

Η μέθοδος project



Η σπουδαιότητα της μεθόδου

Τι είναι τελικά project

Η μέθοδος project στο Νηπιαγωγείο

της Νικολέττας Γκκλιάου*

Τα τελευταία χρόνια, ακούμε συνεχώς τους όρους «επικοινωνιακή βιωματική διδασκαλία» ή σχέδιο εκπαιδευτικής δράσης ή project, σαν μια νέα μέθοδο, που μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, από το Νηπιαγωγείο μέχρι το Λύκειο. Το Νηπιαγωγείο, ιδιαίτερα, με την ελαστικότητα που παρουσιάζει το πρόγραμμα σπουδών του, σε σύγκριση με τις άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης, προσφέρεται για την αποδοτική εφαρμογή της μεθόδου. Η μέθοδος project δεν είναι κάτι καινούριο. Στην Αμερική άρχισε να εφαρμόζεται από τις αρχές του 1920. Ο Kirkpatrick (1918) και οι συνεργάτες του αναφέρθηκαν, αρχικά, σ' αυτή τη μέθοδο. Το 1925, ο Rawcliff, ένας διευθυντής δημοτικού σχολείου στο Illinois δημοσίευσε «Τα πρακτικά προβλήματα της μεθόδου project», περιγράφοντας προγράμματα που πρα-

γματοποιήθηκαν στην περιοχή του Chicago σε σχολεία αρχικά της Γ' τάξης.

Η μέθοδος αναπτύχθηκε περισσότερο τη δεκαετία 1960-70 στα Νηπιαγωγεία της Αγγλίας. Σήμερα, το project αποτελεί ένα σημαντικό στοιχείο στον τρόπο δουλειάς των Νηπιαγωγείων στο Reggio Emilia, στην Ιταλία. Από εκεί έχουμε μάθει πολλά για το ρόλο της «γλώσσας των γραφημάτων» και της «τεκμηρίωσης», που αυξάνει τις διαδικασίες μάθησης των παιδιών, μέσω project, όπως θα δούμε παρακάτω.

Τι είναι τελικά η μέθοδος project;

Το project είναι μια εκτεταμένη σε βάθος έρευνα ενός θέματος, που εμπλέκει τα παιδιά σε μια κατευθυνόμενη έρευνα σε γεγονότα ή φαινόμενα του άμεσου περιβάλλοντος. Στη διαδικασία των ερευνών, τα παιδιά έχουν ευκαιρίες

να θέσουν ερωτήσεις, να γενικεύσουν θεωρίες, να κάνουν προβλέψεις, όσον αφορά πιθανές απαντήσεις, να βρουν απαντήσεις στις ερωτήσεις τους, να πάρουν συνεντεύξεις από ειδικούς. Τα project παρέχουν στα παιδιά ευκαιρίες να αναπτύξουν ποικιλία πνευματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, που συμπληρώνουν τις βασικές δεξιότητες, που αποκτώνται μέσα από το επίσημο πρόγραμμα σπουδών. Παρέχουν, επίσης, στα παιδιά ευκαιρίες για συνεργασία, διαφωνίες, μοίρασμα ευθυνών, έλεγχο δεδομένων και ανάπτυξη διαφόρων στρατηγικών έρευνας. Προκαλούν τα παιδιά να πειραματιστούν με αντικείμενα του περιβάλλοντός τους, να μάθουν πώς λειτουργούν, πώς κατασκευάζονται, από ποιον κατασκευάζονται και με τι υλικά.

Τα projects μπορούν να ενσωματωθούν σε οποιοδήποτε

* Η Νικολέττα Γκκλιάου είναι Δρ. Παιδικής λογοτεχνίας και Πάρεδρος Προσχολικής Αγωγής στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

πρόγραμμα σπουδών. Οποιοδήποτε περιβάλλον και οι άνθρωποι που βρίσκονται σε αυτό αποτελούν πηγές πληροφοριών για τα μικρά παιδιά. Οι γνώσεις που αποκτώνται και οι δεξιότητες που χρησιμοποιούνται για την απόκτηση εμπειριών, ενισχύουν την έμφυτη διάθεση των παιδιών για μάθηση και έρευνα.

Πώς προσεγγίζουμε ένα project;

Τα projects, όπως όλες οι καλές ιστορίες, έχουν αρχή, μέση και τέλος. Αυτή η χρονική διάρθρωση βοηθά το δάσκαλο να οργανώσει τις δραστηριότητες σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα των παιδιών και την προσωπική συμμετοχή στο θέμα, που εξετάζουν, μελετούν.

Κατά τη διάρκεια του αρχικού σχεδιασμού, ο δάσκαλος επιλέγει το θέμα με το οποίο θα ασχοληθούν, βασισμένο στα ενδιαφέροντα των παιδιών, το πρόγραμμα σπουδών και τη διαθεσιμότητα των πηγών, που έχουν στη διάθεση τους.

Στάδιο 1.

Αρχή του project.

Ο δάσκαλος συζητά το θέμα με τα παιδιά και προσπαθεί να εκμαιεύσει τις υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες. Βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν ερωτήσεις, που χρειάζονται διερεύνηση και ζητά τη συνεργασία των γονιών για την επιτυχία του σχεδίου δράσης.

Στάδιο 2.

Ανάπτυξη του project.

Δίνονται ευκαιρίες στα παιδιά να συζητήσουν με ειδικούς. Ο δάσκαλος παρέχει πηγές, που θα βοηθήσουν την έρευνα των παιδιών, όπως βιβλία, κάρτες, πραγματικά αντικείμενα. Προτείνει, επίσης, στα παιδιά διάφορους τρόπους έρευνας. Το κάθε παιδί εργάζεται με τους δικούς του ρυθμούς και το δικό του τρόπο, βασισμένο στις ιδιαίτερες δεξιότητες, κλίσεις που έχει.

Στάδιο 3.

Ολοκλήρωση του project.

Ο δάσκαλος οργανώνει μια εκδήλωση, όπου τα παιδιά μοιράζονται μαζί με άλλους τις γνώσεις που απέκτησαν. Τους προσφέρει πολλούς τρόπους έκφρασης των νέων κατακτάσεων, μέσα από ιστορίες, ζωγραφική, δραματοποίηση.

Αυτά τα τρία στάδια που παρουσιάσαμε περιληπτικά, αποτελούν μερικά από τα γνωρίσματα, που συναντάμε σε όλα σχεδόν τα projects. Δεν πρέπει, ωστόσο, να ξεχνάμε, ότι κάθε project είναι μοναδικό. Ο δάσκαλος, τα παιδιά, το θέμα, το σχολείο συνηγορούν σ' αυτή τη μοναδικότητα.

Τι μαθαίνουν τα παιδιά με τα projects; Πώς μπορούμε να διευκολύνουμε τη μάθηση; Πώς μπορούμε να πείσουμε τους γύρω μας για την αξία των projects στο πρόγραμμα σπουδών; Αυτά είναι ερωτή-

ματα που απασχολούν κάθε δάσκαλο, που ξεκινά να εργαστεί με τη συγκεκριμένη μέθοδο. Επειδή κάθε project είναι μοναδικό και κάθε ομάδα παιδιών εργάζεται με το δικό του τρόπο, δεν μπορεί να υπάρξει ένα συγκεκριμένο πλάνο για το δάσκαλο, δεν υπάρχει οδηγός. Ο δάσκαλος πρέπει να διευρύνει τις γνώσεις και τις δεξιότητες, που οι μαθητές είχαν και να τις αναπτύξει για

Το project είναι μια εκτεταμένη σε βάθος έρευνα ενός θέματος, που εμπλέκει τα παιδιά σε μια κατευθυνόμενη έρευνα σε γεγονότα ή φαινόμενα του άμεσου περιβάλλοντος.

την επιτυχή έκβαση του σχεδίου δράσης.

Η διαδικασία της προσεκτικής συλλογής, ανάλυσης, ερμηνείας και παρουσίασης των γνώσεων, που αποκτήθηκαν, ονομάζεται τεκμηρίωση. Η τεκμηρίωση δίνει τη δυνατότητα στο δάσκαλο να χειριστεί αποτελεσματικά τη διαδικασία της μάθησης μέσω project. Η τεκμηρίωση παρέχει, επίσης, αποδείξεις, στοιχεία, ότι οι μαθητές έχουν εκπληρώσει τους μαθησιακούς στόχους. Στα

σχολεία του Reggio Emilia η εισαγωγή της τεκμηρίωσης είναι, ίσως, η πιο σημαντική προσφορά στην προσχολική εκπαίδευση, ένα σημαντικό μέρος της καθημερινής πρακτικής. Η τεκμηρίωση μπορεί να προσφέρει τέσσερις σημαντικές βελτιώσεις στην προσχολική εκπαίδευση.

Συνεισφέρει στην έκταση και εμβάθυνση της μάθησης, που αποκτάται από τα παιδιά, μέσω του project ή άλλης μεθόδου. Όπως λέει ο Loris Ma-

Η τεκμηρίωση είναι, επίσης, ένα σημαντικό είδος έρευνας για το δάσκαλο. Οξύνει και επικεντρώνει την προσοχή του στις προθέσεις και την κατανόηση των παιδιών, παρέχει, επίσης, τη βάση για τροποποιήσεις και κριτική στις στρατηγικές μάθησης, μια πηγή ιδεών και μια ώθηση για τη δημιουργία νέων.

laguzzi, μέσω της τεκμηρίωσης τα παιδιά «γίνονται πιο περίεργα, ενδιαφέρονται περισσότερο, κατανοούν τι έχουν πετύχει». Η εμπειρία και η παρατήρηση των παιδιών στο Reggio Emilia, δείχνει, επίσης, ότι τα παιδιά μαθαίνουν και κινητοποιούνται το ένα από τη δουλειά του άλλου, που γίνεται ορατή μέσω της τεκμηρίωσης.

Η τεκμηρίωση γνωστοποιεί στους γονείς τις γνώσεις και τις εμπειρίες, που απέκτησαν τα παιδιά τους. Παρουσιάζονται σ' αυτούς φωτογραφίες, σχόλια κατά τη διαδικασία υλοποίησης του σχεδίου δράσης. Έτσι, τα παιδιά μοιράζονται τις πραγματικές σχολικές εμπειρίες με τους γονείς τους. Ο ενθουσιασμός των παιδιών και το ενδιαφέρον των γονιών για τη δουλειά των παιδιών τους ενδυναμώνει τη συμμετοχή των γονιών στη διαδικασία μάθησης των παιδιών, παρέχει μια στέρεη βάση για διάλογο γονιών-παιδιών και εμβαθύνει την κατανόηση των γονιών για τη μάθηση στην προσχολική ηλικία.

Η τεκμηρίωση είναι, επίσης, ένα σημαντικό είδος έρευνας για το δάσκαλο. Οξύνει και επικεντρώνει την προσοχή του στις προθέσεις και την κατανόηση των παιδιών, παρέχει, επίσης, τη βάση για τροποποιήσεις και κριτική στις στρατηγικές μάθησης, μια πηγή ιδεών και μια ώθηση για τη δημιουργία νέων. Επιπροσθέτως, εμβαθύνει τη γνώση του δασκάλου για την πρόοδο κάθε παιδιού. Ο δάσκαλος παίρνει πληροφορίες για την πρόοδο και τις γνώσεις των παιδιών, που δεν μπορούν να δώσουν τα τυπικά, παραδοσιακά tests, που συνήθως προέρχονται από την Αμερική.

Ο σημαντικός ρόλος της τεκμηρίωσης, για τους λόγους που προαναφέραμε, πραγμα-

τοποιείται, γιατί τα παιδιά εμπλέκονται σε δραστηριότητες και προγράμματα που αξίζει να τεκμηριωθούν.

Ένα εξίσου σημαντικό μάθημα που παίρνουμε από τη σχολεία του Reggio Emilia είναι ο τρόπος, που τα παιδιά ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν αυτό που ονομάζουμε «γραφική γλώσσα» (Rinaldi, 1991), για να παρουσιάσουν τις αναμνήσεις, ιδέες, προβλέψεις, αισθήματα, παρατηρήσεις, υποθέσεις τους. Σήμερα, οι περισσότεροι παιδαγωγοί στην Αμερική γνωρίζουν, ότι τα παιδιά μπορούν να ανακαλύψουν και να εκφράσουν τα συναισθήματα και τις γνώσεις τους, προφορικά ή με διάφορες μορφές τέχνης, όπως δραματοποίηση. Ωστόσο, η εμπειρία στο Reggio Emilia μας αποδεικνύει πειστικά, ότι τα παιδιά στην προσχολική ηλικία μπορούν να χρησιμοποιούν μια μεγάλη ποικιλία από αναπαραστάσεις, διαγράμματα, ζωγραφιές, για να εκφράσουν τις δημιουργίες τους πιο επιδέξια και πιο «αναγνωστικά» και σε μικρότερες ηλικίες απ' ό,τι συνήθως πιστεύουμε. Η δουλειά των παιδιών στο Reggio Emilia μας δείχνει, ότι συχνά υποτιμούμε τις γραφικές ικανότητες παιδιών προσχολικής ηλικίας και την ποιότητα της πνευματικής προσπάθειας και ανάπτυξης, που μπορεί να περιέχουν.

Η βιωματική, επικοινωνιακή μέθοδος ή μέθοδος project μπορεί να χρησιμοποιηθεί, όπως εξηγήσαμε σε προηγούμενο άρθρο μας, σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Τα πλεονεκτήματα της μεθόδου έχουν καταγραφεί από πολλούς. Η ομαδική εργασία, η ενεργητική συμμετοχή, η ανάπτυξη πρωτοβουλιών, η έρευνα, η μελέτη μιας μεγάλης ποικιλίας θεμάτων, η αλλαγή στις σχέσεις δασκάλου- μαθητών, η αξιοποίηση εμπειριών, η αρμονική συνεργασία, η ενεργοποίηση συνεσταλμένων παιδιών, η συνεργασία με τους γονείς, η ανάπτυξη του ενδιαφέροντος, η έξοδος από τη σχολική τάξη είναι μερικά από αυτά. Η επιτυχία της μεθόδου βασίζεται στην ιδιαίτερη σχέση, που αναπτύσσεται μεταξύ δασκάλου- μαθητή. Ο δάσκαλος πρέπει να αναγνωρίζει τη φύση, τη μοναδικότητα, τις ιδιαίτερες ικανότητες κάθε παιδιού. Κάθε παιδί αναζητά την ταυτότητα, μοναδικότητα, εκ πλήρωση, ικανοποίηση μέσα από το διάλογο, την αλληλεπίδραση και τη διαπραγματευση με τους γύρω του. Ο χώρος, μέσα στον οποίο δραστηριοποιείται και ανακαλύπτει τον κόσμο, είναι συνήθως η σχολική αίθουσα και η παρουσία του δασκάλου σαν συνεργάτη και καθοδηγητή είναι καθοριστική.

Ένα σχέδιο εκπαιδευτικής δράσης (project) στο Νηπιαγωγείο. Θέμα: Τα ζώα στο παραμύδι.

Το λογοτεχνικό βιβλίο- παραμύθι, μύθοι, μικρές ιστορίες, ποιήματα -αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας στο χώρο του Νηπιαγωγείου. Σήμερα, υπάρχει μεγάλη ποικιλία βιβλίων, που απευθύνονται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας και μπορούν να ικανοποιήσουν τις ψυχικές, διανοητικές και αισθητικές ανάγκες, απαιτήσεις αυτής της ηλικίας, προκαλώντας συγκίνηση, ενεργοποιώντας τη φαντασία τους, διευρύνοντας τους ορίζοντές τους, καλλιεργώντας το γλωσσικό τους αισθητήριο, πλουτίζοντας τον ψυχικό τους κόσμο.

Η βιβλιοθήκη της τάξης μας, μια επίσκεψη στη δημοτική βιβλιοθήκη ή μια έκθεση βιβλίου, που πραγματοποιείται συχνά στα σχολεία, μπορεί να αποτελέσουν την αφορμή για μια μελέτη, μια μικρή έρευνα γύρω από τα βιβλία.

Η έκθεση και η ποικιλία των βιβλίων προκαλεί το ενδιαφέρον των παιδιών. Τα παιδιά τα ξεφυλλίζουν και τα παρατηρούν. Η εξωτερική εμφάνιση των βιβλίων, η ύπαρξη ή όχι εικονογράφησης, το κείμενο δημιουργούν προβληματισμούς.

Μαθαίνουν να ξεχωρίζουν τα παραμύθια από τα βιβλία γνώσεων και τα βιβλία ποίησης.

Από τον τίτλο, από τις ενδεί-

ξεις του εξώφυλλου ή του οπισθόφυλλου, από τα περιεχόμενα, αν υπάρχουν, από την εικονογράφηση ή από την αξιοποίηση της αρχής ενός βιβλίου προσπαθούν να μαντέψουν το περιεχόμενό του.

Ποια μπορεί να είναι η θεματική των παραμυθιών; Με κατάλληλες ερωτήσεις η νηπιαγωγός εκμιαεύει τις γνώσεις τους. Τα παιδιά ανταποκρίνονται συνή-

Η έκθεση και η ποικιλία των βιβλίων προκαλεί το ενδιαφέρον των παιδιών. Τα παιδιά τα ξεφυλλίζουν και τα παρατηρούν. Η εξωτερική εμφάνιση των βιβλίων, η ύπαρξη ή όχι εικονογράφησης, το κείμενο δημιουργούν προβληματισμούς.

θως πρόθυμα. Ανακαλούν στη μνήμη τους παραμύθια με αγαπημένους ήρωες. Ζητούν διευκρινίσεις, υποθέτουν, αστεϊεύονται, προσπαθούν να θυμηθούν, απαντούν. Οι απαντήσεις τους, οι τίτλοι των παραμυθιών ή οι ήρωες, με τους οποίους συνήθως ταυτίζονται και μας αποκα-

Η μέθοδος project

• Η σπουδαιότητα της μεθόδου • Τι είναι τελικά project • Η μέθοδος project στο Νηπιαγωγείο

λύπουν, αναφέρονται σε όλα σχεδόν τα θέματα, με τα οποία έχουν ασχοληθεί κατά καιρούς οι συγγραφείς της παιδικής λογοτεχνίας. Η προτίμηση των παιδιών σε παραμύθια με ήρωες ζώα επιβάλλει την ενασχόλησή μας με τη συγκεκριμένη θεματική (θα μπορούσαμε βέβαια να επιλέξουμε παραμύθια με διαφορετική θεματική).

Αν και δεν είναι απαραίτητη η ερμηνεία της προτίμησης των παιδιών στα παραμύθια, που

Το μικρό παιδί αισθάνεται ιδιαίτερη έλξη προς τα ζώα που βλέπει γύρω του και δεν είναι ξεκάθαρα διαφοροποιημένα από τον άνθρωπο. Το παιδί, όπως και τα ζώα, βρίσκονται κάτω από την ευσπλαχνία των ενηλίκων, είναι αδύναμα, ιδιαίτερα, τα κατοικίδια ζώα, που δέχονται και ανταποκρίνονται σε συναισθηματικές σχέσεις.

αναφέρονται στα ζώα, θα προσπαθήσουμε να αναφέρουμε κάποιους λόγους, που, κατά τη γνώμη μας, δικαιολογούν αυτή την προτίμηση.

Τα ζώα μπαίνουν από νωρίς στον κόσμο των παιδιών, ανθρωποποιούνται και κάθε τι σχετικό με αυτά τρέφει τη φαντασία τους και συγκινεί τον ψυχικό τους κόσμο. Το παιδί της προσκολι-

κής ηλικίας διακατέχεται από τον άμεσο και έμμεσο εγωκεντρισμό κι έτσι του αρέσουν οι ιστορίες, όπου αντικείμενα και ζώα μιλούν και αισθάνονται, σαν να είναι άνθρωποι.

Το μικρό παιδί αισθάνεται ιδιαίτερη έλξη προς τα ζώα που βλέπει γύρω του και δεν είναι ξεκάθαρα διαφοροποιημένα από τον άνθρωπο. Το παιδί, όπως και τα ζώα, βρίσκονται κάτω από την ευσπλαχνία των ενηλίκων, είναι αδύναμα, ιδιαίτερα, τα κατοικίδια ζώα, που δέχονται και ανταποκρίνονται σε συναισθηματικές σχέσεις. Έλκεται, λοιπόν, εύκολα και ταυτίζεται μαζί τους. Σε αυτό βοηθά και το γεγονός, ότι τα ζώα υπερβαίνουν με την παρουσία τους θέματα σχετικά με κοινωνικές τάξεις, δέρμα, χρώμα, κι ως ένα βαθμό, ηλικία. Έχει, μάλιστα, την ευκαιρία το παιδί να πάρει προστατευτική στάση απέναντί τους, επιβεβαιώνοντας την προσωπικότητά του και νοιώθοντας ανωτερότητα και σιγουριά. Όλες, λοιπόν, οι ιστορίες με πρωταγωνιστές ζώα δίνουν στα παιδιά το κλειδί να μπουν στον κόσμο της πραγματικότητας από τον κόσμο της φαντασίας.

Η ποικιλία των βιβλίων (λαϊκά παραμύθια, έντεχνα, μικρές ιστορίες, μύθοι, πρωτότυπα ή μεταφρασμένα) είναι εντυπωσιακή. Η ανάγνωση παραμυθιών από τη νηπιαγωγό, η διήγηση παραμυθιών από τα ίδια τα παιδιά, προκαλεί το ενδιαφέρον για συζήτηση. Τα παιδιά μεταφέρουν τα προσωπικά τους βιώματα, περιγράφουν εξωτερικά χαρακτηριστικά, διατροφικές

συνήθειες κατοικίδιων ζώων ή ζώων του αγρού ή και της ζούγκλας. Η επίσκεψη των παιδιών σ' ένα ζωολογικό κήπο, όπου αυτό είναι εφικτό, εμπλουτίζει τις γνώσεις και το βιωματικό τους κόσμο. Η ενασχόλησή μας, ωστόσο, με το θέμα δεν εξαντλείται με τις περιγραφές. Οι χαρακτήρες των ζώων, όπως παρουσιάζονται μέσα από τις διηγήσεις, περιγραφές των βιβλίων, αποτελούν θέμα διερεύνησης. Η πρόσκληση και η παρουσία ενός συγγραφέα στο χώρο του νηπιαγωγείου μπορεί να απαντήσει άμεσα σε κάποια ερωτήματα των παιδιών. Τα παιδιά κινητοποιούνται, προετοιμάζονται για αυτή την επίσκεψη, ετοιμάζουν ερωτήσεις, ζωγραφίζουν, φτιάχνουν το δικό τους παραμύθι. Ο συγγραφέας διευκολύνει το ταξίδι στο χώρο της φαντασίας και του ονείρου. Η παρουσία ενός παππού ή μιας γιαγιάς παραμυθού στο χώρο του νηπιαγωγείου, μπορεί, επίσης, μέσα από τη διήγηση να φέρει σε επαφή το παιδί με τον κόσμο του λαϊκού παραμυθιού. Ζώα, νεράιδες, δράκοι και περίεργα ξωτικά, ζωντανεύουν με την αμεσότητα και τη γλυκύτητα κάποιων ανθρώπων, που συγκινούνται ακόμα και συγκινούν με παραμύθια.

Η παρακολούθηση μιας θεατρικής παράστασης από τα παιδιά του νηπιαγωγείου με θέμα παρμένο από τον κόσμο των παραμυθιών και ήρωες ζώα, φέρνει το παιδί σε επαφή με τον κόσμο του βιβλίου, μέσα από έναν έμμεσο κι ευχάριστο τρόπο.

Η ποικιλία τόσο των βιβλίων όσο και του τρόπου προσέγγισής τους από τα παιδιά, διατηρεί ζωντανό το ενδιαφέρον της ομάδας για αρκετό διάστημα. Η επαφή με τον κόσμο των βιβλίων με ήρωες ζώα δεν εξαντλείται ποτέ.

Ωστόσο, κάποια στιγμή, όταν τα παιδιά έχουν δουλέψει αρκετά με κάποιους από τους τρόπους, που προαναφέραμε ή και με άλλους που η φαντασία των ίδιων και της νηπιαγωγού μπορούν να ανακαλύψουν, καλούνται να εκφραστούν. Τα παιδιά μπορούν να χωριστούν σε ομάδες και ανάλογα με τις ιδιαίτερες κλίσεις ή προτιμήσεις τους να εργαστούν. Άλλα παιδιά ζωγραφίζουν ένα γνωστό παραμύθι, άλλα το τροποποιούν, παρουσιάζοντάς το μ' ένα διαφορετικό τρόπο, άλλα φτιάχνουν ποιήματα εμπνευσμένα από αυτό. Μια ομάδα παιδιών δραματοποιεί ένα παραμύθι κι όλοι μαζί αποφασίζουν να φτιάξουν μια θεατρική παράσταση, βασισμένη σ' ένα αγαπημένο παραμύθι. Τα σκηνικά και τα κοστούμια φτιάχνονται με τη βοήθεια της νηπιαγωγού και των γονιών. Είναι σημαντικό οι γονείς

να ενημερώνονται, να παρακολουθούν και να βοηθούν, όπου είναι δυνατόν, τις προσπάθειες των παιδιών τους. Η εμπλοκή τους σ' αυτή τη διαδικασία είναι σημαντική. Γνωρίζουν καλύτερα τα παιδιά τους κι εκτιμούν τη δουλειά, που γίνεται στο χώρο του νηπιαγωγείου. Όλη αυτή η προετοιμασία δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να εκφραστούν με διαφορετικούς τρόπους, να γνωριστούν καλύτερα, να αναλάβουν πρωτοβουλίες, να δραστηριοποιηθούν. Η τάξη του νηπιαγωγείου γίνεται ένα εργαστήριο, όπου όλοι αναλαμβάνουν κάποιο ρόλο.

Το βιβλίο, λοιπόν, οποιαδήποτε κι αν είναι η θεματική του, δεν είναι απλά μια ευκαιρία, για να περάσει το παιδί ευχάριστα την ώρα του ή και να αποκτήσει κάποιες γνώσεις. Η ενασχόληση με το βιβλίο απαιτεί μια μεγαλύτερη εμπλοκή, μια ευκαιρία για διάλογο με τους γύρω του, αλλά κυρίως με τον εαυτό του για την οικοδόμηση του χαρακτήρα του και την επίλυση ίσως κάποιων προβλημάτων μέσα από τη δυνατότητα, που του παρέχεται να ταυτιστεί με τους ήρωες των βιβλίων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- K. Χρυσαιφίδης, «Βιωματική -Επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο», Gutenberg 1998.
- E. Ντολιοπούλου, *Σύγχρονες τάσεις της προσχολικής αγωγής*, Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός 1999.
- Γρόλλιου-Κοτίνη - Σμήλιου-Χατζηνικολάου, *Πρακτικές ασκήσεις και μεθοδος project, Θεωρητικά προβλήματα και πρακτικές*, Εκπαιδευτική Κοινότητα, τεύχος 46, 1998.
- Edwards-Gandini-Forman, *The hundred languages of children, The Reggio Emilia Approach. Advanced reflections*. 2nd ed. London: Ablex, 1998.
- L. Katz, *The importance of projects*. University

- of Illinois at Urbana -Champaign.
- J.Harris-S.Beneke-K.Steinheimer, *Documenting young children's learning*. Teachers college press.
- K. Πολολάνιεκ, *Να δώσουμε στα παιδιά την όρεξη για διάβασμα*. Καστανιώτης 1992.
- N. Tucker, *The child and the book*, Cambridge University press 1982.
- J. Rowe, *Written for children*, Townsend new edition. Penguin book, 1987.
- B. Αναγνωστόπουλος, *Θέματα Παιδικής Λογοτεχνίας, Α' Ανικνεύσεις*, Καστανιώτης 1987.
- B. Αγγελουπούλου, *Τα ζώα στη λογοτεχνία για παιδιά*, περ. ΔΙΑΒΑΣΩ, τεύχος 51.



ΤΙ ΠΕΡΙΕΧΕΙ ΤΟ ΚΟΥΤΙ ΤΗΣ ΓΡΑΦΗΣ:

❶ Το βιβλίο του εκπαιδευτικού, όπου παρουσιάζονται:

- ⇒ οι στόχοι των δραστηριοτήτων, γενικά και κατά ενότητες
- ⇒ το προσφερόμενο εποπτικό υλικό κατά ενότητες, με τις απαραίτητες πληροφορίες για τη χρησιμοποίησή του
- ⇒ αναλυτικές οδηγίες για την εφαρμογή των δραστηριοτήτων στην τάξη

❷ Βιβλίο με επιλογή παραμυθιών και κειμένων σχετικών με τη γραφή και το αλφάβητο. Οδηγίες και συμβουλές για τη χρήση τους αναφέρονται στο βιβλίο του εκπαιδευτικού.

❸ Επιλεγμένα αντικείμενα και δείγματα υλικών, που χρησιμοποιήθηκαν κατά καιρούς για τη γραφή. Περιλαμβάνονται τα πιο δυσέυρετα, ενώ με οδηγίες που δίνονται κατά ενότητα, ο εκπαιδευτικός μπορεί εύκολα να εμπλουτίσει τη συλλογή μόνος του ή και με τη βοήθεια των παιδιών, του Συλλόγου Γονέων κ.ά.

❹ Πλαστικοποιημένες εικόνες, που εικονογραφούν τις διάφορες ενότητες με επιλεγμένες παραστάσεις που θα αποτελέσουν το έναυσμα για συζητήσεις και θα διευκολύνουν τη παρουσίαση των θεματικών εννοιών στην τάξη.

❺ Αφίσσα με το ελληνικό αλφάβητο.

❻ Εικοσιτέσσερις καρτέλες με τα γράμματα του αλφαβήτου.

Εκδόσεις ΚΑΛΕΙΔΟΣΚΟΠΙΟ

Ομήρου 50, 106 72 Αθήνα

Τηλ.: 010 - 36.27.641 - 36.32.788

www.kaleidoscope.gr

Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων

Ειδικό Αφιέρωμα στη Διαθεματικότητα

ΤΕΥΧΟΣ 7

Νοέμβριος 2002

<http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/>

Λογοτεχνία και διαθεματικότητα στα Προγράμματα Σπουδών του Νηπιαγωγείου

Νικολέττα Γκλιάου-Χριστοδούλου, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Περίληψη

Η Λογοτεχνία κατέχει σημαντική θέση στα νέα Προγράμματα Σπουδών του Νηπιαγωγείου. Συγκεκριμένα στο πρόγραμμα «Η Γλώσσα στο Νηπιαγωγείο», τόσο στην Προφορική Επικοινωνία όσο και στην Ανάγνωση και τη Γραφή δίνονται στα παιδιά ευκαιρίες για να αναπτύξουν ικανότητες όπως να διηγούνται, να αφηγούνται, να δημιουργούν και να συνθέτουν κείμενα, να εμπλουτίζουν τον προφορικό τους λόγο μέσα από την απομνημόνευση και την απαγγελία ποιημάτων, λαχνισμάτων, αιγιμάτων, γλωσσοδετών.

Παράλληλα, εξασφαλίζονται οι προϋποθέσεις για την επαφή τους με λογοτεχνικά βιβλία και άλλα έντυπα και τονίζεται η σπουδαιότητα της λειτουργίας της σχολικής βιβλιοθήκης και η αναγκαιότητα οργάνωσής της με τρόπο ώστε τα παιδιά να ενθαρρύνονται να δανείζονται βιβλία κατάλληλα για την ηλικία τους. Η Μελέτη Περιβάλλοντος αλλά και η Έκφραση και Δημιουργία και συγκεκριμένα η Θεατρική Αγωγή προσφέρουν, επίσης, ευκαιρίες μέσα από κατάλληλες δραστηριότητες για την προώθηση του διαλόγου και την επεξεργασία λογοτεχνικών κειμένων.

Η Παιδική Λογοτεχνία (Π.Λ.) παρουσιάζει μεγάλη άνθηση τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας, κατακτώντας τη θέση που της αξίζει τόσο στον ευρύτερο χώρο της τέχνης όσο και στην εκπαίδευση. Σκοπός της Π.Λ. είναι να μεταδώσει συγκίνηση μέσα από αισθητικά δικαιωμένα λογοτεχνικά κείμενα (Γιάκος, 1989). Το Νηπιαγωγείο πρέπει να χρησιμοποιήσει αποτελεσματικά τα μέσα που διαθέτει για να μυήσει τα παιδιά στον κόσμο της Λογοτεχνίας. Είναι γνωστό ότι

Η κ. Νικολέττα Γκλιάου-Χριστοδούλου είναι Πάρεδρος Προσχολικής Αγωγής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

η αναγνωστική συμπεριφορά καλλιεργείται στις μικρές ηλικίες και ότι η συνήθεια να διαβάζουμε βιβλία αναπτύσσεται στα πρώτα χρόνια της ζωής μας (Καλλέργης, 1995). Αποτελεί, λοιπόν, το Νηπιαγωγείο τον κατάλληλο χώρο για να στηθούν οι βάσεις που θα επιτρέψουν στο παιδί να γίνει αποδέκτης ουσιαστικών πραγμάτων.

Η Λογοτεχνία προσφέρεται για μια διαθεματική προσέγγιση της γνώσης. Ένα λογοτεχνικό κείμενο, παραμύθι, ποίημα ή μια μικρή ιστορία στο χώρο του Νηπιαγωγείου, μπορεί να σταθεί το έναυσμα για συζήτηση, προβληματισμό, ανταλλαγή απόψεων, «διδασκαλία» οποιουδήποτε θέματος. Στο Νηπιαγωγείο όπου οι επιστήμες, τα γνωστικά αντικείμενα υπάρχουν μόνο ως περιεχόμενο για να εξυπηρετούν τη νηπιαγωγό στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων και δεν έχουν τη μορφή και τα αυστηρά διακριτά όρια που συναντάμε στην υποχρεωτική εκπαίδευση, η αξιοποίηση της Π.Λ. βοηθά σημαντικά στην οργάνωση της γνώσης γύρω από θέματα ή ζητήματα που μας απασχολούν. Η Λογοτεχνία είναι αδιαμφισβήτητα πάνω από όλα Γλώσσα. Ωστόσο, η ενασχόλησή μας με τα λογοτεχνικά βιβλία βοηθά στο πέρασμα από το ένα θέμα στο άλλο, από τη μια επιστήμη στην άλλη με απλό και ευχάριστο τρόπο που πλαταίνει τον κύκλο των παραστάσεων των παιδιών, καλλιεργεί τη φαντασία τους, συμβάλλει στη διαμόρφωση του χαρακτήρα τους, βελτιώνει την εκφραστική τους ικανότητα (Αναγνωστόπουλος & Δελώνης, 1987).

Θα προσπαθήσουμε στη συνέχεια να παρουσιάσουμε τον τρόπο με τον οποίο μπορούμε να αξιοποιήσουμε τη Λογοτεχνία μέσα από τις δυνατότητες που μας παρέχουν τα νέα Προγράμματα Σπουδών του Νηπιαγωγείου.

Λογοτεχνία, όπως προείπαμε, είναι πάνω από όλα Γλώσσα. Ο ρυθμός ανάπτυξης της γλώσσας στη νηπιακή και προσχολική ηλικία είναι θεαματικός. Ο Chukovsky (Καρπόζηλου, 1994) επισημαίνει ότι από την ηλικία των 2 ετών και για ένα μικρό διάστημα το κάθε παιδί γίνεται μια γλωσσολογική διάνοια, όχι μόνο γιατί μαθαίνει με ταχύτητα και ευχέρεια νέες λέξεις, αλλά γιατί γίνεται το ίδιο γλωσσοπλάστης και χαίρεται τη γλώσσα. Πολλοί μελετητές εξετάζοντας τη γλωσσική ικανότητα μικρών παιδιών έδειξαν ότι υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στα στάδια γλωσσικής ανάπτυξης και στην προηγούμενη επαφή του παιδιού με λογοτεχνικά βιβλία (Καρπόζηλου, 1994).

Τα βιβλία, αν επιλεγούν (Αναγνωστόπουλος, 1995) και χρησιμοποιηθούν κατάλληλα, βοηθούν το παιδί να αγαπήσει το διάβασμα και συμβάλλουν ουσιαστικά στο πέρασμα από τον προφορικό στο γραπτό λόγο (Σακελλαρίου, 1995). Ο εκπαιδευτικός που αποτελεί το διαμεσολαβητή παιδιού και βιβλίου οφείλει να γνωρίσει και να αγαπήσει πραγματικά το βιβλίο και να κατανοήσει

το ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η Π.Λ. τόσο στην αισθητική καλλιέργεια και την ψυχική ωρίμανση του παιδιού, όσο και στη γλωσσική του έκφραση και τον εμπλουτισμό των γνώσεών του (Γκίβαλου, 1994).

Διάφορα είδη της Π.Λ. όπως το παραμύθι, ποίημα, μύθος, μικρές ιστορίες εντάσσονται πάντα στο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου, όπως διαπιστώνουμε από τα αναλυτικά προγράμματα που ίσχυσαν κατά καιρούς.

Η Π.Λ. κατέχει δεσπόμενη θέση και στα νέα Προγράμματα Σπουδών. Στο Πρόγραμμα Σπουδών της Γλώσσας, τόσο στην *Προφορική Επικοινωνία* όσο και στην *Ανάγνωση και τη Γραφή* ο ρόλος της Π.Λ. είναι ουσιαστικός.

Στην *Προφορική Επικοινωνία*, μία από τις ικανότητες που επιδιώκουμε να αναπτυχθεί είναι η βελτίωση και ο εμπλουτισμός του προφορικού λόγου των παιδιών με την απομνημόνευση και απαγγελία ποιημάτων, λαχνισμάτων, γλωσσοδετών, αινιγμάτων.

Εκείνο που πραγματικά βελτιώνει και εμπλουτίζει τον προφορικό λόγο των παιδιών είναι η επαφή τους με τα βιβλία. Αυτή η επαφή, που πρέπει να ξεκινά πολύ πριν τα παιδιά πάνε στο σχολείο με πρωτοβουλία των γονιών, συνεισφέρει στην απόκτηση βασικών αναγνωστικών εμπειριών και στη διαμόρφωση θετικής στάσης απέναντι στο διάβασμα με ευχάριστο και δημιουργικό τρόπο (Γιαννικοπούλου, 1998). Παιδιά που από μικρή ηλικία χαίρονται με λαϊκά λεκτικά παιχνίδια, παιχνιδοτραγούδα, γλωσσοδέτες, λαχνίσματα, νανουρίσματα, ταχταρίσματα, τραγούδια, λίμερικ, αινίγματα, παροιμίες, θρύλους και παραδόσεις, μύθους, παραμύθια, μικρές ιστορίες, ποιήματα, παιχνιδόλεξα (Αναγνωστόπουλος, 1994) πολλαπλασιάζουν τις πιθανότητες να μην αντιμετωπίσουν αργότερα αναγνωστικά προβλήματα. Αξίζει να σημειωθεί ότι η ανταπόκριση των παιδιών σε αυτόν τον πλούτο είναι συνήθως θετική.

Στην *Ανάγνωση*, μια από τις ικανότητες που επιδιώκουμε να αναπτυχθεί είναι η ακρόαση και η κατανόηση μιας διήγησης ή απλών κειμένων που κάποιος διαβάζει φωναχτά. Η μεγαλόφωνη ανάγνωση προετοιμάζει τα παιδιά (Καρπόζηλου, 1994) για τη μελλοντική απόκτηση εκείνων των δεξιοτήτων που απαιτούνται στη διαδικασία της μάθησης της ανάγνωσης. Οι ιστορίες, τα παραμύθια, οι μύθοι ή άλλα απλά κείμενα που κάποιος διαβάζει, δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να ακούσουν γνωστές ή καινούριες λέξεις και να τις επαναλάβουν «διαβάζοντας» τα ίδια τις εικόνες. Έτσι, τα παιδιά εισάγονται στη διαδικασία της ανάγνωσης αναδομώντας κείμενα με τη χρήση γνωστών ή άλλων λέξεων που δεν αναφέρονται σε αυτά, κατακτώντας με αυτόν τον τρόπο όχι μόνο λέξεις, αλλά και έννοιες. Η μεγαλόφωνη ανάγνωση, επιπλέον, βοηθά τα παιδιά να διηγούνται και να αφηγούνται καλύτερα, ικανότητα που

διευκολύνει την προφορική επικοινωνία, τις διαπροσωπικές σχέσεις και πολλαπλασιάζει τις δυνατότητες για μια διαρκή σχέση με τον κόσμο της Λογοτεχνίας.

Στο χώρο του Νηπιαγωγείου πρέπει να διαμορφώνονται οι καταστάσεις εκείνες που δίνουν στα παιδιά ευκαιρίες για διήγηση βιωμένων εμπειριών ή αφήγηση ιστοριών. Στην κατεύθυνση αυτή βοηθά σημαντικά η αφήγηση ιστοριών ή παραμυθιών από τον εκπαιδευτικό. Η αφηγηματική ικανότητα των παιδιών μπορεί να βοηθηθεί ουσιαστικά από τα ακούσματα που έχουν. Πολλά έχουν γραφεί για την τέχνη της αφήγησης και τα στοιχεία εκείνα που κάνουν μια αφήγηση επιτυχημένη (Κουλουμπή, 1994. Κουλουμπή, 1997). Ο αφηγητής που απευθύνεται στα παιδιά αντλεί συνήθως το υλικό του από τις παραδόσεις και από την επώνυμη λογοτεχνική παραγωγή και αναπλάθει τα λογοτεχνικά κείμενα προκαλώντας ευχαρίστηση και αισθητική συγκίνηση (Γκίβαλου, 1993. Κουλουμπή, 1997). Εικονογραφημένα βιβλία χωρίς κείμενο αρχικά, απλά παραμύθια, ιστορίες και αργότερα εκτενέστερα σύγχρονα και παραδοσιακά παραμύθια, παροιμίες, αινίγματα, αποσπάσματα από λογοτεχνικά έργα μπορούν να αποτελέσουν το υλικό του αφηγητή (Κουλουμπή, 1997). Παράλληλα η σωστή κάθε φορά επιλογή βιβλίου από τον αφηγητή και ο τρόπος που θα το αφηγηθεί (με απλότητα, αμεσότητα, δραματικότητα, ενθουσιασμό) (Αναγνωστόπουλος, 1987), διευρύνουν από τη μια πλευρά τα ενδιαφέροντα του παιδιού με βιβλία που μόνο του δεν θα μπορούσε να επιλέξει, ενώ του δημιουργούν από την άλλη την επιθυμία να αρχίσει να διαβάζει.

Με την αφήγηση εξοικειώνονται τα παιδιά με το ρόλο του αναγνώστη και συνειδητοποιούν τη λειτουργία του γραπτού λόγου (Τάφα, 2001). Αντιλαμβάνονται ότι διαβάζουν το κείμενο κι όχι τις εικόνες και ότι οι λέξεις είναι φορείς μηνυμάτων. Ακόμα, καλλιεργείται η φαντασία του παιδιού και οι ικανότητες μνήμης, συγκέντρωσης, προσοχής. Το παιδί μαθαίνει να ακούει και με τη σειρά του γίνεται το ίδιο αφηγητής μιας ιστορίας ή ενός παραμυθιού που άκουσε ή φαντάστηκε ή ακόμα παροτρύνεται να συνδέει ιστορίες που ακούει με τα δικά του βιώματα. Ένδειξη της διαμόρφωσης καλής σχέσης ανάμεσα στο παιδί και το βιβλίο είναι η ύπαρξη αγαπημένων βιβλίων. Η συχνή και συνηθισμένη εκ μέρους των παιδιών απαίτηση να ακούσουν πολλές φορές το ίδιο βιβλίο, αποτελεί μια απόδειξη απόλαυσης της Λογοτεχνίας (Γιαννικοπούλου, 1998).

Αυτή η εμμονή για επανειλημμένη ανάγνωση, που τόσο πολύ αρέσει στα παιδιά, τα βοηθά να «μαθαίνουν» την πλοκή της ιστορίας και σιγά-σιγά να εστιάζουν την προσοχή τους στο κείμενο. Αυτό οδηγεί πολλές φορές στην

απομνημόνευση ποιημάτων, ιστοριών ή παραμυθιών και αποτελεί ένα πρώτο βήμα στη συνειδητοποίηση του συλλαβικού χαρακτήρα της γλώσσας, συμβάλλοντας με αυτό, τον τρόπο στη φωνητική και συντακτική συνείδηση αυτής.

Η συχνή ανάγνωση ιστοριών ή παραμυθιών με τον εντοπισμό του τίτλου και του ονόματος του συγγραφέα εκ μέρους του εκπαιδευτικού μπορεί να αποτελέσει παρότρυνση για τα παιδιά να γράψουν ή ακόμα και να φιλοτεχνήσουν τις δικές τους ιστορίες. Η συγγραφή μικρών κειμένων από τα ίδια τα παιδιά με τη βοήθεια πολλών φορές του εκπαιδευτικού, που παίζει το ρόλο του γραφέα, αποτελούν μία από τις ικανότητες που επιδιώκουμε να αναπτυχθούν στο Πρόγραμμα Σπουδών της Γλώσσας και συγκεκριμένα στη *Γραφή και γραπτή έκφραση*.

Η νηπιαγωγός παρακολουθεί, ενθαρρύνει, καταγράφει, μαγνητοφωνεί τις απόπειρες των παιδιών (Αναγνωστόπουλος, 1994). Τα παιδιά εκφράζουν τις προσωπικές τους εμπειρίες, τη φαντασία τους, επινοούν πράγματα και καταστάσεις, καλλιεργούν την αφηγηματική τους ικανότητα και τον προφορικό τους λόγο. Μέσα από αυτή τη διαδικασία βλέπουμε τα ίχνη μιας πορείας στην οποία, χωρίς να παρατηρείται πάντα συνεχής πρόοδος, διαπιστώνουμε βελτίωση της αφηγηματικής ικανότητας των παιδιών, αποδέσμευση από τα άμεσα συμφραζόμενα, αλλαγή της σχέσης κειμένου εικόνας, βελτίωση σε κάποιες περιπτώσεις του γραφικού χαρακτήρα των παιδιών (Dombey, 1995). Η πρόκληση για δημιουργία ιστοριών θεμελιώνει και εμπεδώνει τις γνώσεις τους για την ανάγνωση και τη Λογοτεχνία. Όπως όλοι οι άνθρωποι έτσι και τα παιδιά πλάθουν τα δικά τους παραμύθια, περνώντας από διάφορα στάδια. Φτιάχνουν τις ιστορίες άλλοτε μόνα τους, και άλλοτε με τη βοήθεια ενηλίκων ή συμμαθητών. Πολλές φορές οι ιστορίες τους βασίζονται σε ήδη γνωστές και αγαπημένες ιστορίες, τις οποίες προεκτείνουν ή και αναπλάθουν (Γιαννικοπούλου, 1998).

Η χρησιμοποίηση της βιβλιοθήκης της τάξης από τα παιδιά και η επιλογή συγκεκριμένων βιβλίων αποτελεί, επίσης, μία ικανότητα που επιδιώκουμε να αναπτυχθεί στο Πρόγραμμα Σπουδών της Γλώσσας. Έχει υποστηριχθεί ότι η υπόθεση του παιδικού βιβλίου στην Ελλάδα θα προχωρήσει μόνο αν διαδοθεί και γενικευθεί η σωστή χρήση της σχολικής βιβλιοθήκης (Αναγνωστόπουλος & Δελώνης, 1987). Η ύπαρξη της βιβλιοθήκης σε κάποια γωνιά της αίθουσας εμπλουτισμένη με επιλεγμένα από τη νηπιαγωγό βιβλία και διακοσμημένα καλαίσθητα με αφίσες βιβλίων, φωτογραφίες συγγραφέων κ.ά. θα μπορούσε να

γίνει πόλος έλξης για τα μικρά παιδιά (Τσιλιμένη, 1992. Γκλιάου, 2001). Μια καλά οργανωμένη βιβλιοθήκη πρέπει να είναι εφοδιασμένη με όλες τις κατηγορίες βιβλίων που απευθύνονται σε παιδιά και να ανανεώνεται τακτικά.

Η λειτουργία της βιβλιοθήκης φέρνει το παιδί σε επαφή με το βιβλίο, το διασκεδάζει, το βοηθά να εκτιμήσει τον κόσμο και τη δική του θέση σε αυτόν, το μετατρέπει σε ενεργητικό αναγνώστη. Παράλληλα το βοηθά να αποκτήσει καλές συνήθειες ως προς τη χρήση και συντήρηση των βιβλίων, την υπευθυνότητα όσον αφορά το δανεισμό, το σεβασμό και την έγνοια για τα πράγματα που μας περιβάλλουν. Η εγγραφή του παιδιού στη δανειστική βιβλιοθήκη επηρεάζει και διαμορφώνει τη σχέση του με το βιβλίο. Παιδιά που απέκτησαν τη συνήθεια να δανείζονται βιβλία από την προσχολική ηλικία, εξακολουθούν να κάνουν το ίδιο και στην εφηβεία (Γιαννικοπούλου, 1998).

Η Λογοτεχνία, όπως έχει ήδη αναφερθεί, αν και κατέχει σημαντική θέση στο Πρόγραμμα Σπουδών της Γλώσσας, δεν περιορίζεται μόνο εκεί. Στην Έκφραση και Δημιουργία και συγκεκριμένα στη Θεατρική Παιδεία, μία από τις επιδιώξεις μας είναι «να αναπτύσσουν τα παιδιά τη γλωσσική και την εκφραστική τους δραστηριότητα με το διάλογο και την επεξεργασία λογοτεχνικών κειμένων». Έτσι, στα παιδιά δίνονται οι ευκαιρίες να δουλέψουν τους διάλογους ενός λογοτεχνικού κειμένου, να προεκτείνουν μια ιστορία, να διαφοροποιήσουν ένα γνωστό τους παραμύθι, να μετατρέψουν ένα ποίημα σε πεζό, να δραματοποιήσουν μια ιστορία, μια παροιμία, ένα μύθο ή να γίνουν τα ίδια δημιουργοί πλάθοντας τις δικές τους ιστορίες και αυτοσχεδιάζοντας.

Στη Μελέτη Περιβάλλοντος, ο εκπαιδευτικός μέσα από τη διήγηση ιστοριών, μύθων, θρύλων, βιογραφιών, παραμυθιών ασκεί τα παιδιά στην κατανόηση ιστορικών γεγονότων, προβλημάτων και διλημμάτων ανθρώπων από διαφορετικές εποχές. Τα παιδιά ταυτίζονται με τους ήρωες, συμφωνούν ή διαφωνούν με τις επιλογές τους, κάνουν υποθέσεις, τροποποιούν την εξέλιξη μιας ιστορίας.

Πολλά θέματα, έννοιες, αξίες που θέλουμε να προσεγγίσουμε στο χώρο του Νηπιαγωγείου μπορούν να αναδυθούν και να αποτελέσουν αντικείμενο προβληματισμού και συζήτησης στην τάξη, μέσα από την ενασχόλησή μας με τη Λογοτεχνία. Η μεγάλη προσφορά λογοτεχνικών βιβλίων και η πλούσια θεματική τους μπορεί να καλύψει σήμερα σχεδόν όλα τα θέματα που απασχολούν την κοινωνία μας. Μια καλογραμμένη ιστορία για ένα παιδί που ζει στην Αφρική, στην Ασία ή σε μια άλλη ευρωπαϊκή χώρα, ένα παραμύθι για την ανακύκλωση, για τη μόλυνση του περιβάλλοντος, ή για το δάσος, ένα

ποίημα για τους αριθμούς ή για έναν πύραυλο που πάει στο φεγγάρι, ένας μύθος του Αισώπου ή μια διήγηση για τα ηρωικά κατορθώματα ενός μυθολογικού ήρωα αποτελούν αφορμή για συζήτηση, προβληματισμό, σχολιασμό, γνώση. Η Λογοτεχνία προσφέρεται, λοιπόν, για μια διαθεματική προσέγγιση της γνώσης. Συνδυάζοντας κείμενο και εικόνα, ιδιαίτερα όταν απευθύνεται στις μικρές ηλικίες, μεταδίδει μηνύματα, «διδάσκει» τη γλώσσα, καλλιεργεί την αισθητική του παιδιού με τρόπο έμμεσο, φυσικό και ευχάριστο χωρίς διδακτισμούς και ηθικολογίες. Η Λογοτεχνία φέρνει σε επαφή τα παιδιά με την ίδια τη ζωή. Τους μιλά για όλα αυτά που συμβαίνουν γύρω τους, σεβόμενη τον ψυχισμό τους και λαμβάνοντας υπόψη το πνευματικό τους επίπεδο.

Η συνάντηση του παιδιού με τη Λογοτεχνία, όπως έχει ήδη αναφερθεί, είναι κυρίως θέμα δασκάλου. Έχοντας νιώσει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός την ομορφιά του κειμένου, μεταδίδει το ενδιαφέρον του στο παιδί. Τα δικά του βήματα μέσα στην σχολική τάξη μπορούν να καθορίσουν τη μελλοντική επαφή του παιδιού με τη Λογοτεχνία, ώστε να χαίρεται με τις λέξεις και να βιώνει μέσα από αυτές την αλήθεια και την ομορφιά της ζωής. Σε αυτό το έργο ο εκπαιδευτικός πρέπει να βοηθηθεί με κατάλληλα Προγράμματα Σπουδών και διδακτικά βιβλία. Πιστεύουμε ότι στα νέα Προγράμματα Σπουδών η Λογοτεχνία κατέχει σημαντική θέση και ελπίζουμε οι εκπαιδευτικοί να αξιοποιήσουν τις ευκαιρίες που τα Προγράμματα τους παρέχουν, ώστε να αναδείξουν τον κυρίαρχο ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει στο χώρο του Νηπιαγωγείου.

Βιβλιογραφία

- Αναγνωστόπουλος, Β., & Δελώνης, Α. (1987). *Παιδική λογοτεχνία και σχολείο*. Αθήνα: Πατάκης, 119.
- Αναγνωστόπουλος, Β. (1987). *Ανιχνεύσεις. Θέματα παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Αναγνωστόπουλος, Β. (1994). *Γλωσσικό υλικό για το Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Καστανιώτης, 113-140.
- Αναγνωστόπουλος, Β. (1995). *Ποίηση και σχολείο*. Αθήνα: Πατάκης, 22.
- Αναγνωστόπουλος, Β. (1997). *Τέχνη και τεχνική του παραμυθιού*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Αναγνωστόπουλος, Β. (2002). *Η Γλώσσα στην προσχολική εκπαίδευση* (επιμέλεια). Αθήνα: Καστανιώτης.

- Βουλουμάνου, Α. (1999). Δράσεις του Ε.Κ.Ε.Β.Ι. για την καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας στις μικρές ηλικίες. *Πρακτικά της Διημερίδας 8-9 Μαΐου*.
- Γιάκος, Δ. (1989). *Ιστορία της ελληνικής παιδικής λογοτεχνίας από το ΙΘ' αι. έως σήμερα*. Αθήνα: Παπαδήμας.
- Γιαννικοπούλου, Α. (1998). *Από την προανάγνωση στην ανάγνωση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Γκίβαλου, Α. (1993). *Παιδική Λογοτεχνία Θεωρία και Πράξη* (επιμέλεια). Αθήνα: Καστανιώτης
- Γκίβαλου, Α. (1994). Ο δάσκαλος ανάμεσα στο παιδί και στο βιβλίο. Φιλιαναγνωσία και παιδική λογοτεχνία. *Εισηγήσεις στο Ε' σεμινάριο του κύκλου του ελληνικού παιδικού βιβλίου*.
- Γκλιάου, Ν. (2001). Η ποίηση στο νηπιαγωγείο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, 143.
- Dombey, H., & Spenser, M. (1995). *Πρώτη ανάγνωση και γραφή*. Έκφραση, 73.
- Θεοδούλου, Δ. (1988). Η παιδική λογοτεχνία και το μικρό παιδί (σσ. 69-85). *Εισηγήσεις στο Β' σεμινάριο του κύκλου του ελληνικού παιδικού βιβλίου*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Θεοφανοπούλου-Κολόκα, Ρ. (1998). *Η λογοτεχνία στο νηπιαγωγείο. Μορφές και τρόποι εργασίας στο νηπιαγωγείο*. Οδυσσέας, 92.
- Καλλέργης, Η. (1995). *Προσεγγίσεις στην παιδική λογοτεχνία*. Αθήνα: Καστανιώτης, 221.
- Καρπόζηλου, Μ. (1994). *Το παιδί στη χώρα των βιβλίων*. Αθήνα: Καστανιώτης, 48.
- Κουλουμπή-Παπαπετροπούλου, Κ. (1994). Η τέχνη της αφήγησης στο σχολείο. *Φιλιαναγνωσία και παιδική λογοτεχνία*. Δελφίνοι, 79.
- Κουλουμπή-Παπαπετροπούλου, Κ. (1997). *Η τέχνη της αφήγησης* (επιμέλεια). Αθήνα: Πατάκης.
- Παπανικολάου, Ρ., & Τσιλιμένη, Τ. (1992). *Η παιδική λογοτεχνία στο νηπιαγωγείο. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Καστανιώτης, 107.
- Πολάσιονεκ, Κ. (1992). *Να δώσουμε στα παιδιά την όρεξη για διάβασμα*.
- Σακελλαρίου, Χ. (1995). *Το παραμύθι χθες και σήμερα*. Αθήνα: Πατάκης, 117.
- Τάφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 99-100.

Ηλεκτρονικό Περιοδικό «Κείμενα»

Τεύχος 1

Νοέμβριος 2004

<http://keimena.ece.uth.gr/t1/arthra/tefxos1/oikonomidou1.htm>

Τελικά, τα αγόρια κλαίνε; Έμφυλες ταυτότητες στη λογοτεχνία για μικρές ηλικίες: μία πρώτη προσέγγιση

Αναστασία Οικονομίδου

Λέκτορας στην Παιδική Λογοτεχνία

Τ.Ε.Ε.Π.Η. , Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Κοινός τόπος στην μελέτη των έμφυλων σχέσεων που αναπτύσσονται και καλλιεργούνται στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι ότι η τελευταία εξακολουθεί να είναι δέσμια μίας ιδεολογίας η οποία και αναπαράγει στερεότυπες ταυτότητες θηλυκότητας και ανδρισμού αλλά και τις αξιολογεί σύμφωνα με παραδοσιακά ιεραρχικά κριτήρια (Δεληγιάννη & Ζιώγου 1993, Μαραγκουδάκη 1993, Φρειδερίκου & Φολερού 2004). Επιπλέον, εάν σκύψουμε προσεχτικά πάνω στα σύγχρονα σχολικά εγχειρίδια και στο ευρύτερο αναγνωστικό υλικό που χρησιμοποιείται στο νηπιαγωγείο, θα διαπιστώσουμε αφενός την πρόθεση των σχεδιαστών αυτού του υλικού να υπερβούν τα κατάλοιπα των πατριαρχικών στερεότυπων που αφορούν σε έμφυλες ταυτότητες και συναρτώμενους κοινωνικούς ρόλους και να στηρίξουν την ιδέα της ισότητας μεταξύ των δύο φύλων. Αφετέρου, όμως, θα διαπιστώσουμε ότι παρά τις όποιες προθέσεις, οι απεικονίσεις των φύλων, όπως αυτές διαγράφονται στο εκπαιδευτικό υλικό της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δεν έχουν απεγκλωβιστεί σε ικανοποιητικό βαθμό από τα έμφυλα στερεότυπα (Δεληγιάννη – Κουιμτζή 1987, Μαραγκουδάκη 1993, Νιλσεν 1980, Φρειδερίκου 1995).

Το ζήτημα που τίθεται, και στα πλαίσια του οποίου εντάσσεται η παρούσα ανάλυση, είναι αν και η σύγχρονη ελληνική λογοτεχνία η οποία απευθύνεται σε παιδιά νηπιακής και πρωτο-σχολικής ηλικίας εξακολουθεί να είναι ουραγός σε μία τέτοια στερεότυπη ταυτοποίηση.

Κάθε απόπειρα απάντησης του παραπάνω ερωτήματος προϋποθέτει δύο θεμελιώδεις παραδοχές. Η πρώτη αφορά στον ιδεολογικό χαρακτήρα της παιδικής λογοτεχνίας και πιο συγκεκριμένα στην σημαντικότητα ενός τέτοιου χαρακτήρα (Οικονομίδου, 2000). Εφόσον δεχτούμε ότι μία τέτοια λογοτεχνία απευθύνεται σε αναγνώστες χωρίς επαρκή αναγνωστική εμπειρία αλλά και χωρίς ευρύτερη εμπειρία του κόσμου, τότε αντιλαμβανόμαστε ότι οι τρόποι με τους οποίους αυτή η λογοτεχνία τους παρουσιάζει τον περιβάλλοντα κόσμο είναι καθοριστικοί για την κοινωνικοποίησή τους. Διότι, μέσα από την διαλεκτική σχέση που αναπτύσσει κάθε φορά με τον αναγνώστη του, το λογοτεχνικό κείμενο διαπραγματεύεται μ' αυτόν εκείνες τις ιδεολογικές θέσεις, ανάμεσα

τους και τις σχετικές με το φύλο, οι οποίες είναι απαραίτητες για την ομαλή ένταξη του στην κοινωνία στην οποία ανήκει.

Η δεύτερη θεμελιώδης παραδοχή αφορά στην σχέση του λογοτεχνικού έργου με την εποχή κατά την οποία αυτό παράγεται (Οικονομίδου, 2000). Κάθε κοινωνία, κάθε εποχής, ανάλογα με το οικονομικό και κοινωνικό της υπόβαθρο, διαμορφώνει και παράγει συγκεκριμένες κυρίαρχες ιδεολογίες. Ένας σημαντικός τόπος όπου μπορούμε να εντοπίσουμε τις ιδεολογίες αυτές είναι και ο τόπος της παιδικής λογοτεχνίας. Εάν εξετάσουμε, από πλευράς αναπαραστάσεων, τον κανόνα της παιδικής λογοτεχνίας κάθε εποχής θα αντιληφθούμε ότι εκεί εγγράφονται όλα εκείνα τα ιδεολογήματα τα οποία την συγκεκριμένη εποχή, η συγκεκριμένη κοινωνία επιθυμεί να μεταδώσει στα παιδιά της. Ωστόσο δεν πρέπει να μας διαφεύγει το γεγονός ότι το ιδεολογικό οικοδόμημα της εκάστοτε κοινωνίας δεν είναι, ευτυχώς, μονολιθικό. Παράλληλα με τις κυρίαρχες ιδεολογίες λειτουργούν, όπως μας έδειξε ο Raymond Williams (Williams, 1981), και εναπομείνουσες ιδεολογίες οι οποίες εκφράζουν ιδεολογικά κατάλοιπα του παρελθόντος αλλά και εναλλακτικές ή εναντιωματικές ιδεολογίες οι οποίες εκφράζουν συγκεκριμένες φυγόκεντρες τάσεις του παρόντος. Το έργο «Η Πριγκίπισσα και το Βατραχάκι» του Τριβιζά είναι ένα καλό παράδειγμα εδώ: διότι, ανταποκρινόμενο σε μία εναντιωματική ιδεολογία της εποχής του, την φεμινιστική, απεικόνισε μία εναλλακτική θηλυκή ταυτότητα, αυτήν της κεντρικής ηρωίδας του, την στιγμή κατά την οποία η κυρίαρχη ιδεολογία η σχετική με το φύλο παρέμενε, την στιγμή της κυκλοφορίας του, δέσμια παραδοσιακών έμφυλων στερεότυπων.

Με βάση, λοιπόν, τις δύο προαναφερθείσες παραδοχές πιστεύω ότι οποιαδήποτε απόπειρα να αναλυθεί η σχετική με το φύλο ιδεολογία σύγχρονων λογοτεχνικών έργων που απευθύνονται σε παιδιά κάθε ηλικίας οφείλει να ξεκινήσει από μία συνοπτική, όπως η παρούσα, εξέταση της εποχής την οποία διανύουμε σε ό,τι αφορά τις ιδεολογικές ζυμώσεις περί φύλου.

Υποτίθεται ότι διανύουμε, και στην Ελλάδα, μία ‘μετα-φεμινιστική εποχή’. Η ελληνική κοινωνία ξεπέρασε την φάση των φεμινιστικών διεκδικήσεων, στον βαθμό που η πολιτεία, κυρίως λόγω Ευρωπαϊκής Ένωσης, ικανοποίησε τις βασικότερες κοινωνικές διεκδικήσεις του γυναικείου κινήματος. Όμως, ενώ η ισότητα των φύλων μοιάζει να κατακτήθηκε σε θεσμικό και οικονομικό επίπεδο, σε επίπεδο ιδεολογίας - και ιδεολογία είναι, όπως μας έδειξε ο Althusser, και ο τρόπος που αντιλαμβάνεται κανείς τον ίδιο του τον εαυτό- έχουν αλλάξει λίγα έως ελάχιστα πράγματα.

Θα μπορούσαμε, επομένως, να ισχυρισθούμε ότι από πλευράς ιδεολογικών ανακατατάξεων η ελληνική κοινωνία διέρχεται μία ‘μετα-φεμινιστική’ περίοδο χωρίς να έχει καν ολοκληρώσει την φεμινιστική της. Ο ‘μετα-φεμινισμός’, για να επεκτείνουμε τον παραπάνω ισχυρισμό, είναι ένας μύθος όχι γύρω από κάτι που κάποτε συνέβη αλλά γύρω από κάτι που υποτίθεται ότι συνέβη. Ο μύθος, ωστόσο, είναι εξαιρετικά χρήσιμος: καλλιεργείται σκόπιμα έτσι ώστε να μένουν στο περιθώριο αφενός αιχμηρά ζητήματα εξουσίας στις διαπροσωπικές σχέσεις και αφετέρου στερεότυπες έμφυλες ταυτότητες που εξυπηρετούν στερεότυπους κοινωνικούς ρόλους όπως η μητρότητα.

Εάν τώρα, στραφούμε στον χώρο της σύγχρονης παιδικής λογοτεχνίας για μικρές ηλικίες, νομίζω ότι τα παραπάνω μπορεί να είναι χρήσιμα για την ερμηνεία κάποιων σχετικών παρατηρήσεων.

Εξετάζοντας από την σκοπιά του φύλου τα λογοτεχνικά έργα για μικρά παιδιά που γράφονται τα τελευταία δεκαπέντε , περίπου, χρόνια στην Ελλάδα, παρατηρούμε ότι ελαττώθηκαν σημαντικά οι περιπτώσεις έργων τα οποία συνειδητά αναπαράγουν ακραίες παραδοσιακές έμφυλες ταυτότητες και συμπεριφορές . Από την άλλη πλευρά, παρατηρούμε ότι σπανίζουν επίσης οι περιπτώσεις λογοτεχνικών έργων τα οποία εστιάζουν στο ζήτημα του φύλου και τα οποία προβάλλουν ανατρεπτικές αναπαραστάσεις έμφυλων ταυτοτήτων. Με άλλα λόγια, το φύλο, ως θέμα, μοιάζει να μην είναι στην ατζέντα των ζητημάτων που ζυμώνονται ιδεολογικά μέσα από την παιδική λογοτεχνία, όπως είναι , για παράδειγμα, τα θέματα της διαφορετικότητας ή της οικολογικής συνείδησης, γεγονός το οποίο μπορεί να ερμηνευθεί με βάση όσα παραπάνω αναφέρθηκαν περί «μετα-φεμινισμού».

Ωστόσο, εάν υποθέσουμε ότι γράφονταν και σήμερα σύγχρονα έργα για μικρά παιδιά τα οποία επικέντρωναν το ιδεολογικό τους ενδιαφέρον στην κατάλυση παγιωμένων έμφυλων στερεότυπων , το θεωρητικό ρώτημα είναι εάν θα μπορούσαν να το κάνουν με τον ίδιο μαχητικό και απροκάλυπτο τρόπο που το έκαναν πριν είκοσι και περισσότερα χρόνια. Στον βαθμό που το κοινωνικό πλαίσιο αλλάζει, στο βαθμό που αλλάζουν επίσης και παράλληλα τα αισθητικά κριτήρια που μοιραία επηρεάζουν τις αντιδράσεις μας σ' ένα λογοτεχνικό έργο, μπορούμε άραγε να ζητούμε να γράφονται νέα έργα με παλιούς τρόπους ; Στο ερώτημα με οδήγησε μία παρατήρηση που έκανα ξαναδιαβάζοντας το «Η Πριγκίπισσα και το Βατραχάκι» του Τριβιζά 1. Ενώ , όπως προ-ανέφερα, το συγκεκριμένο έργο το διάβασα (Οικονομίδου, 1997) ως ιδεολογικά αλλά και μορφολογικά ριζοσπαστικό και πρωτοπόρο την εποχή που κυκλοφόρησε, σήμερα μου έδωσε την εντύπωση ενός έργου μάλλον ξεπερασμένου όσον αφορά τον τρόπο που διαχειρίζεται τα νοήματά του. Οι ανατροπές του μου φάνηκαν υπερβολικά σχηματικές και τα ιδεολογικά του συμφραζόμενα υπερβολικά έκδηλα. Ωστόσο τα ίδια τα νοήματα που το έργο διαπραγματεύεται με τους αναγνώστες του εξακολουθούν, πιστεύω, να είναι εξαιρετικά χρήσιμα στο βαθμό που εξακολουθούν να είναι επίκαιρα τα ιδεολογικά και κοινωνικά ζητήματα που θίγει.

Επομένως, για να επιστρέψω στο ερώτημα που έθεσα παραπάνω και να το κάνω πιο συγκεκριμένο, μήπως η περίοδος που διανύουμε απαιτεί να διατηρήσουμε μεν την έμφυλη διαφορά στην ατζέντα των επίκαιρων ζητημάτων που θίγονται μέσα από την παιδική λογοτεχνία για μικρά παιδιά αλλά να την διαχειριζόμαστε με λιγότερο σχηματικό, λιγότερο πολωτικό τρόπο; Παράλληλα, μήπως, τελικά, πρέπει και αυτού του είδους η λογοτεχνία να διαπραγματευθεί θεματικά και ιδεολογικά όχι πλέον την ισότητα των φύλων αλλά τις ψυχολογικές και κοινωνικές επιπτώσεις των έμφυλων στερεότυπων;

Ερευνώντας τα βιβλία παιδικής λογοτεχνίας με βάση τον παραπάνω προβληματισμό αναζήτησα αναπαραστάσεις έμφυλων ταυτοτήτων και συγκεκριμένα απεικονίσεις ανδρισμού για να εξετάσω κατά πόσον αναπαράγουν ή ανατρέπουν ανάλογα στερεότυπα

: τι είδους αγόρια είναι αυτά που απεικονίζονται στα σύγχρονα ελληνικά βιβλία – εικονογραφημένα και μη;

Κατ' αρχήν η έρευνα έδειξε ότι πολλά σύγχρονα έργα, με κεντρικούς ήρωες αγόρια, είναι γραμμένα από άνδρες συγγραφείς – μερικοί απ' αυτούς συγγραφείς μαζί και εικονογράφοι: αναφέρω ενδεικτικά, Κοντολέων, Τσίρος, Μπουλώτης, Κυριτσόπουλος, Ηλιόπουλος, Ανδρικόπουλος, Παπατσαρούχας και άλλοι, χωρίς να συμπεριλαμβάνω τον Τριβιζά ο οποίος αποτελεί εδώ και πολλά χρόνια ένα ξεχωριστό κεφάλαιο στην παιδική λογοτεχνία.

Όποιοι κι αν είναι οι παράγοντες που συνετέλεσαν στην εντυπωσιακή αύξηση της συμμετοχής ανδρών στο χώρο της παιδικής λογοτεχνίας τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια, το γεγονός την εμπλουτίζει ουσιαστικά και δυναμικά. Δεν θα ισχυρισθώ, βέβαια ότι βρισκόμαστε σήμερα μπροστά σε έναν εντυπωσιακό αριθμό έργων ανδρών συγγραφέων τα οποία συνειδητά διαπραγματεύονται τον ανδρισμό. Έχουμε ωστόσο ορισμένες ενδιαφέρουσες ανδρικές οπτικές της παιδικότητας – αρσενικής αλλά και θηλυκής, και κάποιες συνειδητές ή ασυνείδητες μετουσιώσεις βιωματικών εμπειριών, οι οποίες σχετίζονται με αρσενικές ταυτότητες, σε λογοτεχνική πράξη. Έχει, λοιπόν, ιδιαίτερο ενδιαφέρον να μελετήσουμε στο μέλλον τέτοιες ανδρικές οπτικές παιδικότητας και ιδιαίτερα ανδρισμού, αναλύοντας τις αντίστοιχες απεικονίσεις που εντοπίζονται στα έργα συγκεκριμένων ανδρών συγγραφέων. Διότι, έτσι θα προσθέσουμε σημαντικές ψηφίδες σ' ένα συγκεκριμένο παζλ : σ' αυτό που προσπαθεί να συγκροτήσει την εικόνα του σημερινού παιδιού – όχι όπως αυτό πραγματικά είναι, αλλά όπως το θέλει η σύγχρονη ελληνική κοινωνία.

Μία τέτοια ενδεικτική περίπτωση αποτελεί το βιβλίο του Κώστα Πούλου Ο Ήλιος στον Κήπο, βιβλίο για μικρά παιδιά το οποίο έχει κεντρικό ήρωα ένα αγόρι και το οποίο αφήνει να διαγραφούν μέσα από τις σελίδες του ενδιαφέροντα ζητήματα σε σχέση με τον ανδρισμό

Το βιβλίο, που εκδόθηκε φέτος από τις εκδόσεις Παπαδόπουλος, δεν έχει τίποτε το εξαιρετικά δραματικό στην πλοκή ή στους χαρακτήρες του. Τίποτε το εξαιρετικά ευρηματικό σε σχέση με τον χωροχρόνο της ιστορίας. Τίποτε το εξαιρετικά ασυνήθιστο στους αφηγηματικούς τρόπους. Ωστόσο, νομίζω ότι μιλά άμεσα και απερίφραστα για το πώς μπορεί να νοιώθει, να σκέφτεται και να αντιδρά ένα σημερινό επτάχρονο αγόρι. Και επιπλέον μιλά χωρίς να κραυγάζει, σε χαμηλούς τόνους, συλλαμβάνοντας, νομίζω, μέσα από μια συγκεκριμένη απεικόνιση ανδρισμού, μία όψη μιας νέας εποχής, της εποχής μας.

Η ιστορία του είναι απλή. Ένα αγόρι της πρώτης δημοτικού μεγαλώνει σε μια σημερινή πυρηνική οικογένεια και ονειρεύεται να ανέβει στο πλησιέστερο βουνό και ν' αγγίξει τον ήλιο. Μια νύχτα βλέπει ένα όνειρο μέσα στο οποίο πραγματώνει τις φαντασιώσεις του και γίνεται ο ήρωας του χωριού, εφόσον όχι μόνο ανεβαίνει μόνος του στην κορφή του βουνού αλλά πιάνει τον ήλιο, τον δένει σε μια κλωστή, τον κατεβάζει, σαν μπαλόνη, στον κήπο του και το δένει στο κλαδί ενός δέντρου. Όταν, όμως, μαθαίνει, πάντα μέσα στο όνειρο, από το γράμμα που λαμβάνει από τον αγαπημένο του θείο από την Αυστραλία

ότι στην άλλη μεριά της γης οι άνθρωποι στερήθηκαν το φως του ήλιου, και η ζωή τους χωρίς ήλιο έγινε αφόρητη, κόβει την κόκκινη μεταξωτή κλωστή που κρατούσε τον ήλιο δεμένο στο κλαδί και τον αφήνει να επιστρέψει στο στερέωμα.

Η αφήγηση είναι πρωτοπρόσωπη και εκφέρεται με έναν ημερολογιακό, εξομολογητικό τόνο: «Εμένα, με λένε Μάριο και πάω πρώτη και την αδελφή μου Αλίκη, αλλά αυτή δεν πηγαίνει σχολείο, επειδή είναι μικρή. Εκτός απ' τη γη μου αρέσουν και άλλοι πλανήτες, κι αυτός είναι ο λόγος που οι μεγάλοι μου λένε ότι είμαι ονειροπόλος.» Μία τέτοιου είδους αφήγηση πραγματώνει την χαρακτηριστική σύμβαση του είδους, δηλαδή, την δήθεν αδιαμεσολάβητη καταγραφή των σκέψεων και των συναισθημάτων του μικρού ήρωα. Έτσι, ο ενήλικας συγγραφέας περνά μέσα από τις σελίδες του βιβλίου απαρατήρητος ή, καλύτερα, μεταμφιεσμένος σε επτάχρονο Μάριο. Για την μεταμφίεσή του προστρέχει στη βοήθεια μιας επιτηδευμένα άτεχνης γλώσσας που κατασκευάζει προσεχτικά την «άρθρωση» του επτάχρονου αγοριού με την βοήθεια του λεξιλογίου («δάσος είναι η γούνα του βουνού»), της σύνταξης («υπήρχε ένα δένδρο, και κάτω από το δένδρο υπήρχε η σκιά του»), των παιδιάστικων αποριών («μαμά, γιατί είναι ανάποδα τα βουνά μέσα στη λίμνη;»), ή των συστηματικών αναφορών στους «μεγάλους».

Ωστόσο, η πετυχημένη απεικόνιση της επτάχρονης παιδικότητας συμπλέκεται με την πετυχημένη απεικόνιση ενός επτάχρονου ανδρισμού. Τι είδους αγόρι είναι, λοιπόν, ο Μάριος; Του αρέσουν: τα σχετικά με τους πλανήτες και τους αστροναύτες. Το μπάσκει. Οι εξερευνήσεις. Παράλληλα, διαχωρίζει την θέση του, ως τολμηρός, από τον συμμαθητή του τον Γιάννη τον Πίτουλα που «μπορεί να είναι καλός στο μπάσκει, αλλά κατά τα άλλα είναι πολύ φοβητσιάρης». Μετράει με αγωνία το ύψος του - «απ' τα αγόρια της τάξης μετά το Γιάννη τον Πίτουλα είμαι εγώ» ή «εγώ τους είπα να με γράψουν κι εμένα σε ομάδα μπάσκει για να ψηλώσω». Θαυμάζει απεριόριστα τον πατέρα του για την δύναμή του, την οποία ο ίδιος μεγαλοποιεί: «ο πατέρας μου τράβηξε τη βάρκα έξω με τα χέρια του επειδή είναι πολύ δυνατός. Εγώ νομίζω ότι είναι ο πιο δυνατός άνθρωπος στον κόσμο. Μπορεί να τους νικήσει όλους αν θέλει (αλλά δεν θέλει)» Και, τέλος, ονειρεύεται να μοιάσει στον πατέρα του «όταν μεγαλώσω, θέλω να γίνω κι εγώ τόσο δυνατός σαν τον πατέρα μου και να μπορώ να τα καταφέρνω όλα» και να γίνει αστροναύτης: «μια μέρα ρώτησα τον μπαμπά αν μπορώ να γίνω αστροναύτης κι εκείνος μου είπε ότι, αν θέλουμε πραγματικά να πετύχουμε κάτι, τότε το πετυχαίνουμε.» Όλες οι παραπάνω εκφάνσεις της προσωπικότητας του νεαρού Μάριου στοιχειοθετούν μία ζωντανή εικόνα ενός νέο-εκκολαπτόμενου ανδρισμού ο οποίος δεν παρεκκλίνει από το παραδοσιακό στερεότυπο που όλοι γνωρίζουμε. Ο γιος παίρνει την σκυτάλη από τον δυνατό πατέρα, και έχει ήδη διδαχθεί στα επτά του ότι η δύναμη και η τόλμη είναι χαρακτηριστικά που προσιδιάζουν στους άνδρες και επομένως επιβραβεύονται στην αγορίστικη συμπεριφορά.

Μία άλλη διάσταση σχετική με τον ανδρισμό που θέτει το κείμενο, και η οποία απεικονίζει την αντίστοιχη κυρίαρχη ιδεολογική θέση, είναι ότι ο ανδρισμός χρειάζεται συνεχή απόδειξη και επιβεβαίωση: δεν αρκεί κανείς να γεννηθεί αγόρι, πρέπει να μπορεί να αποδεικνύει κάθε στιγμή ότι είναι αγόρι και ότι δεν έχει 'εκπέσει' σε κορίτσι. Θυμίζω το γνωστό κεντρικό παραμυθιακό μοτίβο των άθλων που οφείλει να πραγματοποιήσει ο νεαρός ήρωας ώστε να αποδείξει τον ώριμο ανδρισμό του, μοτίβο το οποίο στήριζε και,

εν πολλοίς, στηρίζει τα παραμύθια της παραδοσιακής αντίληψης. Γι αυτό και ο Μάριος ονειρεύεται να κάνει κάτι τολμηρό, να ανεβεί, δηλαδή, στην κορυφή του βουνού και ν' αγγίξει τον ήλιο έτσι ώστε να αποδείξει την αξία του στον εαυτό του και στους άλλους . Και το πραγματοποιεί, έστω και μόνο μέσα στο όνειρό του. Το ίδιο το όνειρο, ως εύρημα της πλοκής, αποτελεί, νομίζω, μία ακόμη παραχώρηση που κάνει ο συγγραφέας στο κυρίαρχο ιδεολόγημα περί ανδρισμού: εάν ο ήρωας είναι πολύ μικρός ακόμα για να καταξιωθεί με έναν τέτοιο γενναίο και άρα 'αντρίκιο' τρόπο, ωστόσο η ιδεολογική πίεση που τον ωθεί σ' αυτήν την κατεύθυνση γίνεται φαντασίωση και μετά όνειρο.

Με βάση τα παραπάνω, θα έλεγα ότι ο Πούλος γράφει μία ιστορία με θέμα αγορίστικες αγωνίες ταυτότητας. Αν και η ίδια η θεματική επιλογή, πάντα για το είδος της ελληνικής παιδικής λογοτεχνίας που εξετάζουμε, είναι πρωτότυπη, θα ήθελα εντούτοις να επικεντρωθώ στην λεπτή ειδοποιό διαφορά της ιστορίας από άλλες ιστορίες με ήρωες αγόρια. Διότι, οι παραπάνω όψεις της αγορίστικης απεικόνισης συμπληρώνονται και από άλλες οι οποίες δείχνουν, νομίζω, σε αντίθετη κατεύθυνση, στην κατεύθυνση, δηλαδή, μιας στερεότυπης θηλυκότητας, γεγονός που κάνει την ιστορία εξαιρετικά ενδιαφέρουσα από την σκοπιά της έμφυλης διαφοράς.

Σταχυολογώ ορισμένα τέτοια στοιχεία : περιγράφοντας μία οικογενειακή εκδρομή ο Μάριος παρατηρεί: «...κατεβήκαμε και πιάσαμε θέση κάτω από ένα μεγάλο δέντρο που στεκόταν εκεί πέρα μόνο του. Δεν ξέρω γιατί , αλλά, όταν βλέπω δέντρο μόνο του , με πιάνει μια λύπη. Ήταν φυτεμένο ακριβώς δίπλα στη λίμνη και οι ρίζες του θα έφταναν βέβαια μέσα στο νερό και θα έπιναν όσο ήθελαν»» Και αργότερα «Όμως αυτό που συμβαίνει με τα φυτά είναι άδικο, νομίζω, δηλαδή να είναι καρφωμένα σε ένα μέρος δίχως να μπορούν να κάνουν βήμα. Μόνο όσα είναι σε γλάστρες μπορεί καμιά φορά να πάνε καμιά βόλτα , όταν γίνεται μετακόμιση». Η συμπόνια για κάτι άψυχο που εκλαμβάνεται όμως ως έμψυχο, μαζί με την παιδική αφέλεια φτιάχνουν ένα μίγμα που παραδοσιακά χαρακτηρίζει όχι αγορίστικες , αλλά αντίθετα κοριτσίστικες απεικονίσεις. Αλλά αυτή η αναπαράσταση ενός συμπονετικού ανδρισμού συμπληρώνεται και από την αναπαράσταση ενός τρυφερού ανδρισμού, όπως αυτή που διακρίνεται στη ματιά του Μάριου ο οποίος μπορεί και βλέπει «δίπλα σ' ένα βράχο... μια παρέα κυκλάμινα που μιλούσαν μεταξύ τους τόσο σιγά που κανένας άνθρωπος δεν μπορούσε να ακούσει τι έλεγαν» ή που αντιστέκεται στην παρόρμησή του να τα κόψει «μια και ποιος ξέρει, μπορεί κάποτε οι επιστήμονες να ανακαλύψουν ότι πονάνε τα λουλούδια όταν τα κόβεις.»

Αυτό, όμως, το οποίο σφραγίζει, κατά την γνώμη μου, την χαρακτηριστική έμφυλη απεικόνιση αυτού του κειμένου είναι το τέλος της ιστορίας. Ενώ διαβάζουμε μία αγορίστικη ιστορία που αποτυπώνει έναν άθλο ο οποίος επικυρώνει και καταξιώνει τον ανδρισμό του ήρωα, ο συγγραφέας, με έναν έξυπνο ελιγμό, αλλάζει την τελευταία στιγμή τους όρους με τους οποίους ορίζεται η καταξίωση αυτή: έχοντας δέσει τον ήλιο σαν μπαλόνι, σ' ένα δέντρο στην αυλή του, ο Μάριος έχει γίνει ήρωας και το επίκεντρο του θαυμασμού του χωριού του. Έχει, με άλλα λόγια, πραγματώσει την αγορίστικη φαντασίωσή του να δείξει σε όλους πόσο τολμηρός και δυνατός είναι. Κι όμως. Αυτόν τον ήλιο – σύμβολο που με τόσο κόπο κατέκτησε , τον «χαρίζει» στον αγαπημένο του θείο Δημήτρη ο οποίος, επειδή ζει στην άλλη πλευρά της γης , τον στερήθηκε : «Εγώ τον

θείο μου τον Δημήτρη τον αγαπώ πολύ, επειδή είναι ο πιο καλός θεός του κόσμου...» Έτσι, την νύχτα του θριάμβου του, ο Μάριος παίρνει μια μεγάλη απόφαση που τον φέρνει ένα σκαλί πιο κοντά στην ωριμότητα : «Δεν ήθελα να είναι λυπημένος ο θεός Δημήτρης. Πήρα λοιπόν το μικρό το ψαλιδάκι κι αμέσως έτρεξα και, χρατς , έκοψα την κόκκινη κλωστή που κρατούσε δεμένο τον ήλιο». Μ' αυτήν του την απόφαση ο Μάριος στην ουσία επιλέγει μεταξύ δύο εννοιών: του Εγώ και του Άλλου - του πλησίον. Μεταξύ, με άλλα λόγια, του εαυτού του και του ανθρώπου που αγαπά. Μεταξύ, εντέλει, της δύναμής του και της αδυναμίας του. Και επιλέγει την αγάπη, που η ουσία της είναι το να δίνεις στον άλλο. Μ' αυτόν τον τρόπο, η καταξίωσή του γίνεται, νομίζω, όχι με όρους ανδρικής δύναμης αλλά θα έλεγα με όρους αυτού το οποίο η κυρίαρχη ιδεολογία ονομάζει «γυναικεία αδυναμία».

Εφόσον το τέλος μιας ιστορίας κατά κανόνα επισφραγίζει αυτό που η συγκεκριμένη κοινωνία, μέσα στην οποία το έργο παράγεται, θεωρεί ως ιδεολογικά επιθυμητό. Και εφόσον το επιθυμητό για την σημερινή ελληνική κοινωνία εξακολουθεί, πιστεύω, να είναι η σαφής διάκριση και περιχαράκωση των έμφυλων ταυτοτήτων, - θα κατέληγα στο συμπέρασμα ότι το τέλος της ιστορίας του Πούλου, με το οποίο θολώνει μία τέτοια διάκριση, είναι ένα τέλος το οποίο αμφισβητεί την κυρίαρχη ιδεολογία περί έμφυλων διαφορών. Συνδυάζοντάς το με την συγκεκριμένη απεικόνιση του ανδρισμού την οποία περιέγραψα παραπάνω , θα κατέληγα στο συνολικό συμπέρασμα ότι το βιβλίο, ανεξάρτητα από τις όποιες προθέσεις του ίδιου του συγγραφέα, προβάλλει μία έμφυλη ταυτότητα η οποία ανατρέπει το αντίστοιχο παραδοσιακό στερεότυπο.

Σίγουρα, με βάση ένα συγκεκριμένο βιβλίο θα ήταν άτοπη μία συνολική εκτίμηση σε σχέση με το εάν και κατά πόσον η παιδική λογοτεχνία για μικρές ηλικίες εξακολουθεί να αναπαράγει στερεότυπες έμφυλες ταυτότητες, και πιο συγκεκριμένα, στερεότυπες ταυτότητες ανδρισμού ή εάν, και κατά πόσον, τις ανατρέπει συστηματικά και παραδειγματικά ώστε να προβάλλει άλλες, νεότερες, στην θέση τους. Ωστόσο, με αφορμή το βιβλίο του Πούλου και με την υπόθεση εργασίας ότι το συγκεκριμένο βιβλίο σηματοδοτεί, ίσως, μία νέα τροπή στις λογοτεχνικές αναπαραστάσεις του ανδρισμού, εξέτασα σύγχρονα ελληνικά βιβλία για μικρά παιδιά και διαπίστωσα ότι ο Μάριος δεν είναι εντελώς μόνος. Τα αγόρια, για παράδειγμα, του Χρήστου Μπουλώτη² είναι κοντά του: τρυφερά, ονειροπόλα και συμπονετικά αγόρια. Θα έλεγα, μάλιστα, ότι τα αγόρια του Μπουλώτη είναι ακόμη πιο εκκεντρικά στο πλαίσιο ενός παραδοσιακού ανδρισμού, διότι δεν διακρίνει κανείς σ' αυτά σχεδόν κανένα από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του τελευταίου. Κινούνται, τα περισσότερα, σε έναν κόσμο όπου η ταυτότητα του ήρωα μοιάζει να μην έχει φύλο ή, ίσως, σε έναν κόσμο όπου η ταυτότητα έχει μόνον ένα μόνο φύλο κι αυτό, σύμφωνα με τα κριτήρια της πατριαρχικής ιδεολογίας, είναι η θηλυκότητα.

Θα ρισοκινδύνευα, λοιπόν, την υπόθεση ότι σε βιβλία όπως αυτό που ανέλυσα ή όπως σ' αυτά του Μπουλώτη μπορούμε να αναγνωρίσουμε συμπτώματα ανεπαίσθητων μετακινήσεων σε ιδεολογικό επίπεδο. Μετακινήσεων, κατ' αρχήν στην περιοχή των λογοτεχνικών αναπαραστάσεων του ανδρισμού. Διότι, εάν η πλειονότητα των παραδοσιακών λογοτεχνικών αναπαραστάσεων του ανδρισμού, τον παρουσιάζει ως μία συμπαγή και τελειωμένη κατηγορία , τέτοιες σύγχρονες λογοτεχνικές απεικονίσεις, όπως αυτές που προανέφερα, τον παρουσιάζουν ως μία κατηγορία η οποία παρουσιάζει

πολυμορφία, ως μία κατηγορία η οποία, όπως και η θηλυκότητα, είναι σε διαρκή μετεξέλιξη.

Το ερώτημα που έλκεται είναι τί σηματοδοτούν αυτές οι ανεπαίσθητες ιδεολογικές μετακινήσεις. Μπορούμε να ισχυρισθούμε ότι έχουν αλλάξει τα σημερινά αγόρια και επομένως αναγκαστικά αλλάζουν και οι τρόποι με τους οποίους αναπαριστώνται στην λογοτεχνία; Μία τέτοια ερμηνεία, η οποία στηρίζεται στην άποψη ότι η λογοτεχνία λειτουργεί ως κάτοπτρο που αναγκαστικά αντανακλά τον κοινωνικό της περίγυρο, είναι πλέον ξεπερασμένη. Σήμερα γνωρίζουμε ότι η λογοτεχνία, μέσω του δημιουργού της, μετουσιώνει και διαθλά όσα διαδραματίζονται στον κοινωνικό της περίγυρο. Επομένως, οι λογοτεχνικές απεικονίσεις του φύλου, που μας ενδιαφέρουν, δεν απεικονίζουν ακριβώς την κοινωνική πραγματικότητα αλλά μάλλον τον τρόπο με τον οποίο συγκεκριμένοι δημιουργοί σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο ερμηνεύουν αυτήν την πραγματικότητα. Όπως εν συντομία προανέφερα, τα αγόρια –ήρωες, και φυσικά τα κορίτσια – ηρωίδες, της σημερινής παιδικής λογοτεχνίας δεν απεικονίζουν αναγκαστικά τα πραγματικά παιδιά - αναγνώστες. Άλλωστε, ποτέ κανείς ενήλικος συγγραφέας δεν μπορεί να γνωρίζει πώς ακριβώς βιώνεται σήμερα ο ανδρισμός ή η θηλυκότητα από ένα , για παράδειγμα, οκτάχρονο παιδί. Αυτό, ωστόσο, που απεικονίζουν με μεγαλύτερη πιστότητα είναι πώς ο ενήλικας συγγραφέας φαντάζεται ή επιθυμεί να είναι τα σημερινά αγόρια ή κορίτσια³. Και τέτοιες φαντασιώσεις και τέτοιες επιθυμίες είναι δηλωτικές, της εκάστοτε εποχής, στον βαθμό που δείχνουν πώς εμείς, οι ενήλικες που γράφουμε για παιδιά, αντιλαμβανόμαστε στην συγκεκριμένη περίπτωση την έμφυλη διαφορά, ή, ίσως ακόμα, πώς εμείς ως ενήλικες βιώνουμε την έμφυλη ταυτότητά μας.

Εφαρμόζοντας την παραπάνω συλλογιστική στο προκείμενο: οι σημερινοί νέοι άντρες που γράφουν λογοτεχνία για μικρά παιδιά έχουν αναπόφευκτα βιώσει τους κραδασμούς που δέχθηκε η νεοελληνική κοινωνία από την φεμινιστική ιδεολογία αλλά και γενικότερα από την προβληματική της απελευθερωμένης σεξουαλικής ταυτότητας που εισήχθηκε από τους ομοφυλόφιλους άνδρες και γυναίκες. Αυτός, μπορούμε να υποθέσουμε, ίσως να είναι ένας λόγος για τον οποίο φέρνουν, ανεξάρτητα πολλές φορές από τις προθέσεις τους, στο προσκήνιο των έργων τους διαφορετικές αυτό-αντιλήψεις από εκείνες των ανδρών συγγραφέων της δεκαετίας του '70. Για παράδειγμα, το να δείχνεσαι , όχι το να είσαι, τρυφερός , με άλλα λόγια, το να γράφεις με έναν τρόπο ο οποίος παραδοσιακά χαρακτηρίζονταν «γυναικείος», είναι σήμερα κάτι που δεν φαίνεται να τρομάζει τους άνδρες συγγραφείς μας. Και αυτό είναι, κατά την γνώμη μου, ένα σύμπτωμα μιας αισιόδοξης αλλαγής η οποία υπερβαίνει τον χώρο της λογοτεχνίας και αφορά στον χώρο της κοινωνίας.

Υποσημειώσεις

1- έργο για το οποίο δεν έχουμε ακριβή ημερομηνία έκδοσης. Μπορούμε, όμως, να υπολογίσουμε ότι εκδόθηκε στις αρχές της δεκαετίας το '80.

2- Έχω υπόψη μου αγορίστικους χαρακτήρες όπως, ενδεικτικά, το Στρατιωτάκι που ήθελε να γίνει Αρχιτέκτονας και Ποιητής , τον γιο του αρχαιοφύλακα στο Άγαλμα που

Κρύωνε, τον Τομ Τιριτόμ στις Τρεις Ιστορίες για Τρεις Πολιτείες κι Ένα Χρυσό Αυγό ή τον Ιάσονα στο Ο Κύριος Αύριο – Βράδυ.

3- Βλέπε τον επίλογο στο βιβλίο της Tatar Maria (1992). *Off with their Heads! Fairy Tales and the Culture of Childhood*, Princeton, New Jersey, Princeton University Press

Βιβλιογραφία ελληνική και μεταφρασμένη

Askew, S. & Ross, C. (1992). *Τα Αγόρια δεν Κλαίνε* (μτφρ. Μανίνα Τερζίδου), Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Αναγνωστόπουλος, Β.(1987). *Τάσεις και Εξελίξεις της παιδικής λογοτεχνίας στη δεκαετία 1970-1980*, Αθήνα, Εκδόσεις των Φίλων, Αθήνα.

Batinder, E.(1994). *Η Ανδρική Ταυτότητα* (μτφρ. Λ. Σταματιάδη), Αθήνα, Κάτοπτρο.

Γεωργίου-Νίλσεν, Μ. (1980). *Η Οικογένεια στα Αναγνωστικά του Δημοτικού*, Αθήνα, Κέδρος.

Δεληγιάννη, Β & Ζιώγου, Σ. (1993). *Εκπαίδευση και Φύλο : Ιστορική Διάσταση και Σύγχρονος Προβληματισμός*, Θεσσαλονίκη, Βάνιας.

Δεληγιάννη –Κουϊμτζή,Β. (1987) ‘Τα στερεότυπα για τους ρόλους των δύο φύλων στα εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου «Η Γλώσσα μου»’, *Φιλολογος*, τ.49: 229-248

Ζερβού, Α. (1996). ‘Ο συγγραφέας, ο ήρωας κι ο αναγνώστης : Το παιχνίδι της εναλλαγής των αναγνώσεων στην Παιδική Λογοτεχνία’, *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, τόμος 11, Αφιέρωμα : Αναγνώστες και Αναγνώσεις, Θεωρία – Πράξη – Έρευνα, Αθήνα, Πατάκης.

Hall, J., *Η Κοινωνιολογία της Λογοτεχνίας*, Gutenberg, 1990

Κανατσούλη, Μ.(1997). *Πρόσωπα Γυναικών σε Παιδικά Λογοτεχνήματα*, Αθήνα, Πατάκης.

Μαραγκουδάκη, Ε. (1993). *Εκπαίδευση και Διάκριση των Φύλων - Παιδικά Αναγνώσματα στο Νηπιαγωγείο*, Αθήνα, Οδυσσέας .

Οικονομίδου, Σ. (1997). ‘Πρίγκιπας Βάτραχος ή Πριγκίπισσα Βατραχούλα : Η διακειμενικότητα σαν μέσο κριτικής ανάγνωσης’, *Διαδρομές*, τ. 47.

Οικονομίδου, Σ. (1996). ‘Ούτε Ωραία Κοιμωμένη ούτε Κακιά Μάγισσα : το Άλλοτε και το Τώρα στις Προσεγγίσεις Γυναικείων Απεικονίσεων στο Ξένο Παραμύθι’, στο Αυδίκος, Ε. (επιμ.) *Από το Παραμύθι στα Κόμικς – Παράδοση και Νεωτερικότητα*, Αθήνα, Οδυσσέας.

Οικονομίδου, Σ.(2000). Χίλιες και μία Ανατροπές: η Νεότερικότητα στη Λογοτεχνία για Μικρές Ηλικίες, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Πέτροβιτς – Ανδρουτσοπούλου, Λ. (1987). Μιλώντας για τα Παιδικά Βιβλία, Αθήνα, Καστανιώτης.

Τζούλης, Θ, (1994). ‘Παιδική Λογοτεχνία και Ψυχανάλυση’, Επιθεώρηση παιδικής Λογοτεχνίας, τόμος 9, Αφιέρωμα : Θεωρητικές και Διδακτικές προσεγγίσεις στην Παιδική Λογοτεχνία, Αθήνα, Βιβλιογονία .

Φαλκονέ, Ζ.& Λεφωσέρ, Ν. (1976). Ο Άντρας και πώς Κατασκευάζεται (μτφρ. Χαρά Ντάλη), Αθήνα, Βέργος.

Φραγκουδάκη, Α.(1987). Γλώσσα και Ιδεολογία:. Κοινωνιολογική προσέγγιση της Ελληνικής Γλώσσας, Αθήνα, Οδυσσεάς .

Φρειδερίκου, Α.(1995). Η Τζένη Πίσω από το Τζάμι : Αναπαραστάσεις των Φύλων στα Εγχειρίδια Γλωσσικής διδασκαλίας του Δημοτικού Σχολείου, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Φρειδερίκου, Α.& Φολερού, Φ. (2004). Τα Κορίτσια Παίζουν : Αναπαραστάσεις του Φύλου στην Αυλή του Δημοτικού Σχολείου, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Ξενόγλωσση

Barrs, M.& Pidgeon, S. (edit.) (1993). Reading the Difference : Gender and Reading in the Primary School, Centre for Language in Primary Education, London Borough of Southwalk.

Butts, D. (edit.) (1992). Stories and Society : Children’s Literature in its Social Context, London, Macmillan.

Eagleton, M. (edit.) (1986). Feminist Literary Theory: a Reader, Oxford, Blackwell.

Flynn, E.A.& Schweickart, P.P. (edit.) (1986). Gender and Reading : Essays on Readers, Texts and Contexts, Baltimore & London, The John Hopkins U.P.

Hollindale, P.(1988). Ideology and the Children’s Book, South Woodchester, Stroud, Glos. U.K., Thimble Press.

Hunt, P. (edit.) (1992). Literature for Children : Contemporary Criticism, London, Routledge.

Paul, L. (1994). ‘Enigma Variation : What Feminist Theory Knows about Children’s Literature’, in Hunt, P. (edit.) , Children’s Literature, London, Routledge.

Stephens, J. (1992). *Language and Ideology in Children's Fiction*, London & New York, Longman.

Williams, R.(1981). *Culture*, Glasgow, Fontana.

Williams, R. (1992). *Marxism and Literature*, Oxford, Oxford University Press.

Zipes, J.(1986). *Don't Bet on the Prince : Contemporary Feminist Fairy Tales in North America and England*, New York, Methuen.

Copyright:

*Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού
του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*

keimena@ece.uth.gr