

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας

(ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

4 - 6 Σεπτεμβρίου 2009 • Νυμφαίο Φλώρινας

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

Η Διδασκαλία
της Ελληνικής Γλώσσας
(ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

ΝΥΜΦΑΙΟ ΦΛΩΡΙΝΑΣ
4, 5 και 6 Σεπτεμβρίου 2009

ΕΠΙΤΡΟΠΕΣ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Πρόεδρος:

Τομπαΐδης Δημήτριος
Ομότιμος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Μέλη:

Δαμανάκης Μιχάλης, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Ιορδανίδου Άννα, αν. καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Πάτρας
Καλλογήρου Τζίνα, αν. καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αθήνας
Καμαρούδης Σταύρος, επίκ. καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Καψάλης Γεώργιος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Κουτσογιάννης Δημήτρης, επίκ. καθηγητής Φιλοσοφικής,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Ματσαγγούρας Ηλίας, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αθήνας
Μήτσος Ναπολέων, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Μπερελής Πέτρος, σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
Νάκας Αθανάσιος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αθήνας
Ντίνας Κώστας, αν. καθηγητής ΠΤΝ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Παπαδογιαννάκης Νικόλαος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Σουλιώτης Μίμης, καθηγητής ΠΤΝ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Τσιάκαλος Γιώργος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, επίκ. καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Frederick Κύπρου
Χατζησαββίδης Σωφρόνης, καθηγητής ΤΕΑΠΗ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Πρόεδρος

Κώστας Δ. Ντίνας

Γραμματέας

Άννα Βακάλη

Ταμίας

Άννα Χατζηπαναγιωτίδη

Μέλη

Αναστασία Στάμου
Τριαντάφυλλος Κωτόπουλος

Γραμματεία

Έφη Γώτη
Ευδοξία Τραϊανού
Δημήτρης Χασανίδης
Ελένη Παπαϊωάννου
Στεφανία Τσακίροπούλου

Πλήρης βιβλιογραφική αναφορά άρθρου:

Ντίνας, Κ., Χατζηπαναγιωτίδη, Α., Βακάλη, Α., Κωτόπουλος, Τ. & Στάμου, Α. (επιμ.) 2010. Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή "Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)", βλ. <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika> ημερομηνία πρόσβασης ηη/μμ/εε

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

Η συμβολή των λεκτικών επινοήσεων στη γλωσσική καλλιέργεια των νηπίων

Βασιλική Αλεξίου

Νηπιαγωγός – Μεταπτυχιακό δίπλωμα Παιδαγωγικής Π.Δ.Μ.

Abstract

The language of infants includes verbal inventions in which has not been given the attention that suits. It is a linguistic creativity that is not accidental but conform with the grammatical rules. The shaping of verbal inventions follows concrete linguistic processes what is same with those that take shape the words in our language. These verbal inventions are not despite rearrangements of grammatical system, that reveal from the one the special optics of system of maternal language that has the children in various evolutionary phases. Also they show how conceive the children the structure of human language. For this reason the children's language has a uncontradictable value. Consequently it should not we consider that the children do not use the right language, because they proceed in verbal inventions. Just, the infant is a small "linguist", that uses creatively his linguistic experiences and possibilities.

The kindergarten helps the infants to extend their linguistic horizon, enriching their vocabulary and already acquired linguistic structures. Their linguistic knowledge above in which will be built new, is not incurious. The children know they handle the language rightly and they appear to comprehend linguistic structures specifically when they try with success him they adapt in new words. The contribution of therefore their linguistic inventions is very important for this and it should they are developed in the instructive practice.

1. Εισαγωγή

Η γλώσσα των νηπίων περιλαμβάνει ευφάνταστες λεκτικές επινοήσεις στις οποίες δεν έχει δοθεί η προσοχή που αρμόζει. Πρόκειται για μια γλωσσική δημιουργικότητα που δεν είναι τυχαία αλλά σύμφωνη με τους γραμματικούς κανόνες και καθόλου άστοχη. Τα μικρά παιδιά «σκαρώνουν» λέξεις όχι απλώς εύχες και χαριτωμένες (π.χ. ουρανόσπιτο), αλλά σαφείς και καίριες (π.χ. μπουφανιάστηκα), με την οικονομία του λόγου τους και την απόλυτη συναρμογή με τα αντικείμενα (π.χ. τα ράλια), την κίνηση (π.χ. μηχανώνω) ή την ιδιότητα (π.χ. φτιαχνίτης) που επιχειρούν να συλλάβουν και να περιγράψουν. Επίσης τα μικρά παιδιά παίζουν με τις λέξεις (π.χ. καραμελόφατσα), τις

αλλάζουν (π.χ. *τρουκουβαλώ* αντί «κουτρουβαλώ»), φτιάχνουν καινούριες (π.χ. *βιβλιοφαγητό*), όχι γιατί δεν ξέρουν να μιλάνε αλλά γιατί οι κατακτημένες γλωσσικές τους δομές διευρύνονται σε μια γενικότερη προσπάθεια που κάνουν να επικοινωνήσουν με το περιβάλλον τους. Έτσι γίνονται γλωσσοπλάστες, λεξιδημιουργοί και επινοούν ευφάνταστες λεξιπλασίες. Άλλες κατ' αναλογία (π.χ. *ο γούρουνος*), άλλες ηχοποιήτες (π.χ. *μπαρμπαλίζει*), άλλες αυστηρά προσωπικές (π.χ. *πανεμορφιά*), όλες τους αποδείξεις ενός δημιουργικού πηγαίου και αυθόρμητου λόγου, με όλα τα χαρακτηριστικά της γλώσσας. Το θέμα όμως παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον όταν προσπαθήσουμε να αξιοποιήσουμε αυτή την ευφάνταστη δημιουργικότητα των νηπίων στη διδακτική πράξη. Ο ρόλος που μπορούν να παίξουν οι λεξιπλασίες των νηπίων στη γλωσσική καλλιέργεια είναι σημαντικός όχι μόνο γιατί οι λεκτικές επινοήσεις παρουσιάζουν γλωσσικό ενδιαφέρον αλλά και γιατί ανήκουν στους μικρούς δημιουργούς, τους οποίους έχουμε μπροστά μας.

2. Οι λεκτικές επινοήσεις

Ας δούμε γλωσσολογικά τον τρόπο με τον οποίο προκύπτουν αυτές οι λέξεις για να μπορέσουμε να κατανοήσουμε καλύτερα τα συμβολή τους στη γλωσσική καλλιέργεια των νηπίων. Ο σχηματισμός των λεξιπλασιών των παιδιών ακολουθεί συγκεκριμένες γλωσσολογικές διαδικασίες οι οποίες είναι ίδιες μ' αυτές που σχηματίζονται οι λέξεις στη γλώσσα μας. Κυρίως δηλαδή με παραγωγή λέξεων από άλλες πρωτότυπες ή με σύνθεση δύο κυρίως απλούστερων λέξεων σε μία¹.

Στην περίπτωση των παράγωγων ουσιαστικών τα παιδιά σχηματίζουν λέξεις σύμφωνα με τους κανόνες της νεοελληνικής γραμματικής, λέξεις που και ανύπαρκτες είναι στη γλώσσα των ενηλίκων (π.χ. *ο μαϊμούδος*) και ασκούν διαφορετική επικοινωνιακή λειτουργία που εξυπηρετεί μόνο τα ίδια (π.χ. *ο φυλαχτής*). Στη περίπτωση των παράγωγων ουσιαστικών από ουσιαστικά τα παιδιά φαίνεται να χειρίζονται με επιτυχία τα γραμματικά μορφήματα προσδίδοντάς τους την κατάλληλη κάθε φορά κατάληξη. Το πρώτο και πιο χαρακτηριστικό είναι η συμπληρωματική χρήση στα γένη των ζώων: όπως υπάρχουν το σκυλί αλλά κι ο σκύλος έτσι και το γουρούνι θέλει να έχει το γένος του και γι αυτό γεννιέται *ο γούρουνος*. Παρομοίως ο σκαντζόχοιρος αποκτά το θηλυκό του: *η σκαντζοχοιρίνα*, η αλεπού το αρσενικό της: *ο*

¹ Mackridge, P. 2000: 437.

αλεπούδος κ.ο.κ. Τα παιδιά λοιπόν χειρίζονται τα γλωσσικά μορφήματα και τις καταλήξεις με ευέλικτο τρόπο, ανάλογα με την περίπτωση, τα γλωσσικά πρότυπα που ήδη κατέχουν, αλλά και σύμφωνα πάντα με τους γραμματικούς κανόνες.

Μία άλλη πολύ σημαντική παρατήρηση στη κατηγορία των παράγωγων ουσιαστικών από ουσιαστικά είναι ο σχηματισμός πληθυντικού αριθμού σε λέξεις τις οποίες οι ενήλικες χρησιμοποιούμε μόνο στον ενικό και το αντίστροφο. Π.χ. εύκολα τα παιδιά ομαλοποιούν τα ανώμαλα ουσιαστικά όπως *οι κόσμοι* (= «ο κόσμος»), *τα ράλια* (= «το ράλι»), όπου δηλαδή η έκφραση παίρνει τη γραμματική κατάληξη του πληθυντικού, από την στιγμή που το παιδί συνειδητοποιεί ότι πρόκειται για αναφορά σε πλήθος ατόμων ή πραγμάτων.²

Το παιδί αγνοεί τη χρήση των ανώμαλων ουσιαστικών και τα εντάσσει στο γενικότερο κανόνα με την χρήση του οποίου μπορεί να εκφράσει αυτό που θέλει. Έτσι ακόμα και «τα λεφτά» γίνονται *το λεφτό* όταν το παιδί ζητάει συγκεκριμένα ένα κέρμα και από την άλλη συναντάμε και το επίσης εύστοχο *λεφτάρικα*. Εσωτερικεύοντας, από 26 ακόμα μηνών, το παιδί τον κανόνα ότι τα ουδέτερα σε –ο σχηματίζουν πληθυντικό σε –α, τον εφαρμόζουν σωστά αποδεικνύοντας για άλλη μία φορά ότι δεν αντιγράφουν τους ενήλικες αλλά παράγουν λέξεις με σωστή δομή και χρήση.³

Τίποτα δεν σταματάει τα παιδιά από την παραγωγή λέξεων, ούτε οι εξαιρέσεις, ούτε οι δυσκολίες, ούτε οι ανώμαλες περιπτώσεις. Τα πάντα είναι λόγος και προς χάριν της επικοινωνίας τα παιδιά δεν μένουν άλαλα εκεί όπου εμείς νομίζουμε ότι δεν ξέρουν, αλλά μας εκπλήσσουν ευχάριστα με την απλοποίηση της καθολικότητας των κανόνων, με την οποία στην ουσία κάνουν τη ζωή τους πιο εύκολη. Ορισμένοι κανόνες μάλιστα είναι τόσο καλά χαραγμένοι στο μυαλουδάκι των μικρών παιδιών που παρά το περιορισμένο λεξιλόγιό τους, τους έχουν εμπεδώσει και τους χρησιμοποιούν συμπληρωματικά κι αλλού. Η ουδέτερη κατάληξη για παράδειγμα –ι έρχεται εύστοχα να συμπληρώσει τα ξενικά «ρομπότ» (=ρομπότι) και «τρακτέρ» (=τρακτέρι) διατηρώντας το γένος τους, συμπληρώνοντας την κατάλληλη σ' αυτό κατάληξη και επικοινωνώντας εύστοχα, αφού και πολλοί ενήλικες το εφαρμόζουν συνειδητά ή ασύνειδα για τους ίδιους λόγους.

Στην κατηγορία των παράγωγων ουσιαστικών από ουσιαστικά σημαντική θέση κατέχει μία πολύ ενδιαφέρουσα παραγωγική διαδικασία κατά την οποία τα αντικείμενα

² Κατή, Δ. 1992: 158.

³ Μπασλής, Γ. 2003: 157-8.

δίνουν το όνομά τους σ' αυτούς που τα έχουν, τα χειρίζονται ή τα πουλάνε. Με βάση λοιπόν υπαρκτά αρσενικά ουσιαστικά σε -ας, τα οποία συνήθως δηλώνουν την ιδιότητα, την ασχολία ή ακόμα και το επάγγελμα κάποιου, π.χ. «λεφτάς», «μάγειρας» κ.α., τα παιδιά σχηματίζουν καινούριες λέξεις, ανύπαρκτες στη γλώσσα των ενηλίκων. Από το πιο γνωστό μας *βενζινάς* μέχρι το ευφάνταστο *τσουβαλάς* και από το γενικό *μαγαζάς* μέχρι το συγκεκριμένο *βολβοδάς*, τα παιδιά εκφράζουν μονολεκτικά αυτό που στη γλώσσα των ενηλίκων μοιάζει με γλωσσοδέτη («βενζινοπώλης», «μαγαζάτορας») ή εκφράζεται περιφραστικά («αυτός που πουλάει βολβούς», «αυτός που γεμίζει και κουβαλάει τσουβάλια»). Με τον ίδιο τρόπο «αυτός που τρώει παστίτσιο» λέγεται *παστιτσάς*, «αυτός που πουλάει μαχαίρια» λέγεται *μαχαιράς*, «αυτός που μαζεύει πατάτες» λέγεται *πατατάς* κ.ο.κ. Η καθολική χρήση της κατάληξης -ας σε διάφορες περιπτώσεις (ασχολίες, ιδιότητες, χαρακτηρισμοί, επάγγελμα) δείχνει την ικανότητα των παιδιών να ομαδοποιούν τις κατηγορίες κάποιων ανθρώπων χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν ξέρουν και να τις διακρίνουν. Έτσι σε κάποιο παιχνίδι, με τη χρήση της λέξης *παπουτσάς* αποκαλείται αυτός που φτιάχνει παπούτσια (δηλαδή «ο τσαγκάρης») και την αμέσως επόμενη στιγμή γεννιέται «ο παπουτσής»⁴ που είναι αυτός που πουλάει παπούτσια (δηλαδή «ο υποδηματοπώλης»).

Η γενίκευση των γραμματικών κανόνων που έχουν κατακτήσει τα παιδιά παρατηρείται και σε ουσιαστικά που έχουν να κάνουν με ονομασίες χωρών και προκύπτουν από άλλα συναφή ουσιαστικά. Έτσι η *Τουρκαλία* είναι η γνωστή μας «Τουρκία» αλλά για το παιδί είναι ακόμα πιο εύστοχα η χώρα όπου ζουν οι Τουρκάλες αφού από τις κατοίκους της παράγει τη λέξη της χώρας. Από την άλλη σεβόμενο το παιδί τις καταλήξεις των περισσότερων χωρών όπως «Γαλλ-ία», «Ιταλ-ία» κ.α. δεν αποκλίνει από αυτές αλλά τις χρησιμοποιεί σωστά. Έτσι ένα άλλο παιδί λέει ότι οι Κινέζοι ζουν στην *Κινεζία* ενώ η *Αμερικανία*, που για κάποιο τρίτο παιδί είναι η χώρα που «πολεμάει με την Ασία», γιατί να διαφέρει στην κατάληξη; Τα παιδιά λοιπόν απλοποιούν για άλλη μία φορά τα πράγματα και πλάθουν καινούριες λέξεις που σε καμία περίπτωση δεν μπορούμε να θεωρήσουμε λανθασμένες αφού σχηματίζονται με βάση τους γραμματικούς κανόνες και ανταποκρίνονται απόλυτα στις επικοινωνιακές τους ανάγκες.

⁴ Η λέξη «παπουτσής» δεν συμπεριλαμβάνεται στο υλικό των λεξιπλασιών για το λόγο ότι τη συναντάμε στο λεξικό

Η παραγωγή ουσιαστικών από ρήματα είναι μία άλλη κατηγορία των επιθηματικών παραγωγικών λέξεων στα οποία καταφεύγουν εύστοχα τα παιδιά. Η κατηγορία αυτή είναι χαρακτηριστική του ρόλου που παίζουν στη γραμματική τα ουσιαστικά όταν έρχονται σε επαφή με ενέργειες. Στη γλώσσα των ενηλίκων υπάρχουν πολλά παραδείγματα σύνδεσης ρήματος και ουσιαστικού όπως π.χ. «γυμναστική - γυμναστής - γυμνάζω». Το μόρφημα δηλαδή κάθε λέξης παραμένει ίδιο και το επίθημα συμβάλλει στο σχηματισμό του ανάλογου ουσιαστικού ή ρήματος. Αυτός είναι ένας γενικός κανόνας έτσι όπως τον αντιλαμβάνονται τα παιδιά και οδηγούνται στο σχηματισμό των δικών τους ρημάτων. Έτσι αυτός που «ανακαλύπτει» κάτι είναι *ανακαλυπτής*, όπως κι αυτός που «εφεύρει» κάτι λέγεται «εφευρέτης». Με τον ίδιο τρόπο αυτός που «φοβίζει» τους άλλους για τα παιδιά είναι *φοβιστής*, αυτός που «φυλάει» (π.χ. τα δάση) λέγεται *φυλαχτής* κ.ο.κ.⁵ Ακόμα κι αυτός που «τσιρίζει» μπορεί να ονομαστεί *τσιριτσάς*, όπως είναι για μας ο «φωνακλάς». Δεν αποκτούν όμως ρηματικούς τύπους μόνο τα αρσενικά ουσιαστικά, αλλά και τα θηλυκά, όπως π.χ. η *δουλεύτρια* η οποία «δουλεύει» πολύ και επίπονα και η «κουρεύτρια» που δεν χτενίζει μόνο αλλά κουρεύει κιόλας. Το γεγονός ότι τα παιδιά σχηματίζουν αυτά τα ουσιαστικά από ρήματα κι όχι από άλλα ουσιαστικά φαίνεται από το μόρφημα που χρησιμοποιούν (π.χ. *ανακαλυπτ-ής* = «ανακαλύπτ-ω» κι όχι «ανακάλυψ-η»), από την έλλειψη αντίστοιχου ουσιαστικού σύστοιχο με ρήμα (π.χ. «τεχνίτης» = ; ενώ *φτιαχνίτης* = «φτιάχνω») και από την επικοινωνιακή κατάσταση κατά την οποία προκύπτει η λέξη (π.χ. *δουλεύτρια* είναι αυτή που «δουλεύει» σκληρά κι όχι η «δούλα»).

Τα παιδιά λοιπόν εκτός από ουσιαστικά παράγουν και επίθετα τα οποία δεν παρουσιάζονται με τη συχνότητα των ουσιαστικών εντούτοις διακρίνονται για την ποικιλομορφία τους αφού προκύπτουν εύστοχα κυρίως από άλλα επίθετα, από ουσιαστικά αλλά και από ρήματα. Έτσι στην κατηγορία των επιθέτων από επίθετα παρατηρούμε την τάση των παιδιών να αλλάζουν τα επιθήματα σε ορισμένα υπαρκτά επίθετα για να φτιάξουν κάποια νέα, όπως π.χ. όταν η «ξύλ-ινη» (κούκλα) γίνεται *ξύλ-ιάρικη*, ο «απαλ-ός» (αρκούδος) λέγεται *απάλ-ινος*, ο «πλαστικ-ός» (σωλήνας) ονομάζεται *πλαστικ-ένιος*⁶ κ.ο.κ. Βλέπουμε εδώ την τάση των παιδιών να

⁵ 'Τα ουσιαστικά που παράγονται από ρήματα κι έχουν κατάληξη -της σημαίνουν το πρόσωπο που ενεργεί' στο: Μότσιου, Β. 1984: 83.

⁶ Άλλα παραδείγματα επιθέτων με παραγωγική κατάληξη σε -ένιος, από τον κόσμο των ενηλίκων είναι: αγαλματένιος, ασημένιος, λαστιχένιος, μολυβένιος, κερασένιος, σιδερένιος, χωματένιος, κτλ., στο: Σακελλαριάδης, Γ. 1997: 174.

χρησιμοποιούν πιο ηχηρές κατάληξεις από τις υπάρχουσες, κατάληξεις όμως που διατηρούν τόσο το γένος όσο και την ιδιότητα του κάθε επιθέτου, παρόλο που επιφέρουν μεγαλύτερες τροποποιήσεις, από τις συνήθεις παραγωγές αυτής της κατηγορίας. Τον ίδιο τρόπο παραγωγής επιθέτων από επίθετα, χρησιμοποιούν τα παιδιά και στο σχηματισμό των χρωμάτων *λαχανένιο* και *πορτοκαλένιο* αντί για «λαχανί» και «πορτοκαλί» που χρησιμοποιούμε οι ενήλικες⁷.

Τα παράγωγα επίθετα από ουσιαστικά είναι αξιοπρόσεκτα στο λόγο των νηπίων καθώς συνδυάζουν το μόρφημα του ουσιαστικού με την κατάληξη του επιθέτου. Όποιος «έχει δύναμη» είναι για το παιδί *δυναμιτένιος*, αυτός που τον «πιάνουν τα γέλια» είναι *γελιάρικος*, κ.ο.κ. Έτσι απλά δηλαδή από τα ουσιαστικά «δύναμη» και «γέλια» ξεπηδούν τα επίθετα *δυναμιτένιος* και *γελιάρικος* αντίστοιχα. Παρομοίως σχεδόν αυτόματα το σπίτι που έχει «κήπο» λέγεται *κηπένιο* και τα ζώα της «αυλής» ονομάζονται πολύ σωστά *αυλικά*. Τα παιδιά χρησιμοποιούν σωστά τον γραμματικό κανόνα που θέλει τα επίθετα να προσδιορίζουν τα ουσιαστικά και να συμφωνούν μ' αυτά στο γένος, τον αριθμό και την πτώση. Ορισμένες φορές μάλιστα η συμφωνία είναι τόσο στενή που το επίθετο παράγεται από το ουσιαστικό που προσδιορίζει, όπως στην περίπτωση «του γίγαντα» που δεν είναι για το παιδί απλά ένας οποιοσδήποτε «γίγαντας» αλλά ένας *«γιγαντένιος γίγαντας»*.

Επίθετα τα παιδιά παράγουν και από ρήματα ειδικά σε επικοινωνιακές καταστάσεις στις οποίες δεν υπάρχουν αντίστοιχα επίθετα ή αυτά που προϋπάρχουν δεν τους ικανοποιούν απόλυτα. Έτσι αυτός που «κατσουφιάζει» δεν είναι απαραίτητα και στεναχωρημένος, απλά εκείνη τη στιγμή είναι *κατσουφιάρης*, αυτός που «γνωρίζει» πολλά είναι *γνωριστικός* κι όπως ο «σπάταλος», «σπαταλάει» έτσι κι ο *ξοδιάρης* «ξοδεύει». Η κατάληξη –άρης δείχνει να προτιμάται από τα παιδιά γιατί πρόκειται για ένα ηχηρό επίθημα που μεγιστοποιεί τον χαρακτηρισμό τους. Από γλωσσολογικής άποψης τα σε –άρης (όπως και πολλά άλλα) ανήκουν σε εξελληνισμένα παραγωγικά γραμματικά μορφήματα που λειτουργούν πάντα επιθηματικά. Έτσι τα συναντάμε σε επαγγέλματα π.χ. «αγελαδάρης» και σε ιδιότητες όπως «πεισματάρης», «κουρελιάρης» κ.α.⁸ Τα ονόματα αυτά είναι πολλά και πολλές φορές δηλώνουν ελαττώματα, αρρώστιες, περιλαμβάνουν όμως και προσόντα π.χ. «ζημιάρης», «ζαβολιάρης»,

⁷ Και το «λαχανί» είναι νεολογισμός των ενηλίκων καθώς δεν το συναντάμε στο λεξικό

⁸ Τομπαΐδης, Δ. 1998: 114 & 130.

«χαδιάρης».⁹ Είναι αξιοθαύμαστη επομένως σκέψη των παιδιών που παράγουν τις λέξεις σε –άρης για τον ίδιο σκοπό.

Τα παιδιά από πολύ νωρίς έχουν κατανοήσει το μηχανισμό σχηματισμού και λειτουργίας των ρημάτων και τα χρησιμοποιούν σωστά, χωρίς να διστάζουν όμως να πλάσουν και τα δικά τους ρήματα όταν οι περιστάσεις το απαιτούν. Από το ουσιαστικό «πινέζα» σχηματίζουν το ρήμα *πινεζώνω*, από τη λέξη «μηχανή» προκύπτει το ρήμα *μηχανώνω*,¹⁰ από το ουσιαστικό «πλεξούδα» βγαίνει το *πλεξουδίζω* κ.ο.κ. Το γεγονός ότι το παιδί παράγει λέξεις που δεν έχει ξανακούσει, μπορεί να ερμηνευτεί μόνο αν υποθέσουμε ότι το παιδί συνδυάζει δημιουργικά, ακολουθώντας τους κανόνες της γλώσσας, τις μονάδες σημασίας με τις ρηματικές καταλήξεις.¹¹ Στη μάθηση λοιπόν του λεξιλογίου, φαίνεται πως το παιδί δεν μαθαίνει ποτέ απλώς έναν κατάλογο από λέξεις, αλλά ανακαλύπτει την υποκειμενική οργάνωση των σημασιών της γλώσσας του.

Τα ρήματα που παράγουν τα παιδιά από ουσιαστικά παίρνουν κυρίως καταλήξεις παρόμοιων ρημάτων, όπως το *βράδωσε* που σχηματίζεται κατά το «νύχτωσε», το *πλεξουδίζω* που γίνεται σύμφωνα με το «χτενίζω»¹², το *κεραυνάει* που αντιστοιχεί στο «βροντάει» κ.ο.κ. Οι συχνότερες καταλήξεις των παράγωγων ρημάτων από ουσιαστικά είναι –ώνω αλλά συναντάμε και ρήματα σε –ίζω, σε –άζω και σε –άω. Τα περισσότερα ρήματα από ουσιαστικά είναι σε πρώτο ενικό πρόσωπο (π.χ. *καλαθώνω*), αναφέρονται δηλαδή στην ενέργεια του ίδιου του παιδιού που παράγει το ρήμα ενώ τα υπόλοιπα είναι κυρίως σε τρίτο ενικό πρόσωπο (π.χ. *γαλατίζει*).¹³

Επίσης, τα παιδιά σχηματίζουν και ρήματα σε παθητική φωνή όπως π.χ. *μπουφανιάστηκα* και *σαγιοναρώθηκα*, τα οποία μπορεί στο πρώτο ενικό πρόσωπο της οριστικής του ενεστώτα να έχουν την κατάληξη –μαι ωστόσο έχουν μέση διάθεση καθώς η ενέργεια που περιγράφουν ξεκινά από το υποκείμενο και γυρίζει πάλι σ’

⁹ Τσομπανάκης, Α.Γ. 1994: 668-9.

¹⁰ Η τάξη των ρημάτων σε –ώνω απέδωσαν πολύ στη δημοτική και μερικές φορές δηλώνουν ότι «βάζω κάτι κάπου», που δηλώνει το ουσιαστικό, π.χ. «σπιτώνω», «χαντακώνω», Σακελλαριάδης, Γ. 1997. ό.π., 88-89. Επίσης τα ρήματα σε –ώνω ανήκουν στους πραγματικούς νεοτερισμούς που φανερώθηκαν σποραδικά στη μεσαιωνική περίοδο, αλλά επικράτησαν στη νέα μας γλώσσα. Ανδριώτης, Ν. 1995: 130.

¹¹ Όπως η λέξη «ποδοσφαιρίζουν», που ειπώθηκε από ένα εξάχρονο παιδί, με την έννοια του «παίζουν ποδόσφαιρο» και στην οποία συνδυάζεται η λέξη «ποδόσφαιρο» με τη ρηματική κατάληξη «-ίζω», στο: Κατή, Δ. 1992, ό.π., 42-43.

¹² Με τη παραγωγική κατάληξη –ίζω εκφράζονται έννοιες «παίρνω, πιάνω ή μαζεύω κάτι», Σακελλαριάδης, Γ. 1997, ό.π., 86.

¹³ Ο Slobin (1985) θεωρεί ότι το ρήμα και το αντικείμενο αρχικά παρουσιάζουν για το παιδί μία αντιληπτική ολότητα, στο Τζουριάδου, Μ. 1995: 99-100.

αυτό.¹⁴ Πρόκειται για ενέργειες οι οποίες στην ενεργητική φωνή περιγράφονται περιφραστικά (π.χ. «φοράω το μπουφάν μου», «φοράω τις σαγιονάρες μου») αλλά τα παιδιά τις συνδυάζουν πετυχημένα με τα ρήματα «ντύνομαι» και «ετοιμάζομαι» που είναι χαρακτηριστικά της μέσης φωνής.

Σε όλες τις παραπάνω περιπτώσεις, τα ρήματα που δημιουργούν τα παιδιά εμπεριέχουν το νόημα περιφράσεων και κατατάσσονται στα λογόπλαστα γι αυτόν ακριβώς το λόγο: επειδή οι ενήλικες - στην καθιερωμένη χρήση της γλώσσας - για να αποδώσουν τις ανάλογες ενέργειες, χρησιμοποιούν περιφράσεις όπως π.χ. «κάνω πλεξούδα στα μαλλιά», «οδηγώ μηχανή», «φοράω τις σαγιονάρες», «χρησιμοποιώ (με κάποιον άλλο τρόπο) το μαρκαδόρο» κ.ο.κ.). Αυτό δεν σημαίνει ότι τα παιδιά συνέχεια δημιουργούν τέτοια ρήματα ή ότι δεν εκφράζονται όπως οι ενήλικες. Οι πρωτότυπες αυτές ενέργειες είναι εφήμερες, δεν σημαίνει δηλαδή ότι επειδή τις παράγουν τα παιδιά, τις κατακτάνε κιόλας και εκφράζονται εφεξής έτσι. Ίσα ίσα τα παιδιά προσαρμόζουν τη γλώσσα τους με τις εκάστοτε συνθήκες και η γλωσσική τους ικανότητα τους επιτρέπει να χρησιμοποιούν διάφορους τρόπους έκφρασης. Έτσι π.χ. στις αφηγήσεις των παιδιών συναντάμε πολύ συχνά περιφράσεις (που αποτελούνται από ρήμα και ουσιαστικό) αντί για τη χρήση απλών ρημάτων (π.χ. «...πήγε να κάνει ψώνια», αντί να ψωνίσει ή «...την κάναν καλά» αντί την γιάτρεψαν κ.ο.κ.).¹⁵

Μπορεί στα επιθηματικά παράγωγα τα παιδιά να προβαίνουν σε διάφορους τρόπους παραγωγής ποικίλων λέξεων, εντούτοις και στην προθηματική παραγωγή¹⁶ παρατηρείται μεγάλη γλωσσική αξία. Προθήματα υπάρχουν πολλά στο λόγο των ενηλίκων και για ορισμένα απ' αυτά ο διαχωρισμός δεν είναι εύκολος. Πολύ περισσότερο στο λόγο των παιδιών που χρησιμοποιούν πολλές προθηματικές λέξεις χωρίς να είμαστε σίγουροι ότι μπορούν να αντιληφθούν αν πρόκειται για παράγωγες ή απλές. Μπορεί το στερητικό α- στη λέξη αδύναμος και το μόριο ανα- στη λέξη ανάλατος να θεωρούνται από τα παιδιά ότι ανήκουν εξ αρχής στις λέξεις, αλλά δεν συμβαίνει το ίδιο και με τη χρήση του προθήματος ξε- για το οποίο η κατάκτηση της χρήσης του από τα παιδιά είναι εμφανής. Έτσι το «ξεδίψασα» οδηγεί στο *ξεπείναςα*, το «ξεντύθηκα», στο *ξεπιτζαμώθηκα* κι από 'κει και πέρα ακόμα κι όταν δεν υπάρχει εμφανής αντιστοιχία, η ευστοχία στη χρήση συνεχίζεται: αφού «φτιάχνω» μπορώ και

¹⁴ ΥΠΕΠΘ. 1993: 141.

¹⁵ Ντίνας, Κ. 2001.: 529.

¹⁶ Μπασλής, Γ. 2003. ό.π., 164.

να *ξεφτιάχνω* (δηλ. να «χαλάω»), μετά που «φοβήθηκα», *ξεφοβήθηκα* (δηλ. «μου πέρασε ο φόβος») κ.ο.κ. Κι αν το «αχώριστες» νοείται σαν μία λέξη και δεν αντιλαμβάνεται το παιδί το νόημά της, στο *ξεχώριστες* που δημιουργεί μας δείχνει τη διαφορά.

Στα παράγωγα αυτά η χρήση του *ξε-* από τα παιδιά είναι ενδεικτική της αναίρεσης της ενέργειας που συνοδεύει το πρόθημα. Πρόκειται για τη πιο κοινή και εύκολη, στα παιδιά, χρήση του συγκεκριμένου προθήματος, που δίνει την αντίθετη σημασία σε ενέργειες που θέλουν να εκφράσουν. Τα παιδιά χρησιμοποιούν σωστά τη σημασιολογική εντολή του προθήματος *ξε-*, παρόλο που περιορίζουν, όπως βλέπουμε από τα παραδείγματα, τη χρήση του σε αυτοπαθή ρήματα.¹⁷ Σε άλλες επικοινωνιακές περιστάσεις όμως τα παιδιά μπορεί να προβαίνουν και σ' άλλες χρήσεις του *ξε-*, να το συνδυάζουν για παράδειγμα με ουσιαστικά (π.χ. «ξεκρύο») ή με επίθετα (π.χ. «ξεκαλός») ή και να παίζουν μ' αυτό, όπως τους αρέσει να παίζουν με όλες τις λέξεις.

Ο τρόπος με τον οποίο παίζουν τα παιδιά με τις λέξεις και χρησιμοποιούν το πρόθημα *ξε-* είναι στην ουσία ένας γόνιμος τρόπος επικοινωνίας στον οποίο οδηγούνται πολλά παιδιά, κυρίως μέσα από το παιχνίδι, αλλά και ενήλικες. Χρησιμοποιούν το πρόθεμα ίσως αυθαίρετα, αλλά μέσα σ' ένα πνεύμα στο οποίο ενυπάρχει πάντα η έννοιά του. Αρκεί ένα *ξε-* λοιπόν για να γίνει το «σουγιαδάκι» «ξεσουγιαδάκι», να μετατραπεί δηλαδή το επιθετικό και επικίνδυνο αντικείμενο σε ειρηνόφιλο, ομοίως να γίνει το «κανόνι» «ξεκανόνι», που χρησιμεύει για να «ξεκάνει» τον πόλεμο κι όχι για να τον κάνει, να πάρουμε το «ξεμάθημα», δηλαδή ένα μάθημα που στο σπίτι δεν χρειάζεται να το ετοιμάσεις κ.ο.κ. Από το πρόθεμα στην ουτοπική διάθεση λοιπόν, αλλά ποιος είπε ότι η ουτοπία είναι λιγότερο διδακτική;¹⁸

Στη λεξιπλαστική δημιουργικότητα των παιδιών βλέπουμε να λαμβάνει χώρα και μία άλλη πολύ σημαντική κατηγορία που αφορά τη σύνθεση.¹⁹ Τη σύνθεση, την ικανότητα που έχει η γλώσσα μας, δεν την έχουν οι περισσότερες γλώσσες του κόσμου, να ενώνουν δηλαδή δύο ή περισσότερες λέξεις (στη πραγματικότητα τα θέματά τους) και να δημιουργούν έτσι καινούριες λέξεις. Η ελληνική είναι μια από τις ελάχιστες γλώσσες του κόσμου, που μπορούν να κολλούν τη μία με την άλλη λέξη. Μ' έναν τέτοιο τρόπο είναι φανερό πόσο γρήγορα κινείται, με πόση ταχύτητα πορεύεται η

¹⁷ Για άλλες χρήσεις του προθήματος *ξε-* βλ. Ευθυμίου, Α. 2001: 202-213.

¹⁸ Ροντάρι, Τ. 1994: 45-46.

¹⁹ Για μια συνοπτική εικόνα περί σύνθεσης και παραγωγής βλ. Πήτα, Ρ. 1998: 60-61.

σκέψη των ανθρώπων που μιλούν αυτή τη γλώσσα. Γιατί ο λόγος κερδίζει αφάνταστα σε συντομία και παραστατικότητα.²⁰ Τα παιδιά επιδίδονται στη δημιουργία σύνθετων λέξεων σε πολλές επικοινωνιακές περιστάσεις, άλλοτε για να εκφράσουν κάτι δικό τους (π.χ. *Παναγιωτούπολη*), άλλοτε για να κατονομάσουν κάτι για το οποίο τους διαφεύγει ίσως η «ενήλικη» ονομασία (π.χ. *βιβλιοφαγητό*), άλλοτε για κάτι που γνωρίζουν μάλλον ότι είναι ανύπαρκτο (π.χ. *ψαρόψαρο*) αλλά ποτέ χωρίς αιτία. Όσο αναφορά τη σημασία, στις σύνθετες λέξεις που πλάθουν τα παιδιά συναντάμε κυρίως παρατακτικά σύνθετα, όπως π.χ. *το ασπρόλευκο* (άσπρο + λευκό), *ο ρομποτάνθρωπος* (ρομπότ + άνθρωπος), αλλά και προσδιοριστικά π.χ. *η ξεροπλαστελίνα* (ξηρή πλαστελίνη), και αντικειμενικά όπως π.χ. *ο σπανακοφαγός* (ο Ποπάϋ που τρώει σπανάκι) και λιγότερο κτητικά π.χ. *ο τρικεράτωνα* (το ζώο που έχει τρία κέρατα). Όσο αναφορά τη μορφή, στις περισσότερες σύνθετες λέξεις των παιδιών και τα δύο συνθετικά είναι ουσιαστικά, ενώ στις περιπτώσεις στις οποίες χρησιμοποιούν κάτι άλλο πρόκειται μάλλον για παρασύνθετα, όπως το *Μεγαλέκος* και το *Κοντορεβύθης*, τα οποία είναι παράγωγα ήδη σύνθετων λέξεων, του «Μέγας Αλέξανδρος» και του «Κοντορεβυθούλης» αντίστοιχα. Ακόμα κι αυτή η διεργασία δείχνει τον τρόπο κατανόησης και εύστοχης χρήσης των συνθέτων από μέρους των παιδιών, αφού διατηρούν τη μορφή των συνθετικών λέξεων και τα χρησιμοποιούν με την ίδια έννοια, αλλάζοντας μόνο το δεύτερο συνθετικό με σωστό τρόπο.

Αν θέλουμε όμως να δούμε τον ακριβή τρόπο παραγωγής των σύνθετων λέξεων, τότε και πάλι θα διαπιστώσουμε τις γλωσσολογικές κατακτήσεις και ικανότητες των παιδιών, αφού παρατηρούμε να ακολουθούν τους σωστούς τρόπους ένωσης των συνθετικών. Έτσι στην περίπτωση που το πρώτο συνθετικό είναι κλιτό, τότε το συνδετικό φωνήεν με το δεύτερο συνθετικό είναι συνήθως το -ο-, π.χ. *καραμελ-ό-φατσα*, *γιαουρτ-ό-φρουτο*, *νυχτεριδ-ο-πούλι*, *αερ-ο-φύσημα*, κ.α. Επίσης όταν το σύνθετο είναι ουσιαστικό, το δεύτερο συνθετικό συνήθως δεν αλλάζει π.χ. *πρασινό-κηπος*, *Ολυμπιού-πολη*, *ταρζανο-ταινία*, κ.α. Πρόκειται για απλούς κανόνες τους οποίους κατακτά το παιδί από νωρίς, αφού κατακτά έγκαιρα τη μορφολογία του ουσιαστικού, ενώ αντίθετα στα επίθετα, στα οποία δεν είναι σταθερή η μορφή τους, όταν βρίσκονται στη θέση δεύτερων συνθετικών²¹, δεν παρατηρούνται σύνθετες λεξιπλασίες. Ακόμα δεν

²⁰ Από τον Όμηρο ακόμα συναντάμε ευφάνταστες σύνθετες λέξεις, όπως π.χ. *ροδοδάχτυλος*, *γοργοπόδαρος*, *φτεροπόδαρος*, κ.α., στο: Λυπούρλης, Δ.1994: 21-22.

²¹ ΥΠΕΠΘ.1993. ό.π., 60.

παρατηρούνται σύνθετες λεξιπλασίες με πρώτο συνθετικό πρόθεση, με δεύτερο συνθετικό μετοχή, ούτε με πρώτο ή δεύτερο συνθετικό κάποιο ρήμα ή επίρρημα. Τα παιδιά στις σύνθετες λέξεις που παράγουν ακολουθούν και το σωστό τρόπο τονισμού των λέξεων, σύμφωνα με τον οποίο ο τόνος παραμένει στη συλλαβή που τονίζεται το δεύτερο συνθετικό π.χ. *ρομποτάνθρωπος*, *σπιτάμαζα*, *παιχνιθόδωρος* ή ανεβαίνει ψηλότερα π.χ. *γιαουρτόφρουτο*, *ουρανόσπιτο*, *φιδόψαρο* κ.α. Αλλά και στην καταχρηστική σύνθεση, όπου τα δύο συνθετικά συνδέονται απλά χωρίς το συνδετικό φωνήεν -ο- και χωρίς ενδεχόμενη μετακίνηση του τόνου, τα παιδιά τα καταφέρνουν μια χαρά, π.χ. *Παναγιωτούπολη*, *Ολυμπιούπολη*, *Ευτυχούπολη*.

Επομένως, οι λεξιπλασίες των παιδιών δεν είναι παρά αναδιοργανώσεις του γραμματικού συστήματος, που αποκαλύπτουν από τη μία την ειδική οπτική του συστήματος της μητρικής γλώσσας που έχουν τα παιδιά σε διάφορες εξελικτικές φάσεις, αλλά παράλληλα και το πώς αντιλαμβάνονται γενικά τη δομή της ανθρώπινης γλώσσας. Ακριβώς επειδή φαίνεται ότι επιχειρούνται ορισμένες αναδιοργανώσεις που δεν είναι τυχαίες, η παιδική γλώσσα έχει μια αδιαμφισβήτητη αξία.

Οι αναδιαρθρώσεις που κάνουν τα παιδιά είναι σημαντικές γιατί δείχνει τις δυνατότητες ποικιλίας της ανθρώπινης γλώσσας, αλλά και τις δυναμικές που εξηγούν τις ποικιλίες, όσο κι αν αυτές οι δυναμικές είναι πιθανό να διακρίνονται από μια ιδιαιτερότητα κατά την παιδική ηλικία.²² Τα «λάθη» που κάνουν συστηματικά τα παιδιά, δίχως να τα έχουν ακούσει από τους γονείς τους, αποτελούν μια πρόσθετη ένδειξη για την ύπαρξη ενός μηχανισμού που είναι περισσότερο ενεργητικός προς τη μίμηση και περισσότερο δημιουργικός από την απλή χρήση του λόγου²³.

3. Λεκτικές επινοήσεις και γλωσσική αγωγή

Αυτές τις ευφάνταστες, λοιπόν, λεκτικές επινοήσεις των παιδιών, όταν τις χλευάζουμε ή τις διορθώνουμε, δείχνουμε έλλειψη εξοικείωσης με άλλα ξεχωριστά είδη λόγου που φανερώνουν μια διαφορετική σχέση με τη γλώσσα, πιο φυσική και γνήσια. Μια συνολική στροφή λοιπόν της γλωσσικής διδασκαλίας προς την κατεύθυνση της

²² Κατή, Δ. 1985: 127:117.

²³ Miller, G. 1995: 182.

αποδοχής και χρήσης όλων των επιπέδων γλωσσικής αγωγής, είναι απαραίτητη και χρήσιμη για όλους.²⁴

Όταν λοιπόν τα παιδιά έρχονται στο νηπιαγωγείο, δεν είναι «νήπια», δηλαδή «χωρίς λόγο», αλλά έχουν κατακτήσει ένα μέρος του λεξιλογίου και των γλωσσικών δομών της μητρικής τους γλώσσας, ποσοτικά και ποιοτικά τέτοιο, ώστε να μπορούν να είναι αυτάρκη για τις επικοινωνιακές ανάγκες που αντιμετωπίζουν. Το νηπιαγωγείο αναμφισβήτητα βοηθάει τα νήπια να διευρύνουν το γλωσσικό τους ορίζοντα, εμπλουτίζοντας το λεξιλόγιό τους και τις ήδη αποκτημένες γλωσσικές δομές²⁵. Οι γλωσσικές τους γνώσεις πάνω στις οποίες θα οικοδομηθούν οι νέες, δεν είναι διόλου αδιάφορες. Τα παιδιά ξέρουν να χειρίζονται τη γλώσσα σωστά και φαίνεται να κατανοούν τις γλωσσικές δομές ειδικά όταν προσπαθούν με επιτυχία να τις προσαρμόσουν σε νέες λέξεις.

Μπορούμε να δείξουμε ένα δρόμο διδασκαλίας της γλώσσας με αφορμή τις λεκτικές επινοήσεις των παιδιών μέσα από την ελεύθερη παραγωγή λέξεων με αφορμή άλλες λέξεις. Π.χ. από δύο λέξεις, οι οποίες επιλέγονται τυχαία, μπορεί να δημιουργηθεί μια φανταστική ιστορία, όπου θα κυριαρχεί το παράλογο. Μπορούμε να δούμε π.χ. τις λέξεις *τρικεράτωνα* και *Ευτυχόπολη* μαζί, ή τον *καμηλοπάρδαλο* που *ζεπείνασε*. Έτσι τα παιδιά θα διασκεδάσουν με την αναζήτηση νέων φτιαχτών λέξεων. Ακόμα, τα αινίγματα, τα παραμύθια και τόσα άλλα αποτελούν πλούσιες πηγές επινόησης κι αν θέλουμε να διδάξουμε στα παιδιά να σκέφτονται πρέπει πρώτα να τα μάθουμε να επινοούν.

Η απλή παρατήρηση του τρόπου που εκφράζονται θα μας κατευθύνει και θα μας βοηθήσει να κατανοήσουμε τη συμπεριφορά τους και να επικοινωνήσουμε καλύτερα μαζί τους. Δεν πρέπει να αποθαρρύνουμε τις μορφές γλωσσικής δράσης των παιδιών, αλλά να τις μελετάμε, να τις ενθαρρύνουμε και να συζητάμε γι αυτές. Συστηματικές παρατηρήσεις έχουν οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι η αποδοκιμασία μορφών γλωσσικής συμπεριφοράς δεν επιφέρουν βελτιώσεις.²⁶ Είναι ωραίο να αφήνουμε τα παιδιά ελεύθερα στη γλωσσική τους συμπεριφορά και να προσπαθούμε να επικοινωνούμε μαζί τους. Παράβαση της ελεύθερης γλωσσικής δράσης σημαίνει καταπίεση των παιδιών²⁷.

²⁴ Ιορδανίδου, Α. 1988: 51-58.

²⁵ Χατζησαββίδης, Σ. 2002: 18.

²⁶ Μатσαγγούρας, Η. 1983: 40..

²⁷ Σκαρτσής, Σ. 1990: 18-22.

Για να κάνουμε τα παιδιά συμμετόχους σε μια γλωσσική αγωγή πρέπει να προσέχουμε τις γλωσσικές διεργασίες τους, να κατανοούμε την ποιότητα της συμβολής τους στη γλώσσα και να τις λαμβάνουμε υπόψη στον καθορισμό του γλωσσικού τους επιπέδου. Μπορούμε να σημειώνουμε τις παρατηρήσεις μας για την παιδική γλώσσα, προσέχοντας πάντα να μην τις εξουδετερώνει το καθορισμένο γλωσσικό μας σύστημα, που μπορεί π.χ. να απορρίπτει σαν ανοησίες λόγια των παιδιών που δεν καταλαβαίνουμε. Αυτό σημαίνει ότι αποδεχόμαστε τις γλωσσικές τους διαφοροποιήσεις και δεν τις καταδικάζουμε, αλλά προσπαθούμε να καταλάβουμε την προσπάθεια που κάνουν να εκφραστούν και να επικοινωνήσουν.²⁸ Οι νηπιαγωγοί μπορούν να βρουν ποικίλους παιγνιώδεις κι ευχάριστους τρόπους ώστε τα παιδιά να παίζουν γλωσσικά παιχνίδια.²⁹ Προς την κατεύθυνση αυτή βοηθάνε πολύ και οι γλωσσοδέτες, τα λαχνίσματα και τα δίστιχα που έχουν ένα ρυθμό.³⁰

Μία καλή αξιοποίηση των λεξιπλασιών των παιδιών, είναι η χρήση τους ως αφορμές για την ανάπτυξη ιστοριών. Ιδιαίτερα στις περιπτώσεις κατά τις οποίες η λεκτική επινόηση προσδιορίζει ή χαρακτηρίζει ένα πρόσωπο (π.χ. *παιχνιθόδωρος*, *ρομποτάνθρωπος*) είναι πολύ εποικοδομητικό να δώσουμε στα παιδιά την ευκαιρία να αφηγηθούν φανταστικές ιστορίες σχετικές με τις παράγωγες λέξεις και να δούμε με ποιο τρόπο θα αναπτύξουν ένα πιθανό σενάριο γύρω από αυτές και πως θα το συνεχίσουν κάποια άλλα παιδιά. Έτσι και το παιδί που παρήγαγε τη λέξη θα έχει τη δυνατότητα να την ορίσει και να την ερμηνεύσει καλύτερα, αλλά και τα άλλα παιδιά θα βοηθήσουν να καταλάβουμε πώς εκλαμβάνουν την έννοιά της. Η αφήγηση μιας ιστορίας διευκολύνει την ανάπτυξη των ερμηνευτικών δεξιοτήτων κι είναι σημαντικό για το παιδί να προσπαθήσει να σκεφτεί και να περιγράψει χαρακτήρες, πράξεις και καταστάσεις με βάση ένα συγκεκριμένο θεματικό άξονα. Σε άλλη περίπτωση μπορούμε για κάποια λέξη που έπλασε ένα παιδί να χρησιμοποιήσουμε μια αντίστοιχη λέξη που υπάρχει σ' ένα παραμύθι και να ζητήσουμε από τα παιδιά να συγκρίνουν αυτές τις λέξεις, να βρουν τις ομοιότητες και τις διαφορές τους, να προσπαθήσουν να βρουν συνώνυμες ή αντίθετες, να φτιάξουν μια ιστορία με αυτές τις δύο λέξεις κ.ο.κ. Έτσι, θα κινητοποιήσουμε το ενδιαφέρον των παιδιών για τη σημασία και την ετυμολογία των λέξεων και θα τους δώσουμε την ευκαιρία να διατυπώσουν ιδέες, ερωτήσεις, να

²⁸ Νατσιοπούλου, Τ. 1995: 23.

²⁹ Γιαννικοπούλου, Α. 2000..

³⁰ Στελλάκης, Ν. 2001: 46-47.

προβούν στις δικές τους γλωσσικές διεργασίες, αλλά πάνω απ' όλα θα έχουμε κερδίσει τον ενθουσιασμό τους για τη γλώσσα.³¹ Σε όλες τις παραπάνω περιπτώσεις μπορούμε να μαγνητοφωνήσουμε τις αφηγήσεις των παιδιών και να τις έχουμε στη γωνιά της ανάγνωσης και της γραφής – όπου συνηθίζεται να υπάρχει κασετόφωνο που μπορούν να χρησιμοποιούν τα παιδιά μόνα τους – και να έχουμε διαθέσιμες αυτές τις πρωτότυπες αφηγήσεις των παιδιών ώστε να μπορούν να τις ξανακούν όποτε επιθυμούν³².

Στη γλωσσική διδασκαλία προέχει η δημιουργία και ακολουθούν όλα τα άλλα (ανάλυση, ορισμοί, κανόνες, κτλ.).³³ Ας δίνουμε λοιπόν στα παιδιά την ευκαιρία να φτιάχνουν τις δικές τους λέξεις: απομονώνοντας π.χ. μία λέξη από ένα παραμύθι, ή παίρνοντας αφορμή από μία λέξη που είπε ένα παιδί, μπορούμε να τα παρακινήσουμε να βρουν άλλες παρόμοιες, αντίθετες ή ό,τι άλλο τους έρχεται στο μυαλό σύμφωνα πάντα με τη δοσμένη λέξη.

Στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας η γραμματική αποτελεί αντικείμενο ελάχιστα απαραίτητο, ελάχιστα χρήσιμο. Η γραμματική φαίνεται να μη μεταδίδει στο παιδί καινούριες ικανότητες, αφού ξέρει να χρησιμοποιεί σωστά τα ουσιαστικά και τα ρήματα σε όλες τις κλίσεις. Βέβαια η γραμματική δίνει στα μεγαλύτερα παιδιά την ικανότητα να ανέβουν σ' ένα ανώτερο επίπεδο γλωσσικής εξέλιξης. Στα μικρά παιδιά όμως δεν έχει νόημα να πούμε ότι αυτό π.χ. είναι ουσιαστικό και πρέπει να έχει τη τάδε κατάληξη, σύμφωνα με την οποία κλίνεται έτσι. Αυτό το μαθαίνουν εμπειρικά και ήδη το ξέρουν στο νηπιαγωγείο. Το γεγονός ότι δεν ξέρουν να κλίνουν τα ουσιαστικά δεν σημαίνει ότι δεν γνωρίζουν τη γλώσσα, αφού τις διάφορες πτώσεις τις χρησιμοποιούν μέσα από τη χρήση του λόγου. Από την άλλη ο σωστός σχηματισμός σε συμπληρωματικά γένη και σε αριθμούς, μας δείχνει ότι κατανοούν τη δομή της γλώσσας και γι αυτό τη χρησιμοποιούν αναλογικά ακόμα κι εκεί όπου δεν αντιλαμβάνονται ότι υπάρχουν εξαιρέσεις.

Στο νηπιαγωγείο επομένως μπορούμε να διευρύνουμε τις γνώσεις των παιδιών και να καλλιεργήσουμε τις ήδη κατακτημένες γλωσσικές δομές, μέσα από παιχνίδια κι όχι από κανόνες και τύπους. Συγκεκριμένα μπορούμε να οδηγήσουμε τα παιδιά στο σχηματισμό λέξεων από ονοματοποιία, παραγωγή ή σύνθεση, αφήνοντας τα να

³¹ Anderson, R.C. et al. 2002: 126.

³² Χατζησαββίδης, Σ. 1990: 18.

³³ Τσολάκης, Χ. 2000: 23-25.

πειραματιστούν και να ανακαλύψουν μόνα τους τη γνώση, μέσα από ποιήματα και τραγούδια. και γενικά μέσα από διάφορες δραστηριότητες.³⁴ Έτσι οι δυσκολίες μιας πολυσήμαντης και πολυδύναμης γλώσσας, θα αντικατασταθούν από το θαυμασμό και τη γοητεία για μια πλούσια γλώσσα, στοιχείο πολύτιμο για να οικοδομηθεί η γνώση στα επόμενα χρόνια.³⁵

Το σημαντικότερο για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας είναι η ελεύθερη έκφραση και η ανάγκη για επικοινωνία, η οποία είναι έντονη σ' αυτή την ηλικία. Θα πρέπει λοιπόν να δίνεται πολύς χρόνος για δραστηριότητες έκφρασης και επικοινωνίας, αλλά δυστυχώς πολλές φορές ο χρόνος αυτός καταστρατηγείται από την αγωνία των νηπιαγωγών να μεταδώσουν στα νήπια μια σειρά από γνώσεις, που θεωρούνται σημαντικές και απαραίτητες. Έτσι ο χρόνος που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να ακούσουμε πραγματικά αυτά που θέλουν να πουν τα παιδιά, ξοδεύεται για τυποποιημένες γνώσεις και η γλωσσική έκφραση και τα μηνύματα των παιδιών δεν βρίσκουν αποδέκτες.³⁶ Κι όμως η ανάπτυξη της γλώσσας είναι δυνατή όταν υπάρχει έκφραση και επικοινωνία. Μέσα από το διάλογο αποκτάει η γλώσσα νόημα για τα παιδιά γιατί έτσι εκφράζονται ελεύθερα και χρησιμοποιούν τη γλώσσα, όπως νομίζουν καλύτερα. Όταν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η γλώσσα των μικρών παιδιών είναι «κατώτερη», τότε δεν δίνουν προσοχή στον τρόπο που εκφράζονται με συνέπεια να μην παίρνουν στα σοβαρά τα παιδιά ως συνομιλητές. Από την άλλη η εμμονή στην ανάλυση του συστήματος της γλώσσας περιορίζει τη γλωσσική διδασκαλία και δεν συμβάλλει στην ελεύθερη έκφραση των παιδιών.³⁷ Μόνο όταν τα παιδιά εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις τους, τα συναισθήματα, τις επιθυμίες και τις ιδέες τους, μπορούν να αντιληφθούν τη δυνατότητα για δημιουργική σκέψη και δράση. Αν οι πρωτότυπες εκφράσεις των παιδιών κρίνονται μόνο με γνώμονα την ορθότητα τους, οι αντίστοιχες δημιουργικές ικανότητες των παιδιών είναι καταδικασμένες σε μαρασμό. Έτσι αφαιρείται από τα παιδιά, ήδη κατά τα πρώτα χρόνια ένα σημαντικό απόθεμα σε εκφραστική ικανότητα και γλωσσική δράση και πρωτοβουλία.

Οι παροιμίες και τα αινίγματα μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο νηπιαγωγείο δημιουργικά, δίνοντας την ευκαιρία στα παιδιά να παίξουν με τις λέξεις, να

³⁴ Καφετζάκη, Σ. 2003: 36-41.

³⁵ Μουρούτη – Γκενάκου, Β. 1997: 18.

³⁶ Friedrich, H. 2000: 26-27.

³⁷ Κονδύλη, Μ. 1996: 56:53.

κατασκευάσουν δικές τους λέξεις δημιουργώντας νέες παροιμίες και αινίγματα έτσι όπως τα αντιλαμβάνονται τα ίδια. Οι παροιμίες και τα αινίγματα δεν χρησιμοποιούνται μόνο για την αποθήκευση της γνώσης αλλά και για να εμπλέκουν τους άλλους σε λεκτικές διεργασίες, προκαλώντας τους να τις συμπληρώσουν με πρόσφορο τρόπο.³⁸ Οι παροιμίες μπορούν να αξιοποιηθούν ποικιλοτρόπως στο νηπιαγωγείο γιατί συνδέουν πετυχημένα τη μορφή των λέξεων με τη σημασία και περιέχουν πλήθος αντίθετων λέξεων με τις οποίες μπορούν να «παίξουν» τα παιδιά. Βοηθάνε με έμμεσο και παιγνιώδη τρόπο τόσο στην κατάκτηση της δομής της γλώσσας, όσο και στο σημασιολογικό και συντακτικό επίπεδο το οποίο τα παιδιά κατακτούν μόνα τους καθώς προσπαθούν να μαντέψουν λέξεις, να αποδώσουν σημασίες, να φτιάξουν δικές τους λέξεις κτλ.³⁹ Έτσι η γλωσσική διδασκαλία μεταβάλλεται σε αποκαλυπτική διαδικασία, γιατί ανακαλύπτουν τα παιδιά τις ποικίλες δυνατότητες έκφρασης και τους άπειρους λεκτικούς και συντακτικούς συνδυασμούς.

Μέσα από τις παροιμίες, τα αινίγματα, τα ποιήματα, τις ιστορίες και άλλα πολλά, αναδύονται οι πιο πρωτότυπες λέξεις, με τις οποίες τα παιδιά μπορούν να παίξουν και να πειραματιστούν. Λέξεις αντίθετες, συνώνυμες, σύνθετες χρησιμοποιούνται από τα παιδιά με τέτοιο τρόπο, ώστε να προκύψουν κι άλλες δικές τους μέσα από τις οποίες θα κατανοήσουν τη σημασία τους. Π.χ. «Ο γελαστός και ο αγέλαστος: ο αγέλαστος δεν γελούσε, δεν κοιμόταν, άρα ήταν άυπνος, δεν ξυριζόταν, άρα ήταν αζύριστος, δεν είχε κέφια, άρα ήταν άκεφος και τι άλλο ήταν...; (συνεχίζουν τα παιδιά)».⁴⁰

Οι λεξιπλασίες των παιδιών δίνουν πολλές καλές αφορμές για τη διδασκαλία της δομής της γλώσσας, μέσα από το δημιουργικό προφορικό τους λόγο. Οι νηπιαγωγοί είναι πεισμένοι ότι η διδασκαλία της δομής της γλώσσας είναι χρήσιμη μόνο για όσους βρίσκονται στη φάση της εκμάθησης του γραπτού λόγου. Κι επειδή στο νηπιαγωγείο δεν διδάσκεται γραπτός λόγος, γι αυτό αποκλείουν και τη διδασκαλία της δομής. Σίγουρα η διδασκαλία της δομής της γλώσσας στο νηπιαγωγείο δεν μπορεί να έχει τα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας που συντελείται στο δημοτικό σχολείο κι ούτε πρέπει. Σκοπός στο νηπιαγωγείο πρέπει να είναι η παγίωση των γλωσσικών δομών που

³⁸ Walter, J.O. 1997: 58.

³⁹ Γαβριηλίδου, Ζ. 2001: 101-109.

⁴⁰ Γκενάκου, Ζ. 2001:40.

κατέχουν ήδη τα νήπια και η διεύρυνση αυτών στο βαθμό που επιτρέπουν οι κοινωνικές, ψυχολογικές και γλωσσικές τους προϋποθέσεις, η εξοικείωση με γλωσσικές δομές που χρησιμοποιούν με δυσκολία και η ανάδυση της γνώσης που έχουν τα νήπια για τις σχέσεις που διέπουν τη δομή της γλώσσας.⁴¹ Δεν χρειάζεται δηλαδή να διορθώνουμε τα νήπια όταν πλάθουν ρήματα με κοινές καταλήξεις (π.χ. *παρκαρίζω*) αλλά να εφαρμόζουμε γλωσσικές ασκήσεις που οδηγούν στη δημιουργία ρημάτων π.χ. όταν ασχολούμαστε με τα επαγγέλματα μπορούμε να κάνουμε γλωσσικές ασκήσεις όπως «τι κάνει ο ζωγράφος; ζωγραφίζει, ο δάσκαλος; διδάσκει ο ψαράς; ψαρεύει» κ.ο.κ. Έτσι τα παιδιά θα αντιληφθούν τις διαφορές στην απόδοση ενεργειών τις οποίες δεν χρειάζεται να απομνημονεύσουν, ούτε να μάθουν το σχηματισμό τους, αρκεί να παίζουν και να ανταποκριθούν

Σημαντική είναι η ύπαρξη ενός ισχυρού και ευαίσθητου γλωσσικού αισθήματος, μιας δυναμικής εκφραστικότητας, μιας γνώσης και σπουδής των γλωσσικών φαινομένων (όχι αναγκαστικά επιστημονικής, γιατί δεν υπάγεται μόνο στη δικαιοδοσία της επιστήμης η γλώσσα), μια ικανότητα δημιουργίας νέων μορφών (όπως στη λογοτεχνία) που να απλοποιούν παλιές ή να θέτουν νέες.⁴² Είναι απαραίτητη η εναρμόνιση με τη σύγχρονη αντίληψη για τη διδασκαλία της γλώσσας που αποβλέπει όχι τόσο στην απόκτηση γνώσεων, όσο στην ενίσχυση και βελτίωση δεξιοτήτων. Η αντίληψη αυτή, προϋποθέτει στο γλωσσικό μάθημα τη συνεχή αναζήτηση και τη παραγωγική διαδικασία που πάνω απ όλα απαιτεί τη δημιουργική συμμετοχή του μαθητή, ως συνερευνητή και ως ισότιμο φυσικό συνομιλητή.⁴³

Όλα τα παιδιά είναι προικισμένα με μια φυσική έλξη για τη ποίηση και είναι σε θέση να δημιουργούν κείμενα.⁴⁴ Ας τους δώσουμε λοιπόν την ευκαιρία να δημιουργήσουν τα δικά τους ποιήματα μέσα από τις δικές τους λεξιπλάσιες κι ας τα αφήσουμε να διεισδύσουν στο μαγικό κόσμο της γλώσσας. Μπορούμε όμως να χρησιμοποιήσουμε κι ένα γνωστό ποίημα με γλωσσόπλαστα κι αφού το χαρούμε και το αναλύσουμε, να προχωρήσουμε στη συνέχεια σε ποιήματα των ίδιων των παιδιών με ανάλογα θέματα. Πρόκειται για μια «δημιουργική μίμηση» στην οποία ανταποκρίνονται τα παιδιά γιατί τα οδηγεί σε ευφάνταστες ανακαλύψεις της γλώσσας.

⁴¹ Χατζησαββίδης, Σ. 2002: 90-91.

⁴² Σκαρτσής, Σ. 1987: 16-17.

⁴³ Μήτσης, Ν. 1999: 206.

⁴⁴ Παπαθανασίου, Σ. 1988: 144.

Η «προφορική γλώσσα υπάρχει όταν ασκείται» και φυσικά ασκείται για να υπάρχει ζωντανή, δραστήρια όσο και τα παιδιά.⁴⁵

Επομένως, δεν πρέπει να θεωρούμε ότι τα παιδιά δεν χρησιμοποιούν τη σωστή γλώσσα, επειδή προβαίνουν σε λεκτικές επινοήσεις.⁴⁶ Ίσα – ίσα, το νήπιο είναι ένας μικρός «γλωσσολόγος», που χρησιμοποιεί δημιουργικά τις γλωσσικές του εμπειρίες και δυνατότητες. Γι αυτό και οι σωστές γλωσσικές διατυπώσεις δεν επιβάλλονται εξωτερικά, αλλά κατακτώνται από το ίδιο το νήπιο, όταν έχει την αναγκαία πνευματική ωρίμανση και τις δυνατότητες να επενεργεί στο γλωσσικό υλικό, στα πλαίσια της ζωντανής επικοινωνίας με το περιβάλλον του. Οι συνεχείς διορθώσεις άλλωστε εκλαμβάνονται από το νήπιο ως ένδειξη απόρριψης της γλώσσας του, γεγονός το οποίο το αποθαρρύνει σημαντικά. Ιδιαίτερα, όταν οι διορθωτικές αυτές παρεμβάσεις γίνονται με ομαδική ή ατομική επανάληψη πρότυπων λέξεων ή φράσεων, στερούνται παιδευτικής σημασίας γιατί αντιπροσωπεύουν τον άηχο και όχι το ζωντανό λόγο και καλλιεργούν τον «παπαγαλισμό».⁴⁷ Η νηπιαγωγός πολλές φορές παρεμβαίνει στο λόγο των παιδιών και προσπαθεί να τον ευθυγραμμίσει με καθιερωμένα πρότυπα και γλωσσικούς κανόνες, εισάγοντας κριτήρια σωστού – λάθους, αποδεκτού – απαράδεκτου. Αυτό όμως που θεωρείται σωστό εκείνη τη στιγμή για το νήπιο δεν σημαίνει ότι δεν ανταποκρίνεται σε κάτι άλλο, ανάλογα σωστό κι ότι είναι εντελώς ξεκομμένο από την πραγματικότητα. Πριν να υποβάλλουμε λοιπόν στο μικροσκόπιο των γραμματικών κανόνων το λόγο των παιδιών, ας το δούμε σε συνάρτηση με τις γλωσσικές του ικανότητες και τη γενικότερη προσπάθεια που κάνει το κάθε παιδί για επικοινωνία. Δεν πρέπει να προβάλλονται απόλυτα πρότυπα ομιλίας, ειδικά όταν αυτά είναι δυσανάλογα προς τις γλωσσικές ικανότητες του συγκεκριμένου επιπέδου ανάπτυξης.⁴⁸

Έτσι κι αλλιώς τα παιδιά από τη προσχολική περίοδο όπου μαθαίνουν και πλουτίζουν τη γλώσσα τους αβίαστα και μέσα από φυσικές συνθήκες επικοινωνίας, θα περάσουν σε μια τυπική μορφή διδασκαλίας που τους προσφέρεται με τρόπο τεχνητό, ξεκομμένο από την πραγματική χρήση.⁴⁹ Ας τα αφήσουμε να πειραματιστούν με τη παραγωγική χρήση της γλώσσας, η οποία θα τους οδηγήσει πιο φυσικά στην

⁴⁵ Σκαρτσής, Σ. 2002: 15.

⁴⁶ Τομπαΐδης, Δ. 1986: 71-73.

⁴⁷ Ματσαγγούρας, Η. 1983: 44.

⁴⁸ Ιορδανίδου, Α. 1987: 48.

⁴⁹ Χαραλαμπίδης, Α. 1985: 41.

ανακάλυψη και κατάκτηση της δομής της. Μπορούμε να χειριστούμε τη γλώσσα στο νηπιαγωγείο χωρίς να ξεκινήσουμε ή να καταλήξουμε σε κανόνες, αλλά μέσα από μία ανακαλυπτική διαδικασία, στην οποία οι *ανακαλυπτές*, θα είναι τα ίδια τα παιδιά. Μ' αυτό τον τρόπο θα μπορούμε να ανακαλύψουνε μόνα τους τα παιδιά τις λέξεις κι ας κάνουν λάθος. Το λάθος δεν πρέπει να ποινικοποιείται, αλλά να γίνεται αφορμή διδασκαλίας.⁵⁰ Πρέπει να θεωρείται σαν το στάδιο από το οποίο πρέπει να περάσει το παιδί, για να οδηγηθεί στη μάθηση. Οι παιδαγωγοί πρέπει να γνωρίζουν ποια στοιχεία της ομιλίας των παιδιών δεν χρειάζεται να διορθωθούν, επειδή είναι αναπτυξιακά και ποια στοιχεία χρειάζονται εμπλουτισμό μέσω μαθησιακών δραστηριοτήτων.⁵¹

Η γλώσσα είναι μια λειτουργία τεχνητή που δεν ανταποκρίνεται σε κάποια οργανική ανάγκη, όπως το βάδισμα ή η αναπνοή, αλλά σε κοινωνικές ανάγκες. Είναι συνεπώς ένα σύστημα επικοινωνίας που μαθαίνεται ή πρέπει να μαθαίνεται «ασυνειδήτως» και «ανεπιγνώστως» και χρησιμοποιείται σαν υποδομή για τις άλλες γνώσεις, καθώς και για τη γνώση του εαυτού της. Οποιαδήποτε «εκτροπή» στη γλώσσα δεν σημαίνει αυτόματα γλωσσική ανικανότητα, ούτε δίνουν το δικαίωμα να συμπεράνουμε ότι η γλώσσα μας «φτώχυνε».⁵²

Βιβλιογραφία

- Anderson, R.C. et al. 2002. *Πώς να Δημιουργήσουμε ένα Έθνος από Αναγνώστες*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ανδριώτης, Ν. 1995. *Ιστορία της Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Πατάκης.
- Bredenkamp, S.-Coppie, C. 1998. *Καινοτομίες στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γαβριηλίδου, Ζ. 2001. Αξιοποίηση της παροιμίας κατά τη γλωσσική διδασκαλία στην προσχολική ηλικία. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 12-14 Μαΐου 2000. Θεσσαλονίκη: 101-109.
- Γιαννικοπούλου, Α. 2000. *Από την Προανάγνωση στην Ανάγνωση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Γκενάκου, Ζ. 2001. Μονάχη έννοια η γλώσσα μου: ένα πρόγραμμα γλωσσικής καλλιέργειας του μικρού παιδιού». *Η έρευνα στην Προσχολική Εκπαίδευση*, τ.α'. (σελ. 31-44). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ευθυμίου, Α. 2001 Το νεοελληνικό πρόθημα ξε-: οι έννοιες της απομάκρυνσης και της αλλαγής κατάστασης. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*. 12-14 Μαΐου 2000. Θεσσαλονίκη, 202-213.
- Ιορδανίδου, Α. 1987. «Ο προφορικός λόγος στο σχολείο: υλικό για συζήτηση και έρευνα». *Γλώσσα* 14, 48-52.
- Ιορδανίδου, Α. 1988. «Τα λάθη των μαθητών: μια διαφορετική λογική αντιμετώπισή τους». *Γλώσσα* 16, 51-58.

⁵⁰ Χατζησαββίδης, Σ. 2002. ό.π. 41

⁵¹ Bredenkamp, S.-Coppie, C. 1998: 157.

⁵² Μπασλής, Γ. 1989: 21.

Friedrich, H. 2000. *Επικοινωνία στο Νηπιαγωγείο, τα Παιδιά ως Ακροατές και Ομιλητές*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Κατή, Δ. 1985. Η μορφολογική γραμματική στα πρώιμα στάδια της παιδικής γλώσσας» *Μελέτες για την Ελληνική γλώσσα*, 22-24 Απριλίου 1985. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη, 116-127.

Κατή, Δ. 1992. *Γλώσσα και Επικοινωνία στο Παιδί*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Καφετζάκη, Σ. 2003. «Γλωσσική καλλιέργεια: το ετυμολογικό στο νηπιαγωγείο». *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο* 33.

Κονδύλη, Μ. 1996. «Η διδασκαλία του γλωσσικού προτύπου στο νηπιαγωγείο». *Γλώσσα* 39, 47-56.

Λυπούρης, Δ. 1994. *Γλωσσικές Παρατηρήσεις II*, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Mackridge, P. 2000. *Η Νεοελληνική Γλώσσα*. Αθήνα: Πατάκης.

Ματσαγγούρας, Η. 1983. «Γλωσσική ανάπτυξη και αγωγή κατά την προσχολική ηλικία». *Γλώσσα* 1, 39-48.

Μήτσης, Ν. 1999. *Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος*. Αθήνα: Gutenberg.

Miller, G. 1995. *Γλώσσα και Ομιλία*. Αθήνα: Gutenberg.

Μότσιου, Β. 1984. Παραγωγή λέξεων στη σύγχρονη ελληνική γλώσσα. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*. 16-18 Μαΐου 1983. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.

Μουρούτη – Γκενάκου, Β. 1997. *Η Ελληνική Γλώσσα και το Μικρό Παιδί, Ετυμολογικά Παιχνιδίσματα*. Αθήνα: Η Συγγραφέας.

Μπασλής, Γ. 1989. «Η γλωσσική ικανότητα των σημερινών μαθητών». *Γλώσσα* 20, 20-38.

Μπασλής, Γ. 2003. *Η κατάρκτηση της Γλώσσας από το Παιδί*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Νατσιοπούλου, Τ. 1995. «Η αγωγή του λόγου στο νηπιαγωγείο και ο ρόλος της νηπιαγωγού». *Γλώσσα* 36, 19-26.

Ντίνας, Κ. 2001. Το ποιόν ενέργειας στον αφηγηματικό λόγο των νηπίων. Μια πρώτη προσέγγιση. *Μελέτες για την Ελληνική γλώσσα*, 12-14 Μαΐου 2000. Θεσσαλονίκη: 526-537.

Παντελίδου, Σ. 2001. Φωνολογική επίγνωση: περιεχόμενο και σχέση με την ανάγνωση και τη γραφή στην ελληνική γλώσσα. *Ανάδυση του Γραμματισμού, Έρευνα και Προοπτική* (σελ. 151-189). Αθήνα: Καστανιώτη.

Παπαθανασίου, Σ. 1988 Το παιδί ως δημιουργός κειμένων και ως αναγνώστης-δημιουργός. *Παιδική λογοτεχνία τ.Β' (σελ. 142-153)*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Πήτα, Ρ. 1998. *Ψυχολογία της Γλώσσας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ροντάρι, Τ. 1994. *Γραμματική της Φαντασίας*, Αθήνα: Τεκμήριο.

Σακελλαριάδης, Γ. 1997. *Στοιχεία Μορφολογίας, Μορφήματα και Παραγωγικές Καταλήξεις της Νεοελληνικής*. Αθήνα: Σαββάλας.

Σκαρτσής, Σ. 1987. *Μελέτες στη Γλώσσα*, Πάτρα: Αχαϊκές εκδόσεις.

Σκαρτσής, Σ. 1990. *Εισαγωγή στην Παιδική Λογοτεχνία*. Πάτρα: Αχαϊκές εκδόσεις.

Σκαρτσής, Σ. 2002. *Προφορικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Στελλάκης, Ν. 2001. «Παίζοντας με τις λέξεις, παίζοντας με τους ήχους των λέξεων». *Παράθυρο στην Εκπαίδευση του Παιδιού* 7, 46-47.

Τζουριάδου, Μ. 1995. *Ο λόγος του Παιδιού της Προσχολικής Ηλικίας*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

Τομπαΐδης, Δ. 1986. «Η έννοια του σωστού στα νέα ελληνικά» *Νεοελληνική Παιδεία* 4, 71-73.

Τομπαΐδης, Δ. 1998. *Λεξιλογικά της Νέας Ελληνικής*. Αθήνα: Επικαιρότητα.

Τσολάκης, Χ. 2000. *Τη Γλώσσα μου έδωσαν Ελληνική*. Αθήνα: Νησίδες.

Τσομπανάκης, Α.Γ. 1994 *Νεοελληνική Γραμματική*, Θεσσαλονίκη – Αθήνα: Κυριακίδης – Εστία.

ΥΠΕΠΘ. 1993. *Νεοελληνική Γραμματική, Αναπροσαρμογή της Μικρής Νεοελληνικής Γραμματικής του Μ.*

Τριανταφυλλίδη. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Walter, J.O. 1997. *Προφορικότητα και Εγγραμματοσύνη*. Ηράκλειο: εκδ. Κρήτης.

Χαραλαμπίδης, Α. 1985. «Γλωσσολογία και διδασκαλία της μητρικής γλώσσας». *Γλώσσα* 9, 39-53.

Χατζησαββίδης, Σ. 1990. «Πρακτικές οδηγίες για την επεξεργασία του λόγου που παράγουν οι μαθητές».

Γλώσσα 22, 14-28.

Χατζησαββίδης, Σ. 2002. *Η γλωσσική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο, Δραστηριότητες για την Καλλιέργεια της*

Επικοινωνιακής Ικανότητας και του Γραμματισμού. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

(ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)

4 -6 Σεπτεμβρίου 2009

Νυμφαίο Φλώρινας

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Τμήμα Νηπιαγωγών
Εργαστήριο Γλώσσας και Προγραμμάτων
Γλωσσικής Διδασκαλίας