

Ερευνητικές προϋποθέσεις και εφαρμογές για τη διδασκαλία της γλώσσας στο Νηπιαγωγείο

1. Το σχολικό πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου

ΓΙΑΤΙ ΧΡΕΙΑΖΕΤΑΙ η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στο σχολείο; Ποιες είναι οι γλωσσικές ανάγκες των παιδιών, όταν έρχονται στο σχολείο και τι μαθαίνουν σχετικά με τη γλώσσα; Αυτά τα αλληλένδετα ερωτήματα αποτελούν σημείο εκκίνησης για κάθε είδος διδασκαλίας της γλώσσας. Και εύκολα θα συμφωνούσαμε ότι οι απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα δεν μπορούν να βρεθούν παρά μόνο αν εξεταστούν κάτω από το πρίσμα των θεωριών και των ερευνητικών δεδομένων για τη γλώσσα γενικά και τη γλωσσική ανάπτυξη ειδικότερα.

Θα αναφερθώ πολύ συνοπτικά σε όσα έχουν υποστηριχτεί με άλλες ευκαιρίες (Κονδύλη, 1996, 1997α, β) σχετικά με το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα (Α.Π.) του ελληνικού Νηπιαγωγείου (ΥΠΕΠΘ, 1990). Είναι εύκολο να διαπιστώσουμε ότι το Α.Π. ενσωματώνει επιστημονικές θεωρήσεις –κυρίως βέβαια εφαρμογές παιδαγωγικών προσεγγίσεων– για τη διδασκαλία των διαφορετικών γνωστικών περιοχών. Βλέπουμε λοιπόν να ενσωματώνονται πορίσματα από επιστημονικές θεωρήσεις, όπως άλλωστε συμβαίνει με τα Α.Π. όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων της πρόσφατης περιόδου.

Οι καινοτομίες των Α.Π. σε όλες τις σχολικές βαθμίδες εστιάζονταν ουσιαστικά σε δύο άξονες. Ο πρώτος άξονας αφορά τον εκσυγχρονισμό των περιεχομένων διδασκαλίας, με τη χρήση επιστημονικών προσεγγίσεων για τη διδασκαλία των διαφόρων γνωστικών περιοχών-μαθημάτων. Έτσι, βλέπουμε

τις συνεχείς προσπάθειες ανανέωσης των περιεχομένων και την έμφαση στη συγγραφή πιο σύγχρονων εγχειριδίων διδασκαλίας.

Ο δεύτερος άξονας συναρτάται στενά με τον πρώτο και αφορά την προσπάθεια ομοιογενοποίησης και συνάμα ελέγχου των περιεχομένων και των τρόπων διδασκαλίας, που επιτυγχάνεται με την έκδοση των *Βιβλίων του εκπαιδευτικού* τα οποία συνοδεύουν κάθε εγχειρίδιο. Από αυτή την άποψη, αποτελεί την ουσιαστικότερη καινοτομία, εφόσον μπορούμε πλέον να μιλάμε για σώμα αναλυτικού προγράμματος, που αποτελείται από το επίσημο Α.Π. και τα *Βιβλία των εκπαιδευτικών* για κάθε μεμονωμένο μάθημα.

Η τρίτη παράμετρος που σηματοδοτεί τα πρόσφατα Α.Π. είναι η στροφή στη γλώσσα (βλ. Παπαρίζος, 1993· Κουτσοσίμου-Τσίνογλου, 1985). Τόσο οι στόχοι της γλωσσικής διδασκαλίας, όσο και ο ίδιος ο λόγος των σχολικών βιβλίων γίνονται αντικείμενο επεξεργασίας στα νέα σχολικά προγράμματα και εγχειρίδια όλων των βαθμίδων.

Θεωρητικά λυτόν, όλες οι σχολικές βαθμίδες, επομένως και το Νηπιαγωγείο, απολαμβάνουν τα προνόμια της νέας θεώρησης για τα Α.Π. Αν εφαρμόσουμε τα παραπάνω κριτήρια στο πρόσφατο Α.Π. του Νηπιαγωγείου, διαπιστώνουμε ότι ενώ οι άξονες του εκσυγχρονισμού και της δομημένης στοχοθεσίας καταγράφονται σαφώς, απουσιάζει η στροφή στη διδασκαλία της γλώσσας. Καθόλου τυχαία, οι μόνες περιοχές στις οποίες εντοπίζεται κάποιο είδος ενασχόλησης με τη διδασκαλία της γλώσσας περιορίζεται στις «προαναγνωστικές» και «προγραφικές» δεξιότητες. Όπως έχει υποστηριχτεί (Κονδύλη, 1997α), η απουσία μιας επιστημονικής θεώρησης και η εναπόθεση της διδασκαλίας της γλώσσας στο Νηπιαγωγείο σε εμπειριστικές επιλύσεις οφείλεται στην εκμετάλλευση των «πιαζετιανών εφαρμογών», με τη στενότερη έννοια του όρου.

Για να συνοψίσουμε, οι περιοχές που παραγνωρίζονταν από το Α.Π. ήταν απ' τη μια η ορθολογική εξοικείωση με το γραπτό λόγο, βασισμένη στα φαινόμενα του πρώτου γραμματισμού (literacy), και απ' την άλλη η επικοινωνιακή διάσταση της γλωσσικής ανάπτυξης.

Ως προς τον πρώτο γραμματισμό, το Α.Π. παραγώριζε όλη την έρευνα σχετικά με την εξοικείωση των παιδιών με το γραπτό λόγο του περιβάλλοντος, πολύ πριν έρθουν σε επαφή με τη σχολική διαδικασία ανάγνωσης/γραφής. Αγνοούσε όλες τις εμπειρικές γνώσεις των μικρών μαθητών για το δίπλο ανάγνωση/γραφή (ενδεικτικά, Βαρνάβα-Σκούρα, 1997· Γκανά, 1998). Έτσι, οι δραστηριότητες για τη γλώσσα περιορίζονταν στην ουσία σε τυποποιημένες (και ελέγξιμες ως προς την αποτελεσματικότητά των στόχων που θέτουν) «προ-αναγνωστικές» και «προ-γραφικές» ασκήσεις: πρόκειται στην ουσία για ασκήσεις ανάλυσης της δομής και ασκήσεις λεπτής κινητικότητας, των οποίων η σύνδεση με την ανάγνωση/γραφή είναι τουλάχιστον χαλαρή.

Είναι σαφές επομένως ότι το νέο Α.Π. για τη γλώσσα (ΥΠΕΠΘ, 1998) επι-

διώκει να καλύψει αρκετές από τις παραπάνω ελλείψεις. Είναι χρήσιμο να δούμε ότι υπογραμμίζεται «το ενιαίο προγράμματος σπουδών της γλώσσας» σε όλες τις σχολικές βαθμίδες¹. Με το νέο Α.Π. επιδιώκεται η στροφή στην παραγνωρισμένη διδασκαλία της γλώσσας, με κεντρικό άξονα τη «δομητική προσέγγιση» και την εξοικείωση των παιδιών με το γραπτό λόγο και συνιστά το πρώτο βήμα για τη σύνδεση της ερευνητικής οπτικής με τη διδασκαλία της γλώσσας στην πρώτη σχολική ηλικία.

2. Μερικές διαπιστώσεις από την έρευνα για τη γλώσσα του παιδιού

ΑΣ ΘΥΜΗΘΟΥΜΕ εν συντομία τις ερευνητικές συνεισφορές σχετικά με τη γλώσσα των παιδιών που όλο και πληθαίνουν τις δύο τελευταίες δεκαετίες. Διάφοροι κλάδοι των γλωσσολογιών (ψυχογλωσσολογία, κοινωνιογλωσσολογία, λειτουργική γλωσσολογία, πραγματολογία) τείνουν όλο και περισσότερο να μελετούν τη γλώσσα των παιδιών, να εγείρουν υποθέσεις σχετικά με την ανάπτυξη της και να προβαίνουν σε προτάσεις που συνδέουν, άμεσα ή έμμεσα, τα πορίσματά τους με την εκπαιδευτική πρακτική (ενδεικτικά Haliday, 1975, 1978· Harris, 1996· Swarbick, 1994 και για την ελληνική επισκόπηση, Κατή, 1992· Μήτσος, 1996· Παπαρίζος, 1990, 1993· Χαραλαμπίδης & Χατζηραββίδης 1997· Χατζηραββίδης, 1998). Αυτό που μπορούμε να χαρακτηρίσουμε ως κοινή τάση αυτών των συνεισφορών, χωρίς να αδικήσουμε την ετερογένειά τους, είναι η άμεση σύνδεση της γλώσσας με τις επικοινωνιακές ανάγκες και την καθημερινή πρακτική των παιδιών. Αναδεικνύεται το γεγονός ότι το γλωσσικό οπλοστάσιο των παιδιών, όταν έρχονται στο σχολείο είναι πολύ πλουσιότερο (π.χ. Κατή, 1992· Slosberg, 1992) από ό,τι προκύπτει από μια επιφανειακή παρατήρηση.

Τα παιδιά λοιπόν κατέχουν τη μητρική τους γλώσσα όταν έρχονται στο σχολείο, υπολείπονται ωστόσο ως προς το εύρος των χρήσεων, δηλαδή ως προς τη δυνατότητα να προσαρμόζονται το λόγο τους ανάλογα με τις ανάγκες της περίπτωσης. Επιπλέον, ακόμη κι αν αγνοούν τη συμβατική γραφή, έχουν θεμελιακές γνώσεις για τη λειτουργία και τη δομή του γραπτού κώδικα μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον (π.χ. Παπούλια-Τζελέπη, 1993· Anderson κ.ά., 1994· Βαρνάβα-Σκούρα, 1997· Γκανά, 1998).

1. Η εγκατάληψη του χαρακτηρισμού «προσχολική εκπαίδευση» από το νέο Α.Π. σημαδεύεται από την εναλλακτική ονομασία του Νηπιαγωγείου ως «προδημοτική εκπαίδευση». Κατ' αυτό τον τρόπο επιβάλλεται ένας ακόμα διαχωρισμός του Νηπιαγωγείου από την υποχρεωτική εκπαίδευση. Τουλάχιστον όμως αναγνωρίζεται επίσημος ο ρόλος του Νηπιαγωγείου ως σχολείου, έστω κι αν ο τίτλος «προ-δημοτική» εκπαίδευση δηλώνει ότι ο κύριος ρόλος του παραμένει η προετοιμασία των παιδιών για το δημοτικό σχολείο.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις έχουν άμεσες συνέπειες στη διδακτική της γλώσσας, ειδικότερα για την πρώτη σχολική ηλικία. Το ορατό τους αποτέλεσμα είναι ότι κλονίζονται οι παραδοχές της *παραδοσιακής διδασκαλίας*. Κλονίζεται δηλαδή όλη η αντίληψη που θεωρεί ότι το παιδί στο σχολείο θα μάθει τη «σωστή γλώσσα», μέσα από ασκήσεις για την εκμάθηση των κανόνων γραμματικής και μέσα από τη διδασκαλία της συμβατικής γραφής και ανάγνωσης. Ο ρόλος του σχολείου γίνεται πολύ πιο απαιτητικός. Για να χρησιμοποιήσουμε την ορολογία του Halliday (1975, 1978, 1993), μέλημα του σχολείου είναι να μάθει τους μαθητές να νοηματοδοτούν αποτελεσματικά, χρησιμοποιώντας κατάλληλα τη γλώσσα στις διάφορες κοινωνικοπολιτισμικές περιστάσεις επικοινωνίας, μεταξύ των οποίων είναι και εκείνες που απαιτεί το σχολικό περιβάλλον.

Επομένως, οι ανάγκες που προβάλλονται επιτακτικά ως προς τη γλωσσική εκπαίδευση των παιδιών της πρώτης σχολικής ηλικίας είναι η άσκησή τους στην κατάλληλη χρήση της γλώσσας σε διαφορετικές περιστάσεις και αιτούμενα. Το σχολείο οφείλει να δώσει στα παιδιά ευκαιρίες δοκιμασίας του δυναμικού της γλώσσας, ασκώντας τα σε διαφορετικές περιοχές επικοινωνίας. Με άλλα λόγια, η κατάλληλη χρήση της γλώσσας επιτυγχάνεται μέσα από την ίδια της τη χρήση, η οποία βέβαια προϋποθέτει την παραγωγή λόγου (βλ. ενδεικτικά, Χαραλαμπίδης & Χατζησοφβίδης, 1997· Χατζησοφβίδης, 1998· Μήτσης, 1996· Ιορδανίδου & Φτεργιάτη, υπό έκδοση).

Αυτό καθόλου δεν σημαίνει ότι παραγκωνίζεται η ανάλυση της γλώσσας, δηλαδή η συνειδητοποίηση των κανόνων που διέπουν τα γλωσσικά φαινόμενα (κάτι στο οποίο εξαντλείτο σχεδόν αποκλειστικά η πιο παραδοσιακή αντίληψη της γλωσσικής διδασκαλίας). Αντίθετα, η ανάλυση της γλώσσας, η επίγνωση συγκεκριμένων φαινομένων, συναρτάται αμοιβαία και προκύπτει από την ίδια τη χρήση. Βασικό μέλημα της διδασκαλίας είναι η χρησιμοποίηση όσο το δυνατόν πιο αυθεντικών περιστάσεων και κειμένων, που θα βρίσκονται κοντά στα ενδιαφέροντα των παιδιών. Απ' αυτή την άποψη, κάθε κείμενο λόγου μπορεί να αποδειχτεί κατάλληλο για την ανάδειξη συγκεκριμένων φαινομένων του συστήματος, τα οποία κρίνουμε ότι τα παιδιά πρέπει να συνειδητοποιήσουν.

Τα παραπάνω όμως δεν σημαίνουν ότι η ανάλυση της γλώσσας μπορεί να έχει προτεραιότητα σε σχέση με τη συνειδητοποίηση των αρχών που διέπουν το σύστημα (ή τη δομή) της ίδιας της επικοινωνίας. Αυτό γιατί η γλωσσική επικοινωνία διέπεται από ιδιαίτερα περίπλοκους κανόνες, τους οποίους τα παιδιά δεν είναι ακόμη σε θέση να ελέγχουν, εφόσον η επικοινωνιακή είναι μια ικανότητα που εξελίσσεται παράλληλα με την κοινωνικοπολιτισμική εμπειρία σε όλη τη ζωή των κοινωνικά δρώντων ατόμων.

3. Παραδείγματα επικοινωνιακών δραστηριοτήτων

ΣΤΗΝ ΠΑΡΑΠΑΝΩ προβληματική κινούνται τα παραδείγματα για την ανάπτυξη των επικοινωνιακών ικανοτήτων που προτείνονται παρακάτω².

Δεν είναι μόνο ο περιορισμένος χώρος που δεν επιτρέπει τη λεπτομερή έκθεση των στόχων, των μέσων, των βημάτων κ.λπ. Επιλογή μας είναι να εκτίθεται το γενικό πλαίσιο μιας δραστηριότητας, την οποία οι εκπαιδευτικοί θα μελετήσουν, θα διορθώσουν, θα απορρίψουν ή θα προσαρμόσουν στις ανάγκες της σχολικής ομάδας. Επομένως, ο σημαντικότερος παράγοντας είναι η ευαισθησία των εκπαιδευτικών στις ιδιαιτερότητες της ομάδας. Βασική αρχή είναι ότι δεν πρέπει ούτε να υπερτιμάται ούτε να υποτιμάται το γνωστικό υπόβαθρο των παιδιών. Απ' αυτή την άποψη, με μια επιφανειακή ανάγνωση μπορεί να φανεί τουλάχιστον παράδοξο να χρησιμοποιούνται αυθεντικά υλικά της καθημερινότητας, όπως π.χ. οι διαφημίσεις, οι τηλεοπτικές εκπομπές, οι συνταγές μαγειρικής ή δακτυλομπογιάς, οι εικονογραφημένες ιστορίες κ.ο.κ. ως διδακτικά υλικά. Είναι όμως προτιμότερο να χρησιμοποιήσουμε τα οικεία μέσα (π.χ. τα κόμικς ή ένα γεγονός της κοινότητας) παρά να χρησιμοποιηθεί υλικό υψηλής μεν αισθητικής και παιδαγωγικής αξίας, πλην όμως ανοίκειας σε πολλά παιδιά (όπως είναι ένα κλασικής αξίας παραμύθι, το οποίο όμως είναι απομακρυσμένο από τον οικείο κόσμο των παιδιών).

Η ευελιξία του προγράμματος δραστηριοτήτων έγκειται στο ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εκτιμήσουν τις περιστάσεις και να εφαρμόσουν αρθρωτές δραστηριότητες, προσθέτοντας ή παραλείποντας βήματα, χρησιμοποιώντας διαφορετικά μέσα, παραλλάσσοντας και χρησιμοποιώντας εναλλακτικές λύσεις. Πάνω απ' όλα, πρέπει να γνωρίζουν τους γλωσσικούς στόχους και να ελέγχουν τους τρόπους υλοποίησής τους.

Χρειάζεται μία ακόμη επισήμανση: Η δραματοποίηση (η οποία δεν πρέπει να συγχέεται με το θεατρικό παιχνίδι) επιλέγεται ως ένα από τα βασικά μέσα για την άσκηση των παιδιών σε διαφορετικές περιστάσεις επικοινωνίας, ακριβώς γιατί αποτελεί προνομακό τρόπο προκειμένου να οδηγηθούν τα παιδιά να αναλάβουν διαφορετικούς κοινωνιογλωσσικούς ρόλους και, κατά συνέπεια, να χρησιμοποιήσουν διαφοροποιημένη γλώσσα.

Ας ξεκινήσουμε με ένα από τα προσφιλέστερα μέσα διδασκαλίας στην πρώτη σχολική ηλικία: το παραμύθι ή την ιστορία. Η επιλογή του παραμυθιού είναι

2. Πρόκειται για παραδείγματα από δραστηριότητες που εκπονούνται στο πλαίσιο του σχετικού μαθήματος στο Π.Τ.Ν. Πάτρας, από προπτυχιακούς/ές και μεταπτυχιακούς/ές φοιτητές/τριες. Η έμφαση δεν δίνεται ούτε στην ανάλυση της δομής ούτε στην άσκηση της λεπτής κινητικότητας ή σε ασκήσεις που εστιάζονται στην εξοικείωση με το γραπτό λόγο, εφόσον καλύπτονται ικανοποιητικά από υπάρχουσες προσεγγίσεις (ΥΠΕΠΘ, 1998· Χατζησαββίδης, 1998).

Για εκτενή παραδείγματα ανάπτυξης δραστηριοτήτων, βλ. Κονδύλη, Μ. (Επιμ.), 2000.

τέτοια, ώστε να κινητοποιεί τα παιδιά σε όλα τα επίπεδα, ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους. Εκτός λοιπόν από τα κλασικά παραμύθια, οι ιστορίες του Τριβιζά ή του Ροντάρι –για να μνημονεύσουμε δύο μόνο από τους δημοφιλείς συγγραφείς– προσφέρουν πάντα απόλαυση και πολύτιμες εκπαιδευτικές ευκαιρίες.

Η ανάγνωση ή η αφήγηση του παραμυθιού αποτελεί σημείο εκκίνησης για να ξεδιπλωθούν δραστηριότητες με διαφορετικούς στόχους, όπως ασκήσεις ανάλυσης του συστήματος, γλωσσικές χρήσεις σε διαφορετικά συμφραζόμενα (π.χ. αφήγηση, περιγραφή, κοινωνιογλωσσικές δεξιότητες), εξοικείωση με το γραπτό λόγο και παραγωγή γραπτού λόγου, κατασκευή βιβλίου, αφίσας ή εικονογραφημένης ιστορίας. Η δραστηριότητα μπορεί να στηριχτεί σε ένα παραμύθι και να ξετυλιχτεί σε πολλές ενότητες ή να χρησιμοποιηθούν περισσότερα παραμύθια/ιστορίες.

1. Η συνεκτική αφήγηση αποτελεί μία από τις δυσκολότερες επικοινωνιακές δεξιότητες των παιδιών – και όχι μόνο. Στόχος μας λοιπόν είναι να κατανοήσουν τους κανόνες της αφήγησης και να παραγάγουν συνεκτικό λόγο, προκειμένου να γίνει κατανοητή από άτομα που δεν είναι παρόντα στη συγκεκριμένη περίπτωση.

Λέμε στα παιδιά ότι, πριν έρθουμε στο σχολείο, κάτι μας συνέβη που μας τάραξε, μας προβληματίσε, μας χαροποίησε κ.ο.κ. Στη συνέχεια, εφόσον κεντρίζεται η περιέργειά τους, τους λέμε μόνο δύο ή τρεις λέξεις κλειδιά (π.χ. «λεωφορείο» και «κόκκινο φανάρι», ή «ξυπητήρι» και «τηλέφωνο») και αυτά πρέπει να ανακαλύψουν τι συνέβη. Οι λέξεις σήμαντρα δεν πρέπει να παραπέμπουν κατευθείαν στη λύση της ιστορίας, παρά μόνο εφόσον ενεργοποιηθούν οι πραγματολογικοί και πολιτισμικοί μηχανισμοί σύνδεσης μιας ευλογοφανούς ιστορίας. Τα παιδιά αρχίζουν να κάνουν υποθέσεις, οι οποίες πρέπει να αποκτήσουν μορφή αφήγησης, με σκοπό «να την καταλάβουν κάποιοι μαθητές ή δάσκαλοι κάποιας άλλης τάξης». Έτσι, τα παιδιά θα αναγκαστούν να χρησιμοποιήσουν δείκτες συνεκτικότητας (χρονικούς, τοπικούς, αιτιολογικούς) που είναι αναγκαίοι για τη συνεχή αφήγηση.

Το επόμενο βήμα θα μπορούσε να είναι ο συλλογικός σχεδιασμός της ιστορίας με τη μορφή κόμικς, όπου τα παιδιά παράγουν λόγο ο οποίος λειτουργεί ως υποτιτλισμός των εικόνων.

Εναλλακτικά, η ιστορία μπορεί να δραματοποιηθεί με την ανάληψη διαφορετικών κοινωνιογλωσσικών ρόλων, που εναλλάσσονται. Η αξιολόγηση της καταλληλότητας των εκφωνημάτων τους γίνεται κατά προτίμηση από το σύνολο της ομάδας και σχολιάζονται τα αίτια της επιτυχίας ή αποτυχίας.

Με παρόμοιου τύπου αθροωτές δραστηριότητες μπορεί να γίνει έμμεσα άσκηση στη μετατροπή του ευθύ λόγου σε πλάγιο (με την αφήγηση) και αντίστροφως (από την αφήγηση στη δραματοποίηση).

2. Με αφορμή οτιδήποτε απασχολεί τα παιδιά, μπορούμε να δημιουργήσουμε μια ιστορία με διάφορα πρόσωπα. Μετά την επεξεργασία της, προχωρούμε σε δραματοποίηση, αναθέτοντας στα παιδιά διάφορους ρόλους (κατά προτίμηση, ανά δύο, έστω κι αν αυτό σημαίνει ότι η ιστορία μας σπάει σε επεισόδια). Ζητάμε από τα παιδιά να φανταστούν «πώς θα το έλεγαν» τα πρόσωπα της ιστορίας και τα εμπλέκουμε στο διάλογο. Σημαντικό είναι να συμμετέχουν και τα υπόλοιπα, παίζοντας ενεργό ρόλο στη διαδικασία, επεμβαίνοντας και διορθώνοντας το λόγο των εκάστοτε πρωταγωνιστών. Οι κοινωνικοί ρόλοι καλό θα είναι να εναλλάσσονται, ώστε να αποφευχθεί η τυποποίησή τους, όπως συμβαίνει συχνά στο θεατρικό παιχνίδι.

3. Μία επίσης εξαιρετικά απαιτητική χρήση της γλώσσας είναι η περιγραφή. Οι επικοινωνιακές δεξιότητες που εμπλέκονται απαιτούν την υιοθέτηση της οπτικής γωνίας του «άλλου», έτσι ώστε η περιγραφή να είναι αιτιολογημένη και προσαρμοσμένη στο συγκεκριμένο αίτημα. Χρειάζεται δηλαδή να συνειδητοποιήσουν ότι κίνητρο της περιγραφής (αλλά και της αφήγησης) είναι η μεταφορά στοιχείων της περίπτωσης του εδώ και τώρα, όπου οι συμμετέχοντες έχουν άμεση αντίληψη των δεδομένων της εμπειρίας, σε περίπτωση όπου οι συμμετέχοντες δεν τα έχουν στη διάθεσή τους και συνεπώς χρειάζεται να τους μεταφερθούν. Δραστηριότητες όπου μια ομάδα ή ένα παιδί προσπαθεί να περιγράψει στα υπόλοιπα μια εικόνα την οποία αυτά δεν βλέπουν, μπορεί να επιτρέψει στα παιδιά να κατανοήσουν τις καταστατικές αρχές αυτής της περίπτωσης επικοινωνίας.

Τα λίγα αυτά παραδείγματα δείχνουν πόσο η ίδια η έρευνα στη γλώσσα των παιδιών δημιουργεί πλαίσια για τη διδασκαλία της γλώσσας στο Νηπιαγωγείο. Η εφαρμογή τους όμως στη σχολική τάξη εξαρτάται κατά κύριο λόγο από την ευελιξία των ίδιων των εκπαιδευτικών να λειτουργούν ως ερευνητές των γλωσσικών αναγκών των παιδιών στην τάξη και, επομένως, να ασκούν μια διαφορετική διδακτική πρακτική.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- ANDERSON, C. κ.ά. (1994). *Πώς να δημιουργήσουμε ένα έθνος από αναγνώστες*. Από την ψυχολογία της ανίγνωσης στην εκπαιδευτική πρακτική, Αθήνα, εκδ. Gutenberg.
- ΒΑΡΝΑΒΑ-ΣΚΟΥΡΑ, Τζ. (Επιμ.) (1997). *Το παιδί και η γραφή. Μια σχέση κλειδί για τη δια βίον μάθηση. Η δομητική προσέγγιση της γραπτής γλώσσας*, Θεσσαλονίκη, Α.Π.Θ.
- ΓΚΑΝΑ, Ε. (1998). *Η αναγνωστική πράξη και το παιδί της προσχολικής ηλικίας*. Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- ΙΩΡΔΑΝΙΔΟΥ, Α. & ΦΤΕΡΝΙΑΤΗ, Α. (Επιμ.) (υπό έκδοση). *Επικοινωνιακές διδακτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα στο δημοτικό σχολείο*, Αθήνα, εκδ. Πατάκη.
- ΚΑΤΗ, Δ. (1992). *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*, Αθήνα, εκδ. Οδυσσέας.
- ΚΟΝΣΥΛΗ, Μ. (1996). «Η διδασκαλία του γλωσσικού προτύπου στο Νηπιαγωγείο», *Γλώσσα*, 39, 47-56.
- ΚΟΝΣΥΛΗ, Μ. (1997α). «Προβλήματα της γλωσσικής διδασκαλίας στο Νηπιαγωγείο: Οι περιορισμοί του αναλυτικού προγράμματος». Στο Κ. ΧΡΥΣΑΦΙΔΗΣ, Μ. ΚΑΛΙΔΡΥΜΙΔΟΥ (Επιμ). *Αναλυτικά προγράμματα Προσχολικής Αγωγής. Πρακτικά Ιου Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής* (1993), Τόμος Β', Ιωάννινα, 39-50.
- ΚΟΝΣΥΛΗ, Μ. (1997β). «Στρατηγικές διδασκαλίας και μετάδοσης γνώσεων: παραδείγματα από το ελληνικό Νηπιαγωγείο», *Γλώσσα*, 43, 4-20.
- ΚΟΝΣΥΛΗ, Μ. (Επιμ.) (2000). *Μάθηση και δημιουργικότητα: Εκπαιδευτικές δραστηριότητες λειτουργικής χρήσης της γλώσσας για παιδιά ηλικίας 5-8 ετών*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- ΚΟΥΤΣΟΣΙΜΟΥ-ΤΣΙΝΟΓΛΟΥ, Β. (1985). *Η επικοινωνία και τα νέα προγράμματα γλωσσικής διδασκαλίας στο δημοτικό*. Διπλωματική εργασία στη Διδακτική των ζωτικών γλωσσών. Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- ΜΗΤΣΗΣ, Ν. (1996). *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg.
- ΠΑΠΑΡΙΖΟΣ, Χ. (1990). *Επικοινωνιακή προσέγγιση*, Αθήνα, εκδ. Νέα Παιδεία.
- ΠΑΠΑΡΙΖΟΣ, Χ. (1993). *Η μητρική γλώσσα στο σχολείο*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη.
- ΠΑΠΟΥΛΑ-ΤΣΕΛΕΠΗ, Π. (1993). «Η ανάδοση του γραμματισμού στο ελληνικό γραμμικό σύστημα: η αναγνώριση συμπεριφορών γραμματισμού», *Γλώσσα*, 30, 5-18.
- ΥΠΕΠΘ-ΠΑΙΔΑΓΓΕΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ (1990). *Βιβλίο Δραστηριοτήτων για το Νηπιαγωγείο*, ΟΕΔΒ.
- ΥΠΕΠΘ-ΠΑΙΔΑΓΓΕΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ (1998). *Προγράμματα σπουδών για την προδημοτική εκπαίδευση - Νηπιαγωγείο*, ΟΕΔΒ.
- ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΠΟΥΛΟΣ, Α. & ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΙΔΗΣ, Σ. (1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: θεωρία και πρακτική εφαρμογή*, Θεσσαλονίκη, εκδ. Κώδικας.
- ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΙΔΗΣ, Σ. (1998). *Δραστηριότητες γλωσσικής αγωγής στο Νηπιαγωγείο. Καλλιέργεια επικοινωνιακών και προγραμματικών δεξιοτήτων*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg.

Ξενογλώσση

- HALLIDAY, M.A.K. (1975). *Learning How to Mean: explorations in the development of language*. London: Edward Arnold.
- HALLIDAY, M.A.K. (1978). *Language as Social semiotics: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- HALLIDAY, M.A.K. & MARTIN, J.R. (1993). *Writing science. Literacy and discursive power*. London: The Falmer Press.
- HARRIS, M. (1996). *Language experience and early language development. From input to uptake*. Sussex: Psychology Press.
- SLOSBERG ANDERSEN, E. (1992). *Speaking with style. Sociolinguistic skills of children*. London-New York: Routledge.
- SWARBICK, A. (Ed.) (1994). *Teaching Modern Languages*. London-New York: Routledge.
- WIDDOWSON, H.G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.