

Κείμενα Παιδείας

Αρ. 11 (2026)



Το παιδικό βιβλίο γνώσεων ως μέσο εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας: Προτάσεις μιας μαθητοκεντρικής, πολιτισμικής και πολυαισθητηριακής προσέγγισης

Ρόζη- Τριανταφυλλιά Αγγελάκη, Σμαράγδα Παπαδοπούλου

doi: [10.12681/keimena-paideias.42394](https://doi.org/10.12681/keimena-paideias.42394)

Βιβλιογραφική αναφορά:

Αγγελάκη Ρ.- Τ., & Παπαδοπούλου Σ. (2026). Το παιδικό βιβλίο γνώσεων ως μέσο εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας: Προτάσεις μιας μαθητοκεντρικής, πολιτισμικής και πολυαισθητηριακής προσέγγισης. *Κείμενα Παιδείας*, (11), 3-14. <https://doi.org/10.12681/keimena-paideias.42394>

Το παιδικό βιβλίο γνώσεων ως μέσο εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας: Προτάσεις μιας μαθητοκεντρικής, πολιτισμικής και πολυαισθητηριακής προσέγγισης

Ρόζη- Τριανταφυλλιά Αγγελάκη
Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ
angelaki@nured.auth.gr

Σμαράγδα Παπαδοπούλου
Καθηγήτρια ΤΑΦΠΠΗ ΔΙΠΑΕ
smpapado@ihu.gr

Περίληψη

Το παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο συνιστά πρόσφορο έδαφος για τη διδασκαλία της γλώσσας σε αναγνώστες προσχολικής ή πρώτης σχολικής ηλικίας: αποτελεί είδος αυθεντικού λόγου, που δίδει την ευκαιρία στον αναγνώστη, με όχημα τη φαντασία του, να «γνωρίσει» άγνωστους τόπους και τον εαυτό του μέσα από το σημειωτικό σύστημα της γλώσσας. Στην παρούσα μελέτη θα επικεντρωθούμε σε παιδικό βιβλίο γνώσεων που αφορά σε σημαίνων πρόσωπο του 1821, προτείνοντας δραστηριότητες σε εκπαιδευτικούς που, εντός και εκτός συνόρων, επιδιώκουν μεταξύ άλλων να προωθήσουν την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της ενσυναίσθησης σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, παράλληλα με την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Η προσέγγισή μας ακολουθεί τις τάσεις της πολυαισθητηριακής μάθησης και του μαθητοκεντρικού και πολιτισμικού μοντέλου για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Παράλληλα επεξηγούμε γιατί επιλέχθηκε βιβλίο γνώσεων που αφορά πρόσωπο και γεγονότα που πλαισιώνουν τον Αγώνα της Εθνεγερσίας του 1821· καταδεικνύουμε, δηλαδή, πώς η γλώσσα μας, όπως επικοινωνείται μέσα από το παιδικό βιβλίο γνώσεων με ιστορικό περιεχόμενο, με την κατάλληλη χρήση του από τον/την εκπαιδευτικό, δύναται να βοηθήσει τον νεαρό αναγνώστη και μελλοντικό ενήλικα να ενταχθεί κοινωνικά, να αποκτήσει ατομική και εθνική ταυτότητα, να αυτοπροσδιοριστεί και, συγχρόνως, να αποκτήσει διαπολιτισμική αντίληψη.

Λέξεις κλειδιά: Εκμάθηση ελληνικής γλώσσας, παιδικό βιβλίο γνώσεων, έκφραση, δημιουργία, 1821

Abstract

Children's literature offers fertile ground for teaching language to preschool and early primary school readers: it constitutes a form of authentic discourse that allows the reader, through the vehicle of imagination, to "visit" unknown places, acquire new knowledge, and discover themselves through the semiotic system of language. In this study, we focus on a children's informational book about a prominent figure of the Greek Revolution of 1821, proposing activities for educators who, both within and beyond Greece, seek among other aims to promote the development of critical thinking and empathy in preschool and early primary school children, alongside learning the Greek language. Our approach follows the trends of multisensory learning and the learner-centered and cultural model for teaching literature. At the same time, we explain why we chose an informational book about a person

and events surrounding the Struggle for Independence of 1821; in other words, we demonstrate how our language, as conveyed through a children's informational book with historical content, when appropriately used by the educator, can help the young reader — and future adult — to integrate socially, acquire personal and national identity, develop self-definition, and, at the same time, gain intercultural awareness.

Key words: Greek language acquisition, children's nonfiction picturebook, expression, creativity, 1821

© 2026, οι συγγραφείς

Εισαγωγή

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι να συνεισφέρει στον ακαδημαϊκό διάλογο σχετικά με τον τρόπο αξιοποίησης της παιδικής λογοτεχνίας στη διδασκαλία της γλώσσας, και ειδικότερα της ελληνικής, από τον/την εκπαιδευτικό. Επιβεβαιώνεται έτσι ότι η παιδική λογοτεχνία δύναται να λειτουργήσει ως σημαντικός εκφραστής της πολιτισμικής κληρονομιάς και ως συνδεδεμένος κρίκος μεταξύ γλώσσας και πολιτισμού.

Η γλώσσα εν προκειμένω εξετάζεται σε πολλαπλά επίπεδα: ως λόγος, αλλά και ως γλωσσικό σύστημα που χρησιμοποιείται από μια κοινότητα και αποτελεί προϊόν κοινωνικών και ιστορικών συμβάσεων, οι οποίες μπορούν να μελετηθούν μέσω της γραπτής, γραμματικής και συντακτικής τους αποτύπωσης. Παράλληλα, η γλώσσα μελετάται και ως ομιλία, δηλαδή ως πράξη επικοινωνίας που παράγεται από τα μέλη ενός έθνους ή από άτομα που κατοικούν σε μια χώρα με συγκεκριμένη εθνική και πολιτισμική ταυτότητα (Saussure, 1979). Σύμφωνα με τον Deutsch (1952), η γλώσσα αποτελεί βασικό μέσο κοινωνικής ένταξης και συγκρότησης της ατομικής, κοινωνικής και εθνικής ταυτότητας ήδη από την παιδική ηλικία. Επιπλέον, η κειμενική λειτουργία της γλώσσας έχει αναγνωριστεί από πλήθος ερευνητών (Jakobson, 1988· Τοκμακίδου, 2025· Χρηστίδης, 1999), καθώς μέσω αυτής η γλώσσα οργανώνει και εκφράζει τον τρόπο με τον οποίο ο άνθρωπος αντιλαμβάνεται τον κόσμο και τον πολιτισμό του.

Η διδασκαλία της γλώσσας γίνεται περισσότερο αποτελεσματική όταν συνδέεται με σύγχρονα και ενδιαφέροντα για το παιδί θέματα, όπως τα έμφυλα στερεότυπα ή η ιστορική και συλλογική μνήμη. Συνιστάται, επομένως, οι εκπαιδευτικοί να επιλέγουν λογοτεχνικά έργα που να συνδέονται με το πολιτισμικό πλαίσιο της γλώσσας-στόχου, καλύπτοντας ένα ευρύ φάσμα θεμάτων, συγγραφέων και λογοτεχνικών ειδών. Η προσέγγιση αυτή προτείνεται ώστε να τιμώνται οι κύριοι εκπρόσωποι της λογοτεχνίας της χώρας-στόχου, ενώ παράλληλα να δίνεται χώρος και σε σύγχρονους συγγραφείς που προσεγγίζουν καθημερινά θέματα με προσιτό ύφος και «φρέσκια» ματιά (Μπαμπινιώτης, 1991), βοηθώντας τους νεαρούς αναγνώστες να έρθουν σε επαφή με την κουλτούρα, τις παραδόσεις, τους τρόπους σκέψης, τις ιδεολογίες και τα ήθη του εκάστοτε λαού (Chomsky, 1986).

Με βάση τα παραπάνω και για τις ανάγκες του παρόντος άρθρου, ως δείγμα ανάλυσης επιλέχθηκε το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο γνώσεων βραχείας φόρμας της Γιολάντας Χατζή με τίτλο *Μπουμπουλίνα*, το οποίο εκδόθηκε το 2021 από τις εκδόσεις Καστανιώτη και εικονογραφήθηκε από τον Πέτρο Χριστούλια. Μέσα από τις πολύχρωμες σελίδες του το παιδί δύναται να έρθει σε επαφή με το κειμενικό είδος της βιογραφίας, που ταυτίζονταν με την εξύμνηση προσώπων και την τόνωση της εθνικής αίγλης, καθώς συνέδεε τον ατομικό βίο με τη συλλογική συμπεριφορά. Το εν λόγω κειμενικό είδος έχει ενδιαφέρον, όχι μόνο γιατί έχει επανακάμψει στην ελληνική ιστοριογραφία και τη μοντέρνα ιστοριογραφική συνείδηση, αλλά και γιατί μέσα από την ανάγνωσή του το παιδί έχει

την ευκαιρία να αρχίσει να αντιλαμβάνεται πώς προσεγγίζεται η εθνική αφήγηση και πώς κατασκευάζεται η συλλογική μνήμη μέσα από μικρές, αποσπασματικές προσωπικές ιστορίες, ενώ μαθαίνει σταδιακά λεξιλόγιο. Μπορεί, επίσης, το είδος να αποτελέσει έναυσμα ώστε ο αναγνώστης-παιδί να κάνει συγκρίσεις ιστοριών ζωής μεταξύ του ελληνικού πολιτισμού με άλλους που έχει έρθει σε επαφή, ή έμαθε για αυτούς από τα ακούσματά του (Bathmaker & Harnett 2010).

Το συγκεκριμένο έργο αξιολογήθηκε ως κατάλληλο για μελέτη, καθώς περιέχει γλωσσικό και πολιτισμικό περιεχόμενο ικανό να ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον των μαθητών και να λειτουργήσει ως κίνητρο για τη μάθηση της ελληνικής γλώσσας. Παρακάτω θα γίνει προσπάθεια να καταδειχθεί πώς το επιλεγμένο έργο μπορεί να αξιοποιηθεί ως όχημα κατανόησης και ερμηνείας της πολιτισμικής μας κληρονομιάς, αλλά και ως σημείο διαπολιτισμικής συνάντησης και, ως εκ τούτου, να αποτελέσει μέσο καλλιέργειας του διαπολιτισμικού σεβασμού και μιας οικουμενικής συνείδησης (Αγγελάκη, 2023α· Papadopoulou, 2009). Η κατάκτηση της γραμματικής στο επίπεδο της φωνολογίας, της σύνταξης, του λεξιλογίου, ή των πραγματολογικών στοιχείων της γλώσσας (Παπαδοπούλου, 2004· Weist, 2004), προτείνεται να συνδυάζεται με τη δημιουργία κινήτρων για την ανάπτυξη μιας προσωπικής άποψης των παιδιών για το βιβλίο και το περιεχόμενό του, όπως επίσης με τη δημιουργία ερεθισμάτων που αποσκοπούν στην αναγνώριση των πολιτισμικών και στερεοτυπικών στοιχείων που υπάρχουν εντός του κειμένου, αν υπάρχουν, αλλά και εντός των εικόνων του βιβλίου. Προτείνεται, επίσης, επίσης η δημιουργία πρόσφορου εδάφους για την ερμηνεία του έργου, ώστε τα παιδιά να γίνουν ψάξουν να βρουν λέξεις προκειμένου να επικοινωνήσουν τις σκέψεις τους και να εντοπίσουν το βαθύτερο νόημα/ νοήματα της *Μπουμπουλίνας* (Papadopoulou & Goumas, 2018), αντιλαμβανόμενα σταδιακά τη γλώσσα μας ως φορέα πολιτισμού, εμπειριών και ιδεολογίας (Sapir, 1921).

Γλώσσα, Ταυτότητα και Ιστορία στη λογοτεχνία για παιδιά

Η λογοτεχνία, ως γλωσσικό και πολιτισμικό προϊόν, λειτουργεί ως συνδετικός κρίκος μεταξύ γλώσσας και πολιτισμού και αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους φορείς της πολιτισμικής κληρονομιάς ενός έθνους (Αγγελάκη, 2025· Κατσίκη-Γκίβαλου, 1993·2007). Η παιδική λογοτεχνία αποτελεί μορφή γλωσσικής έκφρασης φορτισμένης συναισθηματικά, μέσω της οποίας το παιδί αποκτά πρόσβαση στην κατανόηση του κόσμου γύρω του. Ο επιτυχημένος συνδυασμός λογοτεχνικής αξίας και αισθητικής συγκίνησης προκύπτει από την παρουσία του απρόβλεπτου, του μαγικού, του περιπετειώδους και του φανταστικού — δηλαδή των βασικών στοιχείων ενός παιδικού βιβλίου. Οι συγγραφείς παιδικών βιβλίων αποσκοπούν, μέσα από την ευχαρίστηση που προσφέρουν στους νεαρούς αναγνώστες, να μεταδώσουν γνώσεις, ιδέες, συναισθήματα και αξίες— και όλα αυτά χωρίς να καταφεύγουν σε συμβατικές ή στερεοτυπικές γλωσσικές μορφές.

Παρά τον λιτό τους λόγο, τα παιδικά βιβλία δεν στερούνται γλωσσικής καλαισθησίας και δύναμης· αντιθέτως, η ομορφιά του λόγου, η οποία υλοποιείται μέσα από συγκεκριμένες γλωσσικές επιλογές εκ μέρους του λογοτέχνη/ της λογοτέχνιδος, δίνει τη δυνατότητα στους αναγνώστες να γνωρίσουν με τρόπο απλό αλλά ουσιαστικό τις συντακτικές και γραμματικές γλωσσικές δομές, ενώ συνάμα κοινωνικοποιούνται και καλλιεργούνται πνευματικά. Ωστόσο, για να επιτευχθεί η επιθυμητή ισορροπία ανάμεσα στις ιδιαίτερες γλωσσικές απαιτήσεις του παιδικού βιβλίου και στις αισθητικές επιταγές της λογοτεχνικής γραφής, καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει η εμπειρία των συγγραφέων, ώστε το έργο τους να είναι κατανοητό αλλά και παιδαγωγικά ουσιαστικό· επιπλέον, ρόλο παίζει η συνεχής ενασχόλησή τους με παιδικά κείμενα, η ευαισθησία και οι συγγραφικές τους δεξιότητες (Καλλέργης, 1995; Σακελλαρίου, 1993).

Η λογοτεχνία αποτελεί ένα σύνθετο πολιτισμικό φαινόμενο που, μέσα από το κοινωνικό σημειωτικό σύστημα της γλώσσας (Halliday, 1978), δίνει μορφή σε μια υποκειμενική εμπειρία για τον κόσμο και το ανθρώπινο παρελθόν—ουσιαστικά, εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο ένα έθνος αξιολογεί και χρησιμοποιεί τις αφηγήσεις που έχουν κατασκευαστεί για αυτό και την κουλτούρα του. Δύναται, επομένως, στα χέρια ενός/ μιας εκπαιδευτικού να αποτελέσει εργαλείο ανάδειξης του πολιτισμικού, ιστορικού και κοινωνικού υποβάθρου ενός τόπου, βοηθώντας παράλληλα τους αναγνώστες να οδηγηθούν στην βιωματική αφομοίωση της γλώσσας-στόχου, κατανοώντας τη λειτουργική της χρήση (Γαβριηλίδου- Σπυρίδου, 1997; Μουρούτη-Γκενάκου, 1994).

Σε γενικές γραμμές, στόχος των συγγραφέων παιδικών βιβλίων που πραγματεύονται εποχές και γεγονότα -ορόσημα για μια χώρα, προσβλέπουν στο να βοηθήσουν τα παιδιά να αντιληφθούν την ιδέα του έθνους, το ότι ανήκουν σε ένα τέτοιο (Anderson, 1983; Mackridge, 2009; Gumperz, 1982; Wright, 2004)., υπονοώντας ταυτόχρονα πως η συλλογική ταυτότητα συνδέεται με τις αναπαραστάσεις ενός έθνους-Κράτους και την «επίσημη» ομιλούμενη γλώσσα (Billig, 1995; Doob, 1964; Schieffelin, et al. 1998). Με αυτό το σκεπτικό είναι που η Ιστορία ως θεματική κερδίζει έδαφος σε παιδικά βιβλία —και δη γνώσεων—, τα οποία κατορθώνουν να αποτελούν πολιτισμικό «τόπο», και έχουν παιδευτική αξία, από τη στιγμή που ερμηνεύουν την ανθρώπινη συμπεριφορά, τη γλώσσα, την κουλτούρα και την κοινωνική ζωή (Αγγελάκη, 2021). Ιδιαίτερα η θεματική της Επανάστασης του 1821, της οποίας το σημαντικότερο επίτευγμα ήταν το ότι τέθηκαν τα θεμέλια για τη σύσταση του έθνους-Κράτους της Ελλάδος, συναντάται συχνά στην ελληνική παιδική λογοτεχνία, καθώς συγκροτεί ένα συλλογικό μνημονικό αφήγημα που διαμορφώνει και ανανεώνει την εθνική μας συνείδηση. Το επιλεγμένο έργο της Γιολάντας Χατζή εκτυλίσσεται σε μια ιστορική περίοδο κατά την οποία η ελληνική γλώσσα κατείχε σημαντικό κύρος εντός της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, καθώς συνδεόταν με την εκπαίδευση, την εκκλησιαστική παράδοση και τις μορφωμένες κοινωνικές τάξεις που λειτουργούσαν πέρα από τα όρια των μιλλέτ (Burke, 1988). Μετά την ίδρυση του ελληνικού κράτους το 1830, η γλώσσα αποτέλεσε κεντρικό άξονα της εθνικής συγκρότησης και της διαμόρφωσης συλλογικής ταυτότητας, λειτουργώντας ως μέσο κοινωνικής συνοχής και πολιτισμικής συνέχειας. Για τους προαναφερθέντες λόγους, λοιπόν, επιλέχθηκε η *Μπουμπουλίνα*, βιβλίο γνώσεων που βιογραφεί με συντομία και απλό λόγο τη δράση της εθνικής αγωνίστριας (Αγγελάκη, 2023β). Σε αυτό, με τη συμβολή της ιστορικού Χριστίνας Κουλούρη και του εικονογράφου Πέτρου Χριστούλια, η συγγραφέας επικοινωνεί πολιτισμικά στοιχεία αναφοράς όπως, λ.χ. την ατομική και κοινωνική μνήμη. Η πρωταγωνίστρια αποτελεί πρότυπο δράσης που δρα σε σκηνικό συνυφασμένο με την ατμόσφαιρα της αναπαριστώμενης εποχής.

Οι δραστηριότητες που προτείνονται στις επόμενες ενότητες έχουν σχεδιαστεί με σκοπό να υποστηρίξουν την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας μέσα από πολυαισθητηριακές εμπειρίες, ενισχύοντας ταυτόχρονα τη γλωσσική επίγνωση και τη βιωματική πρόσληψη του κειμένου. Η γλωσσική μάθηση, σε αυτή την προοπτική, συνδέεται οργανικά με τη λογοτεχνική εμπειρία και προσαρμόζεται στο ηλικιακό επίπεδο, το φύλο, την εθνικότητα και το πολιτισμικό υπόβαθρο των παιδιών-αναγνωστών (Πασχαλίδης, 2002). Επιπλέον, οι δραστηριότητες αποσκοπούν στην ενίσχυση του συναισθηματικού και γνωστικού υπόβαθρου των μαθητών, καλλιεργώντας την κριτική και αναλυτική τους σκέψη μέσα από τη χρήση της γλώσσας ως φορέα νοημάτων, αξιών και στάσεων (Ρουμπής, 2015). Με αυτόν τον τρόπο, η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας συνδυάζεται με την ανάπτυξη δεξιοτήτων ενσυναίσθησης, πολιτισμικής κατανόησης και δημιουργικής έκφρασης.

Μπουμπουλίνα: Προτάσεις για μια μαθητοκεντρική και πολυαισθητηριακή προσέγγιση

Σύμφωνα με την τυπολογία της Bottino (1999), η διδασκαλία της λογοτεχνίας με βάση (i) το πολιτισμικό μοντέλο, δύναται να οδηγήσει τους αναγνώστες σε μονοπάτια αναγνώρισης των συναισθημάτων τους, ενώ τους επικοινωνούνται ιδέες, απόψεις, πεποιθήσεις, και παραδοσιακά στοιχεία. Με βάση (ii) το γλωσσικό μοντέλο, η λογοτεχνία περιορίζεται στην εκμάθηση λεξιλογικών, γραμματικών και συντακτικών φαινομένων, και μάλλον παραγκωνίζεται η αισθητική αξία του λογοτεχνικού κειμένου. Με βάση το (iii) μαθητοκεντρικό μοντέλο, η έμφαση δίδεται στην ανάπτυξη των προσωπικών κινήτρων του αναγνώστη και η σύνδεση της διαδικασίας της ανάγνωσης και του περιεχομένου του έργου με αξίες φιλοσοφικές, επιλέγοντας θέματα από το εξεταζόμενο λογοτεχνικό κείμενο που σχετίζονται με τις εμπειρίες των μαθητών. Εν προκειμένω, και σφυγμομετρώντας τις ανάγκες της σημερινής κοινωνίας, προτείνεται ο συνδυασμός των προτάσεων της Bottino — συνδυασμός που θυμίζει το μοντέλο προσωπικής ανάπτυξης του Dixon (1975), το οποίο και εστιάζει στην προσωπική εμπλοκή των παιδιών με την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων και επικεντρώνεται στη χρήση της γλώσσας ως μέσο αυτογνωσίας.

Ο προαναφερθείς συνδυασμός για τη διδασκαλία της γλώσσας μέσω της παιδικής λογοτεχνίας μπορεί να αποβεί πιο αποδοτικός αν συνδυαστεί με την πολυαισθητηριακή διδασκαλία της γλώσσας (Bahrick&Lickeliter, 2000; Fors et al. 2013) μέσα από εικονογραφημένα βιβλία γνώσεων για παιδιά προσχολικής ή πρώτης σχολικής ηλικίας, τα οποία διαθέτουν και γλωσσάρια, μαζί με περιεχόμενα, σχεδιαγράμματα, ευρετήρια, βιβλιογραφία, χάρτες και εικονογράφηση· στοιχεία που, εν τω συνόλω, διευκολύνουν την εμπέδωση της παρεχόμενης πληροφορίας από τους αναγνώστες (Αγγελάκη 2023α: 9).

Το λεξιλόγιο που διαθέτει το έργο είναι κατάλληλο για το αρχικό στάδιο εκμάθησης της γλώσσας από τους αναγνώστες στους οποίους η συγγραφέας απευθύνεται, δεν θεωρείται όμως απλουστευμένο. Το παιδί-αναγνώστης, ακόμα και αν δεν αντιληφθεί όλες τις λέξεις του κειμένου, θα κατανοήσει το νόημά τους. Επιπλέον, αυτές που η συγγραφέας πιστεύει πως θα είναι άγνωστες για το παιδί αλλά κατά τη γνώμη της πρέπει να τις μάθει, αφού με αυτόν τον τρόπο θα έρθει σε επαφή με την αυθεντική μορφή της γλώσσας και το αναπαριστώμενο πολιτιστικό πλαίσιο, τις επεξηγεί στο γλωσσάρι που εντοπίζεται στο τέλος του βιβλίου. Δημιουργεί, μάλιστα, το επονομαζόμενο οπτικό δράμα, επιλέγοντας να τις τονίσει με γραφή **bold**: π.χ. **Αγαμέμνων, πασάς, ραγιάς, οπλίζω, αμπάρι, σαλπάρω**. Αυτή την έμφαση τη δίνει και σε λέξεις εντός του έργου, επιτείνοντας ως εκ τούτου, την εκφραστική δύναμη των λέξεων που συστήνει στους αναγνώστες-παιδιά στη ροή του κειμενικού λόγου της.

Δραστηριότητες με βάση τον θεματικό άξονα «θάλασσα»

Σε καμία περίπτωση δεν μπορούμε να θεωρήσουμε πως το βιβλίο διαθέτει περιεχόμενο προσανατολισμένο αποκλειστικά και μόνο στην εκμάθηση γραμματικο-συντακτικών δομών, ούτε και ότι διαθέτει στυλιζαρισμένο ύφος. Οι λέξεις που περιέχει και το ύφος της συγγραφέως ανταποκρίνονται στο ηλικιακό και γνωστικό επίπεδο των παιδιών και αποδίδονται με μια αίσθηση προφορικότητας. Με βάση τον συνδυασμό των προαναφερθέντων μοντέλων της Bottino, συναρτήσει των πολυαισθητηριακών μεθόδων διδασκαλίας της γλώσσας μέσω της λογοτεχνίας που εδράζονται βασίζονται στην αλληλεπίδραση των ανθρώπινων αισθήσεων με σκοπό την παραγωγή του γραπτού και προφορικού λόγου, μπορούμε να ξεκινήσουμε τις δραστηριότητες σκεπτόμενοι πως «η γλώσσα είναι μία θάλασσα, που εγκιβωτίζει όλα τα γεγονότα, τις περιπέτειες, αυτό που έχουμε σκεφτεί κι αυτό που έχουμε ζήσει, μέσα από το λόγο μας, μέσα από την καθημερινή μας ομιλία»

(Παπαδοπούλου, 2009:130). Κι αυτό γιατί καταρχάς στη *Μπουμπουλίνα* εξιστορείται η δράση της αγέρωχης «καπετάνισσας», αλλά και διότι το χρώμα που κυριαρχεί στο έργο είναι το μπλε σε όλες του τις αποχρώσεις, ανάλογα με το αν οι σκηνές εκτυλίσσονται πρωί ή βράδυ, αν η ατμόσφαιρα είναι ριψοκίνδυνη ή η διάθεση που θέλει η συγγραφέας, με τη βοήθεια του εικονογράφου, να μεταδώσει στους αναγνώστες. Το συγκεκριμένο χρώμα συμβολικά συνδέεται μεταξύ άλλων με τη θάλασσα, το νερό, το θάρρος, την τόλμη, το ρίσκο, το άγνωστο, τον κίνδυνο, το ιερό (Manor, 2013; Ohtsuki, 2000; Pastoureau, 2001) —στοιχεία που συνδέονται και με τον θρύλο της Μπουμπουλίνας.

Με αφορμή, λοιπόν, τις συμβολικές χρήσεις των χρωμάτων (Gage, 1993) και με το ότι «η γλώσσα είναι θάλασσα» (Παπαδοπούλου, ό.π.), μπορούμε να επικεντρωθούμε στον θεματικό άξονα *θάλασσα*, και να αναζητήσουμε κείμενα λογοτεχνικά ή/και ακούσματα που υποστηρίζουν τη διδασκαλία, δεδομένου ότι η θάλασσα αποτελεί για τους Έλληνες στοιχείο άρρηκτα συνυφασμένο με την υπόστασή τους, υπήρξε πηγή ζωής, δεινών, αλλά και έμπνευσης για καλλιτέχνες. Επιπλέον, μπορούμε να εξοικειώσουμε τα παιδιά με λεξιλόγιο σχετικό με τη θάλασσα: α) καθημερινό, π.χ. λέξεις χαμηλής συχνότητας που ανήκουν στο βασικό λεξιλόγιο και β) επίσημο, εξεζητημένο ή/ και ακαδημαϊκό, περιλαμβάνοντας επί παραδείγματι, λέξεις υψηλής συχνότητας που εντάσσονται στη ναυτική ορολογία. Εφόσον στο έργο αναφέρεται και το όνομα του πλοίου της Μπουμπουλίνας, του δίνουμε «ζωή» (*Κορβέτα «Σπέτσαι»*) και γράφουμε τις περιπέτειές του, ενώ αφήνεται στην ευχέρεια του εκπαιδευτικού/ σχολείου να καλέσει εργαζόμενο/ μηχανικό σε πλοίο, να προβάλει ντοκιμαντέρ για την επιστήμη/ τεχνική της ελληνικής ναυσιπλοΐας, ή και να οργανώσει επισκέψεις εκπαιδευτικές σε ελληνικά μουσείο με τμήματα αφιερωμένα στη ναυτική ιστορία. Τέτοιες δραστηριότητες προτείνονται με γνώμονα την πολυαισθητηριακή μάθηση, την ολιστική προσέγγιση των κειμένων λόγου και την κριτική –αισθητηριακή σύνδεση των πολυγραμματισμών, καθώς η μάθηση και η αυτονομία του παιδιού προωθούνται ταχύτερα και πολυεπίπεδα όταν η διδασκαλία είναι πλουραλιστική και ευχάριστη, εάν οι γνώσεις προσφέρονται χρησιμοποιώντας περισσότερες από μία αισθήσεις, και οι προτεινόμενες δραστηριότητες διέπονται από συνάφεια (Fisher, 1991; Goodman, 1993; Holdaway, 1995; Παπαδοπούλου, 2000; Shams & Seitz, 2008).

Δραστηριότητες με βάση τον θεματικό άξονα «διαπολιτισμικότητα»

Μια άλλη σειρά δραστηριοτήτων μπορεί να εφαρμοστεί γύρω από τον θεματικό άξονα της γυναικείας αλληλεγγύης. Επί παραδείγματι, δραστηριότητες γύρω από αυτό μπορούν να σχεδιαστούν με αφορμή το επεισόδιο του βιβλίου όπου η Μπουμπουλίνα περιγράφεται να καθησυχάζει τη φοβισμένη γυναίκα του πασά, όταν η τελευταία την «παρακαλεί φοβισμένη» να τους «βοηθήσει να φτάσουν στο λιμάνι για να φύγουν με τα πλοία» (Χατζή, 2021:16) και εκείνη, πράγματι, φροντίζει «όλες να φύγουν με ασφάλεια» (ό.π.) από την ιδιοκτησία του πασά. Παράλληλα, όμως, εκτός από την αλληλοβοήθεια μεταξύ ατόμων του ίδιου φύλου, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να δραστηριοποιηθεί και να παρακινήσει τα παιδιά να κάνουν το ίδιο αναπτύσσοντας το λεξιλόγιό τους, δίδοντας όμως έμφαση και στη συνεργασία μεταξύ ατόμων διαφορετικής εθνότητας, θρησκείας, κ.λπ.: Το γεγονός πως οι γυναίκες που περιγράφεται να βοηθά η Μπουμπουλίνα είναι χανούμισσες, δίνει την αφορμή στον /στην εκπαιδευτικό να προωθήσει τον διαπολιτισμικό σεβασμό μεταξύ των ανθρώπων. Επιπλέον, προτείνεται να αναζητήσουν οι μαθητές/τριες παραδείγματα παλαιότερων και σύγχρονων μορφών σκλαβιάς ή να βοηθήσουν τα παιδιά να πληροφορηθούν για τέτοιες περιπτώσεις μέσα από τη διδασκαλία κειμένων με αντίστοιχο περιεχόμενο. Μπορούν, ακόμη, οι εκπαιδευτικοί να τα ενθαρρύνουν να φανταστούν και να αφηγηθούν αντίστοιχες ιστορίες ζωής με αίσιο τέλος και να δημιουργήσουν flick books (Papadopoulou, 2015).

Δραστηριότητες με βάση τον θεματικό άξονα «έμφυλα στερεότυπα»

Δεδομένου πως στην παρούσα έρευνα το παιδικό βιβλίο γνώσεων αντιμετωπίζεται ως όχημα ώστε το παιδί- αναγνώστης να μάθει λεξιλόγιο, να αναπτύξει ιδέες, συναισθήματα, να αντιληφθεί βιωματικά την Ιστορία της χώρας του και εκείνη της Μπουμπουλίνας και να συνδέσει το περιεχόμενο του έργου με μια ευρύτερη φιλοσοφία αξιών, αναπτύσσοντας κριτική σκέψη, μπορούμε να σχολιάσουμε περαιτέρω την απόδοση του γυναικείου φύλου στο βιβλίο: Η Μπουμπουλίνα στο βιβλίο προβάλλεται χωρίς να χάνει τη θηλυκότητα και την ομορφιά της, ενώ αποδεικνύει πως διαθέτει ηγετικές ικανότητες, ευφυΐα στη λήψη αποφάσεων, καλοσύνη και γενναιότητα για το κοινό καλό. Η δε αυτοθυσία της, το γεγονός πως έδινε εντολές σε άντρες και η έλλειψη φόβου εκ μέρους της με τρόπο συνειδητό, αναμφίβολα δίνει ώθηση στα παιδιά, μέσω της ανάγνωσης, να αποκτήσουν για ψυχική ανθεκτικότητα σε δύσκολες περιστάσεις. Ωστόσο, σε μια εικόνα του βιβλίου, η Λασκαρίνα εμφανίζεται να περπατά στο νησί της και να προσπερνά μια Σπετσιώτισσα, αποδοσμένη με την τεχνική του ανθρωπομορφισμού. Η συντοπίτισσά της είναι εμφανώς δύσθυμη λόγω της παρουσίας της Μπουμπουλίνας, που περπατά αγέρωχη δίπλα της ενώ εκείνη σκουπίζει. Πρόκειται για σκηνή που προκαλεί προβληματισμούς, και αξίζει επίσης να συζητηθεί με τα παιδιά, προκειμένου να αναπτύξουν λεξιλόγιο και να το εξασκήσουν, διακρίνοντας τα στερεότυπα που εμφωλεύουν στη σημερινή κοινωνία και ακολουθούν το γυναικείο φύλο.

Δραστηριότητες εμπνευσμένες από την Τέχνη

Αυτό που μπορεί να προσδώσει επιπλέον ενδιαφέρον στο μάθημα, στο πλαίσιο της πολυαισθητηριακής προσέγγισης της γλώσσας μέσα από τη λογοτεχνία για παιδιά, είναι ότι μπορεί να αξιοποιηθεί και ο εικονιστικός κώδικας του βιβλίου για την παραγωγή λόγου από τα παιδιά: Μπορούν, για παράδειγμα οι εκπαιδευτικοί να αντιπαραβάλλουν την εικόνα της Μπουμπουλίνας του Πέτρου Χριστούλια (Εικ.1) με εκείνη της Λασκαρίνα Μπούμπουλη, όπως αναπαρίσταται στην επιζωγραφισμένη λιθογραφία του Adam de Friedel από το λεύκωμα “*The Greeks, Twenty-four Portraits of the principal Leaders and Personages who have made themselves most conspicuous in the Greek Revolution, from the Commencement of the Struggle*” (1830, London) (Εικ. 2). Προτείνεται να διασαφηνιστεί στους μαθητές /τριες πως πρόκειται για πραγματικό πρόσωπο με ιστορική δράση, κατά προτίμηση στην αρχή ή στο τέλος της παρουσίασης/ανάγνωσης του βιβλίου, ή μιας θεατρικής του απόδοσης σε ακροατήριο, όπως επίσης να τους ζητηθεί να αναζητήσουν και άλλες φωτογραφίες εθνικών ηρώων και αγωνιστών από ιστορικά λευκώματα.



Εικόνα 1: Η Μπουμπουλίνα, στιγμιότυπο από το ομώνυμο βιβλίο γνώσεων της Γ. Χατζή. Διαθέσιμη στο <https://happylearningseeds.blogspot.com/2021/03/diakoskaimpoumpoulina.html>



Εικόνα 2: Λιθογραφία της εθνικής μας ηρωίδας, στο λένκωμα του Adam de Friedel. Περισσότερα στο: <https://www.nhmuseum.gr/en/departments/into-the-museum-s-collection/item/9236-laskarinaboubouliknowasbouboulinaheroineofthegreekwarofindependencefromspetseslithographbyadamfriedelfromthealbumthegreekstwenyfourportraitsofihe>

Και πάλι δίδοντας έμφαση στον εικονιστικό κώδικα του βιβλίου, μπορούν οι εκπαιδευτικοί να ενθαρρύνουν την παραγωγή λόγου εκ μέρους των παιδιών, προτρέποντάς τα να παρατηρήσουν τις λεπτομέρειες που φροντίζει ο εικονογράφος να υπάρχουν στις εικόνες του, με σκοπό να αποδώσει το σκηνικό της εποχής όσο το δυνατόν πιο ρεαλιστικά. Επί παραδείγματι, μπορούν να παρακινηθούν τα παιδιά να παρατηρήσουν πώς ήταν χτισμένα τα σπίτια στις Σπέτσες κατά την αναπαριστώμενη εποχή και να τους ζητηθεί να ζωγραφίσουν τα σημερινά σπίτια στο ίδιο ή σε άλλο ελληνικό νησί, και έπειτα να διηγηθούν πώς φαντάζονται ότι ήταν τα σπίτια εκείνα στο εσωτερικό τους. Μπορούν, ακόμη, να τους ζητήσουν οι εκπαιδευτικοί να γράψουν και να διηγηθούν ένα μικρό σενάριο μιας δικής τους φανταστικής επίσκεψης στο σπίτι της καπετάνισσας- δραστηριότητα που μπορεί να συνοδευτεί από τη μέθοδο του επινοημένου θεάτρου: Το επινοημένο θέατρο βασίζεται στη συλλογικότητα και συνιστά το δημιουργικό αποτέλεσμα μιας θεατρικής δράσης, όπου μια παράσταση ή ένα σενάριο προκύπτει από το συνεργατικό, συχνά αυτοσχεδιαστικό, έργο μιας ομάδας ερμηνευτών. Σε αντίθεση με το παραδοσιακό θέατρο, όπου ένας θεατρικός συγγραφέας γράφει ένα σενάριο και άλλοι το ερμηνεύουν, το επινοημένο θέατρο περιλαμβάνει όλους τους συμμετέχοντες. Στην περίπτωση μας μπορούν να συμμετάσχουν και τα παιδιά και οι ενήλικες εκπαιδευτικοί, αλληλεπιδρώντας τα ερεθίσματα που δίδει η οπτική και η λεκτική τροπικότητα του βιβλίου (Oddey, 1994; Sawyer, 2017; Sawyer, 2019). Εξίσου υπέροχη δραστηριότητα, είναι η έκφραση των παιδιών μέσα από την τέχνη του κουκλοθεάτρου, που «φτιάχνει κόσμους που η φαντασία των παιδιών ενεργοποιεί, ζωντανεύει μέσα σε μια ζώσα, ολιστική εμπειρία, όπου τα πράγματα μπορούν να είναι αλλιώς» (Μουρίκη, 2021: 33).

Αυτή ακριβώς η ικανότητα των παιδιών να φανταστούν τον κόσμο «αλλιώς», μπορεί να σταθεί αφορμή και για μια ακόμη πρόταση που συνδυάζει την εξάσκηση των παιδιών στην ελληνική γλώσσα μέσα από την ελεύθερη έκφραση, την πολυαισθητηριακή μάθηση και την ανάγνωση παιδικού βιβλίου, με έμφαση στην ανάπτυξη των προσωπικών τους κινήτρων και τη σύνδεση της όλης διαδικασίας με τη μεταλαμπάδευση αξιών και την αφορμή για μια εσωτερική αναζήτηση. Καθώς τα παιδιά καλούνται μέσα από το βιβλίο αυτό να συνειδητοποιήσουν την πολιτιστική και εθνική

κληρονομιά τους, ενώ τίθενται οι βάσεις για τη συνειδητοποίηση εκ μέρους τους της ίδρυσης του ελληνικού κράτους, μαθαίνουν πως ο Αγώνας για την ελευθερία γράφτηκε με αίμα: Αυτό γίνεται αντιληπτό ιδιαίτερα στα σημεία του έργου όπου, φερ' ειπείν, αναφέρεται πως η Μπουμπουλίνα «καβάλησε το άλογό της» και τρέχοντας «σαν αστραπή» στα βουνά της Ελλάδος, έχοντας γύρω της «οπλισμένους μαχητές» με σκοπό να «μοιράσει πολεμοφόδια σε όσους θέλουν να πολεμήσουν» για την πατρίδα, έδινε θάρρος στους «τρομοκρατημένους χριστιανούς» (Χατζή, ό.π.:14,15). Υπό το δεδομένο αυτό, μπορούν οι εκπαιδευτικοί να παροτρύνουν τα παιδιά να προβληματιστούν αναφορικά με α) το τι θα έκαναν εκείνα προκειμένου να διασώσουν αξίες, όπως, είναι η ελευθερία και η διατήρηση της γλώσσας, β) το αν αξίζει να διαχωρίζουμε τους ανθρώπους με βάση το θρήσκευμά τους, γ) το αν όλοι κρύβουμε μια Μπουμπουλίνα μέσα μας, ή δ) ακόμη και το αν μπορεί να υπάρξει ειρήνη στον πλανήτη μας σήμερα.

Αντί επιλόγου

Το παρόν άρθρο γράφτηκε με σεβασμό στις ακαδημαϊκές απόψεις και δράσεις των συναδέλφων. Στόχος του είναι να συμβάλει στον επιστημονικό διάλογο σχετικά με τις δυνατότητες αξιοποίησης της παιδικής λογοτεχνίας στη διδασκαλία της γλώσσας, και ειδικότερα της ελληνικής. Επιχειρεί να αναδειξει ότι η λογοτεχνία για παιδιά μπορεί να αποτελέσει σημαντικό φορέα πολιτισμικής κληρονομιάς και να λειτουργήσει ως ουσιαστικός σύνδεσμος ανάμεσα στον πολιτισμό και τη γλώσσα. Η γλώσσα θεωρείται εδώ τόσο ως λόγος και σύστημα επικοινωνίας μιας κοινότητας — προϊόν κοινωνικών και ιστορικών συμβάσεων — όσο και ως μέσο πολιτισμικής και κοινωνικής ένταξης. Μπορεί να μελετηθεί στη γραπτή και προφορική της μορφή, αλλά και ως φορέας αξιών και ταυτότητας. Με βάση αυτή τη θεώρηση, η γλώσσα σε συνύφανση με την ιστορία αποτέλεσαν τους βασικούς άξονες για την επιλογή και ανάλυση του δείγματος. Επιλέχθηκε το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο γνώσεων της Γιολάντας Χατζή, *Μπουμπουλίνα*, με βάση το ότι η γλώσσα συντελεί στην κοινωνική ένταξη του ατόμου και στη συγκρότηση της ατομικής και εθνικής του ταυτότητας, ήδη από νεαρή ηλικία. Επιπλέον, ελήφθη υπόψη ότι ο Αγώνας του 1821 που συστήνεται στον αναγνώστη μέσα από τη δράση της Μπουμπουλίνας, είχε ως αποτέλεσμα τη σύσταση του ελληνικού κράτους, οπότε η ελληνική γλώσσα βρέθηκε στο επίκεντρο της διαμόρφωσης συλλογικής εθνικής ταυτότητας.

Οι προτεινόμενες δραστηριότητες βασίζονται στον συνδυασμό των μοντέλων της Bottino, σύμφωνα με τα οποία η διδασκαλία της λογοτεχνίας συνδέεται με την εκμάθηση της γραμματικής και του λεξιλογίου, αλλά και με την καλλιέργεια της αναζήτησης, του στοχασμού και της ενσυναίσθησης. Παράλληλα, επιδιώκεται η ενίσχυση των προσωπικών κινήτρων των μαθητών και η ενστάλαξη αξιών και ιδεών μέσω της πολυαισθητηριακής εκμάθησης της γλώσσας. Η διαδικασία εκμάθησης μπορεί να διαφοροποιείται ανάλογα με το φύλο, το πολιτισμικό υπόβαθρο και τις εμπειρίες κάθε παιδιού. Για τον λόγο αυτό, εναπόκειται στον/στην εκπαιδευτικό να επιλέξει τις κατάλληλες μεθόδους, ώστε να επιτύχει τους στόχους του/της στο πλαίσιο του διδακτικού έργου. Ωστόσο, προβληματισμός ανακύπτει σχετικά με την εφαρμογή αυτών των δραστηριοτήτων σε τάξεις με αλλοεθνείς ή δίγλωσσους μαθητές. Σε τέτοια περιβάλλοντα, η διαφοροποιημένη διδασκαλία καθίσταται αναγκαία, ώστε να προσαρμόζονται οι στόχοι και τα μέσα στις γλωσσικές ανάγκες κάθε μαθητή. Η παροχή συστηματικής γλωσσικής υποστήριξης — π.χ., μέσα από οπτικοακουστικό υλικό, απλουστευμένα κείμενα και δραστηριότητες κατανόησης — μπορεί να διευκολύνει την πρόσβαση στο λογοτεχνικό περιεχόμενο. Η δε αξιοποίηση των πολιτισμικών κεφαλαίων των μαθητών, δηλαδή

των εμπειριών, των γλωσσών και των πολιτισμικών τους αναφορών, μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που προάγει τη συμπερίληψη, τη συνεργασία και τον διαπολιτισμικό διάλογο.

Βιβλιογραφία

- Anderson, B. (1983). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. London, UK: Verso.
- Bahrlick, L. E., & Lickliter, R. (2000). Intersensory redundancy guides attentional selectivity and perceptual learning in infancy. *Developmental Psychology*, 36(2), 190–201. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.2.190>
- Bathmaker A.M& Harnett, P. (Eds.) (2010). *Exploring Learning, Identity and Power through Life History and narrative research*. London: Routledge.
- Billig, M. (1995). *Banal nationalism*. London, UK: SAGE Publications Ltd.
- Bottino, O. (2000). Literature and language teaching. *Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa*, 211-214. <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6082.pdf>
- Burke, P. (1988). *Popular culture in early modern Europe*. Aldershot, England: Wildwood House.
- Culler, J. (1986). *Saussure*. London: Fontana Press.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use*. New York: Praeger.
- Christidis, A.P. (1996). The modern Greek language and its history. In Hellenic Republic Ministry of National Education and Religions (ed.) *The Greek Language*. Athens, Greece: Hellenic Republic.
- Deutsch, K. (1953). *Nationalism and social communication*. New York and Cambridge, MA: Wiley and Technology Press.
- Dixon, J. (1975) *Growth through English: set in the perspective of the seventies*. Oxford, Oxford University Press.
- Doob, L.W. (1964). *Patriotism and nationalism: Their psychological foundations*. New Haven and London; Yale University Press.
- Fisher, B. (1991). *Joyful learning: The whole language kindergarten*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Fors, V., Bäckström, Å., & Pink, S. (2013). Multisensory emplaced learning: Resituating situated learning in a moving world. *Mind, Culture, and Activity*, 20(2), 170–183. <https://doi.org/10.1080/10749039.2012.719991>
- Gage, J. (1993). *Colour and Culture: Practice and Meaning from Antiquity to Abstraction*. London: Thames and Hudson.
- Goodman, K. (1986). *What's whole in whole language*. Minnesota: Heinemann Ed.
- Gumperz, J.J. (1982). *Language and social identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Holdaway, D. (1995). *Independence in reading: a handbook on individualized procedures*. 2nd Ed. New South Wales: Ashton Scholastic.
- Jakobson, R. (1988). Linguistics and poetics. In D. Lodge (Ed.), *Modern criticism and theory: A reader*, 32–57. New York: Longman.
- Mackridge, P. (2009b). A language in the image of the nation: Modern Greek and some parallel cases. In R. Beaton & D. Ricks (eds.) *The making of modern Greece: Nationalism, romanticism, & the uses of the past (1797-1896)*, (pp.177-187). Farnham, UK: Ashgate Publishing Limited.

- Mavor, C. (2013). *Blue Mythologies: Reflections on a Colour*. London: Reaktion Books.
- Oddey, A. 1994. *Devising Theatre- a Practical and Theoretical Handbook*. New York: Routledge.
- Ohtsuki, M. (2000). *A cognitive linguistic study of colour symbolism*. Tokyo: Institute for the Research and Education of Language, Daito-Bunka University.
- Papadopoulou, S. (2009). Oral Language Acquisition with Children having Difficulties in Learning Greek as a Second Language: The uses of Creative teaching Strategies in Multicultural Settings. *Review of Higher Education and Self – Learning*, 2(2), 29-41, print.
- Papadopoulou, S. (2015). Storytelling in teaching language arts as a representation of change in animation of science culture. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Biologiae Pertinentia*. Studia ad Didacticam Biologiae Pertinentia, 197, 63-77. <https://www.europub.co.uk/articles/-A-197299>
- Papadopoulou, S. & Goumas, S. (2018). Reading Ability as a Learning Experience and Meaning Making in Class: the Case of Greek Primary Schools. *European Journal of Education*, 18 (1-2), 49-58. <https://doi.org/10.26417/ejed.v1i2.p49-58>
- Pastoureau, M. (2001). *Blue: The History of a Color*. Princeton and Oxford: Princeton University Press.
- Sapir. E. (1921). *Language and languages*. New York: Harcourt, Brace and Company.
- Saussure de, F. (1979) *Μαθήματα γενικής γλωσσολογίας*, μτφρ. Φ. Αποστολόπουλος. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Sawyer, K. 2017. *Group Genius: The Creative Power of Collaboration*. New York: Basic books.
- Sawyer, K. 2019. *The Creative Classroom: Innovative Teaching for 21st-Century Learners*. New York: Teachers College Press.
- Schieffelin, B. B, Woolard, K.A. & Kroskrity, P.V. (Eds) (1998). *Language Ideologies: Practice and Theory*. New York, NY: Oxford University Press.
- Shams, L & Aaron R. Seitz. (2008). Benefits of Multisensory Learning. *Trends in Multisensory Learning*, 12(11), 411-7. doi: 10.1016/j.tics.2008.07.006
- Wright, S. (2004). *Language policy and language planning: From nationalism to globalization*. New York: Palgrave Macmillan.
- Αγγελάκη, Ρ. (2021). Η Ελληνική Επανάσταση στο βιβλίο γνώσεων: Μια προσπάθεια εγχάραξης της εθνικής ιστορικής μνήμης και της συλλογικής ταυτότητας στις παιδικές αφηγηματικές αναπαραστάσεις. *Κείμενα Παιδείας*, 2(2) 1-7, doi: <https://doi.org/10.12681/keimena-paideias.26612>
- Αγγελάκη, Ρ.Τ. (2023α). Το παιδικό βιβλίο γνώσεων. Ιστορικές αναζητήσεις, σύγχρονες προκλήσεις. Θεσσαλονίκη: University Studio press.
- Αγγελάκη, Ρ.Τ. (2023β). Η αναβίωση του 1821 στα παιδικά βιβλία γνώσεων μέσα από την αλληλεπίδραση γλωσσικού και εικονιστικού κώδικα. Στο Α.Α. Αβραμίδου, Χ. Κ. Κάρτσακα & Μ. Μ. Στεργιούλης (Επιμ.), *Το 1821 στα Γράμματα και στις Τέχνες*, 142-154. Αθήνα: Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων.
- Αγγελάκη, Ρ.Τ. (2025). *Ιστορικές και κριτικές προσεγγίσεις παιδικού βιβλίου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γαβριηλίδου-Σπυρίδου, Σ. (1997). Το Παραμύθι ως Μέσο Διδασκαλίας της Μητρικής Γλώσσας. *Selected papers on theoretical and applied linguistics*, 11, 279-285. <https://doi.org/10.26262/istal.v11i0.7053>
- Καλλέργης, Η. (1995). Προσεγγίσεις στην παιδική λογοτεχνία. Αθήνα: Καστανιώτης.

- Κατσίκη-Γκίβαλου Α.(1993).Η παιδική λογοτεχνία στο Πανεπιστήμιο έρευνα και διδασκαλία στο Κατσίκη-Γκίβαλου (επιμ.) *Παιδική λογοτεχνία, Θεωρία και Πράξη*, Τόμ. Α΄, 13-22, 151-159. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (2007). *Φιλολογικές Διαδρομές Γ΄, Δημιουργοί και αναγνώσεις*. Αθήνα: Πατάκης.
- Μουρίκη, Α. (2021). Η αισθητική στην εκπαίδευση. Στο Α. Παρούση & Α. Λενακάκης (Επιμ.), *Σύγχρονες τάσεις στο ελληνικό κουκλοθέατρο. Μια άτυπη μορφή εκπαίδευσης;* (σς. 25-35). Αθήνα: Εκδόσεις ΕΚΠΑ.
- Μουρούτη-Γκενάκου, Ζ. (1994). Η παιδική λογοτεχνία στο σχολείο. Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και ιστορίας με τη βοήθεια του λογοτεχνικού κειμένου. Στο Α. Κατσίκη-Γκίβαλου (Επιμ.), *Παιδική λογοτεχνία, θεωρία και πράξη*, Τόμ. Β΄, 79-104. θήνα: Καστανιώτης.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1991). *Γλωσσολογία και Λογοτεχνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πασχαλίδης, Γ. (2002). Γενικές αρχές ενός νέου προγράμματος για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (επιμ.) *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, 319-333. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δάρδανος.
- Παπαδοπούλου, Σ. (2000). *Η ολική γλώσσα: στη διδακτική της γλωσσικής έκφρασης για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαδοπούλου, Σ. (2004). *Η Μάθηση της Ορθογραφίας*. Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Παπαδοπούλου, Σ. (2009). Η προσέγγιση της αυτοβιογραφίας και της προφορικής αφήγησης ιστοριών ζωής ως νέο μοντέλο διδασκαλίας στη δια βίου μάθηση. Στο Ανοιχτό Πανεπιστήμιο δήμος Ασπροπυργίου, *Πρακτικά Διαλέξεων Ένεργός Συμβολή*, Β΄ Κύκλος (2008-2009) (σς. 130-136). Ασπρόπυργος.
- Ρουμπής, Ν. (2015). «Η θέση της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας». Στο Δημάδης, Κ. (επιμ.): *Πρακτικά του Διεθνούς επιστημονικού συνεδρίου «Συνέχειες, ασυνέχειες, ρήξεις στον ελληνικό κόσμο (1204-2014): Οικονομία, κοινωνία, ιστορία, λογοτεχνία»*, Τόμ. Α΄, 791-799. Αθήνα: Ευρωπαϊκή Εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών.
- Σακελλαρίου, Χ. (1993). Ήρωες και πρότυπα συμπεριφοράς στην Παιδική Λογοτεχνία. Στο Α. Κατσίκη- Γκίβαλου (Επιμ.). *Παιδική λογοτεχνία: Θεωρία και Πράξη*, Τόμ. Α΄, 119-128. Αθήνα:Καστανιώτης.
- Τοκμακίδου Ε. (2025). Μελέτη της γλώσσας στην παιδική λογοτεχνία μέσα από τη γλωσσολογική ανάλυση του παιδικού αφηγήματος "Ο Λύκος ξαναγύρισε" (G. Pennart): Η γλώσσα μιας μικροαφήγησης μέσα από τη γλωσσολογική ανάλυσή της. *Κείμενα Παιδείας*, (9), 71-95. <https://doi.org/10.12681/keimena-paideias.38777>
- Χατζή, Γ. (2021). *Μπουμπουλίνα*. Εικ. Π. Χριστούλιας. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Χρηστίδης, Α. (1999). *Γλώσσα, Πολιτική, Πολιτισμός*. Αθήνα: Πόλις.