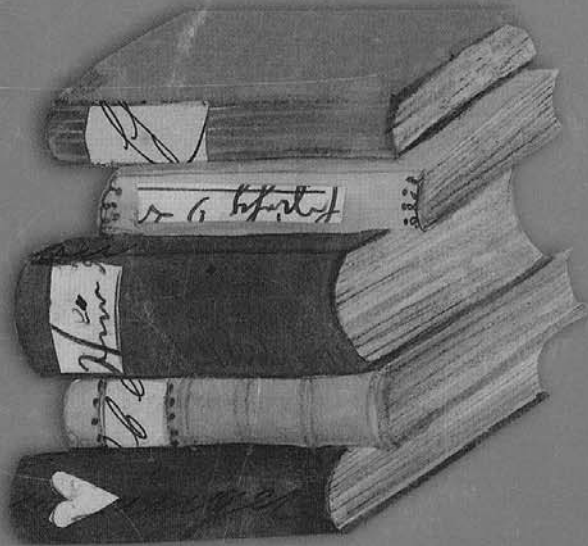


Π Ρ Α Κ Τ Ι Κ Α Η Μ Ε Ρ Ι Δ Α Σ 3/3/08

ΔΙΑΤΙΘΕΤΑΙ ΔΩΡΕΑΝ

Λογοτεχνικό Βιβλίο και Σχολείο

Επιμέλεια
Δημήτρης Πολίτης



ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ

ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΟ ΒΙΒΛΙΟ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ

Επιμέλεια έκδοσης: Δημήτρης Πολίτης

Διόρθωση: Αντωνία Κιλεσσοπούλου

© 2008, Εκδόσεις Κυριάκος Παπαδόπουλος Α.Ε.,
ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ,
Καποδιστρίου 9, 144 52, Μεταμόρφωση Αττικής,
τηλ.: 210 2816134, fax: 210 2817127, e-mail: info@picturebooks.gr

ΒΙΒΛΙΟΠΩΛΕΙΟ

Μασσαλίας 14, 10680 Αθήνα, τηλ.: 210 3615334

<http://www.picturebooks.gr>

ΔΙΑΝΕΜΕΤΑΙ ΔΩΡΕΑΝ

«Μάθε, Παιδί μου, Γράμματα»: Εισαγωγή στο Γραμματισμό μέσα από το Παιδικό Βιβλίο

Αγγελική Γιαννικοπούλου
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Πανεπιστημίου Αιγαίου

Όταν νηπιαγωγοί και γονείς ρωτούν ερευνητές που ειδικεύονται στην κατάκτηση του γραμματισμού τι να κάνουν προκειμένου να προετοιμάσουν καλύτερα τα παιδιά τους για το σχολείο και τη διαδικασία εκμάθησης ανάγνωσης και γραφής, εκείνοι συνήθως απαντούν ότι, αν πρέπει να επιλέξουν μία μόνο δραστηριότητα, αυτή αναμφίβολα είναι η ανάγνωση βιβλίων στα παιδιά.

Από την κούνια τους ακόμη, τα μικρά παιδιά έρχονται σε επαφή με το βιβλίο, αρχικά πλαστικό, πάνινο ή φτιαγμένο από χοντρό χαρτόνι, το φυλλομετρούν αδέξια και παρατηρούν τις εικόνες, καθώς ακούν το γονιό τους να τους διαβάζει συναρπαστικές ιστορίες για κόσμους πραγματικούς και φανταστικούς. Κι εκείνα, «τα παιδιά των 1.000 βιβλίων» –έτσι έχουν αποκαλέσει,¹ ύστερα από έναν πρόχειρο υπολογισμό, τους τετράχρονους αναγνώστες που ακούν κάθε βράδυ από την ηλικία των δώδεκα (12) μηνών ένα βιβλίο– όχι μόνο γεύονται την ανυπέροβλη χαρά της Λογοτεχνίας, αλλά, συνάμα, μέσα από τα μαγικά μονοπάτια της φαντασίας, ανακαλύπτουν πολλά από τα μυστικά της γραπτής γλώσσας.

Φτάνει πάντα οι ενήλικοι “συν-αναγνώστες”, που φροντίζουν ώστε να φτάσει το βιβλίο στους ανήλικους αποδέκτες του, να γνωρί-

1. Gibbons, J. *The Effects of Book Experience on the Responses of Four-Year-Olds to Text*. (Master thesis). Hamilton, New Zealand: University of Waikato, 1981.

2. Bus, A., Belsky, J., Van Ijzendoorn, M., και Crnic, K. «Attachment and Book-Reading Patterns: A Study of Mothers, Fathers, and Their Toddlers». *Early Childhood Research Quarterly* 12 (1997): 81-98. Βλ. ακόμη: Bus, A. και Van Ijzendoorn, M. «Mothers Reading to Their 3-Year-Olds: The Role of Mother-Child Attachment Security in Becoming Letarate». *Reading Research Quarterly* 30 (1995): 998-1015.

ζουν ότι η ανάγνωση αξίζει μόνο όταν εκείνα νιώσουν συναισθηματικά ασφαλή,² σε ένα διάβασμα που συνδυάζεται με τη σωματική επαφή και τρυφερότητα. Γι' αυτό, και όταν ο σπουδαίος δημιουργός παιδικών βιβλίων Maurice Sendak ρωτήθηκε τι πρέπει να κάνουν οι γονείς, για να γίνουν τα παιδιά τους αναγνώστες, απάντησε:

«Νομίζω ότι είναι μια απλή φυσιολογική διαδικασία: Όταν ο πατέρας μου μου διάβαζε, έγερνα πάνω του τόσο πολύ, ώστε γινόμουν ένα με το στήθος του και με το χέρι του. Νομίζω ότι τα παιδιά που αγκαλιάζονται, τα παιδιά που κάθονται στα γόνατα πάντα συνδέουν το διάβασμα με τα σώματα και τις μυρωδιές των γονιών τους. Και αυτό σε κρατάει αναγνώστη για πάντα, γιατί το άρωμα, ο αισθησιακός συνειρμός διαρκεί μια ζωή. Δεν είμαστε τίποτε άλλο από ζώα. Και βλέπεις ότι τα μικρά σκυλάκια χρειάζονται το γλείψιμο της μαμάς τους για να επιζήσουν. Και το διάβασμα είναι «γλείψιμο ζωής»... Αν θέλεις να έρθεις κοντά στα παιδιά σου, δεν υπάρχει καλύτερος τρόπος από το να τα αγκαλιάζεις και να τους διαβάζεις. Αν τα βάζεις μπροστά από ένα κομπιούτερ ή μια τηλεόραση, τα εγκαταλείπεις. Τα εγκαταλείπεις γιατί κάθονται στον καναπέ ή στο πάτωμα και ίσως αγκαλιάζουν ένα σκυλί, αλλά όχι εσένα».³

Επίσης, γονείς και εκπαιδευτικοί καλό είναι να έχουν υπόψη τους ότι σε καμία περίπτωση το λογοτεχνικό εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο δεν πρέπει να αντιμετωπιστεί χρησιμοθηρικά ως το δόλωμα στο αγκίστρι της εκμάθησης γραφής και ανάγνωσης, το χρύσωμα στο χάπι της κατάκτησης του γραμματισμού. Οι γνώσεις για τη γραπτή γλώσσα δε θα αποτελέσουν το σκοπό, το τελικό ζητούμενο της αναγνωστικής διαδικασίας, αλλά θα προκύψουν ως το αναπόφευκτο συνακόλουθο μιας απόλαυσης που φτάνει στους αποδέκτες της μέσω του κώδικα της γλώσσας. Γιατί, όσο και αν ακούγεται συναφές, είναι εντελώς διαφορετικό «να διαβάζει κάποιος για να μάθει» από το «να μαθαίνει καθώς διαβάζει». Το πρώτο αποπνέει σχολικό καταναγκασμό και αντίκειται στην ίδια την έννοια της λογοτεχνίας, ενώ το δεύτερο αναφέρεται στη γνώση που προσφέρει η ψυχαγωγία, νοούμενη κυριολεκτικά ως αγωγή ψυχής.

3. Συνέντευξη του Maurice Sendak (<http://everything2.com/title/Maurice%2520Sendak>).

Γι' αυτό και κριτήριο επιλογής των βιβλίων δεν είναι ποτέ η καταλληλότητά τους για γλωσσικές δραστηριότητες, αλλά η αισθητική απόλαυση που συνεπάγονται αφηγηματικοί παράγοντες, όπως η συναρπαστική πλοκή, η εμπνευσμένη εικονογράφηση, οι καλοδοουλέμενοι χαρακτήρες. Έτσι επιλέγονται βιβλία, όπως: *Το δέντρο με τα ψέματα*, της Μαρίας Αγγελίδου, στο οποίο παρατίθενται διαφορετικές απόψεις για τον κόσμο –ξεχωρίζει εκείνη που τον θέλει σαν αυγό (εικόνα 1)–, ή το *Θέλω να γίνω ήρωας*, της Φραντζέσκας Αλεξοπούλου, όπου τόσο το λεκτικό όσο και το οπτικό κείμενο κατορθώνουν να δομήσουν έναν ηρωισμό στα πραγματώσιμα μέτρα του σημερινού παιδιού. Περνώντας από τους άπιαστους υπερ-ήρωες των κόμικς στο πορτρέτο ενός γήινου παιδιού-ήρωα, τον ήρωα του χαρτομάντιλου, και ακροβατώντας ανάμεσα στη φαντασία και στην πραγματικότητα, ένας παιδικός ηρωισμός οπτικοποιείται μέσω μιας ευφύους εικονογράφησης που δομεί τον εξωτερικό κόσμο (το σκηνικό της πόλης) με τους υποκειμενικούς όρους του παιδικού ψυχισμού (τα τουβλάκια των λέγκο) δημιουργώντας μια πόλη στα χρώματα του παιχνιδιού (εικόνα 2).

Σε μια προσέγγιση που η ενασχόληση με τη γραπτή γλώσσα δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά μια ακόμη διάσταση της μελέτης του κειμένου, το οποίο συμβαίνει να είναι γραπτό, το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο, που επιλέγεται επειδή αξίζει να διαβαστεί, συνεισφέρει, με την έννοια του «παράπλευρου κέρδους», και στην κατάκτηση του γραμματισμού. Άλλωστε το βιβλίο αποτελεί ένα αναγνωστικό υλικό ιδιαίτερα ευχάριστο, με το οποίο τα παιδιά είναι εξοικειωμένα από πολύ νωρίς, και μια αστείρευτη πηγή εμπειριών για τις συμβάσεις και τη λειτουργία του πολύπλοκου επικοινωνιακού συστήματος της γραπτής γλώσσας.

Το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο, ως ένα γνήσια πολυτροπικό είδος, φέρνει δίπλα δίπλα δύο κώδικες, δύο συμβολικά συστήματα, την εικόνα και τις λέξεις. Και τα μικρά παδιά-αποδέκτες του καλούνται να αποδειχθούν επαρκείς σε δύο διαφορετικές νοητικές

Εικ. 1



ηρωισμός οπτικο-



Εικ. 2

περιοχές και να επιχειρήσουν ένα δύσκολο νοητικό άλμα:⁴ από το σχεδιασμό ενός πράγματος στο σχεδιασμό του γραφήματος της λέξης του, και από τη ζωγραφική των αντικειμένων στη... ζωγραφική των ήχων.

Υπάρχει όμως και ένας ακόμη λόγος για τον οποίο δε θα έπρεπε να παραλειφθεί η ενασχόληση με τη γραπτή γλώσσα κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης του βιβλίου. Αυτός συνίσταται στην υποχρεωτική παρουσία του ενήλικου που διαβάσει σε έναν ανήλικο αναγνώστη που ακόμη δε γνωρίζει ανάγνωση δημιουργώντας με αυτόν τον τρόπο ι-δανικές συνθήκες μαθητείας, ένα ζητούμενο και αναφορικά με την εκμάθηση ανάγνωσης.⁵ Κάτι τέτοιο επιβεβαιώνεται και πρακτικά, αφού συχνά οι γονείς, κατά τη μεγαλόφωνη ανάγνωση βιβλίων στο παιδί τους, ακόμη κι όταν οι ίδιοι δεν το συνειδητοποιούν, με ερωτήσεις και διευκρινιστικά σχόλια βοηθούν στην κατανόηση των δύσκολων σημείων του κειμένου (δες τη σχετική μαρτυρία της Snow).⁶

Επειδή τα μικρά παιδιά δε γνωρίζουν ακόμη να διαβάζουν, γονείς ή δάσκαλοι, ανάλογα με το «πεδίο γραμματισμού» («domain of literacy»),⁷ σπίτι ή σχολείο αντίστοιχα, λειτουργούν αναγκαστικά ως «διάμεσοι του γραμματισμού» («mediators of literacy»), καθιστώντας δυνατή την ανάγνωση ενός κειμένου από κάποιον που αγνοεί τις συμβάσεις του γραπτού κώδικα. Καθώς η ανάγνωση βιβλίων στην προσχολική ηλικία είναι μια περίπτωση «συνεργατικού γραμματισμού»,⁸ αφού άτομα με περιορισμένη πρόσβαση σε ατομικό γραμματισμό μέσω άλλων εγγράμματων ατόμων επιτυγχάνουν τους

4. Kress, G. *Before Writing*. London / South Woodchester New York: Routledge, 1997, σσ. 64-86.

5. Waterland, L. *Read with Me: An Apprenticeship Approach to Reading*. South Woodchester: Thimble Press, 1988.

6. Snow, C. E. «Language and Literacy: Relationships During the Preschool Years». *Harvard Educational Reviews* 53 (1983): 165-89.

7. Ο όρος προέρχεται από εργασίες σχετικές με τη διγλωσσία, αλλά με τον καιρό χρησιμοποιήθηκε και αναφορικά με μονογλωσσικά περιβάλλοντα και χαρτογραφεί τα βασικά περιβάλλοντα και τα συμφραζόμενα στα οποία χρησιμοποιούν οι άνθρωποι το γραμματισμό (σπίτι, εργασία, σχολείο, δρόμος κ.λπ.).

8. Σύμφωνα με όρο του Shuman, A. *Storytelling Rights: The Uses of Oral and Written Texts by Urban Adolescents*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. Κλασικό παράδειγμα η, πριν από κάποια χρόνια, ανάγνωση και συγγραφή επιστολών από το δάσκαλο ή τον παπά του χωριού για τους κατοίκους που δε γνώριζαν ανάγνωση και γραφή. Όλα αυτά σε μια εποχή που ευνοούσε τα συμβάντα συλλογικού γραμματισμού, καθώς δεν επικρατούσε η σύγχρονη ιδεολογία του ατομικού γραμματισμού.

στόχους του γραμματισμού τους, δημιουργούνται οι κατάλληλες συνθήκες ώστε ο ενήλικος που βρίσκεται διαρκώς δίπλα στο παιδί να λειτουργεί ως μια, κατά Bruner, «προστατευτική σκαλωσιά» («scaffolding»)⁹ για τις πρώτες απόπειρες κατανόησης της γραπτής γλώσσας.

Μάλιστα, το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο μπορεί να πολλαπλασιάσει τη θετική του συμβολή στην κατάκτηση της γραπτής γλώσσας,¹⁰ αν ο ενήλικος συν-αναγνώστης ενθαρρύνει τα παιδιά να εστιάσουν στο γραπτό λόγο, δώσει έμφαση στην παρατήρηση των κειμενικών χαρακτηριστικών τόσο του ίδιου του εικονογραφημένου βιβλίου όσο και των ειδών που παρεισδύουν σε αυτό, π.χ. δείγματα περιβάλλοντος γραπτού λόγου, εντάξει κάποια βιβλία στο πλαίσιο γενικότερων γλωσσικών δραστηριοτήτων και εκπαιδευτικών δράσεων ή ενθαρρύνει τους μικρούς μαθητές του νηπιαγωγείου να δώσουν διέξοδο στη δημιουργικότητά τους μέσω των δικών τους βιβλίων. Αναλυτικότερα:

- Ο γραπτός λόγος. Επειδή τα παιδιά ενδιαφέρονται πρώτα για τις λειτουργίες του γραπτού λόγου, μετά για τη μορφή του και τελευταία για τις συμβάσεις του¹¹ όταν απολαμβάνουν ένα βιβλίο, συνήθως δεν ασχολούνται καθόλου με το γραπτό κείμενο. Γοητευμένα από την ελκυστική εικονογράφηση, τη συναρπαστική πλοκή και τους ενδιαφέροντες χαρακτήρες, προσέχουν ελάχιστα ή καθόλου τα μαύρα ποτάμια των τυπωμένων λέξεων. Για να μη μείνει ανεκμετάλλευτο ένα πλουσιότατο ορυχείο εμπειριών και γνώσεων σχετικά με τη γραπτή γλώσσα, αρκετά συχνά χρειάζεται να επιστρατευτεί η διακριτική καθοδήγηση του ενήλικου συν-αναγνώστη.

Ενδεικτική είναι η συμπεριφορά μαθητών του νηπιαγωγείου, που, όταν τους ζητήθηκε να φιλοτεχνήσουν μακέτα για το εξώφυλλο του βιβλίου του Μπουλώτη, *Το κουρδιστό αβγό*, τα μικρά κατέληξαν σε προτάσεις αποκλειστικά ... εικαστικές, από τις οποίες απουσίαζε παντελώς ο γραπτός λόγος. Μόνο όταν προηγήθηκε μιας

9. Bruner, J. «Early Social Interaction and Language Development». Στο: Schaffer, H. R. (ed.). *Studies in Mother Child Interaction*. London: Academic Press, 1977.

10. Βλ. ακόμη: Γιαννικοπούλου, Α. Α. *Από την Προανάγνωση στην Ανάγνωση: Οδηγός για Γονείς και Εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Καστανιώτης, 1998 και Γιαννικοπούλου, Α. Α. «Εικονογραφημένα Παιδικά Βιβλία: Η Συμβολή τους στην Κατάκτηση του Γραμματισμού». *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο* 33 (2003): 8-13.

11. Morrow, L. M. *Literacy Development in the Early Years: Helping Children Read and Write*. Boston: Allyn & Bacon, 1997, σ. 141.

βδομάδας απλός σχολιασμός των λεκτικών στοιχείων του εξωφύλλου (συγγραφέας, εικονογράφος, τίτλος, εκδοτικός οίκος κ.ά.) κατά την ανάγνωση των βιβλίων από τη νηπιαγωγό, το επόμενο εξώφυλλό τους συμπεριλάμβανε εκτός από οπτικές και λεκτικές εγγραφές.

Ο ενήλικος που διαβάζει, εκτός από το να δείχνει με το δάκτυλο, ευκαιριακά απευθύνει στα παιδιά ερωτήσεις του τύπου «Πού νομίζετε ότι γράφει τη λέξη χ;». Είτε σε επίπεδο φράσης (π.χ. «Πού νομίζετε ότι γράφει Ζορό στον τίτλο *Όταν ο Ζορό έφαγε την έκθεσή μου*;») είτε σελίδας, τα παιδιά καλούνται να ανακαλύψουν τη λέξη και να δικαιολογήσουν την απάντησή τους («Πού το κατάλαβες;» «Γιατί είδα της Ζωής»),¹² ενώ ορισμένες φορές βρίσκονται και εύσημοι τρόποι για να παρακινηθούν να τη γράψουν.

Για παράδειγμα, η ανάγνωση του βιβλίου *Ο Μπαμπάς μου*, καθώς και η αναγνώριση της λέξης *μπαμπάς*, που επαναλαμβάνεται αρκετές φορές στο λεκτικό κείμενο (βοηθά η σχετική άσκηση – εικόνα 3),¹³ ενδέχεται να καταλήξει στη δημιουργία μιας κάρτας από τα ίδια τα παιδιά για το δικό τους μπαμπά. Σε αυτή την περίπτωση θα γράψουν τη λέξη *μπαμπάς*, ενδεχομένως στην κάρτα και απαραίτητως στο φάκελο, στη θέση του παραλήπτη.



Εικ. 3

• Το κειμενικό είδος. Το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο αποτελεί ένα ιδιαίτερο κειμενικό είδος με τα δικά του χαρακτηριστικά, η κατανόηση των οποίων ξεκινά από πολύ νωρίς και απασχολεί τα

12. Μεταφέρω εδώ την εμπειρία του φοιτητή Ιωάννη Τράμπα (Π.Τ.Ν. Παν/μίου Αιγαίου, 1998), που, διαβάζοντας στα νήπια μια σελίδα από το βιβλίο του *Καλόκαρδου λύκου*, τους ζήτησε αρχικά να εντοπίσουν τη σελίδα. Τα νήπια, βοηθούμενα και από την εικονογράφηση, κατάφεραν να τη βρουν σχετικά εύκολα. Στη συνέχεια τους προκάλεσε να βρουν μια συγκεκριμένη λέξη, π.χ. «γουρουνάκια». Όταν έδειξαν στην τύχη τη λέξη «ίδια», κατάλαβαν ότι αυτή η λέξη είναι μικρή. Τότε υπέδειξαν τη λέξη «στρουμπουλά» ή «περπατώντας» ή «κατάλογο», που ήταν προφανώς μεγαλύτερες. Αφού ξαναδιάβασε τη σελίδα και έδειξε μία μία τις λέξεις, επανέλαβε την ερώτηση. Σε αυτήν την περίπτωση τα παιδιά που υπέδειξαν τη σωστή λέξη ήσαν σαφώς περισσότερα.

13. Η άσκηση προέρχεται από το βιβλίο δραστηριοτήτων: Πρεβεζάνου, Βαρβάρα, και Μιχαλάντου, Κλεάνθη. *Λέξη, Λέξη Είσαι ΄δω; Ασκήσεις Ανάγνωσης και Γραφής για Παιδιά του Νηπιαγωγείου*. Εικονογρ. Ε. Βαβούρη. Επιστημον. Επιμέλεια Α. Α. Γιαννικοπούλου. Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2006.

παιδιά για αρκετά χρόνια. Αρχικά τα μωρά μαθαίνουν να κρατούν το βιβλίο σωστά και να το διαβάζουν από την αρχή προς το τέλος και από πάνω προς τα κάτω, ενώ πολύ αργότερα τα παιδιά καταφέρνουν να αναγνωρίσουν τη λειτουργία λιγότερο εμφανών περικειμενικών εγγραφών, όπως η σκοπιμότητα του κειμένου του οπισθόφυλλου ή η έννοια της εκδοτικής σειράς:

- Ασκήσεις, όπως: «Σε αυτό το βιβλίο ανακάλυψε το χ» (όπου χ κάποιο περικειμενικό στοιχείο, από τα πολύ “εύκολα”, π.χ. τίτλος, συγγραφέας, μέχρι τα πολύ “δύσκολα”, π.χ. αφιέρωση, ISBN),¹⁴ συντελούν στο “να διαβάσουν” τα παιδιά το περικείμενο, (ανα)καλύπτοντας συγχρόως την απόσταση που χωρίζει το κείμενο από το βιβλίο.

Άλλωστε, πολλές από αυτές τις γνώσεις θα τις εφαρμόσουν και κατά τη δημιουργία των δικών τους βιβλίων, τα οποία οφείλουν να έχουν μια καλή «φυσική παρουσίαση» («physical representation of text»), παράγοντα ιδιαίτερα σημαντικό για την ευκολότερη κατανόηση των κειμένων.¹⁵

- Άλλα κειμενικά είδη, π.χ. περιβάλλοντας γραπτός λόγος. Υιοθετώντας ένα «λειτουργικό μοντέλο γραμματισμού»,¹⁶ όπου σκοπός είναι να εφοδιαστούν οι μαθητές με ικανότητες επιτυχίας σε δεδομένο κοινωνικό πλαίσιο και



Εικ. 4

14. Στο ίδιο, βλ. ενδεικτικά τις ασκήσεις 21 και 22.

15. Didkson, S. V., Simmons, D., Kameenui, E. J. *Text Organization and its Relation to Reading Comprehension: A Synthesis of the Research*. (Tech. Rep.). Eugene, OR: National Center to Improve the Tools of Educators, 1995.

16. Άλλα μοντέλα είναι: α) Το μοντέλο ελλείμματος, όπου το άτομο που μαθαίνει ανάγνωση και γραφή νοείται ως ένα άδειο δοχείο που πρέπει να γεμίσει με γνώσεις. Συνήθως ένα «έλλειμμα» γραμματισμού υπονοεί έλλειμμα στον προφορικό λόγο, στις πρακτικές ανατροφής των παιδιών κ.λπ. β) Το ιατρικό μοντέλο, που αντιμετωπίζει την έλλειψη γραμματισμού ως μια «αρρώστια» από την οποία υποφέρουν τα άτομα. Γι' αυτό και συχνά χρησιμοποιεί την έννοια της «διάγνωσης» και των διαγνωστικών τεστ. γ) Το μοντέλο της ανάπτυξης δεξιοτήτων, που αντιμετωπίζει την απόκτηση του γραμματισμού ως απόκτηση μιας σειράς διακριτών δεξιοτήτων δ) Το μοντέλο της προσωπικής ενδυνάμωσης ε) Το μοντέλο κοινωνικής ενδυνάμωσης στ) Τα κριτικά μοντέλα γραμματισμού, που, ενώ δίνουν έμφαση στους κοινωνικούς στόχους και στα συμφραζόμενα, τα υποβάλλουν σε κριτική ανάλυση. Baynham, M. *Πρακτικές Γραμματισμού*. Μτφρ. Μ. Αραποπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο, 2002, σσ. 26-28.



Εικ. 5



Εικ. 6



Εικ. 7

καθώς μέσα στα βιβλία λαμβάνουν χώρα ένα πλήθος «συμβάντων γραμματισμού» («literacy events»), παρέχεται η δυνατότητα στους μικρούς αναγνώστες να παρατηρήσουν τη λειτουργία διαφόρων δειγμάτων του περιβάλλοντος γραπτού λόγου. Έτσι, για παράδειγμα, η αγγελία, που αποτελεί βασικό στοιχείο δόμησης της παραμυθικής πλοκής τόσο στο *Γέλιο... του κουτιού*, όσο κυρίως στο *Σοφία, η Αγελαδίτσα Τραγουδίστρια* (εικόνα 4), μεταφέρει με επιτυχία στο χώρο του εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου τις συμβάσεις και τη λειτουργία ενός ενδιαφέροντος κειμενικού είδους.

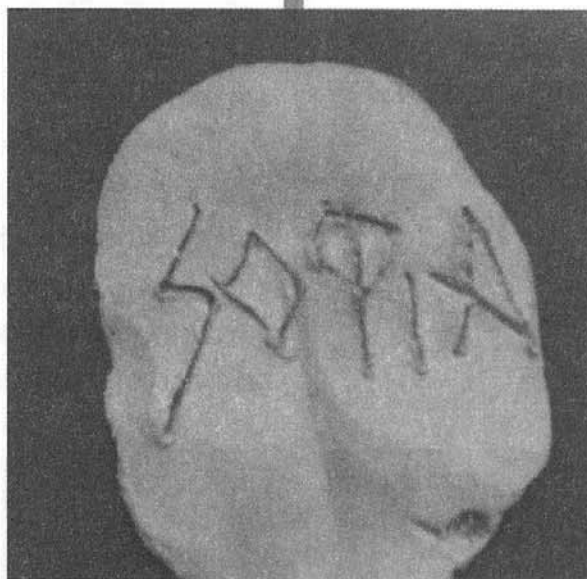
Επίσης, βιβλία όπως: *Η πόλη μας*, της Μαρίας Ντεκάστρο, βρίθουν από παραδείγματα αστικού περιβάλλοντος γραπτού λόγου και μπορούν να εξασφαλίσουν στη νηπιαγωγό την ευκαιρία να ασχοληθεί με δραστηριότητες που τον αφορούν, όπως:

- «Φωτογράφισε τα γράμματα της πόλης μας». Σε μια περιήγηση στη γειτονιά, τα παιδιά, εφοδιασμένα με μια ψηφιακή φωτογραφική μηχανή, καλούνται να φωτογραφίσουν όλες τις επιγραφές της πόλης, καταγράφοντας οπτικά την πολυμορφία του αστικού περιβάλλοντος γραπτού λόγου.
- «Φέρε όσα πιο πολλά μπορείς». Τα παιδιά, αφού ανακαλύψουν τις εικόνες των δειγμάτων του γραπτού λόγου στο βιβλίο, καλούνται να φέρουν στο σχολείο το πραγματικό υλικό (π.χ. εισιτήριο μετρό, χάρτες πόλης).
- «Φτιάξε και εσύ τα δικά σου». Από τα εισιτήρια μέχρι τον πραγματικό χάρτη της πόλης τους, τα παιδιά ανακαλύπτουν παίζοντας τις συμβάσεις διαφορετικών κειμενικών ειδών.

• Οργάνωση (γλωσσικών) δραστηριοτήτων. Ορισμένα βιβλία ενδέχεται να ενταχθούν στο πλαίσιο μιας γενικότερης εκπαιδευτικής δράσης, την οποία έχουν τη δυνατότητα να υποστηρίξουν και στον τομέα της γραπτής γλώσσας.

Για παράδειγμα, το βιβλίο της Μαρίας Ντεκάστρο *Στο Μουσείο* είναι προφανές ότι μπορεί να διαβαστεί κατά τη διάρκεια μιας επίσκεψης σε ένα οποιοδήποτε αρχαιολογικό μουσείο. Παράλληλα, εξαιτίας της ιδιαίτερης έμφασης που δίνεται στο αρχαιοελληνικό αλφάβητο (εικόνα 5), άνετα θα μπορούσε να εμπνεύσει το παιχνίδι των «Μικρών Αρχαιολόγων» σε μια δραστη-

ριότητα ιδιαίτερα ευχάριστη και κατά βάση αναγνωστική: Μέσα στο χώρο του σχολείου και σε ένα κοντί γεμάτο άμμο οι μικροί αρχαιολόγοι σκάβουν για να ανακαλύψουν τα αρχαία ευρήματα, που στην πραγματικότητα δεν είναι τίποτε άλλο παρά αυτοσχέδιες αντιγραφές φτιαγμένες με πηλό (εικόνα 6). Στη συνέχεια τα ξεχωρίζουν σε κατηγορίες (αμφορείς, αγάλματα κ.λπ.) και με τη βοήθεια «αρχαιοελληνικών» επιγραφών τα τοποθετούν στην αντίστοιχη ομάδα (εικόνα 7). Η δραστηριότητα ολοκληρώνεται με την παραγωγή των δικών τους αρχαίων κειμένων: το όνομά τους χαραγμένο με οδοντογλυφίδα πάνω σε μια παραλλαγή «όστρακου», δηλαδή ενός κομματιού άψητου πηλού (εικόνα 8).



Εικ. 8

• Δημιουργικότητα. Κάθε φορά που γονείς ή δάσκαλοι ενθαρρύνουν τα παιδιά να ασχοληθούν με τη δημιουργία των δικών τους βιβλίων, σπανιότατα αποσκοπούν στους μελλοντικούς δημιουργούς. Συνηθέστερα ο στόχος είναι οι επαρκέστεροι αναγνώστες, που μέσα από τη χαρά της δημιουργίας θα ισχυροποιήσουν τις σχέσεις τους με τη λογοτεχνία και θα απολαύσουν την ανάγνωση των βιβλίων. Σε μια δραστηριότητα που και από την άποψη της κατάκτησης του γραμματισμού παίρνει διάφορες μορφές –από την υπαγόρευση των δικών τους ιστοριών σε έναν ενήλικο γραφέα μέχρι την αντιγραφή κειμένων, τη χρήση υπολογιστή ή την προσπάθεια γραφής των δικών τους λέξεων–, τα παιδιά φτιάχνουν τα προσωπικά τους βιβλία και μαθαίνουν πολλά για τη γραπτή γλώσσα και τα διάφορα κειμενικά είδη.

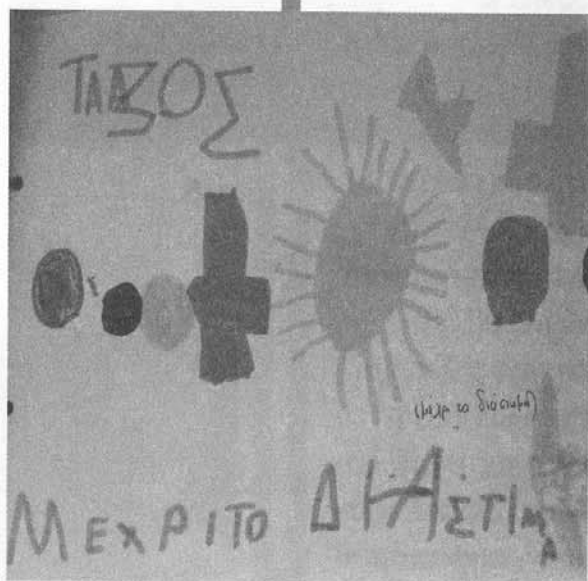
Ακόμη και η απλή καταγραφή των ιστοριών που συνθέτουν τα ίδια τα παιδιά από κάποιον ενήλικο φαίνεται να συντελεί τόσο στη βελτίωση των ίδιων των κειμένων τους όσο και στην απόκτηση γενικότερων αναγνωστικών γνώσεων. Σε έρευνα, όπου εξάχρονα υπαγόρευαν για διάστημα δεκαοχτώ (18) μηνών τις δικές τους ιστορίες σε ενήλικο του περιβάλλοντός τους,¹⁷ παρατηρήθηκε προοδευτική βελτίωση στην πλοκή των παιδικών ιστοριών, τη χρήση υποτακτικής

17. Pontecorvo, C., και Zucchermaglio, C. «From Oral to Written Language: Preschool Children Dictating Stories». *Journal of Reading Behavior* 21 (1989): 109-26.

18. Πολύ ενδιαφέρουσες για το θέμα οι απόψεις: Kress, G.. *Learning to Write*. London / New York: Routledge, ²1994, σσ. 34-53.

σύνδεσης, καθώς και αξιοσημείωτες αλλαγές στο ρυθμό υπαγόρευ-
σής τους, που προοδευτικά έτεινε να μιμείται τη στίξη της γραπτής
γλώσσας.

Γιατί, ακόμη κι όταν τα ίδια τα παιδιά δε γράφουν αλλά υπαγο-
ρεύουν, η καταγραφή των δικών τους αφηγήσεων συντελεί ώστε να
επιχειρήσουν το δύσκολο πέρασμα από τον προφορικό λόγο της κα-
θημερινής κουβέντας στο γραπτό μιας ιστορίας.¹⁸ Η συγκρότηση του
λεκτικού κειμένου ενός βιβλίου, καθώς ξεφεύγει από την ελλειπτι-
κότητα της προφορικής επικοινωνίας και περνά στη σαφήνεια του



Εικ. 9

γραπτού, φέρνει τα παιδιά μπροστά σε μια α-
παιτητική νοητική πρόκληση. Το μικρό, που δεν
έχει συνηθίσει να παράγει πλήρες κείμενο, κα-
θώς στην προφορική ανταλλαγή με τους ενήλι-
κους συνήθως αναλαμβάνει το ρόλο του λιγότε-
ρο ισχυρού συνομιλητή –ως τέτοιος δε θεωρείται
αυτός που μιλά περισσότερο, αλλά εκείνος που
έχει την ευθύνη της συνομιλίας και επεμβαίνει
βοηθητικά κάθε φορά που παρατηρείται δυσκο-
λία ή αδιέξοδο– επιφορτίζεται με το βάρος της
δημιουργίας του δικού του αυτόνομου κειμένου,
έστω και με τη βοήθεια μεσολαβητή-γραφέα.
Και, παρά το γεγονός ότι το παιδί δε γράφει με
το ίδιο του το χέρι, εντούτοις παράγει γνήσιο
γραπτό κείμενο. Στη διαδικασία της γραφής τον κύριο ρόλο δεν παί-
ζει ο απλός γραφέας (αυτός που χαράζει σημάδια-γράμματα), αλλά
ο συγγραφέας (εκείνος που κατασκευάζει τα νοήματα).

Παρ' όλο που η ικανότητα δημιουργίας ιστοριών αναπτύσσεται
σημαντικά στην ηλικία των τεσσάρων και πέντε χρόνων,¹⁹ διευκο-
λύνει αν οι πρώτες προσπάθειες δημιουργίας βιβλίων από τα ίδια
τα παιδιά είναι συλλογικές και οι μικροί, βοηθούμενοι και από τους
σχετικούς οδηγούς,²⁰ μιμούνται το στυλ βιβλίων που έχουν διαβάσει
και αγαπήσει. Έτσι, το πολυδιαβασμένο και πολυαγαπημένο *Μά-
ντεψε πόσο σ' αγαπώ* ενδέχεται να αποτελέσει την αφορμή για την
έκφραση της δικής τους αγάπης, ενώ οι διαφορετικές σελίδες-εκδο-

19. Benson, M. S. «The Structure of Four-and-Five-Year-Olds' Narratives in Pretend Play and Storytelling». *First Language* 13 (1993): 203-23.

20. Δες για παράδειγμα: Johnson, P. *Φτιάχνω το Δικό μου Βιβλίο: Πρακτικός Οδη-
γός της Τέχνης του Βιβλίου για ν' Αγαπήσει το Παιδί την Ανάγνωση*. Μτφρ. Γιάννα
Σκαρβέλη. Αθήνα: Οδυσσέας, 1997.

χές που έγραψε/φιλοτέχνησε κάθε παιδί εύκολα δένονται σε ενιαίο βιβλίο (εικόνα 9).

Μάλιστα, με την έκδοση των δικών τους βιβλίων, ολοκληρώνεται και το σχήμα τεσσάρων φάσεων που προτείνει ο D. Holdaway²¹ αναφορικά με τον αγώνα των παιδιών να μάθουν να γράφουν και να διαβάζουν: α) «Παρατήρηση» («observation»), όπου τα παιδιά βλέπουν τους γονείς τους να διαβάζουν και να γράφουν και συνδέουν αυτές τις δραστηριότητες με αυθεντικές καθημερινές ανάγκες τους ή με την απόλαυση. β) «Συνεργασία» («collaboration»), όπου ένας ενήλικος συνεργάζεται με το παιδί προσφέροντας ενθάρρυνση, κίνητρα και βοήθεια όπου χρειάζεται. γ) «Εξάσκηση» («practice»), όταν το παιδί από μόνο του πειραματίζεται με το γραπτό κώδικα. Και δ) «Παράσταση» («performance»), όπου το παιδί παρουσιάζει τις εργασίες του σε ενήλικους που ενδιαφέρονται και ενθαρρύνουν. Κι αξίζει να σημειωθεί ότι, όσο κι αν φαντάζει δύσκολη η γραφή, κατά τη γνώμη κάποιων ο ρόλος του αναγνώστη είναι απαιτητικότερος από του γράφοντος,²² αφού ο δεύτερος γνωρίζει το μήνυμα και τον κώδικα, ενώ ο πρώτος γνωρίζει τον κώδικα και αγωνίζεται να ανακαλύψει το μήνυμα.

Σε έναν κόσμο γεμάτο από βιβλία, παρέχεται στο παιδί η δυνατότητα να βαδίσει προς την κατάκτηση του γραπτού λόγου μέσα από τα μαγικά μονοπάτια της φαντασίας. Με αυτόν τον τρόπο ένα ταξίδι, που ανέκαθεν θεωρείτο, κι όχι άδικα, δύσκολο και απαιτητικό, γεμίζει χρώματα και όνειρα και γίνεται τελικά ενδιαφέρον και ελκυστικό.

21. Holdaway, D. «The Structure of Natural Learning as a Basis for Literacy Instruction». Στο: Sampson, M. (ed.). *The Pursuit of Literacy: Early Reading and Writing*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt, 1986, σσ. 56-72.

22. Kress, G. *Learning to Write*. London / New York: Routledge, 1994, σ. 5.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

A. Πρωτογενείς πηγές (Λογοτεχνικά βιβλία για παιδιά)

- Αγγελίδου, Μ. *Το δέντρο με τα ψέματα*. Εικονογράφηση Ί. Σαμαρτζή. Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2008.
- Αλεξοπούλου-Πετράκη, Φ. *Θέλω να γίνω ήρωας*. Εικονογράφηση Ναταλία Καπατσούλια. Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2007.
- Browne, A. *Ο Μπαμπάς μου*. Μτφρ. Γ. Παπαδόπουλος. Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2000.
- McBratney, S. *Μάντεψε πόσο σ' αγαπώ*. Εικονογράφηση A. Jeram. Μτφρ. Γ. Παπαδόπουλος. Αθήνα: Παπαδόπουλος, 1994.
- Μπουλώτης, Χρ. *Το κουρδιστό αβγό*. Εικονογράφηση Ντανιέλα Σταματιάδη. Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2007.
- Ντεκάστρο, Μ. *Η πόλη μας*. Εικονογράφηση Σοφία Τουλιάτου. Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2008.
- Ντεκάστρο, Μ. *Στο μουσείο*. Εικονογράφηση Μυρτώ Δεληβοριά. Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2007.
- Παπαθεοδούλου, Α. *Γέλιο... του κουτιού*. Εικονογράφηση Ελίζα Βαβούρη. Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2007.
- Παπαλιού, Χρ. *Όταν ο Ζορό έφαγε την έκθεσή μου*. Εικονογράφηση Μάρια Μπαχά. Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2007.
- Rennart, de G. *Ο Καλόκαρδος Λύκος*. Μτφρ. Γ. Παπαδόπουλος. Αθήνα: Παπαδόπουλος, 1998.
- Rennart, de G. *Σοφία, η Αγελαδίτσα Τραγουδίστρια*. Μτφρ. Β. Τσιώρου. Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2000.

B. Δευτερογενείς πηγές

- Baynham, M. *Πρακτικές Γραμματισμού*. Μτφρ. Μ. Αραποπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο, 2002.
- Benson, M. S. «The Structure of Four-and-Five-Year-Olds' Narratives in Pretend Play and Storytelling». *First Language* 13 (1993): 203-23.
- Bruner, J. «Early Social Interaction and Language Development». Στο: Schaffer, H. R. (ed.). *Studies in Mother Child Interaction*. London: Academic Press, 1977.

- Bus, A., Belsky, J., Van Ijzendoorn, M., και Crnic, K. «Attachment and Book-Reading Patterns: A Study of Mothers, Fathers, and Their Toddlers». *Early Childhood Research Quarterly* 12 (1997): 81-98.
- Bus, A. και Van Ijzendoorn, M. «Mothers Reading to Their 3-Year-Olds: The Role of Mother-Child Attachment Security in Becoming Letarate». *Reading Research Quarterly* 30 (1995): 998-1015.
- Γιαννικοπούλου, Α. Α. *Από την Προανάγνωση στην Ανάγνωση: Οδηγός για Γονείς και Εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Καστανιώτης, 1998.
- Γιαννικοπούλου, Α. Α. «Εικονογραφημένα Παιδικά Βιβλία: Η Συμβολή τους στην Κατάκτηση του Γραμματισμού». *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο* 33 (2003): 8-13.
- Didkson, S. V., Simmons, D., Kameenui, E. J. *Text Organization and its Relation to Reading Comprehension: A Synthesis of the Research*. (Tech. Rep.). Eugene, OR: National Center to Improve the Tools of Educators, 1995.
- Gibbons, J. *The Effects of Book Experience on the Responses of Four-Year-Olds to Text*. (Master thesis). Hamilton, New Zealand: University of Waikato, 1981.
- Holdaway, D. «The Structure of Natural Learning as a Basis for Literacy Instruction». Στο: Sampson, M. (ed.). *The Pursuit of Literacy: Early Reading and Writing*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt, 1986, σσ. 56-72.
- Johnson, P. *Φτιάχνω το Δικό μου Βιβλίο: Πρακτικός Οδηγός της Τέχνης του Βιβλίου για ν' Αγαπήσει το Παιδί την Ανάγνωση*. Μτφρ. Γιάννα Σκαρβέλη. Αθήνα: Οδυσσέας, 1997.
- Kress, G. *Before Writing*. London / New York: Routledge, 1997.
- Kress, G. *Learning to Write*. London / New York: Routledge, 1994.
- Morrow, L. M. *Literacy Development in the Early Years: Helping Children Read and Write*. Boston: Allyn & Bacon, 1997.
- Pontecorvo, C., και Zuccheromaglio, C. «From Oral to Written Language: Preschool Children Dictating Stories». *Journal of Reading Behavior* 21 (1989): 109-26.
- Πρεβεζάνου, Β., και Μιχαλάντου, Κ. *Λέξη, Λέξη Είσαι 'δω; Ασκήσεις Ανάγνωσης και Γραφής για Παιδιά του Νηπιαγωγείου*. Εικονογρ. Ε. Βαβούρη. Επιστημον. Επιμέλεια Α. Α. Γιαννικοπούλου. Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2006.
- Snow, C. E. «Language and Literacy: Relationships During the

Preschool Years». *Harvard Educational Reviews* 53 (1983): 165-89.

Waterland, L. *Read with Me: An Apprenticeship Approach to Reading*. South Woodchester: Thimble Press, 1988.