

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 Τσακιροπούλου

Πλήρης βιβλιογραφική αναφορά άρθρου:

Ντίνας, Κ., Χατζηπαναγιωτίδη, Α., Βακάλη, Α., Κωτόπουλος, Τ. & Στάμου, Α. (επιμ.) 2010. Πρακτικά Πανελληνίου 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

Παρασκευή, 4 Σεπτεμβρίου 2009

16.00-17.30 Εγγραφές

Ωρα **Αίθουσα 1**
Η ελληνική γλώσσα ως μητρική (πρώτη)

Θεματική: **Γλωσσολογικά**Προεδρείο: **Α. Αναστασιάδη - Α. Αϊδίνης**17.30-17.50 *Ψευδόφιλες μονάδες: οι διαχρονικοί άσπονδοί φίλοι στην ελληνική***Ε. Βλέτση, Α. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη**17.50-18.10 *Η χρήση μορφολογικών στρατηγικών στην ορθογραφημένη γραφή του θέματος λέξεων που ανήκουν στην ίδια οικογένεια*
Μ. Ζυγούρη, Α. Αϊδίνης18.10-18.30 *Δείκτες αποτελεσματικότητας γραπτού λόγου στο σχολικό περιβάλλον, πειθαρχίες και απειθαρχίες στο περιβάλλον του γραπτού λόγου του σχολείου. Η αυτονομία των κειμένων και των υποκειμένων***Π. Σαχινίδου**18.30-18.50 *Το μάθημα της Γλώσσας ή η γλώσσα των μαθημάτων: Μια εκπαιδευτική παρέμβαση***Α. Σιάτρας, Π. Τοπούζα**

18.50-19.10 Διάλειμμα - Καφές

Προεδρείο: **Τζ. Καλογήρου, Κ. Καρατάσου**19.10-19.30 *Γλωσσική εμπειρία και παιδική/νεανική λογοτεχνία***Γ. Παπαντωνάκης, G. Frazis**19.30-19.50 *Τα λογοτεχνικά κείμενα και πώς αξιοποιούνται στη διδασκαλία της γλώσσας. Έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας των Γ', Δ', Ε' & ΣΤ' τάξεων του δημοτικού σχολείου***Α. Ξανθόπουλος, Κ. Ντίνης**19.50-20.10 *Αλληγορίες ενηλικίωσης. Η αξιοποίηση των ειδών στη λογοτεχνική εκπαίδευση***Κ. Καρατάσου**20.10-20.30 *Λογοτεχνική εκπαίδευση, μαθηματική παιδεία και διαθεματικότητα στη δημοτική εκπαίδευση***Κ. Καρατάσου, Ρ. Παναούρα**20.30-20.50 *Οπτικός γραμματισμός και γλωσσική διδασκαλία μέσα από τη δημιουργία κόμικς: μια διδακτική παρέμβαση στη Β' δημοτικού***Σ.Π. Παπαδόπουλος, Κ. Δημητριάδου**20.50-21.10 *Το επιμορφωτικό ενδιαφέρον της γλωσσικής αφύπνισης στα θέματα συνεργατικής ειρήνης και εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο***Μουμτζίδου Αργ.**

21.10-21.30 Συζήτηση

Δείπνο

Γλωσσική εμπειρία και παιδική/νεανική λογοτεχνία

Γεώργιος Παπαντωνάκης
Επίκουρος καθηγητής, Π.Τ. Δ. Ε. Πανεπιστήμιο Αιγαίου

George Frazis
Director of Studies (Charles Darwin University) Modern Greek,
Department of Languages, Flinders University, Adelaide, Australia

Abstract

Curriculum, as well as studies at an international level, closely connects the teaching of language (mother tongue) with children's and adolescent's literature. With this proposal, we attempt to chart the relationship of language to children's literature, determining specialized objectives for the teaching of Greek as a mother tongue through Greek children's and adolescent's literature. More concretely, we investigate with which strategies the teacher of Primary Education, by teaching literary texts for children: can supply students with rich, varied and abundant oral and written language; can direct them in correctly structuring the grammar of language that they hear and speak; can help them realize the plasticity/creativity of language and its capacity to create new words; can continually bring them into contact with various vocabularies and with more complicated syntax, can guide them into realizing the diversity of language, with the use of punctuation; and can assist students in comprehending and enjoying the figurative and literary language of literary texts.

1. Το παιδικό βιβλίο και η Γλωσσική Εμπειρία

Η παιδική λογοτεχνία είναι μια πανταχού παρούσα πηγή για μια πλούσια γλωσσική εμπειρία για τα παιδιά, χωρίς ωστόσο να υποκαθιστούν τις εμπειρίες της πραγματικής ζωής, όπως επισημαίνεται και στον *Πρωταγόρα* του Πλάτωνα. Προσθέτουν όμως γνωστική εμπειρία και μπορούν να προβάλλουν αντιπροσωπευτικές εμπειρίες στη ζωή του παιδιού, όπως είναι οι γλωσσικές. Η άποψη του St. Mallarmé ότι «με λέξεις γράφονται τα ποιήματα και όχι με ιδέες», βρίσκουν απήχηση και στην παιδική λογοτεχνία. Γιατί η γλώσσα, ως φορέας νοήματος προσελκύει τα παιδιά-αναγνώστες και «εγκλωβίζει» τις προτιμήσεις τους, διαμορφώνοντας ή παράγοντας (ή ακόμα προτείνοντας για παραγωγή) ένα νόημα όσο και αν δεν είναι ιδιαίτερα εύκολο να επαναλάβει λέξη προς λέξη ένας αναγνώστης το κείμενο, όταν του ζητηθεί η αφήγηση και η αναδιήγηση της ιστορίας. Κάθε γλωσσικός κώδικας εξάλλου αποτελεί μια

οργάνωση της αφήγησης και δεν είναι ένας απλός αντικατοπτρισμός της πραγματικότητας. Ωστόσο, η αντανάκλαση της πραγματικότητας αυτής, όπως δίνεται γλωσσικά ταξινομημένη και συντακτικά δομημένη πετυχαίνει αφενός να τη συνειδητοποιήσει το παιδί και αφετέρου να ενισχύσει το γλωσσικό όργανό του και να αποκτήσει σταδιακά γλωσσική επάρκεια, η οποία είναι και το ζητούμενο, ώστε ο μαθητής-αναγνώστης να ενισχύει διαρκώς την ικανότητά του για αποκωδικοποίηση του λογοτεχνικού κειμένου. Έτσι, ο βαθμός κατοχής της μητρικής γλώσσας εναρμονίζεται πλήρως με το βαθμό αναγνωστικής ανταπόκρισης του μαθητή με το κείμενο και την ικανότητά του να συνδέει τις γλωσσικές εμπειρίες του με την κατανόηση ενός λογοτεχνήματος και να αυξάνει το βαθμό επικοινωνίας με το κείμενο και τον συνάνθρωπό του.

Θα πρέπει να διευκρινίσουμε ότι ουσιαστικά από τη σύγχρονη ελληνική παιδική λογοτεχνία δεν χρησιμοποιούν όλοι οι συγγραφείς τη γλώσσα με ιδιαίτερη δεξιοτεχνία και ευρηματικότητα, με λεκτική πρωτοτυπία και γλωσσικό πλούτο, επειδή γενικά θεωρείται ότι η παιδική λογοτεχνία χρησιμοποιεί κάποιο «παιδικό λεκτικό ιδίωμα», με χαρακτηριστικές λέξεις, συντακτικές δομές, εκφραστικά μέσα που ταιριάζουν περισσότερο σε παιδιά και επομένως λειτουργεί περιοριστικά. Δεν διαφωνούμε με όσους διατείνονται ότι τα παιδιά-μαθητές-αναγνώστες δεν έχουν πολλές γλωσσικές εμπειρίες. Αυτό δεν σημαίνει ότι θα πρέπει να περιοριστούν σ' αυτές οι εμπλεκόμενοι (συγγραφείς, διδάσκοντες) και να συντηρήσουμε την υποστηριζόμενη, λόγω ηλικίας, λεξιλογική «πενιχρότητα» τους. Η περιοριστικότητα άλλωστε αυτή θεωρείται ότι επηρεάζει σημαντικά και τη «λογοτεχνικότητα» του παιδικού κειμένου, ανεξάρτητα αν όλοι οι μελετητές συμφωνούν πως η λογοτεχνία φέρνει το παιδί σε επαφή με τη γλώσσα στις πιο σύνθετες και στις πιο ποικίλες μορφές της. Για το λόγο αυτό και οι συγγραφείς παιδικών κειμένων καλό είναι να μην προσαρμόζουν τη γλώσσα των κειμένων τους αποκλειστικά σε πολύ συγκεκριμένες ηλικίες, επειδή η πολύ παιδική γλώσσα δεν είναι δυνατό να ελίξει το γλωσσικό τους όργανο¹. Προσωπικά, δεν βλέπω για ποιο λόγο η γλώσσα των παιδικών κειμένων θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα απλοποιημένη, με το

¹Βλ. και Χαντ (2001: 146): «Αυτή την *αίσθηση* ότι οι γλωσσικοί περιορισμοί δεν είναι μόνο άχρηστοι αλλά και αποβλακωτικοί για το παιδί την έχουν υποστηρίξει κυρίως παιδαγωγοί, μολονότι δε συμφωνούν με το ότι η αφήγηση παίζει ρόλο στην εκμάθηση της γλώσσας», για να καταλήξει ότι «στην αφήγηση ιστοριών, δεν υπάρχει καμιά λογική για τον περιορισμό οποιουδήποτε στοιχείου» και ότι «η απλοποίηση και η οικειότητα διολισθαίνουν προς την προστατευτικότητα, και αυτό δε γίνεται μόνο σε γλωσσικό επίπεδο» (σελ. 147).

αιτιολογικό ότι το γλωσσικό όργανο των παιδιών είναι «πενιχρό», λόγω μη επαρκών γλωσσικών εμπειριών, παρά τις αντίθετες απόψεις που έχουν διατυπωθεί². Αντίθετα, νομίζω ότι η γλώσσα τους θα πρέπει να είναι ευρηματική και να διευρύνει τους γλωσσικούς ορίζοντές τους. Αυτό που οπωσδήποτε όμως καλό είναι να αποφεύγουν οι συγγραφείς είναι οι φράσεις κλισέ που τυποποιούν τη γλώσσα και δεν παρέχουν ευκαιρίες εμπλουτισμού της, όσο και αν πλήττεται έτσι ενδεχομένως ο ρεαλισμός της ιστορίας. Απεναντίας, θα πρέπει να δίνονται είτε υποσελίδια είτε στο τέλος του κειμένου οι δύσκολες ή δυσνόητες λέξεις και ενδεχομένως και σχετικές ασκήσεις, πρακτική που συναντούμε, σε επίπεδο όμως γνωστικό, σε πολλά σύγχρονα κείμενα που απευθύνονται κυρίως σε μικρότερες ηλικίες, ως ασκήσεις εμπέδωσης και παροχής γνώσεων. Σ' αυτήν την περίπτωση μάλλον έχουμε ένα μικτό είδος παιδικού βιβλίου, λογοτεχνικού και βιβλίου γνώσεων, με το διεμβολισμό του από το γνωστικό στοιχείο έστω και υπό μορφή ασκήσεων.

2. Παιδική λογοτεχνία και γλώσσα

Αν και η Λογοτεχνία γενικά είναι γραμμένη σε μια γλώσσα που χαρακτηρίζεται από συγκινησιακό νόημα, η παιδική λογοτεχνία αφενός αναπτύσσει τη γλώσσα, και αφετέρου αντικατοπτρίζει την κουλτούρα ενός λαού, την ψυχοσύνθεσή του, από πλευράς κειμενικών χαρακτήρων, ενώ συνδέεται στενά και με το σκηνικό και τη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο, κατά την οποία εκτυλίσσεται η ιστορία. Αποτελεί άλλωστε βασικό στόχο του αναλυτικού προγράμματος και κύριο μέλημα του νομοθέτη, όπως έχουμε ήδη διαπιστώσει. Η ανάπτυξη του γλωσσικού οργάνου είναι αναπόφευκτη, γιατί, καθώς έρχονται σε επαφή με τα λογοτεχνικά κείμενα από την προσχολική ακόμα ηλικία:

² Tucker (1976: 18-19) στο Peter Hunt (2001: 68) «...Αν ένας συγγραφέας απευθύνεται σε νεανικό κοινό, θα πρέπει αναγκαστικά να αυτοπεριοριστεί σε συγκεκριμένες εμπειρίες και σε συγκεκριμένο λεξιλόγιο». Ο Χαντ (2001: 145) υποστηρίζει ότι «φαίνεται πως υπάρχει ένα “λεκτικό ιδίωμα”, μια “ιδιόλεκτος”, ένα σύνολο λέξεων που θεωρούνται κατάλληλες για το παιδικό βιβλίο» και, προσπαθώντας να περιγράψει αυτό που πραγματικά συμβαίνει στα λογοτεχνήματα για παιδιά, επικαλείται σχετικές απόψεις κριτικών και συγγραφέων, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι ένας συγγραφέας «αισθάνεται την ανάγκη να θέτει περιορισμούς στο λεξιλόγιό του» (Eleanor Cameron), ότι η γλώσσα «μπορεί να διευρύνει το πνεύμα του αναγνώστη και το λεξιλόγιό του» και ότι «οι λέξεις δίνουν μεγάλη ευχαρίστηση στα παιδιά» και τα παιδιά «τα πιο στερημένα μπορούν μια χαρά να εξοπλιστούν μ' ΑΥΤΕΣ» (Joan Aiken) ή ότι «Μερικοί συγγραφείς σκοπίμως αποφεύγουν τη χρήση λέξεων που νομίζουν ότι αγνοεί το παιδί. Αυτό αποδυναμώνει το γράψιμο και υποπεύομαι ότι κάνει τον αναγνώστη να πλήττει. Τα παιδιά ... αγαπούν τις λέξεις που τους δυσκολεύουν, εφόσον τα συμφραζόμενα αποσπούν την προσοχή τους» (E.B. White).

1. Ο λόγος τους γίνεται διαρκώς πιο σύνθετος, καθώς προσθέτουν στο λεξιλόγιό τους επίθετα, επιρρήματα, αντωνυμίες, προθέσεις, ρήματα.

2. Τα παιδιά δομούν τη γραμματική της γλώσσας που ακούν. Η δόμηση αυτή είναι σταδιακή και καθώς απολαμβάνουν τους λεκτικούς ήχους, προχωρούν ασυνείδητα στην παραγωγή ορθών συντακτικά προτάσεων από την προσχολική ακόμα ηλικία.

3. Η παιδική λογοτεχνία τροφοδοτεί με πλούσια, ποικίλη και άφθονη προφορική και γραπτή γλώσσα, όσο και αν ορισμένοι μελετητές της παιδικής λογοτεχνίας υποστηρίζουν ότι «μερικοί συγγραφείς σκοπίμως αποφεύγουν τη χρήση λέξεων που νομίζουν ότι το παιδί αγνοεί», άποψη βέβαια η οποία είναι πολύ κοντά στην αλήθεια. Η άποψη που έχει υποστηριχθεί ότι τα λογοτεχνικά κείμενα που απευθύνονται στα παιδιά δεν πρέπει να απομακρύνονται και πολύ από το βασικό λεξιλόγιο που αντιστοιχεί σε κάθε ηλικία (Σακελαρίου 1996⁸: 21) μάλλον θα πρέπει να θεωρηθεί ως ανεδαφική στην εποχή μας που οι γλωσσικές, και όχι μόνο, απαιτήσεις είναι αυξημένες, επειδή αντίκειται προς τα σημερινά επιστημονικά δεδομένα. Βέβαια, ο εφοδιασμός με νέο λεξιλόγιο και νέες συντακτικές δομές θα πρέπει να γίνεται πολύ προσεκτικά, προοδευτικά και συνετά, για να μην υπάρξουν αντίθετα από τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Σε αρκετά κείμενα το παιδί-μαθητής έρχεται σε επαφή με ασυνήθιστες και δύσκολες λέξεις, πολύπλοκα προτασιακά σύνολα, σύνθετες δομές, δύσκολα αναγνωρίσιμα υφολογικά στοιχεία, τα οποία μπορεί να κατανοήσει με τη βοήθεια του διαμεσολαβητή δασκάλου.

4. Η παιδική λογοτεχνία δίνει ευκαιρίες να χρησιμοποιούν τα παιδιά τη γλώσσα τους. Ο δάσκαλος θα πρέπει να δημιουργήσει ευκαιρίες, ώστε το παιδί να χρησιμοποιήσει το λεξιλόγιο που κατέχει. Γι' αυτό τα κείμενα που διδάσκει ή συστήνει θα πρέπει να χρησιμοποιούν πλούσια γλώσσα και σωστή σύνταξη και να ενθαρρύνουν το παιδί να χρησιμοποιεί αντίστοιχες εκφράσεις. Έχει αποδειχθεί άλλωστε στην πράξη ότι η παιδική λογοτεχνία φέρνει το παιδί σε επαφή με τη γλώσσα από τις πιο απλές στις πιο σύνθετες, θα λέγαμε, μορφές της, εφόσον παιδιά που διαβάζουν πολύ παιδική λογοτεχνία αντιμετωπίζουν ελάχιστα προβλήματα στη γλωσσική τους επικοινωνία. Αρκετοί άλλωστε επιστήμονες υποστηρίζουν με ιδιαίτερο σθένος την άποψη ότι η επαφή του παιδιού με την καλή λογοτεχνία συντελεί στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου

και στη βελτίωση των συντακτικών δομών που χρησιμοποιεί (Glazer 1997: 18) ³.

Επομένως, η παιδική λογοτεχνία ευνοεί τη διαμόρφωση ενός ώριμου εκφραστικού γλωσσικού οργάνου, γιατί τα παιδιά που διαβάζουν βιβλία με πλούσιο λεξιλόγιο και συνθετότερες συντακτικές δομές μιλούν πιο άνετα και εύκολα, χρησιμοποιώντας πλούσιο λεξιλόγιο και τοποθετούν τις λέξεις στην πιο κατάλληλη σειρά μέσα στην πρόταση, ώστε να διευκολύνεται η επικοινωνία τους με τους άλλους. Ο μόνος -και ο ουσιαστικός- κίνδυνος είναι η πρόσληψη μιας παραστατικής γλώσσας που προωθεί η λογοτεχνία έναντι της κυριολεκτικής, αναφορικής λειτουργίας της στην καθημερινή χρήση της. Ωστόσο, αναμφίβολα η λογοτεχνία ως κειμενικό είδος συντελεί ώστε οι νεαροί αναγνώστες της να:

1. *Συνειδητοποιήσουν την πλαστικότητα της γλώσσας και την ικανότητά της να δημιουργεί νέες λέξεις, γεγονός που πλαταίνει τους γλωσσικούς ορίζοντες και τα καθιστά ικανά να χειρίζονται πληρέστερα και χωρίς φόβο τη γλώσσα. Τα ποιητικά κείμενα βοηθούν περισσότερο να συνειδητοποιήσουν την πλαστικότητα αυτή, ενώ η ποικιλία των συντακτικών δομών σε ένα πεζό κείμενο εξυπηρετεί εξίσου καλά το στόχο αυτό.*

2. *Συνειδητοποιήσουν την πολύμορφη εκφορά του λόγου, με τη χρήση των σημείων στίξεων και τη λειτουργία και τον τόνο που προσδίδουν αυτά στο κείμενο (τελεία, κόμμα, παρένθεση, παύλα [=βαθμός αποστασιοποίησης από τη λέξη στην οποία αναφέρονται], θαυμαστικό [έκπληξη, θαυμασμός, απορία, ειρωνεία κ.ά.], ερωτηματικό [απορία, ερώτηση-αίτηση για πληροφορία κ.ά.], άνω και κάτω τελεία κ.ό.κ.).*

3. *Αποκτήσουν στέρεα θεμέλια για την ιστορική συνέχεια της γλώσσας του. Ο στόχος προσεγγίζεται με την αξιοποίηση από τον εκπαιδευτικός κατάλληλων κειμένων. Παράλληλα, οι γλωσσικές ποικιλίες διαμορφώνουν μια προσφορότερη αντίληψη στο παιδί για την κοινωνική διαστρωμάτωση ή για τη συχνά διαφορετική «γλώσσα» που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι διαφορετικών ηλικιών. Διδάσκοντας το μυθιστόρημα της Γαλάτειας Γρηγοριάδου-Σουρέλη, *Εμένα με νοιάζει*, ο δάσκαλος μπορεί να δείξει τα διαφορετικά λεξιλόγια που χρησιμοποιούν οι μεγαλύτεροι σε ηλικία (καθαρεύουσα) και οι νεότεροι (δημοτική) και ότι η γλώσσα μπορεί να αντικατοπτρίζει την απόσταση*

³Βλ. και Χαντ (2001: 46). Οι Sorensen και Lehman (1995: 42) θεωρούν ότι η λογοτεχνία είναι μοναδική στις ευκαιρίες που δίνει στα παιδιά για να αποκτήσουν μια εμπειρία δυναμογόνα για μια καλά δομημένη γλώσσα.

ανάμεσα σε δύο ή περισσότερες γενιές, επομένως ανάμεσα στο συντηρητισμό και στην προοδευτικότητα ή το φιλελευθερισμό.

Στόχοι διδασκαλίας

Τα ισχύοντα *Προγράμματα Σπουδών*⁴ θέτουν λεπτομερείς στόχους σε συνάρτηση με ενδεικτικές δραστηριότητες για την επίτευξη των στόχων αυτών (ακρόαση, προφορική ή γραπτή αναδιήγηση λογοτεχνικών κειμένων, γλωσσικά παιχνίδια κ.ά), οι οποίες προφανώς ποικίλλουν από τάξη σε τάξη. Καλό είναι το προς διδασκαλία λογοτεχνικό κείμενο να επιλέγεται με βάση κάποια κριτήρια, που θα μπορούσαν, για παράδειγμα, να είναι:

- Το κείμενο να ανταποκρίνεται στην ηλικία των μαθητών. Ένας αυξημένος βαθμός δυσκολίας δεν θα πρέπει να αποτελέσει εμπόδιο και ανασταλτικό παράγοντα, για να αποκλειστεί ένα ενδιαφέρον κείμενο.
- Η επιλογή θα γίνει, αφού επισημάνει ο δάσκαλος τι είδους κείμενα ενδιαφέρουν τους μαθητές, τα ιεραρχήσει και αρχίσει, μετά από κοινή συμφωνία, τη διδασκαλία τους, με εξαίρεση ίσως τα επικαιρικά λογοτεχνικά κείμενα.

Εκτός από τους γενικούς και μακροπρόθεσμους στόχους, ο δάσκαλος επιβάλλεται να θέτει και ειδικότερους στόχους, προκειμένου να υπάρξουν καλύτερα αποτελέσματα και που θα διαφοροποιούνται από τάξη σε τάξη. Επιβάλλεται λοιπόν να επιδιώκει, ώστε:

1. *Να καταλαβαίνουν και να χρησιμοποιούν την ώριμη σύνταξη της γλώσσας.* Γι' αυτό καλό είναι να επιλέγει τα κατάλληλα κείμενα, ώστε να μυείται το παιδί βαθμιαία σε συνθετότερες και ποικίλες δομές γλώσσας, για να μπορεί να εκφράζεται με άνεση και χωρίς προβλήματα το παιδί.

2. *Να εμπλουτίζουν οι μαθητές το λεξιλόγιό τους.* Η επιλογή των κειμένων λαμβάνει υπόψη και το βαθμό δυσκολίας. Στις μικρότερες τάξεις μπορεί να χρησιμοποιήσει κείμενα, λόγου χάριν, των Ευγ. Τριβιζά και άλλων και σταδιακά να συστήνει στους μαθητές κείμενα με διαρκώς μειωνόμενη την έκταση της εικόνας. Λόγου χάριν, μπορεί

⁴ Ιδιαίτερα χρήσιμη είναι η δίτομη μελέτη του Β. Ι. Τόγια, *Το μάθημα των Νέων Ελληνικών στη Μέση Εκπαίδευση. Ιστορική θεώρηση (1833-1967)*. Ο συγγραφέας διερευνά τη θέση της Λογοτεχνίας (Νέα Ελληνικά και Έκθεση) στην ελληνική εκπαίδευση από ιδρύσεως του ελληνικού κράτους έως το 1967, καθώς και στα εκάστοτε διδακτικά εγχειρίδια και το περιεχόμενό τους.

να συστήσει σε μεγαλύτερα παιδιά, της πέμπτης ή έκτης Δημοτικού, να διαβάσουν το *Λάθος, κ. Νόιγκερ!*, της Λότης Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου, όπου μπορούν να συναντήσουν ένα πλουσιότατο αλλά δύσκολο λεξιλόγιο στις αναφορές του νεαρού ήρωα και κυρίως στις ημερολογιακές καταγραφές του κ. Νόιγκερ. Στο παράδειγμα που ακολουθεί, ο μαθητής θα διαπιστώσει ότι ο συγγραφέας του ημερολογίου (και η συγγραφέας του κειμένου γενικότερα) παίζει με τη γλώσσα:

Της περιέγραφα για μια ακόμα φορά την έκπαγλη θέα, την οργιώδη βλάστηση, τη μυροβόλα φύση. ... Ο Βάγκνερ ταίριαζε απόλυτα με το τοπίο την ώρα που ο ήλιος, θεός του ελληνικού καλοκαιριού, αποσυρόταν έμπυρος στο πορφυρό του δυτικό ενδιαίτημα. Το ''άλγος της ομορφιάς'' επιδείνωσε τη δυσθυμία μου. Στην τυραννική απουσία της Δάφνης προστέθηκε το λυκόφως, οι δυσοίωνες προβλέψεις για την έκβαση της εργασίας ...

Στη συζήτηση που θα ακολουθήσει μέσα στην τάξη, θα τονιστεί η εύστοχη χρήση του επιθέτου που αποδίδει βασικά χαρακτηριστικά της φύσης, την οποία περιγράφει η συγγραφέας, καθώς επίσης και των ουσιαστικών που έχουν πληθωρική παρουσία. Μπορεί μάλιστα ως άσκηση να ζητηθεί η μετατροπή του παραπάνω κειμένου σε απλούστερο λόγο. Έτσι, οι μαθητές με την εύρεση συνωνύμων, θα ασκηθούν στον επικοινωνιακό λόγο. Είναι βέβαια δυνατό το λεξιλόγιο που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας να το επεξηγεί μέσα στο κείμενο, όπως συμβαίνει με τα κείμενο της Ζωρζ Σαρή, *Τα στενά παπούτσια* (1999: 162), στο οποίο η συγγραφέας επεξηγεί τις λέξεις που χρησιμοποιεί, ίσως γιατί έχουν διαλεκτολογικό χαρακτήρα.

3. *Να απολαμβάνουν τη δημιουργική και αισθητική χρήση της γλώσσας, την ομορφιά της γλώσσας, ώστε να μπορούν να χειρίζονται ρωμαλέα μια στιβαρή και ευέλικτη γλώσσα.* Πολλά λογοτεχνικά κείμενα εκτός από το πλούσιο λεξιλόγιό τους εμπεριέχουν μέσα σε «φυσικό» λόγο σύνθετες λέξεις, οι οποίες αφενός δείχνουν την ευελιξία της γλώσσας, αφετέρου βοηθούν τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν ότι και εκείνα έχουν την ικανότητα να δημιουργούν σύνθετα, αποδεκτά, προκειμένου να απεικονίσουν ψυχικές ή ρεαλιστικές καταστάσεις ή να περιγράψουν, πρόσωπα, αντικείμενα, το χώρο κ.ά. και να αποδώσουν πληρέστερα την πραγματικότητα

4. *Να μάθουν να διαβάζουν και να διαβάζουν σωστά, και να επικοινωνούν σταδιακά αποτελεσματικά στον προφορικό και γραπτό λόγο.* Αποτελεί ένα από τους πιο βασικούς

και «στερεοτυπικούς» στόχους της λογοτεχνίας, τους οποίους θέτουν οι εκπαιδευτικοί, από ό,τι αποδεικνύουν οι έρευνες, παρά το γεγονός ότι ανάμεσα στο γραπτό και προφορικό λόγο υπάρχουν αρκετές διαφορές.

Θα πετύχουμε όλους αυτούς τους στόχους αν δίνουμε την ευκαιρία στα παιδιά:

1. *Να έρχονται σε επαφή με ποικίλα λεξιλόγια και διαρκώς πολυπλοκότερες συντάξεις.* Είναι αλήθεια ότι παλαιότερα απέφευγαν να φέρνουν τους μαθητές σε επαφή με ιδιωματικά λεξιλόγια. Οι σύγχρονοι όμως γλωσσολόγοι, τοποθετώντας τις διαλέκτους στη σωστή τους θέση, τονίζουν την αναγκαιότητα οι μαθητές να έρχονται σε επαφή με διαλεκτικά στοιχεία, τη χρήση των οποίων ευνοούν. Διευκρινίζουν μάλιστα ότι είναι καλό το παιδί να έρχεται σε επαφή με διαλεκτολογικά κείμενα, ώστε να μορφώσει μια πληρέστερη εικόνα για τη μητρική του γλώσσα. Έτσι, θα συνειδητοποιήσουν οι μαθητές πόσο σημαντική είναι η διάλεκτος ή κάποιο τοπικό ιδίωμα που χρησιμοποιείται στο κείμενο. Άλλωστε, όπως υποστηρίζει ο Χριστόφορος Χαραλαμπίδης (1999⁶: 277-78), η μελέτη των λογοτεχνικών έργων είναι ένας έμμεσος τρόπος για να γνωρίσει κανείς τις διαλεκτικές ιδιομορφίες ενός τόπου, αν και δεν μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για την περιγραφή μιας διαλέκτου. Η χρήση τοπικών ιδιωμάτων προφανώς είναι ένδειξη προφορικότητας και *γλωσσικού ρεαλισμού*, γεγονός που αυξάνει περισσότερο την πειστικότητα του κειμένου. Η νεοελληνική παιδική λογοτεχνία έρχεται αρωγός στην υπόθεση των διαλέκτων, αν και τα κείμενα, στα οποία συναντά κανείς διαλεκτικά στοιχεία (μόνο στα διαλογικά μέρη) ως ένδειξη προφορικότητας, δεν είναι ευάριθμα (Aiken 1998²: 61-63, Παπαντωνάκης 2000 235-251). Ο αναγνώστης απολαμβάνει το λόγο των ηρώων, καθώς τους ακούει να συζητούν στη ντοπιολαλιά τους στα *Μυστικά του Βάλτου* της Πηνελόπης Δέλτα (1993³⁹: 16-22). Η *Αργυρώ* της Νίτσας Τζώρτζογλου αποτελεί ωστόσο ένα καλό παράδειγμα, το οποίο μπορεί να εκμεταλλευθεί ο δάσκαλος, καθώς και τα *Στενά παπούτσια* της Ζωρζ Σαρή, όπου ο λόγος του μικρού ήρωα Παναγιώτη, χειμαρρώδης και μεστός, προερχόμενος από τη λαϊκή παράδοση, μεταφέρει και συγκρατεί ίχνη προφορικότητας, επομένως έχει και διαλεκτικά στοιχεία. Αρκετό διαλεκτικό ενδιαφέρον παρουσιάζει και το μυθιστόρημα της Μαρούλας Κλιάφα *Οι πελαργοί θα ζανάρθουν*.

2. *Να κατανοούν και να απολαμβάνουν την μεταφορική και τη λογοτεχνική γλώσσα των λογοτεχνικών κειμένων.* Αυτό πετυχαίνεται με την επισήμανση ομοιοτήτων και διαφορών, με τη χρήση της κυριολεξίας και της μεταφοράς. Με την άσκηση αυτή, θα

υπάρξει μια ομαλή μετάβαση από την παραστατική λογοτεχνική στην αναφορική λειτουργία της γλώσσας και το παιδί θα έχει ουσιαστικότερη ωφέλεια. Είναι χαρακτηριστικοί οι παραλληλισμοί, αλλά και η μεταφορική γλώσσα που χρησιμοποιείται συχνά από τη μητέρα του Φώτη στο κείμενο της Αγγελικής Βαρελλά, *Αρχίζει το ματς*. Κάποτε, η μεταφορική χρήση της γλώσσας και η αλληγορία ξεκινάει από τον τίτλο του κειμένου, δεν είναι ωστόσο εμφανής, εάν ο αναγνώστης δεν προχωρήσει την ανάγνωση του λογοτεχνήματος. Η διαπίστωση αυτή απορρέει από ένα πλήθος κείμενα. Περιοριζόμαστε ωστόσο μόνο στο μυθιστόρημα της Κλιάφα *Οι πελαργοί θα ξανάρθουν*: τίτλος κρυπτικός ουσιαστικά και αλληγορικός, εφόσον υποδηλώνει την αποτίναξη της απριλιανής δικτατορίας. Ο δάσκαλος μπορεί να εξασκήσει τους μαθητές τους με ανάλογες ασκήσεις του τύπου:

Κείμενο	Λέω ... (μεταφορικά)	Πώς θα το πω (κυριολεκτικά)
<i>Μωβ ομπρέλα</i>	θα τα βρείτε μπαστούνια (σ. 73)	•
<i>Το χθες του έρωτα</i>	Ο πατέρας το φυσούσε και δεν κρύωνε	•
<i>Λάθος κύριε Νόιγκερ!</i>	Θα φάω ακόμα πολλά ψωμιά	•
<i>Λάθος κύριε Νόιγκερ!</i>	Ήθελε να μου μπει στη μύτη	•
<i>Στον ίσκιο της πέτρινης κολόνας</i>	Να τους τσακώσουμε στα πράσα	•
<i>Εμένα με νοιάζει</i>	Αλόγιστα τρύγησε ο άνθρωπος του αιώνα μας την καλόγνωμη φύση –και την τρύγησε ληστρικά.	•

3. Τα λογοτεχνικά κείμενα είναι γεμάτα από λέξεις και φράσεις που μπορούν να επιβεβαιώσουν την παραστατικότητα της γλώσσας. Σ' αυτό συμβάλλει και η χρήση των διαλέκτων στα κείμενα ή η γλωσσοπλαστική διάθεση και η ικανότητα του συγγραφέα. Είναι πολύ χαρακτηριστικές οι λέξεις που συναντούμε στο κείμενο του Μάριου Βερέττα *Εισβολή στη Μυρμηγκάνα*, οι οποίες παράγονται από ένα έντομο και αποκτούν κοινωνικό και πολιτικό περιεχόμενο: *τζιτζικισμός* = οκνηρία, τεμπελιά, καλοπέραση,

κάθε αντιπαραγωγική δραστηριότητα, *τζιτζικίζω* = συμπεριφέρομαι όπως το τζιτζίκι, δηλαδή «είμαι οκνηρός και μ' αρέσει η καλοζωία», ή *τζιτζικίστικη προπαγάνδα* = ο αγώνας για την επικράτηση της μαλθακής και γεμάτης πολυτέλειας ζωής. Τα κείμενα της παιδικής λογοτεχνίας είναι γεμάτα από λέξεις καινούργιες για το παιδί ή κατασκευασμένες από τη γλωσσοπλαστική διάθεση και την ικανότητα του συγγραφέα, προκειμένου να αποδώσει μια καινούργια κατάσταση ή μια κατάσταση ανάλογη προς μια ήδη γνωστή, όπως συμβαίνει με τη λέξη *προσαρείωση* που συναντούμε στο μυθιστόρημα επιστημονικής φαντασίας του Τάκη Ανδρουτσόπουλου *Γη*, 2040 μ.Χ. (1999: 215). Με παραδείγματα, όπως αυτά, το παιδί συνειδητοποιεί τα όρια και τις δυνατότητες της μητρικής του γλώσσας και απολαμβάνει την ιστορία, συχνά μέσα από μια χιουμοριστική διάθεση. Το να ακούει λοιπόν διαφορετικές διαλέκτους, κοινωνιολέκτους ή να διαβάζει κείμενα με ειδικά λεξιλόγια, το παιδί διευρύνει τους γλωσσικούς του ορίζοντες.

4. Να εισάγει νέο λεξιλόγιο, ώστε να δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να διευρύνουν τους γλωσσικούς τους ορίζοντες, τις εκφραστικές τους ικανότητες και τις δυνατότητες επικοινωνίας, οι οποίες θα τον βοηθήσουν να τοποθετηθεί στο χώρο και στο χρόνο με τα ελάχιστα δυνατόν προβλήματα.

5. Να συνειδητοποιήσουν πώς οι άλλοι χρησιμοποιούν σωστά τη γλώσσα: α) παίζοντας με τη γλώσσα (λογοπαίγνια, γλωσσικά παιχνίδια) και β) παίζοντας με τους ήχους της γλώσσας (ομοιοκαταληξία, παρηχήσεις, συνηχήσεις κ.ά.). Η παιγνιώδης άλλωστε διάθεση που τα διακρίνει συντελεί συχνά, ώστε να αντιμετωπίζουν τη γλώσσα ως ένα διαφορετικό πεδίο παιγνιώδους πλοήγησης και εξερεύνησης ενός μέσου, ιδιαίτερα φορτισμένου με επικοινωνιακότητα. Είναι χαρακτηριστικά τα ποιητικά κείμενα της Θέτης Χορτιάτη τόσο στις *Λεξοσκανδαλιές* όσο και στην *Παιχνιδογραμματική*, καθώς και σε όλα τα ποιητικά της γυμνάσματα για τα παιδιά. Ενδεικτικά περιοριζόμαστε σε ένα ποίημα από τις *Λεξοσκανδαλιές* (2002: 29) (η ποιήτρια παίζει με την κατάληξη -όδι / -όδια)

Στης Χαλκιδικής τα πόδια

τρεις ψαρεύουν οχταπόδια

Πιάνουν όλοι έξι πόδια

Κι άλλα το 'βαλαν στα πόδια

Κουτσοπόδαρο οχταπόδι
 Με δυο πόδια παίρνει πόδι
 Βλέπει ένα καλαπόδι
 Και το παίρνει καταπόδι
 Μέσα στην αναποδιά
 Βρίσκει κεντητή ποδιά
 την αναποδογυρίζει
 την ποδοπατεί, ποδίζει
 με δυο πόδια βάζει πόδι
 στον καημό του δίνει πόδι
 και γιατρεύει πόδι πόδι
 πάλι να 'ναι οχταπόδι.

6. Να συνειδητοποιήσουν ότι οι τυπικά άχρηστες λέξεις που δηλώνουν κυρίως ήχο και που συνιστούν τα λεγόμενα «αλαλικά στοιχεία», έχουν μια σημαντική λειτουργία μέσα στο κείμενο, γιατί αποδίδουν το ηχητικό περιβάλλον, το οποίο δεν είναι δυνατόν να αποδοθεί διαφορετικά. Έτσι, όταν ο Χρήστος Μπουλώτης ξεκινάει τον Πινόκιο του⁵ με τη φράση: «Ένα φλουπ, ένα ξερό κλακ κι ύστερα ένα ‘Όχ, τα πλευρά μου’!...», επιδιώκει να αποδώσει με το φλουπ το θόρυβο που κάνει καθώς περνάει ένα ιπτάμενο αντικείμενο, ένα πουλί ή ιπτάμενο μυθολογικό τέρας, και με το κλακ την πτώση ανάμεσα σε φυτά. Όταν ο αφηγητής στο κείμενο της Κλιάφα Οι πελαργοί θα ξανάρθουν (1974: 14) περιγράφει τον ήχο σιδηρικών μπορεί να τον αποδώσει μόνο με αλαλικά στοιχεία: «Η μητέρα ξαφνιασμένη παραμέρισε. –Γκλιν... γκλιν... Ένας παράξενος θόρυβος ακούγονταν. Σαν ήχος από σιδηρικά».

7. Να εξασκηθούν με ιδιαίτερη προσοχή και κριτική ευαισθησία στην εκτίμηση ακουστικών δεξιοτήτων. Είναι χαρακτηριστικό ότι οι συγγραφείς προσπαθούν να ξεφύγουν από το τυπικό των βιβλίων γνώσεων, επειδή έχουν συνειδητοποιήσει ότι πολύ συχνά, και ιδιαίτερα στις μικρές ηλικίες, τα βιβλία αυτά δεν προσελκύουν αρκετά την προσοχή των παιδιών. Για τα λόγο αυτό προτιμούν να γίνουν ένα είδος συγγραφέων

⁵ Χρ. Μπουλώτης (2001). Πώς λ.χ. θα μπορούσε να αποδοθεί καλύτερα το ηχητικό περιβάλλον, καθώς ο τροχονόμος προσπαθεί να συλλάβει τον Πινόκιο, εάν δεν απεικονιζόταν κατά τρόπο αλαλικό το σφύριγμα του αστυφύλακα «Φρρρ, η σφυρίχτρα του τροχονόμου, και ξανά φρρρ και δώστου φρρρ και σε διατάζω, Πινόκιο! Ακίνητος, Πινόκιο, σε διατάζω, στάσου! Φοράω στολή εγώ, δε βλέπεις;».

παιδικής λογοτεχνίας (Παπαντωνάκης 2000β: 77-92) και να δώσουν αυτό που θέλουν στα παιδιά μέσα από λογοτεχνικό, στο βαθμό που αυτό μπορεί να εμπεριέχει λογοτεχνικότητα, και ταυτόχρονα «παιδαγωγικό» τρόπο. Είναι ιδιαίτερα χαρακτηριστικός ο τρόπος που επινοούν οι Καλλιόπη Κύρδη, Τατιάνα Σπανέλλη και Ντόρα Τσιαγκάνη στο βιβλίο τους *Πώς έμαθε η γάτα να διαβάζει; Ένα αλλιότιο αλφαβητάρι*. Από την αρχή διακρίνεται η στοχοθεσία των συγγραφέων: να φέρει το παιδί σε επαφή με το ελληνικό αλφάβητο με τρόπο ευχάριστο αλλά και δημιουργικό. Γι' αυτό πλάθεται μια διασκεδαστική αλλά και γεμάτη αγωνία για το μικρό παιδί ιστορία, κατά την εξέλιξη της οποίας το παιδί μαθαίνει το ελληνικό αλφάβητο, μέσα από διαφορετικά «περιβάλλοντα», στα οποία οι δύο ήρωες, η γάτα και ο παπαγάλος, οδηγούν το παιδί. Το βιβλίο είναι γραμμένο με βάση τις αρχές του Αναλυτικού Προγράμματος της *Γλώσσας* και αποβλέπει να μάθει το παιδί το ελληνικό αλφάβητο, να μάθει να χρησιμοποιεί τη γλώσσα ως μέσο επικοινωνιακό αλλά και ως μέσο για την απόκτηση νέων γνώσεων και εμπειριών, να αναπτύξει τη φαντασία του μέσα από την προσπάθεια της γλωσσικής κατάρτισης. Έτσι, θα οδηγηθεί σε μια ορθότερη αφήγηση μέσα από δραστηριότητες, στον προφορικό λόγο αρχικά και ακολούθως της γραπτής άσκησης, αφού θα έχει ήδη κατανοήσει πλήρως τα γλωσσικά σημεία (φθόγγους, λεξήματα κ.ά.). Γενικά,

1. Οι ενήλικες πρέπει να καλλιεργήσουν συνθήκες προσεκτικής ακρόασης και ικανότητες κριτικής ακρόασης ή ανάγνωσης.
2. Τα παιδιά οδηγούνται στην αισθητική απόλαυση του κειμένου, μέσα από τη συνειδητοποίηση των δυνατοτήτων της γλώσσας και της αποτελεσματικής χρήσης της. Άλλωστε, μόνο αν το παιδί απολαμβάνει γλωσσικά ένα κείμενο, μόνο τότε θα αγαπήσει τη λογοτεχνία και θα γίνει ένας καλός και ιδανικός αναγνώστης, αλλά και θα αποκομίσει γλωσσικά οφέλη.
3. Ο δάσκαλος στρέφει τα παιδιά σε ποικιλία γραπτών δραστηριοτήτων, επινοώντας ιδέες από τους τύπους γραφής ή καταφεύγοντας στην περιγραφή. Ο δάσκαλος γενικά, αξιοποιώντας κείμενα της παιδικής λογοτεχνίας, μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να βελτιώσουν το γραπτό λόγο τους. Η γραπτή αναπαραγωγή και αναδιήγηση μιας ιστορίας που μόλις διδάχτηκαν ή διάβασαν μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα. Η εργασία αυτή μπορεί να συνδυαστεί και με την οπτική γωνία και τη χρήση α' ή γ' προσώπου. Εφόσον προσφέρεται το κείμενο, ο δάσκαλος μπορεί να ζητήσει από τους

μαθητές, χρησιμοποιώντας το λεξιλόγιο που έχουν αποδελτιώσει από το κείμενο που διάβασαν, να συντάξουν μια δική τους ιστορία. Έτσι, εμπεδώνουν καλύτερα το λεξιλόγιο και διαπιστώνουν γρήγορα ότι είναι σε θέση να διατυπώνουν τις απόψεις τους με γλωσσική άνεση και φαντασία. Λ.χ. διάβασαν το κείμενο του Βερέττα *Εισβολή στη Μυρμηγκάνα*. Οι μαθητές έχουν καταρτίσει ένα ειδικό πίνακα με σύνθετες λέξεις με α' συνθετικό τη λέξη μύρμηγκας (*μυρμηγκονόμος, μυρμηγκοθύλακας, μυρμηγκοδικείο, μυρμηγκοδιαστημόπλοιο, μυρμηγκοεπιστήμονας, μυρμηγκοφαντάρος* κ.ά.), προκειμένου να διδαχθούν τη σύνθεση (και τις άπειρες δυνατότητες για σύνθεση και παραγωγή που έχει η μητρική τους γλώσσα).

Ο δάσκαλος μπορεί να αξιοποιήσει την παιδική λογοτεχνία και να οδηγήσει να συνειδητοποιήσουν τις ιδιότητες και τις δυνατότητες της μητρικής τους γλώσσας. Μπορεί μάλιστα, εφόσον έχει τη διάθεση, να καταρτίσει σχετικούς λεξιλογικούς πίνακες, καταγράφοντας ειδικά λεξιλόγια. Έτσι, τα παιδιά διαβάζοντας, λόγου χάριν, ένα κείμενο το οποίο περιγράφει μια καταιγίδα, θα μάθει όλο το ειδικό λεξιλόγιο με τα καιρικά φαινόμενα, με έμφαση αυτά στα οποία αναφέρεται το λογοτεχνικό κείμενο, και θα είναι σε θέση όχι απλώς να κατανοεί τις λέξεις αυτές, αλλά και να τις χρησιμοποιεί. Στο τέλος βέβαια, τα ειδικά αυτά λεξιλόγια, με τη βοήθεια ειδικού γλωσσολόγου, μπορούν να υποστούν την επιθυμητή επεξεργασία και να εκδοθούν ως μια ωραία μαθητική εργασία πάνω στη γλώσσα⁶. Αν, παραδείγματος χάριν, ο δάσκαλος ορίσει στους μαθητές να διαβάσουν το κείμενο του Νίκου Θεοδοσίου, *Η Σφίγγα με τα Πράσινα Μάτια*, μπορεί να αναθέσει σε κάποιο μαθητή να καταγράψει το λεξιλόγιο που αναφέρεται στο καράβι: σελ. 9-21: *φεριμπότ, φινιστρίνια, φουγάρο, μπουκαπόρτα, έγκατα του πλοίου, ναύτες, αξιωματικοί, κατάστρωμα, πλοίο, καμαρότος, πρώτη θέση, μπαρ, πλώρη, πρύμνη, παπόρι* κ.ά. Στη συνέχεια να εκμεταλλευτεί το ειδικό αυτό λεξιλόγιο με εξειδικευμένες ασκήσεις, ώστε να το εμπεδώσουν οι μαθητές. Μια άσκηση εμπέδωσης μπορεί να αναφέρεται στην ταξινόμηση των όρων αυτών στα μέρη του καραβιού και στο εργατικό δυναμικό (πλήρωμα) του καραβιού. Ακολούθως, μπορεί

⁶ Πβλ. και σχετικές απόψεις στο Sorensen και Lehman (1995: 42): «Η λογοτεχνία εφοδιάζει με συγκεκριμένα για την απόκτηση νέας γλώσσας που αναφέρεται σε εξειδικευμένα θέματα». Οι ίδιοι συγγραφείς, αναφερόμενοι στους γλωσσικούς στόχους της λογοτεχνίας, υποστηρίζουν ότι οι δάσκαλοι θα πρέπει να επιλέγουν βιβλία που θα βοηθήσουν τα παιδιά να αποκτήσουν μια σαφή γλωσσική εικόνα του λεξιλογίου και της δομής της γλώσσας, να αναπτύξουν ένα συγκεκριμένο κοινών εμπειριών, να δημιουργήσουν ευκαιρίες να χρησιμοποιούν τη γλώσσα για πολλούς σκοπούς και τέλος να επιτρέπουν στα παιδιά να εξετάζουν τη γλώσσα και να ανακαλύπτουν διαρκώς νέα στοιχεία για τα γλωσσικά συστήματα (σελ. 41).

να προχωρήσει στην παραγωγή κειμένων, στα οποία θα χρησιμοποιείται υποχρεωτικά το λεξιλόγιο που έχει αποδελτιωθεί. Ο εντοπισμός συνώνυμων λέξεων αποτελεί ένα θαυμάσιο δημιουργικό παιχνίδι που αυξάνει παράλληλα και την παρατηρητικότητα, εφόσον οι λέξεις ανιχνεύονται στο κείμενο, όπως εδώ (καράβι, πλοίο, παπόρι) ή τη μνήμη και την οξύνοια του παιδιού. Πάντως, εφόσον ζητηθούν συνώνυμα, θα πρέπει να επισημανθεί ενδεχομένως η ιδιαίτερη χρήση, αν και ίδιας σημασίας, που μπορεί να εντοπιστεί, λόγω ενός ιδιαίτερου συναισθηματικού βάρους ή μιας γλωσσικής ιδιαιτερότητας (διάλεκτος), λόγου χάριν πλοίο – καράβι: πλοίο παπόρι < πλέω = σκάφος που χρησιμοποιείται για όλους τους σκοπούς, καράβι (μεσαιων. προέλευσης) < αρχ. κάραβος, μεσαιων. καράβιον – καράβι = ιστιοφόρο. παπόρι < varoge < varog = βαπόρι = παπόρι = ατμόπλοιο και μετωνυμικά όλα τα καράβια⁷. Μια επίσκεψη μάλιστα σε καράβι, εφόσον υπάρχει η δυνατότητα, θα εμπεδώσει καλύτερα και ευκολότερα το λεξιλόγιο αυτό.

Ολοκληρώνοντας...

Οι στόχοι της Λογοτεχνίας και της Γλώσσας είναι διαμετρικά αντίθετοι. Η πρώτη εμπεριέχει φαντασία, αισθητική και συναισθηματικό στοιχείο και έχει στόχο να προκαλέσει στην ψυχή το βίωμα εκείνοι που θα επηρεάσει και θα μορφώσει την ψυχή του παιδιού, επομένως θα διαμορφώσει μια προσωπικότητα ισορροπημένη και γεμάτη ανθρωπιά. Αντίθετα, η δεύτερη αναφέρεται σε τεχνικές κατασκευή λόγου που μπορεί να είναι συναισθηματικά φορτισμένος, αλλά δεν παύει να είναι μια λογική περισσότερο κατασκευή φράσεων και αξιοποίηση γραμματικών και συντακτικών κανόνων, παρεκκλίσεων από τη νόρμα κ.ά., παρά το συναισθηματικό βάρος που περιέχει. Αυτές και μόνο οι διαφορές νομίζουμε ότι επιβάλλουν το διαχωρισμό Λογοτεχνίας και Γλώσσας με τη διευκρίνιση ότι η Λογοτεχνία μπορεί να σταθεί επίκουρος στην εκμάθηση της μητρικής γλώσσας αλλά με τη διάκριση της παραστατικής από την αναφορική χρήση της.

Η παιδική λογοτεχνία επομένως είναι σε θέση να προαγάγει το γλωσσικό όργανο των μαθητών. Γι' αυτό άλλωστε η ελληνική Πολιτεία, και όχι μόνο όπως δείχνει η

⁷ Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (1998: 1445), η λ. *πλοίο* έχει γενική έννοια, το *καράβι* είναι λέξη που χρησιμοποιήθηκε πολύ στη λογοτεχνία και η λ. *βαπόρι* σημαίνει ατμόπλοιο. Η λ. *παπόρι* αναφέρεται απλώς στη σελ. 1329 και παραπέμπει στη λέξη *βαπόρι*. Είναι εμφανές όμως ότι η λέξη είναι φορτισμένη είτε με ένα διαλεκτικό ιδιοματικό βάρος (κοινωνιόλεκτος) είτε με ένα ιδιαίτερο λογοτεχνικό λυρικό φορτίο.

διεθνής πρακτική, έχει συνδέσει άρρηκτα την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας με την παιδική λογοτεχνία, περιορίζοντας μερικώς την αυτονομία της και την αυτοδύναμη διδασκαλία της.

Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας

(ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)

4 -6 Σεπτεμβρίου 2009

Νυμφαίο Φλώρινας

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Τμήμα Νηπιαγωγών
Εργαστήριο Γλώσσας και Προγραμμάτων
Γλωσσικής Διδασκαλίας

Βιβλιογραφία

Πρωτογενείς πηγές

- Ανδρουτσόπουλος, Τ. 1999. *Γη 2040 μ.Χ.*. Αθήνα: Ποταμός.
- Βαρελλά, Α. ¹²2001. *Αρχίζει το ματς*. Αθήνα: Πατάκης.
- Βερέττας, Μ. 1997. *Εισβολή στην Μυρμηγκάνα*. Αθήνα: Μάριος Βερέττας.
- Δέλτα, Π. ³⁹1993. *Στα μυστικά του Βάλτου*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας.
- Θεοδοσιού, Ν. 2001. *Η Σφίγγα με τα Πράσινα Μάτια*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κλιάφα, Μ. 1976. *Οι πελαργοί θα ζανάρθουν*. Αθήνα: Κέδρος.
- Κύρδη, Κ., Σπανέλλη Τ. και Τσαγκάνη, Ν. 2001. *Πώς έμαθε η γάτα να διαβάξει; Ένα αλλιώτικο αλφαβητάρι*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπουλώτης Χ. 2001. *Ο Πινόκιο στην Αθήνα*. Εικον. Βασίλης Παπατσαρούχας. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου, Λ. ¹³1999. *Λάθος, κ. Νόικερ!*. Αθήνα: Πατάκης.
- Σαρή, Ζ. ¹⁹1999. *Τα στενά παπούτσια*. Αθήνα: Πατάκης.
- Σφαέλλου, Κ. ¹²2001. *Μικροί ντετέκτιβ*. Αθήνα: Ψυχογιός.
- Τζώρτζογλου, Ν. 1986. *Αργυρώ*. Αθήνα: Κέδρος.
- Τριβιζάς, Ε. ⁹1992. *Ο χιονάνθρωπος και το κορίτσι*. Αθήνα: Κέδρος.
- Χορτιάτη, Θ. 1986. *Παιχνιδόλεξα*. Αθήνα: Κέδρος.
- Χορτιάτη, Θ. 2002. *Λεξοσκανδαλιές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χορτιάτη, Θ. 2002. *Παιχνιδογραμματική*. Αθήνα: Αγκυρα.
- Χορτιάτη, Θ. *χ.χ.* *Παιχνιδόγελα*. Αθήνα: Καμπανάς.

Μελέτες

- Aiken, J. ²1998. *The Way to write for Children. An Introduction to the Craft of Writing Children's Literature*. New York: St. Martin's Press.
- Glazer, J. 1997. *Introduction to Children's Literature*. New Jersey: Prentice Hall.
- Goody, B. 1997. *Using Literature with Young Children*. Chicago, Brown & Benchmark.
- Sorensen, Marilou-Lehman, Barbara (eds). 1995. *Children's Book. Paths to Literature-Based Instruction*. USA: National Council of Teachers of English (Urbana, Il).
- Tucker, Nicholas. 1976. *Suitable for Children? Controversies in Children's Literature*. London: Sussex University Press.
- Μπαμπινιώτης, Γ. 1998. *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Παπαντωνάκης Γ. 2000. Διάλεκτος και Λογοτεχνία. Μια συνάντηση. Απόπειρα χαρτογράφησης της συνάντησης με βάση κείμενα σε κρητική διάλεκτο. Στο Μηνάς Κωνσταντίνος (επιμ.) *Νεοελληνική Διαλεκτολογία*. Πρακτικά Τρίτου Διεθνούς Συνεδρίου Νεοελληνικής Διαλεκτολογίας (σελ. 235-251). Αθήνα.
- Παπαντωνάκης, Γ. 2002. «Ο μυθιστορηματικός ήρωας ως αναγνώστης Επισημάνσεις από αναγνώσεις ελληνικών παιδικών κειμένων». *Διαδρομές στο χώρο της Λογοτεχνίας για Παιδιά και Νέους* 5, 17-27.
- Σακελλαρίου, Χ. ⁸1996. *Ιστορία της παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Δανιάς.
- Τόγιας, Β. Ι. 1988, 1990. *Το μάθημα των Νέων Ελληνικών στη Μέση Εκπαίδευση. Ιστορική θεώρηση (1833-1967)*. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, τόμ. Α+Β.
- Χαντ, Π. 2001. *Κριτική, θεωρία και Παιδική Λογοτεχνία*. Μετάφραση Ευγενία Σακελλαριάδου-Μένη Κανατσούλη. Αθήνα: Πατάκης.
- Χαραλαμπίκης, Χ. 1994. «Παρατηρήσεις στη γλώσσα του παιδικού βιβλίου». Άντα Κατσίκη-Γκιβαλου (επιμ.), *Παιδική Λογοτεχνία* (σελ. 57-74). Αθήνα: Καστανιώτης.