

Η θέση της Λογοτεχνίας στο Νηπιαγωγείο και οι Προοπτικές του Ρόλου της

Εισαγωγή

Ο λόγος για τη θέση και τη λειτουργία των λογοτεχνικών κειμένων μέσα στη σχολική τάξη προκαλεί πάντα μια αμηχανία, η οποία σχετίζεται τόσο με το θεσμικό ρόλο της Λογοτεχνίας στην Εκπαίδευση, γενικά, όσο και με τα επιμέρους ζητήματα της διδακτικής της αξιοποίησης, ζητήματα που αναπόφευκτα επικεντρώνονται στους παράγοντες της "διδασκτικής σχέσης", δηλαδή στον εκπαιδευτικό, στο μαθητή, στο λογοτεχνικό κείμενο (και στις λειτουργίες του). Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, και ειδικότερα στην Προσχολική,¹ μια τέτοια αμηχανία φαίνεται ότι υποσκιάζει ακόμη και τις γενικόλογες εξαγγελίες των τελευταίων *Αναλυτικών Προγραμμάτων [Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης (Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ.) (2002)]*,² τις ειδικότερες ρυθμίσεις (φανερές και κρυφές) του *Ωρολόγιου Προγράμματος* ή τις πιο συγκεκριμένες προτάσεις του *Οδηγού Νηπιαγωγού* (2006), υπονομεύοντας, τελικά, τις διαθέσεις των διδασκόντων.³ Οι τελευταίοι, ωστόσο, αν και θεωρούνται υπεύθυνοι για την πραγμάτωση αυτών των εξαγγελιών/προθέσεων, ή είναι επιφορτισμένοι με την εξασφάλιση των προϋποθέσεων εκείνων που θα μπορούσαν να εγγυηθούν την άρτια υλοποίηση των προτάσεων που διατυπώνονται, δεν είναι λογικό να αντιμετωπίζονται πάντα ως υπόλογοι μιας συνολικής προσπάθειας αναμόρφωσης των εκπαιδευτικών πραγμάτων, ιδιαίτερα όσον αφορά τη Λογοτεχνία. Εξάλλου, οι τρόποι που προτείνονται θεσμικά για την αποτελεσματικότερη διδακτική αξιοποίηση των λογοτεχνικών κειμένων δεν προστατεύονται ουσιαστικά ή δεν υπερβαίνουν εύκολα το θεσμοθετημένο σύστημα διδακτικών σχέσεων, ενώ αναλώνονται στο επίπεδο ατομικών κυρίως προσπαθειών που, αν και θεμιτές, κατά κανόνα δεν καταξιώνονται συλλογικά (Αποστολίδου, 1999: 11). Εκθέτοντας, λοιπόν, στην αρχή κάποιες διαπιστώσεις που αφορούν την πραγματική θέση της Λογοτεχνίας στην Προσχολική Εκπαίδευση και το δυνητικό ρόλο του/της νηπιαγωγού, σύμφωνα με τα *Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ.* και τον *Οδηγό Νηπιαγωγού*, θα διευρύνουμε στη

¹ Περισσότερες πληροφορίες για την ιστορική "διαδρομή" και παρουσία της Λογοτεχνίας σε επίσημα Προγράμματα και Οδηγούς για το Νηπιαγωγείο, βλ.: Καρακίτσιος, Ανδρέας (2005). «Ποίηση στην Προσχολική Εκπαίδευση». Στο: Καλογήρου, Τζίνα, και Λαλαγιάννη, Κική (επιμ.). *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτικές Εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, σσ. 173-193.

² Στο *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών: Υποχρεωτική Εκπαίδευση, Τόμ. Α', Β'* (2002), όπου ενσωματώνονται τα προηγούμενα Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (2000), είναι εμφανής η προσπάθεια αναμόρφωσης του περιεχομένου των σπουδών και του ύφους των διδακτικών προσεγγίσεων, ενώ αντιμετωπίζονται εξατομικευμένα τα γνωστικά αντικείμενα κατά βαθμίδα Εκπαίδευσης, αρχίζοντας από το Νηπιαγωγείο και καταλήγοντας στο Λύκειο. Τα Προγράμματα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, κάτω από τον τίτλο: «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Προσχολικής Αγωγής», εμπεριέχονται στο Β' τόμο των παραπάνω Προγραμμάτων. [Περισσότερα για τα Προγράμματα αυτά, βλ. και: Ντολιοπούλου, Έλση (2002). «Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο: Μερικές Πρώτες Σκέψεις». π. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, τεύχ. 26: 72-77].

³ Τα νέα *Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ.*, καθώς και ο *Οδηγός Νηπιαγωγού*, έρχονται να αντικαταστήσουν τα παλαιότερα: *Αναλυτικό και Ημερήσιο Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου* [(Π.Δ. 486/1989-Φ.Ε.Κ. 208 Α'). Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.] και *Βιβλίο Δραστηριοτήτων για το Νηπιαγωγείο* (Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β., 1990), αντίστοιχα. (Για μια συγκριτική θεώρηση των *Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ.* με τα προηγούμενα *Αναλυτικά Προγράμματα*, βλ.: Λιόλιου, 2002).

συνέχεια την αναφορά μας στις θεωρητικές και πρακτικές προοπτικές αξιοποίησης του λόγου των λογοτεχνικών κειμένων μέσα στις διαδικασίες της τάξης του Νηπιαγωγείου.

Στα Προγράμματα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, τα οποία κάτω από το γενικό τίτλο: «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Προσχολικής Αγωγής» ενσωματώνονται στο Β' τόμο των Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. (2002β), η Λογοτεχνία δεν αντιμετωπίζεται αυτόνομα, αλλά εντάσσεται στο πλαίσιο άλλων ενοτήτων ή γνωστικών περιοχών και συνδέεται με το σχεδιασμό και την ανάπτυξη σχετικών δραστηριοτήτων (Γλώσσας, Μαθηματικών, Μελέτης Περιβάλλοντος, Δημιουργίας-Έκφρασης και Πληροφορικής). Στην ενότητα «Παιδί και Γλώσσα», συγκεκριμένα, ως «ενδεικτικές διαθεματικές δραστηριότητες» αναφέρονται: η διήγηση εμπειριών και η περιγραφή γεγονότων, η σύνθεση ιστοριών και η εύστοχη χρήση λεκτικών συνόλων/σημάτων, η σταδιακή κατανόηση της μεταφορικής χρήσης και η συνειδητοποίηση του φωνημικού χαρακτήρα της γλώσσας, η απομνημόνευση/απαγγελία ποιημάτων (λαχνισμάτων, αινιγμάτων, γλωσσοδετών, κ.λπ.) ή μικρών (θεατρικών) ρόλων, η επαφή και η εξοικείωση των παιδιών με διάφορα είδη έντυπου λόγου (εικονογραφημένα βιβλία, περιοδικά, εφημερίδες, αφίσες, χάρτες, κ.λπ.), η παραγωγή γραπτού λόγου και η συνειδητοποίηση της λειτουργικής χρησιμότητάς του (Δ.Ε.Π.Π.Σ. & Α.Π.Σ., 2002β: 703-708). Και σε άλλες ενότητες, πάντως, όπως: «Παιδί και Μαθηματικά», «Παιδί και Περιβάλλον», «Παιδί και Δημιουργία-Έκφραση», ακόμη και στην ενότητα «Παιδί και Πληροφορική», η λογοτεχνική έκφραση συγκαταλέγεται ανάμεσα στις δραστηριότητες που μπορούν να σχεδιαστούν και να αναπτυχθούν. Έτσι, μια ιστορία ή ένα ποίημα μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά στην κατανόηση των αριθμητικών ποσοτήτων ή να τα εμπλέξει σε μαθηματικές μυθοπλασίες (με τη βοήθεια υποθετικών/δυνητικών ερωτήσεων του τύπου: «Τι θα συνέβαινε/Τι θα μπορούσε να συμβεί, αν...;») (Δ.Ε.Π.Π.Σ. & Α.Π.Σ., 2002β: 708-711).

Η ανάγνωση ιστοριών, μύθων, θρύλων ή παραμυθιών, μια απλή ή έμμετρη αφήγηση, μπορούν να επενδύσουν μια κοινωνική εμπειρία, να ενεργοποιήσουν τους μηχανισμούς κατανόησης των σχετικών με το περιβάλλον εννοιών, να αποτελέσουν ευκαιρία περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης ή συνειδητοποίησης της περιβαλλοντικής αλληλεπίδρασης (Δ.Ε.Π.Π.Σ. & Α.Π.Σ., 2002β: 711-721). Μια συζήτηση, ένα θεατρικό παιχνίδι ή διάφορες (καλλιτεχνικές) δραστηριότητες, οι οποίες σχετίζονται και με τη Λογοτεχνία, προσφέρουν τη δυνατότητα ανάπτυξης ιδεών και συναισθημάτων, εικαστικής δημιουργίας και άλλων τεχνικών κατασκευών ή συναφών δραστηριοτήτων, επαφής με είδη παραδοσιακής τέχνης, ανάπτυξης του λεξιλογίου των παιδιών και της εκφραστικής τους δεξιοτήτας, δημιουργικής αξιοποίησης της φαντασίας τους, κατανόησης των κοινωνικών κωδίκων και συμβάσεων (Δ.Ε.Π.Π.Σ. & Α.Π.Σ., 2002β: 721-728). Τέλος, ακρόαση μουσικής, ιστοριών και παραμυθιών, θεατρικές ή γλωσσικές δραστηριότητες, μπορούν να οδηγήσουν τα παιδιά στην ηλεκτρονική συνεργατική μάθηση και εμπειρία ή να τα καθοδηγήσουν στη δημιουργική εξερεύνηση των δυνατοτήτων του ηλεκτρονικού υπολογιστή, στη συνετή και όχι άσκοπη χρήση του (Δ.Ε.Π.Π.Σ. & Α.Π.Σ., 2002β: 729-730). Παράλληλα, στο πλαίσιο διαμόρφωσης του Δ.Ε.Π.Π.Σ., η καινοτομία της «Ευέλικτης Ζώνης» έχει τη δυνατότητα να εξελίξει περαιτέρω τη δυναμική των παραπάνω δραστηριοτήτων σε όλες τις ενότητες, εμπλουτίζοντας ουσιαστικότερα τη διδακτική πράξη στο Νηπιαγωγείο. Από όλα τα παραπάνω, λοιπόν, είναι προφανές ότι η Λογοτεχνία δεν αυτονομείται ως διδακτικό αντικείμενο ή γνωστική περιοχή, αλλά προβάλλεται ως βοηθητικό εργαλείο, ως μέσο που θα διευκολύνει τα παιδιά να βιώσουν ολοκληρωμένα τις εμπειρίες μάθησης στο πλαίσιο μιας διαθεματικής προσέγγισης.

Στον *Οδηγό Νηπιαγωγού* (2006), ο οποίος βασίζεται στα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. (2002β), τα δεδομένα αναφορικά με τη θέση της Λογοτεχνίας στο Νηπιαγωγείο δε διαφοροποιούνται αισθητά, αν και είναι εμφανής η προσπάθεια που καταβάλλεται να φωτιστούν κάποιες ασαφείς πλευρές του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και να διατυπωθούν συγκεκριμένες προτάσεις. Ωστόσο, ούτε στον *Οδηγό* εξασφαλίζεται η αυτόνομη παρουσία της Λογοτεχνίας, παρά το ότι τονίζεται πολύ ο καταλυτικός της ρόλος στην εκπαίδευση των μικρών παιδιών. Προβάλλεται, πάντως, ως «φυσικό και

επιθυμητό» να κυριαρχούν τα λογοτεχνικά βιβλία για παιδιά (ποίηση, θέατρο, παραμύθια, τραγούδια, αινίγματα), επειδή, «εκτός από την εξοικείωση με τη γραπτή γλώσσα, συμβάλλουν στην ανάπτυξη της φαντασίας των παιδιών, στην ψυχική και λογοτεχνική τους καλλιέργεια, στην ψυχαγωγία τους και στη μύησή τους στην ομορφιά του γραπτού λόγου και στην απόλαυση που μπορεί να προσφέρει η ανάγνωση» (Δαφέρμου, κ.ά., 2006: 113).⁴ Εδώ, η αναφορά στην ανάγνωση, αν και συνδέεται άμεσα με τη γλωσσική διδασκαλία στο πλαίσιο πρακτικών «λειτουργικού γραμματισμού», κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική και παρουσιάζεται ως αφετηριακή διαδικασία για περαιτέρω δραστηριότητες, διαθεματικές ή αμιγώς λογοτεχνικές (Δαφέρμου, κ.ά., 2006: 106-113).

Στο πλαίσιο ανάπτυξης του προφορικού λόγου των νηπίων προτείνεται η ανάγνωση και η αφήγηση παραμυθιών, η ύπαρξη «ώρας ανάγνωσης παραμυθιού», προβλέπονται παιχνίδια ρόλων και δραματοποιήσεις λογοτεχνικών κειμένων, αναδεικνύεται η ψυχική ισορροπία και η καλλιέργεια των νηπίων μέσω της ανάγνωσης λογοτεχνικών κειμένων (Δαφέρμου, κ.ά., 2006: 98-106). Έτσι, εκτός από την εξυπηρέτηση "αλλότριων" στόχων, γίνεται εμφανές ότι η Λογοτεχνία διεκδικεί ξεχωριστό ρόλο στη διαμόρφωση στάσεων και αξιών μέσω της προβολής προτύπων και αναπαραγωγής θεμελιωδών ιδεών, ενώ συνεισφέρει ιδιαίτερα στην κατανόηση της λειτουργίας της γραπτής γλώσσας (μέσα από ποιήματα, λαχίσματα, κ.λπ.). Παράλληλα, επισημαίνεται η προσέγγιση της γλώσσας και της μάθησης, γενικότερα, μέσω λειτουργικών εμπειριών που μπορούν να αντλήσουν τα παιδιά από τη Λογοτεχνία, αναδεικνύεται ο ρόλος της βιβλιοθήκης της τάξης και η ψυχαγωγική αξία της Λογοτεχνίας (Δαφέρμου, κ.ά., 2006: 106-125). Τέλος, αναγνωρίζονται οι θετικές συνέπειες της συχνής χρήσης της Λογοτεχνίας στη μαθησιακή εξέλιξη και στη γενικότερη καλλιέργεια των νηπίων (Δαφέρμου, κ.ά., 2006: 144-147).

Συνοψίζοντας, τόσο στα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. όσο και στον *Οδηγό Νηπιαγωγού*, η Λογοτεχνία στο χώρο του Νηπιαγωγείου σχετίζεται με είδη που απευθύνονται/ανταποκρίνονται στην ηλικία των νηπίων, όπως: παραμύθια, μύθοι, τραγούδια και ποιήματα για παιδιά, εικονογραφημένες ιστορίες, θεατρικά κείμενα για παιδιά. Ο ρόλος παρόμοιων κειμένων είναι περισσότερο ενισχυτικός, λειτουργούν δηλαδή ως δίαυλοι, ως μέσα υλοποίησης των στόχων που σχετίζονται με διάφορες διδακτικές περιοχές και ενότητες. Η ανάγνωση, αφήγηση, εικονογράφηση, δραματοποίηση ενός παραμυθιού, μύθου, ποιήματος ή κάποιας ιστορίας ορίζονται ως δραστηριότητες που ενθαρρύνουν, κινητοποιούν, υποστηρίζουν τα παιδιά στην προσπάθειά τους να κατακτήσουν γνωστικούς στόχους και να αναπτύξουν σχετικές δεξιότητες. Παρά το ότι τα ισχύοντα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. είναι πιο ευέλικτα, σε σύγκριση με τα παλαιότερα *Αναλυτικά Προγράμματα*, αφού προβάλλουν την «ανάληψη πρωτοβουλιών και αναζήτησης όχι μόνο από τον εκπαιδευτικό αλλά και από τα ίδια τα παιδιά» (Λιόλιου, 2002: 14), και παρά τις επισημάνσεις για τη συμβολή της Λογοτεχνίας στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, η Λογοτεχνία δεν αξιοποιείται για τη Λογοτεχνία την ίδια και για τους μαθητές ως "αναγνώστες" εντάσσεται στα προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων που αναφέρονται και στις πέντε κυρίαρχες γνωστικές ενότητες, οι οποίες συγκροτούν το Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, με αποτέλεσμα να υποβαθμίζεται ως προς τις βαθύτερες (δυνητικές) λειτουργίες της. Και αυτό, στο χώρο του Νηπιαγωγείου, όπου οι συχνές και ευχάριστες εμπειρίες των παιδιών με τα λογοτεχνικά κείμενα ενισχύουν την ικανότητά τους να αποκωδικοποιούν και να κατανοούν τα κείμενα (Clay, 1976), ενώ η λογοτεχνική εμπειρία μπορεί να παραμείνει αυθεντική και να λειτουργήσει ανόθευτα, αναδεικνύεται σε κύριο ζήτημα. Ωστόσο, στα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ., γενικά, όσο και στον *Οδηγό Νηπιαγωγού*, η Λογοτεχνία έχει την "τιμητική" της στην οργάνωση της

⁴ Η άποψη αυτή, η οποία παρατίθεται στον *Οδηγό Νηπιαγωγού* από τις συγγραφείς του, ανήκει στη Ν.Γκλιάου [βλ. σχετικά: Γκλιάου, Νικολέττα (2005). «Λογοτεχνία και Διαθεματικότητα στο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο». Στο: Γερμανός Δ., Μπίκος Κ., Μπυρμπίλη Μ., Παναγιωτίδου Ε. και Μπότσογλου Κ. (επιμ.). *Η Διαθεματική Προσέγγιση της Διδασκαλίας και της Μάθησης στην Προσχολική και την Πρώτη Σχολική Ηλικία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 449-456].

βιβλιοθήκης της τάξης, χωρίς όμως ιδιαίτερες διευκρινιστικές οδηγίες για τη σύσταση και την καθημερινή λειτουργία της.⁵

Παρεμφερής με τη θέση της Λογοτεχνίας στο Νηπιαγωγείο, σύμφωνα με τα Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ. και τον *Οδηγό Νηπιαγωγού*, φαίνεται να είναι και ο ρόλος που επιφυλάσσεται για το/τη νηπιαγωγό. Στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. αφήνεται να εννοηθεί ότι ο/η νηπιαγωγός χρειάζεται (ή επιβάλλεται;), ανάμεσα στα άλλα, να ενεργεί με βάση τις ίδιες αρχές που ισχύουν, γενικά, κατά τη διδασκαλία μέσα στην τάξη, δηλαδή να βοηθά, να συνεργάζεται, να διευκολύνει τα παιδιά στις προσπάθειές τους, να οργανώνει ενδιαφέρουσες και ελκυστικές γι'αυτά δραστηριότητες, κ.λπ. (Δ.Ε.Π.Π.Σ. & Α.Π.Σ., 2002β: 696). Μεταφέροντας αυτές τις αρχές στο χώρο της Λογοτεχνίας, θα σήμαιναν για το/τη νηπιαγωγό: να οργανώσει μια πλούσια βιβλιοθήκη, να ενθαρρύνει την επαφή των παιδιών με τα βιβλία, να τα προτρέπει να αφηγηθούν, να εικονογραφήσουν μια μυθοπλασία, να δραματοποιήσουν ένα παραμύθι, ένα ποίημα ή μια εικονογραφημένη ιστορία, κ.ά. Ο *Οδηγός Νηπιαγωγού*, ωστόσο, επεκτείνει λίγο περισσότερο την εμβέλεια αυτού του ρόλου, αν και δεν τον οριοθετεί με σαφήνεια, προτείνοντας κάποιες ιδέες, π.χ. για την αρτιότερη οργάνωση της βιβλιοθήκης της τάξης ή για μια "πιο ελκυστική" γωνιά βιβλιοθήκης της τάξης, καθώς και αρκετές δραστηριότητες (θεματικές και διαθεματικές) ως λειτουργικά πιο αποτελεσματικές που να περιλαμβάνουν συζητήσεις, διατύπωση υποθέσεων και προβληματισμών, δραματοποίηση λογοτεχνικών κειμένων, κ.ά. (Ηλιόπουλος, 2007).

Μολονότι είναι σαφές ότι ο/η νηπιαγωγός χρησιμοποιεί τα κείμενα για την υποστήριξη του «αναδυόμενου γραμματισμού», καθώς η Λογοτεχνία τείνει «να υπηρετεί» την κατάκτηση ή την εκμάθηση της γλώσσας, τονίζεται, εντούτοις, το πόσο σημαντικό είναι να ακούει και να σέβεται ο/η νηπιαγωγός τις επιθυμίες και τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών του/της, εμπλέκοντάς τους στην οργάνωση του καθημερινού προγράμματος (project) (Κάντζου & Νικολούδη 2004: 80-81, Τσιμπιρίδου 2002: 54-56), καθώς και να αποδεσμεύει τα λογοτεχνικά κείμενα από το στενά διδακτικό τους σκοπό (π.χ. εισαγωγή σε μία έννοια), αφήνοντάς τα να λειτουργήσουν ως λόγος, ως έκφραση. Χρειάζεται, ωστόσο, ο/η νηπιαγωγός να γνωρίζει καλά και τα παιδιά και τα (λογοτεχνικά) βιβλία, για να ταιριάξει «την πολύπλοκη μοναδικότητα και των δύο» (Σπινκ, 1990: 96-97). Έτσι, πέρα από την πραγματική του διάσταση αυτός ο ρόλος, παρουσιάζεται και δυνητικά επιφορτισμένος με την οργάνωση του κατάλληλου κλίματος, όπου το παιδί θα έχει τις ευκαιρίες να έρθει σε επαφή με τα λογοτεχνικά κείμενα, θα κινητοποιηθεί το ενδιαφέρον του για τη λογοτεχνική εμπειρία, θα αναζητήσει τη λογοτεχνική απόλαυση. Ένα τέτοιος ρόλος, πάντως, είναι εμπυχωτικός, διαμεσολαβητικός, υποστηρικτικός και σε καμία περίπτωση καθοδηγητικός.

Ειδικό βάρος, τόσο στα Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ. όσο και στον *Οδηγό Νηπιαγωγού*, δίνεται στο ρόλο του/της νηπιαγωγού στην οργάνωση της βιβλιοθήκης της τάξης αλλά και στη δυνατότητα επαφής του/της με το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών σε ό,τι αφορά τα λογοτεχνικά βιβλία που διαβάζονται και δανείζονται ή διακινούνται στο χώρο του Νηπιαγωγείου.⁶ Δυνητικά, λοιπόν, αυτός ο ρόλος διαγράφεται πολυδιάστατος και ικανός από μόνος του να διευρύνει τα όρια της σχολικής τάξης και του λογοτεχνικού κανόνα, καλώντας τα παιδιά, π.χ., να φέρνουν αγαπημένες αφηγήσεις από το σπίτι τους, για να τις ακούν και οι άλλοι, ή παρακινώντας αλλοδαπούς μαθητές να κοινοποιούν το δικό τους πολιτισμό μέσα από τις αφηγήσεις των χωρών τους.

Με βάση όλες αυτές τις διαπιστώσεις και τις σκέψεις για την πραγματική θέση της

⁵ Περισσότερα για τη βιβλιοθήκη της τάξης του Νηπιαγωγείου, βλ.: Γκλιάου, Νικολέττα (2003). «Βιβλιοθήκη στο Νηπιαγωγείο: Χώρος Δημιουργικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων». π. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, τεύχ. 35: 14-21

⁶ Πολλές ιδέες για δραστηριότητες, οι οποίες μπορούν να οργανωθούν με κέντρο τη «Βιβλιοθήκη της Τάξης», περιγράφονται λεπτομερειακά στο βιβλίο του Φιλίπ Μπρασέρ (2005): *1001 Δραστηριότητες για να Αγαπήσω το Βιβλίο: Διηγούμαι, Ανακαλύπτω, Παίζω, Δημιουργώ*. Μτφρ. Εύη Γεροκώστα. Αθήνα: Μεταίχιμο. Ειδικότερες προτάσεις για δραστηριότητες που εμπλέκουν το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών καταθέτει και η Τασούλα Τσιλιμένη (2008): «Παρεμβατικές Δράσεις στους Γονείς για την Καλλιέργεια της Βιβλιοφιλίας σε Παιδιά Προσχολικής και Πρώτης Σχολικής Ηλικίας». Στο: Κατσίκη-Γκίβαλου Άντα, Καλογήρου Τζίνα και Χαλκιαδάκη Άβα. *Φιλαναγνωσία και Σχολείο*. Αθήνα: Πατάκης, σσ. 95-106.

Λογοτεχνίας στην Προσχολική Εκπαίδευση και τις προοπτικές αξιοποίησης των λογοτεχνικών αφηγήσεων, καθώς και το (δυναμικό) ρόλο του/της νηπιαγωγού, γίνεται προφανές ότι ο χώρος του Νηπιαγωγείου και ο τόπος της Λογοτεχνίας θα μπορούσαν να συνδέονται με μια συνεχή και αμοιβαία γονιμοποίηση, λειτουργώντας ως δύο «συγκοινωνούντα δοχεία δημιουργικότητας» (Αναγνωστοπούλου, 2002: 19).

Ο χώρος της Προσχολικής Εκπαίδευσης, γενικά, με όλες τις παραμέτρους που τον υποστασιοποιούν και τις διεργασίες που τον ενεργοποιούν, συνιστά το μεταίχμιο μεταξύ της ατομικότητας και της κοινωνικότητας, ενώ παρεμβάλλεται ανάμεσα στις διαδικασίες του (απόλυτου) οικογενειακού προσδιορισμού των νηπίων και σε εκείνες που διευρύνουν το συσχετισμό τους με άλλα άτομα, όχι μόνο ομήλικα, οδηγώντας τα σταδιακά από την ανασφάλεια στην αυτονομία (Αναγνωστοπούλου, 2002: 49). Τα παιδιά, τα οποία βιώνουν φαντασιακά την πραγματικότητα και έντονα την υπερπραγματικότητα των πρώτων χρόνων (βρεφικών και νηπιακών) της ζωής τους, όταν η ωρίμαση βρίσκεται στα πρώτα της στάδια ως διαδικασία και δε λειτουργεί ακόμη ανασταλτικά, μεταβαίνουν στη σαφώς προσδιορισμένη σχολική πραγματικότητα. Προηγουμένως, ωστόσο, έχουν κατηγοριοποιήσει το μικρόκοσμό τους μέσα από τη γλώσσα, δηλαδή τη «λεξικογραμματική» («lexicogrammar») (Halliday, 1985), η οποία και διαμορφώνει «τη βασική εμπειρία της ανθρώπινης ύπαρξης» (Halliday, 1999: 19), της δικής τους ύπαρξης. Με την είσοδό τους, ωστόσο, στο σχολικό περιβάλλον τα παιδιά αναπλασιάζουν, δηλαδή αναμορφώνουν αυτή τη «βασική εμπειρία» τους, μετατρέποντάς τη σε «νόημα» πάντα, βέβαια, με τη βοήθεια της «γραμματικής» (Halliday, 1999: 20). Η «γραμματική» που αντιπροσωπεύει «μια θεωρία της ανθρώπινης εμπειρίας», αφού διαχωρίζει την εμπειρία αυτή σε «σχήματα» από τα οποία κάθε ένα αποδίδει ένα «γεγονός», συνίσταται σε ρηματικές και ονοματικές κατηγορίες, σε επιρρηματικές και εμπρόθετες φράσεις, οι οποίες καλύπτουν λειτουργικά τις επικοινωνιακές μας ανάγκες, ορίζουν ουσιαστικά τις διαπροσωπικές μας σχέσεις και μας προσδιορίζουν κοινωνικά ως άτομα (Halliday, 1999: 21).

Σε μια τέτοια κατάσταση τα παιδιά νοηματοδοτούν τον από εμπειρικό τους κόσμο μέσα από μια αναμορφωμένη οπτική γωνία θεώρησης και αντίληψής του. Μη κατανοώντας, όμως, άμεσα τους όρους της αναμορφωτικής αυτής μετάβασης, καθώς και τις συνέπειες των συμβάσεων που τα εμπλέκουν σε πιο σύνθετες ή πρωτόγνωρες διαδικασίες, καταφεύγουν στην υπερπραγματικότητα της φαντασίας. Με τη βοήθεια κυρίως του παιχνιδιού, όπου η εμπειρική πραγματικότητα συνυπάρχει αρμονικά με το φαντασιακό αντίστοιχό της, ενεργοποιούν όλες τις εγγενείς και δυνατές αρχετυπικές τάσεις της ανθρώπινης φύσης τους, για να τις ανασηματοδοτήσουν. Και εδώ, ακριβώς, έρχεται η Λογοτεχνία μέσω της «σημειογενούς», κατά Halliday (1999: 19), λειτουργίας της γλώσσας αλλά και με παιγνιώδη διάθεση να συμβάλει στον επαναφωτισμό και στον εμπλουτισμό της ανθρώπινης εμπειρίας.

Η αναγνώριση από το/τη νηπιαγωγό των ομοιοτήτων που προσδιορίζουν τη σχέση παιχνιδιού και λογοτεχνικής ανάγνωσης — «αποτελούν μια εκούσια δραστηριότητα», «μαγεύουν και καθηλώνουν το παιδί», «ομορφαίνουν τη ζωή χωρίς να ικανοποιούν υλικές απαιτήσεις (έχουν το στοιχείο της ανιδιοτέλειας)» και, τέλος, «προσφέρουν στοιχεία αρμονίας» (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2004: 66-67) — μπορούν να διευκολύνουν πολύ τις διεργασίες της τάξης, μετατρέποντας το "παιχνίδι της ανάγνωσης" σε μια αναγνωστική περιπέτεια για τα παιδιά, μια αναζήτηση των πολλαπλών σχέσεων που μπορούν να έχουν με τα λογοτεχνικά κείμενα. Με την εισαγωγή, μάλιστα, των τεχνικών του παιχνιδιού στις διαδικασίες κατανόησης και γνώσης τα παιδιά εμπλέκονται πιο γρήγορα στις διαδικασίες αυτές, ενώ προχωρούν λιγότερο αντιδραστικά και περισσότερο ευχάριστα στην αναμόρφωση των βασικών τους εμπειριών. Εξάλλου, η τέχνη, γενικά, και η Λογοτεχνία ιδιαίτερα, διατείνεται ο Σίγκμουντ Φρόυντ (Sigmund Freud), συνιστά για το δημιουργό υποκατάστατο του παιχνιδιού της παιδικής ηλικίας, τη νοσταλγία του οποίου θεραπεύει με τη δημιουργία. Παρομοιάζοντας τη λειτουργία του ποιητή, του λογοτέχνη, με το παιχνίδι του παιδιού, υποστηρίζει ακόμη ότι ο ποιητής, όπως το παιδί, δημιουργεί ένα

φανταστικό κόσμο στον οποίο επενδύει συναισθηματικά, διαχωρίζοντάς τον, ωστόσο, σαφώς από τον πραγματικό. Η ύπαρξη, ακριβώς, αυτών των δύο αντιθετικών αλλά αλληλοσυμπληρούμενων κόσμων συγκροτεί την κυρίαρχη δομή της φαντασίας (Φρόντ, 1994: 151-164).

Φαίνεται ότι για το Φρόντ υπάρχει μια «απώλεια κειμένου»⁷ κατά τις διαδικασίες αναμόρφωσης της ανθρώπινης εμπειρίας, η οποία οφείλεται στην καταπίεση που ασκείται από την οργανωμένη κοινωνία, μια «απώλεια» που αναπληρώνεται από ένα άλλο κείμενο «επεξεργασμένο, μεταμορφωμένο», σύμφωνα με χειρισμούς, οι οποίοι είναι ανάλογοι με εκείνους που αξιοποιούνται κατά την παραγωγή ενός λογοτεχνικού κειμένου. Με άλλα λόγια, το λογοτεχνικό κείμενο συνιστά έναν προνομιακό χώρο, όπου η ύπαρξη δύο κόσμων (του πραγματικού και του φαντασιακού), οι διακειμενικές ανταλλαγές, οι νοηματοδοτήσεις, οι ανασημάνσεις, κ.λπ., δίνουν την ευκαιρία στο υποκείμενο να αναβιώσει τη δυναμική του «απολεσθέντος κειμένου» (Baudry, 1990: 54-55), τη χαμένη του παιδικότητα, να βιώσει την αισθητική λογοτεχνική εμπειρία ως ατομική εμπειρία που θα το βοηθήσει στη «συναλλαγή» του με ό,τι το περιβάλλει (Πολίτης, 1996: 27), να εξασκήσει το φαντασιακό του,⁸ να πειστεί ότι τα λογοτεχνικά κείμενα βρίσκονται μπροστά του, για να τα απολαύσει, για να τα αποδομήσει, για να τα χαρεί και "να παίξει" μαζί τους (Χαντ, 2001: 137-138). Δε θα ήταν άτοπο, λοιπόν, να υποστηρίξαμε ότι οι προοπτικές του ρόλου της Λογοτεχνίας στο Νηπιαγωγείο δε χρειάζεται να εξαντλούνται μόνο σε διαθεματικές δραστηριότητες που εξυπηρετούν τους γενικότερους σκοπούς ή τους ειδικότερους στόχους των ενοτήτων που περιλαμβάνονται στα Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ. και στον *Οδηγό Νηπιαγωγού*, αλλά μπορούν επικεντρωθούν αποκλειστικά σε θεματικές λογοτεχνικές δραστηριότητες, δηλαδή δραστηριότητες που αφορούν μόνο το λογοτεχνικό κείμενο και τις λειτουργίες του. Χωρίς να αναιρεί ή να υποτιμά κανείς, προθετικά ή μη προθετικά, τη δυναμική της γλώσσας που "κατασκευάζει" και κοινωνεί νοήματα μέσω του κειμένου, φαίνεται ότι η εμπειρία του νοήματος υπερβαίνει το ίδιο το νόημα, για να αναδείξει την ιδιαίτερη σημασία της λογοτεχνικής εμπειρίας για το ίδιο το άτομο, επειδή με τη συμβολή της συνειδητοποιεί τις βαθύτερες ουσίες της ύπαρξής του. Επιπλέον, η ουσία των διαδικασιών που το λογοτεχνικό κείμενο εγκαινιάζει δεν είναι απλώς η αναζήτηση της γνώσης που η κειμενική ακολουθία υποβάλλει αλλά η εμπειρία που αυτή συνιστά και διαμέσου της οποίας ο αναγνώστης/ο αποδέκτης επανεργμεύει «την παλιά αίσθηση των πραγμάτων», αισθητοποιεί το ρόλο του και ανασυγκροτεί τον κόσμο του, συμμετέχει προσωπικά σε ό,τι τον αφορά, σκέφτεται κριτικά και διερευνά δημιουργικά (Πολίτης, 1996: 27). Με άλλα λόγια, ο αναγνώστης/ακροατής βρίσκει νόημα σε ένα λογοτεχνικό κείμενο, όταν μπορεί να συσχετίσει αυτό που διαβάσει/ακούει με τις γνώσεις του, όταν είναι σε θέση να βασίσει το κείμενο σε δικές του εμπειρίες, αλλά και όταν έχει τη δυνατότητα να συνδέσει τις λέξεις του κειμένου με τις δικές του και το κείμενο με προηγούμενες αναγνωστικές εμπειρίες, δηλαδή όταν "χτίζει" ο ίδιος το νόημα μέσα από την ενεργητική συμμετοχή του στις διαδικασίες του κειμένου (Αναγνωστοπούλου, 2002: 20-21). Η Λογοτεχνία είναι μια πολύ σύνθετη εμπειρία μέσα από την οποία καλλιεργούμε το γνωστικό, το συναισθηματικό και τον αισθητικό τομέα σε μια προοπτική ανάπτυξης του πνευματικού κόσμου του παιδιού, για να την περιορίζουμε στη χρήση ενός μέσου παροχής πληροφοριών ή εξαγωγής διδαγμάτων (Πάτσιου, 2001: 85) ή για να την χρησιμοποιούμε πάντα ως εφελκυστικό για την

⁷ Προφανώς, η έννοια του «κειμένου» εδώ δεν μπορεί να περιοριστεί στο επίπεδο μιας ολοκληρωμένης μονάδας λόγου (discourse), επειδή σχετίζεται περισσότερο με την ήδη "δομημένη" ανθρώπινη εμπειρία που, αν και είναι ή θεωρείται εγγεγραμμένη μέσα στην οντότητα του λόγου, το άτομο μεταφέρει ως απόθεμα κατά τη διαδικασία αναμόρφωσης των (εμπειρικών και ψυχικών) δεδομένων του.

⁸ Το «φαντασιακό» προσδιορίζει τη δραστηριότητα της φαντασίας ή τις δυνατότητες του λόγου, αλλά προσδιορίζεται και ως «διακείμενο»/«μήτρα» του πραγματικού ή ως ο χώρος μέσα στον οποίο αναπτύσσονται οι εικόνες και άλλα προϊόντα της φαντασίας. [Για περισσότερα, βλ.: Σαμαρά, Ζωή (2002). *Τα Άδυτα του Σημείου: Προοπτικές του Θεατρικού Κειμένου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 23-32].

επίτευξη γνωστικών στόχων και διαθεματικών δραστηριοτήτων.⁹ Ένας τέτοιος περιορισμός, άλλωστε, θα υποτιμούσε τις προθέσεις των Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ. και του *Οδηγού Νηπιαγωγού*, ενώ δε θα επέτρεπε την πραγμάτωση των εξαγγελιών και των προτάσεών τους, απομακρύνοντας την προσπάθειά τους από τη διαμόρφωση μιας διαφορετικής φιλοσοφικής βάσης αντιμετώπισης των διαδικασιών που προσδιορίζουν την τάξη του Νηπιαγωγείου.

Με τις τελευταίες αυτές επισημάνσεις, καθώς και τις προηγούμενες, να συγκροτούν μια υπόθεση εργασίας, όπου η ενασχόληση με λογοτεχνικά κείμενα θεωρείται αυτοσκοπός, ή ακόμη και ένα θεωρητικό εργαλείο, οι βασικές αρχές του οποίου αντλούνται από τη σύγχρονη Θεωρία της Λογοτεχνίας και ιδιαίτερα την «Αναγνωστική Θεωρία»,¹⁰ θα ήταν θεμιτό και αναγκαίο να αξιοποιούμε τη λογοτεχνική εμπειρία για την ίδια τη λογοτεχνική εμπειρία και για τους μαθητές στο χώρο του Νηπιαγωγείου.¹¹ Εξάλλου, η εμπειρία, ως προσωπικό βίωμα ή ως ατομικά επεξεργασμένο ερέθισμα που εντυπώνεται ως γνώση ή ξεχωριστό γεγονός, συσχετίζει εμφανώς τη μυθοπλαστική αφήγηση με την πραγματικότητα, μέσα στην οποία υπάρχουν και οι αποδέκτες της Λογοτεχνίας, οι αναγνώστες. Αρχίζοντας, λοιπόν, από το λογοτεχνικό κείμενο και καταλήγοντας στην εμπειρία ή στις εμπειρίες που αυτό μεταφέρει στα παιδιά, μπορούμε να ενεργοποιήσουμε αποτελεσματικότερα τις δυναμικές λειτουργίες της Λογοτεχνίας στο Νηπιαγωγείο και να διασφαλίσουμε ευκολότερα τις προοπτικές του ρόλου της.

Βιβλιογραφία

- Αναγνωστοπούλου, Διαμάντη (2002). *Λογοτεχνική Πρόσληψη στην Προσχολική και στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Αποστολίδου, Βενετία (1999). «Λογοτεχνία και Ιδεολογία: Το Ζήτημα των Αξιών κατά τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας». Στο: Αποστολίδου, Βενετία, και Χοντολίδου, Ελένη (επιμ.). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, σσ. 335-347.
- Baudry, Jean-Louis (1990). «Ο Φρόνιτ και η “Λογοτεχνική Δημιουργία”». Στο: Καλλιπολίτης,

⁹ Ακόμη και αν η Λογοτεχνία χρησιμοποιείται στην περίπτωση αυτή ως κέντρο του ιστού ενός «Διαθεματικού Προγράμματος Λογοτεχνίας» [σαν αυτό που προτείνει ο Βαγγέλης Ηλιόπουλος (2003): «Λύκε, λύκε είσαι εδώ;»: π. *Παράθυρο*, τεύχ. 21: 212-215], δεν είναι σίγουρο ότι προβάλλεται για τη Λογοτεχνία την ίδια ή ότι αναδεικνύονται αυθεντικά οι λειτουργίες της.

¹⁰ Η βιβλιογραφία που αφορά την εφαρμογή θεωρητικών αρχών στη διδακτική αξιοποίηση των λογοτεχνικών κειμένων στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είναι πραγματικά εκτενέστατη. Απολύτως ενδεικτικά, βλ.: Benton, Michael, and Fox, Geoff (1992). *Teaching Literature: Nine to Fourteen*. Oxford: Oxford University Press. Cooper, Charles R. (ed.) (1989). *Researching Response to Literature and the Teaching of Literature: Points of Departure*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation. Αποστολίδου Βενετία, Καπλάνη Βικτωρία και Χοντολίδου Ελένη (επιμ.) (2000). *Διαβάζοντας Λογοτεχνία στο Σχολείο... Μια Νέα Πρόταση Διδασκαλίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός. Καλογήρου, Τζίνα, και Λαλαγιάννη, Κική (επιμ.) (2005). *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτικές Εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός. Φρυδάκη, Ευαγγελία (2003). *Η Θεωρία της Λογοτεχνίας στην Πράξη της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική. Παπαντωνάκης, Γεώργιος (2009). *Θεωρίες Λογοτεχνίας και Ερμηνευτικές Προσεγγίσεις Κειμένων για Παιδιά και Νέους*. Αθήνα: Πατάκης.

¹¹ Αυτό επιχειρήσαμε μέσα από λογοτεχνικές δραστηριότητες που προτάθηκαν και υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο ενός προπτυχιακού (σεμιναριακού) μαθήματος Επιλογής «Η Λογοτεχνία στο Νηπιαγωγείο» (στο Δ' Έτος του Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. του Παν/μίου Πατρών). Οι φοιτητές και οι φοιτήτριες, εκτός από την εμπλοκή τους στην προβληματική του ζητήματος που σηματοδοτεί ο τίτλος του μαθήματος, προσπάθησαν να συνδυάσουν θεωρητικές διαπιστώσεις και υποψίες με πρακτικές ανάγκες και εφαρμογές. Εργάστηκαν, λοιπόν, διττά: ξεκινώντας από καθημερινές εμπειρίες των παιδιών, επιχειρήσαν να αναπτύξουν λογοτεχνικές δραστηριότητες σε είδη, όπως: ποίηση, παραμύθι, μικρές ιστορίες-εικονογραφημένα βιβλία για παιδιά· αξιοποιώντας την άμεση επαφή (των παιδιών) με τη Λογοτεχνία, προσπάθησαν να οδηγήσουν (θεωρητικά) τα νήπια στη βίωση της σχέσης τους με αυτή, πέρα από άλλες γνωστικές διαθεματικές διαδικασίες, αφήνοντας τα λογοτεχνικά κείμενα να λειτουργήσουν από μόνα τους για το κάθε παιδί. Σε πολλές περιπτώσεις, μάλιστα, προχώρησαν και στον πρακτικό έλεγχο των δραστηριοτήτων που πρότειναν μέσα στην τάξη του Νηπιαγωγείου.

- Βασίλης (επιμ.). *Λογοτεχνία και Ψυχανάλυση*. Μτφρ. Λένα Κασίμη. Αθήνα: Εξάντας, σσ. 54-90.
- Clay, M. (1976). *Reading: The Patterning of Complex Behavior*. Auckland: Heinemann.
- Δαφέρμου Χαρά, Κουλούρη Πηνελόπη και Μπασαγιάννη Ελευθερία (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί. Δημιουργικά Περιβάλλοντα Μάθησης*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Ηλιόπουλος, Βαγγέλης (2007). «Φιλαναγνωσία και Νέος Οδηγός για Νηπιαγωγούς». π. *Παράθυρο*, τεύχ. 45: 280-282.
- Halliday, M.A.K. (1999). «Η Γλώσσα και Αναμόρφωση της Ανθρώπινης Εμπειρίας». Μτφρ. Χριστίνα Λύκου. π. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, τόμ. 1^{ος}, τεύχ. 1: 19-32.
- Halliday, M. A. K. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Κάντζου, Νίκη, και Νικολούδη, Φυλλιώ (2004). «Συγκριτική Προσέγγιση Στόχων Ισχύοντος Αναλυτικού Προγράμματος και ΔΕΠΠΣ». π. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, τεύχ. 42: 80-92.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Άντα (¹¹2004). *Το Θαυμαστό Ταξίδι: Μελέτες για την Παιδική Λογοτεχνία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Λιόλιου, Κωνσταντίνα (2002). «Συγκριτική Προσέγγιση των Αναλυτικών Προγραμμάτων». π. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, τεύχ. 29: 14-19.
- Πάτσιου, Βίκυ (2001). «Η Παιδική Λογοτεχνία στο Νηπιαγωγείο: Στερεότυπα και Αποκλίσεις». Στο: Αναγνωστοπούλου Διαμάντη, Καλογήρου Τζίνα και Πάτσιου Βίκυ. *Λογοτεχνικά Βιβλία στην Προσχολική Αγωγή*. Αθήνα: Εκδόσεις της Σχολής Ι.Μ.Παναγιωτόπουλου, σσ. 79-85.
- Πολίτης, Δημήτριος (1996). «Ο Ρόλος του Αναγνώστη και η "Συναλλακτική" Θεωρία της L.M. Rosenblatt». π. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, τόμ. 11^{ος}: 21-33.
- Σπινκ, Τζων (1990). *Τα Παιδιά ως Αναγνώστες*. Μτφρ. Κυρ. Ντελόπουλος. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Τσιμπιρίδου, Εύα (2002). «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για το Νηπιαγωγείο: Διεπιστημονική-Διαθεματική Προσέγγιση». π. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, τεύχ. 28: 54-56.
- [ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο] (2002α). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών- Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Τόμ. Α΄*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- [ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο] (2002β). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών- Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Τόμ. Β΄*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- [ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο] (2000). *Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Θεωρητικές Επιστήμες*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Φρόντ, Σίγκμουντ (1994). *Ψυχανάλυση και Λογοτεχνία: Μελέτες*. Μτφρ. Λευτέρης Αναγνώστου. Αθήνα: Επίκουρος.
- Χαντ, Πίτερ (2001). *Κριτική, Θεωρία και Παιδική Λογοτεχνία*. Μτφρ. Ευγ. Σακελλαριάδου-Μ.Κανατσούλη. Αθήνα: Πατάκης.