματα που ο σχολικός μηχανισμός θεωρεί απαραίτητα για την υποβοήθηση του ιδεολογικού του ρόλου διδάσκονται πολλές ώρες την εβδομάδα και πάντα τις πρώτες ώρες της σχολικής

ημέρας, που το παιδικό μυαλό είναι ξεκούραστο, άρα μπορεί να απορροφήσει ευκολότερα την επιθυμητή γνώση. Αυτά είναι τα λεγόμενα κύρια μαθήματα, όπως Γλώσσα, Μαθηματικά, Φυσική κλπ. Αντίθετα τα μαθήματα που δεν είναι ιδιαίτερα βοηθητικά του ιδεολογικού σκοπού του σχολείου διδάσκονται, για να προσφέρουν την σχετική επίφαση της αξιοκρατίας και του πλουραλισμού στο σύστημα, αλλά διδάσκονται ελάχιστες ώρες την εβδομάδα και πάντα σχεδόν τις τελευταίες ώρες της σχολικής ημέρας, οπότε το παιδικό μυαλό, κουρασμένο από την απορρόφηση των υπολοίπων γνώσεων, δεν συνεργάζεται πολύ και δεν αποδίδει. Τα μαθήματα αυτά είναι η Φυσική Αγωγή, τα Καλλιτεχνικά, και φυσικά και η Λογοτεχνία. Είναι τυχαίο άραγε, αναρωτιόμαστε, που η Γλώσσα διδάσκεται ένα δίωρο σχεδόν καθημερινά στο δημοτικό, ενώ η Λογοτεχνία ουσιαστικά ούτε ένα; Η απάντηση είναι όχι. Η Γλώσσα, με τους κανόνες και την τυπικότητά της, βοηθά περισσότερο από ό,τι η Λογοτεχνία που διακρίνεται για τη συμβολή της στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης- στον 'εθισμό' των εκπαιδευόμενων στο φορμαλισμό. Τίποτε δεν φαίνεται να είναι τυχαίο ή «ουδέτερο» στο σύγχρονο αστικό σχολείο (Γκίβαλος Μ.2005- Νούτσος Χ. 1999- Ρέππας Χ.2007).

Τέλος, ο τρόπος με τον οποίο είναι δομημένο και οργανωμένο το σύγχρονο ελληνικό σχολείο είναι επίσης ιδεολογικά προσδιορισμένος (Γκίβαλος Μ. 2005- Φραγκουδάκη Α.1985). Η «τυπική ιδεολογικοπολιτική του ουδετερότητα με την τυπικά ισότιμη αντιμετώπισή των μαθητών, με το ρόλο του στην αξιολόγηση-βαθμολόγηση της μαθητικής προσπάθειας καλλιεργεί ιδεολογήματα όπως η αντίληψη περί αξιοκρατίας, περί ταξικής ουδετερότητας της κρατικής εξουσίας, περί ύπαρξης ίσων ευκαιριών για όλους κλπ.» (Παυλίδης Π. 2004:70).

Με τη βοήθεια όλων των προαναφερθέντων ιδεολογικών μέσων ασκείται, λοιπόν, ο απαραίτητος για την επιβίωσή του, και την επιβίωση του αστικού κράτους, κοινωνικός έλεγχος (Νούτσος Χ.1999- Τσαούσης Δ.1991)..

#### **4.4.2. Γλώσσα**

Αν θέλαμε να ορίσουμε τη «γλώσσα», θα λέγαμε ότι αποτελεί ένα σύστημα επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων που χρησιμοποιεί ένα σύνολο φραστικών μέσων προκειμένου ο άνθρωπος να μπορέσει να εκφραστεί και να επικοινωνήσει τα νοήματα του. Η ύπαρξη και η λειτουργία της στηρίζεται στο Λόγο, γεγονός που επιτρέπει στον άνθρωπο που τη χρησιμοποιεί όχι μόνο να επικοινωνεί αλλά και να δημιουργεί μια συγκεκριμένη μορφή της πραγματικότητας (Πολίτης Π.2001).

Ο Saussure (1979) υποστηρίζει ότι η γλώσσα έχει μια «τριπλή υπόσταση» (αναφορά στον Χατζησαββίδη Σ. χ.χ.): (α) είναι έμφυτη ικανότητα και προνόμιο του ανθρώπου, οπότε μιλάμε για το Λόγο, (β) είναι κοινωνικό προϊόν αφού λαμβάνει χώρα σε μια δεδομένη κοινωνία και την εκφράζει, οπότε μιλάμε για τις διάφορες εθνικές γλώσσες και (γ) είναι και ένα ατομικό προϊόν, οπότε έχουμε τη γλώσσα ως μέσο έκφρασης. Με την άποψη αυτή του Σωσύρ συμφωνεί και ο Τσόμσκι πολύ αργότερα (Χατζησαββίδη Σ. χ.χ.), ενώ αργότερα οι κοινωνιογλωσσολόγοι με τη χρήση του όρου «επικοινωνιακή ικανότητα» προσδίδουν στη γλώσσα κοινωνική χροιά αφού η γνώση και η χρήση συγκεκριμένων κοινωνικών κανόνων επιτρέπει στο άτομο να χρησιμοποιήσει τη γλώσσα με τον καλύτερο δυνατό τρόπο για την καλύτερη δυνατή επικοινωνία( Φραγκουδάκη Ά.1985, 1978).

Ως εκ τούτου, η γλώσσα δεν μπορεί να θεαθεί ως ένα «ουδέτερο» ή «κοινωνικά αθώο» σύστημα (Φραγκουδάκη Ά.1993:18). Αντίθετα, θεωρείται ένα φαινόμενο που έχει «πολιτική σημασία» και είναι «καθοριστικό για τη διαμόρφωση της ατομικής και συλλογικής συνείδησης» (Λουπάκη Ε.χχ:1) εφόσον επιτελεί συγκεκριμένες λειτουργίες.

Στη Λειτουργική Γραμματική του ο Halliday (αναφορά στο Πολίτης Π.2001) αναφέρει τρεις τέτοιες λειτουργίες. Η πρώτη λειτουργία είναι ο τρόπος που η κοινωνική και φυσική πραγματικότητα αναπαριστάνεται στη γλώσσα, η δεύτερη είναι ο τρόπος με τον οποίο τα κοινωνικά υποκείμενα τα οποία χρησιμοποιούν τη γλώσσα συνομιλώντας εγγράφουν πάνω στη γλώσσα την οπτική τους γωνία για τη θέαση των πραγμάτων και η τρίτη είναι τρόπος με τον οποίο η γλώσσα γίνεται κείμενο. Σε κάθε μία από αυτές τις λειτουργίες κάθε άνθρωπος που χρησιμοποιεί τη γλώσσα είναι αναγκασμένος να κάνουν επιλογές σύνταξης, λέξεων, ύφους κλπ. αναλόγως της «επικοινωνιακής περίπτωσης», όπως αναφέραμε ανωτέρω, και αυτές ακριβώς οι επιλογές δεν είναι τυχαίες, αλλά «δηλώνουν συγκεκριμένες ιδεολογικές προτιμήσεις» (Πολίτης Π.2001:2).

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι η γλώσσα δεν είναι «κοινωνικά αθώα» (Φραγκουδάκη Ά.1993:18), αλλά επηρεάζεται από συγκεκριμένες ιδεολογίες. Έτσι, για παράδειγμα, η χρήση λαϊκών διαλεκτικών ή κοινωνικών παραλλαγών της εθνικής γλώσσας προσδίδει στον ομιλητή τους ένα είδος κοινωνικής κατωτερότητας, ενώ αντίθετα εκείνος που χρησιμοποιεί τις επίσημες παραλλαγές απολαμβάνει μια κοινωνική ανωτερότητα.(Φραγκουδάκη Ά.1993).

Το ίδιο και η γλώσσα του σχολείου δεν είναι κοινωνικά αθώα και ουδέτερη, και η γλώσσα των σχολικών και εξωσχολικών βιβλίων δεν είναι κοινωνικά ουδέτερη (Μαγαλιού Λ.2000). Αντίθετα αποτελεί το «ιδεολογικά και αξιακά φορτισμένο εργαλείο» (Μαγαλιού Λ.2000:48) με το οποίο γίνεται δυνατή η μάθηση συγκεκριμένων γνώσεων, συγκεκριμένων ιδεών και στάσεων και νοοτροπιών και συνακόλουθα η επιτέλεση συγκεκριμένων συμπεριφορών. Με άλλα λόγια η γλώσσα επηρεάζεται από την ιδεολογία άμεσα και με τη σειρά της την εκφράζει.

#### **4.5. Λογοτεχνικό κείμενο κι ιδεολογία**

Όπως είπαμε η ιδεολογία βρίσκεται παντού, σε κάθε πτυχή και δράση της κοινωνικής μας ζωής και δράσης και εκφράζεται με πολλά μέσα- γλώσσα, σχολείο, θρησκεία κλπ. . Εξαίρεση δεν θα μπορούσε να αποτελεί και ο λογοτεχνικός λόγος.

Το λογοτεχνικό βιβλίο έχει σαφείς ιδεολογικές διαστάσεις αφού ο δημιουργός του έχει, ως μέλος μιας δεδομένης κοινωνίας μια συγκεκριμένη ιδεολογία, δημιουργείται εντός δεδομένων κοινωνικοιστορικών συνθηκών, περιέχει ένα συγκεκριμένο περιεχόμενο και όχι κάποιο άλλο, πραγματεύεται ένα συγκεκριμένο θέμα, αναπτύσσει συγκεκριμένους χαρακτήρες με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και όχι κάποιο άλλο και τα όμοια (Κανατσούλη Μ. 2000). Το κάθε λογοτεχνικό κείμενο, επομένως, σε οποιοδήποτε λογοτεχνικό είδος και αν ανήκει είναι κοινωνικά, άρα ιδεολογικά προσδιορισμένο (Hollidale P.2000).

Πως όμως παρουσιάζεται η ιδεολογία στα λογοτεχνικά κείμενα και ιδιαίτερα στα κείμενα που απευθύνονται σε παιδιά;. Αυτό είναι ένα καίριο ερώτημα και το απαντά με σαφήνεια και πληρότητα ο P. Hallidale στο έργο του «Ιδεολογία και το παιδικό βιβλίο» (2000). Κατ' αυτόν, η ιδεολογία παρουσιάζεται με τρεις τρόπους:

(α) Ο πρώτος τρόπος είναι μέσα από τα πιστεύω, τις αρχές και τις πεποιθήσεις του συγγραφέα και είναι ο πιο εμφανής. Πρόκειται για την σκόπιμη και ταυτόχρονα επιφανειακή ιδεολογία. Για παράδειγμα ένα βιογραφικό σημείωμα του συγγραφέα είναι αρκετό για να αποκαλύψει στο αναγνωστικό κοινό την ιδεολογία του, η οποία κατόπιν αναγνωρίζεται εύκολα στα κείμενά του.

(β) Ο δεύτερος τρόπος είναι δια μέσου των υποθέσεων του κάθε συγγραφέα. Εδώ η λειτουργία της ιδεολογίας είναι λιγότερο φανερή. Οι συγγραφείς έχουν δεδομένες αξίες τις οποίες θεωρούν δεδομένες και αντανakλούν τον τρόπο ένταξής τους στο δεδομένο κοινωνικό σύνολο. Αυτές τις ιδέες είτε το θέλουν είτε όχι διαποτίζουν τα κειμενικά δημιουργήματά τους και με τη σειρά τους διαποτίζουν τους

μικρούς αναγνώστες οι οποίοι τις θεωρούν δεδομένες και τις αποδέχονται και τις επαναλαμβάνουν-τις αναπαράγουν. Σε αυτό τον τρόπο λειτουργίας της ιδεολογίας εδράζεται και ο διδακτικός χαρακτήρας της (Παιδικής)Λογοτεχνίας.

(γ) Ο τελευταίος τρόπος με τον οποίο η ιδεολογία λειτουργεί στο πλαίσιο των (παιδικών)λογοτεχνικών αναγνωσμάτων είναι ο πλέον αφανής και δύσκολα ανιχνεύσιμος, διότι ανάγεται όχι στην ατομική συγγραφή αλλά στο κοινωνικό υπόβαθρό της. Με άλλα λόγια, ένας συγγραφέας όταν γράφει καθοδηγείται σε μεγάλο βαθμό από τα κοινωνικοιστορικά τεκταινόμενα της εποχής του. Χαρακτηριστική είναι εδώ η φράση του Halliday (2000:49): «...ο νους αιχμαλωτίζεται από την εποχή και τον τόπο που ζούμε. Ένα μεγάλο μέρος του βιβλίου δεν γράφεται από το συγγραφέα, αλλά από τον κόσμο στον οποίο ζει ο συγγραφέας». Μάλιστα δεν είναι λίγες οι φορές που ο συγγραφέας έχει την ψευδαίσθηση ότι οι αρχές που πρεσβεύει είναι προϊόν της δικής του αντιληπτικής ικανότητας και ότι μέσα από τα κείμενά του τις προωθεί, ενώ στην ουσία συνιστούν κοινωνικό προϊόν και συχνά προωθούν άλλα από αυτά που διατείνονται ότι πρεσβεύουν(Κανατσούλη Μ.2003).

Και οι τρεις αυτές διαστάσεις της ιδεολογίας του παιδικού βιβλίου απαιτούν συγκεκριμένα μέσα, συγκεκριμένους μηχανισμούς για να γίνουν ορατές. Τα μέσα αυτά είναι (Κανατσούλη Μ. 2006 - Γιαννικοπούλου Α.2009): το θέμα, η πλοκή, οι χαρακτήρες, η γλώσσα, η εικονογράφηση, η οπτική.

Με βάση όλα τα προαναφερθέντα, η ιδεολογία είναι πανταχού παρούσα στο παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο (Κανατσούλη Μ. 2000) και για το λόγο αυτό θα πρέπει να μάθουμε τα παιδιά μας να στέκονται κριτικά απέναντι σε κάθε κείμενο και να μη δέχονται παθητικά τις εκάστοτε αξίες που αυτά προβάλλουν. Βέβαια, απαραίτητη προϋπόθεση γι αυτό είναι να είμαστε πρώτα εμείς- δάσκαλοι και γονείς- ενήμεροι της συγκεκριμένης κατάστασης για να μπορέσουμε να βοηθήσουμε τα παιδιά να αναγνωρίζουν τις αξίες που κρύβονται πίσω από κάθε λογοτεχνικό κείμενο.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο: ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΚΑΙ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

### 5.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου "σχολικά εγχειρίδιο"

Υπό τον όρο «σχολικό εγχειρίδιο» εννοούμε ένα εκπαιδευτικό μέσο υπό τη μορφή βιβλίου, αν και σε μερικά μαθήματα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μπορεί να απαντάται πλέον και σε ψηφιακή μορφή, το οποίο χρησιμοποιείται από εκπαιδευτικούς και μαθητές κατά τη διάρκεια της καθημερινής διδακτικής και μαθησιακής διδασκαλίας (άρθρ.60, παρ.2, ν.1566/1985), υπό την προϋπόθεση ότι η καταλληλότητά του έχει εγκριθεί από το εκάστοτε Υπουργείο Παιδείας (άρθρ.60, παρ.6, ν.1566/1985). Με άλλα λόγια, ως σχολικό εγχειρίδιο εννοούμε ένα από τα μέσα με τα οποία η σχολική γνώση φτάνει στους αποδέκτες της, μαθητές και εκπαιδευτικούς και το περιεχόμενο του οποίου φέρει πάντα τη σφραγίδα της κυρίαρχης ιδεολογίας και του κρατικού ιδεολογικού ελέγχου (Νούτσος Χ. 1988).

Το σχολικό εγχειρίδιο συνιστά σχετικά πρόσφατη εξέλιξη στον τομέα του «διδάσκειν» και του «μανθάνειν». Πιο συγκεκριμένα, έκανε την εμφάνιση του από το 16<sup>ο</sup> αιώνα και μετά, με αφορμή την πρόκριση, κατά την περίοδο της Αναγέννησης, του προφορικού έναντι του γραπτού λόγου (Καψάλης Α & Χαραλάμπους Δ.1995), οπότε και κρίθηκε απαραίτητη η διδακτική χρήση του, εφόσον το σύνολο των περιοχών της εγκυκλίου μορφώσεως της εποχής στηριζόταν σε μια πληθώρα βιβλιογραφικών πηγών. Η μορφή του αρχικού αυτού τύπου σχολικού εγχειριδίου απείχε σαφώς πολύ από τη σημερινή.

Με τη συμβολή του εμπειριοκράτη Κομένιου συνεχίζει την εξελικτική του πορεία και κατά τη διάρκεια των τριών επόμενων αιώνων (16<sup>ο</sup>-19<sup>ο</sup> αι.) παγιώνει την ύπαρξή του στον εκπαιδευτικό χώρο, λόγω της ευρείας διάδοσης του τυπωμένου βιβλίου, ώσπου, από τον 19<sup>ο</sup> ως τον 20<sup>ο</sup> αι., με την καθιέρωση και την επέκταση του θεσμού της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, επικρατεί απόλυτα στην εκπαιδευτική πράξη και γίνεται το βασικό «όργανο εφαρμογής του Α.Π. και στήριξης της διδασκαλίας και αρκετά κεντρικό ρόλο στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία (Weistbury, στο Καψάλης Α. & Χαραλάμπους Δ. 1995). Στην Ελλάδα η εξέλιξη των σχολικών εγχειριδίων συνδέθηκε με την εξέλιξη του γλωσσικού ζητήματος (Κανταρτζή 1994).

Σήμερα, θεωρείται ως το πλέον σημαντικό μέσο διδασκαλίας και μάθησης στο πλαίσιο του σύγχρονου σχολείου (Μπονίδης Κ. 2004) γεγονός που επιβεβαιώνεται από σχετικές έρευνες που έδειξαν ότι το 70% του συνόλου των ενδοταξικών δραστηριοτήτων διεθνώς, στηρίζονται στο σχολικό εγχειρίδιο (Weiss, στο Καψάλης



A. & Χαραλάμπους Δ. 1995), ενώ το ποσοστό αυτό στην περίπτωση του ελληνικού σχολείου φτάνει το 90% .

Βλέπουμε, λοιπόν, ότι ο ρόλος του σχολικού εγχειριδίου κατά τη διδασκαλία είναι κεντρικός. Σύμφωνα με νεότερες αντιλήψεις η διδασκαλία είναι μια ειδική μορφή επικοινωνίας και διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στους μαθητές. Το σχολικό εγχειρίδιο παίζει σημαντικό ρόλο στην εξασφάλιση αυτής της επικοινωνίας και στην ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στην τάξη (Παπαγεωργίου Α. 1995), αλλά και καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές σκέπτονται και κρίνουν .

Ο κεντρικός αυτός ρόλος του σχολικού εγχειριδίου μπορεί να εξηγηθεί με πολλούς τρόπους. Ιστορικά το σχολικό εγχειρίδιο είναι το παλαιότερο μέσο διδασκαλίας έτσι ώστε όχι μόνο η χρήση του να θεωρείται ως εντελώς αυτονόητη αλλά και το σχολείο γενικά χωρίς σχολικά εγχειρίδια να θεωρείται παντελώς αδιανόητο. Η αυθεντία που ασκεί γενικά στον πολύ κόσμο ο γραπτός λόγος, καθώς ταυτίζεται με την αλήθεια, επαυξάνεται στην περίπτωση του σχολικού εγχειριδίου από το γεγονός ότι παρουσιάζει με σύστημα, οργάνωση και διάρθρωση τη γνώση μιας συγκεκριμένης επιστημονικής περιοχής.

## **5.2. Ιδιάζοντα χαρακτηριστικά ενός σχολικού εγχειριδίου**

Το σχολικό εγχειρίδιο δεν συνιστά ένα απλό βιβλίο ανάμεσα στα πολλά (Καψάλης Α. & Χαραλάμπους Δ. 1995). Αντίθετα, έχει ορισμένα πολύ βασικά και ιδιότυπα χαρακτηριστικά που το διαφοροποιούν από όποιο άλλο βιβλίο.

Το πρώτο από αυτά είναι η σύνδεσή του με το σχολικό Α.Π. (άρθρ.60, παρ.2, ν.1566/1985) και η συγγραφή του με τέτοιο τρόπο ώστε να συνάδει με αυτό. Ανταποκρίνεται δηλαδή, στις απαιτήσεις του Α.Π. σχετικά με τη διδακτέα ύλη κάθε μαθήματος, κάθε τάξης, κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας και γράφεται έτσι ώστε να βοηθά το μαθητή να μάθει (Παπαγεωργίου Κ. 1995- Καψάλης Α. & Χαραλάμπους Δ. 1995).

Ένα δεύτερο στοιχείο είναι ο χαρακτηριστικός τρόπος οργάνωσης και συναρμογής σε ενιαίο σύνολο των δομικών χαρακτηριστικών του- εικόνες, κείμενο, πηγές, στοιχεία συνοπτικής παρουσίασης, όπως πίνακες, διαγράμματα κλπ, περιγραφές πειραμάτων, οδηγίες και ασκήσεις και «μέλη εντύπωσης» (Καψάλης Α. & Χαραλάμπους Δ. 1995), δηλαδή επιλεγμένα κομμάτια της διδακτέας ύλης που πρέπει να είναι άμεσα και εύκολα προσβάσιμα από το μαθητή. Εδώ η διαφορά

έγκειται βέβαια όχι στο είδος των παραπάνω στοιχείων, τα οποία σαφώς μπορούν να απαντηθούν και σε άλλου είδους βιβλίων, αλλά περισσότερο στον τρόπο συναρμογής τους καθώς σε κανένα άλλο είδους βιβλίο δεν απαντώνται όλα μαζί και με το συγκεκριμένο τρόπο λειτουργίας (Καψάλης Α & Χαραλάμπους Δ. 1995).

Ένα τρίτο ιδιάζον χαρακτηριστικό του σχολικού εγχειριδίου είναι η δυνατότητα που παρέχει για μερική και επιλεγμένη χρήση των δομικών του στοιχείων στο πλαίσιο της καθημερινής διδασκαλίας, αναλόγως των απαιτήσεων που αυτή εγείρει. Έτσι, αναλόγως του διδακτικού σκοπού είναι δυνατό να χρησιμοποιηθεί περισσότερο το κείμενο ή οι πηγές ή τα διαγράμματα κλπ.

Επίσης, το σχολικό εγχειρίδιο παρουσιάζει ένα ακόμη ιδιαίτερο χαρακτηριστικό που συνίσταται στην ανάγκη να καλύψει αυτό ένα συγκεκριμένο και ευρύ φάσμα απαιτήσεων- δομικών, λειτουργικών κλπ.-ώστε να μπορέσει επιτυχώς και αποτελεσματικά να επιτελέσει το σκοπό για τον οποίο έχει δημιουργηθεί. Για το λόγο αυτό απαιτείται η δομή του να είναι συμπαγής και λειτουργική, ενώ ταυτόχρονα να διακρίνεται από (α) καλαισθησία και πολυτροπική διάρθρωση ώστε να επιτρέπει πολλές και ποικίλες χρήσεις τους από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, (β) απλότητα ως προς τη διατύπωση και την επιλογή λέξεων, (γ) από καλή ταξινόμηση (επικεφαλίδες, οργάνωση παραγράφων) (δ) από συντομία και (ε) να προσφέρει στους μαθητές κίνητρα για μάθηση (Καψάλης Α. & Χαραλάμπους Δ.1995).

Πέραν, όμως, των ανωτέρων γενικών ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του, ένα σχολικό εγχειρίδιο διακρίνεται από δύο ακόμη βασικά γνωρίσματα όταν αυτό εφαρμόζεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: η κρατική μονοπώλησή του και η χρήση του μέσα στη σχολική τάξη ως αποκλειστικής και παντοδύναμης πηγής γνώσεως.

Το ελληνικό σχολικό εγχειρίδιο, ως κρατικά διαμορφωμένο, παραγόμενο και διατιθέμενο μέσο διδασκαλίας, έχει την αφετηρία του στη ψήφιση του αναγκαστικού νόμου 952/1937 «Περί ιδρύσεως, οργανισμού προς έκδοσιν σχολικών βιβλίων» (Καψάλης Α. & Χαραλάμπους Δ. 1995) και τη συνακόλουθη ίδρυση του ΟΕΣΒ (Οργανισμού Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων). Σκοπός των εξελίξεων αυτών, είναι η άσκηση κρατικού ιδεολογικού ελέγχου, ώστε τα σχολικά εγχειρίδια να περιέχουν και να αναπαράγουν μόνο εκείνες τις πληροφορίες που δεν αντιστρατεύονται τους επίσημους εκπαιδευτικούς προσανατολισμούς, καθορίζοντας έτσι, το απαραίτητο «corpus» σχολικής γνώσης και το «σωστό» τρόπο προσέγγισής της, άρα και τις ιδιαίτερες κατασκευές της πραγματικότητας (Apple M. 2008).

### 5.3. Λειτουργίες των σχολικών εγχειριδίων

Από όσα προαναφέρθηκαν κατέστη σαφές ότι το σχολικό εγχειρίδιο είναι ένα πολύπλοκο και πολύτροπο μέσο υποβοήθησης της μάθησης και της διδασκαλίας στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο, το οποίο όπως έχει ήδη λεχθεί καθορίζει την έκβαση του μαθήματος, όχι μόνο μέσω των περιεχομένων, και των μεθοδολογικών του επιλογών (Θεοδωρίδου Ε.2009), αλλά και μέσω των λειτουργιών που επιτελεί, οι οποίες συνοπτικά παρουσιάζόμενες συνίστανται στις εξής:

(α) Παρουσίαση της γνώσης στο μαθητή με τρόπο «επιλεκτικό, ιεραρχημένο και απλοποιημένο (Θεοδωρίδου Ε. 2009) με αποτέλεσμα να την καθιστά προσβάσιμη σε αυτόν, ενώ παράλληλα του υποδεικνύει στρατηγικές οργάνωσής της (Μπονίδης Κ. 2005). Κατ' αυτό τον τρόπο, κατευθύνει την όλη πορεία διδασκαλίας και μάθησης .

(β) Προσφορά κινήτρων μάθησης (Bauer 1995) και δυνατότητα εκ μέρους του μαθητή για εμπέδωση της ύλης, αλλά και κοινωνικοποίηση του μαθητή μέσω της μετάδοσης των αξιών και των ιδεολογικών μηνυμάτων της κυρίαρχης κουλτούρας που περιέχει (Μπονίδης Κ.1996).

(γ) Δυνατότητα εξασφάλισης της διαφοροποίησης της σχολικής εργασίας.

(δ) Δυνατότητα άμεσης και εύκολης πρόσβασης σε αυτό.

(ε) Παρουσίαση του αντικειμένου διδασκαλίας.

### 5.4. Έρευνα για τα σχολικά εγχειρίδια

Ως αφετηρία της ερευνητικής δραστηριότητας με αντικείμενο τα σχολικά εγχειρίδια θεωρείται ο 19<sup>ος</sup> αιώνας και αφορμή η, εκ μέρους των μελών της επιστημονικής κοινότητας της εποχής, παραδοχή ότι το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί ένα μέσο μετάδοσης της σχολικής γνώσης, αλλά και ένα προϊόν κοινωνικής διεργασίας που απευθύνεται και σε μαθητές και σε εκπαιδευτικούς και, το σημαντικότερο, επιδρά σε αυτούς μέσω συγκεκριμένων λειτουργιών σε επίπεδο γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό (Μπονίδης Κ. 2004).

Στην εν λόγω ερευνητική δραστηριότητα μπορούμε να διακρίνουμε δύο μεγάλες εξελικτικές φάσεις(Μπονίδης Κ. 2004):

(α) Αρχές του 19<sup>ου</sup> αιώνα ως μέσα της δεκαετίας του 1970: Οι ιστορικές καταβολές της φάσης αυτής είναι το φιλειρηνικό κίνημα του 19<sup>ου</sup> αι. και η συνακόλουθη Παιδαγωγική της Ειρήνης. Στο πλαίσιο αυτό οι ερευνητές εστίασαν την προσοχή τους στην προσπάθεια εντοπισμού και εμφατικής υπογράμμισης στερεότυπων και προκαταλήψεων περί του εθνικού «Άλλου» με απώτερο σκοπό τη

θετική ή/και αρνητική αναθεώρηση των υφιστάμενων σχολικών εγχειριδίων ώστε τα νέα εγχειρίδια που θα γράφονταν να προάγουν την ειρηνική συνύπαρξη των λαών. Έτσι, με βάση την ως άνω στοχοθεσία, η έρευνα αναλώνεται στην ανάλυση των εθνικών σχολικών εγχειριδίων και μάλιστα προς δυο κατευθύνσεις: (α) την ανάλυση ενός συγκεκριμένου σχολικού εγχειριδίου ή/ και (β) την «οριζόντια»- ανάλυση εγχειριδίων μιας συγκεκριμένης χρονικής περιόδου- ή/και «κάθετη» -ανάλυση εγχειριδίων διαφορετικών χρονικών περιόδων – ενός συνόλου εγχειριδίων. Αποτέλεσμα της έρευνας των σχολικών εγχειριδίων σε αυτή την πρώτη φάση ήταν ένας ικανός αριθμός επιτυχών αναθεωρήσεων σχολικών εγχειριδίων στη Βόρεια και Κεντρική Ευρώπη (Μπονίδης Κ. 2004)

(β) Μέσα 1970 και μετά: Παρατηρείται αλλαγή στοχοθεσίας και διεύρυνση ερευνητικού πεδίου, καθώς το ερευνητικό ενδιαφέρον μετατοπίζεται προς την προσπάθεια «θεωρητικής θεμελίωσης και συγκρότησης κατάλληλων ερευνητικών εργαλείων και μεθόδων» (Μπονίδης Κ. 2004). Η ερευνητική δραστηριότητα εκτείνεται σε έξι πεδία (Μπονίδης Κ. 2004) που αφορούν:

(α) Το σχολικό εγχειρίδιο ως μέσο πληροφόρησης και επικοινωνίας: εξετάζονται τα ζητήματα του περιεχομένου και της αναγνωσιμότητας του σχολικού εγχειριδίου και της επιλογής των επιστημονικών γνώσεων που θα αποτελέσουν το corpus της διδακτέας ύλης. Τέτοιες έρευνες λαμβάνουν χώρα σε Αν. Γερμανία, Σ. Ένωση, αλλά ιδιαίτερα στην Αμερική, Αυστρία, Γαλλία, Νορβηγία και Σουηδία.

(β) Την κριτική κοινωνικών και πολιτικών αντιλήψεων: εδώ εξετάζονται, για παράδειγμα, η διερεύνηση του τρόπου παρουσίασης του «άλλου», ή ενός συγκεκριμένου φύλου, ή μιας εθνότητας, ή της έννοιας της ειρήνης σε διάφορα σχολικά εγχειρίδια. Πολλές τέτοιες έρευνες έχουν διενεργηθεί στην Αμερική, τη Γαλλία, την Γερμανία, την Ελλάδα (Άχλης Ν. 1983- Φραγκουδάκη Α. & Δραγώνα Θ. 1995-.Ξωχέλης Π. και συν.1998) και, δειλά, στα Βαλκάνια, την Ολλανδία και τη Σουηδία.

(γ) Την πολιτική προσέγγιση του σχολικού εγχειριδίου: εδώ το κέντρο ενδιαφέροντος είναι η διαδικασία παραγωγής, έγκρισης και εισαγωγής του στην τάξη και οι πολιτικές προεκτάσεις της διαδικασίας αυτής. Η Γερμανία και η Αυστρία πρωτοστατούν σε τέτοιες έρευνες.

(δ) Την ιδεολογία: αντικείμενο έρευνας εδώ είναι τα ιδεολογικά μηνύματα που περνούν τα σχολικά εγχειρίδια στους αποδέκτες τους. Τέτοιες έρευνες έχουν γίνει

τόσο στην Αν. Γερμανία, Σ, Ένωση, όσο και στην Αμερική, Γαλλία, Γερμανία, Ελλάδα, Νορβηγία, Ολλανδία και Σουηδία.

(ε) Την παιδαγωγική διάσταση του σχολικού εγχειριδίου: οι έρευνες αυτής της κατευθύνσεως επικεντρώνονται στη μελέτη των παιδαγωγικών χαρακτηριστικών που πρέπει να διέπουν ένα σχολικό εγχειρίδιο. Οι χώρες που έχουν να επιδείξουν τέτοιες έρευνες είναι η Γαλλία, η Νορβηγία, η Γερμανία και η Ολλανδία.

(στ) Τον κοινωνικοποιητικό ρόλο του σχολικού εγχειριδίου κατά τη μαθησιακή διαδικασία.

Αν μελετήσουμε, λίγο, την πιο πάνω, εκτενή σχετικά, τυπολογία θα διαπιστώσουμε ότι:

- Η Γερμανία είναι η χώρα που δραστηριοποιείται περισσότερο στην έρευνα του σχολικού εγχειριδίου και σε περισσότερα πεδία, ενώ η Ελλάδα λιγότερο και σε λιγότερα πεδία.
- Το μεγαλύτερο ενδιαφέρον συγκεντρώνει το πρώτο και το τέταρτο πεδίο.
- Το σώμα των ερευνών που έχει παραχθεί και στα έξι επίπεδα είναι μεγάλο.

#### **5.5. Αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων-Βασικά κριτήρια.**

Σύμφωνα με τον Κ. Μπονίδη (2005), η αξιολόγηση ενός σχολικού εγχειριδίου, που έχει αποτελέσει, όπως θα δούμε πιο κάτω, «δημοφιλές» ερευνητικό αντικείμενο, δεν είναι δυνατό να γίνεται αυθαίρετα, αλλά κρίνεται αναγκαίο να στηρίζεται σε ορισμένα συγκεκριμένα κριτήρια. Ο ίδιος προτείνει πέντε άξονες αξιολόγησης των σχολικών εγχειριδίων, καθένας από τους οποίους περιλαμβάνει επιμέρους κριτήρια αξιολόγησης (Μπονίδης Κ. 2005) που βρίσκονται σε συμφωνία και με εκείνα που έχουν προσδιορίσει και άλλοι μελετητές:

(α) Η εξωτερική εμφάνιση και τα δομικά χαρακτηριστικά του κειμένου και του περικειμένου του σχολικού εγχειριδίου: Ως προς το πρώτο σκέλος του κριτηρίου, την εξωτερική εμφάνιση, απαιτείται η ικανοποίηση κριτηρίων όπως η πολυτροπικότητα του κειμένου, η επίτευξη βασικών κανόνων αισθητικής και υψηλής ποιότητας εκτύπωσης, καθώς και ποιότητας βιβλιοδεσίας, ώστε το σχολικό εγχειρίδιο να είναι όχι μόνο καλαίσθητο αλλά και ανθεκτικό στη φθορά που έπεται της συχνής χρήσης.

Το δεύτερο σκέλος του κριτηρίου είναι πιο πολύπλοκο. Ένα σχολικό εγχειρίδιο μπορεί να μεταδώσει μηνύματα ιδεολογικής φύσεως όχι μόνο με το κείμενο, αλλά και, κυρίως, με το παρακείμενο, δηλαδή ό,τι πλαισιώνει το κείμενο, όπως εικόνες, τίτλοι, υπότιτλοι κλπ. Για το λόγο αυτό παίζουν σημαντικό ρόλο στο

αποτέλεσμα της μαθησιακής και διδακτικής πράξης και πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη τα εξής κριτήρια:

- ✓ τα τεχνικά χαρακτηριστικά του σχολικού εγχειριδίου, όπως ο τύπος και το μέγεθος της γραμματοσειράς, η υπογράμμιση, η συχνότητα χρήσης της έντονης ή πλάγιας γραμματοσειράς, διότι μπορούν να κάνουν την ανάγνωση λιγότερο ή περισσότερο κουραστική για τα παιδιά (Choppin A.1990)
- ✓ τα δομικά χαρακτηριστικά του σχολικού εγχειριδίου, όπως η παρουσίαση της ύλης, που πρέπει να είναι συνοπτική και σε βάθος και με βάση ένα συγκεκριμένο σχέδιο, τα στοιχεία συνοπτικής παρουσίασης, που πρέπει να χαρακτηρίζονται για την ικανότητα ταξινόμησης, την πυκνότητα και τη συνοπτικότητά τους (Choppin A. 1990), οι πηγές που πρέπει να έχουν άμεση σχέση με το περιεχόμενο, να δηλώνεται ρητά η προέλευση της κλπ.
- ✓ η εικονογράφηση ενός σχολικού εγχειριδίου: πρόκειται για το εποπτικό υλικό του εγχειριδίου το οποίο είναι πολύ σημαντικό στοιχείο γιατί επιτελεί μια σειρά λειτουργιών που υποβοηθούν τη μετάδοση των μηνυμάτων του εγχειριδίου. Έτσι διαθέτει μια αυθύπαρκτη αισθητική αξία (διακοσμητική λειτουργία), παρουσιάζει το περιεχόμενο του κειμένου (λειτουργία παρουσίασης) και βοηθά τους μαθητές να κατανοήσει τη δομή του (λειτουργία οργάνωσης) και να ερμηνεύσει (ερμηνευτική λειτουργία) και να απομνημονεύσει (λειτουργία μεταμόρφωσης) το κείμενο (Καψάλης Α. & Χαραλάμπους Δ.1995). Το σημαντικό σημείο που πρέπει να υπογραμμίσουμε εδώ είναι ότι υπάρχει στενή και διττή σχέση εικόνας και κειμένου αφού υπάρχει η περίπτωση, από τη μια μεριά, να συμφωνούν μεταξύ τους απόλυτα, ενώ από την άλλη η εικόνα να δίνει αντιφατικές πληροφορίες σε σχέση με το κείμενο (Choppin A.1990). Για την αξιολόγηση της εικονογράφησης θα πρέπει, σύμφωνα με τον Κ. Μπονίδη (2005) να ληφθεί υπόψη το αν συμβαδίζουν οι εικόνες με τα ηλικιακά χαρακτηριστικά των μαθητών και αν γίνονται ή όχι κατανοητές από αυτούς.

(β) Διδακτική-Παιδαγωγική εγκυρότητα του σχολικού εγχειριδίου: Το σχολικό εγχειρίδιο θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη το νοητικό επίπεδο των μαθητών στους οποίους απευθύνεται και να προσφέρει τη γνώση με τέτοιο τρόπο που να συνάδει με αυτό και με τις δυνατότητές τους (Θεοδωρίδου Ε. 2009). Επίσης πρέπει να ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους και να υποβοηθά την καλλιέργεια της κριτικής και δημιουργικής σκέψης τους (Βασιλείου Δ. 2009).

(γ) Επιστημονική εγκυρότητα του σχολικού εγχειριδίου: Βασικό κριτήριο εδώ είναι η συμφωνία του σχολικού εγχειριδίου με τις βασικές παραδοχές και τα αποτελέσματα της επιστήμης αναφοράς (Θεοδωρίδου Ε. 2009).

(δ) Κοινωνική εγκυρότητα του σχολικού εγχειριδίου: το σχολικό εγχειρίδιο, αποτελεί όπως είπαμε σημαντικό μέσο κοινωνικοποίησης του μαθητή καθώς μεταδίδει συγκεκριμένες κοινωνικές αξίες και για το λόγο αυτό θα πρέπει να προβάλλει μια ρεαλιστική εικόνα της δεδομένης σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας και να εξοικειώνει τους μαθητές με τα μέσα και τα δεδομένα της. Επίσης, θα πρέπει να αποτυπώνεται στα σχολικά εγχειρίδια και η ποικιλία απόψεων που επικρατούν σε μια κοινωνία για συγκεκριμένα θέματα, αποφεύγοντας έτσι, τη δόμηση μια μονοδιάστατης εικόνας της κοινωνικής πραγματικότητας (Μπονίδης Κ. 2005).

(ε) Αποφυγή προκαταλήψεων και αρνητικών στερεοτύπων: τα σχολικά εγχειρίδια πρέπει κινούμενα στο πνεύμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης, να μην περιέχει υποτιμητικές κρίσεις για τον εκάστοτε «Άλλο», για το διαφορετικό, στην προσπάθεια να εκλείψουν φαινόμενα ρατσισμού και ξενοφοβίας.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο: ΤΟ ΑΝΘΟΛΟΓΙΟ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΩΣ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ.

### 6.1. Ο ρόλος μιας Ανθολογίας ως μέσο διδασκαλίας στην προσχολική εκπαίδευση

Η ανθολόγηση αποτελεί την επιθυμία συγκέντρωσης αντιπροσωπευτικότερων κειμένων που έχουν γραφτεί και προσφέρουν πανοραμική εικόνα, ανάδειξη ή κατάδειξη της διαχρονικής συνέχειας, κατηγοριοποίηση συγκεκριμένου υλικού με στόχους γνωστικούς και άμεση χρήση για την επίλυση πρακτικών εκπαιδευτικών αναγκών. Οι σκοποί της ανθολογίας κατά το 18<sup>ο</sup> και 19<sup>ο</sup> αιώνα ήταν η σωτηρία και η διατήρηση των ίδιων των κειμένων, η επιλογή και προβολή ιδιαίτερα σημαντικών κειμένων και η σωστή αντιπροσώπευση της λογοτεχνίας μιας εποχής (Κατσίκη – Γκίβαλου Ά. 1995).

Κάποια από τα ονόματα των ανθολογιών εκείνης της περιόδου είναι: «Παρνασσός», «Ανθών», «Ανθολογία», «Ανθολόγιο» με ή χωρίς επιθετικούς προσδιορισμούς και με τη σημείωση ότι οι όροι αυτοί δεν αναφέρονται σε βιβλία αλλά και σε περιοδικά. Η ορολογία αυτή είναι απαιτητική ποιοτικά και σχετίζεται με ρομαντικές και νεοκλασικές διαθέσεις. Τα ονόματα παραπέμπουν στην αρχαία ποίηση και συνδυάζονται με φιλόδοξες προοπτικές ή θρησκευτικές επισημάνσεις με την έννοια των απαρχών και των ακροθινίων, ένα είδος σπονδών που δεν απευθύνονται στους θεούς αλλά με λανθάνουσες διαθέσεις ευλάβειας και επιλεκτικότητας (Πυλαρινός Π. 2005- Μαστροδημήτρης Π.Δ.1990).

Το σημαντικότερο πλεονέκτημα της ανθολόγησης είναι η συγκέντρωση στον ίδιο χώρο όλων όσα θεωρούνται σπουδαιότερα, απολύτως αναγκαία ή γενικά πιο ωφέλιμα. Η ανθολόγηση συντελεί στο ποιοτικότερο αποτέλεσμα με την καταβολή τόσης ενέργειας όση διατίθεται να καταβάλει συμμετέχοντας ενεργά ο εμπλεκόμενος στη διαδικασία της σφαιρικής αυτής θεώρησης. Στη λογοτεχνική πράξη η ανθολόγηση ορμάται από την επιθυμία συγκέντρωσης του ότι πιο αντιπροσωπευτικού έχει δημιουργηθεί, είτε αυτό στοχεύει «στη διαμόρφωση μιας πανοραμιακής εικόνας είτε στην κατάδειξη της διαχρονικής συνέχειας είτε στην κατηγοριοποίηση συγκεκριμένου υλικού με στόχους γνωστικούς είτε στην άμεση χρήση για την επίλυση πρακτικών παιδευτικών αναγκών» (Πυλαρινός Π. 2005).



## **6.2. Το «Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων» στο νηπιαγωγείο.**

### **6.2.1. Το «Ανθολόγιο» του 1996**

Ο πλήρης τίτλος του σχολικού αυτού βιβλίου είναι «Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων για το Νηπιαγωγείο» και εκδίδεται το 1996 από τον ΟΕΔΒ με πρωτοβουλία του ΥΠΕΠΘ σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Το εξώφυλλο του Ανθολογίου είναι από λεπτό χαρτί και από αισθητικής απόψεως μάλλον αδιάφορο, καθώς φέρει μια απλή απεικόνιση ενός περιστεριού, που πιθανό να παραπέμπει σε φιλειρηνικά μηνύματα. Η ποιότητα βιβλιοδεσίας είναι μέτρια-συνένωση των φύλλων με κόλα και όχι με συρραφή.

Αισθητικά αδιάφορο είναι επίσης και το εσωτερικό του εγχειριδίου. Τα κείμενα είναι σχετικά σύντομα, ενώ πλαισιώνονται από ελάχιστα δείγματα εικονογράφησης, τα οποία είναι ασπρόμαυρα και διακοσμητικού χαρακτήρα.

Στο εισαγωγικό του σημείωμα παρατίθεται σε ένα πρώτο επίπεδο βασικές αρχές μεθοδολογίας και οδηγίες χρήσεως από τις /τους νηπιαγωγούς. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, ορίζεται ρητά ο σκοπός του, ο οποίος είναι «η υποβοήθηση των νηπιαγωγών για την υλοποίηση των στόχων του αναλυτικού προγράμματος που αναφέρονται στη λογοτεχνική και γλωσσική καλλιέργεια του νηπίου και η επαφή και εξοικείωση του νηπίου με τον έντεχνο λόγο και τα είδη των λογοτεχνικών κειμένων» (Ανθολόγιο 1996). είναι «η υποβοήθηση των νηπιαγωγών για την υλοποίηση των στόχων του αναλυτικού προγράμματος που αναφέρονται στη λογοτεχνική και γλωσσική καλλιέργεια του νηπίου και η επαφή και εξοικείωση του νηπίου με τον έντεχνο λόγο και τα είδη των λογοτεχνικών κειμένων» (Ανθολόγιο 1996:1).

Σε ένα δεύτερο επίπεδο, τα κριτήρια επιλογής των κειμένων και ο τρόπος οργάνωσής τους σε τέσσερις μεγάλες ενότητες με βάση τη διαδοχή των εποχών του έτους. Το σύνολο του Ανθολογίου περιλαμβάνει 178 τίτλους κειμένων.

### **6.2.2. Το «Ανθολόγιο» του 2001**

Το Ανθολόγιο αυτό φέρει επίσης τον τίτλο «Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων για το Νηπιαγωγείο», εκδίδεται το 2001 από τον ΟΕΔΒ με πρωτοβουλία επίσης του ΥΠΕΠΘ σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Το εξώφυλλο του είναι από λεπτό χαρτί και φέρει την εικόνα δυο παιδιών, ενός αγοριού και ενός κοριτσιού, που βυθισμένα σε μια μεγάλη πολυθρόνα μελετούν το Ανθολόγιο. Η εικόνα αυτή παραπέμπει μεν σε ένα βιβλίο Κειμένων Παιδικής

λογοτεχνίας και συνάδει με το περιεχόμενο του βιβλίου, αλλά θυμίζει έντονα αναγνωστικά βιβλία που χρησιμοποιούνται στο Δημοτικό το 19<sup>ο</sup> αιώνα. Η ποιότητα βιβλιοδεσίας είναι μέτρια, επίσης- συνένωση φύλλων με θερμοκόλληση και όχι με συρραφή.

Το εσωτερικό του Ανθολογίου, διακρίνεται από ένα μέτριο επίπεδο αισθητικής. Τα κείμενα πλαισιώνονται από αρκετά στοιχεία έγχρωμης εικονογράφησης, που έχουν όμως καθαρά διακοσμητικό χαρακτήρα (Τσιλιμένη, Τ. 2006, 2007).

Και αυτό το Ανθολόγιο φέρει εισαγωγικό σημείωμα στο οποίο σε πρώτο επίπεδο παρατίθεται επίσης οι οδηγίες χρήσης του από τις/τους νηπιαγωγούς και προσδιορίζεται ο σκοπός του, ο οποίος είναι να αποτελέσει ένα χρήσιμο βοήθημα για τον εκπαιδευτικό και να διευκολύνει την έγκαιρη προσέγγιση του παιδιού στη λογοτεχνική δημιουργία, σε συνδυασμό με τους ευρύτερους στόχους της γλωσσικής καλλιέργειας στο νηπιαγωγείο» (Ανθολόγιο 2001:5). Πιο συγκεκριμένα επιδιώκεται «να απολαύσει το νήπιο τη διήγηση ή την ανάγνωση επιλεγμένων λογοτεχνικών κειμένων και να καλλιεργήσει την αισθητική και γλωσσική του αντίληψη, να δεχτεί μια ποικιλία μηνυμάτων, γνωστικών, κοινωνικών, συναισθηματικών και να κατανοήσει μια ποικιλία καταστάσεων, όπως μετουσιώνονται μέσα από τη λογοτεχνία, να προσεγγίσει τη σύγχρονη ελληνική λογοτεχνική παραγωγή, αλλά και εκείνη άλλων εποχών και άλλων λαών, για να αρχίσει να συνειδητοποιεί ότι οι άνθρωποι λειτουργούν διαχρονικά ως μέλη της ίδιας πανανθρώπινης κοινότητας, να πάρει ερεθίσματα για ποικίλες εκφραστικές δραστηριότητες οι οποίες αναδύονται από το λογοτεχνικό άκουσμα ή βασίζονται σε αυτό και εξυπηρετούν τη γενικότερη εξέλιξη του παιδιού και να αποκτήσει θετική στάση απέναντι στη λογοτεχνία» (Ανθολόγιο 2001:5).

Σε ένα δεύτερο επίπεδο παρουσιάζονται τα κριτήρια επιλογής των ανθολογημένων κειμένων και η δομή του Ανθολογίου. Έτσι αναφέρεται ότι τα κείμενα επιλέχθηκαν με βάση τρία κριτήρια, περιεχομένου, ύφους-γλώσσας, και δομής-έκτασης, έτσι ώστε να «ανταποκρίνονται στο επίπεδο ανάπτυξης του νηπίου», «να είναι ανεπιτήδευτα, χωρίς διδακτισμό, να είναι απλά και κατανοητά, να δίνουν διακριτικά τα μηνύματά τους» και «να είναι σε έκταση τόσα, ώστε να μπορεί το νήπιο να τα παρακολουθήσει και να τα απολαύσει χωρίς να κουραστεί» αντίστοιχα (Ανθολόγιο 2001:5). Ως προς τη δομή του το Ανθολόγιο χωρίζεται σε τέσσερις ενότητες αντίστοιχες προς τις τέσσερις εποχές του χρόνου και περιλαμβάνει 295 τίτλους εκ των οποίων οι 102 φορούν σε πεζά κείμενα και 193 σε έμμετρα (Τσιλιμένη Τ. 2006, 2007).

Σε ένα τρίτο και τελευταίο επίπεδο, στο εισαγωγικό σημείωμα παρέχονται «ενδεικτικές μεθοδολογικές προτάσεις» για την προσέγγιση των κειμένων κατά τη μαθησιακή διαδικασία και 12 παραδείγματα τέτοιων εφαρμογών (Ανθολόγιο 2001:7).

### **6.2.3 Συγκριτική θεώρηση των δύο «Ανθολογίων».**

Από την ως άνω παρουσίαση των «Ανθολογίων» του 1996, και του 2001, καθίσταται φανερό ότι μεταξύ των δύο ανθολογίων δεν υπάρχουν αρκετές διαφορές. Δεν εντοπίζονται διαφορές ως προς το σκοπό τους.

Όσον αφορά τα κείμενα τους αυτά ως προς το περιεχόμενο ανταποκρίνονται στο επίπεδο ανάπτυξης και στα ενδιαφέροντα των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Η θεματολογία τους αφορά την οικογένεια, το φυσικό και τεχνητό περιβάλλον, το κοινωνικό περιβάλλον με το παραδοσιακό αλλά και το σύγχρονο πολυπολιτισμικό χαρακτήρα του, την οικολογία, τις διαχρονικές αξίες, το λαϊκό πολιτισμό και τον πολιτισμό των άλλων λαών. Ως προς το ύφος και τη γλώσσα διακρίνονται για την επιτήδευση τους και δεν έχουν διδακτισμό. Τα κείμενα του ανθολογίου είναι απλά και κατανοητά και δίνουν διακριτικά τα μηνύματα τους και προσφέρουν αληθινή αισθητική απόλαυση μέσα από την ομορφιά του καθαρού λόγου και την ενδιαφέρουσα πλοκή. Ακόμα όσον αφορά τη δομή και την έκταση τους είναι τόση ώστε να μπορεί το παιδί της προσχολικής ηλικίας να τα παρακολουθήσει και να τα απολαύσει χωρίς να κουραστεί. Τα νοήματά τους παρουσιάζονται με σαφήνεια, χωρίς παραπομπές και εκτεταμένες παρενθέσεις (Ανθολόγιο 1996- Ανθολόγιο 2001). Τα κείμενα του παλιότερου ανθολογίου είναι λιγότερα σε σχέση με τα κείμενα του καινούριου. Ουσιαστικά στο Ανθολόγιο του 2001 περιλαμβάνονται τα κείμενα του Ανθολογίου του 1996 και μερικά νέα.

Ως προς τη στοχοθεσία, τις μεθοδολογικές υποδείξεις και τα επίπεδα αισθητικής, τέλος δεν παρατηρείται καμία απολύτως αλλαγή, στα Ανθολόγια των δύο συγκεκριμένων χρονικών περιόδων, παρόλο που σε αυτές τις περιόδους ισχύουν και εφαρμόζονται διαφορετικής φιλοσοφίας και Απαιτήσεων Α.Π.-Ενιαίο Α.Π., το 1999, Διαθεματικό το 2002. Αυτό δε είναι ένα θέμα που θα πρέπει να μας απασχολήσει ιδιαίτερα, καθώς είναι πολύ λογικό να αναρωτηθεί κανείς γιατί ενώ άλλαξε το σχετικό ΑΠ και άλλαξαν και τα βιβλία του Δημοτικού και του Γυμνασίου, προκειμένου να εναρμονιστούν με αυτό το νέο Α.Π., το Ανθολόγιο του Νηπιαγωγείου να παραμένει το ίδιο και σε στοχοθεσία και σε φιλοσοφία.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7ο: ΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ

### 7.1 . Επισκόπηση ερευνών σχετικά με την αξιολόγηση των «Ανθολογίων» του Νηπιαγωγείου

Μελετώντας τη σχετική με το θέμα μας ερευνητική βιβλιογραφία, κατέστη δυνατό να συγκεντρώσουμε τέσσερις έρευνες που έχουν ως αντικείμενο το περιεχόμενο του Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων για το Νηπιαγωγείο:

- (1) Οικονομίδης, Β.Δ. (2004α), «Η Χριστιανική Θρησκεία στο Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων για το Νηπιαγωγείο». Αντικείμενο της έρευνας αυτής ήταν η διαπίστωση, μέσω της καταγραφής των αναφορών για τη χριστιανική θρησκεία στα κείμενα του Ανθολογίου, των εξής: (α) εάν, από παιδαγωγικής άποψης, το νήπιο έρχεται σε επαφή με τα στοιχεία της χριστιανικής πίστεως (β) ποια είναι τα πιο συχνά εμφανιζόμενα στοιχεία και (γ) ποια η αποτελεσματικότητά τους για τη χριστιανική καλλιέργεια των μαθητών του νηπιαγωγείου . Για την επίτευξη του ως άνω τριπλού ερευνητικού σκοπού, ο ερευνητής χρησιμοποίησε τη μέθοδο της «ανάλυσης περιεχομένου» (content analysis), την οποία εφάρμοσε στα κείμενα του Ανθολογίου του 2001 και προσδιόρισε έξι κατηγορίες ανάλυσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι στο ένα τρίτο περίπου των ενοτήτων εντοπίζονται 184 αναφορές στη χριστιανική θρησκεία, οι οποίες όμως δεν επιτυγχάνουν τη μετάδοση ιδιαίτερων μηνυμάτων της χριστιανικής θρησκείας, καθώς είναι γενικές, τυχαίες και επιφανειακές.
- (2) Οικονομίδης, Δ.Β. (2004β), «Θεματικές κατηγορίες στο Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων για το Νηπιαγωγείο». Σκοπός της μελέτης αυτής ήταν η, από παιδαγωγικής πλευράς, διερεύνηση της θεματικής ποικιλίας και του είδους των μηνυμάτων που επιχειρείται να μεταδοθούν στα παιδιά μέσα από τα κείμενα του εν λόγω Ανθολογίου. Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου και εφαρμόστηκε στο σύνολο των ανθολογημένων κειμένων. Τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε η συγκεκριμένη έρευνα είναι: (α)Το Ανθολόγιο μεταδίδει μια ποικιλία μηνυμάτων, όσον αφορά τη φύση, τις κοινωνικές αξίες, τις αρετές και την οικογένεια, (β)Παρατηρήθηκε έλλειψη διδακτισμού, γεγονός που σημαίνει ότι η μετάδοση των ιδεολογικών μηνυμάτων είναι πιο έμμεση και άρα πιο αποτελεσματική και (γ)Το Ανθολόγιο επιτυγχάνει σε μεγάλο βαθμό το στόχο που θέτει στο εισαγωγικό του σημείωμα και αφορά τη διδακτική μετάδοση γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών μηνυμάτων.

(3) Τσιλιμένη Γ.(2005), «Αξιολόγηση του Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων για το Νηπιαγωγείο- Η αξιοποίησή του από τις νηπιαγωγούς». Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν να διερευνηθεί (α)ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιείται το εν λόγω σχολικό εγχειρίδιο από τις νηπιαγωγούς σήμερα, δεδομένου ότι πρόκειται για ένα βιβλίο το οποίο, ως προς το είδος του περιεχομένου, μένει ίδιο από το 1996 και (β)εάν αυτό το εγχειρίδιο ανταποκρίνεται πλέον στις ανάγκες της σύγχρονης εποχής και αγωγής. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν αυτή της ανάλυσης περιεχομένου. Βασικά συμπεράσματα της έρευνας ήταν ότι το Ανθολόγιο είναι παιδαγωγικό εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής, αφού οι ίδιοι δηλώνουν ότι το χρησιμοποιούν με μεγάλη συχνότητα στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Όμως δεν χρησιμοποιείται διαθεματικά, όπως προτείνει το σχετικό Α.Π., αν και υπάρχει τέτοια πρόθεση εκ μέρους τους, λείπει όμως η τεχνική γνώση. Ως προς το περιεχόμενο και την εμφάνιση του, αυτά δε συμβαδίζουν με τα νέα δεδομένα της αγωγής.

(4) Τσιλιμένη Γ., (2009), «Έμφυλες αναπαραστάσεις στο Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων του ΥΠΠΕΘ». Τα βασικά ερωτήματα της έρευνας αυτής ήταν αφενός μεν η συχνότητα χρήσεως του Ανθολογίου του 2001 από τις/τους νηπιαγωγούς σε εβδομαδιαία βάση και αφετέρου οι έμφυλες αναπαραστάσεις στα ανθολογημένα κείμενα . Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα αυτή είναι διττή σε αρμονία με το διττή φύση του ερευνητικού σκοπού. Έτσι, για την ανίχνευση των έμφυλων αναπαραστάσεων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου σε 237 από 295 κείμενα, ενώ για τη διερεύνηση των στάσεων των νηπιαγωγών χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της συμπλήρωσης ερωτηματολογίου που εφαρμόστηκε σε δείγμα 175 εν ενεργεία νηπιαγωγών σε Καλαμάτα, Κατερίνη και Ναύπλιο, προσδιορισμένου με τυχαία δειγματοληψία. Τα ευρήματα της εν λόγω έρευνας ήταν ιδιαίτερα σημαντικά καθώς έδειξαν ότι (σ.36): (α) Το Ανθολόγιο χρησιμοποιείται συχνά στην πράξη από τις/τους νηπιαγωγούς και επομένως η επίδρασή του θεωρείται σημαντική, (β) Η έμφυλη αναπαράσταση κινείται στη μορφή που άλλες έρευνες σε άλλα σχολικά εγχειρίδια ή παιδικά αναγνώσματα είχαν καταδείξει –η γυναίκα ως μητέρα και σύζυγος, πρόθυμη, στοργική κλπ., η ευθύνη της εργασίας και του βιοπορισμού ανατίθεται στον πατέρα, (γ) Στο επίπεδο της εικονογράφησης παρουσιάζεται περισσότερο αγόρια από ό,τι κορίτσια (δ) Η πλειοψηφία των συγγραφέων είναι γυναίκες, γεγονός που θυμίζει στατιστικά δεδομένα της δεκαετίας του 1970-1980, (ε) Παρόλο που η ανθολόγηση έγινε τον 21<sup>ο</sup> αιώνα, τα κείμενα δεν

παρουσιάζουν τη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα σχετικά με τη θέση της γυναίκας, αλλά αναπαράγονται σεξιστικά πρότυπα του 19<sup>ου</sup> αιώνα.

Σχετικές έρευνες έχουν γίνει και για τα Ανθολόγια του Δημοτικού σχολείου, αν και αυτές δεν είναι πολλές. Ενδεικτικά αναφέρουμε τις εξής δύο:

(1) Καρανικόλα Ζωή, (2010), «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση μέσα από τα Ανθολόγια Κείμενα του Δημοτικού Σχολείου-Ανάλυση περιεχομένου». Σκοπός της παρούσης εργασίας ήταν η διερεύνηση της δυνατότητας εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από τα ανθολόγια κείμενα του δημοτικού σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, εξετάστηκε (α) κατά πόσο η διαπολιτισμική εκπαίδευση περιορίζεται στην ύπαρξη κάποιων στοιχείων προσθετικής/τουριστικής προσέγγισης ή στην προβολή ουσιαστικών στοιχείων διαπολιτισμικότητας και (β) ή ύπαρξη κειμένων και δραστηριοτήτων που προβάλλουν στοιχεία της ελληνικής ιστορίας και πολιτισμού. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν εκείνη της ανάλυσης περιεχομένου των κειμένων και των δραστηριοτήτων με γνώμονα το παράδειγμα της συγκεφαλαίωσης. Το εύρημα της έρευνας, ως προς το πρώτο ερευνητικό στόχο, ήταν ότι έχουν γίνει σημαντικά βήματα προς την κατεύθυνση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αφού στα νέα Ανθολόγια του δημοτικού προβάλλονται στοιχεία υψηλής διαπολιτισμικότητας, στοιχεία οικουμενικά που αφορούν όλους τους ανθρώπους και λιγότερο στοιχεία προσθετικής προσέγγισης. Ως προς το δεύτερο στόχο διαπιστώθηκε ότι το περιεχόμενο των ελληνικών ανθολογημένων κειμένων είναι ήπιο, ενώ οι αρνητικές αναφορές σε άλλους λαούς περιορίζονται σε μερικά κείμενα από την ελληνική ιστορία και παράλληλα σημαντικός αριθμός κειμένων με εθνικό χαρακτήρα προβάλλουν έντονα στοιχεία υψηλής λογοτεχνικότητας.

(2) Αθανασιάδου, Ι.-Δασκαλάκη, Ν.-Μπεγλοπούλου, Ν. (2001). Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση εάν και κατά πόσο τα κείμενα που εμπεριέχονται στα Ανθολόγια του Δημοτικού Σχολείου συμβαδίζουν με τις σημερινές εξελίξεις και ανταποκρίνονται στις σύγχρονες ανάγκες των μαθητών. Η ερευνητική μέθοδος ήταν η ποιοτική και ποσοτική ανάλυση περιεχομένου των λογοτεχνικών κειμένων των Ανθολογίων του συνόλου των τάξεων του Δημοτικού σχολείου. Το εύρημα της έρευνας είναι ότι η χρήση των κειμένων στα εν λόγω εγχειρίδια δεν είναι ικανοποιητική, αφού το περιεχόμενό τους είναι ανεπίκαιρο, περιέχει παρωχημένες ιδεολογικές φορτίσεις και απεικονίσεις αναχρονιστικές και μη ρεαλιστικές.

Από την άλλη μεριά, οι έρευνες σε εγχειρίδια Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο είναι περισσότερες, αλλά πολύ περισσότερες είναι οι έρευνες σε εγχειρίδια ιστορίας

δημοτικού και γυμνασίου. Βασικό κοινό εύρημα όλων αυτών των ερευνών είναι ότι τα δεδομένα σχολικά εγχειρίδια είναι ιδεολογικά κατασκευασμένα και μεταδίδουν μηνύματα που ευνοούν την κυρίαρχη κουλτούρα, ενώ δεν συνάδει ιδιαίτερα με τις επιταγές των υφιστάμενων Α.Π..

Από τα παραπάνω καθίσταται φανερό ότι οι έρευνες με αντικείμενο τη μελέτη των εγχειριδίων της Λογοτεχνίας είναι λίγες σε σχέση με εκείνες που αφορούν εγχειρίδια άλλων γνωστικών αντικειμένων, ενώ οι έρευνες για τα Ανθολόγια Λογοτεχνίας του Νηπιαγωγείου είναι ελάχιστες.

## **7.2. Σημασία της έρευνας και διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος.**

Το Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων εισάγεται για πρώτη φορά στη προσχολική εκπαίδευση το 1996, και ακριβώς επειδή περιέχει λογοτεχνικά κείμενα για παιδιά που αφορούν στο σύνολο της ανθρώπινης ζωής και δράσης προβάλλουν μια συγκεκριμένη βιοθεωρία και κοσμοθεωρία. Επομένως συνιστούν κείμενα που είναι «φορείς κοινωνικών αξιών και συμπεριφορών της απτής πραγματικότητας» (Τσιλιμένη Τ. 2009:31) και ως εκ τούτου, βασικό μέσο κοινωνικοποίησης και διαμόρφωσης «ιδεολογικής στάσης» (Τσιλιμένη Τ. 2009:31), στον αναπτυσσόμενο αναγνώστη (Οικονομίδης Β.Δ. 2000, 2004α)..

Επίσης, το Ανθολόγιο αυτό συνιστά σήμερα ένα από τα μοναδικά «επίσημα» βιβλία που έχει στη διάθεσή της η/ο νηπιαγωγός για να το χρησιμοποιήσει στην καθημερινή διδακτική πράξη. Είναι με άλλα λόγια ένα βιβλίο που φέρει τη σφραγίδα του επίσημου φορέα εκπαίδευσης και την εγκυρότητά του (Τσιλιμένη Τ.2009) και στην πράξη λειτουργεί ως το επίσημο σχολικό εγχειρίδιο για τη «διδασκτική» της Λογοτεχνίας στην προσχολική βαθμίδα.

Παράλληλα, ενώ τα σχολικά εγχειρίδια των υπόλοιπων γνωστικών αντικειμένων, όπως Ιστορία, Γλώσσα, Θρησκευτικά κλπ. έχουν ένα ρητά εκφρασμένο ιδεολογικό σκοπό και χρησιμοποιούνται υποχρεωτικά στο σχολείο, τα Ανθολόγια λογοτεχνικών κειμένων εκλαμβάνονται ως απλά βοηθήματα που ο/η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί συνδυαστικά με άλλα βιβλία κατά τη βούλησή του/ της – η χρήση τους δεν είναι δηλαδή υποχρεωτική. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με την ιδεολογική τους διάσταση, που τονίσαμε ανωτέρω τα καθιστούν ακόμα σημαντικότερα ως σχολικά εγχειρίδια, διότι ενώ φαινομενικά χρησιμοποιούνται για λόγους άσχετους με το περιεχόμενό τους, εν τούτοις μεταδίδουν την ίδια ιδεολογία με τα υπόλοιπα (Φραγκουδάκη Α.1978).

Υπό το πρίσμα της ως άνω προβληματικής, το αντικείμενο της παρούσης εργασίας είναι διττής φύσεως αφού μας απασχόλησε:

(α) Η διερεύνηση τόσο των εξωτερικών-τεχνικών χαρακτηριστικών του Ανθολογίου όσο και του περιεχομένου του Ανθολογίου που χρησιμοποιείται σήμερα στο νηπιαγωγείο- πόσα και ποια λογοτεχνικά είδη περιέχει, ποια η θεματογραφία των κειμένων και οι αξίες που προβάλλουν και αν υπάρχει ή όχι εικονογράφηση και ποια η προς το κείμενο σχέση της- ως προς την παιδαγωγική του καταλληλότητα και λειτουργικότητα.

(β) Η διερεύνηση μέσω της μεθόδου συμπλήρωσης ερωτηματολογίου, του εάν και κατά πόσο οι νηπιαγωγοί χρησιμοποιούν σήμερα το Ανθολόγιο, τη συχνότητα χρήσης του και εάν το θεωρούν ή όχι αποτελεσματικό προς την επίτευξη των στόχων του ΑΠ.

### **7.3. Ερευνητικά ερωτήματα**

Με δεδομένο το σκοπό της Λογοτεχνίας στο ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα, αλλά και τη στοχοθεσία του ίδιου του Ανθολογίου, που αναφέρθηκαν σε προηγούμενο σημείο του παρόντος, καθώς και το γεγονός της σταθερότητας δομής και περιεχομένου του Ανθολογίου από το 1996 έως σήμερα, επιχειρούμε, μέσω της παρούσης ερευνητικής προσπάθειας, να δώσουμε απάντηση στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

(α) Σε ποια θέματα/ αξίες αναφέρονται τα κείμενα του Ανθολογίου και ποιο το είδος των μηνυμάτων που αυτά μεταδίδουν;

(β) Τα ανθολογημένα κείμενα είναι λειτουργικά, δηλαδή συμβάλλουν στην προώθηση και επίτευξη των σκοπών του Ανθολογίου;

(γ) Ποια είναι η παιδαγωγική αξιοποίηση των κειμένων του Ανθολογίου από τις νηπιαγωγούς στη σύγχρονη καθημερινή διδακτική πράξη;

(δ) Τα κείμενα του Ανθολογίου ανταποκρίνονται στους στόχους του ισχύοντος Αναλυτικού Προγράμματος, του αντίστοιχου ΔΕΠΠΣ και στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του σημερινού νηπίου;



## ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο : ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ

#### 1.1. Ερευνητικές μέθοδοι ανάλυσης κειμένων

Οι ερευνητικές μέθοδοι ανάλυσης κειμένων είναι η ποσοτική και η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου καθώς επίσης και η κριτική ανάλυση λόγου. Τα κείμενα του ανθολογίου επίσης μπορούν να διερευνηθούν και με βάση τις εικόνες που τα πλαισιώνουν. Στη συνέχεια θα γίνει αναφορά σε κάθε μια από αυτές τις μεθόδους.

##### 1.1.1. Ανάλυση περιεχομένου

###### *α. Ποσοτική ανάλυση περιεχομένου*

Η ποσοτική ανάλυση περιεχομένου αναπτύχθηκε στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα στις ΗΠΑ από κοινωνιολόγους και κοινωνικούς ψυχολόγους ως ερευνητική μέθοδος για την ανάλυση του περιεχομένου των κειμένων (Silbermann A. 1974). Η ποσοτική ανάλυση περιεχομένου αποτελεί αντιστάθμισμα στα «μειονεκτήματα της παραδοσιακής, υποκειμενικής-μπρεσιονιστικής ερμηνευτικής μεθόδου» (Merten 1983). Η ποσοτική ανάλυση περιεχομένου προτάθηκε από κοινωνικούς επιστήμονες που υποστηρίζουν την θετικιστική προσέγγιση της κοινωνικής επιστήμης. Με άλλα λόγια την προσέγγιση που βασίζεται στις παραδοχές ότι «υπάρχει ενότητα στην επιστήμη και η μεθοδολογία, οι σκοποί, οι έννοιες και οι μέθοδοι της έρευνας των κοινωνικών φαινομένων πρέπει να είναι όμοια με αυτά των θετικών επιστημών, να εφαρμόζονται και στις κοινωνικές επιστήμες οι υποθετικο-παραγωγικές μέθοδοι και το εξηγητικό μοντέλο των θετικών επιστημών» (Μπονίδης Κ. 2004:47- Κάλφας Β. 1997).

Κατά τη διάρκεια του μεσοπολέμου και του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε σε αυτή τη μέθοδο από τους αμερικάνους κοινωνιολόγους μέσω των αναλύσεων τους για την εχθρική προπαγάνδα. Η μέθοδος αυτή χρησιμοποιήθηκε αργότερα για την ανάλυση κειμένων και κυρίως «βιβλίων, εφημερίδων, περιοδικών, κοινοβουλευτικών λόγων, κηρυγμάτων, διακοινώσεων, προπαγανδιστικών φυλλαδίων, ανοιχτών απαντήσεων σε ερωτηματολόγια», προφορικού λόγου όπως για παράδειγμα στις μη δομημένες συνεντεύξεις αλλά και «στην ανάλυση φωτογραφιών ή εικόνων, κινηματογραφικών ταινιών, κινηματογραφικών επικαίρων, κινούμενων σχεδίων, τηλεοπτικών προγραμμάτων, μουσικής κλπ.» (Duverger M.1989- Μπονίδης Κ., 2004:47-48).

Η μέθοδος αυτή εφαρμόστηκε για πρώτη φορά από τον B. Berelson (1952). Σύμφωνα με τον ίδιο τα χαρακτηριστικά αυτής της μεθόδου είναι η αντικειμενικότητα και η συστηματική και ποσοτική περιγραφή του δηλωμένου περιεχομένου. Ωστόσο από το 1960 και μετά οι ερευνητές που χρησιμοποιούσαν τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και εφαρμόζαν αυτή τη μέθοδο παρέκαμψαν ορισμένα κριτήρια που είχε θέσει αρχικά ο B. Berelson (1952).

Η πορεία της έρευνας σύμφωνα με την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου είναι η ακόλουθη: η φάση σχεδιασμού της έρευνας που αποτελείται από τα υποστάδια των θεωρητικών ερεισμάτων της έρευνας και τη διατύπωση του προβλήματος και των υποθέσεων, η φάση εκτέλεσης της έρευνας και συγκρότησης του συστήματος κατηγοριών που αποτελείται από το υποστάδιο των κριτηρίων που πληροί το σύστημα κατηγοριών, η φάση της δοκιμαστικής ανάλυσης που αποτελείται από τα υποστάδια της επιλογής μονάδων ανάλυσης και της δοκιμαστικής ανάλυσης και η φάση της συλλογής και της αξιοποίησης που αποτελείται από τα υποστάδια της κωδικογράφησης – επεξεργασίας των δεδομένων και της παρουσίασης και ερμηνείας των αποτελεσμάτων.

Η αφετηρία για την εφαρμογή αυτής της μεθόδου πρέπει να είναι η θεωρία η οποία σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση ορίζεται ως «εκείνο το εννοιολογικό οικοδόμημα, το οποίο συμπεριλαμβάνοντας ορισμούς, νομοτελειακές γενικεύσεις και καθολικούς νόμους, διατυπώνει σε υψηλό επίπεδο γενικότητας και σε μαθηματική – αξιωματική μορφή συσχετίσεις ανάμεσα σε μεταβλητές» (Κελπανίδης Μ.1999:125). Η θεωρία αποτελεί για τον ερευνητή «την πηγή των νέων υποθέσεων και των ερωτημάτων και του παρουσιάζει σημαντικές περιοχές που δεν έχουν διερευνηθεί ή χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης» (Μπονίδης Κ. 2004:50).

Ο ερευνητής που χρησιμοποιεί αυτή τη μέθοδο έρευνας την επιλέγει συνειδητά ως μια μέθοδο του υποθετικο-παραγωγικού παραδείγματος και της «νομοθετικής έρευνας» με περιορισμούς. Επιπλέον ο ερευνητής «αναζητά τα θεωρητικά ερείσματα της έρευνας με θέμα το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων στα ερευνητικά δεδομένα και σε σχετική βιβλιογραφία των επιμέρους κλάδων της επιστήμης της αγωγής όπως για παράδειγμα στην παιδαγωγική της ειρήνης για την έρευνα ζητημάτων ειρήνης, θετικής και αρνητικής σε βιβλία ή και άλλων κοινωνικών επιστημών όπως για παράδειγμα στην ιστορία για την εξέταση της ιδεολογίας των βιβλίων στην περίοδο της δικτατορίας των συνταγματαρχών, στην κοινωνιολογία για την έρευνα της παρουσίασης θεσμών, αξιών και προτύπων και σε δεδομένα

προηγούμενων ερευνών με αντικείμενο τα σχολικά βιβλία εφόσον αυτές υπάρχουν» (Μπονίδης Κ. 2004:50).

Με βάση τη θεωρία που χρησιμοποιείται στην κάθε έρευνα διατυπώνονται στη συνέχεια με σαφήνεια το πρόβλημα της σύμφωνα με το οποίο οριοθετείται η υπό διερεύνηση περιοχή. Έπειτα από τον προσδιορισμό του προβλήματος ακολουθεί η διατύπωση των υποθέσεων οι οποίες θα ελεγχθούν μέσω της ερευνητικής διαδικασίας. Οι υποθέσεις αυτές αποτελούν «αποφάνσεις σχετικά με τις σχέσεις μεταξύ μεταβλητών, έχουν σαφείς συνέπειες για τον έλεγχο των διατυπωμένων σχέσεων, είναι συμβατές με την τρέχουσα γνώση και εκφράζονται κατά το δυνατόν οικονομικότερα» (Cohen L & Manion L. 1997). Οι υποθέσεις αυτές συνάγονται είτε από ένα υποτυπώδες, σαφές θεωρητικό πλαίσιο είτε κατόπιν μελέτης ενός δείγματος του ερευνώμενου υλικού και καταγραφής των επιμέρους περιπτώσεων αναφορικά με το θέμα που ερευνάται.

Έπειτα από τη διατύπωση του προβλήματος και των υποθέσεων ακολουθεί η φάση της εκτέλεσης της έρευνας. Βασική ιδέα της ποσοτικής ανάλυσης είναι η ταξινόμηση των στοιχείων ενός κειμένου σε έναν ορισμένο αριθμό κατηγοριών. Σύμφωνα με τον B.Berelson (1952) οι κατηγορίες της ποσοτικής ανάλυσης περιεχομένου εμπεριέχουν την ουσία της έρευνας. Μια ανάλυση περιεχομένου δεν μπορεί να είναι καλύτερη από το σύστημα των κατηγοριών της.

Οι κατηγορίες μπορούν να καθοριστούν είτε συστηματικά εκ των προτέρων βάσει της θεωρίας και των ερευνητικών υποθέσεων είτε συνάγονται από τη μελέτη του ερευνώμενου υλικού και από υποθέσεις που εξήχθησαν από αυτό. Στην πρώτη περίπτωση συγκροτείται το «παραγωγικό σύστημα των κατηγοριών» και στη δεύτερη περίπτωση το σύστημα των κατηγοριών είναι «επαγωγικό». Όταν συγκροτηθεί το σύστημα των κατηγοριών ελέγχεται η λειτουργικότητά τους.

Τα κριτήρια που πληροί το σύστημα κατηγοριών είναι: «Να ανταποκρίνεται επαρκώς τόσο στους σκοπούς της έρευνας όσο και στις ερευνητικές υποθέσεις, να είναι εξαντλητικό και «κεκορεσμένο» από τη μια να εντάσσονται σε αυτό όλες οι σχετικές με το αντικείμενο της έρευνας αναφορές (εξαντλητικότητα και πληρότητα της κατηγοριοποίησης) και από την άλλη να πληρούνται όλες οι κατηγορίες του συστήματος, να ισχύει στη δομή του το κριτήριο παραγωγής – επαγωγής μεταξύ των κατηγοριών κάθε φορά που κρίνεται απαραίτητο, να διαιρείται δηλαδή μια (βασική - γενική) κατηγορία του σε υποκατηγορίες (παραγωγική, εξήγηση) ενώ τα δεδομένα που αφορούν στις υποκατηγορίες (κατανομή της συχνότητας αυτών) να συμβάλλουν

στην επακριβή γνώση και διασάφηση της βασικής κατηγορίας (επαγωγική εξήγηση), να είναι αξιόπιστο, να διατυπώνονται με τέτοια σαφήνεια και ακρίβεια οι κατηγορίες του ώστε να ανταποκρίνεται στην αξίωση για διωποκειμενικότητα δηλαδή να κωδικογραφούνται από τους κωδικογράφους τα ίδια παραθέματα στις ίδιες κατηγορίες, να είναι έγκυρο δηλαδή να μετρά αυτό που επιδιώκει να μετρήσει και να είναι παραγωγικό, να προσφέρεται δηλαδή για εξαγωγή συμπερασμάτων, για διατύπωση νέων υποθέσεων και για παροχή αξιόπιστων δεδομένων. Όσον αφορά δε το κλασικό κριτήριο της αποκλειστικότητας των κατηγοριών, δηλαδή της ένταξης των αναφορών σε μία και μόνο (υπο)κατηγορία ισχύει ο σύγχρονος μετα-κανόνας που προτείνει την επιδίωξη της αποκλειστικότητας της κάθε κατηγορίας μόνο όταν αυτή σε σχέση με την εκάστοτε θεωρητική υπόθεση, καθίσταται δυνατή και θεωρείται κατάλληλη. Αυτό συμβαίνει επειδή οι εξελίξεις στην ανάλυση περιεχομένου και οι πιο σύνθετες σύγχρονες αναλύσεις κατέδειξαν τη σχετικότητα του παραπάνω κριτηρίου» (Μπονίδης Κ. 2004:52).

Η επόμενη φάση είναι αυτή της δοκιμαστικής ανάλυσης κατά τη διάρκεια της οποίας αποδελτιώνονται οι σχετικές αναφορές από το δείγμα. Από το υλικό που καταγράφεται κωδικοποιείται «μόνο εκείνα τα σύμβολα και οι συνδυασμοί των συμβόλων που ήταν όντως φανερά μέσα στο μήνυμα» (Holsti O.R. 1969). Η φάση αυτή όπως έγινε λόγος και προηγουμένως αποτελείται από δύο υποστάδια της επιλογής των μονάδων ανάλυσης και της δοκιμαστικής ανάλυσης.

Κατά τη διάρκεια της ποσοτικής ανάλυσης περιεχομένου επιχειρείται η μετατροπή ποιοτικού υλικού σε μετρήσιμες μονάδες. «Επειδή το περιεχόμενο ενός κειμένου δε συνίσταται σε «φυσικές» μονάδες που θα ήταν μετρήσιμες, χρησιμοποιούνται οι «μονάδες ανάλυσης» που αποτελούν συγκεκριμένα τμήματα του κειμένου, στα οποία ερευνάται η εμφάνιση ή η αναφορά των ζητούμενων μεταβλητών» (Μπονίδης Κ. 2004:53). Η επιλογή αυτών των μονάδων πρέπει να γίνεται με ιδιαίτερη προσοχή καθώς επηρεάζει τα αποτελέσματα της έρευνας.

Οι μονάδες ανάλυσης που χρησιμοποιούνται από τους ερευνητές στις μέρες μας ποικίλλουν όχι μόνο ως προς την τυπολογία τους αλλά και ως προς τον αριθμό και την ορολογία τους. Μπορούν να διακριθούν σε μονάδες δειγματοληψίας και σε μονάδες καταγραφής. Οι μονάδες δειγματοληψίας είναι «τυπικά οριζόμενες μονάδες, αφορούν στο δείγμα, το οποίο σχηματίζεται μονάδα – μονάδα από έναν πληθυσμό δειγματοληψίας και προσφέρονται για επαγωγική στατιστική» (Krippendorff Κ.1980). Μονάδα δειγματοληψίας μπορεί να είναι το σχολικό εγχειρίδιο για παράδειγμα και τα

πολλαπλάσια αυτής της μονάδας. Οι μονάδες καταγραφής «φέρουν συνολικά την πληροφορία μέσα στις μονάδες δειγματοληψίας, παρέχουν τη βάση για την ανάλυση» (Krippendorf K.1980). Αποτελούν το μικρότερο τμήμα του περιεχομένου στο οποίο μετράται η εμφάνιση ενός μηνύματος.

Οι μονάδες καταγραφής είναι η λέξη ή το σύμβολο και η σημασία της λέξης που αποτελούν τις μικρότερες μονάδες καταγραφής. Η πρόταση και η παράγραφος αποτελούν μονάδες καταγραφής όταν ο ερευνητής επιθυμεί να χαρακτηρίσει το νόημα λέξεων ή φράσεων που παρουσιάζονται μαζί. Το μειονέκτημα τους είναι ότι περιλαμβάνουν πολλαπλές ιδέες οι οποίες δυσκολεύουν τη σαφή ταξινόμηση τους σε συγκεκριμένη κατηγορία. Το συνολικό κείμενο αποτελεί μονάδα καταγραφής όταν ο σκοπός της έρευνας είναι ο προσδιορισμός των βασικών στοιχείων που χαρακτηρίζουν το κείμενο ή την εικόνα (Κυριαζή Ν. 1999). Με άλλα λόγια «εξετάζεται ένα κεφάλαιο, μια ενότητα ή μια πηγή του βιβλίου ως σύνολο, καταγράφεται το κύριο μήνυμα αυτού και κωδικογραφείται στην αντίστοιχη κατηγορία» (Μπονίδης Κ. 2004:54). Το θέμα αποτελεί την καταλληλότερη μονάδα καταγραφής στην έρευνα των σχολικών βιβλίων καθώς «αυτή είναι απαραίτητη στην έρευνα προπαγάνδας, διαθέσεων, στάσεων, αξιών, πεποιθήσεων» (Holsti O.R.1969). Η μονάδα αυτή αποτελεί «μια πρόταση, μια δήλωση, μια διαβεβαίωση, μια ιδέα, ένα επιχείρημα, μια διαπίστωση, αναφορικά με κάποια από τις υποθέσεις της έρευνας» (Μπονίδης, Κ. 2004:54). Το θέμα στην πιο απλή μορφή του συνίσταται σε μία πρόταση και είναι δυνατόν να εκτείνεται σε μία αλλά και περισσότερες φράσεις ή και παραγράφους.

Οι παραπάνω μονάδες καταγραφής μπορούν να ταξινομηθούν σε μονάδες ανεξάρτητα από τον όρο με τον οποίο τις αποδίδουν διαφορετικοί ερευνητές. Οι μονάδες αυτές είναι «η γραμματική ή «τυπική» βάση όπως για παράδειγμα η λέξη ή το σύμβολο ή ακόμη και γράμματα ή συλλαβές, φωνήματα, μορφήματα, πρόταση, φράση και παράγραφος, η σημαντική βάση ή βάση περιεχομένου όπως για παράδειγμα η δήλωση «θέμα», ολόκληρο το τεκμήριο – βιβλίο, το πρόσωπο ή ο χαρακτήρας, ο χώρος και ο χρόνος» (Μπονίδης Κ. 2004:54). Ακόμα γίνεται διάκριση στις μονάδες ταξινόμησης βάσει των οποίων αναλύεται και ταξινομείται το σύνολο του υλικού σε δεδομένες κατηγορίες και στις μονάδες καταμέτρησης που αναφέρονται στην τελική σύνοψη και παρουσίαση του υλικού με αριθμητικά δεδομένα (Berelson B.1952- Holsti O.R.1969).

Το θέμα όπως προαναφέρθηκε αποτελεί την πιο κατάλληλη μονάδα καταγραφής για την έρευνα των σχολικών βιβλίων. Το θέμα ωστόσο δεν αποτελεί

φυσική μονάδα και δεν έχει φυσικά όρια και καθιστά δύσκολη τη «μοναδοποίηση» των γραμματικών μονάδων σε θεματικές. Αυτό συμβαίνει επειδή η διάκριση μεταξύ των ορίων των «θεμάτων» είναι πλαστική. Προκειμένου να παρακαμφθεί αυτό το εμπόδιο ορίζονται συγκεκριμένοι κανόνες από τον ερευνητή που έχει εκπαιδευτεί στην εφαρμογή τους. Οι κανόνες αυτοί αφορούν το διαχωρισμό των ορίων μεταξύ των θεμάτων τα οποία αφού δοκιμάζονται σε μέρος του δείγματος εφαρμόζονται με τρόπο που θα ορίσει ο ερευνητής. Στη συνέχεια ο ερευνητής ορίζει τα κριτήρια της κωδικογράφησης των θεματικών δελτίων τα οποία αρχικά δοκιμάζονται για τη λειτουργικότητά τους και έπειτα εφαρμόζονται. Ακόμα οι κωδικογράφοι θα πρέπει να εκπαιδευτούν στην εξέταση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας. Με άλλα λόγια «οι μετρήσεις και οι διαδικασίες που θα ακολουθήσουν θα πρέπει να είναι αξιόπιστες, δηλαδή επαναλαμβανόμενες μετρήσεις με το ίδιο όργανο στο ίδιο δείγμα δεδομένων θα πρέπει να αποδίδουν τα ίδια αποτελέσματα» (Holsti O.R.1969).

Η τελευταία φάση της ποσοτικής ανάλυσης περιεχομένου είναι η φάση της συλλογής και της αξιοποίησης. Στο υποστάδιο της κωδικογράφησης και της επεξεργασίας δεδομένων, τα αναγραφόμενα στοιχεία σε όσα θεματικά δελτία έχει κατασκευάσει ο ερευνητής μεταφέρονται κατά αύξοντα αριθμό στα δελτία κωδικογράφησης. Με αυτόν τον τρόπο τα κείμενα μετατρέπονται σε αριθμούς και στη συνέχεια μπορεί να γίνει η ανάλυση τους είτε χρησιμοποιώντας στατιστικά πακέτα όπως το SPSS είτε επαγωγικά (Κελπανίδης Μ. 1999- Krippendorff K. 1980). Στο υποστάδιο της παρουσίασης και της ερμηνείας των αποτελεσμάτων τα δεδομένα των αναλύσεων παρουσιάζονται με τη μορφή πινάκων και γραφικών παραστάσεων και ερμηνεύονται σε σχέση με τις υποθέσεις και βάσει της θεωρίας στην οποία η έρευνα βρίσκει τα ερείσματά της.

### **β. Ποιοτική ανάλυση περιεχομένου**

Οι αναλυτές περιεχομένου αναγνώρισαν ότι «είναι αναγκαίο κατά τη φάση της ερμηνείας να εξασφαλίζεται το διάβασμα «ανάμεσα στις σειρές» και να χρησιμοποιείται εκ μέρους του ερευνητή όλη η δύναμη της φαντασίας και της διαίσθησής του, προκειμένου να εξαχθούν ουσιαστικά συμπεράσματα από τα δεδομένα» (Holsti O.R.1969). Ωστόσο δεν υπέδειξαν τον τρόπο ή τα παραδείγματα με τα οποία είναι δυνατόν να διεξαχθεί η ποιοτική ανάλυση.

Η προσπάθεια για συστηματική ποιοτική προσέγγιση του κειμένου που οδήγησε στην συγκρότηση ποιοτικών παραδειγμάτων ανάλυσης κειμένου (Μπονίδης

Κ. 2008) ανάγεται χρονικά στις τελευταίες δεκαετίες του 20<sup>ου</sup> αιώνα και εντάσσεται στην ευρύτερη προσπάθεια που έχει καταβληθεί στο χώρο των κοινωνικών επιστημών για τη δημιουργία εναλλακτικών αντιθετικιστικών ερευνητικών ποιοτικών παραδειγμάτων, τα οποία υπάγονται στον όρο «ποιοτική έρευνα» έναντι των ποσοτικών που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο της θετικιστικής προσέγγισης της κοινωνικής επιστήμης (Μπονίδης Κ.2008).

Η ποιοτική έρευνα εμφανίστηκε στα τέλη του 20<sup>ου</sup> αιώνα και, όπως προαναφέραμε, πέρασε από διάφορες φάσεις εξέλιξης παγκοσμίως, παρουσιάζοντας διαφορετικές ερευνητικές τάσεις οι οποίες διαφοροποιούνται όσον αφορά τις θεωρητικές παραδοχές τους, το αντικείμενο τους και τη μεθοδολογική τους εστίαση (Vidich A. & Lyman Y.2000). Άσκησε σοβαρή κριτική στον θετικισμό (Cohen L. & Manion L. 1997- Μπονίδης Κ.2004- Merrying P. 1983) και γνώρισε ιδιαίτερη ανάπτυξη κατά τις τελευταίες δεκαετίες.

Οι επιμέρους τάσεις που έχουν εμφανιστεί στο χώρο της ποιοτικής έρευνας άντλησαν τα ερείσματά τους παραδοσιακά από τη συμβολική αλληλεπίδραση, την εθνομεθοδολογία, το δομισμό και την ψυχανάλυση και τη φαινομενολογία και την ερμηνευτική. Σημαντική επίδραση στην ποιοτική έρευνα άσκησαν η ερμηνευτική αλληλεπίδραση, ο μετα-δομισμός, οι σπουδές εργασίας, οι υποκειμενικές θεωρίες, η γλωσσική ψυχολογία, η θεωρία των κοινωνικών αναπαραστάσεων, η κριτική θεωρία και οι νεότερες εξελίξεις της, οι σεξουαλικές/ομοφυλόφιλες σπουδές και η μεταμοντέρνα θεωρία (Μπονίδης Κ. 2004).

Τα βασικά σημεία στα οποία συγκλίνουν οι τάσεις της ποιοτικής έρευνας είναι: «Το βασικό αξίωμα της ποιοτικής έρευνας αποτελεί η κατανόηση του ερευνώμενου φαινομένου εκ των έσω. Αφετηρία της έρευνας αυτής συνιστά η μία περίπτωση και η ανακατασκευή της. Ανακατασκευάζεται η ιδιαίτερη υποκειμενική θεωρία, η ιδιαίτερη πορεία συνομιλίας, η ιδιαίτερη περίπτωση, ακολουθεί η ανακατασκευή και άλλων περιπτώσεων και η συγκριτική εξέτασή τους, η οποία επιτρέπει την ανάπτυξη μιας τυπολογίας που θα εμπεριέχει τις επιμέρους διαφορετικές περιπτώσεις. Στις ανακατασκευαζόμενες περιπτώσεις, με άλλα λόγια στις τυπολογίες, περιλαμβάνονται κάθε φορά διαφορετικές κατασκευές της πραγματικότητας καθώς η τελευταία για την ποιοτική έρευνα δεν είναι δεδομένη αλλά κατασκευάζεται από τα διαφορετικά παραδείγματα. Κατά την ανακατασκευή των περιπτώσεων παράγονται εκάστοτε κείμενα, τα οποία υπόκεινται σε εμπειρικές μεθοδολογικές αναλύσεις κατά βάση σε ανακατασκευή και ερμηνεία» (Flick, 1998).

Πρώτος ο P. Mayring σύνθεσε ένα μεθοδολογικό παράδειγμα ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου παίρνοντας αφορμή όχι μόνο από τη διαπίστωση ότι από τα βιβλία μεθοδολογίας των κοινωνικών επιστημών απουσίαζε ένα συστηματικό, συνθετικό μεθοδολογικό εργαλείο για την ανάλυση ποιοτικού υλικού βάσει σαφών ερμηνευτικών κανόνων αλλά και από την άποψη ότι οι εν μέρει μέθοδοι ήταν ελλιπείς, η ερμηνευτική ασαφής και ασυστηματοποίητη, η γλωσσολογική ανάλυση κειμένου μονομερής και η ανάλυση περιεχομένου μόνο ποσοτική (Μπονίδης Κ.2004).

Αυτό το μεθοδολογικό εργαλείο περιλαμβάνει τα τρία ακόλουθα ερευνητικά παραδείγματα ποιοτικής προσέγγισης του κειμένου: «τη συγκεφαλαίωση με την οποία επιχειρείται μέσω μιας αφαιρετικής διαδικασίας που οδηγεί στη μείωση του ερευνώμενου υλικού, η ανεύρεση των ουσιαστικών μηνυμάτων του περιεχομένου του και η παραγωγή ενός προϊόντος το οποίο θα παρέχει μια γενική εικόνα του υλικού, την εξήγηση η οποία έχει ως στόχο να διευρύνει την κατανόηση συγκεκριμένων σημείων του κειμένου που δημιουργούν αοριστία και αμφιβολία, να τα διαφωτίσει και να τα αποσαφηνίσει αντλώντας επιπρόσθετο υλικό από το συγκεκριμένο και τη δόμηση η οποία αποβλέπει στην κατάδειξη συγκεκριμένων πτυχών του υλικού, στην τοποθέτηση μιας διατομής στο υλικό και στην αξιολόγηση του υλικού βάσει ορισμένων κριτηρίων» (Μπονίδης Κ. 2004:99).

Η πορεία της ερευνητικής διαδικασίας είναι η ακόλουθη: καθορισμός του υπό έρευνα υλικού, ανάλυση των συνθηκών κάτω από τις οποίες διαμορφώθηκε το υλικό, τυπικά χαρακτηριστικά του υλικού, κατεύθυνση της ανάλυσης, ερωτήματα βάσει ενός θεωρητικού πλαισίου, καθορισμός των τεχνικών ανάλυσης και επιλογή του παραδείγματος με το οποίο θα γίνει η έρευνα, σύστημα κατηγοριών – αποδελτίωση, ανάλυση βάσει του συστήματος κατηγοριών, επιλογή του παραδείγματος ανάλυσης, επανεξέταση του συστήματος κατηγοριών βάσει της θεωρίας και του υλικού και ερμηνεία των δεδομένων στην κατεύθυνση των βασικών ερωτημάτων (Μπονίδης Κ. 2004).

Αρχικά επομένως ο ερευνητής καθορίζει τα σχολικά βιβλία που αποτελούν το υπό έρευνα υλικό και παρουσιάζει τα κριτήρια επιλογής τους. Καθιστά σαφείς τους λόγους για τους οποίους επέλεξε τα συγκεκριμένα βιβλία και συνδέει την επιλογή του είτε με κάποιες διαπιστώσεις του που προέκυψαν από μια πρώτη μελέτη των βιβλίων είτε με τα αρχικά του γενικά ερωτήματα τα οποία μπορεί να απορρέουν από τις παραδοχές του, από ένα θεωρητικό πλαίσιο ή από τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών. Έπειτα ο ερευνητής αναφέρεται αναλυτικά στις συνθήκες κάτω από τις



οποίες συνεγράφησαν ή συντάχθηκαν τα ερευνώμενα σχολικά βιβλία. Μέσω της σύνθετης έρευνας δηλαδή μέσω της συλλογής πληροφοριών από το αρχαιακό υλικό σχολείων, του Υπουργείου Παιδείας, του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, των συγγραφέων και των συντακτών των βιβλίων, των συνθηκών συγγραφής ή σύνταξης των βιβλίων, την περιγραφή της ομάδας αποδοχής του βιβλίου και το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο τα βιβλία που μελετώνται συνεγράφησαν, θα συλλεχθούν σημαντικές πληροφορίες οι οποίες μπορούν να βοηθήσουν στη διατύπωση επαγωγικών υποθέσεων αλλά και στην κατανόηση και ερμηνεία των στοιχείων που θα προκύψουν από τις αναλύσεις με κατεύθυνση τον πομπό, το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο και την ομάδα αποδοχής (Μπονίδης Κ. 2004).

Τα τυπικά χαρακτηριστικά του υλικού περιγράφονται στη συνέχεια από τον ερευνητή. Πιο συγκεκριμένα ο ερευνητής αναφέρεται στο κείμενο (μορφή, έκταση, περιεχόμενα, συγγραφείς, εάν πρόκειται για ανθολόγιο κειμένων κτλ.) και στο προκείμενο των βιβλίων (εικονογράφηση, πηγές, τίτλοι, ασκήσεις, γραμματοσειρά, κενά διαστήματα κλπ.). Μέσω αυτής της έρευνας καθίσταται σαφές ποιο είναι το είδος του υλικού που πρόκειται να προσεγγίσει ο ερευνητής και το πόσο είναι δυνατόν να συνδράμει στη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων (Μπονίδης Κ. 2004).

Η έρευνα των σχολικών βιβλίων καθώς το εξεταζόμενο υλικό γίνεται αντιληπτό ως τμήμα μιας επικοινωνιακής αλυσίδας της οποίας η απλούστερη μορφή είναι πομπός- μήνυμα- δέκτης, είναι δυνατόν να θέσει ως κατευθυντήριο στόχο ανάλυσης μία ή περισσότερες παραμέτρους της πορείας των μηνυμάτων του κειμένου. Έπειτα από τις κατευθύνσεις που μπορεί να πάρει η μελέτη του ερευνητή πρέπει να τεθούν τα ερευνητικά ερωτήματα βάσει ενός θεωρητικού πλαισίου. Με βάσει το θεωρητικό πλαίσιο θα ερμηνευτούν τα δεδομένα του ερευνητή και θα αναθεωρηθούν τα ερευνητικά του ερωτήματα. Ο όρος θεωρία στη συγκεκριμένη περίπτωση παραπέμπει σε ένα σύνολο προηγούμενων εμπειριών άλλων ερευνητών και ερευνών αναφορικά με το υπό ανάλυση θέμα. Με αυτόν τον τρόπο τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώνονται με σαφήνεια, συνδέονται με προηγούμενα σχετικά ερευνητικά δεδομένα και βάσει αυτών διαφοροποιούνται. Η προσέγγιση των παραπάνω παραμέτρων που συνδέονται με το ερευνώμενο υλικό μπορεί να συμβάλει σημαντικότητα στην τελική διατύπωση των ερωτημάτων (Μπονίδης Κ. 2004).

Στη συνέχεια καθορίζονται οι τεχνικές ανάλυσης και επιλέγεται το παράδειγμα με το οποίο θα γίνει η έρευνα – συγκρότηση του συστήματος κατηγοριών. Σε αυτό το στάδιο ο ερευνητής καθορίζει τις τεχνικές ανάλυσης και τον

τρόπο με τον οποίο θα προσεγγίσει τα ερευνώμενα βιβλία. Αρχικά ορίζει τις μονάδες ανάλυσης βάσει των οποίων θα αποδελτιώσει τις σχετικές με τη θεματική της έρευνας αναφορές από τα ερευνώμενα βιβλία. Οι μονάδες αυτές είναι η μονάδα καταγραφής, η μονάδα πλαισίου και η μονάδα αξιοποίησης. Η μονάδα καταγραφής ορίζει «πότε αρχίζει και πότε τελειώνει ένα χωρίο στο βιβλίο, το οποίο εμπίπτει στο σύστημα κατηγοριών και προσδιορίζει το ελάχιστο όριό της» (Μπονίδης Κ. 2004:117). Η μονάδα πλαισίου «θέτει το μέγιστο όριο ενός χωρίου στο βιβλίο το οποίο εντάσσεται στο σύστημα κατηγοριών» (Μπονίδης Κ. 2004:117). Η μονάδα αξιοποίησης ορίζει «ποια σχετικά με τη θεματική της έρευνας χωρία αξιοποιούνται» (Μπονίδης Κ. 2004:117). Έπειτα συγκροτείται το σύστημα των κατηγοριών βάσει της θεωρίας και των ερευνώμενων βιβλίων, αποδελτιώνονται βάσει των μονάδων ανάλυσης οι αναφορές που εμπίπτουν στο σύστημα κατηγοριών, ταξινομούνται τα δελτία κατά κατηγορία και ελέγχεται η λειτουργικότητα του συστήματος κατηγοριών.

Έπειτα από τη συγκρότηση του συστήματος κατηγοριών ο ερευνητής επιλέγει την συγκεκριαίωση, την εξήγηση ή τη δόμηση ή επιχειρεί τη σύζευξη αυτών και βάσει του συστήματος των κατηγοριών αναλύει το περιεχόμενο των βιβλίων. Στη συγκεκριαίωση ο ερευνητής μειώνει σταδιακά το υλικό μέσω της παράφρασης, παρέχει μια ευσύνοπτη εικόνα του αρχικού υλικού χωρίς όμως να αλλοιώνει το ουσιαστικό περιεχόμενο του. Στην εξήγηση με αφετηρία ένα συγκεκριμένο χωρίο του ερευνώμενου κειμένου, όπως για παράδειγμα μια έννοια, μια πρόταση, έναν προσδιορισμό κλπ., το οποίο δημιουργεί αοριστία και αμφιβολία επιχειρείται μέσω μιας ανάλυσης στην οποία εξετάζεται το σημείο αυτό ενταγμένο στο πλαίσιο του, η διασάφηση και η ερμηνεία του (Μπονίδης Κ. 2004).

Στη δόμηση που αποτελεί τη πιο βασική τεχνική της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου ο ερευνητής ακολουθεί συγκεκριμένα βήματα τα οποία περιγράφηκαν από τον P. Mayring (1983). Ο ερευνητής «καθορίζει τις μονάδες ανάλυσης, προσδιορίζει επαρκώς τους θεματικούς άξονες της δόμησης βάσει κάποιου θεωρητικού πλαισίου και των ερωτημάτων που έθεσε στην αρχή της ερευνητικής διαδικασίας, οι οποίοι ως συνήθως διαφοροποιούνται στη συνέχεια, καθώς αναλύονται σε επιμέρους θεματικές. Συγκροτεί το σύστημα των κατηγοριών βάσει των παραπάνω θεματικών αξόνων και του επιμερισμού τους. Ορίζει τις κατηγορίες με σαφήνεια, ώστε να καθίσταται σαφές ποιες αναφορές του κειμένου εμπίπτουν σε μια κατηγορία. Επιλέγει και παραθέτει χαρακτηριστικά παραδείγματα για κάθε κατηγορία. Διατυπώνει κανόνες κωδικογράφησης, στους οποίους καταγράφονται τα

ενδεχόμενα προβλήματα μεταξύ του διαχωρισμού των κατηγοριών και με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται η καλύτερη δυνατή ταξινόμηση. Μελετά προσεκτικά το υλικό του και υπογραμμίζει τα χωρία που εμπίπτουν στη θεματική της έρευνάς του. Επανέρχεται στο υλικό του, επεξεργάζεται και αποδελτιώνει τα χωρία που εμπίπτουν στη θεματική της έρευνάς του. Εξετάζει το ενδεχόμενο αναθεώρησης του συστήματος κατηγοριών και του ορισμού των κατηγοριών. Επεξεργάζεται τα δεδομένα του με την τεχνική της δόμησης» (Μπονίδης Κ. 2004:128-129).

Η δόμηση διακρίνεται σε τέσσερα ερευνητικά παραδείγματα, της δόμησης περιεχομένου, της τυπικής δόμησης, της πρότυπης δόμησης και της κλιμακοειδούς δόμησης. Με τη δόμηση περιεχομένου ο ερευνητής επιχειρεί τον εντοπισμό στο υπό έρευνα υλικό συγκεκριμένων θεμάτων, περιεχομένων και όψεων και η σύνοψή τους. Σύμφωνα με αυτήν το σχετικό με το αντικείμενο της έρευνας υλικό αφού αποδελτιωθεί και ταξινομηθεί σε δελτία βάσει του συστήματος των (υπο)κατηγοριών περιγράφεται μέσω της παράφρασης κατά υποκατηγορία και κατηγορία (Μπονίδης Κ. 2004). Με την πρότυπη δόμηση επιχειρείται ο εντοπισμός στο υπό ανάλυση υλικό των χαρακτηριστικότερων αναφορών από άποψη σημασίας και η περιγραφή τους με ακρίβεια. Τα «πρότυπα» μπορεί να είναι πρόσωπα, σημεία και εν γένει χαρακτηριστικές εκφράσεις στο υλικό που καταγράφονται ως τέτοια βάσει μιας κατηγοριοποίησης η οποία αφού ορίζεται με σαφήνεια, χρησιμοποιείται στην επεξεργασία του υλικού (Μπονίδης Κ. 2004). Στην τυπική δόμηση καθώς ερευνώνται συγκεκριμένες τυπικές όψεις της δόμησης, αναλύεται η εσωτερική δομή του λόγου (η δόμηση των προτάσεων, η διάρθρωση κατά θεματικές μονάδες, η δομή της επιχειρηματολογίας ή της συζήτησης) (Μπονίδης Κ. 2004). Στη σύνθεση των κατηγοριών της δόμησης ο ερευνητής συγκροτεί το επαγωγικό σύστημα των κατηγοριών, αναλύει σε «μακρο-επίπεδο» και στη συνέχεια αναλύει σε «μικρο-επίπεδο» (Μπονίδης Κ. 2004:137-138).

### **1.1.2. Κριτική ανάλυση λόγου**

Ο όρος ανάλυση λόγου δεν είναι σαφής. Αυτό συμβαίνει επειδή η ανάλυση αυτή εμπλέκεται σε διάφορους τομείς της επιστημονικής γνώσης παρουσιάζοντας εκάστοτε διαφοροποιήσεις ως προς τα θεωρητικά ερείσματα και τις τεχνικές ανάλυσης. Τα επιμέρους παραδείγματα της ανάλυσης λόγου ανάλογα με τις παραδοχές των εισηγητών τους βρίσκουν τα θεωρητικά τους ερείσματα σε διαφορετικούς χώρους μεταξύ των οποίων είναι η κοινωνιολογία της επιστημονικής γνώσης, η σημειωτική, ο

μεταμοντερνισμός, η γλωσσική ψυχολογία, η εθνομεθοδολογία και η «ανάλυση συζήτησης». Στην ανάλυση λόγου περιλαμβάνονται επιπλέον κείμενα κοινωνικού και πολιτικού περιεχομένου του 20ου αιώνα.

Η ανάλυση λόγου «συνιστά ένα ανομοιογενές σύνολο θεωρητικών και μεθοδολογικών παραδοχών, από όπου μπορεί κανείς να αντλήσει επιλεκτικά και να συγκροτήσει μια ερευνητική θέση» (Κωνσταντινίδου Ε. 2000). Η κριτική ανάλυση λόγου εξετάζει το λόγο ως μια σύνθεση που αποτελείται από τρία στοιχεία, την κοινωνική πρακτική, τις πρακτικές του λόγου και το ίδιο το κείμενο και θεωρεί ότι κάθε μορφή του λόγου συνιστά μια επιλογή, μετάφραση και δραματοποίηση των γεγονότων. Με αυτόν τον τρόπο αντιμετωπίζει κάθε σχέση μεταξύ λέξεων και αλήθειας ως προβληματική (Μπονίδης Κ. 2004).

Στους κοινωνικούς θεσμούς περιέχονται διαφορετικοί «ιδεολογικο-γλωσσικοί σχηματισμοί» οι οποίοι σχετίζονται με διαφορετικές ομάδες μέσα στο θεσμό. Συνήθως ένας από αυτούς τους σχηματισμούς είναι σαφώς κυρίαρχος. Βασικό χαρακτηριστικό του κυρίαρχου ιδεολογικο-γλωσσικού σχηματισμού είναι η ικανότητά του να «φυσικοποιεί» τις ιδεολογίες, να επιτυγχάνει με άλλα λόγια την εξασφάλιση της αποδοχής τους ως «μη ιδεολογιών» και της μετατροπής τους, εντέλει, σε «κοινή λογική».

Η «φυσικοποίηση» των ιδεολογιών επιτυγχάνεται με την «κανονικότητα» των αλληλεπιδράσεων η οποία εξαρτάται από τη δεδομένη προϋπάρχουσα γνώση καθώς και στις «φυσικοποιημένες» ιδεολογικές αναπαραστάσεις που περιέχονται στην προϋπάρχουσα γνώση (Fairclough N.C. 1995). Σε αυτό το πλαίσιο ο σχολικός θεσμός αντιμετωπίζεται ως ένας σημαντικός μηχανισμός ιδεολογικής παραγωγής και αναπαραγωγής. Τα κείμενα που επιλέγονται και διδάσκονται αποτελούν προϊόν και παράγοντα των κοινωνικών διεργασιών.

Η κριτική ανάλυση λόγου θέτει στο επίκεντρο του ενδιαφέροντός της τη διαδικασία της «φυσικοποίησης» και αποβλέπει στο ακριβώς αντίθετο της, στην «αποφυσικοποίηση» των ιδεολογιών, στην κατάδειξη των σχέσεων δύναμης/εξουσίας, επιχειρεί να ανιχνεύσει τόσο τους τρόπους με τους οποίους οι κοινωνικές δομές καθορίζουν τις ιδιότητες του λόγου όσο και τους τρόπους με τους οποίους οι ιδιότητες του λόγου καθορίζουν τις κοινωνικές δομές και να φανερώσει τις επιδράσεις του λόγου που παραμένουν αδιαφανείς στους συμμετέχοντες σε μια επικοινωνιακή περίσταση καθώς θεωρεί ότι η αδιαφάνεια είναι η άλλη πλευρά του νομίσματος της «φυσικοποίησης» (Fairclough N.C. 1995).

Η ανάλυση λόγου αποτελεί μια σχετικά νέα προσέγγιση στην έρευνα των κοινωνικών επιστημών. Εστιάζει στη μελέτη της δομημένης και δομικής φύσης της ανθρώπινης γλώσσας, και στην αναζήτηση των λειτουργιών και συνεπειών της χρήσης της. Εντοπίζονται αρκετές εκδοχές όσον αφορά το τί ακριβώς συνιστά η ανάλυση λόγου και με ποιο τρόπο ο κάθε ερευνητής τη χρησιμοποιεί. Παρόλαυτα, υπάρχουν κάποια κεντρικά κοινά στοιχεία ανάμεσα σε όλες τις προσεγγίσεις. Βασικό κοινό σημείο είναι το αντικείμενο της ανάλυσης λόγου, δηλαδή η μελέτη των περιγραφών –γραπτών ή προφορικών- ενός γεγονότος, ειδικότερα όσον αφορά το περιεχόμενο και την οργάνωση τους.

Η ανάλυση λόγου διαφοροποιείται από άλλες ερευνητικές προσεγγίσεις των κοινωνικών επιστημών οι οποίες επίσης επεξεργάζονται το λόγο, καθώς αυτές τον θεωρούν ως το μέσον που θα τους μεταφέρει στην πραγματικότητα του υπό μελέτη φαινομένου: στο τί συνέβη κάπου, στο τί σκέφτεται κάποιος κτλ. Στην ανάλυση λόγου το ενδιαφέρον δεν εστιάζεται στο πώς έλαβε χώρα ένα γεγονός, αλλά στα αποτελέσματα που έχουν οι διαφορετικοί τρόποι αφήγησης και περιγραφής αυτού του γεγονότος. Η αφήγηση της πραγματικότητας συνιστά την πραγματικότητα του ερευνητή.

Επιπλέον, στην ανάλυση λόγου δίνεται σημασία στη δομημένη φύση της ανθρώπινης γλώσσας. Κάθε αφήγηση μπορεί να παρομοιαστεί με μία κατασκευή: Ο ομιλητής δομεί τη γλώσσα της αφήγησης χρησιμοποιώντας υλικά που προμηθεύεται από διάφορες γλωσσικές πηγές (γλωσσικοί όροι, αφηγηματικές δομές, γλωσσικά ρεπερτόρια κ.α.). Έχει δηλαδή τη δυνατότητα της επιλογής ανάμεσα από διάφορους τρόπους περιγραφής.

Τέλος, η ανάλυση λόγου αντιμετωπίζει το λόγο ως μορφή κοινωνικής πρακτικής. Οι αφηγήσεις θεωρούνται ένα μέσο που οι άνθρωποι χρησιμοποιούν προκειμένου να καταφέρουν κάτι: να κατηγορήσουν, να απολογηθούν, να κολακεύσουν κτλ.. Κάθε αφήγηση (προφορική ή γραπτή) οργανώνεται με ρητορικό τρόπο, δηλαδή με βασικό σκοπό να είναι πειστική. Στόχος του αναλυτή λόγου είναι να ανιχνεύσει ποιοι μηχανισμοί ενεργοποιούνται προκειμένου αυτό να γίνει εφικτό.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο: ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ**

### **2.1. Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της ποσοτικής ανάλυσης περιεχομένου**

Τα πλεονεκτήματα της ποσοτικής ανάλυσης περιεχομένου είναι η παροχή στον ερευνητή ενός συγκεκριμένου ερευνητικού εργαλείου με σαφή βήματα και η δυνατότητα ποσοτικοποίησης των ευρημάτων. «Η χρήση αυτής της μεθόδου είναι ιδιαίτερα «φιλική» στο χρήστη επειδή η κατηγοριοποίηση αποτελεί μια διαδικασία που εφαρμόζεται σε καθημερινή βάση από όλους τους ανθρώπους και κινείται πολύ κοντά σε αυτό που ονομάζουμε «κοινή αίσθηση» (Παγκουρέλια Ε. 2006:48).

Τα μειονεκτήματα αυτής της μεθόδου είναι η αδυναμία προσδιορισμού των τρόπων με τους οποίους η γλώσσα κατασκευάζει, μεταμορφώνει και αναπαράγει την εμπειρία μέσω των λειτουργιών της εξουσίας και της γνώσης. Αυτό έχει ως συνέπεια τα ευρήματά της ποσοτικής ανάλυσης περιεχομένου να εντάσσονται σε περιγραφικό περισσότερο πλαίσιο χωρίς αφορμή για ερμηνευτική κριτική, με αποτέλεσμα το περιεχόμενο ή η πολυπλοκότητα του υλικού να παραμένει κρυφή (Wilbraham L.1995).

### **2.2. Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της κριτικής ανάλυσης λόγου**

Τα πλεονεκτήματα της κριτικής ανάλυσης λόγου είναι ότι μελετά σε βάθος το υπό μελέτη υλικό, χωρίς περιορισμούς σε ότι λέγεται ή καθίσταται φανερό. «Αντίθετα επιδιώκει να ανακαλύψει και το λανθάνον περιεχόμενο ή αυτό που εννοείται χωρίς να αναφέρεται ρητά, ενώ επιπλέον επιχειρεί να πραγματοποιήσει τη σύνδεση του λόγου με τα κοινωνικά συμφραζόμενα που είναι ίσως και το σημαντικότερο στοιχείο της» (Παγκουρέλια Ε. 2006:49). Το κύριο μειονέκτημα αυτής της μεθόδου είναι ότι δεν παρέχει ένα σαφές και ξεκάθαρο μεθοδολογικό εργαλείο αλλά αφήνει τεράστια περιθώρια κινήσεων τα οποία μπορούν να εκτρέψουν από την πορεία του έναν μη έμπειρο ερευνητή.

### **2.3. Καθορισμός ερευνητικής μεθόδου**

Στην παρούσα έρευνα όπως αναφέρθηκε θα χρησιμοποιηθούν τόσο η ποσοτική-ποιοτική ανάλυση περιεχομένου όσο και η κριτική ανάλυση λόγου. Αυτό συμβαίνει επειδή αυτές οι τρεις μέθοδοι έχουν ως κοινό πλεονέκτημα τους την ευελιξία με βάση την οποία μπορούν να λειτουργήσουν ενισχυτικά – συμπληρωματικά σε άλλα είδη ανάλυσης. Η χρήση της ποσοτικής ανάλυσης μπορεί να είναι λειτουργική καθώς δεν

βάζει τελεία ή την τελευταία λέξη. Αντίθετα οδηγεί σε συγκρίσιμα και αξιοποιήσιμα δεδομένα εξασφαλίζοντας ένα στατικό, εξαντλητικό περιγραφικό φάσμα θεμάτων που διευκολύνει τις εις βάθος αναλύσεις συγκεκριμένων κειμένων. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργεί ένα υλικό που μπορεί να εξυπηρετεί την κριτική ή την ενίσχυση της ιδεολογίας σε κοινωνικό και υποκειμενικό επίπεδο. Η κριτική ανάλυση λόγου μπορεί να χρησιμοποιηθεί επιπροσθέτως ώστε να ενισχυθούν τα είδη της ποσοτικής ανάλυσης περιεχομένου (Wilbraham L. 1995). Ο N.C.Fairclough αναφέρει ότι «η κριτική ανάλυση λόγου δεν μπορεί από μόνη της να κρίνει την αλήθεια μιας πρότασης, αλλά είναι απλώς μια μέθοδος που χρησιμοποιείται σε ευρύτερα κριτικά πρότζεκτ» (Fairclough N.C.1995:18). Αυτό επομένως που χρειάζεται η ποσοτική ανάλυση περιεχομένου είναι η οξεία, κριτική επιχειρηματολογία και η σύνδεση των ευρημάτων με το κοινωνικό πλαίσιο που τα παρήγαγε.

Επιπλέον έχοντας ως δεδομένη την ιδιαιτερότητα του προς εξέταση υλικού που είναι μικρό σε έκταση σε σύγκριση με τα αυθεντικά κείμενα των συγγραφέων και το είδος των ερευνητικών μεθόδων που έχουν χρησιμοποιηθεί κατά καιρούς στην έρευνα των σχολικών εγχειριδίων έκρινα ως πιο πρόσφορη μια ερευνητική μέθοδο που να συνδυάζει την ποσοτική- ποιοτική ανάλυση περιεχομένου με την κριτική ανάλυση λόγου.

Από τα τρία ερευνητικά παραδείγματα της ποιοτικής έρευνας που είδαμε πιο πάνω θεωρούμε ότι εκείνο που συνάδει περισσότερο με το σκοπό και τη φύση της εργασίας μας είναι η «συγκεφαλαίωση». Με τη βοήθεια της συγκεφαλαίωσης γίνεται προσπάθεια ανίχνευσης των ουσιαστικών μηνυμάτων που εμπεριέχει το υπό έρευνα υλικό και γίνεται δυνατή η δημιουργία ενός προϊόντος το οποίο θα περιέχει μια «γενική εικόνα του υλικού» (Μπονίδης Κ.2004:99).

Για να είμαστε πιο σαφείς, η επεξεργασία των κειμένων έγινε με βάση τη «θεματική ανάλυση περιεχομένου». Η συγκεκριμένη τεχνική αφορμάται από ένα καθορισμένο αριθμό θεμάτων τα οποία οργανώνονται σε κατηγορίες. Καταγράφονται όλα τα θέματα ανεξάρτητα από τη συχνότητα εμφάνισής τους στα υπό εξέταση κείμενα.

#### **2.4. Η ανάλυση της εικονογράφησης.**

Η ανάλυση της εικονογράφησης θα ακολουθήσει την ίδια μέθοδο με αυτή των κειμένων και επομένως οι εικόνες θα αναλυθούν με βάση την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου και την κριτική ανάλυση εικόνας (Μπονίδης Κ.2004). Στόχος είναι η

περιγραφή του συνόλου της εικονογράφησης του υπό έρευνα υλικού με περιεχόμενο σχετικό με τη θεματική της έρευνας σύμφωνα με τις αρχές της «γραμματικής οπτικού κειμένου» των Kress και Van Leeuwen και η κατάταξη του βάσει ενός επαγωγικού συστήματος κατηγοριών. Ακόμα θα εξεταστούν παράμετροι όπως η ύπαρξη ή απουσία στοιχείων του κειμένου στην εικονογράφηση, η αντίθεση της εικόνας σε σχέση με τη λεκτική πληροφορία και η ενσωμάτωση πρόσθετων πληροφοριών στην εικονογράφηση που δεν συναντώνται στο κείμενο.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο : ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 3.1. Ερευνητική Διαδικασία

Η ερευνητική διαδικασία ακολούθησε τα εξής στάδια:

- (α) καθορισμός του υλικού
- (β) διατύπωση ερωτημάτων
- (γ) προσδιορισμός των θεματικών κατηγοριών που θα αναλυθούν
- (δ) ανάλυση με βάση το ήδη προσδιορισμένο σύστημα κατηγοριών που δίνει την ευκαιρία να ανιχνευθούν οι διάφορες όψεις και πτυχές του υλικού. Κατ' αυτό τον τρόπο, είναι δυνατή η τελική αξιολόγηση του υλικού.
- (ε) ερμηνεία των ευρημάτων με τη βοήθεια του θεωρητικού πλαισίου.

### 3.2.Καθορισμός του δείγματος.

Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκαν δύο είδη δείγματος:

(α) Το Ανθολόγιο Κειμένων του νηπιαγωγείου: Το υλικό που ερευνήθηκε είναι το: Αναστασίου, Π., Γενειατάκη, Ε., Γκενάκου, Ζ., Δράγαση, Ε., Μαυροειδής, Γ. & Νιάρχου, Α., Τσάκωνα, Κ. (εικονογράφηση) (2000). «Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων για το νηπιαγωγείο». Αθήνα: ΟΕΔΒ.

(β) 30 νηπιαγωγοί της περιοχής της Λαμίας , στις οποίες διανεμήθηκαν ερωτηματολόγια .

### 3.3. Κατεύθυνση της ανάλυσης

Κατά την ανάλυση του ανθολογίου λογοτεχνικών κειμένων του νηπιαγωγείου ως κατευθύνσεις ανάλυσης ορίζονται ο πομπός, το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί και η ομάδα αποδοχής. Ο πομπός είναι οι συντάκτες του βιβλίου εφόσον αυτοί είναι που ανθολογούν τα κείμενα στο συγκεκριμένο σχολικό εγχειρίδιο βάσει ενδοϋποκειμενικών και εξω-υποκειμενικών κριτηρίων και ως κοινωνικό πλαίσιο το σύγχρονο κοινωνικό – οικονομικό – πολιτιστικό περιβάλλον της Ελλάδας.

### 3.4. Κατηγοριοποίηση των Κειμένων του Ανθολογίου

Προκειμένου να έχουμε μια σαφή και όσο το δυνατό σφαιρική εικόνα του Ανθολογίου που εξετάζουμε εδώ αποφασίσαμε να προχωρήσουμε σε μια διττή κατηγοριοποίηση του υλικού μας:

(α) Μορφική Κατηγοριοποίηση: η κατηγοριοποίηση αυτή λαμβάνει υπόψη τη μορφή των κειμένων του Ανθολογίου, δηλαδή τη «μορφή απόδοσης του περιεχομένου (Τσιλιμένη Τ.2003:59). Με άλλα λόγια, στο πλαίσιο της εν λόγω κατηγοριοποίησης εξετάζουμε αν ένα κείμενο είναι πεζό ή έμμετρο.

(β) Θεματική κατηγοριοποίηση: η κατηγοριοποίηση αυτή λαμβάνει υπόψη το θέμα που κυριαρχεί στα κείμενα του Ανθολογίου (Τσιλιμένη Τ.2003). Θα καταβάλουμε, επομένως, προσπάθεια να εξετάσουμε το υλικό του Ανθολογίου και να το εντάξουμε σε ορισμένες βασικές κατηγορίες χρησιμοποιώντας ως κριτήριο το «κεντρικό και περισσότερο επαναλαμβανόμενο θέμα» (Τσιλιμένη Τ.2003:64).

Το «θέμα» επομένως, όπως το προσδιορίσαμε ανωτέρω, αποτελεί τη «μονάδα καταγραφής» στη παρούσα έρευνα (Κυριαζή Ν.2005:289). Οι κατηγορίες στις οποίες κατατάξαμε τα κείμενα του Ανθολογίου είναι οι εξής:

(1) Κείμενα που αφορούν την Κοινωνία: Εδώ το ενδιαφέρον εστιάζεται σε ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών σχέσεων και καταστάσεων, αξιών, οικογενειακών συνηθειών κλπ. Εδώ τα θέματα περιστρέφονται γύρω από: (α) την οικογένεια και τις σχέσεις που αναπτύσσονται στο πλαίσιό της, (β) το σχολείο με τις διάφορες σκηνές και τα περιστατικά του, (γ) σημαντικές κοινωνικές αξίες όπως η φιλία, η ειρήνη, η συνεργασία κλπ. και (δ) τα ενδιαφέροντα, τις ανησυχίες και τις συνήθειες – θετικές ή αρνητικές- της παιδικής ηλικίας όπως η τεμπελιά/ εργατικότητα, το ψέμα / φιλαλήθεια, οι τόποι συμπεριφοράς κλπ.. Με όλα τα παραπάνω καταβάλλεται προσπάθεια να αναπτυχθεί η κοινωνική ευαισθησία των παιδιών και να υιοθετήσουν στάση ενδιαφέροντος, συμπαράστασης και υποστήριξης στις κοινωνικά ευαίσθητες ομάδες, όπως οι φτωχοί, οι άνεργοι, οι ηλικιωμένοι κλπ.

(2) Κείμενα που αφορούν την πατρίδα: Στη θεματική αυτή κατηγορία εντάσσονται τα κείμενα εκείνα που αφορούν: (α) τον «εθνικό εαυτό», όπου θα εξεταστούν ζητήματα όπως οι εθνικές επέτειοι, η αρχαία Ελλάδα, η φιλοπατρία, το Βυζάντιο και (β) τον «εθνικό άλλο».

(3) Κείμενα που αφορούν τη θρησκεία: Στα κείμενα αυτής της κατηγορίας περιλαμβάνονται κείμενα που γράφονται για να «καλύψουν θρησκευτικές δραστηριότητες» (Τσιλιμένη Τ.2003:70) και στοιχεία θρησκευτικής πίστης. Εδώ, λοιπόν, υπάρχουν κείμενα που αφορούν: (α) τη χριστιανική θρησκεία, όπου το θεματικό μοτίβο είναι οι χριστιανικές γιορτές, τα έθιμα και τα στοιχεία της χριστιανικής θρησκείας, καθώς και οι εκδηλώσεις της χριστιανικής θρησκείας και (β)

τις άλλες θρησκείες, όπου καταβάλλεται προσπάθεια ανίχνευσης στοιχείων που αφορούν στην ιδέα της θρησκείας.

(4) Κείμενα πραγματογνωστικού περιεχομένου: Είναι γεγονός ότι μια από τις βασικές ανάγκες της προσχολικής ηλικίας είναι η ανάγκη για μάθηση. Επίσης «ο κυρίαρχος στόχος της προσχολικής εκπαίδευσης είναι η νοητική ανάπτυξη του νηπίου» (Τσιλιμένη Τ.2003:65). Βασικά μέσα προς επίτευξη των παραπάνω είναι η γνωριμία του νηπίου με το φυσικό και τεχνικό περιβάλλον του. Έτσι, σε αυτή τη θεματική κατηγορία εντάσσονται κείμενα που αφορούν: (α)τη γνωριμία με το φυσικό περιβάλλον και κόσμο, δηλαδή γνωριμία με τις ιδιότητες φυτών και ζώων, τα φυσικά φαινόμενα, τα ουράνια σώματα κλπ. και (β)τα τεχνολογικά επιτεύγματα, όπου θα εξετάσουμε

(5) Κείμενα που διακρίνονται για το χιούμορ τους: Το χιούμορ και το γέλιο συμβάλλει τα μέγιστα στην επίτευξη της ψυχικής υγείας και στη δημιουργία μιας ατμόσφαιρας χαράς και αισιοδοξίας. Έτσι είναι αυτονόητο ότι διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο στη ζωή κάθε ανθρώπου και ιδιαίτερα των μικρών παιδιών (Κανατσούλη Μ. 1993). Οι πρωταγωνιστές αυτών των ιστοριών είναι είτε ζώα, είτε άνθρωποι, είτε ζώα και άνθρωποι μαζί. Πηγή του χιούμορ σε αυτές τις ιστορίες είναι οι διάλογοι των πρωταγωνιστών και η πιθανή ή απρόσμενη κατάληξη της δράσης. Οι χιουμοριστικές ευκαιρίες πηγάζουν επίσης από εκλεπτυσμένες λεκτικές και πραξιακές καταστάσεις. Το γέλιο με άλλα λόγια δεν πηγάζει μόνο από τα παθήματα του πρωταγωνιστή αλλά και από έξυπνους διαλόγους, λεκτικά παιχνίδια και φανταστικές καταστάσεις (Χορτιάτη Θ. 1994- Τζαφεροπούλου Μ. 1991). Με αυτόν τον τρόπο δίνεται η ευκαιρία στο παιδί να αντιληφθεί ότι τα παθήματα και οι πόνοι του άλλου δεν είναι τα μοναδικά, ούτε τα καλύτερα κωμικά ευρήματα, όπως επικρατούν σε αυτή την ηλικία (Κανατσούλη Μ. 1993).

(6) Κείμενα που αφορούν τον παλαιό τρόπο ζωής: Πρόκειται για κείμενα που αφορούν παλαιά επαγγέλματα, παλαιές συνήθειες κλπ.

Με βάση τα παραπάνω παραθέτουμε πιο κάτω τις κατηγορίες ανάλυσης των κειμένων του Ανθολογίου:

## **1. Κοινωνία**

### 1Α. Οικογένεια

- 1Αα. Είδος οικογένειας
- 1Αβ. Ρόλος της μητέρας
- 1Αγ. Ρόλος του πατέρα
- 1Αδ.. Ρόλος αδελφών
- 1Αε. Σχέσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας

### 1Β Σχολείο

#### 1Γ. Κοινωνικές αξίες

- 1Γα. Φιλία
- 1Γβ. Αλληλοβοήθεια
- 1Γγ. Ειρήνη

#### 1Δ. Παιδική ηλικία

- 1Δα. Παιχνίδια
- 1Δβ Απασχολήσεις /ενδιαφέροντα παιδιών
- 1Δγ. Συνήθειες παιδιών

## **2. Πατρίδα**

### 2Α.Εθνικός εαυτός

- 2Αα.Εθνικές επέτειοι
- 2Αβ. Αρχαία Ελλάδα
- 2Αγ. Βυζάντιο

### 2Β. Ο εθνικός άλλος

## **3. Θρησκεία**

### 3Α. Χριστιανική θρησκεία

- 3Αα. Χριστιανικές εορτές
- 3Αβ. Έθιμα και στοιχεία χριστιανικής θρησκείας
- 3Αγ. Χριστιανικά έθιμα

### 3Β. Άλλες θρησκείες

#### **4. Πραγματογνωσία**

##### 4Α. Γνωριμία με το φυσικό κόσμο

4Αα. Ζώα-φυτά

4Αβ. Διάστημα

4Αγ. Το φαινόμενο του χρόνου

##### 4Β. Τεχνολογικά επιτεύγματα

4Βα. Μέσα Επικοινωνίας

4Ββ. Διαφήμιση

4Βγ. Φωτεινοί σηματοδότες.

#### **5. Χιούμορ**

#### **6. Παλιός τρόπος ζωής.**

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο: ΑΝΑΛΥΣΗ – ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ/ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΟΥ ΑΝΘΟΛΟΓΙΟΥ.

### 4.1. Αξιολόγηση των μεθοδολογικών διαστάσεων του Ανθολογίου

Το Ανθολόγιο του 2001 έχει το ίδιο ακριβώς εισαγωγικό σημείωμα με το Ανθολόγιο του 1996. Στο εισαγωγικό αυτό σημείωμα περιέχονται βασικές μεθοδολογικές αρχές, υποδείξεις προς τις Νηπιαγωγούς σχετικά με την ενδεδειγμένη χρήση του Ανθολογίου στην καθημερινή πράξη, οι σκοποί του, τα κριτήρια με βάση τα οποία επιλέχθηκαν τα προς ανθολόγηση κείμενα, η δομή του.

Το Ανθολόγιο του 2001 περιλαμβάνει μια παράγραφο η οποία δεν υπήρχε στην προηγούμενη έκδοση (1996). Στο πλαίσιο της εξάιρεται η αξία της αισθητικής απόλαυσης των κειμένων και προβάλλεται μια χροιά «διαθεματικότητας» αφού συνιστά τη σύνδεση των κειμένων με άλλες δραστηριότητες στην καθημερινή πράξη.

Τέλος, στο Ανθολόγιο του 2001 παρατίθεται ενδεικτικές μεθοδολογικές εφαρμογές προς τις νηπιαγωγούς ως προς τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να προσεγγίσουν τα κείμενα και 12 παραδείγματα εφαρμογών.

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι μεταξύ του Ανθολογίου του 2001 και του 1996 δεν υπάρχουν ουσιαστικές διαφορές. Η μόνη διαφορά είναι ότι στο Ανθολόγιο του 2001 καταβάλλεται μια προσπάθεια, μέσα από τις αναφορές στη σύνδεση των κειμένων με τις λοιπές δραστηριότητες της καθημερινής διδακτικής πράξης, να εναρμονισθεί το Ανθολόγιο με το ισχύον Α.Π. (2001) στο οποίο προβάλλεται σαφώς η έννοια της διαθεματικότητας. Όμως η διαθεματικότητα συνιστά μια ολόκληρη φιλοσοφία περί γνώσης και οι προτροπές του Ανθολογίου του 2001 δεν είναι αρκετές για την επίτευξή της.

### 4.2 Αξιολόγηση της δομής του Ανθολογίου

Το Ανθολόγιο του 2001 είναι χωρισμένο σε τέσσερις ενότητες, όσες και οι εποχές του χρόνου, όπως και στο Ανθολόγιο του 1996. Κάθε ενότητα αντιστοιχεί σε μια εποχή. Ο τρόπος αυτός οργάνωσης της ύλης προτιμήθηκε, σύμφωνα με τους συντάκτες του Ανθολογίου διότι «εξυπηρετεί τον εκπαιδευτικό στη μεθόδευση του προγράμματός του» (Ανθολόγιο 2001:5). Με άλλα λόγια, χρησιμοποιήθηκε γιατί είναι λειτουργικό για την/ τον νηπιαγωγό, εφόσον μπορούν, με αυτό τον τρόπο δομής, να επιλέξουν με πιο κείμενο θα ασχοληθούν μέσα στην τάξη ανάλογα με την εποχή αλλά και ανάλογα με το αν πλησιάζει κάποια γιορτή πχ. Χριστούγεννα, Πάσχα, 25<sup>η</sup>

Μαρτίου, 28<sup>η</sup> Οκτωβρίου κλπ. Εξάλλου, σύμφωνα με τους συντάκτες του Ανθολογίου, «οι παρατηρήσεις και οι κριτικές των νηπιαγωγών για την πρώτη έκδοση ήταν πολύ θετικές» (Ανθολόγιο 2001:5-6).

Όμως, όπως αναφέρει η Τ. Τσιλιμένη (2005) που συμμετείχε στη συγγραφή Ανθολογίων του ΥΠΕΠΘ για τη δημοτική εκπαίδευση και έχει συγγράψει και εξωσχολικά Ανθολόγια, «οι απόψεις αυτές δεν κοινοποιήθηκαν ποτέ, ούτε τρόπος συγκέντρωσής τους» (Τσιλιμένη Τ.2005:527).

### **4.3.Αξιολόγηση των τεχνικών χαρακτηριστικών του Ανθολογίου**

Το Ανθολόγιο που εξετάζουμε στο παρόν πόνημα παρουσιάζει τα εξής τεχνικά χαρακτηριστικά:

- ✓ Ο τύπος της γραμματοσειράς και το μέγεθος των γραμμάτων είναι τέτοια ώστε να καθιστά το βιβλίο ευανάγνωστο και για την/τον νηπιαγωγό και για τα παιδιά.
- ✓ Το μέγεθος του διάστιχου είναι μονό, γεγονός που σημαίνει ότι πρόκειται για ένα σχετικά πυκνογραμμένο βιβλίο.
- ✓ Δεν παρατηρείται πλάγια γραφή και η έντονη γραφή χρησιμοποιείται μόνο στους τίτλους των κειμένων.

Με βάση τα παραπάνω, μπορούμε να καταλήξουμε στη διαπίστωση ότι το κείμενο και ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζεται αυτό στο παιδί δεν κουράζουν το παιδί (Choppin A.1990) και με την πρώτη ματιά το παρακινεί να το ξεφυλλίσει.

### **4.4.Ανάλυση των Κειμένων του Ανθολογίου**

#### **4.4.1.Ανάλυση των κειμένων με βάση μορφικές κατηγορίες**

Η μελέτη του Ανθολογίου έδειξε ότι , ως προς τη μορφή του, αποτελείται τόσο από πεζά όσο και από έμμετρα κείμενα. Πιο συγκεκριμένα, το Ανθολόγιο περιέχει συνολικά 295 τίτλους, από τα οποία τα 102 (34.6%) είναι πεζά και τα 193 (65.4%) είναι έμμετρα.

Λαμβάνοντας υπόψη τα στοιχεία ειδολογικής κατάταξης των λογοτεχνικών κειμένων για παιδιά που παραθέσαμε στο πρώτο μέρος της εργασίας μας αυτής, προσπαθήσαμε να δούμε με όση λεπτομέρεια μπορούσαμε τον τρόπο με τον οποίο εκπροσωπούνται τα είδη αυτά στο Ανθολόγιο. Διαπιστώσαμε ότι:

(α) Ως προς τα πεζά κείμενα ή «εκπροσώπηση των λογοτεχνικών ειδών» (Τσιλιμένη Τ.2005:528) είχε ως εξής: Η πλειοψηφία των πεζών κειμένων είναι Μικρές Ιστορίες και παραμύθια, με τις πρώτες να προηγούνται ελαφρώς των δεύτερων, ενώ τα υπόλοιπα είδη εκπροσωπούνταν σε μονοψήφιους αριθμούς. Αναλυτικά στο Ανθολόγιο περιέχονται 37 Μικρές Ιστορίες (36.27%), 35 παραμύθια (34.31%), από τα οποία τα 14 (40%) είναι λαϊκά και τα 21 (60%) είναι σύγχρονα, 7 κείμενα θρησκευοιστορικού περιεχομένου (6.86%), 7 Κείμενα Κουκλοθεάτρου (6.86%), 7 Μικροαφηγήματα (6.86%), 4 Μύθοι του Αισώπου (3.92%), 3 Θρύλοι (2.94%) και 2 κείμενα Μυθολογίας.

(β) Ως προς τα έμμετρα κείμενα έχουμε να διαπιστώσουμε ότι στην πλειονότητά τους είναι σύγχρονα κείμενα . Οι τίτλοι που τα εκπροσωπούν είναι 168 (87%). Το υπόλοιπο ποσοστό καλύπτεται από παραδοσιακές έμμετρες κειμενικές μορφές. Έτσι, μετρήσαμε 15 δημοτικά ή λαϊκά έμμετρα κείμενα (8.92%), 7 ποιήματα πατριωτικού περιεχομένου (3.62%), 4 προσευχές (2.07%) και τέλος 3 έμμετρες αποδόσεις Αισώπιων μύθων (1.55%) . Να σημειώσουμε ότι 10 γλωσσοδέτες, αινίγματα και μαντέματα τα οποία βρίσκονται στην τελευταία από τις τέσσερις ενότητες του Ανθολογίου και δεν τα μετρήσαμε στο σύνολο των τίτλων διότι το περιεχόμενό τους είναι τέτοιο ώστε δεν μπορεί να καταταχθεί σε κάποια θεματική κατηγορία.

#### **4.4.2.Ανάλυση των κειμένων με βάση τις θεματικές κατηγορίες**

##### **1.Κοινωνική ζωή**

###### **1Α. Οικογένεια**

Η οικογένεια αποτελεί ένα σημαντικό θεματικό κύκλο στην παιδική λογοτεχνία και το σημαντικότερο παράγοντα αγωγής του παιδιού της προσχολικής ηλικίας. Κείμενα με αυτό το θέμα δεν θα μπορούσαν να λείπουν από το ανθολόγιο. Το 9,6% των κειμένων του ανθολογίου ανήκουν σε αυτή την κατηγορία. Τα κείμενα αυτά αναφέρονται στη μητέρα, στον πατέρα, στις σχέσεις μεταξύ των αδελφών, στο υγιές ψυχολογικό κλίμα που πρέπει να επικρατεί σε κάθε οικογένεια, στις αρμονικές σχέσεις μεταξύ των μελών της, στην αγάπη και στην οικογενειακή θαλπωρή. Πιο αναλυτικά:

###### **1Αα. Ρόλος μητέρας**

Τα κείμενα που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία είναι 7: «Το φυλαχτό» (σελ. 162), «Η γιορτή της μητέρας» (σελ.224), «Η ημέρα της μητέρας» (σελ.225), «Πως



γράφεται η μητέρα» (σελ.226), «Στης μανούλας τη γιορτή» (σελ.227), «Της μανούλας μου τα χέρια» (σελ.227) και «Η μητέρα» (σελ.228). Χαρακτηριστικές φράσεις αυτής της κατηγορίας είναι: «Στο' να μου χέρι κρατώ εν' ανθάκι, στ' άλλο της μάνας γλυκό φιλάκι. Μα το φιλάκι σφιχτά κρατώ στ' άλλο μου χέρι σαν φυλαχτό (σελ.162). Κι επειδή η μαμά του δεν μπορούσε να το βρει, ο Ντίνος της έδωσε εκείνο που του είχε πει η κυρία αρκούδα: μια σφιχτή αγκαλιά και δυο πολύ γλυκά φιλάκια (σελ.224-225).

*Σήμερα για σένα ανθίζουν με το Μάη και τα λουλούδια και για σε γλυκά τονίζουν όλα τα πουλιά τραγούδια, π' αγρυπνάς και μας φροντίζεις και κουράζεσαι για μας και μας γλυκονανουρίζεις. Ειν' η Μέρα της Μαμάς. Σήμερα για να σ' αρέσει ο μεγάλος ήλιος λάμπει, και για σένα έχουν φορέσει χίλια χρώματα κι οι κάμποι και ψηλά τα ουράνια, ατλάζι, χαίρονται μαζί με μας, γιατί ο κόσμος σε γιορτάζει (σελ.225).*

*Όταν ήρθε η μέρα της γιορτής της μαμάς, στήθηκαν μπροστά της και οι δύο, και η παράσταση... άρχισε. Γιατί δεν ήταν μόνο η κάρτα που της έδωσαν, ήταν και το θέατρο που της έπαιζαν. Όχι δεν τελειώσαμε ακόμα, είπε η μαμά συγκινημένη κι έσκυψε και φίλησε τη Φιλιώ (σελ.226-227).*

*Στης μανούλας τη γιορτή τα καλά μου θα φορέσω και στον κήπο γελαστή γρήγορα θα τρέξω, να της φέρω λουλουδάκια του Μαγιού τα πιο καλά και μαζί με δυο φιλάκια θα της πω χρόνια πολλά (σελ.227). Απαλά, λεπτά κι αιθέρια της μανούλας μου τα χέρια ότι αγγίζουν ότι πιάνουν πάντα τέλειο το κάνουν. Σ' ότι πράμα θ' ακουμπήσουν την αγάπη της θ' αφήσουν (σελ.227).*

*Πώς να πειράζω τη μητέρα, να κάμω να μου λυπηθεί, που όλη νύχτα κι όλη μέρα για το καλό μου προσπαθεί; Αυτή στα στήθη τα γλυκά της με είχε βρέφος απαλό, μ' εκάθισε στα γόνατά της και μ' έμαθε για να μιλώ. Αυτή με τρέφει και με ντύνει όλο το χρόνο που γυρνά και δίπλα στη μικρή μου κλίνη, σαν αρρωστήσω ξαγρυπνά. Αυτή σαν πέσω και χτυπήσω, φιλά, να γιάνει η πληγή, αυτή τι πρέπει να αφήσω και τι να κάμω μ' οδηγεί (σελ.228)».*

Η μητέρα όπως μπορεί να παρατηρήσει κανείς σε αυτά τα κείμενα παρουσιάζεται ως στοργική με τα παιδιά της. Ακόμα είναι αυτή που τα φροντίζει μέχρι να μεγαλώσουν (Οικονομίδης Β.Δ.2004:10). Φαίνεται όμως και η αγάπη των παιδιών προς τη μητέρα τους και ιδιαίτερα όταν αυτή γιορτάζει. Αν και σήμερα η γυναίκα αναγκάζεται να δουλέψει εκτός σπιτιού και να μην είναι μόνο υπεύθυνη για το μέγλωμα των παιδιών της, ωστόσο οι εκδηλώσεις αγάπης από και προς τη μητέρα δεν έχουν τροποποιηθεί.

### 1Αβ. Ρόλος πατέρα

Τα κείμενα αυτής της κατηγορίας είναι 2: «Ο πατέρας» (σελ.228) και «Το φτερωτό καράβι» (σελ.279). Χαρακτηριστικές φράσεις αυτής της κατηγορίας είναι: *«Ο καλός μου ο πατέρας, που για μένα λαχταρά, είναι στήριγμα στο σπίτι, περηφάνεια και χαρά. Κάθε αυγούλα που θα φύγει, για να πάει στη δουλειά, σκύβει στο προσκέφαλό μου και μου δίνει δυο φιλιά (σελ.228)! Πατέρα μου, εκείνο το καράβι, που μακριά μου σ' έχει πάει, δεν το μισώ! Αντί κατάρτια, δυο άσπρα του' βάλω φτερά, σε θάλασσα γαλάζια, δίχως κύματα, γοργά κοντά μου να σε φέρει. Αχ, τι χαρά στη σκάλα ν' ακουστούν τ' άγια σου βήματα! Όμως, καλέ μου πατερούλη, σαν θα' ρθεις το φτερωτό καράβι μου θα σκίσω, μη σε πλανέψει και ξανά μας αρνηθείς, μη σε μαγέψει και σε πάρει πίσω (σελ.279)!».*

Τα κείμενα αυτά είναι σαφώς λιγότερα από εκείνα που απευθύνονται στη μητέρα(δύο έναντι επτά). Και τα δύο αναφέρονται στο ότι ο πατέρας πρέπει να δουλεύει ώστε να εξασφαλίσει τα απαραίτητα για την οικογένεια του αλλά και στη λαχτάρα των παιδιών να τον δουν όταν επιστρέψει από αυτή (Οικονομίδης Β.Δ. 2004α). Στο δεύτερο κείμενο που απευθύνεται σε κάποιο πατέρα που είναι ναυτικός είναι εμφανής η απουσία του από το σπίτι και ο συγκινητικός τρόπος με τον οποίο τον αναζητά το παιδί. Ο πατέρας ακόμα και στις μέρες μας διαδραματίζει έναν κυρίαρχο ρόλο στην οικογένεια καθώς είναι αυτός που κυρίως θα εργαστεί ώστε να προσφέρει στην οικογένεια του τα απαραίτητα. Ο χρόνος του επομένως τον οποίο περνά μαζί με τα παιδιά του είναι ελάχιστος με αποτέλεσμα αυτά να επιθυμούν να τον βλέπουν όλο και περισσότερο. Αυτό που θα πρέπει να κάνει είναι να περνά ουσιαστικό χρόνο μαζί τους, συζητώντας για προβλήματα που ενδεχομένως έχουν. Η νηπιαγωγός μπορεί με αφορμή αυτά τα κείμενα να συζητήσει στην τάξη ή να πραγματοποιήσει δραστηριότητες για τη γιορτή του πατέρα που είναι στις 16 Ιουνίου. Οι δραστηριότητες αυτές μπορεί να είναι η κατασκευή δώρων για τη γιορτή του ή ποιήματα και τραγούδια που αφορούν την προσφορά του στην οικογένεια.

### 1Αγ. Ρόλος αδελφών

Ένα είναι το κείμενο που ανήκει σε αυτή την κατηγορία: «Ο αδελφός μου» (σελ.229). Χαρακτηριστικές φράσεις αυτού του κειμένου είναι: *«Έχω ένα μικρό αδελφό. Δεν πηγαίνει στο σχολείο, μα τ' αρέσει να κρατεί το δικό μου το βιβλίο. Τα παιχνίδια μου πειράζει. Μ' αγαπά τον αγαπώ κι όλοι λένε πως μου μοιάζει».*

Σε αυτό το κείμενο φαίνεται οι σχέσεις του μεγάλου αδερφού με το μικρότερο καθώς επίσης και η αγάπη που διακατέχει την μεταξύ τους σχέση. Τα μεγάλα αδέρφια συνήθως παίζουν με τα μικρότερα, τους μαθαίνουν πράγματα που δεν ξέρουν όπως για παράδειγμα να διαβάζουν ή να μιλούν. Μπορεί να πάνε μαζί τους μια βόλτα ή γενικά να κάνουν δραστηριότητες μαζί όπως για παράδειγμα να ζωγραφίσουν ή να παίξουν. Οι σχέσεις μεταξύ των αδελφών είναι σημαντικές καθώς μένουν αρκετές ώρες την ημέρα μαζί και μπορεί να επηρεαστούν θετικά ή αρνητικά ο ένας από τον άλλο.

*1Αδ.Είδος οικογένειας και σχέσεις μεταξύ των μελών της.*

Τα κείμενα που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία είναι 8: «Κοντά στο τζάκι» (σελ.170), «Το όνειρο της Μαρούλας» (σελ.184), «Οι γονείς μου» (σελ.228), «Οι δικοί μου» (σελ.229), «Η γελαστή οικογένεια» (σελ.229), «Το σπίτι» (σελ.230), «Το πατρικό σπίτι» (σελ.274) και «Στου παππού μου το νησί» (σελ.274). Χαρακτηριστικές φράσεις αυτής της κατηγορίας είναι: «Φασολάδα σκέφτηκα να φτιάξω. Κι είναι έτοιμη. Το παραμύθι όμως πλάι στο τζάκι πρέπει να το πει η γιαγιά ή ο παππούς. Έτσι σαν απόφαgan κάτσανε τα παιδιά πάνω στη φλοκάτη. Μοσκομύριζε το ξύλο της αγριελιάς στο τζάκι. Σβήσανε όλα τα φώτα και μόνο το τζάκι φώτιζε και γέμιζε σκιές το δωμάτιο (σελ.170-171). Η γιαγιά τους υποδέχτηκε χαρούμενη. Η Μαρούλα της έδωσε δυο γλυκά φιλιά και μετά χάιδεψε τον Αζόρ, το σκυλάκι που κρατάει συντροφιά στη γιαγιά (σελ.184-186).

*Με ρωτούν ποιον αγαπάω πιο πολύ και πιο καλά: τη μανούλα ή τον μπαμπά. Μα δεν ξέρουν, συλλογιέμαι τότε εγώ κι αναρωτιέμαι, πως στο βάθος της ψυχής μου ένα πράγμα οι δυο γονείς μου, π' ούτε σπάει ούτε ραγίζει παρά γλύκα μου χαρίζει (σελ.228)! Η μαμά μου, η καλύτερη του κόσμου, μου χαμογελά, κι είναι τότε σαν ο κόσμος να ' ναι ολόκληρος δικός μου. Ο μπαμπάς μου... Το μωρό μας κλαίει και γελά ο μικρούλης αδελφός μου ειν' ολόκληρος ο κόσμος (σελ.229).*

*Καθιστούς στον καναπέ σχεδιάζω έναν πατέρα, δυο παιδιά και μια μητέρα. Κι επειδή θέλω πολύ να φανεί στη ζωγραφιά μου η χαρά που ' χει η καρδιά μου, των χειλιών τις άκρες κάνω προς τα πάνω να κοιτάνε, κι έτσι όλοι τους γελάνε (σελ.229). Έχω μια φωλιά ζεστή, έτοιμη να με δεχτεί σαν φτωχό σπουργίτι, και τη λένε σπίτι. Κι η μητέρα η γελαστή, που ετοιμάζει καθετί, στέκει παραστάτης για τη φαμελιά της. Κι ο πατέρας σαν γυρνά, στην αγκάλη του συχνά παίρνει τον καθένα πρώτα πρώτα εμένα (σελ.230).*

*Εκεί πρωτοάνοιξα στο φως τα μάτια μου και την καρδιά κι είμαι σαν ένας αδερφός με τ' άλλα του χωριού παιδιά. Εγώ ποθώ το φτωχικό το σπίτι μου το πατρικό*

(σελ.274). *Βιάζομαι να φτάσω, τον παππού μου ν' αγκαλιάσω. Τι ζεστή φωλιά, χρυσή, του παππού μου το νησί! Έφτασα, παππούλη. Γεια σου... Άνοιξε την αγκαλιά σου* (σελ.274)».

Στα εν λόγω κείμενα παρουσιάζεται η σύγχρονη πυρηνική οικογένεια – πατέρας, μητέρα και παιδιά, συνήθως ένα ή δύο ή η ελαφρώς εκτεταμένη με την ύπαρξη της γιαγιάς.. Χαρακτηριστικό στοιχείο είναι ότι η οικογένεια πάντα εμφανίζεται ευτυχισμένη, χωρίς συγκρούσεις, διαμάχες, χωρισμούς. Θυμίζει πολύ ένα καλοκουρδισμένο μηχανισμό που διακρίνεται από λειτουργικότητα, ομαλότητα, σύμφωνα με το φονξιοναλιστικό πρότυπο (Φραγκουδάκη Α.1985) της δεκαετίας του 1960, που όμως δεν συναντούμε πολύ συχνά στις μέρες μας. Κι αυτό δεν φαίνεται να το λαμβάνει υπόψη του το Ανθολόγιο.

Επίσης παρουσιάζουν τις σχέσεις των παιδιών με τα άλλα μέλη της οικογένειας και κυρίως με τη γιαγιά και τον παππού που ζουν στα χωριά ή στα νησιά (Οικονομίδης Β.Δ. 2004α). Οι γιαγιάδες και οι παππούδες είναι αυτοί που αγαπούν τα παιδιά και τα βλέπουν στις διακοπές τους για μικρό χρονικό διάστημα. Είναι αυτοί που τους διηγούνται παραμύθια και ιστορίες από την παλιά ζωή. Ωστόσο σε αυτά τα κείμενα φαίνεται και η σχέση των παιδιών και με τους δύο τους γονείς όπως επίσης και η λαχτάρα των παιδιών για το σπίτι στο οποίο μεγάλωσαν. Η νηπιαγωγός με αφορμή αυτά τα κείμενα μπορεί να συζητήσει με τα παιδιά τι κάνουν όταν επισκέπτονται τον παππού και τη γιαγιά τους, πότε τους επισκέπτονται, τι ιστορίες τους έχουν διηγηθεί και πού και πώς μεγάλωσαν οι γονείς τους. Έπειτα από αυτές τις συζητήσεις μπορούν να γίνουν συγκρίσεις για το πώς ζούσαν παλιότερα οι άνθρωποι και τις διαπροσωπικές σχέσεις που είχαν και πώς έχουν αλλάξει αυτές στη σημερινή εποχή.

### **1B Σχολείο**

Σε αυτήν την κατηγορία ανήκουν 10 κείμενα, τα οποία είναι: «Το σχολείο» (σελ.27), «Μάθημα στην τάξη» (σελ.28), «Το νηπιαγωγείο» (σελ.29), «Οι αριθμοί» (σελ.83), «Το σχολείο» (σελ.87), «Η αλφαβήτα» (σελ.92), «Με το άλφα και το βήτα» (σελ.93), «Το βιβλίο» (σελ.199), «Η γλώσσα» (σελ.251) και «Ο φόρτε δυνατός και η πιάνο σιγανή» (σελ.284). Χαρακτηριστικές λέξεις ή φράσεις που περιγράφουν αυτή την κατηγορία είναι: *«Κάθε μέρα στο σχολείο με τους φίλους θα βρεθώ, που' ναι όλοι τους παιδιά πρόσχαρα και γελαστά. Στα παιχνίδια τα πολλά όλο γέλια και χαρά. Μες την τάξη μελετούν, γνώση ψάχνουν για να βρουν* (σελ.27). *Τα λουλούδια σαν θα σμίξουν, τι θα γίνουν ξέρες Χάρη; Οι κλωστούλες σαν πλεκτούνε τι θα γίνουνε Αυγία;*

Κι όταν σμιζουμε οι στάλες της βροχούλας Ειρηνούλα; (σελ.28). Στο σχολείο τ' αγαπημένο με χαρά πολλή το πρωί πρωί πηγαίνω με τους φίλους μου μαζί. Τι ωραία παιγνιδάκια παίζουμε όλο το πρωί όλα τα καλά παιδάκια κι η δασκάλα μας μαζί! (σελ.29). Δίχως νεύρα και θυμούς έμαθα τους αριθμούς. Διόλου δε με δυσκολεύουν τους κοιτώ και με μαγεύουν (σελ.83). Αλφαβήτα γράψε γέλα ο χορός σου είναι τρέλα γράμμα γράμμα, λέξη λέξη ποιος με λόγια θα χορέψει; Άλφα βήτα γάμα τραγουδά γράμμα γράμμα. Δέλτα έψιλον ζήτα λέξεις και λόγια ζήτα. Ήτα θήτα γιώτα γράφει η Παναγιώτα. Κάπα λάμδα μι διαβάζει η Μιμή. Νι ξι όμικρον πι και σ' όλους πάει να πει. Ρο σίγμα ταφ με τρένο τσαφ τσουφ τσαφ! Ύψιλον φι χι ψι μες τους ήλιου το ταψί. Απ' το άλφα ως το ωμέγα η γραφή μας θαύμα μέγα (σελ.92)! Άσπρη αρκούδα στ' άσπρο χιόνι τ' αρκουδάκι της μαλώνει. Τι θα γίνεις, τι θα γίνεις; Αχ αγράμματο θα μείνεις... Μ' αρρωσταίνεις, δε θ' αντέξω, δε μ' ακούς και θ' αγριέψω! Αν δε μάθεις τ' άλφα βήτα γάμα δέλτα ε και θήτα όπως όλα τα παιδάκια, θα σε κάνω παιδάκια (σελ.93)! Το βιβλίο δεν έχει στόμα κι όμως μιλάει. Η μαμά διαβάζει και το βιβλίο μιλάει με το στόμα της. Όταν μάθω κι εγώ να διαβάζω τότε το βιβλίο θα μιλάει με το δικό μου στόμα. Τώρα η μαμά με πηγαίνει στον Παιδικό Σταθμό. Έχει κι εδώ βιβλία. Μας περιμένουν υπομονετικά. Η δασκάλα μας διαβάζει με δυνατή φωνή. Το βιβλίο είναι ευχαριστημένο, που τ' ακούμε με τόση προσοχή. Όταν μιλάει το βιβλίο, εμείς σωπαίνουμε. Δεν κάνουμε καθόλου θόρυβο για να μην το ενοχλήσουμε (σελ.199). Τι άραγε να πω κι εγώ η γλώσσα εγώ το ψάρι; που χίλιες γλώσσες ομιλώ στις θάλασσες που κολυμπώ με χίλιες δυο σημαίες, με γλώσσες Ευρωπαϊές (σελ.251)! Ο Φόρτε δυνατός και η Πιάνο σιγανή διαφέρουνε στην ένταση σαν παίζουν μουσική. Άλλο ο Φόρτε Δυνατός τ' αυτιά να ξεκουφαίνει, να παίζει φόρτε δυνατά, το σπίτι να χορεύει. Στο φόρτε οι κατασρόλες του, στο φόρτε κι η φωνή του, όλα τα τζάμια ράγισαν, μα χαίρεται η ψυχή του. Κι άλλο η Πιάνο σιγανή τ' αυτιά σου να χαϊδεύει με μουσικές αρμονικές τον κόσμο να μαγεύει. «Pianissimo» αρπίσματα, γλυκιά που ειν' η φωνή της! αέρα στα παράθυρα, αερικό η ψυχή της (σελ.284)».

Το σχολείο συνιστά ένα από τα βασικότερα περιβάλλοντα πρωτογενούς κοινωνικοποίησης και αγωγής του παιδιού (Φραγκουδάκη Α.1985). Για το λόγο αυτό επιβάλλεται η όσο το δυνατό μεγαλύτερη εξοικείωση του νηπίου με αυτόν., Η επιδίωξη αυτή γίνεται από τα παραπάνω κείμενα του Ανθολογίου που αφορούν το σχολείο, καθώς αυτά παρουσιάζουν στο παιδί μια ωραιοποιημένη εικόνα του σχολείου ως ένα χώρο οικείο, στον οποίο επικρατούν ζεστές διαπροσωπικές σχέσεις με τη βοήθεια των οποίων το παιδί περνά όμορφες στιγμές (Οικονομίδης Β.Δ.,

2004α). Πουθενά δεν απαντάται ένα κείμενο που να έχει ως θέμα το νήπιο που αρνείται να πάει στο σχολείο ή το παιδί που ενώ του αρέσει το σχολείο και πηγαίνει πρόθυμα δεν περνά καλά . Ταυτόχρονα, τα εν λόγω κείμενα υπερτονίζουν τη γνωστική διάσταση του σχολείου (Οικονομίδης Β.Δ. 2004α) παρουσιάζοντας στο νήπιο γνωστικά στοιχεία όπως το αλφάβητο, τους αριθμούς και βιβλία όπως η Γλώσσα. Να σημειώσουμε ότι τα γνωστικά αυτά στοιχεία παραπέμπουν σε «κύρια» ή «πρωτεύοντα» μαθήματα του σχολικού Προγράμματος που απασχολούν τον περισσότερο διδακτικό χρόνο, όπως τα Μαθηματικά, η Γλώσσα κλπ. Η νηπιαγωγός μπορεί να χρησιμοποιήσει τα κείμενα που αναφέρονται στην αλφαβήτα για την εκμάθησή της και σαν επιβράβευση όταν τα παιδιά μάθουν να μετρούν μέχρι το δέκα να τους διαβάσει το αντίστοιχο κείμενο. Το κείμενο που αναφέρεται στη μουσική μπορεί να γίνει έναυσμα ώστε τα παιδιά να μάθουν τις νότες της μουσικής ή ακόμα και την ένταση των ήχων. Ακόμα μέσω του κείμενου «Το βιβλίο» ενισχύεται η αγάπη του παιδιού για το βιβλίο και η φιλιαναγνωσία του.

## **1Γ. Κοινωνικές αξίες**

### 1Γα.Φιλία

Τα κείμενα που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία είναι 4: «Καυγαδάκι στην αυλή» (σελ.61), «Πιο είναι το πιο γλυκό» (σελ.88), «Η φρουτόπολη» (σελ.179) και «Ο χορός των φρούτων» (σελ.265). Λέξεις ή φράσεις που περιγράφουν αυτή την κατηγορία είναι: *«Τρεις κοτούλες στην αυλή, άσπρη, μαύρη, παρδαλή, βρήκαν ένα σκουληκάκι και τσιμπάνει η μια την άλλη. Ευθύς τρέχει ο πετεινός κορδωτός, καμαρωτός. Σαν τον είδανε, σκορπίσαν το σκουλήκι παρατήσαν (σελ.61). Τα μάθατε; Τα ακούσατε; Καβγάς στην γειτονιά μας! Τσακώθηκαν πρωί πρωί η Λίζα με την Αντιγόνη. Και ξέρετε γιατί; Αχ, δε θα το πιστέψετε! Είναι αληθινά κουτό! Μάλωσαν για το ποιο είναι το πιο γλυκό (σελ.88)! Ας πάω να ζεστάνω τα φρούτα κάτω στη Φρουτόπολη. Τα πότισε χθες βράδυ η βροχή, τους χρειάζεται τώρα η ζεστασιά μου. Μπα, τι ακούω, τσακώνονται τα φρούτα (σελ.179)! Μια φορά κι έναν καιρό – καλοκαίρι δροσερό – στήσανε χορό τα φρούτα με βιολιά και με λαγούτα. Κι απ' τα γέλια τα πολλά σκάσαν τα μικρά παιδιά! Κι έπεσαν μικροί, μεγάλοι στου γλεντιού την παραζάλη (σελ.265)!»*.

Η φιλία ανάμεσα στα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι όπως αναφέρθηκε και παραπάνω σημαντικός παράγοντας που τα βοηθάει να αναπτυχθούν ομαλά. Τα παιδιά πρέπει να σχηματίζουν φιλίες με άτομα της ίδιας ηλικίας καθώς με τους φίλους τους μπορούν να συζητήσουν μα κυρίως να παίξουν. Ορισμένες φορές παρατηρείται μια

ομάδα παιδιών τόσο στο σχολείο όσο και έξω από αυτό να κάνει σκανταλιές. Ακόμα και σε αυτές τις περιπτώσεις τα παιδιά συνεργάζονται και πραγματοποιούν πράγματα από κοινού. Πρέπει, όμως να σημειωθεί το γεγονός ότι το σύνολο των ανθολογημένων κειμένων αυτής της κατηγορίας ακολουθούν ένα κοινό μοτίβο: αυτό της διένεξης στο πλαίσιο μιας ομάδας ομοειδών στοιχείων (φρούτα, κοτούλες κλπ.) και τη εύκολης επίλυσής της. Κατ' αυτό τον τρόπο, προπαγανδίζεται η άποψη ότι η φιλία είναι συνώνυμο της έλλειψης αντιθέσεων και αντιδικιών και της επικράτησης σύμπνοιας και ομοφωνίας. Το ιδεολογικό μήνυμα είναι σαφές (Φραγκουδάκη Ά.1985)

### 1Γβ.Αλληλοβοήθεια

Τα κείμενα που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία είναι 7: «Ο άνεργος ομπογιατζής» (σελ.71), «Το όνειρο του Γιόμο» (σελ.72), «Το πιάτο του Αλέξανδρου» (σελ.78), «Ο μικρός Θωμάς και το σπίτι στο δάσος» (σελ.119), «Στο παγωμένο βράδυ» (σελ.141), «Το φτωχό καλό παιδί» (σελ.149) και «Ο κουμπάρας» (σελ.289).

Φράσεις που χαρακτηρίζουν αυτή την κατηγορία είναι: *«Ο άνεργος ομπογιατζής, ομπογιατζής ο Σταύρος, ανέβηκε στον ουρανό μια μέρα που ήταν μαύρος. Έβαψε μπλε τον ουρανό που ήταν τόσο μαύρος. Κι ύστερα ηλιοφώτισε, όλο το μαγαζί του, κι όταν ο ήλιος έδωσε, κατέβηκε μαζί του (σελ.71). Μια φορά κι έναν καιρό ζούσε ένας φτωχός, πολύ φτωχός άνθρωπος, τόσο φτωχός, που δεν είχε παρά ένα όνομα κι ένα όνειρο. Κανένας δεν είχε ακούσει ποτέ πως ο Γιόμο ήθελε ν' αγοράσει μια καινούρια πολύχρωμη, μια πανάκριβη φορεσιά. Μέρα και νύχτα δούλευε ο Γιόμο. Δούλευε για το όνειρο. Για να μαζέψει χρήματα και ν' αγοράσει τη φορεσιά. Μα τα χρήματα δεν έφταναν. Κι ο Γιόμο όλο και πιο σκληρά δούλευε, όλο και πιο σκληρά. Ο Γιόμο είχε μάθει να μην απελίζεται (σελ.72-73).*

*Πάνω στην άμμο περπατούσαν ξυπόλυτα παιδιά, αγέλαστα. Με μεγάλα μάτια. Με ποδάρια λιγνά σαν καλάμια. Με χέρια σαν κλωστές. Ένα απ' αυτά τα παιδιά άπλωσε το χέρι κρατώντας ένα πιάτο, σαν να ήθελε να το δείξει στον Αλέξανδρο. Δεν ήταν ζωγραφισμένο. Ήταν τσίγκινο. Δεν ήταν γεμάτο. Ήταν άδειο. Μα ο Αλέξανδρος δεν είχε πια όρεξη. Του φάνηκε πως όλη εκείνη η άμμος είχε φράξει το λαιμό του, κι ότι το σπίτι τους γέμισε άδεια, τσίγκινα πιάτα. Δεν ήταν όλα τα παιδιά γελαστά και χορτάτα, όπως έδειχνε το πιάτο του; Υπήρχαν Τζώνηδες και Νατάσες που πεινούσαν; Είναι για τους φίλους μου στην έρημο... Η τηλεόραση το είπε να έρθουμε στην Τράπεζα... Κι έφερα την πίτα μου. Κι έτσι πολλά λαμπερά και συγκινημένα μάτια συνόδεψαν το παιδί, που προχωρούσε προς την έξοδο (σελ.78-79).*

*Ξαφνικά η Φανή βλέπει έναν πυκνό καπνό. Ο κύριος Μιχάλης χλομιάζει: έκανε το λάθος ν' αφήσει το φαγητό να βράζει μόνο του πάνω στη φωτιά. Με την καρδιά σφιγμένη, οι τρεις φίλοι μας κατηφορίζουν βιαστικά το μονοπάτι. Δυστυχώς, όταν φτάνουν στο ξέφωτο, είναι πια πολύ αργά. Το σπίτι του δασοφύλακα έχει καεί. Η φωτιά τα κατέστρεψε όλα. Πού θα μείνω τώρα, χωρίς συγγενείς, χωρίς οικογένεια; Θα έρθετε σπίτι μας, κύριε Μιχάλη, αποφασίζει ο μικρός Θωμάς. Δεν είναι μεγάλο αλλά είμαι σίγουρος πως ο μπαμπάς κι η μαμά θα χαρούν να σας φιλοξενήσουν. Όλα τακτοποιήθηκαν κύριε Μιχάλη! Το κοινοτικό γηροκομείο σας παραχωρεί ένα δωμάτιο. Το είδαμε, είναι υπέροχο! Ξέρεις Θωμά, είπε ένα βράδυ η Φανή στον αδερφό της, η κατάσταση του κύριου Μιχάλη με στενοχωρεί πολύ. Τι θα' ληγες, αν δοκιμάζαμε μαζί με τ' άλλα παιδιά να ζαναχτίσουμε το σπίτι του; Την παραμονή των Χριστουγέννων παρόλο που η μέρα είναι ηλιόλουστη, ο μικρός Θωμάς κι η Φανή δεν είναι ευχαριστημένοι. Βέβαια το σπίτι του δασοφύλακα έχει τελειώσει, αλλά τα δωμάτια είναι χωρίς έπιπλα κι η κουζίνα χωρίς σκεύη. Πώς να φέρουν τον κύριο Μιχάλη; Τα δυο παιδιά τρέχουν έξω. Ξαφνικά, τα μάτια τους γουρλώνουν: οι γονείς των συμμαθητών τους έχουν φέρει ένα σωρό πράγματα. Αυτή η ντουλάπα μου' πιανε το χώρο εδώ και μήνες... Εμένα μου περίσσευε αυτό το κρεβάτι... Και μένα όλα αυτά τα κουζινικά... Αυτό είναι το δώρο σας για τα Χριστούγεννα κύριε Μιχάλη! φωνάζουν τα παιδιά τρέχοντας κοντά του. Από μέρους όλων των φίλων σας, που δεν είναι και λίγοι (σελ.119-121)!*

*Μες στις νυχτιές το ξεροβόρι και στους χιονιού την παγωνιά πόσοι δεν έχουν πανωφόρι και μια μικρή, ζεστή γωνιά. Πόσα παιδάκια λαχταρούνε σαν το δικό μου ένα παλτό και νηστικά θα κοιμηθούνε το παγωμένο βράδυ αυτό. Ω, πόσοι γέροι μένουν μέρα και νύχτα μοναχοί και ξεχασμένοι δεν προσμένουν κάποιος στην πόρτα να φανεί. Το πανωφόρι μου θα δώσω! Μ' αυτό θα κάμω την αρχή, κι ύστερα ολόθερμη θα υψώσω στον ουρανό μια προσευχή. Χριστέ μου, Εσύ να τα ζεστάνεις του κόσμου τα φτωχά παιδιά κι όλους τους πόνους να γλυκάνεις την παγωμένη αυτή βραδιά (σελ.141).*

*Ο Αργύρης με την Άννα πόση νιώθουνε χαρά, που ετοιμάζονται ν' ανοίξουν το μικρό τους κουμπαρά. Όταν πλάι μας υπάρχουν τα παιδάκια τα φτωχά, που η χαρά τα συντροφεύει, στ' όνειρό τους μοναχά! Να τα δώσουμε σ' εκείνα! είπε η Άννα με χαρά! κι άνοιξαν με πιο λαχτάρα το μικρό τους κουμπαρά (σελ.289)».*

Μέσω αυτών των κειμένων τα παιδιά μαθαίνουν να βοηθούν όσα άτομα το έχουν ανάγκη είτε πρόκειται για φτωχούς, είτε για αδύναμους, είτε ακόμα και για άνεργους (Οικονομίδης Β.Δ. 2004). Τα κείμενα αυτά μπορούν να αποτελέσουν την αφετηρία ώστε η νηπιαγωγός να δείξει τους τρόπους καλής συμπεριφοράς στα παιδιά



και την αγάπη που πρέπει να δείχνουν προς τον πλησίον. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό καθώς ζούμε σε μια κοινωνία που συχνά οι άνθρωποι είναι ιδιοτελείς και σπάνια ενδιαφέρονται να βοηθήσουν τον διπλανό τους.

### 1Γγ.Ειρήνη

Σε αυτή την κατηγορία ανήκουν δύο κείμενα: «Σεμίλα» (σελ.79) και «Το πιο μεγάλο Ρο» (σελ.280). Φράσεις με τις οποίες προσδιορίζεται το περιεχόμενο αυτής της κατηγορίας είναι: *«Ο πόλεμος τρόμαξε τη μικρή σου καρδούλα. Ο πόλεμος μεγάλωσε τα μάτια σου. Το ξέρω Σεμίλα, μέρες τώρα πεινάς. Θα σου φέρω τον ήλιο μου, θα σου φέρω την αγάπη μου, θα σου φέρω την καρδιά μου. Χέρι με χέρι θα διώξουμε τον πόλεμο, χέρι με χέρι θα μοιράσουμε το ψωμί (σελ.79). Θα μας πει τη λέξη εκείνη που 'χει το πιο μεγάλο «Ρο»: τη λέξη Ειρήνη (σελ.280)!».*

Τα κείμενα αυτά έχουν ως θέμα τους την ειρήνη και το πόσο σημαντική είναι αυτή για όλους τους λαούς. Τα παιδιά μαθαίνουν τα δεινά του πολέμου και την αξία της ειρήνης. Η νηπιαγωγός τα ευαισθητοποιεί ώστε να επιθυμούν την ευημερία και την ειρήνη για τον τόπο τους. Έπειτα από την ανάγνωση των κειμένων μπορούν να ακολουθήσουν δραματοποιήσεις κειμένων με θέμα την ειρήνη ή ακόμα κατασκευή αντικειμένων ή ζωγραφική με αυτό το θέμα. Μπορούν ακόμα να συγκεντρώσουν αντικείμενα όπως τρόφιμα, ρούχα και παιχνίδια και να τα δώσουν σε παιδιά που έχουν ανάγκη και στις χώρες τους υπάρχει πόλεμος.

## **1Δ. Παιδική ηλικία**

### 1Δα.Παιχνίδια

Μια από τις κατηγορίες παιδικών παιχνιδιών που παρουσιάζονται στα κείμενα του Ανθολογίου είναι τα ομαδικά παιχνίδια. Σε αυτήν την κατηγορία ανήκουν συνολικά 4 κείμενα του ανθολογίου. Τα κείμενα αυτά είναι: «Το κρυφτό» (σελ.65), «Τα πεντόβολα» (σελ.279), «Τράμπα τραμπαλίζομαι» (σελ.282) και «Γύρω γύρω όλοι» (σελ.285). Χαρακτηριστικές λέξεις με τις οποίες περιγράφονται τα ομαδικά παιχνίδια των παιδιών είναι: *«παίζουμε κρυφτό; Τα φυλάει ο Τάσος. Κρύφτηκε η Μαρία. Τρέχουν τα παιδάκια (σελ.65). Ξεχωρίζω μέσ' απ' τ' άλλα. Τα κρατώ στα δυο μου χέρια. Στην αυλή θα κάτσω απ' έξω και πεντόβολα θα παίζω (σελ.279). Τράμπα τραμπαλίζομαι, πέφτω και τσακίζομαι και χτυπώ το γόνα μου και φωνάζει η νόνα μου. Κι ο χιονάνθρωπος απέξω με καλεί να παίζω (σελ.282). Γύρω γύρω όλοι. Παντού χλόη και γρασίδι ώρα για παιχνίδι. Κι ένα τόσο δα πουλί «έλα έξω» μας καλεί (σελ.285)».*

Το παιχνίδι θεωρείται και είναι ως ένα από τα βασικότερα μέσα έκφρασης του παιδιού και έχει μεγάλη σημασία για την σωματική, ψυχοπνευματική και κοινωνική ανάπτυξή του. Αποτελεί μια γεμάτη νόημα διαδικασία, ένα αντικείμενο ή μια πράξη μάθησης, με τη βοήθεια της οποίας το παιδί δομεί τον κόσμο του (Vygotsky L.,1997)- τον «αφομοιώνει», για να χρησιμοποιήσουμε πιαζετινή ορολογία- και μαθαίνει μέσα από την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους του (Αυγητίδου, 2001) επιλύοντας προβλήματα. Τα οφέλη αυτά ισχύουν τόσο για το ατομικό όσο και για το ομαδικό παιχνίδι. Τα τέσσερα προαναφερθέντα κείμενα του ανθολογίου αναφέρονται στο ομαδικό παιχνίδι, βασική συνεισφορά του οποίου είναι , εκτός των άλλων, ότι βοηθά το παιδί να κοινωνικοποιηθεί και να δημιουργήσει φιλίες. Πιο συγκεκριμένα τα δύο από αυτά είναι παιχνίδια κανόνων (κρυφτό, γύρω-γύρω όλοι), το ένα παιχνίδι κίνησης (τράμπα-τραμπαλίζομαι) και το τελευταίο είναι παιχνίδι με αντικείμενα (πεντόβολα). Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι το Ανθολόγιο προβάλλει περισσότερο τα παιχνίδια κανόνων τα οποία εθίζουν το παιδί στην τήρηση κανόνων κι την πειθαρχία. Κατ' αυτό τον τρόπο ο κονφορμιστικός προσανατολισμός του εγχειριδίου είναι σαφής- η πολιτεία έχει ανάγκη από μελλοντικούς πολίτες που θα διακρίνονται για την υπακοή τους, το ανεπτυγμένο αίσθημα κοινωνικής ευθύνης ώστε να συμβιώνουν απρόσκοπτα με τους άλλους στο πλαίσιο μιας ευνομούμενης κοινωνίας. Τα υπόλοιπα δύο είδη παιχνιδιών –σωματικής άσκησης και παιχνίδια με αντικείμενα, αντιπροσωπεύονται ισότιμα στο Ανθολόγιο και στο μεν πρώτο προάγει την αγάπη προς τη φυσική άσκηση και την σωματική υγεία, ενώ το δεύτερο τη νοητική ανάπτυξη και τον επιδέξιο χειρισμό αντικειμένων. Επίσης τα παιχνίδια αυτά είναι στο σύνολό τους παραδοσιακά, του 19<sup>ου</sup> αιώνα, τα οποία –με μοναδική ίσως εξαίρεση το κρυφτό- δεν παίζονται πλέον από τα σημερινά Ελληνόπουλα του 21<sup>ου</sup> αιώνα, τα οποία ασχολούνται με το facebook, τα videogames κλπ.

Μια δεύτερη μεγάλη κατηγορία παιδικών παιχνιδιών αποτελούν τα πνευματικά παιχνίδια. Τα κείμενα που ανήκουν σε αυτήν την κατηγορία είναι 3. Πιο αναλυτικά είναι: Μαντέματα (σελ.299), Γλωσσοδέτες (σελ.300) και Αινίγματα (σελ.302). Αυτά τα κείμενα αποτελούν τις τελευταίες σελίδες του ανθολογίου και έχουν ως στόχο να αναπτύξουν το λεξιλόγιο των παιδιών και την πνευματικότητα τους. Μέσω των μαντεμάτων και των αινιγμάτων το παιδί μπορεί να αναπτύξει τη φαντασία του και να βρει πιθανές λύσεις στα προβλήματα που του θέτει η νηπιαγωγός ενώ μέσω των γλωσσοδετών μαθαίνει την εκφορά των λέξεων. Αναφέρω στη συνέχεια ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα από κάθε κατηγορία.

Μαντέματα: «Το πρωί είναι μεγάλη και τρανή το μεσημέρι γίνεται μικρή σα ρεβιθάκι κι όλο ξανά το μπόι της το παίρνει το βραδάκι. Η σκιά (σελ.299)».

Γλωσσοδέτες: «Ο τζίτζιρας ο μίτζιρας ο τζίτζιμιτζιχοτζιρας, ανέβηκε στην τζίτζιριά στη μίτζιριά στην τζίτζιμιτζιχοτζιριά, και έκοψε τα τζίτζιρα, τα μίτζιρα τα τζίτζιμιχοτζιρα. Μα έπεσε η τζίτζιριά, η μίτζιριά, η τζίτζιμιτζιχοτζιριά και έσπασαν τα τζίτζιρα, τα μίτζιρα τα τζίτζιμιτζιχοτζιρα (σελ.301)».

Αινίγματα: «Σαν κοιμάσαι αυτό ξυπνάει και τη νύχτα όλη γυρνάει, σαν ξυπνήσεις, αυτό κάνει μοναχό του νάνι νάνι. Το φεγγάρι (σελ.302)».

### **1Δβ Απασχολήσεις /ενδιαφέροντα παιδιών**

Σε αυτήν την κατηγορία ανήκουν συνολικά 6 κείμενα του ανθολογίου. Τα κείμενα αυτά είναι: «Η πλαστελίνη» (σελ.28), «Η χειροτεχνία» (σελ.29), «Το τσάι» (σελ.172), «Βγήκε το παιδί να παίξει» (σελ.230), «Το τραγούδι της φαντασίας» (σελ.296), «Ζωγραφική» (σελ.297) και «Τα χρώματα» (σελ.298). Λέξεις ή φράσεις με τις οποίες περιγράφονται αυτές οι απασχολήσεις είναι: «Κοίτα εγώ εδώ πώς πλάθω, έλα, φίλε, να σου μάθω, τέλειο γλυπτό θα γίνει η δική μου πλαστελίνη. Το γλυπτό ψηλά σηκώνω, το κοιτώ και καμαρώνω, λεπτομέρεια θα βάλω και εκφράσεις δίχως άλλο. Τέλειο γλυπτό έχει γίνει η δική μου πλαστελίνη, κι όλοι όσοι το θεωρούνε δυνατά χειροκροτούνε (σελ.28). Στο σχολείο με τι μανία κάνουμε χειροτεχνία! Τέσσερα φασόλια κοίτα φτιάξανε μια μαργαρίτα (σελ.29). Η μαμά μου 'χει χαρίσει φλιτζανάκια στη σειρά. Στα πιατάκια τα 'χω στήσει την τσαγιέρα εκείδά. Λέω τις φίλες να κεράσω και να τις περιποιηθώ. Όμως πιο πολύ θα αρέσω κουβεντούλες αν τους πω (σελ.172). Βγήκε το παιδί να παίξει με τ' αστέρια στο μπαλκόνι... Παίρνει χίλια και τα στρώνει, τρυφερά όλα τα ενώνει φτιάχνει μια μικρούλα λέξη (σελ.230). Πετάει η φαντασία μας, πετάει, σ' απίθανο μας παίρνει ταξιδάκι, στην ξενοιασιά και στ' όνειρο μας πάει σαν άσπρο συννεφένιο караβάκι (σελ.296). Παίρνω τ' άσπρα μου χαρτιά κι εκατό νερομπογιές. Παίρνω δεύτερο χαρτί και σπιτάκι φτιάχνω εγώ μ' ολοκόκκινη σκεπή και μια στέρνα με νερό. Και στα άλλα τα χαρτιά βάζω πέντε γερανούς, πλοία, τρένα, φορτηγά και φουγάρα με καπνούς (σελ.297). Κοίτα πόσα χρώματα βρίσκονται τριγύρω σου! Κοίτα πόσα χρώματα σου χαμογελούν... (σελ.298)».

Τα νήπια πέρα από τα ομαδικά παιχνίδια έχουν την ανάγκη να διοχετεύσουν τη φαντασία τους δημιουργώντας κατασκευές. Η ανάπτυξη της φαντασίας είναι πολύ σημαντική στο παιδί της προσχολικής ηλικίας καθώς θα το βοηθήσει να πλάσει το δικό του κόσμο και να εκφράσει τα συναισθήματα του χωρίς ενδοιασμούς. Από την

ανάλυση των κειμένων διαπιστώνουμε ότι ένα σημαντικό κομμάτι των απασχολήσεων των παιδιών σχετίζεται με το σχολείο (Οικονομίδης Β.Δ. 2004α) αν και είναι εμφαντική η υπογράμμιση της χαράς και της ανεμελιάς που χαρακτηρίζει την παιδική ηλικία. Η συντριπτική πλειονότητα των κειμένων είναι έμμετρα . Μέσα από αυτή την κατηγορία κειμένων μπορούν να πάρουν ερεθίσματα και να κατασκευάσουν διάφορα πράγματα είτε ζωγραφίζοντας, είτε παίζοντας με πλαστελίνη είτε κατασκευάζοντας διάφορα πράγματα είτε ακόμα και κουβεντιάζοντας. Αυτά τα κείμενα μπορούν να αποτελέσουν αφετηρία για τη νηπιαγωγό πριν ασχοληθεί με αυτές τις επιμέρους δραστηριότητες του αναλυτικού προγράμματος.

### **1Δγ. Συνήθειες παιδιών**

Στην κατηγορία αυτή των κειμένων περιλαμβάνονται θεματικά μοτίβα όπως οι σκανταλιές των παιδιών, αρνητικά ή θετικά πρότυπα συμπεριφοράς- ευγένεια, τρόποι στο τραπέζι, ψέμα/ αλήθεια, τεμπελιά/εργατικότητα και τα όμοια (Τσιλιμένη Τ.2003:65). Αναλυτικότερα:

Ως προς τα θετικά πρότυπα συμπεριφοράς στο Ανθολόγιο υπάρχουν 19 κείμενα: «Έσπασε η Ρηνιώ το βάζο» (σελ.61), «Απροσεξία» (σελ.65), «Μυαλό, γλώσσα και καρδιά» (σελ.73), «Τι έξυπνοι άνθρωποι» (σελ.83), «Τα χαμένα κλειδιά» (σελ.86), «Το καλό παλικάρι» (σελ.89), «Παράκληση στον Αϊ – Βασίλη» (σελ.117), «Ο Ροδόλφος, το κοκκινομύτικο ελάφι» (σελ.138), «Ο Φωκίων, το ελάφι» (σελ.147), «Το παραπονεμένο αρκουδάκι» (σελ.200), «Ο Ηλίας και τα παθήματά του» (σελ.231) και «Το λιοντάρι και ο λαγός» (σελ.243). «Ένα τσαμπί σταφύλι» (σελ.264), «Οι καλημέρες» (σελ.278), «Τα δάχτυλα» (σελ.281), «Μες στο μεγάλο καθρέφτη» (σελ.281), «Δέκα παιδιά με μια κυρία με γυαλιά» (σελ.282), «Οι πειρασμοί» (σελ.286), «Το παράδειγμα» (σελ.292).

Φράσεις που χαρακτηρίζουν αυτή την κατηγορία είναι: *«Μα εκείνο που 'χει μέλι, σαν κερήθρα στην κυψέλη, είναι σίγουρα η καρδιά του, που, όπως λέει κι η γιαγιά του, μέλι στάζει, όταν γελάει, μέλι, κι όταν αγαπάει (σελ.73). Πολλοί από τους ανθρώπους, δεν ξέρω το γιατί, τρώνε μόνο τη φλούδα, πετάνε τη ζωή (σελ.83). Όχι όμως επειδή είχε μεγάλα ματιά, μα επειδή έχει δυνατό μυαλό (σελ.86). Το καλό το παλικάρι ξέρει κι άλλο μονοπάτι κι άλλη στράτα να βαδίζει και τη νίκη να κερδίσει (σελ.89).*

*Άγιε μου Βασίλη, μην ξεχάσεις να φέρεις δώρο στην αδελφή μου. Δεν φταίει αυτή αν «καθυστέρησε» λιγάκι. Αυτά συμβαίνουν στη φύση. Πρέπει να το παραδεχτούμε, είπε η μαμά μου. Μην την ξεχάσεις, γιατί τώρα τελευταία, άρχισε να μας*

χαμογελά. Μην πικραθεί. Άσε που είναι ένα πεντακάθαρο κοριτσάκι. Τρεις φορές τη μέρα της κάνουν μπάνιο, κι αν έχεις καμιά μαγική ένεση, δεν την φέρνεις μήπως και γίνει καλά; Θέλω να παίζουμε τουβλάκια, αλλά μου τα ρίχνει όλα κάτω (σελ.117-118).

Φτωχέ Ροδόλφε, πόσο θα ήθελες και εσύ να είσαι σαν τα άλλα ελάφια, να έχεις όμορφα υπερήφανα κέρατα και να μην έχεις τόσο λαμπερή κόκκινη μύτη. Ροδόλφε κοκκινομύτικο ελάφι. Κόκκινη μύτη, κόκκινη μύτη, μια αστεία φάτσα, μεγάλη σαν μήλο και δυο φορές λαμπερή. Όλα τα ελάφια έπαιζαν διάφορα παιχνίδια ανάμεσα στα δέντρα ή γλιστρούσαν κάνοντας τούμπες πάνω στο χιόνι, και ποτέ δεν φώναζαν και το Ροδόλφο να παίζει μαζί τους. Αυτός πάλι καθόταν πίσω από τα έλατα και τους παρακολουθούσε. Σίγουρα είμαι πολύ τυχερός που σε βρήκα. Το φως σου θα οδηγήσει το άρμα μου απόψε. Σε διορίζω αρχηγό της ομάδας, είσαι το καλύτερο ελάφι σ' όλη τη γη. Ο Ροδόλφος σήκωσε το κεφάλι του ψηλά και ορθώθηκε υπερήφανος μπροστά στην ομάδα. Όλα τα άλλα ελάφια υποκλίθηκαν μπροστά του (σελ.138-140).

Ο χήνος ο φούρναρης του χωριού, κάνει ή δεν κάνει με τη δουλειά του καλό σ' όλους μας; Ε, το ίδιο γίνεται και με το γάιδαρο, που κάθε πρωί μαζεύει τα σκουπίδια. Εντάξει, τα καταλαβαίνω όλα αυτά! Εσύ όμως γιατί έγινες δάσκαλος; Δεν υπήρχε στο χωριό κανένας. Καλά. Όμως ο χήνος φτιάχνει το ψωμί. Ο γάιδαρος καθαρίζει το χωριό. Κι εσύ; Τι κάνεις με τα γράμματα; Μαθαίνω στους άλλους πώς να ζουν λεύτεροι (σελ.147-148).

Μόνο ένα αρκουδάκι δεν ήταν ευτυχισμένο. Τα ματάκια του ήταν πάντοτε παραπονεμένα, κι ένα δάκρυ κατέβαινε μέχρι τη μυτίτσα του. Το καημενούλι, είχε αυτάκια μεγαλύτερα από τα άλλα αρκουδάκια. Ήταν σαν τα αυτιά που έχουν οι ελέφαντες: πλατιά, που γέρνουν προς τα κάτω, κι όταν φυσά ο αγέρας ανεμίζουν σαν ομπρέλες. Πόσο ντρεπότανε το αρκουδάκι γι' αυτό του το ελάττωμα! Όλη την ώρα νόμιζε ότι τα άλλα αρκουδάκια το κορόιδευαν, ότι δεν τον ήθελαν στην παρέα τους. Όμως, άδικα νόμιζε το αρκουδάκι πως δεν είχε φίλους. Γιατί όλα τα αρκουδάκια το αγαπούσαν. Κανένα δεν το κορόιδευε. Σε κανένα δε φαινόταν άσχημο, που είχε μεγάλα αυτιά. Και όλα σκέφτονταν τι να κάνουν, για να το βοηθήσουν. Από τότε ποτέ πια δεν παραπονέθηκε για τα αυτάκια του. Ήταν φίλος με όλα τα αρκουδάκια και καλός μαθητής στο σχολείο (σελ.200-201).

Δεν είναι κρίμα να το φάω μοναχός μου, ενώ μπορώ να καλέσω και το γείτονά μου και να το φάμε μαζί; Τι κρίμα να το φάμε μόνοι μας, αφού μπορούμε να καλέσουμε και τους άλλους μας γείτονες, που έχουν και μικρό παιδί. Ήρθαν λοιπόν κι οι γείτονες οι άλλοι με το παιδί. Εκείνοι με τη σειρά τους σκέφτηκαν τους δικούς τους γείτονες που

είχαν μάλιστα τρία παιδιά, ήρθαν κι εκείνοι με τα τρία παιδιά, εκείνοι κάλεσαν άλλους, οι άλλοι άλλους και έτσι σιγά σιγά η αυλή του καλού Αγαθοχωρίτη γέμισε ανθρώπους και παιδιά. Κι ήθελε μ' αυτό ο Θεός να του δείξει ότι όταν μοιράζεσαι μ' άλλους τα καλά που έχεις, αυτά δε λιγοστεύουν, αλλά όλο και πιο πολλά γίνονται (σελ.264-265).

Έχω πάρει απ' τη μητέρα τη δική της καλημέρα από τον μπαμπά άλλη μια, κι έτσι γέμισε η καρδιά. Αφού γέμισε η καρδιά μου, τώρα είναι η σειρά μου καλημέρες να σκορπίσω σ' όλους όσους συναντήσω (σελ.278). Μεσ το μεγάλο τον καθρέφτη κοίταζε κάποιον που μιλάει, μόνο όταν εγώ μιλάω, κι όταν γελάω εγώ, γελάει. Μεσ στο μεγάλο τον καθρέφτη δακρύζω εγώ, κι αυτός δακρύζει, κι όταν τα δάκρυα σκουπίζω, με το ίδιο χέρι τα σκουπίζει (σελ.281). Πέντε ρόδιν' αδερφάκια, τα μικρά μου δακτυλάκια, μια δουλειά δεν ξεκινάνε δίχως όλα να βοηθάνε. Τα πεντάδυμ' αδερφάκια, τα μικρά μου δακτυλάκια, άλλο μπόι το καθένα κι όλα χρήσιμα σε μένα (σελ.281).

Αντί να με γνωρίζουν με τ' όνομά μου σαν Κωνσταντίνα ή σαν Ναννίνα, το μωρουδίстикό μου, ή και το Σακκά – που μεταξύ μας θυμίζει και σάκα και σχολείο, και είμαι δασκάλα – με βάφτισαν «η κυρία με τα γυαλιά». Αυτό μ' άρεσε πολύ! Τι κι αν η Φλώρα η διερμηνέας, ήταν ανάμεσά μας, είχαμε γίνει φίλοι μέσα σε λίγη ώρα (σελ.282-283). «Ετέλειωσα!» φωνάζει. «Τώρα μπορώ να παίζω». Στον κήπο κατεβαίνει, τα μήλα δοκιμάζει, ακούει και το πουλάκι, που γλυκοκελαηδεί και χαίρεται στον ήλιο το φρόνιμο παιδί (σελ.286)! Ας το μάθουμε παιδιά μου: στη ζωή πολλοί το παράδειγμά μας θέλουν να' χουν συμβουλή (σελ.292)».

Τα κείμενα αυτής της κατηγορίας τονίζουν την καλή διάθεση που πρέπει να έχει ο καθένας για τη ζωή και τους άλλους, την αξία της εργασίας και την αναγνώριση της προσφοράς των άλλων, την αποδοχή των μόνιμων σωματικών χαρακτηριστικών μας και την προσπάθεια για την καλύτερη αξιοποίησή τους, και τη μετάδοση συναισθημάτων αγάπης και ενδιαφέροντος για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες (Οικονομίδης Β.Δ. 2004β). Τα κείμενα αυτά ωθούν τα παιδιά να συμπεριφέρονται «σωστά» απέναντι στους άλλους ή αλλιώς με βάση τους ηθικούς κανόνες της κοινωνίας μας. Μαθαίνουν να βοηθούν τους άλλους ανθρώπους, να μην κοροϊδεύουν τα άλλα παιδιά για τα σωματικά τους χαρακτηριστικά, να συνεργάζονται με άλλους και να κουβεντιάζουν μαζί τους. Ακόμα μαθαίνουν ότι υπάρχουν παιδιά με ειδικές ανάγκες τα οποία όμως ουσιαστικά δεν διαφέρουν από αυτά καθώς η μόνη τους διαφορά είναι η «καθυστέρηση». Κατά τα άλλα και αυτά τα παιδιά έχουν την ανάγκη για φροντίδα, την αγάπη, τη φιλία και τη συνύπαρξη με άλλα παιδιά της ίδιας ηλικίας. Λέξεις ή φράσεις που χαρακτηρίζουν αυτή την κατηγορία κειμένων είναι: «Έσπασε η

*Ρηγιώ το βάζο άθελά της, τι ζημιά! Μάζεψε τα κομματάκια στην αυλή, σε μια γωνιά. Τώρα τι μπορεί να κάνει; Μ' λена ψέμα τα βολεύει.. Να το πει; Να μην το πει; Όχι! Ψέματα δε λέει! Θα μιλήσει θαρρετά. Ήταν βέβαια ζημιά, μα δεν είναι σαν το ψέμα που λερώνει την καρδιά (σελ.61)! Το μυαλό σου... Συγκεντρώσου... Μη θα πέσεις... Θα πονέσεις... Τώρα ουρλιάζεις και φωνάζει: το κεφάλι... το κεφάλι... (σελ.65). Ο Ηλίας ήταν το μικρότερο παιδί της οικογένειας του κυρ Αλέκου. Όλο σκανταλιές και καμώματα. Έπεφτε και σηκωνόταν. Δεν άκουγε κανέναν. Ήθελε μόνος του να κάνει πράγματα. Από τιμωρίες και παινέματα δεν έπαιρνε. Ούτε με το καλό τον έβρισκες ούτε με το κακό. Ο Ηλίας μεγάλωσε και θέλει να τον μεταχειρίζεσαι σαν μεγάλο. Είναι έξυπνο παιδί, μαθαίνει εύκολα, μόνο που εσύ τον θεωρείς ακόμα μικρό και αυτό τον πειράζει. Άφησέ τον να κάνει πράγματα μόνος του και θα δεις πως τα καταφέρνει. Ούτε τιμωρίες χρειάζονται ούτε δώρα ούτε παινέματα. Καμιά φορά χρειάζεται να πάθουμε για να μάθουμε (σελ.231-234). Έφυγε ε; Ήταν γραφτό μου φαίνεται να μείνω και σήμερα νηστικό. Καλά να πάθω όμως. Άφησα το λαγό που τον είχα στα χέρια μου και κυνήγησα το ελάφι, για να χορτάσω περισσότερο. Αυτό θα μου γίνει μάθημα για όλη μου τη ζωή (σελ.245)».*

Σε αυτή την κατηγορία των κειμένων παρέχονται συμβουλές στα παιδιά σχετικά με το τι πρέπει να κάνουν: να λένε την αλήθεια, να μην ζητάνε τα περισσότερα αλλά να συμβιβάζονται με τα λιγότερα, να παίρνουν αποφάσεις και να είναι υπεύθυνα για αυτές. Είναι πολύ σημαντικό το παιδί να παίρνει πρωτοβουλίες για το τι θα πράξει (σε λογικά πλαίσια πάντα) και να παρατηρεί το τι θα επιφέρει η κάθε του πράξη.. Βασική μέριμνα, λοιπόν, του Ανθολογίου είναι η μετάδοση στα παιδιά συγκεκριμένων ηθικών αξιών.

Ως προς τις αρνητικές συμπεριφορές, τώρα, τα κείμενα είναι 8: «Ο φτωχός και τα γρόσια» (σελ.143), «Το χρυσόψαρο» (σελ.144), «Μια μέρα στην πολιτεία των νάνων» (σελ.145), «Το καλύβι και το παλάτι» (σελ.154), «Ο ποντικός και η θυγατέρα του» (σελ.158), «Ο σκύλος και η σκιά του» (σελ.238), «Η αλεπού και ο πελαργός» (σελ.239) και «Το πάθημα του γαϊδουράκου» (σελ.241).

Χαρακτηριστικές λέξεις και φράσεις των κειμένων αυτών είναι: «Ήταν ένας φτωχός με πολλά παιδιά και δούλευαν με τη γυναίκα του όλη μέρα. Κάθε βράδυ, που ήταν κουρασμένοι, ήθελαν να φάνε το ψωμάκι τους ήσυχα κι αναπαμένα κι έπειτα να πιάσει ο πατέρας τη λύρα του, να χορεύουν τα παιδιά και να περνούν ζωή αγγελική. Επειδή σε βλέπω τίμιο άνθρωπο να σου δίνω χίλια γρόσια ν' ανοίξειςπραμάτεια ότι της, κι αν πλουτίσεις μου τα δίνεις ειδεμή σου τα χαρίζω. Έρχεται το βράδυ, ούτε λύρα

να πιάσει, μιλιά, τσιχ δεν έκαναν τα παιδιά του. Να γελάσουν, τα μάλωνε, όλη νύχτα δεν έκλεισε μάτι απ' τη συλλογή. Την άλλη μέρα ούτε σε μεροκάματα να πάει ούτε πουθενά έξω από τη συλλογή. Τον ερωτά η γυναίκα του τι έχει, να τον κάνει να γελάσει, αυτός την εμάλωσε, να τον αφήσει ήσυχο. Να, χριστιανέ, τα γρόσια σου, κι ούτε αυτά θέλω ούτε τη σκοτούρα τους. Από τότε, πάλι χαρούμενος στο σπίτι του, ο φτωχός έπαιζε τη λύρα, χόρευαν τα παιδιά του σαν και πρώτα, και το άλλο πρωί στη δουλειά (σελ. 143).

Του φάνηκε πως τσίμπησε ψάρι και τράβηξε τ' αγκίστρι. Τι να δει! Ένα ψαράκι χρυσό! Έκανε να το βγάλει απ' τ' αγκίστρι κι άκουσε μια φωνή να του λέει: «Ρίξε το ψαράκι το χρυσό στο γιαλό και θα δεις καλό». Τι καλό θέλεις να σου κάμω; Ε λέει να πάω στο σπίτι μου και να βρω ψωμιά και φαγιά. Επήγεν ο καημένος ο ψαράς έριξε το δίχτυ κι έπιασε πάλι το χρυσόψαρο. Το έριξε κι άκουσε πάλι τη φωνή: «Τι καλό θέλεις να σου κάμω;» κι αυτός εζήτησε παλάτια. Επήγε πάλι κι έκαμε όπως έκαμνε και τις άλλες φορές, άκουσε τη φωνή κι εζήτησε ότι του είπε η γυναίκα του, μα πάει κατόπι στο σπίτι του, και τι να δει; Μια καλύβα όπως πρώτα και τα παιδιά του πεινασμένα (σελ. 144).

Ωραίο είναι το σχολείο σας! είπε ο Νίκος. Και το δικό μας μου αρέσει. Μόνο που καμιά φορά το πρωί νυστάζω και δεν μπορώ να σηκωθώ. Είναι φορές που θα προτιμούσα να μείνω στο σπίτι. Κι εμείς μια φορά δε θέλαμε να έρθουμε στο σχολείο, είπαν τα νανάκια. Και μείναμε στα σπίτια μας. Αλλά την άλλη μέρα ξέρεις τι έγινε; Ο φούρναρης είπε πως κι αυτός δεν ήθελε να πάει στο φούρνο, και μείναμε χωρίς ψωμί. Ο μανάβης δεν ήθελε να ανοίξει το μαγαζί του και μείναμε χωρίς λαχανικά και φρούτα. Ο χασάπης, ο μπακάλης, τα ίδια. Ο νάνος που είχε το χαρτοπωλείο είπε πως μπορούσε να μείνει στο σπίτι κι έτσι δεν μπορούσαμε να αγοράσουμε τετράδια και μολύβια. Όλοι είπαν πως δεν ήθελαν να πάνε στις δουλειές τους, κι η πολιτεία μας έμεινε βουβή. Κανένας δεν μπορούσε να κάνει τίποτε! Μείναμε έτσι λίγες μέρες, μα στο τέλος αρχίσαμε να πεινάμε. Έπρεπε να ζωντανέψει πάλι η πολιτεία μας, έπρεπε να πάνε όλοι στις δουλειές τους. Συμφωνήσαμε, λοιπόν, όλα τα νανάκια, βάλαμε τις ποδιές μας, πήραμε σάκες και καλαθάκια και περάσαμε απ' όλα τα σπίτια. Ξυπνήσαμε όλους τους νάνους και τους φωνάξαμε: «Εμείς αποφασίσαμε να πάμε στο σχολείο! Αυτή είναι η δουλειά μας, ώρα να πάτε κι εσείς στις δικές σας!» Έτσι ο καθένας γύρισε στη δουλειά του, και η πολιτεία μας ζαναζωντάνεψε. Κι από τότε τρέχουμε χαρούμενοι στο σχολείο κάθε πρωί (σελ. 145-147).

Ήταν μια φορά ένας βασιλιάς κι έχτισε ένα ωραίο παλάτι και μπρος στο παλάτι έφτιαξε κήπο. Αλλά εκείνο που χαλούσε όλη την ομορφιά ήταν μια καλύβα στην είσοδο ακριβώς του κήπου. Κι ο βασιλιάς ήθελε να γκρεμίσει εκείνη την καλύβα που του



χαλούσε τον κήπο, γι' αυτό έστειλε τον υπουργό του στο φτωχό μουζικό, ν' αγοράσει την καλύβα του. Το καλύβι μου εγώ δεν το δίνω για εκατό ρούβλια. Μήτε με διακόσια μήτε με χίλια ρούβλια δεν το δίνω. Σ' αυτό το καλύβι ζήσανε και πεθάνανε κι ο πάππος κι ο πατέρας μου, σ' αυτό κι εγώ γέρασα, κι όταν έρθει η ώρα μου θα πεθάνω. Όχι, όποιος κοιτάζει το παλάτι μου θα πει: «Φαίνεται πως ο βασιλιάς ήταν πλούσιος κι έφτιαξε ωραίο παλάτι». Και όταν κοιτάζει το καλύβι, θα πει: «Μα το πιο σπουδαίο ήταν και δίκαιος αυτός ο βασιλιάς». Μην πειράξετε το καλυβάκι (σελ.154).

Ήλιε την παίρνεις τη θυγατέρα μου γυναίκα; Δε θέλω να τη δώσω σ' άλλονα τόσο όμορφη, μόνο σε εσένα, που 'σαι τόσο όμορφος και δυνατός. Αχ! του λέει ο ήλιος για να τον ξεφορτωθεί, δεν είμαι εγώ, όπως με θαρρείς, δυνατότερος απ' όλους στον κόσμο. Δες κείνα τα σύννεφα, άμα με πλακώσουνε, σκοτεινιάζω και τίποτα δεν μπορώ να τα κάμω. Σύρε σ' αυτά και χωρίς άλλο θα πετύχεις. Βλέπεις το βοριά; του είπαν τα σύννεφα. Αυτός όταν φυσά, εμείς σκορπιζόμαστε και χάνουμε τα κομμάτια μας, σύτε στο βοριά. Μετά χαράς, καημένε ποντικέ, θα την έπαιρνα την όμορφή σου τη θυγατέρα, μα δεν είμαι εγώ, όπως με θαρρείς, δυνατός. Σύρε και σε κείνο τον πύργο. Τον βλέπεις; Σαράντα χρόνια φυσώντας δεν μπόρεσα να τον ρίξω κάτω. Ποντικέ, ποντικέ, ακούς μια βοή μέσα στους τοίχους μου; Τι θαρρείς πως είναι; Αντρειωμένα θεριά, ποντικοί, που με κατατρώνε και κοντεύουνε να με ρίξουνε κάτω. Απ' τους ποντικούς πλιότερο αντρειωμένος και δυνατός κανείς δεν είναι στον κόσμο και καθόλου κανένα να μην ακούς (σελ.158).

Κάποια μέρα στάθηκε τυχερός. Έξω από ένα μαγαζί βρήκε ένα κομμάτι κρέας. Το άρπαξε λοιπόν χαρούμενος και έτρεξε στην εξοχή, για να βρει μια απόμερη γωνιά για να μπορεί να το φάει με την ησυχία του. Ξαφνικά, έφτασε μπροστά σ' ένα ποταμάκι. Καθώς έσκυψε να περάσει απέναντι είδε μέσα στο νερό ένα σκύλο που κρατούσε κι αυτός στο στόμα του ένα κομμάτι κρέας, μεγαλύτερο από το δικό του. Αφήνει τότε εκείνο που κρατούσε και όρμησε να πάρει το μεγαλύτερο. Κι έτσι έμεινε νηστικός, αφού βέβαια δεν υπήρχε άλλος σκύλος ούτε άλλο κρέας. Έτσι γίνεται συνήθως. «Όποιος θέλει τα πολλά χάνει και τα λίγα» (σελ.238).

Ο πελαργός δεν είπε τίποτε άλλο, αλλά συνέχισε να τρώει, μέχρι που τελείωσε τη σούπα μόνος του. Ήταν ευχαριστημένος που πλήρωσε τη γριά πονηρή αλεπού με το ίδιο νόμισμα, παρ' όλο που η αλεπού δεν το βρήκε καθόλου αστείο αυτή τη φορά (σελ.239).

Γιατί, συνήθως ο μπαρμπα-Κώστας, πολύ προσεχτικός, φροντίζει να κατεβαίνει με αργά βήματα το απότομο μονοπάτι που οδηγεί στο στάβλο, ενώ τώρα ο γαϊδουράκος θα το κατέβει τρέχοντας. Αυτό θα 'ταν πολύ διασκεδαστικό, μα και πολύ επικίνδυνο! Ο γκρίζος γαϊδουράκος έπεσε, το κάρο αναποδογύρισε, ο μπαρμπα-Κώστας ζύπνησε. Ο

*γαϊδουράκος πληγώθηκε, τα δυο γόνατά του είναι γδαρμένα και γεμάτα αίματα! Τον ανασήκωσαν το μικρό γαϊδουράκο. Τον παρηγόρησαν, γιατί έκλαιγε. Τον περιποιήθηκαν, και γιατρεύτηκε. Μα ποτέ πιο – με ακούτε; - ποτέ πια δε θέλησε να κατέβει τρέχοντας το μονοπάτι που οδηγεί στο στάβλο (σελ.241-242)».*

Σε αυτά τα κείμενα παρουσιάζονται αρνητικά πρότυπα συμπεριφοράς όπως για παράδειγμα τα αρνητικά αποτελέσματα της τεμπελιάς, της πλεονεξίας, της αμετροέπειας και της δοκησιοφίας, της αδικίας και της φθοροποιού δύναμης του χρήματος (Οικονομίδης Β.Δ. 2004β). Τα παιδιά μαθαίνουν να μην συμπεριφέρονται με ανάλογους τρόπους καθώς αν πράξουν κάτι τέτοιο τότε οι συνέπειες των πράξεων τους θα είναι αρκετές και δεν θα τους αρέσουν καθόλου. Για παράδειγμα αν ζητούν συνεχώς περισσότερα αγαθά κάποια στιγμή όπως συνέβη με τον ψαρά ή με το σκύλο θα χάσουν ακόμα και τα λίγα που έχουν. Τα παιδιά μαθαίνουν να εκτιμούν όσα αγαθά έχουν και να μην επηρεάζονται από την υπερκαταναλωτική κοινωνία μας. Η νηπιαγωγός θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει αυτά τα κείμενα ως αφετηρία για να δείξει στα παιδιά τι συμβαίνει όταν κανείς είναι άπληστος και ιδιοτελής.

## 2. Πατρίδα

### 2Α. Εθνικός εαυτός

#### 2Αα. Εθνικές επέτειοι/ πατριωτικές εκδηλώσεις.

Τέσσερα είναι τα κείμενα που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία: «Σαν παραμύθι» (σελ.44), «Όχι» (σελ.45), «25<sup>η</sup> Μαρτίου» (σελ.196) και «Το κυπαρίσσι του Μυστρά» (σελ.198). Χαρακτηριστικές φράσεις των κειμένων που περιγράφουν αυτή την κατηγορία είναι: «Ένα πρωί όμως ο μεγάλος γίγαντας φόρεσε ένα περίεργο καπέλο και μια ακόμα πιο περίεργη στολή. Φόρεσε και κάτι μεγάλες μπότες και μετά έκανε ένα μεγάλο πήδημα, έφτασε μπροστά στην πόρτα του μικρού νάνου και, βάνοντάς του μια λόγχη μπροστά στην κοιλιά, του είπε: «Ήρθα να σου πάρω το σπίτι, παραδώσου!». Ο γίγαντας όμως δεν καταλάβαινε πια από τέτοια. Πίεσε τη λόγχη πάνω στην κοιλιά του μικρού νάνου και άγρια του ξαναφώναξε: Παραδώσου! Αμέσως μετά έτρεξε, έφτασε στο μικρό καλύβι του και σε λίγο ξαναγύρισε κρατώντας στα χέρια του μια σφεντόνα. Στάθηκε μπροστά στο γίγαντα και περίμενε. Ο μεγάλος γίγαντας τα 'χασε για λίγο. Ύστερα χύθηκε πάνω στο μικρό νάνο θέλοντας να τον συντρίψει. Έγινε όμως κάτι απίστευτο. Ο μικρός νάνος νίκησε το μεγάλο γίγαντα! Ο μεγάλος γίγαντας το 'βαλε στα πόδια... Έτσι οι Έλληνες του Σαράντα, όπως ο μικρός νάνος του παραμυθιού, όταν η Ιταλία ζήτησε να της παραδώσουν τη χώρα τους, απάντησαν, όπως και εκείνος, μ' ένα θαρραλέο και αποφασιστικό ΟΧΙ (ΣΕΛ.44-45)! Ένα Όχι στον εχθρό σου, όπως έκανες και πάντα, βροντοφώνησες, Ελλάδα, και το θρυλικό Σαράντα! Στις κορφές ψηλά της Πίνδου σαν θεριά έχουν ανέβει, αν τους λείπουνε τα όπλα, η ψυχή τους περισσεύει (σελ.45).

*Χαίρε! ο Άγγελος φωνάζει στη γλυκιά μας Παναγιά. Εικοστή Πέμπτη Μαρτίου! Όμορφη, διπλή, χαρά. Όλοι χαίρονται και λένε Ζήτω! Ζήτω η Λευτεριά (σελ.196)! Επί τουρκοκρατίας ένας πασάς πήγε σ' αυτή τη θέση να διασκεδάσει. Είχε μαζί του κι ένα βοσκό, ένα νέο παλικάρι χριστιανόπουλο, και τον υπηρετούσε. Τι να 'χω πασά μου, του λέει, συλλογίζομαι πως όλα αυτά τα μέρη ήταν δικά μας μια φορά και μας τα πήρατε, μα το λένε τα χαρτιά μας, κι έχω την ελπίδα μου στο Θεό πως με καιρό πάλι δικά μας θα γίνουν (σελ.198)».*

Τα δύο από αυτά τα κείμενα αναφέρονται στον ελληνοϊταλικό πόλεμο του 1940 και τα άλλα δύο στην γιορτή της 25<sup>ης</sup> Μαρτίου και στην κατοχή της Ελλάδας από τους Τούρκους. Θεωρώ ότι τα κείμενα αυτά μπορούσαν να είναι περισσότερα αν και ακόμα από αυτά τα δύο μπορεί να πάρει έναυσμα η νηπιαγωγός και να εξηγήσει

στα παιδιά τι συνέβη και στις δύο αυτές περιόδους της ελληνικής ιστορίας. Έπειτα από την διδασκαλία της μπορούν τα παιδιά να μάθουν ποιήματα και τραγούδια που θα τα πουν στη σχολική γιορτή της κάθε επετείου καθώς επίσης και να κατασκευάσουν διάφορα αντικείμενα όπως για παράδειγμα σημαίες. Μπορούν ακόμα και να ζωγραφίσουν ελεύθερα

### 2Αβ. Αρχαία Ελλάδα

Ένα είναι το κείμενο που αντιπροσωπεύει αυτή την κατηγορία: «Οι τρεις φίλοι στην Ολυμπία» (σελ.164). Χαρακτηριστικές φράσεις του κειμένου είναι: *«Η άλλη μέρα ήταν ορισμένη για την ιπποδρομία και την αρματοδρομία. Σ' αυτό το αγώνισμα θ' αγωνιστούμε πολλοί. Η σάλπιγγα δίνει το σύνθημα, και τ' άλογα τινάζονται, πετούν, χύνονται σαν αστραπή. Κι άλλα άλογα τρέχουν στο πλάι του και βάζουν τα δυνατά τους, να τον προσπεράσουν. Όλο το στάδιο είναι στο πόδι. Όλοι χειροκροτούν, και τ' όνομά μου τρέχει σ' όλο το στάδιο από στόμα σε στόμα. Έπειτα από την ιπποδρομία άρχισε η αρματοδρομία. Το αγώνισμα αυτό είναι το πιο λαμπρό μα και το πιο δύσκολο. Στην αρχή τ' άρματα βρίσκονται στην ίδια γραμμή. Σε λίγο όμως ένα από αυτά, το πιο λαμπρό, προχωρεί εμπρός και τ' αφήνει όλα πίσω. Τραντάζεται ο ιππόδρομος από τα ζήτω. Όσοι Αθηναίοι ήταν εκεί πηδούν, φωνάζουν, χειροκροτούν, κάνουν σαν τρελοί από τη χαρά τους, που νίκησε ο πατριώτης τους. Ύστερα γυρίζουμε πάλι στο στάδιο. Εκεί γίνεται το πάλεμα, το πήδημα, το κοντάρι, η δισκοβολία και η πυγμαχία».*

Αυτό το κείμενο περιγράφει τους Ολυμπιακούς Αγώνες της αρχαίας Ολυμπίας. Μπορεί να αποτελέσει κίνητρο ώστε η νηπιαγωγός να μιλήσει στα παιδιά για τους Ολυμπιακούς Αγώνες και τα αθλήματα, για τους λόγους που γίνονταν παλιότερα και πότε γίνονται σήμερα. Στη συνέχεια μπορεί να δείξει αποσπάσματα από αγώνες παλιότερα αλλά και σήμερα και να γίνουν συγκρίσεις. Ακόμα μπορούν τα παιδιά να ζωγραφίσουν ότι τους έκανε εντύπωση ή να φτιάξουν στεφάνια από κλαδιά ελιάς και να παίξουν στην αυλή του νηπιαγωγείου αθλήματα των ολυμπιακών αγώνων κι όποιος κερδίσει να πάρει τα στεφάνια αυτά ως έπαθλο.

### 2Αγ. Βυζάντιο

Ένα είναι το κείμενο που αντιπροσωπεύει αυτή την κατηγορία: «Το σχέδιο της Αγιά – Σοφιάς» (σελ.198). Χαρακτηριστικές φράσεις του κειμένου είναι: *«Όταν ο βασιλιάς στην Πόλη αποφάσισε να χτίσει την Αγια-Σοφιά, κανένας τεχνίτης δεν μπόρεσε να του παρουσιάσει σχέδιο που να του αρέσει. Μόνο ο πρωτομάστορας είδε σε*

μια κυψέλη αντί κερήθρα μια πανέμορφη εκκλησιά πελεκητή και πάνω στην Αγία Τράπεζα το αντίδωρο. Αυτή την εκκλησιά παρουσίασε ο πρωτομάστορας στο βασιλιά, και ίδια με αυτήν έκαμαν της Αγια – Σοφιά».

Το μοναδικό αυτό κείμενο δείχνει πως χτίστηκε η Αγια – Σοφιά. Ωστόσο υπάρχουν και άλλα κείμενα που αφορούν για παράδειγμα τον Ιουστινιανό και τη Θεοδώρα που μπορούν μέσα από παραμύθια ή διασκευές τα παιδιά του νηπιαγωγείου να μάθουν γεγονότα εκείνης της εποχής. Όμως αυτά τα κείμενα απουσιάζουν. Η νηπιαγωγός μπορεί ωστόσο αυτό το κείμενο να το χρησιμοποιήσει και να εισάγει τα παιδιά σε αυτή την περίοδο της ιστορίας. Έπειτα να τους διαβάσει και άλλα κείμενα για αυτή την περίοδο και τα παιδιά να ζωγραφίσουν ότι τους έκανε εντύπωση. Μπορεί ακόμα να τα προτρέψει να αναζητήσουν πληροφορίες ή κείμενα για αυτή την περίοδο με τους γονείς τους και να ανταλλάξουν τις απόψεις τους στην τάξη.

#### 2Αδ. Μυθολογία

Τρία είναι τα κείμενα που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία: «Ο πρώτος άθλος του Ηρακλή» (σελ.166), «Ο Δαίδαλος και ο Ίκαρος» (σελ.166) και «Γοργόνα μου κυρά μου» (σελ.275). Ο Ηρακλής σκότωσε το λιοντάρι της Νεμέας και ελευθέρωσε τους κατοίκους της περιοχής όπου αυτό ζούσε από τις καταστροφές που το ίδιο τους προκαλούσε. Ο Δαίδαλος και ο Ίκαρος έφτιαξαν φτερά για να δραπετεύσουν από τη φυλακή αλλά αυτά έλιωσαν και ο Ίκαρος πνίγηκε. Χαρακτηριστική φράση από το κείμενο με τη γοργόνα είναι: «Γοργόνα μου, κυρά μου εσύ, της θάλασσας καμάρι, κοντά στο Μεγ' Αλέξανδρο, κοντά στο παλικάρι...». Όπως μπορεί να παρατηρήσει κανείς αυτό το κείμενο αναφέρεται στο γνωστό μύθο για τη γοργόνα που αναζητούσε τον Μέγα Αλέξανδρο και ρωτούσε τους ναυτικούς να του πουν που είναι.

Τα κείμενα αυτά είναι λιγιστά αν σκεφτεί κανείς το πόσο πλούσια είναι η ελληνική μυθολογία. Η νηπιαγωγός μπορεί να τα διαβάσει στα παιδιά και μετά να τα δραματοποιήσουν στην τάξη. Μπορεί να χρησιμοποιήσει και άλλα σκετσάκια από τη μυθολογία και μπορεί να διοργανώσουν και μια γιορτή για τους γονείς.

#### 2Αε. Φιλοπατρία

Τέσσερα είναι τα κείμενα που αντιπροσωπεύουν αυτή την κατηγορία: «Χώμα ελληνικό» (σελ.196), «Πατρίδα Ελλάδα» (σελ.197), «Η Ελλάδα» (σελ.197) και «Φιλοπατρία» (σελ.197). Χαρακτηριστικές φράσεις των κειμένων που περιγράφουν αυτή την κατηγορία είναι: «Άφησε να πάρω κάτι από σένα, γαλανή Πατρίδα,

πολυαγαπημένη, άφησε μαζί μου, φυλαχτό να πάρω... φυλαχτό απ' αρρώστια, φυλαχτό από χάρο, μόνο λίγο χόμα, χόμα ελληνικό (σελ.196). Σαν μάνα, Ελλάδα, σ' αγαπώ, κι αυτή σου η αγάπη μ' οδηγεί. Περηφανεύομαι για σένα, που'σαι η πιο ένδοξη στη γη. Όπως εσύ, καμιά άλλη χώρα δεν έχει τέτοιο ουρανό. Γλυκιά πατρίδα, όπου κι αν είμαι, δε σε ξεχνώ, δε σε ξεχνώ (σελ.197). Με το χρώμα το γαλάζιο ζωγραφίζω τ' ακρογιαλία, βάζω πράσινο στ' αμπέλια και στους κάμπους χρυσαφί. Φτιάχνω άσπρους Παρθενώνες και μικρά ρημοκλησάκια κι από πάνω τους απλώνω ατλαζένιο θαλασσί. Σε κανένανε δε λέω ποια πατρίδα έχω φτιαγμένη (σελ.197). Όλες οι χώρες, να σας πω, όλες τις χώρες αγαπώ που άκουσα και είδα, αλλά καμιά τόσο πολύ σαν την Πατρίδα την καλή, σαν τη γλυκιά Πατρίδα. Κι αν η Πατρίδα τ' απαιτεί, από καμιά δυνατή θυσία δεν τρομάζω (σελ.197)».

Τα κείμενα αυτά καλλιεργούν στα παιδιά την αγάπη προς την πατρίδα τους, την Ελλάδα. Τα παιδιά μαθαίνουν να αγαπούν και τις άλλες χώρες αλλά να ξεχωρίζουν τον δικό τους τόπο και να τον προστατεύουν. Η νηπιαγωγός πρέπει να καλλιεργήσει στα παιδιά αυτή την αγάπη και μπορεί να πάρει κίνητρο από την ανάγνωση αυτών των κειμένων ή άλλων αντίστοιχων που μπορεί να βρει στην ελληνική παιδική λογοτεχνία. Αυτό που έχει σημασία είναι να αγαπήσουν τα παιδιά την Ελλάδα αλλά όχι μόνο αυτή. Θα πρέπει να μάθουν να αγαπούν και τους άλλους τόπους.

## **2B. Ο εθνικός άλλος**

### 2Ba. Συνεργασία και συναδέλφωση των λαών

Σε αυτή την κατηγορία ανήκουν δύο κείμενα: «Αν όλα τα παιδιά της γης» (σελ.80), «Γλυκό τσαμπί σταφύλι» (σελ.250). Χαρακτηριστικές φράσεις αυτών των κειμένων είναι: «Αν όλα τα παιδιά της γης πιάναν γερά τα χέρια, κορίτσια αγόρια στη σειρά και στήνανε χορό, ο κύκλος θα γινότανε πολύ πολύ μεγάλος κι ολόκληρη τη Γη μας θ'αγκάλιαζε θαρρώ. Αν όλα τα παιδιά της γης φωνάζαν τους μεγάλους κι αφήναν τα γραφεία τους και μπαίναν στο χορό... Θα'ρχονταν τότε τα πουλιά, θα'ρχονταν τα λουλούδια, θα'ρχονταν κι η άνοιξη να μπει μες στο χορό» (σελ.80). «Εγώ με τ'Αραπάκι και με το Κινεζάκι και τον Αμερικάνο κινάμε για κει πάνω μια μέρα του Γενάρη. Θα φτάσουμε ως τον Άρη μια μέρα του Φλεβάρη. Τρελαίνομαι να παίζω, κι αφού μας εμποδίζουν κι αφού μας ξεχωρίζουν, θα μπορούμε σ'έναν πύραυλο να πάμε σ'άλλο αστέρι μια μέρα μεσημέρι. Τι τάχα κι αν δεν έχουμε το ίδιο χρώμα όλοι στο γύρω γύρω όλοι; Το θέλουμε και θα'μαστε αχώριστοι και φίλοι (σελ.250)».

### **3.Θρησκεία**

#### **3Α. Χριστιανική θρησκεία**

##### 3Αα. Χριστιανικές γιορτές

Σε αυτή την κατηγορία ανήκουν 5 κείμενα: «Χριστουγεννιάτικη βραδιά» (σελ.110), «Χριστούγεννα» (σελ.112), «Χριστούγεννα» (σελ.113), «Η Λαμπρή» (σελ.204) και «Ήρθε η Πασχαλιά» (σελ.204). Φράσεις που χαρακτηρίζουν αυτή την κατηγορία είναι: «Θεέ μου, τι θαύμα αληθινό! κάθε σου πλάσμα ζωντανό να συλλογιέται πως τούτη τη βραδιά σεμνά, αθόρυβα και ταπεινά Χριστός γεννιέται» (σελ.110). «Τι φως και χρώμα κι εμορφιά να' σκόρπιζε τ' αστέρι όπου στην κούνια του Χριστού τους Μάγους έχει φέρει! Και μόνο όταν τα λαμπρά Χριστούγεννα μας θα μπουν, θαρρώ πως οι ακτίνες σου μες στην ψυχή μου λάμπουν... που άναψε στα πόδια του των Μάγων η λατρεία. Να ιδώ την Αειπαρθένο, να ιδώ το πρόσωπό της... της θύμισ' έτσι άθελα του Γαβριήλ τον κρίνο» (σελ.112). «Μικρέ Χριστούλη, στο σπιτάκι μας να' ρθεις απόψε, κάνε μας τη χάρη. Και φάτνη μαγική για την αγάπη σου την τρυφερή παιδιάστικη καρδιά μου» (σελ.113). «Κι οι ποιμένες, που έρχονται γύρω από τη στάνη, κι η μητέρα του Χριστού στο Χριστό μπροστά» (σελ.113).

«Ήρθε πάλι η Λαμπρή, των Ελλήνων η γιορτή. Αναστήθηκ' ο Χριστός! Τ' άγιο χέρι του παπά ύψωσε τρία κεριά: «Δεύτε, λάβετε άγιο φως!». Τι λαμπρές οι εκκλησιές! Λέει ο κάθε Χριστιανός: «Αναστήθηκ' ο Χριστός!» (σελ.204). Ήρθε η πασχαλιά και τσουγκρίζει αυγά το καλό παιδάκι (σελ.204)».

Τα κείμενα που προαναφέραμε αναφέρονται στα Χριστούγεννα και στην Λαμπρή που είναι δύο γιορτές της Χριστιανοσύνης όπου στη μια γεννιέται ο Χριστός και στην άλλη ανασταίνεται. Αυτές οι δύο γιορτές δημιουργούν αισθήματα χαράς στους χριστιανούς σε όλο τον κόσμο καθώς μεταφέρονται τα μηνύματα της γέννησης και της ανάστασης του Χριστού. Τα συγκεκριμένα κείμενα μπορούν να αποτελέσουν αφετηρία ώστε η νηπιαγωγός να μιλήσει στα παιδιά για αυτές τις γιορτές και έπειτα από την ανάγνωση να πουν τραγούδια, ποιήματα ή ακόμα να ζωγραφίσουν ή να κατασκευάσουν δώρα για τα μέλη της οικογένειάς τους.

##### 3Αβ. Έθιμα και στοιχεία Χριστιανικής θρησκείας

Σε αυτή την κατηγορία ανήκουν 25 κείμενα: «Γιατί προσεύχομαι» (σελ.39), «Ο Άι – Δημήτρης» (σελ.41), «Χριστουγεννιάτικο δέντρο» (σελ.106, 108), «Οι άγγελοι έψαλαν για το Χριστό» (σελ.108), «Χριστός γεννιέται» (σελ.109), «Είδα χθες βράδυ»

(σελ.111), «Άγια Νύχτα» (σελ.111), «Το χριστουγεννιάτικο δέντρο του παππού» (σελ.114), «Κάλαντα Χριστουγέννων» (σελ.123), «Κάλαντα Πρωτοχρονιάς» (σελ.124), «Κάλαντα Φώτων» (σελ.125), «Η βασιλόπιτα της Πρωτοχρονιάς» (σελ.127), «Ευχές για την Πρωτοχρονιά» (σελ.127), «Πρωτοχρονιάτικο» (σελ.128), «Το πρωτοχρονιάτικο δωράκι του χιονάνθρωπου» (σελ.129), «Ο κούνελος λέει τα κάλαντα» (σελ.134), «Χορεύει ο καλικάντζαρος» (σελ.137), «Η ιστορία κάποιας μύτης» (σελ.155), «Έχω κοινωνήσει» (σελ.202), «Ο Ιησούς και τα παιδιά» (σελ.203), «Μια έκπληξη για τη μαμά κουνέλα» (σελ.205), «Από το ημερολόγιο του Γιάννη» (σελ.259), «Βάφτιση» (σελ.261) και «Αποβαφτιστή το παιδί» (σελ.261).

Χαρακτηριστικές φράσεις των κειμένων είναι: «Γι' αυτό πλαγιάζω ή ζυπνώ, προσεύχομαι και ανυμνώ του σύμπαντος τον κτίστη (σελ.39). Τ' Άϊ – Δημήτρη, μεγάλη μέρα, είπε στα παιδιά που μαζευτήκανε να πάρουν κάτι απ' το χέρι του. Τη μετράει ο γεωργός για να οργώσει. Τη μετράει κι η Θεσσαλονίκη που γιορτάζει! (σελ.41-42). Πριν από πολλά πολλά χρόνια οι χριστιανοί δεν είχαν χριστουγεννιάτικα δέντρα στα σπίτια τους τα Χριστούγεννα. Το έθιμο του χριστουγεννιάτικου δέντρου άρχισε αργότερα (σελ.106-107). Κάτω χαμηλά στη βάση μάγοι και βοσκοί έχουν φτάσει, και προς της κορφής τα μέρη φέγγει λαμπερό ένα αστέρι (σελ.107). Τη νύχτα που γεννήθηκε ο Χριστός οι βοσκοί είδαν και ένα άλλο ωραίο και θαυμαστό θέαμα. Την ώρα που ο άγγελος του μιλούσε για τη γέννηση του Χριστού, ξαφνικά άνοιξε ο ουρανός και είδαν με τα μάτια τους χιλιάδες και εκατομμύρια αγγέλους, που βρίσκονταν κοντά στο Θεό. Όπως οι άγγελοι έψαλλαν εκείνη τη νύχτα που γεννήθηκε ο Χριστός, έτσι και τα παιδιά, μια μέρα πριν από τα Χριστούγεννα, ψάλλουν όμορφα τραγούδια για το Χριστό (σελ.108).

Το μωρό που εγεννήθη ταπεινά προσκυνώ. Καλώς ήρθες Χρισούλη να φωτίσεις τη γη (σελ.111). Ήταν ένα ξεχωριστό ψωμί η βασιλόπιτα. Έφερε στους ανθρώπους χαρά κι ευλογία μαζί! Από τότε φτιάχνουμε κι εμείς τη βασιλόπιτα με το φλουρί μέσα την πρώτη μέρα του χρόνου (σελ.127-128). Έχω κοινωνήσει, στη γιαγιά απαντάω, και για τούτο θαναι που μοσχοβολάω. Μέσα στην καρδιά μου βρίσκεται ο Χριστός. Έχω κοινωνήσει στ' Άγιο Βήμα μπρος (σελ.202). Για τα παιδιά είναι φτιαγμένη η Βασιλεία του Θεού. Κι όποιος δε μοιάσει σε αθωότητα μ' αυτά, όποιος παιδί δεν ζαναγίνει, δε θα μπει στη Βασιλεία αυτή (σελ.203). Μεσ στην κολυμπήθρα τώρα χριστιανός θα βαφτιστεί. Κι η αγάπη να το ζώσει χαρισμένη απ' το Χριστό (σελ.261)».

Τα κείμενα αυτά αναφέρονται σε έθιμα και παραδόσεις της χριστιανικής πίστης. Πιο συγκεκριμένα αυτά τα έθιμα αναφέρονται στα Χριστούγεννα όπως είναι για παράδειγμα τα κάλαντα, τα δώρα που ανταλλάσσουν την παραμονή των Χριστουγέννων



και το Χριστουγεννιάτικο δέντρο, στην Πρωτοχρονιά όπως είναι τα κάλαντα για αυτή την ημέρα και η βασιλόπιτα, στο Πάσχα αλλά και τρόπους εκδήλωσης της χριστιανικής πίστης όπως είναι η Θεία Κοινωνία, η βάφτιση ή ο γάμος. Τα παιδιά μέσω αυτών των κειμένων μαθαίνουν για την πίστη τους και τα έθιμα του τόπου τους. Τα κείμενα σε αυτή την κατηγορία μπορούν να αποτελέσουν αφετηρία ώστε τα παιδιά να συγκεντρώσουν πληροφορίες ή να ανταλλάξουν πληροφορίες που ήδη γνωρίζουν σχετικά με τα έθιμα που συμβαίνουν σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας κατά τη διάρκεια αυτών των γιορτών. Μπορούν ακόμα να ακούσουν κάλαντα από διάφορες περιοχές της Ελλάδας.

### 3Αγ. Εκδηλώσεις χριστιανικής πίστης

Σε αυτή την κατηγορία ανήκουν 14 κείμενα: «Να' χαμεν, τι να' χαμεν» (σελ.38), «Ευχαριστία» (σελ.39), «Πρωινή προσευχή» (σελ.40), «Βραδινή προσευχή» (σελ.40), «Πρωί» (σελ.41), «Βράδυ» (σελ.41), «Καντηλάκι» (σελ.41), «Στη φάτνη μπροστά» (σελ.114), «Ο Γαλάζιος άγγελος» (σελ.125), «Προσευχή» (σελ.202), «Τραγουδάκι – Προσευχή» (σελ.202), «Το ευλογημένο καράβι» (σελ.277), «Με απλά υλικά» (σελ.277) και «Προσευχή» (σελ.278).

Αναφέρω δύο προσευχές ενδεικτικά: *«Εξημέρωσε ο Θεός, κι είδαμε το Άγιο Φως. Προσκυνούμε το Χριστό και τον Τίμιο Σταυρό (σελ.41). Πέφτω, κάνω το σταυρό μου κι άγγελο έχω στο πλευρό μου. Δούλος του Χριστού λογιούμαι και κανένα δε φοβούμαι. Σκέπασέ με, φύλαξέ με και καλοξημέρωσέ με (σελ.41)».*

Τα παιδιά μέσω αυτών των κειμένων μαθαίνουν πώς να εκφράζουν την πίστη τους στο Θεό και πώς να προσεύχονται. Τα κείμενα αυτά είναι μικρά και συνήθως είναι εύκολο στα παιδιά να τα μάθουν. Ακόμα είναι αρκετά ώστε τα παιδιά να μάθουν όσα εκείνα επιθυμούν ή όσα είναι εύκολα για τα ίδια.

### **3Β. Άλλες θρησκείες**

Στο Ανθολόγιο δεν υπάρχουν κείμενα τα οποία να προβάλλουν στοιχεία άλλων θρησκειών, εκτός της χριστιανικής. Υπάρχουν όμως μερικά κείμενα τα οποία δεν αναφέρονται ρητά στον χριστιανικό τριαδικό Θεό, αλλά μόνο στη λέξη «Θεός»- που παραπέμπει στην γενική έννοια της θρησκείας.

Τα κείμενα αυτά είναι 5: «Προσευχή για βροχή» (σελ.21), «Ευχαριστία» (σελ.39) «Γιατί προσεύχομαι» (σελ.39), «Το καλό φεγγαράκι» (σελ.49), «Ανεβαίνω στη μηλιά» (σελ.55).. Στα κείμενα αυτά έχουμε την εικόνα του Θεού- Δημιουργού και του Θεού που φροντίζει το σύνολο του σύμπαντος και των πλασμάτων του.

#### **4.Πραγματογνωσία**

Στη θεματική αυτή κατηγορία ανήκουν οι περισσότερες ενότητες του ανθολογίου. Πιο αναλυτικά:

#### **4Α. Γνωριμία με το φυσικό κόσμο**

##### **4Αα. Ζώα-φυτά**

Στην κατηγορία αυτή ανήκουν 64 κείμενα. Από τα κείμενα αυτά:

- ✓ τα 13 αφορούν φυτά τα οποία είναι γνωστά στα παιδιά, όπως : «Το κυκλάμινο» (σελ.20), «Το πεύκο» (σελ.32), «Γιατί ο έλατο, το πεύκο και ο κέδρος κρατούν τα φύλλα τους το Χειμώνα» (σελ.169), «Ο μενεξές (σελ.173) «Η μυγδαλιά» (σελ.173), «Η Μαργαρίτα και η μέλισσα» (σελ.215), «Η τριανταφυλλιά» (σελ.217), «Η Παπαρούνα» (σελ.217), «Η Τριανταφυλλιά» (σελ.218), «Η ανθισμένη βυσσινιά» (σελ.219), «Η μπιζελιά» (σελ.219), «Η τουλιπίτσα» (σελ.220), «Το καινούριο λουλούδι» (σελ.221).
- ✓ τα 51 αφορούν το ζωικό βασίλειο (ζώα, πουλιά, έντομα): «Στο καλό χελιδονάκια» (σελ.22), «Τα μικρά τα χελιδόνια» (σελ.23), «Το χελιδόνι και η πεταλούδα» (σελ.24), «Ο Τομ, το σαλιγκάρι» (σελ.30), «Η αστόχαστη Σουσουράδα» (σελ.35), «Η σουσουράδα και η ουρά της» (σελ.37), «Το σπουργίτι και τα φτερά του» (σελ.56), «Οι Νοικοκυραίοι παίρνουν είδηση» (σελ.59), «Καυγαδάκι στην αυλή» (σελ.61), «Δύο λαγοί» (σελ.65), «Η γάτα με την κουνουπιέρα» (σελ.66), «Αχ! Γιατί να είμαι γάτα» (σελ.69), «Η Γατούλα» (σελ.69), «Το παγωμένο πουλάκι» (σελ.104), «Ο κούνελος λέει τα κάλαντα» (σελ.134), «Ο Ροδόλφος, το κοκκινομούτικο ελάφι» (σελ.138), «Το Χρυσόψαρο» (σελ.144), «Ο Φωκίων, το Ελάφι» (σελ.147), «Το ελαφάκι» (σελ.151), «Ο ποντικός και η θυγατέρα του» (σελ.158), «Ο λύκος» (σελ.168), «Τα τρία μικρά λυκάκια» (σελ. 169), «Γυρισμός χελιδονιού» (σελ.190), «Χελιδονάκι μου γοργό» (σελ.190), «Το χελιδόνι» (σελ.191), «Η χελιδονοφωλιά» (σελ.191), «Το παραπονεμένο αρκουδάκι» (σελ.200), «Μια έκπληξη για τη μαμά κουνέλα» (σελ.205), «Πρωτομαγιάτικο Πανηγύρι» (σελ.208), «Οι Πεταλούδες βοηθούν» (σελ.214), «Η πεταλούδα» (σελ.214), «Το διψασμένο πουλάκι» (σελ.218), «Η πεταλουδίτσα» (σελ.222), «Το δίκροκο αυγό» (σελ.234), «Λύκος και λελέκι» (σελ.237), «Ο παπαγάλος» (σελ.238), «Ο σκύλος και η σκιά του» (σελ.238), «Η αλεπού κι ο πελαργός» (σελ.239), «Το χελιδόνι και το αηδόνι» (σελ.239), «Το πάθημα του

γαϊδουράκου» (σελ.241), «Το Λιοντάρι και ο λαγός» (σελ.243), «Ο σκαντζόχοιρος» (σελ.262), «Ο μικρός κάστορας και η ηχώ» (σελ.269), «Αγροτικό» (σελ.271), «Ο Βρεκεκέξ και η εγγόνα του (σελ.271), «Ένα μυρμηγκάκι» (σελ.290), «Το μυρμηγκάκι και το περιστέρι» (σελ.290), «Τα μυρμηγκια» (σελ.291), «Το μυρμηγκάκι» (σελ.291), «Η Χελώνα και ο λαγός» (293), «Πάπιες, χήνες του γιαλού» (σελ.295).

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω, υπερτερούν οι αναφορές στα χελιδόνια, στην αναχώρηση και στην επιστροφή τους. Από τα έντομα αναφέρονται περισσότερο οι πεταλούδες και τα μυρμηγκια και αναφέρονται επίσης πολύ ζώα του δάσους και της αυλής. Ακόμα γίνεται αναφορά στις σχέσεις των ανθρώπων με τα ζώα.

#### 4αβ. Διάστημα/ουράνια σώματα

Στην κατηγορία αυτή ανήκουν 6 κείμενα: «Το ζηλιάρικο φεγγάρι» (σελ.46), «Στο Φεγγάρι» (σελ. 49), «Το καλό φεγγάρι» (σελ.49) , «Ο Ήλιος και το νερό» (σελ.58), «Ο Ήλιος», (σελ.258), «Κυνηγώ μια ηλιαχτίδα» (σελ.258). Ο Ήλιος και η Σελήνη είναι τα μοναδικά ουράνια σώματα που παρουσιάζονται στο ανθολόγιο. Αντίθετα, θα μπορούσε να γίνει αναφορά και στα υπόλοιπα ουράνια σώματα. Κείμενα για το διάστημα και την κατάκτησή του που εντάσσονται στη σύγχρονη θεματολογία της παιδικής λογοτεχνίας και ελκύουν τα παιδιά αυτής της ηλικίας απουσιάζουν (Βασταρδή, 1994:309). Ωστόσο θα μπορούσαν να συμπεριλαμβάνονται στο Ανθολόγιο κείμενα με θέμα όπως οι αστροναύτες, τα διαστημόπλοια και οι πλανήτες.

#### 4αγ. Φυσικά φαινόμενα

Στην κατηγορία αυτή ανήκουν 27 κείμενα τα οποία προσπαθούν να φέρουν τα παιδιά σε επαφή με διάφορα φαινόμενα, όπως το νερό στις διάφορες μορφές του, το κρύο, το χιόνι, τα στοιχεία της φύσης, το χρόνο. Τα κείμενα για το χρόνο αναφέρονται στις εποχές, στους μήνες, στις ημέρες και στις ώρες της ημέρας. Επίσης συμπεριλαμβάνονται κείμενα για τη μόλυνση του περιβάλλοντος και την προστασία του, για τα μεταλλεύματα και την ανακύκλωση «Το Πρωτοβρόχι» (σελ.21), «Τα Πρωτοβρόχια» (σελ.15), «Στάσου Συννεφάκι» (σελ.18), «Είδες η βροχή;» (σελ. 18), «Χιόνι» (σελ.104), «Τι μας κάνεις χειμώνα» (σελ. 105), «Ο Χιονάνθρωπος» (σελ.132), «Ο Χιονάνθρωπος που δεν ήθελε να λιώσει» (σελ. 132), «Ο ποταμός» (σελ.90), «Το ποταμάκι» (σελ.159), «Η φρουτόπολη» (σελ.179), «Το ρολόι του

χρόνου» (σελ.17), «Ο χρόνος και τα παιδιά του» (σελ. 122), «Καλημέρα» (σελ.163), «Καληνύχτα» (σελ.163), «Δώδεκα μήνες αθλητές» (σελ.178), «Μάρτη, Μάρτη βροχερέ» (σελ. 184), «Έρχεται η άνοιξη» (σελ. 188), «Ο Βοριάς και ο ήλιος» (σελ.195), «Πρωτομαγιάτικο πανηγύρι» (σελ.209), «Ο Μάης» (σελ.212), «Ανατολή» (σελ.223), «Η Θάλασσα» (σελ. 286), «Ο χορός των εφτά» (σελ.284), «Ο Φόρτε δυνατός και η Πιάνο Σιγανή» (σελ.284), «Το καλοκαίρι» (σελ.287), «Ο μικρός Θωμάς και το σπίτι στο Δάσος» (σελ.119), «Ανακύκλωση τώρα» (σελ.246).

Μέσα από τα παραπάνω κείμενα το παιδί έρχεται σε επαφή με το φυσικό περιβάλλον και αποκτά θετική στάση απέναντι σε αυτό ενώ ταυτόχρονα λαμβάνει μηνύματα για την ομορφιά του φυτικού και του ζωικού βασιλείου και την προστασία της φύσης (Οικονομίδης Β.Δ. 2004β:194). Οι αναφορές στο θαλάσσιο περιβάλλον και στον υποθαλάσσιο κόσμο των ψαριών και του βυθού είναι ελάχιστες. Αν συλλογιστεί κανείς ότι το μεγαλύτερο μέρος της ελληνικής επικράτειας αποτελείται από νησιωτικές και παραθαλάσσιες περιοχές επομένως έχει άμεση σχέση με το υγρό στοιχείο η απουσία αυτών των κειμένων δεν είναι λογική. Επίσης πολλά κείμενα της παιδικής λογοτεχνίας έχουν ως θέμα τους τη θάλασσα και τις σχετικές με αυτήν ασχολίες των Ελλήνων. Ωστόσο δεν υπάρχουν πολλά κείμενα στο ανθολόγιο του νηπιαγωγείου.

#### **4B. Τεχνολογικά επιτεύγματα**

##### 4Ba.Μέσα Επικοινωνίας / Συγκοινωνίας

Στην κατηγορία αυτή ανήκουν 5 κείμενα: «Ένας χάρτινος ταξιδιώτης» (σελ.74), «Ταξίδι με το αυτοκίνητο» (σελ.223), «Το ευλογημένο καράβι» (σελ.277), «Το καράβι» (σελ.279), «Το τρένο» (σελ.287). Φράσεις που χαρακτηρίζουν αυτή την κατηγορία είναι: *«Και πως έφτασες ως εδώ; Με το αεροπλάνο. Και δε φοβήθηκες; Φοβήθηκα δε λες τίποτα. Πρώτη φορά ταξίδευα με αεροπλάνο. Φοβόμουνα μη ζαλιστώ και γίνω ρεζίλι μπροστά στην παρέα μου (σελ.74-75). Κίνησε καράβι μ' ανοιχτά πανιά, με ψηλό κατάρτι έγια μόλα, γεια... Γεια σου, καραβάκι, άντε στο καλό, σε προσμένει να' ρθεις όλο το χωριό... Να' ρθεις απ' τα ξένα σ' ανοιχτή αγκαλιά, σ' ακριβές αγάπες και ζεστά φιλιά (σελ.90). Το δικό μας τρένο τρέχει, έχει μηχανή μεγάλη, κάνει στάσεις και σφυρίζει, ξεφορτώνει φεύγει πάλι. Και μπορεί και επιβάτες κι εμπορεύματα να βάλει (σελ.287)».*

Μέσω αυτών των κειμένων τα παιδιά εξοικειώνονται με τα μέσα μεταφοράς όπως για παράδειγμα το αεροπλάνο, το τρένο και το καράβι. Η νηπιαγωγός μπορεί να τα χρησιμοποιήσει για να εξηγήσει στα παιδιά ποια είναι τα μέσα μεταφοράς καθώς και σε τι εξυπηρετούν τον άνθρωπο. Μπορεί να γίνει σύγκριση των μέσων μεταφοράς

καθώς επίσης και σύγκριση με αυτά που χρησιμοποιούσαν παλιότερα οι άνθρωποι. Τα παιδιά μπορούν ακόμα να διηγηθούν ιστορίες από τα ταξίδια που έχουν κάνει με τους γονείς τους δίνοντας έμφαση στο ποιο μεταφορικό μέσο χρησιμοποίησαν.

#### 4Ββ. Διαφήμιση

Ένα μόνο κείμενο ανήκει σε αυτή την κατηγορία: Η διαφήμιση (σελ.251). Χαρακτηριστικές φράσεις αυτού του κειμένου είναι: *«Καλέ τι μας λες εκεί! Δεν ειμ' άδειο εγώ σακί, να μου βάζουν στο κεφάλι ότι κι όσα θέλουν άλλοι. Όλη μέρα ολόγυρά μου, διαφήμιση κυρά μου, προσπαθείς με κάθε τρόπο στην καρδιά μου να βρεις τόπο. Κι όλο πιότερο γλυκαίνεις κι όλο πιο πολύ ομορφαίνεις, αλλά... μην πανηγυρίζεις, γιατί δε με ξεμυαλίζεις (σελ.251)».*

Αυτό το κείμενο αποτελεί έναυσμα ώστε η νηπιαγωγός να διδάξει στα παιδιά να μην παρασύρονται από τις διαφημίσεις. Όπως μπορεί να παρατηρήσει κανείς τα τελευταία χρόνια οι διαφημίσεις απευθύνονται κυρίως στα παιδιά καθώς αυτά είναι που παρακινούν τους γονείς τους να ψωνίσουν. Τα μηνύματα προς τα παιδιά δεν υπάρχουν μόνο σε διαφημίσεις με παιδικά παιχνίδια αλλά και με προϊόντα που μπορεί να χρησιμοποιήσει όλη η οικογένεια όπως τρόφιμα και ρούχα. Τα παιδιά όπως και οι μεγάλοι παρασύρονται από ότι βλέπουν στις διαφημίσεις και το αποτέλεσμα είναι να ζητούν ολοένα και περισσότερα υλικά αγαθά. Οι γονείς των παιδιών δουλεύουν ολοένα και περισσότερο με στόχο να εξοικονομήσουν περισσότερα χρήματα ώστε να καλύψουν τις υλικές ανάγκες των παιδιών τους και ο ουσιαστικός χρόνος που περνούν μαζί τους ολοένα και λιγοστεύει. Πολύ λίγο μιλάνε μαζί τους για τα προβλήματα που τα απασχολούν ή παίζουν μαζί τους επιτραπέζια παιχνίδια ή κάνουν βόλτες στην εξοχή τις Κυριακές όπως συνήθιζαν παλιότερα να κάνουν οι άνθρωποι. Το μόνο που τους νοιάζει είναι αν τα παιδιά τους θα έχουν όσα υλικά αγαθά επιθυμούν και συχνά αυτό «χαλαρώνει» τους δεσμούς της οικογένειας. Τα παιδιά μένοντας στο σπίτι παρακολουθούν περισσότερες ώρες τηλεόραση με αποτέλεσμα να παίρνουν περισσότερα ερεθίσματα για τα υλικά αγαθά και αναπόφευκτα να ζητούν περισσότερα από τους γονείς τους. Η κοινωνία μας έχει γίνει υπερκαταναλωτική και οι σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων απασχολούν ολοένα και λιγότερο τους ίδιους τους ανθρώπους καθώς υπάρχει η ψευδαίσθηση ότι αν έχει κανείς πολλά αγαθά τότε θα είναι και ευτυχισμένος.

#### 4Bγ. Φωτεινοί σηματοδότες.

Η κατηγορία αυτή περιέχει τα εξής 2 κείμενα: «Ο Σταμάτης και ο Γρηγόρης» (σελ.75), «Σταμάτης και Γρηγόρης» (σελ.76). Φράσεις από αυτά κείμενα που μπορούν να χαρακτηρίσουν αυτή την κατηγορία είναι: *«Είμαι ο Σταμάτης. Και τι δουλειά έχει εκεί πάνω; Εδώ μένω. Αυτό το φανάρι είναι το σπίτι μου. Από ψηλά κάνω μια πολύ σπουδαία δουλειά. Τι εννοείς; Να, λέω στους ανθρώπους πότε πρέπει να σταματήσουν και να μην περάσουν το δρόμο. Στέκομαι εκεί ψηλά, και όταν οι πεζοί ετοιμάζονται να διασχίσουν το δρόμο τη στιγμή που δεν πρέπει, εγώ ανάβω ένα κόκκινο φωτάκι. Με βλέπουν οι άνθρωποι και δεν περνούν! Αυτό κρατάει λίγο. Σβήνω εγώ το φως, και ανάβει ο Γρηγόρης το δικό του. Εκείνος ανάβει το πράσινο χρώμα. Έτσι οι πεζοί ξέρουν πως τώρα, με το πράσινο φως, μπορούν να περάσουν χωρίς κίνδυνο το δρόμο! Το κόκκινο σαν δω, αμέσως σταματώ. Περιμένω εκεί στην άκρη πράσινο φως ν' ανάψει (σελ.75-76).*

*Μια μέρα ο Σταμάτης κι ο Γρηγόρης αποφάσισαν να πάνε στην πόλη, για να σώσουν τους ανθρώπους από τα αυτοκίνητα. Ο Γρηγόρης φόρεσε πράσινο κουστούμι και μπήκε σ' ένα πράσινο σπιτάκι. Τώρα οι μεγάλοι αλλά και τα μικρά παιδιά ξέρουν κι όταν είναι στο δρόμο, κοιτούν το σπιτάκι των δυο μικρών ανθρώπων. Περάστε, κάντε τη δουλειά σας. Τα αυτοκίνητα είναι σταματημένα και περιμένουν! λέει το πράσινο ανθρωπάκι, ο Γρηγόρης. Στοπ, και να με συμπαθάτε, ο δρόμος τώρα είναι για τα αυτοκίνητα! λέει το κόκκινο ανθρωπάκι, ο Σταμάτης. Έτσι, ο Σταμάτης και ο Γρηγόρης, τα δυο ανθρωπάκια, κατέβηκαν στην πόλη. Από τότε τσαφ! ανάβει ο ένας κόκκινο, τσουφ! ο άλλος πράσινο, και οι μεγάλοι και τα παιδιά δε φοβούνται πια τα αυτοκίνητα, έχουνε γίνει φίλοι (σελ.76-77)».*

Τα κείμενα αυτά αποτελούν αφετηρία ώστε η νηπιαγωγός να διδάξει στα παιδιά κυκλοφοριακή αγωγή. Τα παιδιά μαθαίνουν τους κανόνες που πρέπει να ακολουθούν όταν κυκλοφορούν στο δρόμο και αυτό είναι πολύ σημαντικό καθώς σιγά σιγά εισέρχονται στον κόσμο των μεγάλων και στους κανόνες τους.

## 5. Χιούμορ

Στην κατηγορία αυτή ανήκουν 13 κείμενα: «Ο Σαλίγκαρος βγαίνει αμαξάδα» (σελ.32), «Η Τούρτα από τον ουρανό» (σελ.62), «Και γελώ, Γελώ» (σελ.71), «Το όνειρο του Γιόμο» (σελ.72), «Οι ποντικοί στο ταξίδι» (σελ.84), «Οι οκτώ ποντικοί» (σελ.85), «Με το Άλφα και το Βήτα» (σελ.93), «Η Πατούσα μου» (σελ.98), «Χορεύει ο Καλικάτζαρος» (σελ.137), «Το πενταράκι» (σελ. 142), «Μια αλεπού από τον Πόρο» (σελ.201), «Η Τούλα στην Ταβέρνα» (σελ.268), «Τρεις Σπανοί» (σελ. 282), «Η Παντόφλα», (σελ.294). Πρωταγωνιστές των χιουμοριστικών αυτών κειμένων είναι και ζώα και άνθρωποι. Τα περισσότερα είναι σαρκαστικά.

## 6. Παλαιός τρόπος ζωής.

Τα κείμενα που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία είναι δύο: «Το καρβελάκι» (σελ.81) και «Πρώτα πλέναν στο ποτάμι» (σελ.89). Φράσεις που είναι χαρακτηριστικές σε αυτή την κατηγορία είναι: *«Ζυμώνει τ' αλευράκι μάνι μάνι κι ένα καρβελάκι φτιάχνει και το ρίχνει στο τηγάνι. Και σε λίγο, να παιδιά μου, ρόδινο και γελαστό, το καρβελάκι το αχνιστό. Και το βάζει στο περβάζι, να κρυσώσει στη δροσούλα, να ταϊστούν, να στυλωθούνε κι ο γεράκος κι η γριούλα (σελ.81). Η γιαγιάκα ρούχα απλώνει στα σχοινάκια γιασεμιά., το πλυντήριο καμαρώνει και θυμάται τα παλιά. Πρώτα πλέναν στο ποτάμι τα σεντόνια, τα προικιά, τα κτυπούσαν, τα ξασπρίζαν μες στα κρύσταλλα νερά. Αχ, εκεί στο γεφυράκι, αποκούμπι του κορμιού, το γλυκούλι αηδονάκι πλάνευε καρδιά και νου (σελ.89)».*

Τα κείμενα αυτά μεταφέρουν τα παιδιά σε μια άλλη εποχή και τους δίνουν πληροφορίες για το τι έπρατταν οι άνθρωποι σε εκείνες τις εποχές. Πώς συμπεριφέρονταν στην καθημερινότητά τους, πώς έκαναν τις δουλειές τους. Με βάση αυτά τα κείμενα μπορεί να ακολουθήσει μια συζήτηση στην τάξη σχετικά με τις ομοιότητες και τις διαφορές στη ζωή των ανθρώπων άλλοτε και τώρα. Μπορεί ακόμα τα παιδιά να ρωτήσουν τους παππούδες και τις γιαγιάδες τους πώς ζούσαν στο χωριό και την επόμενη μέρα να ανταλλάξουν τις απόψεις τους στο σχολείο. Σίγουρα είναι σημαντικό να γνωρίζει κανείς πώς οδηγηθήκαμε στο σήμερα και στις μηχανές που αρκετές φορές διευκολύνουν την καθημερινή μας ζωή καθώς μαθαίνει πληροφορίες από την εξέλιξη του ανθρώπου.

### 4.5. Ανάλυση εικονογράφησης του Ανθολογίου

Οι εικόνες που υπάρχουν στο ανθολόγιο κειμένων του νηπιαγωγείου είναι περιορισμένες και η πλειονότητά τους είναι διακοσμητικού χαρακτήρα. Οι περισσότερες από αυτές περιλαμβάνουν διακοσμητικές ταινίες (γυρλάντες) οι οποίες άλλοτε εμφανίζονται μόνες τους και άλλοτε πλαισιωμένες από άλλα στοιχεία, όπως περιστέρια, πεταλούδες, αστέρια κλπ. Η λειτουργία τους μέσα στο βιβλίο είναι να αποτελούν διαχωριστικά σημεία κείμενα μεταξύ των κειμένων. Δεν αναπαριστούν κάποια σκηνή από το περιεχόμενο του κειμένου το οποίο πλαισιώνουν. Υπάρχουν ωστόσο και άλλες εικόνες όπως για παράδειγμα αυτή στη σελίδα 77 ή στην 148 που απλά αναπαριστούν ένα αντικείμενο χωρίς να πετυχαίνουν το σκοπό τους που δεν είναι



άλλος από το να εμπλουτίσουν τα όσα λέει το κείμενο. Η εικόνα για παράδειγμα του φαναριού σε ένα κείμενο που μιλάει για τους φωτεινούς σηματοδότες στη σελίδα 77 είναι χωρίς ουσιαστική σημασία καθώς θα μπορούσε στη θέση της να υπάρχει μια άλλη που να δείχνει τον δρόμο με τα αυτοκίνητα και ανθρώπους να διασχίζουν το δρόμο.

Ωστόσο 7 εικόνες μεταφέρουν μηνύματα στα παιδιά. Από αυτές η μία αναφέρεται στην εκδήλωση της χριστιανικής πίστης, οι δύο στη συμπεριφορά των ενηλίκων προς τα παιδιά, η μία στα έθιμα, η μία στη θετική συμπεριφορά και την αποδοχή των σωματικών χαρακτηριστικών και δύο τις σχέσεις των δύο φύλων.

Πιο συγκεκριμένα στην πρώτη εικόνα στη σελίδα 40 παρουσιάζεται ένα παιδί που είναι γονατιστό να προσεύχεται. Αυτή η εικόνα τοποθετήθηκε ανάμεσα σε κείμενα με προσευχές και αντιπροσωπεύει το περιεχόμενο των κειμένων. Δείχνει στο παιδί τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να προσεύχεται και ταυτόχρονα ενισχύει την εκδήλωση της λατρείας προς το Θεό.

Στις άλλες δύο που αναφέρονται στη συμπεριφορά των ενηλίκων προς τα παιδιά παρουσιάζονται παιδιά να κοιμούνται. Οι εικόνες αυτές παρεμβάλλονται ανάμεσα σε κείμενα με νανουρίσματα και δίνουν το μήνυμα στο παιδί ότι φυσικό επακόλουθο αν του πει ένας μεγάλος κάποιο νανούρισμα είναι να κοιμηθεί. Ακόμα όμως κι αν δεν κοιμηθεί μέσω των νανουρισμάτων μπορεί να ηρεμήσει.

Στην εικόνα που προβάλλει το έθιμο με τα κάλαντα στη σελίδα 123, παρουσιάζονται τρία παιδιά, πιθανότατα διαφορετικής ηλικίας να λένε τα κάλαντα. Η εικόνα αυτή προβάλλει τη συνεργασία των παιδιών καθώς επίσης και τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά μπορούν να πουν τα κάλαντα. Ακόμα και τα ρούχα που φοράνε τα παιδιά της εικόνας είναι χειμωνιάτικα και με αυτόν τον τρόπο το παιδί καταλαβαίνει ότι η εποχή που μπορεί κανείς να πει τα κάλαντα είναι ο χειμώνας.

Στην εικόνα για τη θετική συμπεριφορά και την αποδοχή των σωματικών χαρακτηριστικών στη σελίδα 140, παρουσιάζεται ο Άγιος Βασίλης με τους ταράνδους πάνω από μία πόλη. Με αυτή την εικόνα τα παιδιά αντιλαμβάνονται πώς γίνεται το μοίρασμα των δώρων από τον Άγιο Βασίλη. Η εικόνα μπορεί να ηρεμήσει το παιδί λόγω της ήσυχης εικόνας της πόλης. Ταυτόχρονα όμως φαίνεται ότι και το ελάφι που είχε πιο φωτεινή μύτη από τα υπόλοιπα είναι ο αρχηγός της παρέας και δείχνει το δρόμο στους υπόλοιπους. Έτσι τα παιδιά μαθαίνουν να αποδέχονται τους άλλους ανθρώπους που έχουν σωματικά χαρακτηριστικά διαφορετικά από τα ίδια και να μην κοροϊδεύουν τους συμμαθητές τους για ενδεχόμενες μειονεξίες τους. Στην πραγματικότητα αυτό που μπορεί να θεωρούν οι άνθρωποι ως ελάττωμα σε κάποιον

άνθρωπο μπορεί και να μην είναι. Κι αυτός ο άνθρωπος μπορεί αν του δοθεί η απαιτούμενη προσοχή να βοηθήσει τους υπόλοιπους.

Στις εικόνες για τις σχέσεις μεταξύ των δύο φύλων στις σελίδες 158 και 186 παρουσιάζονται δύο ποντίκια που συμβολίζουν τον πατέρα και τη νύφη και στην άλλη δύο παιδιά να διαβάζουν καθισμένα σε μία πολυθρόνα. Αρχικά για αυτή που παρουσιάζονται τα ποντίκια τα παιδιά παίρνουν την εικόνα της νύφης που φοράει το νυφικό και κρατάει τα λουλούδια και ο πατέρας της την πηγαίνει στην εκκλησία. Πρόκειται για ένα έθιμο που πραγματοποιείται ακόμα και στις μέρες μας. Αντιπροσωπεύει το περιεχόμενο του κειμένου καθώς ο ποντικός εναγωνίως ψάχνει να βρει γαμπρό στην κόρη του.

Στην άλλη εικόνα με τα δύο παιδιά που διαβάζουν καθισμένα στην πολυθρόνα αναδεικνύεται η αξία της φιλαναγνωσίας στα παιδιά και της συνεργασίας. Το κορίτσι φαίνεται να διαβάζει και το αγόρι να ακούει αλλά και τα δύο φαίνεται να είναι ευχαριστημένα. Το παιδί παίρνει το μήνυμα ότι αν διαβάσει βιβλία τότε θα ψυχαγωγηθεί και θα του αρέσει. Η εικόνα είναι αντιπροσωπευτική του κειμένου καθώς αυτό αναφέρεται στο πόσο σημαντικό είναι να διαβάζει ένα παιδί βιβλία και στο τι του προσφέρουν αυτά.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΑΝΘΟΛΟΓΙΟΥ

### 5.1. Συζήτηση αποτελεσμάτων των τεχνικών χαρακτηριστικών του Ανθολογίου και της ανάλυσης των κειμένων του.

Σχολιάζοντας αρχικά, την εμφάνιση του Ανθολογίου του 2001, διαπιστώσαμε ότι από άποψη αισθητικής δεν ικανοποιεί τις απαιτήσεις των σύγχρονων αναγνωστών του (Τσιλιμένη Τ. 2005) ούτε εξωτερικά, ούτε εσωτερικά. Τα νήπια πλέον έρχονται σύμφωνα με το Α.Π. σε καθημερινή επαφή με το καλό παιδικό βιβλίο καθώς υπάρχει σε όλα σχεδόν τα νηπιαγωγεία της χώρας μας η «γωνιά της βιβλιοθήκης». Έτσι μπορούν να έχουν ένα μέτρο σύγκρισης και δυστυχώς το υπό εξέταση Ανθολόγιο υπολείπεται πολύ σε σχέση με τα βιβλία που τα παιδιά έχουν συνηθίσει (Τσιλιμένη Τ. 2005). Ιδιαίτερα στον τομέα της εικονογράφησης υστερεί πραγματικά και έτσι δεν είναι σε θέση να προάγει την αισθητική καλλιέργεια του νηπίου, όπως θα όφειλε σύμφωνα με το ισχύον Α.Π. και το σημαντικότερο δεν μπορεί να συμβάλει στην κατανόηση και ερμηνεία του κειμένου εκ μέρους του παιδιού (Κανατσούλη Μ. 1999).

Ως προς τη δομή, του Ανθολογίου, διαπιστώνουμε ότι αυτή δεν συνάδει με τις απαιτήσεις του ισχύοντος ΔΕΠΠΣ περί διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης (Ματσαγγούρας Η. 2004- Τσιλιμένη Τ. 2005). Αντίθετα η δεδομένη οργάνωση των κειμένων σε θεματικές κατηγορίες και η διάκρισή τους στις συγκεκριμένες ενότητες, είναι κατάλληλη για προσέγγιση της γνώσης με πιο παραδοσιακούς τρόπους (Τσιλιμένη Τ. 2007) που απαιτούνταν από τα προηγούμενων εποχών ΑΠ. που διακρίνονταν για τα υψηλά επίπεδα ταξινόμησης και ιεράρχησης της γνώσης (Bernstein Β.1999).

Ως προς τη θεματολογία του, το «Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων για το Νηπιαγωγείο» περιλαμβάνει αρκετά κείμενα που με βάση τη σχετική βιβλιογραφία (Αναγνωστόπουλος Η. 1990- Ο' Sullivan 2010- Οικονομίδης Β.Δ. 2004α, 2004β) πραγματεύονται θέματα που απασχολούν τα παιδιά και ως εκ τούτου είναι ενδιαφέροντα για αυτά, όπως είναι τα τραγούδια του τόπου τους, πραγματογνωστικά στοιχεία, πληροφορίες για την οικογένεια, το σχολείο, τους άλλους λαούς και τον τεχνικό πολιτισμό. Επομένως τα λογοτεχνικά αυτά κείμενα του ανθολογίου επειδή διέπονται από μια συγκεκριμένη φιλοσοφία και βιοθεωρία, έχουν τη δυνατότητα να μεταδώσουν αρκετές αξίες στους μικρούς αποδέκτες τους (Οικονομίδης Β.Δ. 2004α, 2004β- Κοντολέων Μ. 1987- Αποστολίδου Β. 1999). Από την ανάλυση των κειμένων

που προηγήθηκε, διαπιστώνουμε ότι αυτή ακριβώς η μετάδοση συγκεκριμένων αξιών συνιστά το βασικό σκοπό του Ανθολογίου –«διακριτική μετάδοση μηνυμάτων» (Ανθολόγιο, 2001:5), αλλά και έναν από τους έμμεσα εκφραζόμενους σκοπούς του μαθήματος της Λογοτεχνίας σύμφωνα με το σχετικό ΔΕΠΠΣ (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ.,1991). Μάλιστα θα μπορούσαμε να σημειώσουμε ότι από την άποψη αυτή το συγκεκριμένο Ανθολόγιο χαρακτηρίζεται από αρκετή διαφάνεια σκοπών και προθέσεων, στοιχείο θετικό για την αξιολόγησή του ως σχολικού εγχειριδίου (Θεοδωρίδου Ε. 2009). Όμως η μετάδοση ιδεολογικής φύσεως μηνυμάτων συνιστά και το βασικό κριτήριο επιλογής των κειμένων (Οικονομίδης Β.Δ. 2004α, 2004β) , αλλά δεν αναφέρεται μεταξύ των κριτηρίων του εισαγωγικού σημειώματος του Ανθολογίου-αντίθετα εκεί αναφέρονται μόνο δόκιμα ψυχοπαιδαγωγικά κριτήρια (Ανθολόγιο 2001). Από τα παραπάνω διακρίνουμε μια συστοιχία της στοχοθεσίας του Ανθολογίου με εκείνη του Α.Π., αν και το Ανθολόγιο είναι πιο τολμηρό στις παραδοχές του.

Ως προς το είδος των αξιών που μεταδίδονται στα νήπια μέσα από τα ανθολογημένα κείμενα που εξετάστηκαν ανωτέρω, αυτά είναι ποικίλα (Οικονομίδης Β.Δ. 2004) κυρίως ως προς τις κοινωνικές και ηθικές αξίες και την οικογένεια, αλλά με το ίδιο μοτίβο που εμφανίζονται και σε άλλα σχολικά εγχειρίδια άλλων γνωστικών αντικειμένων άλλων εκπαιδευτικών βαθμίδων (Τσιλιμένη Τ. 2009), γεγονός που υποδηλώνει την ενιαία φιλοσοφία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος από την πρώτη ως την τελευταία τάξη του. Κοινό σημείο των μηνυμάτων είναι η διατήρηση της υφιστάμενης τάξης πραγμάτων, της ομαλότητας ενώ διαφαίνεται η συντηρητική νοοτροπία του σχολείου και ο κονφορμισμός που το διακρίνει. Βασικός σκοπός είναι η δημιουργία πειθήνιων πολιτών που θα λειτουργούν προς την κατεύθυνση της διατήρησης και όχι της αμφισβήτησης του δεδομένου κοινωνικού συστήματος.

Ως προς τον τρόπο μετάδοσης αυτών των μηνυμάτων, διαπιστώσαμε από την προηγηθείσα ανάλυση ότι είναι έμμεσος, χωρίς δηλαδή να διακρίνεται από ρητό διδασκασμό, άρα ιδιαίτερα αποτελεσματικός (Οικονομίδης Β.Δ., 2004α, 2004β - Apple M. 1986-Φραγκουδάκη Α.1985)

Ωστόσο σε αρκετές περιπτώσεις τα κείμενα θα έπρεπε να είναι περισσότερα και πιο εμπλουτισμένα σε ορισμένες θεματικές κατηγορίες (Οικονομίδης Β.Δ.2004) Για παράδειγμα, τα κείμενα που αναφέρονται στα έθιμα των Χριστουγέννων και του Πάσχα θα μπορούσαν να έχουν εμπλουτιστεί με έθιμα που πραγματοποιούνται σε ποικίλες περιοχές της Ελλάδας. Τα κείμενα που αναφέρονται στους άλλους λαούς και στόχος τους είναι να αγαπήσουν τα παιδιά την διαφορετικότητα των υπόλοιπων

ανθρώπων θα έπρεπε να είναι περισσότερα. Ας μην ξεχνάμε το γεγονός ότι ολοένα και περισσότεροι μετανάστες έρχονται στη χώρα μας και η ανάγκη για ενσωμάτωση τους στην κοινωνία μας κρίνεται αναγκαία. Θα μπορούσαν επίσης να υπάρχουν κείμενα με θέμα την διαπολιτισμικότητα (Οικονομίδης Β.Δ.2004α, 2004β). Σε αυτό το στόχο θα μπορούσε να βοηθήσει και η παρουσίαση άλλων θρησκειών που μπορεί να έχουν αυτοί οι λαοί και οι διαφορές τους με τη δική μας θρησκεία. Επίσης και τα κείμενα που αναφέρονται στον τεχνικό πολιτισμό είναι ελάχιστα, αν σκεφτεί κανείς ότι η τεχνολογική εξέλιξη του πολιτισμού μας είναι αλματώδης. Από αυτή την κατηγορία λείπουν κείμενα με θέμα τους πυραύλους, τα διαστημόπλοια, τους υπολογιστές, την τηλεόραση κα. που προσελκύουν το ενδιαφέρον των παιδιών της προσχολικής ηλικίας. Κατά την άποψη μου θα έπρεπε να συμπεριληφθούν τέτοια κείμενα στο ανθολόγιο.

Επίσης λίγα είναι τα κείμενα για την ειρήνη. Αυτό είναι άτοπο, πιστεύουμε, καθώς στις μέρες μας υπάρχουν ακόμα πόλεμοι και πρέπει να καταλάβουν τα παιδιά τα δεινά του πολέμου και να επιδιώκουν μόνο την ειρήνη. Άτοπη είναι ακόμα και η παρουσίαση της ελληνικής ιστορίας στο ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων του νηπιαγωγείου καθώς λείπουν πολλά σημεία από την ελληνική ιστορία. Οι αναφορές στην αρχαία Ελλάδα και στον πολιτισμό της είναι ανύπαρκτες καθώς μόνο σε ένα κείμενο που αναφέρεται στην αρχαία Ολυμπία γίνεται αναφορά σε αυτή. Θα μπορούσαν να υπάρχουν κείμενα από την αρχαία Αθήνα ή την Σπάρτη, τον Τρωικό πόλεμο, τον Μέγα Αλέξανδρο και τόσες άλλες πτυχές της ελληνικής ιστορίας που θα ήταν ενδιαφέρουσες για τα παιδιά. Η αναφορά στο Βυζάντιο γίνεται και αυτή μέσω ενός μόνο κειμένου για το κτίσιμο της Αγίας – Σοφίας ενώ θα μπορούσαν να υπάρχουν περισσότερα κείμενα και για αυτό το θέμα. Η πλούσια ελληνική μυθολογία εκπροσωπείται από τρία μόνο κείμενα στο ανθολόγιο ενώ θα μπορούσε να καταλαμβάνει μεγαλύτερη έκταση αν αναλογιστεί κανείς το εύρος της. Το σίγουρο είναι ότι τα παιδιά αγαπούν πολύ τους μύθους όπως και τα παραμύθια και τους αρέσει να ακούν ανάλογες ιστορίες.

Όμως και η αναφορά στους δύο πολέμους που είχε η Ελλάδα είναι πολύ περιορισμένη. Τέσσερα κείμενα δύο για τον ιταλοελληνικό πόλεμο και δύο για την επανάσταση του '21 υπάρχουν σε ολόκληρο το ανθολόγιο. Θα μπορούσαν σε αυτά να προστεθούν οι συνέπειες των πολέμων και να γίνει διαθεματική σύνδεση με την ενότητα της ειρήνης. Σίγουρα υπάρχουν κείμενα στην ελληνική λογοτεχνία και ποίηση που περιγράφουν αυτούς τους πολέμους με τρόπο που να γίνεται κατανοητός από τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Λείπουν όμως και κείμενα που αφορούν το

Πολυτεχνείο. Κατά τη γνώμη μας θα μπορούσαν να υπάρχουν έστω ένα ή δύο κείμενα με αυτή τη θεματολογία.

Επομένως, τα ανθολογημένα κείμενα πρέπει να εμπλουτιστούν με άλλα που να είναι πιο ενδιαφέροντα για τα παιδιά. Τέτοια κείμενα θα πρέπει να αναφέρουν πληροφορίες για άλλους λαούς, άλλες θρησκείες, τον τεχνικό πολιτισμό ακόμα και την ειρήνη. Ακόμα έμφαση πρέπει να δοθεί στην ιστορία της Ελλάδας και στη μυθολογία της. Θα μπορούσαν επίσης να συμπεριληφθούν κείμενα με θέματα επιστημονικής φαντασίας, δημοκρατικού πολιτεύματος και Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Τα κείμενα του Ανθολογίου όμως χρειάζονται πέραν της ποσοτικής και ποιοτικής αναβάθμισης, καθώς όπως είδαμε στην συντριπτική πλειονότητα τους, παρουσιάζουν καταστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας, στάσεις και αξίες όχι της σύγχρονης κοινωνίας, αλλά του 19 ου αι., Το γεγονός αυτό γίνεται ακόμα πιο ουσιώδες αν σκεφθεί κανείς ότι ένα μεγάλο ποσοστό των λογοτεχνικών κειμένων είναι πολύ πρόσφατη κειμενική παραγωγή. Αποτέλεσμα της αντινομίας αυτής είναι να έρχεται το νήπιο σε επαφή με τη σύγχρονη, χρονολογικά, πραγματικότητα, όπως ορίζει ο στόχος του Ανθολογίου (Ανθολόγιο 2001), αλλά από άποψη περιεχομένου, μόνο με την παλαιότερη.

Ένα άλλο σημείο που πρέπει να υπογραμμισθεί είναι ότι τα κείμενα του Ανθολογίου δε διακρίνονται από το στοιχείο της πολυτροπικότητας, καθώς ‘μιλάνε’ στα παιδιά κυρίως, μέσω του κειμένου τους- κυριαρχία της γραπτής τροπικότητας- ενώ μερικά προσφέρονται για κάποιου είδους δραματοποίηση (Taylor E.2000-Οικονομίδης Β.Δ. 2004α).

## **5.2. Συζήτηση αποτελεσμάτων της ανάλυσης της εικονογράφησης**

Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας αρέσκονται να τους διαβάζουν βιβλία οι μεγάλοι. Τα βιβλία αυτά πρέπει να έχουν πολύχρωμες και ζωνές εικόνες. Πολλές φορές παρατηρεί κανείς ότι πριν προλάβουν τα παιδιά να μάθουν να διαβάζουν, μαθαίνουν να διαβάζουν αυτές τις εικόνες και να πλάθουν τις δικές τους ιστορίες. Συνήθως τους αρέσει να τους διαβάζουν παραμύθια και μύθους. Όμως το ανθολόγιο των λογοτεχνικών κειμένων του νηπιαγωγείου δεν θυμίζει σε τίποτα ένα τέτοιο βιβλίο.

Οι εικόνες του είναι ελάχιστες και αυτό σε ένα παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο συνιστά έλλειψη.. Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας είναι απαραίτητο να βλέπουν εικόνες. Για αυτό το λόγο εξάλλου υπάρχουν σε όλα σχεδόν τα βιβλία που προορίζονται για αυτή την ηλικία. Οι εικόνες βοηθούν τα παιδιά να αναπτύξουν τη φαντασία τους και να οπτικοποιήσουν τα όσα ακούν από το περιεχόμενο της

ιστορίας. Χαρακτηριστική είναι εξάλλου η φράση της Αγ. Γιαννικοπούλου: «Τι να κάνεις ένα βιβλίο χωρίς εικόνες και γέλιο;» (2004). Και όπως ισχυρίζεται η ίδια η εικονογράφηση ενός κειμένου μπορεί να είναι διαφορετική από το ύφος του κειμένου. Ωστόσο τις περισσότερες φορές το ύφος της εικονογράφησης συνάδει με τους ρυθμούς του κειμένου (Γιαννικοπούλου Αγ., 1995).

Ακόμα για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, όπως τονίζει η Μ. Μιχαηλίδου (2009), το εικονογραφημένο βιβλίο είναι μια μύηση στην ίδια τη ζωή. Η εικόνα έχει κυρίως γνωστική λειτουργία. Το παιδί γνωρίζει τον κόσμο μέσα από την εικόνα η οποία συνοδεύει τη λεκτική περιγραφή του. Η εικόνα μπορεί και πρέπει να λέει περισσότερα από όσα λέει ο λόγος ή να λέει λιγότερα και να ερεθίζει τον αναγνώστη να σκεφτεί κι άλλα. Οι παιδαγωγικές απαιτήσεις για ένα καλό εικονογραφημένο βιβλίο σύμφωνα με την ίδια είναι: «να έχει μια περιβαλλοντική, επεξηγηματική λειτουργία, αυτό σημαίνει ότι το εικονογραφημένο βιβλίο πρέπει να οδηγήσει το παιδί στην ανακάλυψη του κόσμου του και στη συνέχεια να κάνει μια εικόνα το ίδιο. Μέσα από την ενασχόληση του παιδιού με το εικονογραφημένο βιβλίο να επιτελείται ταυτόχρονα ένα φαινόμενο πνευματικής άσκησης και πνευματικής παρότρυνσης. Να κατέχει το εικονογραφημένο βιβλίο μια «υπό στενή έννοια αγωγική λειτουργία», δηλαδή την ανάπτυξη της ηθικής σκέψης και τον τρόπο συμπεριφοράς του παιδιού. Να περιέχει το εικονογραφημένο βιβλίο «σπουδαίες λογοτεχνικές και παιδαγωγικές λειτουργίες» δηλαδή, το εικονογραφημένο βιβλίο να παρέχει τις πρώτες λογοτεχνικές εμπειρίες του παιδιού ώστε να μπορεί να αναλάβει να λύσει θέματα που συνδέονται με την αγωγή της ανάγνωσης και «να ρίξει γέφυρες» για ανάγνωση εκτός σχολείου. Να είναι αισθητικά σημαντικό, για να μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη των αισθητικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων του παιδιού. Για να είναι, όμως, το εικονογραφημένο βιβλίο αισθητικά αξιόλογο, πρέπει οι εικόνες του να είναι σωστές, ελκυστικές και ωραίες, χωρίς το στοιχείο του περίτεχνου και υπερβολικά περίπλοκου, να μαγνητίζουν το μικρό αναγνώστη, να προκαλούν το ενδιαφέρον του και να οδηγούν βαθμιαία στην αγάπη για το βιβλίο αλλά και στην αγάπη και την κατανόηση.

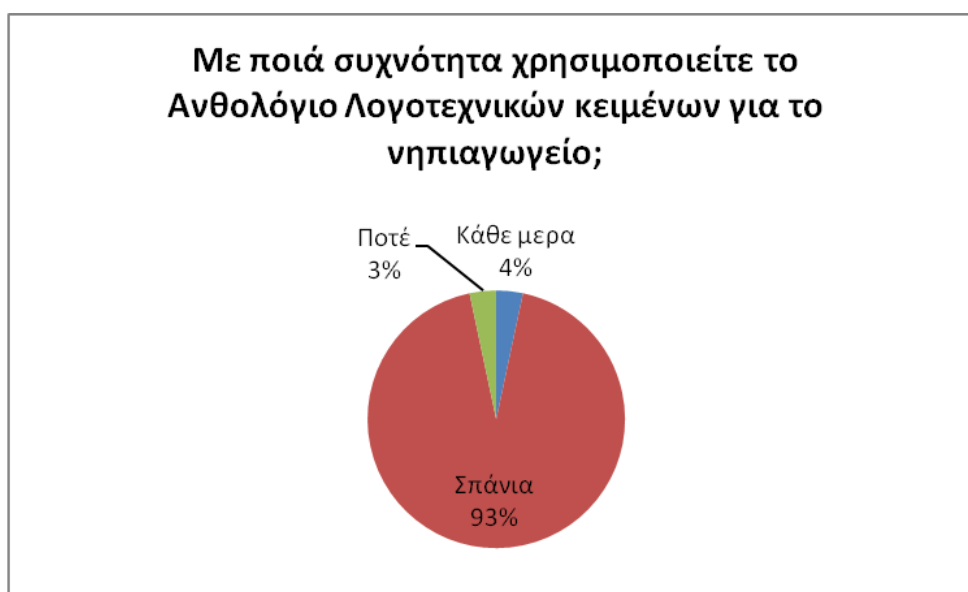
Επομένως το συμπέρασμα που προκύπτει από την ανάλυση της εικονογράφησης είναι ότι πρέπει να εμπλουτιστεί το ανθολόγιο με εικόνες ώστε να μπορέσουν οι νηπιαγωγοί να το αξιοποιήσουν στο πλαίσιο της τάξης. Οι εικόνες που υπάρχουν αυτή τη στιγμή στο ανθολόγιο είναι ελάχιστες και αυτό κάνει μη-ελκυστική την ανάγνωση των κειμένων του στην τάξη.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο : ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ.

### 6.1. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου

Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας χορηγήθηκε ένα ερωτηματολόγιο που αποτελούνταν από 5 ερωτήσεις σε 30 νηπιαγωγούς που εργάζονταν σε ιδιωτικά και δημόσια νηπιαγωγεία στην πόλη της Λαμίας. Σκοπός μας ήταν να εξετάσουμε αν οι νηπιαγωγοί χρησιμοποιούν το «Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων» και με ποιό τρόπο. Οι ερωτήσεις που τους θέσαμε και οι απαντήσεις που πήραμε παρουσιάζονται στους επόμενους πίνακες.

Πιο συγκεκριμένα στην πρώτη ερώτηση που αφορούσε τη συχνότητα με την οποία οι νηπιαγωγοί χρησιμοποιούν αυτό το σχολικό εγχειρίδιο στην τάξη το 93% απήντησε σπάνια, το 3% ποτέ και το 4% κάθε μέρα. Όπως γίνεται εύκολα αντιληπτό αυτό το σχολικό εγχειρίδιο δεν χρησιμοποιείται όσο συχνά θα έπρεπε στη διδασκαλία της γλώσσας.



Στη δεύτερη ερώτηση που αφορούσε το αν το συνδυάζουν με κάποιο γνωστικό αντικείμενο όταν το χρησιμοποιούν το 57% απήντησε αρνητικά, το 40% μερικές φορές και το 3% θετικά. Επομένως άλλος ένας από τους στόχους που έχει θέσει το Υπουργείο Παιδείας φαίνεται να μην υλοποιείται. Όπως αναφέρθηκε και στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας στόχος του Υπουργείου είναι όχι μόνο η διδασκαλία της γλώσσας μέσω του ανθολογίου αλλά και η σύνδεση του με άλλα γνωστικά αντικείμενα. Όμως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (57%) δεν φαίνεται ότι υλοποιεί αυτόν τον στόχο.

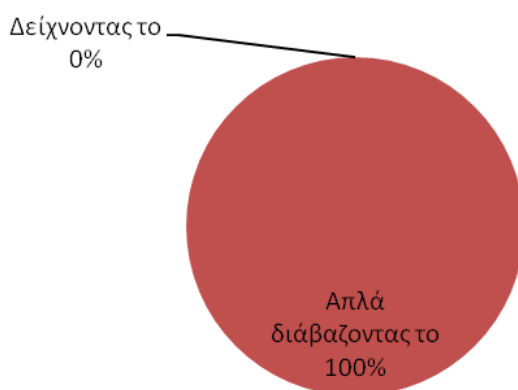


### Το συνδυάζετε με κάποιο γνωστικό αντικείμενο όταν το χρησιμοποιείτε;

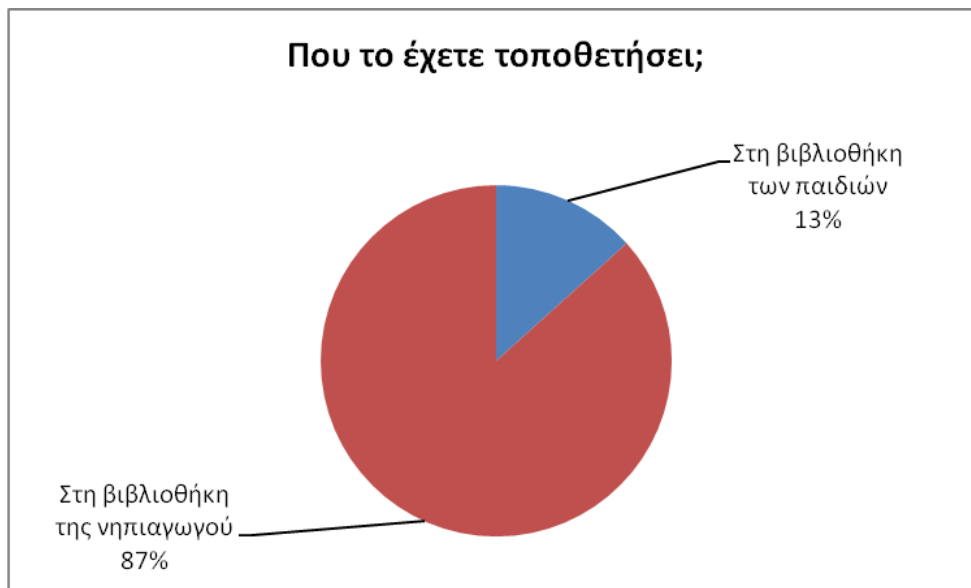


Στην τρίτη ερώτηση που αφορούσε τον τρόπο με τον οποίο γίνεται η ανάγνωση του ανθολογίου, δηλαδή αν απλά το δείχνουν στα παιδιά ή μόνο το διαβάζουν, όλοι οι νηπιαγωγοί απάντησαν ότι όταν το χρησιμοποιούν μόνο το διαβάζουν στα παιδιά. Ο λόγος για τον οποίο γίνεται αυτό είναι επειδή το ανθολόγιο δεν περιέχει αρκετές εικόνες που είναι πολύ σημαντικές για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας στα οποία απευθύνεται.

### Πως γίνεται η ανάγνωσή του;



Στην τέταρτη ερώτηση σχετικά με το σε ποια βιβλιοθήκη έχουν τοποθετήσει το συγκεκριμένο εγχειρίδιο το 87% των νηπιαγωγών απάντησε ότι το έχει τοποθετήσει στην βιβλιοθήκη του εκπαιδευτικού ενώ μόλις το 13% στη βιβλιοθήκη των παιδιών.



Στην πέμπτη και τελευταία ερώτηση σχετικά με το τι πράττουν οι νηπιαγωγοί μετά την ανάγνωση κάποιου κειμένου του Ανθολογίου και αν το αξιοποιούν διαθεματικά σε κάποιες δραστηριότητες το 93% απάντησε αρνητικά, το 7% μερικές φορές ενώ δεν υπήρχε ούτε μία νηπιαγωγός που να απάντησε θετικά. Επομένως και σε αυτή την ερώτηση παρατηρεί κανείς ότι το «Ανθολόγιο» όταν χρησιμοποιείται απλά διαβάζεται από τη νηπιαγωγό και δεν επιχειρείται η σύνδεση του με άλλα αντικείμενα ή δεν επεκτείνεται σε δραστηριότητες γενικά.



## 6.2 Συζήτηση των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου

Στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 30 νηπιαγωγούς της πόλης της Λαμίας διαπιστώθηκε ότι το ανθολόγιο δεν χρησιμοποιείται σήμερα στο νηπιαγωγείο. Το συγκεκριμένο εύρημα έρχεται σε αντίθεση με προηγούμενες έρευνες

(Τσιλιμένη,2007) αλλά και σε συμφωνία με κάποιες άλλες. Πράγματι, από σχετική έρευνα και αναζήτηση στο διαδίκτυο και από διάφορα blogs επιβεβαιώθηκαν τα αποτελέσματα μας. Πιθανή αιτία του φαινομένου αυτού μπορεί να είναι ότι το συγκεκριμένο σχολικό εγχειρίδιο είναι δύσκολο να το βρει κάποιος εκπαιδευτικός καθώς τα αντίτυπα του είναι ελάχιστα και όπου υπάρχουν δεν γίνεται προβολή του. Αυτό έχει ως επακόλουθο αρκετοί νηπιαγωγοί να μην γνωρίζουν καν την ύπαρξή του. Η μη χρήση του Ανθολογίου από τις εν ενεργεία νηπιαγωγούς καταδεικνύει την αποσύνδεση των λογοτεχνικών κειμένων από τη διδασκαλία της γλώσσας και ως εκ τούτου την μη –υιοθέτηση της αντίστοιχης πρότασης του Α.Π. (Τσιλιμένη, 2007).

Όπου ωστόσο χρησιμοποιείται αυτό γίνεται σε πολύ αραιά χρονικά διαστήματα. Η νηπιαγωγός δεν δείχνει το βιβλίο στα παιδιά αλλά απλά τους το διαβάζει και αυτό συμβαίνει επειδή από αυτό λείπουν οι εικόνες και γενικά τα ερεθίσματα που θα κάνουν ένα βιβλίο ενδιαφέρον στο παιδί προσχολικής ηλικίας. Η ανάγνωση ακόμα ενός κειμένου του ανθολογίου δεν συνδέεται με άλλες δραστηριότητες του ημερήσιου προγράμματος παρόλο που θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί αυτή η σύνδεση. Σε αυτή την σύνδεση και στους τρόπους αξιοποίησης του ανθολογίου έστω και στη σημερινή του μορφή θα αναφερθώ στο επόμενο κεφάλαιο.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7ο: Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΑΝΘΟΛΟΓΙΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

### 7.1. Προτάσεις για τη διδασκαλία μέσα στην τάξη.

Η προσέγγιση της λογοτεχνίας στο νηπιαγωγείο αποτελεί μια από κοινού αναγνωστική περιπέτεια ανάμεσα στη νηπιαγωγό και το παιδί (Κατσίκη- Γκίβαλου Α.2010) Το παιδί του νηπιαγωγείου είναι ένας ιδιότυπος αναγνώστης. Είναι ακροατής, θεατής και έμμεσος αναγνώστης, από τη στιγμή που δε γνωρίζει ανάγνωση και γραφή, γεγονός που προσδίδει στη νηπιαγωγό έναν πρόσθετο ρόλο. Τα παιδιά μπορούν να έρθουν σε επαφή με τη λογοτεχνία, προτού να μάθουν να διαβάζουν με το συμβατικό τρόπο. Με την έκθεσή τους στη λογοτεχνία συνεχώς οικοδομούν και συνθέτουν νοήματα και όσο μεγαλώνουν και αλλάζουν, τα βιβλία και τα νοήματά τους αλλάζουν μαζί τους (Κανατσούλη Μ. 2001). Σκοπός της Παιδικής Λογοτεχνίας (Π.Λ.) είναι να μεταδώσει συγκίνηση μέσα από αισθητικά δικαιωμένα λογοτεχνικά κείμενα (Γιάκος Δ. 1989) και δευτερευόντως με έναν έμμεσο και αβίαστο τρόπο να διοχετεύσει γνώσεις. Η νηπιαγωγός μπορεί να δημιουργήσει τις κατάλληλες προϋποθέσεις για μια περιήγηση στο χώρο της φαντασίας, της δημιουργίας, της ανακάλυψης, της χαράς και του παιχνιδιού και πρέπει να χρησιμοποιήσει αποτελεσματικά τα μέσα που διαθέτει για να μυήσει τα παιδιά στον κόσμο της λογοτεχνίας. Ένα από αυτά είναι και το «Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων για το Νηπιαγωγείο» που εξετάζουμε εδώ και το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί από τις νηπιαγωγούς σχεδόν καθημερινά αναλόγως των στόχων που έχει θέσει.

Μέχρι πολύ πρόσφατα η Λογοτεχνία χρησιμοποιούνταν, ακόμα και στην προσχολική βαθμίδα, για την καλύτερη εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας (Τσιλιμένη Τ. & Γραίκος Ν. 2007). Σήμερα όμως είναι απόλυτα κατανοητό ότι το παιδί πρέπει να προσεγγίσει το λογοτεχνικό κείμενο μέσα από δημιουργικές και βιωματικές δράσεις ώστε να καταστεί δυνατή η πρόσληψή του μέσω «των πολιτιστικών του αναπαραστάσεων» (Τσιλιμένη Τ. & Γραίκος Ν.2007:3). Ως εκ τούτου, οι σχετικές δραστηριότητες θα πρέπει να σχεδιασθούν με βάση την επικοινωνιακή προσέγγιση της λογοτεχνίας, σύμφωνα με την οποία «επιζητείται η ενεργητική συμμετοχή» του αναγνώστη «μέσω των διαδικασιών ατομικής ερμηνείας » του κειμένου και ανταπόκρισής του σε αυτό. (Τσιλιμένη Τ. & Γραίκος Ν.2007:4).

Υπό το πρίσμα αυτό, στο χώρο του νηπιαγωγείου είναι πολύ σημαντικό να διαμορφώνονται οι καταστάσεις εκείνες που δίνουν στα παιδιά ευκαιρίες για διήγηση

βιωμένων εμπειριών και αφήγηση ιστοριών (Αποστολίδου Β. 2004). Καταστάσεις που συνδέονται με τη βιωματική εμπειρία και βρίσκονται εγγεγραμμένες στα βιβλία ως αντανάκλαση αρχικά της κοινωνικής εμπειρίας είναι πολύ σημαντικές, γιατί οδηγούν το παιδί ως αναγνώστη μέσα από τη συμμετοχή και τη συλλογική εργασία, στην κατάκτηση της κοινωνικής κατασκευής της εμπειρίας (Κανατσούλη Μ. 2001, 1987). Η νηπιαγωγός ως διαμεσολαβήτρια, διαφυλάττοντας την εμπειρία του παιδιού πρέπει να προσπαθεί να την εμπλουτίζει μέσα από κριτικές και συγκριτικές διαδρομές (Παπαδάτος Γ. 2000).

Επομένως, το πρώτο βήμα προς την κατεύθυνση της αποτελεσματικής χρήσης του Ανθολογίου είναι η δημιουργία από τη νηπιαγωγό «ενός πλαισίου προβληματισμού» στο οποίο η νηπιαγωγός παύει να είναι η μοναδική ομιλήτρια, αλλά μετατρέπεται σε «συνομιλήτρια» και όλα τα κείμενα και οι αφηγήσεις των παιδιών αντιμετωπίζονται με την απαραίτητη σοβαρότητα.

Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο η νηπιαγωγός αξιοποιεί και αναδεικνύει όλα τα είδη των λογοτεχνικών κειμένων του Ανθολογίου, όπως παραμύθια, μύθους, μικρές ιστορίες, ποιήματα, κλπ. προσπαθώντας συγχρόνως να επινοεί τρόπους που κεντρίζουν το ενδιαφέρον των παιδιών (Ποσλάνιεκ Κ. 1992) μέσα από ποικίλες δραστηριότητες που ασκούν τη γλώσσα, τη φαντασία, τη δημιουργική σκέψη, την εφευρετικότητα τους. Η οργάνωση μεταφηγηματικών δραστηριοτήτων, ζωγραφική, χειροτεχνία, κουκλοθέατρο, δραματοποίηση, δημιουργία αυτοσχέδιων παραμυθιών, ή ποιημάτων, δημιουργία συλλογικών, ομαδικών συνθέσεων (Καλογήρου Τ. 1999), αναγνώριση κάποιων λέξεων μέσα στο κείμενο, μετατροπή ενός παραμυθιού σε ποίημα, αναδιήγηση της ιστορίας μέσα από την «ανάγνωση» των εικόνων προσφέρουν εκτός από την ψυχαγωγία, διέξοδο στη δημιουργική έκφραση και τον αυθορμητισμό των παιδιών μέσα σε κλίμα συνοχής και συντροφικότητας. Η συζήτηση γύρω από το περιεχόμενο της ιστορίας με την υποβολή ανοιχτών ερωτήσεων που κινητοποιούν τα παιδιά, η ανατροπή της πλοκής ή του τέλους της ιστορίας, ο σχολιασμός των πράξεων του ήρωα, η αλλαγή του τίτλου είναι ενδιαφέρουσες δραστηριότητες που δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να ταυτιστούν με τους ήρωες, να συμφωνήσουν ή να διαφωνήσουν με τις επιλογές τους, να κάνουν υποθέσεις, να τροποποιήσουν την εξέλιξη μιας ιστορίας, να δουλέψουν δημιουργικά. Μέσα από εμπνευστικές δημιουργικές δραστηριότητες τα παιδιά αφουγκράζονται τον εαυτό τους και τον κόσμο, δομούν την προσωπικότητά τους, διευρύνουν τα όριά

τους, οικειοποιούνται το περιβάλλον τους, αναπτύσσουν τις γνώσεις τους σε σχέση με αντικείμενα, εκφράζονται και δημιουργούν (Αναγνωστοπούλου Β.Δ. 2001).

Απώτερος σκοπός της νηπιαγωγού, με την οργάνωση και εφαρμογή των ως άνω δραστηριοτήτων θα πρέπει να παραμένει η διασφάλιση της αισθητικής και συγκινησιακής σχέσης παιδιού- κειμένου και η ταυτόχρονη προβολή των νέων οπτικών του (Τσιλιμένη Τ. & Γραίκος Ν.2007). Κατ' αυτό τον τρόπο τα νήπια θα μπορέσουν να αποκτήσουν διευρυμένες «αναγνωστικές και ερμηνευτικές εμπειρίες και δεξιότητες» καθώς οι «ποικίλοι τρόποι ανάγνωσης του κειμένου...σκοπεύουν να παρακινήσουν τον μαθητή να εμπλακεί ενεργά με το κείμενο και να εκφράσει δικές του βιωματικές καταστάσεις (Τσιλιμένη Τ. & Γραίκος Ν.2007:4).

Πιο κάτω θα προσπαθήσουμε να αναλύσουμε ενδεικτικά μερικές από αυτές τις δραστηριότητες:

- ✓ Η εικαστική απόδοση και ερμηνεία ενός κειμένου: Η νηπιαγωγός διαβάζει το κείμενο και κατόπιν ζητά από τα παιδιά να ζωγραφίσουν ό,τι τους έκανε εντύπωση και να εξηγήσουν τι ζωγράρισαν και γιατί. Κατ' αυτό τον τρόπο, μέσω του προφορικού λόγου τα παιδιά περιγράφουν, επικοινωνούν, αλληλεπιδρούν, διατυπώνουν ερωτήματα, απορίες, ενστάσεις και εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους, ενώ μέσα από τη ζωγραφική εκφράζουν άγχη, ανησυχίες αλλά και ευχαρίστηση, λύτρωση κλπ. (Τόμας Γ. & Σιλκ Α. 1997).
- ✓ Αναδιήγηση της ιστορίας: Η δραστηριότητα αυτή μπορεί να γίνει είτε με την επίδειξη των εικόνων της ιστορίας είτε χωρίς, είτε από ένα παιδί, είτε από μια ομάδα παιδιών που θα αφηγείται το καθένα ένα κομμάτι της. Με αυτό τον τρόπο θα καλλιεργηθεί τόσο η μνήμη και ο προφορικός λόγος όσο και η συνεργασία, η επικοινωνία (Τσιλιμένη Τ.2003) και η προσοχή. Αν η νηπιαγωγός χρησιμοποιήσει εικόνες καλό είναι να έχουν τοποθετηθεί σε καρτελάκια ώστε το παιδί να μπορεί να τις στερεώνει κάπου, σε ένα πίνακα ανακοινώσεων για παράδειγμα. Σε αυτή την περίπτωση, η νηπιαγωγός μπορεί να αλλάξει τη σειρά των εικόνων ή να παραλείψει κάποιες εικόνες οπότε θα προκύψει μια νέα ιστορία (Τσιλιμένη Τ.2003).
- ✓ Ανατροπή της εξέλιξης της ιστορίας ενός κειμένου: Είναι μια πολύ διασκεδαστική δραστηριότητα η οποία μπορεί να πάρει πολλές μορφές ώστε τα παιδιά να μην πλήττουν ποτέ. Μια εκδοχή της δραστηριότητας είναι να σταματήσει την αφήγηση η νηπιαγωγός σε κάποιο σημείο πριν το τέλος και να ζητήσει από τα παιδιά να δώσουν ένα δικό τους τέλος ή μιας δική τους εξέλιξη

(Τσιλιμένη Τ.2003).Μια άλλη εκδοχή είναι να ζητήσει η νηπιαγωγός τα παραπάνω από τα παιδιά αφού τελειώσει την αφήγηση.

- ✓ Απόδοση του κειμένου με παντομίμα (Τσιλιμένη Τ.2003): Είναι μια δραστηριότητα που αρέσει πολύ στα παιδιά και καλλιεργεί με τρόπο ευχάριστο τη φαντασία και την αποκλίνουσα σκέψη του παιδιού.
- ✓ Δραματοποίηση του περιεχομένου του κειμένου (Τσιλιμένη Τ.2003): Αφού η νηπιαγωγός τελειώσει την αφήγηση και έχει επεξεργασθεί το περιεχόμενο του κειμένου με τα παιδιά ώστε να διασφαλίσει την κατανόησή του από αυτά, προσκαλεί τα παιδιά να δραματοποιήσουν την ιστορία, το παραμύθι, ένα ποίημα κλπ.
- ✓ Αξιοποίηση του τίτλου, των εικόνων ή της αρχής του κειμένου για συγγραφή νέων ιστοριών: Αυτή είναι μια δραστηριότητα που, με βάση την έως τώρα εμπειρία μου ως νηπιαγωγός, μπορώ να πω ότι αρέσει πολύ στα παιδιά και έχει ως αποτέλεσμα την παραγωγή όμορφων και μερικές φορές ανατρεπτικών ιστοριών.
- ✓ Η αφήγηση ιστοριών από το Ανθολόγιο ως έναυσμα για τη δημιουργία Ανθολογιών από τα παιδιά: Αφού η νηπιαγωγός έχει τελειώσει την αφήγηση μπορεί να ξεκινήσει μια συζήτηση με τα παιδιά για το τι είναι και σε τι χρησιμεύει ένα Ανθολόγιο και μετά να προσκαλέσει το κάθε παιδί να φτιάξει ένα δικό του Ανθολόγιο με κείμενα που εκείνο θέλει. Κατόπιν τα παιδικά Ανθολόγια θα παρουσιαστούν στην τάξη και το κάθε παιδί θα δικαιολογήσει το κριτήριο επιλογής των κειμένων του.
- ✓ Μετατροπή ενός είδους λογοτεχνικού κειμένου σε κάποιο άλλο: Αν και συνιστά σχετικά δύσκολη δραστηριότητα, εν τούτοις έχει πολύ όμορφα αποτελέσματα. Στο πλαίσιο αυτής της δραστηριότητας ένα αφηγηματικό κείμενο μπορεί να μετατραπεί σε διαλογικό, ένα ποίημα σε πεζό και το αντίστροφο (Ποσλανιέκ Κ. 1992).

Η έως τώρα χρήση της λογοτεχνίας στο χώρο του νηπιαγωγείου συνδεόταν κυρίως με τον τομέα της Γλώσσας και με τον αισθητικό τομέα και τις διάφορες μορφές έκφρασης του. Η σύνδεση των λογοτεχνικών κειμένων με μουσική, θέατρο, ζωγραφική συμβάλλει, όπως είδαμε, στην πολύσημη ανάγνωση ενός κειμένου και αποτελεί αφορμή για προέκταση των εκφραστικών δυνατοτήτων του κειμένου.

Ωστόσο σήμερα η πληθώρα των λογοτεχνικών κειμένων του «Ανθολογίου» προσφέρει δυνατότητες όχι μόνο για τη γλωσσική ανάπτυξη και την αισθητική

καλλιέργεια των παιδιών, αλλά και για άλλους τομείς του αναλυτικού προγράμματος όπως είναι οι φυσικές επιστήμες, τα μαθηματικά, το περιβάλλον, λαογραφικές και πολιτισμικές αναφορές (Γιαννικοπούλου Αγ. χχ). Τα κείμενα και οι δραστηριότητες που αναπτύσσονται και προωθούν τις διδακτικές αρχές της διαθεματικότητας παρέχουν ευκαιρίες για διερευνητική και ανακαλυπτική προσέγγιση της γνώσης. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι όμως η νηπιαγωγός να προετοιμάζει τις διαθεματικές δραστηριότητες που συνδέονται με τα λογοτεχνικά κείμενα με τρόπο που να επιτρέπει στα παιδιά να αισθάνονται πρώτα ευχαρίστηση και μετά όλα τα άλλα- απόκτηση γνώσεων, καλλιέργεια δεξιοτήτων κλπ. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός προτάσει την αισθητική απόλαυση και συγκίνηση των παιδιών και στη συνέχεια διερευνά την αξιοποίηση των κειμένων για άλλους παιδαγωγικούς και μαθησιακούς στόχους.

Κάθε κείμενο ανάλογα με τα ειδικά στοιχεία που το χαρακτηρίζουν, θέμα και τρόπος παρουσίασης, παρέχει λιγότερες ή περισσότερες ευκαιρίες για διείσδυση και εμπλοκή διαφόρων επιστημονικών πεδίων, που οδηγούν στη σφαιρική, ολιστική αντίληψη ενός θέματος. Η προσέγγιση γνώσεων από άλλους επιστημονικούς χώρους με τη βοήθεια της λογοτεχνίας μέσα από μια διαθεματική προσέγγιση φέρνει σε επαφή τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών με γνώσεις και δεξιότητες διαφόρων διδακτικών περιοχών. Αυτό ευνοεί ιδιαίτερα τα μικρά παιδιά, που δυσκολεύονται να προσδιορίσουν τη χρησιμότητα αποσπασματικών πληροφοριών και γνώσεων που προσφέρονται στο σχολείο. Η προσέγγιση θεμάτων μέσα από αφηγηματικές ιστορίες και παραμύθια, αποτελεί ένα ενδεδειγμένο μέσο διδασκαλίας εξαιτίας της τάσης της να γεννά ερωτηματικά και να προκαλεί τα παιδιά να ανακαλύπτουν (Γιαννικοπούλου Αγ. χχ).

## **7.2. Προτάσεις για τη χρήση του στα πλαίσια της οικογένειας.**

Με τη βοήθεια της οικογένειας μπορεί να πραγματοποιηθεί το συντροφικό διάβασμα του ανθολογίου. Με τον όρο συντροφικό διάβασμα νοείται «η δυναμική συμμετοχή των μελών μιας παρέας σε συγκεκριμένη αναγνωστική δραστηριότητα» (Αναγνωστόπουλος Β.Δ. 1994). Όπως γίνεται αντιληπτό σε αυτό το είδος διαβάσματος συμμετέχουν όλα τα μέλη της οικογένειας, δεν είναι αδρανής ή σιωπηλοί παρατηρητές αλλά συμμετοχοί σε ένα κοινό παιχνίδι, το παιχνίδι της κοινής ανάγνωσης.

Τρεις είναι οι μορφές του συντροφικού διαβάσματος. Στην πρώτη μπορεί να διαβάζει το παιδί το βιβλίο και να το ακούν ενήλικες όπως για παράδειγμα η μητέρα, ο πατέρας κτλ. Στη δεύτερη μπορεί να διαβάζει η μητέρα και να ακούει το παιδί ή



κάποιο άλλο μέλος της οικογένειας και να ακούν οι υπόλοιποι και στη τρίτη διαβάζουν εναλλάξ, δηλαδή το παιδί, η μητέρα, ο μπαμπάς ή ο παππούς, η μητέρα, το παιδί κτλ. (Αναγνωστόπουλος Β.Δ. 1994α, 1994β).

Τα πλεονεκτήματα από την εφαρμογή αυτής της μεθόδου είναι η σταθεροποίηση του αναγνωστικού κλίματος μέσα στο σπίτι, η κατανόηση ότι μικροί και μεγάλοι εκτιμούν το βιβλίο, η καλλιέργεια δημοκρατικής συμπεριφοράς και αμοιβαίου σεβασμού, η ποιοτική και πολυεπίπεδη επικοινωνία, η καταπολέμηση της μοναξιάς, η ανία και η αδιαφορία, η αντίσταση στις δελεαστικές προκλήσεις της τηλεόρασης, η απομάκρυνση των παιδιών από τα κόμικς, η βοήθεια των γονιών ώστε τα παιδιά να διαμορφώσουν σωστά κριτήρια επιλογής αναγνώσματος, η συζήτηση προβλημάτων των παιδιών με αφορμή το διάβασμα, η ποιοτική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου, η ενίσχυση του οικογενειακού οικοδομήματος (Αναγνωστόπουλος Β.Δ. 1994α).

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αρέσκονται στο να παρακολουθούν αγαπημένα τους πρόσωπα να τους διαβάζουν όμορφα εικονογραφημένα βιβλία. Αυτή η δραστηριότητα δημιουργεί αναγνωστικό κλίμα, διαμορφώνει ηθική συμπεριφορά, καλλιεργεί τον εθισμό, τη συνήθεια, με άλλα λόγια να κυκλοφορεί το βιβλίο μέσα στο σπίτι και από χέρι σε χέρι. Με αυτόν τον τρόπο οι μεγάλοι υποθάλπουν, υπερθερμαίνουν την επιθυμία του νηπίου να αυτονομηθεί στο διάβασμα. Για αυτόν ακριβώς το λόγο παρατηρείται ότι πολλές φορές το νήπιο «διαβάζει» πριν να διδαχθεί ανάγνωση. Διαβάζει τις εικόνες και πλάθει τις ιστορίες του (Αναγνωστόπουλος Β.Δ.1994β).

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Αντικείμενο της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας ήταν αφενός μεν η ανάλυση των κειμένων του Ανθολογίου, σε επίπεδο ανάλυσης τόσο λόγου όσο και εικόνας, και αφετέρου η διερεύνηση της άποψης που οι εν ενεργεία νηπιαγωγοί έχουν για το «Ανθολόγιο» και της συχνότητας με το οποίο το χρησιμοποιούν.

Από τα ευρήματα της έρευνας είμαστε, πιστεύουμε σε θέση να καταλήξουμε σε ορισμένα σημαντικά συμπεράσματα. Το πρώτο από αυτά είναι ότι το «Ανθολόγιο», από άποψη περιεχομένου, περιέχει κείμενα τα οποία δεν είναι απαλλαγμένα παραδοσιακών προτύπων και σχημάτων του παρελθόντος και δεν είναι έχουν να κάνουν:

- ✓ με τη φύση της οικογένειας και τις σχέσεις των μελών της- στα ανθολογημένα κείμενα συναντούμε μόνο την πυρηνική οικογένεια, δεν γίνεται καμία αναφορά σε θέματα διαζυγίου ή ενδοοικογενειακών συγκρούσεων, ενώ ο ενδοοικογενειακός καταμερισμός εργασιών είναι σεξιστικά προσδιορισμένος.
- ✓ με τις σχέσεις των δύο φύλων- οι ρόλοι είναι στερεότυποι και ο ενδοοικογενειακός καταμερισμός εργασιών να είναι σεξιστικά προσδιορισμένος - η γυναίκα αξιολογείται ως υποδεέστερη του άνδρα, παραμένει κατ' ουσία νοικοκυρά και ο άνδρας έχει τον κυρίαρχο ρόλο ως εκείνος που εξασφαλίζει τα προς το ζην της οικογενείας του. Κατ' αυτό τον τρόπο, τα κείμενα του Ανθολογίου αναπαράγουν σεξιστικά πρότυπα του 19<sup>ου</sup> αιώνα.
- ✓ με την εθνική και θρησκευτική ταυτότητα- δεν γίνεται καμία αναφορά στη θρησκευτική ετερότητα, ενώ η εθνική ετερότητα υπάρχει σε αρκετά κείμενα, αλλά είναι έτσι παρουσιασμένη ώστε να δημιουργεί στην καλύτερη περίπτωση ουδέτερα και στη χειρότερη αρνητικά συναισθήματα. Κι όλα αυτά σε μια κοινωνία έντονα πολυπολιτισμική.

Τα συμπεράσματά μας αυτά βρίσκονται σε συμφωνία με παλαιότερες έρευνες (Τσιλιμένη Τ. 2009- Οικονομίδης Β.Δ.2004α, 2004β)

Αντίθετα, η γενική τάση του «Ανθολογίου» φαίνεται να είναι η συμπερίληψη κειμένων που εξωτερικά ικανοποιούν το αίτημα για σύγχρονη αντιμετώπιση της κοινωνικής πραγματικότητας, αλλά κατ' ουσία ο προβληματισμός που δημιουργείται είναι χλιαρός και σε κάποια σημεία ανούσιος. Η μεγαλύτερη πρόκληση είναι η απουσία

σύγχρονων δομών ζωής όπως η μονογονεϊκή οικογένεια, το διαζύγιο, η ανεργία και τα όμοια. Από την άποψη αυτή, η θεματολογία του «Ανθολογίου» δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι συνάδει με τη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα του 21<sup>ου</sup> αιώνα, αλλά με μια πραγματικότητα τουλάχιστον δύο αιώνων πριν, όπως τονίζουν και άλλες σχετικές έρευνες επί του θέματος (Τσιλιμένη Τ. 2009- Αθανασιάδου Ι. και συν.2001).

Στο ίδιο συμπέρασμα μπορούμε να οδηγηθούμε αν λάβουμε υπόψη μας το γεγονός ότι η πλειοψηφία των συγγραφέων των ανθολογημένων κειμένων είναι γυναίκες. Η διαπίστωση αυτή μας θυμίζει στατιστικά δεδομένα της δεκαετίας του 1970-1980 (Τσιλιμένη Τ. 2009).

Ως προς τη μορφή των ανθολογημένων κειμένων, η μελέτη μας έδειξε ότι τα έμμετρα κείμενα υπερισχύουν σαφώς των πεζών, συμπέρασμα που συνάδει με εκείνα ανάλογης έρευνας της Τ. Τσιλιμένη (2005). Πιο συγκεκριμένα, το Ανθολόγιο περιέχει συνολικά 295 τίτλους, από τα οποία τα 102 (34.6%) είναι πεζά και τα 193 (65.4%) είναι έμμετρα. Λαμβάνοντας υπόψη τα στοιχεία ειδολογικής κατάταξης των λογοτεχνικών κειμένων για παιδιά διαπιστώσαμε ότι η πλειοψηφία των πεζών κειμένων είναι μικρές ιστορίες (36.27%) και παραμύθια (34,3%) -τα υπόλοιπα είδη εκπροσωπούνταν σε μονοψήφιους αριθμούς. Ως προς τα έμμετρα κείμενα έχουμε να διαπιστώσουμε ότι στην πλειονότητά τους είναι σύγχρονα κείμενα (87%), ενώ το υπόλοιπο ποσοστό καλύπτεται από παραδοσιακές έμμετρες κειμενικές μορφές.

Ένα άλλο σημαντικό συμπέρασμα στο οποίο κατέληξε η μελέτη των κειμένων του Ανθολογίου του Νηπιαγωγείου αφορά την εικονογράφηση του. Οι εικόνες που υπάρχουν στο ανθολόγιο κειμένων του νηπιαγωγείου είναι περιορισμένες και η πλειονότητά τους είναι διακοσμητικού χαρακτήρα -διακοσμητικές ταινίες (γυρλάντες) που εμφανίζονται μόνες τους ή πλαισιωμένες από άλλα στοιχεία , όπως περιστέρια, πεταλούδες, αστέρια κλπ. Η λειτουργία τους μέσα στο βιβλίο είναι να αποτελούν διαχωριστικά σημεία κείμενα μεταξύ των κειμένων. Δεν αναπαριστούν κάποια σκηνή από το περιεχόμενο του κειμένου το οποίο πλαισιώνουν. Κατ' αυτό τον τρόπο, τα κείμενα του Ανθολογίου ενώ έχουν δυνατότητες να καταστούν πολυτροπικά, εντούτοις, μέσω της ανούσιας και επίπεδης εικονογράφησης, καθίστανται μονοτροπικά- επικρατεί μόνο η γραπτή τροπικότητα. Συνέπεια αυτού του γεγονότος είναι να παραμένει το Ανθολόγιο μακριά από τις νέες τάσεις στην παραγωγή λογοτεχνικών κειμένων- πολυτροπικά λογοτεχνικά κείμενα και λογοτεχνικά υπερκείμενα- ασκώντας μικρή επίδραση στους αποδέκτες του, εκπαιδευτικούς και μαθητές.

Στο συμπέρασμα αυτό οδηγούμαστε και αν λάβουμε υπόψη μας τις απόψεις των εν ενεργεία Νηπιαγωγών για το Ανθολόγιο, έτσι όπως αυτές αποκαλύφθηκαν μέσα από τη μελέτη των ερωτηματολογίων που οι ίδιες/οι συμπλήρωσαν, στο πλαίσιο της συμμετοχής τους στην παρούσα έρευνα. Η μελέτη των ερωτηματολογίων αυτών έδειξε ότι οι Νηπιαγωγοί της περιοχής του δείγματος δεν αντιμετωπίζουν το «Ανθολόγιο» ως παιδαγωγικό εργαλείο, γεγονός το οποίο φαίνεται από το ότι το χρησιμοποιούν ελάχιστα στην καθημερινή διδακτική πράξη. Το τοποθετούν στην βιβλιοθήκη του εκπαιδευτικού και παραμένει εκεί ανεκμετάλλευτο. Το εύρημά μας αυτό έρχεται σε αντίθεση με το εύρημα παλαιότερης έρευνας (Τσιλιμένη Τ.2006) σύμφωνα με την οποία το «Ανθολόγιο» χρησιμοποιούνταν σε μεγάλο βαθμό από τις νηπιαγωγούς. Βέβαια, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη το ότι η δική μας έρευνα αφορά μεταγενέστερη χρονική περίοδο- στην πρώτη έρευνα οι νηπιαγωγοί είχαν στα χέρια τους ένα σχετικά νέο εγχειρίδιο, το οποίο επτά χρόνια μετά παραμένει ίδιο- και η γεωγραφική περιοχή εφαρμογής του ερωτηματολογίου ανήκει στην περιφέρεια.

Επίσης, βασικό εύρημα της έρευνάς μας, στην ίδια συνάφεια, είναι ότι στην περίπτωση που τα κείμενα του Ανθολογίου χρησιμοποιούνται από τις νηπιαγωγούς, δεν χρησιμοποιούνται με τρόπο διαθεματικό, παρόλο που στο Ανθολόγιο του 2001 καταβάλλεται μια προσπάθεια, μέσα από τις αναφορές στη σύνδεση των κειμένων με τις λοιπές δραστηριότητες της καθημερινής διδακτικής πράξης, να εναρμονισθεί το Ανθολόγιο με το ισχύον Α.Π. (2001) στο οποίο προβάλλεται σαφώς η έννοια της διαθεματικότητας. Όμως η διαθεματικότητα συνιστά μια ολόκληρη φιλοσοφία περί γνώσης και οι προτροπές του Ανθολογίου του 2001 δεν είναι αρκετές για την επίτευξή της. Έτσι οι νηπιαγωγοί έχουν μεν τη διάθεση να δουλέψουν διαθεματικά με τα ανθολογημένα κείμενα, αλλά τους λείπει η τεχνική γνώση. Στο ίδιο αυτό συμπέρασμα καταλήγει και η Τ.Τσιλιμένη (2005) σε σχετική της έρευνα περί του εν λόγω Ανθολογίου.

Τελειώνοντας, θα θέλαμε να προτείνουμε την ανανέωση του εν λόγω εγχειριδίου με τρόπο ώστε να εξαλειφθούν οι αδυναμίες που αναφέραμε πιο πάνω.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- 1.Αθανασιάδου, Ι., Δασκαλάκη, Ν. & Μπεγλοπούλου Μ. (2001). «Από την ‘societa clausa’ στην ‘ανοιχτή κοινωνία’ της παγκοσμιοποίησης. Όταν το σήμερα γίνεται χθες», στο Συνέδριο, 8 Νοεμβρίου, Ναύπλιο.
- 2.Αλβανούδη, Ζ., Γρόσδος, Στ., Καλλιμάνη, Ευ., Κολέτος, Γ., Ντάγιου, Ευ. Τσακαλίδου, Α. (1998). *Μορφές Επικοινωνίας και παιδική δημιουργικότητα*, στο *Virtual School*, τόμ.1, τεύχ.2, Αύγουστος, στο <http://virtualschool.web.auth.gr>
- 3.Αλτούσερ, Λ.(1976), *Σημειώσεις σχετικά με τους Ιδεολογικούς Μηχανισμούς του Κράτους*, μτφρ. Π. Ιωαννίδης, στο <http://www.scribd.com>.
- 4.Αναγνωστόπουλος, Β.Δ. (1982). *Τάσεις και εξελίξεις της Παιδικής Λογοτεχνίας στη Δεκαετία του 1970-1980*. Αθήνα: Οι Εκδόσεις των Φίλων.
- 5.Αναγνωστόπουλος, Β.Δ.(1987α), *Τάσεις και εξελίξεις της Παιδικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Οι Εκδόσεις των Φίλων.
- 6.Αναγνωστόπουλος, Β.Δ (1987β), *Ανιχνεύσεις- Θέματα Παιδείας και Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- 7.Αναγνωστόπουλος, Β.Δ. (1990), *Θέματα Παιδικής Λογοτεχνίας, Β΄: Συζητήσεις*. Αθήνα: Καστανιώτης
- 8.Αναγνωστόπουλος, Β.Δ. (1991), *Η ελληνική Παιδική Λογοτεχνία κατά τη μεταπολεμική περίοδο (1945-1958)*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- 9.Αναγνωστόπουλος, Β.Δ. (1994α). «Οικογένεια: συντροφιά στο διάβασμα», στο *Διαδρομές*, 35:183-187.
- 10.Αναγνωστόπουλος, Β.Δ. (1994β). *Γλωσσικό υλικό για το Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Καστανιώτης
- 11.Αναγνωστόπουλος, Β.Δ. (1999). *Γλωσσικό υλικό για το Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- 12.Αναγνωστόπουλος, Β. Δ.(2001), *Ιδεολογία και παιδική λογοτεχνία. Έρευνα και θεωρητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Καστανιώτης
- 13.Αναγνωστόπουλος, Β.Δ.(2003), *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτη.

- 14.Αναγνωστόπουλος, Β.Δ. (2006), *Τάσεις και εξελίξεις της Παιδικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Εκδόσεις των Φίλων.
- 15.Αναγνωστόπουλος, Β.Δ.(2007), «Διαθεματική προσέγγιση της μάθησης με αφορμή ένα λαϊκό παραμύθι ‘Ο Τεμπέλης και ο Δράκος’» στο Μαλαφάντης Κ.Δ. & Κούτρας Στ.(επιμ.) *Η Παιδαγωγική και Διδακτική Αξιοποίηση του Παραμυθιού*, Αθήνα: Γρηγόρης, σελ. 41-61
- 16.Αναγνωστόπουλος, Β.Δ. (2010), *Η Ελληνική Παιδική και Νεανική Λογοτεχνία στα Παιδαγωγικά Τμήματα του Πανεπιστημίου υπό το πρίσμα των σημερινών εκπαιδευτικών, διδακτικών και ερευνητικών απαιτήσεων. Γενική Θεώρηση*.
- 17.Αναγνωστόπουλος, Β.Δ. & Δελώνης, Α.(1987). *Παιδική Λογοτεχνία και Σχολείο*. Αθήνα: Πατάκης.
- 18.Αναγνωστοπούλου, Δ. (2001), «Λογοτεχνία και νηπιαγωγείο: Συγκοινωνούντα δοχεία δημιουργικότητας», στο *Η έρευνα στην προσχολική εκπαίδευση*. Τόμ. Α, επιμ. Κούρτη, Ε. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- 19.Αναγνωστοπούλου, Δ. (2006), «Λογοτεχνία και Νηπιαγωγείο: συγκοινωνούντα δοχεία δημιουργικότητας», στο Ευαγ. Κούρτη (επιμ.), *Η Έρευνα στην Προσχολική Εκπαίδευση*, τόμ. Α΄, Αθήνα: Τυπωθήτω, σελ.117-128.
- 20.Αναγνωστοπούλου Δ. (2010), «Εικόνες του Άλλου και αναπαραστάσεις της ετερότητας σε σύγχρονα εφηβικά μυθιστορήματα», στο *Δια-Κείμενα*, τευχ.12, Θεσ/κη, σελ.25-32.
- 21.*Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων για το Νηπιαγωγείο* (1996), ΥΠΕΠΘ-ΠΙ. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- 22.*Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων για το Νηπιαγωγείο* (2001), ΥΠΕΠΘ-ΠΙ. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- 23.Αντωνέλος, Σπ. (επιμ.)(2009), *Βοηθητικό Υλικό για τη διδ/λία του λογοτεχνικού βιβλίου*. ΥΠΕΠΘ, Λευκωσία.
- 24.Apple, M.W.(1986). *Ιδεολογία και Αναλυτικό Πρόγραμμα*, μτφρ. Τ. Δαρβέρης, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- 25.Apple, M.W.(2008), *Επίσημη Γνώση*, επιμ. Γρόλιος. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

26. Αποστολίδου, Β. (1999). «Λογοτεχνία και ιδεολογία: Το ζήτημα των αξιών κατά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας», Στο Αποστολίδου, Β. & Χοντολίδου, Ε. (Επιμ.) *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
27. Αποστολίδου, Β. & Τσαρμποπούλου, Α. (2001). «ΣΤ΄ τάξη: Ο τρόπος μου μέσα στην ιστορία», στο Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β. & Χοντολίδου, Ε. (Επιμ.) *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο. Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
28. Αποστολίδου, Β, Πασχαλίδης, Γρ. & Χοντολίδου, Ε. (2002), «Η λογοτεχνία ως πολιτισμική και διαπολιτισμική αγωγή», Εισήγηση στην ημερίδα *Ομοιότητες και Διαφορές: Αναζητώντας νέους δρόμους στην εκπαίδευση*. Κομοτηνή 29 και 20 Νοεμβρίου.
29. Αρβανίτης, Ν.Σ. (2004), *Λογοτεχνικές προσεγγίσεις*, στο <http://www.dakearistotelis.gr>
30. Αργυροπούλου (2009), *Πανελλαδική Έρευνα για το Μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
31. Αυγελής, Ν. (2002). *Φιλοσοφία της επιστήμης*. Θεσσαλονίκη.
32. Άχλης, Ν. (1983), *Οι γειτονικοί μας λαοί, Βούλγαροι και Τούρκοι στα σχολικά βιβλία Ιστορίας Γυμνασίου και Λυκείου*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
33. Bakhtin, M. (1980). *Προβλήματα λογοτεχνίας και αισθητικής* (μετάφραση Τζιόβας, Δ.). Αθήνα: Πλέθρον.
34. Βαλάση, Ζ. (2001), *Εισαγωγή στη μελέτη της Λογοτεχνίας και των Βιβλίων για Παιδιά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
35. Βασιλούδη, Β. (2010), «Η Ιστορία της Παιδικής Λογοτεχνίας στην Ελλάδα: μετα-θεωρητικά ζητήματα, αναθεωρήσεις και επαναγραφή», Περίληψη Εισήγησης στο Πανελλήνιο Συνέδριο με τίτλο *Από τη Τερψιχώρα στη Φρουτοπία*, 15,16 & 17 Οκτωβρίου, Φλώρινα, στο <http://www.uowm.gr>
36. Βασταρδή, Μ. (1994). «Η παιδική λογοτεχνία στα ανθολόγια του Δημοτικού σχολείου. Πραγματικότητα και δυνατότητες», Στο Κατσίκη – Γκίβαλου, Α. (Επιμ.) *Παιδική λογοτεχνία. Θεωρία και πράξη*. Τόμος Β΄ Αθήνα: Καστανιώτης, σελ. 303-310.
37. Bernstein, B. (1991). *Παιδαγωγικοί Κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*, μτφρ. Ι. Σολομών, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

38. Cassirer, Ern.(1994), *Η Παιδευτική Αξία της Τέχνης*, μτφρ. Γερασίμου Λικιαρδοπούλου. Αθήνα: Έρασμος.
39. Choppin, A. (1990). *Aspects of Design History and Social Studies- Methodologies of Textbook Analysis*. Amsterdam.
40. Cohen L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, μτφρ. Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου. Αθήνα: Έκφραση.
41. Γαβριηλίδου, Σ.(2010), «Τιτλοφόρηση και χιούμορ στην παιδική λογοτεχνία», στο *Δια-Κείμενα*, τευχ.12, Θεσ/κη, σελ.33-42
42. Γιάκος, Δ. (1977), *Ιστορία της Ελληνικής Παιδικής Λογοτεχνίας. Από τον 19<sup>ο</sup> αιώνα έως σήμερα*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείο της Εστίας.
43. Γιάκος, Δ.(1993), *Ιστορία της Παιδικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Παπαδήμα
44. Γιαννικοπούλου, Α.Α. (1995). «Κριτήρια επιτυχημένης εικονογράφησης παιδικών βιβλίων». *Διαδρομές*, 39, σελ.209-216.
45. Γιαννικοπούλου, Α.Α. (2004). *Το χιούμορ της εικόνας στο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο*, στην ιστοσελίδα <http://keimena.ece.uth.gr/>
46. Γιαννικοπούλου, Αγ. (χχ). *Τα μαθηματικά στην κοινωνία της εικόνας , Μαθηματικά σύμβολα σε πολυτροπικά μη μαθηματικά κείμενα*.
47. Γκανά, Ε., Παπαδοπούλου, Μ. Ποιμενίδου, Μ. (2000), «Εν αρχή ην ο λόγος. Ο προφορικός λόγος στα Αναλυτικά Προγράμματα για την προσχολική εκπαίδευση», στο Κακανά Δ. Μπότσογλου, Κ., Χανιωτάκης, Ν., Καβαλάρη (επιμ.) *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση : Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, σελ. 415-423.
48. Γκενάκου, Ζ. (2006), «‘Μοναχιά έργοια η γλώσσα μου’. Ένα πρόγραμμα γλωσσικής καλλιέργειας του μικρού παιδιού», στο Ευαγ. Κούρτη (επιμ.), *Η Έρευνα στην Προσχολική Εκπαίδευση*, τόμ. Α΄, Αθήνα: Τυπωθήτω, σελ.31-44.
49. Γκίβαλος, Μ.(2005). *Πολιτική Κοινωνικοποίηση και Εκπαίδευση Περιβάλλοντος*. Αθήνα: Νήσος.
50. Γκλιάου- Χριστοδούλου, Ν.(2001). «Η ποίηση στο Νηπιαγωγείο» στο *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τεύχ.5.
51. Γκλιάου- Χριστοδούλου, Ν.(2002), *Λογοτεχνία και Διαθεματική προσέγγιση στο νηπιαγωγείο: νέος τρόπος προώθησης της δημιουργικότητας των παιδιών*, στο <http://www.pi-schools.gr>



- 52.Γκλιάνου, Ν.(2002), Το νέο Διαθεματικό Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, τεύχ.27, 68-72.
- 53.Γραϊκός, Ν.(2005). «Προσέγγιση του πολυτροπικού λόγου στο δημοτικό σχολείο μέσω της διδασκαλίας της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας», στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας σήμερα: προκλήσεις και προοπτικές*, Πρακτικά 26<sup>ης</sup> ετήσιας συνάντησης Τομέα Γλωσσολογίας, Τμήματος Φιλολογίας Φιλοσοφικής Σχολής Α.Π.Θ., 14-15/5, Θεσσαλονίκη, σελ.81-98.
- 54.Cohen C. & Manion, L. (1997), *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής έρευνας*, Αθήνα: Έκφραση.
- 55.Δελώνης, Α. (1990), *Ελληνική Παιδική Λογοτεχνία 1835-1985, Από τις πρώτες ρίζες ως σήμερα*. Αθήνα: Ηράκλειτος.
- 56.Δημούλης, Δ. (1999), «Ιδεολογία. Διάγραμμα ενός αμφισβητούμενου πεδίου», στο *Θέσεις*, τεύχ. 69, Οκτώβριος- Δεκέμβριος
- 57.Δράγαση, Ε. (1997), «Αξιοποίηση των λογοτεχνικών κειμένων στο Νηπιαγωγείο», *Η επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, τεύχ.12, σελ. 11-19.
- 58.Duverger, M.(1989). *Μέθοδοι Κοινωνικών Επιστημών*, Τόμ. Β΄, μτφρ. Ν. Παπαδόδημος, Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- 59.Eagleton, T. (1989), *Εισαγωγή στη Θεωρία της Λογοτεχνίας*, μτφρ. Μ. Μαυρωτάς, Αθήνα: Οδυσσέας.
- 60.Eliot, T.S. (1983). *Δοκίμια για την ποίηση και την κριτική* (μετάφραση Μπεκατώρος, Σ.). Αθήνα: Ηριδανός.
- 61.Εσκαρπί, Ν.(1995), *Η παιδική και νεανική λογοτεχνία στην Ευρώπη*. Αθήνα: Κατανιώτη.
- 62.Ευθυμάκη, Μ. (2009). «Διδακτικές προσεγγίσεις στο ιστορικό μυθιστόρημα», στο *Επιστημονικό Βήμα*, τευχ.10, σελ. 83-98.
- 63.Ζαγκότας, Β.(2011). *Η Παιδική Λογοτεχνία στην Ελλάδα*, στο <http://zagkotas.blogspot.com>.
- 64.Ζερβού, Α. (1999). «Η λογοτεχνία στο σχολείο ή οι απορίες μιας ενήλικης που διαβάζει λογοτεχνία». Στο Αποστολίδου, Β. & Χοντολίδου, Ε. (Επιμ.) *Λογοτεχνία και εκπαίδευση* (σελ.15-34). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- 65.Ζερβού, Α. (2006), «Η λογοτεχνία στο σχολείο ή απορίες μιας ενήλικης που διαβάζει λογοτεχνία», στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Αθήνα: Τυπωθήτω, σελ. 15-41.

66. Ζήκου Ε. & Καψάλης Γ. (2003). *Συγκριτική Προσέγγιση παραδοσιακών και νεωτερικών στοιχείων σε κείμενα της ελληνικής Παιδικής Λογοτεχνίας*, στο <http://srv-ipeir.pde.sch.gr>.
67. Θεοδωρίδου, Ε. (2009), *Τα νέα σχολικά εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας στο Γυμνάσιο. Απόψεις Φιλολόγων Εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη
68. Κακριδή- Ferrari, Μ. (2001), «Πλούσιες και φτωχές γλώσσες», στο Γιάννης, Η. Χάρης(επιμ.) *Δέκα μύθοι για την ελληνική γλώσσα*. Αθήνα: Πατάκης, σελ. 1103-140.
69. Καλλέργης, Η. (1993). «Το πρόβλημα της ιδεολογίας στα παιδικά λογοτεχνήματα». Στο Κατσίκη – Γκίβαλου, Α. (Επιμ.) *Παιδική λογοτεχνία. Θεωρία και πράξη*. Τόμος Α (σελ.41-55) Αθήνα: Καστανιώτης, σελ.41-55.
70. Καλλέργης, Η. (1995). *Προσεγγίσεις στην παιδική λογοτεχνία*. Αθήνα: Καστανιώτης.
71. Καλογήρου, Τζ. (1999). *Τέρψεις και ημέρες ανάγνωσης*. Αθήνα: ΙΜΠ.
72. Κάλφας, Β. (1997). *Επιστημονική πρόοδος και ορθολογισμός*. Αθήνα: Νήσος.
73. Κανατσούλη, Μ. (1993). *Ο μεγάλος περίπατος του γέλιου*. Αθήνα: Έκφραση.
74. Κανατσούλη, Μ. (1997). *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
75. Κανατσούλη, Μ. (2001). *Εισαγωγή στη Θεωρία και Κριτική της Παιδικής Λογοτεχνίας σχολικής και προσχολικής ηλικίας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
76. Κανατσούλη, Μ. (2002). *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της Παιδικής Λογοτεχνίας σχολικής και προσχολικής αγωγής*. Θεσσαλονίκη: University Press Studio.
77. Κανατσούλη, Μ. (2000). *Ιδεολογικές διαστάσεις της παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
78. Κανατσούλη, Μ. (2010), «Το εικονογραφημένο βιβλίο για παιδιά σήμερα και οι δέκα νέες εντολές», στο *Δια-Κείμενα*, τευχ.12, Θεσ/κη, σελ.43-50.
79. Καρακίτσιος, Α. (20025). *Σύγχρονη Παιδική Ποίηση*. Αθήνα: Σύγχρονοι Ορίζοντες.
80. Καρακίτσιος, Α. (2009), *Ποίηση στην Προσχολική Εκπαίδευση*, στο <http://www.users.auth.gr>

- 81.Καρπόζηλου, Μ.(1994). *Το παιδί στη χώρα των βιβλίων*. Αθήνα: Καστανιώτης
- 82.Καρπόζηλου, Μ. (1997). *Το παιδί στη χώρα των βιβλίων*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- 83.Κανταρτζή, Ε. (1994). Ιστορία των ελληνικών αναγνωστικών βιβλίων, στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχ.75-76.
- 84.Κατσίκη-Γκίβαλου, Ά.(1990). «Από τη λογοτεχνία για μεγάλους στην παιδική λογοτεχνία», στο *Διαβάζω*, τεύχ.242, σελ. 162-166.
- 85.Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (1993). *Παιδική Λογοτεχνία: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- 86.Κατσίκη- Γκίβαλου, Ά. (1994). «Σύγκλιση Λογοτεχνίας και Παιδικής Λογοτεχνίας», στο *Διαβάζω*, τεύχ.346, σελ.64-66.
- 87.Κατσίκη – Γκίβαλου, Α. (1995). *Παιδική λογοτεχνία: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- 88.Κατσίκη-Γκίβαλου, Ά.(1997). *Το θαυμαστό ταξίδι*, Αθήνα: Πατάκη.
- 89.Κατσίκη- Γκίβαλου, Ά. (1999). «Λογοτεχνία για Παιδιά: Από τον ηθικό λόγο και τη διδαχή στην τέρψη και την απόλαυση της ανάγνωσης (19<sup>ος</sup>-20<sup>ος</sup> αι.)», στο *Περίπλους*, τεύχ.49, σελ. 37-47.
- 90.Κατσίκη- Γκίβαλου, Ά. (2005). *Το θαυμαστό ταξίδι. Μελέτες για την παιδική λογοτεχνία*. Αθήνα: Πατάκη.
- 91.Κατσίκη- Γκίβαλου, Ά. (2006α). «Η Λογοτεχνία για Παιδιά στα Προγράμματα Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων», στο *Διαδρομές*, τεύχ. 84.
- 92.Κατσίκη- Γκίβαλου, Ά. (2006β). «Ιστορία και μυθοπλασία στη λογοτεχνία για παιδιά και νέους», στο *Διαβάζω*, τεύχ. 462, σελ. 77-79.
- 93.Κατσίκη-Γκίβαλου, Ά.( 2007). *Φιλολογικές Διαδρομές Γ', Δημιουργοί και Αναγνώσεις*, Αθήνα: Πατάκη.
- 94.Κατσίκη – Γκίβαλου Α. (2008α). «Λογοτεχνική ανάγνωση και σχολείο». Πρακτικά ημερίδας με τίτλο *Λογοτεχνικό βιβλίο και σχολείο* (επιμέλεια Πολίτης, Δ.) Αθήνα: Παπαδόπουλος, σελ.13-22.
- 95.Κατσίκη- Γκίβαλου, Α. (2008β). «Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Ωρα μηδέν», στο *Διαβάζω*, τεύχ. 488, σελ. 66-69.
- 96.Κατσίκη- Γκίβαλου, Ά. (2010). «Ιστορία της Νέας Ελληνικής Λογοτεχνίας για Παιδιά και Νέους: Προϋποθέσεις και απαιτήσεις για τη συγγραφή

τους», Περίληψη Εισήγησης στο Πανελλήνιο Συνέδριο *Από την Τερψιχώρα, στη Φρουτοπία*, 15,16 &17 Οκτωβρίου, Φλώρινα, στο <http://www.uowm.gr>.

- 97.Καψάλης, Α. Γ. & Χαραλάμπους, Δ. (1995). *Σχολικά Εγχειρίδια . Θεσμική Εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Έκφραση.
- 98.Κελπανίδης, Μ. (1999). *Μεθοδολογία της παιδαγωγικής έρευνας με στοιχεία στατιστικής*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- 99.Κελπανίδης, Μ. (2002). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- 100.Κιούσης, Γ. (1994). «Η συγγραφή και η αξιολόγηση των διδακτικών βιβλίων», στο *Νέα Παιδεία*, τευχ.69, σελ. 92-102.
- 101.Κονδύλη, Μ. (2006). «Ερευνητικές προϋποθέσεις και εφαρμογές για τη διδασκαλία της γλώσσας στο νηπιαγωγείο», στο Ευαγ. Κούρτη (επιμ.), *Η Έρευνα στην Προσχολική Εκπαίδευση*, τόμ. Α΄, Αθήνα: Τυπωθήτω, σελ. 45-53.
- 102.Κοντολέων, Μ. (1987). *Απόψεις για την παιδική λογοτεχνία*. Αθήνα: Πατάκης.
- 103.Κουλούρη, Χ. (1999). «Ιστορική γνώση και ηθικός φρονηματισμός στα αναγνωστικά βιβλία του 19<sup>ου</sup> αιώνα», στο *Επτά Ημέρες*, εφ. Καθημερινή, 7 Φεβρουαρίου.
- 104.Κουτσογιάννης, Δ.(2005). «Η πολυτροπική θεωρία της επικοινωνίας ως εργαλείο για την αξιολόγηση εκπαιδευτικού λογισμικού», στο Ουρ. Σέμογλου (επιμ.)*Πρακτικά Συνεδρίου με θέμα Εικόνα και Παιδί*. Θεσσαλονίκη, σελ. 621-632.
- 105.Κουτσοβάνου, Ε.(2005). «Ερωτήματα για την πρώτη γραφή και ανάγνωση». *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, τεύχ.47, σελ.24-27.
- 106.Κυπριώτης, Δ. (2006). *Πολυτροπικότητα και γραπτά- εικονιστικά κείμενα*.
- 107.Κυριαζή, Ν. (1999). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικές Επιστημονικές Εκδόσεις.
- 108.Κωνσταντινίδου, Ε. (2000). *Η κατασκευή της εθνικής ταυτότητας στα ελληνικά σχολικά βιβλία ιστορίας: μια κριτική κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση*. Διδακτορική διατριβή, Θεσσαλονίκη.
- 109.Λέκκας, Π.(1992). *Η εθνικιστική ιδεολογία, πέντε υποθέσεις εργασίας στην ιστορική κοινωνιολογία*. ΕΜΝΕ: μΝήμων.

110. Λουπάκη, Ε.(χ.χ.). *Μεταφράζοντας την ένταση: μεταφραστικές στρατηγικές για την απόδοση του ιδεολογικά και πολιτικά φορτισμένου λόγου στο* <http://www.fri.auth.gr>.
111. Μαγαλιού, Α. (2000). *Γλωσσικές προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών, θεωρητική και εμπειρική έρευνα*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
112. Μαστροδημήτρης, Π.Δ. (1990). *Εισαγωγή στη νεοελληνική φιλολογία*. Αθήνα: Δόμος.
113. Μασσαγγούρας, Η (2002). «Διεπιστημονικότητα, Διαθεματικότητα και Εναιοποίηση στα Νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης», στο *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τεύχ.7, Αθήνα, σελ. 24-31.
114. Μαυρογιώργος, Γ.(1983). «Σχολικό Πρόγραμμα και Παραπρόγραμμα», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχ.13, σελ.74-81.
115. Μηλιός, Γ. (1993), *Εκπαίδευση και Εξουσία*, Αθήνα: Κριτική.
116. Μηλιώνης, Χ. (1989). «Τα κείμενα νεοελληνικής λογοτεχνίας της Δ.Ε. Το ιστορικό τους και η κριτική τους», *Το Δέντρο*, 48-49, 49-52.
117. Μιχαηλίδου, Μ. (2009). «Το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο – τρόποι αξιοποίησής του». Εκπαιδευτικό Συνέδριο Παιδικής Λογοτεχνίας, Λεμεσός 19 Μαΐου 2009, στην ιστοσελίδα [www.schools.ac.cy](http://www.schools.ac.cy).
118. Μιχαλοπούλου, Κ. (2006α). «Ανάγνωση Ιστοριών και μεθοδολογικές προσεγγίσεις στο Νηπιαγωγείο», στο Ευαγ. Κούρτη (επιμ.), *Η Έρευνα στην Προσχολική Εκπαίδευση*, τόμ. Α', Αθήνα: Τυπωθήτω, σελ.55-63.
119. Μιχαλοπούλου, Κ. (2006β). «Ο ρόλος των ηρώων της παιδικής λογοτεχνίας στη διδασκαλία του αφηγήματος στο Νηπιαγωγείο», στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (επιμ.). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Αθήνα: Τυπωθήτω, σελ.191-199.
120. Μοσχονάς, Σπ. (2005). *Ιδεολογία και Γλώσσα*. Αθήνα: Πατάκη.
121. Μπαχτίν, Μ. (2000). *Ζητήματα της Ποιητικής του Ντοστογιέφσκι*, μτφρ. Αλ. Ιωαννίδου. Αθήνα: Πόλις.
122. Μπονίδης, Κ.Θ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
123. Μπονίδης, Κ.Θ.(2005). «Διαδικασία και κριτήρια αξιολόγησης των σχολικών βιβλίων», Εισήγηση στο Συνέδριο με θέμα *Διδακτικό Βιβλίο και*

- Εκπαιδευτικό Υλικό στο Σχολείο: Προβληματισμοί, δυνατότητες, προοπτικές.*, Θεσσαλονίκη, 17-19 Φεβρουαρίου.
- 124.Νάσαινας, Σπ. (2001), *Η Παιδική Λογοτεχνία στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία*, Άργος: Ελλέβορος.
- 125.Νούτσος, Χ.(1988). *Προγράμματα μέσης εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος*, Αθήνα: Θεμέλιο.
- 126.Νούτσος, Χ.(2000). *Οδηγός ερευνητικής Μεθοδολογίας*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- 127.Ξωχέλης, Π., Καψάλης, Α., Ανδρέου, Α., Ισχυρλιάδου, Α., Λουκίδου, Δ. Μπονίδης, Κ. & Χατζησαββίδης, Σ. (1999). «Η εικόνα του «άλλου» στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας των βαλκανικών χωρών», *Παιδεία*, τεύχ.92, σελ. 15-47.
- 128.ΟΕΠΕΚ. (2008). *Κριτήρια Αξιολόγησης και αξιοποίησης του Εκπαιδευτικού Υλικού*, Euricon Ε.Π.Ε.
- 129.Οικονομίδης, Β.Δ. (2004). «Η χριστιανική θρησκεία στο ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων για το νηπιαγωγείο». Πανεπιστήμιο Κρήτης. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης. *Ηθική και θρησκευτική ανάπτυξη και αγωγή του παιδιού. Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου, 14-15 Νοεμβρίου 2003* (σελ.414-437).
- 130.Οικονομίδου, Σ. (2000). *Χίλιες και μία ανατροπές. Η νεότερικότητα στη λογοτεχνία για μικρές ηλικίες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- 131.Οικονομίδης, Β.Δ. (2004). «Θεματικές κατηγορίες στο ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων για το νηπιαγωγείο», *Παιδαγωγικός Λόγος*, 3, 189-206.
- 132.Οικονομίδου Σ. (2010). «Ο ενεργός αναγνώστης μπροστά στα κείμενα και τις εικόνες», στο *Δια-Κείμενα*, τευχ.12, Θεσ/κη, σελ.59-75.
- 133.Οικονομίδου, Σ.(2000). *Χίλιες και μία ανατροπές: Η Νεότερικότητα στη Λογοτεχνία για μικρές ηλικίες*. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- 134.Οικονομίδης, Β.Δ. (2003). *Το Δεκτικό Λεξιλόγιο Παιδιών Ηλικίας 5,5-6,5 ετών*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- 135.Οικονομίδης, Β.Δ. (2004α). Θεματικές Κατηγορίες στο «Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων για το Νηπιαγωγείο», στο *Παιδαγωγικός Λόγος*, τεύχ.3, σελ. 189-206.

- 136.Οικονομίδης, Β.Δ.(2004β). «Η Χριστιανική Θρησκεία στο Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων για το Νηπιαγωγείο», στο Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Ηθική και Θρησκευτική Ανάπτυξη και Αγωγή του Παιδιού, *Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου*, 14-15 Νοεμβρίου 2003, Ρέθυμνο, σελ. 414-437.
- 137.Ong, W.(1997). *Προφορικότητα και εγγραμματοσύνη. Η εκτεχνολόγηση του λόγου*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Σημειώσεις.
- 138.Ο' Sullivan, E.(2010). *Συγκριτική Παιδική Λογοτεχνία*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- 139.Παγανός, Γ. (1989). Λογοτεχνία και σχολείο, *Το Δέντρο*, 48-49, 94-97.
- 140.Παγκουρέλια, Ε.Δ. (2006). *Ιδεολογικά μηνύματα στο λόγο και την εικόνα: η περίπτωση των νέων βιβλίων για το γλωσσικό μάθημα της Γ Δημοτικού*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Βόλος.
- 141.Παμουκτσόγλου, Αν. (2004). « 'Εμείς και οι άλλοι', Διαθεματικότητα και Λογοτεχνία για το σχολείο στον 21ο αιώνα», στο *Επιστημονικό Βήμα*, τεύχ.3, Απρίλιος, σελ. 30-40.
- 142.Παπαγεωργίου, Αικ. (2006). *Η λογοτεχνία στη ζωή των παιδιών*, στην ιστοσελίδα [www.lexima.gr](http://www.lexima.gr).
- 143.Παπαγεωργίου, Αικ. (2010). «Αφηγηματικές τεχνικές στο έργο του Γεροστάθη του Λέοντα Μελά, Επιρροές και Απορροές», στο Περίληψη Εισήγησης στο Πανελλήνιο Συνέδριο *Από την Τερψιχώρα, στη Φρουτοπία*, 15,16 &17 Οκτωβρίου, Φλώρινα, στο <http://www.uowm.gr>.
- 144.Παπαδάτος, Γ. (2000). *Ένας οικολογικός τρόπος 'ανάγνωσης' των βιβλίων στο νηπιαγωγείο, Θεωρία και Πράξη*.
- 145.Παπανικολάου, Ρ & Τσιλιμένη, Τ.(1998). *Η Παιδική Λογοτεχνία στο Νηπιαγωγείο, Θεωρία και Πράξη*, Αθήνα: Καστανιώτης.
- 146.Παπαντωνάκης, Γ. (2011). *Λογοτεχνία και Παιδική Λογοτεχνία, Πανεπιστημιακές σημειώσεις μαθήματος*, στο <http://www.pre.aegean/personel/papantonakis>.
- 147.Παπαχρήστου Ειρ. (2006). *Η Παιδική Λογοτεχνία ως μέσο ανάπτυξης και καλλιέργειας της γραφής και ανάγνωσης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας*, στο <http://ipeir.pde.sch.gr> .

148. Παπάς, Α. (1990). *Διδακτική μεθοδολογία και προσχολική πρακτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
149. Παρθενίου, Γ. & Καρακίτσιος, Α. (1996). «Καταγραφή της θέσης της παιδικής ποίησης στο νηπιαγωγείο», 1989-1992. *Διαδρομές*, τευχ.44, σελ.267-272.
150. Πάτσιου, Β. (1987). *Η Διάπλασις των Παίδων (1879-1922). Το πρότυπο και η συγκρότησή του*, Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.
151. Παυλίδης, Π. (2004). «Το γίνεσθαι της ιδεολογίας και η εκπαιδευτική θεσμικότητα», *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, τόμ. ΙΑ, τεύχ.41, σελ. 65-88.
152. Πέτροβιτς- Ανδρουτσοπούλου, Λ. (1990). *Η παιδική λογοτεχνία στην εποχή μας*. Αθήνα: Καστανιώτη.
153. Πολίτης, Δ. (2010). «Η Λογοτεχνία για Παιδιά και Νέους στην Προοπτική της Θεωρίας: Οι Αξιώσεις της Λογοτεχνικής Γραφής και οι Δυνατότητες Θεώρησής τους», στο *Δια-Κείμενα*, τευχ.12, Θεσ/κη, σελ.11-23.
154. Πολίτης, Π. (2001). *Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης: το επικοινωνιακό πλαίσιο και η γλώσσα τους* στο <http://www.greek.language.gr>.
155. Ποσλανιέκ, Κ. (1992). *Να δώσουμε στα παιδιά την όρεξη για διάβασμα*. Αθήνα: Καστανιώτη.
156. Πυλαρινός, Θ. (2005). «Βαθμίδες ανθολόγησης των λογοτεχνικών κειμένων: Από την πρωτογενή ανθολόγηση των συγγραφέων των σχολικών βιβλίων στην «ευέλικτη» ανθολόγηση του διδάσκοντος και σε μια μελλοντική «συνανθολογία» ή ανθολογία των μαθητών», στο Μπαλάσκας, Κ. & Αγγελάκος, Κ. (2005) *Γλώσσα και λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σελ.99-109.
157. Ροντάρι, Τζ. (2001). *Η γραμματική της φαντασίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
158. Σακελαρίδη, Ε. (2006). «Ο Μυστικός Κήπος. Λογοτεχνική Κριτική και Θεωρία», στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω, σελ.43-51
159. Σαρλή, Μ. (1997). «Τι 'διαβάζουν' τα νήπια; Έρευνα», στο *Διαδρομές*, τεύχ.46, σελ. 129-133.



- 160.Σακελλαρίου, Χ. (1984). *Ιστορία της Παιδικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Φιλιππότη.
- 161.Σαχίνης, Απ. (1980). *Το νεοελληνικό μυθιστόρημα*. Αθήνα.
- 162.Σβορώνου (2010). *Το περιβάλλον στην Παιδική Ελληνική Λογοτεχνία* στο <http://www.svoronou.gr>.
- 163.Σηφάκη, Ευγ. (2009). «Φύλο και Ιδεολογία», στο *Φύλο-Παιδεία*, <http://thefylis.uoa.gr>
- 164.Σπανάκου, Ζ. (1999). «Η νεότερη και σύγχρονη ιστορία στα κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γυμνασίου – Λυκείου (1940 – 1974: από τον πόλεμο του 40 στην τραγωδία της Κύπρου)». Στο Αποστολίδου, Β. & Χοντολίδου Ε. (Επιμ.) *Λογοτεχνία και εκπαίδευση* (σελ.295-315). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- 165.Σπινκ, Τζ. (1990). *Τα παιδιά ως αναγνώστες*, μτφρ. Ντελόπουλος, Αθήνα: Καστανιώτης.
- 166.Τάφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και Γραφή στην προσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- 167.Τάφα, Ε. & Φραγκιά, Μ. (2006). «Σχεδιασμός και εφαρμογή προγράμματος για την ανάδυση των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής στα παιδιά του Νηπιαγωγείου», στο Ευαγ. Κούρτη (επιμ.), *Η Έρευνα στην Προσχολική Εκπαίδευση*. τόμ. Α', Αθήνα: Τυπωθήτω, σελ.93-105.
- 168.Τζαφεροπούλου, Μ.(1991). «Το χιούμορ στην ελληνική παιδική λογοτεχνία (πεζογραφία 1980-1990)», *Διαδρομές*, τεύχ.23, σελ. 167-173.
- 169.Τίγκα, Τ. (1988). «Η συμβολή της ποίησης στην αισθητική αγωγή του παιδιού», στο *Διαδρομές*, τεύχ.11, σελ. 195.
- 170.Τόγιας , Ι.(1988). *Το Μάθημα των Νέων Ελληνικών στη Μέση Εκπαίδευση, ιστορική θεώρηση*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- 171.Τόμας Γ & Σιλκ Α. (1997). *Ψυχοπαιδαγωγική του Σχεδίου*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- 172.Τριανταφυλλίδης On-Line (χχ). *Λήμα:025 [ylosa]*, στο <http://www.komvos.edu.gr>.
- 173.Τσαούσης, Δ.(1991). *Η κοινωνία μας: Οργάνωση, Λειτουργία, Δυναμική*. Αθήνα: Guntemberg.

- 174.Τσιλιμένη, Τ. (1990). «Η Ποίηση στο Νηπιαγωγείο (Ένα Πείραμα)», στο *Διαδρομές*, τεύχ.46, σελ. 187-189.
- 175.Τσιλιμένη, Τ. (1994). «Τρόποι προσέγγισης της ποίησης στο Νηπιαγωγείο», στο *Διαδρομές*, τεύχ.34, σελ.145-152.
- 176.Τσιλιμένη, Τ. (2003). *Οι μικρές ιστορίες στην εικοσαετία 1970-1990. Γραμματολογική, γλωσσική, παιδαγωγική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- 177.Τσιλιμένη, Τ.(2005). «Αξιολόγηση του Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων για το Νηπιαγωγείο. Η αξιοποίησή του από τις νηπιαγωγούς», στο Κακανά Δ., Μπόσογλου Κ. & Χανιωτάκης (επιμ.) *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση, Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση*. ΟΜΕΡ, σελ. 525-536.
- 178.Τσιλιμένη, Τ. (2006). «Οι Μικρές Ιστορίες και η γλωσσική καλλιέργεια των παιδιών προσχολικής ηλικίας», στο Ευαγ. Κούρτη (επιμ.), *Η Έρευνα στην Προσχολική Εκπαίδευση*, τόμ. Α΄. Αθήνα: Τυπωθήτω, σελ.107-114.
- 179.Τσιλιμένη, Τ. (2007). *Εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο. Όψεις και απόψεις*. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας
- 180.Τσιλιμένη, Τ. (2009). *Η αφήγηση στη σύγχρονη εποχή*, στο <http://www.pofa.uth.gr>.
- 181.Τσιλιμένη, Τ. (2010α). «Φλερτάροντας με την Παιδική Λογοτεχνία΄. Όταν οι συγγραφείς για ενήλικες γράφουν και για παιδιά», στο *Δια-Κείμενα*, τεύχ.12, σελ. 121-129.
- 182.Τσιλιμένη, Τ.(2010β). «Η κριτική των παιδικών βιβλίων στον περιοδικό τύπο, πρώτη προσέγγιση» Περίληψη Εισήγησης στο Συνέδριο με θέμα *Προσδιορίζοντας την Ελληνική Παιδική και Νεανική Λογοτεχνία: Ζητήματα ιστορίας και κριτικής-Από την Τερψιχώρα στη Φρουτοπία* , 15-16 &17 Οκτωβρίου, Φλώρινα, στο <http://www.uowm.gr>.
- 183.Τσιλιμένη Τ. & Γραίκος Ν. (2007). «Νέοι τρόποι προσέγγισης των λογοτεχνικών κειμένων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Η περίπτωση του Ανθολογίου Α΄ και Β΄ Δημοτικού» στο Κατσίκη- Γκίβαλου Ά.(επιμ.) *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*, Ιωάννινα, 7-20 Μαΐου.
- 184.Τσιλιμένη, Τ. & Πανάου, Π. (2010). *Η Κριτική των παιδικών βιβλίων στο περιοδικό τύπο: πρώτη προσέγγιση, Περίληψη Εισήγησης στο Πανελλήνιο*

- Συνέδριο Από την Τερψιχώρα, στη Φρουτοπία, 15,16 &17 Οκτωβρίου, Φλώρινα, στο <http://www.uowm.gr>
- 185.ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, (1991). *Βιβλίο Δραστηριοτήτων για το Νηπιαγωγείο, Βιβλίο Νηπιαγωγού*, β' έκδοση. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- 186.ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. (1995). *Ακούω, βλέπω και μιλώ, σκέπτομαι και συζητώ, Δεξιότητες ΙΙ, Βιβλίο της Νηπιαγωγού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- 187.ΥΠΕΠΘ-ΠΙ (1999). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α' Γυμνασίου*, Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- 188.ΥΠΕΠΘ-ΠΙ (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών. Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, Τόμ. Α'.* Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- 189.ΦΕΚ 1376-B/18-10-2001. *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Νηπιαγωγείου».*
- 190.Φραγκουδάκη, Ά. (1978). *Τα Αναγνωστικά Βιβλία του Δημοτικού Σχολείου, Ιδεολογικός Πειθαναγκασμός και Παιδαγωγική Βία*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- 191.Φραγκουδάκη, Ά.(1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης- Θεωρίες για την Κοινωνική Ανισότητα στο Σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- 192.Φραγκουδάκη, Ά. (1987). *Γλώσσα και Ιδεολογία: Κοινωνιολογική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- 193.Φραγκουδάκη, Α. & Δραγώνα, Θ. (επιμ.) (1997). *Τι είναι η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- 194.Χαραλαμπόπουλος, Α. (1998). «Διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας», στο *Γλώσσα*, τεύχ.16.
- 195.Χατζησάββας, Γ. (1996). *Εισαγωγή στην επικοινωνιολογία. Ιστορία, θεωρίες, μέθοδοι*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- 196.Χατζησαββίδης, Σ & Γαζάνη, Ε. (χχ). *Πολυτροπικός και μονοτροπικός/ εικονικός λόγος : από την πρόσληψη στην κατασκευή του παιδικού υποκειμένου*, στο [2dim-kalam.thes.sch.gr](http://2dim-kalam.thes.sch.gr)
- 197.Χαραλαμπόπουλος, Α. (1988). «Διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας», στο *Γλώσσα*, τεύχ.16, Αθήνα.
- 198.Χατζησαββίδης, Σ. (2003<sup>α</sup>). «Πολυγραμματισμοί και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας», στο *Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας του ΑΠΘ, Η*

- Γλώσσα και διδασκαλία της*, Αφιερωματικός Τόμος- Φλώρινα: Βιβλιολογεΐον.
199. Χατζησαββίδης, Σ. (2003β). «Γλωσσικός γραμματισμός (ελληνική και αγγλική γλώσσα)», στο Βεκλής, Λ. & Χοντολίδου, Ε.(επιμ.), *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: ΓΓΕΕ-ΙΔΕΚΕ.
200. Χατζησαββίδης, Σ.(χ.χ. ). *Κοινωνία και Γλώσσα: Μια πολύ στενή σχέση*, στο <http://www.pi.ac.cy>
201. Χατζησαββίδης, Σ. (2005). «Γλωσσικός γραμματισμός και διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας σε ενηλίκους. Μελέτες για την ελληνική γλώσσα». Πρακτικά της 26<sup>ης</sup> Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.
202. Hollidale, P.(2000). «Ιδεολογία και το παιδικό βιβλίο», μτφρ. Θ.Τζόκα, επιμ. Κανατσούλη Μ. στο Virtual School, The Sciences of Education On-line, τόμ.2, τεύχ.1, <http://www.auth.gr/virtualschool>
203. Χοντολίδου, Ε. (1999α). «Λογοτεχνία και γλώσσα. Λογοτεχνικά κείμενα στο εγχειρίδιο «Η γλώσσα μου», εφημερίδα *Η Καθημερινή – Επτά ημέρες*, 7 Φεβρουαρίου 1999, σελ.28.
204. Χοντολίδου, Ε. (1999β). «Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας», στο *Γλωσσικός Υπολογιστής*, τεύχ.1, σελ. 115-118
205. Χορτιάτη, Θ. (1994). «Παιχνίδια λεκτικής φαντασίας και λεκτικό χιούμορ», *Διαβάζω*, 336, 74-77.
206. Χορτιάτη, Θ.(1998). «Λεκτική φαντασία- Η προσέγγιση της ποίησης στο σχολείο», στο *Διαδρομές*, τεύχ.51, σελ. 176-179.
207. Vygotsky, L.(1997). *Νους και Κοινωνία*, μτφρ .Α, Μπίμου- Στ. Βοσνιάδου. Αθήνα: Gutenberg.

## ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Bereleson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. New York: Hafner Press.
2. Bryant, C.S. (1973). *How to tell stories to children*. Detroit: Gale Research Company.
3. Fairclough, N. (1992). *Critical Language Awareness*, London: Longman.
4. Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of the language*. London & New York: Longman.
5. Freire, P. (1985). *The Politics of Education: Culture, power and liberation*, S. Handley.
6. Gardner, H. (1973). *The arts and human development*. New York, London, Sydney, Toronto: John Wiley and sons.
7. Hefferman, H. (1960). *The kindergarten* (μετάφραση Γραμμένος, Ε.). Αθήνα.
8. Holsti, O.R. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. Reading/ Mass.: Addison – Wesley Publishing Company.
9. Kohlbacher, F. (2006). *The use of qualitative content analysis in case study research*, volume 7, No. 1, Art. 21.
10. Krippendorff, K. (1980). *Content analysis – An introduction to its methodology*. Newbury Park: Sage Publications.
11. Mayring, P. (2000). *Qualitative content analysis*. Volume 1, No.2., στο [www.qualitative-research.net/fqs/beirat/mayring-e.html](http://www.qualitative-research.net/fqs/beirat/mayring-e.html).
12. Nesbitt, E. (1940). *Hold to that which is good*, *Horn Book*, Ιανουάριος – Φεβρουάριος 1940.
13. Silberman, A. (1974). Systematische inhaltsanalyse, στο König, R., *Hanbuch der empirischen Sozialforschung: Komplexe Forschungsansätze*. Stuttgart: Ferdinand Enke, pp.253-339.
14. Stephens, J. (1992). *Language and Ideology in Children's Literature, An Introduction*, Manhattan: Lamham.
15. Taylor, E. (2010). *Using Folktales*, Cambridge.
16. Vidich, A. & Lyman, Y. (2000). Qualitative methods: their history in sociology and anthropology, στο Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications, pp.37-84.
17. Wikipedia (2010), Numeracy, στο <http://www.proz.com>.

18. Wilbraham, L. (1995). *Thematic content analysis: panacea for the ills of “intentioned opacity” of discourse analysis? Presented at the 1<sup>st</sup> Annual Qualitative Methods Conference: A spanner in the works of the factory of truth*, 20 October 1995, University of the Witwatersrand, South Africa, στο [www.criticalmethods.org](http://www.criticalmethods.org).

# **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

1. Με ποια συχνότητα χρησιμοποιείτε το Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων για το Νηπιαγωγείο, στο νηπιαγωγείο ;

α) Κάθε μέρα      β) Σπάνια      γ) Ποτέ

2. Το συνδυάζετε με κάποιο γνωστικό αντικείμενο όταν το χρησιμοποιείτε;

α) Ναι      β) Όχι      γ) Μερικές φορές

3. Πως γίνεται η ανάγνωσή του;

α) Δείχνοντάς το      β) Απλά διαβάζοντάς το

4. Που το έχετε τοποθετήσει;

α) Στη βιβλιοθήκη των παιδιών      β) Στη βιβλιοθήκη της νηπιαγωγού

5. Μετά την ανάγνωση κάποιου κειμένου το αξιοποιείτε διαθεματικά σε κάποιες δραστηριότητες;

α) Ναι      β) Όχι      γ) Μερικές φορές