



**ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΤΟΜΕΑΣ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

**«Διαπολιτισμική εκπαίδευση και παραμύθι: Διδακτική πρόταση
φιλιαναγνωσίας με κεντρικό θέμα το παραμύθι της Σταχτοπούτας σε
διάφορες εθνικές παραλλαγές»**

Ιωάννα Αθανασοπούλου

A.M.:216801

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

Τομέας Επιστημών της Αγωγής

Κατεύθυνση: Ανάγνωση, Φιλιαναγνωσία και Εκπαιδευτικό Υλικό.

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Καλογήρου Τζίνα

Συνεπιβλέποντες καθηγητές: Μαλαφάντης Κωνσταντίνος

Γαλανάκη Ευαγγελία

ΑΘΗΝΑ 2019

Το πανηγύρι τελείωσε γι' απόψε, κι η μεγάλη στρογγυλή πλατεία, που μέχρι πριν λίγο έσφυζε από παιδιά και τα χαρούμενα ξεφωνητά τους, απόμεινε άδεια. Θα 'λεγες μάλιστα πως έμοιαζε πιο άδεια απ' τις άλλες φορές. Έτσι συμβαίνει πάντα με τις πλατείες μετά το πανηγύρι.

Στη μέση το παλιό καρουζέλ στριφογυρνούσε από μόνο του αργά, νωχελικά, σα να νανουριζόταν. Ίσως όμως και να το 'σπρωχνε το απαλό αεράκι που κείνη την ώρα πήρε να κατεβαίνει απ' το απέναντι βουνό. Αριστερά απ' το καρουζέλ οι κούνιες, στα δεξιά ο πάγκος με τους κρίκους κι ένα σωρό παιχνίδια ακόμη.

Σβήσανε και τα πολύχρωμα λαμπιόνια ένα ένα, σκοτείνιασαν τα χρώματα, έπιασε και μια ξαφνική καλοκαιριάτικη μπόρα κι όλα γίνανε θλιμμένα, σαν παλιό σκηνικό μετά την παράσταση.

Το πιο μαγευτικό απ' τα παιχνίδια ήταν το καρουζέλ....

Γύρω τριγύρω στο στεφάνι του ψηλά ζωγραφισμένες πολιτείες και καράβια, μία Γοργόνα με λυτά μαλλιά και κάτω στη μέση της, ένας Κένταυρος και κάτι που έμοιαζε με τούρτα, μπορεί όμως και να 'ταν πύργος του παραμυθιού. Και οι εικόνες, μπλεγμένες όλες με λουλουδαστές γιρλάντες.

Τα παιδιά όμως δεν πολυνοιάζονταν τόσο γι' αυτά. Τρελαίνονταν να στριφογυρνούν πάνω στις βάρκες, καβάλα στα ποδήλατα και στο ζύλινο άσπρο άλογο, που κρέμονταν όλα με σιδερόβεργες ψηλά απ' το στεφάνι. Πανζουρλισμός γινόταν ώσπου να 'ρθει η σειρά τους. Μα πιο πολύ στριμώχνονταν ανυπόμονα ποιο θα πρωτοκαβαλίσει το ζύλινο άλογο. Γιατί το άλογο ήταν ψηλό, κι ήταν περήφανο, κάτασπρο σαν το χιόνι στις βουνοκορφές, με σέλα κόκκινη και φούντες και δώδεκα χάντρες στο μέτωπο, έξι γαλάζιες, έξι κίτρινες....

Χρόνια και χρόνια τώρα κουβαλάει στη ράχη του παιδιά και ξέρει πως αύριο θα ξανάρθουν, τα ίδια κι άλλα. Κι ύστερα, σ' άλλες πολιτείες ζανά παιδιά. Κι όταν αυτά θα μεγαλώσουν, θα φέρουν τα παιδιά τους, κι εκείνα, με τη σειρά τους, τα δικά τους τα παιδιά.

Χρήστος Μπουλώτης,
«Με τα φτερά του πήγασου»



Δήλωση μη λογοκλοπής και ανάληψης προσωπικής ευθύνης

Με πλήρη επίγνωση των συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων, δηλώνω ενυπογράφως ότι είμαι αποκλειστικός συγγραφέας της παρούσας Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας, για την ολοκλήρωση της οποίας κάθε βοήθεια είναι αναγνωρισμένη και αναφέρεται λεπτομερώς στην εργασία αυτή. Έχω αναφέρει πλήρως και με σαφείς αναφορές, όλες τις πηγές χρήσης δεδομένων, απόψεων, θέσεων και προτάσεων, ιδεών και λεκτικών αναφορών, είτε κατά κυριολεξία είτε βάσει επιστημονικής παράφρασης. Αναλαμβάνω την προσωπική και ατομική ευθύνη ότι σε περίπτωση αποτυχίας στην υλοποίηση των ανωτέρω δηλωθέντων στοιχείων, είμαι υπόλογος έναντι λογοκλοπής, γεγονός που σημαίνει αποτυχία στη Διπλωματική μου Εργασία και κατά συνέπεια αποτυχία απόκτησης του Μεταπτυχιακού Τίτλου των Μεταπτυχιακών Σπουδών, πέραν των λοιπών συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων. Δηλώνω, συνεπώς, ότι αυτή η Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία προετοιμάστηκε και ολοκληρώθηκε από εμένα προσωπικά και αποκλειστικά και ότι, αναλαμβάνω πλήρως όλες τις συνέπειες του νόμου στην περίπτωση κατά την οποία αποδειχθεί, διαχρονικά, ότι η εργασία αυτή ή τμήμα της δεν μου ανήκει διότι είναι προϊόν λογοκλοπής άλλης πνευματικής ιδιοκτησίας.

Ονοματεπώνυμο μεταπτυχιακής φοιτήτριας: Αθανασοπούλου Ιωάννα

A.M. : 216801

Υπογραφή:

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ως μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών με τίτλο «Ανάγνωση, Φιλαναγνωσία και Εκπαιδευτικό υλικό» κλήθηκα να συντάξω την παρούσα διπλωματική εργασία με τίτλο «Διαπολιτισμική εκπαίδευση και παραμύθι: Διδακτική πρόταση φιλαναγνωσίας με θέμα το παραμύθι της Σταχτοπούτας σε διάφορες εθνικές παραλλαγές». Θέλησα, έτσι, να συνδυάσω το αγαπητό σε όλους – και σε εμένα πρώτα - παραμύθι και να το εξετάσω μέσα από μια διαπολιτισμική σκοπιά, αποδεικνύοντας ότι η αξιοποίησή του μπορεί με θαυμαστό τρόπο να προάγει την διαπολιτισμικότητα και την αγάπη στο διαφορετικό.

Σε αυτό το σημείο, οφείλω να ευχαριστήσω από καρδιάς την επιβλέπουσα, καθηγήτρια Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και Διδακτικής, κυρία Τζίνα Καλογήρου για την πολύτιμη βοήθεια, το συντονισμό και την υποστήριξή της καθ' όλη τη διάρκεια της ενασχόλησής μου με την παρούσα εργασία. Θα ήθελα επίσης να εκφράσω τις ειλικρινείς μου ευχαριστίες στα υπόλοιπα μέλη τη τριμελούς επιτροπής, στον αξιότιμο καθηγητή Λογοτεχνίας και Παιδαγωγικής του ΕΚΠΑ και πρόεδρο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, κύριο Κωνσταντίνο Μαλαφάντη και την καθηγήτρια Αναπτυξιακής Ψυχολογίας του ΕΚΠΑ κυρία Γαλανάκη Ευαγγελία, για τις πολύτιμες καθοδηγήσεις και γνώσεις που μου προσέφεραν καθ' όλη τη διάρκεια της φοίτησής μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα.

Ακόμα, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω τους γονείς μου καθώς και τα αδέρφια μου, Γιώργο και Έλλη για την αμέριστη συμπαράσταση και βοήθεια σε όλο αυτό το ταξίδι του μεταπτυχιακού προγράμματος. Θέλω, ακόμα να ευχαριστήσω τον φίλο μου, Αλέξανδρο για την αγάπη του και την εμπιστοσύνη στις δυνατότητές μου αλλά και τις φίλες μου για την στήριξή τους σε όλη αυτή την προσπάθεια.

Τέλος, θα ήταν παράλειψη μου να μην εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου σε όλες τις συμφοιτήτριές μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα και ιδιαίτερα στις φίλες μου, Μαρία και Μαριαλένα, οι συμβουλές των οποίων φάνηκαν πολύτιμες καθ' όλη τη διάρκεια της συγγραφής της εν λόγω εργασίας.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΑ	ΣΕΛΙΔΕΣ
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	1
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	2
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	3
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	4
ABSTRACT	5
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	6
Α' ΜΕΡΟΣ: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ	
A.1. ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	
1.1. Πολυπολιτισμικότητα και σύγχρονη κοινωνία	9
1.2. Η πολυπολιτισμικότητα και ο ρόλος του σημερινού σχολείου	11
1.3. Η διαχείριση της ετερότητας μέσα στον χρόνο	12
1.4. Ορίζοντας τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τις βασικές αρχές της	17
1.4.1. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό Δημοτικό σχολείο	20
A.2. ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	
2.1. Ορίζοντας τη διαπολιτισμική λογοτεχνία	22
2.1.1. Η ανάγκη για διαπολιτισμική λογοτεχνία	22
2.1.2. Ο ορισμός της διαπολιτισμικής λογοτεχνίας	24
2.1.3. Οι στόχοι της διαπολιτισμικής λογοτεχνίας	25
2.1.4. Τα οφέλη της διαπολιτισμικής λογοτεχνίας	28
2.2. Η διαπολιτισμικότητα στο ελληνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης	30
2.2.1. Η λογοτεχνία στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Δημοτικού σχολείου	32
B. ΤΟ ΠΑΡΑΜΥΘΙ ΚΑΙ Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΟΥ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ	
B1. Το παραμύθι	
1.1. Εισαγωγικά για το παραμύθι	36
1.2. Η παιδαγωγική αξία του παραμυθιού	37
1.2.1. Το λαϊκό παραμύθι και η παιδαγωγική και διαπολιτισμική του αξία	40
1.3. Το παραμύθι ως μέσο προαγωγής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της φιλιαναγνωσίας	41
B.2. Μελετώντας το παραμύθι της Σταχτοπούτας	
2.1. Το παραμύθι της Σταχτοπούτας	46
2.2. Το ταξίδι του παραμυθιού της Σταχτοπούτας στην Ελλάδα και τον κόσμο	47
2.2.1. Οι διασημότερες ξένες παραλλαγές	50
2.2.2. Η Σταχτοπούτα των Grimm και του Perrault: συγκριτική θεώρηση	57
2.2.3. Οι ελληνικές παραλλαγές	60
2.3. Τα μοτίβα του παραμυθιού	
2.3.1. Το μοτίβο του παπουτσιού	64
2.3.2. Το μοτίβο του φορέματος	68
2.3.3. Η σχέση της Σταχτοπούτας με τη μητέρα	71
B' ΜΕΡΟΣ: ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ «ΕΝΑ ΠΑΡΑΜΥΘΙ ΤΑΞΙΔΕΥΕΙ»	75
1.1. Κριτήρια επιλογής παραμυθιού και των εθνικών παραλλαγών του	78
1.2. Σκοποθεσία	80
1.3. Χρονοδιάγραμμα- Μεθοδολογία	82
Συμπεράσματα	88
Βιβλιογραφία	91
Παράρτημα	99

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

ΠΙΝΑΚΕΣ

ΣΕΛΙΔΕΣ

Πίνακας 1: Τα ονόματα της Σταχτοπούτας στις ελληνικές περιοχές

63-64

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία επεξεργάζεται το θέμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της προώθησης αυτής μέσω του παραμυθιού. Εφόσον η πολυπολιτισμικότητα των σύγχρονων κοινωνιών είναι πλέον δεδομένη, καθίσταται σαφές ότι η αποδοχή της διαφορετικότητας πρέπει να είναι οικουμενική και πανανθρώπινη. Για το λόγο αυτό, το σχολείο ως βασικός κοινωνικός φορέας καλείται να συμμετέχει δυναμικά στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικής συνείδησης και να προωθεί με κάθε τρόπο την αποδοχή των ξένων μαθητών. Σημαντικό μέσο σε αυτή την προσπάθεια είναι η λογοτεχνία. Παρόλο που δεν αποτελεί ξεχωριστό μάθημα στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα του Δημοτικού σχολείου, αποτελεί ισχυρό όπλο του σύγχρονου εκπαιδευτικού στην προσπάθειά του να προωθήσει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στη σχολική τάξη. Η διαπολιτισμική της αξία είναι τόσο μεγάλη, ώστε οι σύγχρονοι μελετητές να κάνουν λόγο για τον όρο «διαπολιτισμική λογοτεχνία», η αξιοποίηση της οποίας φαίνεται να διαθέτει σημαντικά οφέλη στην παρούσα εκπαιδευτική πραγματικότητα. Επιπλέον, ως είδος της παραδοσιακής λαϊκής λογοτεχνίας, το παραμύθι φαίνεται να αποτελεί ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο για την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής συνείδησης στους μαθητές κάθε ηλικίας. Στην παρούσα εργασία εξετάζεται το παραμύθι της Σταχτοπούτας σε διάφορες ελληνικές και ξένες εθνικές παραλλαγές, ενώ σχολιάζονται ορισμένα μοτίβα που παρατηρούνται σε πολλές από αυτές με μεγάλη συμβολική αξία. Στο τελευταίο μέρος της εργασίας προτείνεται ένα εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο βασίζεται στο παραμύθι της Σταχτοπούτας και την συγκριτική θεώρηση διάφορων παραλλαγών του. Απώτερος σκοπός αυτής της πρότασης είναι η προώθηση της φιλιανγνωσίας αλλά και η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής συνείδησης σε παιδιά της Γ' Δημοτικού. Έτσι, ποικίλες και πολυθεματικές δημιουργικές δραστηριότητες που εξυπηρετούν αυτούς τους δύο σημαντικούς σκοπούς παρουσιάζονται και το υλικό παρατίθεται έτοιμο προς χρήση για τον εκπαιδευτικό.

Λέξεις- κλειδιά: Διαπολιτισμική εκπαίδευση, Διαπολιτισμική λογοτεχνία, Παραμύθι, Σταχτοπούτα, Φιλιανγνωσία, Εκπαιδευτικό Υλικό Δημοτικού

ABSTRACT

This paper elaborates the topic of intercultural education and the promotion of this through the tale. Since the multiculturalism of modern societies is now given, it becomes clear that acceptance of diversity should be universal. For this reason, the school as a social institution is invited to assist in the cultivation of cross-cultural awareness and promote in every way the acceptance of foreign students. Important educational tool in this challenge is literature. Although literature is not a separate subject in the Elementary School Curriculum, it is a powerful weapon of modern education in its quest to promote intercultural education through school and culture. Its cross-cultural value is so great that modern scholars refer to the term "intercultural literature", the utilization of which appears to have significant benefits in today's education. As a kind of traditional folk literature, the tale seems to be a very useful tool for cultivating cross-cultural consciousness among students of all ages. The present study examined the tale of Cinderella in several Greek and foreign national variants, while some comments are given about some observed patterns with great symbolic value. A proposed educational material occupies the last part of the paper, which is based on the fairy tale of Cinderella and the comparative approach of several variants. The ultimate goal is the promotion of reading engagement but also the cultivation of intercultural awareness in children of 3rd grade. Finally, they are being proposed various creative activities that serve these two important purposes mentioned above.

Key - words: multicultural education – multicultural literacy – Fairy Tale – Cinderella- educational material – engaged reading

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Μπορεί κανείς να φανταστεί την ίδια στιγμή σε πολλά διαφορετικά σημεία της γης, πολλά παιδιά σε διαφορετικές στιγμές της μέρας, να ακούν προσηλωμένα μια φωνή, γονιού, παππού, γιαγιάς, αδερφού, αδερφής, δασκάλου, δασκάλας, φίλου, φίλης να τους διαβάζει ένα παραμύθι. Μια εικόνα που ενώνει με φυσικό τρόπο όλους τους λαούς της γης. Αφού δεν υπάρχει λαός, τόπος, άνθρωπος που δεν θα χρειαστεί να περάσει από τις δοκιμασίες της ενηλικίωσης, με τις οποίες ακριβώς καταπιάνεται το παραμύθι, χωρίς να μας το λέει.

Το παραμύθι, γέννημα της ανάγκης των ανθρώπων να επικοινωνούν και της προφορικής αφήγησης παρακολουθεί από την αρχαιότητα το ταξίδι κάθε ανθρώπου από την παιδική ηλικία στην ενήλικη ζωή. Συντροφεύει το μικρό παιδί που αντιλαμβάνεται τη ζωή γύρω του με έναν ξεχωριστό, προσωπικό και φανταστικό τρόπο και το προετοιμάζει σιγά - σιγά για την αντιμετώπιση της πραγματικότητας που τόσο συχνά έχει δυσκολίες, εμπόδια και προβλήματα που ζητούν λύσεις. Μαθαίνει στο παιδί κατ' αρχήν να ακούει και μετά να αφηγείται το ίδιο, δηλαδή να δέχεται την πραγματικότητα και να την μοιράζεται με τους ανθρώπους γύρω του. Έτσι, καλλιεργεί την επικοινωνία που κάνει μικρότερο τον πόνο και μεγαλύτερη τη χαρά.

Η παρούσα εργασία επιθυμεί να αναδείξει την ύψιστη αξία του παραμυθιού και τη δύναμή του να προάγει τη διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση. Διαρθρώνεται σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος της εργασίας, χωρισμένο στα κεφάλαια Α και Β, παρουσιάζει το θεωρητικό υπόβαθρο της εργασίας, το οποίο με τη σειρά του στηρίζει το δεύτερο μέρος στο οποίο αναλύεται μια διδακτική πρόταση προώθησης της φιλιανγνωσίας σε μαθητές δημοτικού, η οποία βασίζεται στο παραμύθι της Σταχτοπούτας και στις διάφορες εθνικές του παραλλαγές.

Πιο συγκεκριμένα, το πρώτο υποκεφάλαιο του πρώτου κεφαλαίου της παρούσας εργασίας (Α1) πραγματεύεται το θέμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, μείζον ζήτημα της σύγχρονης εποχής. Είναι γεγονός πως η πολυπολιτισμικότητα των σύγχρονων κοινωνιών έχει δημιουργήσει νέες ανάγκες σε κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό και -μεταξύ άλλων- και εκπαιδευτικό επίπεδο. Το σχολείο φέρει ευθύνη να καλλιεργήσει στα παιδιά την εκτίμηση της διαφορετικότητας του κάθε ανθρώπου, όποια καταγωγή, φύλο, θρησκεία και αν διαθέτει και να συνδράμει στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και της αγάπης για τον συνάνθρωπο. Η αποτελεσματική εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και των βασικών αρχών της άρχισε να λάβει χώρα, καθώς στην αρχή εφαρμόστηκαν ορισμένα μονοπολιτισμικά μοντέλα διαχείρισης της ετερότητας. Εν τέλει, τα τελευταία χρόνια, η διαπολιτισμική εκπαίδευση κερδίζει συνεχώς έδαφος, ενώ οι τοπικές αρχές μπορούν και πρέπει να την εντάξουν σε σχολείο κάθε βαθμίδας. Αρωγός σε αυτήν την προσπάθεια, στέκεται εκτός των άλλων και η λογοτεχνία, που στο Δημοτικό σχολείο δεν αποτελεί ξεχωριστό μάθημα αλλά εντάσσεται στο μάθημα της Γλώσσας. Στο δεύτερο υποκεφάλαιο (Α2) επισημαίνεται η ανάγκη για διαπολιτισμική λογοτεχνία, ένας όρος

που έχει συζητηθεί τις τελευταίες δεκαετίες στον επιστημονικό κόσμο και φαίνεται να παρουσιάζει σημαντικά οφέλη. Συν τοις άλλοις, η θέση της Λογοτεχνίας στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών του Δημοτικού σχολείου είναι ένα θέμα που παρουσιάζεται στο προς συζήτηση κεφάλαιο.

Ακολουθώντας, στο δεύτερο κεφάλαιο και ειδικά στο πρώτο υποκεφάλαιο αυτού (B1) μελετάται το παραμύθι. Πιο συγκεκριμένα, αυτό το πανανθρώπινο και οικουμενικό είδος της λαϊκής λογοτεχνίας φέρει τεράστια παιδαγωγική και διαπολιτισμική αξία για αυτό και πρέπει να αξιοποιείται στην Πρωτοβάθμια και – για πολλούς – στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Συν τοις άλλοις, αντικείμενο μελέτης του δεύτερου υποκεφαλαίου (B2) αποτελεί το παραμύθι της Σταχτοπούτας, ένα πασίγνωστο παραμύθι που έχει συντροφέψει μικρούς και μεγάλους για πολλά χρόνια. Αποτελεί ένα έργο «με χιλιάδες εκδοχές και παραλλαγές, που έχουν διαμορφωθεί από τις πολιτιστικές παραδόσεις, τις θρησκευτικές πεποιθήσεις, τις κοινωνικές δομές, το πολιτισμικό επίπεδο, αλλά ακόμα και από τις κλιματολογικές συνθήκες του κάθε γεωγραφικού τόπου» (Μανιά, 2015: 7). Αναλυτικότερα, μελετώνται οι πιο διάσημες ξένες και ελληνικές παραλλαγές, ενώ στο υποκεφάλαιο B.2.2.2. παρατίθεται και η συγκριτική θεώρηση των δύο πιο γνωστών παραλλαγών του παραμυθιού, αυτή του Γάλλου Charles Perrault και αυτή των Γερμανών αδερφών Grimm. Ακόμα, εξετάζονται εκτενώς και ορισμένα κοινά μοτίβα που συναντώνται σε διάφορες εκδοχές του παραμυθιού, όπως το μοτίβο του παπουτσιού, το μοτίβο του φορέματος αλλά και η σχέση της ηρωίδας με τη μητέρα της, μοτίβα που αποδεικνύεται ότι κρύβουν ποικίλους και σημαντικούς συμβολισμούς.

Η εργασία αυτή καταλήγει με την πρακτική εφαρμογή της βιβλιογραφικής ανασκόπησης που παρουσιάζεται στο πρώτο μέρος. Πιο συγκεκριμένα, στο δεύτερο μέρος προτείνεται μια διδακτική πρόταση που βασίζεται στο βιβλίο της συγγραφέως Χριστίνας Μανιά «Οι Σταχτοπούτες του κόσμου», όπου παρατίθενται διάφορες εθνικές παραλλαγές της Σταχτοπούτας από όλο τον κόσμο. Το εκπαιδευτικό υλικό σχεδιάστηκε για να εφαρμοστεί σε μια σχολική τάξη, χωρίς όμως να έχει μέχρι στιγμής πραγματοποιηθεί κάτι τέτοιο. Έτσι, προτείνεται αναλυτικά το χρονογράμμα, η μεθοδολογία, η σκοποθεσία και η διάρθρωση του εκπαιδευτικού υλικού ενώ στο παράρτημα της παρούσας εργασίας παρουσιάζονται αναλυτικά τα φύλλα εργασίας, έτοιμα προς χρήση. Κεντρικό θέμα του προτεινόμενου εκπαιδευτικού υλικού είναι το ταξίδι του παραμυθιού της Σταχτοπούτας από χώρα σε χώρα και, ως εκ τούτου, η απόδειξη ότι όλοι οι λαοί συνδέονται μεταξύ τους ακόμα κι αν μοιάζουν διαφορετικοί. Βασικοί σκοποί της διδακτικής πρότασης είναι τόσο η προαγωγή της φιλαναγνωσίας στα παιδιά του Δημοτικού όσο και η προώθηση της αγάπης και του σεβασμού της διαφορετικότητας, που πρεσβεύει η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Είναι ευθύνη κάθε εκπαιδευτικού, να αξιοποιήσει κάθε μέσο προκειμένου να μάθει στα παιδιά να εκτιμούν και να αγκαλιάζουν το διαφορετικό και εν τέλει να αντιληφθούν ότι οι άνθρωποι κάθε χρώματος, θρησκείας, φυλής, έθνους έχουν περισσότερα κοινά χαρακτηριστικά που τους ενώνουν παρά διαφορές που τους χωρίζουν.

Α' ΜΕΡΟΣ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

A. ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ

A.1. ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.1. Πολυπολιτισμικότητα και σύγχρονη κοινωνία

Οι μετακινήσεις πληθυσμών και οι επαφές μεταξύ των λαών δεν αποτελούν χαρακτηριστικό της σημερινής εποχής ούτε είναι ένα νέο φαινόμενο. Από τα πολύ παλιά χρόνια, στην αρχαιότητα και στον Μεσαίωνα, άνθρωποι διαφορετικών πολιτισμών συμβίωναν σε «πολυπολιτισμικές κοινωνίες». Ωστόσο, η «πολυπολιτισμικότητα» ήταν αποτέλεσμα επιβολής και κυριαρχίας, ενώ δεν αντιμετωπιζόταν θετικά, καθώς η συνύπαρξη διαφορετικών εθνοτήτων και λαών θεωρούνταν εμπόδιο για τη δημιουργία ενός ομοιογενούς «εθνικού» κράτους (Γκόβαρης, 2004: 19-20).

Έτσι, από την αρχαιότητα έως σήμερα, τα δεδομένα παραμένουν τα ίδια και ταυτόχρονα εξελίσσονται. Οι σύγχρονες κοινωνίες είναι πολυπολιτισμικές, χαρακτηρίζονται από πολιτισμική πολλαπλότητα, την παρουσία, δηλαδή, ποικιλίας πολιτισμικών μορφών: γλώσσα, θρησκεία, αξίες, νοοτροπίες, κοινωνικές πρακτικές. Συνεπώς, η παρουσία αυτή είναι τόσο αρχαία όσο και η ανθρωπότητα (Γκότοβος, 1997a).

Προσδιορίζοντας τον όρο «πολυπολιτισμικότητα» αξίζει να αναφέρουμε τον ορισμό του Παπαρρηγόπουλου ο οποίος αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «η πολυπολιτισμικότητα ως όρος περιγραφικός αναφέρεται στη συνύπαρξη περισσότερων, πολιτισμικά ετερόκλητων, ανθρώπινων κοινωνιών ή ομάδων» (Παπαρρηγόπουλος, 2015:2). Πιο συγκεκριμένα, πολυπολιτισμική χαρακτηρίζεται η κοινωνία στην οποία συμβιώνουν άνθρωποι με διαφορετικό πολιτισμό. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Φώτου (2002: 9), η «πολυπολιτισμικότητα» ως κοινωνικό φαινόμενο μπορεί να προκύψει: α) από τη συμβίωση αυτοχθόνων κοινωνικών ομάδων, με ιδιαίτερο πολιτισμό, οι οποίες μπορεί να έχουν την ίδια εθνική συνείδηση, β) από τη μετακίνηση οικονομικών ή πολιτικών μεταναστών, οι οποίοι φέρουν την πολιτιστική τους κληρονομιά, γ) από την παλιννόστηση ομάδων, οι οποίες μεταφέρουν πολιτισμικά στοιχεία της χώρας όπου είχαν αποδημήσει, και δ) από τη δημιουργία ενδιάμεσου πολιτισμού, ο οποίος δημιουργείται από την επίδραση του πολιτισμικού περιβάλλοντος της χώρας υποδοχής πάνω στον πολιτισμό της χώρας προέλευσης.

Ο Παπαντωνάκης αναφέρει τον ορισμό του Rochman για την «πολυπολιτισμικότητα» ή –αλλιώς– τον «πολιτισμικό πλουραλισμό», που νοείται ως η συνύπαρξη ενός (μεγάλου) αριθμού διαφορετικών πολιτισμών ή μια πολιτισμική διάθεση και στάση η οποία αντιστρατεύεται τα στενά όρια ενός συγκεκριμένου πολιτισμού και αποδέχεται την αρμονική συνύπαρξη πολλών και διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων και «δεν περιορίζεται μόνο στο χρώμα που διακρίνει τη μια ανθρώπινη φυλή από την άλλη». Ο παραπάνω ορισμός διευρύνει και ταυτόχρονα στενεύει σημαντικά την έννοια της «πολυπολιτισμικότητας». Την διευρύνει γιατί

αποδέχεται την ύπαρξη κάθε ανθρώπου ανεξαρτήτως φυλής, χρώματος, εθνικότητας ή θρησκείας μέσα σε έναν γεωγραφικό χώρο μια δεδομένη χρονική στιγμή. Μάλιστα, η συνύπαρξη πολλών ετερόκλητων ομάδων μέσα σε έναν γεωγραφικό χώρο μπορεί στην αρχή να συνθέτει μια κοινωνία με πολιτισμική ετερογένεια, όμως σταδιακά η κοινωνία αυτή μετατρέπεται από εθνικά πολιτισμική σε υπερεθνικά πολυπολιτισμική. Ταυτόχρονα, στον παραπάνω ορισμό συρρικνώνονται τα όρια της πολυπολιτισμικότητας, εφόσον η διαφορετικότητα που επισημαίνεται ως στοιχειώδες χαρακτηριστικό της μπορεί να εντοπιστεί ακόμα και στα άτομα-μέλη μιας εθνικής κουλτούρας. Έτσι, και τα ίδια τα μέλη μιας συμπαγούς εθνικής και γεωγραφικά προσδιορισμένης κοινωνίας διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους τόσο ως προς τα εξωτερικά γνωρίσματα όσο και ως προς τα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά. Η πρόσληψη της ίδιας κουλτούρας, που στην πραγματικότητα είναι κοινό χαρακτηριστικό, διαφοροποιείται από πολιτισμικό σε πολιτισμικό φορέα (Παπαντωνάκης, 2009: 233-234). Με την άποψη αυτή συμφωνεί και η Κεσίδου, η οποία επισημαίνει ότι *«η ετερότητα αφορά τελικά και τις σχετικά ομοιογενείς κοινωνίες και ομάδες αρκεί να αναλογιστούμε ότι ο καθένας από εμάς αποτελεί μια διαφορετική προσωπικότητα, άρα εν τέλει είναι διαφορετικός»* (Κεσίδου, 2008: 22).

Το φαινόμενο του πολιτισμικού πλουραλισμού είναι φυσικά χαρακτηριστικό των περισσότερων σύγχρονων δυτικών κοινωνιών, μεταξύ των οποίων είναι και η ελληνική. Ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του 1980 και τις αρχές της δεκαετίας του 1990, η ελληνική κοινωνία γίνεται πολυπολιτισμική. Η Ελλάδα γίνεται μια χώρα τόσο υποδοχής παλιννοστούντων (Ελληνοποντίων από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης και Βορειοηπειρωτών από την Αλβανία) και αλλοδαπών (μετακινούμενων από τα Βαλκάνια, τη Μέση και την Άπω Ανατολή και την Αφρική) όσο και αποστολής μεταναστών σε όλη τη Δυτική Ευρώπη κυρίως για οικονομικούς και πολιτικούς λόγους. Τα παραπάνω δε σημαίνουν ότι μέχρι τη δεκαετία του 1980, η Ελλάδα δεν αποτελούσε χώρα υποδοχής διαφορετικών πολιτισμών αλλά, σίγουρα, η ελληνική κοινωνία στο σύνολο της θεωρούσε τον εαυτό της ένα πιο ομοιογενές σύνολο (ό.π. :21).

Πέραν από τα φαινόμενα της μετανάστευσης και της παρουσίας εθνικών μειονοτήτων σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες, είναι παγκοσμίως διαδεδομένη η επικράτηση υπερεθνικών οικονομικών συστημάτων, η ευρωπαϊκή ενοποίηση των χωρών και η διεθνής επικοινωνία. Ως εκ τούτου, η Ελλάδα μετά από τις ιστορικές αλλαγές στην Ανατολική Ευρώπη και τα Βαλκάνια έχει ενταχθεί σε ένα νέο πλαίσιο πολιτικής, οικονομικής και πολιτισμικής επικοινωνίας. Με την πάροδο του χρόνου, εντάσσεται σε μια νέα τάξη πραγμάτων αποδοχής της διαφορετικότητας και της πολυπολιτισμικότητας που τη χαρακτηρίζουν (Κεσίδου, 2004).

Οι διαρκείς μεταβολές σε παντός είδους επίπεδο στις ευρωπαϊκές –και όχι μόνο – κοινωνίες του σήμερα, υποχρεώνουν τον πολίτη κάθε κοινωνίας να αποδεχτεί τη διαφορετικότητά του έτσι ώστε να χτιστεί ένα -κοινό σε όλους- ευτυχισμένο μέλλον. Με τον τρόπο αυτό, τα τελευταία χρόνια έχει αρχίσει να αναπτύσσεται ένας διαπολιτισμικός διάλογος ανάμεσα στις κοινωνίες του σήμερα στο πλαίσιο της

αμοιβαιότητας, της αλληλοκατανόησης, της συνεργασίας και της αποδοχής της διαφορετικότητας (Κατσίρας, 2010:71). Όπως επισημαίνει ο Παπαχρήστος, η de facto πολυπολιτισμικότητα που χαρακτηρίζει εκτός της ελληνικής και τις κοινωνίες άλλων χωρών, υπαγορεύει την ανάγκη υιοθέτησης νέων προσεγγίσεων στην εκπαίδευση, την κοινωνία, τις διακρατικές σχέσεις και τη συνεργασία. Και αυτό γιατί η ελληνική κοινωνία, παρά τον πολιτισμικό της χαρακτήρα, εξακολουθεί ουσιαστικά να λειτουργεί στη λογική της αφομοίωσης (Παπαχρήστος, 2001:8).

1.2. Η πολυπολιτισμικότητα και ο ρόλος του σημερινού σχολείου

Μέσα στα σύγχρονα δεδομένα, το ιδεώδες της φαντασιακής ομοιότητας που προβάλλει το σχολείο αντιφάσκει, όλο και περισσότερο με την ελληνική πραγματικότητα των μεταναστών και των προσφύγων αλλά και των ευρωπαϊκών διαδικασιών. Οι πολλαπλές φιγούρες των διαφορετικών «άλλων» αποτελούν ορατό κομμάτι της καθημερινότητάς μας. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα βρίσκεται σήμερα αντιμέτωπο με τα ερωτήματα που θέτει η παρουσία αλλόγλωσσων, αλλόθρησκων και αλλοδαπών μαθητών και καλείται να επεξεργαστεί τα κατάλληλα εργαλεία για τη σχολική τους ένταξη. Οι απαντήσεις δεν μπορούν να αναζητηθούν αποκλειστικά στην παιδαγωγική σφαίρα, αλλά προϋποθέτουν μια γενικότερη κριτική επεξεργασία του τρόπου με τον οποίο έχουμε μάθει να προσεγγίζουμε την εθνοπολιτισμική ποικιλία και τη διαφορετικότητα. Είναι χαρακτηριστική η αναταραχή που δημιουργεί, όλο και πιο συχνά τα τελευταία χρόνια, το ενδεχόμενο να κρατήσει αλλοδαπός μαθητής ή μαθήτρια τη σημαία στις παρελάσεις των εθνικών επετείων. Το γεγονός ότι ένας «ξένος» θα κρατήσει το εθνικό σύμβολο προσλαμβάνεται από πολλούς ως απειλή της ελληνικότητας ή της εθνικής «καθαρότητας» (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2007:21-22).

Η συζήτηση αυτή περί απειλής της εθνικής «καθαρότητας» είναι ένα σχετικά πρόσφατο φαινόμενο στην Ελλάδα, χωρίς όμως να μην είναι εξίσου σημαντικό για την κοινωνική συνοχή της χώρας, η οποία σαφώς απειλείται από φαινόμενα αποκλεισμού, ξενοφοβίας και ρατσισμού (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2007:22). Έτσι, η Ελλάδα έχει να αντιμετωπίσει μια σημαντική πρόκληση: τη συνάντηση και αλληλεπίδραση των πολιτών της με τέτοιο τρόπο ώστε να αποφευχθούν οι συγκρούσεις, τα ρατσιστικά και ξενοφοβικά φαινόμενα που τη χαρακτηρίζουν. Επιδιώκεται, λοιπόν, μια δημιουργική σύγκρουση των πολιτών από πολιτισμούς της ετερότητας (Γκόβαρης, 2004).

Η καταπολέμηση των αρνητικών φαινομένων που χαρακτηρίζουν την πολυπολιτισμική ελληνική κοινωνία είναι ο κυριότερος στόχος της εκπαίδευσης, σήμερα. Για την εκπλήρωσή του, δύο κρίσιμες στρατηγικές είναι η διαπολιτισμική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η ανάπτυξη πολυπολιτισμικού εκπαιδευτικού υλικού. Απαραίτητες είναι επίσης και διδακτικές τεχνικές που να υπερβαίνουν τις εθνοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες, χωρίς ωστόσο να τις αγνοούν, και να εξασφαλίζουν ομαλή σχολική και κοινωνική ένταξη των διαφορετικών μαθητικών πληθυσμών, χωρίς να απαιτούν την αφομοίωσή τους (Μάρκου, 1997: 201). Όπως χαρακτηριστικά

τονίζει ο Παπαχρήστος, ο ρόλος της εκπαίδευσης και του σχολείου είναι σημαντικός «αφού μπορεί και πρέπει να συμβάλει στη μείωση κάθε μορφής ανισότητας, να προλάβει την εμφάνιση νέων μορφών αναλφαριθμητισμού και κοινωνικού αποκλεισμού, να ενισχύσει την αμοιβαία κατανόηση και την παγκόσμια εδραίωση της ισότητας, της ελευθερίας και της δικαιοσύνης, να ανταποκριθεί στο αίτημα του πολιτισμικού πλουραλισμού και την ανάπτυξη της πολιτισμικής ταυτότητας όλων των ατόμων, ώστε να ενισχυθεί η κοινωνική ανοχή και να αμβλυνηθεί η ξеноφοβία, ο ρατσισμός και άλλες μορφές κοινωνικής βίας» (Παπαχρήστος, 2001: 8-9).

Με την παραπάνω άποψη συναινεί και η Λαλαγιάννη. Σύμφωνα με την τελευταία, το σημερινό σχολείο, στο επίπεδο των πολυπολιτισμικών κοινωνιών, καθώς έρχεται αντιμέτωπο με τις εθνοπολιτισμικές διαφορετικότητες, προσπαθεί να διαμορφώσει, αποστασιοποιούμενο από εθνοκεντρισμούς συχνά επικίνδυνους, σχετικές συμπεριφορές απαραίτητες για την άνετη πρόσβαση σε μια πολλαπλότητα αναφορών και αξιών. Το σχολείο, λοιπόν, καθώς στοχεύει στην ανάπτυξη της κουλτούρας του ατόμου, στην πρόσληψη γνώσεων και στην κοινωνική ενσωμάτωση, προσπαθεί να συμβάλει στη διατήρηση της εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας του κράτους υποδοχής, αλλά και να προωθεί το σεβασμό της κάθε κουλτούρας και της ιδιαίτερης πολιτισμικής ταυτότητας του «άλλου» μέσα από μια πολυπολιτισμική παιδαγωγική προσέγγιση που θα στοχεύει στην εξάλειψη κάθε είδους ξеноφοβίας και ρατσισμού, και επομένως στην αποδοχή της διαφορετικότητας. Μέσα από το κατάλληλο διδακτικό υλικό και ευαισθητοποιημένες προσεγγίσεις, ο μαθητής οδηγείται στην υπέρβαση των προκαταλήψεων, στην απάλειψη των στερεοτυπικών εικόνων και στο σεβασμό της διαφορετικότητας (Λαλαγιάννη, 2009:211-212).

Ως εκ τούτου, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να μεταβληθεί σχεδόν ριζικά και από «μονοπολιτισμικό» να γίνει πολυπολιτισμικό και να υποδεχτεί με σεβασμό τους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές. Οφείλει να είναι ανοιχτό στην αποδοχή του «άλλου» και του διαφορετικού, να αποδέχεται τις αξίες και τις πολιτισμικές διαφορές των παιδιών ανεξαρτήτως φύλου, εθνικότητας και θρησκείας. Με αυτόν τον τρόπο, θα επιτύχει την κοινωνική συνοχή και την υγιή συμβίωση όλων των επιμέρους διαφορετικών μελών της ίδιας της κοινωνίας (Μιχαλοπούλου- Βέικου, 1997).

1.3 Η διαχείριση της ετερότητας μέσα στον χρόνο

Τόσο στην ελληνική όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία, συζητούνται πέντε μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση, δύο «μονοπολιτισμικά» και τρία «πολυπολιτισμικά», όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Κεσίδου (2008: 24).

Το αφομοιωτικό μοντέλο εκπαίδευσης

Το πρώτο μοντέλο, το λεγόμενο «αφομοιωτικό» είναι ένα μονοπολιτισμικό μοντέλο που κυριάρχησε ως τη δεκαετία του 1960. Βασικότερη θέση του αφομοιωτικού μοντέλου είναι ότι «το έθνος αποτελεί ένα ενιαίο πολιτισμικά σύνολο, ενώ οι διαφορετικές πολιτισμικά ομάδες πρέπει να απορροφηθούν από τον τοπικό ομοιογενή

πληθυσμό». Πιο συγκεκριμένα, «ο όρος αφομοίωση», σύμφωνα με τον Triandis (1997:131), «αναφέρεται σε μια πολιτική που κάνει κάθε πολιτισμική ομάδα να υιοθετεί τον πολιτισμό της επικρατούσας τάσης». Σύμφωνα, λοιπόν, με το αφομοιωτικό μοντέλο, προκειμένου να γίνει κάποιος «ξένος» ισότιμος με τον γηγενή πληθυσμό της χώρας υποδοχής του, έπρεπε να θέσει στο περιθώριο τη μητρική του γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας καταγωγής του και να ταυτιστεί απόλυτα με τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής. Μάλιστα, στο μοντέλο αυτό, τα παιδιά των μειονοτικών ομάδων θεωρούνταν ένα παιδαγωγικό πρόβλημα (Κεσίδου, 2008:24). Κάτι τέτοιο σήμαινε, ως προς την εκπαίδευση, ότι όλοι οι μαθητές ανεξαρτήτως εθνικής και πολιτισμικής καταγωγής, έπρεπε να εκπαιδεύονται σε έναν κοινό σε όλους εθνικό πολιτισμό, με μοναδικό μέσο την εκμάθηση της επίσημης γλώσσας της χώρας υποδοχής και του πολιτισμού αυτής (Ζωγράφου, 2003).

Πολλοί μελετητές σχολιάζοντας το παραπάνω μοντέλο, το χαρακτηρίζουν ιδιαίτερα εθνοκεντρικό και μονοπολιτισμικό. Τονίζεται, μάλιστα, χαρακτηριστικά ότι «η πολιτική της αφομοίωσης κάθε άλλο παρά επιτυχής υπήρξε, καθώς οδήγησε πολλά παιδιά μεταναστών στη σχολική αποτυχία και το σχολικό αποκλεισμό» (Γκόβαρης, 2004: 49-51). Συνεπώς, επρόκειτο για ένα στενά εθνοκεντρικό μοντέλο, που αφήνει τον μετανάστη να λύσει μόνος του τα προβλήματά του στη χώρα υποδοχής. Οδηγείται, έτσι, στο να λύσει τους δεσμούς με τον δικό του πολιτισμό, να μάθει μόνος του την επίσημη γλώσσα της χώρας υποδοχής και να υιοθετήσει τον πολιτισμό της, αγνοώντας το προσωπικό πολιτιστικό του φορτίο (Γεωργογιάννης, 1999: 51).

Το μοντέλο της ενσωμάτωσης

Μετά τα τέλη της δεκαετίας του 1960 και αμέσως μετά την εμφάνιση και διάδοση του αφομοιωτικού μοντέλου, έρχεται στο προσκήνιο το λεγόμενο μοντέλο της ενσωμάτωσης, ένα επίσης μονοπολιτισμικό μοντέλο (Κάτσικας & Πολίτου, 2005). Είναι βασισμένο στην πολιτική της ενσωμάτωσης, η οποία υποδηλώνει συνήθως την πεποίθηση ότι κάθε μεταναστευτική ομάδα είναι φορέας ενός πολιτισμού που δε δέχεται μόνο τις επιδράσεις της κοινωνίας υποδοχής αλλά με τον τρόπο της επιδρά σε αυτήν συμβάλλοντας στη δημιουργία μιας νέας πολιτισμικής έκφρασης (Μάρκου, 1996: 10). Στο χώρο της εκπαίδευσης, συγκεκριμένα, εφαρμόζονται προγράμματα που αποβλέπουν στη διδασκαλία της γλώσσας των μεταναστών αλλά και την σχολική και κοινωνική αποδοχή των παιδιών τους έτσι ώστε να ενσωματωθούν στο σχολείο και κατ' επέκταση στην κοινωνία. Ωστόσο, η έμφαση του μοντέλου αυτού στην ενσωμάτωση των παιδιών με διαφορετική γλωσσική και πολιτισμική προέλευση, γίνεται με τρόπο που να μην επικρατεί εν τέλει μια γλωσσική και πολιτισμική ετερογένεια στην κοινωνία, αιτία που θεωρείται το μοντέλο αυτό μονοπολιτισμικό και συνεπώς δεν επιφέρει θετικά αποτελέσματα στις σημερινές πολυπολιτισμικές κοινωνίες (Κεσίδου, 2008: 25).

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1970, όταν τα δύο προηγούμενα μονοπολιτισμικά μοντέλα φάνηκε ότι δεν προωθούσαν ίσες ευκαιρίες για όλους τους μαθητές στην εκπαίδευση και τη μάθηση και μετά από τις προσπάθειες των μεταναστών να διεκδικήσουν τα δικαιώματά τους στις χώρες υποδοχής, προτάθηκε ένα νέο μοντέλο που αναγνώριζε την παρουσία της πολυπολιτισμικής ποικιλίας στις κοινωνίες, το οποίο ονομάστηκε πολυπολιτισμικό (Κεσίδου, ό.π.). Όσοι υποστήριξαν την εφαρμογή του μοντέλου αυτού, αρχικά στην Αμερική και αργότερα στην Ευρώπη και στην Ελλάδα, θεωρούσαν τις κοινωνίες πολιτισμικά ανομοιογενείς και αναγνώριζαν το δικαίωμα των διαφορετικών πολιτισμικά ομάδων να διατηρήσουν την πολιτισμική και ιστορική τους παράδοση μέσα στη χώρα υποδοχής τους · υποστήριξαν δηλαδή, ότι η κοινωνική συνοχή και ενότητα θα μπορούσε να καλλιεργηθεί μέσα στη διαφορετικότητα (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008:22).

Ο Παπαντωνάκης (2009: 235-236) αναφερόμενος σε απόψεις θεωρητικών για την «πολυπολιτισμική εκπαίδευση» επισημαίνει ότι είναι μια διαδικασία προσανατολισμένη να δημιουργεί μαθησιακές εμπειρίες που ευνοούν τη γνώση, το σεβασμό και την απόλαυση της διαφορετικότητας στην κοινωνία μας και τον κόσμο. Ταυτόχρονα, συνοψίζοντας τις απόψεις αυτές, δηλώνει ότι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση είναι «η εκπαίδευση εκείνη που απευθύνεται σε πολιτισμικά έτερα άτομα ή ομάδες, με στόχο την παροχή ίσων ευκαιριών στους πολιτισμικά έτερους μαθητές για γνώση και με περιεχόμενο την περιγραφή στοιχείων από περισσότερα του ενός πολιτισμικά περιβάλλοντα και τη μετακένωση διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων στα υποκείμενα μάθησης» (Παπαντωνάκης, 2009: 235-236). Ταυτόχρονα, ο Banks (2004: 21-16) υποστηρίζει ότι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση βοηθάει τους μαθητές να ξεφύγουν από τα στενά όρια του δικού τους πολιτισμού και να τον αντικρύσουν με τα μάτια των άλλων. Με τον τρόπο αυτό, αποκτούν αυτογνωσία και παράλληλα διευρύνουν τους ορίζοντές τους. Τους βοηθάει να μάθουν για τη ζωή και τις επιλογές των ανθρώπων. Τους μεταδίδει γνώσεις και τους μαθαίνει δεξιότητες για να είναι ενεργοί πολίτες στο πλαίσιο του δικού τους όσο και στο πλαίσιο των άλλων πολιτισμών. Μετριάζει διακρίσεις σε βάρος συγκεκριμένων ομάδων και σπάει τα δεσμά των πολιτισμικών στεγανών.

Το μοντέλο αυτό, παρόλο που λαμβάνει υπόψιν τη μητρική γλώσσα και το πολιτιστικό υπόβαθρο των μειονοτήτων υπονοεί ότι οι διαφορετικοί πολιτισμοί μέσα στην κοινωνία αναπτύσσονται παράλληλα, χωρίς να αλληλεπιδρούν. Έτσι, η παράλληλη ανάπτυξη μπορεί να σημαίνει και τη γενική ανεξαρτητοποίηση του ενός από τον άλλον, κάτι που οδηγεί στη λεγόμενη γκετοποίηση και στην αποτυχία της κοινωνικής συνοχής (Κεσίδου, 2008: 26).

Το αντιρατσιστικό μοντέλο

Το επόμενο μοντέλο, επίσης πολυπολιτισμικά προσανατολισμένο είναι το «αντιρατσιστικό». Το μοντέλο αυτό αναπτύχθηκε στα μέσα της δεκαετίας του 1980 στην Αγγλία και την Αμερική. Βασικός του στόχος ήταν η εξάλειψη φαινομένων ρατσισμού στα σχολεία. Όπως επισημαίνει ο Γεωργογιάννης, τρεις είναι οι επιμέρους στόχοι του αντιρατσιστικού μοντέλου: α) η εξασφάλιση της ισότητας στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως της εθνικής/ φυλετικής τους προέλευσης, κάτι που προϋποθέτει το μετασχηματισμό των δομών και των συστημάτων που ευνοούν την ισότητα, β) η δικαιοσύνη, που το κράτος οφείλει να δείχνει σε όλους και γ) η χειραφέτηση και η απελευθέρωση από ρατσιστικά πρότυπα (Γεωργογιάννης, 1999: 49). Ως προς την εκπαίδευση, όσοι υποστηρίζουν το αντιρατσιστικό μοντέλο, έχουν την τάση να καταγγέλλουν τις προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων που συχνά υιοθετούν, τον μονοπολιτισμικό χαρακτήρα του σχολείου, την περιθωριοποίηση που υφίστανται μαθητές διαφορετικής πολιτισμικής και φυλετικής προέλευσης καθώς επίσης πολλές ρατσιστικές αναφορές που συναντούνται στα σχολικά εγχειρίδια (Κάτσικας & Πολίτου: 2005).

Το προς συζήτηση μοντέλο είχε τόσο υποστηρικτές όσο και επικριτές στην παγκόσμια κοινότητα. Ο Μάρκου, όπως και άλλοι θεωρητικοί επιστήμονες της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, επισήμανε τον κίνδυνο πολιτικοποίησης της εκπαίδευσης που ελλοχεύει με την εφαρμογή του αντιρατσιστικού μοντέλου. Ταυτόχρονα, υπογράμμισε πως το σχολείο από μόνο του δεν μπορεί να ελέγξει κάθε παράγοντα εμφάνισης ρατσισμού (Μάρκου, 1996:24).

Το διαπολιτισμικό μοντέλο

Μεξεξέλιξη των παραπάνω πολυπολιτισμικών μοντέλων είναι το διαπολιτισμικό. Η προσέγγιση του μοντέλου αυτού αναφέρεται συχνά στη βιβλιογραφία ως διαπολιτισμική εκπαίδευση ή intercultural education στην αγγλοσαξονική. Το διαπολιτισμικό μοντέλο εμφανίζεται κυρίως στην Ευρώπη τη δεκαετία του 1980. Στην Ελλάδα, ο όρος «διαπολιτισμική εκπαίδευση» συναντάται στις συζητήσεις μεταξύ των επιστημόνων στα μέσα της δεκαετίας του 1980, καθώς συμπίπτει με την παρουσία των ξένων παιδιών, παιδιών μεταναστών από την πρώην Ανατολική Ευρώπη αλλά και την Αφρική, την Ασία και την πρώην ΕΣΣΔ στην ελληνική εκπαίδευση (Ανδρούσου, 1996:15). Μάλιστα, το συμβούλιο της Ευρώπης, η UNESCO και η Ευρωπαϊκή Ένωση χρησιμοποιούν τον όρο «διαπολιτισμική» εκπαίδευση ως αρχή που διαπερνά το σχολικό πρόγραμμα αλλά και ως δράση για την επίτευξη της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία (Γεωργογιάννης, 1999: 50).

Πρωτού προχωρήσουμε σε βαθύτερη ανάλυση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, είναι αναγκαίο να τεθούν τα εννοιολογικά όρια των όρων «πολυπολιτισμικός» και «διαπολιτισμικός» που, όπως φαίνεται, είναι αρκετά στενά. Ο Γεωργογιάννης αποσαφηνίζει τη διαφορά των παραπάνω όρων, τονίζοντας ότι ο όρος

«πολυπολιτισμικός» χρησιμοποιείται για να εκφράσει μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα και τη διαδικασία εξέλιξης αυτής, ενώ ο όρος «διαπολιτισμικός» δηλώνει μια διαλεκτική σχέση, μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφόρων εθνικών μεταναστευτικών ομάδων (Γεωργογιάννης, 1999: 50). Μέσα από την παραπάνω διαφοροποίηση, γίνεται κατανοητό γιατί το πολυπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης, όπως περιγράφεται παραπάνω, κρίθηκε από πολλούς ακατάλληλο για την σταδιακή πραγμάτωση της κοινωνικής συνοχής της πολυπολιτισμικής κοινωνίας του σήμερα. Η βασική αιτία είναι ότι το ίδιο δεν εμπεριέχει το διαλεκτικό στοιχείο, αυτό της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στις ομάδες διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης μέσα στην κοινωνία, που είναι σαφώς αναγκαίο για την ομαλή συμβίωση των διαφορετικών ομάδων εντός των σημερινών κοινωνιών.

Στο εκπαιδευτικό μοντέλο της διαπολιτισμικής προσέγγισης είναι αξιοσημείωτος ο ρόλος του εκπαιδευτικού, τον οποίο υπογραμμίζουν πολλοί μελετητές στη σχετική βιβλιογραφία. Σαφώς η συμβολή του εκπαιδευτικού στις εκπαιδευτικές εξελίξεις κάθε κοινωνίας είναι καταλυτική. Προκειμένου να καθιερωθεί η διαπολιτισμικότητα ως εκπαιδευτική πρακτική, είναι αναγκαία η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών γύρω από το θέμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Με την κατάλληλη κατάρτιση, ο εκπαιδευτικός μπορεί να συμβάλλει στην ενίσχυση των σχέσεων μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων στη σχολική τάξη, να αναδεικνύει την ιδιαιτερότητα του καθενός και να καλλιεργεί τον σεβασμό, να αντιμετωπίζει ισότιμα όλους τους μαθητές, να αναγνωρίζει τις δεξιότητες και τις ικανότητες όλων των παιδιών, με στόχο την ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους και να αντιμετωπίζει επιτυχώς τον αποκλεισμό και τη σχολική αποτυχία (Μηλίγκου, 1997:149-150). Με την άποψη αυτή συμφωνεί και ο Γκότοβος (1997b) ο οποίος τονίζει τον ρόλο του εκπαιδευτικού ως μεγίστης σημασίας για την εφαρμογή της διαπολιτισμικής προσέγγισης μέσα στη σχολική τάξη. Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός έχει τη δύναμη να πάρει αποφάσεις που προάγουν ή όχι τη διαπολιτισμικότητα, να κατακρίνει ή όχι ρατσιστικές ενέργειες και να καλλιεργεί κλίμα αλληλεπίδρασης και αλληλεγγύης ανάμεσα στους μαθητές διαφορετικής εθνικής ή φυλετικής προέλευσης.

Το διαπολιτισμικό μοντέλο δεν αποτελεί ένα συγκεκριμένο μοντέλο εκπαίδευσης ή μια συγκεκριμένη παιδαγωγική πρακτική. Είναι κυρίως μια μέθοδος προσέγγισης των εκπαιδευτικών πραγμάτων του σήμερα, και μάλιστα η πιο ενδεδειγμένη μέθοδος για την πολυπολιτισμικότητα που χαρακτηρίζει τη σημερινή κοινωνία (Κάτσικας & Πολίτου, 2005:57).

Από τη μελέτη των παραπάνω μοντέλων διαχείρισης της ετερότητας, γίνεται φανερό ότι η εκπαιδευτική πολιτική κάθε κοινωνίας κινήθηκε από την αφομοιωτική προσέγγιση στην διαπολιτισμική παιδαγωγική του σήμερα · στο πλαίσιο της τελευταίας είναι φανερή η ενεργός συμμετοχή του εκπαιδευτικού τόσο στην εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όσο και στην επικοινωνία του με μαθητές διαφορετικής προέλευσης. Στο κεφάλαιο που ακολουθεί, κρίνεται αναγκαίο να διευκρινιστούν περισσότερα δεδομένα της σύγχρονης βιβλιογραφίας σχετικά με τη

διαπολιτισμική εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα όσον αφορά στη στοχοθεσία και τις αρχές της.

1.4. Ορίζοντας τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τις βασικές αρχές της

Τα σημερινά σχολεία, ως μια μικρογραφία της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας, αποτελούνται από μια τεράστια ποικιλία εθνικών μεταναστευτικών ομάδων, που η καθεμία με τη σειρά της φέρει το δικό της πολιτισμό, τη δική της γλώσσα, τις δικές της αξίες και νοοτροπίες, τη δική της θρησκεία. Ο σεβασμός σε καθετί διαφορετικό δε θεωρείται αυτονόητος. Οι προσπάθειες για οργάνωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα στα χρόνια ήταν, όπως φάνηκε προηγουμένως πολλαπλές. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Merlin (2017:6), η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει οργανωθεί έτσι ώστε να ευδοκιμούν τα παιδιά όλων των σχολείων τόσο της μειονότητας όσο και της πλειοψηφίας, μέσα στη σημερινή πολυπολιτισμική κοινωνία.

Είναι γενικά παραδεκτό ότι από τη γένεση του όρου μέχρι σήμερα, η «διαπολιτισμική εκπαίδευση» έχει αναπτυχθεί ριζικά τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο. Εντούτοις, είναι δύσκολο να υπάρξει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός διότι, όπως και κάθε εκπαιδευτική έννοια, οριοθετείται με βάση το πλαίσιο στο οποίο λειτουργεί, την επικρατούσα φιλοσοφία εκπαίδευσης και τις καθημερινές πρακτικές σε επίπεδο σχολείου (Μάμας, 2014:80).

Ετυμολογικά ο όρος «διαπολιτισμικότητα» αναφέρεται σε μια διμερή ανταλλαγή ανάμεσα στον φιλοξενούντα και τον φιλοξενούμενο πολιτισμό, όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει η Τριανταφυλλάκη (2014:250). Εμπεριέχει, δηλαδή, ο όρος αυτός το στοιχείο του διαλόγου, της αλληλεπίδρασης και της αλληλεξάρτησης μεταξύ λαών, πολιτισμών, ανθρώπων διαφορετικών εθνικών ομάδων. Τη διαφοροποίηση μεταξύ των όρων «πολυπολιτισμικός» και «διαπολιτισμικός», όπως αναφέρθηκε στην προηγούμενη ενότητα, την υιοθέτησαν το Συμβούλιο της Ευρώπης και η Ευρωπαϊκή Ένωση στα κείμενα τους που αφορούν την αντιμετώπιση της διαφορετικότητας μεταξύ των λαών. Συν τοις άλλοις, σύμφωνα με την τελική έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης για την εκπαίδευση και την πολιτισμική ανάπτυξη των μεταναστών (Project No 7) βασικά χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι τα εξής: (α) έχει ως πεδίο αναφοράς την άμεση εμπειρία των παιδιών στις χώρες υποδοχής. (β) προκαλεί την αμοιβαία επίδραση των πολιτισμών των χωρών καταγωγής και υποδοχής, (γ) προξενεί επανεξέταση και αναθεώρηση των κοινωνικο-κεντρικών και εθνικο-κεντρικών κριτηρίων του σχολείου και (δ) αποτελεί μέσο για την αξιολόγηση των ευκαιριών στη ζωή και την επίτευξη της μέγιστης δυνατής κοινωνικής και οικονομικής ένταξης (Γεωργογιάννης, 1999:50).

Ο Helmut Essinger ορίζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως την παιδαγωγική απάντηση στα προβλήματα διαπολιτισμικής φύσης που ανακύπτουν σε μια πολυπολιτισμική και πολυεθνική κοινωνία και αναφέρει τέσσερις βασικές της αρχές:

- Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση (empathy), έτσι ώστε ο καθένας να μάθει να κατανοεί τους άλλους, να τοποθετεί τον εαυτό του στη θέση τους, να βλέπει τα προβλήματά τους μέσα από τα δικά του μάτια και να καλλιεργεί τη συμπάθεια για αυτούς. Η εκπαίδευση καλείται να ενθαρρύνει τον μαθητή να ενδιαφερθεί για τους άλλους, τα προβλήματα και τη διαφορετικότητά τους.
- Εκπαίδευση για αλληλεγγύη, που αποτελεί βασικό στόχο της εκπαίδευσης σε μια ανθρώπινη κοινωνία. Η έννοια της αλληλεγγύης υποδηλώνει μια έκκληση για την καλλιέργεια μιας συλλογικής συνείδησης, η οποία υπερβαίνει τα όρια των ομάδων, των φυλών και των κρατών καθώς επίσης και μια έκκληση για παραμερισμό της κοινωνικής ανισότητας και αδικίας.
- Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό. Σε μια κοινωνία που οι άνθρωποι της στερούνται σεβασμού στην πολιτισμική ετερότητα, η αρχή αυτή θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική. Ο εκσυγχρονισμός που δε σέβεται την ιστορική μνήμη, δε μπορεί να σέβεται τον πολιτισμό. Ο σεβασμός του πολιτισμού μπορεί να πραγματοποιηθεί με το άνοιγμά μας στους άλλους πολιτισμούς και ταυτόχρονα με τη συμμετοχή αυτών στον δικό μας πολιτισμό.
- Εκπαίδευση για την εξάλειψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης και την απαλλαγή από εθνικά στερεότυπα, έτσι ώστε να μπορέσουν οι διαφορετικοί λαοί να ανοίξουν διάλογο και να επικοινωνήσουν μεταξύ τους. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι πάνω από όλα μια έκκληση για συνάντηση και διάλογο που θα «σπάσει» τον επαρχιωτισμό της εθνικής καταγωγής και θα ανοίξει ένα νέο δρόμο στην αλληλεγγύη με τους συνανθρώπους μας ανεξάρτητα από την εθνική και πολιτισμική τους προέλευση (Μάρκου , 1996:26-27).

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, ως όρος, δεν αναφέρεται μόνο σε ένα συγκεκριμένο μοντέλο εκπαίδευσης, όπως αναφέρθηκε παραπάνω. Αντιθέτως, παραπέμπει σε ένα ευρύ φάσμα θεωρητικών αναλύσεων σχετικά με τις επίκαιρες προϋποθέσεις εκπαίδευσης και των αρχών που πρέπει να διέπουν τη διδασκαλία και τη μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο (Γκόβαρης, 2004:14-15). Ο Δαμανάκης, μελετώντας εκτενώς το θέμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην ελληνική και τη διεθνή βιβλιογραφία, παραθέτει τις τρεις βασικές αρχές της , οι οποίες έχουν ως εξής: (α) η αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών, κατά την οποία όλοι οι πολιτισμοί είναι ίσοι και κυρίως σε παιδαγωγικό επίπεδο, πράγμα που σημαίνει ότι όλοι οι μαθητές είναι ελεύθεροι να ορίζουν οι ίδιοι την πολιτιστική τους ταυτότητα και αυτή να γίνεται αποδεκτή στο χώρο του σχολείου, κυρίως (β) η αρχή της αποδοχής του μορφωτικού κεφαλαίου, σύμφωνα με την οποία τα πολιτιστικά χαρακτηριστικά κάθε μαθητή αλλά και οι γνώσεις, οι εμπειρίες και τα βιώματα από τη χώρα καταγωγής του, πρέπει να γίνονται αποδεκτά και να αξιοποιούνται μέσα και έξω από το χώρο του σχολείου και (γ) η αρχή της παροχής ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές, έτσι ώστε να παρέχονται στον καθένα οι ίδιες ευκαιρίες μάθησης και γνώσης αλλά και συναισθηματικής και γνωστικής ανάπτυξης. Οι παραπάνω αρχές φαίνεται να είναι αλληλένδετες μεταξύ τους, καθώς ο σεβασμός στο πολιτιστικό και μορφωτικό κεφάλαιο σίγουρα προϋποθέτει και την παροχή ίσων ευκαιριών κατά τη διδακτική πράξη (Δαμανάκης, 1997). Επίσης, εφαρμόζουν μια σειρά από κανόνες που δεν μεροληπτούν για χάρη μιας συγκεκριμένης φυλετικής κοινωνικής ομάδας. Τα μέλη μιας κοινωνίας είναι όλα ίσα και ανεξαιρέτως διεκδικούν τις ίδιες ευκαιρίες στην

εκπαίδευση, στη μάθηση και τη γνώση. Με την άποψη αυτή συναινούν και οι Κανακίδου και Παπαγιάννη (1997:16-17) οι οποίες, μιλώντας για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, εύστοχα τονίζουν ότι η αγωγή αυτή απορρέει από την πεποίθηση ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι, οι πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές αντί να συνιστούν αποδιοργανωτικό παράγοντα εκτιμώνται ως εμπλουτισμός και για το λόγο αυτό πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στα περιεχόμενα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Κατά τις ίδιες, η διαπολιτισμική αγωγή προσανατολίζεται και αποσκοπεί στην ισότητα των ευκαιριών για όλους και είναι ενάντια σε κάθε είδους διακρίσεις.

Οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής, όπως παρατίθενται παραπάνω, εφαρμόζονται στην εκπαιδευτική πράξη με την επιδίωξη συγκεκριμένων στόχων. Τα αναλυτικά προγράμματα αλλά και οι μέθοδοι διδασκαλίας πρέπει να υπολογίζουν το περιβάλλον της ζωής και της μάθησης αλλά και το επίπεδο κάθε μαθητή, να συνδράμουν στη διεύρυνση του γνωστικού και συναισθηματικού ορίζοντα του παιδιού αλλά και στην ανταλλαγή των πληροφοριών και των εμπειριών μεταξύ των μαθητών. Πρέπει να διευκολύνουν την επικοινωνία των παιδιών μεταξύ τους καθώς και με το ευρύτερο περιβάλλον τους άμεσα και μακροπρόθεσμα στην κοινωνία, να αναβαθμίζουν τους πολιτισμούς και τις γλώσσες, καταστέλλοντας κάθε μορφή ρατσισμού. Επιπλέον, οφείλουν να εμπνέουν και να καλλιεργούν την ανθρώπινη ευαισθησία, την αλληλεγγύη και τη συνεργασία, αλλά και να αντισταθμίζουν την πολιτισμική στέρηση των παιδιών χωρίς διακρίσεις (ό.π. :46).

Συμπληρώνοντας τις παραπάνω απόψεις, οι Αγγελίδης και Πανάου (2013:498) υπογραμμίζουν σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση ότι καταργεί τον κοινωνικό αποκλεισμό και κάθε είδους διάκριση καθώς επίσης διαχειρίζεται την πολιτισμική ετερότητα, η οποία νοείται είτε ως εθνική διαφορετικότητα είτε ως πολιτισμική ιδιαιτερότητα είτε ως κοινωνική έκφραση που ξεφεύγει από αυτό που κάθε ομάδα θεωρεί φυσιολογικό.

Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω, το σχολείο σήμερα, στο επίπεδο των πολυπολιτισμικών κοινωνιών, καθώς έρχεται αντιμέτωπο με εθνοπολιτισμικές διαφορετικότητες, προσπαθεί να διαμορφώσει, αποστασιοποιούμενο από εθνοκεντρισμούς συχνά επικίνδυνους, σχετικές συμπεριφορές απαραίτητες για την άνετη πρόσβαση σε μία πολλαπλότητα αναφορών και αξιών. Το σχολείο, καθώς στοχεύει λοιπόν στην ανάπτυξη «της κουλτούρας του ατόμου, στην πρόσληψη γνώσεων και στην κοινωνική ενσωμάτωση», προσπαθεί να καθιερώσει τη διατήρηση της εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας του κράτους υποδοχής, αλλά και την προώθηση του σεβασμού σε κάθε κουλτούρα μέσα από μια πολυπολιτισμική παιδαγωγική προσέγγιση που θα αποσκοπεί στην εξάλειψη κάθε είδους ξενοφοβίας και ρατσισμού. Έτσι, μέσα από το κατάλληλο διδακτικό υλικό και ευαισθητοποιημένες προσεγγίσεις, ο μαθητής οδηγείται στην υπέρβαση των προκαταλήψεων, στην απάλειψη των στερεοτυπικών εικόνων και στο σεβασμό της διαφορετικότητας (Λαλαγιάννη, 2009:211-212).

1.4.1. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο ελληνικό Δημοτικό σχολείο

Το ελληνικό Δημοτικό σχολείο, με τα νέα δεδομένα της πολυπολιτισμικότητας που χαρακτηρίζουν την ελληνική κοινωνία του σήμερα, κλήθηκε σαφώς, από μονοπολιτισμικό που ήταν, να γίνει πολυπολιτισμικό και να υιοθετήσει τις αρχές και τις μεθόδους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και κατ' επέκταση να επιτύχει την κοινωνική συνοχή.

Είναι αξιοσημείωτη η πορεία του ελληνικού σχολείου από μονοπολιτισμικό σε πολυπολιτισμικό μέσα στα χρόνια. Στο δεύτερο μισό της δεκαετίας του '70, η σχετική με τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές εκπαιδευτική πολιτική ήταν επιεικής, αφού τους δινόταν περισσότερος χρόνος κατά τα δύο πρώτα χρόνια και η βαθμολογία τους ήταν κοντά στο 8, ιδιαίτερα στο μάθημα της γλώσσας. Αργότερα, στις αρχές της δεκαετίας του '80 και συγκεκριμένα το 1983, θεσμοθετείται η ίδρυση τάξεων υποδοχής και φροντιστηριακών τμημάτων. Το σχετικό ΦΕΚ στο άρθρο 45 αναφέρει ότι *«σε δημόσια σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μπορεί να ιδρύονται με αποφάσεις του Υπουργού εθνικής παιδείας και θρησκευμάτων, τάξεις υποδοχής και φροντιστηριακά τμήματα για την ομαλή προσαρμογή στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας παλιννοστούντων μαθητών τέκνων Ελλήνων μεταναστών»* (ΦΕΚ 173,τ. Α, 1983: 2584). Ο προβλεπόμενος στόχος των τάξεων υποδοχής και των φροντιστηριακών τμημάτων για τους παλιννοστούντες και ξένους μαθητές, όπως εύστοχα σχολιάζει ο Damanakis, ήταν η προσαρμογή και η ενσωμάτωση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το πολιτισμικό και εκπαιδευτικό κεφάλαιο των παιδιών από τις χώρες καταγωγής τους αγνοούνταν πλήρως (Damanakis, 2005:80). Μάλιστα, είναι αξιοσημείωτο ότι είχε νωρίτερα νομοθετηθεί η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στις τάξεις υποδοχής για τα παιδιά εργαζομένων μεταναστών που μετεγκαταστάθηκαν από κράτη- μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Αξιολογώντας την εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική εκείνης της εποχής και συγκεκριμένα μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1990, συμπεραίνουμε ότι υπήρξε έντονη η πολιτική της ομοιομορφίας ταυτοτήτων και φαίνεται πως οι ομάδες διαφορετικής ταυτότητας θα έπρεπε να προσαρμόζονται στα δεδομένα της ελληνικής κοινωνίας έτσι ώστε να υπάρξει εν τέλει μια συνολική ομοιογένεια, θυσιάζοντας την ποικιλομορφία τους (Damanakis, 2005: 81).

Στα μέσα της δεκαετίας του '90, η σκληρή κριτική της παραπάνω εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής οδήγησε στη θέσπιση ενός νέου νόμου. Με το άρθρο 34 που δημοσιεύτηκε στο ΦΕΚ , θεσμοθετείται η διαπολιτισμική εκπαίδευση, σκοπός της οποίας είναι η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές ή μορφωτικές ανάγκες. Στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που ιδρύονται από εκείνη τη χρονιά, εφαρμόζονται προγράμματα των αντίστοιχων δημοσίων σχολείων, τα οποία προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών τους. Με το άρθρο 35 του ίδιου νόμου, ορίζονται τα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τα οποία είναι τα προβλεπόμενα από τις διατάξεις των άρθρων 3,4 και 5 του ν. 1566/ 1985 (ΦΕΚ 167, Α') νηπιαγωγεία, δημοτικά,

γυμνάσια, λύκεια κάθε τύπου και τεχνικές επαγγελματικές σχολές. Τα σχολεία αυτά ιδρύονται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών και μετά την έγκριση του Ινστιτούτου Πολιτισμού Δημοκρατίας και Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ). Με την ίδια διαδικασία, ορίζεται από το νόμο ότι μπορεί να εγκρίνεται η ίδρυση σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, επ' ονόματι οργανισμών τοπικής αυτοδιοίκησης, εκκλησιαστικών ιδρυμάτων και άλλων φιλανθρωπικών ιδρυμάτων μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα (ΦΕΚ 124, τ. Α', 1996: 2450-2451). Επίσης, στο μεταίχμιο μεταξύ 1997-2001, θεσμοθετήθηκε η εκπαίδευση των Ρομά, η εκπαίδευση των τσιγγανόπαιδων και η εκπαίδευση των ξένων και παλιννοστούντων μαθητών. Σχολιάζοντας τις παραπάνω τροποποιήσεις των σχετικών με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση νόμων, ο Damanakis αναφέρει ότι το άνοιγμα σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από ιδιωτικούς φορείς ισοδυναμεί με τη δημιουργία σχολείων μειονοτήτων και συνεπώς με τον διαχωρισμό της εκπαίδευσης · το συγκεκριμένο σημείο του νόμου τέθηκε υπό αμφισβήτηση και ισχυρή κριτική. Είναι χαρακτηριστικό ότι, ενώ το Υπουργείο Παιδείας προσπάθησε να καθιερώσει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση θεσπίζοντας και χρηματοδοτώντας αντίστοιχα προγράμματα, η ελληνική κοινωνία δεν ήταν έτοιμη να τα δεχτεί και να συνεργαστεί στην εφαρμογή τους. Γονείς, εκπαιδευτικοί και διευθυντές αντιστάθηκαν, έχοντας ως βασικό ιδεώδες την εθνική ομοιογένεια (Damanakis, 2005: 81).

Όπως προκύπτει από την παράθεση των νομοθετικών ενεργειών της ελληνικής πολιτείας σχετικά με την εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών, είναι φανερό ότι αρχικά το εκπαιδευτικό σύστημα ακολουθούσε την πολιτική της αφομοίωσης και της προσαρμογής τους στο ελληνικό σχολείο. Από το 1996 και μετά, με την νομοθέτηση της ίδρυσης των σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, γίνεται προσπάθεια να αποδεχτεί η ελληνική κοινωνία την πολυπολιτισμικότητα της και να υπάρξει ένα πολυπολιτισμικό και ταυτόχρονα διαπολιτισμικό σχολείο. Απώτερος στόχος, είναι να ευδοκιμήσουν μέσα σε αυτήν την κοινωνία τόσο τα παιδιά της μειοψηφίας όσο και τα παιδιά της πλειοψηφίας. Για να επιτευχθεί ο στόχος αυτός, απαιτείται η προσαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος καθώς επίσης και αλλαγές στο εκπαιδευτικό υλικό, στις επιμέρους εκπαιδευτικές μεθόδους αλλά και στην γενικότερη σχολική κουλτούρα του εκπαιδευτικού συστήματος και, ως εκ τούτου, του εκπαιδευτικού προσωπικού (Merlin, 2017).

Α.2. ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1. Ορίζοντας τη διαπολιτισμική λογοτεχνία

Αν ρίξουμε μια ματιά σε όλα τα σχετικά κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης θα διαπιστώσουμε ρητά διατυπωμένη σε νομικό επίπεδο την αρχή της ισότιμης πολιτισμικής σχέσης μεταξύ των είκοσι πέντε κρατών μελών. Η ισοτιμία αυτή ενισχύεται από την αρχή της πολιτισμικής διαφορετικότητας και του σεβασμού των γλωσσών, που ισχύουν επίσης για όλες τις ευρωπαϊκές πολιτικές που τηρούνται με συνέπεια σε όλες τις αποφάσεις που αφορούν τον πολιτισμό (Ζορμπά, 2004 : 214).

2.1.1. Η ανάγκη για διαπολιτισμική λογοτεχνία

Οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες είναι γεγονός. Είναι απότοκες της συντελούμενης παγκοσμιοποίησης, της εξέλιξης των βιομηχανικών κοινωνιών σε κοινωνίες υψηλής τεχνολογίας, με την εξάπλωση της μαζικής κουλτούρας, τις αλλαγές στις σχέσεις χρόνου και χώρου, την τροποποίηση, με την έννοια της αποδυνάμωσης-συρρίκνωσης, του ρόλου του έθνους- κράτους, της διαφοροποίησης του διεθνούς καταμερισμού της εργασίας και της μετακίνησης πληθυσμών. Εμφανίζουν δε πολύπλοκα, αντιφατικά αλλά και αναπόφευκτα προβλήματα τα οποία επιζητούν λύσεις. Από τη μία πλευρά, οι διαφορετικές κουλτούρες στην επαφή τους αφενός εγκλείουν εν δυνάμει μια συντήρηση κι επομένως διάσταση που εκφράζεται πολλές φορές με αρνητικό τρόπο και αφετέρου επιζητούν τον διάλογο και τη δημιουργία συνθηκών συνεργασίας και αποδοχής της ιδιαιτερότητας του Άλλου (Παπαδάτος, 2009: 39).

Συν τοις άλλοις, η μετάβαση στην κοινωνία της πληροφορίας διαμορφώνει προϋποθέσεις για περαιτέρω επιδείνωση των διεθνών ανισοτήτων και οι νέες τεχνολογίες θέτοντας ήδη σε δοκιμασία την κοινωνική συνοχή αποτελούν παράγοντα πρόκλησης της παγκοσμιοποίησης. Συνάμα, όμως αναδύεται και μια δυναμική που πηγάζει από τη θέληση των εθνοτήτων για συνεργασία και ειρηνική συμβίωση. Επομένως, μια τέτοια αντιφατική και πολύπλοκη πραγματικότητα δεν μπορεί παρά να απαιτεί από τον άνθρωπο διαφορετική σκέψη, περισσότερο ενεργοποιημένη και η οποία θα περικλείει μετασχηματιστικές διεργασίες στον πυρήνα της. Διεργασίες οι οποίες θα προλειάνουν το έδαφος ώστε κάθε φορά ο άνθρωπος να μην αποδέχεται άκριτα ο,τιδήποτε του «προσφέρεται» και συνάμα να προετοιμάζει το καινούργιο ως αποτέλεσμα γνώσης των πραγματικών αναγκών που δημιουργούνται. Είναι προφανές ότι σε μια τέτοια πραγματικότητα πολλά πολιτιστικά προϊόντα ήδη υφίστανται τις ιδεολογικές συνέπειές της. Ένα τέτοιο πολιτιστικό «προϊόν» και σημαντικό επικοινωνιακό μέσο είναι και το βιβλίο (ό.π. :40).

Το παιδικό βιβλίο, λογοτεχνικό ή μη (όπως, λ.χ. βιβλία γνώσεων), εκφράζει και αποτυπώνει το δικαίωμα του παιδιού στο όνειρο, στην καταφυγή προς τη δική του εύπλαστη πραγματικότητα. Παραμένει πάντοτε ένα ανοιχτό παράθυρο στον κόσμο. Τίθενται, λοιπόν, ορισμένα ερωτήματα, σχετικά με τον κόσμο που αποτυπώνεται στα παιδικά βιβλία και τα λογοτεχνήματα και το αν αυτός ο κόσμος είναι ο σημερινός

κόσμος της πολυπολιτισμικότητας, της συνύπαρξης διαφορετικών πολιτισμών και ομάδων διαφορετικής κουλτούρας, ο κόσμος της διαφορετικότητας (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2001).

Στις σύγχρονες κοινωνίες η λογοτεχνία συνιστά ένα είδος λόγου που βρίσκεται στο περιθώριο της καθημερινής ζωής, των πρακτικών μας ασχολιών, των επαγγελματικών μας δραστηριοτήτων, των κοινωνικών μας σχέσεων και των ψυχαγωγικών μας συνηθειών. Από την άλλη πλευρά, όπως επισημαίνουν οι Αποστολίδου, Πασχαλίδης & Χοντολίδου (2002), είναι σε αυτόν τον μειονοτικό λόγο της λογοτεχνίας που όλοι μας – κάποιοι συχνότερα, άλλοι σπανιότερα- στρεφόμαστε προκειμένου να καταλάβουμε και να ερμηνεύσουμε όλον αυτόν τον κόσμο της καθημερινότητάς μας και της θέσης μας μέσα σε αυτόν. Η σχέση μας με τη λογοτεχνία είναι ουσιαστικά μιας σχέσης φιλοξενίας ενός Άλλου που μας βοηθά να δώσουμε σχήμα και νόημα στα προσωπικά και ιστορικά μας βιώματα, να προσανατολιστούμε μέσα σε ένα ολόενα και πιο περίπλοκο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον, να πλάσουμε την ατομική και την συλλογική μας ταυτότητα.

Η λογοτεχνία από πολύ παλιά θεωρούνταν ως το καταλληλότερο εργαλείο ηθικής, εθνικής και αισθητικής διαπαιδαγώγησης. Έτσι και σήμερα, προσπαθώντας να ανταποκριθεί στην ανάγκη μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας στοχεύει στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικότητας (Αγγελίδης & Πανάου, 2013: 501). Ο ρόλος της είναι τέτοιος, που δεν μπορεί παρά να αντικαθρεφτίζει τις κοινωνικές εξελίξεις και τάσεις μιας κοινωνίας, ακόμα και της ελληνικής, που αδιαμφισβήτητα αποτελεί μια πολυπολιτισμική κοινωνία (με όλες τις ιδιαιτερότητές της). Άλλωστε, όπως εύστοχα σχολιάζει η Κανατσούλη (2005:80), οι άνθρωποι παντού έχουν ξεφύγει από τα στενά σύνορα της χώρας τους, επικοινωνούν, τους ενδιαφέρει η γνώση του διαφορετικού. Έτσι, η ανάγκη ύπαρξης μιας τέτοιας λογοτεχνίας για παιδιά, είναι όχι μόνον επίκαιρη αλλά και επιτακτική. Ταυτόχρονα, οι συγγραφείς παιδικής λογοτεχνίας, τόσο Έλληνες όσο και ξένοι, δεν παραμένουν αμέτοχοι και παρουσιάζουν ένα αυξημένο ενδιαφέρον για θέματα πολυπολιτισμικότητας. Συν τοις άλλοις, τα λογοτεχνικά βιβλία φέρνουν σε επαφή τα παιδιά όχι μόνο με ένα συγκεκριμένο γλωσσικό σύστημα αλλά και με την ιστορία, τον πολιτισμό και τον λαό, που εκφράζονται μέσα από αυτό το σύστημα. Μάλιστα, η διδασκαλία της λογοτεχνίας στο σχολείο, αποτελεί έναν καλό αγωγό διαπολιτισμικής επικοινωνίας και μάθησης αλλά και συγκριτικής αμφοπολιτισμικής προσέγγισης. Έτσι, το μάθημα της λογοτεχνίας, είναι σίγουρα ένας εύχρηστος χάρτης απεικόνισης των ηθών, των προβλημάτων, των ιδεών, των πίστσεων και των συναισθημάτων, του πολιτισμικού, δηλαδή, φορτίου όλων των ανθρώπων: των διαφορών, των ομοιοτήτων, των συγκρούσεων αλλά και των σημείων σύγκλισής τους. Συνεπώς, η διαπολιτισμική ανάγνωση της λογοτεχνίας δίνει μια καινούρια ανθρωπολογική ιστορία όχι μόνο των έργων και των δημιουργών αλλά και της ίδιας της ανθρώπινης έκφρασης και κατανόησης μέσα από τα έργα. Αν δεν αναδειχθεί αυτή η ανθρωπογνωστική διάσταση της λογοτεχνίας, αναφέρει ο Μάρκου (1997: 203-204), τότε η ενασχόληση όλων με τα κείμενα γίνεται

αυτοσκοπός με αποτέλεσμα να συγκαλύπτεται η μορφωτική και διδακτική τους ένδεια.

2.1.2. Ο ορισμός της διαπολιτισμικής λογοτεχνίας

Η σύγχρονη βιβλιογραφία κάνει λόγο για την «διαπολιτισμική», «πολυπολιτισμική» και «διεθνή» παιδική λογοτεχνία η οποία κερδίζει έδαφος στη σημερινή εκπαιδευτική και όχι μόνο πραγματικότητα. Τα εννοιολογικά όρια των παραπάνω όρων μπορούν να διερευνηθούν με την αποσαφήνιση των όρων «πολυπολιτισμικός» και «διαπολιτισμικός», καθώς και τη διαφοροποίησή τους, όπως αναφέρεται στο προηγούμενο κεφάλαιο.

Οι απαρχές αυτού του είδους της λογοτεχνίας, εντοπίζονται στη δεκαετία του 1960, στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, όπου η ύπαρξη εθνικών μειονοτήτων και διαφορετικών πολιτισμικά και κοινωνικά ομάδων αποτελεί το βασικό συστατικό της κοινωνικής σύνθεσης. Αυτό το κίνημα της δημιουργίας μιας πολυπολιτισμικής λογοτεχνίας, πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια μιας γενικότερης προσπάθειας εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ως απάντηση του εκπαιδευτικού συστήματος στις τότε κοινωνικές αλλαγές. Ακόμα, άμεσα συνυφασμένο με την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής λογοτεχνίας, ήταν το κίνημα της πολιτικής ορθότητας του οποίου στόχος, ήταν μέσω και της λογοτεχνίας να υπάρχουν βιβλία για τις φυλετικές και πολιτισμικές μειοψηφίες, ώστε αφ' ενός να καλλιεργηθεί μια θετική αυτοαντίληψη των παιδιών που ανήκουν σε κάθε είδους μειονότητα, αφ' ετέρου να επιτευχθεί μια κοινωνική και προσωπική προσαρμοστικότητα όλων των παιδιών απέναντι στη διαφορετικότητα, καταργώντας σταδιακά τις έννοιες της ανωτερότητας του φύλου, της φυλής ή της κοινωνικής τάξης (Κανατσούλη, 2000: 91-92).

Ο Παπαντωνάκης αναφέρει τον ορισμό που δίνει η Norton για την πολυπολιτισμική λογοτεχνία, η οποία «είναι η λογοτεχνία εκείνη που αναφέρεται στο ρατσισμό ή στις εθνικές μειονότητες που διαφέρουν πολιτισμικά και κοινωνικά από τον ομοιογενή πληθυσμό της χώρας υποδοχής και διακρίνει τα αξιακά συστήματα που εμφανίζονται στις μειονοτικές ομάδες από τα αξιακά συστήματα ενός ομοιογενούς πληθυσμού που φιλοξενεί πολιτισμικές μειονότητες» (Norton, 2003: 456 στο Παπαντωνάκης, 2009:238). Την τοποθέτηση της Norton σχολιάζει εύστοχα η Παπαρούση υπογραμμίζοντας ότι βάζοντας ως διαιρετέα βάση το φύλο και την εθνότητα αποκλείονται διαφορές ως προς την κοινωνική τάξη, το γένος, τον πολιτισμό περιορίζοντας έτσι τον όρο «πολυπολιτισμική» και ταυτόχρονα, γίνεται μια διάκριση σε «λογοτεχνία» (λευκή, ευρωπαϊκή) και «πολυπολιτισμική λογοτεχνία» διακρινόμενες έτσι άτυπες κοινωνικές διακρίσεις. Τέλος, προβάλλεται μια εξιδανικευμένη εικόνα του «άλλου» εκβιάζοντας συνήθως το συναίσθημα του αναγνώστη υπέρ αυτού. Έτσι, το κείμενο μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο διαμόρφωσης θετικών στάσεων απέναντι στη διαφορετικότητα, κάτι τέτοιο όμως δε σημαίνει ότι δεν είναι δυνατόν να οδηγήσει και σε κάποια παραπλανητική, ωραιοποιημένη και μη ρεαλιστική θεώρηση της πραγματικότητας (Παπαρούση, 2013: 50).

Ο Cai αναφερόμενος στην πολυπολιτισμική λογοτεχνία και τον ορισμό της, επισημαίνει δύο ερμηνείες αυτής: τη λογοτεχνική και την παιδαγωγική, δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση και βαρύτητα στη δεύτερη. Όσον αφορά στη λογοτεχνική ερμηνεία της διαπολιτισμικής λογοτεχνίας, πρόκειται για τη λογοτεχνία που αποτελείται από έργα που είτε σχετίζονται άμεσα με πολυπολιτισμικές κοινωνίες είτε είναι πολυπολιτισμικά κείμενα με την έννοια ότι εισάγουν τους αναγνώστες διαφορετικής κουλτούρας στη δική τους πολιτισμική δυναμική. Πιο συγκεκριμένα, από τη μία πλευρά ένα βιβλίο που παρουσιάζει την πραγματικότητα σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία όπως αυτή των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής, χαρακτηρίζεται αμιγώς «πολυπολιτισμικό» (άμεση λογοτεχνική ερμηνεία). Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με τον λογοτεχνικό ορισμό, η ερμηνεία ενός βιβλίου εξαρτάται τόσο από την πρόθεση του κοινού όσο και από το γλωσσικό μέσο που χρησιμοποιείται. Έτσι, ένα βιβλίο που περιγράφει τη ζωή ενός Κινεζο-αμερικάνου σε μια πολιτεία της Αμερικής δεν απευθύνεται μόνο σε Κινεζο-αμερικάνους αλλά σε ένα ευρύ κοινό με ποικίλους πολιτισμούς. Όσον αφορά στην παιδαγωγική ερμηνεία, αυτή ερμηνεύει τον όρο «πολυπολιτισμικός» όχι ως μια έννοια που χαρακτηρίζει πολυπολιτισμική τη φύση ενός μόνο έργου αλλά ενός συνόλου έργων που χρησιμοποιούνται για να διαλύσουν τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις. Έτσι, λ.χ. η κινέζικη εκδοχή του παραμυθιού της «Κοκκινোসκουφίτσας», η λεγόμενη Lon Po Po, ενώ παρουσιάζει μόνο τον κινέζικο πολιτισμό, ανήκει στην πολυπολιτισμική λογοτεχνία καθώς παρουσιάζει έμμεσα και άλλους πολιτισμούς και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η παιδαγωγική ερμηνεία της πολυπολιτισμικής/ διαπολιτισμικής λογοτεχνίας σίγουρα έχει ένα στόχο: να δημιουργήσει ένα πολυπολιτισμικό πρόγραμμα σπουδών και να υλοποιήσει εν τέλει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Cai, 2002: 4).

Ο Cai, ταυτόχρονα, επισημαίνοντας τις απόψεις επιφανών επιστημόνων σχετικά με τον προσδιορισμό της πολυπολιτισμικής λογοτεχνίας, σχολιάζει χαρακτηριστικά ότι όλοι οι ορισμοί έχουν ένα κοινό στοιχείο: εξαρτώνται από τη διαφοροποίηση ανάμεσα στην κυρίαρχη και την περιθωριοποιημένη κουλτούρα. Οι περισσότεροι από αυτούς τους ορισμούς, συμφωνούν με την άποψη ότι η πολυπολιτισμική λογοτεχνία σχετίζεται με τις ομάδες που είναι περιθωριοποιημένες φυλετικά, πολιτισμικά, γλωσσικά και διαφοροποιούνται από τους «επικρατείς» λευκούς, δηλαδή τους Αγγλοσάξονες, τους προτεστάντες, αυτούς της πατριαρχικής κουλτούρας, κ.ά. Ωστόσο, υπάρχει και μια ομάδα παιδαγωγών που διαφωνεί με την αντίληψη περί κυρίαρχης και περιθωριοποιημένης κουλτούρας. Η ομάδα αυτή υποστηρίζει, όπως χαρακτηριστικά υπογραμμίζει ο Cai, ότι ακόμα και η ερμηνεία της πολυπολιτισμικής λογοτεχνίας που διαθέτει ένα πολύ ευρύ πεδίο, δεν είναι αρκετά συμπεριληπτική (ό.π.: 5).

2.1.3. Οι στόχοι της διαπολιτισμικής λογοτεχνίας

Η παιδική και εφηβική πολυπολιτισμική λογοτεχνία έχει, κατά τον Παπαντωνάκη, δύο βασικούς στόχους: προάγει πολιτισμικά την πανσπερμία ανθρώπων σε ένα κράτος από γλωσσική άποψη και εμφυσά την αγάπη και την εκτίμηση ανάμεσα σε

διαφορετικούς πολιτισμούς που πρέπει να συνυπάρξουν. Έτσι, επιτυγχάνεται η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, της αλληλοκατανόησης και του αλληλοσεβασμού ανεξάρτητα από το υπάρχον πολιτισμικό υπόβαθρο (Παπαντωνάκης, 2009: 240).

Συμπληρώνοντας τους στόχους της πολυπολιτισμικής λογοτεχνίας, είναι σκόπιμο να αναφερθεί η άποψη των Norton και Norton, που υπογραμμίζουν ότι η διαπολιτισμική λογοτεχνία μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι στόχοι αυτοί, παρόμοιοι με τους στόχους του συνεδρίου του ΟΗΕ για τα δικαιώματα του παιδιού, είναι οι εξής:

1. Κατανόηση και σεβασμός στην πολιτισμική ταυτότητα κάθε παιδιού,
2. Σεβασμός και ανεκτικότητα των πολιτισμικών διαφορών, συμπεριλαμβανομένης και της διαφορετικότητας στο γένος, τη γλώσσα, τη φυλή, την εθνικότητα, τη θρησκεία, την περιοχή και τις αναπηρίες.
3. Κατανόηση και σεβασμός για τα παγκόσμια ανθρώπινα δικαιώματα και τις θεμελιώδεις ελευθερίες,
4. Προετοιμασία των παιδιών για μια ελεύθερη ζωή σε μια ελεύθερη κοινωνία και
5. Γνώση των στρατηγικών διαπολιτισμικής επικοινωνίας, της λήψης προοπτικής και των δεξιοτήτων διαχείρισης συγκρούσεων (Norton & Norton, 2007:531).

Ο Παπαντωνάκης (2009: 236-238), επίσης, περιγράφει αναλυτικά τους στόχους που θα πρέπει να έχει ένα πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης βασισμένο στη λογοτεχνία, που σίγουρα μας κατευθύνει σχετικά με τους στόχους που έχει η διαπολιτισμική λογοτεχνία αυτή καθαυτή. Οι στόχοι, λοιπόν, είναι οι εξής:

1. Η συνειδητοποίηση ότι η εισροή και η εγκατάσταση πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων σε μια γεωγραφική περιοχή, δεν είναι φαινόμενο του παρόντος. Μάλιστα, σήμερα οι μετακινήσεις πολιτισμικά έτερων ομάδων έχουν τη μορφή ειρηνικής μετεγκατάστασης με σεβασμό στον πολιτισμό των γηγενών, ταυτόχρονης διατήρησης της δικής τους πολιτιστικής ταυτότητας καθώς επίσης και μερικού συγκερασμού διάφορων πολιτισμικών στοιχείων. Καθοριστικό ρόλο σε αυτή την αποδοχή και συνειδητοποίηση έχει η πολυπολιτισμική λογοτεχνία μέσα στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
2. Η συνειδητοποίηση από την πλευρά των μαθητών ότι ακόμα και μια συμπαγής εθνική πολιτισμική ομάδα, από τη φύση της, περιλαμβάνει ποικίλα στοιχεία διαφορετικότητας, τόσο λόγω της διαφορετικής πρόσληψης του ενιαίου εθνικού πολιτισμικού αγαθού όσο και λόγω της διαφορετικής γεωγραφικής προέλευσης (εξαιτίας της οποίας διαφοροποιούνται στοιχεία παράδοσης, νοοτροπίας και ιδιοσυγκρασίας ανά γεωγραφικό χώρο).
3. Η συνειδητοποίηση εκ μέρους των μαθητών ότι και οι ομάδες διαφορετικής κουλτούρας μπορούν να συνυπάρξουν στον ίδιο γεωγραφικό χώρο και να συνεχίσουν να παράγουν πολιτισμικά αγαθά, συγκροτώντας έναν

πολυπολιτισμικό πολιτισμό και ότι ο γεωγραφικός τόπος, χωρίς να αποβάλλει την εθνική συνείδηση των κατοίκων του, μετασχηματίζεται σε έναν πολυπολιτισμικό γεωγραφικό χώρο.

4. Η αποδοχή από τους μαθητές ότι παρά τη διαφορετικότητα των συμπαγών εθνικά και πολιτισμικά κοινωνιών, στις λογοτεχνικές ιστορίες με τις οποίες έρχονται σε επαφή τα άτομα, συνυπάρχουν αρμονικά, συνεργάζονται και παράγουν πολιτισμό.
5. Η συνειδητοποίηση των μαθητών ότι η επαφή με τους διαφορετικούς πολιτισμούς μέσω της παιδικής λογοτεχνίας συμβάλλει περισσότερο στη συνένωση ανθρώπων και λαών, καθώς γίνεται κατανοητό ότι τα στοιχεία που ενώνουν τους λαούς είναι περισσότερα από αυτά που τους χωρίζουν.
6. Η συνειδητοποίηση όλων ότι η παιδική λογοτεχνία αποτελεί μια πολυπολιτισμική γέφυρα ανάμεσα σε κοινωνίες ή κοινωνικές ομάδες, που είναι εθνολογικά ανομοιογενείς.

Συμπληρώνοντας, ο Αραβανής (2015: 46-52) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι είναι δυνατόν να επιτευχθούν με τη χρήση των λογοτεχνικών κειμένων, οι παρακάτω στόχοι:

1. Η έκφραση των προσωπικών εμπειριών, βιωμάτων και συναισθημάτων: Το λογοτεχνικό κείμενο παρέχει τη δυνατότητα στους αναγνώστες- μαθητές να εκφράσουν τις προσωπικές τους εμπειρίες μέσω της σύγκρισης με το περιεχόμενο των ιστοριών που διαβάζουν και να εξωτερικεύσουν τα συναισθήματά τους, κάτι που δύσκολα θα μπορούσαν να κάνουν σε άλλο μάθημα του Αναλυτικού Προγράμματος.
2. Η γνωριμία με άλλους πολιτισμούς, η διερεύνηση γνώσεων και εμπειριών και η διαφορετική οπτική γωνία θέασης ενός γεγονότος: Το λογοτεχνικό κείμενο είναι, πράγματι, ένα προνομιακό μέσο για να συνειδητοποιήσουν, να διερευνήσουν και να κατανοήσουν οι αναγνώστες μαθητές τις διαφορετικές πολιτισμικές οντότητες, συγκροτώντας εν τέλει μια κοινωνική ταυτότητα. Επίσης, μέσω του λογοτεχνικού κειμένου, αναφέρει ο Αραβανής, οι μαθητές γνωρίζουν την εμπειρία του «άλλου» και απομακρύνονται από το προσωπικό τους κέντρο βάρους επιτυγχάνοντας τη λεγόμενη «ετεροεπικέντρωση» ή αλλιώς «ενσυναίσθηση».
3. Η εξάλειψη των στερεοτύπων: Οι εικόνες, τα νοήματα και τα συναισθήματα που πηγάζουν από τα λογοτεχνικά κείμενα αντικατοπτρίζουν τις ιδέες, τις αξίες και τις στάσεις της κοινωνίας και διαμορφώνονται από την κοινωνική και ιστορική πραγματικότητα και την ιδεολογία που αυτή προσβέει. Έτσι, προσφέρεται από τη μια για τη διερεύνηση των στάσεων και των εθνικών στερεοτύπων και, από την άλλη, για την ολική ή μερική τροποποίησή τους.
4. Η αλληλεπίδραση μαθητών: Μέθοδοι διδασκαλίας όπως η μέθοδος project ή η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, μπορεί να φέρουν σε επαφή μαθητές διαφορετικού γλωσσικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος ελαττώνοντας τις τυχόν διαφορές που προκύπτουν από την εθνική ποικιλομορφία της τάξης.

5. Η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών: Η ερμηνεία των λογοτεχνικών κειμένων δεν είναι ποτέ μία και μοναδική και έτσι προσφέρει στους μαθητές την ευκαιρία να απελευθερωθούν, να εκφράσουν και να διατυπώσουν τις απόψεις τους δημιουργώντας ένα γόνιμο έδαφος για διάλογο και επικοινωνία.
6. Η εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας: Με τη συζήτηση και την ανάλυση του περιεχομένου ενός λογοτεχνικού κειμένου καθώς επίσης και την διδασκαλία των γραμματο-συντακτικών και λεξιλογικών φαινομένων που συναντώνται στη λογοτεχνική ανάλυση, επιτυγχάνεται η γλώσσα- στόχος των ξένων μαθητών αλλά και η ενεργή συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία.

2.1.4. Τα οφέλη της διαπολιτισμικής λογοτεχνίας

Τα οφέλη της λογοτεχνίας γενικά και της πολυπολιτισμικής λογοτεχνίας ειδικότερα, είναι μεγίστης σημασίας. Ειδικά στην παιδική ηλικία, η ανάγνωση αποτελεί μια γνήσια παράδοση στην φαντασία και την επιθυμία. Μέσω της προσέγγισης ενός βιβλίου, ο νεαρός αναγνώστης ψυχαγωγείται, διαφεύγει με τη φαντασία του σε ξένους τόπους ή γνωρίζει καλύτερα την κοινωνική πραγματικότητα και εξοικειώνεται με τον κόσμο που τον περιβάλλει. Η σύγχρονη παιδική λογοτεχνία, με τον πλούτο της θεματικής της, διαφυλάττει και επαυξάνει την συγκίνηση της ανάγνωσης και αποτελεί καθοριστικό παράγοντα καλλιέργειας της φιλιαναγνωσίας. Άλλωστε, έργα παιδικής λογοτεχνίας, από αυτά της Beatrix Potter μέχρι τις περιπέτειες του Harry Potter, έχουν απήχηση σε εκατομμύρια αναγνώστες σε όλο τον κόσμο, υπερβαίνοντας γεωγραφικά σύνορα και ηλικιακούς φραγμούς (Καλογήρου, 2003: 14).

Τα οφέλη της πολυπολιτισμικής λογοτεχνίας είναι εξίσου σημαντικά και με αυτά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Έτσι, γίνεται κατανοητό ότι μέσω της πολυπολιτισμικής λογοτεχνίας τα παιδιά που είναι μέλη μιας εθνικής ή φυλετικής μειονότητας κατανοούν τη σπουδαιότητα της πολιτισμικής τους κληρονομιάς, για την οποία μπορούν να είναι περήφανα. Η περηφάνια αυτή βοηθά τα παιδιά αυτά να βελτιώσουν τις προσωπικές τους αρχές και να αναπτύξουν την πολιτισμική τους ταυτότητα. Ταυτόχρονα, η γνώση για άλλες κουλτούρες δίνει σε όλα τα παιδιά - και κυρίως στα παιδιά της πολιτισμικής πλειοψηφίας - την ευκαιρία να κατανοήσουν ότι οι άνθρωποι διαφορετικής εθνικής και φυλετικής καταγωγής είναι ξεχωριστές - άρα όχι ίδιες- οντότητες με αισθήματα, συναισθήματα και ανάγκες παρόμοιες με τις δικές τους. Μέσω, λοιπόν, της πολυπολιτισμικής λογοτεχνίας, τα παιδιά ανακαλύπτουν πως οι άνθρωποι διαφορετικών προσωπικών αξιών και πεποιθήσεων μπορούν και πρέπει να μάθουν να ζουν αρμονικά. Είναι επίσης πολύ σημαντικό το γεγονός ότι με την πολυπολιτισμική λογοτεχνία, τα παιδιά έρχονται σε επαφή και μαθαίνουν να σέβονται τη συνεισφορά των μειονοτικών ομάδων στις χώρες υποδοχής τους. Ταυτόχρονα, διευρύνεται η γνώση της ιστορίας, της γεωγραφίας, της φυσικής ιστορίας όλων των παιδιών, αφού διαβάζουν σχετικά με τις διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες που ζουν ή κατάγονται από διαφορετικές χώρες του κόσμου. Τέλος, η παρουσία ποικιλίας πολυπολιτισμικών θεμάτων επιτρέπει στα παιδιά να κατανοήσουν την κοινωνική αλλαγή, ενώ τα επιτεύγματα των παιδιών που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες

αποτελούν παράδειγμα προς μίμηση για όλα τα μέλη μειονοτικών ομάδων που μπορεί να αντιμετωπίζουν προβλήματα προσαρμογής στη χώρα υποδοχής τους (Norton & Norton, 2007).

Ο αναγνώστης - παιδί, διαβάζοντας ένα έργο πολυπολιτισμικής λογοτεχνίας, αναφέρει η Κανατσούλη (2005:81), μπορεί, μέσα από την παρουσίαση πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων, ομοιοτήτων και διαφορών που υπάρχουν ανάμεσα στις διαφορετικές κουλτούρες, να ανακαλύψει καλύτερα και να αντικαθρεφτίσει όμοιες ή διαφορετικές εμπειρίες, φόβους, όνειρα, ελπίδες. Έτσι, κατανοεί καλύτερα τους άλλους αλλά και τον εαυτό του, μαθαίνει να κρίνει τις στερεοτυπικές εικόνες και τις προκαταλήψεις με τις οποίες έρχεται σε επαφή και ταυτόχρονα, βέβαια, συνειδητοποιεί τις δικές του ευθύνες απέναντι στον ανοιχτό, πλέον, πλουραλιστικό κόσμο.

Ο Παπαντωνάκης συναινεί με την παραπάνω άποψη και συμπληρώνει ότι οι νεαροί αναγνώστες- μαθητές έχουν την ευκαιρία μέσα από την ανάγνωση πολυπολιτισμικών κειμένων να δουν ρεαλιστικά τη διαφορετικότητα και τον κόσμο αλλά και να αντιστρέψουν το ξενοφοβικό κλίμα που υπάρχει στην κοινωνία. Ταυτόχρονα, ανακαλύπτουν τους ξένους πολιτισμούς, η ποικιλομορφία των οποίων μπορεί να παρουσιάζεται σε ένα λογοτεχνικό εγχειρίδιο. Αναγνωρίζουν, επίσης, τις ομοιότητες και τις διαφορές των ποικίλων πολιτισμικών ομάδων που παρουσιάζονται να συνυπάρχουν μεταξύ τους, ενώ κατανοούν και αποδέχονται την εθνική ετερότητα και τον πολιτισμικό πλουραλισμό, εφόσον τα κείμενα που διαβάζουν παρουσιάζουν τη συνύπαρξη πολλών και διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων και γεφυρώνουν τα πολιτισμικά χάσματα ανάμεσα στις διαφορετικές κουλτούρες. Έτσι, οι παιδικές και νεανικές πολυπολιτισμικές λογοτεχνικές ιστορίες αναδεικνύονται γέφυρες ανάμεσα στις προσωπικές εμπειρίες των παιδιών και στις σχέσεις τους με τις εμπειρίες των πολιτισμικά ετέρων. Επίσης, με την ανάγνωση τέτοιου είδους έργων, οι μαθητές γκρεμίζουν οποιαδήποτε στερεότυπα και προκατασκευασμένα μοντέλα έχουν χτίσει για τους διαφορετικούς πολιτισμούς, ανακατασκευάζοντας την εικόνα του «άλλου» όπως προστάζουν οι σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Τα πολυπολιτισμικά κείμενα, λοιπόν, χτίζουν μια θετική εικόνα για τον ξένο, για τον «άλλον», για τον διαφορετικό και δημιουργούν μια θετική πρόσληψη στο νεαρό μαθητή για τον πολιτισμικά έτερο άνθρωπο. Οι αναγνώστες - μαθητές, μάλιστα, αποβάλουν τη χειραγώγηση και την αποξένωση που επιβάλλουν τα κλειστά κοινωνικά σχήματα του σήμερα, ενώ διαμορφώνουν την προσωπική τους άποψη, στα πλαίσια του δυνατού για την ηλικία τους, σχετικά με τον κόσμο που τους περιβάλλει και τοποθετούνται ώριμα απέναντι στον πολιτισμικά διαφορετικό. Παράλληλα, τα πολυπολιτισμικά λογοτεχνικά κείμενα συμβάλλουν στη συνειδητοποίηση των μικρών αναγνωστών της συμβολής των πολιτισμικών ομάδων διαμέσου της ιστορικής του πορείας στην κοινωνική, θρησκευτική, πολιτική ζωή, στο χώρο της τέχνης και της επιστήμης. Μάλιστα, με σκληρό αγώνα και υπομονή, η συνειδητοποίηση αυτή καθιστά το «εγώ» και τον «άλλον» προσπελάσιμες ανθρώπινες οντότητες και οδηγεί έτσι στην αποδοχή του διαφορετικού. Οι αναγνώστες-μαθητές, έρχονται επίσης πιο κοντά, κατανοούν περισσότερο ο ένας τον άλλον και αισθάνονται μέλη της ίδιας ανθρώπινης

οικογένειας, μιας ομάδας, μιας κοινότητας, μιας χώρας, ολόκληρου του κόσμου. Τέλος, είναι πολύ σημαντική η συνειδητοποίηση από πλευράς των μαθητών ότι η ετερότητα και η ξενοφοβία έχουν κυρίως συλλογικό χαρακτήρα, ενώ οι φιλίες και οι διαθέσεις απέναντι στον ξένο και πολιτισμικά διαφορετικό είναι συνήθως ατομική υπόθεση (Παπαντωνάκης, 2009: 241-243).

Τα οφέλη της πολυπολιτισμικής λογοτεχνίας, όπως αποσαφηνίζονται παραπάνω, κατέστησαν αναγκαία την ενσωμάτωση αυτής στα προγράμματα σπουδών έτσι ώστε να επεκταθεί η συνειδητοποίηση των μαθητών και να μειωθούν τα αρνητικά στερεότυπα για τα άτομα από άλλους πολιτισμούς (Παπαχρήστος & Γιαννόγκονα, 2004: 488).

2.2. Η Διαπολιτισμικότητα στο ελληνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Το 2003, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο προχώρησε σε εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που αφορούσαν στην υποχρεωτική εκπαίδευση με τη διαμόρφωση των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών και του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών, καθώς και με την προώθηση της Ευέλικτης Ζώνης στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο, λαμβάνοντας υπόψη τον εκπαιδευτικό προσανατολισμό της Ευρωπαϊκής Ένωσης και τον κοινό μελλοντικό σκοπό της Ευρωπαϊκής Εκπαίδευσης. Μάλιστα, πραγματοποιήθηκε συγγραφή νέων σχολικών εγχειριδίων και υποστηρικτικού υλικού που εισήχθησαν σταδιακά από το 2006 στην υποχρεωτική εκπαίδευση για το δημοτικό και το γυμνάσιο. Το χαρακτηριστικό είναι πως για πρώτη φορά υπήρξε εμφανής παρουσία διαπολιτισμικών στοιχείων σε επίπεδο σκοποθεσίας και προτεινόμενων δραστηριοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, στο Γενικό μέρος των Α.Π.Σ. – Δ.Ε.Π.Π.Σ. καθώς και στα αντίστοιχα ΦΕΚ, αναφέρεται ως μια από τις βασικές αρχές της εκπαίδευσης που προωθείται, « η ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας» (Αραβανής, 2015: 25).

Από το Γενικό μέρος των ΑΠΣ- ΔΕΠΠΣ που δημοσιεύτηκαν το 2003 στην εφημερίδα της κυβερνήσεως, ο Αραβανής (ό.π. : 26) επισημαίνει τα εξής σημεία:

- «Τα φαινόμενα της διεθνοποίησης του πολιτισμού και της παγκοσμιοποίησης της οικονομίας, σε συνδυασμό με τη μείωση των αποστάσεων συντελούν στη δημιουργία κοινωνικού περιβάλλοντος με ποικιλία πολιτισμικών, γλωσσικών, εθνοτικών και κοινωνικοοικονομικών χαρακτηριστικών. Γι' αυτό πρέπει να ελαχιστοποιηθεί αφενός το πιθανό ενδεχόμενο της επιβολής ενός μονοδιάστατου πολιτισμικού μοντέλου και αφετέρου η ενίσχυση φαινομένων ξενοφοβίας και ρατσισμού (Α.Π.Σ.- Δ.Ε.Π.Π.Σ. , 2003: 2).
- «Η πραγματικότητα επιβάλλει στον κάθε πολίτη να αποδέχεται και να σέβεται την πολιτισμική ετερότητα των συμπολιτών του, ώστε όλοι να ζουν αρμονικά σε ένα περιβάλλον πολιτισμικής, εθνικής και γλωσσικής πολυμορφίας. Η κατάσταση αυτή απαιτεί την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, δεξιοτήτων επικοινωνίας, συνεργασίας και συμμετοχής όλων στις σύγχρονες κοινωνικές

εξελιξείς. Για την ομαλή κοινωνική ένταξη του καθένα απαιτείται η ανάπτυξη της ικανότητας «επικοινωνίας» με το κοινωνικό του περιβάλλον τόσο με τη γνώση της μητρικής του γλώσσας αλλά και άλλων γλωσσών, όσο και μέσα από την ενημέρωσή του για την ιστορία και την πολιτισμική παράδοση όχι μόνο της δικής του αλλά και των άλλων εθνικών, θρησκευτικών και πολιτισμικών ομάδων (Α.Π.Σ.- Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003: 4).

- Η διαφύλαξη της δημοκρατικότητας του πολιτικού βίου, της ελευθερίας, της ανεξιθρησκίας, της αλληλεγγύης, της συλλογικότητας, του διεθνισμού, της δικαιοσύνης, του πολιτισμού, της εργασίας, της πνευματικής καλλιέργειας και της κοινωνικής συνοχής σε ανοιχτές πλουραλιστικές κοινωνίες. πλαισιώνουν τον κοινό μελλοντικό σκοπό της Ευρωπαϊκής Εκπαίδευσης» (ΦΕΚ 303,τ. β', 2003: 3734).
- Με την ένταξη της χώρας μας στην Ευρωπαϊκή Ένωση, αναδύεται ως αναγκαιότητα η καλλιέργεια της συνείδησης του Ευρωπαίου πολίτη. Με την ταυτόχρονη διατήρηση της εθνικής ταυτότητας και της πολιτισμικής μας αυτογνωσίας» (ΦΕΚ 303, τ. β', 2003: 3737).

Το 2011, τα δεδομένα αναπροσαρμόζονται. Το Υπουργείο Παιδείας σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο παρουσιάζουν νέα Προγράμματα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, το Δημοτικό και το Γυμνάσιο. Το έργο παράχθηκε στα πλαίσια της υλοποίησης της Πράξης «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο πρόγραμμα σπουδών, στους Άξονες Προτεραιότητας 1,2,3, -Οριζόντια Πράξη» και ειδικότερα στο πλαίσιο του Υποέργου 1: «Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και οδηγών για τον εκπαιδευτικό «Εργαλεία Διδακτικών Προσεγγίσεων» και αφορούσε 800 ολόημερα σχολεία.

Μεταξύ άλλων, το νέο Πρόγραμμα Σπουδών (2011: 4-5) του «Νέου Σχολείου» επισημαίνει ότι τις τελευταίες δεκαετίες, λόγω των αναγκαστικών μετακινήσεων των οικονομικών μεταναστών και των πολιτικών προσφύγων, παρατηρείται μια σημαντική αύξηση των μαθητών και μαθητριών που προέρχονται από διαφορετικές φυλές, εθνότητες και διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Το σχολικό σύστημα, παραμένοντας ασφαλώς ελληνοκεντρικό ή ευρωκεντρικό ως προς τον προσανατολισμό του, καλείται να αναπτύξει μηχανισμούς που θα συμβάλουν στην ένταξη των μαθητών και μαθητριών που προέρχονται από αλλόγλωσσα περιβάλλοντα ή όσους προέρχονται από ξένες χώρες. Καλείται να ενθαρρύνει τη συνάντηση, την επικοινωνία αλλά και τη γνώση της ιδιαίτερης ταυτότητας των πολιτισμών. Από μια τέτοια στάση θα ωφεληθούν τόσο οι μαθητές και οι μαθήτριες της πλειονότητας όσο και εκείνοι των μειονοτήτων: οι μεν πρώτοι θα έρθουν σε επαφή και θα γνωρίσουν άλλες πολιτισμικές παραδόσεις και γλώσσες, διευρύνοντας έτσι τον ορίζοντά τους· οι δε δεύτεροι θα αναπτύξουν τις δυνατότητές τους και θα βελτιώσουν τις επιδόσεις τους, στο βαθμό που αισθανθούν ότι στο περιβάλλον του σχολείου δεν υψώνεται ένα φράγμα το οποίο, αποκλείοντας τα διαφορετικά βιώματα, αξίες και νοοτροπίες, δημιουργεί συνθήκες ανισότητας και επιτείνει τη σχολική διαρροή.

Ο εκπαιδευτικός, ως προς τη δεύτερη ομάδα μαθητών και μαθητριών, οφείλει να έχει επίγνωση ότι ο σεβασμός και η έμπρακτη αναγνώριση της μητρικής τους γλώσσας και κουλτούρας, που είναι βασικό στοιχείο τόσο της ταυτότητάς τους όσο και της γνωσιακής τους ανάπτυξης, είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματική διδασκαλία της ελληνικής. Επίσης βασικές προϋποθέσεις είναι η επέκταση των γνώσεών του και της εμπειρίας του γύρω από τις εκφάνσεις του φαινομένου της διγλωσσίας/πολυγλωσσίας και η εμπλοκή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία. Η διδασκαλία της γλώσσας της πλειονότητας μέσα σε συνθήκες κοινωνικής ανισότητας δεν είναι ένα τεχνικό ζήτημα, αλλά άπτεται μιας γενικότερης εκπαιδευτικής στάσης που βλέπει την εκπαιδευτική διαδικασία ως μια διαπραγμάτευση ταυτοτήτων τόσο ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές όσο και ανάμεσα στους ίδιους τους μαθητές. Έτσι αποφεύγεται ο αποκλεισμός των 5 μειονοτήτων, ενώ παράλληλα η πλειονότητα έχει πολλά να κερδίσει από το άνοιγμα στη διαφορετικότητα.

Όπως γίνεται κατανοητό, το Νέο Σχολείο γίνεται, σαφώς, μαθητοκεντρικό. Σύμφωνα με τους γενικούς του στόχους, «πρωταγωνιστής είναι ο μαθητής χωρίς κοινωνικές, οικονομικές, μορφωτικές, θρησκευτικές ή πολιτισμικές διακρίσεις και ανισότητες με τη συμμετοχή του μαχόμενου εκπαιδευτικού στην τάξη. Ο μαθητής γίνεται συνειδητός Έλληνας πολίτης - πολίτης του κόσμου. Ο μαθητής ενδυναμώνει την ελληνική ταυτότητα και συνείδηση με βάση τις αξίες της συλλογικότητας και της αλληλεγγύης, τον σεβασμό και την αναγνώριση των άλλων. Με γνώση και υπερηφάνεια για την ιστορία και τον πολιτισμό μας, μαθαίνει να ζει και προοδεύει μέσα στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον, μέσα και έξω από τη χώρα».

Παρόλο που η υλοποίηση του Νέου Σχολείου δεν αφορούσε το σύνολο των σχολείων της χώρας, είναι πολύ θετικό το στοιχείο της διαπολιτισμικότητας που διέπει τα Α.Π. και τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. Ας μην ξεχνάμε ότι ήδη από το 2003, υπήρχαν στοιχεία διαπολιτισμικότητας στους στόχους και τις επιδιωκόμενες δεξιότητες των μαθητών τόσο στο γενικό πλαίσιο όσο και στα επιμέρους μαθήματα. Στη συνέχεια, αναλύεται η θέση της λογοτεχνίας στα Α.Π.Σ. – Δ.Ε.Π.Π.Σ. του Δημοτικού σχολείου καθώς επίσης και τα διαπολιτισμικά στοιχεία που συναντώνται σε αυτά από το 2003 και μετά.

2.2.1. Η Λογοτεχνία στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Δημοτικού σχολείου

Το ζήτημα της λογοτεχνίας στο δημοτικό σχολείο έχει απασχολήσει εκτενώς την επιστημονική κοινότητα, εδώ και πολλά χρόνια. Η Κατσίκη - Γκίβαλου (2008) αναφέρεται, συγκεκριμένα, στην «ατυχία» της λογοτεχνίας να εμπεριέχεται στο μάθημα της γλώσσας και να μην έχει ξεχωριστή θέση στο ωρολόγιο πρόγραμμα καθώς έχει συνδεθεί με τη διδασκαλία της γραμματικής και του συντακτικού μέσω της επεξεργασίας των λογοτεχνικών κειμένων. Αυτό είναι ξεκάθαρο και από τους λογοτεχνικούς σκοπούς του μαθήματος της γλώσσας, όπως διατυπώνονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1997. Αργότερα, με το Α.Π. του 2000 και μέχρι να φτάσουμε στο ισχύον Αναλυτικό πρόγραμμα και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών του 2003, εξακολουθεί και δεν αποσυνδέεται η λογοτεχνία

από το μάθημα της γλώσσας. Όπως σχολιάζει η Κατσίκη - Γκίβαλου (ό.π.), η λογοτεχνία θα έπρεπε να έχει ξεχωριστή θέση στο ωρολόγιο πρόγραμμα και δικούς της σκοπούς και στόχους στα ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, όπως όλα τα άλλα μαθήματα (όπως λ.χ. η ιστορία, τα θρησκευτικά, η μελέτη περιβάλλοντος).

Προχωρώντας στο χρόνο, στο ΦΕΚ που δημοσιεύτηκε στις 13 Μαρτίου 2003, παρουσιάζεται το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα που διαμορφώνεται από το Υπουργείο Παιδείας, Δια βίου μάθησης και Θρησκευμάτων και εντάσσει τη λογοτεχνία στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, διατηρώντας τη βέβαια ενσωματωμένη στο μάθημα της γλώσσας. Συγκεκριμένα, στο Αναλυτικό Πρόγραμμα τονίζεται χαρακτηριστικά ότι σύμφωνα με τη Φιλοσοφία του Προγράμματος «κρίνεται σκόπιμη η μερική αποσύνδεση της διδασκαλίας των λογοτεχνικών κειμένων από τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, γιατί η λογοτεχνία παίζει ένα σημαντικό ρόλο στη γλωσσική και γενικότερα στην αισθητική καλλιέργεια του ατόμου, στην ευαισθητοποίηση του απέναντι στα προβλήματα της ζωής» (ΦΕΚ303, τ. β', 2003: 3775). Μάλιστα, αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι «με τη λογοτεχνία, η γλώσσα γίνεται όχημα και αποτέλεσμα τέχνης και αισθητικής καλλιέργειας, ενώ τα κείμενα της λογοτεχνίας, παρέχουν διάφορες οπτικές και ερμηνείες του κόσμου, εμπλουτίζουν την αντίληψη των μαθητών για τον κόσμο, διευρύνουν τον ορίζοντα των εμπειριών τους, ευνοούν την κατανόηση της διαφορετικότητας και την ανάπτυξη της ανεκτικότητας» (ΦΕΚ 303, ό.π. : 3745).

Πιο συγκεκριμένα, το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών του 2003 έχει αναμορφώσει τη σκοποθεσία όσον αφορά στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας και της λογοτεχνίας. Ως βασικό σκοπό λοιπόν στη Α' και Β' δημοτικού στο μάθημα της λογοτεχνίας, θέτει την επαφή του παιδιού με καταξιωμένα από άποψη αισθητική κείμενα κυρίως της ελληνικής, έντεχνης και λαϊκής λογοτεχνίας, την εξοικειώσή του με το εξωσχολικό βιβλίο και την ενθάρρυνση του να αναπτύξει τη δημιουργική του φαντασία.

Επιμέρους στόχοι στο μάθημα της λογοτεχνίας σύμφωνα με το εν λόγω Δ.Ε.Π.Π.Σ. είναι ο μαθητής της Α' και της Β' Δημοτικού να είναι σε θέση: (α) να εξοικειώνεται βιωματικά με τη μορφή και το περιεχόμενο των λογοτεχνικών κειμένων, (β) να ψυχαγωγείται με τα κείμενα και τα απολαμβάνει ως ακροατής, (γ) να Εξοικειώνεται διαισθητικά και με απλά κείμενα νεωτερικής λογοτεχνίας, (δ) να αντιλαμβάνεται τις εναλλακτικές δυνατότητες της γλώσσας τόσο στο σημασιολογικό όσο και στο φωνητικό- μορφολογικό επίπεδο, (ε) να έρχεται σε επαφή με την παράδοση του τόπου και το λαϊκό πολιτισμό, (στ) να αποκτά αίσθηση του χιούμορ διαμέσου επιλεγμένων λογοτεχνικών κειμένων και να οξύνει τη φαντασία του, (ζ) να ενθαρρύνεται στη δημιουργία και έκφραση δικών του ιστοριών και εξοικειώνεται με τη χωροχρονική αντίληψη και (η) να αναγνωρίζει, περισσότερο ως ακροατής, κατάλληλα για την ηλικία του κείμενα, των κυριότερων εκπροσώπων και ειδών της ελληνικής -κυρίως- λογοτεχνίας και παράδοσης (ΦΕΚ 303 ό.π. : 3761).

Θεωρείται σκόπιμο να αναφερθούν στην παρούσα εργασία, οι προτεινόμενες σε αυτές τις τάξεις δραστηριότητες που μεταξύ άλλων, είναι η αφήγηση από τον δάσκαλο επιλεγμένων κειμένων των κυριότερων εκπροσώπων της ελληνικής παιδικής λογοτεχνίας, καθώς και παραμυθιών άλλων λαών (όπως λ.χ. παραμύθια των βαλκανικών λαών, παραμύθια από την Ευρώπη, παραμύθια από την Ασία) (ΦΕΚ 303, ό.π. : 3761).

Στις μεγαλύτερες τάξεις, από τη Γ' έως και τη ΣΤ' Δημοτικού, βασικός σκοπός σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. είναι η σταδιακή εξοικείωση των μαθητών με την εθνική, αλλά και την παγκόσμια λογοτεχνία καθώς και με πιο επεξεργασμένες και διευρυμένες δυνατότητες της γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα, επιδιώκεται οι μαθητές από τη Γ' έως τη ΣΤ' τάξη, να εξασκηθεί ώστε να: (α) να διευρύνει την αναγνωστική ικανότητα προσεγγίζοντας και το βιοματικό λόγο, (β) να κατανοεί τον τρόπο με τον οποίο ο συγγραφέας χρησιμοποιεί τα γλωσσικά μέσα, για να προκαλέσει τις εντυπώσεις που θέλει, (γ) να εξοικειώνεται με στοιχεία δομής και περιεχομένου των λογοτεχνικών κειμένων, (δ) να εξηγεί το νόημα κειμένων με απαιτητική σύνταξη, λεξιλόγιο και νοηματική δομή, (ε) να εξοικειώνεται διαισθητικά με απλά κείμενα νεωτερικής λογοτεχνίας, (στ) να προσεγγίζει βαθμιαία ευρύ φάσμα κατάλληλων κειμένων των κυριότερων εκπροσώπων και ειδών της ελληνικής λογοτεχνίας σε όλη τη χρονική και γεωγραφική της έκταση, και (ζ) να γνωρίζει δειγματικά κείμενα βαλκανικής και παγκόσμιας λογοτεχνίας (ΦΕΚ 303/τ. Β', 2003: 3761- 3762). Αξίζει να επισημανθεί μια ακόμα δραστηριότητα που προσεγγίζει τις αρχές της διαπολιτισμικότητας. Όπως παρουσιάζεται στο εν λόγω Δ.Ε.Π.Π.Σ. προτείνεται η σύγκριση κειμένων διαφορετικών περιοχών, περιόδων, συγγραφέων, τόσο ως προς το θέμα και τη λογοτεχνική γραφή όσο και ως προς την οπτική γωνία μέσα από την οποία αντιμετωπίζεται ένα θέμα ή πρόβλημα (ΦΕΚ 303, ό.π. : 3761-3762).

Για να επιτευχθούν τα παραπάνω, προτείνεται η διαθεματική προσέγγιση της λογοτεχνίας στο γενικότερο πλαίσιο της σχολικής ζωής. Οποιοδήποτε μάθημα μπορεί να διδαχθεί σε συνδυασμό με ένα λογοτεχνικό κείμενο, καθώς και στα μαθήματα των καλλιτεχνικών, της μουσικής, του θεάτρου (εάν προσφέρονται). Τονίζεται, επίσης, ότι σκόπιμη είναι η σύνδεση των λογοτεχνικών κειμένων (είτε από το ανθολόγιο είτε κείμενα από την ελεύθερη ανάγνωση) με φιλιαναγνωστικές δραστηριότητες μέσα στην τάξη ή στο χώρο της βιβλιοθήκης του σχολείου όπως: διαγωνισμοί ανάγνωσης λογοτεχνικών κειμένων, βιβλιοκουίζ, παρουσιάσεις βιβλίων είτε από το δάσκαλο είτε από τους μαθητές, συνεχής σιωπηρή ανάγνωση, ανάγνωση βιβλίων με αφορμή γεγονότα της επικαιρότητας ή πολιτιστικές δραστηριότητες, θέσπιση αναγνωστικών βραβείων, σύνδεση λογοτεχνικών κειμένων με δραστηριότητες θεατρικής έκφρασης, δραστηριότητες γύρω από το εικονογραφημένο βιβλίο, αφήγηση, δημιουργική γραφή, κ.ά. (ΦΕΚ, ό.π. : 3775).

Τα παραπάνω προκειμένου να επιτευχθούν με αξιοπρεπή τρόπο, προϋποθέτουν τη συχνή –αν όχι προγραμματισμένη εβδομαδιαίως - παρουσία της λογοτεχνίας στο ωρολόγιο πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου, κάτι που μέχρι στιγμής δεν έχει επίσημα εφαρμοστεί από το Υπουργείο Παιδείας και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Η

Κατσίκη –Γκίβαλου, μάλιστα, επισημαίνει εύστοχα ότι προκειμένου να υλοποιηθούν όλοι οι στόχοι των Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ. που αναφέρονται παραπάνω είναι εύλογο ότι πρέπει να υπάρξει αυτονομία του μαθήματος της λογοτεχνίας τόσο στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα όσο και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα σπουδών. Ταυτόχρονα, προτείνει εύστοχες προσθήκες στη σκοποθεσία και τη μεθοδολογία του Αναλυτικού Προγράμματος όσον αφορά στο μάθημα της Λογοτεχνίας και είναι οι εξής:

- Να υπάρχει ευρύς κατάλογος θεματικών μέσα από τις οποίες θα επιλέξει ο δάσκαλος εκείνες που αντιστοιχούν στα ενδιαφέροντα των παιδιών, την ψυχοσύνθεση, την αντιληπτική τους ικανότητα και τον πολιτισμικό τους ορίζοντα.
- Ως προς τους γενικούς στόχους, είναι απαραίτητο να συμπεριληφθούν: (α) η γνωριμία με τη ζωή και το έργο των σπουδαιότερων Ελλήνων και ξένων συγγραφέων, (β) η γνωριμία με τα κυριότερα λογοτεχνικά είδη (ποίημα, παραμύθι λαϊκό και έντεχνο, μικρή ιστορία, διήγημα, μυθιστόρημα και (γ) η γνωριμία με τα κοινωνικά ζητήματα, εθνικά και πολυπολιτισμικά.
- Ως προς τη μεθοδολογία, κρίνεται σκόπιμο από την ίδια να γίνει αναφορά σε: (α) μεθόδους προσέγγισης των κειμένων με βάση τις θεωρίες της λογοτεχνίας ή τις πολιτισμικές σπουδές, (β) δραστηριότητες που με παιγνιώδη τρόπο και βασισμένες σε λογοτεχνικές θεωρίες, θα προσελκύσουν το ενδιαφέρον των παιδιών και θα τους μετατρέψουν σε «δια βίου» αναγνώστες (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2008: 67-68).

Όπως, λοιπόν, γίνεται κατανοητό, η λογοτεχνία δεν έχει το δικό της δίωρο σαν ένα ξεχωριστό μάθημα στο ωρολόγιο πρόγραμμα, αν και θα έπρεπε, όπως πολλοί ειδικοί υποστηρίζουν. Μοναδική εξαίρεση, αποτέλεσε η εισαγωγή της «ώρας φιλιαναγνωσίας» όπως προτάθηκε στο πρόγραμμα σπουδών του «νέου σχολείου» η εισαγωγή ενός δίωρου αφιερωμένου στη λογοτεχνία στην Α' και τη Β' τάξη. Το πρόγραμμα σπουδών του Νέου Σχολείου δημοσιεύτηκε το 2010 και προτάθηκε προς πιλοτική εφαρμογή σε 800 ολοήμερα δημοτικά σχολεία. Ωστόσο, η ώρα της φιλιαναγνωσίας από το σχολικό έτος 2016-2017 αφαιρέθηκε από το ωρολόγιο πρόγραμμα, λόγω των νέων αλλαγών και την ίδρυση του Ενιαίου Τύπου Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου. Έτσι, η λογοτεχνία είναι πλέον αφανής στο σχολικό πρόγραμμα και η ανάδειξή της στη σχολική τάξη βρίσκεται στα χέρια και στην προθυμία του εκάστοτε εκπαιδευτικού.

B. ΤΟ ΠΑΡΑΜΥΘΙ ΚΑΙ Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΟΥ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ

B.1. ΤΟ ΠΑΡΑΜΥΘΙ

1.1. Εισαγωγικά για το παραμύθι

Κόκκινη κλωστή δεμένη στην ανέμη τυλιγμένη...». «Μια φορά κι έναν καιρό...». Μια φορά κι έναν καιρό οι άνθρωποι, μετά τις κοπιαστικές τους εργασίες, μαζεύονταν γύρω από τη φωτιά και ένας παραμυθιάς, που συνηθέστατα ήταν μια παραμυθού μεγάλη σε ηλικία, ξεκινούσε να αφηγείται παραμύθια, μιλούσε δηλαδή για όλα όσα οι άνθρωποι περίμεναν να ακούσουν, τα ευτυχή γεγονότα, την πάλη του καλού με το κακό και την παντοδύναμη νίκη του πρώτου επί το δεύτερο, κ.ά. Οι αφηγήσεις αυτές, όπως εύστοχα περιγράφει η Χοντολίδου (2002:175), αποτελούσαν παραμυθία ψυχής για τους ακροατές τους, καθώς αποτελούσαν έναν από τους ελάχιστους τρόπους ψυχαγωγίας τους.

Η λέξη «παραμυθία», που αναφέρει η Χοντολίδου μας παραπέμπει στο παραμύθι, το μεγίστης σημασίας είδος της λαϊκής και έντεχνης λογοτεχνίας, που συντροφεύει γενιές ανθρώπων, κάθε ηλικίας και εθνικότητας, από την αρχαιότητα έως σήμερα. Ο Μαλαφάντης, περιγράφοντας με ακρίβεια τη ρίζα του όρου «παραμύθι», τονίζει την προέλευσή του τελευταίου από την αρχαία ελληνική λέξη «παραμύθιον», που στην αρχή σήμαινε παρηγοριά, ανακούφιση, ενθάρρυνση. Αργότερα, ο όρος «παραμύθι» σήμαινε μια φανταστική ιστορία που αποσκοπούσε στο ίδιο αποτέλεσμα (Μαλαφάντης, 2006: 19).

Ταυτόχρονα, μελετώντας τον όρο «παραμύθι» στο Λεξικό Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, είναι σκόπιμο να αναφέρουμε τον ορισμό αυτού, όπως έχει εντυπωθεί από μελετητές όπως ο Γερμανός J. Bolte και ο Τσέχος G. Polivka. Το παραμύθι ορίζεται, λοιπόν, από τους τελευταίους ως *«διήγηση πλασμένη με ποιητική φαντασία, με στοιχεία από τον κόσμο του μαγικού και του υπερφυσικού, δίχως λογική εξάρτηση από την πραγματικότητα, την οποία μάλιστα το κοινό δε δέχεται ευχάριστα χωρίς να τη θεωρεί πιστευτή. Βασικά χαρακτηριστικά, μάλιστα, του παραμυθιού είναι η πρόθεση (τέρψη του κοινού) και η εμπλοκή – σε μικρό ή σε μεγάλο βαθμό- της φαντασίας»* («παραμύθι», 2008). Ο κύριος Μερακλής, σπουδαίος επιστήμονας και μελετητής της λαϊκής μας παράδοσης, αναφερόμενος στον παραπάνω ορισμό του Polivka, συμπληρώνει τονίζοντας το μαγικό και υπερφυσικό στοιχείο των παραμυθιών αλλά και το απίθανο και απίστευτο περιεχόμενό τους. Η λαϊκή λογοτεχνία, κατά τον ίδιο, με τα ποικίλα μαγικά και υπερφυσικά στοιχεία που περιέχει, διαχωρίζεται από την παράδοση, καθώς γίνεται πιστευτή κατά κανόνα στον λαϊκό αφηγητή ή τον λαϊκό ακροατή (Μερακλής, 2001: 15).

Ο Sale προσδιορίζει το παραμύθι ως ένα από τα σπουδαιότερα λογοτεχνικά είδη που, «σαν αυτό, κανένα δεν υπάρχει». Τα παραμύθια, τονίζει, φτάνουν σε μια εποχή μη προσδιορισμένη χρονολογικά, μιλούν με βεβαιότητα για τις επιθυμίες και τους

φόβους των ανθρώπων, χωρίς να κρύβουν κάποια ηθικολογία. Έχουν πολλούς και διαφορετικούς τρόπους να πουν την ίδια ιστορία, προσφέροντας παρηγοριά στο αναγνωστικό κοινό τους. Είναι ένα είδος, που όλοι γνωρίζουν ακόμα και ενστικτωδώς. Πολλές φορές μπορεί να παρερμηνευτεί με το μύθο, το θρύλο και άλλες ανθρώπινες ιστορίες. Η « Σταχτοπούτα», τονίζει, ο «Χάνσελ και η Γκρέτελ» ανήκουν αδιαμφισβήτητα στα παραμύθια, η ιστορία του βασιλιά Αρθούρου, όμως, δεν είναι παραμύθι (Sale, 1977:372).

Ο επιφανής παιδοψυχολόγος και ψυχαναλυτής, Bruno Bettelheim, αναφερόμενος στις διαφορές του μύθου από το παραμύθι, επισημαίνει ότι στις σκανδιναβικές χώρες δεν υφίσταται κάποιος διαχωρισμός και χρησιμοποιείται μια λέξη και για τα δύο: η λέξη *saga*. Στη γερμανική γλώσσα, υπάρχει η λέξη *Sage* για τους μύθους και τα παραμύθια αποκαλούνται *Märchen*. Στην αγγλική και τη γαλλική γλώσσα, το παραμύθι αποτυπώνεται ως «*fairy tale*» και «*conte de fées*» αντίστοιχα, τονίζοντας το ρόλο των νεράιδων, ενώ τα πλάσματα αυτά δεν εμφανίζονται σε όλα τα παραμύθια (Μπετελχάϊμ, 1995). Από την άλλη ο Sale (1977) υπογραμμίζει ότι ο όρος *fairy tale* στην αγγλική γλώσσα, χρησιμοποιείται για λόγους ευκολίας, ενώ στα παραμύθια δεν αναφέρονται μόνο νεράιδες και άλλα αντίστοιχα μυθικά πλάσματα. Μάλιστα, όσον αφορά στις νεράιδες των παραμυθιών, αναφέρει ο Ζαν, δεν είναι καθόλου αμφίβολο ότι πρόκειται για τις ρωμαϊκές Μοίρες, που με τη σειρά τους αποτελούν την εκδοχή των ελληνικών Μοιρών (Ζαν, 1996:56-57).

Σε γενικές γραμμές, το παραμύθι συναντάται από την αρχαιότητα σε πολλές παραλλαγές και με διαφορετικές υποθέσεις αλλά και κοινά πολιτισμικά στοιχεία στις χώρες και των πέντε ηπείρων. Είναι αδιαμφισβήτητη η θαυματουργός συμβολή των παραμυθιών στη φαντασία, τη συναισθηματική και νοητική κατάσταση όχι μόνο των παιδιών αλλά και των ενηλίκων. Τα παραμύθια αποτελούν την πολιτισμική κληρονομιά, που ενεργοποιεί τον πολιτισμό κάθε λαού και διεγείρει το συναισθηματικό κόσμο όλων των ανθρώπων (Anderson, 2009:111). Κλείνοντας, οφείλουμε να επισημάνουμε την υψίστης σημασίας παιδαγωγική αξία του παραμυθιού, τη συμβολή δηλαδή του τελευταίου στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού και την ωρίμανσή του, η οποία αναλύεται εκτενώς παρακάτω.

1.2. Η παιδαγωγική αξία του παραμυθιού

Είναι γνωστό ότι ο ρόλος που διαδραματίζει το παραμύθι στο παιδί είναι σημαντικός: λειτουργεί για αυτό σαν ένας φανταστικός, ξεχωριστός κόσμος και αποτελεί πηγή εμπειριών που βιώνονται μέσα από τη φαντασία του αναπτύσσοντας την ικανότητα αναπαράστασης, εμπλουτίζει την εσωτερική ζωή του παιδιού παίζοντας ένα ρόλο κάθαρσης, αγγίζει τον συναισθηματικό του κόσμο δίνοντάς του ελπίδα για το μέλλον, «τονίζει την υπεροχή του καλού πάνω στο κακό με βάση τη διαλεκτική φιλοσοφία των αντιθέσεων» (Μιχαλοπούλου, 1999:41). Κατά τον Μαλαφάντη (2006:254), επίσης, το παραμύθι αφού μεταφέρει τα παιδιά σε έναν φανταστικό κόσμο, τα διασκεδάζει και ταυτόχρονα τα διδάσκει, αναπτύσσει τη φαντασία και τη συναισθηματικότητά τους, την προσοχή και τη μνήμη τους. Το εκλεκτό αυτό

λογοτεχνικό είδος αποτελεί μεγίστης σημασίας μέσο κοινωνικής αγωγής, αφού καταφέρνει, χωρίς διδακτισμό, να διδάσκει και να διευρύνει τη σκέψη των νεαρών αναγνωστών.

Ο Bruno Bettelheim, μελετώντας τη συμβολή των παραμυθιών στα παιδιά, συναινεί με τις παραπάνω απόψεις. Για τον Bettelheim, τα παραμύθια όχι μόνο διασκεδάζουν τα παιδιά αλλά ρίχνουν φως στους εαυτούς τους, ενθαρρύνοντας την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Όπως κάθε έργο τέχνης, έχουν ψυχολογική απήχηση στους νεαρούς δέκτες τους με τέτοιο τρόπο που διαφοροποιείται ο βαθμός πρόσληψης και κατανόησής τους από τον καθένα. Με άλλα λόγια, το κάθε παιδί προσλαμβάνει διαφορετικά το παραμύθι και το νόημα που έχει κάθε φορά να του μεταφέρει, ανάλογα με την ηλικία, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του (Μπετελχάιμ, 1995). Είναι ένα έργο τέχνης, όπως όλα τα άλλα, που έχει τόσες ερμηνείες όσες και οι αναγνώσεις του.

Κατά την Andersone (2009:112), επίσης, τα παραμύθια νοούνται άλλοτε ως διασκεδαστικά πεζογραφήματα άλλοτε ως ποίηση και άλλοτε ως εκθέσεις με στοιχεία παραμυθιού. Μάλιστα, οι τυπικοί χαρακτήρες των ευρωπαϊκών παραμυθιών είναι ένας φτωχός μα γενναίος ήρωας ή ηρωίδα αντίστοιχα, που καταλήγουν σε μια ευτυχισμένη και πλούσια ζωή έπειτα από μια σειρά επεισοδιακών μαχών. Η μορφή των παραμυθιών, όπως τις περισσότερες φορές συναντάται στα παραμύθια της Ευρώπης, χρησιμοποιείται προς έκφραση λογοτεχνικών και ηθικών ιδεών. Είναι χαρακτηριστικό ότι οι αδερφοί Γκριμ ονόμασαν τη συλλογή των παραμυθιών τους «παιδικά και σπιτικά παραμύθια» τονίζοντας έτσι την παιδαγωγική τους αξία και τον διδακτικό τους ρόλο.

Ο Τζιάνι Ροντάρι, επιφανής Ιταλός παιδαγωγός, ασχολήθηκε με ενδιαφέρον με το παραμύθι και τον παιδαγωγικό ρόλο που αυτό έχει. Κατά τον ίδιο, με το παραμύθι το παιδί διατηρεί την επαφή του με τον μεγάλο, με την μητέρα ή τον πατέρα του οποίου την παρουσία πολύ συχνά στερείται καθημερινά και για ώρες. Έτσι, κατά τη διάρκεια της αφήγησης παραμυθιών, διατηρείται μια σχέση στενής επαφής του παιδιού με τους γονείς του, που φυσικά είναι αναγκαία και προσφέρει το αίσθημα της ασφάλειας, της στοργής και της τρυφερότητας στο μικρό παιδί. Το παιδί, επίσης, όπως αναφέρει ο Ροντάρι, κατά την αφήγηση παραμυθιών, δεν ενδιαφέρεται μόνο για το περιεχόμενο, τις μορφές του παραμυθιού και τις μορφές της έκφρασης αλλά και για την ουσία της έκφρασης, δηλαδή για τη μητρική φωνή, τις αποχρώσεις της, την ένταση, τον τόνο, τη μουσική της που μεταδίδει τρυφερότητα, που διαλύει τους κόμπους της ανησυχίας, εξαφανίζει τα φαντάσματα του φόβου (Ροντάρι, 1985: 170). Συγχρόνως, έρχεται η επαφή με τη μητρική γλώσσα, τις λέξεις, τους τύπους και τις δομές της. Σίγουρα η κατάκτηση της μητρικής γλώσσας είναι μια σταδιακή διαδικασία αλλά είναι βέβαιο ότι το παραμύθι δίνει στο παιδί άφθονες πληροφορίες για τη γλώσσα. Έπειτα, προσφέρει στο παιδί την ευκαιρία να κατασκευάσει νοητικές δομές, να θέσει σχέσεις όπως «εγώ και οι άλλοι», «εγώ και τα πράγματα», «τα αληθινά πράγματα και τα επινοήματα της φαντασίας» αλλά και να συλλάβει τις αποστάσεις σε χώρο (μακριά, κοντά) και σε χρόνο (μια φορά, τώρα ή χθες, σήμερα, αύριο). Μάλιστα, το «μια φορά

κι έναν καιρό» των παραμυθιών δεν είναι διαφορετικό από το «μια φορά κι έναν καιρό» στις ιστορίες, αν και σύντομα το παιδί ανακαλύπτει ότι η πραγματικότητα του παραμυθιού διαφέρει από την πραγματικότητα μέσα στην οποία ζει. Η ανάπτυξη της δημιουργικής φαντασίας του παιδιού μέσω του παραμυθιού τονίζεται και από τον Ροντάρι ο οποίος χαρακτηριστικά αναφέρει ότι «*το παιδί, εξετάζοντας τις δομές του παραμυθιού, εξετάζει τις δομές της ίδιας του της φαντασίας και συγχρόνως κατασκευάζει καινούριες, δημιουργώντας ένα απαραίτητο εργαλείο για τη γνώση και την κατάκτηση του πραγματικού*» (Ροντάρι, 1985: 172). Κλείνοντας είναι σημαντική η αναφορά του παιδαγωγού στην ανάπτυξη της αυτογνωσίας των παιδιών όταν τονίζει ότι «*το παραμύθι είναι για το παιδί τόσο σοβαρό και αληθινό όσο και το παιχνίδι: του χρησιμεύει για να ασχοληθεί σοβαρά, για να γνωρίσει τον εαυτό του, για να μετρήσει τις δυνάμεις του και να αναμετρηθεί με κάποιον πιθανό φόβο.*

Ο Μαλαφάντης (2006:268) συγκεντρώνει με εύστοχο τρόπο τα βασικά οφέλη του παραμυθιού στο παιδί και τις παραμέτρους της παιδαγωγικής του αξίας οι οποίες είναι :

- Η καλλιέργεια της μητρικής γλώσσας.
- Η ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας.
- Η καλλιέργεια της αισθητικής συγκίνησης και της ψυχικής ευεξίας καθώς, μέσα από τα πρότυπα των ηρώων που στο τέλος καταφέρνουν να επιβιώσουν από τις αντιξοότητες της ζωής τους, τα παραμύθια περνάνε το μήνυμα ότι μπορεί και το παιδί να τα καταφέρει εξίσου ορθά στη δική τους ζωή.
- Χωρίς να έχει αυτοσκοπό την ηθικολογία και τον διδακτισμό, το παραμύθι καλλιεργεί στο παιδί την ηθική συνείδηση και κατ' επέκταση συμβάλλει στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας του ατόμου.

Ως εκ τούτου, το παραμύθι παρέχει σημαντικά οφέλη στο παιδί, καθώς ικανοποιεί την περιέργειά του, ενισχύει τη συγκέντρωση της προσοχής του, συντελεί στη νοητική και τη γλωσσική του ανάπτυξη (ό.π. : 246). Συν τοις άλλοις, αποτελεί ένα πολύ ισχυρό μέσο προαγωγής της φιλιαναγνωσίας, καθώς εισάγει το παιδί στον κόσμο της παιδικής λογοτεχνίας από πολύ μικρή ηλικία.

Η παιδαγωγική αξία του παραμυθιού σίγουρα παραπέμπει και στη διδακτική αξιοποίησή του από τον εκπαιδευτικό Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω οφέλη του παραμυθιού στην αγωγή και την ψυχαγωγία του παιδιού, προτείνονται από τον Μαλαφάντη (2006:256-267) διάφορες πρακτικές για την εισαγωγή του στην εκπαίδευση. Από τις δραστηριότητες αυτές σαφώς δε λείπει ο παιγνιώδης χαρακτήρας, καθώς είναι πολύ σημαντική η σύνδεση του παραμυθιού και γενικότερα του παιδικού βιβλίου με τη διασκέδαση και το παιχνίδι από το παιδί. Ενδεικτικά αναφέρονται δραστηριότητες σχετικές με την αφήγηση, την ανάγνωση ή την αναδιήγηση παραμυθιών από τα παιδιά με ή χωρίς επίδειξη εικόνων, η εικονογράφηση των παραμυθιών, η δραματοποίηση, παιχνίδια ρόλων, κουκλοθέατρο, μελοποίηση, χειροτεχνίες και δημιουργικές κατασκευές, προβολή ταινιών, δημιουργική γραφή παραμυθιών, ακρόαση παραμυθιών,

παραμυθοσαλάτα (προτεινόμενη από τον Ιταλό παιδαγωγό Gianni Rodari), συλλογή παραδοσιακών αντικειμένων από τον κόσμο των παραμυθιών, η διασκευή παραμυθιών, η αναζήτηση και η σύγκριση παραμυθιών, παιχνίδια μεταμφίεσης σε ήρωες των παραμυθιών και άλλα που φυσικά είναι στην ευχέρεια και τη δημιουργικότητα του εκπαιδευτικού ή ακόμα και του γονέα.

1.2.1. Το λαϊκό παραμύθι και η παιδαγωγική και διαπολιτισμική του αξία

Τα παραμύθια, προϊόντα λαϊκής τέχνης και όχι κάποιου συγκεκριμένου υποκειμένου, δεν έχουν αυστηρή εθνική καταγωγή και διαβατήριο. Δε νοούνται ως «κάτοικοι αυτής και όχι της άλλης χώρας». Άλλωστε, οι άνθρωποι τα έπαιρναν μαζί τους στις αποσκευές τους και τα μετέδιδαν προφορικά στα ταξίδια τους. Όσο πιο μεγάλα ήταν τα ταξίδια, τόσο πιο μακριά έφταναν τα παραμύθια. Αυτό είναι, βέβαια, και το ελκυστικό στοιχείο των παραμυθιών: οι πορείες τους από χώρα σε χώρα, από τις πιο μακρινές μέχρι και τη δική μας. Με αυτόν τον τρόπο επιβιώνουν μέχρι και σήμερα, ερχόμενα σε έντυπη μορφή, στις αποσκευές των επιστημόνων, που αφού τα μάζεψαν από παραμυθάδες - προφορικούς αφηγητές, τα κατέγραψαν και με ιδιαίτερη φροντίδα τα διέσωσαν από την πλήρη εξαφάνιση. Μαζί με τα πολύτιμα δημοτικά τραγούδια μας και τον αγαπητό μας Καραγκιόζη, κρατούν ζωντανή την παράδοσή μας και μας υπενθυμίζουν το σεβασμό που οφείλουμε να δείχνουμε στην παράδοση και τον πολιτισμό των άλλων χωρών, η παρουσία των οποίων γίνεται σαφώς αισθητή στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία (Οικονομίδου, 1996 · Χοντολίδου, 2002).

Η Norton (2007) συναινεί με την παραπάνω άποψη. Τα προϊόντα της παραδοσιακής λογοτεχνίας, μεταξύ των οποίων είναι και τα παραμύθια, έχουν μεταφερθεί από γενιά σε γενιά με τον προφορικό λόγο. Σε αντίθεση με τη σύγχρονη, η παραδοσιακή λογοτεχνία δεν έχει έναν συγγραφέα. Μάλιστα, η ίδια αναφέρει τον διαχωρισμό που έκανε ο William Bascom το 1965 στα προϊόντα της παραδοσιακής λογοτεχνίας στα παραδοσιακά παραμύθια, το μύθο, τη μυθολογία και τον θρύλο. Μάλιστα, αποτελούν αυθεντικά δείγματα των λαϊκών πολιτισμών που έχουν επιβιώσει στα χρόνια και διαθέτουν το αλάνθαστο κριτήριο του λαού (Αγγελίδης & Πανάου, 2013).

Ποια είναι όμως η αξία της παραδοσιακής λογοτεχνίας και των λαϊκών παραμυθιών για τα παιδιά και τον τρόπο που αυτά βλέπουν τον υπόλοιπο κόσμο; Αρχικά, είναι αξιοσημείωτος ο συμβολικός χαρακτήρας των παραμυθιών και η απήχηση που πολλά από αυτά έχουν στις παιδικές ψυχές. Τα λαϊκά παραμύθια ανταποκρίνονται στις πνευματικές και ψυχικές ανάγκες των παιδιών, ενώ το βοηθούν και συναισθηματικά καθώς μέσα από αυτά προετοιμάζονται για την πραγματική ζωή, συγκρίνοντας τον κόσμο του παραμυθιού με τον κόσμο του φανταστικού, ακόμα και αν οι ομοιότητες δεν είναι πολλές. Σύν τοις άλλοις, η σύγκριση δεν επιτυγχάνεται μόνο ανάμεσα στον πραγματικό κόσμο της ζωής και τον φανταστικό κόσμο του παραμυθιού. Τα παιδιά διαβάζοντας τις λαϊκές ιστορίες, έρχονται σε επαφή με τα κοινά μοτίβα που ως επί το πλείστον παρουσιάζονται σε αυτές. Έτσι, ανακαλύπτουν την πολιτισμική ποικιλομορφία του κόσμου και διαπιστώνουν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στο δικό τους πολιτισμό και στον ξένο (Αγγελίδης & Πανάου, 2013:504). Η Norton,

απαντώντας στο αρχικό ερώτημα τονίζει ότι η παραδοσιακή λογοτεχνία ψυχαγωγεί τα παιδιά και τα βοηθά να κατανοήσουν τον κόσμο και την ανθρώπινη μάχη για επιβίωση. Πιο συγκεκριμένα, επισημαίνει ότι η κατανόηση του κόσμου από τα παιδιά αναπτύσσεται όταν αυτά μαθαίνουν για πανάρχαιες παραδόσεις, διαφορετικούς πολιτισμούς και, μέσα από την ανάπτυξη της εκτίμησης που τρέφουν για την τέχνη και τον πολιτισμό άλλων χωρών, τις διαφορετικές γλώσσες και διαλέκτους. Παράλληλα, τα παραμύθια βοηθούν τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν ότι οι άνθρωποι από διάφορα μέρη του κόσμου μπορεί να χαρακτηρίζονται από καλοσύνη, οίκτο, κουράγιο και εργατικότητα (Norton, 2007: 232-233). Οι Αγγελίδης και Πανάου(2013:505) υπογραμμίζουν τη σημασία της ενσυναίσθησης όσον αφορά στους ήρωες των λαϊκών ιστοριών και των περιπετειών τους. Το παιδί διαβάζοντας τις λαϊκές ιστορίες, συγκινείται, αισθάνεται συμπόνια και συμφωνεί με την επικράτηση των μικρών και αδύναμων ηρώων έναντι των δυνατών. Με άλλα λόγια, τα παιδιά «μαθαίνουν» μέσα από τις λαϊκές ιστορίες, να συμπαθούν και να υποστηρίζουν τους ήρωες που περνούν δυσκολίες και να αντιπαθούν όσους ήρωες προκαλούν προβλήματα σε άλλους. Κάτι τέτοιο, ασφαλώς μπορεί να συμβεί και στην πραγματική ζωή.

Ο Μαλαφάντης (2006:168) συναινεί με τη σημαντική συμβολή του παραμυθιού στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, όπως υπογραμμίζει, το παραμύθι και γενικότερα η λαϊκή παράδοση μπορεί να διευκολύνει την εγγύτητα και την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών και να συντελέσει στην κατανόηση της συμπεριφοράς και της διαφορετικής κουλτούρας των διάφορων λαών, αλλά και στην αυτογνωσία. Έτσι, θα υπάρξει ένας ισχυρός δεσμός ανάμεσα στις διαφορετικές κουλτούρες και θα εμπνέει το σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας, που με τη σειρά τους θα συμβάλλουν στην ειρηνική συνύπαρξη και πρόοδο των λαών.

Συνεπώς, τα λαϊκά παραμύθια εκφράζοντας πολιτισμικές αξίες και ιδανικά του κάθε λαού, μπορούν να αποτελέσουν έναυσμα για τους εκπαιδευτικούς να θέσουν διάφορα ερωτήματα και να καλλιεργήσουν τον κριτικό γραμματισμό των μαθητών τους. Μάλιστα, το όφελος που προσφέρουν οι λαϊκές ιστορίες μέσα από την εκμάθηση μιας κριτικής επεξεργασίας τους φαίνεται να είναι πολύ μεγαλύτερο σε σχέση με την ανάγνωση μιας απλής ιστορίας του σήμερα που είναι ειδικά γραμμένη για να διδάξει στα παιδιά τη διαφορετικότητα (Αγγελίδης & Πανάου, 2013:506). Ο εκπαιδευτικός, δεν έχει παρά να τολμήσει να αξιοποιήσει τις λαϊκές ιστορίες στη διδακτική του πράξη είτε στα πλαίσια του μαθήματος της γλώσσας, με την αξιοποίηση της λαϊκής λογοτεχνίας είτε με μια διαθεματική προσέγγιση των λαϊκών ιστοριών που θα αναδείξει την πανανθρώπινη αξία τους.

1.3. Το παραμύθι ως μέσο προαγωγής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της φιλιαναγνωσίας

Η αξία της διαπολιτισμικής παιδικής λογοτεχνίας στο σχολικό περιβάλλον του Δημοτικού είναι, πράγματι, τεράστια. Η διαπολιτισμική παιδική λογοτεχνία παρέχει ποικίλες δυνατότητες αξιοποίησής της στον εκπαιδευτικό για την πραγμάτωση

στόχων διαπολιτισμικού περιεχομένου. Η ανάδειξη των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε κάθε μορφής λογοτέχνημα αλλά και η ένταξη αυτών στην καθημερινή διδακτική πράξη καθίστανται στην προθυμία και την ευχέρεια του εκάστοτε εκπαιδευτικού, ο οποίος, ταυτόχρονα, μπορεί να επιδιώκει την καλλιέργεια της φιλιανγνωσίας αποφεύγοντας τον παραδοσιακό διδακτισμό (Παπαχρήστος & Γιαννόγκονα, 2004:490-491).

Ακολούθως, ο εκπαιδευτικός της τάξης προκειμένου να εντάξει τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη διδακτική του πράξη μέσα από τη λογοτεχνία, πρέπει να εκμεταλλευτεί όσα κείμενα διαθέτει, είτε φαντασιακά είτε ρεαλιστικά είτε ιστορικά σε οποιοδήποτε λογοτεχνικό γένος και αν ανήκουν. Κείμενα της παιδικής ή νεανικής λογοτεχνίας, παραμύθια και άλλα κείμενα της λαϊκής παράδοσης από διάφορες χώρες και παρουσιάζουν ανθρώπους με αισθήματα, συγκινήσεις και ανάγκες όμοιες με όλων των ανθρώπων με μόνη διαφορά την πολιτισμική τους προέλευση θεωρούνται ιδανικά για ένα τέτοιο εγχείρημα από τον εκπαιδευτικό. Τα είδη, λοιπόν, αυτά όπως τα λαϊκά παραμύθια που στην παρούσα εργασία εξετάζουμε, είναι ένας καλός τρόπος να ανακαλύψουν οι μαθητές και οι μαθήτριες τις ομοιότητες και τις διαφορές που συνδέουν τους ανθρώπους κάθε τόπου. Αποτελούν ένα παράθυρο μέσα από το οποίο ανακαλύπτουν νέους κόσμους και πολιτισμούς (Παπαντωνάκης, 2009:257).

Μάλιστα, τα παιδικά βιβλία ως μέσα μιας έμμεσης αγωγής έχουν καθοριστική συμβολή τόσο στην εκπλήρωση στόχων διαπολιτισμικής κατεύθυνσης στην εκπαιδευτική πράξη όσο και στη δημιουργία νέων στάσεων και αντιλήψεων. Ιδιαίτερα τις τελευταίες δεκαετίες, που η εισροή αλλόγλωσσων μαθητών στα σχολεία είναι αξιοσημείωτα συχνή, αξίζει να αναλογιστούμε πόσο σημαντική είναι η διαμόρφωση μιας σχολικής κοινότητας που θα λειτουργεί διαπολιτισμικά με το παιδικό βιβλίο ως βασικό του εργαλείο. Ο δάσκαλος ή η δασκάλα μέσα σε αυτό το σχολικό περιβάλλον μπορεί να χρησιμοποιήσει το βιβλίο με τρόπο ώστε, αφ' ενός να μεταδώσει την αγάπη του για το βιβλίο και να εμψύσει τις αξίες της διαπολιτισμικότητας ανάμεσα στους μαθητές και τις μαθήτριές του, δηλαδή τις αξίες της αποδοχής του άλλου και του διαφορετικού, του σεβασμού, της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης. Η Λογοτεχνία, που στο παρόν Αναλυτικό Πρόγραμμα, πραγματοποιείται μέσω του μαθήματος της Γλώσσας είναι το σχολικό αντικείμενο που αδιαμφισβήτητα οι παραπάνω δύο στόχοι του εκπαιδευτικού μπορούν να εφαρμοστούν και να συμβάλλουν στη δημιουργία ενός διαπολιτισμικού σχολικού κλίματος (Παπαδάτος, 2009:142).

Είναι, παράλληλα, πολύ ενδιαφέρον ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός οφείλει να διοχετεύσει στα παιδιά τα λογοτεχνήματα στα πλαίσια μιας διαπολιτισμικής προσέγγισης. Η προσέγγιση αυτή δεν μπορεί να γίνει στα πλαίσια μιας παραδοσιακής διδασκαλίας. Άλλωστε, ούτε η αγάπη για το διάβασμα διδάσκεται με τον παραδοσιακό συντηρητικό τρόπο ούτε και η αγάπη για τον «άλλον», τον διαφορετικό. Η Άντα Κατσίκη- Γκίβαλου (1995:66-67), εύστοχα παρουσιάζει τις ομοιότητες της παιδικής λογοτεχνίας με το παιχνίδι. Καθώς η διδασκαλία ή αλλιώς η προσέγγιση του

λογοτεχνικού κειμένου πρέπει να διαπνέεται από το πνεύμα του παιχνιδιού, είναι σκόπιμο να αναφέρουμε τα κοινά χαρακτηριστικά τους, τα οποία είναι τα εξής:

- Αποτελούν μια εκούσια δραστηριότητα, καθώς το παιδί και γενικότερα ο άνθρωπος, αρέσκεται τόσο στο παιχνίδι όσο και στην ανάγνωση κάποιου βιβλίου, κατά τον ελεύθερο χρόνο του, χωρίς καμία πίεση και με μοναδικό κίνητρο που το παιχνίδι και η ανάγνωση απλόχερα προσφέρουν.
- Μαγεύουν και καθηλώνουν το παιδί. Το πέρασμα σε μια προσωρινή σφαίρα πραγματικότητας έξω από την καθημερινή ζωή είναι γεγονός κατά τη διάρκεια ενός παιχνιδιού. Έτσι, και η ανάγνωση βιβλίων ταξιδεύει τον αναγνώστη σε μια άλλη πραγματικότητα, με πρόσωπα και καταστάσεις που γνωρίζει ότι δεν είναι πραγματικές.
- Ομορφαίνουν τη ζωή χωρίς καμία υλική απαίτηση και χωρίς κανένα στοιχείο ιδιοτέλειας. Το παιχνίδι, ως αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινής ζωής ενός παιδιού, δεν ικανοποιεί κάποια από τις υλικές του ανάγκες αλλά εξωραΐζει τη ζωή του. Η ανάγνωση, ακολούθως, αποτελεί μια αισθητική εμπειρία που χαρακτηρίζεται από ανιδιοτέλεια καθώς και η ίδια η λογοτεχνία δεν εξυπηρετεί υλικά συμφέροντα.
- Τέλος, το παιχνίδι και η ανάγνωση προσφέρουν στοιχεία αρμονίας. Από τη μία, το παιχνίδι προσφέρει τάξη σε έναν άτακτο κόσμο και μέσα στη σύγχυση της καθημερινής ζωής παρέχει μια προσωρινή τελειότητα. Από την άλλη, το λογοτέχνημα είτε αυτό είναι παραμύθι είτε είναι μυθιστόρημα, κλπ. προσφέρει ρυθμό και αρμονία. Παιχνίδι και λογοτεχνία αποτελούν πλευρές του ίδιου νομίσματος, δύο σαγηνευτικές ενασχολήσεις που ταξιδεύουν το παιδί αλλά και τον ενήλικα σε έναν μαγικό φανταστικό κόσμο.

Ο εκπαιδευτικός από τη μεριά του, οφείλει να αναδείξει τα παραπάνω κοινά χαρακτηριστικά παιχνιδιού και λογοτεχνίας έτσι ώστε να προκαλέσει στο παιδί την αγάπη για το βιβλίο. Στόχος του θα πρέπει να είναι να δημιουργήσει πιστούς βιβλιοφάγους, που να προσεγγίζουν με ενθουσιασμό και αγάπη τα λογοτεχνικά κείμενα.

Πιο συγκεκριμένα, όπως εύστοχα υπογραμμίζει ο Παπαδάτος, το παιδικό βιβλίο «είναι κατά κάποιο τρόπο ο διαμεσολαβητής των πολιτισμών σε μια σημερινή τάξη σχολείου, κυρίως της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης» (Παπαδάτος, 2009: 145). Έτσι, τη στιγμή που η πλειοψηφία των σημερινών σχολείων διαθέτει αλλόγλωσσους μαθητές, η αξιοποίηση του παιδικού βιβλίου-διαμεσολαβητή καθίσταται απαραίτητη. Μάλιστα, η προσφορά εντός της σχολικής τάξης από τη μεριά του/ της εκπαιδευτικού εθνικών αφηγήσεων, όπως παραμυθιών και λαϊκών ιστοριών και του λεγόμενου «διαπολιτισμικού» βιβλίου (βιβλίο με πρωταγωνιστές ήρωες από διάφορους πολιτισμούς) προτείνεται να αποσκοπούν στο σεβασμό και την αποδοχή του «άλλου». Οι εθνικές αφηγήσεις μέσα από παραμύθια και λαϊκές ιστορίες διαφορετικών πολιτισμών μπορούν να διαμεσολαβήσουν για μια ομαλή και ουσιαστική κοινωνικοποίηση των παιδιών, που θα σέβονται τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριες και θα επιλύουν τις διαφορές τους στα πλαίσια πάντα μιας

πολυπολιτισμικής σχολικής τάξης. Τα παιδιά μπορούν να ανταλλάσσουν τις εθνικές αφηγήσεις της χώρας προέλευσής τους, κάτι που μπορεί να προβεί αποτελεσματικό στην κατανόηση και εν τέλει στην αποδοχή του «άλλου».

Ταυτόχρονα, η χρήση βιβλίων διαπολιτισμικής λογοτεχνίας, με πρωταγωνιστές ήρωες από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα προτείνεται από τον Παπαδάτο, ως ένα μέσον για την άμβλυνση των διαφορών που πιθανόν να έχουν παιδιά μιας πολυπολιτισμικής τάξης, όπως λ.χ. κάποια επιθετική συμπεριφορά. Συγκεκριμένα, το παιχνίδι ρόλων βασισμένο σε κάποιο διαπολιτισμικό παιδικό βιβλίο, αποτελεί ένα βασικό εργαλείο για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, καθώς τα παιδιά μπαίνοντας στη θέση του ήρωα μαθαίνουν να μπαίνουν στη θέση του άλλου και στην πραγματική ζωή (ό.π., 2009).

Ο παιγνιώδης χαρακτήρας και η οργάνωση προγραμμάτων με κέντρο το παιδικό βιβλίο και γενικό σκοπό την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής συνείδησης έγιναν κατανοητά παραπάνω. Οι δημιουργικές δραστηριότητες και τα παιχνίδια φιλιανγνωσίας δίνουν σαφώς στο βιβλίο ένα νέο περιεχόμενο, ενώ μέσω της ανάγνωσης οικοδομείται σταδιακά η αποδοχή της ετερότητας. Έτσι, ακόμα και το νόημα του ίδιου του βιβλίου και της θέσης που αυτό κατέχει στη ζωή του παιδιού «εκσυγχρονίζεται». Ο εκσυγχρονισμός αυτός κάνει το βιβλίο ανθεκτικό και βιώσιμο απέναντι στην απειλή που υφίσταται από την επικράτηση του διαδικτύου και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Ταυτόχρονα, το βιβλίο μπορεί να βοηθήσει σε μια διαφορετική προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων του Δημοτικού Σχολείου, μεταξύ των οποίων είναι και η Λογοτεχνία που δεν έχει σαφώς ξεχωριστή θέση στο ωρολόγιο πρόγραμμα, όπως έχει ήδη αναφερθεί. Έτσι, προγράμματα με διαπολιτισμική κατεύθυνση μπορούν να χρησιμοποιούν παιδικά βιβλία σχετικά με την αποδοχή του διαφορετικού, ιδιαίτερα στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού, και στις υπόλοιπες τάξεις βιβλία ή αποσπάσματα για την προσφυγιά, την ειρήνη, τη μετανάστευση και τους τσιγγάνους. Παράλληλα, η σύνδεση βιβλίων με διάφορα μαθήματα, όπως η Γλώσσα, η Μελέτη Περιβάλλοντος, η Ιστορία εντός της πολυπολιτισμικής τάξης είναι ένας τρόπος σύνδεσης διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων από κάθε λαό και επαφής των παιδιών με αυτά, ενώ ταυτόχρονα μια νέα ομάδα αναγνωστών μπορεί να δημιουργηθεί. Τέλος, σε κοινωνικό επίπεδο, η αξιοποίηση του βιβλίου εντός και εκτός της σχολικής τάξης (λ.χ. με την ανάγνωση κάποιου βιβλίου εκτός σχολείου από την οικογένεια και το παιδί και η μετέπειτα η συζήτηση του με άλλους γονείς και παιδιά) συμβάλλει αποτελεσματικά στη σύσφιξη των σχέσεων μεταξύ των οικογενειών των παιδιών μιας τάξης ή γενικά του σχολείου. Η ουσιαστική επικοινωνία, η αλληλεπίδραση και η ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των οικογενειών των παιδιών του σχολείου σχετικά με το περιεχόμενο παιδικών βιβλίων αυξάνει από τη μία το αναγνωστικό κίνητρο μαθητών, γονέων και κηδεμόνων, καθώς επίσης υπενθυμίζει τη σημασία της άμβλυνσης των διαφορών και της ειρηνικής συμβίωσης όλων των ατόμων που αποτελούν μια σχολική κοινότητα (ό.π., 2009).

Σε γενικές γραμμές, το παιδικό βιβλίο μπορεί πρακτικά να χρησιμοποιηθεί με δραστηριότητες και εργασίες που σχετίζονται με το παιχνίδι, την έρευνα, τη

δημιουργία, την αλληλεπίδραση, την επικοινωνία και τη συνεργασία, την εικαστική και καλλιτεχνική ενασχόληση, κ.ά. Ο εκπαιδευτικός της τάξης σαφώς διαθέτει τον καθοριστικό ρόλο του διαμεσολαβητή ανάμεσα στο παιδί και το βιβλίο-λογοτέχνημα, αυτού που είναι υπεύθυνος να δημιουργήσει όχι μόνο ισχυρούς και τολμηρούς βιβλιοφάγους αλλά και συνάμα ενεργούς, δημιουργικούς, επικοινωνιακούς, παραγωγικούς και κριτικούς αναγνώστες, με μια έκφραση σημαντικούς «διαπολιτισμικούς» αναγνώστες, που θα στέκονται κριτικά απέναντι σε κείμενα με ή χωρίς διαπολιτισμικά στοιχεία, θα διαβάζουν με μια κριτική ματιά και δε θα αναμασούν πληροφορίες και δεδομένα που ανακαλύπτουν στα αναγνώσματά τους (ό.π., 2009).

Κλείνοντας το παρόν υποκεφάλαιο και προτού προχωρήσουμε στο επόμενο το οποίο σχετίζεται με το παραμύθι της Σταχτοπούτας και την αξιοποίησή του στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αξίζει να υπογραμμίσουμε ότι το παραμύθι, όντας ένα αντικείμενο μελέτης όχι μόνο των επιστημών της λαογραφίας και της φιλολογίας αλλά και άλλων επιστημονικών κλάδων όπως της παιδαγωγικής, της ψυχανάλυσης, της κοινωνιολογίας, κ.ά. σημειώνει τεράστια επιτυχία σε μικρούς και μεγάλους αναγνώστες ανά τον κόσμο. Η ιδιαίτερη φύση και μη συμβατική δομή του παραμυθιού, το καθιστούν ιδανικό για τη νοητική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών της προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ ως αφηγηματικό είδος συμβάλλει αποτελεσματικά στη μετάδοση σημαντικών πολιτισμικών αξιών. Ως εκ τούτου, η ευχαρίστηση και η απόλαυση που απορρέουν από την αφήγηση ενός παραμυθιού, συμβάλλουν στην οικοδόμηση μια γερής παιδαγωγικής σχέσης ανάμεσα στο παιδί και στο δάσκαλο ή στη δασκάλα και αποτελούν αφετηρία για την πυροδότηση της δημιουργικής φαντασίας των παιδιών (Ντούλια, 2008).

B.2. Μελετώντας το παραμύθι της Σταχτοπούτας

2.1. Το παραμύθι τις Σταχτοπούτας

Τα παραδοσιακά παραμύθια είναι ιστορίες που διαδραματίζονται σε αόριστο τόπο και χώρο και εξιστορούν περιπέτειες ζώων ή ανθρώπων. Περιέχουν μάλιστα συνήθως επαναλαμβανόμενα χαρακτηριστικά, όπως είναι η βοήθεια από μεταφυσικούς χαρακτήρες, μάγια, θαύματα, καθήκοντα και αναζητήσεις αλλά και κοινά θέματα όπως η ανταμοιβή των καλών πράξεων και η τιμωρία των κακών. Οι υποκατηγορίες των μαγικών παραμυθιών είναι οι εξής: τα αθροιστικά παραμύθια, τα χιουμοριστικά παραμύθια, οι ιστορίες με ζώα, τα μαγικά παραμύθια, οι ιστορίες Ρουγκουί (δηλαδή ιστορίες του «γιατί») και τα ρεαλιστικά παραμύθια (Norton, 2007: 229).

Ένα από τα πιο διαδεδομένα παραμύθια στην Ελλάδα και τον κόσμο είναι το παραμύθι της Σταχτοπούτας. Πρόκειται για μια ιστορία που ανήκει στην κατηγορία των μαγικών παραμυθιών, καθώς όπως είναι προφανές από τον ορισμό περιέχει το στοιχείο της μαγείας (ό.π. : 231). Αποτελεί ένα παραμύθι με τεράστια απήχηση σε κοινό τόσο παιδικό όσο και σε ενήλικο, η οποία οφείλεται στο μεγάλο εύρος ενδιαφερόντων που καλύπτει για ανθρώπους κάθε ηλικίας, καθώς ο καθένας «μπορεί να αναζητήσει το δικό του μήνυμα που θα ανακουφίσει την ψυχή του» (Ντούλια, 2008:12).

Τα παραμύθια ως είδος του λαϊκού πολιτισμού χαρακτηρίζονται από πολλαπλή ύπαρξη, καθώς ένα παραμύθι, μια ιστορία παρουσιάζεται σε περισσότερους από έναν τύπους και εποχές. Μάλιστα, όπως εύστοχα σχολιάζει η Καπλάνογλου (2014: 5) «καθώς δεν υπάρχει λαός που να μην έχει παραμύθια, το παραμύθι είναι η λογοτεχνία των λαών». Η Σταχτοπούτα αποτελεί παράδειγμα που επιβεβαιώνει την καθολικότητα και την οικουμενικότητα του παραμυθιακού είδους καθώς διαθέτει μια πληθώρα παραλλαγών σε όλον τον κόσμο και στην Ελλάδα (Ντούλια, 2008). Η διάδοση και η ποικιλομορφία των παραλλαγών του έχει εμπνεύσει πολλούς ερευνητές, οι οποίοι ασχολήθηκαν με την ιστορία, την προέλευση, τη γεωγραφική διάδοση και την ερμηνεία του εν λόγω παραμυθιού. Ως εκ τούτου, το παραμύθι της Σταχτοπούτας έχει αναλυθεί από διάφορες σκοπιές και έχουν προταθεί πολλές διαφορετικές ερμηνείες του περιεχομένου του (Αγγελοπούλου, Καπλάνογλου & Κατρινάκη, 2004:10). Μάλιστα, οι Φινλανδοί λαογράφοι της ιστορικο-γεωγραφικής σχολής ασχολήθηκαν με την παγκοσμιότητα του παραμυθιού και με μια συγκριτική θεώρηση και κατανόηση όσων περισσότερων παραμυθιών και παραλλαγών αυτών ήταν δυνατόν (ό.π.:10).

Η Μαριάνθη Καπλάνογλου μας ενημερώνει για τις βασικές αρχές της ιστορικο-γεωγραφικής μεθόδου, οι οποίες ήταν οι εξής: (α) ο παραμυθιακός τύπος (type), (β) το αρχέτυπο (archetype / Urform) και (γ) η παραλλαγή (variant/ version). Όσον αφορά στον παραμυθιακό τύπο, πρόκειται για τον θεματικό πυρήνα ενός παραμυθιού ο οποίος υπάρχει σε ποικίλες παραλλαγές διαφορετικών πολιτισμών ανά τον κόσμο και σε διαφορετικές χρονικές περιόδους. Συν τοις άλλοις, όπως υπογραμμίζει η

Καπλάνογλου (2014), ο παραμυθιακός τύπος αποτελεί μια κατασκευή που διαμορφώνεται κατά την κατάταξη θεμάτων και επεισοδίων συγκεκριμένων ιστοριών. Έτσι, ο παραμυθιακός τύπος βασισμένος στις γνωστές παραλλαγές και τις διαφοροποιήσεις που μια ιστορία μπορεί να έχει, αντιπροσωπεύει κάθε δυνατή θεματική σύνδεση και τα όρια της πλοκής των παραμυθιών που παρουσιάζουν μεταξύ τους ορισμένες ομοιότητες. Ακολουθώντας, μαζί με κάθε παραμυθιακό τύπο υπάρχει ένα αρχέτυπο, που αποτελεί την πρώτη μορφή του παραμυθιού από την οποία προέρχονται όλες οι υπόλοιπες παραλλαγές του. Έτσι, λοιπόν, κάθε παραμύθι γεννήθηκε κάπου για πρώτη φορά και από τότε ταξίδεψε μέσω της προφορικής παράδοσης από πολιτισμό σε πολιτισμό, όπου γεννήθηκαν και οι παραλλαγές του.

Ανάμεσα στους ερευνητές της φινλανδικής σχολής που επινόησαν τις βασικές αρχές της ιστορικο-γεωγραφικής μεθόδου ήταν και ο Aanti Aarne που δημοσιεύσε πρώτος, το 1910 τον Διεθνή Κατάλογο των Παραμυθιών και στη συνέχεια, το 1928 ο Stith Thompson, ο οποίος συμπλήρωσε τον κατάλογο αυτό εμπλουτίζοντάς τον, για να δημοσιευτεί εν τέλει το 1961. Σημαντική, επίσης, ήταν η συνεισφορά του Hans-Jörg Uther, ο οποίος πραγματοποίησε την τρίτη αναθεώρηση του καταλόγου το 2004, ο οποίος και επανεκδόθηκε το 2011. Και οι τρεις ερευνητές ασχολήθηκαν με την εξαντλητική μελέτη, συγκριτική συγκέντρωση και κατάταξη όσων περισσότερων παραλλαγών ενός παραμυθιού ήταν δυνατόν, προσπαθώντας να απαντήσουν στα ερωτήματα σχετικά με την αρχική μορφή, την ηλικία, τον τόπο γέννησης και τον τρόπο διάδοσής τους. Ο διεθνής κατάλογος Aarne-Thompson και Uther (ATU) όπως έχει αναγνωριστεί παγκοσμίως από τα ονόματα των επινοητών του, αποτελεί τη μόνη κοινή γλώσσα σε διεθνές επίπεδο μεταξύ των ειδικών του παραμυθιού (Καπλάνογλου, ό.π.). Μιλώντας για κοινή γλώσσα, μπορούμε να συγκρίνουμε μύθους, αφηγήσεις και παραμύθια που προέρχονται από διαφορετικές χώρες. Άλλωστε, τα παραμύθια ανέκαθεν ταξίδευαν πέραν των συνόρων, αφού αυτό αποτελεί ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά τους (Αγγελοπούλου, Καπλάνογλου & Κατρινάκη, 2004:11).

Σύμφωνα με το διεθνές σύστημα κατάταξης των παραμυθιών, ο παραμυθιακός τύπος του παραμυθιού της Σταχτοπούτας, το οποίο μελετά η εν λόγω εργασία είναι ο 510A και είναι παγκοσμίως διαδεδομένος, ενώ ταυτόχρονα διαθέτει πολλές και διαφορετικές παραλλαγές σε όλες τις ηπείρους του κόσμου. Μάλιστα, σε ευρωπαϊκό πλαίσιο, παρουσιάζονται αρκετές διαφορές στις εκδοχές της Σταχτοπούτας, όπως λ.χ. στις παραλλαγές της Γερμανίας, της Γαλλίας αλλά και της Ελλάδας (ό.π., 2004:10). Το παραμύθι της Σταχτοπούτας κίνησε το ενδιαφέρον πολλών λαογράφων, ανθρωπολόγων, παιδαγωγών, σημειολόγων αλλά και φιλολόγων. Μαζί με τον συγγενικό της παραμυθιακό τύπο 510B αποτελούν ένα διάσημο δίπτυχο, εκτός των άλλων και με φιλολογική παράδοση (Ντούλια, 2008).

2.2. Το ταξίδι του παραμυθιού της Σταχτοπούτας στην Ελλάδα και τον κόσμο

Η αρχαιότητα του παραμυθιού της Σταχτοπούτας είναι αδιαμφισβήτητη. Σε γενικές γραμμές η ιστορία είναι γνωστή με ποικίλες βέβαια παραλλαγές που δημιουργήθηκαν

μέσα στο χρόνο από τόπο σε τόπο. Τα βασικά σημεία της ιστορίας είναι τα εξής: Μια νεαρή και όμορφη κοπέλα, η Σταχτοπούτα μένει ορφανή από μητέρα. Η κακιά μητριά της και οι μοχθηρές ετεροθαλείς αδερφές της την κακομεταχειρίζονται και την αναγκάζουν να διεκπεραιώσει υπερβολικά δύσκολες εργασίες τις οποίες όμως η Σταχτοπούτα καταφέρνει να ολοκληρώσει με τη βοήθεια των μαγικών βοηθών. Η πεθαμένη μητέρα της εμφανίζεται με μαγικό τρόπο, την ντύνει με όμορφα φορέματα και τη στέλνει στον βασιλικό χορό όπου συναντά τον πρίγκιπα. Την τρίτη βραδιά του χορού χάνει το γοβάκι της. Ο πρίγκιπας το βρίσκει και επιμένει ότι θα παντρευτεί τη γυναίκα στην οποία θα ταιριάζει το γοβάκι. Οι κακιές αδερφές προσπαθούν να παραπλανήσουν τον πρίγκιπα κοβοντας τα πόδια τους για να τους ταιριάζει το παπούτσι. Ο πρίγκιπας βρίσκει τη Σταχτοπούτα, η οποία αρχικά είχε κρυφτεί να μην την δει. Ανακαλύπτει ότι το παπούτσι της ταιριάζει και την παντρεύεται. Έτσι η Σταχτοπούτα, ανεβαίνει κοινωνικά μέσα από τον γάμο με τον πρίγκιπα (Καλιαμπού, 2017: 658).

Η παραπάνω είναι η σταθερή δομή των περισσότερων παραλλαγών του γνωστού παραμυθιού. Οι λεπτομέρειες, όμως, είναι που διαφοροποιούν τις παραλλαγές της ιστορίας από την προφορική παράδοση των διάφορων χωρών και συχνά είναι ιδιαίτερα αινιγματικές (Κατρινάκη, 2019:22).

Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί η πιθανή απαρχή του εν λόγω παραμυθιού. Ήδη από τον 9^ο αιώνα μ.Χ. εντοπίζεται μια κινεζική παραλλαγή στο βιβλίο του Αμερικανού σινολόγου R. D. Jameson με τίτλο «Three lectures on chinese folklore», η οποία δόθηκε από έναν διάσημο Κινέζο της εποχής, όπως ακριβώς την γνώριζε από τον τόπο του. Μια περιεκτική περίληψη της υπόθεσης του παραμυθιού, όπως την παραθέτει ο Δημήτριος Λουκάτος (1959: 466-467), έχει ως εξής:

Ήταν κάποτε ένας γαιοκτήμονας, που είχε δυο γυναίκες η καθεμιά από τις οποίες είχε μια κόρη. Κάποια στιγμή, πέθανε η μια γυναίκα (η πιο καλή από τις δύο) και η κόρη της έμεινε ορφανή. Πέθανε και ο πατέρας της μετά από λίγο, οπότε η ορφανή κοπέλα, με το όνομα Sheh- Hsien, έμεινε μόνη με την μητριά της και την κόρη της τελευταίας. Η Sheh-Hsien, βασανιζόταν από την μητριά, καθώς η τελευταία την έστελνε στο δάσος να κόβει ξύλα και να κουβαλά νερό. Μια μέρα, το κορίτσι βρήκε ένα ψαράκι καθώς γυρνούσε και το πήρε μαζί της να το αναθρέψει που με τα χρόνια αυτό μεγάλωνε μέσα σε μια λίμνη όπου το είχε βάλει. Η μητριά, μια μέρα, έπιασε το ψάρι και το μαγείρεψε, κρύβοντας τα κόκκαλά του στην κοπριά. Το κορίτσι, ενώ ήταν βαθιά στενοχωρημένο, δέχτηκε μια συμβουλή ενός προσώπου από τον ουρανό που της είπε να ξεθάψει τα κόκκαλα και να τα πάρει στο δωμάτιό της. Εκεί θα είχε ό,τι ζητούσε. Μια μέρα, ενώ η μητριά και η αδερφή της πήγαν στη γιορτή της πολιτείας, το ορφανό κορίτσι ενώ ήταν μόνο στο σπίτι, έτρεξε στο δωμάτιό της να ζητήσει από τα ψαροκόκαλα να της δώσουν φόρεμα και παπούτσια χρυσά να πάει στη γιορτή. Έτσι, της παρουσιάστηκαν όσα ζήτησε και πήγε στη γιορτή. Εκεί, ενώ έκανε εντύπωση με την ομορφιά της, γύρισε γρήγορα σπίτι καθώς φοβόταν μήπως η μητριά και η αδερφή της την καταλάβουν. Γυρνώντας σπίτι, χάνει στον δρόμο ένα παπούτσι, το οποίο μετέφεραν κάποιοι στον βασιλιά. Ο βασιλιάς θαύμασε το κομψό πόδι και

έψαχνε να βρει την κοπέλα που το φορούσε. Την αναζητούσε σε όλο το βασίλειο ώσπου κάποια στιγμή έφτασε και στο σπίτι της νεαρής ηρωίδας. Βρίσκει το παπούτσι, η κοπέλα φόρεσε και το φόρεμα και στο τέλος ο βασιλιάς την πήρε για γυναίκα του.

Η κινέζικη παραλλαγή μπορεί να θεωρηθεί και πρόσφατη αν λάβει κανείς υπόψιν του μια μυθική παράδοση της Αιγύπτου η οποία εξιστορεί την ιστορία μια κοπέλας, της Ροδόπης η οποία ήταν γυναίκα του Φαραώ Ψαμμίτιχου, τον 7^ο ή τον 6^ο αιώνα π.Χ. Εκεί συναντάται τόσο το μοτίβο του χαμένου παπουτσιού όσο και το μοτίβο της εκλογής της νύφης του βασιλιά μέσω αυτού, στοιχεία που παρατηρήθηκαν σε μετέπειτα παραλλαγές πολλούς αιώνες αργότερα. Ως εκ τούτου, δημιουργήθηκε η εικόνα της περιφρονημένης ορφανής, όπως φαίνεται και στην παραπάνω κινέζικη παραλλαγή, που γίνεται βασιλοπούλα και από την Ανατολή ταξίδεψε η εικόνα αυτή στη Δύση. Μάλιστα, επικρατεί η άποψη ότι ο παραμύθι της Σταχτοπούτας σε αυτήν την πρωτότυπη μορφή του από την Ανατολή (πιθανόν στην Κίνα πρώτα) πέρασε στον βυζαντινό ελληνισμό και ακολούθως προχώρησε στα Βαλκάνια και τη Ρωσία. Αργότερα, ανέβηκε στις γερμανικές και τις σκανδιναβικές χώρες και ακολούθως έφτασε στην Αγγλία, την Ισλανδία και έπειτα στις μεσογειακές χώρες, την Ιταλία, τη Γαλλία, την Ισπανία και στις αποικίες αυτών στην Αμερική, (Καναδά, Ν. Αμερική) μέσω της θαλάσσης. Σε όλο αυτό το ταξίδι σε όλον τον κόσμο, το παραμύθι δεν είναι σε μόνο μια μορφή. Αντιθέτως, υπάρχει σε πολλές παραλλαγές, που παρουσιάζουν κάποια κοινά μοτίβα αλλά και ποικίλες διαφορές από χώρα σε χώρα. Μάλιστα, στο διάστημα όλου αυτού του ταξιδιού, φαίνεται το παραμύθι να πήρε το στοιχείο της ορφανής κοπέλας και της στάχτης που δεν το είχε στην Ανατολή και που, όπως υπογραμμίζει ο Λουκάτος, πιθανόν να ξεκίνησε από την Ελλάδα (Λουκάτος, 1959: 468-470).

Ο αριθμός των παραλλαγών της Σταχτοπούτας ποικίλει, όπως ποικίλει και το όνομα της ηρωίδας σε καθεμιά από αυτές, όχι μόνο από χώρα σε χώρα αλλά και από περιοχή σε περιοχή. Στη Γερμανία ονομάζεται Ασενπούτελ, Ασενμπρέτελ και Ασπιταλ, στη Σουηδία Ασκούνγκεν και στη Σκωτία Ασιεπάτλ. Στη Γαλλία, ο Charles Perrault, συγγραφέας της πιο γνωστής παραλλαγής παγκοσμίως, την ονόμασε Cendrillon ενώ σε άλλες γαλλικές εκδοχές η ηρωίδα λέγεται Finette Cendron. Στην Ιταλία ο συγγραφέας της πιο γνωστής και πιο παλιάς εκδοχής της Σταχτοπούτας, την αποκαλεί La Gatta Generentola. Το νορβηγικό όνομα είναι Κάρι Τραεστακ, ενώ το δανικό Γκουίντσκοεν (το οποίο, μάλιστα, σημαίνει «χρυσό παπούτσι»). Στην Αραβία και την Τρανσυλβανία, αντί για ηρωίδα υπάρχει ένα αγόρι (Κούπερ, 1983:39).

Ως εκ τούτου, το παραμύθι της Σταχτοπούτας είναι παγκοσμίως διάσημο, όποια παραλλαγή κι αν έχει διαβάσει κανείς. Η Anna Routh στο βιβλίο της «The Cinderella Cycle», μελετά από λαογραφική σκοπιά το παραμύθι της Σταχτοπούτας και, όπως αναφέρει ο Λουκάτος (1959:469-470), οι περιοχές στις οποίες διαδόθηκε το παραμύθι δεν είναι λίγες. Συγκεκριμένα, η έρευνά της έδειξε ίχνη του παραμυθιού στις εξής περιοχές: Κίνα, Ινδοκίνα, Ινδία, Μαλαισία, Μαδαγασκάρη, Αίγυπτος, Περσία, Αρμενία, Γεωργία, Ελλάδα, Τουρκία, Γιουγκοσλαβία, Βουλγαρία, Ρουμανία, Ρωσία,

Εσθονία, Λετονία, Λιθουανία, Δανία, Σουηδία, Νορβηγία, Γερμανία, Σκωτία, Ιρλανδία, Ισλανδία, Γαλλία, Βέλγιο, Ισπανία, Πορτογαλία, Ιταλία, Αλγερία και χώρες της Αμερικής.

2.2.1. Οι διασημότερες ξένες παραλλαγές

Η Σταχτοπούτα, ένα αγαπημένο και αρχετυπικό παραμύθι υπάρχει στον ευρωπαϊκό χώρο πολλούς αιώνες πίσω με πολύ διάσημες παραλλαγές. Είναι χαρακτηριστικό ότι οι παραλλαγές κάθε τόπου και κάθε χρονικής στιγμής αντικατοπτρίζουν την κοινωνική πραγματικότητα της κάθε εποχής. Οι πρώτες εκδοχές της Σταχτοπούτας εμφανίζονται στην Ευρώπη ήδη από τον 17^ο αιώνα, στις αρχές του 1600. Μάλιστα, την εποχή εκείνη δημιουργήθηκαν μέσα σε αριστοκρατικά περιβάλλοντα και προορίζονταν για ανθρώπους της υψηλής κοινωνίας σε αριστοκρατικούς κύκλους μεταξύ γνωστών και φίλων. Αργότερα, το παραμύθι πήρε άλλες διαστάσεις, ενώ δεν αποτελούσε προνόμιο μόνο της ελίτ. Πιο συγκεκριμένα, από τον 19^ο αιώνα και μετά, η Σταχτοπούτα διαποτίστηκε με δυναμικά μηνύματα ηθικού περιεχομένου και, ειδικότερα, σχετικά με την αξία της καλοσύνης και της ηθικής ανταμοιβής της, προορισμένα μάλιστα σε ένα ευρύ κοινό. Ακολούθως, τον 20^ο και 21^ο αιώνα, η σύλληψη της Σταχτοπούτας μετατοπίστηκε προς την απεικόνιση μιας φτωχής ηρωίδας που προσπαθεί να ξεφύγει με τη βοήθεια της μαγείας από την φτώχεια και να αναδειχθεί σε πριγκίπισσα ή/και βασίλισσα αργότερα. Αξίζει να επισημανθεί ότι οι παραλλαγές του 20^{ου} αιώνα είναι επηρεασμένες από φεμινιστικές αντιλήψεις. Μάλιστα, σήμερα υπάρχουν αμέτρητες παραλλαγές και εκδοχές του παραμυθιού της Σταχτοπούτας που ακολουθούν τα κοινωνικά πρότυπα της εποχής. Ως εκ τούτου, έχουν ενδιαφέρον οι ιστορίες της Σταχτοπούτας με αρσενικό ήρωα, που βέβαια αποτελεί σπάνιο φαινόμενο καθώς οι θηλυκές Σταχτοπούτες έχουν πολλαπλασιαστεί στον σύγχρονο κόσμο μέσα σε χιλιάδες προσεγγίσεις (Bottigheimer, 2016).

Η παλαιότερη ευρωπαϊκή γραπτή παρουσία του παραμυθιού της Σταχτοπούτας, στη μορφή που ξέρουμε είναι δημιούργημα του Ιταλού Giambattista Basile. Το 1634, ο τελευταίος στο αφηγηματικό του βιβλίο «Lo cunto de li cunti, ouero lo trattenimento de' peccerille» μια συλλογή με λαϊκές αφηγήσεις και παραμύθια, διατυπώνει στο πρώτο κεφάλαιο με έναν πλούσιο αφηγηματικό τρόπο την ιστορία της Σταχτοπούτας, η οποία έχει τίτλο « La Gatta Cenerentola» (= « Η γάτα η σταχτιάρω») (Λουκάτος, 1959). Ο ίδιος ο Basile την χαρακτηρίζει ως «την πρώτη Σταχτοπούτα» χωρίς να λαμβάνει υπόψιν την κινέζικη και την αιγυπτιακή παραλλαγή που αναφέρθηκαν παραπάνω (ό.π.). Συνοπτικά, η απόδοση του παραμυθιού του Basile, όπως την καταγράφει η Ντούλια (2008: 68-69), μπορεί να διατυπωθεί ως εξής:

Μια νέα κοπέλα, η Zezolla, σκοτώνει με παρότρυνση της δασκάλας της, τη μητριά της. Τη θέση της παίρνει τώρα η δασκάλα της μαζί με τις κόρες, που εμφανίζει για πρώτη φορά μετά τον γάμο με τον πατέρα της Zezolla. Τώρα πια η ηρωίδα, αποκτά νέα μητριά και αδερφές, που την κακομεταχειρίζονται, αναγκάζοντάς την να κάνει όλες τις βαριές δουλειές του σπιτιού και να κοιμάται στις στάχτες. Κάποια στιγμή, ο πατέρας της Zezolla ετοιμάζεται για ταξίδι και ζητούν από τις κόρες του να του πουν

τι θέλει να τους φέρει. Η μικρή Zezolla ζητά κάτι από το περιστέρι των Μοιρών. Ο πατέρας πηγαίνει στη σπηλιά των Μοιρών, όπου του δίνουν μια χουρμαδιά να τη δώσει στην κόρη του. Η Zezolla φυτεύει το δέντρο, κι όταν αυτό μεγαλώνει, της χαρίζει φορέματα, κοσμήματα και παπούτσια, με τα οποία μεταμφιέζεται και πηγαίνει στη γιορτή του βασιλιά, που την ερωτεύεται αμέσως και ζητά να μάθει ποια είναι. Η Zezolla καταφέρνει και ξεφεύγει τρεις φορές σκορπίζοντας φλουριά στον κόσμο, μόνο που την τρίτη φορά χάνει τη χρυσή της παντόφλα. Η ιστορία τελειώνει με τη δοκιμή του παπουτσιού και τον γάμο της νέας με τον βασιλιά.

Η εκδοχή του Ιταλού συγγραφέα Basile πρόκειται για μία από τις πιο διάσημες ευρωπαϊκές παραλλαγές της Σταχτοπούτας. Όπως επισημαίνει ο Bottigheimer (2016) στο βιβλίο «Cinderella across cultures», ο Ιταλός συγγραφέας χρησιμοποίησε ένα ασυνήθιστα μεγάλο κείμενο στο παραμύθι αυτό και άφησε στη διάθεση του αναγνωστικού κοινού την παραδοχή ότι το παραμύθι αποτελούσε μια ιδιαίτερα ξένη φιγούρα για τα δεδομένα του 17^{ου} αιώνα. Γίνεται όμως σαφές, από την ανάγνωση του πρωτότυπου παραμυθιού ότι ο Basile θέλησε με την γλώσσα και το στήσιμο της πλοκής να εξοικειώσει το κοινό με τα μέχρι τότε άγνωστα δεδομένα. Μάλιστα, αν διαβάσει κανείς και τις μετέπειτα ευρωπαϊκές παραλλαγές, όπως διατυπώθηκαν (οι γνωστότερες) από τους διάσημους αδερφούς Grimm και τον Charles Perrault, συνειδητοποιεί την μεγάλη αντίθεση που υπάρχει και την αλλαγή που υπέστη τόσο η πλοκή του παραμυθιού όσο και ο χαρακτήρας και η φιγούρα της Σταχτοπούτας τους επόμενους αιώνες.

63 χρόνια αργότερα, το 1697 δημοσιεύτηκε στη Γαλλία γραμμένη από τον Charles Perrault μια από τις πιο διάσημες παραλλαγές, η οποία αγαπήθηκε από το διεθνές κοινό με τίτλο «Cendrillon» στην κλασική συλλογή παραμυθιών «Histoires ou Contes du temps passe» (=Ιστορίες · ή παραμύθια μιας άλλης εποχής) (Λουκάτος, 1959). Ο Perrault φαίνεται να επηρεάστηκε βαθιά από τον Ιταλό Basile, αφαιρώντας βέβαια κομμάτια από το κείμενο του τελευταίου και συνθέτοντας έτσι μια εκδοχή με αναδιαμορφωμένες ηθικές αξίες και δημιουργώντας το σύγχρονο πρότυπο της πριγκίπισσας για πολλούς αναγνώστες, μικρούς και μεγάλους. Η υπόθεση της Cendrillon, όπως συνοπτικά τη διατυπώνει ο Bottigheimer (2016), αφορά σε ένα κορίτσι ορφανό από μητέρα, που ζει με την κακιά μητριά της και τις δύο κακές της κόρες. Η Cendrillon υφίσταται πολλούς χλευασμούς από τις αδερφές της. Μια μέρα, που ο πρίγκιπας του βασιλείου διοργανώνει έναν χορό, η Cendrillon ετοιμάζει τις αδερφές της να πάνε στον χορό. Στη συνέχεια, εμφανίζεται η νονά της, με τη μορφή μιας νεράιδας, η οποία την ετοιμάζει και χρησιμοποιώντας μια κολοκύθα, ποντίκια και κάποιες σαύρες για να φτιάξει μια άμαξα με άλογα και υπηρέτες αντίστοιχα, την στέλνει στον χορό ντύνοντάς τη με ένα χρυσό φόρεμα και γυάλινα γοβάκια. Η Cendrillon πηγαίνει στον χορό, συναντά τον πρίγκιπα και, φεύγοντας, χάνει το γοβάκι της. Την επόμενη μέρα ο πρίγκιπας αναζητά την κάτοχο του παπουτσιού με την εντολή ότι όποιας της κάνει, θα την παντρευτεί. Στο τέλος, η Cendrillon αποδεικνύεται η κάτοχος και του άλλου γυάλινου παπουτσιού και παντρεύεται τον

πρίγκιπα, ενώ αποκαθιστά τις αδερφές της με δύο κυρίους της υψηλής κοινωνίας, συγχωρώντας την για τους χλευασμούς που διέπρατταν εις βάρος της.

Ο Perrault με αριστοτεχνικό τρόπο εξυψώνει την ηρωίδα από τη μιζέρια του σπιτιού στην υψηλότερη θέση της κοινωνίας εκείνης της εποχής. Ταυτόχρονα, προβάλλει δύο αξίες και ιδανικά: πρώτα, την αξία της ομορφιάς και της σπανιότητας της σε έναν άνθρωπο, καθώς όπως υπογραμμίζει εύστοχα ο Bottigheimer (2016), η ηρωίδα ήταν τόσο καλή όσο και η ομορφιά της · δεύτερον, ο Perrault αποδεικνύει ότι λίγες νονές είναι τόσο απαραίτητες, αναφερόμενος στην περίφημη νεραϊδοννά η οποία με τις μαγικές τις ιδιότητες αποτελεί κομβικό παράγοντα στην εξέλιξη της πλοκής του έργου. Ακόμα, είναι αξιοσημείωτος ο σχολιασμός του Aranda (2016) ο οποίος καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η Σταχτοπούτα του Perrault αναπαριστά ένα κορίτσι που βιώνει την μετάβαση από την παιδική στην εφηβική ηλικία και - ευαίσθητη όπως είναι - ενδιαφέρεται μονάχα για την ανεξαρτησία και την ακαταμάχητη έλξη που νιώθει για τον πρίγκιπα. Έτσι, στο τέλος η ανεξαρτησία και η ονειρεμένη σχέση που επισφραγίζεται με τον γάμο, συμβολίζουν την ενηλικίωση της και δεν μπορούν παρά να επιδοκιμαστούν από την οικογένεια και την υπόλοιπη κοινωνία.

Η παραλλαγή του Perrault, ενώ στην αρχή αμφισβητήθηκε από πολλούς για την προέλευσή της, καθώς πίστευαν ότι πρόκειται για δημιουργία της φαντασίας του συγγραφέα και όχι για παραλλαγή των παραμυθιών του παρελθόντος (όπως άλλωστε φάνερωνε και ο τίτλος της συλλογής που περιείχε το παραμύθι), αργότερα με τις μετέπειτα παραλλαγές της Σταχτοπούτας και ιδιαίτερα από τους Γερμανούς αδερφούς Grimm το 1812, επιβεβαιώθηκε η λαϊκή προέλευση του παραμυθιού. Σε γενικές γραμμές, υπογραμμίζει εύστοχα ο Λουκάτος (1959:464), τα παραμύθια του Perrault απευθύνονταν στα σαλόνια της εποχής του Παρισιού και αποδείχθηκαν περισσότερο παιδαγωγικά από τα υπόλοιπα που μέχρι στιγμής είχαν δημοσιευτεί. Έτσι, η Cendrillon παρουσιάζεται να μην κρατά κακία στις αδερφές της, να υποκλίνεται στον χορό όπως επέβαλαν οι καλοί τρόποι της εποχής, ενώ εκτιμά την ευχαρίστηση της νεραϊδοννάς της. Στο παραμύθι εμφανίζονται αστικές σκηνές αλλά και ηθικά συμπεράσματα.

Μια ακόμα γαλλική παραλλαγή της Σταχτοπούτας, όχι τόσο διαδεδομένη στο διεθνές αναγνωστικό κοινό όπως αυτή του Charles Perrault, είναι της Marie Catherine d' Aulnoy με τίτλο «Finette Cendron» που δημοσιεύτηκε στη συλλογή της συγγραφέως «Les Contes des Fées» (= Παραμύθια) το 1697. Η γαλλίδα συγγραφέας φαίνεται εξίσου επηρεασμένη από τον Basile και τον Perrault σε μεγάλο κομμάτι του κειμένου της. Από τη μία, η Σταχτοπούτα παρουσιάζεται σοφή, γλυκιά και υπομονετική όπως η ηρωίδα του Perrault και από την άλλη εμφανίζεται πονηρή, χειριστική και μεθοδική όπως στην ιστορία του Basile. Ως εκ τούτου, δεν αποτελεί μια πριγκίπισσα πρότυπο για το αναγνωστικό κοινό, παρόλο που γνώρισε μεγάλη εκδοτική επιτυχία στη Γαλλία και την Αγγλία (Bottigheimer, 2016).

Εξίσου διάσημη με τις παραπάνω παραλλαγές της Σταχτοπούτας είναι αυτή των αδερφών Grimm, των διάσημων Γερμανών παραμυθιάδων που έχουν γίνει γνωστοί

από τις συλλογές των παραμυθιών τους. Οι Jacob Ludwig Karl και ο Wilhelm Carl Grimm δημοσίευσαν το 1819 τη συλλογή παραμυθιών τους με τίτλο «Kinderund Hausmarchen» (= Παραμύθια για τα παιδιά και το σπίτι), η οποία ήθελαν να αποτελεί ένα εκπαιδευτικό εγχειρίδιο για την παράδοση με σκοπό, μέσα από την ηθική των παραμυθιών τους, να διαπαιδαγωγήσουν τα παιδιά στη Γερμανία. Η συλλογή αυτή αποτέλεσε αντικείμενο επεξεργασίας πολλών χρόνων, καθώς, από πίσω, τα δύο αδέρφια κατασκεύασαν ένα σύστημα κανόνων και αξιών. Η διάσημη συλλογή περιέλαβε και το εξίσου διάσημο παραμύθι της Σταχτοπούτας, όπως οι αδερφοί Grimm το διατύπωσαν με αριστοτεχνικό και περισσότερο λαογραφικό τρόπο σε σχέση με την ιταλική και την γαλλική παραλλαγή των Basile και Perrault αντίστοιχα. Η δική τους Σταχτοπούτα ονομαζόταν «Aschenputtel» και μιλούσε για ένα φτωχό και βρώμικο κορίτσι και οι δύο συγγραφείς ήταν αποφασισμένοι να την μεταμορφώσουν σε μια όμορφη πριγκίπισσα (ό.π., 2016). Μια συνοπτική παρουσίαση του παραμυθιού της Σταχτοπούτας, που συμπεριέλαβαν οι αδερφοί Grimm στη συλλογή τους είναι η εξής:

Ήταν κάποτε η γυναίκα ενός πλούσιου ανθρώπου, η οποία αρρώστησε βαριά και λίγο πριν πεθάνει θέλησε να συμβουλέψει τη μονάκριβη κόρη της να είναι πάντοτε καλή και υπομονετική, ενώ της υποσχέθηκε ότι θα την κοιτά από ψηλά και θα την προστατεύει. Το κορίτσι, αφού πέθανε η μητέρα του, πήγαινε κάθε μέρα στον τάφο της και έκλαιγε. Πέρασε ο καιρός και ο πατέρας της παντρεύτηκε μια δεύτερη γυναίκα, η οποία πήγε να μείνει μαζί τους μαζί με τις δύο - όμορφες στην όψη αλλά κακές στην ψυχή- κόρες της. Η μητριά και οι θετές αδερφές της κακομεταχειρίζονταν πολύ την νεαρή κοπέλα, αφού την έκαναν υπηρέτρια του σπιτιού, την έντυναν με παλιά ρούχα και ξύλινα παπούτσια και την διέταζαν να καθαρίζει τις φακές και τα μπιζέλια από τις στάχτες του τζακιού όπου τα είχαν ρίξει. Η μικρή, καθώς δεν είχε κρεβάτι να ξεκουραστεί το βράδυ και επειδή ήταν μόνιμα βρώμικη από τις στάχτες και τη σκόνη, λεγόταν «Σταχτοπούτα». Μια μέρα που ο πατέρας των κοριτσιών θα πήγαινε στο παζάρι, ρώτησε και από τα τρία κορίτσια τι ήθελαν να τους φέρει. Οι δύο κακές αδερφές της Σταχτοπούτας ζήτησαν κοσμήματα και φορέματα ενώ η Σταχτοπούτα ζήτησε «το πρώτο κλαδί δέντρου που θα άγγιζε το καπέλο του». Ο πατέρας γυρνώντας σπίτι, έφερε τα φορέματα και τα κοσμήματα στις δύο αδερφές και στη Σταχτοπούτα έφερε ένα κλαδί φουντουκιάς που βρήκε στον δρόμο του. Η Σταχτοπούτα πήρε το κλαράκι και το φύτεψε στον τάφο της μητέρας και το πότιζε με τα δάκρυα της. Το επισκεπτόταν τρεις φορές την ημέρα, ώσπου αυτό μεγάλωσε και έγινε δέντρο. Η Σταχτοπούτα συνέχισε να επισκέπτεται τον τάφο και να προσεύχεται, ενώ κάθε φορά ερχόταν ένα άσπρο πουλάκι και κούρνιαζε στη φουντουκιά. Μάλιστα, κάθε φορά που η Σταχτοπούτα έκανε μια ευχή, αυτό της έδινε αυτό που είχε επιθυμήσει. Εκείνον τον καιρό, ο βασιλιάς της πολιτείας διοργάνωνε μια γιορτή και καλούσε όλες τις κοπέλες του βασιλείου να παραβρεθούν, για να διαλέξει νύφη για τον γιο του. Οι αδερφές της Σταχτοπούτας αμέσως ετοιμάστηκαν αλλά ήθελε και η Σταχτοπούτα να πάει στη γιορτή. Η μητριά της τότε της είπε ότι αν καθαρίσει μια λεκάνη φακές που έριξε στη στάχτη μέσα σε δύο ώρες, θα την άφηνε να πάει στον χορό. Η μικρή ηρώιδα τότε φώναξε τους φίλους της, τα πουλάκια και αμέσως την

βοηθήσαν να καθαρίσει τις φακές από τις στάχτες. Στη συνέχεια, η μητριά της την διέταξε να ξανακαθαρίσει δύο λεκάνες φακές από το τζάκι, σε μία ώρα αυτήν τη φορά. Η Σταχτοπούτα πάλι βοηθήθηκε από τα πουλιά και ολοκλήρωσε αυτό που της είχε πει η μητριά της, η οποία όμως τελικά δεν την πήρε στον χορό. Τότε, η Σταχτοπούτα πήγε στον τάφο της μητέρας της και ζήτησε από την φουντουκιά να της χαρίσει φόρεμα και παπούτσια με χρυσό και ασήμι για να πάει στην γιορτή. Αμέσως, η ηρωίδα ντύθηκε με ένα χρυσό φόρεμα και μεταξένια παπούτσια και πήγε στον χορό. Ο πρίγκιπας, όταν την είδε θέλησε να χορέψει μαζί της καθώς ήταν πολύ όμορφη και, μάλιστα, κανένας δεν την αναγνώρισε, ούτε οι αδερφές της. Το βράδυ, η Σταχτοπούτα έφυγε από τον χορό και πήγε στο σπίτι της και κρύφτηκε στον περιστεριώνα, ενώ έβγαλε τα ρούχα της και τα άφησε πάνω στον τάφο για να τα πάρουν πάλι πίσω τα πουλιά. Την επόμενη μέρα, έγινε ξανά το ίδιο με άλλο φόρεμα και η Σταχτοπούτα ξέφυγε από τον πρίγκιπα και κρύφτηκε στο περιβόλι του σπιτιού. Την τρίτη και τελευταία μέρα του χορού, η Σταχτοπούτα πήγε στο παλάτι με χρυσό φόρεμα και παπούτσια από καθαρό χρυσάφι. Ο πρίγκιπας εκείνη τη φορά διέταξε να αλειφτεί όλη η σκάλα με πίσσα. Έτσι, καθώς έφευγε η Σταχτοπούτα, κόλλησε το παπούτσι της. Ο πρίγκιπας το πήρε και πήγε στον πατέρα της λέγοντάς του ότι μία από τις κόρες του θα έπαιρνε για γυναίκα του. Η πρώτη κόρη ενώ πήγε να το δοκιμάσει, έκοψε το δάχτυλό της για της χωρέσει. Τότε, ο πρίγκιπας την πήρε στο άλογο του αφού είδε ότι της κάνει το χρυσό παπούτσι. Στη διαδρομή, όμως, περνώντας από τον τάφο της μητέρας της Σταχτοπούτας, τα πουλιά μαρτύρησαν πως δεν ήταν αυτή η κάτοχος του παπουτσιού. Το ίδιο συνέβη και με τη δεύτερη κόρη, η οποία αυτή τη φορά έκοψε τη φτέρνα της. Τέλος, το βασιλόπουλο θέλησε να δει και την Σταχτοπούτα, η οποία αφού πλύθηκε και παρουσιάστηκε μπροστά του, φόρεσε το παπούτσι που της έκανε. Ο πρίγκιπας την πήρε στο παλάτι για να την παντρευτεί. Την ημέρα του γάμου, τα πουλιά κάθισαν στους ώμους της Σταχτοπούτας, ένα στον δεξή και ένα στον αριστερό. Όταν έγινε ο γάμος, τα πουλιά για να εκδικηθούν τις αδερφές για την άσχημη συμπεριφορά τους απέναντι στην Σταχτοπούτα, πέταξαν από τη Σταχτοπούτα όπου κάθονταν και όρμησαν στις δύο αδερφές, οι οποίες προσποιούνταν τις καλές, και τους έβγαλαν τα μάτια (Γκριμ, 1994:206-221).

Το εγχειρίδιο που θέλησαν να εκδώσουν οι αδερφοί Grimm έγινε πραγματικότητα. Περί το 1830, τα παραμύθια των Grimm εισήχθησαν στα προγράμματα σπουδών στα σχολεία και παρέμειναν για πολλές δεκαετίες. Μάλιστα, ο μεγάλος αριθμός των παραμυθίων (περίπου 200) επέτρεψε σε εκπαιδευτικούς να τα χωρίσουν ανά ηλικιακά γκρουπ. Για παράδειγμα, σε μικρότερες ηλικίες διαβαζόταν το παραμύθι «The star dollars» ενώ τα πιο μεγάλα παιδιά διάβαζαν τη Σταχτοπούτα. Είναι χαρακτηριστικό ότι στα σχολεία εκείνης της εποχής δεν υπήρχαν σχολικά εγχειρίδια. Τα παραμύθια διαβάζοντας προφορικά και η όποια επεξεργασία τους γινόταν μέσω της απομνημόνευσης από μέρους των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, η Σταχτοπούτα αποτελούσε ένα παραμύθι εύκολο και κατάλληλο για ανάγνωση από τον αφηγητή αλλά και εύκολο στην κατανόηση και τη μνήμη για τους ακροατές (Bottigheimer, 2016).

Η γερμανική παραλλαγή της Σταχτοπούτας αποτελεί μια από τις πιο δημοφιλείς εκδοχές του παραμυθιού. Είναι, μάλιστα, πλησιέστερη στην ιταλική εκδοχή του Basile και τις ελληνικές παραλλαγές, παρά στη γαλλική εκδοχή του Perrault. Σε γενικές γραμμές, οι Grimm δημιούργησαν ένα παραμύθι πολύ κοντά στα λαϊκά μοτίβα, τη φαντασία και την ψυχολογία κυρίως των ανθρώπων του χωριού. Ως εκ τούτου, γίνεται κατανοητό ότι υπάρχουν δύο βασικοί τύποι του παραμυθιού της Σταχτοπούτας: ο αστικός τύπος του Charles Perrault και ο χωρικός τύπος των φιλολόγων αδερφών Grimm. Η αστικότερη εκδοχή της Σταχτοπούτας, η Cendrillon του Perrault παρέμεινε περισσότερο κλασική για τις παιδικές εκδόσεις και διασκευάστηκε, μάλιστα, σε θεατρικές παραστάσεις και κινηματογραφικές προβολές όπως είναι οι όπερες των Nicolo το 1810, του Rossini το 1899 και του Massenet το 1899 αλλά και οι πιο σύγχρονες ταινίες των Disney το 1951 και της Metro- Goldwin Mayer το 1955 και πολλές άλλες καλλιτεχνικές διασκευές (Λουκάτος, 1959:465-466). Όσον αφορά στην ταινία του Walt Disney, είναι άξιο επισήμανσης το πώς κατάφερε να μετατρέψει τη Σταχτοπούτα σε μια πριγκίπισσα - πρότυπο, στην οποία κάθε μικρό κορίτσι ανακάλυπτε την ταυτότητά του, τη ζωή, τις επιθυμίες και τα συναισθήματά του. Η ηρωίδα στην ταινία παρουσιάζεται με έναν καλό χαρακτήρα, ενώ τα ποντίκια που τη βοηθούν κλέβουν την παράσταση με χιούμορ και δράμα (Bottigheimer, 2016).

Η παραλλαγή του Basile έγινε γνωστή γιατί ήταν η πρώτη γραπτή καταγραφή του παραμυθιού της Σταχτοπούτας στον σύγχρονο κόσμο. Αργότερα, οι άλλες δύο παραλλαγές που αναφέρονται παραπάνω γνώρισαν τεράστια επιτυχία παγκοσμίως η καθεμία για τον δικό της λόγο, ενώ ταυτόχρονα διακρίθηκαν μεταξύ τους ποικίλες διαφορές, οι οποίες αναλύονται στο επόμενο υπο-κεφάλαιο.

Πέραν όμως των παραλλαγών από την Ιταλία, τη Γαλλία και τη Γερμανία, το παραμύθι ταξίδεψε και σε άλλες χώρες στις παραλλαγές των οποίων αναγνωρίζονται πολλά κοινά μοτίβα του παραμυθιού και μερικά άλλα στοιχεία που το ευρύ κοινό μπορεί να αγνοεί. Το σίγουρο είναι ότι κάθε παραλλαγή αντικατοπτρίζει τον πολιτισμικό χαρακτήρα της χώρας προέλευσής του και, ταυτόχρονα, καθιστά το παραμύθι ένα πανανθρώπινο και οικουμενικό έργο τέχνης.

Έτσι, στην Πολωνία η ιστορία της Σταχτοπούτας ξεκινά όπως και αυτή της Χιονάτης, με τη μηριά να ρωτά τον καθρέφτη ή κάποιες φορές ένα πουλί «ποια είναι η πιο όμορφη». Τότε, η μηριά διατάζει το θάνατο της πιο όμορφης από αυτήν ηρωίδας, η οποία όμως δραπετεύει και βρίσκει δουλειά στο κάστρο ταΐζοντας γουρούνια. Με μαγικό τρόπο, η Σταχτοπούτα λαμβάνει βοήθεια και βρίσκει φορέματα με τα οποία πάει στην εκκλησία. Εκεί, ο πρίγκιπας τη βλέπει και την ερωτεύεται, η ηρωίδα όμως δραπετεύει. Ακολουθώντας την, το βασιλόπουλο την βλέπει να ταΐζει τα γουρούνια αλλά δεν την αναγνωρίζει. Ένα δαχτυλίδι και ένα ραβδί, όμως, του πέφτουν και τα μαζεύει η κοπέλα. Στην τρίτη της επίσκεψη στην εκκλησία, ο πρίγκιπας έχει βάλει πίσσα στα σκαλοπάτια και ένα από τα παπούτσια της Σταχτοπούτας κολλάει πάνω (μοτίβο που συναντάται και στη γερμανική παραλλαγή των αδερφών Grimm). Το δαχτυλίδι, το ραβδί και το παπούτσι βοηθούν τον πρίγκιπα να την αναγνωρίσει ενώ

στο τέλος το ζευγάρι παντρεύεται και η μητριά της ηρωίδας λιποθυμά από το κακό της (Κούπερ, 1983:51-52).

Η πορτογαλική παραλλαγή αφηγείται την ιστορία μιας κοπέλας, της Σταχτοπούτας, η οποία αποκαλείται «Η γάτα του τζακιού» και ασχολείται πρωτίστως με το πλέξιμο. Η μαγική βοήθεια αυτή τη φορά έρχεται από μια αγελάδα, η οποία αργότερα σκοτώνεται από την μητριά της ηρωίδας. Η ιστορία, τότε παίρνει έναν άλλο δρόμο, καθώς τα εντόσθια του σκοτωμένου ζώου μεταμορφώνονται σε ένα κουβάρι χρυσής κλωστής το οποίο οδηγεί την ηρωίδα σε ένα πηγάδι μέσα από το οποίο περνά σε έναν άλλο μαγικό κόσμο. Εκεί, τα βρίσκει όλα σε πλήρη ακαταστασία και τα τακτοποιεί, παίρνοντας για ανταμοιβή ένα θαυματουργό ραβδί. Η βασίλισσα και μητριά της ηρωίδας, στέλνει τότε την κόρη της στο πηγάδι αυτό, την οποία τιμωρούν τα ξωτικά, εξαιτίας της κακίας και της τεμπελιάς που την χαρακτηρίζουν, κάνοντάς τη να βγάζει βρώμα από το στόμα της κάθε φορά που μιλάει. Η Σταχτοπούτα κάνει δουλειές στο σπίτι, αλλά όταν διοργανώνονται οι ιπποδρομίες, καταφέρνει με τη βοήθεια του μαγικού ραβδιού της να βρει τρία όμορφα φορέματα για να τα φορέσει τρεις διαδοχικές φορές. Στις ιπποδρομίες, τη βλέπει ο πρίγκιπας, την ερωτεύεται αλλά εκείνη δραπετεύει ώσπου να φτάσει η τρίτη φορά που θα πάει στις ιπποδρομίες και θα χάσει το ένα της παπούτσι. Τελικά, ο πρίγκιπας, χρησιμοποιώντας το χαμένο παπούτσι βρίσκει τη Σταχτοπούτα ενώ η μητριά και η κόρη της εκτελούνται. Αξίζει δε να υπογραμμίσουμε ότι σε μια άλλη παραλλαγή της Πορτογαλίας, το χρυσό κουβάρι αντικαθίσταται από ένα χρυσόψαρο το οποίο οδηγεί την ηρωίδα μέσα από το πηγάδι στην είσοδο του μαγικού κόσμου. Άλλη πορτογαλική παραλλαγή χρησιμοποιεί έναν συνδυασμό ιστοριών, αυτή της Σταχτοπούτας με την ιστορία που περιγράφει μια μάνα που έχει δύο κόρες, μια όμορφη και μια άσχημη. Γέροι, ανάπηροι, νάνοι και ξωτικά ζητούν βοήθεια και από τις δύο αδερφές. Η άσχημη κόρη δε βοηθά και τιμωρείται και η όμορφη βοηθά και ανταμείβεται για αυτό. (ό.π., 1983:52).

Στην Αγγλία, η αρχή της ιστορίας της Σταχτοπούτας διαφέρει σε σχέση με τις άλλες εθνικές παραλλαγές. Η μητέρα της ηρωίδας, η «Κουρελού» πεθαίνει στη γέννα και η ηρωίδα στέλνεται να δουλέψει στην κουζίνα. Εκεί κάνει φίλο έναν βοσκό χηνών που γοητεύει παίζοντας μουσική. Ένας περαστικός πρίγκιπας βλέπει τη Σταχτοπούτα, την ερωτεύεται και την προσκαλεί στον χορό τα μεσάνυχτα. Η ίδια πηγαίνει στον χορό φορώντας τα κουρέλια της μαζί με τον βοσκό και τις χήνες του. Οι καλεσμένοι τους χλευάζουν, αλλά η ηρωίδα και ο βοσκός πηγαίνουν στον βασιλιά όπου ο πρίγκιπας ενημερώνει τον πατέρα του ότι θέλει για γυναίκα του την Σταχτοπούτα. Ο βοσκός αρχίζει να παίζει μουσική και αμέσως η Σταχτοπούτα εμφανίζεται με ένα εντυπωσιακό φόρεμα, κοσμήματα και μια κορώνα στο κεφάλι της. Οι χήνες γίνονται υπηρέτες και με μαγικό τρόπο ο βοσκός εξαφανίζεται. Και στην περίπτωση της Αγγλίας υπάρχουν και άλλες παραλλαγές όπου διαφοροποιούνται αρκετά τα μοτίβα και η πλοκή του παραμυθιού (ό.π., 1983:52-53).

Κλείνοντας, παρατηρούμε ότι ο Κούπερ (ό.π.:53-55) στο βιβλίο του «ο θαυμαστός κόσμος των παραμυθιών» εύστοχα καταλήγει στο συμπέρασμα ότι αν μελετήσει

κανείς πολλές παραλλαγές διαφορετικών χωρών, όπως της Αγγλίας, της Σκωτίας, της Γερμανίας, της Δανίας, της Ρωσίας, της Σκανδιναβίας, της Ισλανδίας και πολλών άλλων θα παρατηρήσει το μοτίβο του ακρωτηριασμού των ποδιών των δύο αδερφών της Σταχτοπούτας προκειμένου να δοκιμάσουν το παπούτσι για τον πρίγκιπα, το οποίο συναντάται σε μια από τις πιο διάσημες παραλλαγές παγκοσμίως, αυτή των αδερφών Grimm. Άλλο κοινό στοιχείο ανάμεσα σε εθνικές παραλλαγές είναι διάφορα ίχνη κανιβαλισμού (που υπάρχουν και σε ελληνικές παραλλαγές), όταν περιγράφονται οι δύο κακές αδερφές να σκοτώνουν και να τρώνε την μητέρα τους από τη ζήλια τους που η τελευταία αγαπά περισσότερο τη Σταχτοπούτα. Τα κόκαλα της μητέρας πολλές φορές αποτελούν μαγικό στοιχείο που βοηθούν την ηρωίδα να ξεφύγει από τις δολοπλοκίες των κακών αδερφών της.

2.2.2. Η Σταχτοπούτα των Grimm και του Perrault: συγκριτική θεώρηση

Οι εκδοχές της Σταχτοπούτας, όπως διατυπώθηκαν από τους αδερφούς Grimm και τον Charles Perrault, αν και μιλούν για παρόμοιες ιστορίες, εμφανίζουν αρκετές διαφορές, οι οποίες προέρχονται, κατά την άποψη του Cyrille Francois, από πολιτισμικές διαφορές.

Οι δύο παραλλαγές, κατ' αρχήν, περιγράφουν δύο εντελώς διαφορετικούς κόσμους. Από τη μία πλευρά, η συγγραφή της Σταχτοπούτας του Perrault τοποθετείται στη Γαλλία του 17^{ου} αιώνα, ενώ οι Grimm κατέγραψαν το ξακουστό παραμύθι στη Γερμανία του 19^{ου} αιώνα. Και στις δύο εκδοχές, η ηρωίδα παρουσιάζεται κακομεταχειρισμένη, όταν ο πατέρας της παντρεύεται μια δεύτερη γυναίκα. Επίσης, κοινό σημείο αποτελεί ο γάμος με τον πρίγκιπα στο τέλος της ιστορίας. Βέβαια, η κατάληξη στο χαρμόσυνο γεγονός δε συμβαίνει με τον ίδιο τρόπο και τα ίδια μέσα στις δύο εκδοχές. Τόσο ο Γάλλος συγγραφέας όσο και οι Γερμανοί φιλόλογοι επιλέγουν ξεχωριστούς τρόπους να αφηγηθούν την ιστορία και διαφορετικά σημεία να εστιάσουν. Για λόγους συγγραφικής ευκολίας, η Σταχτοπούτα του Perrault θα αναφέρεται ως Cendrillon και των αδερφών Grimm ως Aschenputtel που είναι και τα πρωτότυπα ονόματα στις επιμέρους εκδοχές τους.

Πρώτα- πρώτα, η εκκίνηση της ιστορίας είναι διαφορετική. Στη Cendrillon, η ιστορία ξεκινά με την ανασύσταση μιας νέας οικογένειας, από τον χήρο πατέρα της ηρωίδας, τη μητριά και τις δύο της κόρες, τις θετές αδερφές της Σταχτοπούτας. Η Σταχτοπούτα είναι ένα κορίτσι ασύγκριτης καλοσύνης και γλυκύτητας χαρακτήρα, ενώ οι αδερφές παρουσιάζονται ως αλαζόνες και κακές. Από την άλλη μεριά, στην Aschenputtel, η ιστορία ξεκινά με το δραματικό επεισόδιο του θανάτου της μητέρας της Σταχτοπούτας και του γάμου του πατέρα με μια δεύτερη γυναίκα. Η προσοχή εστιάζεται στη συμβουλή της μητέρας πριν πεθάνει προς την κόρη να παραμείνει ευλαβής και καλή. Και στις δύο ιστορίες, οι μητριές θεωρούνται μια ξένη εισβολή που διαταράσσει την αρμονία στις εξ αίματος σχέσεις των ηρώων (Francois, 2016).

Ως προς το τέλος, παρόλο που και στις δύο ιστορίες δίνεται έμφαση στην αντίθεση ανάμεσα στη Σταχτοπούτα και τις άλλες δυο αδερφές, η κατάληξη είναι διαφορετική.

Η Cendrillon στο τέλος δείχνει όλη της την καλοσύνη και τη μεγαλοπρέπεια καθώς συγχωρεί τις αδερφές της με όλη της την καρδιά και τους βρίσκει έναν γαμπρό στην καθεμία. Στην Aschenputtel, από την άλλη μεριά, οι αδερφές της ηρωίδας τιμωρούνται για τα λάθη και την αδυναμία τους καθώς δύο πουλιά τσιμπούν τα μάτια των αδερφών όταν αυτές κατευθύνονται προς τον γάμο της Σταχτοπούτας αλλά και όταν φεύγουν από αυτόν, παίρνοντας έτσι εκδίκηση εκ μέρους της μικρής τους αδερφής. Οφείλουμε να επισημάνουμε ότι οι αδερφοί Grimm στην εκδοχή που εξέδωσαν το 1812 δε συμπεριέλαβαν την τιμωρία των αδερφών και το παραμύθι τελειώνει με το τραγούδι των πουλιών, όταν διαπιστώθηκε ότι η Σταχτοπούτα είναι η σωστή νύφη για τον πρίγκιπα. Από το 1812 έως το 1857, οι Grimm έκαναν πολλές τροποποιήσεις για να καταλήξουν στο αυθεντικό παραμύθι που έγινε ευρέως γνωστό (ό.π., 2016).

Ένα τρίτο σκέλος αυτής της συγκριτικής θεώρησης αφορά στην προσέγγιση της ηθικής τόσο από τη μεριά του Perrault όσο και από τη μεριά των αδερφών Grimm. Ο Perrault δεν εκφράζει με σαφήνεια το δίδαγμα ηθικής που θέλει να μεταδώσει. Αντίθετα, πρεσβεύει ότι η καλοσύνη και η γλυκύτητα του χαρακτήρα της ηρωίδας συνδέονται άμεσα με τη χριστιανική ηθική. Στο παραμύθι των Grimm τα πράγματα είναι πιο ξεκάθαρα. Οι δύο φιλόλογοι παρουσιάζουν με ευθύ τρόπο το κήρυγμα και τις συμβουλές της μητέρας για το πώς πρέπει να είναι και να φέρεται η ηρωίδα, αντικατοπτρίζοντας έτσι τον τρόπο που διδάσκεται η ηθική από τον ενήλικα στο παιδί. Στο ηθικό δίδαγμα των δύο ιστοριών προβάλλονται και οι πολιτισμικές διαφορές των συγγραφέων και κατ' επέκταση των καταβολών τους. Στη Cendrillon, περιγράφεται μια κοινωνία καθολική στην οποία η καλοσύνη και η συγχώρεση έχουν ξεχωριστή θέση. Όπως ακριβώς οι αμαρτωλοί παίρνουν συγχώρεση μέσω της εξομολόγησης έτσι και οι αδερφές της Σταχτοπούτας κάνουν μια κίνηση μεταμέλειας και συγχωρούνται από την ηρωίδα. Από την άλλη πλευρά, στο παραμύθι των αδερφών Grimm αντικατοπτρίζεται μια προτεσταντική κοινωνία στην οποία μόνο ο Θεός έχει τη δύναμη να τιμωρήσει ή να συγχωρέσει. Η Σταχτοπούτα ούτε συγχωρεί ούτε τιμωρεί τις αδερφές της · συνεχίζει τη ζωή της και παντρεύεται τον πρίγκιπα, ενώ τα περιστέρια, η θεία βοήθεια της ηρωίδας, τιμωρούν τις κακές αδερφές. Μάλιστα, τα περιστέρια συνδέονται με το Άγιο Πνεύμα στα ευαγγέλια, κάτι που έχει μεγάλη σημασία για τους αδερφούς Grimm (ό.π., 2016).

Διαφορετική προσέγγιση φαίνεται να έχουν οι δύο ιστορίες και ως προς τη μαγεία και την παρουσίασή της. Στη Cendrillon η μαγεία δεν αποτελεί κυρίαρχο στοιχείο. Αντίθετα, καθετί υπερφυσικό φαίνεται φυσικό. Για παράδειγμα, τα ποντίκια που μεταμορφώνονται σε άλογα δεν αλλάζουν χρώμα στη νέα τους μορφή. Έτσι, ο Charles Perrault φαίνεται να δίνει «λογική στη μαγεία του». Εν αντιθέσει με τη γαλλική εκδοχή του παραμυθιού, οι αδερφοί Grimm αντιλαμβάνονται το παραμύθι ως το πιο θαυμαστό λογοτεχνικό και λαϊκό είδος. Η μαγεία στην Aschenputtel παραμένει ανεξέλεγκτη. Ιδιαίτερα στην έκδοση του παραμυθιού το 1857 η ηρωίδα φαίνεται να διαχειρίζεται ενεργά τη μαγεία, καθώς δεν περιμένει άβουλη όσο εξελίσσεται η πλοκή (ό.π., 2016).

Ο Francois (2016) στο κείμενο του «Cendrillon and Aschenputtel. Different Voices, Different Projects, Different Cultures» συγκρίνοντας τις δύο ιστορίες ως προς διάφορους παράγοντες (όπως η αρχή, το τέλος και η ηθική που αναφέρονται παραπάνω), επισημαίνει τις διαφορές που υπάρχουν αναφορικά με τους χαρακτήρες των παραμυθιών. Ο πατέρας, στην ιστορία της Cendrillon είναι απών από την αρχή του παραμυθιού, ενώ η μητριά παρουσιάζεται εξ αρχής ως ένας κακός χαρακτήρας · ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στις κόρες της. Ο πατέρας στην ιστορία της Aschenputtel, από την άλλη, είναι παρών στο τέλος και στην αρχή του παραμυθιού ενώ η μητριά είναι ο κυριότερος κακός χαρακτήρας σε όλο το παραμύθι κυρίως στην έκδοση του 1857. Μάλιστα, η έκδοση του 1812 της γερμανικής παραλλαγής πλησιάζει περισσότερο στο παραμύθι του Perrault κυρίως λόγω της απουσίας του πατέρα και της έμφασης στις αδερφές. Είναι, επίσης, άξια επισήμανσης η διαφορά που παρατηρείται ανάμεσα στις εκδόσεις των αδερφών Grimm το 1812 και το 1857. Η παλαιότερη έκδοση, που είναι και πλησιέστερη στη γαλλική παραλλαγή που εξετάζουμε, παρουσιάζει τη Σταχτοπούτα λιγότερο δυναμική, καθώς δεν παίρνει πρωτοβουλία να ρωτήσει τη μητριά της αν μπορεί να πάει στον χορό. Σε αυτήν την έκδοση είναι οι αδερφές της που τη ρωτούν αν θα ήθελε να πάει στο παλάτι και ύστερα την αποτρέπουν βάζοντάς τη να μαζέψει τις φακές από τις στάχτες (ό.π.: 2016).

Τελευταία παράμετρος που εξετάζει ο Francois στη συγκριτική του προσέγγιση αφορά στον τρόπο της αφήγησης των δύο παραμυθιακών εκδοχών. Είναι χαρακτηριστικός ο τρόπος και η ροή της αφήγησης και στις δύο ιστορίες, αλλά παρόλα αυτά είναι διαφορετικός. Οι αδερφοί Grimm φροντίζουν να παραθέτουν από την αρχή της ιστορίας μια σειρά από γεγονότα: η μητέρα πριν πεθάνει καλεί την κόρη της, της μιλάει, κλείνει τα μάτια και πεθαίνει · η κόρη επισκέπτεται τον τάφο της, πενθεί, ακολουθεί τις συμβολές της μητέρας της · ο πατέρας της παντρεύεται μια δεύτερη γυναίκα · όλα αυτά κυλούν από την αρχή με γρήγορο ρυθμό. Από την άλλη, στην ιστορία του Perrault δεν υπάρχει τόσο μεγάλη και συχνή παράθεση γεγονότων και ενεργειών. Η αφήγηση είναι λιτή και ο συγγραφέας φαίνεται να εστιάζει περισσότερο στις περιγραφές των χαρακτήρων, των συναισθημάτων, του περιβάλλοντος χώρου, κ.ά. (ό.π.: 2016).

Είναι γεγονός ότι το παραμύθι των Grimm είναι σαφώς πιο κοντά προς τη λαϊκή παράδοση σε σχέση με το παραμύθι του Charles Perrault. Ο τελευταίος αποφεύγει αριστοτεχνικά να αναφέρει σημεία της πλοκής που θα φαίνονται ακατάλληλα σε ένα παιδικό κοινό (όπως ο ακρωτηριασμός των ποδιών και το βγάλσιμο των ματιών των αδερφών στο τέλος του παραμυθιού των αδερφών Grimm) (Ντούλια, 2008).

Σίγουρα οι πολιτισμικές καταβολές των δύο παραμυθιών είναι διαφορετικές. Μέσα από την παραπάνω συγκριτική θεώρηση διαπιστώνουμε ότι ο πολιτισμός δεν επηρεάζει μόνο την ιδεολογία των παραμυθιών (στην προκειμένη περίπτωση το δίδαγμα ότι οι χαρακτήρες τιμωρούνται ή συγχωρούνται για τις πράξεις τους) αλλά και διαμορφώνει τον τρόπο αφήγησης και διατύπωσης των παραμυθιών. Μάλιστα, η διαφοροποίηση του παραμυθιού των Grimm από την έκδοση του 1812 στην έκδοση

του 1857 δείχνει ότι ακόμα και το έργο των σπουδαίων φιλολόγων άλλαξε και εξελίχθηκε. Συν τοις άλλοις, οι διαφορές που διαπιστώθηκαν στη γερμανική και τη γαλλική εκδοχή του παραμυθιού της Σταχτοπούτας δεν αποδεικνύουν γενικές διαφορές στην εθνική κουλτούρα. Αντίθετα, οι διαφορές αυτές εξηγούνται από τις διαφορετικές αντιλήψεις των συγγραφέων και τον τρόπο που οι ίδιοι αντιλαμβάνονται το παραμυθιακό είδος. Ως εκ τούτου, δεν είναι σκόπεο να χρησιμοποιούμε αντίστοιχες συγκριτικές θεωρήσεις και να προβαίνουμε σε γενικεύσεις για να κατανοήσουμε τις πολιτισμικές καταβολές του κάθε τόπου και του κάθε συγγραφέα. Σίγουρα και οι δύο ιστορίες αποτελούν πηγή πληροφοριών σχετικών με τα πολιτισμικά στοιχεία του κάθε τόπου αλλά δεν μπορεί κάτι τέτοιο να γενικευτεί από τους ερευνητές και τους λαογράφους (Francois, 2016).

Συνοψίζοντας, στη Cendrillon η προσοχή εστιάζεται στη συγχώρεση και η μαγεία εκλογικεύεται με έναν τρόπο. Το παραμύθι έχει διπλό αφηγητή: έναν «αφελή» αφηγητή και έναν ειρωνικό, που δεν εστιάζει την οπτική του στα γεγονότα αλλά περισσότερο διανθίζει τις περιγραφές του. Οι Grimm, από την άλλη, δε χρησιμοποιούν έναν τέτοιο τρόπο αφήγησης. Το όπλο τους είναι η φωνή της φύσης. Ιστορίες σαν της Cendrillon και της Aschenputtel υπάρχουν παντού και διάσπαρτες. Οι εκδοχές αυτών των ιστοριών δε διαφέρουν μόνο από πολιτισμό σε πολιτισμό αλλά και μέσα σε διαφορετικά λογοτεχνικά θέματα. Άλλωστε, όπως εύστοχα σχολιάζει ο Cygille, αυτή είναι και η μαγεία του παραμυθιακού είδους (ό.π., 2016).

2.2.3. Οι ελληνικές παραλλαγές

Στον ελλαδικό χώρο, καταγράφονται εκατοντάδες παραλλαγές του παραμυθιού της Σταχτοπούτας που εξαπλώθηκαν στην αρχή μέσω της προφορικής παράδοσης. Συγκεκριμένα, ο αριθμός των παραλλαγών υπολογίζεται στις 256. Τα κείμενα αυτά είναι καταγεγραμμένα σε όλο τον ελληνικό χώρο από τα μέσα του 19^{ου} αιώνα έως το 1970 περίπου. Μετά από εκτενή μελέτη των ελληνικών παραλλαγών, έχει διαπιστωθεί ότι πρόκειται για διαφορετικές εκδοχές της συνηθισμένης εκδοχής της κινηματογραφικής Σταχτοπούτας. Γιατί, αντί να δούμε μια Σταχτοπούτα με κακή μητριά και ετεροθαλείς κακές αδερφές, βλέπουμε στην αρχή της αφήγησης, μία κόρη να γνέθει μαζί με τη μάνα και τις δύο αδερφές της και έτσι ξεκινά μια απρόβλεπτη ιστορία (Κατρινάκη, 2019: 22).

Διάσημοι λαογράφοι και μελετητές της επιστήμης της λαογραφίας, όπως ο Γεώργιος Μέγας, ο Μιχάλης Μερακλής και ο Δημήτριος Λουκάτος ασχολήθηκαν με την έρευνα των ελληνικών παραλλαγών της Σταχτοπούτας. Ο Λουκάτος, συγκεκριμένα, στο άρθρο του «Το παραμύθι της Σταχτοπούτας στις ξένες και τις ελληνικές παραλλαγές» γραμμένο το 1959, παραθέτει την έρευνά του σχετικά με τη νεοελληνική μορφή του παραμυθιού. Συγκεκριμένα, η πρώτη έντυπη παρουσίαση του παραμυθιού χρονολογείται το 1832, σε ένα γερμανικό περιοδικό («Das Ausland, No 58 σελ. 230) στο οποίο ένας φιλέλληνας γιατρός με το όνομα Zuccarini απέδωσε περιληπτικά τρία νεοελληνικά παραμύθια και μερικά παιδικά τραγούδια. Ο τελευταίος, μάλιστα, σημειώνει στον πρόλογο ότι έζησε στην Ελλάδα και

επισκεπτόμενος τις καλύβες των χωρικών γνώρισε τη λαϊκή παράδοση και ζωή. Το πρώτο από τα τρία παραμύθια που παρουσίασε ο Zuccarini στο περιοδικό είναι η Σταχτοπούτα, όπως το άκουσε από μια Ρουμελιώτισσα από τα Σάλωνα, η οποία εν περιλήψει έχει ως εξής:

Ήταν κάποτε τρεις αδερφές που ζούσαν με τη μητέρα τους σε φοβερή φτώχεια. Μια μέρα για να φάνε κρέας, σφάζανε οι δυο μεγαλύτερες αδερφές τη μάνα τους, τη μαγείρεψαν και την έφαγαν. Η πιο μικρή κόρη, η Σταχτοπούτα αρνήθηκε να φάει. Μάζεψε τα κόκαλα της μητέρας της, έφερε έναν παπά, λιβάνι και κεριά και έθαψε τα κόκαλά της κάτω από ένα δέντρο. Εκεί, της τραγούδησε ένα πουλί και η Σταχτοπούτα βρήκε στον τάφο φορέματα και στολίδια για την ίδια. Οι αδερφές της, φυσικά, ζήλεψαν και για το λόγο αυτό την κακομεταχειρίζονταν. Κάποια στιγμή, πήγαν και οι τρεις αδερφές στην εκκλησία και ο πρίγκιπας που τις είδε εκεί, ερωτεύτηκε τη Σταχτοπούτα. Για να την κερδίσει, διέταξε να αλείψουν τα σκαλιά της εκκλησίας με μέλι και όταν έβγαιναν οι γυναίκες κόλλησαν τα παπούτσια όλων. Το μικρότερο παπούτσι ήταν της Σταχτοπούτας και το βασιλόπουλο είπε πως θα παντρευόταν όποια κοπέλα δοκίμαζε το παπούτσι και της ταίριαζε. Οι αδερφές της Σταχτοπούτας ζήλεψαν και έκλεισαν τη μικρή τους αδερφή στο κοτέτσι για να μην την βρουν ο πρίγκιπας και οι ακόλουθοί του. Όμως, ο πρίγκιπας καταφέρνει να τη βρει στο κοτέτσι και στο τέλος την παντρεύτηκε (Λουκάτος, 1959:470-471).

Οι ελληνικές παραλλαγές της Σταχτοπούτας δημοσιεύτηκαν συστηματικά κατά την περίοδο 1864-1885 στην Ήπειρο, στην Κύπρο, στην Κρήτη και τον Πόντο. Συγκεκριμένα, το 1864 ένας Αυστριακός διπλωμάτης και λαογράφος, ο J. G. Von Hahn δημοσίευσε στη συλλογή του «Griechische und Albanesishe Marchen», τόμ. 1, Leipzig, 1864, σελίδες 70-75, σε γερμανική μετάφραση μια παραλλαγή της Σταχτοπούτας από την Ήπειρο, δίνοντάς της τον τίτλο, «Aschenputtel». Επίσης, το 1868 δόθηκε από τον Πελοποννήσιο φιλόλογο Α. Σακελλάριο μια κυπριακή παραλλαγή της Σταχτοπούτας, που λεγόταν «η Σταχτώ». Ακολούθως, το 1885 στο περιοδικό Παρνασσός, δημοσιεύτηκε μια κρητική παραλλαγή από τον Ι. Ν. Ζωγραφάκη · αυτή η κρητικιά Σταχτοπούτα λεγόταν «το αθοπουτάκι». Τέλος, την ίδια χρονιά στο περιοδικό «Αστήρ του Πόντου» δημοσιεύεται από τον Ι. Παρχαρίδη, η παραλλαγή από την Τραπεζούντα του Πόντου, με τίτλο «η Σταχαρίτσα». Έκτοτε, η Σταχτοπούτα συμπεριλήφθηκε σε όλες τις λαογραφικές συλλογές, σε βιβλία παραμυθιών και σε περιοδικά. Η διάδοση της σε όλο τον ελλαδικό χώρο και η γλωσσική και λαογραφική προσαρμογή της ανά περιοχή είναι αξιοπρόσεκτη (ό.π. : 271-274).

Η ιστορία της Σταχτοπούτας σε όλο τον κόσμο ξεκινά στον ίδιο χώρο που ξεκινούν όλα τα μαγικά παραμύθια: στο πατρικό σπίτι. Στην Ελλάδα, όμως, τα πρωταγωνιστικά πρόσωπα δεν είναι ο πατέρας, η μητριά και οι θετές αδερφές, αλλά μια οικογένεια που συνδέεται με βιολογικούς δεσμούς: η μητέρα και οι τρεις της κόρες. Ο πατέρας δεν αναφέρεται σχεδόν ποτέ. Η αρχική διατύπωση στις περισσότερες ελληνικές παραλλαγές είναι σχεδόν μονότονη: « Μια φορά ήταν μια μάνα που είχε τρεις κόρες» (Κατρινάκη, 2019: 26).

Σε γενικό πλαίσιο, η πρώτη σκηνή του παραμυθιού δημιουργεί μια ρεαλιστική ατμόσφαιρα που αμέσως ανατρέπεται από το τρομακτικό στοίχημα που ακολουθεί: οι τέσσερις γυναίκες αποφασίζουν να σφάζουν και να φάνε ή να μεταμορφώσουν σε αγελάδα όποια δεν τα καταφέρει στο γνέσιμο. Το στοίχημα το χάνει η μητέρα και έτσι οι δύο μεγαλύτερες κόρες τη σφάζουν και ύστερα την τρώνε, ενώ σε κάποιες άλλες παραλλαγές, οι κόρες κάνουν το ίδιο μεταμορφώνοντας πρώτα τη μητέρα σε αγελάδα. Η μικρότερη κόρη, η Σταχτοπούτα απέχει από το κανιβαλικό έθιμο και αρνείται να φάει την ίδια της τη μητέρα. Μαζεύει τα κόκαλά της, τα θάβει, τα πηγαίνει στον τάφο, τα θυμιατίζει για 40 μέρες και εκτελεί όλες τις ταφικές τελετουργίες και είναι συνεχώς χωμένη μέσα στις στάχτες, ενώ οι μεγαλύτερες αδερφές αδιαφορούν πλήρως. Όταν περνά η περίοδος του πένθους, η Σταχτοπούτα βρίσκει στον τάφο της μητέρας της δώρα από την ίδια, όπως φορέματα, παπούτσια και κοσμήματα. Η νεκρή μητέρα βοηθά τη Σταχτοπούτα να βγει από τις στάχτες και να εμφανιστεί στον κόσμο όμορφη και περιποιημένη. Στο τέλος, παρουσιάζονται μοτίβα κοινά στις παραλλαγές όλου του κόσμου του γνωστού παραμυθιού. Η ηρωίδα εμφανίζεται στην εκκλησία ή στη γιορτή του βασιλιά και χάνει το παπούτσι της, το οποίο στέκεται αφορμή για να την αναζητήσει ο πρίγκιπας και στο τέλος να την παντρευτεί (Αγγελοπούλου, Καπλάνογλου, Κατρινάκη: 2004:145).

Με αυτόν τον τρόπο, με μικρές τροποποιήσεις και προσαρμογές ανά παραλλαγή εξελίσσεται η πλοκή της Σταχτοπούτας στην ελληνική επικράτεια. Φαίνεται πως η πλοκή δεν είναι καθόλου περίπλοκη, ούτε έχει αστικό χαρακτήρα · αντίθετα, είναι απλή και χωριάτικη. Στην αρχή φαίνεται πρωτόγονη και ύστερα ιδιαίτερα ονειροπόλα και αισιόδοξη. Η καλή ορφανή κόρη, η Σταχτοπούτα προστατεύεται με κάθε τρόπο από την μάνα της και στο τέλος γίνεται πριγκίπισσα. Αξιοσημείωτο είναι το μοτίβο της μητροκτονίας που μάλιστα ξεφεύγει από τα ελληνικά ήθη, ενώ η λαογραφική έρευνα αποδεικνύει ότι μόνο σε ισλανδικές και (πρώην) γιουκοσλαβικές παραλλαγές έχει ξαναεμφανιστεί. Η μητροκτονία στις ελληνικές παραλλαγές του παραμυθιού δεν είναι βέβαια ανεξήγητη. Ερμηνεύεται με διάφορους τρόπους, ο κυριότερος από τους οποίους αφορά στις ελληνικές δοξασίες του παρελθόντος περί μετενσάρκωσης των νεκρών σε ζώα. Οι δοξασίες αυτές, ότι ο άνθρωπος επιστρέφει μετά τον θάνατό του σε μορφή ζώου, ήταν συχνές στους ιθαγενείς όλων των ηπείρων, ενώ φαίνεται να τις είχαν και οι αρχαίοι Αιγύπτιοι και οι Ινδοί, κάτι που αποδεικνύει την ανατολίτικη ρίζα του παραμυθιού. Έτσι, η πεθαμένη μητέρα εμφανίζεται πάλι με τη μορφή ζώου ως βοηθός στη μικρή της κόρη, τη Σταχτοπούτα που αρνείται να συμμετέχει στο κανιβαλικό σχήμα. Το ζώο – βοηθός, που σε πολλές παραλλαγές εμφανίζεται, ποικίλει: στις περισσότερες παραλλαγές είναι αγελάδα (ζώο μητρικό και ικανό να δώσει ζωή στη μικρή ορφανή κόρη), όμως συναντάται και ψάρι (στην κινέζικη παραλλαγή αλλά και σε ιστορίες στην Ινδοκίνα, τη Μαλαισία και τις Ινδίες), γίδα (Ινδία, σκανδιναβικές χώρες, Ιταλία), αρκούδα (Σουηδία), γάτα (Ιρλανδία,), χελώνα (Ινδία), κάβουρας (Φιλιππίνες), κ.ά. Ένα άλλο μοτίβο που συναντάται συχνά είναι η μεταμόρφωση της μητέρας σε αγελάδα και η μετέπειτα σφαγή της από τις κόρες. Κάτι τέτοιο, όπως προτείνει ο Λουκάτος (1959. 475-478), είναι παιδαγωγικά ηπιότερο και ταυτόχρονα δίνει τη δυνατότητα στους ενδιαφερόμενους για την

αξιοποίηση της ελληνικής παραλλαγής και όχι των ευρέως διαδεδομένων ευρωπαϊκών εκδοχών του παραμυθιού.

Το τέλος της ιστορίας των ελληνικών εκδοχών χτίζεται σταδιακά από την αρχή. Η Σταχτοπούτα είναι η ηρωίδα της στάχτης. Η εικόνα της είναι ταυτισμένη με τη σβησμένη φωτιά, με την εστία της κουζίνας εκεί όπου οι αδερφές μαγείρεψαν και έφαγαν τη μητέρα. Είναι λερωμένη και δε θέλει να φύγει από εκεί, μέχρι που τελειώνει το πένθος και μπορεί πλέον να μετακινηθεί. Φορώντας τα ρούχα που της χαρίζει η νεκρή μητέρα της, μεταμορφώνεται σε τέτοιο βαθμό που δεν την αναγνωρίζει κανείς. Στην εκκλησία εμφανίζεται τρεις φορές και στο τέλος ο πρίγκιπας χρησιμοποιώντας το μέλι καταφέρνει να κρατήσει ένα αντικείμενο που θα τη φέρει κοντά του, το οποίο δεν είναι άλλο από το παπούτσι του στα σκαλιά της εκκλησίας. Το μέλι, που σε άλλες παραλλαγές του κόσμου έχει τη μορφή πίσσας, δεν είναι ασφαλώς τυχαία βαλμένο σε αυτό το σημείο της ιστορίας. Αρκεί να θυμηθούμε τη φράση «μήνας του μέλιτος» και άλλα γαμήλια έθιμα για να αντιληφθούμε τις ερωτικές συνδηλώσεις του μελιού όπου κολλάει το παπούτσι. Η κατάληξη της ιστορίας, μετά την δοκιμασία του παπουτσιού είναι γνωστή και κοινή σε πολλές παραλλαγές του κόσμου. Το σίγουρο είναι ότι ο ευτυχισμένος γάμος με τον πρίγκιπα σε καμία περίπτωση δε συνοδεύεται από την παρουσία της ηρωίδας στις στάχτες και από την προσκόλλησή της στην πατρική εστία (Κατρινάκη, 2019: 40-41).

Κλείνοντας το παρόν υποκεφάλαιο, είναι αναγκαίο να επισημάνουμε τα ονόματα της ηρωίδας των ελληνικών παραλλαγών του παραμυθιού της Σταχτοπούτας, τα οποία σαφώς ποικίλουν. Με βάση τους καταλόγους που συνέταξαν οι Αγγελοπούλου, Καπλάνογλου και Κατρινάκη (2004:112-144), βασιζόμενες στις σημειώσεις και τον κατάλογο που είχε φτιάξει ο Γεώργιος Μέγας, οι ελληνικές παραλλαγές της Σταχτοπούτας αριθμούνται στις 256. Τα ονόματα των πιο διάσημων ηρωίδων των παραλλαγών της Σταχτοπούτας, αναφέρονται ενδεικτικά στον παρακάτω πίνακα και χωρίζονται ανά περιοχή.

Πίνακας 2: Τα ονόματα της Σταχτοπούτας στις ελληνικές περιοχές

Ήπειρος	Σταχτομπαλιάρω , Σταχτομάρω, Σαμαροκουτσουλού
Θεσσαλία	Σταχτομπούτα, Σταχτομάρω ή Σταχτουμάρω
Θράκη	Αχλιοπιτού, Σταχτοπέπελη
Μακεδονία	Σταχτιπιπιαριού(Βέροια, Χαλκιδική)
Νησιά Αιγαίου	Αχυλοπουττούρα (Χίος), Σταχτοπούττα (Χίος)
Δωδεκάνησα	Σταχτοπουτουρούδι (Καστελόριζο), Σταχτοπυτιρίδι (Πάτμος)
Εύβοια	Σταχτομάρω (Σκόπελος), Σταχτοπούτα

Κρήτη	Αθοπουταλού (Ηράκλειο), Αθοκάτσουλο (Ρέθυμνο), Σταχτομπούτα (Χανιά), Αθοπουτάκι
Κυκλάδες	Σταχτοπίτουρο (Αμοργός)
Νησιά Ιονίου	Σταχτιαρού (Κεφαλονιά, Κέρκυρα), Σταχτομάρω (Ιθάκη, Λευκάδα), Σταχτού (Ζάκυνθος)
Πελοπόννησος	Σταχτομπούρω (Ηλεία), Σταχτομάρω (Μεσσηνία), Σταχτομπούτα (Αχαΐα, Μεσσηνία, Σπάρτη)
Στερεά Ελλάδα	Σταχτομάρω (Φθιώτιδα, Μεσολόγγι)
Πόντος	Σαχταρίτσα, Σαχταρούτσα
Κύπρος	Σταχτού, Σταχτούλλα

2.3. Τα μοτίβα του παραμυθιού

2.3.1. Το μοτίβου του παπουτσιού

Σχεδόν κάθε αναγνώστης που έχει έρθει σε επαφή με το πασίγνωστο παραμύθι της Σταχτοπούτας, το έχει συνδέσει με το ξακουστό παπούτσι της. Σε κάθε του μορφή (γοβάκι, παντόφλα, παπούτσι) αποτελεί ένα χαρακτηριστικό μοτίβο του παραμυθιού, που συναντάται σε ποικίλες παραλλαγές και κατέχει μια περίοπτη θέση στην πλοκή του. *«Παπούτσια όπως το γοβάκι της Σταχτοπούτας έχουν σφραγίσει όχι μόνο τον κόσμο των παραμυθιών αλλά και τον πραγματικό κόσμο της γυναικείας μόδας»*, εύστοχα υπογραμμίζει η Δαμιανού (2017: 466).

Στο μαγικό παραμύθι της Σταχτοπούτας, το παπούτσι είναι απόλυτα συνδεδεμένο με την υπόσταση της ηρωίδας και αποτελεί ένα εξάρτημα του σώματός της. Συγκεκριμένα, συναντάται στο παραμύθι να προσφέρεται, να δοκιμάζεται ή να παραγγέλλεται ιδιαίτερα σε φάσεις δοκιμασίας, τις οποίες η ηρωίδα πρέπει να υποστεί και να διεκπεραιώσει με επιτυχία. Έτσι, *«τα γοβάκια της Σταχτοπούτας είναι αντικείμενα, απόλυτα ταυτισμένα με την ηρωίδα στο πλαίσιο της μετάβασης από μια κατάσταση σε μία άλλη»* (ό.π., 2017: 466) . Το παπούτσι γίνεται αρωγός στη μετάβαση της ηρωίδας από τον εγκλωβισμό της μέσα στο σπίτι και την κακομεταχείριση από τις αδερφές και τη μητριά της στην εύρεση της ελευθερίας μέσα από τον γάμο με τον πρίγκιπα. Στις ελληνικές παραλλαγές, το παπούτσι είναι ένα δώρο της μητέρας προς την μικρή της κόρη. Η μητέρα χαρίζει με τον τρόπο αυτό στην Σταχτοπούτα το μέσο να κινηθεί έξω από την πατρική εστία, όπου μέχρι τότε ήταν εκούσια κλεισμένη αλλά και ένα αντικείμενο- κλειδί για τη συνάντηση με το άλλο φύλο. Μέσω του παπουτσιού, η Σταχτοπούτα μεταβαίνει σταδιακά στην

ενηλικίωση και την ευτυχισμένη ζωή του γάμου με τον πρίγκιπα (Κατρινάκη, 2019: 37).

Το μοτίβο του παπουτσιού που ξεφεύγει από το πόδι της ηρωίδας ή που εκείνη το αφήνει πίσω της επίτηδες, χρονολογείται για πρώτη φορά στην κινέζικη παραλλαγή του 9^{ου} αιώνα με ηρωίδα τη Yen-hsien. Στην ιστορία αυτή, η απόλυτη ταύτιση του παπουτσιού στο πόδι κατά τη δοκιμή του αποτελεί το κεντρικό θέμα της αφήγησης. Επίσης, το μοτίβο της δοκιμής του παπουτσιού απαντάται ακόμα πιο παλιά, στον μύθο της Ροδόπης, που αναφέρεται πρώτα από τον Ηρόδοτο και έπειτα από τον Στράβωνα και τον Αιλιανό. Ο αρχαίος αυτός μύθος αναφέρεται σε μια όμορφη εταίρα, τη Ροδόπη, η οποία κατέχει ένα σανδάλι, το οποίο άρπαξε ένας αετός και το πέταξε στα πόδια ενός βασιλιά. Ο βασιλιάς ψάχνοντας αυτήν στην οποία ανήκει το σανδάλι, τη βρίσκει και την παντρεύεται (Δαμιανού, 2017:469).

Είναι άξια αναφοράς η ψυχαναλυτική ερμηνεία του παπουτσιού στο παραμύθι της Σταχτοπούτας, όπως την παρέθεσαν ο Μπετελχάιμ και άλλοι ερευνητές που σχολίασαν την τοποθέτηση του επιφανούς ψυχαναλυτή. Κατά τον ίδιο τον Μπετελχάιμ, το παπούτσι μπορεί να είναι συμβολικό τόσο σε συνειδητό όσο και σε ασυνείδητο επίπεδο. Στο συνειδητό επίπεδο, το παπούτσι είναι απλά ένα αντικείμενο. Στο πλαίσιο του ασυνείδητου, όμως, η ψυχαναλυτική προσέγγιση το συσχετίζει με τον γυναικείο κόλπο ή τις ιδέες που σχετίζονται με αυτόν. Ο συμβολισμός αυτός είναι, βέβαια, ιδιαίτερα πολύπλοκος (Μπετελχάιμ, 1995). Όπως τονίζει η Ντούλια (2008) η εύθραυστη και λεπτή υπόσταση του παπουτσιού που δεν πρέπει να σπάσει (σε ξένες και όχι σε ελληνικές παραλλαγές), παραπέμπει στον γυναικείο υμένα. Από αυτήν τη σκοπιά, η φυγή της Σταχτοπούτας από τον χορό συμβολίζει το φόβο της και την αδυναμία της να προχωρήσει σε ένα σημαντικό βήμα της σεξουαλικής ολοκλήρωσης. Ο Μπετελχάιμ, όπως επισημαίνει η Rona May-Ron (2016), υπογραμμίζει ότι η αποδοχή του παπουτσιού από τη Σταχτοπούτα σημαίνει και την αποδοχή της θηλυκότητάς της. Πιο συγκεκριμένα, η κίνηση της Σταχτοπούτας να βάλει το παπούτσι στο πόδι πριν το κάνει ο πρίγκιπας για αυτήν, την οποία συναντάμε σε πολλές παραλλαγές, δείχνει τον δυναμισμό της ηρωίδας και την ικανότητά της να υπερασπίζεται τον εαυτό της. Η ίδια η Rona May-Ron (2016), από την άλλη, σχολιάζει ότι η αποδοχή της δοκιμής του παπουτσιού από την ίδια την ηρωίδα, δεν υποδηλώνει μια δυναμική κίνηση αλλά αντίθετα, συμβολίζει την υποταγή σε μια προκατασκευασμένη από τους άνδρες θηλυκότητα που είναι κοινωνικά αποδεκτή και παρουσιάζεται στην πληθώρα των ευρωπαϊκών παραλλαγών. Γίνεται, έτσι σαφές, ότι με αυτόν τον τρόπο η Σταχτοπούτα δείχνει τη συναίνεση της στον προβλεπόμενο από την κοινωνία περιορισμένο ρόλο της γυναίκας. Μάλιστα, από μια φεμινιστική οπτική, το γεγονός ότι τα πόδια της Σταχτοπούτας είναι τα μικρότερα σε όλο το βασίλειο και χωρούν στο παπούτσι, συμβολίζουν μια στέρηση της ανεξαρτησίας της ηρωίδας και της γυναίκας γενικότερα.

Επίσης, η ψυχαναλυτική προσέγγιση του παπουτσιού ενδιαφέρεται και για το θέμα του ακρωτηριασμού των αδερφών τη στιγμή της δοκιμασίας του παπουτσιού, όπως αναφέρεται σε πολλές παραλλαγές, με πιο διάσημη αυτή των αδερφών Grimm. Κατά

τον Μπετελχάιμ, οι αδερφές προκειμένου να γίνουν βασίλισσες δε διστάζουν να κόψουν και τα ίδια τους τα πόδια. Με τον τρόπο αυτό πιστεύουν ότι θα γίνουν πιο θηλυκές. Η αιμορραγία αυτή συμβολίζει, κατά τον Μπετελχάιμ, είτε την αποδοχή της θηλυκότητάς τους είτε την εμμηνόρροια (Μπετελχάιμ, 1995). Τη διαφωνία της με την τοποθέτηση του Μπετελχάιμ εκφράζει η Angela Carter, επιφανής αγγλίδα συγγραφέας μιας ανθολογίας παραμυθιών από όλο τον κόσμο με κεντρικό θέμα τη γυναίκα (Οικονομίδου, 1996:345). Αναφορικά με το μοτίβο του ακρωτηριασμού των ποδιών που συναντάται σε διάφορες παραλλαγές, η Carter δεν συναινεί με το συμβολισμό του Μπετελχάιμ και άλλων ψυχαναλυτών. Παρουσιάζει, μάλιστα, αυτή την κίνηση ως έναν φυσικό ακρωτηριασμό που κάθε μητέρα διαπράττει για τις κόρες της προκειμένου να διασφαλίσει έναν γαμπρό για αυτές. Είναι αξιοσημείωτο πως η ίδια χρησιμοποιεί την εικόνα του ματωμένου παπουτσιού για να συμβολίσει τις βίαιες συνθήκες που υφίστανται οι γυναίκες μιας πατριαρχικής προσταγής. Έτσι, για εκείνη το παπούτσι δεν είναι πια το γυάλινο μικρό γοβάκι και ό,τι η τοποθέτηση του Μπετελχάιμ και άλλων ψυχαναλυτών συμβολίζει. Αντίθετα, αποτελεί μια διαφορετική παραλλαγή του μοτίβου του ματωμένου ποδιού (Hennard Dutheil, 2016).

Εκτός από τους οπαδούς και τους κατακριτές της ψυχαναλυτικής προσέγγισης του παπουτσιού της Σταχτοπούτας, το μοτίβο αυτό έχει αναλυθεί και από άλλες σκοπιές ερευνητών. Μάλιστα, όπως η Hoffman έχει υποστηρίξει, το παπούτσι δεν αποτελεί παγκόσμιο στοιχείο των παραμυθιών που ανήκουν στην κατηγορία του τύπου 510A του καταλόγου Aarne - Thompson ή σε οποιοσδήποτε παραλλαγές της ιστορίας. Σίγουρα, είναι ένα αντικείμενο, το είδος του οποίου ποικίλει ανά παραλλαγή. Στον μύθο της Ροδόπης, είναι ένα όμορφο σανδάλι, στο κινέζικο παραμύθι είναι ένα χρυσό παπούτσι, ενώ στην ινδική παραλλαγή παρουσιάζεται μια χρυσή παντόφλα με κοσμήματα. Στη γαλλική εκδοχή με τίτλο «Finette Cendron», η Σταχτοπούτα φοράει ένα βελούδινο κόκκινο παπούτσι με πέρλες. Χαρακτηριστικότερο είναι το γοβάκι της Σταχτοπούτας στην ιστορία του Perrault που είναι φτιαγμένο από γυαλί, κάτι που φαίνεται ήδη από τον τίτλο της ιστορίας «Cendrillon ou la petite pantoufle de verre» (=Η Σταχτοπούτα ή το γυάλινο γοβάκι), αναδεικνύοντας έτσι τον καθοριστικό ρόλο του παπουτσιού στην ιστορία. Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθεί ότι το γυάλινο γοβάκι αμφισβητήθηκε από πολλούς. Οι διαφωνίες σχετίζονται με το υλικό του παπουτσιού. Οι περισσότεροι κριτικοί ισχυρίζονται ότι ο Perrault καταγράφοντας την ιστορία παρερμήνευσε από κάποιον αφηγητή το υλικό του παπουτσιού μπερδεύοντας τις λέξεις *vair*, δηλαδή γούνα με τη λέξη *verre* που θα πει γυαλί. Επομένως, πολλοί υποστήριζαν ότι το γοβάκι, στην γαλλική παραλλαγή, ήταν γούνινο και – μάλιστα – από μια γούνα μικρού ζώου, κάποιου τρωκτικού γκρίζου, άσπρου και μπλε χρώματος και ότι το γυάλινο γοβάκι ήταν ξεκάθαρη επινόηση του Charles Perrault. Μάλιστα, οι επικρίσεις κατά του Perrault δεν ήταν λίγες και για χρόνια ο συγγραφέας κατηγορήθηκε για λάθος στη μετάφραση. Είναι χαρακτηριστικό ότι στα λεξικά του Larousse, το 1873 τα γυάλινα γοβάκια σχολιάστηκαν ως άτοπα και υπήρξε μόνο ο όρος «*souliers de vair*» δηλαδή «γούνινα παπούτσια». Στη σημερινή έκδοση του Perrault, τέλος, ο όρος *glass* καταγράφεται μέσα σε εισαγωγικά. Η πληροφορία σχετικά με το γούνινο παπούτσι δεν έγινε γνωστή σε όλο τον κόσμο. αποτελούσε,

βέβαια, ένα κρυφό μυστικό που ταυτόχρονα, με κάποιο τρόπο είχε διαδοθεί (Hoffman, 2016).

Παρόλα αυτά, το γυαλί – ακόμα κι αν αποτελούσε επινόηση του Perrault - είχε τη σημασία και το συμβολισμό του. Το γυαλί, σαν υλικό, στην Αλχημεία αποτελεί (όπως και το κρύσταλλο) σύμβολο πνευματικής ιδιοκτησίας. Συμβολίζει, μάλιστα, τη διαύγεια και την αγνότητα, ενώ οι μονωτικές του δυνάμεις το καθιστούν ικανό να σταθεροποιεί την αλλαγή από μια κατάσταση σε μια άλλη (Κούπερ, 1983:35). Το γυαλί και τα γυάλινα αντικείμενα γενικότερα, πράγματι, έγιναν μόδα μετά την αναφορά του Perrault στο παραμύθι αυτό. Μάλιστα, εκτός της Σταχτοπούτας έχουν βρεθεί γυάλινα στοιχεία και σε άλλα παραμύθια, όπως το γυάλινο φέρετρο της Χιονάτης (Hoffman, 2016).

Είναι, πράγματι, αξιοσημείωτη η παρατήρηση της Hoffman σχετικά με την εμφάνιση του παπουτσιού στο παραμύθι της Σταχτοπούτας. Το ξακουστό υπόδημα, δεν αποτέλεσε, στο παραμύθι του Perrault στην προκειμένη, μια μεταμόρφωση ενός άλλου αντικειμένου, όπως έγινε με την κολοκύθα η οποία μεταμορφώθηκε σε άμαξα. Αντιθέτως, το γυάλινο γοβάκι ήταν ένα ξεκάθαρο δώρο στην ηρωίδα από τη νεραϊδοννά - βοηθό της, που χαρακτήριζε στη μνήμη όλων των αναγνωστών περισσότερο από κάθε άλλο αντικείμενο στο ίδιο παραμύθι (ό.π. , 2016). Ο συμβολισμός του παπουτσιού είναι διπλός. Το καθημερινό αυτό αντικείμενο, στο παραμύθι αντιπροσώπευε συγχρόνως την ελευθερία και την υποταγή. Οι σκλάβοι ήταν πάντα ξυπόλυτοι, άρα το παπούτσι συμβολίζει μια ελευθερία. Συν τοις άλλοις, τα παιδιά, παίζοντας, έτρεχαν ξυπόλυτα μέχρι να ενηλικιωθούν, όπου ελευθερώνονταν από την κυριαρχία των γονέων και φόραγαν παπούτσια. Ταυτόχρονα, το παπούτσι αποτελούσε ένα σύμβολο ελέγχου αφού η κατοχή του προσέφερε (και προσφέρει ακόμα) στο άτομο αρκετά πλεονεκτήματα. Ακολούθως, έδειχνε το κοινωνικό επίπεδο κάθε ατόμου (τσόκαρα, μπότες, βελούδινα γοβάκια). Έτσι, στην ιστορία της Σταχτοπούτας ο πρίγκιπας βρήκε τη Σταχτοπούτα και ήταν σίγουρος ότι με τη χρήση του παπουτσιού θα την ανέβαζε από το χαμηλό κοινωνικό επίπεδο σε ένα υψηλότερο (Προπ, 1983: 35).

Η διαδικασία της εκλογής της νύφης με το ταιριαστό παπούτσι αποτελεί κομβικό σημείο στην υπόθεση του έργου. Ο Ιακώβ Γκριμ, όπως μας ενημερώνει ο Προπ (ό.π. : 37-38), έγραψε ότι η δοκιμασία του παπουτσιού ως τρόπος εκλογή της νύφης προήλθε από ένα παλιό γερμανικό έθιμο και ο ίδιος υποστήριξε ότι είναι σημάδι γυναικείας κυριαρχίας. Μάλιστα, οι νεώτερες παραλλαγές που ο πρίγκιπας δεν παρίσταται ο ίδιος στη δοκιμασία του παπουτσιού αλλά στέλνει τους υπηρέτες του να βρουν την ηρωίδα, μειώνει, όπως σχολιάζει ο Γκριμ, τη σημασία της ιστορίας. Στη γερμανική παραλλαγή, πάντως, και σε άλλες αρκετές παραλλαγές, ο πρίγκιπας ψάχνει μόνος του και ξαναβρίσκει τη Σταχτοπούτα, η οποία εμφανίζεται μπροστά του ντυμένη με τα λαμπρά της φορέματα ενώ στο τέλος της προσφέρει το παπούτσι για δοκιμή και παντρεύονται. Στη δοκιμή του παπουτσιού και τη ρίζα αυτής αναφέρεται και ο Zipes (2016), ο οποίος σχολιάζει ότι η δοκιμή του παπουτσιού είναι πιθανό να συνδέεται με κάποιο γαμήλιο έθιμο στο οποίο ο γαμπρός βγάζει τα παπούτσια της

νύφης και τα αντικαθιστά με καινούρια. Κάτι τέτοιο, όμως, δεν είναι επίσημα διαπιστωμένο για αυτό και το παπούτσι και η χρήση αυτού διαφέρει ανάλογα με την κοινωνία και τα γαμήλια έθιμά της. Πάντως, όσον αφορά στην άποψη του Ιακώβ Γκριμ, ο Μπετελχάιμ (1995: 369) αναφέρει στο βιβλίο του « Η γοητεία των παραμυθιών» την τοποθέτηση της Cox, επιφανούς ερευνήτριας παραμυθιών αλλά και συγκεκριμένα του παραμυθιού της Σταχτοπούτας. Το γερμανικό έθιμο περί εκλογής της νύφης μέσω της δοκιμασίας του παπουτσιού δεν εξηγεί γιατί η σωστή νύφη είναι αυτή που της ταιριάζει το χρυσό παπούτσι στην αρχαία κινέζικη ιστορία ή το γυάλινο γοβάκι στην ιστορία του Perrault. Για να έχει αξία η δοκιμή, το παπούτσι πρέπει να είναι ένα γοβάκι που δεν μπορεί να τεντωθεί, αλλιώς θα ταίριαζε και σε κάποιο άλλο κορίτσι, όπως στις θετές αδερφές. Ως εκ τούτου, η λεπτότητα του πνεύματος του Perrault φαίνεται στο ότι το παπούτσι είναι φτιαγμένο από γυαλί, υλικό ανελαστικό, εξαιρετικά λεπτό και εύθραυστο.

Τέλος, στην εξέταση του μοτίβου αυτού δεν πρέπει να παραλείψουμε την αναφορά στο μοναδικό – κατά κάποιους - δεδηλωμένο στοιχείο ομορφιάς της Σταχτοπούτας που είναι το υπερβολικά μικρό πόδι της. Αυτό παραπέμπει στα κινέζικα πρότυπα ομορφιάς, κατά τα οποία το μικρό μέγεθος ποδιού αποτελούσε σημαντικό κριτήριο επιλογής συζύγου, με αποτέλεσμα να επικρατήσει για αιώνες η συνήθεια του δεσίματος του ποδιού των γυναικών προκειμένου να παραμείνουν μικρά τα πόδια τους και να αποκατασταθούν με έναν γάμο. Με αφορμή το μικροσκοπικό πόδι της Σταχτοπούτας και όλες τις θεωρίες που διατυπώθηκαν, είναι άξιες αναφοράς ορισμένες διασκευές του παραμυθιού που αντιτίθενται στην πατριαρχική αισθητική και παρουσιάζουν πρωταγωνίστριες με μεγάλα πόδια. Στο παραμύθι « Trollerela» οι αυλικοί του βασιλιά εμφανίζονται να παρακαλούν τον τελευταίο να βρεθεί γρήγορα η νύφη που της ταιριάζει το γοβάκι καθώς είναι υπερβολικά βαρύ φορτίο για τους ώμους τους και συνεπώς πολύ μεγάλο. Στη διασκευή «Cinderella's big foot» είναι προφανής η μεγέθυνση του ποδιού της ηρωίδας, που φέρει συνέπειες σε κάθε σκηνή του παραμυθιού. Έτσι, επιχειρείται η καταστρατήγηση των προτύπων ομορφιάς, αφού προβάλλεται μια ηρωίδα τριχωτή και μεγαλόσωμη (Γιαννικοπούλου, 2017: 581-582).

Συνεπώς, το παπούτσι της Σταχτοπούτας αποτελεί το πιο δημοφιλές μοτίβο του παραμυθιού αυτού, το μοτίβο που αναγνωρίζεται σχεδόν σε κάθε παραλλαγή και καθιστά αυτό το έργο οικουμενικό και παγκόσμιο. Σε κάθε μορφή που συναντάται και σε οποιαδήποτε συνθήκη διαθέτει έναν συμβολισμό που έχει ερμηνευτεί από ποικίλες σκοπιές. Είναι, τέλος, σταθερό στοιχείο της εξωτερικής εμφάνισης της ηρωίδας και έχει απασχολήσει την έρευνα μαζί με άλλα στοιχεία όπως τα ενδύματα της και, συγκεκριμένα, το φόρεμα και τα κουρέλια με τα οποία εμφανίζεται, τα οποία αναλύονται παρακάτω.

2.3.2. Το μοτίβο του φορέματος

Εκτός από τα παπούτσια, σημαντικό στοιχείο της εμφάνισης της Σταχτοπούτας αλλά και του παραμυθιού γενικότερα αποτελούσε το φόρεμα με το οποίο εμφανίστηκε

μπροστά στον πρίγκιπα και ο ίδιος εντυπωσιάστηκε από την ομορφιά της. Το φόρεμα αποτελεί με τη σειρά του ένα μοτίβο, που σταθερά συναντάται σε κάθε παραλλαγή του παραμυθιού της Σταχτοπούτας και με τη σειρά του έχει έναν ιδιαίτερο συμβολισμό και μια ξεχωριστή θέση στην πλοκή και την εξέλιξή της. Ως εκ τούτου, πολλοί έχουν αποτυπώσει την εικόνα της Σταχτοπούτας να φορά το εντυπωσιακό φόρεμά της κατά την επίσκεψή της στον χορό, στη γιορτή ή στην εκκλησία. Έχει, μάλιστα, διατυπωθεί και η άποψη ότι «η Σταχτοπούτα είναι αυτό που φοράει» (Hennard Dutheil, 2016).

Με μια πρώτη ματιά, η ενδυμασία της Σταχτοπούτας περιγράφεται λογοτεχνικά μέσα από τη σκοπιά του Charles Perrault, ο οποίος στη δική του εκδοχή καταφεύγει σε λεπτομερή περιγραφή των ρούχων και των κομμώσεων προκειμένου να παραθέσει στις κυρίες της αριστοκρατίας, για τις οποίες στην αρχή προοριζόταν ένα τέτοιο παραμύθι, μάθημα κοινωνικής συμπεριφοράς σχετικά με το πώς πρέπει να συμπεριφέρονται, να ντύνονται και να χτενίζονται. Μάλιστα, στο ίδιο έργο ο συγγραφέας αποφασιστικά δεν παρουσιάζει την ηρωίδα με τα κουρέλια τη στιγμή που την αντικρίζει ο πρίγκιπας, διδάσκοντας έτσι σωστούς τρόπους. Σε αντίθεση, λοιπόν, με την εκδοχή των Grimm, στη γαλλική παραλλαγή, περιγράφεται ο απεσταλμένος του βασιλιά να αναλαμβάνει να επισκεφτεί όλα τα κορίτσια του βασιλείου για να δοκιμάσουν το παπούτσι. Με τον τρόπο αυτό, δίνεται η ευκαιρία στην ηρωίδα να προλάβει να βγάλει τα κουρέλια πριν εμφανιστεί στον μέλλοντα σύζυγό της. Ως εκ τούτου, προάγεται το φαίνεσθαι έναντι του είναι και η αγάπη δεν είναι ουσιαστική αλλά αποτέλεσμα ενός εντυπωσιακού, λαμπερού και πανάκριβου φορέματος (ό.π., 2016).

Σε πολλές παραλλαγές, η Σταχτοπούτα πριν πάει στον χορό, είναι ντυμένη με κουρέλια αφού, κακομεταχειρισμένη από τη μητριά και τις αδερφές της καθώς είναι, δε φροντίζει καθόλου τον εαυτό της. Όπως μας ενημερώνει ο Κούπερ (1983: 30), σε μερικές παραλλαγές του παραμυθιού, η ηρωίδα είναι ντυμένη ολόκληρη με κουρέλια, ενώ σε άλλες τα κουρέλια ή άλλες μεταμφιέσεις κρύβουν από κάτω το εντυπωσιακό της φόρεμα. Οι επιφανειακές αυτές μεταμφιέσεις αποτελούν σύμβολα διαφοροποίησης. *«Με μια τέτοια εμφάνιση, η Σταχτοπούτα απομακρύνεται από την καθημερινή ζωή αλλά και από τον Παράδεισο»*. Όταν η μεταμφίεση αυτή φεύγει, εμφανίζεται και η πραγματική ηρωίδα, που τόσοι αναγνώστες παραμυθιών έχουν συνδέσει με μια λαμπερή πριγκίπισσα (ό.π., 30).

Αλλά και σε ελληνικές παραλλαγές συναντάται το μοτίβο των τριών φορεμάτων, που δέχεται η ηρωίδα από τη μητέρα της ως θεία βοήθεια για να πάει στον χορό με τον πρίγκιπα. Στα τρία αυτά φορέματα είναι κεντημένος πάνω ο ήλιος, η γη με τα λουλούδια της, ο ουρανός με τα άστρα, η θάλασσα με τα ψάρια. Σε αυτές τις φορεσιές απεικονίζεται ολόκληρος ο κόσμος σε όλη την ομορφιά του και την πληρότητα και η εικόνα αυτή θα συνοδεύει την ηρωίδα μέχρι το τέλος της ιστορίας, σαν ένα δώρο από τη μητέρα της (Κατρινάκη, 2019). Αυτό διαφαίνεται ξεκάθαρα στο παρακάτω απόσπασμα της ελληνικής παραλλαγής, που έχει τίτλο «Η Αθοκουτάλα» : *«Απάνω στσι σαράντα μέρες που κοιμήθηκε, είδε όνειρο τη γριά μάνα τσης, πο τση*

‘πε να πάει να ανοίξει το λάκκο και να πάρει ό,τι βρει μέσα. Έτσα εγίνηκε. Επήγε και βρήκε μέσα τρεις ωραίες φορεσιές κι ένα ζευγάρι γοβάκια. Η μία ήτανε ο ουρανός με τ’ άστρα, η άλλη ο κάμπος με τα λούλουδα και με τση πρασινάδες κι η τρίτη η θάλασσα με τα ψάρια. Τα πήρε και τα ‘κρυψε.» (Αγγελοπούλου, Καπλάνογλου, Κατρινάκη, 2004:107). Τα δώρα της μητέρας στην ηρωίδα εμφανίζονται στον τάφο της. Η ίδια η μητέρα χαρίζοντας τα φορέματα στην κόρη της, της παραχωρεί το μέσο για να βγει από τις στάχτες, να γοητεύσει, να αποκτήσει πρόσβαση στην ερωτική επιθυμία, κάτι που απεικονίζεται στο παραμύθι με διάφορους τρόπους εκτός από αυτό το μοτίβο της ενδυμασίας (Κατρινάκη, 2019:37). Καθώς ντύνεται με αυτά τα φορέματα, η Σταχτοπούτα φορά τη μητέρα της. Η ονειρική συμβολική και τόσο δυνατή αυτή σκηνή είναι ο τρόπος των λαϊκών παραμυθιών να μιλήσουν για την ταύτιση και την υποκατάσταση, συμπυκνώνοντας τις δύο ιδέες σε μία εικόνα. Η ιστορία της μας λέει πως η ταύτιση με τη μητέρα είναι απαραίτητη, ώστε το νέο κορίτσι να μπορέσει να κατακτήσει τη γυναικεία ταυτότητα, να μπορέσει να γοητεύσει το άλλο φύλο (ό.π.: 38).

Ο τριπλός χαρακτήρας του μοτίβου φυσικά δεν είναι τυχαίος. Οι τρεις παρουσίες της ηρωίδας στον χορό, στη γιορτή ή στην εκκλησία αντιπροσωπεύουν τα τρία στάδια της μύησης. Η ηρωίδα συναντά τον πρίγκιπα και αμέσως και οι δύο καταλαβαίνουν ότι ο ένας συμπληρώνει τον άλλον. Το χάος όμως της αντίστοιχης γιορτής που στο παραμύθι εμφανίζεται με τη δύση ή τα μεσάνυχτα, αντικατοπτρίζει την είσοδο στον χώρο του υπερφυσικού. Η Σταχτοπούτα πρέπει να γυρίσει πριν τη δύση του ηλίου ή – σε άλλες παραλλαγές - πριν τα μεσάνυχτα και έτσι αναγκάζεται να γυρίσει πίσω στον πραγματικό κόσμο μετά από την προσωρινή φυγή της στο υπερφυσικό (Κούπερ, 1983:33).

Συν τοις άλλοις, ο συμβολικός χαρακτήρας των φορεμάτων της Σταχτοπούτας συναντάται και στις παραλλαγές, όπου η ηρωίδα, περνώντας μέσα από το δάσος μαζεύει φύλλα από δέντρα φτιαγμένα από χαλκό, ασήμι και χρυσάφι, ή από ασήμι, χρυσάφι και διαμάντια, ενώ κάθε φύλλο σταδιακά γίνεται φόρεμα. Το μοτίβο αυτό φαίνεται να συμβολίζει είτε τον νυχτερινό ουρανό με τα ασημένια άστρα είτε το χρυσό φεγγάρι και τον ήλιο που ανατέλλει είτε το φθινόπωρο, τον χειμώνα και την άνοιξη. Ο Κουτ, όπως υπογραμμίζει ο Κούπερ (1983:32-33), πιστεύει ότι αντιπροσωπεύουν τα τρία στάδια της Αυγής.

Σε γενικές γραμμές, τα μαγικά και συμβολικά φορέματα συμβολίζουν μια βοήθεια από υπερφυσικές δυνάμεις. Τα φορέματα, ο αριθμός αυτών (τρία) και η - σταδιακά ανοδική συνήθως - μεγαλοπρέπειά τους εξαρτώνται από την τελετή για την οποία προορίζονται. Τα παραδοσιακά φορέματα, αποτελούν μέρος κάθε θρησκευτικής ή λαϊκής τελετής. Είναι χαρακτηριστική η διαφοροποίηση των τριών φορεμάτων από χώρα σε χώρα και από πολιτισμό σε πολιτισμό. Υπάρχουν φορέματα άσπρα, μαύρα, χρυσά και συνοδεύονται από άλογα ανάλογο χρώματος. Υπάρχουν, επίσης, φορέματα με τα αστέρια, το φεγγάρι και τον ήλιο (όπως προαναφέρθηκε). Τα μεταξένια φορέματα είναι στολισμένα με πουλιά, τα ασημένια με όλα τα ψάρια της θάλασσας και τα χρυσαφένια με τον ήλιο, το φεγγάρι και τα αστέρια ή με

μαργαριτάρια, διαμάντια και κοσμήματα. Σε κάποιες άλλες περιπτώσεις τα φορέματα στολίζονται με όλα τα λουλούδια του κόσμου, συμβολίζοντας έτσι υλική και πνευματική αφθονία (ό.π.).

Τέλος, εκτός από την λαογραφική οπτική και το συμβολικό χαρακτήρα του μοτίβου αυτού, οφείλουμε να επισημάνουμε και την καθοριστική σημασία του στην πλοκή του παραμυθιού. Πράγματι, και τα τρία εντυπωσιακά φορέματα συνδράμουν στην εξέλιξη της ιστορίας και την προώθηση της δράσης, καθώς η ίδια η ηρωίδα αν δεν ήταν τόσο εντυπωσιακή μέσα στο φόρεμά της, μπορεί να μην τραβούσε την προσοχή του πρίγκιπα.

2.3.3. Η σχέση της Σταχτοπούτας με τη μητέρα

Στις περισσότερες και πιο κοινές παραλλαγές, η Σταχτοπούτα είτε περιγράφεται ορφανή από την αρχή της ιστορίας είτε παρουσιάζεται η σκηνή του θανάτου της μητέρας της, στην οποία η τελευταία τη νουθετεί να παραμείνει μια συνετή κοπέλα και καλοσυνάτη. Σε άλλες, πάλι, παραλλαγές, μεταξύ των οποίων και οι ελληνικές, η μητέρα εμπλεκόμενη σε κανιβαλικά έθιμα, εμφανίζεται ως θύμα των δυο μεγαλύτερων αδερφών της Σταχτοπούτας, οι οποίες κερδίζοντας ένα στοίχημα την σκοτώνουν ή την τρώνε. Τέλος, η μητροκτονία, σε ορισμένες εκδοχές γίνεται ηπιότερη με τη μεταμόρφωση της μητέρας σε αγελάδα ή σε άλλο ζώο και στη συνέχεια τη σφαγή από τις δύο αδερφές της ηρωίδας. Σε άλλες παραλλαγές, κυρίως τις ευρωπαϊκές η φυσική μητέρα απουσιάζει και τον ρόλο της τον παίρνει μια κακιά μητριά, η δεύτερη γυναίκα του πατέρα της ηρωίδας. Η αρχή της ιστορίας είναι λοιπόν, η αφήγηση της προβληματικής και αμφιθυμικής σχέσης ανάμεσα σε μια κόρη και τη μητέρα της. Η αμφιθυμία, μάλιστα εκφράζεται μέσω των διαφορετικών προσώπων που παίζουν τον ρόλο της μητέρας: η μητριά είναι μια μητρική μορφή, μια υποκατάστατη μητέρα που παίρνει όλο το βάρος της κακής μητέρας απέναντι στην οποία μπορούν να δικαιολογηθούν όλα τα αρνητικά συναισθήματα της κόρης. Έτσι, εναλλάσσονται στο παραμύθι μια καλή μητέρα και μια κακή μητέρα πιθανόν γιατί εναλλάσσονται και τα συναισθήματα της κόρης σύμφωνα με το οιδιπόδειο σύμπλεγμα (Κατρινάκη, 2019:29). Σε κάθε περίπτωση, ο ρόλος της μητέρας στο παραμύθι είναι αξιοσημείωτος και δεν μπορούμε να παραλείψουμε την ερμηνεία και την εξήγησή του.

Αν εξετάσουμε το παραμύθι της Σταχτοπούτας από την αρχή και παρατηρήσουμε το μοτίβο του γνεσίματος που σε πολλές παραλλαγές περιγράφεται θα διαπιστώσουμε ότι στο παραμύθι εμφανίζεται έντονα το μοτίβο της ενηλικίωσης της μικρότερης κόρης από την κακομεταχείριση των αδερφών της. Πιο συγκεκριμένα, γνωρίζοντας ότι το γνέσιμο αποτελούσε μια γυναικεία δραστηριότητα που μεταβιβαζόταν από τη μητέρα σε κόρη και συμβόλιζε την ενηλικίωση των κοριτσιών, διαπιστώνουμε ότι ο θάνατος της μητέρας γίνεται αναγκαίος και συμβολικός. Χωρίς αυτόν, η Σταχτοπούτα δε θα μπορούσε ποτέ να μεγαλώσει ενώ οι μικρότερες αδερφές (όπως φαίνεται κυρίως στις ελληνικές παραλλαγές) που την τρώνε, φαίνεται να παραμένουν ανώριμες και αδύναμες να ακολουθήσουν μόνες τους την πορεία της ενηλικίωσής

τους. Αντίθετα με τις κανιβαλικές αδερφές, η Σταχτοπούτα αποτελεί πρότυπο για τη μητέρα, καθώς «δεν αγγίζει από την τροφή που είναι η ίδια η μάνα» και δηλώνει έτοιμη να παντρευτεί. Έτσι, για το λόγο αυτό βρίσκει στον τάφο της μητέρας της τα φορέματα για να γοητεύσει τον κόσμο και συγκεκριμένα το βασιλόπουλο, το οποίο στο τέλος θα την παντρευτεί. Επομένως, γίνεται κατανοητό το θέμα της γυναικείας μύησης στον κόσμο των ενηλίκων που υπάρχει στο παραμύθι και πίσω από αυτό υποβόσκει η σχέση μητέρας – κόρης που είναι έντονη και καθοριστική για την ζωή του κοριτσιού (Αγγελοπούλου, Καπλάνογλου & Κατρινάκη, 2004:144-145).

Αναφορά στο μοτίβο του γνεσίματος κάνει και η Εμμανουέλα Κατρινάκη στην πολύ πρόσφατη μελέτη της για τα κανιβαλικά έθιμα στα λαϊκά παραμύθια. Ο Drettas (1980: 122 στο Κατρινάκη, 2019: 30) επισημαίνει ότι επρόκειτο για μια κατεξοχήν γυναικεία δραστηριότητα στην παραδοσιακή, αγροτική κοινωνία, μια γνώση που μεταδιδόταν από μητέρα σε κόρη και που αποτελούσε απαραίτητη προϋπόθεση για μια κοπέλα ώστε να παντρευτεί. Ταυτόχρονα, η δραστηριότητα αυτή ήταν στενά συνδεδεμένη με το status της παντρεμένης γυναίκας. Έτσι, η Κατρινάκη (2019: 31) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι ο γάμος και η ικανότητα γνεσίματος συνδέονται ρητά, καθώς η δεύτερη είναι προϋπόθεση για το πρώτο. Με το μοτίβο του γνεσίματος, η νεαρή κοπέλα μεταβαίνει συμβολικά από την κατάσταση της ανύπαντρης σε αυτή την παντρεμένης.

Σχετικά με τη μητροκτονία που αναφέρεται στις περισσότερες ελληνικές παραλλαγές, αξίζει να επισημάνουμε τη θέση της Κατρινάκη (ό.π.:30) η οποία αναφέρει ότι αποτελεί ένα απαραίτητο στοιχείο της ιστορίας, μια συνθήκη γύρω από την οποία θα πλεχτεί η μοίρα των κοριτσιών. Η αρχική επισήμανση του στοιχήματος φυσικά δεν είναι τυχαία. Μάνα και κόρες κάνουν μια παράξενη συμφωνία, μέσα από την οποία γίνονται και οι τέσσερις συνυπεύθυνες για το έγκλημα που πρόκειται να τελεστεί, ακόμα και την ίδια τη Σταχτοπούτα. Η τελευταία θεωρείται συνένοχη καθώς δε διαφοροποιεί τη θέση της καθαρά κατά τη φάση του στοιχήματος. Ο θάνατος της μητέρας από τις ίδιες της τις κόρες φαίνεται να έχει συμβολικό χαρακτήρα. Η μητέρα πεθαίνει συμβολικά, έχοντας μάλιστα παραδώσει στις κόρες της μια απαραίτητη γυναικεία γνώση. Σε ορισμένες, μάλιστα, παραλλαγές η μητέρα χάνει το στοιχείο τρεις και τέσσερις φορές. Την πρώτη της χαρίζουν τη ζωή επειδή τις γέννησε, τη δεύτερη επειδή τις θήλασε, την τρίτη επειδή τις ανέθρεψε. Την τελευταία φορά όμως, ενώ η μητέρα έχει πια εκπληρώσει το ρόλο της, είναι η ώρα τα κορίτσια να γίνουν γυναίκες, με αποτέλεσμα η μητέρα να θυσιάζεται για χάρη των κοριτσιών της. Η ερμηνεία αυτή του στοιχήματος και της μητροκτονίας, όπως παρατηρεί η Κατρινάκη, εξηγεί τον λόγο για τον οποίο η Σταχτοπούτα συμμετέχει σε αυτό τον φόνο και γιατί κάτι τέτοιο το δέχεται και η μητέρα (Κατρινάκη, 2019:32).

Ακολούθως, η μητροφαγία, μοτίβο που συναντάται σε πολλές ελληνικές παραλλαγές, εμφανίζεται με έναν άμεσο και έναν έμμεσο τρόπο, όπως έχει ήδη αναφερθεί. Οι κόρες είτε σκοτώνουν τη μητέρα, τη μαγειρεύουν και την τρώνε είτε τη μεταμορφώνουν σε αγελάδα, αντίστοιχα. Η μεταμόρφωση της μητέρας σε αγελάδα φαίνεται πως λειτουργεί στο παραμύθι τόσο συμβολικά, καθώς η μητέρα

μετατρέπεται σε ένα σώμα που τρέφει τις κόρες της, με το γάλα και το κρέας της όσο και με τρόπο που σπάει το ταμπού του κανιβαλισμού και μετατρέπει το παραμύθι σε ένα λιγότερο αποκρουστικό ανάγνωσμα. Είναι «σαν μια μορφή ασυνείδητης λογοκρισίας, ώστε να ειπωθεί αυτό που πρέπει να ειπωθεί αλλά συγκαλυμμένα». Η συγκάλυψη αυτή, βέβαια, αποκαλύπτει στο κοινό την πραγματική σχέση που κρύβεται ανάμεσα στη μάνα και τις κόρες της: μια σχέση βασική και πρωταρχική από τα πρώτα χρόνια της ζωής, όπως η σχέση του βρέφους με τη μητέρα- τροφό. Η πείνα του βρέφους και το αίσθημα της ανικανοποίητης επιθυμίας του να φάει, οδηγεί σε φαντασιώσεις καταβρόχθισης του αντικειμένου (Κατρινάκη, 2019: 33).

Το κανιβαλικό σχήμα της μητροφαγίας, σχολιάζεται από τη Ντούλια (2008) ως προς τη στάση της τρίτης κόρης, της Σταχτοπούτας και την σχέση που επιθυμεί να διατηρήσει με τη μητέρα της. Πράγματι, όπως η συγγραφέας υπογραμμίζει, προκαλεί εντύπωση η στάση της ηρωίδας η οποία εξακολουθεί να φροντίζει και να αγαπά τη μητέρα της ακόμα και όταν αυτή είναι μεταμορφωμένη σε αγελάδα. Φαίνεται σα να πιστεύει η ίδια στη μετενσάρκωση των νεκρών. Συν τοις άλλοις, ο συναισθηματικός δεσμός είναι άρρηκτος, όπως άρρηκτη είναι και η συναισθηματική σχέση μητέρας – παιδιού και δεν επηρεάζεται από τη ανθρώπινη ή τη ζωική μορφή της μητέρας αντίστοιχα. Σε γενικό πλαίσιο, πρόκειται για τον άρρηκτο δεσμό μητέρας – παιδιού που παρατηρείται τόσο σε πραγματικό όσο και σε υπερφυσικό επίπεδο, στον χώρο του φαντασιακού και του ονείρου (Ντούλια, ό.π. : 53). Ταυτόχρονα, στις παραλλαγές που η μητέρα σφάζεται από τις κόρες ή μαγειρεύεται και τρώγεται από αυτές, η Σταχτοπούτα αν και στην αρχή είναι συμμετοχος του στοιχήματος, στη συνέχεια φαίνεται να πενθεί τη νεκρή μητέρα της ίσως και από αίσθημα ενοχής που μπορεί να την κατακλύζει. Η Σταχτοπούτα απέχει από το κανιβαλικό σχήμα, από αυτή την κυριολεκτική ενσωμάτωση του μητρικού σώματος. Αντίθετα, περνά ευλαβικά από κάθε στάδιο πένθους, ακολουθώντας κάποιες φορές μάλιστα τις οδηγίες της μάνας η οποία πριν πεθάνει της δείχνει τι πρέπει να κάνει, ποιον δρόμο πρέπει να ακολουθήσει προκειμένου να γίνει η ηρωίδα της ιστορίας. Έτσι, η Σταχτοπούτα μετά τον θάνατο της μητέρας της θάβει τα κόκαλά της, τα θυμιατίζει για σαράντα μέρες και ανάβει το καντήλι στον τάφο. Ταυτόχρονα, κάθεται η ίδια στο τζάκι και καλύπτεται μέσα στις στάχτες, όπως άλλωστε υποδουλώνει το όνομά της (Κατρινάκη, 2019: 35-36).

Το μοτίβο της στάχτης, δεν μπορεί παρά να έχει μια σημαντική συμβολική αξία στο παραμύθι και στις πολλές παραλλαγές στις οποίες συναντάται. Η στάχτη, με την οποία καλύπτεται η ηρωίδα βρίσκεται στο τζάκι ή στην εστία. Η εστία που αποτελεί το κέντρο του σπιτιού, συμβολίζει τη μητέρα. Ως εκ τούτου, η προσπάθεια της ηρωίδας να παραμένει κοντά στην εστία και να ζει κοντά στις στάχτες είναι πιθανό να σημαίνει την επιθυμία της ίδιας να διατηρήσει μια ζωντανή σχέση με τη μητέρα της εφόσον αυτή είναι απύσχα από τη ζωή της (Ντούλια, 2008). Ο Κούπερ αναφερόμενος στη σημασία και το συμβολισμό του τζακιού στα παραμύθια και πιο συγκεκριμένα στο παραμύθι της Σταχτοπούτας, υποστηρίζει ότι η ηρωίδα, καθήμενη δίπλα στο τζάκι καταλάμβανε όχι μόνο μια φυσική αλλά και μια πνευματική θέση. Το τζάκι

αποτελούσε πάντα ένα ιερό κέντρο, ένα μέρος που τα πνεύματα εμφανίζονταν με τη μορφή φωτιάς. Φαίνεται, μάλιστα, πως αντικατόπτριζε έναν τόπο επικοινωνίας με τους νεκρούς, σαν το πλαίσιο του τζακιού να συμβολίζει την είσοδο προς τον άλλο κόσμο. Ταυτόχρονα, όπως ο ίδιος παρατηρεί, το τζάκι αποτελούσε τόπο της γυναικείας κυριαρχίας, από όπου πηγάζουν η ζεστασιά, το φαγητό και ηρεμία (Κούπερ, 1983: 21). Ο Μπετελχάιμ (1995: 356), επίσης, θέλοντας να ερμηνεύσει τη θέση και τη σημασία του τζακιού, αναφέρει πως το ίδιο ξυπνά στα παιδιά αναμνήσεις από την εποχή που περνούσαν ευχάριστες στιγμές με τη μητέρα τους. Φαίνεται, επίσης πως η Σταχτοπούτα πενθεί τη μητέρα της κοντά στις στάχτες του τζακιού. Η περιγραφή της ηρωίδας να σκεπάζεται με τις στάχτες υποδηλώνει το πένθος που βιώνει για τον χαμό της μητέρας της. Η ένδυσή της με βρώμικα κουρέλια, παράλληλα, υποδηλώνει συμπτώματα κατάθλιψης και δεν υφίσταται μόνο εξαιτίας της κακομεταχείρισης που δέχεται από τη μητριά και τις αδερφές της. Ως εκ τούτου, η παρουσία κοντά στο τζάκι έχει ποικίλες ερμηνείες. Συμβολίζει από τη μία την ανάμνηση των ευχάριστων στιγμών της παιδικής ηλικίας μαζί με τη μητέρα κοντά στο τζάκι και, από την άλλη, υποδηλώνει το βαρύ πένθος και την απώλεια που συμβολίζεται μέσω του θανάτου της μητέρας από την αρχή του παραμυθιού. Αυτός ο συνδυασμός ευχάριστων και δυσάρεστων εικόνων προσδίδει μια έντονη σημασία στην παρουσία του τζακιού καθώς υπενθυμίζει στην ηρωίδα και κατ' επέκταση στους ίδιους τους αναγνώστες, τον παράδεισο στον οποίο ζούσε στην παιδική της ηλικία και την ριζική αλλαγή της ζωής με την είσοδο στην εφηβεία και την ενήλικη ζωή.

Συμπληρώνοντας την παραπάνω προσέγγιση, είναι φανερό πως ο θάνατος της φυσικής μητέρας είναι κοινό μοτίβο σε πολλά παραμύθια. Εκτός από τη Σταχτοπούτα, συναντάται και στην αρχή των παραμυθιών της Χιονάτης, της Γαϊδοτομαρούς και άλλων πολλών (Ντούλια, 2008). Οι νουθεσίες της μητέρας προς τη Σταχτοπούτα και η υπόσχσή της ότι θα την προστατεύει από ψηλά, όπως διαβάζουμε στη γερμανική παραλλαγή των αδερφών Grimm και σε άλλες αντίστοιχες παραλλαγές, προοικονομεί την πνευματική επικοινωνία που θα έχει ηρωίδα με τη μητέρα της χτίζοντας μια πνευματική σχέση που προσφέρει στη Σταχτοπούτα σιγουριά για ο,τιδήποτε πρόκειται να βιώσει. Η βοήθεια από τη μητέρα έρχεται με διάφορους τρόπους: είτε με κάποιο μαγικό αντικείμενο είτε με τη μετεμψύχωσή της σε κάποιο ζώο ή άλλο βοηθό (ό.π. 2008). Ο θάνατος, λοιπόν, της μητέρας αποτελεί ένα αναγκαίο γεγονός για να εξελιχθεί όπως πρέπει η ιστορία του παραμυθιού, καθώς «πρέπει» να υπάρξει απουσία της φυσικής μητέρας για να προχωρήσει η πλοκή. Είναι, έπειτα, άξια αναφοράς η παρατήρηση της Angela Carter σχετικά με την μετατόπιση του ενδιαφέροντος από το παραμύθι του Perrault σε αυτό των Grimm. Έτσι, βλέπουμε να μετατοπίζεται η προσοχή από τα όμορφα φορέματα, τη βοήθεια της νεραϊδονόας και το ευτυχισμένο τέλος της εκδοχής του Perrault στην παρουσία της νεκρής μητέρας στο παραμύθι των Grimm, με τη μορφή ενός πουλιού που βοηθά την ηρωίδα, παίρνει εκδίκηση εκ μέρους της και στοιχειώνει την κακομεταχειρισμένη ηρωίδα. Είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα η σκηνή που η μια αδερφή της ηρωίδας κόβει το πόδι της προκειμένου να της ταιριάζει το παπούτσι του πρίγκιπα. Η Σταχτοπούτα στη σκηνή αυτή αισθάνεται θαυμασμό και δέος μπροστά στην αίσθηση της

παρουσίας της μητέρας της και της μητρικής αγάπης που τη σκεπάζει στα εμπόδια και τις κακουχίες που προκαλούν οι αδερφές της (Hennard Dutheil, 2016).

Ο Κούπερ (1983:23) παρατηρεί ότι η μητέρα εμφανίζεται σε κάποιες παραλλαγές δίνοντας στην κόρη της μαγικά ξόρκια ή με τη μορφή ενός άσπρου περιστεριού, συμβολίζοντας την ψυχή και την γυναικεία αγάπη. Συναντάται επίσης συχνά να ζει σε ένα μαγικό δέντρο που έχει φυτρώσει στον τάφο της. Σε άλλες, πάλι, παραλλαγές στέλνει κάποιο ζώο ή πουλί ως βοηθό ή παίρνει τη μορφή κάποιου ζώου, συνήθως μιας αγελάδας, γαλακτοφόρου ζώου που συμβολίζει τη μητρική φροντίδα. Τέλος, η μητέρα εμφανίζεται σε πολλές παραλλαγές με τη μορφή ζωτικού.

Είναι χαρακτηριστικός ο συμβολισμός του δέντρου που φυτρώνει στον τάφο της μητέρας της Σταχτοπούτας, έπειτα από την κίνηση της τελευταίας να φυτέψει ένα κλαδί φουντουκιάς που της έφερε ο πατέρας της, μοτίβο που παρατηρείται σε πολλές ξένες παραλλαγές με γνωστότερη αυτή των αδερφών Grimm. Συγκεκριμένα, όπως ο Μπετελχάιμ σχολιάζει, το δέντρο που φυτεύει η Σταχτοπούτα στον τάφο της μητέρας της και ποτίζει με τα δάκρυά της είναι ένα από τα πιο ποιητικά, συγκινητικά και σημαντικά από ψυχολογική άποψη γνωρίσματα της ιστορίας. Συμβολίζει πως η ανάμνηση της εξιδανικευμένης μητέρας της νηπιακής ηλικίας, όταν την κρατούμε ζωντανή ως σημαντικό μέρος της εσωτερικής εμπειρίας μας, μπορεί να μας στηρίζει και μας στηρίζει και στις μεγαλύτερες δυσμένειες της τύχης (Μπετελχάιμ, 1995: 358-359). Το δέντρο, που δεν είναι μόνο φουντουκιά αλλά παίρνει διάφορες μορφές στην κάθε παραλλαγή, συμβολίζει, επίσης, την πλευρά της γυναικείας φύσης που προσφέρει καταφύγιο (Κούπερ, 1983:26). Έτσι, η Σταχτοπούτα αναζητά μια «κρυψώνα» μέσα στο δέντρο στο οποίο ζει πνευματικά η μητέρα της μετά το θάνατό της και εν τέλει βρίσκει παρηγοριά και βοήθεια μαγική σε κάθε εμπόδιο που συναντά.

Τέλος, στις σύγχρονες ευρωπαϊκές εκδοχές, η μητέρα της Σταχτοπούτας αντικαθίσταται από τη μητριά, τη δεύτερη γυναίκα του πατέρα της, η οποία, μαζί με τις δυο της κόρες κακομεταχειρίζονται επιδεικτικά τη νεαρή ηρωίδα και την ωθούν να αναζητήσει μια καλύτερη ζωή, πράγμα που καταφέρνει όσο εξελίσσεται η ιστορία. Κατά τον Μπετελχάιμ, η μητέρα αντικαθίσταται από ένα υποκατάστατο. Μάλιστα, *«δεν είναι το κορίτσι που θέλει να υποβιβάσει τη μητέρα, ώστε να μπορεί να παίζει πολύ μεγαλύτερο ρόλο στη ζωή του πατέρα του αλλά μέσα από μια προβολή είναι η μητριά εκείνη που θέλει να δει την αντικατάσταση του κοριτσιού»*, σχολιάζει ο Μπετελχάιμ (1995:348) θέλοντας να ερμηνεύσει την αντιζηλία που δέχεται η ηρωίδα από τη μητέρα της και κατ' επέκταση και από τις θετές αδερφές της.

Συμπεραίνοντας, η ηρωίδα σε πολλά σημεία του παραμυθιού και στις διάφορες εκδοχές του, φαίνεται πως επιθυμεί να διατηρήσει μια στενή επαφή και επικοινωνία με τη μητέρα της, μια σχέση που χαρακτηρίζεται αινιγματική, δέσμευσης και ταυτόχρονα αποδέσμευσης. Στην αρχή η ηρωίδα παρουσιάζεται προσκολλημένη στο τζάκι αλλά οι αδερφές της κάνουν το αντίθετο. Βέβαια, είναι η ηρωίδα αυτή που τελικά θα φύγει από το πατρικό σπίτι και θα παντρευτεί. Είναι επίσης, η μόνη που θα ταυτιστεί με τη μητέρα αλλά και θα καταφέρει να αυτονομηθεί, φορώντας τα

παπούτσια και τα φορέματα που της χάρισε. Οι μεγάλες αδερφές, από την άλλη, δεν θα αυτονομηθούν. Τρώγοντας τη μητέρα τους, ενώνονται για πάντα μαζί της, κωλύονται να κάνουν το επόμενο βήμα προς την κατάκτηση της θηλυκότητάς τους και συνεπώς της ενηλικίωσής τους (Κατρινάκη, 2019: 38-40).

Β' ΜΕΡΟΣ:
ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ:
«ΕΝΑ ΠΑΡΑΜΥΘΙ ΤΑΞΙΔΕΥΕΙ»



1.1. Κριτήρια επιλογής παραμυθιού και των εθνικών παραλλαγών του

Η λαϊκή λογοτεχνία όπως αναφέρθηκε στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας έχει σημαντικά οφέλη για το παιδικό και το ενήλικο κοινό. Ένα από αυτά τα οφέλη είναι η σύνδεση που παρουσιάζουν οι ιστορίες μεταξύ τους, οι διαφορές των πολιτισμών που εμφανίζονται σε ιστορίες ξένων μεταξύ τους λαών και οι γνώσεις που αποκομίζει το αναγνωστικό κοινό σχετικά με την κουλτούρα του κάθε λαού. Έτσι, η λαϊκή λογοτεχνία μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς κάθε βαθμίδας προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά να αποκομίσουν τα οφέλη που μόλις αναφέρθηκαν. Ένας τρόπος είναι η σύγκριση παραμυθιών από διαφορετικές χώρες (Norton, 2007:228-229).

Το κεφάλαιο αυτό αποσκοπεί στην παράθεση ενός προτεινόμενου εκπαιδευτικού υλικού που βασίζεται στο παραμύθι της Σταχτοπούτας, όπως αυτό μελετήθηκε στο κεφάλαιο Β τονίζοντας έτσι και τη διδακτική του αξία. Πιο συγκεκριμένα, επιδιώκεται η σύγκριση των διάφορων εθνικών παραλλαγών του παραμυθιού, προκειμένου να αναδειχθεί η οικουμενικότητα του παραμυθιακού είδους. Ο τίτλος του προτεινόμενου εκπαιδευτικού υλικού είναι *«Ένα παραμύθι ταξιδεύει»*. Ονομάστηκε έτσι, καθώς *«το ταξίδι είναι ένα θέμα που εξάπτει την φαντασία των παιδιών, κινεί το ενδιαφέρον τους και ευνοεί την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων»* (Καραγιώργη, 1996: 43). Ταυτόχρονα, σε συνδυασμό με το παραμύθι που ανέκαθεν αποτελούσε ένα ευχάριστο παιδικό ανάγνωσμα, πιστεύουμε πως αυτό το εκπαιδευτικό υλικό θα αποτελεί μια ενδιαφέρουσα και δημιουργική σχολική δραστηριότητα.

Το παραμύθι της Σταχτοπούτας επιλέχθηκε για διδακτική αξιοποίηση στην παρούσα εργασία (χωρίς φυσικά να θεωρείται το παραμύθι αντικείμενο της παραδοσιακής διδασκαλίας όπως είναι τα κύρια γνωστικά μαθήματα) εξαιτίας του πανανθρώπινου και οικουμενικού χαρακτήρα του. Είναι γεγονός ότι η Σταχτοπούτα αποτέλεσε για πολλούς λαούς διάσημο παραμύθι, μεγαλώνοντας γενιές και γενιές και προσφέροντας τέρψη σε παιδιά από την προσχολική ήδη ηλικία. Δεδομένης της διαπολιτισμικής σημασίας του παραμυθιού της Σταχτοπούτας, υποδεικνύεται η αξιοποίησή του σε προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αγωγής. Πράγματι, το «αγέραστο» αυτό παραμύθι, έχει κυκλοφορήσει σχεδόν σε όλο τον κόσμο και οι παραλλαγές του έχουν απορροφήσει στοιχεία από διάφορους πολιτισμούς.

Με την παραπάνω άποψη συναινεί και η Ντούλια (2008) η οποία εύστοχα υπογραμμίζει την αξία της διαπολιτισμικής αγωγής μέσω των παραμυθιών. Ο εκπαιδευτικός με την κατάλληλη κατάρτιση και προετοιμασία ενδιαφέροντος εκπαιδευτικού υλικού, μπορεί να φέρει τους/τις μαθητές - τριες σε επαφή με τις νοοτροπίες και τα πολιτισμικά στοιχεία άλλων λαών και μέσα από την συγκριτική θεώρησή τους να συνδράμει στην καλλιέργεια του αλληλοσεβασμού, της κατανόησης, της ειρηνικής συνύπαρξης και της αγάπης, όχι ως καταναγκαστικές ενέργειες αλλά ως θεμελιωμένα ανθρώπινα δικαιώματα.

Ταυτόχρονα, το παραμύθι μαζί με τη διαπολιτισμική και οικουμενική του αξία αποτελεί ένα ευχάριστο λογοτεχνικό είδος που απέχει από την αγγαρεία του καθιερωμένου σχολικού μαθήματος. Εκπαιδευτικά, είναι εύκολα και ευχάριστα αξιοποιήσιμο και μπορεί να αποτελέσει έναυσμα για την επίτευξη πολλών γνωστικών, συναισθηματικών και ψυχοκινητικών στόχων αλλά και να συνδράμει στην καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας σε μαθητές – τριες κάθε ηλικίας.

Με βάση τα κριτήρια επιλογής παραμυθιών για τον εκπαιδευτικό που παραθέτει ο Μαλαφάντης(2006) ¹, οφείλουμε να αιτιολογήσουμε την εκλογή του παραμυθιού της Σταχτοπούτας σε διάφορες εθνικές παραλλαγές που θα αξιοποιηθούν στο εν λόγω εκπαιδευτικό υλικό. Έτσι, το παραμύθι της Σταχτοπούτας:

- Έχει ευχάριστο και διδακτικό περιεχόμενο, καθώς πρόκειται για ένα διάσημο παραμύθι, πολύ αγαπητό στα περισσότερα παιδιά, ενώ το θέμα της κακομεταχειρισμένης κοπέλας που στο τέλος ανταμείβεται για την καλοσύνη και την εργατικότητά της (που στην πλειοψηφία τους πραγματεύονται οι περισσότερες παραλλαγές) έχει σημαντική διδακτική αξία.
- Πρόκειται για ένα σύντομο και συναρπαστικό παραμύθι, καθώς η έκτασή του δεν είναι ιδιαίτερα μεγάλη και η εξέλιξη της πλοκής είναι γρήγορη.
- Η πλοκή είναι ενδιαφέρουσα και οι εικόνες είναι παραστατικές. Τρανταχτό παράδειγμα είναι η μεταμόρφωση αντικειμένων όπως η κολοκύθα σε άμαξα της ηρωίδας, που αποτελεί πολύ κλασική σκηνή της ιστορίας του Perrault και πολλά παιδιά ταυτίζουν τη Σταχτοπούτα με στιγμιότυπο σαν αυτό.
- Είναι ένα παραμύθι που εμπνέει σε κάθε αναγνώστη μια θετική και αισιόδοξη πλευρά της ζωής. Πράγματι, παρά τις δυσκολίες που περνά η ηρωίδα από τους γύρω της, στο τέλος καταφέρνει να κατακτήσει μια ευτυχισμένη ζωή και να ξεφύγει από τις κακουχίες που της επέφεραν η καθημερινή ζωή στις στάχτες και η αντιζηλία των αδερφών της.
- Η εικονογράφηση πολλών παραλλαγών του παραμυθιού είναι πλούσια και μπορεί να αξιοποιηθεί σε δραστηριότητες ευρέος περιεχομένου, επιτελώντας πολλούς και διαφορετικούς σκοπούς.
- Η απλότητα του λόγου και της αφήγησης, που κατ' εξοχήν χαρακτηρίζουν τα λαϊκά παραμύθια αποτελούν αναγκαία συνθήκη για την αφήγηση μέσα σε μια σχολική τάξη.
- Αποτελεί ένα παραμύθι που μπορεί να διαβαστεί από ένα ευρύ ηλικιακό φάσμα. Το μαγικό στοιχείο του παραμυθιού, η συμμετοχή νεραιδών και ζώων και ο οικουμενικός του χαρακτήρας το καθιστούν αξιοποιήσιμο για αφήγηση και ανάγνωση τόσο σε μικρές ηλικίες (5-8 ετών) όσο και σε μεγαλύτερες (9-12) καλύπτοντας έτσι όλο το φάσμα της σχολικής ηλικίας. Φυσικά, οι δραστηριότητες και η μεθοδολογία της διδακτικής προσέγγισης πρέπει να είναι κατάλληλα προσαρμοσμένες από τον εκπαιδευτικό στην ηλικία στην οποία απευθύνονται.

¹ Βλ. Μαλαφάντης, Κ. (2006). Το παραμύθι και ο μύθος στην εκπαίδευση. Ψυχοπαιδαγωγική διάσταση και αξιοποίηση. σελ. 250-251 και σελ. 269-279.

- Παρόλο που ορισμένες παραλλαγές του παραμυθιού περιέχουν σκηνές αγριότητας (όπως η σκηνή του ακρωτηριασμού των αδερφών της ηρωίδας κατά τη δοκιμή του παπουτσιού με προτροπή της μητέρας στη γερμανική εκδοχή των αδερφών Grimm) γίνεται κατανοητό ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να μην επιλέξει τη συγκεκριμένη παραλλαγή στο εκπαιδευτικό υλικό ή, στην περίπτωση που την επιλέξει, να μην αναφέρει το συγκεκριμένο σημείο αν θεωρεί ότι μπορεί μια τέτοια σκηνή να φοβίσει και να αποτρέψει τα παιδιά να συνεχίσουν την υπόλοιπη επεξεργασία.
- Από διδακτικής πλευράς, το παραμύθι μπορεί να ενταχθεί στο αναλυτικό πρόγραμμα είτε ως αφόρμηση ενός μαθήματος της γλώσσας σχετικού με τα παραμύθια και τις ιστορίες άλλων λαών είτε ως ξεχωριστό αντικείμενο ενός σχεδίου διδασκαλίας που μπορεί να εφαρμοστεί την ώρα της Ευέλικτης Ζώνης.
- Η ποικιλομορφία των παραλλαγών και η ενδιαφέρουσα πλοκή του παραμυθιού, το καθιστούν κατάλληλο για διαθεματική προσέγγιση και εφαρμογή δραστηριοτήτων πολλών μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος, όπως η Γλώσσα, τα Μαθηματικά, η Ιστορία, η Γεωγραφία, η Μελέτη Περιβάλλοντος, κ.ά.

Γίνεται, λοιπόν, κατανοητό από τα παραπάνω ότι η επιλογή του παραμυθιού της Σταχτοπούτας για διδακτική αξιοποίηση με σκοπούς την προώθηση της φιλιαναγνωσίας αλλά και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα εύστοχη.

Παρακάτω, αναλύεται η μεθοδολογία και η σκοποθεσία, γενικά και ειδικά, του προτεινόμενου εκπαιδευτικού υλικού.

1.2.Σκοποθεσία

Η πρακτική προσέγγιση που προτείνεται, παρόλο που παρουσιάζεται προσομοιωτικά και δεν έχει μέχρι στιγμής εφαρμοστεί, κρίνεται αναγκαίο να στηρίζεται πάνω σε μία ακριβή και σαφή σκοποθεσία, με την παράθεση τόσο των γενικών σκοπών όσο και των επιμέρους στόχων. Κρίθηκε απαραίτητη η ταξινόμηση των στόχων του υλικού με βάση το μοντέλο του Αμερικάνου ψυχολόγου Benjamin Bloom και των συνεργατών του. Ο Benjamin Bloom (1913-1999) επίτιμος καθηγητής της εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο του Σικάγο, ενδιαφερόταν πάντα για την ταξινόμηση των εκπαιδευτικών στόχων. Έτσι, ο ίδιος και οι συνεργάτες του εφηύραν την Ταξινόμηση των Εκπαιδευτικών Στόχων, με σκοπό να κατηγοριοποιήσουν τους στόχους του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι ταξινομήσεις είναι τρεις στον αριθμό:

- γνωστικοί,
- συναισθηματικοί και
- ψυχοκινητικοί (Elliot, Kratochwill, Cook & Travers, 2008:692).

Ως εκ τούτου, αναφορικά με την παραπάνω ταξινόμηση, οι γενικοί σκοποί και οι επιμέρους στόχοι του προτεινόμενου εκπαιδευτικού υλικού, τίθενται οι εξής:

- Γνωστικοί:

- Σκοποί:

- Η ενασχόληση και η επαφή με το είδος της λαϊκής λογοτεχνίας, το παραμύθι και η εκμάθηση των δομικών στοιχείων του.
 - Η γνωριμία με ιστορικά και άλλα στοιχεία διαφόρων πολιτισμών, όπως η Αίγυπτος, η Κίνα, ο πολιτισμός των Ινδιάνων της Βόρειας Αμερικής, τα Ιμαλάια.

- Στόχοι:

- Η ανάγνωση και η γνωριμία με το παραμύθι της Σταχτοπούτας στις διάφορες εθνικές παραλλαγές.
 - Η ανάλυση των συμβολισμών του παραμυθιού και η αναζήτηση πληροφοριών που σχετίζονται με τα πολιτισμικά στοιχεία διαφορετικών λαών. Η συσχέτιση των στοιχείων αυτών με τα εθνικά πολιτισμικά στοιχεία.
 - Η επαφή των μαθητών-τριών με διάφορα σχολικά αντικείμενα του Αναλυτικού προγράμματος με ευχάριστο τρόπο, όπως η ενασχόληση με τη Γλώσσα, τα Μαθηματικά, τη Μελέτη Περιβάλλοντος, την Ιστορία, κ.ά. πάντα σε σχέση με το παραμύθι.
 - Η εκμάθηση και η καλλιέργεια δεξιοτήτων δημιουργικής γραφής, μέσα από δραστηριότητες κατασκευής των δικών τους παραμυθιών και συγκεκριμένα, της δικής τους Σταχτοπούτας.
 - Η καλλιέργεια της δημιουργικής και της κριτικής σκέψης, μέσα από δραστηριότητες επεξεργασίας και ανάλυσης των παραμυθιών.

- Συναισθηματικοί:

- Σκοποί:

- Η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής συνείδησης των μαθητών. Τούτο σημαίνει να μάθουν οι μαθητές να σέβονται τον διαφορετικό συμμαθητή τους, όποια κι αν είναι η διαφορετικότητά του, και κατ' επέκταση να εκτιμούν και να αποδέχονται κάθε μορφής διαφορετικότητα και έξω από το σχολικό χώρο, στην οικογένειά τους αλλά και στην ευρύτερη κοινωνία.
 - Η ψυχαγωγία μέσα από την ενασχόληση με το παραμυθιακό είδος.
 - Η ενίσχυση της αναγνωστικής απόλαυσης ή αλλιώς η καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας.

- Στόχοι:

- Η συναισθηματική ανάταση μέσα από την ανάγνωση παραμυθιών.

- Η καλλιέργεια θετικής στάσης και αντίληψης απέναντι σε διαφορετικούς πολιτισμούς.
 - Η καλλιέργεια δεξιοτήτων επικοινωνίας και ενσυναίσθησης.
 - Η καλλιέργεια ενός εποικοδομητικού σχολικού κλίματος και η εκμάθηση της αξίας της ομάδας και της συνεργασίας των μελών της με δημιουργικό τρόπο.
 - Η ανάπτυξη της φαντασίας.
- Ψυχοκινητικοί:
 - Στόχος:
 - Η επαφή των παιδιών με τις τέχνες, όπως η ζωγραφική, η γλυπτική, η μουσική, το θέατρο, ο χορός μέσα από αντίστοιχες δραστηριότητες και παιχνίδια.

1.3. Χρονοδιάγραμμα - Μεθοδολογία

Προκειμένου να αναδειχθεί η διδακτική και παιδαγωγική αξία του παραμυθιού, είναι σαφές ότι απαιτείται μια μεθοδολογική προσέγγιση επιστημονικά τεκμηριωμένη. Για το λόγο αυτό, στο παρόν κεφάλαιο παρατίθεται η μέθοδος που επιλέχθηκε να στηρίξει το προτεινόμενο εκπαιδευτικό υλικό της παρούσας εργασίας, όσον αφορά στη μορφή, την πορεία και τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας που προτείνονται προς χρήση.

Η μέθοδος χαρακτηρίζεται αναλυτικοσυνθετική, καθώς κατά την αφήγηση και την απόδοση είναι αναλυτική ενώ στην εμπέδωση του παραμυθιού νοείται ως επαγωγική (Μαλαφάντης, 2006:251). Όσον αφορά στη μορφή της «διδασκαλίας» προτείνεται η μονολογική κατά τη διάρκεια της αφόρμησης και της αφήγησης του παραμυθιού και ομαδοσυνεργατική κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας και της σύνδεσης του παραμυθιού με άλλες εθνικές παραλλαγές. Επιπροσθέτως, το εκπαιδευτικό υλικό υποδεικνύεται να εφαρμοστεί σε μαθητές - τρεις της Γ' τάξης του Δημοτικού σχολείου στο μάθημα της Ευέλικτης Ζώνης, έτσι ώστε να υπάρχει μια σταθερή ώρα στο εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα. Η διάρκειά του υπολογίζεται περίπου στους 3-4 μήνες, έχοντας φυσικά μια ευελιξία ανάλογα με τον προγραμματισμό του εκάστοτε εκπαιδευτικού και της σχολικής του τάξης. Μάλιστα, προτείνεται η παρούσα προσέγγιση σε αυτή τη σχολική τάξη προκειμένου να είναι εναρμονισμένη με τους γενικούς στόχους των Αναλυτικών Προγραμμάτων και του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών για το μάθημα της Λογοτεχνίας στην Γ' Δημοτικού (που περιλαμβάνουν τη γνωριμία με τις ιστορίες άλλων λαών και τη συγκριτική θεώρησή τους με εγχώρια κείμενα), όπως αναφέρθηκαν παραπάνω². Επιπροσθέτως, το παραμυθιακό υλικό έχει αντληθεί από το βιβλίο της Χριστίνας Μανιά «Οι Σταχτοπούτες του κόσμου», στο οποίο παρουσιάζονται παραλλαγές του παραμυθιού από διάφορες χώρες του κόσμου, μεταξύ των οποίων είναι και οι παραλλαγές από την Ελλάδα («Η Σταχτομάρα»), την Κίνα («Η Γιε Σεν»), τη Βόρεια

² Βλ. Κεφάλαιο Α.2.2.1. της παρούσας εργασίας

Αμερική («Η Σημαδεμένο πρόσωπο»), την Αίγυπτο («Η Ροδόπη») και τα Ιμαλία (« Η μαύρη αγελάδα»). Στην αρχή του προγράμματος προτείνεται η ανάγνωση του κλασικού παραμυθιού της Σταχτοπούτας γραμμένου από τον Γάλλο Charles Perrault (1992), προκειμένου να παιδιά να ακούσουν ένα οικείο σε αυτά παραμύθι και να αισθανθούν περιέργεια για το τι θα ακολουθήσει.

Η πορεία της διδασκαλίας που προτείνουμε στην παρούσα εργασία εκτίνεται στα παρακάτω στάδια, τα οποία αναλύονται από τον Μαλαφάντη (2006:251-254). Η προσέγγιση δεν ακολουθεί πιστά την πορεία της διδακτικής προσέγγισης που τονίζει ο Μαλαφάντης αλλά είναι κατάλληλα προσαρμοσμένη έτσι ώστε να εξυπηρετήσει τους σκοπούς και τους στόχους της παρούσας πρότασης. Να επισημανθεί στο σημείο αυτό, ότι στην παρούσα ενότητα αναλύονται μεθοδολογικά τα βήματα της προσέγγισης του παραμυθιού και στο «παράρτημα» της εργασίας παρουσιάζεται το υλικό έτοιμο προς χρήση για τους μαθητές σχολικής ηλικίας. Έτσι, τα στάδια του προτεινόμενου υλικού έχουν ως εξής:

Α' στάδιο: Αφόρμηση

Το παραμύθι από μόνο του, με το «μια φορά κι έναν καιρό», προετοιμάζει το κλίμα και δημιουργεί κατάλληλη ατμόσφαιρα. Αυτός είναι και ο στόχος στο στάδιο αυτό. Ο εκπαιδευτικός, χωρίς ιδιαίτερη προετοιμασία και φροντίδα μπορεί να ταξιδέψει τους μαθητές σε έναν φανταστικό τόπο, το μαγικό κόσμο του παραμυθιού (Μαλαφάντης, 2006). Ακόμα, η δημιουργία του κατάλληλου κλίματος εντός της σχολικής αίθουσας με την επιλογή μιας ταιριαστής μουσικής υπόκρουσης³ και την κατάλληλη διαρρύθμιση του χώρου αποτελούν ορισμένες ιδέες για να εξάψει ο εκπαιδευτικός την περιέργεια των μαθητών / τριών του και να τους/τις εισάγει με ευχάριστο τρόπο στο ταξίδι που πρόκειται να κάνουν.

Στο corpus δραστηριοτήτων της Σταχτοπούτας, παρουσιάζονται πέντε πλαστοί χαρακτήρες, πέντε φίλοι από διαφορετικές χώρες για να εισάγουν τα παιδιά στο ταξίδι του παραμυθιού. Η παρουσία των πέντε φίλων, του Γρηγόρη από την Ελλάδα, της Έλλης από την Αλβανία, της Βανέσας από τη Ρωσία, της Εσρά από τη Συρία και του Τζόι από τη Αίγυπτο, σχεδιάστηκε έτσι ώστε τα παιδιά να νιώσουν οικειότητα και να μην αντιληφθούν την εργασία αυτή σαν μια ανιαρή σχολική δραστηριότητα.

Μια ακόμα ιδέα για ενδιαφέρουσα αφόρμηση στην αφήγηση του παραμυθιού είναι η χρήση του καταγισμού ιδεών. Υποδεικνύεται η τεχνική αυτή με την επίδειξη εικόνων των διάφορων παπουτσιών της Σταχτοπούτας. Πιο συγκεκριμένα, το γυάλινο γοβάκι της Σταχτοπούτας του Perrault, το στενό και μικροσκοπικό παπούτσι της Γιε Σεν και το χρυσοκόκκινο με λουλούδια στολισμένο παπούτσι της Ροδόπιδος δίνονται σε εικόνες και προκαλούν τους μαθητές να μαντέψουν τι πρόκειται να επεξεργαστούν στη συνέχεια και πως μπορεί να σχετίζονται αυτά τα παπούτσια μεταξύ τους. Οι μαθητές - τριες μπορούν να καταγράψουν τις ιδέες τους στο αντίστοιχο φύλλο

³ Προτείνεται απόσπασμα από τον σύνδεσμο <https://www.youtube.com/watch?v=NFN2Wot7VSo>.

εργασίας⁴. Με τον τρόπο αυτό, εξάπτεται η περιέργεια των μαθητών καθώς περιμένουν με αγωνία τι πρόκειται να ακολουθήσει στη συνέχεια. Επισημαίνεται ότι κατά τον καταγισμό ιδεών δεν κατακρίνονται οι ιδέες των μαθητών-τριών, αντίθετα είναι αποδεκτές καθώς είναι μια τεχνική που στόχο έχει να διεγείρει τη δημιουργικότητά τους (Tiedt & Tiedt, 2005:81). Στο τέλος της επεξεργασίας των παραμυθιών, τα παιδιά θα έχουν εξετάσει τη σημασία και τη σύνδεση των εικόνων των παπουτσιών που ερωτήθηκαν στο στάδιο της αφόρμησης.

Β' στάδιο: Αφήγηση / Μεγαλόφωνη ανάγνωση⁵

Στο στάδιο αυτό προτείνεται η αφήγηση του παραμυθιού του Charles Perrault(1996)⁶, της πιο διάσημης εκδοχής του παραμυθιού της Σταχτοπούτας. Η αφήγηση θα πρέπει να ακολουθεί τους κανόνες και τις προϋποθέσεις της σωστής αφήγησης. Κατά τον Μαλαφάντη, η αφήγηση γίνεται προκειμένου να τέρψει τα παιδιά και να τους προσφέρει αισθητική απόλαυση. Πρέπει να μη διακόπτεται από παρεμβάσεις για επεξεργασία του νοήματος ή άλλων στοιχείων του παραμυθιού, γιατί έτσι χάνεται το μυστηριώδες κλίμα που μπορεί να έχει δημιουργήσει ο εκπαιδευτικός. Ο τελευταίος θα πρέπει να είναι εξοπλισμένος με πολλά εφόδια προκειμένου να διατηρήσει ένα μαγικό κλίμα και να μην αποσπαστεί η προσοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών και να καλλιεργήσει την αγάπη για τη γλώσσα και τη λογοτεχνία. Μάλιστα, εκτός από τη σωστή άρθρωση και ομιλία, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι φιλιαναγνώστης, να γνωρίζει καλά το αφηγηματικό υλικό και να ασκείται εντατικά στην ανάγνωση και την αφήγηση (Μαλαφάντης:2006:256).

Εναλλακτικά, προτείνεται και η μεγαλόφωνη ανάγνωση από τον/ την δάσκαλο – α. Η ανάγνωση, πράγματι, φέρνει τα παιδιά εγγύτερα με το παραμυθιακό υλικό (.). Επιπροσθέτως, έχει υποστηριχθεί ότι η μεγαλόφωνη ανάγνωση από τον εκπαιδευτικό στα παιδιά είναι μια εξαιρετική μέθοδος για την εκμάθηση της «καλής λογοτεχνίας» ακόμα και από τους πιο αδύναμους μαθητές. Έτσι, οι μαθητές ακούγοντας την ιστορία από τον εκπαιδευτικό, εξοικειώνονται με την γλώσσα των βιβλίων, την μορφή της λογοτεχνικής έκφρασης αλλά και τα γραμματικά φαινόμενα και, τέλος, αναγνωρίζουν και εκτιμούν την ευφράδεια του λόγου (Tiedt & Tiedt, 2005).

Γ' στάδιο: Ανάλυση και επεξεργασία

Μετά την αφήγηση ή την ανάγνωση του παραμυθιού του Perrault, ο εκπαιδευτικός μαζί με τα παιδιά αναλύουν και επεξεργάζονται τη διάσημη παραλλαγή. Στο στάδιο αυτό, είναι σημαντικό να δοθεί χρόνος στα παιδιά να εντυπώσουν στη μνήμη τους το παραμύθι. Στη συνέχεια, έρχεται η ώρα για το σχολιασμό του παραμυθιού και την έκφραση των κρίσεων και των απόψεών τους σχετικά με αυτό που άκουσαν. Στο στάδιο αυτό, επίσης, υποδεικνύεται η ενασχόληση με δραστηριότητες κατανόησης

⁴ Βλ. Σελ. 101 της παρούσας εργασίας

⁵ Για το συγκεκριμένο στάδιο μελετήθηκε εκτενώς το άρθρο Cinderella Folk Tales: Variations in plot and setting (2002).

⁶ Προτείνεται η αφήγηση του παραμυθιού «Η Σταχτοπούτα ή το γυάλινο γοβάκι», όπως έχει καταγραφεί στο βιβλίο με τίτλο «Τα παραμύθια του Perrault» (1996), εκδόσεις Άγρα, σελίδες 60-71.

του παραμυθιού τόσο ως προς την ανάλυση των ηρώων και του χαρακτηρισμού τους όσο και ως προς την παράθεση των γεγονότων του παραμυθιού. Συγκεκριμένα, στην προτεινόμενη εκπαιδευτική πρόταση, υποδεικνύονται δραστηριότητες, όπως συμπλήρωση πίνακα σχετικού με τη διάρθρωση του παραμυθιού αλλά και αναλυτικός χαρακτηρισμός της ηρωίδας (εξωτερικά και εσωτερικά γνωρίσματα), όπως επίσης και δραστηριότητα σωστού – λάθους με τα βασικά ερωτήματα που σχετίζονται με το προς ανάλυση παραμύθι⁷. Συν τοις άλλοις, προτείνεται η ενασχόληση με τα δομικά στοιχεία του παραμυθιού με ερωτήματα όπως: που τοποθετείται το σκηνικό (χρόνος και χώρος), η αρχή και το τέλος της ιστορίας (η επικράτηση του καλού έναντι του κακού), τα μαγικά στοιχεία της ιστορίας και οι επαναλήψεις που συναντώνται στο παραμύθι⁸. Μια ακόμα δραστηριότητα που σχετίζεται με το παραμύθι είναι η παράθεση τεσσάρων εικόνων από κλασικά παραμύθια, που τα παιδιά καλούνται να αναγνωρίσουν⁹.

Ταυτόχρονα, στο στάδιο αυτό μπορεί να γίνει μια μικρή εισαγωγή των παιδιών στις εθνικές παραλλαγές του παραμυθιού και τη συσχέτιση που πρόκειται να κάνουν με αυτές. Έτσι, υποδεικνύεται μια σειρά καθοδηγητικών ερωτήσεων έτσι ώστε σε επόμενο στάδιο να πραγματοποιηθεί η συγκριτική θεώρηση των εθνικών παραλλαγών¹⁰.

Δ' Στάδιο: Σύνδεση του παραμυθιού με διάφορες εθνικές παραλλαγές¹¹

Σκοπός του συγκεκριμένου σταδίου είναι η σύνδεση του παραμυθιού της Σταχτοπούτας του Perrault με εθνικές παραλλαγές, η γνωριμία με τα πολιτισμικά στοιχεία του κάθε λαού και εν τέλει η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής συνείδησης.

Στο στάδιο αυτό η προσέγγιση από μονολογική μετατρέπεται σε ομαδοσυνεργατική. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα(2000: 29-31), η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ενθαρρύνει την εμπλοκή των ίδιων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, προσφέρει αυθεντική επικοινωνία και συνεργασία και καλλιεργεί τις αξίες και τις δεξιότητες της συνεργασίας, της διαλλακτικότητας και της διαπραγμάτευσης για την επίτευξη ενός κοινού στόχου. Στην εργασία αυτή, προτείνεται να δοθούν στους μαθητές πέντε παραλλαγές της Σταχτοπούτας: μία από την Αίγυπτο («Η Ροδόπη»), μία από την Ελλάδα («Η Σταχτομάρω»), μία από την Κίνα («Η Γιε Σεν»), μία από τη Βόρεια Αμερική («Η Σημαδεμένο πρόσωπο») και μία από τα Ιμαλία («Η Μαύρη Αγελάδα»).

⁷ Βλ. σελ. 103-106 της παρούσας εργασίας

⁸ Βλ. σελ. 107-108 της παρούσας εργασίας

⁹ Βλ. σελ. 109-110 της παρούσας εργασίας

¹⁰ Βλ. σελ. 111 της παρούσας εργασίας

¹¹ Στο στάδιο αυτό αξιοποιήθηκαν δραστηριότητες από τα δύο τεύχη του εγχειριδίου της Χρυσής Χατζηχρήστου (2011a) και (2011b) «Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα. Εκπαιδευτικό υλικό II: Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Τάξεις Γ', Δ', Ε', ΣΤ' Δημοτικού) με τίτλους «Σχολείο και πολυπολιτισμικότητα» και «Τετράδιο δραστηριοτήτων για μαθητές Δημοτικού». Αθήνα: Εκδόσεις τυπωθήτω Γεώργιος Δαρδανός.

Αναλυτικότερα, οι μαθητές χωρίζονται σε πέντε ομάδες (όσες είναι και οι παραλλαγές), των 4-5 ατόμων και κάθε ομάδα αναλαμβάνει την επεξεργασία μιας παραλλαγής. Η κάθε ομάδα θα έχει ένα όνομα και ένα χρώμα. Επειδή βασικό στοιχείο του παραμυθιού είναι η ακρόασή του από κάποιον αφηγητή, ο οποίος το αφηγείται ή και το αναγιγνώσκει μεγάλωφωνα, προτείνεται η αφήγηση ή η μεγάλωφωνα ανάγνωση και των πέντε παραλλαγών, όπως συνέβη και στο στάδιο Α'. Έτσι, όλες οι παραλλαγές θα ακουστούν σε όλη την τάξη. Μετά την ακρόαση των παραμυθιών, οι μαθητές σε ομάδες αναλαμβάνουν την επεξεργασία της εκάστοτε παραλλαγής στα αντίστοιχα φύλλα εργασίας. Τα φύλλα εργασίας περιλαμβάνουν δραστηριότητες καταγραφής των κύριων σημείων της ιστορίας και συμπλήρωσης πινάκων σχετικών με την πλοκή και τα στοιχεία των παραμυθιών. Περιέχονται επίσης δραστηριότητες εξερεύνησης διάφορων πολιτισμικών στοιχείων του κάθε λαού αλλά και η αναζήτηση των βασικών μοτίβων των ιστοριών και της σημασίας τους. Στη συνέχεια, υποδεικνύεται η παρουσίαση από κάθε ομάδα της ιστορίας που επεξεργάστηκε, με σκοπό να γνωρίσουν και οι υπόλοιποι – ες μαθητές- τρεις τις παραλλαγές από τις άλλες χώρες¹².

Στο τέλος του σταδίου αυτού, παρατίθεται δραστηριότητα με τη χρήση του παγκόσμιου χάρτη και πραγματοποιείται η συγκριτική ανάλυση και των πέντε παραλλαγών σε συνεργασία με τον / την δάσκαλο/ α της τάξης. Υποδεικνύεται η χρήση πινάκων και η συμπλήρωση διαγράμματος Venn προκειμένου να διατυπώσουν οι μαθητές τα κοινά στοιχεία και τις διαφορές ανάμεσα στις αγαπημένες τους παραλλαγές από αυτές που άκουσαν. Επέκταση της δραστηριότητας αυτής είναι η σύγκριση των ανθρώπων από τις χώρες που επεξεργάστηκαν μέσα από τις εθνικές παραλλαγές και η καταγραφή τόσο των διαφορών όσο και των ομοιοτήτων που τους χαρακτηρίζουν¹³.

Ε' Στάδιο: Εφαρμογή – Εμπέδωση

Το στάδιο αυτό αποτελεί το πιο σημαντικό και πιο ουσιαστικό στάδιο της εκπαιδευτικής προσέγγισης του παραμυθιού. Στη φάση αυτή, λαμβάνουν χώρα πολλές δημιουργικές δραστηριότητες διάφορων καλλιτεχνικών μαθημάτων, όπως τα εικαστικά, η μουσική, το θέατρο καθώς και άλλες φιλαναγνωστικές δραστηριότητες που προσδιορίζονται με βάση τη σκοποθεσία προηγουμένως (Μαλαφάντης, 2006:253).

Ενδεικτικά οι δραστηριότητες με παιγνιώδη χαρακτήρα του σταδίου αυτού είχαν την εξής μορφή¹⁴:

- Ομαδικές δημιουργικές εργασίες διερεύνησης των διάφορων πολιτισμικών χαρακτηριστικών άλλων χωρών.

¹² Βλ. σελ.113-142 της παρούσας εργασίας που παρατίθενται τα φύλλα εργασίας και των πέντε ομάδων.

¹³ Βλ. σελ. 143-147 της παρούσας εργασίας.

¹⁴ Βλ. σελ. 148-175 της παρούσας εργασίας.

- Δραστηριότητες και παιχνίδια δημιουργικής γραφής (με την αξιοποίηση και των εικαστικών).
- Σταυρόλεξα- ακροστιχίδες- γλωσσικό παιχνίδι κατασκευής λεξικού.
- Παραμυθοσαλάτα.
- Μαθηματικά παιχνίδια.
- Παιχνίδια και δραστηριότητες μουσικής, χορού, ποίησης, εικαστικών, δημιουργίας κόμικ, θεάτρου και δραματοποίησης.
- Εικονογράφηση παραμυθιών.

Z' Στάδιο: Αξιολόγηση¹⁵

Το συγκεκριμένο στάδιο πρέπει να περιλαμβάνεται σε κάθε εκπαιδευτική προσέγγιση οποιουδήποτε θέματος. Στη φάση αυτή γίνεται συζήτηση ανά ομάδες σχετική με την εργασία που πραγματοποιήθηκε. Η αξιολόγηση αφορά τόσο τους μαθητές όσο και τους εκπαιδευτικούς. Συν τοις άλλοις, αν υπάρχουν εργασίες και υλικό προς έκθεση, κοινοποιούνται στην τάξη ή σε κάποιον άλλο χώρο του σχολείου (ό.π.:253).

Αναφορικά με το προς συζήτηση υλικό, προτείνεται η χρήση ορισμένων ερωτήσεων αξιολόγησης σχετικά με την εργασία που πραγματοποιήθηκε. Βασικοί στόχοι είναι από τη μία αποτίμηση της εργασίας μας και από την άλλη η συζήτηση για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος που επεξεργαστήκαμε ή ακόμα και για επανάληψη της διδακτικής προσέγγισης με την επεξεργασία κάποιου άλλου παραμυθιού.

¹⁵ Βλ. σελ. 177-178 της παρούσας εργασίας.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στην παρούσα εργασία μελετήθηκε η πολυπολιτισμικότητα των σύγχρονων κοινωνιών και η ανάγκη που γεννήθηκε προκειμένου το σύγχρονο σχολείο να βοηθήσει την κοινωνία για μια πιο ανθρώπινη και πολιτισμένη προσέγγιση αυτού του φαινομένου.

Συγκεκριμένα, οι σημερινές κοινωνίες στο σύνολό τους, τόσο στο εξωτερικό όσο και στον ελλαδικό χώρο χαρακτηρίζονται από την παρουσία διαφορετικών εθνικών, φυλετικών, θρησκευτικών ομάδων που καθιστούν την ανάγκη για διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση επιτακτική. Το σχολείο, καλείται να υποδεχτεί με σεβασμό και αγάπη τους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές και να σταθεί σημαντικός αρωγός στην προώθηση της διαπολιτισμικότητας και της εκτίμησης του άλλου, του διαφορετικού.

Από τη δεκαετία του 1960 και μετά, είναι γεγονός ότι εφαρμόστηκαν διάφορα εκπαιδευτικά μοντέλα διαχείρισης της ετερότητας. Στην αρχή, τα δύο πρώτα μοντέλα που υλοποιήθηκαν φαίνεται να είχαν μονοπολιτισμικό χαρακτήρα, καθώς δεν υποστήριζαν την παρουσία ετερογενών στοιχείων στην εκπαίδευση και κατ' επέκταση στην κοινωνία. Αργότερα, μετά από αρκετές προσπάθειες τα μοντέλα που ακολούθησαν (πολυπολιτισμικό, αντιρατσιστικό) χαρακτηρίστηκαν πολυπολιτισμικά, για να καταλήξουν στο μοντέλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, το οποίο όπως προκύπτει από τη μελέτη της βιβλιογραφίας, δεν αποτελεί ένα συγκεκριμένο μοντέλο εκπαίδευσης αλλά μια γενική θεώρηση των εκπαιδευτικών πραγμάτων που θέλει τον εκπαιδευτικό κατάλληλα καταρτισμένο και έτοιμο να αντιμετωπίσει κάθε μορφή ξеноφοβίας και να απαλείψει όλες τις στερεοτυπικές αντιλήψεις και εικόνες που μπορεί να σχηματίζουν οι σημερινοί-ές μαθητές-τριες απέναντι στο διαφορετικό.

Σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση και την προώθηση αυτής στον ελλαδικό χώρο, συμπεραίνεται ότι τα πράγματα άργησαν να αποκτήσουν μια οργανωμένη και θεσμοθετημένη δομή. Μέχρι τη δεκαετία του 1990, υπήρχαν διαπολιτισμικά σχολεία αποκλειστικά για αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές. Κάτι τέτοιο αποδεικνύει την αδυναμία της ελληνικής κοινωνίας μέχρι εκείνη την εποχή να εντάξει τους ξένους μαθητές στο γενικό εκπαιδευτικό πλαίσιο και την τάση της να ξεχωρίσει την πλειονότητα από την μειονότητα. Από τότε μέχρι σήμερα, όπως φάνηκε έχουν γίνει ορισμένες προσπάθειες να ενταχθούν τα παιδιά προσφύγων και μεταναστών στο ελληνικό σχολείο με ταυτόχρονη προσαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος και του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών.

Σημαντική, επίσης, κρίθηκε η συμβολή της Λογοτεχνίας στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικής συνείδησης των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου. Συγκεκριμένα, μέσα από την ανάλυση του όρου «διαπολιτισμική λογοτεχνία» αποδείχθηκε ότι η παιδαγωγική του ερμηνεία, η οποία αναφέρεται στην ανάλυση και την επεξεργασία ενός συνόλου έργων που αξιοποιούνται για την εξάλειψη των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων, είναι και η πιο ουσιαστική και ωφέλιμη στην εκπαιδευτική πράξη.

Όσον αφορά στο ελληνικό Δημοτικό σχολείο, η απουσία της Λογοτεχνίας από το ωρολόγιο πρόγραμμα ως ξεχωριστού μαθήματος και η επεξεργασία της μόνο στα πλαίσια του μαθήματος της Γλώσσας, έχει δημιουργήσει ποικίλες αντιρρήσεις από τους επιστήμονες του χώρου. Η ύπαρξη ορισμένων διαπολιτισμικών κειμένων είναι, βέβαια, θετική αλλά καθιστά και την ανάγκη ανανέωσης του λογοτεχνικού υλικού καθώς και την ανάγκη του εμπλουτισμού του με περισσότερα διαπολιτισμικά στοιχεία ιδιαίτερα επιτακτική.

Μέσα στο πλαίσιο αυτό και με δεδομένη την πολύτιμη συμβολή της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό σχολείο, εμφανίζεται το παραμύθι ως είδος της παραδοσιακής κουλτούρας των λαών και καθίσταται ένα πολυπρισματικό μέσο με το οποίο ο εκπαιδευτικός μπορεί να καλλιεργήσει τη διαπολιτισμική συνείδηση στους μαθητές και τις μαθήτριάς του με τρόπο ευχάριστο και δημιουργικό. Η συμβολή του παραμυθιού στην ψυχοσύνθεση και στην ανάπτυξη του παιδιού προσχολικής και σχολικής ηλικίας είναι μεγάλη. Σε επίπεδο αισθητικό, ψυχαναλυτικό, γνωστικό αλλά και κοινωνικό, το παραμύθι διεγείρει το παιδί, του συστήνει νέες κουλτούρες από αυτές που ήδη γνωρίζει, προσφέρει λογοτεχνική τέρψη και απόλαυση, ενώ συμβάλλει και στην ψυχολογική του προετοιμασία για την ενηλικίωση.

Συγκεκριμένα, επιλέχθηκε η μελέτη του παραμυθιού της Σταχτοπούτας, το οποίο αποτελεί ένα ευρέως διαδεδομένο παραμύθι τόσο στην Ελλάδα όσο και σε ολόκληρο τον κόσμο και κουβαλάει μια τεράστια ιστορία διαφορετικών παραλλαγών και εκδοχών. Μελετώντας το ξακουστό παραμύθι, διαπιστώθηκε ότι η συμβολική του αξία είναι τεράστια και δεν αφήνει κανέναν μελετητή να επεξεργαστεί το παραμύθι αυτό επιφανειακά. Η τεράστια απήχησή του οφείλεται εκτός των άλλων και στο πέρασμα από τα τρία στάδια της ανάπτυξης του παιδιού, και συγκεκριμένα του μικρού κοριτσιού, τα οποία με αριστοτεχνικό τρόπο προβάλλονται στην ιστορία. Συγκεκριμένα, αντικατοπτρίζονται τα τρία στάδια μύησης του παιδιού στην ενήλικη ζωή: η ηρώιδα ξεκινώντας από την παιδική ηλικία (στην οποία συνήθως παρουσιάζεται ορφανή από μητέρα), περνά στην εφηβική (με τις δυσκολίες της συμβίωσης με τη μητριά και τις θετές αδερφές), για να καταλήξει στην ενήλικη ζωή (ο γάμος με τον πρίγκιπα). Αυτά τα τρία στάδια είναι καθοριστικά για τη ζωή του μικρού παιδιού που έρχεται σε επαφή με το ξακουστό παραμύθι. Και όπως, κάθε παραμύθι, έτσι και η Σταχτοπούτα προσπαθεί να προσφέρει μια παρηγοριά στον αναγνώστη και να του δώσει ελπίδα ότι όποιες δυσκολίες και αν συναντήσει θα καταφέρει στο τέλος να επιβιώσει και να ευτυχήσει.

Η παρουσία τόσο των ελληνικών όσο και των ξένων παραλλαγών από κάθε μεριά της Γης, δεν θα μπορούσε παρά να αποτελέσει έναυσμα για διδακτική αξιοποίησή της στην προώθηση τόσο της φιλιαναγνωσίας όσο και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η παρούσα εργασία σκοπό είχε την παράθεση ενός χρήσιμου διδακτικού υλικού για τον εκπαιδευτικό, που θα συντελέσει στην διττή σκοποθεσία της φιλιαναγνωσίας και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αγωγής. Για το λόγο αυτό, το υλικό αυτό βασισμένο σε ένα τεκμηριωμένο βιβλιογραφικά θεωρητικό υπόβαθρο, παρουσιάζει μια ποικιλία δραστηριοτήτων με παιγνιώδη χαρακτήρα, βασισμένων σε πέντε εθνικές

παραλλαγές του παραμυθιού της Σταχτοπούτας και στην συγκριτική ανάγνωσή τους. Απώτερος σκοπός ήταν η συνειδητοποίηση από μέρους των παιδιών ότι ο πολιτισμός είναι κάτι οικουμενικό και πανανθρώπινο και πως οι άνθρωποι διαφορετικής κουλτούρας συνδέονται μεταξύ τους με διάφορους τρόπους. Άλλωστε, το παραμύθι επιτρέπει την πολιτισμική σύγκλιση και την ανταλλαγή εμπειριών των διάφορων χωρών καθώς μέσω της γλώσσας, δεν εκφράζεται μόνο η λεκτική επικοινωνία αλλά και οι ιδέες, οι καημοί και οι επιθυμίες των ανθρώπων και μέσα από αυτό εξυφάνεται ένας οικουμενικός πολιτισμός ειρήνης και αλληλεγγύης.

Σίγουρα, η προέκταση αυτής της διδακτικής πρότασης καθίσταται μια ενδιαφέρουσα πρόκληση για όποιον εκπαιδευτικό επιθυμεί να εντάξει τη φιλιαναγνωσία στο σχολικό πρόγραμμα και να ενισχύσει την προσπάθεια εκτίμησης της διαφορετικότητας του πολιτισμού, του χρώματος, της καταγωγής, της θρησκείας που παρουσιάζουν οι άνθρωποι και την υπεράσπιση της ισότητας των φύλων, των λαών και των ανθρώπων. Μάλιστα, υποδεικνύεται η ενασχόληση με κάποιο άλλο παραμύθι, εξίσου διάσημο με αυτό της Σταχτοπούτας ή με λαϊκά παραμύθια διάφορων χωρών τα οποία μπορεί να συνδέονται με διάφορα κοινά μοτίβα. Ακόμα, μια ενδιαφέρουσα προέκταση ή διαφορετική προσέγγιση του παραμυθιού είναι η επεξεργασία των σύγχρονων εκδοχών του παραμυθιού της Σταχτοπούτας που έχουν εκδοθεί και δημοσιευτεί από διάφορους λαούς και συγγραφείς. Η Σταχτοπούτα, άλλωστε, αποτελεί ένα διαχρονικό παραμύθι που πάντα θα αγγίζει τις ψυχές των ανθρώπων, θα δίνει συντροφιά στα κορίτσια κάθε ηλικίας και θα παρέχει την ελπίδα πως μετά από κάθε δυσκολία υπάρχει μια δίοδος που οδηγεί σε μια όμορφη κατάληξη και ένα ευτυχισμένο τέλος.

Κλείνοντας, καθότι η εκπαιδευτική πρόταση φιλιαναγνωσίας δεν έχει πρακτικά εφαρμοστεί μέχρι στιγμής, κρίνεται άξια αναφοράς η ανάγκη της υλοποίησης της σε μια τάξη της Γ' Δημοτικού. Είναι, βέβαια, δυνατή η κατάλληλη προσαρμογή των δραστηριοτήτων σε κάθε ηλικιακό επίπεδο ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις προτιμήσεις των μαθητών της εκάστοτε τάξης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Εκδόσεις

Μανιά, Χ. (2015). *Οι Σταχτοπούτες του κόσμου*. Αθήνα: Mamaya Books.

Perrault, C. (1992). *Τα παραμύθια* (Δ. Καμπάνη- Δετζώρτζη, Μτφ.). Αθήνα: Εκδόσεις Άγρα.

Ελληνόγλωσση

Αγγελίδης, Π. & Πανάου, Π. (2013). Αφήγηση και αξιοποίηση λαϊκών παραμυθιών για την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο Π. Αγγελίδης & Χανζησωτηρίου Χ. (Επιμ.), *Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση: θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές;* (σελ. 497-517). Αθήνα: Διάδραση.

Αγγελοπούλου, Α., Καπλάνογλου, Μ. & Κατρινάκη, Ε. (2004). *Επεξεργασία παραμυθιακών τύπων και παραλλαγών AT 500-559*. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Κέντρο Νεοελληνικών Ερευνών Ε.Ι.Ε.

Ανδρούσου, Ν. (1996). Διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαιδευτική πρακτική. Στο Βαφέα Α. (Επιμ.), *Το πολύχρωμο σχολείο=the multicoloured school: μια εμπειρία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από την τέχνη=an experience of intercultural education through art* (σελ. 11-23). Αθήνα: Κέντρο παιδαγωγικής και καλλιτεχνικής επιμόρφωσης «Σχεδία».

Ανδρούσου, Ν. & Ασκούνη, Α. (2001). Οι «άλλοι» μαθητές στο σχολείο: από την αφομοίωση των διαφορών στη «διαπολιτισμική» αναζήτηση. Στο Ν. Ανδρούσου, Α. Ασκούνη, Κ. Μάγος & Σ. Χρηστίδου - Λιοναράκη (Επιμ.), *Εκπαίδευση: πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες* (σελ. 1-16), τ. Β'. Πάτρα: ΕΑΠ.

Ανδρούσου, Ν. & Ασκούνη, Α. (2007). *Ταυτότητες και ετερότητες. Ετερογένεια και σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Αραβανής, Σ. (2015). *Πολυπολιτισμική ταυτότητα και λογοτεχνία. Μια συγκριτική θεώρηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών Α' βάθμιας Εκπαίδευσης, 2003 και 2011*. Αθήνα: Διάδραση.

Banks, J. A. (2004). *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση*. (Ν. Σταματάκης, Μτφρ.). Αθήνα: Παπαζήση.

Γεωργογιάννης, Π. (1999). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα : Gutenberg.

Γιαννικοπούλου, Α. (2017). Έμφυλες διαστάσεις στη Σταχτοπούτα των εικονογραφημένων παιδικών βιβλίων. Στο Μ. Μερakλής, Γ. Παπαντωνάκης, Χρ. Ζαφειρόπουλος, Μ. Καπλάνογλου & Γ. Κατσαδώρος (Επιμ.), *Το παραμύθι από τους*

αδερφούς Grimm στην εποχή μας. Διάδοση και μελέτη (σελ. 577- 592). Αθήνα: Gutenberg.

Γκόβαρης, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

Γκότοβος, Α. (1997a). Εθνική ταυτότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση. *Η λέσχη των εκπαιδευτικών, Τεύχος 19*, σελ. 23-27.

Γκότοβος, Α. (1997b). Λήψη αποφάσεων στην εκπαίδευση και διαπολιτισμική παιδαγωγική. Στο Γ. Μάρκου (Επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση, επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: μια εναλλακτική πρόταση* (σελ. 67-86). Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Πανεπιστημίου Αθηνών.

Γκριμ, Γ. & Γκριμ, Β. (1994). *Τα παραμύθια των αδερφών Γκριμ* (Μ. Αγγελίδου, Μτφρ.). Αθήνα: Άγρα.

Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση-διαπολιτισμική παιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.

Elliot, N. S., Kratochwill, R. T., Cook L. J & Travers F. J. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Αποτελεσματική διδασκαλία. Αποτελεσματική μάθηση*. (Μ. Σόλμαν & Φ. Καλύβα, Μτφρ). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Ζαν, Ζ. (1996). *Η Δύναμη των παραμυθιών*. (Μ. Τζαφεροπούλου, Μτφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Ζορμπά, Μ. (2004). Λογοτεχνία και πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Στο Α. Κατσίκη-Γκίβαλου (Επιμ.), *Η λογοτεχνία σήμερα: όψεις, αναθεωρήσεις, προοπτικές: Γ' Πανελλήνιο Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή, 29,30 Νοεμβρίου - 1 Δεκεμβρίου 2002* (σελ. 211-214). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζωγράφου, Α. (2003). *Διαπολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Καλιαμπού, Μ. (2017). Η Σταχτοπούτα πάει στο μάθημα. Μαθαίνοντας νέα ελληνικά μέσω των παραμυθιών. Στο Μ. Μερακλής, Γ. Παπαντωνάκης, Χρ. Ζαφειρόπουλος, Μ. Καπλάνογλου & Γ. Κατσαδώρας (Επιμ.), *Το παραμύθι από τους αδερφούς Grimm στην εποχή μας. Διάδοση και μελέτη* (σελ. 655-673). Αθήνα: Gutenberg.

Καλογήρου, Τ. (2003). *Τέρψεις και ημέρες ανάγνωσης (Β' τόμος)*. Αθήνα: Εκδόσεις της Σχολής Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου.

Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1997). *Διαπολιτισμική αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κανατσούλη, Μ. (2000). *Ιδεολογικές διαστάσεις της Παιδικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.

Κανατσούλη, Μ. (2005). Διδάσκοντας πολυπολιτισμική παιδική λογοτεχνία. Στο Τ. Καλογήρου & Κ. Λαλαγιάννη (Επιμ.), *Η λογοτεχνία στο σχολείο: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση* (σελ. 79-90). Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.

Καραγιώργη, Ε. (1996). Ταξίδια σε διαφορετικούς κόσμους. Στο Βαφέα Α. (Επιμ.), *Το πολύχρωμο σχολείο=the multicoloured school: μια εμπειρία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από την τέχνη=an experience of intercultural education through art* (σελ. 43-51). Αθήνα: Κέντρο παιδαγωγικής και καλλιτεχνικής επιμόρφωσης «Σχεδία».

Κατρινάκη, Ε. (2019). *Το στοίχημα της Σταχτοπούτας. Μελέτη για τον κανιβαλισμό στα λαϊκά παραμύθια*. Αθήνα: Εκδόσεις Εύμαρος.

Κάτσικας, Χ. & Πολίτου, Ε. (2005). *Εκτός «τάξης» το «διαφορετικό»; Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλιννοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Κατσίκη - Γκίβαλου, Α. (1995). *Το θαυμαστό ταξίδι: Μελέτες για την παιδική λογοτεχνία*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Κεσίδου, Α. (2004). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: στόχοι και πρακτικές. Στο Εταιρεία Επιστημών Αγωγής Δράμας (Επιμ.), *Προγράμματα Διδασκαλίας στην Εκπαίδευση των Βαλκανικών Χωρών. Πρακτικά 1^{ου} Συνεδρίου Βαλκανικών χωρών* (σελ. 75-83).

Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο Ζ. Παπαναούμ & Δ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός επιμόρφωσης- Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή: Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο)* (σελ. 21-36). Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία.

Κούπερ, Σ. Τ. (1983). *Ο θαυμαστός κόσμος των παραμυθιών*. (Θ. Μαλαμόπουλος: Μτφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Θυμάρη.

Λαλαγιάννη, Β. (2009). Από την περιθωριοποίηση στην οικείωση του «άλλου». Ετερότητα και παιδική λογοτεχνία. Στο Χ. Γκόβαρης (Επιμ.), *Κείμενα για τη διδασκαλία και τη μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο* (σελ. 209-229). Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Πανεπιστημίου Αθηνών.

Λουκάτος, Σ. Δ. (1959). Το παραμύθι της Σταχτοπούτας στις ξένες και στις ελληνικές παραλλαγές, *Παρνασσός, τόμος Α'(4)*, σελ. 461-485.

Μαλαφάντης, Κ. (2006). *Το παραμύθι στην εκπαίδευση. Ψυχοπαιδαγωγική διάσταση και αξιοποίηση*. Αθήνα: Ατραπός.

Μάμας, Χ. (2014). Συμπεριληπτική και διαπολιτισμική εκπαίδευση: Δύο όψεις του ίδιου νομίσματος; Στο Χ. Χαντζησωτηρίου & Κ. Ξενοφώντος (Επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις* (σελ. 80-95). Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα.

Μανιά, Χ. (2015). Εισαγωγή. Στο Χ. Μανιά (Επιμ.) *Οι Σταχτοπούτες του κόσμου* (σελ. 7). Αθήνα: Mamaya Books.

Μάρκου, Γ. (1996). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση - Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.

Μάρκου, Γ. (1997). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση επιμόρφωση εκπαιδευτικών: μια εναλλακτική πρόταση*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Πανεπιστημίου Αθηνών.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Μερακλής, Μ. (2001). *Τα παραμύθια μας*. Αθήνα: Εκδόσεις Εντός.

Μηλίγκου, Ε. (1997). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και η διαπολιτισμική ανασυγκρότηση της σχολικής εκπαίδευσης: Το ζήτημα του Αναλυτικού Προγράμματος. Στο Γ. Μάρκου (Επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση, επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: μια εναλλακτική πρόταση* (σελ. 138-171). Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Πανεπιστημίου Αθηνών.

Μιχαλοπούλου, Κ. (1999). Οι ιδέες των παιδιών προσχολικής ηλικίας για τις μαγικές μεταμορφώσεις των παραμυθιών. Στο Β. Δ. Αναγνωστόπουλος (Επιμ.), *Λαϊκή παράδοση και σχολείο* (σελ. 41-47). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Μιχαλοπούλου- Βέικου, Χ. (1997). Διαφορετικές ταυτότητες στο κοινό πρόγραμμα. Η εκπαιδευτική διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας. Στο Γ. Μάρκου (Επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση, επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: μια εναλλακτική πρόταση* (σελ. 172-227). Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Πανεπιστημίου Αθηνών.

Μπετελχάιμ, Μ. (1995). *Η γοητεία των παραμυθιών*. (Ε. Αστερίου: Μτφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Γλάρος.

Norton, D. E. & Norton S. E. (2007). *Μέσα από τα μάτια ενός παιδιού: εισαγωγή στην παιδική λογοτεχνία* (6^η έκδοση). (Φ. Κατσίκη- Σ. Καζαντζή, Μτφρ.). Μ. Σουλιώτης (Επιμ.). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο. (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 2003).

Οικονομίδου, Α. (1996). Ούτε ωραία κοιμωμένη ούτε κακιά μάγισσα: το άλλοτε και το τώρα στις προσεγγίσεις γυναικείων απεικονίσεων στο ξένο παραμύθι. Στο Ε. Αυδίκος (Επιμ.), *Από το παραμύθι στα κόμικς. Παράδοση και νεωτερικότητα* (σελ. 338-346). Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.

Παπαδάτος, Γ. (2009). *Παιδικό βιβλίο και φιλιαναγνωσία. Θεωρητικές αναφορές και προσεγγίσεις- Δραστηριότητες*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Παπαντωνάκης, Γ. (2009). Διδάσκοντας ελληνική / παιδική λογοτεχνία σε πρόγραμμα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Στο Χ. Γκόβαρης (Επιμ.), *Κείμενα για τη*

διδασκαλία και τη μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο (σελ. 232-261). Αθήνα: Ατραπός.

Παπαρούση, Μ. (2013). Εικόνες ξένων στα ανθολόγια λογοτεχνικών κειμένων. Στο Χ. Γκόβαρης (Επιμ.), *Διδασκαλία και μάθηση στο διαπολιτισμικό σχολείο* (σελ.31-56). Αθήνα: Gutenberg.

Παπαχρήστος, Κ. (2001). *Διαπολιτισμική αγωγή εκπαίδευση και παιδική λογοτεχνία: αξιολόγηση βιβλίων παιδικής λογοτεχνίας με βάση τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: αυτοέκδοση.

Παπαχρήστος, Κ. & Γιαννόγκονα Α. (2004). Πολυπολιτισμικότητα, διαπολιτισμική αγωγή και αξιοποίηση της παιδικής λογοτεχνίας στις τάξεις του Δημοτικού σχολείου. Στο Α. Κατσίκη- Γκίβαλου (Επιμ.), *Η λογοτεχνία σήμερα: όψεις, αναθεωρήσεις, προοπτικές: Γ' Πανελλήνιο Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή, 29,30 Νοεμβρίου - 1 Δεκεμβρίου 2002* (σελ. 486-493). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παραμύθι. (2008). Στο *Λεξικό Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Προγράμματα σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο (2011). Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας Δια βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ροντάρι, Τ. (1985). *Η γραμματική της φαντασίας. Πώς να φτιάχνουμε ιστορίες για παιδιά*. (Μ. Βερτσώνη- Κοκόλη, Λ. Αγγουρίδου- Στρίντζη: Μτφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Τεκμήριο.

Τζωρτζοπούλου, Μ. & Κοτζαμάνη, Α. (2008). *Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών: διεύρυνση των προβλημάτων και της προοπτικής επίλυσής τους*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.

Triandis, H. C. (1997). Προς τον πλουραλισμό στην εκπαίδευση. Στο S. Modgil, G. Verma, K. Mallick & C. Modgil (Επιμ.), *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση: προβληματισμοί, προοπτικές* (σελ. 130-165). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τριανταφυλλάκη, Α. (2014). Διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση: νέες κατευθύνσεις για την αρχική κατάρτιση εκπαιδευτικών. Στο Χ. Χαντζησωτηρίου & Κ. Ξενοφώντος (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις* (σελ. 243-265). Εκδόσεις Σαΐτα.

ΦΕΚ 173/ τ. Α', (1983).

ΦΕΚ 124/ τ. Α', (1996).

ΦΕΚ 303/ τ. Β', (2003).

Φώτου, Γ. (2002). Πολυπολιτισμική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Αθήνα: Έλλην.

Χατζηχρήστου, Χ. (Επιμ.). (2011a). Σχολείο και πολυπολιτισμικότητα. Στη σειρά *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα. Εκπαιδευτικό υλικό II: Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Τάξεις Γ', Δ', Ε', ΣΤ' Δημοτικού)* (Τεύχος 8). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γεώργιος Δαρδανός.

Χατζηχρήστου, Χ. (Επιμ.). (2011b). Τετράδιο δραστηριοτήτων για μαθητές Δημοτικού. Στη σειρά *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα. Εκπαιδευτικό υλικό II: Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Τάξεις Γ', Δ', Ε', ΣΤ' Δημοτικού)* (Τεύχος 13). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γεώργιος Δαρδανός.

Χοντολίδου, Ε. (2002). Μαγικά και έντεχνα παραμύθια. Στο Β. Αποστολίδου, Β. Καπλάνη & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο: μια νέα πρόταση διδασκαλίας* (σελ. 175-184). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ξενόγλωσση

Anderson, R. (2009). Through fairy tales to math in the lessons. *Acta Didactica Napocensia, Vol 2 (No 2), pp. 111-118.*

Aranda, D. (2016). Moral adjustments to Perrault's Cinderella in French Children's Literature (1850-1900). In M. H. Dutheil de la Rochere, G. Lathey, M. Wozniak (Ed.). *Cinderella across cultures. New direction and interdisciplinary perspectives* [Kindle book]. Retrieved from <https://www.amazon.co.uk> .

Bottigheimer, B. R. (2016). Cinderella. The people's princess. In M. H. Dutheil de la Rochere, G. Lathey, M. Wozniak (Ed.). *Cinderella across cultures. New direction and interdisciplinary perspectives* [Kindle book]. Retrieved from <https://www.amazon.co.uk> .

Cinderella Folk Tales: Variations of plot and setting. (2002). Washington: Council of the Great City School.

Cai, M. (2002). *Multicultural literature for children and young adults: Reflections on Critical Issues.* London: Greenwood Press.

Damanakis, M. (2005). European and Intercultural Dimension in Greek education. *European Educational Research Journal, Vol. 4 (No 1), pp. 79-88.*

Francois, C. (2016). "Cendrillon & Aschenputtel". Different Voices, Different Projects, Different Cultures. In M. H. Dutheil de la Rochere, G. Lathey, M. Wozniak (Ed.). *Cinderella across cultures. New direction and interdisciplinary perspectives* [Kindle book]. Retrieved from <https://www.amazon.co.uk> .

Hennard Dutheil de la Rochere, M. (2016). Fairy-Tale refashioning in Angela Carter's Fiction. From Cinderella's Ball Dresses to Aschputtle's Rags. In M. H. Dutheil de la Rochere, G. Lathey, M. Wozniak (Ed.). *Cinderella across cultures. New direction and*

interdisciplinary perspectives [Kindle book]. Retrieved from <https://www.amazon.co.uk>.

Hoffman, K. A. (2016). Perrault's "Cendrillon" among the Glass Tales. Crystal Fantasies and Glassworks in Seventeenth-Century France and Italy. In M. H. Dutheil de la Rochere, G. Lathey, M. Wozniak (Ed.). *Cinderella across cultures. New direction and interdisciplinary perspectives* [Kindle book]. Retrieved from <https://www.amazon.co.uk>.

May-Ron, R. (2016). Rejecting the glass slipper. The subversion of Cinderella in Margaret Atwood's *The Edible Woman*. In M. H. Dutheil de la Rochere, G. Lathey, M. Wozniak (Ed.). *Cinderella across cultures. New direction and interdisciplinary perspectives* [Kindle book]. Retrieved from <https://www.amazon.co.uk>.

Merlin, C. (2017). School Counselors and Multicultural Education: Applying the five dimensions. *Journal of School Counseling, Vol 15* (No 6), pp. 1-31.

Sale, R. (1977). Fairy Tales. *TheHudson Review, Vol 30* (No 3), pp. 372-394.

Tiedt, L. P. & Tiedt, M. I. (2005). *Multicultural teaching. A Handbook of Activities, Information, and resources*. Boston: Pearson

Zipes, J. (2016). The Triumph of the Underdog. Cinderella's legacy. In M. H. Dutheil de la Rochere, G. Lathey, M. Wozniak (Ed.). *Cinderella across cultures. New direction and interdisciplinary perspectives* [Kindle book]. Retrieved from <https://www.amazon.co.uk>.

Διαδικτυακές πηγές

Αποστολίδου, Β., Πασχαλίδης, Γ. & Χοντολίδου, Ε. (2002). *Η λογοτεχνία ως πολιτισμική και διαπολιτισμική αγωγή*. Εισήγηση στη διημερίδα Ομοιότητες και διαφορές: αναζητώντας νέους δρόμους στην εκπαίδευση, Κομοτηνή 29-30 Νοεμβρίου 2002. Διαθέσιμο και στο <http://repository.edulll.gr/319>

Καπλάνογλου, Μ. (2014). Η λαογραφική έρευνα για το παραμύθι και ο κατάλογος των ελληνικών μαγικών παραμυθιών. *Κείμενα, 18*. Αναρτήθηκε 4 Μαρτίου 2014 από: http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=article&id=292:18-kaplanoglou&catid=62:tefxos18&Itemid=98

Κατσίκη – Γκίβαλου, Α. (2008). Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: «Ωρα μηδέν», *Διαβάζω, 488*, 66-69. Αναρτήθηκε 4 Ιουλίου 2008 από: <https://guivalou.wordpress.com/2008/07/04/%CE%AC%CE%BB%CE%BA%CE%B7-%CE%B6%CE%AD%CE%B7>

Κατσίρας, Λ. (2010). Πολιτισμική ετερότητα, στοιχεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο νέο βιβλίο της Β' Γενικού Λυκείου, Πολιτική και Δίκαιο (2009), Καλλιόπη Παπακωνσταντίνου – Λεωνίδα Κατσίρας, Αθήνα ΟΕΔΒ. *Επιθεώρηση*

Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 16, σελ. 70-91. Αναρτήθηκε 5 Απριλίου 2017, από www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos17/

Ντούλια, Α. (2008). *Το παραμύθι της Σταχτοπούτας στις ελληνικές και ξένες παραλλαγές. Προεκτάσεις παιδαγωγικές, λαογραφικές- ανθρωπολογικές, ψυχαναλυτικές και άλλες* (Διδακτορική διατριβή). Διαθέσιμο στο Εθνικό αρχείο Διδακτορικών διατριβών. Ανακτημένο από <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/19332>

Παπαρρηγόπουλος, Ξ. (2015). Η πολυπολιτισμικότητα ως σύγχρονο πρόβλημα. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 2, σελ. 1-25. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/sas.607>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



Γεια σας καλοί μας φίλοι και καλές μας φίλες!!! Είμαστε ο Γρηγόρης, η Έλλη, η Βανέσσα, η Εσρά και ο Τζόι και σας καλωσορίζουμε σε ένα μαγευτικό ταξίδι! Εάν θέλετε να γνωρίσετε νέους τόπους, να διαβάσετε για όμορφα μέρη και τους ανθρώπους τους και να ταξιδέψετε μαζί μας στον χρόνο, ακολουθήστε μας! Θα ταξιδέψουμε πολύ μακριά, από τα βάθη της μακρινής Ασίας μέχρι την άκρη της βόρειας Αμερικής. Είστε έτοιμοι; Το ταξίδι ξεκινά! Και πρέπει να έχετε μαζί σας αποσκευές:

Τη φαντασία,
τη δημιουργικότητά και
τη συνεργασία σας

Μια φορά κι έναν καιρό...

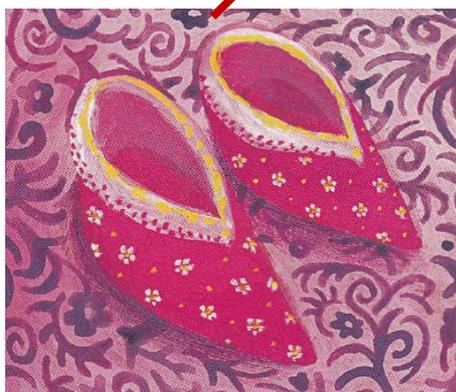
Érase una vez...

Once upon a time...

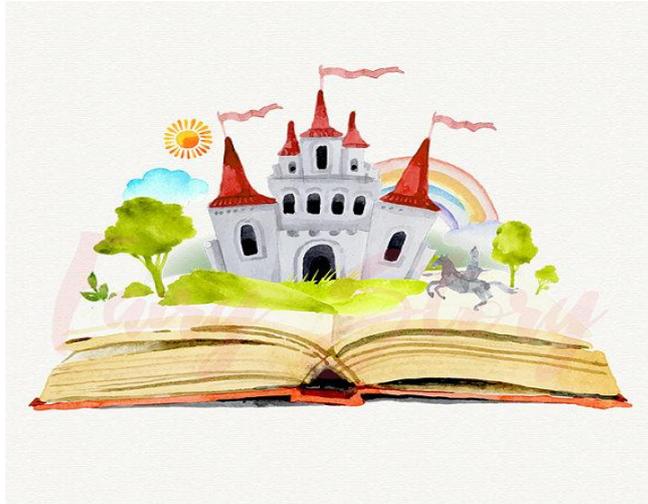
il était une fois...



ΠΡΙΝ ΞΕΚΙΝΗΣΕΙ ΤΟ ΜΑΓΙΚΟ ΤΑΞΙΔΙ ΜΑΣ!



Για μισό λεπτό... Πριν ξεκινήσουμε, μήπως σου θυμίζουν κάτι οι παραπάνω εικόνες; Τι απεικονίζουν; Μπορείς να σκεφτείς πως μπορεί να συνδέονται μεταξύ τους; Μπορείς να καταγράψεις τις ιδέες σου παρακάτω. Και μην ανησυχείς! Δεν υπάρχει σωστή και λάθος ιδέα! Προσπάθησε να σκεφτείς ή ακόμα και να δημιουργήσεις. Στο χέρι σου είναι.



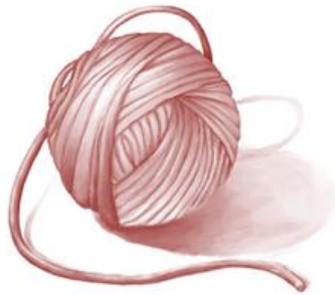
[Ήρθε η ώρα να ξεκινήσουμε το ταξίδι μας! Επιτέλους! Άκου προσεκτικά τον δάσκαλο / τη δασκάλα σου! Προσοχή, μην τον/την διακόψεις. Έχε τα αυτιά σου ανοιχτά και άσε τη φαντασία σου να σε ταξιδέψει στο χρόνο και στο χώρο. Απόλαυσέ το και εμείς θα τα ξαναπούμε σε λίγο.]

«Κόκκινη κλωστή δεμένη...

Στην ανέμη τυλιγμένη...

Δώσ' της κλώτσο να γυρίσει

Παραμύθι ν' αρχινήσει»





Η ΚΑΡΤΕΛΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ



Έρθε η ώρα να καταγράψεις τα κύρια σημεία της ιστορίας που μόλις άκουσες. Συμπλήρωσε τον πίνακα συζητώντας με τους συμμαθητές σου και το δάσκαλο ή τη δασκάλα σου.

Τίτλος	
Χώρα προέλευσης της ιστορίας	
Όνομα ηρωίδας	
Καλοί χαρακτήρες	
Κακοί χαρακτήρες	
Μαγική βοήθεια	
Τέλος ιστορίας	

Γράψε σε λίγες γραμμές τους χαρακτηρισμούς των ηρώων του παραμυθιού.

Μητριά: _____

Αδερφές: _____

Νεραϊδοννά: _____

Πρίγκιπας: _____

Παρατήρησε χαρακτηριστικά της ηρώδας; Απάντησε στις ερωτήσεις σε κάθε κύκλο για να φτιάξεις το προφίλ της Σταχτοπούτας.

Πώς θα χαρακτήριζες την προσωπικότητα της ηρώδας; Αντιμετωπίζει με καλοσύνη τις ζηλόφθονες αδερφές της;

Που περνά την περισσότερη ώρα της η ηρώδα; Σχετίζεται αυτό με το όνομά της;

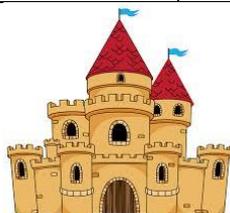


Με τι είναι ντυμένη η ηρώδα; Έτσι παραμένει μέχρι το τέλος της ιστορίας;

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Συμπλήρωσε τον πίνακα με Σ αν η πρόταση είναι σωστή και με Λ αν είναι λάθος. Μην ξεχάσεις να δικαιολογήσεις την απάντησή σου, όπως βλέπεις στο παράδειγμα.

	ΣΩΣΤΟ/ ΛΑΘΟΣ	Δικαιολογώ την απάντησή μου
Η ηρωίδα είναι κακομεταχειρισμένη από τον πατέρα της.	Λ	Η μητριά και οι θετές αδερφές της κακομεταχειρίζονται τη Σταχτοπούτα, γιατί τη ζηλεύουν για την καλοσύνη και την ευγένειά της.
Η μητριά είναι μοχθηρή.		
Οι αδερφές είναι όμορφες αλλά κακές.		
Ο πατέρας της ηρωίδας αγνοεί τη συμπεριφορά της δεύτερης γυναίκας του απέναντι στην κόρη του.		
Η μαγική βοήθεια έρχεται από μια μάγισσα.		
Διάφορα ζώα και αντικείμενα βοηθούν με μαγικό τρόπο την ηρωίδα.		
Ο πρίγκιπας συναντά τη Σταχτοπούτα για πρώτη φορά στο σπίτι της.		
Η Σταχτοπούτα ξεχνιέται να γυρίσει πίσω πριν λυθούν τα μάγια.		
Όλοι οι ήρωες του παραμυθιού είναι φτωχοί.		
Οι μοχθηροί ήρωες στο τέλος αλλάζουν χαρακτήρα και μετανιώνουν για τις πράξεις τους.		



Οι εικόνες μπερδέυτηκαν!

Δες προσεκτικά τις παρακάτω εικόνες και προσπάθησε να τις βάλεις στη σωστή σειρά. Από κάτω γράψε έναν τίτλο για την κάθε μια που να δείχνει σε ποια φάση του παραμυθιού αναφέρονται.



Νούμερο

Νούμερο



Νούμερο



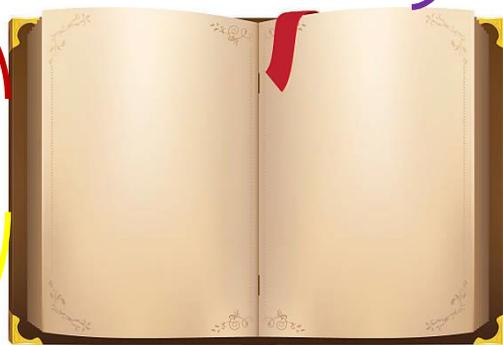
Νούμερο

Η ιστορία που άκουσες είναι ένα **ΠΑΡΑΜΥΘΙ**. Φανταζόμαστε πως έχεις διαβάσει κάμποσα από αυτά από μικρός/ μικρή. Το

παραμύθι χτίζεται  με διάφορα υλικά , που χωρίς αυτά... δεν είναι παραμύθι! Δες παρακάτω ποια είναι αυτά και βρες τα αντίστοιχα της ιστορίας που διαβάσαμε. Μπορείς να τα σημειώσεις στον πίνακα της επόμενης σελίδας.

Η αρχή των παραμυθιών είναι χαρακτηριστική

Παρουσιάζει πολλά μαγικά στοιχεία



Σκηνικό παραμυθιού:
Χώρος (Πού;)
Χρόνος (Πότε;)

Τα παραμύθια έχουν χαρακτηριστικές επαναλήψεις (Πολλές φορές επαναλαμβάνεται κάτι 3 φορές)

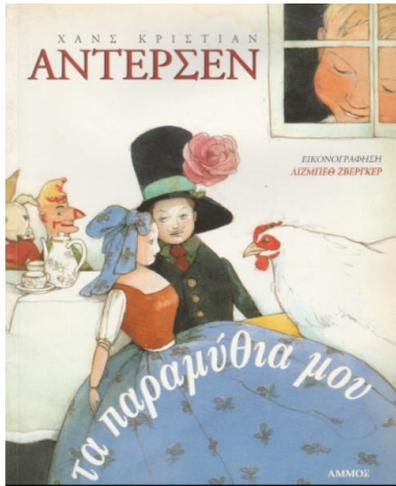
Στο τέλος του παραμυθιού, κάποιος νικά και κάποιος χάνει



Χαρακτηριστική αρχή	
Μαγικά στοιχεία	
Σκηνικό: Πού και πότε;	
Χαρακτηριστικές επαναλήψεις	
Τέλος της ιστορίας	

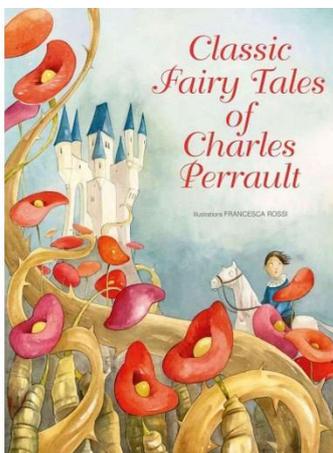
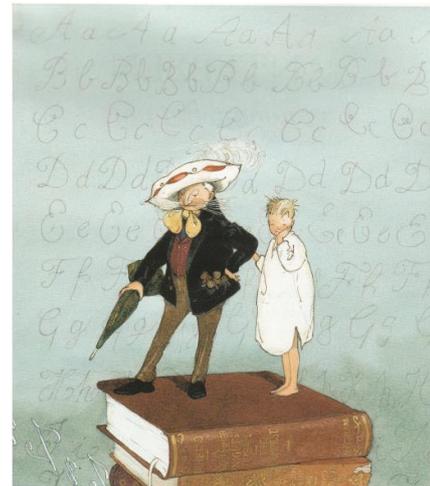


Ιστορίες όπως η Σταχτοπούτα είναι μαγικά λαϊκά παραμύθια. **ΜΑΓΙΚΑ** λέγονται γιατί περιέχουν μαγικά στοιχεία, όπως βοήθεια από νεράιδες, ξωτικά ή ζώα. **ΛΑΪΚΑ** λέγονται επειδή δημιουργήθηκαν από απλούς ανθρώπους του λαού κάθε χώρας. Στην αρχή, τα παραμύθια μεταδίδονταν από στόμα σε στόμα και αργότερα ξεκίνησε η γραπτή συλλογή τους. Δεν υπήρχαν συγγραφείς παραμυθιών, παρά μόνο πολύ καλοί παραμυθάδες και συλλέκτες παραμυθιών που τα άκουσαν και έφτιαξαν τις δικές τους εκδοχές, όπως ο Τσαρλς Περώ, ο Χανς Κρίστιαν Άντερσεν και οι αδερφοί Γκριμ.



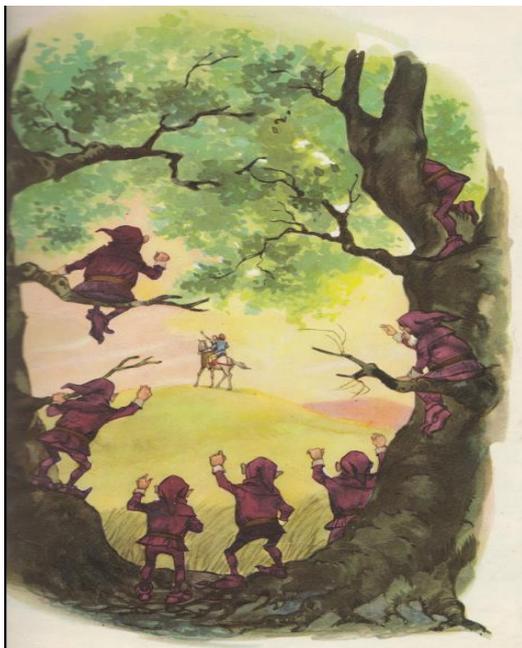
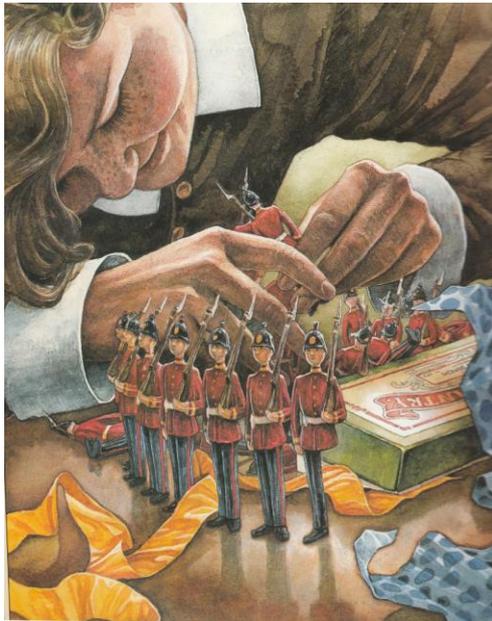
Τώρα μπορείς να γράψεις εδώ μερικούς τίτλους παραμυθιών που γνωρίζεις και έχεις ακούσει ή διαβάσει μέχρι τώρα. Αν δε θυμάσαι κάποιο λαϊκό παραμύθι, μπορείς να ψάξεις στο διαδίκτυο μαζί με τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριάς σου.

Ποιο από αυτά είναι το αγαπημένο σου;



*Το παραμύθι της Σταχτοπούτας δεν είναι παραμύθι με επώνυμο συγγραφέα. Το έχουν όμως επεξεργαστεί πολλοί άνθρωποι από διάφορες χώρες με αποτέλεσμα να έχει πολλές διαφορετικές μορφές. Ένας από αυτούς είναι και ο Charles Perrault, που γύρω στα 1600 διασκεύασε στη Γαλλία τη «Σταχτοπούτα» που μόλις άκουσες.

Παρακάτω υπάρχουν διάφορες εικόνες από διάσημα λαϊκά παιδικά παραμύθια. Μπορείτε να τα αναγνωρίσετε; Αν όχι, θα μπορούσατε να δώσετε έναν τίτλο στην εικόνα του κάθε παραμυθιού; Συζητήστε με τον/ τη δάσκαλο/ α σας και αναζητείστε περισσότερες εικόνες και πληροφορίες για τα παραμύθια αυτά.





Το ταξίδι της Σταχτοπούτας ξεκινά

«Τι θα συνέβαινε»

Αν η Σταχτοπούτα είχε γεννηθεί.....



στην Κίνα, ποιο θα ήταν το όνομά

της;.....



στη Βόρεια Αμερική, τι ρούχα θα

φορούσε;.....



στην Ελλάδα, που θα

ζούσε;.....



στην Αίγυπτο, τι παπούτσια θα

φορούσε;.....



στα μακρινά Ιμαλάια, ποιον μπορεί να

ερωτεύοταν;.....



[ΣΤΑΔΙΟ Δ: ΣΥΝΔΕΣΗ ΤΟΥ ΠΑΡΑΜΥΘΙΟΥ ΜΕ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΕΘΝΙΚΕΣ ΠΑΡΑΛΛΑΓΕΣ]

ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΕ 5 ΟΜΑΔΕΣ:

ΟΜΑΔΑ 1: ΑΙΓΥΠΤΟΣ- ΑΦΡΙΚΗ

ΟΜΑΔΑ 2: ΕΛΛΑΔΑ- ΕΥΡΩΠΗ

ΟΜΑΔΑ 3: ΚΙΝΑ- ΑΣΙΑ

ΟΜΑΔΑ 4: ΦΥΛΗ ΤΩΝ ΙΝΔΙΑΝΩΝ- ΒΟΡΕΙΑ ΑΜΕΡΙΚΗ

ΟΜΑΔΑ 5: ΙΜΑΛΛΙΑ- ΑΣΙΑ

*Παρατίθεται το υλικό επεξεργασίας των μαθητών σε ομάδες 4-5 ατόμων. Οι δραστηριότητες προτείνεται να δοθούν ξεχωριστά στην κάθε ομάδα ανάλογα με την παραλλαγή που καλείται να επεξεργαστεί γι' αυτό και διαφοροποιούνται τα κείμενα και οι δραστηριότητες ανά χρώμα.

ΟΜΑΔΑ 1: ΑΙΓΥΠΤΟΣ/ ΑΦΡΙΚΗ

Ονόματα μελών:

«Η Ροδόπη»

Μια φορά κι έναν καιρό, στην Ελλάδα των αρχαίων χρόνων ζούσε μια πανέμορφη κοπέλα που την έλεγαν Ροδόπη. Η Ροδόπη έμενε σε ένα φαροχώρι κοντά στη θάλασσα. Της άρεσε να κάνει βόλτες στην ακροθαλασσιά και να ατενίζει το πέλαγος.

Μια μέρα έφτασαν πειρατές στο μικρό αυτό χωριό, είδαν τη Ροδόπη μόνη της στην αμμουδιά, την άρπαξαν και την πήραν μαζί τους. Μετά από ένα μακρύ ταξίδι έφτασαν στην Αίγυπτο, όπου την πούλησαν ως σκλάβα σε έναν πλούσιο έμπορο. Όταν ο έμπορος πήγε τη Ροδόπη στο σπίτι του, όλες οι υπόλοιπες σκλάβες ζήλεψαν τόσο την ομορφιά της, ώστε τη μίσησαν αμέσως. Την έβαζαν να κάνει όλες τις βαριές δουλειές, της έδιναν πολύ λίγο φαγητό και την ανάγκαζαν να κοιμάται μόνη της στην αυλή.

Η Ροδόπη είχε καρδιά από μάλαμα και φρόντιζε όλα τα ζωντανά που είχε ο πλούσιος έμπορος, τα οποία έγιναν οι καλύτεροι φίλοι. Ένα βράδυ ο αφέντης του σπιτιού την είδε να χορεύει και να τραγουδάει κάτω από το φεγγαρόφωτο. Το θέαμα ήταν τόσο ονειρικό, που του έκοψε την ανάσα. Λικνιζόταν με τέτοια ομορφιά και χάρη, ώστε όλη η πλάση είχε σταθεί να τη θαυμάσει. Όσο για τη φωνή της, ακόμα και τα αηδόνια σταμάτησαν να κελαηδούν για να την ακούσουν. Μόλις η Ροδόπη τελείωσε τον χορό, ο αφέντης τη φώναξε κοντά του.

«Μου έδωσες τόση χαρά με τον χορό και το τραγούδι σου, που θέλω να σου κάνω ένα δώρο. Τι θέλεις από μένα;», της είπε.

«Ένα καινούριο ζευγάρι σανδάλια κόκκινα σαν τα τριαντάφυλλα και χρυσά σαν τον ήλιο».

Πράγματι την άλλη μέρα ο αφέντης της έφερε τα σανδάλια. Μόλις τα είδαν οι άλλες δούλες, έσκασαν από τη ζήλια τους κι από εκείνη την ημέρα έγιναν ακόμα πιο σκληρές με την όμορφη Ροδόπη. Μετά από λίγες μέρες έμαθαν ότι ο Φαραώ θα δεχόταν στο παλάτι τους υπηκόους για να τον προσκυνήσουν.

Όλες οι σκλάβες στολιστηκαν κι έβαλαν τα καλά τους ρούχα για να πάνε με τον αφέντη τους στην αυλή του φαραώ. Δεν άφησαν όμως τη Ροδόπη να πάει μαζί τους.

«Πρέπει να πάς στο ποτάμι και να πλύνεις τα ρούχα. Αν δεν πλυθούν μέχρι το βράδυ, θα βρεις τον μπελά σου», της είπαν κι έφυγαν στολισμένες με πολύχρωμα κολιέ και βραχιόλια.

Αφού έφυγαν, η Ροδόπη φόρεσε τα καινούρια της σανδάλια και πήγε στον ποταμό Νείλο για να πλύνει τα ρούχα. Όταν έφτασε στο ποτάμι, άρχισε να πλένει και να τραγουδάει. Με το τραγούδι όλα τα ζώα μαγεύτηκαν γύρω της για να την ακούσουν.

Καθώς η Ροδόπη έπλενε, γλίστρησε και μπήκαν τα όμορφα σανδάλια της μέσα στη λάσπη. Αφού τα ξέπλυνε, τα ακούμπησε σε μία πέτρα να στεγνώσουν στον ήλιο. Εκείνη τη στιγμή ένα γεράκι, βλέποντας τα χρυσά σανδάλια να αστράφτουν, όρμησε με φόρα, άρπαξε το ένα και πέταξε μακριά. Την ώρα που ο φαραώ καθόταν στον θρόνο του κι υποδεχόταν τους υπηκόους του, είδε ένα γεράκι να πετάει πάνω από το κεφάλι του. Πριν προλάβει να μιλήσει, ένα χρυσό σαντάλι έπεσε στα πόδια του.

«Αυτό είναι σημάδι από τους θεούς», είπε μόλις το είδε.

«Ναι, άρχοντά μου», του απάντησε ο αρχιερέας του, «οι θεοί σου υποδεικνύουν ποια πρέπει να πάρεις για γυναίκα σου. Αυτή που της ανήκει το σαντάλι».

Αμέσως ο φαραώ έστειλε τους αυλικούς του σε όλες τις γυναίκες της χώρας του για να δοκιμάσουν το σαντάλι. Τέλος, έφτασαν και στο σπίτι του εμπόρου. Το δοκίμασαν όλες οι σκλάβες, αλλά σε καμία δεν έκανε. Εκείνη την ώρα γύριζε η Ροδόπη από το ποτάμι φορώντας μόνο το ένα σαντάλι.

Μόλις είδαν οι αυλικοί την όμορφη κοπέλα, της έδωσαν να δοκιμάσει το άλλο σαντάλι που είχαν στα χέρια τους. Της ταίριαξε τέλεια. Χωρίς να χάσουν στιγμή, την οδήγησαν στον φαραώ. Αυτός με το που την είδε μαγεύτηκε από τον ομορφιά της και την έκανε γυναίκα του. Από τότε όσες φορές ο Φαραώ και η Ροδόπη έκαναν βόλτες στον Νείλο, έβλεπαν ένα γεράκι να πετάει πάνω από τα κεφάλια τους. Το γεράκι ακόμα και σήμερα ταξιδεύει ανάμεσα στα μενεξελιά σύννεφα του ηλιοβασιλέματος στον μεγάλο ποταμό.



Η ΚΑΡΤΕΛΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

ΟΜΑΔΑ 1, αυτή ήταν η ιστορία της Αιγύπτιας Σταχτοπούτας! Σας άρεσε;
Συμπληρώστε την καρτέλα της. Αν κάτι δεν θυμάστε, μπορείτε να
ανατρέξετε στην ιστορία που είναι γραμμένη ακριβώς από πάνω! Στη
συνέχεια, γράψτε τη γνώμη σας για το παραμύθι σε λίγες γραμμές.

Τίτλος	
Χώρα προέλευσης της ιστορίας	
Όνομα ηρωίδας	
Καλοί χαρακτήρες	
Κακοί χαρακτήρες	
Μαγική βοήθεια	
Τέλος ιστορίας	

Η ιστορία της Ροδόπης, μας άρεσε/ δε μας άρεσε
γιατί



ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Συμπληρώστε τον πίνακα με Σ αν η πρόταση είναι σωστή και με Λ αν είναι λάθος. Μην ξεχάσετε να δικαιολογήσετε την απάντησή σας, όπως στο παράδειγμα.

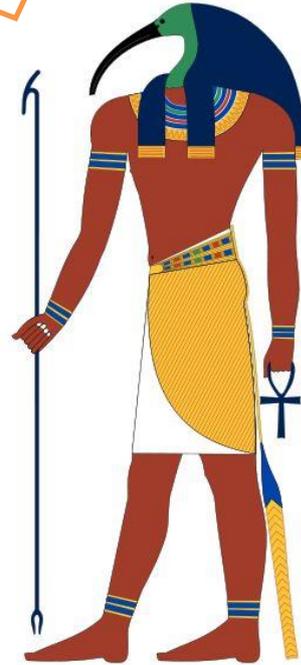
	ΣΩΣΤΟ/ ΛΑΘΟΣ	Δικαιολογώ την απάντησή μου
Η ηρωίδα κατάγεται από την Αρχαία Αίγυπτο.	Λ	Κατάγεται από την αρχαία Ελλάδα και την άρπαξαν πειρατές και την πήγαν στην Αίγυπτο.
Η ηρωίδα είναι κακομεταχειρισμένη από την οικογένειά της.		
Υπάρχουν χαρακτήρες που ζηλεύουν την ηρωίδα και της το δείχνουν με τον πιο άσχημο τρόπο.		
Η ηρωίδα έχει καλό χαρακτήρα αλλά όχι εξωτερική ομορφιά.		
Η μαγική βοήθεια έρχεται από ένα ζώο και συγκεκριμένα ένα πουλί.		
Η ηρωίδα φοράει γυάλινα γοβάκια.		
Ο βασιλιάς της Αιγύπτου παντρεύτηκε την ηρωίδα για τον καλό της χαρακτήρα.		
Η ιστορία διαδραματίζεται σε ένα ποτάμι και στο βασίλειο της Αιγύπτου.		
Η ιστορία έχει ευτυχημένο τέλος.		



Γνωρίζετε ότι...

Οι περισσότεροι θεοί στην αρχαία Αίγυπτο απεικονίζονται με τη μορφή κάποιου ζώου. Το γεράκι, λοιπόν, δεν ήταν απλώς πουλί αλλά ο θεός Ώρος.

Αναζητήστε στο διαδίκτυο ή σε άλλες πηγές ονόματα άλλων Αιγύπτιων θεών. Άραγε, σε ποιες άλλες μορφές ζώου απεικόνιζαν οι Αιγύπτιοι τους θεούς;



Τι ρόλο είχε το γεράκι στην ιστορία της Ροδόπης; Μπορείτε να το συσχετίσετε με κάποιο χαρακτήρα στην προηγούμενη ιστορία που διαβάσαμε;



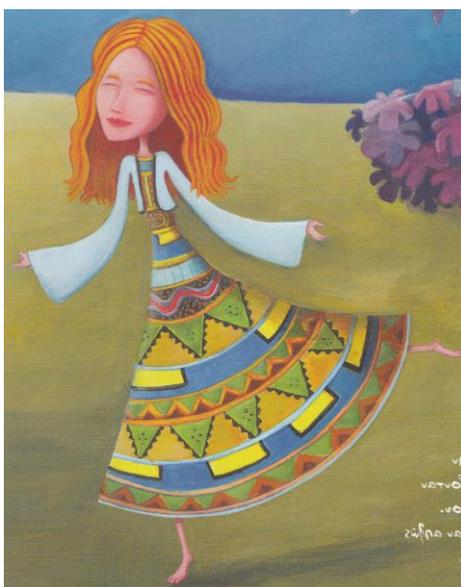
Στο τέλος της ιστορίας, η Ροδόπη παντρεύεται έναν βασιλιά. Πώς λέγονταν οι βασιλιάδες στην αρχαία Αίγυπτο; _____



Όταν πέθαιναν οι βασιλιάδες της Αιγύπτου, που τους έθαβαν; Γνωρίζετε πολλά τέτοια κτίσματα. Προσπαθήστε να το σχεδιάσετε παρακάτω.

★ ΩΡΑ ΓΙΑ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ★

Συμπληρώστε τα στοιχεία της ιστορίας της Ροδόπης, για να σας βοηθήσουν να την παρουσιάσετε στην υπόλοιπη τάξη. Έπειτα αναδιηγηθείτε το παραμύθι που επεξεργαστήκατε για να φέρετε και την υπόλοιπη τάξη σε επαφή με την ενδιαφέρουσα αυτή ιστορία από την Αίγυπτο. Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε εικόνες (αφού ρωτήσετε το/η δάσκαλο/α σας), κινήσεις ή ακόμα και να παίξετε θέατρο.



Σκηνικό (πού και πότε)/
Κεντρικοί χαρακτήρες:

Το «πρόβλημα» της
ιστορίας:

Η μαγική βοήθεια :

Η λύση του προβλήματος
και το τέλος της ιστορίας:

ΟΜΑΔΑ 2: ΕΛΛΑΔΑ/ΕΥΡΩΠΗ

Ονόματα μελών:

«Η Σταχτομάρω»

Μια φορά κι έναν καιρό, ήταν μια γυναίκα που είχε τρεις κόρες. Η μικρότερη μόνο, η Μάρω, ήταν δικό της παιδί, οι άλλες δύο ήταν κόρες του άντρα της από άλλη γυναίκα. Οι τρεις κοπέλες έγνεθαν κάθε μέρα την προίκα τους. Η Μάρω ήταν η πιο καλή και η πιο όμορφη, γι' αυτό οι άλλες δύο τη ζήλευαν πολύ.

Μια μέρα της είπαν πως όποιας κοπεί το λινάρι θα μεταμορφωθεί η μάνα της σε αγελάδα. Η έρμη η Μάρω, που ήταν η μόνη που είχε μάνα, έγνεθε όσο πιο προσεκτικά μπορούσε, αλλά κάποια στιγμή που δεν κοιτούσε, η μια αδερφή της έκοψε το λινάρι. Ευθύς αμέσως η Μάρω έτρεξε στο σπίτι – και τι είδε; Η μάνα της είχε γίνει αγελάδα.*

Όταν το βράδυ γύρισε ο πατέρας, οι άλλες δύο του είπαν ότι βρήκαν μια αγελάδα στον δρόμο και την έφεραν στο σπίτι. Ο πατέρας αποφάσισε να τη σφάξουν για να τη φάνε. Η Μάρω έπεσε στα πόδια του κλαίγοντας και του εκλιπαρούσε να μην το κάνει, λέγοντάς του ότι ήταν η μάνα της. Μάταια, όμως, αφού δεν την πίστεψε. Η Μάρω πήρε τα κόκαλα της αγελάδας και τα έθαψε. Σαράντα μέρες πήγαινε, προσευχόταν και θυμιάτιζε τον τάφο της μάνας της κι έριχνε στάχτες πάνω της, γι' αυτό και όλοι τη φώναζαν Σταχτομάρω.

Την τεσσαρακοστή νύχτα είδε τη μάνα της στον ύπνο της. «Μάρω, την Κυριακή που θα πάνε οι αδερφές σου στο πανηγύρι να πας να σκάψεις εκεί που έθαψες τα κόκαλα».

Την Κυριακή οι αδερφές στολίστηκαν κι ετοιμάστηκαν για το πανηγύρι.

«Δεν θα έρθεις μαζί μας, Σταχτομάρω;» τη ρώτησαν κοροϊδευτικά.

Η Μάρω ούτε που τους απάντησε παρά μόνο καθόταν δίπλα στις στάχτες.

Όταν έφυγαν, η Μάρω έτρεξε εκεί που της είχε πει η μάνα της κι άρχισε να σκάβει Ξαφνικά ξεπήδησε από μέσα ένα κατάσπρο άλογο με ολόχρυσα κεντίδια στη σέλλα και ζηλευτά στολίδια. Παραδίπλα βρήκε μια πλουμιστή φορεσιά κι ένα ζευγάρι ολοκέντητα παπούτσια. Τα φόρεσε όλα η Μάρω κι έλαμψε σαν τον ήλιο του απομεσήμερου. Καβάλησε το άλογο και πήγε στο πανηγύρι.

Μόλις έφτασε, όλοι την κοίταζαν θαμπωμένοι και ρωτούσαν ποια ήταν αυτή η όμορφη αρχόντισσα. Ο βασιλιάς που ήταν εκεί δεν είχε μάτια παρά μόνο για εκείνη.

Όταν τελείωσε η γιορτή, η Μάρω καβάλησε βιαστικά το άλογο και εξαφανίστηκε σαν αστραπή. Καθώς πέρασε από ένα πηγάδι, σταμάτησε για να πει νερό το άλογό της. Την ώρα που έσκυψε το ζωντανό, γλίστρησε το παπούτσι από το πόδι της Μάρως κι έπεσε στον πάτο του πηγαδιού. Σαν

* λινάρι: φυτό που καλλιεργείται για την κατασκευή υφασμάτων.

έφτασε σπίτι, έκρυψε όλα τα ρούχα και τα στολίδια, φόρεσε πάλι τα κουρέλια της και αλείφτηκε με στάχτες. Όταν επέστρεψαν οι αδερφές της, δεν είχαν λόγια παρά μόνο για την όμορφη άγνωστη αρχόντισσα που μάγεψε τον κόσμο και πιο πολύ από όλους του βασιλιά.

Την άλλη μέρα, ο βασιλιάς βγήκε για κυνήγι με τους συντρόφους του. Μετά από ώρες σταμάτησαν σε ένα πηγάδι για να ξεδιψάσουν αυτοί και να ποτίσουν τα άλογά τους. Καθώς τράβηξαν τον κουβά με το νερό, βρήκαν μέσα ένα ολοκέντητο παπούτσι. Μόλις το είδε ο βασιλιάς άρχισε να πηγαίνει σε όλα τα σπίτια και έβαζε τις ανύπαντρες κοπέλες να τα δοκιμάζουν. Σε καμία, όμως, δεν έκανε. Με αυτά και με εκείνα έφτασε και στο σπίτι της Σταχτομάρας. Οι αδερφές της την έκρυψαν κάτω από ένα κοφίνι για να μην τη δει ο βασιλιάς. Την ώρα που δοκίμαζαν το παπούτσι, ο βασιλιάς κάθισε στο κοφίνι και τότε η Σταχτομάρα τον τρύπησε με μια σακοράφα.

«Τι έχετε εδώ μέσα;» τις ρώτησε.

«Τίποτα, αφέντη μου, μία κλώσσα», του είπε η μία.

Τότε η Σταχτομάρα τον ξανατρύπησε. Ο βασιλιάς σήκωσε το κοφίνι και αποκαλύφτηκε η όμορφη κοπέλα. Δοκίμασε το παπούτσι και της ερχόταν ίσα – ίσα.

Εκείνη τη στιγμή η Μάρω φόρεσε τη χρυσή φορεσιά κι εμφανίστηκε μπροστά του η άγνωστη αρχόντισσα από το πανηγύρι.

Χωρίς να χάσει καιρό, ο βασιλιάς της ζήτησε να γίνει γυναίκα του και την πήρε μαζί του στο παλάτι. Οι γιορτές για τον γάμο τους κράτησαν σαράντα μέρες και σαράντα νύχτες.

Όσο για τις αδερφές τους, ακόμα σκάνε από τη ζήλια τους.



Η ΚΑΡΤΕΛΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

ΟΜΑΔΑ 2, αυτή ήταν η ιστορία της Ελληνίδας Σταχτομάρως που έχει διαβαστεί σε πολλές ελληνικές περιοχές, όπως η Ήπειρος, η Θεσσαλία, η Στερεά Ελλάδα και η Εύβοια! Σας άρεσε; Συμπληρώστε την καρτέλα της.

Αν κάτι δεν θυμάστε, μπορείτε να ανατρέξετε στην ιστορία που είναι γραμμένη ακριβώς από πάνω! Στη συνέχεια, γράψτε τη γνώμη σας για το παραμύθι σε λίγες γραμμές.

Τίτλος	
Χώρα προέλευσης της ιστορίας	
Όνομα ηρωίδας	
Καλοί χαρακτήρες	
Κακοί χαρακτήρες	
Μαγική βοήθεια	
Τέλος ιστορίας	

Η ιστορία της Σταχτομάρως, μας
άρεσε/δε μας άρεσε γιατί



ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Συμπληρώστε τον πίνακα με Σ αν η πρόταση είναι σωστή και με Λ αν είναι λάθος. Μην ξεχάσετε να δικαιολογήσετε την απάντησή σας, όπως στο παράδειγμα.

	ΣΩΣΤΟ/ ΛΑΘΟΣ	Δικαιολογώ την απάντησή μου
Η ηρώιδα είναι κακομεταχειρισμένη από την μητέρα και τις μεγαλύτερες αδερφές της.	Λ	Η Σταχτομάρω είναι κακομεταχειρισμένη μόνο από τις αδερφές της που τη ζηλεύουν. Η μητέρα της ακόμα και μετά τον θάνατό της την προστατεύει νοερά.
Η ιστορία ξεκινάει με ένα στοίχημα.		
Οι αδερφές της ηρώιδας είναι μοχθηρές και ζηλιάρες.		
Η ηρώιδα ζει στις στάχτες και φοράει κουρέλια.		
Η μαγική βοήθεια έρχεται από ένα ζώο .		
Η ηρώιδα χάνει το παπούτσι της στο πανηγύρι.		
Η ηρώιδα μεταφέρθηκε στο πανηγύρι με μια άμαξα.		
Οι αδερφές της ηρώιδας στο τέλος μετάνιωσαν για τις πράξεις τους.		
Η ιστορία έχει ευτυχισμένο τέλος.		

Γνωρίζατε ότι...

η στάχτη σε πολλούς λαούς από το παρελθόν αποτελούσε σύμβολο πένθους και ταπεινότητας. Μάλιστα, στη Βίβλο περιγράφονται άνθρωποι που πενθούν και καλύπτουν το μέτωπο και τα μαλλιά τους με στάχτη. Επίσης, σε πολλές παραδόσεις, όπως και στην ελληνική, το νούμερο 40 έχει συμβολική αξία.



★ Αναζητήστε μαζί με τον δάσκαλο ή τη δασκάλα σας ελληνικές παραδόσεις που ο αριθμός 40 έχει ιδιαίτερη συμβολική και θρησκευτική θέση.

✦ Η ιστορία της Σταχτομάρης κατάγεται από την Ελλάδα και συγκεκριμένα συναντάται στην Ήπειρο, τη Θεσσαλία, τη Στερεά Ελλάδα και την Εύβοια. Από πού πήρε το όνομά της η ηρωίδα του παραμυθιού;

♥ Ποιο πρόσωπο βοηθά μαγικά τη Σταχτομάρη να πάει στο πανηγύρι; Σας θυμίζει κάτι αυτή η μαγική βοήθεια σε σχέση με την ιστορία της Σταχτοπούτας που ακούσατε στην αρχή;

⚡ Ποιο αντικείμενο βοήθησε στη συνάντηση της ηρωίδας με τον πρίγκιπα και τον τελικό γάμο με τον βασιλιά;

★ ΩΡΑ ΓΙΑ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ★

Συμπληρώστε τα στοιχεία της ιστορίας της Σταχτομάρας, για να σας βοηθήσουν να την παρουσιάσετε στην υπόλοιπη τάξη. Έπειτα, αναδιηγηθείτε το παραμύθι που επεξεργαστήκατε για να φέρετε και την υπόλοιπη τάξη σε επαφή με την ενδιαφέρουσα αυτή ιστορία από την παλαιότερη Ελλάδα. Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε εικόνες (αφού ρωτήσετε το/τη δάσκαλό/α σας), κινήσεις ή ακόμα να παίξετε θέατρο.



Σκηνικό (πού και πότε)/
Κεντρικοί χαρακτήρες:

Το «πρόβλημα» της
ιστορίας:

Η μαγική βοήθεια :

Η λύση του προβλήματος και
το τέλος της ιστορίας:

ΟΜΑΔΑ 3: ΚΙΝΑ/ ΑΣΙΑ

Ονόματα μελών:

«Η Γιε Σεν»

Μια φορά κι έναν καιρό πριν από πολλά χρόνια, στη μακρινή Κίνα, ζούσε ένα κορίτσι, η Γιε Σεν, με τη μηριά της και την κόρη της μηριάς της. Η μηριά ζήλευε πολύ την Γιε Σεν, επειδή ήταν πολύ όμορφη, γι' αυτό και την έβαζε να κάνει όλες τις βαριές δουλειές. Η μόνη συντροφιά της μικρής κοπέλας ήταν ένα ψαράκι στη λίμνη που είχαν στον κήπο τους. Σε αυτό έλεγε όλους τους καημούς, τις σκέψεις και τα όνειρά της. Ήταν ο μοναδικός της φίλος.

Όταν η μηριά κατάλαβε ότι η Γιε Σεν έβρισκε παρηγοριά σε αυτό το ψαράκι, που της έδινε λίγη χαρά, αποφάσισε να το σκοτώσει. Η Γιε Σεν ήταν απαρηγόρητη, μέχρι που είδε στον ύπνο της το ψαράκι να της μιλάει: «Μην κλαις, μικρή μου Γιε Σεν, ακόμα κι έτσι μπορώ να σε φροντίσω. Πάρε τα κόκαλά μου και θάψε τα στην αυλή. Όταν επιθυμήσεις κάτι πολύ, θα κάνεις μια ευχή και θα πας να σκάψεις εκεί που τα έχεις θάψει». Πράγματι, η Γιε Σεν έκανε ό,τι της είπε το ψαράκι.

Ο καιρός πέρασε και έφτασε η μεγάλη γιορτή της Άνοιξης. Όλες οι κοπέλες ετοιμάζαν τα πιο όμορφα τους ρούχα και στολίδια, για να πάνε στη γιορτή και να βρουν γαμπρό. Η μηριά της Γιε Σεν, επειδή φοβόταν ότι η ομορφιά της πρόγονής της θα στεκόταν εμπόδιο στο να βρει γαμπρό η δική της κόρη, της έκρυψε όλα τα ρούχα και της απαγόρευσε να πάει στη γιορτή.

Μόλις έφυγαν μάνα και κόρη, η Γιε Σεν άρχισε να κλαίει με αναφιλητά. Ξαφνικά, όμως, θυμήθηκε τι της είχε πει το ψαράκι.

«Επιθυμώ να έχω την πιο ωραία φορεσιά του κόσμου, για να πάω στη Γιορτή της Άνοιξης», είπε φωναχτά κλείνοντας τα μάτια της η Γιε Σεν. Αμέσως έτρεξε στην αυλή, έσκυψε στο σημείο που είχε θάψει τα κόκαλα και.. τι αντίκρισε; Την πιο όμορφη φορεσιά του κόσμου, με κεντημένα πουλιά, λουλούδια, δράκους κι έναν λαμπερό ήλιο, περίτεχνα κοσμήματα κι ένα ζευγάρι πασουμάκια κεντημένα με χρυσή κλωστή, που όμοιά τους δεν υπήρχαν πουθενά.

Μόλις ντύθηκε η Γιε Σεν, πήγε στη μεγάλη γιορτή. Εκεί όλοι δεν έπαιρναν τα μάτια τους από πάνω της κι αναρωτιόνταν ποια να ήταν η πανέμορφη κοπέλα. Η Γιε Σεν διασκέδαζε, χόρευε και τραγουδούσε, αλλά όταν είδε τη μηριά της να την κοιτάζει έντονα, φοβήθηκε μήπως την αναγνωρίσει και έφυγε βιαστικά. Καθώς έτρεχε, σκόνταψε σε ένα κλαδί και της έφυγε το ένα παντοφλάκι της.

Όταν έφτασε στο σπίτι, έκρυψε τα ρούχα εκεί που τα βρήκε. Λίγο αργότερα επέστρεψαν η μηριά με την κόρη της και όλο το βράδυ της μιλούσαν για την όμορφη άγνωστη.

Το παντοφλάκι το βρήκε ένας χωρικός, το πούλησε σε έναν έμπορο για λίγα χρυσά νομίσματα, ο έμπορος σε έναν άλλο έμπορο κι από χέρι σε χέρι, κατέληξε να φτάσει στον γέρο φύλακα του θησαυρού του παλατιού. Αυτός το πήγε στον βασιλιά να το θαυμάσει για την κομψότητά του και τα περίτεχνα χρυσά του κεντήματα.

Μόλις ο βασιλιά είδε το παντοφλάκι. Εντυπωσιάστηκε από την ομορφιά του, αλλά και από το πόσο μικροσκοπικό ήταν. Έβγαλε διαταγή όλες οι κοπέλες να δοκιμάσουν το παντοφλάκι, και σε όποια έκανε, αυτή θα γινόταν η γυναίκα του.

Οι αυλικοί το περνούσαν από σπίτι σε σπίτι και έβαζαν όλες τις ανύπαντρες γυναίκες να δοκιμάσουν το παντοφλάκι, σε καμία, όμως, δεν έκανε. Σε όλες ήταν μικρό. Όταν έφτασαν στο σπίτι της Γιε Σεν το φόρεσε η μηριά στην κόρη της, αλλά δεν ήθελα να αφήσει τη Γιε Σεν να το δοκιμάσει. «Αποκλείεται να είναι δικό της», φώναζε η μηριά. Δεν υπάρχει λόγος να το δοκιμάσει, αφού δεν πήγε στη Γιορτή της Άνοιξης. Ήταν κλειδωμένη εδώ στο σπίτι και έκανε δουλειές».

Είναι διαταγή του βασιλιά να το δοκιμάσουν όλες οι ανύπαντρες γυναίκες», της αποκρίθηκε ένας από τους αυλικούς κι έβαλε τη Γιε Σεν να καθίσει και να φορέσει το χρυσό παντοφλάκι. Μόλις της το φόρεσε, ταίριαξε το πόδι της απόλυτα, τα ρούχα της μεταμορφώθηκαν στην υπέροχη φορεσιά που είχε στη γιορτή κι έλαμψε το δωμάτιο από άκρη σε άκρη.

Τότε οι αυλικοί, πήραν μαζί τους την κοπέλα και την πήγαν στον βασιλιά. Αυτός μαγεύτηκε από την ομορφιά της και την έκανε γυναίκα του. Στο παλάτι, σε ένα δωμάτιο δίπλα στην αίθουσα του θρόνου, πάνω σε ένα πορφυρό μαξιλάρι, τοποθετήθηκε το παντοφλάκι κι έτσι οι επισκέπτες μπορούν ακόμα και σήμερα να θαυμάσουν τα ολόχρυσα κεντήματά του.



Η ΚΑΡΤΕΛΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

ΟΜΑΔΑ 3, αυτή ήταν η ιστορία της Κινέζας Γιε Σεν που χρονολογείται από τον 9ο αιώνα (πριν 1200 περίπου χρόνια δηλαδή!) Σας άρεσε; Συμπληρώστε την καρτέλα της. Αν κάτι δεν θυμάστε, μπορείτε να ανατρέξετε στην ιστορία που είναι γραμμένη ακριβώς από πάνω! Στη συνέχεια, γράψτε τη γνώμη σας για το παραμύθι σε λίγες γραμμές.

Τίτλος	
Χώρα προέλευσης της ιστορίας	
Όνομα ηρωίδας	
Καλοί χαρακτήρες	
Κακοί χαρακτήρες	
Μαγική βοήθεια	
Τέλος ιστορίας	

Η ιστορία μας άρεσε/ δεν μας άρεσε γιατί



Σημαντικό! Η ιστορία της Γιε Σεν λέγεται ότι είναι από τις πρώτες παραλλαγές του παραμυθιού της Σταχτοπούτας. Η Κίνα, λοιπόν, πιθανόν να ήταν (μαζί με την Αίγυπτο) η αφετηρία του μαγικού παραμυθιού που τόσο αγαπάμε!

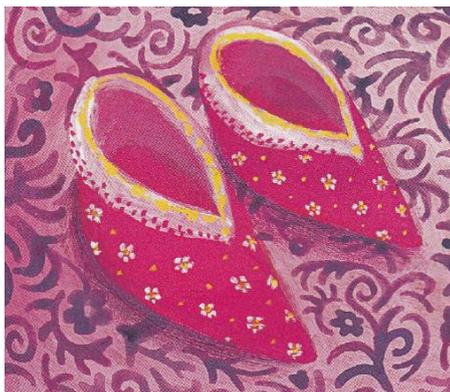
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Συμπληρώστε τον πίνακα με Σ αν η πρόταση είναι σωστή και με Λ αν είναι λάθος. Μην ξεχάσετε να δικαιολογήσετε την απάντησή σας, όπως στο παράδειγμα.

	ΣΩΣΤΟ/ ΛΑΘΟΣ	Δικαιολογώ την απάντησή μου
Η Γιε Σεν έχει καλό χαρακτήρα αλλά όχι εξωτερική ομορφιά.	Λ	Η Γιε Σεν ξεχωρίζει για την ομορφιά της <u>και</u> για τον καλό της χαρακτήρα.
Η Γιε Σεν ζει με τον πατέρα, τη μητριά και τη θετή αδερφή της.		
Η ηρώιδα είναι κακομεταχειρισμένη από την μητριά και τη θετή αδερφή της.		
Η ηρώιδα ντύνεται και στολίζεται με ρούχα και παπούτσια για να πιάει στην εκκλησία.		
Η μαγική βοήθεια έρχεται από ένα ψάρι.		
Η ηρώιδα χάνει το παπούτσι της στο σπίτι.		
Η γιορτή που πήγε γινόταν το καλοκαίρι.		
Το μέγεθος του παπουτσιού ήταν υπερβολικά μικροσκοπικό.		
Ο άντρας ερωτεύτηκε την ηρώιδα πρώτα για την ευγενική ψυχή της.		

Γνωρίζατε ότι...

στην Κίνα για εκατοντάδες χρόνια έδεναν τα πόδια των κοριτσιών για να μείνουν πολύ μικρά, με αποτέλεσμα να παραμορφώνονται. Το μικροσκοπικό πόδι ήταν σύμβολο ομορφιάς, χάρης και



απαραίτητη προϋπόθεση για έναν καλό γάμο. Το έθιμο αυτό που έκανε εκατομμύρια γυναίκες να υποφέρουν καταργήθηκε οριστικά το πρώτο μισό του περασμένου αιώνα, δηλαδή κοντά στο 1950.

Αναζητήστε με τη βοήθεια του διαδικτύου και άλλα κινέζικα έθιμα ή συνήθειες των Κινέζων που σας κάνουν εντύπωση. Γνωρίζατε κάποιες από τις συνήθειες αυτές; Έχουν κάποια σχέση με τις δικές μας;



Τι ήταν αυτό που βοήθησε τον βασιλιά να βρει την ηρωίδα και να αποφασίσει να την παντρευτεί;

Ποιος βοήθησε την ηρωίδα να πάει στη Γιορτή της Άνοιξης, τη στιγμή που την εμπόδιζαν η μητριά και η θετή αδερφή της; Σας θυμίζει κάτι αυτός ο βοηθητικός ρόλος;

Τι υποδηλώνει το μικρό μέγεθος του παπουτσιού της ηρωίδας για την εμφάνιση και τον χαρακτήρα της (διαβάστε τις πληροφορίες που αναγράφονται παραπάνω).

★ ΩΡΑ ΓΙΑ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ★

Συμπληρώστε τα στοιχεία της ιστορίας της Γιε Σεν, για να σας βοηθήσουν να την παρουσιάσετε στην υπόλοιπη τάξη. Έπειτα, αναδιηγηθείτε το παραμύθι που επεξεργαστήκατε για να φέρετε και την υπόλοιπη τάξη σε επαφή με την ενδιαφέρουσα αυτή ιστορία από τη μακρινή Κίνα. Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε εικόνες (αφού ρωτήσετε το/η δάσκαλό/α σας), κινήσεις ή ακόμα να παίξετε θέατρο.



Σκηνικό (πού και πότε)/
Κεντρικοί χαρακτήρες:

Το «πρόβλημα» της
ιστορίας:

Η μαγική βοήθεια :

Η λύση του προβλήματος
και το τέλος της ιστορίας:

ΟΜΑΔΑ 4: ΙΝΔΙΑΝΟΙ/ ΒΟΡΕΙΑ ΑΜΕΡΙΚΗ

Ονόματα μελών:

«Η Σημαδεμένο πρόσωπο»

Κάποτε, ανάμεσα στα βουνά και στις κοιλάδες της Βόρειας Αμερικής, στα σύνορα με τον Καναδά, υπήρχαν πολλά χωριά Ινδιάνων. Σε ένα από αυτά τα χωριά ζούσε ένας γέρος που είχε τρεις κόρες. Οι δύο κόρες ήταν κακές και εγωίστριες κι έβαζαν τη μικρότερη, που είχε την πιο καλή καρδιά, να κάνει όλες τις δουλειές. Μία από τις πιο δύσκολες αγγαρείες ήταν να φροντίζει να μη σβήσει ποτέ η φωτιά που είχαν στη σκηνή τους. Επειδή, λοιπόν, η μικρή κόρη ήταν συνεχώς στη φωτιά, συχνά πυκνά καιγόταν. Έτσι, με τον καιρό γέμισε το σώμα, αλλά και το πρόσωπό της σημάδια και ουλές. Γι' αυτό στο χωριό της έδωσαν το όνομα η Σημαδεμένο Πρόσωπο.

Η Σημαδεμένο Πρόσωπο ήταν τόσο καλή και γλυκιά με όλους, που κανένας μετά από λίγο δεν έβλεπε τα σημάδια της, παρά μόνο την ευγενική της ψυχή. Λίγο πιο έξω από το χωριό ζούσε με την αδερφή του ένας ξακουστός κυνηγός που ήταν αόρατος. Λεγόταν, λοιπόν, ότι ο Αόρατος Κυνηγός θα παντρευόταν μόνο τη γυναίκα που θα κατάφερνε να τον δει πραγματικά. Πολλές κοπέλες είχαν προσπαθήσει να τον ξεγελάσουν, λέγοντας ότι τον βλέπουν στα αλήθεια, αλλά όταν η αδερφή τους που έκανε μερικές ερωτήσεις, αποκαλυπτόταν το ψέμα τους κι έφευγαν ντροπιασμένες.

Μια μέρα, οι δύο αδερφές της Σημαδεμένο Πρόσωπο αποφάσισαν να πάνε κι αυτές στην καλύβα του Αόρατου Κυνηγού για να προσπαθήσουν να τον παντρευτούν. Όταν έφτασαν εκεί, τις υποδέχτηκε, όπως πάντα, η αδερφή του.

«Τον βλέπετε τον αδερφό μου;» τις ρώτησε.

«Ναι», απάντησαν ψέματα και οι δύο.

«Ωραία, λοιπόν, θέλω να μου πείτε από τι είναι φτιαγμένο το τόξο και το άρμα του», τους είπε.

«Από δέρμα», είπε η μία.

«Από ξύλο», είπε η άλλη.

«Αφού δεν βρήκατε την απάντηση, να φύγετε αμέσως από εδώ μέσα και να μην ξανάρθετε ποτέ, ψεύτρες», τους φώναξε η αδερφή του Αόρατου Κυνηγού.

Ντροπιασμένες και θυμωμένες γύρισαν στην καλύβα και ξέσπασαν στη μικρή τους αδερφή. Όταν η Σημαδεμένο Πρόσωπο άκουσε την ιστορία τους, θέλησε να δοκιμάσει κι αυτή την τύχη της. Ζήτησε από τον πατέρα της καινούρια παπούτσια και ρούχα, αλλά οι αδερφές της της έδωσαν τα αποφόρια τους. Τι να έκανε η Σημαδεμένο Πρόσωπο, τα φόρεσε και

ξεκίνησε για την καλύβα του Αόρατου Κυνηγού. Το μόνο στολίδι πάνω της ήταν ένα όμορφο κολιέ από χάντρες που κάποτε στόλιζε τον λαιμό της νεκρής μητέρας της. Στον δρόμο καθώς πήγαινε, είδε ψηλά στον ουρανό έναν άντρα που είχε ένα τόξο φτιαγμένο από το ουράνιο τόξο πάνω σε ένα άρμα φτιαγμένο από τα αστέρια. Η Σημαδεμένο πρόσωπο σταμάτησε και τον κοίταζε μαγεμένη, αφού αμέσως τον αγάπησε, από την πρώτη ματιά. Καθώς παρακολουθούσε το θέαμα, το κολιέ έσπασε και οι χάντρες σκόρπισαν παντού, σαν τις στάλες της βροχής. Όταν έφτασε στην καλύβα, την υποδέχτηκε η αδερφή του Αόρατου Κυνηγού.

«Μήπως είδες τον αδερφό μου;», τη ρώτησε.

«Δεν ξέρω αν ήταν ο αδερφός σου, αλλά τώρα που ερχόμουν, είδα έναν άντρα που είχε ένα τόξο φτιαγμένο από το ουράνιο τόξο πάνω σε ένα άρμα φτιαγμένο από τα άστρα και ήταν τόσο όμορφος», είπε και έσκυψε ντροπαλά το κεφάλι της.

Τότε η αδερφή του Αόρατου Κυνηγού τη φίλησε και φώναξε τον αδερφό της μέσα. Η Σημαδεμένο Πρόσωπο, μόλις τον ξανάδε, έσκυψε θλιμμένη το κεφάλι για να κρύψει τα σημάδια της. Ο Αόρατος Κυνηγός, όμως, που την είχε αγαπήσει για την ευγενική της ψυχή, την πήρε στο άρμα του και την πήγε στη λίμνη.

«Μπες μέσα», της είπε τρυφερά. Αφού η Σημαδεμένο Πρόσωπο πλύθηκε στο γλυκό νερό της λίμνης, βγήκε και δεν είχε πια κανένα κάψιμο πάνω της και ήταν όμορφη και λαμπερή, όπως παλιά. Ο Αόρατος κυνηγός της πέρασε στον λαιμό το κολιέ που είχε σπάσει στον δρόμο και της ζήτησε να γίνει γυναίκα του.

Έζησαν ευτυχισμένοι για πολλά χρόνια, κάνοντας βόλτες στον ουρανό με το άρμα του. Ακόμα και σήμερα τις ήσυχες βραδιές σεργιανίζουν ψηλά στα αστέρια.



Η ΚΑΡΤΕΛΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

ΟΜΑΔΑ 4, αυτή ήταν η ιστορία της Ινδιάνας Σημαδεμένο Πρόσωπο (ευδιαφέρον όνομα, δεν είναι;). Σας άρεσε; Συμπληρώστε την καρτέλα της. Αν κάτι δεν θυμάστε, μπορείτε να ανατρέξετε στην ιστορία που είναι γραμμένη ακριβώς από πάνω! Στη συνέχεια, γράψτε τη γνώμη σας για το παραμύθι σε λίγες γραμμές.

Τίτλος	
Χώρα προέλευσης της ιστορίας	
Όνομα ηρωίδας	
Καλοί χαρακτήρες	
Κακοί χαρακτήρες	
Μαγική βοήθεια	
Τέλος ιστορίας	

Η ιστορία μας άρεσε/ δεν μας άρεσε γιατί



ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Συμπληρώστε τον πίνακα με Σ αν η πρόταση είναι σωστή και με Λ αν είναι λάθος. Μην ξεχάσετε να δικαιολογήσετε την απάντησή σας, όπως στο παράδειγμα.

	ΣΩΣΤΟ/ ΛΑΘΟΣ	Δικαιολογώ την απάντησή μου
Η Σημαδεμένο Πρόσωπο λεγόταν έτσι γιατί είχε μόνιμα το πρόσωπό της βαμμένο.	Λ	Το πρόσωπό της είχε σημάδια από τις φωτιές που φρόντιζε να μην σβήσουν συνεχώς.
Η ηρώιδα ζει με τον πατέρα και τις δύο αδερφές της.		
Η ηρώιδα είναι κακομεταχειρισμένη από τον πατέρα και τις αδερφές της.		
Ο Αόρατος Κυνηγός είπε ότι θα παντρευτεί όποια κοπέλα τραγουδά πιο όμορφα.		
Η μαγική βοήθεια έρχεται από ένα ζώο.		
Η ηρώιδα πήγε να συναντήσει τον άντρα με καινούρια ρούχα και παπούτσια.		
Ο άντρας που πήγε να συναντήσει η ηρώιδα είχε έναν αδερφό.		
Στο τέλος της ιστορίας το πρόσωπο της ιστορίας παραμένει σημαδεμένο.		

Γνωρίζετε ότι...

τα χειροτεχνήματα (κολιέ, ζώνες, κεντήματα στα παπούτσια) από χάντρες και όστρακα έπαιζαν πολύ σημαντικό ρόλο στον πολιτισμό των Ινδιάνων της Βόρειας Αμερικής; Τα ονόμαζαν **ΒΑΜΠΟΥΜ** και τα χρησιμοποιούσαν για εμπορικές και οικονομικές συναλλαγές αλλά και ως σύμβολα σε διάφορες περιστάσεις (γάμος, αρραβώνες, πόλεμος, κ.ά.)

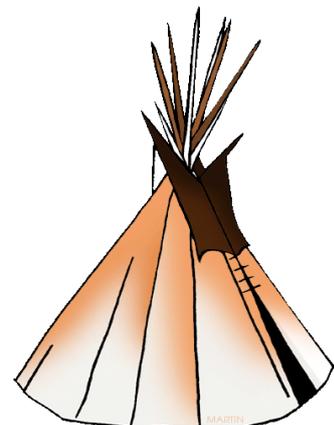


Αναζητήστε και άλλα χαρακτηριστικά σύμβολα των Ινδιάνων της Βόρειας Αμερικής στις πηγές του διαδικτύου και τη βοήθεια του δασκάλου / της δασκάλας σας.



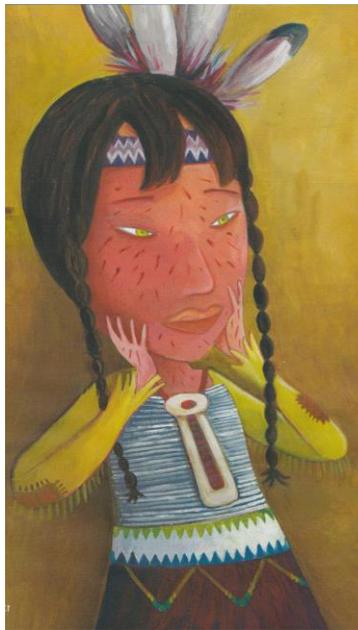
Ποιο παραδοσιακό αντικείμενο των Ινδιάνων της Βόρειας Αμερικής βοήθησε την ηρωίδα να δει τον Αόρατο Κυνηγό; Πώς συνδέεται με τα αντικείμενα της «κλασικής» Σταχτοπούτας;

Η ηρωίδα δε φαίνεται να είναι μια κλασική πριγκίπισσα. Παρ' όλα αυτά, η ιστορία της καταλήγει σε ένα όμορφο και ευτυχισμένο τέλος. Ποια στοιχεία της «Σημαδεμένο Πρόσωπο» την κάνουν να διαφέρει από την «κλασική» Σταχτοπούτα και πως καταφέρνει να ευτυχίσει στο τέλος;



★ ΩΡΑ ΓΙΑ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ★

Συμπληρώστε τα στοιχεία της ιστορίας της Σημαδεμένο Πρόσωπο, για να σας βοηθήσουν να την παρουσιάσετε στην υπόλοιπη τάξη. Έπειτα αναδιηγηθείτε το παραμύθι που επεξεργαστήκατε για να φέρετε και την υπόλοιπη τάξη σε επαφή με την ενδιαφέρουσα αυτή ιστορία από τη μακρινή Αμερική. Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε εικόνες (αφού ρωτήσετε το/η δάσκαλό/α σας), κινήσεις ή ακόμα να παίξετε θέατρο.



Σκηνικό (πού και πότε)/
Κεντρικοί χαρακτήρες:

Το «πρόβλημα» της
ιστορίας:

Η μαγική βοήθεια :

Η λύση του προβλήματος
και το τέλος της ιστορίας:

ΟΜΑΔΑ 5: ΙΜΑΛΑΙΑ/ΑΣΙΑ

Ονόματα μελών:

«Η Μαύρη Αγελάδα»

Μια φορά κι έναν καιρό ζούσε ένας βραχμάνος* με τη γυναίκα του και τον μικρό τους γιο. Κάποια μέρα η γυναίκα του αρρώστησε βαριά και πέθανε. Ο βραχμάνος μη μπορώντας να μεγαλώσει μόνος του τον γιο του, ξαναπαντρεύτηκε μία γυναίκα που ήταν χήρα κι είχε κι αυτή μια κόρη.

Η γυναίκα αυτή ήταν πολύ κακιά και ζήλευε το αγόρι. Κάθε μέρα έστελνε τα παιδιά να βοσκήσουν το κοπάδι με τις αγελάδες. Το βράδυ γύριζαν κουρασμένα για να φάνε και να κοιμηθούν. Η κακιά μητριά, όμως, έβαζε στο πιάτο του αγοριού όλο στάχτες και λίγο φαΐ μόνο από πάνω για να μην το καταλάβει ο βραχμάνος. Με αυτόν τον τρόπο το αγόρι έμενε νηστικό κι αδυνατίζε μέρα με τη μέρα. Επειδή φοβόταν, δεν έλεγε τίποτα στον πατέρα του, όταν όμως ήταν μοναχό του στο δάσος, έκλαιγε με λυγμούς γιατί πεινούσε πολύ. Μία μέρα που έκλαιγε τον πλησίασε η μοναδική μαύρη αγελάδα από το κοπάδι και τον ρώτησε γιατί ήταν λυπημένος. Όταν το αγόρι της εξήγησε τον λόγο, η μαύρη αγελάδα χτύπησε την οπλή της στο χώμα κι αμέσως εμφανίστηκαν μπροστά στο παιδί όλες οι λικουδιές της γης. Το αγόρι έφαγε λαιμαργα όσο περισσότερο μπορούσε.

«Όποτε πεινάς, θα μου το λες και θα έχεις ό,τι ποθείς», του είπε η αγελάδα και πρόσθεσε: «Πρόσεχε, όμως, μην το μάθει ποτέ η μητριά σου γιατί θα καθούν τα πάντα».

Ο καιρός περνούσε έτσι, μέχρι που η μητριά πρόσεξε πως το αγόρι αντί να αδυνατίζει και να φαίνεται άρρωστο και άσχημο, έδειχνε όλο υγεία, καλοζωισμένο και ομόρφαινε μέρα με τη μέρα. Έβαλε την κόρη της λοιπόν να τον παρακολουθήσει και έτσι έμαθε το μυστικό για τη μαύρη αγελάδα. Όταν το αγόρι άκουσε τα νέα, έτρεξε, αγκάλιασε την αγελάδα και άρχισε να κλαίει.

«Μη στενοχωριέσαι, αγόρι μου», του είπε αυτή, «θα σε πάρω να φύγουμε, ώστε να είμαστε μαζί και ασφαλείς».

* *Βραχμάνος: Οι βραχμάνοι στην αρχή ήταν ιερείς, ενώ αργότερα έγινε τίτλος για όσους ανήκουν σε υψηλότερη κοινωνική τάξη στο κοινωνικό σύστημα της Ινδίας. Βραχμάνος σημαίνει αυτό που έχει τη γνώση του Θεού.*

Ένα βράδυ, λοιπόν, που όλοι κοιμούνταν, το έσκασαν και πήγαν να ζήσουν μακριά, μέσα στο δάσος. Εκεί κάπου στα βάθη του δάσους, υπήρχε μια τρύπα που οδηγούσε στο σπίτι του Μεγάλου Φιδιού. Η μαύρη αγελάδα πήγαινε κάθε μέρα κι έριχνε γάλα μέσα στην τρύπα για να τρέφει το Μεγάλο Φίδι. Αυτή η κίνηση ευχαρίστησε πολύ το φίδι, που αποφάσισε να ανέβει στην επιφάνεια της γης και να δει ποιος ήταν ο ευεργέτης του.

Μόλις ανέβηκε πάνω είδε την αγελάδα και το αγόρι. Πλησίασε και τους είπε:

«Μη φοβάστε, ήρθα για να δω ποιος με φρόντιζε τόσο καιρό. Για να σας ευχαριστήσω, θα σας δώσω ό,τι μου ζητήσετε».

«Εγώ δε θέλω τίποτα για μένα, αφέντη», του είπε ταπεινά η αγελάδα, «θέλω, όμως, τον γιο μου από εδώ να τον ντύσεις με χρυσάφι από πάνω ως κάτω και να του χαρίσεις τα πιο όμορφα χρυσά μαλλιά του κόσμου». Το μεγάλο φίδι εκπλήρωσε την επιθυμία της αμέσως. Το αγόρι απέκτησε τα πιο όμορφα χρυσά μαλλιά στον κόσμο και ήταν ντυμένο στα χρυσά από την κορφή μέχρι και τα νύχια.

Μία μέρα που το αγόρι έκανε μπάνιο στο ποτάμι, μια χρυσή μπούκλα από τα μαλλιά του έπεσε στο νερό και την κατάπιε το ψάρι. Το ψάρι αυτό το έπιασε ένας ψαράς και το πούλησε στο μάγειρα του βασιλιά. Μόλις το έκοψαν για να το μαγειρέψουν, θαμπώθηκαν όλοι από την ολόχρυση μπούκλα που άστραφτε. Την είδε και η κόρη του βασιλιά και είπε ότι δε θα χαμογελούσε ποτέ ξανά αν δεν έβρισκε έναν νέο με ολόχρυση μαλλιά να πλένεται. Ευθύς αμέσως έστειλε ο βασιλιάς του στρατιώτες του και παραφύλαξαν. Μόλις πήγε το αγόρι στο ποτάμι, το άρπαξαν, το έδεσαν και το πήγαν στο παλάτι. Από την πρώτη στιγμή που η κόρη του βασιλιά το είδε το ερωτεύτηκε, αλλά και το αγόρι με το που την είδε την αγάπησε και ξέχασε τα πάντα. Ακόμα και την αγελάδα, που ήταν σαν μάνα του. Έγινε ο γάμος και το νεαρό ζευγάρι ζούσε ευτυχισμένο στο παλάτι.

Ένα πρωί, όμως, το αγόρι ξύπνησε και ξαφνικά θυμήθηκε την αγελάδα. Μετανιωμένο για την συμπεριφορά του, έτρεξε στο δάσος να τη βρει και την φέρει στο παλάτι κοντά του. Όταν έφτασε στο δάσος, δε βρήκε παρά μόνο κάτι κόκκαλα. Το αγόρι όλο θλίψη πήρε τα κόκκαλα για να τα θάψει στο παλάτι με όλες τις τιμές. Καθώς έκλαιγε και καταριόταν τον εαυτό του που την είχε τόσο καιρό ξεχάσει, εμφανίστηκε ξαφνικά μπροστά του η μαύρη αγελάδα και του είπε ότι είχε βάλει εκεί τα κόκκαλα για να δοκιμάσει την πίστη και την αφοσίωσή του.

Το αγόρι, χαρούμενο που είχε ξαναβρεί την μαύρη αγελάδα, οργάνωσε μία τόσο μεγάλη γιορτή, που όλοι στο παλάτι τη θυμούνται για πάρα πολλά χρόνια κι ακόμα και σήμερα μιλάνε για αυτήν με ενθουσιασμό.

Η ΚΑΡΤΕΛΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

ΟΜΑΔΑ 5, αυτή ήταν η ιστορία του αγοριού από τα Ιμαλάια (δεν είναι όλες οι Σταχτοπούτες κορίτσια, βλέπετε). Σας άρεσε; Συμπληρώστε την καρτέλα της. Αν κάτι δεν θυμάστε, μπορείτε να ανατρέξετε στην ιστορία που είναι γραμμένη ακριβώς από πάνω! Στη συνέχεια, γράψτε τη γνώμη σας για το παραμύθι σε λίγες γραμμές.

<i>Τίτλος</i>	
<i>Χώρα προέλευσης της ιστορίας</i>	
<i>Όνομα ήρωα/ ηρωίδας</i>	
<i>Καλοί χαρακτήρες</i>	
<i>Κακοί χαρακτήρες</i>	
<i>Μαγική βοήθεια</i>	
<i>Τέλος ιστορίας</i>	

Η ιστορία μας άρεσε/ δεν μας άρεσε γιατί



ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Συμπληρώστε τον πίνακα με Σ αν η πρόταση είναι σωστή και με Λ αν είναι λάθος. Μην ξεχάσετε να δικαιολογήσετε την απάντησή σας, όπως στο παράδειγμα.

	ΣΩΣΤΟ/ ΛΑΘΟΣ	Δικαιολογώ την απάντησή μου
Ο ήρωας ζει με τον πατέρα και τη μητέρα του.	Λ	Ο ήρωας ζει με τον πατέρα, τη μητριά του και την κόρη της.
Ο ήρωας είναι κακομεταχειρισμένος από τη μητριά και τη θετή αδερφή του.		
Το αγόρι βρισκόταν συχνά στο τζάκι γι' αυτό ήταν γεμάτος στάχτες.		
Το αγόρι δέχεται βοήθεια από μια μαύρη αγελάδα και ύστερα από ένα φίδι.		
Αναφέρονται πολλές μαύρες αγελάδες στην ιστορία.		
Ο ήρωας έφτασε στο παλάτι μέσω μιας μαύρης μπούκλας του που κατάπιε καταλάθος ένα ψάρι.		
Στο τέλος ο ήρωας παντρεύεται την κόρη του βασιλιά.		
Στο τέλος της ιστορίας η μαύρη αγελάδα πεθαίνει.		

Γνωρίζατε ότι...

τα Ιμαλάια βρίσκονται στην Ασία και εκτείνονται από το Πακιστάν μέχρι το Μπουτάν και περνούν μέσα από επτά ασιατικές χώρες. Είναι η υψηλότερη οροσειρά της Γης και το όνομά τους σημαίνει «η κατοικία του χιονιού».



Αναζήτησε με την ομάδα σου στο διαδίκτυο ή σε όποια άλλη πηγή θέλεις τις χώρες που περνά η οροσειρά των Ιμαλαίων αλλά και τη μεγαλύτερη κορυφή του κόσμου που βρίσκεται εκεί.



Τι ρόλο είχε το φίδι στην ιστορία του αγोरιού από τα Ιμαλάια; Συσχετίζεται με κάποιον χαρακτήρα από την κλασική ιστορία της Σταχτοπούτας;



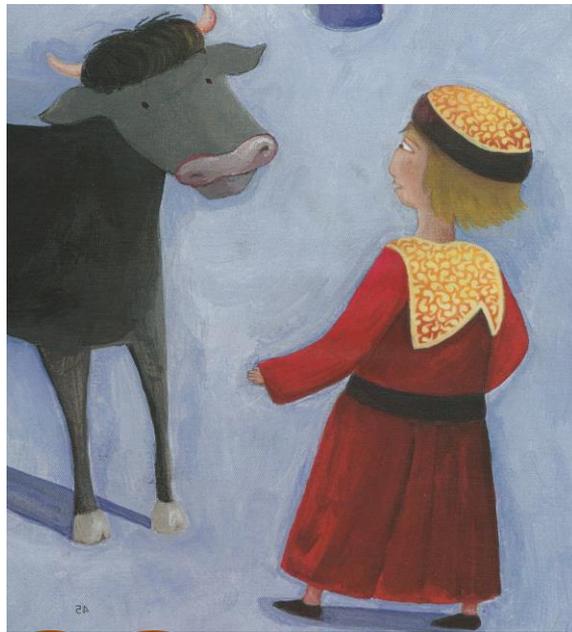
Ποιο «αντικείμενο» στάθηκε αφορμή για να συναντηθεί ο ήρωας του παραμυθιού με την αγαπημένη του; Σας θυμίζει κάτι αυτό το σημείο της ιστορίας;



Τι συμβολίζει η αγελάδα και η αγάπη που δείχνει στο αγόρι;

ΩΡΑ ΓΙΑ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ

Συμπληρώστε τα στοιχεία της ιστορίας του ήρωα από τα Ιμαλάια, για να σας βοηθήσουν να την παρουσιάσετε στην υπόλοιπη τάξη. Έπειτα αναδιηγηθείτε το παραμύθι που επεξεργαστήκατε για να φέρετε και την υπόλοιπη τάξη σε επαφή με την ενδιαφέρουσα αυτή ιστορία από τα μυστηριώδη Ιμαλάια. Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε εικόνες (αφού ρωτήσετε το/η δάσκαλο/α σας), κινήσεις ή ακόμα να παίξετε θέατρο.



Σκηνικό (πού και πότε)/
Κεντρικοί χαρακτήρες:

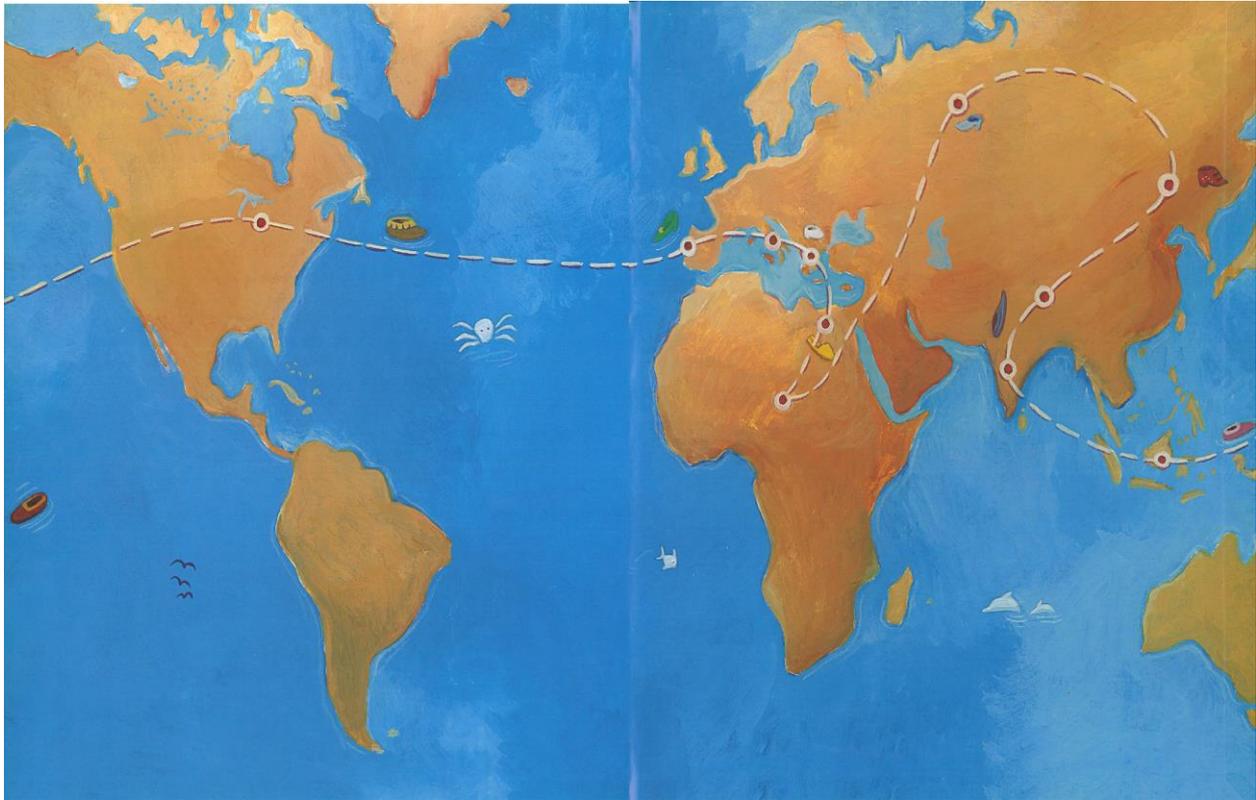
Το «πρόβλημα» της
ιστορίας:

Η μαγική βοήθεια :

Η λύση του προβλήματος
και το τέλος της ιστορίας:



ΑΝΑΖΗΤΩΝΤΑΣ ΣΤΟΝ ΧΑΡΤΗ



Εικόνα 1. Παγκόσμιος Χάρτης

Να ένας παγκόσμιος χάρτης! Με την άσπρη διακεκομμένη γραμμή διαγράφεται το ταξίδι που έκαναν οι Σταχτοπούτες, κάποιες από τις οποίες διαβάσατε, σε ΟΛΟΚΛΗΡΟ τον κόσμο. Συναρπαστικό, δεν είναι;

Προσπαθήστε με την βοήθεια της δασκάλας ή του δασκάλου σας να σημειώσετε στις **κόκκινες** κουκίδες του χάρτη τους **σταθμούς** της **Σταχτοπούτας**. Παρακάτω δίνονται μερικές από τις περιοχές του κόσμου που πρέπει να σημειώσετε!

{ **Κίνα, Αίγυπτος, Ελλάδα, Πορτογαλία, Αφρική, Ιταλία, Ινδία,**
Ρωσία, Ιμαλαία, Ινδονησία, Βόρεια Αμερική. }



Γνωρίσατε πολλές και διάφορες... Σταχτοπούτες. Τη Σταχτοπούτα από την Αίγυπτο, τη Σταχτοπούτα από την Ελλάδα, την Κίνα, τη Σταχτοπούτα από τη μακρινή φυλή των Ινδιάνων της Βόρειας Αμερικής, αλλά και έναν Σταχτοπούτο από τα Ιμαλάια. Σίγουρα αυτοί οι λαοί είναι διαφορετικοί μεταξύ τους. Αλλά το παραμύθι αυτό (όπως και πολλά άλλα) πιθανόν να μας αποδεικνύει ότι έχουν και πολλά κοινά στοιχεία.

Ανθρωποι από όλον τον κόσμο, αναζητούν παρηγοριά σε παρόμοιες ιστορίες. Φαίνεται, λοιπόν, πόσα περισσότερα είναι τα στοιχεία που τελικά ενώνουν τους λαούς από αυτά που τους χωρίζουν.





ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

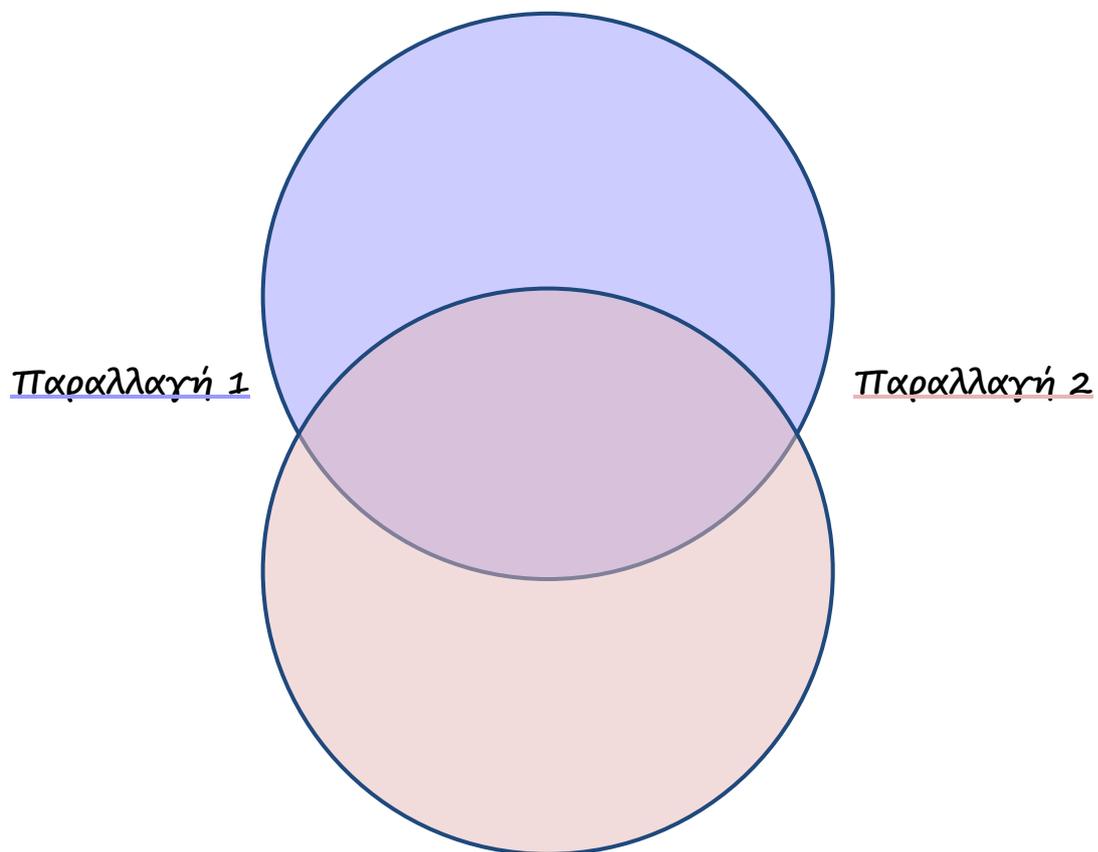
Στον πίνακα που ακολουθεί, καταγράψτε τις πληροφορίες που σας ζητούνται για καθεμία παραλλαγή που επεξεργαστήκατε. Αν δε θυμάστε ορισμένες λεπτομέρειες, μπορείτε να ρωτήσετε τους συμμαθητές/ τις συμμαθήτριές σας που επεξεργάστηκαν με την ομάδα τους την κάθε παραλλαγή!

τίτλος ιστορίας						
προέλευση ιστορίας						
καλοί και κακοί χαρακτήρες						
χαμένο /σπασμένο αντικείμενο						
μαγική βοήθεια						
παρουσία ζώων						
Τποιον/α ερωτεύονται η ηρωίδα/ ο ήρωας						



gg10035978 www.gograph.com

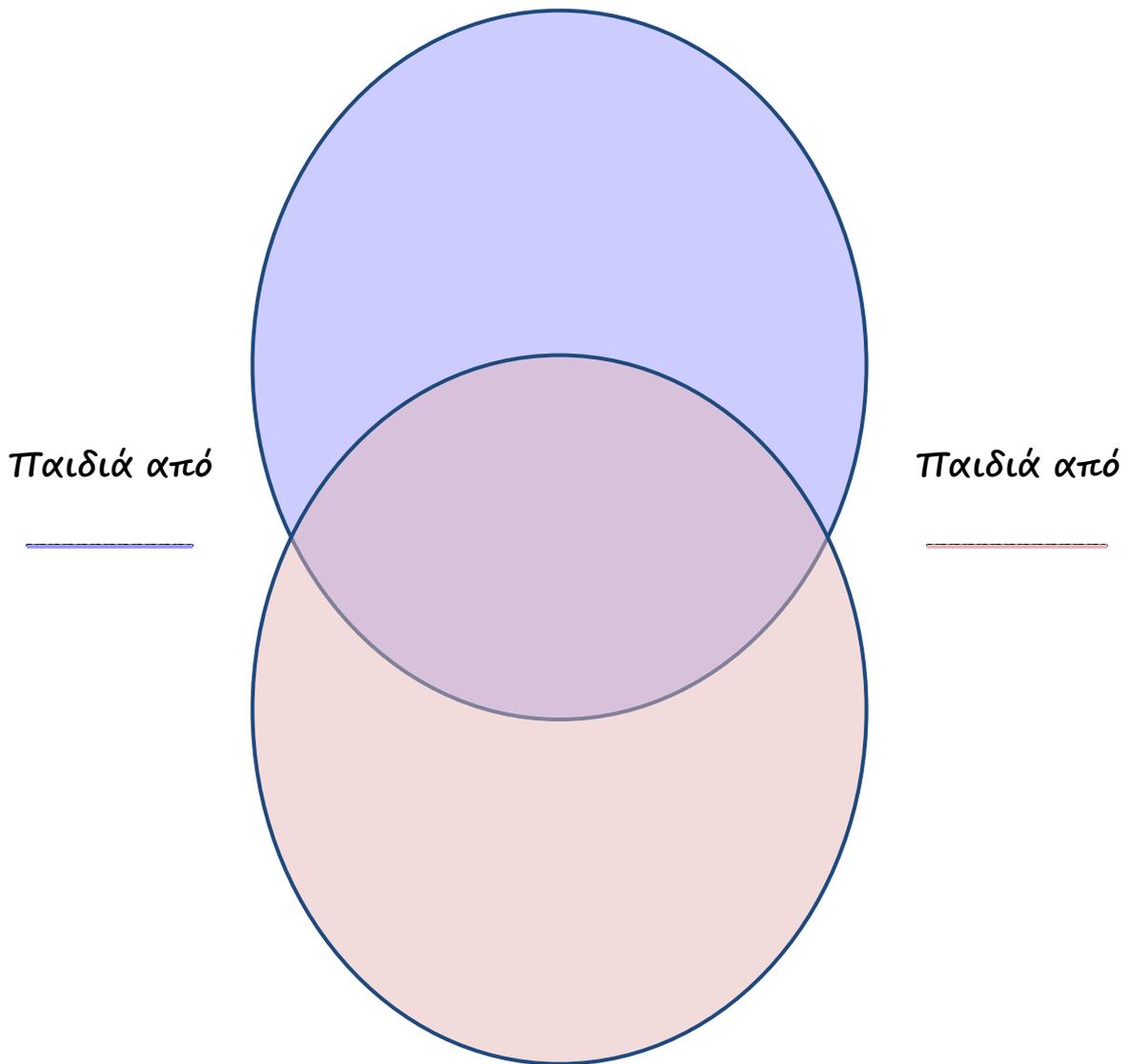
Διαλέξτε δύο από τις αγαπημένες σας παραλλαγές που διαβάσαμε και αναζητήστε τα κοινά στοιχεία και τις διαφορές τους.



Εικόνα 2 Διάγραμμα Venn



Προσπαθήστε, τώρα, να βρείτε κοινά στοιχεία και διαφορές σε ομάδες ανθρώπων που κατάγονται από τις χώρες των παραλλαγών που διαλέξατε παραπάνω, όπως π.χ. Έλληνες και Κινέζοι.

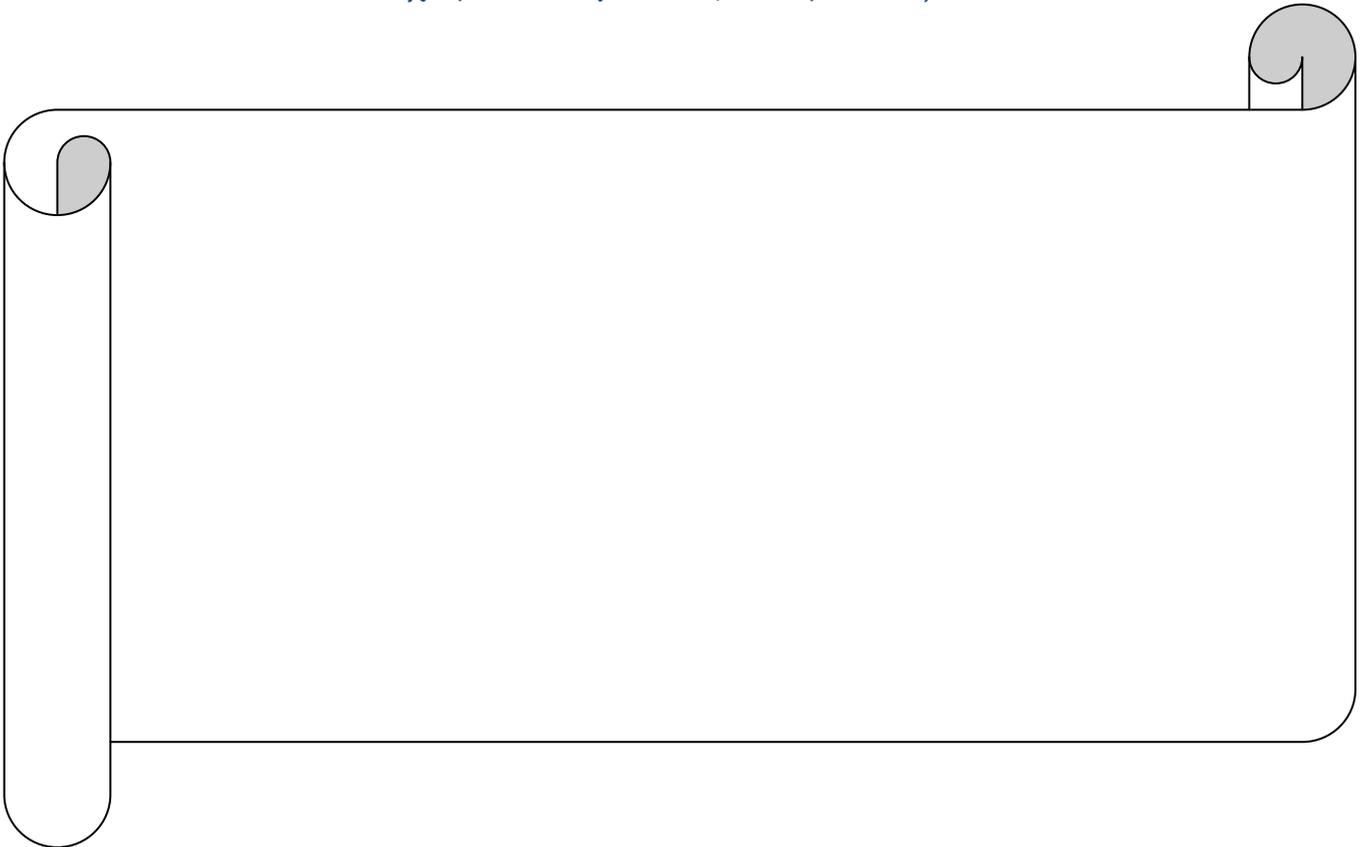


Εικόνα 3 Διάγραμμα Venn



Χωριστείτε σε ομάδες. Ο δάσκαλος/ η δασκάλα σας θα σας δώσει ένα χαρτάκι με το όνομα μιας χώρας, το οποίο δε θα πρέπει να δουν οι άλλες ομάδες. Προσπαθήστε να φανταστείτε πως θα ήταν η ιστορία της Σταχτοπούτας από τη συγκεκριμένη χώρα.

Προσοχή! Μην αποκαλύψετε το όνομά της. Σκοπός είναι να την παρουσιάσετε στους συμμαθητές σας προκειμένου να βρουν από ποια χώρα κατάγεται η ιστορία σας.



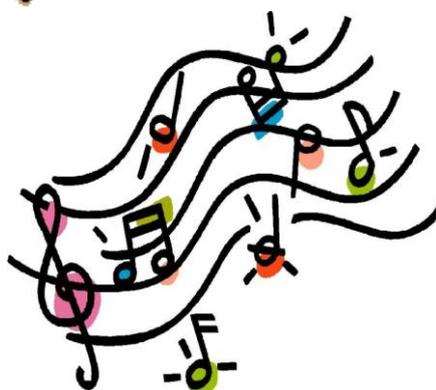
**Μπορείτε να ανατρέξετε σε εγκυκλοπαίδειες και στο διαδίκτυο για να βρείτε ήθη, έθιμα, εικόνες και άλλα στοιχεία για να τα εντάξετε στην ιστορία σας! Παραπάνω μπορείτε να φτιάξετε το εξώφυλλο της ιστορίας σας, με εικόνες, χρώματα και στοιχεία που πιστεύετε ότι θα ταιριάζουν.*

«ΓΝΩΡΙΖΟΝΤΑΣ ΤΟΥΣ ΑΛΛΟΥΣ»

Μετά από την κατασκευή της δικής σας «εθνικής» παραλλαγής, ήρθε η ώρα να δημιουργήσετε το προφίλ της χώρας που έχετε αναλάβει. Ανά ομάδες, χρησιμοποιήστε τις πληροφορίες που αναζητήσατε, συλλέξτε και άλλα παραδοσιακά στοιχεία και τοποθετήστε τα σε ένα κανσόν χαρτί στον τοίχο της τάξης. Κάθε ομάδα, μπορεί να συμπληρώνει αυτό το χαρτί καθημερινά βάζοντας και άλλες πληροφορίες.

Το χαρτί μπορεί να περιλαμβάνει στοιχεία όπως φωτογραφίες, συνταγές μαγειρικής, άλλα παραμύθια, τραγούδια, παραδοσιακές φορεσιές, πρωτότυπα τοπία και αξιοθέατα, ιδιαίτερες εθνικές συνήθειες και πολλά άλλα.

Στο τέλος, η ομάδα που θα έχει την καλύτερη παρουσίαση, κερδίζει!



ΤΙΟΙΟΣ ΕΙΝΑΙ;

Τποια είναι όμως η Σταχτοπούτα, η Σταχτομάρω, η Σημαδεμένο Πρόσωπο, η Ροδόπη, το αγόρι από τα Ιμαλάια; Συμπλήρωσε τα δελτία ταυτότητάς δύο από αυτών, όπως της Σταχτομάρας και της Σημαδεμένο Πρόσωπο. Μπορείς να αντλήσεις πληροφορίες από το κείμενο ή και από την φαντασία σου.

Σταχτομάρω	
Όνομα	
Ημερομηνία Γέννησης	
Τόπος γέννησης	
Επάγγελμα	
Ύψος- Βάρος	
Αγαπημένο φαγητό	
Αγαπημένο χρώμα	
Κατοικίδιο ζώο	

Σημαδεμένο Πρόσωπο	
Όνομα	
Ημερομηνία Γέννησης	
Τόπος γέννησης	
Επάγγελμα	
Ύψος- Βάρος	
Αγαπημένο φαγητό	
Αγαπημένο χρώμα	
Κατοικίδιο ζώο	





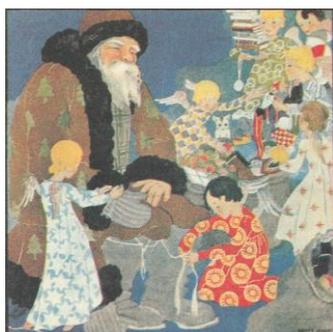
Έπεσε στα χέρια στο το ημερολόγιο της Σταχτοπούτας. Δε φαίνονται όμως καλά τα γράμματα! Προσπάθησε να το συμπληρώσεις. Πώς θα περιέγραφε μια μέρα της καθημερινής ζωής της;

Τρίτη, 7 Μαΐου.

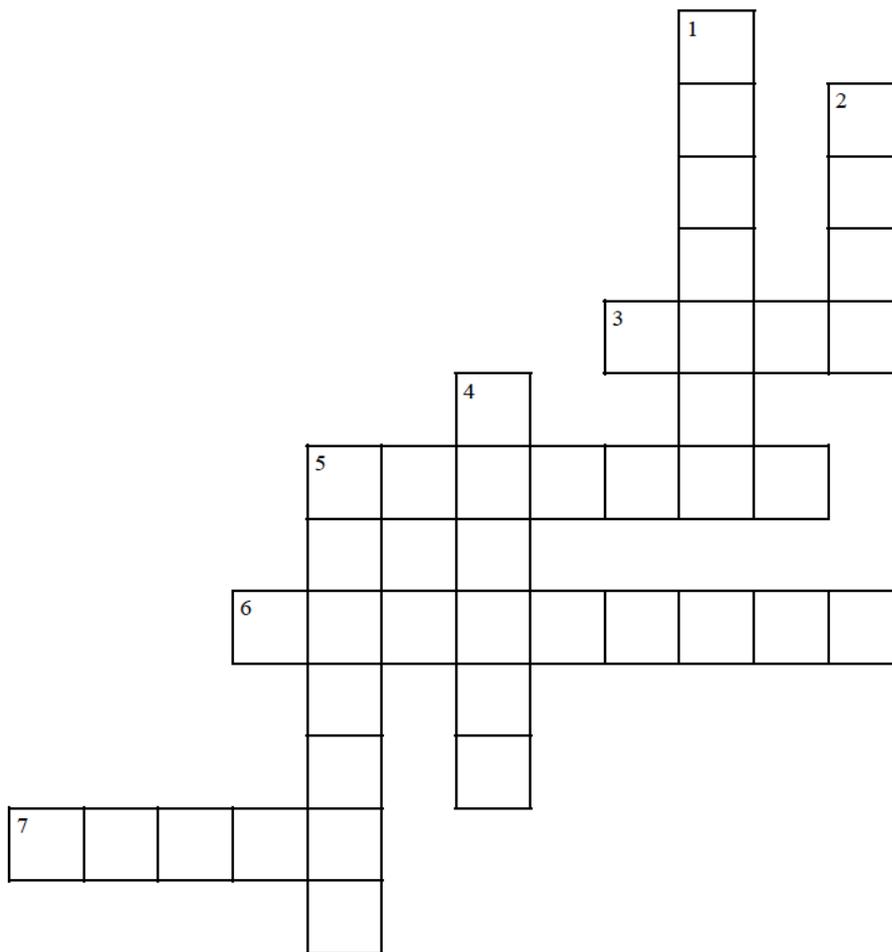
Αγαπημένο μου ημερολόγιο,



Ωρα να γίνετε παραμυθάδες! Πώς θα φανταζόσασταν ένα παραμύθι που θα συνέχιζε την ιστορία της Σταχτοπούτας; Σε ομάδες, γράψτε το sequel του παραμυθιού, από όποια χώρα εσείς θέλετε, βάζοντας τα δικά σας στοιχεία (χώρος, χρόνος, κλπ.). Για παράδειγμα, η ηρωίδα στο δεύτερο μέρος του παραμυθιού, μπορεί να αποκτά παιδιά με τον πρίγκιπα/ βασιλιά και να διαδραματίζεται μια διαφορετική σειρά γεγονότων που θα έχουν μια ξεχωριστή κατάληξη! Το μόνο που χρειάζεστε είναι φαντασία.



ΠΑΡΑΜΥΘΟΛΕΞΟ



ΟΡΙΖΟΝΤΙΑ

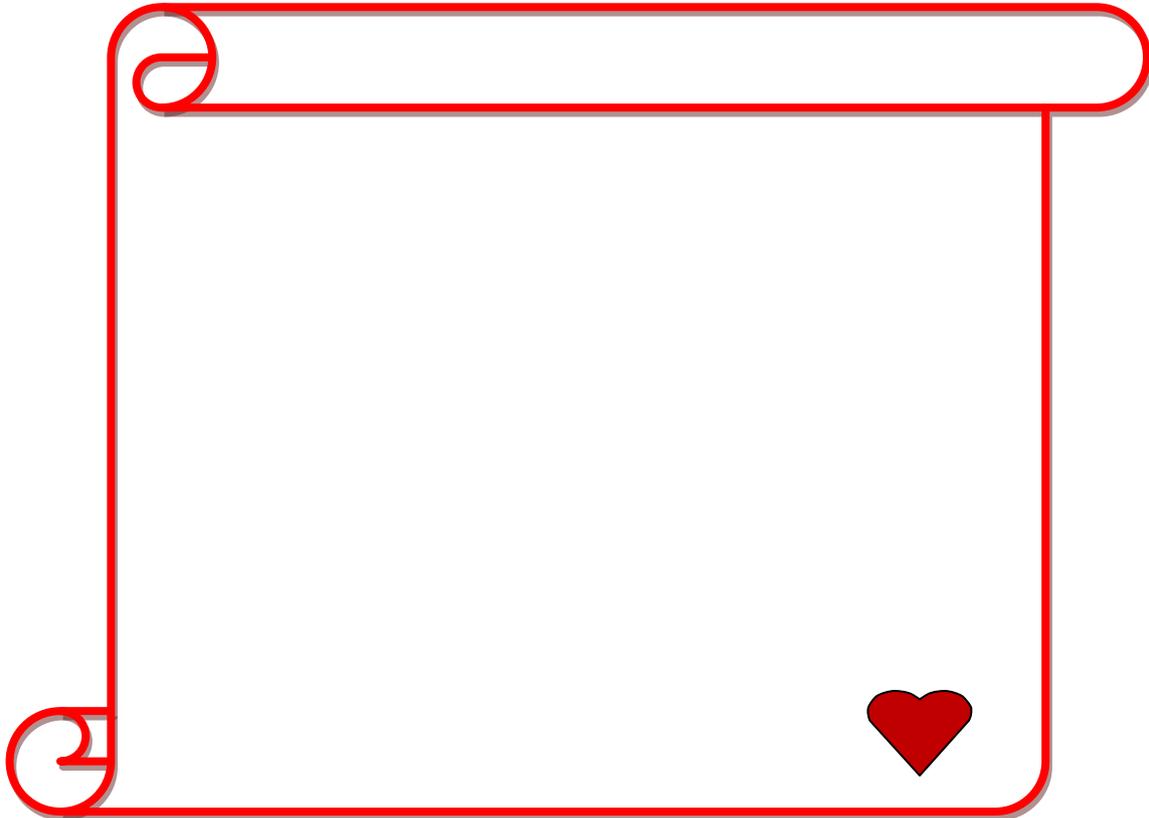
3. Ζώο- βοηθός στην Κινέζα Σταχτοπούτα
5. Από αυτό ήταν φτιαγμένο το άρμα του Ινδιάνου ήρωα.
6. Ήταν ο πατέρας του ήρωα από τα Ιμαλάια, στο επάγγελμα.
7. Το πόδι των Κινέζων γυναικών ήταν....

ΚΑΘΕΤΑ

- 1 Είδος παπουτσιού της Ροδόπης.
- 2 Βοήθησε τον ήρωα από τα Ιμαλάια.
4. Το ένα συνθετικό του ονόματος της διάσημης ηρωίδας.
5. Ήταν ο κυνηγός στην ιστορία της Βόρειας Αμερικής.



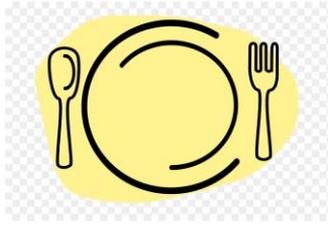
Ο πρίγκιπας/ βασιλιάς της ιστορίας θέλησε να φτιάξει μια επιστολή που θα εξομολογείται τον έρωτα του για την Σταχτοπούτα. Βοήθησε τον να τη συντάξει για να την στείλει στην αγαπημένη του.



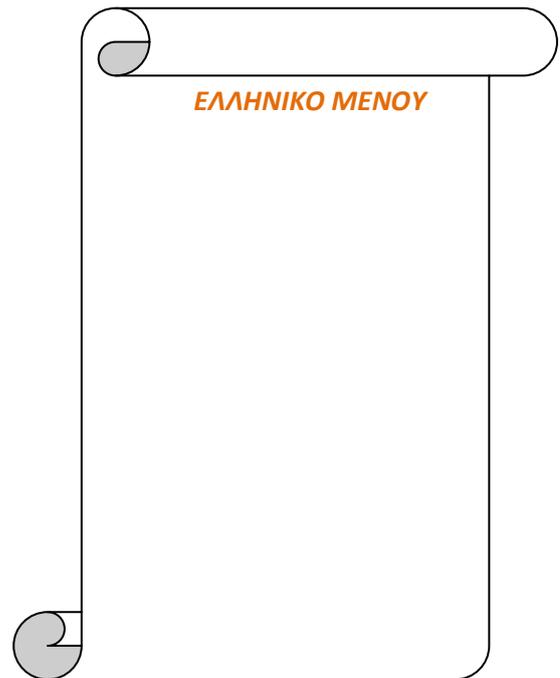
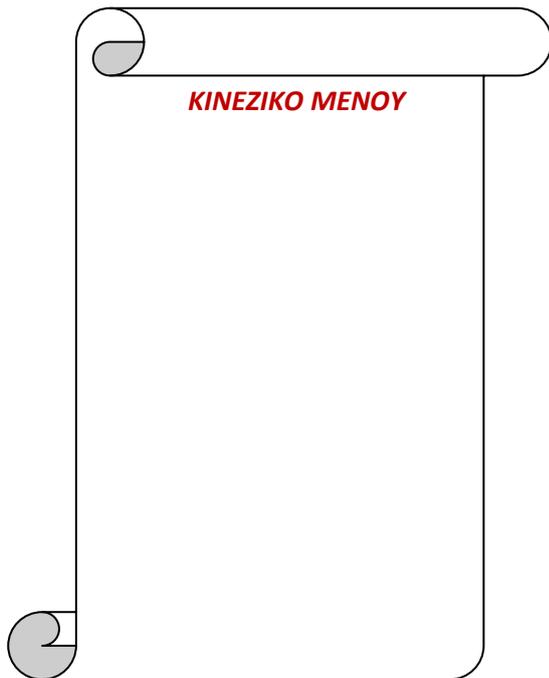
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ: ΚΥΝΗΓΩΝΤΑΣ ΤΙΣ ΛΕΞΕΙΣ

Αναζήτησε καινούριες 5-10 λέξεις ή φράσεις από κάθε παραλλαγή (π.χ. λινάρι, το φυτό από το οποίο δημιουργούν ύφασμα στην παράδοση της Ελλάδας) που επεξεργαστήκατε. Στη συνέχεια, μπορείτε να συζητήσετε τη χρήση συγκεκριμένων λέξεων για κάθε πολιτισμό.





Ήρθε η μέρα του χορού, της γιορτής, του πανηγυριού που διοργανώνει ο πρίγκιπας ή ο βασιλιάς του παραμυθιού! Μα φυσικά θα υπάρχει και γεύμα. Αναζητήστε σε ομάδες τις πιθανές λίστες φαγητών που θα είχαν οι ήρωες των παραμυθιών όπως η Γιε Σεν από την **Κίνα**, η Σταχτομάρω από την **Ελλάδα**, η Ροδόπη από την Αίγυπτο. Άραγε, μια Σταχτοπούτα από την **Ιταλία**, την **Ιαπωνία**, το **Μεξικό** τι θα μπορούσε να έχει στο γεύμα ενός αντίστοιχου χορού; Αναζητήστε τα τοπικά φαγητά των χωρών ή και άλλων της επιλογής σας.





ΑΙΓΥΠΤΙΑΚΟ ΜΕΝΟΥ

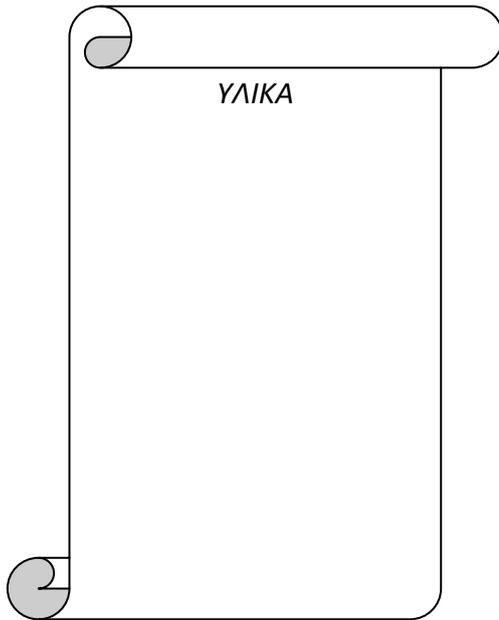
ΙΑΠΩΝΙΚΟ ΜΕΝΟΥ

ΙΤΑΛΙΚΟ ΜΕΝΟΥ

ΜΕΞΙΚΑΝΙΚΟ ΜΕΝΟΥ

ΣΥΝΤΑΓΗ

Ξεχώρισε μία συνταγή που σου άρεσε και γράψε την παρακάτω.
Μπορείς να συμβουλευτείς και το βιβλίο της Γλώσσας στη σελίδα 41
για τον τρόπο που γράφουμε συνταγές!



ΥΛΙΚΑ

ΕΚΤΕΛΕΣΗ





ΤΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑΤΑΡΙΟ ΤΗΣ ΣΤΑΧΤΟΠΟΥΤΑΣ

Η Σταχτοπούτα, όπως θα έχετε καταλάβει, δε σταματά να ταξιδεύει! Γι' αυτό, λοιπόν, κρατά μαζί της ένα σημειωματάριο που αποθηκεύει μέσα όλες τις όμορφες φωτογραφίες, εικόνες, σημειώσεις από τα ταξίδια της. Κατασκευάστε σε ομάδες το ταξιδιωτικό σημειωματάριο της Σταχτοπούτας χρησιμοποιώντας καρτ ποστάλ, φωτογραφίες, πληροφορίες από μέρη που έχει επισκεφτεί όπως αυτά που ανακαλύψαμε μαζί. Μπορείτε να ξεφυλλίσετε ταξιδιωτικά περιοδικά ή να αναζητήσετε στο διαδίκτυο για να εμπλουτίσετε το σημειωματάριό σας.



ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ ΗΡΩΩΝ ΚΑΙ ΗΡΩΙΔΩΝ

Οι Σταχτοπούτες όλου του κόσμου συναντιούνται σε μια μεγάλη γιορτή του παραμυθιού. Συζητήστε σε ομάδες και με τη βοήθεια του/της δασκάλου/ ας σας, τον τόπο, τον χρόνο και τον τρόπο που θα γίνει αυτή η μεγάλη γιορτή.

Ποιες/ Ποιοι Σταχτοπούτες/ οι θα συμμετέχουν;

Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε τους ήρωες των παραμυθιών που διαβάσατε ή να αναζητήσετε άλλους από άλλες εθνικές παραλλαγές.

Τόπος: Χώρα
Μέρος (π.χ. Κάστρο, πλατεία, κλπ.)

Χρόνος: Εποχή:
Ώρα συνάντησης:

Πρόσωπα: Χαρακτήρες από
(ποια χώρα/ ποιο παραμύθι);

Θέματα προς συζήτηση: (π.χ.
Τι θα έλεγε η Σταχτοπούτα
από την Κίνα με τη
Σταχτοπούτα από τη Βόρεια
Αμερική;)



ΠΑΡΑΜΥΘΟΣΑΛΑΤΑ

Η Σταχτοπούτα στο ταξίδι της συνάντησε και άλλους ήρωες παιδικών παραμυθιών (Θυμάστε που είχατε καταγράψει μερικά παραμύθια στην αρχή;). Συναντήθηκε με την Κοκκίνοσκουφίτσα και τον Κοντορεβυθούλη. Τι λέτε να είπαν; Θα έχουν ζήσει άραγε και εκείνοι περιπέτειες όπως η Σταχτοπούτα; Θα είχαν άραγε ζώα-βοηθούς ή μια μητέρα να τα προστατεύει. Καταγράψτε τις ιδέες σας.







ΜΙΚΡΟΙ ΔΗΜΟΣΙΟΓΡΑΦΟΙ

Έρθε η ώρα να γίνετε δημοσιογράφοι! Σας δίνετε η ευκαιρία να πάρετε συνέντευξη από όποιον ήρωα των παραμυθιών που διαβάσατε επιθυμείτε. Προετοιμάστε τις ερωτήσεις που θα τους κάνετε για να μη σας πιάσουν... αδιάβαστους -ες. Συνεχίστε τη συνέντευξη στη Γιε

Σεν ή ξεκινήστε μια καινούρια σε κάποιον άλλο ήρωα ή ηρωίδα.



1)Γιε Σεν, πώς ήταν η ζωή σου στο σπίτι μαζί με την μητριά και τη θετή αδερφή σου; Μοναδική σου συντροφιά ήταν το ψάρι;

2)Τι θα συμβούλευες ένα παιδί που αντιμετωπίζει την ίδια καθημερινότητα με εσένα; Μπορεί να βρει

κάποια δύναμη να ανταπεξέλθει στις δύσκολες στιγμές;

3) _____

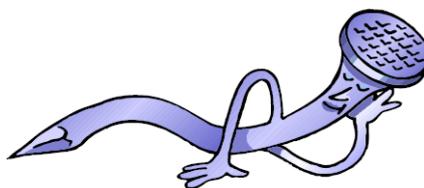
4) _____

Ερωτήσεις σε κάποιον άλλο ήρωα ή ηρωίδα των παραμυθιών της
Σταχτοπούτας

1) _____

2) _____

3) _____





ΑΚΡΟΣΤΙΧΙΔΑ

Η ακροστιχίδα συνιστά ένα τεχνικό εφεύρημα της αρχαιότητας, το οποίο εμφανίστηκε αρχικά στον ελληνικό κόσμο και την Ανατολή, για να επεκταθεί αργότερα και στη λατινική λογοτεχνία. Με τον όρο αυτό χαρακτηρίζουμε μια λέξη, φράση ή πρόταση, που σχηματίζεται συνήθως από τα αρχικά γράμματα κάποιων άλλων λέξεων που έχουμε τοποθετήσει κάθετα.

Προσπάθησε να λύσεις την παρακάτω ακροστιχίδα απαντώντας στις ερωτήσεις, για να δεις τι διαφορετικό γνωρίζει η Σταχτοπούτα στο ταξίδι της από χώρα σε χώρα.

- 1 _ _ _ _ _
- 2 _ _ _ _ _
- 3 _ _ _ _ _
- 4 _ _ _ _ _
- 5 _ _ _ _
- 6 _ _ _ _ _
- 7 _ _ _ _ _
- 8 _ _ _ _ _
- 9 _ _ _ _ _
- 10 _ _ _ _ _

1. Είδος ρουχισμού που φοριέται στα κάτω άκρα.
2. Στην αρχαία Κίνα, αν είχες μικρό πόδι ήταν δείγμα
3. Νήμα που έφτιαχνε ύφασμα η Σταχτομάρω με τη μητέρα και τις αδερφές της.
4. Η μεγαλύτερη οροσειρά του κόσμου.
5. Ένα από τα πράγματα του αόρατου κυνηγού.
6. Σύμβολά τους είναι τα ΒΑΜΠΟΥΜ.
7. Ήταν η Ροδόπη πριν παντρευτεί τον Φαραώ.
8. Έτσι λεγόταν η δεύτερη γυναίκα του πατέρα της ηρωίδας.
9. Τα βλέπουμε στον ύπνο μας αλλά κάνουμε συχνά και για το μέλλον.
10. Τέτοιο φόρεσε και έχασε η Ροδόπη

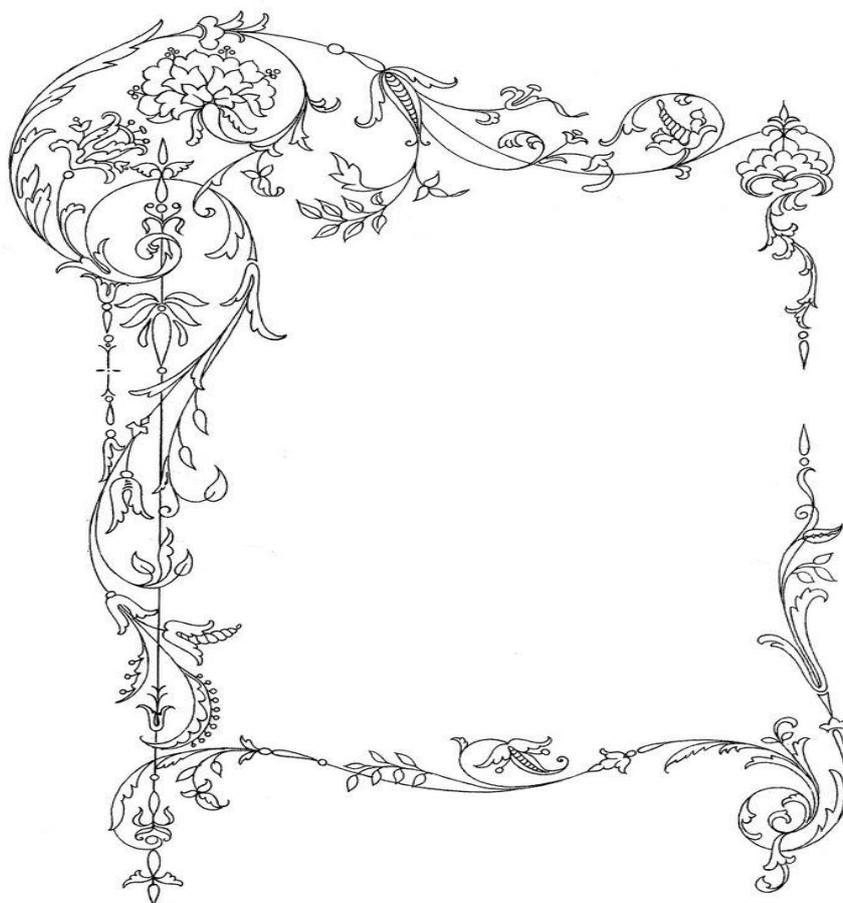




ΠΡΟΣΚΛΗΣΗ ΣΕ ΧΟΡΟ

Διοργανώνεται ο χορός, η γιορτή ή το πανηγύρι της πολιτείας και σου ανέθεσαν να φτιάξεις μια μοναδική πρόσκληση για όλους τους υπηκόους. Διάλεξε όποιο παραμύθι θέλεις και δημιούργησε μια όμορφη πρόσκληση καταγράφοντας όλα τα απαραίτητα στοιχεία (ώρα, μέρος, κλπ.).

Παραμύθι από _____ (χώρα).



ΧΑΘΗΚΕ



Προσοχή! Χάθηκε ο κάτοχος του παπουτσιού και ο βασιλιάς/ πρίγκιπας σε έθεσε υπεύθυνο/ η να κατασκευάσεις την αγγελία της αναζήτησής του. Συμπλήρωσε την παρακάτω αγγελία με τίτλο «WANTED» με όλα τα απαραίτητα στοιχεία για να βρεθεί ο κάτοχος του παπουτσιού. Μπορείς να ζωγραφίσεις ή να γράψεις ό,τι χρειάζεται, αρκεί να είναι μια κατανοητή αγγελία για όλους τους υπηκόους. Προσοχή! Αναφερόμαστε στο παπούτσι της ηρώιδας του παραμυθιού μας. Διάλεξε εσύ στο παπούτσι ποιου παραμυθιού θα αναφερθείς. Μπορεί να είναι το σαντάλι της Ροδόπης, το γυάλινο γοβάκι της Σταχτοπούτας του Γάλλου συγγραφέα Charles Perrault ή το παπούτσι της Σταχτομάρας, κλπ.



Ας παίξουμε και με τους αριθμούς...

Δραστηριότητα: Προβλήματα

Η Σταχτοπούτα κάθε χώρας περιγράφεται να φοράει ένα εκλεκτό ζευγάρι παπούτσια που ύστερα την οδηγεί στο ευτυχισμένο τέλος.

Πόσα παπούτσια έχουν όλες οι Σταχτοπούτες και από τις 4 χώρες (Γαλλία, Αίγυπτο, Ελλάδα, Κίνα);

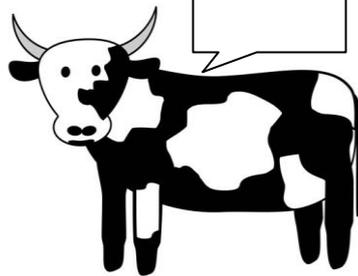
Αν διαβάσουμε άλλες 9 παρόμοιες ιστορίες, πόσα παπούτσια θα έχουν σύνολο οι ηρωίδες;

Πράξεις με τα ζώα- βοηθούς: Παρακάτω απεικονίζονται οι βοηθοί της Σταχτοπούτας. Πάίξε μαζί τους! Λύσε τις πράξεις που αναγράφονται πάνω τους και εξασκήσου στις προπαίδειες!

$9*8=$



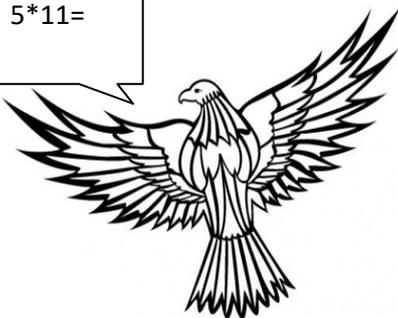
$7*6=$



$3*12=$



$5*11=$



$4*7=$



ΜΟΥΣΙΚΗ – ΧΟΡΟΣ



Στον περίφημο χορό του παλατιού, η Σταχτοπούτα ερωτεύεται τον πρίγκιπα και τα αισθήματά φαίνεται να είναι αμοιβαία. Στις περισσότερες ιστορίες της Σταχτοπούτας, πριν αποχωρήσει η ηρωίδα από το παλάτι (το πανηγύρι ή τον χώρο της γιορτής) χορεύει με τον πρίγκιπα.

Ας φανταστούμε, τι χορό θα χόρευε η Σταχτοπούτα με τον πρίγκιπά της.....

Στην Κίνα; _____

Στη Βιέννη; _____

Στη Λατινική Αμερική; _____

Στην Ισπανία; _____

Στην Ελλάδα; _____



Μπορείτε να αναζητήσετε βίντεο στο διαδίκτυο που να δείχνουν τους παραδοσιακούς χορούς των παραπάνω χωρών ή να συζητήσετε για άλλους που πιθανόν να γνωρίζετε. Γιατί όχι και να δοκιμάσετε τα βήματα!

Μελωδική ανάγνωση

Όταν διαβάζουμε μια ιστορία, είναι ωραίο να παίζουμε μουσική με τον λόγο! Η μελωδικότητα της φωνής είναι πολύ σημαντικό στοιχείο ενός παραμυθιά. Προσπαθήστε να αναδιηγηθείτε την ιστορία με τέτοιο τρόπο που να παίξετε λίγο... διαφορετική μουσική.

Για παράδειγμα, διαβάστε το παρακάτω απόσπασμα της ιστορίας της Σημαδεμένο πρόσωπο σε ρυθμό γαρ.

Στον δρόμο καθώς πήγαινε, είδε ψηλά στον ουρανό έναν άντρα που είχε ένα τόξο φτιαγμένο από το ουράνιο τόξο πάνω σε ένα άρμα φτιαγμένο από τα αστέρια. Η Σημαδεμένο Πρόσωπο σταμάτησε και τον κοίταζε μαγεμένη, αφού αμέσως τον αγάπησε από την πρώτη ματιά. Καθώς παρακολουθούσε το θέαμα, το κολιέ έσπασε και οι χάντρες σκόρπισαν παντού, σαν τις στάλες της βροχής.

Τώρα, μπορείτε να δοκιμάσετε να αναδιηγηθείτε το απόσπασμα αυτό ή κάποιο άλλο που σας αρέσει με άλλους τρόπους. Παρακάτω σας δίνουμε μερικά παραδείγματα.

- ♪ Πολύ αργά (slow motion)
- ♪ Παράφωνα
- ♪ Ψιθυριστά
- ♪ Μουρμουριστά
- ♪ Με γαλλική, αγγλική ή κινέζικη προφορά...



«ΑΛΑΤΙ ΨΙΛΟ...»

Κάντε όλοι και όλες μαζί έναν κύκλο και καθίστε στο πάτωμα. Ύστερα, ένα παιδί χοροπηδάει γύρω από τον κύκλο κρατώντας ένα μαντήλι και τραγουδώντας το τραγούδι:

«Αλάτι ψιλό, αλάτι χοντρό
Έχασα τη μάνα μου και πάω να τη βρω
Παπούτσια δε μου πήρε
Να πάω στον χορό
Και αν δε μου τα πάρει
Θα πέσω να πνιγώ»

Κάποια στιγμή, διακριτικά, το παιδί αφήνει το μαντήλι πίσω από ένα καθισμένο παιδί. Όταν το παιδί αυτό, το καταλάβει, σηκώνεται, πιάνει το μαντήλι και αρχίζει να κυνηγά το παιδί που το άφησε. Για να κερδίσει, πρέπει να προφτάσει να το πιάσει πριν αυτό προλάβει να καθίσει στη θέση του και να του την πάρει. Το παιδί που δεν τα καταφέρνει, γίνεται η «μάννα» και το παιχνίδι ξαναπαίζεται από την αρχή.



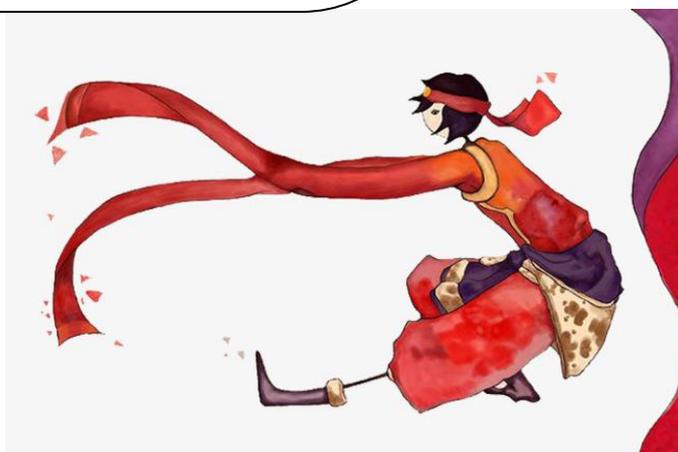
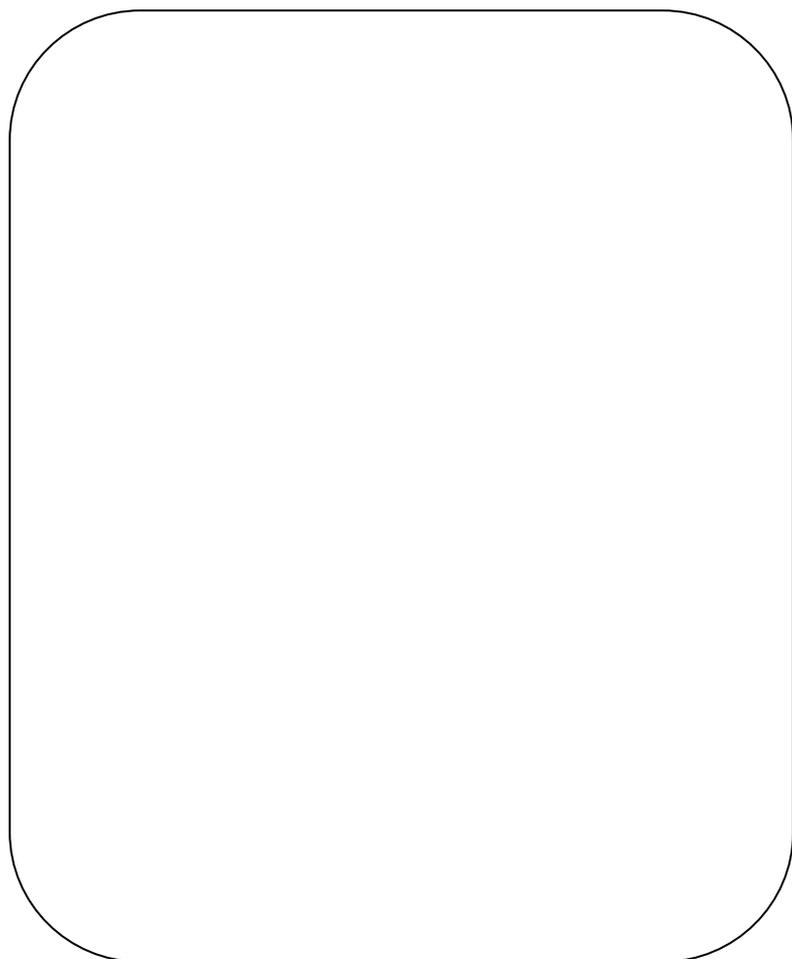
Πώς θα μπορούσατε να συνδέσετε το τραγουδάκι του παιχνιδιού με την ιστορία της Σταχτοπούτας; Συζητείστε τα στοιχεία του τραγουδιού που παραπέμπουν σε αυτό!

ΖΩΓΡΑΦΙΚΗ- ΧΕΙΡΟΤΕΧΝΙΕΣ

Ο εκδότης των παραμυθιών σας ζήτησε να δημιουργήσετε το εξώφυλλό του και κάποιους σελιδοδείκτες για να μπορέσει να προωθήσει το βιβλίο στο κοινό. Διαλέξτε μία από τις ιστορίες που επεξεργαστήκαμε και δημιουργήστε το εξώφυλλό της και σελιδοδείκτες που θα μπορούσαν να τη συνοδεύουν. Το μόνο που χρειάζεστε είναι: χρώματα και φαντασία!!

ΕΞΩΦΥΛΛΟ

ΣΕΛΙΔΟΔΕΙΚΤΗΣ



ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ

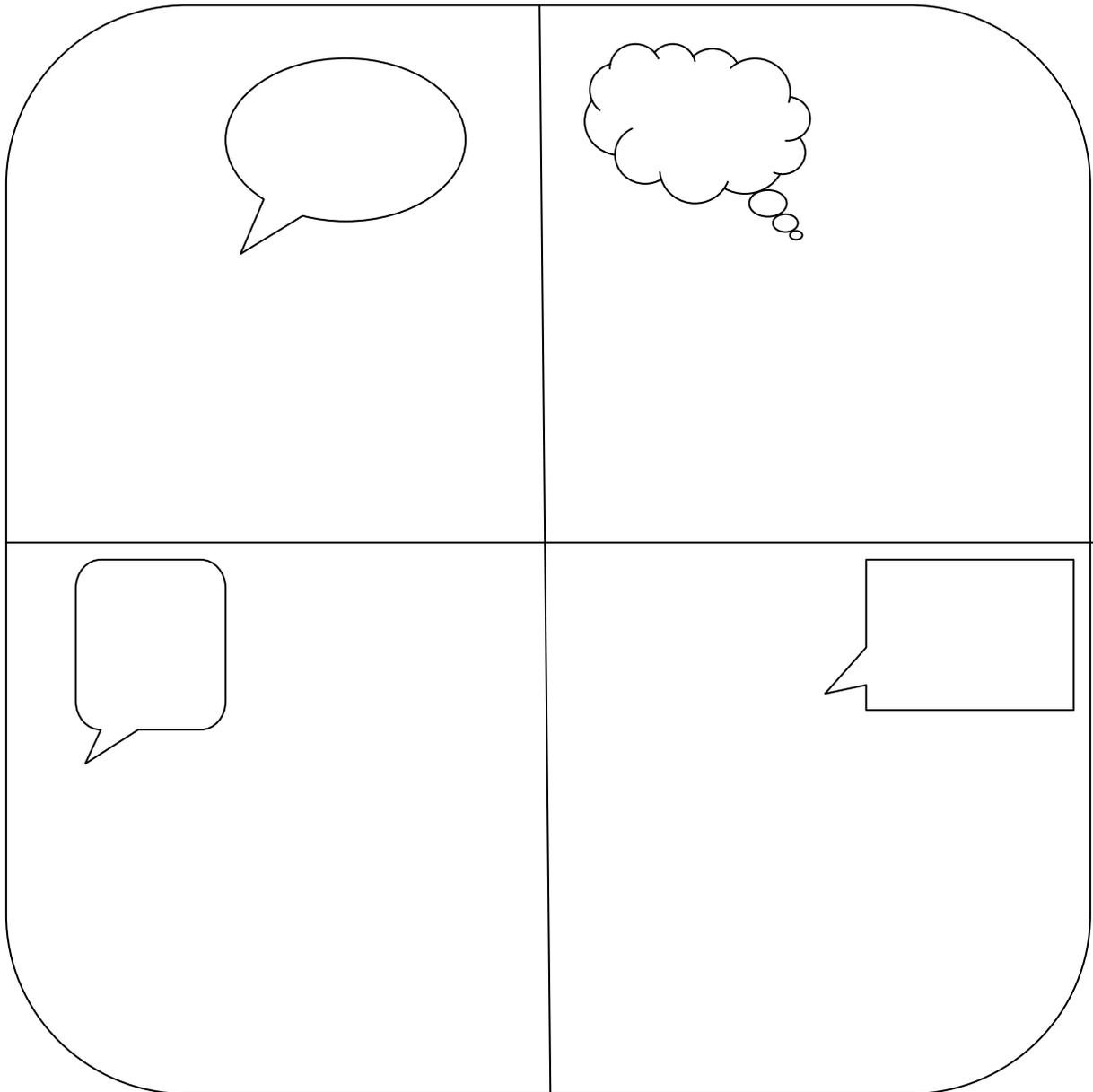
Η Σταχτοπούτα πριν πάει στον χορό, στο πανηγύρι ή στη γιορτή και γνωρίσει την πρίγκιπα δέχεται με μια μαγική βοήθεια όμορφα ρούχα και παπούτσια. Φτιάξε το φόρεμα της ηρωίδας, όπως θέλεις εσύ. Μπορείς να χρησιμοποιήσεις χρώματα, να κολλήσεις χρυσόσκονες, πούλιες ή ό,τι άλλο εσύ θέλεις! Μπορείς ακόμα και να ζωγραφίσεις ένα όμορφο τοπίο, που θα ταίριαζε σε ένα τέτοιο παραμυθένιο φόρεμα. Η δημιουργία είναι στα χέρια σου!



* Αν θέλεις μετά μπορείς να κόψεις το περίγραμμα και να το κολλήσεις σε ένα χαρτόνι.

ΩΡΑ ΓΙΑ ΚΟΜΙΚ

Αξιοποίησε ένα κομμάτι του κειμένου όποιου παραμυθιού θέλεις για να φτιάξεις ένα κόμικ. Πρόσεξε! Πρέπει να περιέχει διαλόγους και να μια εικόνα που να «μιλάει» από μόνη της εξιστορώντας μας το παραμύθι. Σε αυτή τη δραστηριότητα μπορείτε να δουλέψετε σε ομάδες!



ΘΕΑΤΡΟ – ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ



ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ: «Η κιμωλία που μιλάει»

Το εργαλείο αυτής της δραστηριότητας είναι μια κιμωλία του πίνακα ή αλλιώς ένας μαρκαδόρος του διαδραστικού πίνακα, με τα σύγχρονα μέσα! Ένα παιδί σηκώνεται στον πίνακα και χρησιμοποιώντας τον μαρκαδόρο ή την κιμωλία αναδιηγείται πιο σημαντικά γεγονότα της ιστορίας και τα ζωγραφίζει ταυτόχρονα στον πίνακα.

Κάντε αυτό το παιχνίδι με όλες τις ιστορίες της Σταχτοπούτας.

ΠΑΝΤΟΜΙΜΑ

Οι Σταχτοπούτες του κόσμου είναι πολλές! Εμείς πήραμε μια γεύση μόνο. Χωριστείτε σε ομάδες και παίξτε παντομίμα την ιστορία της Σταχτοπούτας από κάθε χώρα.

Προσοχή! Επιτρέπονται μόνο κινήσεις! Απαγορεύονται οι ομιλίες και οποιοδήποτε ήχοι! Καλή διασκέδαση..



ΜΙΚΡΟΙ ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΟΙ

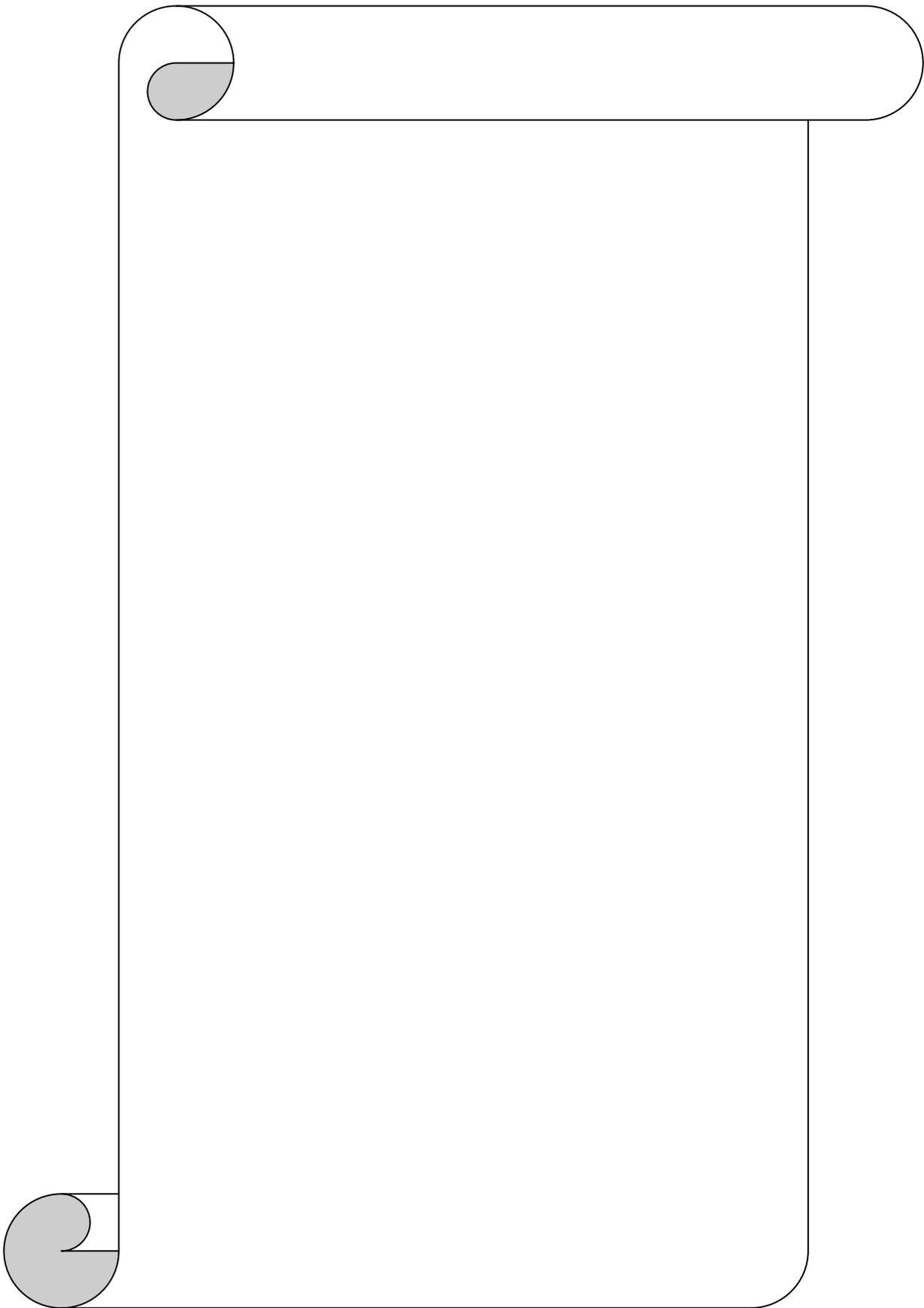
Πολλές φορές, στα παραμύθια, οι εικόνες που βλέπουμε δε δείχνουν ακριβώς αυτό που ακούμε. Άλλες πάλι, δείχνουν περισσότερα από αυτά που ακούμε. Η εικόνα είναι ένα πολύ σημαντικό στοιχείο ενός βιβλίου, θα το έχεις σίγουρα παρατηρήσει.

Στη δραστηριότητα αυτή, είναι ώρα να γεμίσεις το «κενό». Διάβασε το απόσπασμα από το παραμύθι της Σταχτοπούτας και γίνε για λίγο εικονογράφος. Πρόσεξε, θέλουμε να αφήνεις τον αναγνώστη να φαντάζεται την ιστορία και ταυτόχρονα να του εξιστορείς τα γεγονότα με ακρίβεια. Μπορείς να πάρεις ιδέες από άλλα εικονογραφημένα παραμύθια και να ξεκινήσεις την προσπάθειά σου.

Μόλις έφυγαν μάνα και κόρη, η Γιε Σεν άρχισε να κλαίει με αναφιλητά. Ξαφνικά, όμως, θυμήθηκε τι της είχε πει το ψαράκι. «Επιθυμώ να έχω την πιο ωραία φορεσιά του κόσμου, για να πάω στη Γιορτή της Άνοιξης», είπε φωναχτά κλείνοντας τα μάτια της η Γιε Σεν. Αμέσως έτρεξε στην αυλή, έσκυψε στο σημείο που είχε θάψει τα κόκαλα και.. τι αντίκρισε; Την πιο όμορφη φορεσιά του κόσμου, με κεντημένα πουλιά, λουλούδια, δράκους κι έναν λαμπερό ήλιο, περίτεχνα κοσμήματα κι ένα ζευγάρι πασουμάκια κεντημένα με χρυσή κλωστή, που όμοιά τους δεν υπήρχαν πουθενά.



Εικονογραφώ το απόσπασμα που διάβασα:





ΩΡΑ ΝΑ ΦΤΙΑΞΟΥΜΕ ΤΗ ΔΙΚΗ ΜΑΣ ΣΤΑΧΤΟΠΟΥΤΑ



Διαβάσαμε τόσα πολλά για τη Σταχτοπούτα, συζητήσαμε, παίξατε, δημιουργήσαμε. Ήρθε η ώρα να φτιάξετε τη δική σας Σταχτοπούτα. Πώς τη φαντάζεστε; Συζητήστε τις ιδέες σας σε ομάδες και καταγράψτε το δικό σας παραμύθι. Μπορείτε να φτιάξετε μια Σταχτοπούτα του παρόντος, του παρελθόντος (πχ. Η Σταχτοπούτα της Αρχαίας εποχής) ή και του μέλλοντος (Πώς θα είναι η Σταχτοπούτα σε 200 χρόνια από τώρα).

Προσπαθήστε να διατηρήσετε κάποια σταθερά στοιχεία της ιστορίας όπως τα είδαμε στις διάφορες παραλλαγές (πχ. Η δοκιμή του παπουτσιού ή οι μαγικοί βοηθοί).



Έπειτα μπορείτε να την εικονογραφήσετε ή και να την

δραματοποιήσετε σε ομάδες!



Τίτλος παραμυθιού:

Καλοί μας φίλοι και καλές μας φίλες,

Το ταξίδι της Σταχτοπούτας κάπου εδώ τελείωσε! Η ηρωίδα του παραμυθιού μας έδειξε τόσο εύκολα οι ιστορίες ταξίδεψαν από χώρα σε χώρα και πως ίσως τελικά οι άνθρωποι να μην έχουμε τόσες διαφορές όσες νομίζουμε. Αν σκεφτείτε ότι οι ιστορίες που γνωρίσατε φτιάχτηκαν τελείως διαφορετικές στιγμές σε άλλους τόπους χωρίς οι άνθρωποι να «συνεννοούνται» μεταξύ τους, θα καταλάβετε γιατί τελικά ο πολιτισμός είναι κάτι πανανθρώπινο. Έτσι, η αγάπη για τον άλλον άνθρωπο είτε είναι ίδιος είτε είναι διαφορετικός πρέπει να είναι δεδομένη.

Ελπίζουμε να σας άρεσε το ταξίδι μας μέσω του παραμυθιού. Αυτό είναι μόνο η αρχή. Αν διασκεδάσατε ,αυτό το ταξίδι μπορεί να επαναληφθεί είτε με το ίδιο παραμύθι άλλων τόπων και λαών είτε με άλλο παραμύθι και την ανακάλυψη του δικού του ταξιδιού σε όλο τον κόσμο. Μέχρι τότε... Να θυμάστε να σέβεστε και να αγαπάτε καθετί διαφορετικό και να αφήνετε τη λογοτεχνία και ειδικά τα παραμύθια που όλοι αγαπάμε να μας το υπενθυμίζουν...



[ΣΤΑΔΙΟ Ζ': ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ]

Πριν το τέλος...

Κάθε προσπάθεια για να επαναληφθεί χρειάζεται αξιολόγηση. Μόνο έτσι θα επιστρέψει ακόμα καλύτερη την επόμενη φορά. Απάντησε στις παρακάτω ερωτήσεις για να βοηθήσεις στην αξιολόγηση αυτής της προσπάθειας.

- Το πρόγραμμα μου άρεσε:



ΛΙΓΟ



ΑΡΚΕΤΑ



ΠΟΛΥ



ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

- Θα μου άρεσε να αναζητήσω ιστορίες ενός άλλου παραμυθιού από όλον τον κόσμο.



ΛΙΓΟ



ΑΡΚΕΤΑ



ΠΟΛΥ



ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

- Περιγράψε με λίγα λόγια τι σου άρεσε στο πρόγραμμα και τι δεν σου άρεσε/ σε κούρασε.

-
-
- Τι θα έβαζες επιπλέον στο πρόγραμμα και τι θα αφαιρούσες εντελώς;

 - Ποιες δραστηριότητες θεωρείς περισσότερο σημαντικές ή ενδιαφέρουσες. Αρίθμησε τα κουτάκια από το 1-8 για να δείξεις την προτίμησή σου (από το καλύτερο στο χειρότερο).
 - Ανάλυση των στοιχείων του παραμυθιού
 - Σύγκριση παραμυθιών από διαφορετικές χώρες
 - Ερωτήσεις κατανόησης
 - Ομαδικές εργασίες αναζήτησης πληροφοριών κλπ.
 - Καλλιτεχνικές δραστηριότητες (Ζωγραφική, μουσική, ποίηση, χορός, θέατρο)
 - Γλωσσικές δραστηριότητες
 - Ασκήσεις μαθηματικών
 - Δραστηριότητες δημιουργικής γραφής (Ελεύθερη συγγραφή μιας ιστορίας, κ.ά.)

