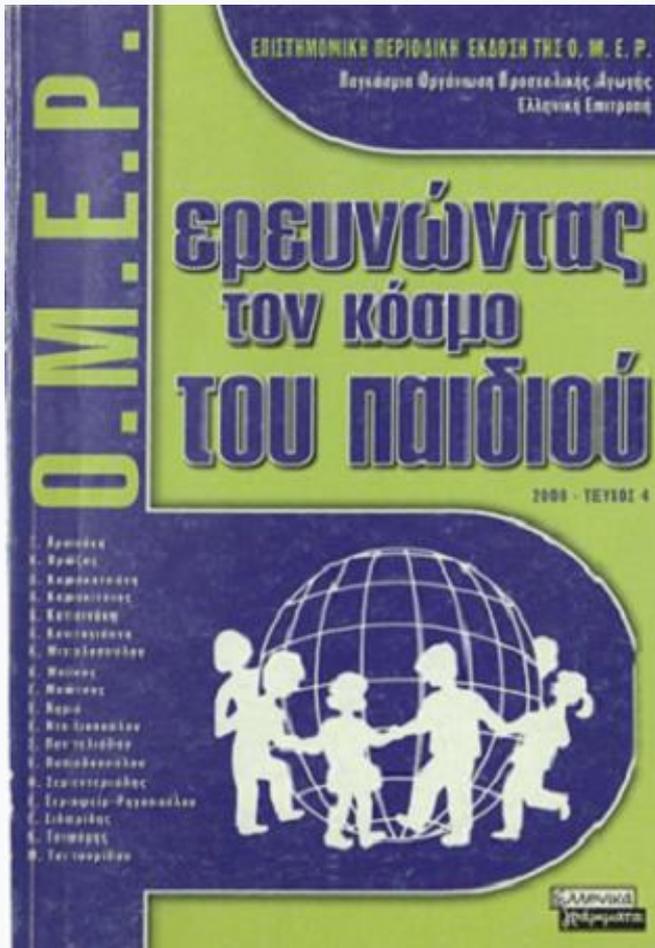


Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού

Vol 4 (2000)



Ποίηση στο Νηπιαγωγείο

A. Καρακίτσιος (A. Karakitsos)

doi: [10.12681/icw.18147](https://doi.org/10.12681/icw.18147)

Copyright © 2018, Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

To cite this article:

Καρακίτσιος (A. Karakitsos) A. (2000). Ποίηση στο Νηπιαγωγείο. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 4, 115–133. <https://doi.org/10.12681/icw.18147>

Ποίηση στο στο Νηπιαγωγείο

I ΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Το πρόβλημα

Ο τίτλος προκαλεί ποικίλες απόπειρες και ανάλογους πειρασμούς ανάγνωσης. Οι όροι Ποίηση και Νηπιαγωγείο παραπέμπουν αντίστοιχα αλλά όχι αναλογικά και ομοιόμορφα στη Λογοτεχνία και στην Εκπαίδευση ως έννοιες αφετηρίας και γενικού περιεχομένου. Είναι γνωστό ότι η πράξη και η φιλοσοφία της Εκπαίδευσης λειτουργούν με κανόνες και αρχές ριζικά διαφορετικές από την ίδια τη φύση και πράξη της Ποίησης (Μπαλάσκας Κ., 1987. Σκαρτοής Σ., 1995). Λογικό είναι επομένως η τομή των δύο εννοιών να περιέχει και να υποθάλλει αντιφάσεις που προκαλεί η σύζευξη των δύο ετερόνυμων όρων, εφόσον προσδιορίζονται από διαφορετικές αρχές και αλλότριους μεταξύ τους κανόνες. Κάποτε η ίδια η Ποίηση αναιρεί την Εκπαίδευση και κάποτε η ίδια η Εκπαίδευση ευνοχίζει τη λειτουργία της Ποίησης

Ο κύριος και ο βασικός στόχος στην εκπαίδευση είναι η μετάδοση και η αναπαραγωγή της γνώσης, της κυρίαρχης νοοτροπίας και ιδεολογίας, καθώς και η αναπαραγωγή της ισχύουσας λογικής

και των κυρίαρχων αξιών (αισθητικών, ηθικών, πολιτιστικών). Αντίθετα, η Λογοτεχνία και ειδικότερα η Ποίηση ευνοεί σε πάρα πολλές περιπτώσεις, είτε ως οργανωμένη παιδευτική διαδικασία είτε ως προσωπική ενασχόληση, την αποκλίνουσα γλώσσα, την περιθωριακή λογική, τη λογική του ενδεχόμενου. Επιπλέον η ανατρεπτική της φύση και ο αναθεωρητικός χαρακτήρας της Λογοτεχνίας, συγκρούονται με τη λογική του μέσου όρου και της ομοιομορφίας, στοιχεία που αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά της σύγχρονης Εκπαίδευσης. Διαμορφώνεται έτσι στη σύζευξη Λογοτεχνίας και Εκπαίδευσης ένα τοπίο, όπου συσσωρεύονται δυσκολίες και αντιφάσεις σε ένα πλέγμα ένοχου συμψηφισμού και αφελούς σύζευξης, όπου από τη μια παραμονεύει η απογείωση από την πραγματικότητα (Ποίηση) και από την άλλη επιβάλλεται εν ψυχρώ η ρεαλιστική λογική (Εκπαίδευση). Από τη μια η τέρψη και η απόλαυση της Ποίησης και από την άλλη η διαδικασία της μάθησης με τους δικούς της όρους και λογικές (Μπελεζίνης Α., 1990).

Όλοι οι παραπάνω προβληματισμοί συνδέονται και με τα κλασικά παιδαγω-

γικά ερωτήματα του τύπου : Γιατί πρέπει να διαβάζεται και να διδάσκεται η Ποίηση ; Ποιος, τι και σε ποιόν διδάσκει; Τέτοια ερωτήματα τίθενται κατά διαστήματα με ανάλογες απαντήσεις και αντιδράσεις. Συνήθως είναι καταφατικές ως προς την αναγκαιότητα και παρουσία της Ποίησης στην Εκπαίδευση και ως προς το ρόλο του παιδαγωγού. Σπάνια είναι αρνητικές ή και υπερβολικά ακραίες και ανεδαφικές. Στο περίφημο συνέδριο του Σεριζί 1969, το κλείσιμο των εργασιών συνέπιπτε με το αξιοσημείωτο γενικό συμπέρασμα του Tzvetan Todorov: «Στην ερώτηση αν πρέπει να διδάσκουμε τη Λογοτεχνία η απάντηση είναι Ναι, αλλά στο ερώτημα γιατί διδάσκουμε Λογοτεχνία η απουσία μιας οριστικής, κλειστής και μοναδικής απάντησης είναι σχεδόν επιτυχία» (Συνέδριο Σεριζί 1987).

Η Λογοτεχνία και ειδικότερα η Ποίηση παραμένει και σήμερα δύσκολο μορφωτικό αγαθό, που προκαλεί δυσκολίες και δισταγμούς (Τζιόβας Δ, 1990· Καψωμένος Ε., 1990). Αυτό που φαίνεται να κυριαρχεί σήμερα ως μοντέλο διδασκαλίας είναι μια γενικότερη αμηχανία ανάμεσα σε δύο πόλους. Ο πρώτος συστήνεται ως ο εμπειρικός, ο ιδιосуγκρασιακός και διαισθητικός χαρακτήρας της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας και της Ποίησης, ο δεύτερος ως αναλυτικός επιστημολογικός τρόπος προσέγγισης, που υπόσχεται κυρίως η θεωρία της Λογοτεχνίας (Τζιόβας Δ., 1990). Με κάποια άλλη προοπτική η αμηχανία αυτή εκφραζόταν παλαιότερα με τη μορφή είτε ενός άκρατου σχεδιαγραμματικού προγραμματισμού είτε με την αοριστία ή και την ευαισθησία του διδακτικού

αυτοσχεδιασμού.

Στην προσχολική Εκπαίδευση οι παραπάνω επισημάνσεις παίρνουν άλλη προοπτική και άλλες διαστάσεις, κυρίως γιατί ισχύουν άλλες προϋποθέσεις.

α) Η χρονική διαφορά της επίσημης εισαγωγής της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας ανάμεσα στην προσχολική Εκπαίδευση και στην υπόλοιπη Εκπαίδευση, δεκαετία του 1960 και γύρω στα τέλη του 19ου αιώνα αντίστοιχα, (Τόγιας Ι., 1988) προκαλεί εύλογα ερωτήματα και ανάλογα συμπεράσματα. Συγκεκριμένα η παιδική Λογοτεχνία και η διδασκαλία της στο Νηπιαγωγείο χρονολογούνται επίσημα από το 1962, όταν «κατηγορίες του έντεχνου λόγου συστήνονται για την καλλιέργεια της μητρικής γλώσσας».

Μια γρήγορη και επιφανειακή ανάγνωση των ειδικών νομοθετικών Διαταγμάτων (494/9-8-62 Φ.Ε.Κ., 124, 476/31-5-80 Φ.Ε.Κ.,132, 309/19-8-84 Φ.Ε.Κ., 114, και 486/1989 Φ.Ε.Κ., 208) διαπιστώνει μια εξελικτική πορεία της επίσημης αντίληψης σχετικά με το ρόλο της Λογοτεχνίας στο Νηπιαγωγείο. Στην αρχή η Λογοτεχνία συνδέεται με τη διδασκαλία της γλώσσας (1962), ύστερα σταδιακά αποσυνδέεται και δειλά-δειλά αυτονομείται(1980 και 1984)). Πρόσφατα, σύμφωνα με τις τελευταίες οδηγίες των επίσημων εκδόσεων του Υ.Π.Ε.Π.Θ. , επισημαίνεται ότι η Λογοτεχνία συμβάλλει, εκτός της γλωσσικής ανάπτυξης, στην αισθητική απόλαυση, στην καλλιέργεια της φαντασίας αλλά και στην ψυχαγωγία και στην ευχαρίστηση (Δεξιότητες ΙΙ, βιβλίο της Νηπιαγωγού, 1995).

β) Η Ποίηση στο Νηπιαγωγείο φαίνεται να διατηρεί ακέραια και να διασώζει

τον προφορικό της χαρακτήρα, τη δραματικότητα της, τον ήχο της, τη φωνή της, στοιχεία που χαρακτηρίζαν την Ποίηση πριν και από την ανακάλυψη της τυπογραφίας, όταν η Ποίηση λειτουργούσε ως ενιαίος λόγος, ταυτόχρονα μουσικός και χορευτικός (Αργυρίου Α.,1990). Κατά συνέπεια η δεκτικότητα του παιδιού προσχολικής ηλικίας και η προσληπτική του ικανότητα απέναντι στην Ποίηση είναι ανόθευτη και απείραχτη και μοιάζει κάπως με αυτήν του προγονού του, που δεν είχε τελειοποιήσει το γραπτό λόγο. Στο Νηπιαγωγείο λείπει η μεταγραφή της Ποίησης στο λόγο των μεγάλων, που εξ ορισμού είναι απομακρυσμένος από τον αντίστοιχο των παιδιών και δυσκολεύει την πρόσβαση του παιδιού στο λογοτεχνικό κείμενο.

γ) Στο Νηπιαγωγείο, η απουσία της τυπικής «αξιολόγησης» αποδεδμεύει τον εκπαιδευτικό από τις υποχρεωτικές διδασκαλίες και απελευθερώνει τις διδακτικές του δραστηριότητες. Παράλληλα δίνει την ευχέρεια στο παιδί να συμμετέχει σε δραστηριότητες χωρίς την πίεση του «πρέπε» και της υποχρεωτικής αξιολόγησης. Το σύγχρονο αναλυτικό πρόγραμμα στο Νηπιαγωγείο είναι αρκούντως ελαστικό και ευλύγιστο. Τέλος, η μύηση του νήπιου στις διάφορες μορφές Τέχνης, όπως και στην Ποίηση, καλύπτει συγκριτικά μεγαλύτερη χρονική διάρκεια σε σχέση με τις καλλιτεχνικές διδακτικές υποχρεώσεις των μαθητών στο Δημοτικό, όπου μειώνονται δραστικά. Επιπλέον ο ρόλος του παιδαγωγού αναβαθμίζεται και είναι περισσότερο καθοριστικός, γιατί είναι συνήθως ο αποκλειστικός ενδιαμέσος και ο ουσιαστικός πομπός ανάμεσα στο λογοτεχνικό κείμενο και στο παιδί, εφόσον απουσιάζει το κλασικό μέσο, το βιβλίο.

Ποίηση για παιδιά, όρος προς υπονόμηση;

Ο όρος «Ποίηση για παιδιά» ανήκει στο μεγάλο σώμα της «Λογοτεχνίας για παιδιά», η οποία τώρα τελευταία στην Ελλάδα κάτω από την πίεση νεωτερικών προσεγγίσεων διευρύνεται σημαντικά χωρίς να αποκλείονται περαιτέρω ορισμικές ανανεώσεις. Ο όρος «Ποίηση για παιδιά» καταγράφει και ορίζει μια ποιητική παραγωγή πέρα από ρεύματα και τάσεις που έχει ως κοινό παρανομαστή, ως προσδιοριστικό χαρακτηριστικό, την καταλυτική επιρροή του αποδέκτη, ο οποίος στην προκειμένη περίπτωση είναι το παιδί.

Η σύγχρονη αντίληψη σχετικά με την Ποίηση για παιδιά απομακρύνεται –σήμερα πια– οριστικά από την παλιά αντίληψη που μιλούσε «περί λόγου διακεκοσμημένου με κυρίαρχα τα μορφικά ή έμμετρα στοιχεία», που απλά έπρεπε το παιδί να κατανοήσει, να αποστηθίσει και να απαγγείλει χωρίς να ξεχάσει ούτε λέξη. Σήμερα η παιδική Ποίηση θεωρείται ως μια ξεχωριστή Ποίηση μέσα στο σώμα της Ποίησης, με διαφορετική γλωσσική λειτουργία (περισσότερο ηχητική, ακουστική και λιγότερο νοηματική). Είναι συχνά μια γιορτή λέξεων και ήχων, ένα πανδαιμόνιο ηχητικών και ρυθμικών εναλλαγών, που απευθύνεται και στο σώμα και σε όλες σχεδόν τις αισθήσεις του (Charpentreau J., 1987). Μια τέτοια Ποίηση, είναι περισσότερο μια κατασκευή σχέσεων (συμβολικών και άρρητων), μια μορφή επικοινωνίας με τους ενήλικους, τους μεγάλους, τους γονείς και τους δασκάλους, (Τζούλης Θ., 1993) και (Μερακλής Μ., 1993). Ειδικότερα για τα παι-

διά προσχολικής ηλικίας η Ποίηση είναι ένα λόγος μητρικός ή πατρικός ενσωματωμένος στη μνήμη και στη φαντασία (Jean G., 1985).

Βεβαίως κάθε προσπάθεια να οριστεί η Ποίηση για παιδιά, κάθε συστηματική απόπειρα για τον ειδολογικό της καταχωρισμό φέρνει στην επιφάνεια τη σχέση που διαμορφώνεται ανάμεσα στη θεωρία (ορισμική προσέγγιση της Ποίησης) και στην πράξη (η Ποίηση για παιδιά ως πολιτισμικό προϊόν, ως πολιτισμική πρακτική και έκφραση). Πρόκειται εμφανώς για ανυπέβλητο εμπόδιο, το οποίο επιτείνεται από το γεγονός ότι η ορισμική προσέγγιση της Ποίησης για παιδιά συνδέεται και επηρεάζεται καθοριστικά από τον λειτουργικό της χαρακτήρα, δηλαδή την άμεση χρήση της στο Νηπιαγωγείο και στο Σχολείο, όπου ο διδακτικός τόνος και ρόλος πλεονάζει. Συνηγορεί και το γεγονός ότι η όποια συζήτηση περί γένους και ειδους της παιδικής Λογοτεχνίας δεν έχει ακόμη ολοκληρωθεί.

Η συνήθης μέχρι σήμερα πρακτική για τον ειδολογικό καταχωρισμό της Ποίησης για παιδιά καταλήγει σε μια χρηστική ταξινόμηση, η οποία ακολουθεί με αυστηρή πειθαρχία την αντίστοιχη της Ποίησης εν γένει. Το μέσο εξηγητικό σχήμα προτείνει κατηγορίες, γένη και είδη κυρίως με βάση ειδολογικά, μορφολογικά και γλωσσικά κριτήρια. Όροι όπως *εμμελής, παραδοσιακή, σύγχρονη, νεωτερική* ανταποκρίνονται σε ανάλογες λογικές (Μιράζγεζη Μ., 1978 και 1994· Σακελαρίου Χ., 1985· Αναγνωστόπουλος Β., 1987· Ακριτόπουλος Α., 1993· Κουκούλοματης Δ., 1999. Κατσίκη - Γκίβαλου Α., 1994).

Η Ποίηση και το παιδί προσχολικής ηλικίας

*Οι μεγάλοι ακούνε τις λέξεις
αλλά δεν τις προσέχουν
οι μεγάλοι διαβάζουν τις λέξεις
αλλά δεν τις νιώθουν.*

*Οι μεγάλοι αρθρώνουν τις λέξεις
αλλά δεν τις γεύονται...*

*Τα παιδιά παίζουν με τις λέξεις
τα παιδιά ακούνε τις λέξεις
τα παιδιά τις νιώθουν τις λέξεις
τα παιδιά τις γεύονται τις λέξεις.*

Novak Boris (απόσπασμα)

Η συνολική ψυχολογική και παιδαγωγική θεώρηση υποδεικνύει μια ειδική και προνομιακή σχέση του νηπίου με την Ποίηση, που υπολανθάνει ως άποψη στις αποτιμήσεις των σουρεαλιστών, στις πρακτικές εφαρμογές και απόψεις του Gianni Rodari, στην έκρηξη του Antonin Artaud : *«Η υπέρτατη μορφή Ποίησης είναι η άναρθρη κραυγή του νηπίου. Ενώ μια γλώσσα -συνεχίζει ο ποιητής- που απευθύνεται στις αισθήσεις και είναι ανεξάρτητη της γλωσσικής διαταραχής του Λόγου»* (Artaud A., 1978). Διαφαίνεται καθαρότερα με την καταγραφή της εκλεκτικής συγγένειας ανάμεσα στη γλώσσα του παιδιού και στη γλώσσα της Ποίησης.

Όπως για το νήπιό έτσι και για τον ποιητή οι λέξεις έχουν περισσότερο συναισθηματική, ηχητική αξία και λιγότερο σημασιολογική. Είναι χαρακτηριστικές οι απόψεις των ποιητών, διαφορετικής εποχής και εμβέλειας που ακολουθούν: *«Και οι δύο (ποιητής και παιδί) αντιμετωπίζουν τις λέξεις ως ηχητικά αντικείμενα. Τις βιώνουν με έναν τρόπο μοναδικό. Η λέξη και το ονομαζόμενο αντικείμενο είναι ένα. Για παράδειγμα η λέξη νερό*

έχει υγρότητα και ένα συναίσθημα δροσιάς», (Θέμελης Γ., 1978) και «ο ποιητής κατέχεται υπό της γοητείας των λέξεων, ανεξαρτήτως του νοήματός των. Πολλάκις η λέξις τον συγκινεί ως γλυκύφθογγος οντότης, αυτοτελής, εκφράζουσα πλην του υπ' αυτής σημαινόμενου, κάτι τι αρρήτως μουσικόν και δυσέκφραστον», (Παλαμάς Κ., 1913). «Εκείνο που μετρούσε ήταν ο ήχος των λέξεων ..Δεν με ενδιέφερε τι έλεγαν οι λέξεις ...Το πιο σημαντικό ήταν το σχήμα του ήχου που έφτανε στα αυτιά μου ...Το μόνο που με απασχολούσε ήταν τα χρώματα των λέξεων» (Dylan T., 1951).

Όσον αφορά τα λογοτεχνικά σχήματα (παρομοιώσεις, μεταφορές, μετωνυμίες, προσωποποιήσεις) το μικρό παιδί προσχολικής ηλικίας σε πλήρη αντίθεση με τον ενήλικο παραβιάζει κανόνες και ερμηνεύει επιλεκτικά και αυθαίρετα ή αντιλαμβάνεται ως κυριολεξία κυρίως τη μεταφορά (Winner E., et all, 1987). Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας εκφράζονται με έναν τρόπο που κρίνεται μεταφορικός και έχουν βασικές μεταφορικές ικανότητες (Billow R.M., 1981). Χρησιμοποιούν πολύ συχνά απλοϊκές και τυποποιημένες μεταφορές, παρομοιώσεις και προσωποποιήσεις, οι οποίες εναρμονίζονται με τον ανιμισμό, τον συγκρητισμό και τον εγωκεντρισμό τους. Υπάρχει γενικά μια τάση που υποστηρίζει ότι παρά την άποψη ότι η κατανόηση μεταφοράς δεν αποκτάται πριν από το τέλος της παιδικής ηλικίας, τα μικρά παιδιά έχουν κάποιες βασικές ικανότητες να κατανοούν μεταφορικά μηνύματα (Gentner, 1977).

Συμπερασματικά και κάπως σχηματικά το ενδιαφέρον στη σχέση νηπίου - ποίησης επικεντρώνεται σε τρία σημεία που λειτουργούν ως αφετηρία και προϋποθέσεις για παιδαγωγική πράξη.

α) Οι ειδικές ανάγκες του νηπίου για ρυθμό, κίνηση και ήχο επιτρέπουν μια άλλη αντιμετώπιση της Ποίησης στο Νηπιαγωγείο. Η οποιαδήποτε συνολική παιδαγωγική προσέγγιση της Ποίησης οφείλει άλλωστε να υπολογίζει ότι η Ποίηση στο πρωτογονικό της και αφετηριακό πρόσωπο αποτελούσε ενιαίο σώμα με τη Μουσική και το Χορό.

β) Ο μεταφορικός λόγος της Ποίησης είναι οικείος και ευπρόσδεκτος για το παιδί προσχολικής ηλικίας και εναρμονίζεται με τα ειδικά νοητικά και ψυχικά χαρακτηριστικά του παιδιού, όπως ο εγωκεντρισμός, ο ανιμισμός και ο συγκρητισμός.

γ) Φαίνεται ότι για το μικρό παιδί ο ήχος της Ποίησης έχει περισσότερο ενδιαφέρον από το νόημα και ότι ειδικότερα ο ήχος, δηλαδή το σημαίνον, όταν αποσπάται από το σημαινόμενο, αποκτά νέες σημασίες και νοήματα. Το μικρό παιδί συνδέει το σημαίνον με το προσδιοριζόμενο αντικείμενο και όχι με το σημαινόμενο, δηλαδή την έννοια. Καθώς το παιδί μεγαλώνει, συγκεκριμένα γύρω στα πέντε χρόνια, αρχίζει και το νόημα να θεωρείται ισάξιο του ήχου. Είναι συνήθως η ποιότητα του ποιήματος που γέρνει προς τη μια ή την άλλη πλευρά το ενδιαφέρον. Οι οπτικές και νοητικές εικόνες ελκύνουν περισσότερο το ενδιαφέρον του τώρα παρά οι ακουστικές εικόνες

II ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ

Άμεση προσέγγιση

Πριν από οποιαδήποτε αναφορά χρειάζεται να υπογραμμισθεί ότι η διδακτική προσέγγιση του ποιήματος είναι μια παι-

δαγωγική πράξη με εντελώς διαφορετικές συνισταμένες και προϋποθέσεις από τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα. Πολύ συχνά ο σχεδιασμός της διδασκαλίας, η προετοιμασία, ο προγραμματισμός είναι απαραίτητος και αυτονόητος, Κάποτε όμως και ίσως όχι τόσο σπάνια η γόνιμη παραβίαση και η δημιουργική απόκλιση από το αρχικό πλάνο είναι τύχη αγαθή και για το παιδί και για τον παιδαγωγό, αρκεί να ευνοεί και να συμπράττει στη βελτίωση της επικοινωνίας. Επιπλέον πολλές οργανωμένες και σχεδιασμένες προσεγγίσεις της Ποίησης στο Νηπιαγωγείο, που ολοκληρώνονται αβίαστα και φυσικά σε μια ομάδα παιδιών τη μια μέρα, καταλήγουν σε φιάσκο την άλλη μέρα σε άλλη ομάδα παιδιών.

Η Ποίηση είναι μια βασική μορφή πολιτισμού που εμπίπτει σε διάφορες δραστηριότητες επικοινωνίας και έκφρασης. Η παρουσία της στο Νηπιαγωγείο μπορεί να δηλωθεί ως ατμόσφαιρα, ως συναίσθημα αλλά και ως ήχος, ως μουσική, ως ηχητική γλώσσα, ακόμα και ως πολιτισμική αξία ή γνώση ή εμπειρία (Lequeux P., 1976 et 1977. Ροντάρι Τ., 1985 και 1989). Προσβλέποντας στο ενδεχόμενο μιας τέτοιας προσέγγισης και με βάση τα όσα έχουν επισημανθεί στα παραπάνω κεφάλαια (Iα, Iβ, Iγ) θα προταθούν δύο διαφορετικές προσεγγίσεις που φιλοδοξούν σε αρμονικό συνδυασμό μεταξύ τους να καλύψουν το τοπίο της διδακτικής προσέγγισης του Ποιήματος στο Νηπιαγωγείο και να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικότερα τις πτυχές του ζητήματος στη μοντέρνα εκδοχή του.

Φωνητική προοπτική

Ο ήχος είναι η φυσιολογική βάση

της Ποίησης. Για το μικρό παιδί ο ρόλος της φωνής και του ήχου είναι σημαντικός. Γύρω από τη φωνή του μπορεί να δημιουργηθούν και να οργανωθούν πολλά φωνητικά παιχνίδια.

α) Παιχνίδια αλλαγής της φωνής

Το νήπιο μαθαίνει να αλλάζει τη φωνή του. Προφέρει σύντομες φράσεις με διάφορους τρόπους, που αλλοιώνουν τη χροιά της φωνής του. Μπορεί να μιλάει με τη μύτη σφιγμένη, με τα αυτιά σκεπασμένα με τα χέρια, με τα δόντια κλειστά ή με τη γλώσσα στον ουρανίσκο ή με το στόμα μισόκλειστο ή μισογεμάτο με νερό ή και με άλλους τρόπους σε συνδυασμό ή σε συνδυασμούς μεταξύ τους. Πρόκειται για δραστηριότητες οι οποίες πέρα από το παιγνιώδη χαρακτήρα κρύβουν και μια δυναμική απαραίτητη στην προσπάθεια του νήπιου να κατανοήσει την ποιότητα του ήχου της φωνής του και τη διαδικασία παραγωγής και προέλευσης.

β) Παιχνίδια αναγνώρισης της φωνής

Τα νήπια αντιλαμβάνονται ότι η φωνή τους είναι διαφορετική, όταν ακούγεται από το μαγνητόφωνο. Είναι μια πρώτη αφορμή για παιχνίδια αναγνώρισης της φωνής, τα οποία μπορούν να γίνουν σταδιακά πιο σύνθετα. Για παράδειγμα, με τα μάτια κλειστά ένα παιδί προσπαθεί να αναγνωρίσει τη φωνή του συμμαθητή, ενώ ο συμμαθητής του μιλάει ή ενώ η φωνή του ακούγεται από το μαγνητόφωνο ή είναι σκόπιμα παραλλαγμένη. Μπορεί ακόμα τα παιδιά να προσπαθήσουν να μιμηθούν τις πιο χαρακτηριστικές φωνές της τάξης.

γ) Ανάπτυξη της φωνής με ανάγνωση ή απαγγελία ποιημάτων:

Φράσεις, στίχοι, στροφές διαβάζο-

νται με διαφορετικό τρόπο κάθε φορά. Χαρακτηριστικά ενδεικτικό είναι το παρακάτω απόσπασμα από το ποίημα, ο γάτος (Τανταλίδης Η., 1987) το οποίο, όταν διαβάζεται με φωνή σε διάφορες ηχητικές παραλλαγές, αποκτάει καινούργια διάσταση.

*Στην θερμάστρα εμπρός
ένας γάτος χονδρός
πάντα απλώνεται.
Με τα μάτια κλειστά
αγαπά στα ζεστά
να τεντώνεται.*

Προτείνεται μια γρήγορη, βιαστική και υψηλόφωνη ανάγνωση των πολυσύλλαβων στίχων, και μια ανάγνωση αργή και χαμηλόφωνη των ολιγοσύλλαβων στίχων (Σουλιώτης Δ., 1993). Μπορεί ακόμα η στροφή να διαβαστεί πολύ δυνατά ή πολύ χαμηλόφωνα ή ο τρίτος και ο έκτος στίχος κάθε στροφής μπορεί να διαβάζεται με έμφαση νοηματική και αναπαραστασιακή. Το ρήμα «απλώνεται» ή «τεντώνεται» μπορεί να διαβαστεί με ήχο και τόνο που θυμίζει χαλάρωση και υπνο.

Σε άλλα ποιήματα, όπως για παράδειγμα το ποίημα του με τίτλο Τοιριτρό, (Παπαντωνίου Ζ., 1931) επιλέγονται άλλες μορφές ανάγνωσης ή άλλοι παρατονισμοί, όπως ανάγνωση με αλλαγές των συμφώνων, δηλαδή όλα τα σύμφωνα ακούγονται ως σίγμα ή ως θήτα ή ως πι ή ως φι κ.ο.κ. Με βάση την ίδια λογική, εκείνη που θέλει να εκμεταλλευτεί τον ήχο του ποιήματος, μπορούν να γίνουν φωνητικές δραστηριότητες, όπου φράσεις, στίχοι, στροφές και αποσπάσματα, διαβάζονται και εκφωνούνται με διαφορετικό τρόπο. Αρχικά σύμφωνα με τη λογική της αύξουσας ή

φθίνουσας κλίμακας, δηλαδή στην αρχή σιγανά, ύστερα πιο δυνατά ή στην αρχή με ψιλή φωνή και μετά πιο χοντρή και αντιστρόφως. Ο χρωματισμός της φωνής αποτελεί στην απαγγελία ένα άλλο μέσο έκφρασης. Το μικρό παιδί εξοικειώνεται με τον ήχο της λέξης και στη συνέχεια με τον ήχο της Ποίησης. Μπορεί να επιλεγούν ολιγόστιχα ποιήματα ή αποσπάσματα των οποίων το περιεχόμενο αντιστοιχεί σε ανάλογο τόνο, *λυπημένο - χαρούμενο - τρυφερό* και το διαβάζουμε με το ανάλογο ύφος (1ο απόσπασμα) ή ποιήματα όπου το κυρίαρχο στοιχείο είναι το ηχητικό παιγνίδισμα, όπως το παρακάτω παιγνιδόλεξο,

*Τέσσερις μαργαρίτες
τροχοί σ' ένα αμαξάκι
σου κουβαλάν πολλά
καλούδια και καλά.*

(Απόσπασμα, Ρίτσος Γ., 1982)

*Αλαλος αλλόκοτος
αλλού αλλιώς αλλιώτικος
άλλες λαλιές
παράλλαξε
αλάργα ή αλλοξοκαιρι
κι αυτός αλλάζει αλλαξιά.*

(Απόσπασμα, Χορτιάτη Θ., 1986)

Ρυθμική προοπτική

Οι ρίζες των ποικίλων μορφών του ρυθμού είναι βιολογικές -ανθρωπολογικές, όπως ο ρυθμός της αναπνοής του σώματός μας, οι χτύποι της καρδιάς ή αυτός των συμμαθητών, των φίλων και των μικρών ζώων. Είναι φυσικές - κοσμολογικές, όπως ο ρυθμός της φύσης,

της μέρας και της νύχτας και όπως ο ρυθμός του σώματος, όταν κουνάμε τα χέρια, τα πόδια μας. Υπάρχει ακόμα ο ρυθμός των ειδικών εργαλείων, όπως του ρολογιού, του μετρονόμου, του τρένου, του υαλοκαθαριστή και ο ρυθμός που βρίσκουμε όταν ακούμε ένα όργανο, μια μελωδία, μια παροιμία, ένα ποίημα.

Στο ποίημα ο ρυθμός είναι το πιο σημαντικό στοιχείο, σε ορισμένες μάλιστα πρωτογενείς μορφές της Ποίησης ήταν καθοριστικός (Βελουδής Γ., 1994). Γενικά ο ρυθμός εννοείται ως η συγκεκριμένη ατομική εφαρμογή ή η πραγμάτωση του ήχου, που περισσότερο βιώνεται και λιγότερο μελετάται, ενώ το μέτρο ορίζεται ως βασικός φορέας του ρυθμού αλλά όχι και ο μοναδικός, γιατί στοιχεία του ρυθμού είναι και οι συνηχήσεις, οι ομοηχίες, η ρίμα, οι ονοματοποιίες και οι παραλληλισμοί (Σκαρτσής Σ., 1984). Ο ρυθμός είναι κομβικό σημείο για το μικρό παιδί, γιατί η αίσθηση του ρυθμού υπάρχει στο παιδί πριν από την εκμάθηση της γλώσσας (Molino J., Gardes Tamine J., 1987). Για το μικρό παιδί σημαίνοντα είναι οι χρονικές παύσεις, οι ποικίλοι τόνοι, οι συνδυασμοί τους και η ρυθμική διαφοροποίηση του συνδυασμού τονισμένου-άτονου.

α) Παιγνίδια με την αλλαγή του ρυθμού.

Ο ρυθμός μπορεί να είναι γρήγορος ή αργός. Λέγοντας κάποιους στίχους αργά ή γρήγορα αλλάζουμε κίνηση και τέμπο. Για παράδειγμα το απόσπασμα από το γνωστό ποίημα Τσιριτρό (Παπατωνίου Ζ., 1931)

*Σε μια ρόγα από σταφύλι
έπεσαν οχτώ σπουργίτια*

*τσιρι τσιρι τσιριτρό
τσιρι τσιρι τσιριτρό*

μπορεί να διαβαστεί από τον παιδαγωγό στην αρχή αργά, ύστερα πιο γρήγορα, κατόπιν γρηγορότερα και αντιστρόφως. Τα παιδιά καθώς προσπαθούν να επαναλάβουν τις αναγνώσεις της παιδαγωγού γοητεύονται από την ταχύτητα και τις συχνές αλλαγές, κάποτε μπερδεύονται αλλά γενικά ανταποκρίνονται στις ανάγκες του ρυθμού.

β) Παιγνίδια μετρικής αναπαράστασης

Το μέτρο στα ποιήματα σημειώνεται με την παρουσία ενός ήχου που επαναλαμβάνεται περιοδικά. Όπως ο ρυθμός έτσι και το μέτρο στο ποίημα συνδέεται με την ηχητικότητα των λέξεων. Ο παιδαγωγός διαβάσει το ποίημα τονίζοντας το μέτρο και στη συνέχεια, όταν το κρίνει σκόπιμο, ζητάει από τα παιδιά να κρατήσουν το ρυθμό είτε χτυπώντας τα χέρια τους ή φωνάζοντας. Για παράδειγμα τα παιδιά μπορούν να μετρήσουν το τροχαικό μέτρο στα ποιήματα με τίτλο, *Ο Φακής, Ο παππούλης* (Ρώτας Β., 1974)

*Ο παππούλης σαν κοπέλι
κάθε μέρα πάει στ' αμπέλι.*

*Το σκαλίζει, το ποτίζει
και το διπλοκαθαρίζει.*

*Και το Μάη με τους ανθούς
κορφοκόβει τους βλαστούς.*

Μπορούν να συνεχίσουν με ένα ποίημα με ιαμβικό μέτρο, όπως το παρακάτω απόσπασμα από το γνωστό ποίημα με τίτλο, *Καλημερουδία* (Πάλλης Α., 1956)

*Με τι καμάρι περπατεί
την κούκλα της κρατώντας
και μ' έναν σπάγκο το γατί
ξωπίσω της τραβώντας*

ή με το απόσπασμα από το ποίημα *Ο Φουντούκος* (Πάλλης Α., 1956)

*–«Φουντούκο ως πότε πια θα τρως και
θα κοιμάσαι μόνο;*

*Ήρθε και για σχολειό καιρός κι είσαι
σκυλί δύο χρόνων».*

*Και αυτός, να δείξει τη χαρά του,
δώστου και παίζει την ουρά του.*

και αργότερα με ένα αναπαιστικό μέτρο που είναι και πιο σπάνιο, όπως στο ποίημα *Ο γάτος* (Τανταλίδης Η., 1989)

Τα παιδιά μπορούν να σημειώνουν σχηματικά το μέτρο κάθε λέξης ή κάθε στίχου με ευθύγραμμες ή κυματιστές παύλες (- ~), μπορούν από ένα σημείο και μετά να μετρούν το ρυθμό χτυπώντας τα χέρια τους ή φωνάζοντας ανάλογα εύηχες συλλαβές, όπως τρα- λα- λα ή μπαμ- μπαμ- μπαμ κ.λπ. στο ρυθμό του κάθε ποιήματος. Μπορεί ακόμα να δίνεται ένα μέτρο και να ζητείται από τα παιδιά να βρουν ποιο ποίημα τους θυμίζει ή σε ποιο ποίημα αντιστοιχεί. Το επόμενο βήμα είναι να βρουν τα παιδιά στίχους πάνω σε συγκεκριμένα μέτρα που ακούνε. Προετοιμάζεται έτσι ο αυτοσχεδιασμός των παιδιών και αναπτύσσεται η δημιουργικότητά τους. Πίσω από τα παιχνίδια με βάση το ρυθμό κρύβεται μια τεράστια γκάμα δυνατοτήτων εφαρμογής που μπορεί να αγγίξουν και το φάσμα των προαναγνωστικών ασκήσεων.

Με βάση τις δύο προαναφερθείσες προοπτικές (φωνής και ρυθμού) μπορούν να σχεδιαστούν διάφορες οργανωμένες

προσεγγίσεις ποιημάτων στα πλαίσια συγκεκριμένων οργανωμένων απασχολήσεων. Σε αυτές τις περιπτώσεις είναι καταλυτική η επιλογή ποιημάτων με έντονο το στοιχείο του ήχου, της μουσικής και του ρυθμού. Συνήθως ο ίαμβος και ο τροχαίος είναι ευκολότερα μέτρα από τον ανάπαιστο. Όταν το ποίημα έχει δυνατότητες τέτοιας αξιοποίησης, συνήθως προτιμάται και προηγείται η πολλαπλή ανάγνωση με πολλές ηχητικές παραλλαγές. Στη συνέχεια δίνεται έμφαση στην εκμάθηση του ρυθμού και στην επανάληψη του από τη νηπιαγωγό ή από τα ίδια τα παιδιά. Πολύ συχνά καλούνται τα παιδιά να αλλάζουν και ολόκληρες λέξεις ή και ολόκληρα νοήματα από το ποίημα χωρίς όμως να παραβιάζεται η ηχητική ενότητα και ο ρυθμός του ποιήματος. Να σημειώσουμε τέλος ότι το κάθε ποίημα πέρα από τις γενικές θεωρήσεις έχει τα δικά του κλειδιά και τις δικές του προτεραιότητες στην παιδαγωγική διαδικασία.

Άμεση προσέγγιση

Η Ποίηση μπορεί να λειτουργήσει σε οποιαδήποτε στιγμή στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Μπορεί να συνυπάρχει και να εναρμονίζεται με τις πλέον ποικίλες δραστηριότητες, όπως η ζωγραφική, το παραμύθι, ο χορός, το μιμόδραμα και να λειτουργεί άλλοτε ως αφετηρία και έμπνευση δραστηριοτήτων και άλλοτε ως βασικό παιδαγωγικό υλικό.

Η παιδαγωγός μπορεί να απαγγέλλει με το δικό της φυσιολογικό και ανεπιτήδευτο τόνο στίχους, στροφές, αποσπάσματα σε περιπτώσεις που η ίδια επιλέγει, ακολουθώντας πάντα έναν σχετικό προγραμματισμό και σχεδιασμό της σχολικής χρονιάς. Επαναλαμβάνει

τους ίδιους στίχους σε διαφορετικές ημέρες και αξιολογεί τις αντιδράσεις των παιδιών. Με αυτόν τον τρόπο βοηθάει το μικρό παιδί να εξοικειώνεται και να προσεγγίζει σταδιακά την Ποίηση, όπως τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα αλλά κυρίως το βοηθάει να αντιληφθεί κάποιες βασικές λειτουργίες της, όπως οι κρυφές ή οι υπόγειες σχέσεις των αντικειμένων, των πραγμάτων, η σύνδεση ετερόκλητων πραγμάτων, η αποσαφήνιση στιγμών της καθημερινότητας, η ελαχιστοποίηση ή η μεγιστοποίηση της λεπτομέρειας.

Με απαραίτητη προϋπόθεση την κατάλληλη προετοιμασία της παιδαγωγού μπορεί να συνδέονται στίχοι ή και ολόκληρα ποιήματα με οποιαδήποτε θεματική ενότητα (Κουλουμπή- Παπαπετροπούλου Χ., 1988. Γκίβαλου Α., 1995). Για παράδειγμα, όταν το θέμα μιας οργανωμένης δραστηριότητας είναι η διατροφή ή τα κατοικίδια ζώα, ποιήματα όπως *Ο φαράς* (Χαρωνίτη Β., 1975) ή ποιήματα όπως, *Ο πετεινός*, *Η αγελάδα*, *Η κλώσα*, *Το σκυλί* (Βιζυητός Γ., 1967),

είναι πρώτης επιλογής..

*Ο φαράς με τη φωνή του
μας καλεί στο μαγαζί*

.....

*Τρώτε φρέσκα και φτηνά
νόστιμα θαλασσινά..*

*Ένας ένας στη γραμμή
να σας δώσω στη στιγμή.*

Η σύνδεση δραστηριοτήτων από τη μια και ποιητικών αποσπασμάτων ή ποιημάτων από την άλλη έρχεται αβίαστα και φυσικά. Το ποίημα λειτουργεί σαν το μαγικό ραβδί που ανοίγει τους δρόμους όλων των δραστηριοτήτων, που έχουν συχνή παρουσία στο Νηπιαγωγείο, δηλαδή δραματική έκφραση,

ζωγραφική, γραφή, μουσική, πρωτοέννοιες, μητρική γλώσσα.

Απλή Τεχνική

Υπάρχουν ποιήματα που καθιστούν ανεπιθύμητα οποιαδήποτε αναλυτικά σχόλια. Ίσως γιατί η τελειότητα της σύνθεσης ήχων και εικόνων απωθεί αναλύσεις και ευνοεί τη σιωπή και την προσωπική απόλαυση. Ίσως γιατί το ποίημα από μόνο του χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια ανοίγει τους δρόμους της κατανόησης και της ερμηνείας. Υπάρχουν όμως και ποιήματα που έχουν προορισμό το διανοητικό και συναισθηματικό εμπλουτισμό. Αυτά τα ποιήματα θα αναλυθούν, θα ειπωθούν και θα ξαναειπωθούν και τα παιδιά θα θέλουν να τα ξανακούσουν ενδεχομένως. Κάποιες λεκτικές φόρμες, κάποιες άγνωστες λέξεις ή εκφράσεις που πιθανόν θα δυσκολέψουν την κατανόηση, μπορούν να έχουν γίνει αντικείμενο παιχνιδιού ή γλωσσικής άσκησης και επεξεργασίας στις προηγούμενες ημέρες. Παρομοίως ο ρυθμός, η ρίμα, οι παρηχήσεις θα πρέπει να έχουν γίνει αντικείμενο εξοικείωσης αναγνώρισης και κατανόησης σε προηγούμενες οργανωμένες διδασκαλίες.

Η συνάντηση του παιδιού με το ποίημα πρέπει να προετοιμαστεί από πριν. Η παρουσίαση του ποιήματος επιδιώκεται να συνυπάρξει με μια πρόκληση, που γεννιέται συνήθως ή από τη δυναμική της τάξης ή από τις πρόσφατες δραστηριότητες ή από τις γλωσσικές ασκήσεις ή από τη χρήση του παιδαγωγικού υλικού που συσχετίζεται με το θέμα (φωτογραφίες, φιλμς, διαφάνειες, αφίσες) ή από ένα τυχαίο γεγονός που συνέβη τη χθεσινή ημέρα κ. λπ. ή από

το γενικό σχεδιασμό.

Η ανάγνωση του ποιήματος έρχεται σαν ένα είδος κορωνίδας που σφραγίζει τη σχολική δραστηριότητα της τάξης ή σαν τομή και αφετηρία που την ξεκινάει. Η παιδαγωγός απαγγέλλει το ποίημα με προσοχή, με σεβασμό στις ηχητικές αποχρώσεις του στίχου. Οι λέξεις γλιστρούν στην τάξη σε απόλυτη σιωπή. Εάν κάποιο παιδί ρωτήσει κάτι, η νηπιαγωγός απαντάει ήρεμα και σύντομα χωρίς να ξεφεύγει από το ποίημα. Εάν οι ερωτήσεις, διευκρινιστικές κυρίως, πολλαπλασιάζονται, τότε το ποίημα ξαναδιαβάζεται. Το παρακάτω ποίημα αποτελεί μια σωστή επιλογή για απλή προσέγγιση, γιατί καλύπτει τις ανάγκες του μικρού παιδιού για μουσική, ρυθμό, παρηχήσεις, χιούμορ και γιατί ευνοεί την απαγγελία και την εύκολη αποδοχή του στο Νηπιαγωγείο χωρίς δύσκολες ή άγνωστες λέξεις και δύσκολα νοήματα.

*Μαργαρίτα Μαργαρώ
που φοράς ρούχα καρό
απορώ τόσο μικρό
τι ωραία λες τα ρω.*

(Χορτιάτη Θ., 1989)

Τεχνική επεξεργασμένη και σύνθετη

Καράβι ανοίγει τα πανιά

*Καράβι ανοίγει τα πανιά, την άγκυρα σηκώνει
καραβοκύρης στέκεται κρατώντας το τιμόνι.*

*Καράβι, στα ταξίδια σου θάβρεις λιμάνια
χίλια,*

*' ακούσεις καλώς όρισεσ από χιλιάδες
χείλια...*

(Πολέμης Ι., 1914)

Τσιριτρό

*Σε μια ρώγα από σταφύλι
έπεσαν οχτώ σπουργίτες
και τρωγόπιναν οι φίλοι...
τσιριτρί
τσιριτρό...*

(Παπαντωνίου Ζ., 1931)

Η Μπιζελιά

*Κάποιο μπιζελάκι
μ όνειρα τρελά
ξέφυγε απ τα χέρια μου
πήδησε ψηλά.
Τ άλλα τα μπιζελια
σκάσανε στα γέλια.*

.....
*Κι έβγαλε ένα ανθάκι
κι ένα μπιζελάκι.*

(Χατζηνικολάου Ν., 1980)

Πρόκειται για τρία αποσπάσματα από ποιήματα που μπορεί να επιλεγούν σε συνδυασμό με τις καταστάσεις που δημιουργούνται στις καθημερινές συνθήκες της σχολικής πραγματικότητας. Η προεργασία μπορεί να ξεκινήσει από καιρό. Μια διαφάνεια με ανάλογο θέμα, ένας πίνακας ζωγραφικής, μια ή πολλές φωτογραφίες πρέπει να προγραμματισθούν και να αναλυθούν από πριν. Οι άγνωστες λέξεις που πιθανόν να υπάρχουν εντάσσονται στον προγραμματισμό για εξοικείωση και κατανόηση στις προηγούμενες ημέρες.

α' φάση προκαταρκτικό στάδιο ή στάδιο προετοιμασίας: Σε προκαταρκτικό στάδιο η προσέγγιση του ποιήματος μπορεί να γίνει είτε με εξωκειμενικές

ερωτήσεις της παιδαγωγού, όπως : Ποιος είδε ένα σπουργίτι να παίζει; Ποιος θυμάται το καράβι που μεταφέρει τους επιβάτες στα νησιά; Ποιος έχει μπιζέλια στον κήπο του ; Σε ποιον αρέσουν τα σταφύλια; Μπορεί ακόμα να ζητηθεί από τα νήπια να εντοπίσουν ή να φαντασούν ένα σπουργίτι ή ένα καράβι ίσως άλλων εποχών.

Ειδικότερα για το πρώτο ποίημα τα νήπια μπορούν να βρουν τα διάφορα στοιχεία του καραβιού με τη ανάμνηση της φωτογραφίας ή της διαφάνειας ή ακόμα με την ακρόαση ενός τραγουδιού με ανάλογο περιεχόμενο που έχει διδαχτεί πριν από λίγο καιρό. Για το δεύτερο ποίημα τα νήπια μπορούν να μιμηθούν τους ήχους των σπουργιτιών και των άλλων πουλιών. Για το τρίτο ποίημα μπορούν να προσπαθήσουν να μιμηθούν και να επαναλάβουν το τρελό γέλιο των φυτών. Για όλα τα ποιήματα τα νήπια μπορούν να απαντήσουν σε ερωτήσεις *εξωκειμενικές* ή *περικειμενικές*, δηλαδή ερωτήσεις που συνδέονται με το νόημα του κειμένου, όπως *τι τρώνε τα σπουργίτια*; Όλες αυτές οι δραστηριότητες εντάσσονται στην *α' φάση της διδασκαλίας*, των παιδιών.

Προτείνονται στην ουσία τρεις φάσεις:

η α' φάση, κυρίως φάση προετοιμασίας, η β' φάση κυρίως στάδιο ανάγνωσης και απαγγελίας και

η γ' φάση ως στάδιο επικοινωνίας και δημιουργικής έκρηξης των παιδιών. (Σπανός Γ., 1996), (Τζιαντζή Μ., 1991 και 1995)

Η απαγγελία του ποιήματος συνιστά τη *β' φάση της διδασκαλίας* και μπορεί να γίνει από τον παιδαγωγό μετά από τη συγκεκριμένη προεργασία, η

οποία περιλαμβάνει ασκήσεις ορθοφωνίας, επαναλήψεις σε κασετόφωνο και προσωπικές δοκιμές. Η απαγγελία μπορεί να γίνει απλά ή με τη συνοδεία μουσικής ή με την παρουσία μιας κούκλας ή ακόμα με επικλήσεις για ιδιαίτερη προσοχή από τα νήπια.

Η γ' φάση της διδασκαλίας, στάδιο επικοινωνίας και δημιουργικής έκρηξης των παιδιών, είναι περίοδος συζήτησης και αυθόρμητης επικοινωνίας ανάμεσα στα νήπια και στον παιδαγωγό με αφετηρία και αφορμή το ποίημα. Είναι πολύ πιθανές οι ερωτήσεις των παιδιών. Η παιδαγωγός ενθαρρύνει τη συνομιλία, ακούει με προσοχή όλες τις απόψεις. Συχνά βοηθάει και η ίδια, προσανατολίζοντας με κατάλληλες νύξεις - ερωτήσεις τα νήπια.

Οι ερωτήσεις σ' αυτήν τη φάση είναι ερωτήσεις εσωκειμενικές, που βοηθούν το μικρό παιδί να κατανοήσει το περιεχόμενο του ποιήματος, να προσανατολίσει τη σκέψη του στα κεντρικά σημεία του ποιήματος και να προχωρήσει ενδεχομένως σε δημιουργικές αναπαραστάσεις ή ερμηνείες του ποιήματος. Υπάρχουν ερωτήσεις που είναι απλές ή και σύνθετες, ερωτήσεις που συνδέουν και εναρμονίζουν το στόχο της διδασκαλίας με τη θεματική του ποιήματος. Κλιμακωτά οι ερωτήσεις αντιστοιχούν σε απαντήσεις που υπάρχουν στο ποίημα και οδηγούν με ασφάλεια στον πυρήνα του κειμένου.

Πιθανές ερωτήσεις στα παραπάνω αποσπάσματα είναι:

Γιατί τα σπουργίτια τραγουδούν; Γιατί τα σπουργίτια μαλώνουν; Γιατί τα καράβια έχουν άγκυρα; Γιατί τα μπιζελάκια έχουν όνειρα τρελά; ή πιο δύσκολες ακόμα όπως;

Γιατί δεν πιάνουν όλες οι ευχές; Γιατί πιάνει μόνο η ευχή από το φτωχό του τόπου σου λιμάνι; Γιατί μεθύσαν τα σπουργίτια; Πώς πετούσαν μεθυσμένα; Γιατί ξέφυγε το μπιζελάκι από τα χέρια; Κάποιες από τις παραπάνω ερωτήσεις βοηθούν την επικοινωνία παιδιού και παιδαγωγού, κάποιες την προσέγγιση του διδακτικού στόχου (Π.χ., ευαισθητοποίηση του παιδιού σε πολιτισμικές αξίες ή προσέγγιση γνωστικών εννοιών) και κάποιες προετοιμάζουν το παιδί για τη μετέπειτα φάση, αυτήν της δημιουργίας και της δημιουργικής αξιοποίησης.

Η τρίτη φάση μπορεί να θεωρηθεί και ως αφετηρία επιλογών και δραστηριοτήτων για τα νήπια, πάντοτε με παραίτηση, ενίσχυση και καθοδήγηση. Η παιδαγωγός με βάση τα ερεθίσματα του ποιήματος και τις ποιητικές εικόνες επιλέγει στόχους και δραστηριότητες. Για παράδειγμα, το δεύτερο ποίημα προσφέρει τη δυνατότητα πέρα από γλωσσική έκφραση και ευκαιρία για έκφραση χειρονομιών με τη βοήθεια κάποιων προτροπών της νηπιαγωγού όπως: *Δνο σπουργίτια μαλώνουν για μια ρόγα σταφύλι. Πώς το κάνουν ; Με χειρονομίες και κινήσεις χεριών, με θορύβους, με ελαφρά πηδήματα, με εκτάσεις και προεκτάσεις χεριών και σώματος και όσες κινήσεις μπορούν να φανταστούν τα παιδιά. Τα νήπια εκφράζονται πολύ εύκολα με το σώμα. Ο χώρος της δραματοποίησης είναι ανοικτός.*

Μια άλλη δραστηριότητα μπορεί να είναι η *ζωγραφική*. Ένα σπουργίτι ως θέμα παιδικού σχεδίου είναι αρκετά συνηθισμένο. Κάτι ανάλογο μπορεί να γίνει και με τη ζωγραφιά ενός μπιζελιού, ή ενός καραβιού με βάση τα παραπάνω ποιήματα. Μεγάλη αξία έχουν ακόμα και

τα σχόλια του παιδιού σχετικά με την περιγραφή της ζωγραφιάς. Μπορεί ένα απλό σχέδιο να γίνει η αφετηρία για περισσότερες γνώσεις και πληροφορίες σχετικά με τα σπουργίτια και στην ουσία το ποίημα γίνεται μια αφορμή για ένα ταξίδι στη ζωή των πουλιών και για περισσότερες πληροφορίες. Η σύνδεση και συσχέτιση Ποίησης και Ζωγραφικής είναι μια εύκολη πορεία δραστηριοτήτων. Εναπόκειται στη φαντασία και στη διάθεση του παιδαγωγού να εμπνεύσει και να δημιουργήσει και άλλες δραστηριότητες με τη βοήθεια της Ποίησης.

Όταν όλα τα σχέδια συγκεντρωθούν στη γωνιά Ζωγραφικής, τότε ανάλογα με τη γενική εντύπωση, το γενικό κλίμα, την ατμόσφαιρα της σχολικής αίθουσας μπορεί να απαγγείλει ένα νέο ποίημα. Κάθε φορά που το θέμα της ζωγραφικής των παιδιών εμπνέει, η Νηπιαγωγός απαγγέλλει ένα καινούργιο ποίημα. Δημιουργούνται με αυτόν το τρόπο προκλητικές συμπτώσεις και αληθινές δραστηριότητες δημιουργίας και επικοινωνίας ανάμεσα στη Νηπιαγωγό και στα παιδιά.

Ανάμεσα στις αυθόρμητες αντιδράσεις των παιδιών, κυρίως των πιο μεγάλων, μετά την ακρόαση ποιημάτων είναι και η ανάγκη έκφρασης μιας εσωτερικής δύναμης που μπορεί κάτω από ορισμένες συνθήκες να αποτελέσει την έναρξη προγραφικών ασκήσεων και δραστηριοτήτων. Σε μια προσπάθεια να ενωθούν η σημασία και η γραφή ή ακόμα και ο ήχος των λέξεων προτείνονται ασκήσεις ποικιλόμορφες. Προς την κατεύθυνση αυτή για παράδειγμα τα καλλιγράμματα του Apollinaire είναι ενδεικτικά και καθοδηγητικά. Η λέξη καρδιά μπορεί να γραφεί σε σχηματισμό που

θυμίζει το σχήμα της καρδιάς, το καράβι σε σχήμα που το σχηματίζει αφαιρετικά και περιγραμμικά. Στη συνέχεια οι ασκήσεις μπορούν να γίνουν πιο σύνθετες και να γίνουν προσπάθειες πάνω σε στίχους ή σε αυτόνομα αποσπάσματα.

Καταλήγοντας, εάν η παιδαγωγός αγαπάει τη Λογοτεχνία και έχει φυσιολογικά μια πλούσια προσωπική σχέση με την Ποίηση, τότε μπορεί να λειτουργεί δημιουργικά, απελευθερωτικά, γνήσια, χρηστικά σε όλες τις περιπτώσεις και σε όλες τις δραστηριότητες της τάξης. Ακόμα και κατά τη διάρκεια των προμαθηματικών εννοιών, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας και κατά τη διάρκεια όλων των οργανωμένων απασχολήσεων η Ποίηση μπορεί να εμπνεύσει και να καθοδηγήσει τις δραστηριότητες των παιδιών.

Η ΠΟΙΗΤΙΚΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Η παιδαγωγός έχει φροντίσει να δημιουργήσει ένα κλίμα συμπάθειας, εμπιστοσύνης, θαλπωρής στην τάξη που ευνοεί την προσωπική έκφραση του κάθε παιδιού. Εννοείται ότι έχει προηγηθεί η υλοποίηση του σχεδιασμού που έχει επιλεγεί για τις προσεγγίσεις του ποιήματος, του παραμυθιού και της Λογοτεχνίας γενικότερα. Συλλέγει τα πρώτα δημιουργήματα των παιδιών με ενδιαφέρον και προσπαθεί να καταδείξει την ποιότητα, τα επίπεδα γνησιότητας και τις αρετές της πρώτης τους προσπάθειας. Προσφέρει νέες τεχνικές, προτείνει νέα υλικά που επιτρέπουν την γλωσσική, τη γραφική, τη ζωγραφική, τη σωματική και τη χρωματική έκφραση του παιδιού.

Υπάρχουν κάποιες συνθήκες που ευνοούν τη δημιουργία ποιητικού κλίματος: Η απότομη βροχή, ο απότομος αέρας, ο ήλιος που κρύφτηκε στα σύννεφα που πλησιάζουν, τα ζώα, τα φυτά, οι άνθρωποι που εισβάλλουν ξαφνικά στην τάξη και τέλος ό,τι μπορεί να ελκύσει την προσοχή των παιδιών. Κάτω από την επιρροή διαφόρων παραγόντων το μικρό παιδί μπορεί και επιτυγχάνει υψηλής αισθητικής αξίας αποτελέσματα, αρκεί να έχει την ενίσχυση και καθοδήγηση της παιδαγωγού.

Η χρήση απλού και τυποποιημένου μεταφορικού λόγου είναι πολύ συνηθισμένη στα μικρά παιδιά. Αυτό το εκμεταλλεύεται η παιδαγωγός και στη θέα ενός σύννεφου, μιας εικόνας ή ενός πουλιού ακούγεται η ερώτηση : *Με τι μοιάζει το σύννεφο; Τι σου θυμίζει ο θόρυβος; Τι σου φέρνει στο μυαλό η αράχνη στο ταβάνι; Με τι μοιάζει; Σε άλλες περιπτώσεις η παιδαγωγός απαντάει με το δικό της τρόπο στις ερωτήσεις των παιδιών και αναλόγως προκαλεί το διάλογο με τα παιδιά. Σε αρκετές περιπτώσεις, όταν υπάρχει συννεφιά οι εκφράσεις *ο ήλιος σήμερα είναι πολύ κουρασμένος, είναι πολύ χλωμός, είναι στενοχωρημένος, γιατί μάλωσε με τη γυναίκα του*, είναι τυπικές εξηγήσεις των παιδιών στα ανάλογα ερωτήματα της παιδαγωγού*

Υπάρχουν ακόμα πολλές ευκαιρίες για ποιητικές ασκήσεις, κυρίως αυτές που συνδέονται με τις γλωσσικές ασκήσεις. Κλασικό παράδειγμα αποτελεί η περίπτωση όπου η παιδαγωγός με κατάλληλες ερωτήσεις καθοδηγεί τα νήπια στη σύνθεση κειμένου. Συγκεκριμένα παρατηρεί μια ανθισμένη αμυγδαλιά και λέει: *Η μικρή αμυγδαλιά στολίζεται, παίζει παιχνίδια με τον ήλιο. Τι άλλο κάνει;*

Οι απαντήσεις των παιδιών ήταν: *Χαμογελάει, είναι χαρούμενη, φοράει τα καλά της. Τι νομίζετε ότι λέει στον ήλιο; Ότι είναι πολύ όμορφη και θέλει να το δείξει, ότι θα πάνε μια εκδρομή, ότι θέλει να τον δει από κοντά. Ο ήλιος τι απάντησε; Έκλεισε το στόμα, γέλασε και άστραψε το φως, έστριψε το μουστάκι του. Η παιδαγωγός παίρνει το υλικό και μαζί με τα νήπια επιλέγει καταλληλότερες λέξεις και ολοκληρώνει το σύνολο, όπως φαίνεται και στο παρακάτω κείμενο.*

*Η μικρή αμυγδαλιά
ντύνεται, στολίζεται
χαιρετάει τον ήλιο.*

*Χαμογελάει όμορφα
και τον παρακαλεί
για μια μικρούλα βόλτα*

*Ο ήλιος δεν απάντησε
έκλεισε το στόμα
και δεν έβγαλε μιλιά.*

*Έστριψε το μουστάκι
γέλασε σαν παιδάκι
αλλά δεν κατέβηκε.*

*Έχασε την ευκαιρία
για τη βόλτα
στην παραλία.*

Ο ανιμισμός, η φαντασία, η γεύση της αναλογικής σύγκρισης, οι καινούριες λέξεις, οι καινούριες σημασίες είναι τα πιο χαρακτηριστικά στοιχεία τέτοιων παιδικών συνθέσεων. Εκτός όμως από αυτές τις δραστηριότητες υπάρχουν και άλλες στις οποίες τα νήπια αισθάνονται πολύ πιο άνετα, όπως για παράδειγμα η σύνθεση δίστιχων, τετρά-

στιχων και ολοκληρωμένων στροφών, όπου το κυρίαρχο στοιχείο είναι οι παρηχήσεις, οι συνηχήσεις, οι ηχητικές παραλλαγές, η υποχώρηση του νοήματος και η καταπληκτική παρουσία της ρίμας και του ρυθμού.

Στα πλαίσια μιας οργανωμένης δραστηριότητας ορίζεται ως στόχος η αναζήτηση και συλλογή λέξεων, που εκφράζουν συγκεκριμένες και καθορισμένες σημασίες, όπως για παράδειγμα λέξεις που εκφράζουν σκληρότητα: *αγριάδα, απότομος, βλοσυρός, κακός, πόλεμος, μαλώνω* κ.ο.κ. Σε άλλη δραστηριότητα ορίζεται ως στόχος η καταγραφή λέξεων, που εκφράζουν ηρεμία: *γαλήνη, απαλότητα, αρμονία, χαλάρωση, ησυχία* κ.ο.κ. Τα παιδιά συχνά αντιλαμβάνονται ότι ο ήχος και η σημασία ορισμένων λέξεων εναρμονίζονται. Πιο εύκολη είναι η δραστηριότητα που έχει ως στόχο την καταγραφή λέξεων συνθηματικών ή λέξεων ηχητικών δίχως νόημα, όπως αναντάμ παπαντάμ ή τσίρι - τσίρι τσιριτρό ή τρα - λα - λα ή μπαμ - μπαμ κ.ο.κ.

Πιο σύνθετη είναι η αναζήτηση και η ανακάλυψη της σχέσης ανάμεσα σε δύο ή και περισσότερες λέξεις που ομαδοποιούνται τυχαία από τα παιδιά χωρίς κριτήριο επιλογής. Η αναζήτηση μιας τέτοιας σχέσης ανάμεσα σε λέξεις τυχαίες υπάρχει στη βάση της ποιητικής λειτουργίας και άσκησης. Σε ένα σύνολο τυχαίων λέξεων άσχετων μεταξύ τους προτείνονται ελεύθεροι συνδυασμοί με στόχο το σχηματισμό φράσεων. Για την ομάδα των λέξεων (θρανίο, πουλιά, άνθρωποι, δένδρο), τα νήπια με τη βοήθεια της παιδαγωγού δίνουν τις παρακάτω φράσεις.

*Το δένδρο κρύβει τα πουλιά
τα θρανία περιμένουν τους ανθρώπους,
ή*

*τα δένδρα είναι για τα πουλιά
ότι τα θρανία για τους ανθρώπους.*

Κάποτε οι συνδυασμοί είναι δύσκολοι ή είναι χωρίς νόημα ή ακόμα είναι κωμικοί και αστείοι. Στην επόμενη ομάδα λέξεων (τσάντα, Μαρία, βροχή, ήλιος, ομπρέλα) καταγράφονται οι παρακάτω φράσεις:

*ο ήλιος, η βροχή παρηγορούσε τη Μαρία
και ο ήλιος κρατούσε
την τσάντα για ομπρέλα.*

Στην ίδια λογική εντάσσονται και δραστηριότητες όπως : Να βρεθούν τίτλοι κάποιου ποιήματος ή αποσπάσματος που διαβάστηκε στην τάξη, να αλλάξουν οι τίτλοι των παραμυθιών και να καταγραφούν οι επιπτώσεις, να αντικατασταθούν κάποιες έννοιες με τις αντίθετές τους κ.ο.κ. Χρηστικότετη άσκηση και παιδαγωγική δραστηριότητα είναι και η παρακάτω. Η παιδαγωγός αναζητεί με τη βοήθεια των νηπίων λέξεις συγγενικής σημασιολογικής αξίας, που ομοιοκαταληκτούν, π.χ. παντοπωλείο, βιβλιοπωλείο, κρεοπωλείο, ζαχαροπλαστείο, κουρείο, μαγειρείο, ιατρείο, κ.λπ. π. Γίνεται συλλογική προσπάθεια για τη δημιουργία μιας ιστορίας, όπως η παρακάτω.

*Η μαύρη γάτα έξω από το μαγειρείο,
κάθεται στο κρύο,
μπερδεύει το κουρείο
με το ιατρείο.
Κάνει το θηρίο
στο ζαχαροπλαστείο,
την πήραν στο φορείο.*

Στις προσπάθειες αυτές το πρωτεύον είναι η αίσθηση του παιγνιδιού και λιγότερο η αναζήτηση της ποιητικότητας. Στη διάρκεια της δημιουργίας

του ποιήματος όλα τα παιδιά έχουν άποψη και όλα μπορούν να βοηθήσουν. Σε μια τάξη νηπιαγωγείου επαρχιακής πόλης τα παιδιά συγκέντρωναν τις εξής λέξεις: ποντίκι, χαλίκι, καϊκι, θήκη, μανίκι, ραδίκι, φρίκη, στα πλαίσια μιας άσκησης λεξιλογίου. Η επόμενη κίνηση είναι να σχηματίσουν τα παιδιά κείμενο ή κείμενα που ομοιοκαταληκτούν. Το αποτέλεσμα είναι ενθουσιαστικό.

*Το μικρό ποντίκι
κατάπιε το χαλίκι,
που είχα στο μανίκι
κρυμμένο σε μια θήκη.
Και ω τι φρίκη!
Το πήρε το ραδίκι,
το πήγε στο καϊκι
και τόφαγαν οι λύκοι.*

Τέτοιου είδους εμπνεύσεις από την πλευρά των παιδιών είναι αποτέλεσμα συστηματικής και προγραμματισμένης προσπάθειας, καθημερινής παιδαγωγικής δραστηριότητας της παιδαγωγού, που προκαλεί τη φαντασία και τη σκέψη των παιδιών, ευνοεί την έκφρασή τους, εμπνέει εμπιστοσύνη, υποδέχεται θετικά όλες τις προσπάθειες των παιδιών και είναι έτοιμη να καθοδηγήσει τα νήπια σε δημιουργικές προσπάθειες. Η δημιουργική της παρουσία είναι η λυδία λίθος της επιτυχίας.

Βιβλιογραφία

- Ακριτόπουλος Α. (1993): *Η Ποίηση για παιδιά και νέους*, Θεσσαλονίκη: Ηρόδοτος.
- Αναγνωστόπουλος Β. (1987): *Θέματα Παιδικής Λογοτεχνίας, Ανιχνεύσεις*

- Α', Αθήνα: Καστανιώτης.
- Αναγνωστόπουλος Β. (1994): *Γλωσσικό υλικό για το Νηπιαγωγείο*, Αθήνα: Καστανιώτης.
- Αργυρίου Α. (1990): «Στοιχεία και σημεία της νεότερης Ποίησης», *η Λέξη*, Νο 99-100, Αθήνα, σσ. 686-700.
- Βελουδής Γ. (1994): *Γραμματολογία - Θεωρία Λογοτεχνίας*, Αθήνα: Δωδώνη.
- Θέμελης Γ. (1978): *Η διδασκαλία των Νέων Ελληνικών. Το πρόβλημα της ερμηνείας*, τ. Β', Θεσσαλονίκη: Κωνσταντινίδης.
- Καψωμένος Ε. (1990): «Λογοτεχνία, Εκπαίδευση». *Το Δένδρο*, Νο 55, Αθήνα 1990, σσ. 10 -15.
- Κατοίκη- Γκίβαλου Α. (1995): *Το θαυμαστό ταξίδι*, Πατάκης.
- Κουκουλομάτης Δ. (1993): *Λογοτεχνία και Παιδαγωγική*, Αθήνα: Βιβλιογονία.
- Κουλουμπή - Παπαπετροπούλου Κ. (1988): «Η Ποίηση στο Νηπιαγωγείο», *Πρακτικά Β' Σεμιναρίου του Κύκλου του ελληνικού παιδικού βιβλίου*, σσ. 85-102, Αθήνα: Καστανιώτης.
- Μερακλής Μ. (1993): «Για τον προσδιορισμό της έννοιας της Παιδικής Λογοτεχνίας», *Η Λέξη*, Νο 118, Νοέμβρης - Δεκέμβρης, σσ. 686-695.
- Μιράζγεζη Μ. (1978): *Ποίηση και διδασκαλία*, Αθήνα.
- Μπαλάσκας Κ. (1987): «Για την Ποίηση και τη διδασκαλία της», *Πρακτικά 7ου συμποσίου Ποίησης, Πανεπιστήμιο Πατρών*, Αθήνα: Γνώση, σσ.188-195
- Μπαλάσκας Κ. (1990): *Ταξίδι με το κείμενο*, Αθήνα: Επικαιρότητα.
- Μπελεζίνης Α. (1990): «Τα νοήματα και τα θήρατά τους», *Το Δένδρο*, Νο 49, σσ. 32-35.
- Νοβας Μ. 28-3-1997: «Οι λέξεις», *Ελευθεροτυπία*.
- Παλαμάς Κ. (1913): *Τα πρώτα κριτικά*, Αθήνα.
- Ροντάρι Τ. (1985): *Γραμματική της φαντασίας*, Τεκμήριο.
- Ροντάρι Τ. (1989): *Ασκήσεις φαντασίας*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σακελλαρίου Χ. (1984): *Ιστορία της παιδικής Λογοτεχνίας*, Αθήνα: Φιλιππούτσας.
- Σακελλαρίου Χ. (1987): *Οι πρωτοπόροι της Ελληνικής παιδικής Λογοτεχνίας*, Αθήνα: Πατάκης.
- Σκαρτοής Σ. (1995): *Δέκα σημειώματα για την Ποίηση*, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Σκαρτοής Σ. (1984): *Μια πρακτική εισαγωγή στην ανάλυση της Ποίησης*, Πατάκης.
- Σουλιώτης Δ. (1993): «Αλφαβητάριο για την Ποίηση» Γ. Δεδούση, Θεσσαλονίκη 1993.
- Σπανός Γ. (1996): «Η θεωρία και η πράξη της διδασκαλίας» *Επιθεώρηση παιδικής Λογοτεχνίας*, Νο 11, Πατάκης, σσ.55-67.
- Συνέδριο του Σεριζί, (1985): *Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας*, Αθήνα: Επικαιρότητα.
- Τζιαντζή Μ. (1996): *Αγωγή της Προσχολικής Ηλικίας*, Αθήνα: Gutenberg.
- Τζιαντζή Μ. (1996): *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας*, Αθήνα: Gutenberg.
- Τζιαντζή Μ., Καρακίτσιος Α. (1991): «Διδασκαλία παιδικής Λογοτεχνίας», *Εκπαιδευτικά*, Νο 21, Αθήνα, σσ. 30-38.
- Τζιόβας Δ. (1990): «Η ηθική της Παιδαγωγικής» *Το Δένδρο* τεύχος Νο 52, Αθήνα σσ. 59-67.

- Τζούλης Θ. (1993): «Παιδική Λογοτεχνία και Ψυχανάλυση», *Η Λέξη*, Νο 118, Νοέμβρης - Δεκέμβρης, σσ. 774-792.
- Τόγιας Ι. (1998): *Το μάθημα των Νέων Ελληνικών στη Μέση Εκπαίδευση, ιστορική θεώρηση*, Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Ειδικά αφιερώματα του περιοδικού 1980-1987: *Το Δένδρο* στα τεύχη Νο 48- 49, 56-57, στα *Πρακτικά του Α' και του Ζ' συμποσίου Ποίησης, Πανεπιστήμιο Πατρών*, Γνώση.
- Ειδικά Αφιερώματα στα περιοδικά *Διαδρομές και Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας* στα τεύχη Νο 5, 10, 11 και 7 αντίστοιχα.
- Βιβλίο της Νηπιαγωγού, Δεξιότητες II*, ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1995.
- Artaud A. (1978): *Le théâtre et son double*, Paris: Gallimard.
- Billow, R.M. (1981): «Observing spontaneous metaphor in children» *Journal of Experimental Child Psychology* II No 31, 1981, σσ. 430-445.
- Charpentreau Jacques, (1987): «Les paradoxes de la poésie». Στο *la revue des livres pour enfants*, No 114.
- Jean Georges, «Le petit enfant et la poesie». Στο περιοδικό *Poesie*, No 28-29, Armand Colin, 1985, σσ. 12 - 46.
- Gentner, D., (1977): «Children's performance on a spatial analogies task», *Child development*, No 48, σσ.1034-1039.
- Dylan T. (1993): «Σημειώσεις για την τέχνη της Ποίησης», *Ποίηση*, No 1, Ανοιξη, σσ. 31-39.
- Lequeux P. (1977): *La sensibilisation poétique de l' enfant*. Paris: Edition Armand Colin.
- Lequeux P. (1976): *Jeux des paroles de l' école maternelle au cours préparatoire*, Colin-Bourrelier.
- Molino J. (1987) et Gardes-Tamine J.: *Introduction à l' analyse de la poésie I. Vers et figures*, Paris: PUF.
- Mirasgesis M. (1994): «La Littérature enfantine Grecque», *La Revue des livres pour enfants*, No 158, Paris, σσ.350-358.
- Weaving Charlotte's Web, Mc Clure A. Harrisson P. Reed, (1989): «Poetry school». Στο *Children's Literature in the classroom*, U.S.A: edited by Janet Hickman, Bernice E., Cullivan.
- Winner E., Mc Carthy M., Cardner A. (1987): «The ontogenesis of metaphor», σσ. 10-20. Στο R. T. Honeck and R.R. Hoffman, ed., *Cognition and figurative language*, Hillsdale N.J.Erlbaum.

Ποιητικές Συλλογές

Βιζυηνός Γ. (1967): *Άπαντα*, Αθήνα: Πάπυρος.

Παπαντωνίου Ζ. (1931): *Τα χελιδόνια*, Αθήνα: εκδόσεις Δημητράκου.

Πάλλης Α. βλ. Σακελλαρίου Χ., (1987): *Οι πρωτοπόροι της ελληνικής παιδικής Λογοτεχνίας*, Πατάκης.

Πολέμης Ι. (1914): *Παιδική Λύρα*, Αθήνα.

Ρίτσος Γ. (1982): *Πρωινό άστρο*, Αθήνα: Κέδρος.

Ρώτας Β. (1974): *Αυγούλα*, Αθήνα.

Τανταλίδης Η. βλ. Σακελλαρίου Χ., (1987): *Οι πρωτοπόροι της ελληνικής παιδικής Λογοτεχνίας*, Πατάκης.

Χαρωνίτης Β. (1975): *Τιπιβίσματα*, Κρήτη.

Χατζηνικολάου Ν. (1980): *Καλημέρα... Καληνύχτα*, Αθήνα.

Χορτιάτη Θ. (1986): *Παιγνιδόλεξα*, Αθήνα: Κέδρος.

Χορτιάτη Θ. (1989): *Παιγνιδόγελα*, Αθήνα: Καμπανάς.

Summary

The primary aim of this article is to register a new and multidimensional approach to the poetic text in the kindergarden. This effort does not focus as much on the analytical and detailed formation of a particular technique, as on the formation of a new conception of the role and the value of the poetic text, and on a new context of educational approaches. Poetry in the kindergarden is perceived beyond a fundamental form of culture as atmosphere, as sound, as music, as sentiment and as feast of words. The overall framework of the

proposal, taking into account the collective psychological and pedagogical considerations, is found on the special and privileged relationship of the preschooler with Poetry (supremacy of sound over meaning, simplification of the relationship between signifier and signified, selective and literal reading of the metaphor) and on the particular features of the child (animation, syncretism and egocentricity).

A framework of two different approaches in a harmonious combination is suggested, without one of these excluding the other. First and foremost the indirect approach with emphasis on poetic sound, rhythm and tone, followed by the direct approach in a simple or composite interpretation, with the emphasis on the meaning of the poem.

Λέξεις-κλειδιά: Ποίηση, προσχολική ηλικία, νηπιαγωγείο, τεχνικές.