



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

**Οι παιδαγωγικές, ψυχολογικές και διδακτικές διαστάσεις
του παραμυθιού και η αξιοποίησή του στην προσχολική
αγωγή και τη δημοτική εκπαίδευση**

Τζιβρά Παρασκευή

A.M.: 216821

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
Τομέας Επιστημών της Αγωγής
Κατεύθυνση: Ανάγνωση, Φιλαναγνωσία και Εκπαιδευτικό Υλικό**

Αθήνα 2019

Δήλωση περί μη λογοκλοπής

Δηλώνω υπεύθυνα ότι είμαι η συγγραφέας της παρούσας εργασίας. Η αναφερόμενη εργασία δεν αποτελεί αντιγραφή ούτε προέρχεται από ανάθεση σε τρίτους. Οι πηγές που χρησιμοποιήθηκαν αναφέρονται σαφώς στη βιβλιογραφία και στο κείμενο, ενώ κάθε εξωτερική βοήθεια, αν υπήρξε, αναγνωρίζεται ρητά. Ακόμη δηλώνω ότι αυτή η γραπτή εργασία προετοιμάστηκε από εμένα προσωπικά και αποκλειστικά και ειδικά για την συγκεκριμένη διπλωματική εργασία. Τέλος, αναλαμβάνω πλήρως τις συνέπειες εάν η εργασία αυτή αποδειχθεί ότι δεν μου ανήκει.

Όνοματεπώνυμο:

ΑΜ: 216821

Υπογραφή:

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	5
ABSTRACT.....	6
ΠΡΟΛΟΓΟΣ-ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	8

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΤΟ ΠΑΡΑΜΥΘΙ ΚΑΙ ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ

1. Ορισμός του παραμυθιού.....	11
2. Η μελέτη του παραμυθιού.....	14
3. Κατάταξη του παραμυθιού	18

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΤΟ ΠΑΡΑΜΥΘΙ ΚΑΙ Η ΑΓΩΓΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

2.1.1. Αναπτυξιακά χαρακτηριστικά παιδιούτης προσχολικής ηλικίας.....	22
2.1.2. Νήπιο και παραμύθι.....	26
2.1.3. Ο ρόλος του παραμυθιού στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού.....	29
2.1.4. Η παιδαγωγική και διδακτική αξιοποίηση του παραμυθιού.....	34
2.1.5. Η παιδαγωγική αξία του παραμυθιού.....	39
2.1.6. Το παραμύθι στη διδακτική πράξη.....	41
2.1.7. Ο παιγνιώδης χαρακτήρας του παραμυθιού και η διδασκαλία.....	42
2.1.8. Θέατρο και παραμύθι.....	46
2.1.9. Το παραμύθι ως μέσο για την ανάπτυξη της πολυπολιτισμικής επικοινωνίας στο σχολείο.....	53
2.2. Κριτήρια επιλογής παραμυθιών από τον εκπαιδευτικό.....	55
2.3. Το παραμύθι στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και στα νέα προγράμματα σπουδών της Προσχολικής Αγωγής.....	58
2.4. Σχολικά μαθήματα και παραμύθι. Η ενσωμάτωση του παραμυθιού στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Δημοτικού Σχολείου.....	65

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ:
ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΟΥ ΠΑΡΑΜΥΘΙΟΥ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΛΕΥΡΑ ΤΗΣ
ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΨΥΧΑΝΑΛΥΣΗΣ**

3.1. Παιδαγωγική αξιοποίηση του παραμυθιού από την πλευρά της Ψυχολογίας και της Ψυχανάλυσης.....	69
3.1.α. Ο συναισθηματικός κόσμος του παιδιού.....	73
3.1.β. Τί περιμένει το παιδί από το παραμύθι ;	75
3.1.γ. Το παραμύθι ως εξελικτικός μηχανισμός της παιδικής ηλικίας.....	77
3.1.δ. Το παραμύθι ως υπερπραγματικότητα.....	79
3.1.ε. Φαντασία και παραμύθι.....	80
3.1.στ. Η «μορφωτική» αξία του παραμυθιού.....	83
3.2.α. Νοημοσύνη και παραμύθι	84
3.2.β. Παραμύθι και κριτική σκέψη σε άμεση συνάρτηση με τη δημιουργικότητα και την ανάπτυξη της φαντασίας.....	91
3.3.1. Ο SigmundFreud και το παραμύθι.....	96
3.3.2. Ο BrunoBettelheim και το παραμύθι.....	96
3.3.3. Οιδιπόδειες αφουγκράσεις στο παραμύθι.....	98
3.3.4. Παραμύθι και ειδική αγωγή.....	100

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ:
Η ΑΦΗΓΗΣΗ ΚΑΙ Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΠΑΡΑΜΥΘΙΟΥ**

4.1α. Αφήγηση και παραμύθι.....	106
4.1.β. Τέχνη και τεχνική της αφήγησης του παραμυθιού.....	108
4.1.γ. Η «επανάληψη» στην αφήγηση του παραμυθιού.....	110
4.1.δ. Εποπτικά μέσα προσφοράς και διδασκαλίας του παραμυθιού-Ψηφιακή αφήγηση	111
4.2. Ο ρόλος της εικονογράφησης του παραμυθιού.....	116
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	119
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	122

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία επιδιώκει να εξετάσει τον πολύπλευρο και πολυδιάστατο χαρακτήρα του παραμυθιού και την αξιοποίησή του στην προσχολική αγωγή και τη δημοτική εκπαίδευση, δηλαδή το παραμύθι ως διαπλαστικό, εκπαιδευτικό και μορφωτικό εργαλείο αγωγής, μάθησης, διαπαιδαγώγησης και ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξης.

Αρχικά περιγράφονται τα χαρακτηριστικά του παραμυθιού, ως είδος της προφορικής λαϊκής παράδοσης. Κατόπιν διατυπώνονται οι θεωρητικές προσεγγίσεις των ειδικών σχετικά με τον τρόπο αντιμετώπισης του παραμυθιού, τόσο από την πλευρά της Παιδαγωγικής Επιστήμης όσο και της Ψυχολογίας και ιδιαίτερα της ανάπτυξης του παιδιού, καθώς και της Ψυχανάλυσης με ειδικότερη αναφορά στις θεωρητικές απόψεις του Sigmund Freud και του Bruno Bettelheim. Στη συνέχεια, τεκμηριώνεται με συγκεκριμένα παραδείγματα, η πρόταση της μεθοδικής εισαγωγής του παραμυθιού, του πιο αγαπητού και ουσιωδέστερου είδους της προφορικής λαϊκής παράδοσης, στην προσχολική αγωγή και στη δημοτική εκπαίδευση. Για το λόγο αυτό παρουσιάζονται διαφορετικοί τρόποι διδασκαλίας, προκειμένου να βοηθήσουν το παιδί να μαθαίνει ευχάριστα και εποικοδομητικά. Με τη συμβολή του εικονογραφημένου παραμυθιού, παιγνιδιών δραστηριοτήτων και της βιοματικής συμμετοχής του στα δρώμενα το παιδί μαθαίνει να κατακτά τη γνώση, να την οικοδομεί και να την αξιοποιεί.

Επίσης η εργασία αναφέρεται στη συμβολή του παραμυθιού στην Ειδική Αγωγή παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Καθίσταται φανερή η δυνατότητα του παραμυθιού να επηρεάζει θετικά κάθε παιδί έχοντας πάντα αφετηρία τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του, στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας και καλλιέργειας ενός φάσματος ικανοτήτων, αξιοποιώντας τους τύπους της πολλαπλής νοημοσύνης, σύμφωνα με τη θεωρία του H. Gardner. Επιπλέον γίνεται λόγος για τα κριτήρια εκλογής κατάλληλων διδακτικά και παιδαγωγικά παραμυθιών, για τη σχέση του παραμυθιού με τα σχολικά μαθήματα και τέλος για την τέχνη και την τεχνική της αφήγησης.

Ο ρόλος του δασκάλου στην επαφή του παιδιού με το παραμύθι είναι πολύμορφος και ουσιώδης, αφού καλείται να λειτουργήσει ως αναγνώστης, εμπνευστής, διαμεσολαβητής και συνοδοιπόρος. Ο δάσκαλος με τις δραστηριότητες που θα επιλέξει για να φέρει σε επαφή τους μαθητές του με το παραμύθι επιδιώκει να καλλιεργήσει συγχρόνως την κριτική σκέψη και την ερμηνευτική ικανότητα, τη δημιουργικότητα και την ανάπτυξη προβληματισμού των παιδιών.

Λέξεις κλειδιά: παραμύθι και αγωγή, μέθοδοι διδασκαλίας του παραμυθιού, παραμύθι και νοημοσύνη, παραμύθι και κριτική σκέψη, παραμύθι και ειδική αγωγή, αφήγηση παραμυθιού.

ABSTRACT

The present study aims at examining the multifaceted and multidimensional of fairytale and its use in pre-school and primary education as a teaching, educational and educational tool for education, learning, education and psycho-emotional maturation.

Initially, the characteristics of the fairytale are described as a kind of folk tale. Then, the theoretical approaches of scientists are formulated in this study, on how to deal with fairy tales, are of Pedagogical Science as well as psychology and especially child development (Piaget), but also Psychoanalysis with reference to the theoretical views of Sigmund Freud and Bruno Bettelheim. The proposal of the methodical introduction of the fairy tale, the most beloved and essential kind of popular folk tradition, in pre-primary and primary education, is documented by specific examples. Alternative ways of teaching are depicted in a timely manner to help the child learn pleasantly and constructively. With the contribution of an illustrated fairy tale, playful activities, and his experiential participation in the events he learns to conquer knowledge, build and promote it. The cultivation and production of spoken word with the help of an illustrated fairy tale with suitably designed activities, offers the pupil pleasure and interest. The main pedagogical needs that serve the fairytale are cognitive, aesthetic, and the cultivation of critical thinking, log-image relationships with a narrative tool define the playful character making it a useful reading play.

The study focuses on the contribution of the fairytale to the special education of children with special educational needs. Therefore it becomes apparent that the ability of the fairy tale to positively influence each child always having his/her interests and needs, aims at the development of personality and the cultivation of a wide range of its abilities, exploiting all types of intelligence, according to H. Gardner. In addition, to the study we are talking about the criteria for the selection of appropriate teaching and pedagogical fairy tales, the relation of fairy tales with school lessons and finally the art and technique of narration.

The role of the teacher in the journey of fairy tale is essential and multifaceted, since he is invited to work as a reader, animator, mediator, and companion. The teacher in order to bring his students into contact with the fairy tale he chooses activities and seeks to cultivate critical thinking and interpretation, creativity and reflection. In essence, in this way the teacher transmits knowledge on the occasion of the child (child-centered perception), with the child for the child.

Key words: fairy tale and conducting tool, ways of teaching, fairy tale and critical thought, fairy tale and intelligence, fairy tale and special treatment, narration and fairy tale.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ – ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση μιας πνευματικής προσπάθειας, όπως είναι η ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας, επιθυμώ να ευχαριστήσω τους καθηγητές και διδάσκοντες της κατεύθυνσης «Ανάγνωση, Φιλαναγνωσία και Εκπαιδευτικό Υλικό», οι οποίοι με το ενδιαφέρον και την αγάπη τους με ενέπνευσαν, με καθοδήγησαν και με βοήθησαν να προσεγγίσω αποτελεσματικά το νέο γνωστικό αντικείμενο.

Οφείλω καταρχήν να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή της εργασίας μου κ. Κωνσταντίνο Μαλαφάντη, την καθηγήτρια κ. Ευαγγελία Γαλανάκη και τον καθηγητή κ. Θωμά Μπαμπάλη για την καθοδήγηση, τη συνεργασία και το χρόνο που μου αφιέρωσαν. Πιο συγκεκριμένα, θα ήθελα να εκφράσω ένα μεγάλο ευχαριστώ στον επιβλέποντα καθηγητή κ. Κωνσταντίνο Μαλαφάντη, για την υποστήριξη, το χρόνο του και τις πολύτιμες συμβουλές του κατά τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας μου. Με τις παρατηρήσεις και παραινέσεις του με καθοδήγησε στο μονοπάτι της φιλαναγνωσίας. Το θέμα με το οποίο ασχολήθηκα, το παραμύθι, ήταν αυτό που με ενδιέφερε, μου άρεσε και το οποίο θα συνεχίσω να μελετώ ως γνωστικό και διδακτικό αντικείμενο.

Τέλος, οφείλω να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στην οικογένειά μου και ιδιαίτερα στους γονείς μου, που είναι εκπαιδευτικοί, για τη στήριξη, την υπομονή και το έμπρακτο παράδειγμά τους για αγάπη στη μάθηση και στη γνώση.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η συγκεκριμένη εργασία αποσκοπεί να εξετάσει τον σύνθετο και πολυδιάστατο χαρακτήρα του παραμυθιού ως διαπλαστικό, εκπαιδευτικό και μορφωτικό εργαλείο αγωγής, μάθησης, διαπαιδαγώγησης και ψυχοσυναισθηματικής ωρίμανσης. Επιπλέον, εξετάζονται διαφοροί τρόποι διδασκαλίας για την καλύτερη, ευχάριστη και εποικοδομητική αγωγή των παιδιών της προσχολικής και της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Το παραμύθι συμβάλλει επίσης στην ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας, γιατί εισάγει τα παιδιά στον ωραίο, φανταστικό λόγο και τα συνηθίζει να ακούν και να ενδιαφέρονται γι' αυτά που τους διαβάζουν και σιγά σιγά ενδιαφέρονται και αυτά να διαβάζουν μόνα τους ανάλογες, ευχάριστες και φανταστικές ιστορίες. Τα μικρά παιδιά μπορούν να ταξιδεύουν νοερά με το παραμύθι και με βασικό οδηγό τη φαντασία, με την οποία κάθε μικρό παιδί έχει τη δυνατότητα να υπερβαίνει τα εμπόδια της πραγματικότητας. Η ανατρεπτική και μη συμβατική δομή του παραμυθιού προάγει την κριτική σκέψη και ανταποκρίνεται στη νοητική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού Σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί, από την πλευρά τους, έχουν τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν ποικιλοτρόπως το παραμύθι στην τάξη τους και στα πλαίσια της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης.

Μερικά από τα ερωτήματα από τα οποία αφορμάται η παρούσα μελέτη είναι:

- Ποια είναι η λειτουργία και ο ρόλος του παραμυθιού στην οικοδόμηση του ψυχικού κόσμου των παιδιών;
- Ποια η θέση του παραμυθιού στη σύγχρονη τεχνοκρατική εποχή;
- Πώς είναι δυνατόν να ενταχθεί το παραμύθι στη διδακτική διαδικασία;
- Πώς συμβάλλει αυτό στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των παιδιών;
- Πώς το παραμύθι λειτουργεί εποικοδομητικά στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και στα παιδιά με ειδικές ανάγκες;
- Ποιος είναι ο ρόλος του στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών και πώς επιτυγχάνεται η κοινωνική συνοχή μέσω της αφήγησης;

Συγκεκριμένα οι ειδικότεροι στόχοι αυτής της εργασίας είναι:

- Να παρουσιαστούν οι διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις των παιδαγωγών, των ψυχολόγων και των ψυχαναλυτών για το παραμύθι.
- Να προσδιοριστεί η συμβολή του παραμυθιού στην εκπαίδευση και η αξιοποίησή του με διάφορους τρόπους διδασκαλίας.
- Να οριστούν παιδαγωγικά κριτήρια, ώστε να είναι το παραμύθι παιδαγωγικά κατάλληλο, ωφέλιμο και χρήσιμο για την καλλιέργεια της κριτικής και δημιουργικής σκέψης των παιδιών.

- Να τονιστεί η σημασία της αφήγησης και της εικονογράφησης του παραμυθιού.

Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας παρουσιάζονται τα βασικά χαρακτηριστικά του παραμυθιού, η μελέτη του από διάφορους ειδικούς επιστήμονες, καθώς και η καταγωγή του παραμυθιού, με βάση τις διάφορες θεωρίες που έχουν διατυπωθεί.

Στο δεύτερο κεφάλαιο διερευνάται η στενή σχέση του παραμυθιού με την παιδική ηλικία, καθώς και ο ρόλος του παραμυθιού στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού. Επίσης διερευνάται το παραμύθι ως μέσο αγωγής, η μέθοδος και η μορφή διδασκαλίας του παραμυθιού, η παιδαγωγική και διδακτική αξιοποίησή του, τα παιδαγωγικά κριτήρια επιλογής των παραμυθιών, καθώς και ο τρόπος ενσωμάτωσής του στο σχολικό πρόγραμμα, σύμφωνα με το «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών» (Δ.Ε.Π.Π.Σ).

Στο τρίτο κεφάλαιο διατυπώνονται οι προσεγγίσεις των επιστημόνων, σχετικά με τον τρόπο αντιμετώπισης του παραμυθιού, τόσο από τον τομέα της Παιδαγωγικής Επιστήμης όσο και από τον τομέα της Ψυχολογίας και ιδιαίτερα της ανάπτυξης του παιδιού, αλλά και της Ψυχανάλυσης με ειδικότερη αναφορά στις θεωρητικές απόψεις του Sigmund Freud και του Bruno Bettelheim. Επιπλέον, διερευνάται η συμβολή του παραμυθιού στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, της ανάπτυξης της φαντασίας και της δημιουργικότητας. Τέλος, προσδιορίζεται η συμβολή του παραμυθιού στην εκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως παρουσιάζεται στη διεθνή βιβλιογραφία.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η αξιοποίηση της τέχνης και της τεχνικής της αφήγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία, τα εποπτικά μέσα που χρησιμοποιούνται επικουρικά στη διδασκαλία του παραμυθιού και συνοψίζεται ο ρόλος της ψηφιακής αφήγησης. Τέλος, παρουσιάζεται η αξιοποίηση της εικονογράφησης των παραμυθιών από το δάσκαλο, σε μια πορεία ενεργητικής μάθησης με μαθητοκεντρικό χαρακτήρα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ:
ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΠΑΡΑΜΥΘΙΟΥ

1. Ορισμός του παραμυθιού

Το παραμύθι είναι ένα από τα ελάχιστα είδη της τέχνης του λόγου που γνώρισε την παραδοχή τόσο πολλών και τόσο διαφορετικών επιστημών. Στην έρευνα γύρω από το αυτό συναντήθηκαν όχι μόνο παιδαγωγοί, ψυχολόγοι, φιλόλογοι, κοινωνιολόγοι, αλλά και ιστορικοί, λαογράφοι, εθνολόγοι κ.ά.

Η λέξη «παραμύθι», προέρχεται ετυμολογικά από το παρά + μύθος και με το ρήμα παραμυθούμαι, που στην αρχαιότητα είχε διάφορες σημασίες: συμβουλευώ, υποστηρίζω, προτρέπω, ενθαρρύνω, παρηγορώ, παρακινώ. Παρά τη στάση των αρχαίων φιλοσόφων¹, συχνά διαφορετικά μοτίβα παραμυθιών ή και (πολύ σπανιότερα) ολόκληρα παραμύθια μαρτυρούνται στην ελληνική αρχαιότητα.

Στους φιλοσόφους που αμφισβήτησαν το συγκεκριμένο είδος, ανήκε ο Πλάτωνας, ο οποίος εκδήλως διατύπωνε την αρνητική άποψη ότι όλα αυτά αποτελούν «μυθεύματα γραιώδη». Σε ύστερους βέβαια χρόνους το παραμύθι άρχισε να υποχωρεί στην Αρχαία Ελλάδα, με την άνθηση του θεάτρου, της ποίησης και άλλων μεγάλων τεχνών και περίπου στα 190 π.Χ. μετά το θάνατο του Αριστοφάνη κατέχει και πάλι σημαντική θέση στη ζωή των αρχαίων Ελλήνων. Η λαϊκή λογοτεχνία γενικά αντιμετωπιζόταν περιφρονητικά καθώς υποτιμούνταν από τον ευρύ κύκλο των διανοουμένων, των οποίων τα ενδιαφέροντα επικεντρώνονταν στον κόσμο των ιδεών κι όχι στην άσκοπη φλυαρία (Αυδίκος, 1997: 32).

Πρέπει στο σημείο αυτό να αναφέρουμε μερικούς από τους πιο διαδεδομένους ορισμούς που έχουν δοθεί για το παραμύθι. Αρχικά, ο παραμυθολόγος Αμερικανός StithThompson (1885-1976), όρισε το παραμύθι ως «*μια αφήγηση με κάποιο μήκος, η οποία εμπεριέχει διαδοχή μοτίβων ή επεισοδίων. Κινείται σε ένα πλαστό, χιμαιρικό κόσμο, χωρίς συγκεκριμένη τοπογραφική αναφορά και χωρίς κάποια συγκεκριμένη αναφορά σε πρόσωπο*» (Thompson, 1946: 8). Στη συνέχεια, σχετικά με την ποιητικότητα των παραμυθιών ο λαογράφος RobertRetch διατυπώνει τον ορισμό του παραμυθιού ως «*πράξη αυθεντικής ποιητικής ενόρασης*» (Lüthi, 1982: 99) όπως και οι JohannesBolte και GeorgPolivka: «*Με τη λέξη παραμύθι εννοούμε μια διήγηση δημιουργημένη με ποιητική φαντασία, παρμένη ιδιαίτερα από τον κόσμο του μαγικού, μιαν ιστορία του θαύματος που δεν εξαρτάται από τους όρους της πραγματικής ζωής, και την ακούνε με ευχαρίστηση μεγάλοι και μικροί, έστω κι αν δεν την θεωρούν πιστευτή*» (Αυδίκος, 1997: 33). Ο καθηγητής Δημήτριος Λουκάτος αναφέρει ότι «*το παραμύθι είναι η λαϊκή διήγηση, που μοιάζει με μεγάλο περιπετειικό μύθο*» (Λουκάτος, 1977: 140). Ο καθηγητής Γ. Α. Μέγας γράφει ότι «*ο κόσμος του παραμυθιού είναι φανταστικός, εντελώς ιδιόρρυθμος, αυτόχρημα ονειρώδης, δεν έχει σχέση με την πεζότητα της ζωής. Τον χαρακτηρίζει η παιδική αντίληψις, δηλαδή παρουσιάζει τα γεγονότα όπως τα βλέπει η φαντασία του παιδιού που στερείται της πείρας της ζωής*» (Μέγας, 1962: 171). Ο διεθνώς αναγνωρισμένος Ελβετός μελετητής

¹Ο Πλάτων και ο Πλούταρχος αναγνώριζαν την αξία του παραμυθιού υπό όρους και συνιστούσαν στις μητέρες και στις παραμάνες «μη τους τυχόντας μύθους τοις παισίν λέγειν».

Max Lüthi αναφέρεται σε μια «περικλείουσα τον κόσμο περιπέτεια που λέγεται με έναν άμεσο και εξιδανικευτικό τρόπο» (Αυδίκος, 1997: 35), καθώς επίσης πιστεύει ότι το παραμύθι είναι «μια πράξη αυθεντικής ποιητικής ενόρασης» (Αυδίκος, 1997: 32).

Ορισμοί έχουν δοθεί και από άλλους μελετητές του λαϊκού παραμυθιού, όπως εκείνος του Robert Retsch, ο οποίος χαρακτηρίζει το παραμύθι ως «το αρχέτυπο της ανθρώπινης αφηγηματικής τέχνης». Ο Γ. Μέγας εκφράζει την «ποιητική διάσταση του ορισμού», η οποία κατά την δική του άποψη, χαρακτηρίζει το παραμύθι ως «μίαν διήγησιν, η οποία πλάττεται με ποιητική φαντασίαν από τονκόσμον του μαγικού ή διήγησιν περί θαυμασίων συμβάντων». Την ποιητικότητα του παραμυθιού επισημαίνουν και οι γνωστοί σχολιαστές της συλλογής παραμυθιών των Grimm, Johannes Bolte και George Polivka, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι «με το παραμύθι εννοούμε μια διήγηση δημιουργημένη με ποιητική φαντασία, παρμένη ιδιαίτερα από τον κόσμο του μαγικού, μια ιστορία του θαύματος που δεν εξαρτάται από τους όρους της πραγματικής ζωής, και την ακούνε με ευχαρίστηση μεγάλοι και μικροί, έστω και αν δεν τη θεωρούνπιστευτή» (Αυδίκος, 1997: 33).

Ο Κ. Παλαμάς τονίζει ότι «χωρίς φαντασία από την ανθρώπινη ζωή δεν υφίσταται, ουδέ τέχνη. Το παραμύθι είναι ιστορία που διηγείται ο πάππος εις τον εγγονό, και η ιστορία, το παραμύθι που εκθέτει ο άνθρωπος εις τον άνθρωπον» (Αυδίκος, 1997). Επίσης, ο καθηγητής Μιχάλης Μερακλής υποστηρίζει ότι το παραμύθι εισάγει το παιδί στην πραγματικότητα από ένα μυθικό κόσμο, ο οποίος έχει το καλό να ανοίγει προοπτικές στην παιδική φαντασία, οπωσδήποτε ευεργετικές σε έναν ρασιοναλιστικό κόσμο. Σχετικά με τον ορισμό του παραμυθιού από νεότερους λαογράφους, ο Δ. Λουκάτος θεωρεί ότι το παραμύθι είναι «μια λαϊκή διήγηση, που μοιάζει με μεγαλύτερο περιπετειακό μύθο» και για τη λαογραφία «ό,τι είναι το μυθιστόρημα, στη λογοτεχνία είναι το παραμύθι στη λαογραφία» (Μαλαφάντης, 2007: 21). Παράλληλα, ο Μ.Γ. Μερακλής το χαρακτηρίζει «λαϊκό αφήγημα» και συγκαταλέγει το παραμύθι στη λαϊκή τέχνη που συνδέεται άμεσα με το κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο αναπτύσσεται ικανοποιώντας κάποιες ανάγκες της κοινότητας (Αυδίκος, 1997: 11). Ο Thompson έδωσε έναν απλό ορισμό για το παραμύθι: μια αφήγηση με κάποιο μήκος η οποία εμπεριέχει διαδοχή μοτίβων ή επεισοδίων η οποία κινείται σε ένα φανταστικό κόσμο, συγκεκριμένα χωρίς να γίνεται αναφορά σε συγκεκριμένο τόπο και χρόνο ούτε σε συγκεκριμένα πρόσωπα (Χατζητάκη-Καψωμένου, 2002). Το παραμύθι είναι ένα είδος λαϊκής τέχνης με όλα τα χαρακτηριστικά αυτού του είδους (Αυδίκος, 1997).

Στα πλαίσια της καθημερινής επικοινωνίας η λέξη «παραμύθι» χρησιμοποιείται σήμερα με αμφίσημο τρόπο, καθώς περιγράφει δυο αντιθετικές καταστάσεις: αφενός έχει υποτιμητική σημασία, όταν την χρησιμοποιούμε για να δηλώσουμε κάτι ψευδές, αβάσιμο, όπως στις φράσεις «αυτά είναι παραμύθια», «άσε τα παραμύθια», αφετέρου, όταν εξαιρούμε, αξιολογώντας κάτι, το χαρακτηρίζουμε «παραμυθένιο». Επομένως, αυτή η αμφισημία παραπέμπει σε δύο βασικά χαρακτηριστικά του παραμυθιού: από την μία το μη αληθινό, φανταστικό περιεχόμενό του, και από την άλλη τα σαγηνευτικά χαρακτηριστικά του, την γοητεία

που ασκεί μεταφέροντας τους ακροατές ή τους αναγνώστες σε έναν κόσμο ονειρικό, μακριά από την καθημερινή πεζότητα, λειτουργώντας με τον τρόπο αυτό ευεργετικά στον ψυχισμό του ανθρώπου.

Συνοπτικά, το παραμύθι είναι μία φανταστική-κατασκευασμένη προφορική διήγηση με στόχο να δοθούν κάποια μηνύματα, να καλλιεργηθούν στάσεις, να αναπτυχθούν τρόποι σκέψης, να χαλιναγωγηθούν ορμές και να οριοθετηθούν αβίαστα συμπεριφορές. Είναι γνωστό ότι τα κείμενα των παραμυθιών συντομεύθηκαν στα μεταγενέστερα χρόνια, όταν πια οι αφηγητές παραμυθιών, που αιχμαλώτιζαν για ώρες το ακροατήριό τους με τις αφηγήσεις τους, άρχισαν να σπανίζουν, και η ομαδικότητα των περιστάσεων κατά τις οποίες λέγονταν τα παραμύθια άρχισε να χάνεται και αυτή. Επιπλέον, η προφορική παράδοση τροφοδοτήθηκε από την γραπτή, με αποτέλεσμα τα παραμύθια που κυκλοφορούσαν τόσο προφορικά όσο και έντυπα, να δεχθούν επιδράσεις από της γραπτές πηγές, ιδιαίτερα όταν το παραμύθι έγινε αγαπητό ανάγνωσμα (Αυδίκος, 1994).

Το παραμύθι συχνά συγχέεται με την παιδική λογοτεχνία, και τελικά σύμφωνα με τον Ευ. Αυδίο δημιουργήθηκε η «αποπαίδωση» του παραμυθιού, δηλαδή η επέμβαση στο κείμενο, στη γλώσσα, την έκταση, την πρόταση, το θέμα, τα επεισόδια, το ήθος των ηρώων με μοναδικό γνώμονα την κατανόηση του παραμυθιού από τα μικρά παιδιά. Το κείμενο, όμως, γίνεται ανούσιο, σχολικό μάθημα και συγκρούεται με το συναισθηματικό ρόλο του παραμυθιού, που ερμηνεύεται στη φράση : «*δεν είναι δυνατό να φανταστούμε τη μάνα – την πρώτη μάνα – να μη κοιμίζει το παιδί της με μια διήγηση η οποία να καθησυχάζει, να παρηγορεί το παιδί για τους τυχόν φόβους του...*» (Αυδίκος, 1997: 25).

Επιπλέον, σύμφωνα με την Κανατσούλη, «*το λαϊκό παραμύθι είναι ένα πανανθρώπινο είδος λογοτεχνίας με οικουμενική αποδοχή, μέσα από την οποία λαοί εντελώς διαφορετικοί μπορούν να επικοινωνούν, να συνεννοούνται ή και να συμφωνούν*» (Κανατσούλη, 2002: 81). Έτσι εξηγείται η μεγάλη επιρροή που ασκεί το παραμύθι στις μικρές ηλικιακές ομάδες αλλά και στους μεγάλους, καθιστώντας τη θέση του στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων αναπόσπαστο κομμάτι της, δίαυλο επικοινωνίας μεταξύ των λαών καθώς η θεματολογία του αντλείται από την καθημερινότητα. Τα θέματα με τα οποία εμφορείται ο κατάλογος των παραμυθιών συχνά αφορούν την οικογένεια, τις διαπροσωπικές σχέσεις ή ακόμη και τις συγκρούσεις μεταξύ των ανθρώπων στα πλαίσια της επικείμενης ομαλής έκβασης και λήξης όλων αυτών με τη μορφή συμπεράσματος, με διδακτικό ή ψυχαγωγικό χαρακτήρα.

Ωστόσο, το μαγικό στοιχείο και η ταύτιση με τους ήρωες (η ιστορία αφορά κάποιον άλλο σε τόπο μακρινό, δεν αφορά εσένα -ασφάλεια της απόστασης -αλλά μπορεί αυτό που συνέβη στον ήρωα να αφορά και εσένα) είναι βασικά χαρακτηριστικά των παραμυθιών, που ασκούν τεράστια γοητεία στους μικρούς αναγνώστες-ακροατές, έτσι όπως ακριβώς συμβαίνει με την παράδοση η οποία γίνεται πιστευτή από τον ακροατή (Μερακλής, 1974: 15).

Αρχικά, τα παραμύθια, κυρίως δημιουργήθηκαν για το ενήλικο κοινό (η Σταχτοπούτα, η Χιονάτη ή η Πεντάμορφη και το τέρας -παραλλαγή του μύθου «*Ερωτας και Ψυχή*»). Με το πέρασμα του χρόνου, τα παραμύθια αποτέλεσαν τρόπο διαπαιδαγώγησης των παιδιών και αποδόθηκαν υπό το πρίσμα της παιδικής ηλικίας-παιδικότητας, με ολοκληρωτική αλλαγή του ήδη υπάρχοντος αποτρόπαιου περιεχομένου. Θέλοντας να διερευνήσουμε ευρύτερα τον όρο «παιδική ηλικία» ανατρέχουμε στο έργο του Philippe Ariès, *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life* (1962) στο οποίο απεικονίζονται διαφορετικά χαρακτηριστικά των παιδιών σε έργα τέχνης, καταλήγοντας ότι τελικά η «παιδική ηλικία» ως ξεχωριστή περίοδος στην ανθρώπινη ζωή, επικρατεί στην Ευρώπη κι έχει αφετηρία το Μεσαίωνα. Το παιδί τόσο ως υποκείμενο-βιολογική οντότητα όσο και ως μια ιδέα -κοινωνικό κατασκεύασμα, υπάγεται σε κοινωνικές, ιστορικές και ιδεολογικές συνδηλώσεις και αποτελεί προϊόν της λογικής των ενηλίκων. Έτσι το παιδί μπορεί να είναι *κατασκευασμένο* αλλά και *κατασκευαστικό* και η λογοτεχνία που αναφέρεται στα παιδιά μπορεί να στηριχθεί στην ιδεολογία της εκάστοτε κοινωνίας που επικρατεί για την παιδική ηλικία η οποία διαμορφώνεται από πολιτισμικούς, ιστορικούς, πολιτικούς, και οικονομικούς παράγοντες (Ruddin Hunt, 2009: 37).

2. Η μελέτη του παραμυθιού

Το παραμύθι αποτελείται από διαφορετικά και διαδοχικά επεισόδια τα οποία λέγονται μοτίβα. Ο όρος «μοτίβο» σύμφωνα με τον Ρώσο Veselovsky (Propp, 1987: 18) σημαίνει την πιο απλή αφηγηματική μονάδα, τη μικρότερη αφηγηματική πρόταση που το συγκρατεί. Βασικό γνώρισμα του μοτίβου είναι ο παραδειγματικός, μονομελής σχηματισμός του.

Με την χρήση των μοτίβων από την παράδοση δηλώνουμε ότι το παραμύθι είναι ένα αυθεντικό είδος της λαϊκής τέχνης, που εμπεριέχει τα βασικά γνωρίσματα που προσδιορίζουν την λαϊκή τέχνη (Αυδίκος, 1997: 9). Ο κόσμος των παραμυθιών είναι φανταστικός, απουσιάζει η αληθοφάνεια, οι φυσικοί νόμοι δεν ισχύουν και όταν ο άνθρωπος είναι ανίσχυρος γίνεται κάποιο θαύμα, συνήθως με την ευεργετική μεσολάβηση ενός υπερφυσικού βοηθού ή με τη χρήση ενός μαγικού μέσου (Κανατσούλη, 2007: 38). Η σχέση του παραμυθιού με την πραγματικότητα στηρίζεται σε δύο βασικά γνωρίσματα στην παραμυθιακή αφήγηση που συμβάλλουν στην κατάργηση της διαχωριστικής γραμμής ανάμεσα στον πραγματικό και τον υπερφυσικό κόσμο: τον παμψυχισμό και τη μεταμόρφωση (ζώα μιλάνε, αντικείμενα ζωντανεύουν, όλα αλλάζουν μορφή). Η τάση της αφαιρετικής εξιδανίκευσης διαχέεται μέσα στο παραμύθι. Τελικά, το παραμύθι μετασχηματίζει τον κόσμο και τον περιγράφει με καλύτερο τρόπο απ' ότι είναι στην πραγματικότητα.

Ο αφηγητής μένει στο περιθώριο. Η παρουσία του γ' προσώπου στον αφηγηματικό λόγο είναι κυριαρχική και η χρήση του Αορίστου χρόνου είναι κανόνας (Αυδίκος, 1996: 541). Ο Αυδίκος θεωρεί ως το πιο σημαντικό γνώρισμα του

παραμυθιού το γεγονός ότι τα συναισθήματα και οι διαπροσωπικές σχέσεις αποδίδονται με δράσεις. Οι ήρωες είναι επίπεδοι, δεν εκφράζουν τα συναισθήματά τους στοιχεία που ο Lüthi ονόμασε «*Depthlessness και AbstractStyle*». Η σχέση αυτή εσωτερικότητας και δράσης καθορίζει ένα ακόμα ουσιαστικό γνώρισμα του παραμυθιού, τη σχηματικότητα και τη λιτότητα της περιγραφής. Το περίγραμμα είναι καθαρό και οι εσωτερικές διεργασίες αποδίδονται σε απλές εικόνες. Η απλότητα είναι το βασικό γνώρισμά του και συστατικό της αφηγηματικής πυκνότητας. Για την ανάπτυξη της αφήγησης και την εγρήγορση του ακροατηρίου χρησιμοποιήθηκαν οι επαναλήψεις λέξεων ακόμη και μοτίβων. Επίσης, η τριπλή επανάληψη ασκεί γοητεία στα παιδιά και αποτελεί ένα βασικό μορφολογικό γνώρισμα του παραμυθιού που βοηθάει στη γνώση και ταυτόχρονα επιτελεί αισθητική λειτουργία (Αυδίκος, 1997: 36-38).

Επιπρόσθετα, ένα ευκρινές γνώρισμά του είναι η διαδοχή έντασης και χαλάρωσης, καθώς το παραμύθι δεν γνωρίζει τη μεσότητα, έχει πάρα πολλές αντιθέσεις. Σχετικά ο καθηγητής Στίπλων Κυριακίδης αναφέρει: «*Όλα κυμαίνονται μεταξύ δύο ακροτήτων. Ή είναι πολύ μεγάλα ή πολύ μικρά, ή πολύ ωραία ή πολύ άσχημα, ή πολύ καλά ή πολύ κακά, ή πολύ έξυπνα ή πολύ κουτά.*» (Κυριακίδης, 1965) και ο Lüthi διαπιστώνει: «*Στο παραμύθι αρέσουν όλα τα ακραία*». Εξετάζοντας τη σχέση με το ακροατήριο, ο μαγικός χαρακτήρας του παραμυθιού τονίζόταν με το εισαγωγικό μοτίβο: «*μιαν φορά και έναν καιρό*» και καταλήγοντας συνήθως με ευχάριστο τέλος: «*κι έζησαν αυτοί καλά και εμείς καλύτερα*» ή «*εκείνοιστα αγκάθια και εμείς στα βαμβάκια*», «*ούτε εγώ ήμουν εκεί, ούτε εσείς να το πιστέψετε*». Η κοινωνική ανθρωπολόγος Nicole Belmont παρατηρεί σχετικά ότι το παραμύθι «*εγγράφεται*» ανάμεσα σε τυπικές φόρμουλες της αρχής και του τέλους για να δηλωθεί η διάσπαση μεταξύ πραγματικού και φανταστικού κόσμου (Μερακλής, 2012: 110). Το παραμύθι αποσκοπεί στην ψυχαγωγία και τη διασκέδαση κι όχι τόσο στην παρουσίαση της «*αλήθειας*» (Μερακλής, 1995).

Ο Φινλανδός λαογράφος Antti Aarne (1867-1925) πρότεινε μια ομάδα κανονικοτήτων που τις ερμηνεύει ως σταθερούς νόμους στη διάδοση των παραμυθιών (Aarne, 1923: 23-56). Αυτοί είναι οι εξής (Μαλαφάντης, 2006: 34-35):

1. Απόλειψη δευτερευουσών λεπτομερειών.
2. Προσθήκη δευτερευουσών λεπτομερειών.
3. Συνδυασμός ιστοριών.
4. Αντικατάσταση χαρακτήρων.
5. Αλλαγή αφηγηματικού σημείου θέασης από τρίτο σε πρώτο πρόσωπο.

Τέλος, αναφέρεται και ο «*νόμος της διόρθωσης*» του W. Anderson, σύμφωνα με τον οποίο η σταθερότητα που παρουσιάζει το παραμύθι στο περιεχόμενο και στα μοτίβα είναι προϊόν ικανότητας του αφηγητή, ο οποίος μπορεί να επιλέγει και να δημιουργεί νέες ιστορίες (Αυδίκος, 1997: 19).

Συχνά το παραμύθι λόγω των μορφολογικών χαρακτηριστικών του (Propp, 1991: 435-450) συγχέεται με το μύθο, ωστόσο η διαφορά έγκειται στο γεγονός ότι ο μύθος έχει αλληγορικό χαρακτήρα και στοχεύει αποκλειστικά στην ηθική διδασκαλία και τον παραδειγματισμό. Επίσης, συχνά το παραμύθι συγχέεται με την παράδοση λόγω της λαϊκότερης φύσης του, όμως η παράδοση αναφέρεται σε κάτι συγκεκριμένο, μπορεί να είναι πρόσωπο ή τόπος ή κάποιο γεγονός και ο λαός την αντιμετωπίζει ως κάτι αληθινό. Το παραμύθι είναι ένα μέσο συγκίνησης και ψυχαγωγίας για όλους τους λαούς αυτός είναι ένας από τους λόγους που έγινε αντικείμενο μελέτης η καταγωγή του με βάση δύο μεθόδους, τη γενετική και τη μορφολογική προσέγγιση (Λουκάτος, 1977: 20-24).

Η γενετική προσέγγιση (εξηγεί πώς και πού γεννήθηκαν τα παραμύθια, πώς διαδόθηκαν) περιλαμβάνει διάφορες θεωρίες: α) θεωρίες καταγωγής (η ινδοευρωπαϊκή, η ινδική, η ιστορικογεωγραφική) αποτελούνται από απόψεις επιστημόνων που αναζήτησαν τον τόπο δημιουργίας των παραμυθίων β) θεωρίες που μελετούν το περιεχόμενο των παραμυθίων, την καταγωγή και τη λειτουργία τους (η μυθολογική, η ψυχολογική, η θεωρία των ονείρων).

Η ινδοευρωπαϊκή θεωρία (Χατζητάκη-Καψωμένου, 2002: 51-55), ερμηνεύει την ομοιότητα των παραμυθίων που συναντώνται σε απομακρυσμένους λαούς μεταξύ τους, και έχει πρεσβευτές τους αδερφούς Grimm. Μια άλλη ερμηνεία προτείνει ο Theodor Benfey, σύμφωνα με την οποία υποδεικνύει την Ινδία (ινδική θεωρία) ως πηγή από την οποία προήλθε η παραμυθιακή παράδοση (Χατζητάκη-Καψωμένου, 2002: 55-56).

Παράλληλα, στην Αγγλία διατυπώνεται η εθνολογική θεωρία (Χατζητάκη-Καψωμένου, 2002: 56-58) που στηρίζεται στην εξελικτική θεωρία του Edward Tylor, σύμφωνα με την οποία υπάρχει μια ψυχική ενότητα στην ανθρωπότητα που εξασφαλίζει την παράλληλη εμφάνιση ίδιων φαινομένων σε διαφορετικούς τόπους. Σε μια ιδιαίτερη προσέγγιση, την κοινωνιολογική (Χατζητάκη-Καψωμένου, 2002: 62-64), με βασικό εκφραστή της τον Emile Durkheim, υποστηρίζεται ότι οι μύθοι αποτελούν μέρος του θρησκευτικού συστήματος του κοινωνικού συνόλου και εκφράζουν με λόγια εκείνο που οι τελετουργίες εκφράζουν με πράξεις, αντιπροσωπεύουν αξίες που υπάρχουν στην κοινωνία και αποτυπώνουν τα χαρακτηριστικά της εκάστοτε κοινωνικής δομής.

Επιπλέον, η ιστορικογεωγραφική θεωρία (Χατζητάκη-Καψωμένου, 2002: 71-75), με άξονα τη μεθοδολογία των Φινλανδών εισηγητών της Julius και Kaarle Krohn («Φινλανδική Σχολή»), στηρίζεται στην επιλογή των πιο άρτιων εθνικών παραλλαγών κάθε παραμυθιού και στη μεταξύ τους σύγκριση και ανάλυση, με σκοπό τον προσδιορισμό του τόπου και του χρόνου της πρώτης σύνθεσής τους, συνυπολογίζοντας τη λογοτεχνική πληρότητα και το πολιτιστικό πλαίσιο δημιουργίας τους.

Από την άλλη πλευρά, αφενός η μυθολογική θεωρία υποστηρίζει ότι τα παραμύθια έχουν τις ρίζες τους σε πρωτόγονους και κοσμογονικούς μύθους των οποίων αποτελούν προέκταση ή ανασύνθεση και αφετέρου η συμβολιστική θεωρία που πρεσβεύει με βάση τη θεωρία του Paul Saintyves ότι τα παραμύθια αποτελούν απόηχο και μνήμες παλιών θρησκευτικών- παγανιστικών τελετουργιών, οι οποίες δίνονται σ' αυτά με συμβολικό τρόπο.

Στη θεωρία των ονείρων, με εκφραστές τους Γερμανούς Ludwig Laistner και Friedrich von der Leyen, υποστηρίζεται : «*Τα όνειρα και η σημασία τους ήταν το νήμα για την κατανόηση των παραμυθιών, θρύλων και παραδόσεων*» (Αυδίκος, 1994: 75).

Η ψυχαναλυτική σχολή συσχετίζονται οι μύθοι με τα όνειρα, κάνοντας χρήση των τριών δομών του ψυχικού οργάνου, δηλαδή του Εγώ, του Υπερεγώ και του Εκείνο προβαίνοντας στην ερμηνεία των παραμυθιών. Βασικός εκπρόσωπος της σχολής αυτής ο Sigmund Freud. Εξαιρετικής σημασίας η ανθρωπολογική θεωρία, σύμφωνα με την οποία τα παραμύθια (survivals) προέρχονται από τη ζωή πρωτόγονων λαών, όπως διατηρήθηκαν στη μνήμη των ανθρώπων (Χατζητάκη-Καψωμένου, 2002: 56-57), με βασικό υποστηρικτή της τον Άγγλο εθνολόγο Edward Tylor.

Επιπλέον, ο Γάλλος Paul Delarue και ο Βέλγος Eliege Legros διατύπωσαν την θεωρία η οποία αποτελεί σύνθεση όλων των υπόλοιπων θεωριών. Συγκεκριμένα, υποστηρίζει ότι η μυθολογία των διάφορων λαών έχει δημιουργήσει πολλά παραμύθια, ενώ παράλληλα παραδέχεται τη συμβολή του πολιτισμικού περιβάλλοντος και των συνθηκών ζωής ενός λαού στη δημιουργία των παραμυθιών (Μαλαφάντης, 2006: 51). Τέλος, ο Γάλλος εθνολόγος Claude Levi-Strauss (1908) εκφραστής της δομικής προσέγγισης πρεσβεύει ότι οι μύθοι είναι αυτόνομα στοιχεία του πολιτισμού και αποτελούν μέρος του κοινωνικού συνόλου και του φυσικού περιβάλλοντος στο οποίο δημιουργήθηκαν και προβάλλουν τα διάφορα προβλήματα μιας κοινωνίας και αποκαλύπτουν τον τρόπο επίλυσής τους, ο οποίος, είναι κοινός και οφείλεται στη δομή που διέπει τον ανθρώπινο νου.

Η μορφολογική προσέγγιση, η οποία σε αντίθεση με την γενετική ξεκινά από το παρόν και εστιάζει στη μορφή του παραμυθιού, στην ανάλυση και τη σχέση του με το περιβάλλον. Θεμελιωτής της ο Σοβιετικός φορμαλιστής Vladimir Propp που προηγεί τη μορφολογική εξέταση του παραμυθιού ως ασφαλέστερη μέθοδο ανάλυσής του στο έργο –σταθμό για την παραμυθολογία: *Μορφολογία του παραμυθιού*. Το περιεχόμενό του παραμυθιού δε βασίζεται σε τόπο και χρόνο, τα πρόσωπά του είναι ουτοπικά και περιέχει μια πληθώρα απίστευτων και μη πιθανών συμβάντων, για τον σύγχρονο άνθρωπο, που όμως κατείχαν μια θέση στον κόσμο της ιστορικής πραγματικότητας: τον κόσμο των δεισιδαιμονιών και των μάγων με την ιδιαίτερη σχέση που είχαν με τα άλογα ζώα και τα όνειρα, ως μέσο φυγής και απόδρασης.

Το παραμύθι ως φανταστικό είδος ακολουθεί τρεις γενικές αρχές, αναφερόμενο στον χρόνο, στον τόπο και στα πρόσωπα, του περιεχομένου του (Κωστόπουλος, 2008). Συγκεκριμένα:

1. Ο χρόνος στο παραμύθι είναι αόριστος.
2. Το ίδιο αόριστος είναι και ο τόπος που δρουν τα πρόσωπα.
3. Η πλοκή εκτυλίσσεται σχεδόν εξολοκλήρου μέσα από την ανωνυμία των προσώπων.

3. Κατάταξη του παραμυθιού

Το διεθνές παραμυθιακό υλικό έχει καταταχθεί με βάση τη διεθνή ταξινόμηση των Aarne–Thompson σε 2.430 παραμυθιακούς τύπους. Ως παραμυθιακός τύπος ορίζεται η αφηγηματική βάση σύμφωνα με την οποία δομούνται οι παραλλαγές ενός παραμυθιού και πηγάζει από τον συνδυασμό μοτίβων. Σε περίπτωση που δύο ή περισσότεροι παραμυθιακοί τύποι ταιριάζουν μεταξύ τους, το φαινόμενο, καθώς και η καινούρια παραλλαγή που δημιουργείται, λέγεται *συμφυρμός*. Με τη δημιουργία μονογραφιών και εθνικών καταλόγων πραγματοποιείται μία εμπειριστατωμένη μελέτη πάνω στο παραμύθι. Συντάκτης του ελληνικού καταλόγου με δημοσιευμένες και αδημοσίευτες παραλλαγές των ελληνικών λαϊκών παραμυθιών, που καταγράφηκαν μέχρι το 1970, είναι ο καθηγητής Γ. Α. Μέγας.

Το 1908 ο δανός λαογράφος Axel Olrik κατέληξε στην διατύπωση κάποιων από τις αφηγηματικές αρχές για το παραμύθι, τους λεγόμενους επικούς νόμους (Χατζητάκη-Καψωμένου, 2002: 134-136):

1. Νόμος της έναρξης: ένα παραμύθι δεν ξεκινά με το πιο συνταρακτικό σημείο της δράσης και δεν τελειώνει με απότομο τρόπο. Προηγείται μια ήρεμη εισαγωγή, ενώ η ιστορία συνεχίζεται και μετά την κορύφωση, για να κλείσει τον κύκλο σε ένα σημείο που το διακρίνει ηρεμία και σταθερότητα.
2. Νόμος της κατάληξης: ο ακροατής χαλαρώνει μετά το πέρας των δοκιμασιών-περιπετειών. Πρόκειται για «*κάθαρση της τραγωδίας*».
3. Νόμος της επανάληψης: Η εμφάνιση επαναλήψεων είναι συχνή, όχι μόνο για να προσδώσει ένταση στην πλοκή, αλλά και για να δώσει όγκο στην ιστορία ή έμφαση σε κάποιο χαρακτήρα.
4. Ο νόμος των τριών ή του αριθμού τρία: ο πιο συνηθισμένος αριθμός στα παραμύθια.
5. Ο νόμος της δυαδικότητας ή των δύο προσώπων: Την ίδια στιγμή, στο ίδιο επεισόδιο βρίσκονται συνήθως μόνο δύο χαρακτήρες, με δυαδική αντίθεση προσώπων (νέος-γέρος κ.λπ).

6. Ο νόμος της αντίθεσης: Οι πολώσεις και οι επαναλήψεις αποτελούν δομικό στοιχείο του παραμυθιού και διέπουν όλο το παραμύθι, όχι μόνο τους ήρωες ή τη δράση τους.

7. Ο νόμος των διδύμων: Αν δύο πρόσωπα εμφανίζονται στον ίδιο ρόλο, αυτοί είναι οι μικροί και αδύνατοι της ιστορίας.

8. Ο νόμος της επίτασης ή κορύφωσης: Αυτός που ανήκει σε μία ομάδα και είναι ο χειρότερος ή ο αδύναμος, στο τέλος αποδεικνύεται ο καλύτερος · δίνεται έμφαση στον τελευταίο.

9. Ο νόμος της επικέντρωσης σε ένα κύριο χαρακτηριστικό: τα πάντα στήνονται γύρω από το πρόσωπο του πρωταγωνιστή.

10. Ο νόμος της μονοεπεισοδιακής ακολουθίας της δράσης: αφορά την παρατακτικότητα των επεισοδίων. Το ένα επεισόδιο διαδέχεται το άλλο.

11. Ο νόμος της σχηματοποίησης: Στην αφήγηση σχηματοποιούνται τα πάντα (πρόσωπα και ενέργειες προκειμένου να στηθεί η πλοκή με αισθητικό αποτέλεσμα).

12. Ο νόμος της ενότητας της πλοκής: κάθε στοιχείο λειτουργεί αποκλειστικά και μόνο για τη δημιουργία κάποιας δράσης με αποτέλεσμα ο ακροατής να περιμένει από την αρχή αυτό που θα συμβεί (π.χ. μια υπόσχεση).

Τα παραμύθια ακολουθούν μία απλή, ευθύγραμμη αφηγηματική ανάπτυξη, από δομική άποψη, συνεπώς, το παραμύθι διαθέτει αρχή, μέση και τέλος. Στην ιστορία περιλαμβάνονται συνήθως τρία επεισόδια καθένα από τα οποία παρουσιάζει ένα σύνολο δοκιμασιών για τον ήρωα μέχρι και την τελική θετική έκβαση (Αναγνωστόπουλος, 1997: 44). Όλα θίγονται με τον απλούστερο δυνατό τρόπο. Το φυσικό και το υπερφυσικό στοιχείο συνυπάρχουν και αλληλεπιδρούν · ο ήλιος, τα αστέρια μετατρέπονται σε ανθρώπινες μορφές και το αδράχτι, το νερό, το μήλο, μεταλλάσσονται σε μέσα μαγικών ικανοτήτων. Οι ήρωες του παραμυθιού παρουσιάζονται χωρίς υποκειμενικό βάθος και χωρίς εσωτερικό κόσμο. Βέβαια, αξίζει να μελετηθούν ακροθιγώς και άλλα χαρακτηριστικά που διαφαίνονται από την πολιτισμική ώσμωση της γλώσσας (Ράπτης, 2008: 149), την παράδοση, τα γεωγραφικά στοιχεία και την ιδιαιτερότητα της κάθε περιοχής.

Το πρώτο γνώρισμα τοπικότητας είναι η γλώσσα. Τα τοπικά ιδιώματα και οι διάλεκτοι κάθε περιοχής χρωματίζουν πολιτισμικά τα παραμύθια. Ένα δεύτερο γνώρισμα είναι η παράδοση (Sage, Legend), από την οποία τα παραμύθια αποκομίζουν τις αναπαραστάσεις τους και τις αναφορές τους στο φαντασιακό, ταξιδεύοντας το παιδικό κοινό σε κόσμους πολύ κοντά στη δική του κοσμοαντίληψη κι όπως αναφέρει ο Bruno Bettelheim, μέσα από τον εξτρεμισμό των εικόνων τους, το ριζοσπαστισμό της δράσης τους ή την αγριότητά τους βοηθούν τα παιδιά «να κατανικήσουν τις χαοτικές εντάσεις του υποσυνειδήτου τους» (Bausinger, 1986: 29).

Εξάλλου, το ελληνικό παραμύθι είναι βασισμένο στην προφορική μεταβίβαση της παράδοσης από γενιά σε γενιά και ο ρόλος που διαδραματίζει ο αφηγητής (παππούς–γιαγιά) είναι να δίνει ζωή στον κόσμο του παραμυθιού (χαρακτηριστική εικόνα του παππού στο τζάκι και γύρω σε κύκλο τα εγγονάκια να τον ακούν με ευχαρίστηση και θαυμασμό). Έχει παρατηρηθεί ότι οι περισσότεροι από τους αφηγητές είναι άνδρες και ανάλογα με το ταλέντο που διαθέτουν μετασχηματίζουν τα παραμύθια, καθώς και τη δημιουργία συγκεκριμένων αφηγηματικών τύπων κρατώντας το βασικό κορμό. Το πολιτισμικό βάρος και η διάδοση ενός παραμυθιού εξαρτάται κάθε φορά από την αφηγηματική δύναμη που έχει ο «παραμυθάς», αλλά και από τις προτιμήσεις και τους παιδαγωγικούς ή άλλους σκοπούς των ακροατών του στην τοπική κοινωνία (Αναγνωστόπουλος, 1997: 140-146).

Επίσης, το παραμύθι έχει τη δύναμη να απορροφά πολλά στοιχεία από το περιβάλλον όπου λειτουργεί, αφού εικάζουμε ότι είναι ένας ταξιδευτής που πορεύεται από τόπο σε τόπο και από όπου περνάει φοράει τη σκούφια και τα ρούχα όσων ζουν στον τόπο εκείνο, γεύεται τα φαγητά του, ανασαίνει την ανάσα του, ζει τη ζωή που ζει ο κόσμος εκεί κι όταν περνάει σε άλλο τόπο αλλάζει και φοράει άλλα κι αυτή είναι η συλλήβδην ομορφιά του, αυτή η αέρινη προσαρμοστικότητα του. Οι αφηγητές έχουν την συνήθεια να εμπλέκουν στις αφηγήσεις τους στοιχεία που βασίζονται σύμφωνα με τον καθηγητή Δ. Λουκάτο σε «ένα βάδισμα οικείο» (Λουκάτος, 1977: 15-38).

Από την άλλη πλευρά, ο αφηγητής εμφανίζεται με κύρια χαρακτηριστικά γνωρίσματα, με κάποιες σταθερές φράσεις, όπως είναι ο τύπος άνοιγμα και κλείσιμο «Μια φορά κι έναν καιρό» και «Ευτυχώς πάντα μετά από...». Επιπλέον γνωρίσματα των γραπτών παραμυθιών είναι οι περιττές δομές και έχουν λειτουργία παρόμοια με αυτές των προφορικών αφηγημάτων: επιτρέπουν στους παραλήπτες να δεθούν σφιχτά με τον αφηγηματικό κόσμο του παραμυθιού και ότι συγκαταλέγουν την ανυπαρξία λεπτομερών περιγραφών. Οι άνθρωποι και τα αντικείμενα παρουσιάζονται συνήθως μέσω μιας ενιαίας ιδιότητας, για να επιτύχουν τη σημασιολογική σαφήνεια, τη μοναδικότητα και την αποφυγή των ψυχολογικών περιπλοκών. Οι διαστάσεις του χρόνου και του χώρου είναι είτε απύσες είτε υπερβάλλουσες: μερικές φορές ο παραμυθιακός κόσμος δεν προσδιορίζεται και τα γεγονότα λαμβάνουν χώρα σ' ένα ακαθόριστο πουθενά, σ' έναν ακαθόριστο χρόνο.

Πολλές φορές κατά τη διάρκεια της αφήγησης παρέχονται κάποια χωρικά ή χρονικά στοιχεία, τα οποία είναι εν τούτοις απροσδιόριστα: μπορεί για παράδειγμα να καλύπτονται υπερβολικές αποστάσεις («περπάτησε για τις εκατοντάδες των μιλίων»). Οι χρόνοι, που είναι κατανεμημένοι σε δύο κατηγορίες, τη ρετροσπεκτίβα, που δείχνει το παρελθόν, και την προοπτική, η οποία δείχνει το μέλλον, συμβάλλουν στην επεξεργασία των στοιχείων, γιατί αναπαράγουν τα κοινά στοιχεία που μπορούν να χρησιμεύσουν ως κοινή βάση στην οποία αρθρώνονται οι πληροφορίες (Σαρρής, 2005).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ:
ΤΟ ΠΑΡΑΜΥΘΙ ΚΑΙ Η ΑΓΩΓΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

2.1.1. Αναπτυξιακά χαρακτηριστικά παιδιού της προσχολικής ηλικίας

Στο κεφάλαιο αυτό αναφέρονται τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά του παιδιού της προσχολικής ηλικίας, σε όλες τις πλευρές της αναπτυξιακής ανάπτυξης: τη βιοσωματική, τη γνωστική/νοητική (αντιληπτική, γλωσσική) και την ψυχοκοινωνική πλευρά της προσωπικότητας.

Οι αλλαγές στη συμπεριφορά του παιδιού και οι κατακτήσεις στη διάρκεια αυτής της αναπτυξιακής περιόδου είναι σημαντικές καθώς το παιδί μαθαίνει να περπατάει, να τρώει στερεή τροφή, να μιλάει, αποκτά φίλους, σκέπτεται «πρωτόγονα», αλλά λογικά ρυθμίζει και ελέγχει καλύτερα το συναίσθημά του, επικοινωνεί γλωσσικά με το περιβάλλον του, προσλαμβάνει έννοιες, μαθαίνει τις διαφορές του φύλου και στο τέλος της συγκεκριμένης περιόδου είναι ικανό να ξεκινήσει το σχολείο (Elliot, S. N., & Witt, J. C., Kratochwill, Cook & Travers, 2002: 495).

Ως προς τη βιοσωματική του ανάπτυξη: το παιδί των 3-6 ετών διακρίνεται για την άνεση με την οποία κινείται στο χώρο και για την ποικιλία των κινήσεων, το οποίο είναι ιδιαίτερα εμφανές στο παιχνίδι του και του προσδίδει μια αίσθηση σιγουριάς και θετικής αυτό-εικόνας. Στην πρώιμη αυτή ηλικία εγκαθιδρύεται και σχηματίζεται ο σωματότυπος του παιδιού (Lightfoot, C., Cole, M., & Cole, S. R., 2014).

Ως γνωστική ανάπτυξη ορίζουμε τις αλλαγές που συμβαίνουν καθώς μεγαλώνει το παιδί, μέσα από την ενεργή αλληλεπίδρασή του με το περιβάλλον και αφορούν νοητικές δομές και λειτουργίες, όπως είναι η σκέψη, η μνήμη, η αντίληψη και η μάθηση. Το παιδί μέσα από τις εμπειρίες και τη δράση του κατανοεί την πραγματικότητα και προσαρμόζεται αναλόγως στον κόσμο του (Hayes, 1998. Salkind, 2004. Δημητρίου-Χατζηγεοφύτου, 2001).

Στον τομέα της γνωστικής ανάπτυξης συμβαίνουν οι σημαντικότερες αλλαγές. Το νήπιο, όσο αφορά τον τομέα των γνωστικών λειτουργιών, αρχίζει να μοιάζει με τον ενήλικα. Βέβαια, η νόησή του υστερεί, κυρίως ποιοτικά: το νήπιο α) χρησιμοποιεί προ-έννοιες, δηλαδή ατελείς έννοιες με τις οποίες αντιπροσωπεύει εσωτερικά πρόσωπα, πράγματα και καταστάσεις, β) κατηγοριοποιεί αντικείμενα κυρίως με βάση τα λειτουργικά χαρακτηριστικά και γ) προβαίνει σε συλλογισμούς με τη διαδικασία του αναλογικού συλλογισμού, μεταβαίνοντας νοητικά από το μερικό στο μερικό, συχνά με αυθαίρετες προεκτάσεις της σκέψης του. Παρά την υστέρηση της σκέψης του βάζει τον κόσμο σε μια τάξη με βάση τις προέννοιες και την κατηγοριοποίηση καθώς προβαίνει σε λογικές δηλώσεις με βάση τον αναλογικό συλλογισμό. Προς το τέλος αυτής της περιόδου 5ο-6ο έτος κατορθώνει να είναι ίδιο παρά τις τυχόν εξωτερικές του μεταβολές (Lightfoot, C., Cole, M., & Cole, S. R., 2014).

Στην ηλικία των δύο ετών σύμφωνα με τον Piaget τα νήπια έχουν ήδη αποκτήσει σημαντικές ικανότητες, όπως την πεποίθηση ότι τα αντικείμενα έχουν μόνιμη παρουσία, καθώς και την ικανότητα να θέτουν και να ακολουθούν απλούς

στόχους, γνωρίζοντας μάλιστα και τον τρόπο που θα τους πραγματοποιήσουν, μπορούν να ανακαλούν παλιά γεγονότα, αλλά και να κάνουν μελλοντικές προβλέψεις. Εξερευνούν το περιβάλλον τους και όταν συναντήσουν κάτι οικείο το αφομοιώνουν, ενώ όταν συναντήσουν κάτι άγνωστο προσαρμόζουν τη σκέψη τους και το ενσωματώνουν. Ακόμη τα δίχρονα παιδιά είναι σε θέση να δίνουν στα αντικείμενα τις ιδιότητες που αυτά θέλουν (Hoffnung & Seifert, 1991).

Στο δεύτερο με τρίτο χρόνο το μεγαλύτερο επίτευγμά τους είναι η χρήση «συμβόλων» τα οποία είναι λέξεις ή δράσεις που αντιπροσωπεύουν κάτι άλλο όπως αντικείμενα ή συμβάντα. Τα νήπια μπορούν σε αυτή την ηλικία να σκέφτονται και να επιλύουν προβλήματα σχετικά με τις εμπειρίες τους, καθώς και να παίζουν με οτιδήποτε βρεθεί μπροστά τους με τη χρήση των συμβόλων και της φαντασίας τους χωρίς πλέον να χρειάζονται συγκεκριμένα υλικά αντικείμενα για να πετύχουν το στόχο του παιχνιδιού τους. Έτσι εισέρχονται στη φάση του «συμβολικού παιχνιδιού». Βασικά χαρακτηριστικά των νηπίων είναι επίσης ο «ανιμιστικός» και ο «εγωκεντρικός» τρόπος σκέψης και η «απόδοση υπόστασης». Με τον όρο «ανιμισμός» εννοούμε την ικανότητα των νηπίων να σκέφτονται πως οτιδήποτε κινείται είναι ζωντανό (ο ήλιος, το φεγγάρι, ένα όχημα, ένα τρένο), ενώ με τον όρο «εγωκεντρικό» εννοούμε την ικανότητα των νηπίων να βλέπουν και να κατανοούν τα πράγματα από τη δική τους οπτική γωνία και με τον όρο «απόδοση υπόστασης» δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι και τα αντικείμενα, στα όνειρα και τις σκέψεις των παιδιών, είναι πραγματικά (Baucum & Craig, 2007).

Όπως αναφέρει ο Piaget στην ηλικία των τριών με τεσσάρων ετών τα νήπια επικεντρώνουν την προσοχή τους σε μία μόνο διάσταση ενός προβλήματος. Ο Piaget παρουσίασε στα παιδιά μία σειρά από ξύλινες χάντρες οι περισσότερες από τις οποίες είναι καφέ και οι υπόλοιπες άσπρες. Στη συνέχεια τα ρώτησε αν είναι περισσότερες οι καφέ ή οι ξύλινες χάντρες. Η απάντηση των νηπίων σε αυτήν την ερώτηση ήταν οι καφέ χάντρες. Αυτό συμβαίνει γιατί τα νήπια εστιάζουν την προσοχή τους σε ένα επίπεδο κατηγοριοποίησης την κάθε φορά. Μπορούν να σκεφτούν είτε τις χάντρες χωρισμένες σε χρώματα, είτε ως ξύλινες χάντρες, σε περίπτωση που χρειαστεί να σκεφτούν παράλληλα και τις δύο κατηγορίες παθαίνουν σύγχυση (Cole & Cole, 2002).

Στα τέσσερα με πέντε τους χρόνια τα παιδιά είναι σε θέση να πραγματοποιούν σωματικά μία ενέργεια αλλά όχι και ψυχολογικά. Συγκεκριμένα ο Piaget αναφέρει πως τα παιδιά ηλικίας τεσσάρων και πέντε ετών συχνά πηγαινοέρχονται μόνα τους από το σχολείο για απόσταση περίπου δέκα λεπτών με τα πόδια. Παρόλο όμως που είναι μία διαδικασία που συμβαίνει σε καθημερινή βάση, αν τους ζητηθεί να αναπαραστήσουν τη διαδρομή τους ή να φτιάξουν ένα σχέδιο του σχολείου τους, όπως αυτό φαίνεται από το ποτάμι, δεν είναι σε θέση να αναπαράγουν την τοπογραφική σχέση. Σε αυτή την περίοδο επίσης τα παιδιά συνεχίζουν να μαθαίνουν από προσωπικές τους εμπειρίες ενώ παράλληλα η φαντασία τους κορυφώνεται και έτσι μπορεί να βρίσκονται αλλού και να σκέφτονται κάποιο άλλο μέρος ή να πλάθουν χαρακτήρες, ιστορίες και σενάρια για παιχνίδι. Το παιχνίδι πλέον, από συμβολικό που

ήταν σε μικρότερες ηλικίες, γίνεται παιχνίδι προσποίησης (Δημητρίου-Χατζηνεοφύτου, 2001).

Συσχετίζοντας την νηπιακή ηλικία με τα πρώτα χρόνια της παιδικής ηλικίας, παρατηρούμε ότι στην ηλικία των πέντε με επτά ετών ο εγωκεντρισμός εξασθενεί. Οι γνωστικές, γλωσσικές, κινητικές και αντιληπτικές ικανότητές τους αυξάνονται, διευρύνονται, ωριμάζουν και αλληλεπιδρούν με γρήγορους ρυθμούς. Η αντίληψη τους χαρακτηρίζεται από ακρίβεια και οξύτητα και αυξάνεται ο έλεγχος της προσοχής και της μνήμης. Τα παιδιά πλέον, έχουν την ικανότητα να σχηματίζουν λογικές κατηγορίες και να ταξινομούν αντικείμενα με βάση κάποια όμοια ή αντίθετα χαρακτηριστικά τους και να κατανοούν καλύτερα το όλο από τα μέρη του. Χειρίζονται αριθμητικές έννοιες και τοποθετούν με σειρά διάφορα αντικείμενα, ενώ αρχίζουν να διαπιστώνουν σχέσεις μεταξύ πραγμάτων σε αριθμητική βάση. Έχουν αποκτήσει την ικανότητα της διατήρησης και η σκέψη τους γίνεται αναστρέψιμη, πιο οργανωμένη, ευέλικτη, και πολύ πιο περίπλοκη. Στην προσπάθειά τους να λύσουν κάποιο πρόβλημα σκέφτονται εναλλακτικές λύσεις, παρατηρούν περισσότερες πλευρές ενός αντικειμένου και χρησιμοποιούν τη λογική για να εξισορροπήσουν τις διαφορές, παρολαυτά θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν τη «μαγική δύναμη» για να εξηγήσουν κάποιες καταστάσεις (Baucum & Craig, 2007).

Ως προς τη γλωσσική του ανάπτυξη του νηπίου, ο λόγος του μεταβάλλεται τόσο ποσοτικά όσο ποιοτικά-λειτουργικά. Μετά το 2ο έτος το λεξιλόγιό του αυξάνεται συνεχώς και χρησιμοποιεί πιο πολύπλοκες φράσεις, συντακτικό και γραμματική, θυμίζοντας αυτό των ενηλίκων και ο λόγος του περιλαμβάνει το μέλλον, το παρόν, την πιθανότητα και άλλες πολύπλοκες πτυχές. Ο γραπτός λόγος σε συνδυασμό με τον προφορικό δίνει στο παιδί την ώθηση για να την απόκτηση νέων ικανοτήτων, όπως της γραφής και της ανάγνωσης. Τέλος, σύμφωνα με τον Piaget τα παιδιά 5-7 ετών έχουν την ικανότητα να παίζουν παιχνίδια με κανόνες και καταλαβαίνουν καλύτερα τους κοινωνικούς και ηθικούς κανόνες και οι κοινωνικές τους σχέσεις αυξάνονται καθώς πλέον κατανοούν καλύτερα τις προθέσεις των άλλων (Δημητρίου-Χατζηνεοφύτου, 2001).

Η ανάπτυξη της προσωπικότητας στην προσχολική περίοδο περιγράφεται από δύο ψυχοδυναμικές θεωρίες. Ο Freud περιγράφει για την ηλικία αυτή το φαλλικό στάδιο, στο οποίο το νήπιο «ανακαλύπτει» το σώμα του. Το σημαντικότερο φαινόμενο ατής της περιόδου, σύμφωνα με τον Freud είναι το Οιδιπόδειο σύμπλεγμα, το οποίο αναφέρεται κυρίως στα αγόρια. Το αγόρι γύρω στα 4 έτη, αρχίζει να αποκτά ένα είδος σεξουαλικής προσκόλλησης με τη μητέρα του και να βλέπει τον πατέρα του σαν αντίζηλο. Συγχρόνως συνειδητοποιεί ότι ο πατέρας του είναι δυνατός και απειλητικός, βιώνοντας μια σύγκρουση (επιθυμία να έχει τη μητέρα του και φόβο του δυνατού πατέρα του). Τελικά το δημιουργούμενο άγχος μειώνεται με τη διαδικασία της ταύτισης, σύμφωνα με την οποία το αγόρι ενσωματώνει την εικόνα του πατέρα και προσπαθεί να ταιριάξει τη δική του συμπεριφορά με την πατρική εικόνα. Μια παράλληλη διαδικασία ακολουθεί και το κορίτσι το οποίο τελικά ταυτίζεται με τη μητέρα του (Παρασκευόπουλος, 1984).

Στη θεωρία του Erikson η ηλικία 4-6 εκπροσωπείται από το στάδιο της πρωτοβουλίας σε αντιδιαστολή με την ενοχή. Το νήπιο αφού περάσει από το στάδιο της βασικής εμπιστοσύνης στο 1ο έτος και της αυτονομίας 2ο-3ο έτος, αρχίζει να αναλαμβάνει πλέον πρωτοβουλίες για κατάστροφη σχεδίων και επίτευξη σκοπών. Με εφόδιο τις νέες γνωστικές του ικανότητες, το παιδί επιχειρεί καινούρια πράγματα, σε μια περαιτέρω προσπάθεια να ανακαλύψει τον κόσμο γύρω του. Ο κίνδυνος που υπάρχει είναι όταν το παιδί προβεί σε πράξεις επικίνδυνες οι γονείς να του βάλουν υπερβολικούς περιορισμούς και να μεταφέρει την αρνητική εμπειρία σε μεταγενέστερες φάσεις, δηλαδή να απέχει από σχεδιασμούς και πρωτοβουλίες, κάτω από το βάρος των ενοχών.

Επιπλέον, μία ακόμη κατάκτηση του νηπίου είναι η κατανόηση του φύλου στο οποίο ανήκει. Η διαδικασία αυτή περιγράφεται από τη θεωρία κοινωνικής μάθησης (το παιδί μιμείται τη συμπεριφορά του γονέα του ίδιου φύλου και ενισχύεται για αυτή τη συμπεριφορά) και η ψυχαναλυτική θεωρία σύμφωνα με την οποία το παιδί ταυτίζεται με το γονέα του ίδιου φύλου ξεπερνώντας το Οιδιπόδειο σύμπλεγμα. Τέλος η γνωστική-εξελικτική θεωρία του L. Kohlberg σύμφωνα με την οποία, το παιδί πρώτα κατανοεί ότι το φύλο είναι σταθερό χαρακτηριστικό, το οποίο δε μεταβάλλεται και μετά αρχίζει να υιοθετεί συμπεριφορές που ταιριάζουν με αυτή την αντίληψη (Παρασκευόπουλος, 1984).

Στην ψυχοκοινωνική του ανάπτυξη το νήπιο, από την πλευρά των διαπροσωπικών του σχέσεων, εμφανίζει αξιοσημείωτες αλλαγές ποσοτικές και ποιοτικές. Το νήπιο προσκολλάται σε ενήλικες όσο και σε συνομηλίκους του, το οποίο σηματοδοτεί τις πρώτες φιλίες. Αξίζει να σημειωθεί ότι σε αυτήν την ηλικία οι φιλίες του παιδιού στην προσχολική ηλικία είναι πολλές στον αριθμό, εύθραυστες και ασταθείς (τα νήπια αλλάζουν συχνά φίλους). Το παιχνίδι το οποίο είναι η κύρια δραστηριότητα του νηπίου, παίρνει τώρα περισσότερο σύνθετη μορφή. Το παράλληλο παιχνίδι των 2-3 ετών γίνεται στα 4 έτη μια πιο διαπροσωπική δραστηριότητα με συγκεκριμένους ρόλους και σκοπούς, αποκτά δηλαδή χαρακτηριστικά συνεργατικού παιχνιδιού. Μάλιστα τα νήπια συχνά αναλαμβάνουν να παίζουν ρόλους ενηλίκων, οπότε το παιχνίδι γίνεται κοινωνικο-δραματικό (Παρασκευόπουλος, 1984).

Στα πρώτα σημαντικότερα ίσως χρόνια της ζωής, ο άνθρωπος χρειάζεται ένα σταθερό περιβάλλον και σταθερές σχέσεις για να αποκτήσει το αίσθημα της ασφάλειας και σταδιακά το αίσθημα της αυτοπεποίθησης. Η προσχολική ηλικία είναι η ηλικία της μίμησης και της ταύτισης. Η γνώση είναι αποτέλεσμα της μίμησης. Η σημασία που έχει το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει ένα παιδί, έχει εξαιρετική σημασία για τη θετική γνωστική, νοητική, γλωσσική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού (Lightfoot, C., Cole, M., & Cole, S. R., 2014).

Η δημιουργία ενός περιβάλλοντος από τους γονείς του παιδιού όχι μόνο συναισθηματικά θερμού αλλά και πλούσιου σε ερεθίσματα βελτιώνει αισθητά τις προοπτικές του παιδιού για ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων. Η άμεση

ανταπόκριση στις ερωτήσεις του παιδιού, η συχνή συνομιλία, το διάβασμα ιστοριών και η παροχή παιχνιδιών είναι μερικά από τα πράγματα που οι γονείς μπορούν να κάνουν σε σχέση με τα παιδιά τους. Οι συγκεκριμένες συμπεριφορές συμβάλλουν με ουσιαστικό τρόπο στη γλωσσική ανάπτυξη του νηπίου. Η επεξήγηση στα ερωτήματα των παιδιών με απλό τρόπο αποτελεί αναγκαιότητα για την ανάπτυξη των γνώσεων και της λογικής.

Ως προς τον ψυχοκοινωνικό τομέα, τίθεται το θέμα των περιορισμών και των τιμωριών των παιδιών από τους γονείς τους. Το νήπιο παρουσιάζει πολλές φορές αντιδραστικότητα, υπερβολική ζωνρότητα και άρνηση για συμμόρφωση. Οι γονείς καταφεύγουν σε τιμωρίες οι οποίες βέβαια δεν θα πρέπει να είναι δυσανάλογες με την «παράβαση» του παιδιού. Οι γονείς είναι χρήσιμο χρησιμοποιούν το διάλογο και να εξηγούν στα παιδιά τις συνέπειες της εκάστοτε συμπεριφοράς τους, έτσι ώστε να ενισχύεται ο αλτρουισμός στο νήπιο (Lightfoot, C., Cole, M., & Cole, S. R., 2014).

2.1.2. Νήπιο και παραμύθι

Η προσχολική ηλικία θεωρείται η περίοδος των παραμυθιών, της φαντασίας και των θαυμάτων. Η αυξημένη φαντασία που χαρακτηρίζει τη συγκεκριμένη ηλικία αποτελεί το μέσο για κατανόηση του άμεσου περιβάλλοντος. Το παιδί χρειάζεται να εμπλακεί στη διαδικασία της μάθησης σταδιακά και με ευχάριστο τρόπο. Προκειμένου να διεισδύσουμε στην εμπειρία του παιδιού των τριών ή τεσσάρων χρόνων που η μαμά του διαβάζει ή του διηγείται ένα παραμύθι, έχουμε πολύ λίγα βασικά στοιχεία στη διάθεσή μας, γι' αυτό χρησιμοποιούμε τη φαντασία μας. Θα ήταν λάθος όμως να ξεκινήσουμε από το ίδιο το παραμύθι και τα περιεχόμενά του. Τα πιο σημαντικά στοιχεία της κατάστασης που βίωσε το παιδί, μπορεί να μην αφορούν άμεσα το παραμύθι (Rodari, 1985: 169-171).

Πρώτα απ' όλα το παραμύθι είναι για το παιδί ένα ιδανικό μέσο για να κρατήσει και να μείνει κοντά στον μεγάλο. Η μητέρα είναι πάντοτε πολύ απασχολημένη, ο πατέρας εμφανίζεται και εξαφανίζεται με ένα μυστηριώδη ρυθμό, πράγμα που αποτελεί πηγή χρόνιας ανησυχίας. Σπάνια ο μεγάλος έχει καιρό να παίξει με το παιδί όπως θα άρεσε σε αυτό, δηλαδή με αφοσίωση και ολόπλευρη συμμετοχή, χωρίς περισπασμούς. Με το παραμύθι όμως είναι διαφορετικά, γιατί όσο διαρκεί η μαμά είναι εκεί, κατάδική του, συνεχής και παρήγορη παρουσία, που δίνει προστασία και ασφάλεια. Κι όταν, μετά το πρώτο, ζητάει και άλλο παραμύθι, αυτό δεν σημαίνει ότι το παιδί ενδιαφέρεται πραγματικά ή ότι ενδιαφέρεται αποκλειστικά για τα διαδραματιζόμενα: ίσως θέλει μόνο να παρατείνει όσο περισσότερο μπορεί αυτή την ευχάριστη κατάσταση, να συνεχίσει να έχει τη μαμά του δίπλα στο κρεβάτι του ή καθισμένη στην ίδια πολυθρόνα (Rodari, 1985: 169-171).

Καθώς το ήρεμο ποτάμι του παραμυθιού κυλάει ανάμεσά τους, το παιδί μπορεί επιτέλους να χαρεί με την άνεσή του τη μαμά, να παρατηρήσει το πρόσωπό της σ' όλες του τις λεπτομέρειες, να μελετήσει τα μάτια, το στόμα, το δέρμα της. Όχι

που δεν ακούει, ακούει αλλά επιτρέπει ευχαρίστως στον εαυτό του να αφαιρεθεί- παραδείγματος χάρη, αν ξέρει ήδη το παραμύθι (γι' αυτό, ίσως, της ζητήσει, πονηρά, να το ξαναπει) και επομένως χρειάζεται μόνο να ελέγχει αν η επανάληψη εξελίσσεται κανονικά. Ωστόσο, το κύριο μέλημά του μπορεί να είναι εκείνη η προσεχτική μελέτη της μητέρας του ή του μεγάλου που σπάνια μπορεί να την κάνει για όση ώρα θα ήθελε. Η φωνή της μητέρας δεν του μιλάει μόνο για την Κοκκινόσκουφίτσα ή τον Κοντορεβιθούλη: του μιλάει για κείνη την ίδια (Rodari, 1985: 169-171).

Ένας σημειολόγος θα μπορούσε να πει ότι το παιδί, σ' αυτή την περίπτωση, ενδιαφέρεται όχι μόνο για το περιεχόμενο και τις μορφές του, όχι μόνο για τις μορφές της έκφρασης, αλλά 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. Ύστερα, ή μάλλον συγχρόνως, έρχεται η επαφή με τη μητρική φωνή, τις λέξεις της, τους τύπους της, τις δομές της. Δεν θα μπορούσαμε ποτέ να συλλάβουμε τη στιγμή κατά την οποία το παιδί, ακούγοντας ένα παραμύθι, κατακτά, αφομοιώνοντας, μια ορισμένη σχέση των όρων του λόγου μεταξύ τους, ανακαλύπτει τη χρήση της έγκλισης, τη λειτουργία μιας πρόθεσης: αλλά φαίνεται βέβαιο ότι το παραμύθι δίνει στο παιδί άφθονες πληροφορίες για τη γλώσσα. Κοπιάζοντας για να καταλάβει το παραμύθι, κοπιάζει για να καταλάβει τις λέξεις από τις οποίες αποτελείται, για να καθορίσει τις μεταξύ τους ομοιότητες, για να βγάλει συμπεράσματα, να διευρύνει ή να περιορίσει, να προσδιορίσει ή να διορθώσει το πεδίο ενός σημαίνοντος, τα όρια ενός συνώνυμου, τη σφαίρα επιρροής ενός επιθέτου. Στην «αποκωδικοποίηση» που κάνει, αυτό το στοιχείο γλωσσικής δραστηριότητας δεν είναι πρόσθετο, αλλά καθοριστικό όσο και τα άλλα. Χρησιμοποιούμε τον όρο «δραστηριότητα» για να υπογραμμίσουμε και με αυτή την ευκαιρία, ότι το παιδί παίρνει απ' το παραμύθι, απ' την «περίσταση», απ' όλα τα γεγονότα της πραγματικότητας, αυτό που το ενδιαφέρει, αυτό που του χρησιμεύει, επιλέγοντας συνεχώς (Rodari, 1985).

Σε τι ακόμα του χρησιμεύει το παραμύθι; Για να κατασκευάσει νοητικές δομές, να θέσει σχέσεις όπως «εγώ, οι άλλοι», «εγώ, τα πράγματα», «τα αληθινά πράγματα, τα επινοήματα της φαντασίας». Του χρησιμεύει για να συλλάβει τις αποστάσεις μέσα στο χώρο («μακριά, κοντά») και στο χρόνο («μια φορά- τώρα», «πριν- μετά», «χθες- σήμερα- αύριο»). Το «μια φορά κι ένα καιρό» στις ιστορίες μας, αν και πραγματικότητα του παραμυθιού- όπως το παιδί ανακαλύπτει πολύ σύντομα- είναι διαφορετική από την πραγματικότητα μέσα στην οποία ζει. Από αυτή την άποψη, το παραμύθι είναι μια χρήσιμη μήυση στον κόσμο των ανθρώπων, στον κόσμο των ανθρωπίνων πεπρωμένων, όπως έγραψε ο Ίταλο Καλβίνο στον πρόλογο του βιβλίου του «Ιταλικά Παραμύθια», στον κόσμο της ιστορίας (Rodari, 1985).

Ειπώθηκε, και είναι αλήθεια, ότι τα παραμύθια προσφέρουν ένα πλούσιο ρεπερτόριο από χαρακτήρες και πεπρωμένα, μέσα στο οποίο το παιδί βρίσκει ενδείξεις για την πραγματικότητα που ακόμα δεν γνωρίζει, για το μέλλον που ακόμα δεν μπορεί να το σκεφτεί. Ειπώθηκε ακόμα, κι αυτό είναι επίσης αλήθεια, ότι τα παραμύθια αντικατοπτρίζουν ως επί το πλείστον, αρχαϊκά πολιτιστικά μοντέλα,

ξεπερασμένα, που έρχονται σε αντίθεση με την κοινωνική και τεχνολογική πραγματικότητα που θα συναντήσει το παιδί μεγαλώνοντας. Αλλά αυτή η παρατήρηση δεν στέκεται αν αναλογιστούμε ότι τα παραμύθια αποτελούν για το παιδί έναν κόσμο ξεχωριστό, ένα κουκλοθέατρο από το οποίο μας χωρίζει σταθερά μια αυλαία. Δεν είναι αντικείμενα μίμησης, είναι αντικείμενα προσεχτικής παρατήρησης. Η παρατήρηση γίνεται ενεργητική, όταν επιβάλλονται στην ακρόαση περισσότερα τα ενδιαφέροντα του ακροατή παρά τα περιεχόμενα του παραμυθιού (Rodari, 1985).

Εξάλλου, όταν το παιδί θα διανύσει, στη ρεαλιστική φάση της παιδικής ηλικίας, την περίοδο που δεν δίνει σημασία στο περιεχόμενο, το παραμύθι θα πάψει να το ενδιαφέρει, γιατί ακριβώς δεν θα είναι πια οι «μορφές» του παραμυθιού που θα του προμηθεύουν την πρώτη ύλη για τις δραστηριότητές του. Έχει κανείς την αίσθηση 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. Η ακρόαση είναι προπόνηση. 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. Για να αναμετρηθεί, π.χ. με το φόβο. Όλα όσα λέγονται για τις αρνητικές επιπτώσεις που θα μπορούσαν να έχουν πάνω στα παιδιά «οι φρικαλεότητες» των παραμυθιών- τερατώδη πλάσματα, φοβερές στρίγκλες, το αίμα, ο θάνατος (ο Κοντορεβιθούλης που αποκεφαλίζει τις επτά κόρες του δράκου)- δε φαίνονται πειστικά. Εξαρτάται κάτω από ποιες συνθήκες συναντάει το παιδί το λύκο, ας πούμε. Αν είναι η φωνή της μαμάς του που μιλάει για το λύκο, μέσα στην γαλήνη και την ασφάλεια της οικογενειακής ατμόσφαιράς, το παιδί μπορεί να τον αψηφήσει άφοβα. Μπορεί, παίζοντας, να «κάνει πως φοβάται» (ένα παιχνίδι που έχει τη σημασία του για τη δημιουργία των μηχανισμών άμυνας), βέβαιο πως η δύναμη του μπαμπά ή η παντόφλα της μαμάς θα αρκούσαν για να απομακρύνουν το λύκο (Rodari, 1985: 169-171).

Αν αντίθετα, το παιδί αισθανθεί την αγωνία του φόβου από τον οποίο δεν καταφέρνει να υπερασπίσει τον εαυτό του, θα πρέπει να συμπεράνουμε ότι ο φόβος υπήρχε ήδη μέσα του πριν εμφανιστεί ο λύκος στην ιστορία: βρισκόταν μέσα του, στο βάθος κάποιας εσωτερικής σύγκρουσης. Ο λύκος είναι τότε το σύμπτωμα που αποκαλύπτει το φόβο, όχι η αιτία... Αν είναι η μαμά που διηγείται την ιστορία του Κοντορεβιθούλη που τον εγκατέλειψαν στο δάσος μαζί με τα αδερφάκια του, το παιδί δεν φοβάται μήπως του συμβεί το ίδιο και μπορεί να συγκεντρώσει όλη του την προσοχή στην πασίγνωστη πονηριά του μικροσκοπικού ήρωα. Αν η μαμά του λείπει, αν οι γονείς του λείπουν και κάποιος άλλος του διηγείται την ίδια ιστορία, τότε, αντίθετα, η ιστορία μπορεί να το τρομάξει: αλλά μόνο επειδή του αποκαλύπτει τη δική του «εγκατάλειψη». Κι αν τύχει και δεν γυρίσει η μαμά; Να το αντικείμενο του ξαφνικού φόβου του. Και να που προβάλλεται στον «άξονα της ακρόασης» η σκιά ασυνείδητων φόβων, βιωμάτων μοναξιάς: η ανάμνηση εκείνη της φοράς που το παιδί ξύπνησε, φώναζε και δεν του αποκρίθηκε κανείς. Η «αποκωδικοποίηση», επομένως, δε γίνεται σύμφωνα με τους ίδιους νόμους για όλους: αλλά σύμφωνα με τους

ατομικούς, εντελώς προσωπικούς νόμους. Μόνο σε γενικές γραμμές μπορούμε να μιλάμε για ένα αντιπροσωπευτικό τύπο «ακροατή», πράγματι, κανένας ακροατής δεν είναι ίδιος με κάποιον άλλο (Rodari, 1985: 169-171).

2.1.3. Ο ρόλος του παραμυθιού στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού

Μολονότι στο παρελθόν αμφισβητήθηκε έντονα η παιδαγωγική σημασία του παραμυθιού και η διδακτική του αξιοποίηση, έχει επισημανθεί ο πανανθρώπινος χαρακτήρας του, ο οποίος μπορεί να συμβάλλει στη διαπολιτισμική επικοινωνία και εκπαίδευση (Αναγνωστόπουλος, 1997: 75-77). Βέβαια, σχετικά με το αν το παραμύθι θα πρέπει να έχει συστηματική και επαρκή θέση στα αναλυτικά προγράμματα της εκπαίδευσης γενικότερα έχουν διατυπωθεί πολλές απόψεις. Οι υποστηρικτές της εν λόγω άποψης, θεωρούν ότι το παραμύθι δεν μπορεί να υπηρετήσει παιδαγωγικούς σκοπούς, καθώς αναφέρεται σε ένα κόσμο αποκλειστικά φανταστικό, ενώ δεν λείπουν συχνά και στοιχεία βίας και αγριότητας τα οποία δεν αρμόζουν στην ευαίσθητη παιδική ψυχή. Μέσα στις τελευταίες δεκαετίες σταδιακά, η άποψη αυτή καταρρίπτεται και αναγνωρίζεται η ανάγκη ενσωμάτωσής του στη μαθησιακή διαδικασία και συγκεκριμένα στο νηπιαγωγείο και στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, λόγω της σημαντικής του συμβολής στη γνωσιακή, αλλά και ψυχοπνευματική ανάπτυξη του παιδιού. Έτσι, τα παραμύθια στην σύγχρονη πραγματικότητα αποτελούν στοιχεία πλούσιας αξιοποίησης μέσα στην τάξη διδασκαλίας (Mello, 2001), συμβάλλοντας τόσο στην ηθικοκοινωνική, ψυχική όσο και στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών. Καθίσταται αδιαμφισβήτητη η ευρεία απήχηση των παραμυθιών στον παιδικό ψυχισμό με τον άμεσο διδακτικό χαρακτήρα ερμηνειών και μηνυμάτων τους.

Το παραμύθι γίνεται μέσο παιδαγωγικής καλλιέργειας από το ερβατιανό σχολείο με επικεφαλής τους Tuiskon Ziller και Wilhem Rein που εξαίρουν την παιδαγωγική σημασία του παραμυθιού και την ανάγκη να χρησιμοποιείται συχνά στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας (Μαλαφάντης, 2002: 386). Όσον αφορά την ελληνική εκπαίδευση παλαιότερα ο Επιθεωρητής Δημοτικής εκπαίδευσης Δημοσθένης Ανδρεάδης (1869-1952) συνιστούσε στη διδακτική πράξη να ακολουθούνται τα πέντε στάδια διδασκαλίας της ερβατιανής Παιδαγωγικής: προπαρασκευή, προσφορά, εμβάθυνση, αφόρμηση, εφαρμογή (Μαλαφάντης, 2006: 124). Το έτος 1912 συντάσσεται το επόμενο και μακροβιότερο Αναλυτικό πρόγραμμα των Δημοτικών σχολείων το οποίο θα ισχύει μέχρι και την μεταπολίτευση 1974 και εισάγεται πιο συστηματικά τη «διδασκαλία των παραμυθιών» για πέντε βασικούς λόγους (Ανδρεάδης, 1912):

α) Τα παραμύθια ανταποκρίνονται περισσότερο στο βαθμό της πνευματικής ανάπτυξης και στην αφομοιωτική δύναμη όχι μόνο των νηπίων, αλλά και των επταετών και οκταετών παιδιών.

β) Τα «δημοτικά»,δηλαδή τα λαϊκά, παραμύθια δημιουργούν στα παιδιά ευχάριστα συναισθήματα, τα οποία είναι βασικά ψυχολογικά μέσα προς μάθηση.

γ) Τα παραμύθια συμβάλλουν στην ταχύτερη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών των δύο κατώτερων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου.

δ) Τα παραμύθια μπορούν να χρησιμεύσουν ως μέσα για τη μετάβαση του ενδιαφέροντος των μαθητών προς συγκεκριμένα μαθήματα και γνώσεις (π.χ. αριθμητική, ανάγνωση).

ε) Τα παραμύθια αποτελούν το καταλληλότερο μέσο για την ανάπτυξη «ηθικού φρονήματος» των παιδιών της μικρής σχολικής ηλικίας.

Το παραμύθι εμπεριέχει πολλά συγκινησιακά στοιχεία, κινείται φυσικά στον χώρο της φαντασίας και χρησιμοποιεί τη μαγεία μεταξύ υπερφυσικού και πραγματικότητας. Οι ιστορίες των παραμυθιών εμπνέουν αισιοδοξία, επιτυχία και ευτυχία, αφού η έκβασή τους είναι πάντα θετική, καθώς ο ήρωας καταφέρνει πάντα να υπερνικήσει τις δυσκολίες του. Με την θετική έκβαση των ιστοριών τους, καταφέρνουν να κατευνάζουν τους φόβους των παιδιών που βιώνονται σε διάφορα αναπτυξιακά στάδια (Bettelheim, 1995). Όσον αφορά τα σύμβολα τα οποία διέπουν το περιεχόμενο των παραμυθιών εκφράζουν διαχρονικές αξίες τις οποίες περνούν με έμμεσο τρόπο στα παιδιά. Μεταξύ των συμβόλων που συναντώνται στα παραμύθια, μπορούμε να διακρίνουμε τρεις βασικές κατηγορίες:

α) Σύμβολα της φύσης, όπως το δάσος, το ξύλο (ασυνείδητο), τα ζώα (απεικονίζουν τα ένστικτα).

β) Μαγικά-μυθολογικά σύμβολα, όπως οι νεράιδες (καλή εικόνα της μητέρας που δίνει δώρα) ή οι μάγισσες (κακή εικόνα της μητέρας).

γ) Πολιτισμικά σύμβολα, όπως η μηριά (καταστροφική πλευρά της ασυνείδητης εικόνας για την μητέρα), ο άσχημος ή άσχημη αδελφή- αδελφός (ψυχική, πνευματική -εσωτερική ασχήμια), ο χρυσός (πνευματικός θησαυρός), το δαχτυλίδι (ολοκλήρωση του εαυτού), ο βασιλιάς (πατρική φιγούρα) (Runderg, Brun, & Pedersen, 1993).

Το παραμύθι με την ανατρεπτική και μη συμβατική δομή του ανταποκρίνεται στη νοητική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών του Δημοτικού. Έτσι, τα παιδιά αντιλαμβάνονται τις λειτουργίες των δρώντων προσώπων, απολαμβάνουν την υπερβολή και το απίθανο και αρέσκονται στην επανάληψη και τη μαγική μεταμόρφωση. Εντυπωσιάζονται από τις ιδέες των ηρώων για τον τρόπο λύσης των δύσκολων καταστάσεων και παρατηρούν την αλλαγή στάσης κάποιων προσώπων, καθώς και τους λόγους για τους οποίους αυτό συμβαίνει. Τέλος, επισημαίνουν τα χαρακτηριστικά του παραμυθιού και εντοπίζουν την κίνηση των μοτίβων (Μερακλής, 2007).

Το παραμύθι για τα παιδιά αποτελεί μια εναλλακτική πρόταση στο αυστηρά δομημένο ωρολόγιο πρόγραμμα καθώς παρέχει το μέσο για να «ξεφύγουν» απ' αυτό, να αποτελέσουν μια πρωτότυπη αφηγηματική κοινότητα και να δραπετεύσουν από τον καθαρά εκπαιδευτικό ζυγό του τετμημένου χρόνου, καθιστώντας αυτήν την διαφυγή ήρεμη και απαραίτητη για την αύξηση αυτοελέγχου και αυτεπίγνωσης. Καθώς αυτά αφηγούνται το παραμύθι αποκτούν τα απαραίτητα δομικά στοιχεία και εξοικειώνονται με την αφηγηματική παράδοση. Το παραμύθι αποτελεί την κατεξοχήν πράξη μετασχηματισμού των μικρών μαθητών σε παραμυθάδες, απελευθερώνοντας τη δημιουργικότητά τους (Ντούλια, 2010).

Επιπρόσθετα, το παραμύθι είναι ένα από τα σημαντικότερα εργαλεία στα χέρια του εκπαιδευτικού μετασχηματίζοντας τη μάθηση σε πιο ελκυστική και ενδιαφέρουσα, βοηθώντας τα παιδιά να προσεγγίσουν τη γνώση με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Στα πλαίσια της φιλαναγνωσίας είναι σκόπιμο να εντάσσεται στο ημερήσιο πρόγραμμα του σχολείου και κυρίως του νηπιαγωγείου και των πρώτων τάξεων του δημοτικού, διότι από εκεί ξεκινά η βασική εκπαίδευση των μαθητών, είτε να «διδάσκεται» αυτόνομα ή να χρησιμοποιείται επικουρικά και παρενθετικά στα μαθήματα προκειμένου να κάνει τη γνώση πιο εύληπτη και κατανοητή (Μερακλής, 1999). Επιπλέον, ένα παραμύθι μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα για την εκπόνηση διαθεματικών προγραμμάτων και την υλοποίηση σχεδίων εργασίας και διαφόρων καινοτόμων προγραμμάτων (Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικά). Κατά συνέπεια, η χρησιμότητά του είναι μεγάλη και η χρήση του εξυπηρετεί πολλαπλούς σκοπούς τόσο γνωστικούς όσο και συναισθηματικούς και ψυχοκινητικούς. Η διδασκαλία του επομένως θα πρέπει να είναι συστηματική (Μερακλής, 1999).

Εκτός όμως, από τον κοινωνικοπολιτισμικό, επικοινωνιακό του χαρακτήρα, το παραμύθι έχει παιδευτικό και ψυχοκινητικό σκοπό, συμβάλλοντας στην καλλιέργεια της κριτικής και δημιουργικής σκέψης, στην ανάπτυξη της γλωσσικής και γραπτής έκφρασης, όπως ακόμη στην εξάσκηση μαθηματικών δεξιοτήτων (Ντούλια, 2010). Η μόνη απαραίτητη προϋπόθεση για επιτυχή αξιοποίηση του παραμυθιού είναι να εστιάσει επιτυχώς ο εκπαιδευτικός στην κατάλληλη επιλογή του παραμυθιού, καθώς οφείλει να βρίσκεται σε αντιστοιχία τόσο με το πνευματικό επίπεδο των μαθητών από άποψη λεξιλογίου και περιεχομένου όσο και με το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο, τα καθημερινά τους βιώματα καθώς επίσης να ανταποκρίνεται με επιτυχία στις προσδοκίες την περιέργεια, τον χαρακτήρα και τα ενδιαφέροντα των μαθητών του, ώστε με αυτόν τον τρόπο να επιτυγχάνεται η επικέντρωση της προσοχής τους και η άρτια κατανόηση του ηθικοδιδασκτικού περιεχομένου των παραμυθιών.

Επιπρόσθετα, η γλωσσική καλλιέργεια και η ανάπτυξή της μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τους μηχανισμούς του ενδιαφέροντος της μνήμης του συναισθηματικού βιώματος και την ανάπτυξη της φαντασίας μέσα από τα έντονα γεγονότα της διήγησης και της «αναδιήγησης» του παραμυθιού, σύμφωνα με τις ενδιαφέρουσες προτάσεις του Σπ. Καλλιόφα, παλαιότερου καθηγητή της Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, καθώς και μέσα από την «απλήν, απερίτεχον μη απαιτούσαν προπαρασκευήν ιδιαίτεράν δραματικήν αυτών

παράστασιν»για την επίτευξη του γλωσσικού σκοπού των λεκτικών ασκήσεων στην Α΄ Δημοτικού (Καλλιάφας, 1949: 30-31).

Όσον αφορά το κριτήριο επιλογής χρειάζεται να ελέγξει με κριτική ματιά το λεξιλόγιο –ειδική γλώσσα (εικόνες και σύμβολα), η οποία βοηθά όχι μόνο στη γλωσσική έκφραση αλλά και στην καλλιτεχνική-δημιουργική έκφραση του παιδιού (Τσίριμπας & Παπακωνσταντίνου, 2002). Με την δέουσα προσοχή, ο εκπαιδευτικός έχει χρέος σύμφωνα με το δικό του πολιτισμικό-γνωστικό κεφάλαιο να επιλέγει παραμύθια που κινητοποιούν τη δημιουργική φαντασία των παιδιών συσχετίζοντάς τα πάντα με τη διάνοηση και την ιδιαιτερότητα του παιδιού απομακρύνοντας τον φόβο και τον τρόπο ή ακόμη την στρεβλή οπτική των γεγονότων.

Ωστόσο, σχετικά με τον ψυχαγωγικό και διδακτικό χαρακτήρα του παραμυθιού πρέπει να αναφέρουμε ότι άλλοι μελετητές πρόβαλλαν την αισθητική πλευρά του και το προέβαλλαν ως λογοτεχνικό είδος και άλλοι τόνισαν την ωφέλιμη πλευρά και τον παιδαγωγικό-διδακτικό χαρακτήρα του. Ο καθηγητής Μιχ. Μερακλής στο βιβλίο *λαϊκό και έντεχνο παραμύθι*, τονίζει την εξίσωση «του κακού με το άσχημο αφενός και του καλού με το όμορφο αφετέρου» και την αντίθεση «του όμορφου με το άσχημο» (Μαλαφάντης, 2006: 143). Σχετικά ο Max Lüthi γράφει: ότι «το παραμύθι είναι εν μέρει ψυχαγωγία, εν μέρει παιδαγωγία, στην ολότητά του όμως είναι ο καθρέπτης της ανθρώπινης ύπαρξης και των δυνατοτήτων του ανθρώπου» (Μαλαφάντης, 2006: 143).

Παρά το γεγονός ότι ένα παραμύθι μπορεί να αξιοποιηθεί ποικιλότροπα και δημιουργικά από τον εκπαιδευτικό, η προσέγγισή του όμως δεν μπορεί να γίνεται με την ίδια μεθοδολογία που εφαρμόζεται για τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα. Συγκεκριμένα, ο καθηγ. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας Β.Δ. Αναγνωστόπουλος στο βιβλίο του με τίτλο *Τέχνη και Τεχνική του παραμυθιού* (1997) προτείνει, μεταξύ άλλων, 25 διδακτικούς-μεθοδολογικούς τρόπους και δραστηριότητες προσέγγισης του παραμυθιού στο Δημοτικό Σχολείο, που διαφοροποιούνται ανάλογα με την τάξη στην οποία γίνεται η προσέγγιση και η επεξεργασία του παραμυθιού: αυτοτελής αφήγηση, αφήγηση με επίδειξη εικόνων, αναδιήγηση, ανάγνωση, αναδόμηση, δραματοποίηση, κουκλοθέατρο, εικονογράφηση, κατασκευές, καταγραφή λαϊκών παραμυθιών, σύγκριση λαϊκών παραμυθιών, αγώνες αφήγησης ή γιορτές παραμυθιών, προβολή ταινιών με παραμύθια, παραμυθόδραμα, παραμυθοσαλάτα, προανάγνωση, πραγματογνωσία, προγραφή, προαρίθμηση (Αναγνωστόπουλος, 1997: 214-222).

Οι μαθητές, αφού κατανοήσουν το παραμύθι, τους ρόλους, την πλοκή μπορούν με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού να το παραστήσουν ως ένα δρώμενο ή μικρή παράσταση. Με τον τρόπο αυτό λαμβάνουν οι μαθητές ενεργή δράση και βιώνουν οι ίδιοι τα γεγονότα και τα συναισθήματα των ηρώων. Η αφήγηση μπορεί να γίνεται σε συνδυασμό με την ακρόαση μουσικών κομματιών σχετικών με το θέμα του παραμυθιού ή ακόμη και ήχων σχετικών με ένα συγκεκριμένο επεισόδιό του, αφού τα παραμύθια μπορούν να αποτελέσουν αφορμή για μουσικές δραστηριότητες

(Αναγνωστόπουλος, 1997: 218). Ο Αναγνωστόπουλος κάνει επίσης την διαπίστωση ότι το παραμύθι βρίσκει «*στέγη και θαλπωρή*» στο χώρο του σχολείου, τόσο του Νηπιαγωγείου όσο και των πρώτων τάξεων του Δημοτικού με την εφαρμογή του προγραμμάτων δημιουργικής απασχόλησης, σε κέντρα απογευματινής απασχόλησης, σε παιχνοβιβλιοθήκες (Αναγνωστόπουλος, 1997: 231-240).

Γίνεται λοιπόν φανερό ότι η αξιοποίηση του παραμυθιού κάνει τη μαθησιακή διαδικασία πιο ενδιαφέρουσα και πιο ελκυστική για τη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα με το επιβαρυνόμενο σχολικό πρόγραμμα. Συγκεκριμένα, τα παράπονα των μικρών μαθητών για τη βίωση ανίας και την έλλειψη ενδιαφέροντος που νιώθουν στη σχολική αίθουσα μετριάζονται. Η ταύτιση με τους παραμυθιακούς ήρωες που οι μαθητές βιώνουν, τα συναισθήματα που προκαλούνται και η ανταπόκρισή τους στο περιεχόμενο του παραμυθιού, τους παρακινεί στη δράση και τους προσελκύει το ενδιαφέρον για δημιουργία (Κυαμέτη, 2012: 17).

Πολύ περισσότερο αυτό αφορά τη σύγχρονη εποχή της εικονικής πραγματικότητας, του καταγιστικού ρυθμού πληροφοριών. Το παραμύθι σήμερα αποτελεί ένα πολύτιμο εκπαιδευτικό και διδακτικό μέσο της εκπαίδευσης μια και η διδασκαλία του ξεφεύγει από τα συμβατικά της πλαίσια και υιοθετεί στοιχεία που κεντρίζουν το ενδιαφέρον και την όρεξη του μαθητή για μάθηση, για εποικοδομητική γνώση και δημιουργικότητα. Το παραμύθι εισάγει το παιδί στον πραγματικό κόσμο μέσα από το δρόμο του φανταστικού κι ενισχύει την ανάπτυξη της φαντασίας, της δημιουργικής και της κριτικής σκέψης, καλλιεργεί τη γλώσσα, τα εκφραστικά μέσα, την αισθητική αντίληψη του παιδιού και διαμορφώνει θετικές αξίες και στάσεις μέσα από την ταύτιση ή την απόρριψη των ηρώων-προτύπων που προβάλλει (Μαλαφάντης, 2011). Η παραδοσιακή αφήγηση των παραμυθιών προσφέρει πρόσβαση σε ένα κόσμο που καλλιεργεί την αντιληπτικότητα και την κριτική ικανότητα των παιδιών.

Καταληκτικά, το παραμύθι αποτελεί όχι μόνο μέσο αγωγής των παιδιών-φορέα του εθνικού μας πολιτισμού και είναι ανάγκη να αφιερώνεται σ' αυτό χρόνος, να λειτουργεί αυτόνομα κι ως ελεύθερη σχολική δραστηριότητα και όχι υποταγμένο σε κάποιο άλλο συναφές μάθημα, όπως λεκτικές ασκήσεις ή στο γενικότερο πρόγραμμα Δημιουργικής Απασχόλησης και Αισθητικής Αγωγής των παιδιών (Αναγνωστόπουλος, 1997: 213). Οι μαθητές λαμβάνουν ενεργητικό ρόλο στην μαθησιακή διαδικασία η οποία γίνεται από δασκαλοκεντρική μαθητοκεντρική, και δημιουργείται ένας πόλος έλξης μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων, που βελτιώνει τις σχέσεις και τη συνεργασία τους. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον καθηγητή Μιχάλη Μερακλή, στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου ή κατά την πρώτη σχολική ηλικία το παραμύθι μπορεί να χαλαρώνει και να αποφορτίζει τους μαθητές και παράλληλα να καταργήσει την αυστηρή διάταξη της τάξης (Μερακλής, 1999: 191). Γι' αυτό είναι απαραίτητη η κατάλληλη διαμόρφωση του χώρου σε κύκλο ή ημικύκλιο, συγκεντρωμένοι όλοι οι μαθητές μαζί (Κυαμέτη, 2012: 17).

Για όλους τους παραπάνω λόγους καθίσταται σαφές ότι το παραμύθι θα πρέπει να λάβει πιο ουσιαστική θέση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα τόσο του Νηπιαγωγείου όσο και του Δημοτικού και ειδικά των πρώτων τάξεων του δημοτικού ως αυτόνομη-ελεύθερη σχολική δραστηριότητα όπως είναι τα Εικαστικά, η Μουσική ή το Θέατρο. Βέβαια, οι εναλλακτικοί τρόποι προσέγγισής του καθιστούν υπεύθυνο τον εκάστοτε εκπαιδευτικό ως προς την επιμόρφωση, ενημέρωση και ευαισθητοποίηση σχετικά με τον υπέροχο κόσμο του για την επιτυχή και αποτελεσματική ένταξή του στο ωρολόγιο πρόγραμμα διδασκαλίας του σχολείου.

2.1.4. Η παιδαγωγική και διδακτική αξιοποίηση του παραμυθιού

Πολλοί παιδαγωγοί έχουν τονίσει τη σημασία της χρήσης των αισθήσεων στην αγωγή και τη μάθηση. Το παραμύθι κατέχει σημαντική θέση στην εκπαιδευτική διαδικασία, αφού όσο κανένα άλλο είδος υπακούει στο «*χρυσό κανόνα της εκπαίδευσης*» που ψυχαγωγεί, διεγείρει την περιέργεια και τη φαντασία, καλλιεργεί το πνεύμα, μέσα από τη δυνατότητα που παρέχει για τη χρήση όσο το δυνατόν περισσότερων αισθήσεων (Παπάς, 1995). Στη σύγχρονη εποχή της εικόνας, του ήχου και της κίνησης, υπήρξε αυξημένο ενδιαφέρον ως προς τη σημασία των παραμυθιών στην εκπαίδευση, ιδιαίτερα στην προσχολική εκπαίδευση (Egan, 1986), αφού το νήπιο βάζει σε ενέργεια όλες του τις αισθήσεις στις δραστηριότητές του. Τα παραμύθια είναι ένα πρώιμο είδος του αφηγηματικού λόγου, αφού και τα παιδιά προσπαθούν να μιλήσουν σε κοινό ενήλικων ακροατών, ενώ παράλληλα τα παραμύθια μπορούν να αποτελέσουν πρώιμη μορφή γραφής (Calkins, 1986).

Η σύγχρονη παιδαγωγική στο μαθητοκεντρικό σχολείο απηχεί το παιδαγωγικό μήνυμα: «*Ο, τι μπορεί να κάνει ο μαθητής, δεν το κάνει ο δάσκαλος*» (Παπάς, 1995). Όπως, λοιπόν, ορίζεται από την *Παιδαγωγική του βιώματος*-το παιδί βρίσκει το δρόμο ανοιχτό για την υποκειμενική, βιωματική εντύπωση. Σύμφωνα με τον καθηγ. Μιχάλη Μερακλή απώτερος παιδαγωγικός στόχος είναι «*να προαχθεί και να ενισχυθεί η εξέλιξη της δύσκολα κατανοητής προσωπικότητας του παιδιού, προπάντων στον συγκινησιακό τομέα. Με αυτόν τον τρόπο, προκύπτει μεγαλύτερη εγγύτητα προς τις δημιουργικές, παρά προς τις γνωστικές σκοποθεσίες*» (Μερακλής, 2012: 68-69).

Τα παραμύθια προάγουν την αντίληψη ότι στο σχολείο δεν αποκτάται στείρα γνώση, αλλά γνώση και δράση συνδεδεμένη με τη ζωή, με την πραγματικότητα, με το χθες, το σήμερα και το αύριο της δικής τους πολιτισμικής κληρονομιάς, «*αποτελούν από τα πιο σημαντικά πολιτισμικά και κοινωνικά γεγονότα της ζωής τους, λειτουργώντας ως μέσα κοινωνικοποίησης και εκπολιτισμού*» (Ράπτης, 2008: 133-152). Τα παραμύθια αποτελούν εγχειρίδιο άμεσης τροφοδότησης των παιδιών με νέες εμπειρίες για διάφορα γεγονότα που ενδέχεται να συναντήσουν στην πραγματική ζωή, παροχή νέων πληροφοριών και σύμφωνα με τους Gonen&Guller, «*εισάγουν τους αναγνώστες στον κόσμο που ζουν*» και «*δρουν ως αγγελιοφόροι από τον έξω κόσμο*» με την επεξήγηση θεμάτων που τους προκαλούν περιέργεια με δείκτη πάντοτε τα

ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και τις ψυχοσυναισθηματικές ή γνωστικές τους ανάγκες (Μαλαφάντης & Μουλά, 2015: 58-59). Ο Danilewitz υποστηρίζει ότι τα παραμύθια έχουν «τις ρίζες τους στην πραγματική ζωή και αντανακλούν την κουλτούρα από την οποία προέρχονται» (Danilewitz, 1991).

Ο Bruno Bettelheim υποστήριξε ότι τα παραμύθια όχι μόνο παρέχουν στο παιδί τρόπους να αντιμετωπίζει τις ενδόψυχες συγκρούσεις που βιώνει αλλά συντελούν και στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του διεγείροντας τη σκέψη του (Μαλαφάντης & Μουλά, 2015: 61). Το παραμύθι πράγματι αποτελεί από μόνο του ένα πολύ καλό και αποτελεσματικό διδακτικό μέσο, η αφήγηση ή η ανάγνωση ενός παραμυθιού αποτελεί μία ξεχωριστή διδακτική μέθοδο, γι' αυτό οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν ή αφηγούνται ένα παραμύθι με απώτερο σκοπό την εξαγωγή διαφόρων συμπερασμάτων στο πλαίσιο της διδασκαλίας και της μάθησης. Μέσα από το φανταστικό κόσμο του παραμυθιού το παιδί έχει τη δυνατότητα «να εξερευνήσει πολλές όψεις του σύγχρονου κόσμου και των προβλημάτων του και, συνεπώς να προσφέρει στους αναγνώστες μια εμπειρία πνευματικής και συναισθηματικής περιπέτειας» (Rustin&Rustin, 2003: 93). Σύμφωνα επίσης με την Fiona Collins (2000) «τα παραμύθια είναι θεμελιώδους σημασίας για τη ζωή μας».

Ένα παραμύθι μπορεί να αξιοποιηθεί μέσα στην τάξη με πολλούς και διάφορους τρόπους· μέσα από διαφορετικές δημιουργικές διδακτικές δυνατότητες η διδασκαλία του παραμυθιού προσφέρει στην προσχολική και την πρωτοβάθμια εκπαίδευση μια «διαφοροποιημένη» εναλλακτική διδασκαλία. Το παιδί μπορεί να μαθαίνει μέσα από κατάλληλα σχεδιασμένες δραστηριότητες ευχάριστα και εποικοδομητικά (Malafantis&Ntoulia, 2011). Αρχικά, στο γλωσσικό μάθημα μπορεί να αξιοποιηθεί για παραγωγή γραπτού λόγου και έκφρασης, στα μαθηματικά για την επίλυση προβλημάτων ή για την κατανόηση απλών και σύνθετων μαθηματικών εννοιών.

Μέσα από τα παραμύθια οι μαθητές εκπαιδεύονται και μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν, σύμφωνα με τον Τζον Χολτ (1995) «τα παιδιά μαθαίνουν επειδή ενδιαφέρονται και είναι περίεργα, και όχι για να ευχαριστήσουν ή να καθησυχάσουν τους ενήλικες. Πρέπει να ελέγχουν μόνο τους αυτό που μαθαίνουν και να αποφασίζουν για λογαριασμό τους τι θέλουν να μάθουν και πώς θέλουν να το μάθουν». Τα ιστογράμματα και οι χάρτες, η ενασχόλησή με δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, αναπτύσσουν και καλλιεργούν τη γλωσσική έκφραση και την κριτική σκέψη των παιδιών (Ντούλια, 2010). Συγκεκριμένα, από την άποψη της διδακτικής, ένα παραμύθι μπορεί να λειτουργήσει ως κείμενο ανεπτυγμένης αφήγησης συντελώντας, στην ανάπτυξη του γραπτού και προφορικού λόγου, ενώ παράλληλα οι ιστορίες που αφηγούνται τα μικρά παιδιά «μπορούν να πουν πολλά πράγματα για το πώς κατανοούν τον κόσμο γύρω τους, συμπεριλαμβανομένων των κοινωνικών σχέσεων» (Nicolouroulou, 2011).

Στις σύγχρονες εκπαιδευτικές τάξεις, οι μαθητές βαθμιαία περιορίζουν το συμμετοχικό λόγο και αρκούνται σε τηλεγραφικές ή ελλειπτικές απαντήσεις

κάνοντας έκδηλη την επιρροή της τηλεόρασης και όλων των μορφών των κοινωνικών μέσων δικτύωσης. Ας σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί διδάσκοντας την αφήγηση και τις τεχνικές μπορούν να αναπληρώσουν όλα εκείνα που αφορούν την ορθή εκμάθηση του λόγου, τη λογοτεχνία, την ορθή ομιλία, την αγάπη για καλλιέργεια της γλώσσας (Αναγνωστόπουλος, 1997: 183). Η πλοκή, οι χαρακτήρες, οι σκηνές, το θέμα και το ύφος του παραμυθιού αποτελούν δομικά στοιχεία τα οποία μπορεί ο εκπαιδευτικός να αξιοποιήσει στη διδασκαλία για να καθοδηγήσει τους μαθητές στο πώς να αφηγούνται και να γράφουν μια ιστορία.

Η ανάγνωση και αφήγηση ενός παραμυθιού ενισχύει την ικανότητα σύνθεσης γραπτών κειμένων, όταν βέβαια, γίνεται με παιγνιώδη τρόπο, πρακτική η οποία ευχαριστεί και παρακινεί τους μαθητές κάθε ηλικίας. Συγκεκριμένα μέσω των βασικών μηχανισμών της προβολής και της ταύτισης τα παραμύθια ωθούν το μαθητή και τον εξοικειώνουν με διάφορες καταστάσεις, προτείνουν, χωρίς ωστόσο να επιβάλλουν ένα συγκεκριμένο πρότυπο συμπεριφοράς (Μαλαφάντης, 2006: 236). Τελικά, η αναγνωστική ανταπόκριση των μαθητών για τους ήρωες είναι το στοιχείο εκείνο που κεντρίζει, προκαλεί και παρακινεί τους μαθητές στην περαιτέρω ενασχόληση με τη γραπτή έκφραση.

Στο σημείο αυτό παραθέτω τις παρατηρήσεις της Ντούλια σχετικά με την πρόσληψη και ανταπόκριση των νέων βιβλίων από τους μαθητές: *«Οι μαθητές δημοτικού στη συντριπτική τους σχεδόν πλειοψηφία απάντησαν ότι τους άρεσε το βιβλίο της Γλώσσας της Β΄ δημοτικού, διότι αυτό βασίζεται σε ένα σενάριο, σε ένα παραμύθι. Οι μαθητές παρακολουθούν τη δράση και τις περιπέτειες των ηρώων σε μια φανταστική χώρα, τη Χωχαρούπα κι ακολουθούν τα βήματά τους και τις προσκλήσεις τους στην εκμάθηση διαφόρων φαινομένων, γραμματικών και μη, φυσικά, ευχάριστα και πρόθυμα. Θα ήθελαν μάλιστα το ίδιο να συνέβαινε και στα υπόλοιπα μαθήματα και κυρίως στα Μαθηματικά»* (Ντούλια, 2010: 6).

Οι μικροί μαθητές έχουν ως οδηγούς τους ήρωες των παραμυθιών, που ενώ βγαίνουν στον κόσμο μόνοι τους κι ενώ δεν ξέρουν που θα καταλήξουν, βρίσκουν ασφαλείς τόπους έχοντας πίστη ότι θα ανταπεξέλθουν. Σύμφωνα με τον Bruno Bettelheim (1995: 22) το παιδί διαβεβαιώνεται ότι μπορεί να νιώθει κατατρεγμένο και ολομόναχο στον κόσμο, έτσι όπως νιώθει πολλές φορές το παιδί στην σύγχρονη κοινωνία, αλλά μπορεί να βρει την βοήθεια και την υποστήριξη που έχει ανάγκη από απρόβλεπτους αρωγούς, όπως ακριβώς και οι παραμυθιακοί ήρωες. Όπως υποστηρίζουν η Μαρία Καϊλα και η Γιώτα Ξανθάκου (1988: 55-67) τα παιδιά-αναγνώστες για όλα μπορούν να βρουν μια επιτυχή λύση ακόμα κι αν αυτό φαίνεται αδύνατο.

Αδιαμφισβήτητης διδακτικής αξίας θεωρείται η αξιοποίηση της εικονογράφησης ενός παραμυθιού, αφού έτσι προκαλούνται ευφάνταστες και κριτικές ανταποκρίσεις των παιδιών. Η εικονογράφηση είναι ένας τρόπος επικοινωνίας, γιατί διευκολύνει τις μικρές ηλικίες, δεδομένου ότι οι μαθητές δυσκολεύονται ακόμα με την ανάγνωση. Η εικόνα επηρεάζει θετικά τους μικρούς μαθητές, τους ταξιδεύει

στον κόσμο του κειμένου ενώ παράλληλα τους εμπνέει να παράγουν γραπτό και προφορικό λόγο. Η εικόνα ασκεί στον αναγνώστη δυναμική και αποτελεί φορέα και κώδικα πολλαπλών μηνυμάτων και διαφορετικών προσεγγίσεων. Η εικονογράφηση του παραμυθιού εξυπηρετεί πολλαπλές παιδαγωγικές ανάγκες, αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά μέσα για να δημιουργηθεί μια τρυφερή σχέση ανάμεσα στο παραμύθι και στο παιδί, να καλλιεργηθεί ο οπτικός γραμματισμός ενώ παράλληλα επιτυγχάνεται υψηλός διανοητικός στοχασμός. Οι εικονιζόμενοι ήρωες και η δράση που απεικονίζεται προκαλούν ενσυναίσθηση, διανοητική και συναισθηματική εγρήγορση και αισθητική απόλαυση (Painter, Martin, & Unsworth, 2013).

Στη συνέχεια, ο Sipe (2015) σημειώνει τη σπουδαιότητα της διαδραστικής φύσης των αφηγήσεων (interactivereadaloud): με κατάλληλες ερωτήσεις, ο εκπαιδευτικός μπορεί να περάσει στην επεξεργασία του κειμένου, την ανασύνθεση και την περαιτέρω επεξεργασία, η οποία μπορεί να αποτελείται από παιχνίδια ανατροπής, ασκήσεις μεταγραφής και διακειμενικές εργασίες, διασκευές των κλασικών παραμυθιών, δραστηριότητες υψηλού γνωστικού και μεταγνωστικού επιπέδου (Αναγνωστόπουλος, 1997: 224-229). Η εικόνα μπορεί να λειτουργήσει κι ως ερέθισμα για τη γνωριμία των παιδιών με την τέχνη της εικονογράφησης και τις διάφορες τεχνικές και υλικά που χρησιμοποιούνται με αποτέλεσμα το παιδί να έρχεται σε επαφή με διαφορετικές εικαστικές προσεγγίσεις και τεχνοτροπίες φυσικά και αβίαστα (κολάζ, τέμπερα, ακουαρέλα, υδατογραφίες) (Σιβροπούλου, 2003).

Σύμφωνα με την Ντούλια η *ανασύνθεση του κειμένου* μέσα από την εικόνα του παραμυθιού αποτελεί δραστηριότητα που προάγει τη μαθησιακή διαδικασία, βοηθά το παιδί στην κατανόηση χωροχρονικής τοποθέτησης και αλληλουχίας των γεγονότων σε εξελικτική σειρά, καλλιεργεί και εξασκεί το μαθητή στην παρατήρηση, οξύνει την αντίληψή του, ενεργοποιεί την ανακάλυψη, αναπτύσσει την ικανότητα εύρεσης αιτιατών σχέσεων και συμβάλλει στην άσκηση των παιδιών στη δημιουργία και έκφραση ιδεών, ενώ παράλληλα τα βοηθά στην ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας για την επιλογή τους (Ντούλια, 2010). Η εικόνα αποτελεί θεμέλιο λίθο ανάπτυξης της κριτικής και δημιουργικής σκέψης των παιδιών.

Ας σημειωθεί ότι το παραμύθι δεν αξιοποιείται μόνο στο γλωσσικό μάθημα αλλά και στα μαθηματικά, το παραμύθι μπορεί να αποτελέσει το μέσο για να γίνει το μάθημα αυτό πιο κατανοητό μέσα από παιγνιώδεις τεχνικές-αινίγματα και στρατηγικές, οι οποίες βασίζονται σε μια ιστορία· για παράδειγμα, ο αφηγητής μέσω της ιστορίας που αφηγείται βάζει δυσκολία στον ήρωα ένα μαθηματικό πρόβλημα με κλάσματα. Αυτό αποτελεί σημείο εμπλοκής καθώς οι μαθητές ταυτίζονται με τον ήρωα και καλούνται να πάρουν μέρος στην περιπέτεια με τη λύση του προβλήματος. Τα σύμβολα προάγουν τη φαντασία και τις αισθήσεις: τα παιδιά προσεγγίζουν τον κόσμο με άλλη ματιά πιο προσιτή, πιο ελκυστική και ενδιαφέρουσα, έτσι όπως θα ήθελαν να είναι, κοινωνικοποιούνται με τον σωστό τρόπο και καλλιεργούν συναισθήματα αυτοεκτίμησης (Αναγνωστοπούλου, 2002).

Τελικά, ο πολλαπλός στόχος του παραμυθιού στο σχολείο είναι ψυχαγωγικός, γνωστικός, γλωσσικός, ηθικο-συναισθηματικός, δημιουργικός, αισθητικός. Το παραμύθι είναι ελκυστικό και ευχάριστο είδος, δεν καταλογίζεται ως μάθημα αλλά δύναται να προσφέρει ευχάριστες και δημιουργικές ώρες. Όμως είναι παράλληλα κι ένα αξιόλογο παιδαγωγικό εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού με ευρείες δυνατότητες και προοπτικές. Αξίζει λοιπόν να το δούμε ως τέτοιο και να αφιερώσουμε μια ουσιαστικότερη προσέγγιση που ξεπερνά τα όρια της μεθόδου και προσφέρεται για μία σφαιρική βίωση και δημιουργική αντιμετώπισή του. Σύμφωνα με τον καθηγ. Αναγνωστόπουλο το παραμύθι λαϊκό ή έντεχνο, ως λογοτεχνικό είδος της παιδικής λογοτεχνίας συμπεριλαμβάνεται στην Αισθητική Αγωγή (1997: 230), συνδυάζεται με παιγνιώδη μορφή και το παιδί ωφελείται διπλά.

Το παραμύθι έχει τη δύναμη να δημιουργεί, να δίνει νόημα κι ελπίδα στα όνειρα και τις επιδιώξεις των μαθητών. Μπορεί να αξιοποιηθεί στη διδακτική πράξη και αποτελεί ένα εφιαλτήριο, που συμβάλλει στην ολόπλευρη ψυχοκινητική, γνωστική, αντιληπτική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού βοηθώντας το μέσα από τον πλούσιο κόσμο των εικόνων και της φαντασίας στην εξάσκηση όλων των αισθήσεών του.

Σύμφωνα με τον καθηγ. Μιχάλη Μερακλή, το παραμύθι συντίθεται από δύο αντιθετικούς πόλους: της παιδικότητας και της ώριμης ηλικίας και «ενώ επικοινωνεί άμεσα με τον παραστατικό κόσμο της πρώτης, δέχεται ανεπαισθήτως και το μάθημα από την πείρα της δεύτερης» (Μερακλής, 1992). Επομένως συνάγεται ότι το παραμύθι συμβάλλει με τον πιο απaráμιλλο τρόπο στην ολόπλευρη και σφαιρική καλλιέργεια αγωγής συνδυάζοντας τόσο ποιοτικό πεδίο γνώσης όσο και αισθητική αγωγή, με απώτερο σκοπό την ποιοτική ψυχοσωματική βελτίωση του παιδιού.

Τελικά, η παιδαγωγική και μορφωτική διάσταση και διδακτική αξία του παραμυθιού σύμφωνα με την Ντούλια έχει πολλές παραμέτρους, καθώς «καλλιεργεί τη γλώσσα με τις πρακτικές αναδιήγησης και δραματοποίησης, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και επεκτείνει τη δημιουργική σκέψη. Καλλιεργεί το διάλογο και τη γλωσσική έκφραση, διευρύνει το λεξιλόγιο και αναπτύσσει τη φαντασία. Καλλιεργεί και εξασκεί τη μνήμη. Ενεργοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών. Εμπνέει και καλλιεργεί το αισθητικό κριτήριο των μαθητών. Εξασκεί τους μαθητές στην «ανάγνωση» της εικόνας. Καλλιεργεί κλίμα συνεργασίας και ομαδικής εργασίας. Αναπτύσσει τη διερεύνηση» (Ντούλια, 2010).

2.1.5. Η παιδαγωγική αξία του παραμυθιού

Το παραμύθι αποτελεί σημαντικό μέσο αγωγής του παιδιού (Μητακίδου & Τρέσσου, 2002). Το παραμύθι εισήχθη στα σχολικά Προγράμματα του Δημοτικού και κυρίως στο Νηπιαγωγείο, όπου το νήπιο αντιλαμβάνεται και ερμηνεύει τον κόσμο «μαγικά», ανιμιστικά. Γεγονός που στηρίζεται ότι το παραμύθι μπορεί να ερμηνευτεί σ' ένα πρώτο επίπεδο κατανόησης το κοινωνικό και το φυσικό περιβάλλον. Το παιδί έρχεται αντιμέτωπο με τους φόβους του και την οικογενειακή περιπέτεια, καθώς ταυτίζεται με τους ήρωες της ιστορίας, βιώνει συγκινήσεις, αποκτά αισθήματα συμπόνιας και αυτοεπιβεβαιώνεται με τις περιπέτειες των μικρών και αδύναμων και την τελική επικράτηση τους έναντι των δυνατών. Η αίσια κατάληξη στο τέλος της ιστορίας αποκαθιστά την ηθική τάξη των πραγμάτων και εξαγνίζει το παιδί (Μπενέκος, 2006: 177-181).

Σύμφωνα με τον Ε. Π. Παπανούτσο, το παραμύθι αποτελεί μια σύνθετη πνευματική τροφή για τον άνθρωπο, που βρίσκεται στο πρώτο στάδιο της ψυχικής του ζωής και παρέχει «όπως το μητρικό γάλα, σε σοφά υπολογισμένες αναλογίες όλα τα θρεπτικά συστατικά» (Παπανούτσος, 1980: 118-122). Επιπλέον, ο γνωστός Ιταλός παιδαγωγός και συγγραφέας Gianni Rodari (1920-1980) υποστήριξε ότι τα παραμύθια συμβάλλουν στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας, προσφέροντας ένα πλήθος δημιουργικών ερεθισμάτων και κινήτρων, στο σπίτι ή στο σχολείο, από την αισθητική απόλαυση της ακρόασης τους έως τη μύηση ή την επιστήμη: *«Τα παραμύθια χρησιμεύουν στα μαθηματικά, όπως και τα μαθηματικά στα παραμύθια. Χρησιμεύουν στην ποίηση, στη μουσική, στην ουτοπία, στην πολιτικοποίηση: κοντολογίς, στο σωστό άνθρωπο, όχι μόνο στο φανταστικό. Χρησιμεύουν ακριβώς επειδή, φαινομενικά, σε χρησιμεύουν σε τίποτα: όπως η μουσική και η ποίηση, όπως το θέατρο και τα σπορ[...]* Χρησιμεύουν στον ολοκληρωμένο άνθρωπο» (Rodari, 1985: 205).

Σύμφωνα με τον Rodari δεν έχει σημασία μόνο το περιεχόμενο του παραμυθιού, αλλά και τα βιώματά του που έρχεται σε επαφή με αυτό. Το παραμύθι «είναι για το παιδί ένα ιδανικό μέσο για να κρατήσει κοντά του τον μεγάλο. Η μητέρα είναι πάντοτε πολύ απασχολημένη, ο πατέρας εμφανίζεται και εξαφανίζεται μ' ένα μυστηριώδη ρυθμό, πράγμα που αποτελεί πηγή χρόνιας ανησυχίας. Σπάνια ο μεγάλος έχει καιρό να παίξει με το παιδί όπως θα άρεσε σ' αυτό, δηλαδή με αφοσίωση και ολόπλευρη συμμετοχή, χωρίς περισπασμούς. Με το παραμύθι όμως είναι αλλιώς. Όσο διαρκεί, η μαμά είναι εκεί, καταδική του, συνεχής και παρήγορη παρουσία, που δίνει προστασία και ασφάλεια» (Rodari, 1985: 169).

Ο αφηγητής, είτε είναι ο γονέας είτε ένα άλλο πρόσωπο, πρέπει να συμμετέχει συναισθηματικά στην αφήγηση. Οφείλει να είναι σε θέση να αντιληφθεί από τις αντιδράσεις του παιδιού τι γίνεται στην ψυχή του. Ο Bettelheim υποστηρίζει ότι όταν το παιδί επιμένει σε μια συγκεκριμένη ιστορία, αυτό αποτελεί απόδειξη ότι συμφωνεί με τα νοήματά της ή ταυτίζεται με κάποιο ήρωα της (Δαμιανού, 1996: 134). Η επανάληψη της ίδιας ιστορίας το γεμίζει κάθε φορά με το ίδιο ευχάριστο συναίσθημα. Ωστόσο, είναι δυνατόν το παιδί να επιλέγει ένα συγκεκριμένο παραμύθι και να

ταυτίζεται με τον ήρωα του, αλλά για διαφορετικό λόγο. Αυτή η μετακίνηση της ταύτισης του παιδιού με τον παραμυθιακό ήρωα βοηθά πολύ στην ωριμότητά του. Αυτός άλλωστε είναι και ο παιδαγωγικός ρόλος του παραμυθιού (Δαμιανού, 1996: 135).

Το παραμύθι παρέχει σημαντικά οφέλη στο παιδί, καθώς ικανοποιεί την περιέργεια του, ενισχύει τη συγκέντρωση της προσοχής του, συντελεί στη νοητική και τη γλωσσική του ανάπτυξη. Συγκεκριμένα, ο Rodari έχει επισημάνει ότι το παιδί μέσα από το παραμύθι μαθαίνει την «ουσία της έκφρασης», τη γλώσσα της μητέρας του, τις αποχρώσεις, την ένταση, τον τόνο της και αντιλαμβάνεται την τρυφερότητά της, αλλά και ότι μέσω του παραμυθιού «έρχεται η επαφή με τη μητρική γλώσσα, τις λέξεις της, τους τύπους της, τις δομές της. Δε θα μπορούσαμε ποτέ να συλλάβουμε τη στιγμή κατά την οποία το παιδί, ακούγοντας ένα παραμύθι, κατακτά, αφομοιώνοντας μια ορισμένη σχέση των όρων του λόγου μεταξύ τους, ανακαλύπτει τη χρήση μιας έγκλισης, τη λειτουργία μιας πρόθεσης: αλλά μου φαίνεται βέβαιο ότι το παραμύθι δίνει στο παιδί άφθονες πληροφορίες για τη γλώσσα. Κοπιάζοντας για να καταλάβει το παραμύθι, κοπιάζει για να καταλάβει τις λέξεις από τις οποίες αποτελείται, για να καθορίσει τις μεταξύ τους ομοιότητες, για να βγάλει συμπεράσματα, να διευρύνει ή να περιορίσει, να προσδιορίσει ή να διορθώσει το πεδίο ενός σημαίνοντος, τα όρια ενός συνωνύμου, τη σφαίρα επιρροής ενός επιθέτου. Στην αποκωδικοποίηση που κάνει αυτό το στοιχείο γλωσσικής δραστηριότητας δεν είναι πρόσθετο, αλλά καθοριστικό όσο και τ' άλλα» (Rodari, 1985: 170).

Το παραμύθι καλλιεργεί στο παιδί συναισθήματα συμπάθειας για τους ήρωες που δοκιμάζονται και αντιπάθειας για τους άδικους, καλαισθησίας (το παραμύθι είναι ένα λογοτέχνημα), ηθικής (ο καλός αμείβεται, ο κακός τιμωρείται) (Τομασίδης, 1982: 399-400). Επιπλέον, διεγείρει τη φαντασία του και το εισάγει στον κόσμο του παιδικού βιβλίου και της λογοτεχνίας, καθώς επίσης βοηθά το παιδί να γνωρίσει το περιβάλλον του δρώντας ενεργητικά πάνω σ' αυτό (Καΐλα & Ξανθάκου, 1988: 3736).

Πράγματι το παραμύθι ως ένα είδος της παιδικής λογοτεχνίας, είναι το πιο προσφιλέ, σε πολλές εναλλακτικές δραστηριότητες παιχνιδιού όπως δραματοποίηση, κουκλοθέατρο, παιδικό ιχνογράφημα) και καλλιέργειας της δημιουργικής φαντασίας, όπως δημιουργία μιας νέας ιστορίας με αντιστροφή του θέματος (ο καλός ήρωας γίνεται κακός και ο κακός καλός), διατήρηση του βασικού πλαισίου της ιστορίας αλλά με νέα πλοκή βασισμένη στην επικαιρότητα ή με πρωταγωνιστές τα ίδια τα παιδιά, ή ακόμα κατασκευή από τα παιδιά μιας εντελώς νέας ιστορίας (Καΐλα & Ξανθάκου, 1988: 3736). Επιπλέον, έχουμε τη δυνατότητα να ενθαρρύνουμε το παιδί να πλάσει το δικό του παραμύθι και να το δραματοποιήσει, κατανέμοντας τους ρόλους και παρουσιάζοντας το με όλη τη σχολική τάξη (Καΐλα & Ξανθάκου, 1988: 66).

Τα παραμύθια αναμφισβήτητα συνιστούν κατάλληλα παιδαγωγικά μέσα, μπορούν να προσφέρουν πάρα πολλά στο μαθητή, είτε ως μέσο ψυχαγωγίας και χαλάρωσης των παιδιών από το διδακτικό φόρτο του σχολικού προγράμματος.

Ωστόσο, χρειάζεται προσοχή στην επιλογή ανάλογα με την ηλικία του παιδιού (διαφορετικές ιστορίες κατά την «ηλικία του παραμυθιού» και διαφορετικές κατά την «ηλικία του ρεαλισμού»), τα ενδιαφέροντα του και τη δύναμη της φαντασίας του (Τομασίδης, 1982: 66) καθώς δημιουργούν ατμόσφαιρα ψυχικής αγαλλίασης, εκτόνωσης και δημιουργικότητας (Καΐλα & Ξανθάκου, 1988: 3736).

2.1.6. Το παραμύθι στη διδακτική πράξη

Σύμφωνα με τον καθηγ. Αθ. Τριλιανό, η μέθοδος διδασκαλίας του παραμυθιού θα μπορούσε να χαρακτηριστεί αναλυτικοσυνθετική, καθώς κατά την αφήγηση και την απόδοση είναι αναλυτική και στην εξαγωγή διδάγματος ή μηνύματος είναι επαγωγική (Τριλιανός, 1988: 173-174). Ο εκπαιδευτικός οφείλει να προσέχει την επιλογή του παραμυθιού, ώστε να βρίσκεται σε αντιστοιχία με το πνευματικό επίπεδο των μαθητών, τόσο από την άποψη του λεξιλογίου όσο και από άποψη περιεχομένου. Το παραμύθι που θα έχει επιλέξει ο εκπαιδευτικός είναι ανάγκη να υπακούει στον ψυχολογικό παράγοντα στον ψυχολογικό παράγοντα της διδασκαλίας και να έχει σχέση με τα βιώματα της καθημερινής ζωής των παιδιών, να ανταποκρίνεται όσο το δυνατόν περισσότερο στην περιέργεια και τα ενδιαφέροντα του, ώστε να εξασφαλίσει ο εκπαιδευτικός την προσοχή και την κατανόησή του.

Η επιλογή, λοιπόν, του σωστού για κάθε περίπτωση παραμυθιού αποτελεί τον πρώτο και σημαντικό παράγοντα για την επιτυχή διδασκαλία του παραμυθιού. Τα παραμύθια που επιλέγουμε πρέπει να έχουν ευχάριστο και διδακτικό περιεχόμενο αλλά είναι ταυτόχρονα κατανοητά και συναρπαστικά για τα παιδιά. Είναι απαραίτητο να έχουν ενδιαφέρουσα πλοκή, ζωντανές και παραστατικές εικόνες, χαρακτήρες με έντονο ανιμιστικό στοιχείο. Επιπλέον, θα πρέπει να είναι προτρεπτικά, παρωθητικά και να εμπνέουν αισιοδοξία, διάθεση για αγώνα και δημιουργία στη ζωή. Από διδακτική πλευρά, η επιλογή του παραμυθιού πρέπει να είναι σύμφωνα με τις αρχές της εποπτείας, της αυτενέργειας και της συνεργατικότητας, της αγάπης, της φιλίας, της τιμιότητας, της δικαιοσύνης, και της συναδέλφωσης. Επίσης, ο εκπαιδευτικός οφείλει να αξιοποιεί κατάλληλα το διδακτικό χρόνο, να διαθέτει χρόνο για την αφήγηση και τον υπόλοιπο να τον αξιοποιεί για την ανάλυση και το σχολιασμό του περιεχομένου του παραμυθιού και την περαιτέρω παιδαγωγική αξιοποίησή του (Μαλαφάντης, 2006: 250-251).

Η μορφή της διδασκαλίας κατά την αφήγηση χαρακτηρίζεται, κατά βάση ως μονολογική, μετατρέπεται σε διαλογική και ομαδοσυνεργατική κατά την ανάλυση και επεξεργασία του παραμυθιού, και γίνεται πάλι μονολογική κατά τη φάση της αναδιήγησης (Τριλιανός, 1988: 179-184).

Η πορεία της διδασκαλίας του παραμυθιού μπορεί να ακολουθήσει τα εξής στάδια: 1. *Αφόρμηση*: με την έναρξη του παραμυθιού «Μια φορά κι έναν καιρό» δημιουργείται η ανάλογη ατμόσφαιρα και ο εκπαιδευτικός οφείλει από την αρχή να θέσει τους στόχους, να δημιουργήσει ανάλογο κλίμα προσδοκίας και μαγείας, συνδέοντας το παραμύθι με το προσδοκώμενο αποτέλεσμα με τη διαμόρφωση

ανάλογου χώρου. 2. *Αφήγηση*: είναι ένα από τα πιο σημαντικά μέρη της διδασκαλίας του παραμυθιού. 3. *Ανάλυση-Επεξεργασία*: Τα παιδιά εκφράζουν σχόλια, απόψεις και κρίσεις για το παραμύθι στα σημεία που τους έκαναν ιδιαίτερη εντύπωση, θετική ή αρνητική. Η ανάλυση και επεξεργασία του παραμυθιού μπορεί να γίνει σε συσχέτιση με άλλα παραμύθια, σύνδεση με κάποια άλλη ενότητα, κρίσεις, συγκρίσεις, χαρακτηρισμοί. Μπορούμε να χρησιμοποιούμε κατάλληλα εποπτικά μέσα: εικόνες, διαφάνειες, προβολή ταινιών. 4. *Επιμύθιο-συμπέρασμα*: σε αυτό το στάδιο εξάγονται μηνύματα και ηθικά διδάγματα. Το επιμύθιο υπάρχει στους μύθους του Αισώπου, ενώ για παιδιά μεγαλύτερων τάξεων μπορούμε να κάνουμε αναλύσεις μηνυμάτων, συγκρίσεις και συσχετίσεις με τις διάφορες θεωρίες που διατυπώθηκαν για την καταγωγή του παραμυθιού. 5. *Εφαρμογή*: ως τελευταίο και πιο ουσιαστικό στάδιο της διδασκαλίας περιλαμβάνονται δημιουργικές δραστηριότητες με την συνδρομή διάφορων καλλιτεχνικών μαθημάτων όπως είναι τα εικαστικά, η μουσική, το τραγούδι, η ζωγραφική, η μίμηση και το θεατρικό παιχνίδι.

Η παιγνιώδης μορφή της προσφοράς του παραμυθιού δρα καταλυτικά στην ψυχοσύνθεση του παιδιού επιτυγχάνοντας διάφορους παιδαγωγικούς στόχους (γνωστικούς, συναισθηματικούς, ψυχοκινητικούς). Τελικό στάδιο είναι η *αξιολόγηση*: συζητούμε συνολικά τα αποτελέσματα της εργασίας μας για να δούμε αν επιτεύχθηκαν οι στόχοι μας. Η αρχική αξιολόγηση γίνεται κυρίως από τους μαθητές αλλά και το δάσκαλο και στη συνέχεια αν έχουν πραγματοποιηθεί εργασίες, κοινοποιούνται και εκτίθενται στην τάξη ή σε κάποιο χώρο του σχολείου που λειτουργεί ως εκθεσιακός χώρος για τα έργα των μαθητών (Μαλαφάντης, 2006: 251-253).

Καταληκτικά, το παραμύθι ως παιδαγωγικό μέσο θα πρέπει να στοχεύει στη ψυχική ικανοποίηση, στη συναισθηματική ανάταση, στην ψυχαγωγία και στην ανάπτυξη της φαντασίας του παιδιού. Βέβαια, η επιτυχία στην επιλογή των κατάλληλων παραμυθιών, έγκειται στην επαρκή κατάρτιση του εκπαιδευτικού και της ικανότητας του να ανταποκρίνεται στις εκάστοτε διαφοροποιημένες διδακτικές απαιτήσεις που δημιουργούνται (Μαλαφάντης, 2006: 254).

2.1.7. Ο παιγνιώδης χαρακτήρας του παραμυθιού και η διδασκαλία του

Πλήθος μελετών και ερευνών έχουν καταδείξει την ανάγκη διδασκαλίας του παραμυθιού στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση. Η επίδραση του παραμυθιού είναι αποδεδειγμένη, εκτός από τη γνωστική ανάπτυξη, ιδιαίτερα στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, καθώς και στην ανάπτυξη της δημιουργικής και κριτικής σκέψης τους (Αναγνωστόπουλος, 1994, 1997. Αυδίκος, 1999. Μαλαφάντης, 1996, 2006, 2011. Μερακλής, 1986, 2012. Bettelheim, 1995). Το παραμύθι έχει σημαντικό ρόλο «στον εφοδιασμό του γνωστικού, συγκινησιακού και ηθικού ρεπερτορίου του παιδιού» (Collins, 2010). Όπως υποστηρίζει ο Lüthi, «το παραμύθι είναι εν μέρει ψυχαγωγία, εν μέρει παιδαγωγία, στην ολότητά του όμως είναι

ο καθρέπτης της ανθρώπινης ύπαρξης και των δυνατοτήτων του ανθρώπου» (Μερακλής, 1996: 57).

Έντονο ενδιαφέρον υπήρξε ως προς τη σημασία των ιστοριών και παραμυθιών στην εκπαίδευση, ιδιαίτερα στην προσχολική εκπαίδευση (Egan, 1986). Έργα προφορικής ιστορίας (π.χ., η σειρά Foxfire, Wigginton, 1976,1977) έχουν δείξει ότι ένας από τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους διδασκαλίας της ιστορίας στα παιδιά είναι η αφήγηση. Το παραμύθι δηλαδή και το περιεχόμενό του μπορούν να εμπλουτίσουν συμπληρωματικά τις μαθησιακές δραστηριότητες του προγράμματος σπουδών (Ντοροπούλου, 2013). Μέσα από τα παραμύθια οι μαθητές εκπαιδεύονται και μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν μέσα από τη χρήση ιστογραμμάτων και χαρτών, από την ενασχόλησή τους με δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, που αναπτύσσουν και καλλιεργούν τη γλωσσική έκφραση και την κριτική τους σκέψη (Ντούλια, 2010).

Ο Rodari τονίζει την καλλιέργεια και την ανάπτυξη της δημιουργικής φαντασίας των παιδιών μέσα από το παραμύθι: *«Έχει κανείς την αίσθηση 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»*. Επιπλέον, τονίζει το ρόλο των παραμυθιών για την αυτογνωσία των παιδιών: *«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. Για να αναμετρηθεί, π.χ. με το φόβο[...]*» (Rodari, 1988: 172). Το παραμύθι, μεταφέρει τα παιδιά σε έναν κόσμο θαυμαστό, τα τέρπει, τα διδάσκει, διεγείρει τη φαντασία τους, αναπτύσσει συναισθηματικό τους, αναπτύσσει την προσοχή και τη μνήμη τους. Ανοίγει νέους δρόμους στη σκέψη των παιδιών, τα διδάσκει, χωρίς εμφανή διδακτισμό, ώστε να αποτελεί ένα από τα καλύτερα μέσα κοινωνικής αγωγής.

Ο Rodari προσθέτει για την παιδαγωγική χρησιμότητα του παραμυθιού: *«Σε τι ακόμα του χρησιμεύει το παραμύθι; Για να κατασκευάσει νοητικές δομές, να θέσει σχέσεις όπως 'εγώ, οι άλλοι', 'εγώ, τα πράγματα', 'τα αληθινά πράγματα, τα επινοήματα της φαντασίας'. Του χρησιμεύει για να συλλάβει τις αποστάσεις μέσα στο χώρο ('μακριά, κοντά') και στο χρόνο ('μια φορά-τόρα', 'πριν-μετά', 'χθες-σήμερα-αύριο'). Το «μια φορά κι ένα καιρό» δεν είναι διαφορετικό από το «μια φορά κι ένα καιρό στις ιστορίες μας, αν και η πραγματικότητα του παραμυθιού-όπως το παιδί αποκαλύπτει πολύ σύντομα-είναι διαφορετική από την πραγματικότητα μέσα στην οποία ζει»* (Rodari, 1985: 171).

Τα παραμύθια κατέχουν ουσιώδη θέση στην αγωγή και την ψυχαγωγία των παιδιών, έχουν προταθεί διάφορες πρακτικές για την εισαγωγή τους στην εκπαίδευση και την όσο το δυνατόν, καλύτερη διδακτική αξιοποίησή τους. Το παιχνίδι έχει μεγάλη αξία στην ανάπτυξη του παιδιού και μπορεί με τον κατάλληλο τρόπο να ενωθεί αρμονικά με το παραμύθι, με διάφορες παιγνιώδεις δραστηριότητες

προκειμένου να προσεγγίσει το παιδί όσο το δυνατόν πιο ευχάριστα και δημιουργικά (Αναγνωστόπουλος, 1997: 214-222, 224-230).

Μερικές από τις πιο διαδεδομένες και γνωστές δραστηριότητες με παραμύθια είναι: αφήγηση για τέρψη συνεχής, χωρίς διακοπές και παρεμβάσεις για επεξεργασία, αφήγηση με επίδειξη εικόνων, ανάγνωση με παύσεις με σκοπό να γνωρίσει ο δάσκαλος καλύτερα τους μαθητές του (τα προβλήματα που τους απασχολούν, τις φοβίες που αντιμετωπίζει) το παραμύθι σε αυτή την περίπτωση αποτελεί σημαντικό διαγνωστικό ή θεραπευτικό εργαλείο στα χέρια του δασκάλου ή του ειδικού ψυχικής υγείας. Άλλοι τρόποι είναι η αναδιήγηση-αναδόμηση της ιστορίας, απόδοση της ιστορίας με τα λόγια των παιδιών με τη χρήση λέξεων-κλειδιών ή με τη βοήθεια άλλου εποπτικού υλικού-, αναδιήγηση με εικόνες, παιχνίδια με κάρτες, εικονογράφηση, δραματοποίηση, με διάφορα δρώμενα- καλλιτεχνικές δραστηριότητες, παιχνίδια ρόλων, παραμυθόδραμα, κουκλοθέατρο, μουσική-μελοποίησης, χειροτεχνία, προβολή ταινιών με παραμύθια, αυτοσχέδια παραμύθια, ημιτελή παραμύθια και να δώσουν τα παιδιά το δικό τους τέλος, ακρόαση παραμυθιών για βελτίωση της προσοχής και της αυτοσυγκέντρωσης. Ακόμη, η παραμυθοσαλάτα συνίσταται στην ανάμειξη σκηνών και μοτίβων διαφόρων παραμυθιών, παραμύθια κόμικς και πολλά άλλα τα οποία μπορεί να αξιοποιήσει ο εκπαιδευτικός δημιουργώντας όχι μόνο ένα κατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον αλλά δημιουργούν τις προϋποθέσεις για συνεργασία, ομαδικότητα και δημιουργική απασχόληση.

Η αφήγηση παραμυθιών, η αναδιήγηση από τα παιδιά, η αφήγηση με επίδειξη εικόνων και η δραματοποίηση των παραμυθιών αποτελούν γλωσσικές ασκήσεις μεγάλης σημασίας. Ακόμα και οι συζητήσεις των παιδιών για την υλοποίηση των σχεδίων τους συμβάλλουν στην κοινωνικοποίησή τους, στην εκφραστική βελτίωσή τους και στο γλωσσικό εμπλουτισμό τους, καθώς υιοθετούνται από τους μαθητές, με μεγάλη ευχέρεια, νέοι γλωσσικοί όροι επιστημονικής έρευνας (Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη, 1977: 44).

Για την αποτελεσματικότητα, βέβαια, των δραστηριοτήτων απαιτείται η επαρκής κατάρτιση του εκπαιδευτικού, η σωστή προετοιμασία του, η προσεκτική επιλογή του αφηγηματικού υλικού, η κατάλληλη ψυχολογική προετοιμασία των μαθητών και η κατάλληλη προετοιμασία του χώρου εργασίας εργασίας, έτσι ώστε οι δραστηριότητες να ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες, την πνευματική ανάπτυξη και την ηλικία των παιδιών, για να επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα της ψυχαγωγίας των μαθητών, της δημιουργικής συνεργασίας, της συμμετοχής και της μάθησης (Μαλαφάντης, 2006: 268).

Με την αξιοποίηση των δραστηριοτήτων τα παιδιά προσλαμβάνουν πολλές και ποικίλες εμπειρίες συνειδητά και ασυνείδητα. Ασκούνται σε διάφορες μορφές συμπεριφοράς και κοινωνικής μάθησης, αλλά κυρίως ψυχαγωγούνται. Η μάθηση που συντελείται μέσα από συναρπαστικά, χαρούμενα και δημιουργικά παιχνίδια αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο ικανοποίησης της ανάγκης του παιδιού για παιχνίδι. Το παιχνίδι

ολοκληρώνει ψυχοπνευματικά το παιδί, καθώς το παιδί με τη βοήθεια των νέων διαδικασιών μάθησης στοχεύουν στην ενεργοποίηση του συναισθήματος και στην ανάπτυξη κοινωνικοποιημένης σκέψης και δράσης. Βέβαια, καλό θα ήταν για να καταστούν ωφέλιμες οι δραστηριότητες με τα παραμύθια να μην επιβάλλονται, αλλά να είναι μια εποικοδομητική δημιουργική απασχόληση με στόχο την τέρψη και τελικά εκτός από τους μαθησιακούς στόχους να επιτυγχάνεται η συναρπαστική και ψυχική συνάντηση του παιδιού, παραμυθιού, παιδαγωγού και περιβάλλοντος (Μαλαφάντης, 2006: 269).

Άξιες αναφοράς είναι και οι διαπιστώσεις για τα παραμύθια είναι της Marcolli (2001: 260-261), καθώς:

1. Βοηθούν να βρεθούν οι κατάλληλες λύσεις και στέλνουν το μήνυμα πως στη ζωή οι δυσκολίες είναι αναπόφευκτες, αλλά όμως όχι και αζεπέραστες.
2. Διασφαλίζουν το γεγονός ότι εμπρός στις δυσκολίες: α) ο ήρωας μπορεί να υπερασπιστεί τον εαυτό του, β) αργά ή γρήγορα φθάνει βοήθεια, γ) είναι δυνατόν να ξεπεράσει κάποιος την ήττα του.
3. Προτρέπουν στο να μην εγκαταλειφθεί η αναζήτηση. Έχουν μια λειτουργία ασφάλειας πάνω στο άγνωστο, που συνήθως τρομάζει (το ταξίδι είναι μετ' επιστροφής από το οικείο στο άγνωστο).
4. Ο καθένας μπορεί να τα χρησιμοποιήσει όπως νομίζει. Οι σημασίες τους είναι διαφορετικές για τον καθένα, όπως και για τις διαφορετικές στιγμές της ζωής.
5. Είναι καλοί συνοδοί στις στιγμές των περασμάτων (όπως το πέρασμα προς τον ύπνο για τα παιδιά)
6. Βοηθούν να αποκτηθεί η αντίληψη πως στη ζωή αναπόφευκτα συναντιούνται γεγονότα που εμείς δεν μπορούσαμε να προβλέψουμε ούτε να προσδιορίσουμε και ακόμη λιγότερο να ελέγξουμε ή να αποφύγουμε. Γι' αυτό εκείνο που βοηθά περισσότερο δεν είναι να διπλασιαστούν ή να τριπλασιαστούν οι προσπάθειες μας για να τεθεί υπό έλεγχο η πραγματικότητα, όσο η συνειδητοποίηση ότι θα υπάρξουν οι δύσκολες και μη ελεγχόμενες στιγμές και πως πρέπει να είναι κάποιος έτοιμος νοητικά να τις αντιμετωπίσει (αυτό θα μπορούσε να είναι αντίστοιχο των δώρων που δίνουν στους ήρωες των παραμυθιών, για να ξεπεραστούν οι δοκιμασίες).
7. Διδάσκουν πως η γνώση είναι ένα ταξίδι πειραματισμού μέσω προσπαθειών και λαθών.
8. Βοηθούν να εσωτερικευθεί, δηλαδή να μπει στο νου η έννοια των οικογενειακών ρόλων, κατά τρόπο σαφή και χωρίς σύγχυση (ο βασιλιάς και η βασίλισσα που αποφασίζουν, τα βασιλόπουλα που οφείλουν να υπακούσουν κ.τ.λ)
9. Βοηθούν στο να υπάρχει εμπιστοσύνη προς τα πραγματικά αποθέματα ενός παιδιού, αντί της αμφιβολίας, της υποεκτίμησης ή υπερεκτίμησης τους. Ο

πρωταγωνιστής του παραμυθιού κάνει ένα ταξίδι με ό,τι έχει στο χέρι του. Όχι, με ό,τι οι άλλοι νομίζουν ότι έχει.

10. Τέλος, συνηθίζουν στο να μη στέκεται κάποιος στην εμφάνιση, αλλά να εξερευνά την κρυμμένη αλήθεια. Αποφαινόνται, λοιπόν, πως υπάρχει μία εξωτερική και μία εσωτερική όψη της πραγματικότητας και ότι η φαινομενική δεν αντιστοιχεί πάντοτε με την ουσία των πραγμάτων: κάτω από το αποκρουστικό δέρμα του γαϊδάρου κρύβεται μια όμορφη πριγκίπισσα και μέσα σε ένα βάτραχο υπάρχει ένας πρίγκιπας, θύμα μιας μαγείας.

Συμπερασματικά, το παραμύθι, ως λογοτεχνικό είδος, αποτελεί ένα σπουδαίο εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού για να δημιουργήσει κριτικά σκεπτόμενα άτομα. Η κατάλληλη αξιοποίησή του μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία καινοτομικών κοινοτήτων μάθησης, με το οποίο τα παιδιά θα εκδιπλώσουν το ταλέντο τους, θα μπορέσουν να εκφράσουν τις σκέψεις τους και θα εκδηλώσουν τη δημιουργικότητά τους (Μαλαφάντης & Μουλά, 2015: 58).

2.1.8. Θέατρο και παραμύθι

Έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί με σκοπό να αναδείξουν στην πράξη τη σχέση που συνδέει την τέχνη του παραμυθιού με τη δραματική τέχνη, αποκαλύπτοντας πως «το παραμύθι αποτελεί ένα βασικό μέσο θεατρικής αγωγής του παιδιού, ενώ το θέατρο μπορεί να διαδραματίσει έναν εξίσου βασικό, και όχι απλώς εναλλακτικό, ρόλο όχι σε μια εγκλωβιστική “διάσωση” του παραμυθιού, αλλά στη διάδοσή του στους κόλπους της σύγχρονης κοινωνίας. Τα οφέλη από μια τέτοια συστηματικά οργανωμένη σύζευξη θα ήταν πολύ σημαντικά για την παιδεία και την καλλιέργεια του σημερινού παιδιού» (Πετρίτης, 2005: 645).

Η σύζευξη αυτή μπορεί να επιτευχθεί στο σχολείο. «Τα μαγικά, ιδίως, παραμύθια, και όχι μόνο, εξακολουθούν να θέλγουν, να αιχμαλωτίζουν και να κεντρίζουν το ενδιαφέρον της παιδικής ηλικίας. Το αφηγηματικό υλικό της λαϊκής λογοτεχνίας δε θα πρέπει να έχει τη θέση αρχειοθετημένου υλικού. Αντίθετα, μπορεί να αναλάβει ευρύτερους ρόλους και να βγει από τη μούχλα και το σκοτάδι των αρχείων στο λιακωτό της εκπαιδευτικής διαδικασίας» (Αυδίκος, 1999: 95). Αντίστοιχα, «το θέατρο συνδέει τη μνήμη με το βίωμα και αποτελεί το πιο ισχυρό μέσο για να κρατήσουμε κάτι ζωντανό στις καρδιές μας, να διδαχτούμε από αυτό και να διασκεδάσουμε» (Σέξτου, 1998: 72).

Αναμφίβολα, είναι ανάγκη να παρουσιαστούν συγκεκριμένες δραστηριότητες, οι οποίες μπορούν να λειτουργήσουν ως ένα δίκτυο σύζευξης του παραμυθιού με το θέατρο στο σχολείο. Συχνά όσοι επωμίζονται την τελική ευθύνη για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής θεωρίας στην πράξη προβάλλουν την ένσταση πως η θεωρία είναι

συνήθως ανεδάφικη. Όσο κι αν αυτό μπορεί να λειτουργεί για κάποιους ως κακοπροαίρετη δικαιολογία, δηλαδή ως μια προσπάθεια κάλυψής τους για τη δική τους αδυναμία ή και αδιαφορία, οφείλουμε να σεβαστούμε τους υπόλοιπους, ευσυνείδητους, εκπαιδευτικούς, οι οποίοι, αναγνωρίζοντας την ευθύνη τους, προσδοκούν ακόμη και από τις θεωρητικές εργασίες τις οποίες ακροώνται ή και αναγιγνώσκουν να εκμαιεύσουν συμβουλές οι οποίες να αναφέρονται στην πράξη με τρόπο άμεσο. Εδώ πρέπει να επισημάνουμε πως όσοι ασχολούνται με την εκπαιδευτική θεωρία διατηρώντας τη διπλή ιδιότητα του θεωρητικού και του πρακτικού υποβάθρου της εκπαίδευσης, αντιλαμβάνονται ίσως περισσότερο από τον οποιοδήποτε άλλο πόσο άτοπο θα ήταν η θεωρία να αναλώνεται σε μια συνταγολογία, αφού ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, όποιο αντικείμενο κι αν διδάσκει, και όσο αυστηρά κι αν προγραμματίζει τις παραδόσεις του, μοιάζει, κατά τη διδακτική πράξη, με τον ηθοποιό όχι απλώς σε μια κλασική θεατρική παράσταση, η οποία είναι, ούτως ή άλλως, απρόβλεπτη και ανεπανάληπτη, γεγονός που ενισχύει, βέβαια, τη γοητεία της, αλλά σε μια πρωτοποριακή-σύγχρονη, όπου δεσπόζουν αυτά τα στοιχεία (Πετρίτης Σ., 2005: 642-643).

Με κάθε επιφύλαξη, λοιπόν, θα μπορούσαμε να πούμε πως η σύζευξη μπορεί να επιτευχθεί στο σχολείο μέσα από δραστηριότητες όπως:

- Η αφήγηση ενός παραμυθιού.
- Η μυθοπλασία.
- Η δραματοποίηση.
- Η δραματική γραφή.

A. Παρουσίαση δραστηριοτήτων

Η αφήγηση ενός παραμυθιού

Η ακρόαση της προφορικής αφήγησης ενός παραμυθιού είναι μια δημοφιλής δραστηριότητα, τόσο ανάμεσα στα παιδιά, όσο και ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, αφού συνήθως κρατάει τα παιδιά προσηλωμένα και ήσυχα. Κανείς βέβαια δεν έχει ιδέα πως και μόνο το να αφηγείται παραμύθια αρκεί για να πούμε πως διδάσκει θέατρο, ή ότι κάνει ένα πρώτο σημαντικό βήμα προς την κατεύθυνση αυτή, ωστόσο στην πραγματικότητα ισχύουν αυτοί οι δυο ισχυρισμοί, υπό τον όρο και προϋπόθεση αφ' ενός η αφήγηση να είναι πραγματική αφήγηση –είναι βέβαια «*προτιμότερο να αφηγούμαστε τα παραμύθια, αντί να τα διαβάζουμε δυνατά*» (Bettelheim, 1976: 231) - αφ' ετέρου να μη στερείται από τα παιδιά το δικαίωμα να αφηγούνται κι εκείνα την οποιαδήποτε ιστορία, με τον εκπαιδευτικό βέβαια στη θέση του ακροατή.

Όταν τα παιδιά αφηγούνται, αυτό σημαίνει πως εξασκούνται στο θεατρικό μονόλογο, κάτι που είναι πολύ σημαντικό για τη μύησή τους στον κόσμο του θεάτρου, και όσο πιο ευφάνταστος είναι ο εκπαιδευτικός τόσο πιο ευφάνταστες τεχνικές μπορεί να χρησιμοποιήσει ώστε να δημιουργήσει τις απαραίτητες συνθήκες

για την υποστήριξη των παιδιών στην προσπάθειά τους αυτή, αλλά και για τον εμπλουτισμό και τη γενικότερη ενίσχυση του θεατρικού της χαρακτήρα.

Η μυθοπλασία

Η μυθοπλασία συνδέεται άρρηκτα με την εφαρμογή των λεγόμενων παιχνιδιών φαντασίας, ενώ με τη σειρά της η φαντασία συνδέεται με το παραμύθι, κατ' εξοχήν έκφραση του θαυμαστού. Ωστόσο, το θαυμαστό με τη μορφή της παρέμβασης υπερφυσικών δυνάμεων ούτε από το θέατρο ποτέ απουσιάζει (Hatzfeld, 1998: 1085). Το ζήτημα εδώ είναι: ποια παιχνίδια φαντασίας να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός στο σχολείο; -και πριν από αυτό, με ποιο στόχο; Όπως αναφέρει η Άλκηστις: *«εδώ θα προσπαθήσουμε με κάθε τρόπο να ενισχύσουμε, να τροφοδοτήσουμε, να ενδυναμώσουμε την αναπλαστική φαντασία του παιδιού, ώστε να αναμοχλευθούν οι πηγές μέσα του και να εναρμονιστεί το παρόν με το παρελθόν και το μέλλον. Παράλληλα, η γνώση θα μπορέσει να γίνει δημιουργική και αποδοτική μόνο αν περάσει απ' την επινόηση της γόνιμης φαντασίας σε συνδυασμό με τη βιωματική έκφραση. Δέσιμο λοιπόν της φαντασίας μας με το βαθύτερο είναι μας και τους άλλους μέσα στο χώρο και το χρόνο»* (Κοντογιάννη, 1989: 79), δέσιμο που επιχειρήθηκε από τον υποφαινόμενο σε Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο κυρίως μέσα από την εφαρμογή των παιχνιδιών φαντασίας που προτείνονται από τον Τζάνι Ροντάρι στο πολύ σημαντικό έργο του *«Γραμματική της Φαντασίας»* (Ροντάρι, 2003).

Η δραματοποίηση

Όπως έχει δικαίως σημειωθεί, αν θέλουμε να δώσουμε στα παιδιά *«τη δυνατότητα να μπουν πιο... βαθιά στους παραμυθένιους τόπους και να γευτούν την ιδιαιτερότητα των ηρώων- χαρακτήρων, δεν έχουμε παρά να καλέσουμε στο σημείο αυτό τη δραματοποίηση για να μας παρασύρει στη μαγεία του Θεατρικού Δρωμένου»* (Σακελλαρίδης Γ., 1996: 119).

Από μια άλλη οπτική γωνία, εάν *«έχουμε χρέος ως παιδαγωγοί-εμψυχωτές να ανοίξουμε νέους δρόμους επικοινωνίας ανάμεσα στο παλιό και το νέο»* (Σέξτου, 1998: 72), και γι' αυτό πρέπει να φυλάζουμε τα ελληνικά λαϊκά παραμύθια, *«ο καλύτερος τρόπος να φυλάζουμε τα δικά μας παραμύθια είναι να τα παίζουμε»* (Σέξτου, 1998: 72).

Είναι, λοιπόν, μεγάλος ο πειρασμός, *«αδίως παρουσία μικρών παιδιών, να τους προτείνουμε θεατρικά παιχνίδια με βάση παραμύθια»* (Ζαν, 1996: 310), και θα ήταν καλό να δεχτούμε την προτροπή που ακολουθεί: *«Ας παίζουμε λοιπόν το παιχνίδι [...]. Ας προσπαθήσουμε να ξαναμάθουμε να αφηγούμαστε με βάση αυτό που είμαστε και τη δική μας, σύγχρονη πραγματικότητα»* (Ζαν, 1996: 297).

Το ενδιαφέρον είναι εν τέλει πως οι μικροί μαθητές δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον να δραματοποιήσουν παραμύθια που γνωρίζουν εντός ή εκτός σχολείου και, όταν έχουν την ευκαιρία να το κάνουν, προετοιμάζουν και παρουσιάζουν δράματα αρκετά υψηλού επιπέδου χωρίς να χρειάζεται η παρέμβαση του εκπαιδευτικού παρά μόνο για θέματα ήσσονος σημασίας. Πάντως, μια πολύ σημαντική τεχνική θεατρικού αυτοσχεδιασμού- δραματοποίησης που ταιριάζει ιδιαίτερα στα παραμύθια, λόγω της ιδιαιτερότητας των ηρώων-χαρακτήρων, είναι βέβαια οι παγωμένες εικόνες.

Η δραματική γραφή

Κατά τη δραστηριότητα της μυθοπλασίας, τα παιδιά μπορούν να φτάσουν στη συγγραφή δικών τους παραμυθιών, ενδεχομένως πάνω σε ένα παραμύθι που τους είναι ήδη γνωστό και που το διασκευάζουν. Τα παιδιά όμως μπορούν να φτάσουν και στη συγγραφή μικρών θεατρικών έργων- σκετς. Στα πλαίσια της διδασκαλίας του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής σε Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο, παρουσιάστηκαν σε ενιαία παράσταση δύο ελληνικά λαϊκά παραμύθια. Τα παιδιά συμμετείχαν και στην οργάνωση της παράστασης γενικώς και στο θέμα της θεατρικής διασκευής των παραμυθιών, που βέβαια διευκολύνουν ως «κείμενα» προς δραματοποίηση, αφού σε αυτά *«η δράση γίνεται γοργή, τα επεισόδια λιτά, ζωντανή η αφήγηση, σαν να εκτυλίσσονται τα πράγματα εκείνη τη στιγμή μπροστά μας, σαν να παρακολουθούμε θέατρο»* (Αναγνωστόπουλος, 2002: 32), ενώ, αντίθετα, *«η σκηνοθεσία ενός ποιήματος ή μιας νουβέλλας δεν είναι η καλύτερη δυνατή επιλογή, ούτε στο σχολικό, ούτε και στο επαγγελματικό θέατρο»* (Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου, 2002: 7).

B. Εφαρμογή δραστηριοτήτων

Η αφήγηση ενός παραμυθιού

Το ελληνικό λαϊκό παραμύθι του οποίου θα ακούσουμε την αφήγηση, και στο οποίο επάνω θα βασιστούν οι δραστηριότητες του κοινού, είναι «*Η Πούλια κι ο Αυγερινός*», όπως παρατίθεται από τον Γ.Α. Μέγα (Μέγας, 2002: 51-56).

Το παραμύθι «προσφέρεται ιδιαίτερα για την κατανόηση, έστω και αδρά, της παραμυθιακής δομής. Η εξέλιξη δεν είναι κλασική, οπότε αυτό προσφέρει την ευκαιρία στα παιδιά να κάνουν συγκρίσεις και να εμπεδώσουν στοιχεία της αφηγηματικής πλοκής» (Αυδίκος, 1999: 28).

Την ίδια, ωστόσο, στιγμή το περί ου ο λόγος παραμύθι αναπαράγει στερεότυπα σχετικά με τη μητριά και το ρόλο της μέσα στην οικογένεια, γεγονός που ενδέχεται να φέρει κάποια από τα παιδιά σε δύσκολη θέση. Πραγματικά, όταν ο διαζευγμένος ή και ο χηρέυσας γονέας ξαναπαντρεύεται, «μπορεί να προκύψουν προβλήματα στην προσαρμογή του παιδιού».

Η κοινή γνώμη έχει δώσει “μυθικές” διαστάσεις στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο προγονός και η προγονή (παράβαλε τη Σταχτοπούτα του παραμυθιού). Μελέτες επιβεβαίωσαν αυτές τις πράγματι τεράστιες δυσκολίες. Τα ευρήματα, βέβαια, αυτά είναι στατιστικές τάσεις και μας δείχνουν μόνο ότι υπάρχει ένας αυξημένος κίνδυνος. Υπάρχουν όμως πολλές περιπτώσεις ξαναπαντρεμένων γονέων που φέρνουν στα παιδιά μεγάλη ανακούφιση και ευτυχία» (Herbert, 1996: 301-302).

Στην περίπτωση, λοιπόν, που κάποιος εκπαιδευτικός αποφασίσει να αφηγηθεί το παραμύθι «*Η Πούλια κι ο Αυγερινός*» στην τάξη, θα πρέπει να είναι προετοιμασμένος να μιλήσει για θέματα ανθρώπινων σχέσεων, εφόσον προκύψει μια τέτοια συζήτηση. Επιπλέον, θα πρέπει να είναι σε θέση να βοηθήσει τα παιδιά να ανατρέψουν δημιουργικά τα στερεότυπα, εφόσον το επιθυμούν.

Η μυθοπλασία

Η ανατροπή των στερεοτύπων που αναπαράγει ένα παραμύθι μπορεί κάλλιστα να επιτευχθεί μέσα από τη μυθοπλασία. Στα πλαίσια λοιπόν της παρούσας εργαστηριακής παρουσίασης, το κοινό καλείται να διασκευάσει το παραμύθι «*Η Πούλια κι ο Αυγερινός*» που μόλις ακούσαμε, με στόχο τη δημιουργία νέων ανατρεπτικών ιστοριών.

Συγκεκριμένα, θα χρησιμοποιηθούν εναλλακτικά από το κάθε άτομο που παρακολουθεί ένα από τα ακόλουθα παιχνίδια φαντασίας του Τζάνι Ροντάρι, δηλαδή «*λαθεύοντας τις ιστορίες*» (Ροντάρι, 2003: 72-74), «*η κοκκινোসκουφίτσα σε ελικόπτερο*» (Ροντάρι, 2003: 75-77), «*παραμύθια από την ανάποδη*» (Ροντάρι, 2003: 78-79), «*τι συμβαίνει μετά*» (Ροντάρι, 2003: 80-82), *παραμυθοσαλάτα* (Ροντάρι, 2003: 83-85) και «*παραμύθια με υποχρεωτικούς όρους ανάγνωσης*» (Ροντάρι, 2003: 104-106).

Για να γίνουμε πιο σαφείς, όποιος επιλέξει το παιχνίδι «*λαθεύοντας τις ιστορίες*» θα πρέπει να ξαναγράψει το παραμύθι «*Η Πούλια κι ο Αυγερινός*» παρωδώντας το με εσκεμμένα «*λάθη*», όποιος επιλέξει το παιχνίδι «*η κοκκινোসκουφίτσα σε ελικόπτερο*» θα πρέπει να γράψει ένα παραμύθι χρησιμοποιώντας τις λέξεις «*κοριτσάκι*», «*γριά*», «*αρνί*», «*βασιλόπουλο*», «*πορτοκαλιά*» κι «*ελικόπτερο*», ενώ όποιος επιλέξει το παιχνίδι «*παραμύθια από την ανάποδη*» θα πρέπει να ξαναγράψει το παραμύθι «*Η Πούλια κι ο Αυγερινός*» παρουσιάζοντας την Πούλια ως κακιά και την μητριά και την πεθερά της ως καλές.

Όποιος επιλέξει το παιχνίδι «*τι συμβαίνει μετά*» θα πρέπει να γράψει μια εκδοχή για το τι μπορεί να συμβαίνει μετά από το τέλος του παραμυθιού, όποιος επιλέξει το παιχνίδι της παραμυθοσαλάτας θα πρέπει να γράψει τι θα συνέβαινε αν η Πούλια μαζί με τον Αυγερινό-αρνί συναντούσαν την Κοκκινোসκουφίτσα στο δάσος και, τέλος, όποιος επιλέξει το παιχνίδι «*παραμύθια με υποχρεωτικούς όρους*

ανάγνωσης» θα πρέπει να διηγηθεί την ιστορία της Πούλιας και του Αυγερινού, αλλά τοποθετώντας την στην Αθήνα του 2007. Μετά το πέρας της διασκευής του παραμυθιού «*Η Πούλια κι ο Αυγερινός*» από το κοινό, θα διαβαστεί το σύνολο ή επιλογή των νέων ανατρεπτικών ιστοριών.

Η δραματοποίηση

Όπως είπαμε παραπάνω, οι μικροί μαθητές με ιδιαίτερο ζήλο κι επιτυχία δραματοποιούν παραμύθια, λόγω και της φύσης των παραμυθιών ως «κειμένων» προς δραματοποίηση. Αυτά, πάντως, ισχύουν κατά κύριο λόγο όσον αφορά στις δραματοποιήσεις παραμυθιών που πραγματοποιούνται στα στενά πλαίσια του μαθήματος σε μια σχολική τάξη.

Τι συμβαίνει, όμως, στην περίπτωση της δραματοποίησης παραμυθιών στα πλαίσια του λεγόμενου σχολικού θεάτρου; Λίγα έχουν αλλάξει, δυστυχώς, από τότε που ο Ρώτας έγραφε: «*Τον τελευταίο καιρό παρατηρήθη μια κακώς εννοούμενη άμιλλα των σχολείων ποιο να επιδειχτεί περισσότερο και κατόντησε το πράγμα από καλό και άγιο να γίνει πληγή*» (Ρώτας, 1996: 78), έτσι, τα περιθώρια για μια επιτυχημένη παράσταση περιορίζονται. «Πολύ συχνά, τα παραμύθια επιμηκυσμένα, αναλυμένα, ηθικοποιημένα, δεν επιτρέπουν στα παιδιά παρά την αξιοθρήνητη εκτέλεση παιδικών πιθηκισμών» (Ζαν, 1996: 310).

Έτσι, στα πλαίσια της παρούσας εργαστηριακής παρουσίασης το κοινό δεν θα κληθεί να δραματοποιήσει τα παραμύθια που μόλις παρήχθησαν από αυτό (κι όχι το ίδιο το παραμύθι «*Η Πούλια κι ο Αυγερινός*») δια της πεπατημένης, αλλά μέσω παγωμένων εικόνων, οι οποίες ως τεχνική παραπέμπουν βέβαια τόσο στην άσκηση ανάπτυξης κινηματογραφικών, αλλά και δραματικών, δεξιοτήτων «ιστορία σε “καρέ” (storyboarding)» (Woolland, 1999: 255), όσο και στα «δημιουργικά» παιχνίδια με τα χαρτιά, «που καθιστά δυνατά η δομιστική ανάλυση των παραμυθιών» (Ζαν, 1996: 306).

Δεδομένου πως η τεχνική των παγωμένων εικόνων «μπορεί να βοηθήσει να παιχτούν γρήγορα και συμπυκνωμένα ολόκληρα έργα, όταν π.χ. χρειάζεται να γίνει ένα είδος γρήγορης επανάληψης σε μια πρόβα» (Γκόβας, 2003: 82), το κοινό της παρουσίασης πρόκειται να χωριστεί σε υποομάδες των έξι ατόμων, οι οποίες, αφού προετοιμαστούν σύντομα, θα παρουσιάσουν στην ολομέλεια με πέντε παγωμένες εικόνες μία από τις ιστορίες του κοινού που θα έχει διαβαστεί κατά την προηγούμενη φάση, κατ' επιλογήν δική τους.

Η δραματική γραφή

Κατά την εφαρμογή της προηγούμενης δραστηριότητας, μερικά άτομα από το κοινό που θα παρακολουθεί κάθε φορά τις παγωμένες εικόνες των άλλων θα μπορούν να πλησιάζουν αυτές τις εικόνες. Στη συνέχεια, θα επιστρέφουν στις θέσεις τους και

όλοι θα δίνουν γραπτώς ένα τίτλο στην κάθε εικόνα και από κάτω θα γράφουν ένα σύντομο διάλογο που θα μπορούσε να λάβει χώρα εάν η εικόνα ξεπάγωνε.

Ο Philips (1993) είχε πει ότι *«εάν μια δραστηριότητα είναι ευχάριστη θα είναι αξέχαστη και τα παιδιά θα έχουν την αίσθηση της επιτυχίας, η οποία θα δημιουργήσει κίνητρα για περαιτέρω μάθηση»*. Η δραματοποίηση των παραμυθιών και τα παιχνίδια ρόλων, δημιουργούν στα παιδιά αυτήν την ευχαρίστηση και την αίσθηση της επιτυχίας. Ο ρόλος αποτελεί ένα χώρο ανοικτό, χαλαρό και συναισθηματικά ασφαλές. Προσφέρεται για πειραματισμό, αυτοσχεδιασμό, απόκτηση νέων συμπεριφορών και ιδεών. Προσφέρει επίσης ευκαιρίες για την ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων, την κατανόηση της θέσης του άλλου, την ανάπτυξη της συνεργασίας, την καλλιέργεια δημιουργικής και κριτικής σκέψης, την ανάπτυξη γλωσσικών και μη γλωσσικών δεξιοτήτων.

Η δραματοποίηση βοηθά τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν τις δυνατότητες του σώματος τους, να αναπτύξουν αισθήματα συνεργασίας και αυτοεκτίμησης, να μάθουν να χειρίζονται το χώρο και το χρόνο, να αποκτήσουν βιωματικές εμπειρίες, να εκτονωθούν, να χαρούν να νιώσουν απόλαυση. Τα παιδιά μπορούν να ζωντανέψουν με κίνηση τις ιστορίες των παραμυθιών. Η κίνηση του σώματος είναι ο πυρήνας της δραματοποίησης (Li-Yu Chang, 2009). Στο πλαίσιο της δραματοποίησης ενός παραμυθιού, δίδεται η ευκαιρία στους μαθητές να συμμετέχουν τόσο σε ποικίλες σωματικές δραστηριότητες, οι οποίες εξυπηρετούν την ανάγκη των παιδιών να είναι σωματικά δραστήρια, όσο και να έχουν πλήρη επίγνωση των μη λεκτικών στοιχείων της γλώσσας. Μέσω της δραματοποίησης ενός κειμένου όπως υπογραμμίζει ο Rastelli (2006) δίνουμε ζωή στο γραπτό λόγο της σελίδας και βοηθούμε τους μαθητές να αντιληφθούν τα χαρακτηριστικά της ομιλίας, τα παραγλωσσικά και επί πλέον τα γλωσσικά χαρακτηριστικά.

Η δραματοποίηση ενθαρρύνει τα παιδιά να διερευνήσουν διάφορους τρόπους της φωνητικής τους έκφρασης, να ενσωματώσουν πολλά από τα φωνητικά στοιχεία, για να αναπαραστήσουν χαρακτήρες, να δημιουργήσουν μια διάθεση, να αυξήσουν τις δυνατότητες της φωνής τους, να ανταποκριθούν σε διαφορετικές περιστάσεις (Li-Yu Chang, 2009). Η δραματοποίηση μπορεί να είναι ένας από τους καλύτερους τρόπους για να βοηθήσει τα παιδιά να μιλούν με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, με καλύτερη άρθρωση και συντονισμό *«Ταξίδι στον κόσμο μέσα από το παραμύθι: μια διαθεματική προσέγγιση γλωσσικής και κινητικής ανάπτυξης στο νηπιαγωγείο»* και να μάθουν πώς να χρησιμοποιούν τη φωνή για να μεταδώσουν διαφορετικά συναισθήματα (Almond, 2005). Ο ίδιος αναφέρει, ότι οι μαθητές μέσα από τη δραματοποίηση των παραμυθιών, είναι ικανοί να ασκήσουν τις ευρύτερες πτυχές της επικοινωνίας, όπως τις χειρονομίες και τα νεύματα, τις εκφράσεις προσώπου, την επαφή με τα μάτια και την κίνηση των ματιών, τη στάση και την κίνηση, τα οποία μπορούν να βοηθήσουν να γίνει μια καλύτερη επικοινωνία. Ο ρόλος αποτελεί έναν χώρο συναισθηματικά ασφαλές για πειραματισμό, γι αυτό προσφέρει ευκαιρίες για συνθήκες συνεργασίας, κατανόησης της θέσης του άλλου, καλλιέργεια δημιουργικής και κριτικής σκέψης, αξιοποίηση εναλλακτικών ιδεών, κινήτρων και συμπεριφορών,

ευαισθητοποίηση στο λόγο, την τέχνη και τους συμβολισμούς της (Δημητριάδου & Ευσταθίου, 2008).

Οι Haught & Mc Cafferty (2008) τονίζουν τα οφέλη για την ανάπτυξη της γλώσσας, όταν οι μικροί μαθητές υποδύονται μια άλλη προσωπικότητα και αναλαμβάνουν ρόλους. Η ανάγνωση και η αφήγηση παραμυθιών αρέσει στα παιδιά. Η δραματοποίηση μπορεί να συνδέεται με δραστηριότητες ανάγνωσης ή με δραστηριότητες αφηγηματικού λόγου και μπορεί να συμβάλλει στην προσωπική τους ανάπτυξη, στην κοινωνικοποίηση τους, αλλά και στον εμπλουτισμό των εμπειριών, που μπορεί να τους προσφέρει η ενασχόληση τους με παραμύθια και ιστορίες.

Τα παιχνίδια ρόλων και οι δραματοποιήσεις είναι δραστηριότητες που δίνουν στα παιδιά την ευκαιρία να προσεγγίζουν μορφές που παίρνει ο προφορικός λόγος σε διαφορετικές καταστάσεις επικοινωνίας. Στα πλαίσια της δραματοποίησης του παραμυθιού η ένταση είναι μειωμένη και οι μαθητές ενθαρρύνονται να μιλήσουν μπροστά στους άλλους (Allström, 2010). Ο Neelands & Goode (2000) αναφέρουν ότι όταν και ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει ένα ρόλο στη δραματοποίηση, είναι σε θέση να διεγείρει το ενδιαφέρον των παιδιών, να δημιουργήσει επιλογές και να διευκρινίσει ασάφειες, να αναπτύξει την αφήγηση, να δημιουργήσει δυνατότητες για την ομάδα, ώστε όλοι να αλληλεπιδρούν στους ρόλους που αναλαμβάνουν.

2.1.9. Το παραμύθι μέσο ανάπτυξης της πολυπολιτισμικής επικοινωνίας στο σχολείο

Το παραμύθι αποτελεί ένα από τα κορυφαία διδακτικά και παιδαγωγικά μέσα η παραδοχή της συμβολής του στην εξέλιξη του παιδιού σε γλωσσικά θέματα, στη διάπλαση ηθικού υπόβαθρου και μετάδοση γνώσεων, πέρα από το ότι παραμένει ένα κατεξοχήν ψυχαγωγικό μέσο. Σύμφωνα με τον Ελβετό Lüthi, το παραμύθι αποτελεί έναν καθρέφτη που αποκαλύπτει την ύπαρξη μας, αλλά και τις δυνατότητες μας (Αναγνωστόπουλος, 1997).

Το παραμύθι συμβάλλει στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου του παιδιού, στην ψυχοπνευματική ωρίμανση και κοινωνικοποίηση, στην καλλιέργεια της φαντασίας, της κριτικής σκέψης και της πολιτισμικής εγγραμματοσύνης (Γκόβαρης, 2013), έχει καταλυτικό ρόλο στην επικοινωνία ανάμεσα σε διαφορετικούς πολιτισμούς με ταυτόχρονη ανοχή στην ετερότητα. Η χρησιμότητα του ως διδακτικό μέσο εντοπίζεται στη δυνατότητα να εικονίζει περιγραφικά τη συνεχή αλληλεπίδραση των διαφορετικών πολιτισμών, καθώς και την πεποίθηση ότι ο άνθρωπος δεν είναι ένα ον απομονωμένο αλλά αναπόσπαστο και δημιουργικό μέλος όλου του κόσμου (Αντωνογιάννης, 2014).

Η διδασκαλία με την αξιοποίηση του παραμυθιού αποτελεί αναπόσπαστο μέρος μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφού αποβλέπει στη διαμόρφωση και συνειδητοποίηση της πολιτισμικής ταυτότητας και στο σεβασμό της

διαφορετικότητας (Παπαρούση, 2007). Το παραμύθι με κεντρικό θέμα την πολυπολιτισμικότητα, υπακούει στις ανάγκες της σύγχρονης εποχής, θίγοντας το θέμα της ετερότητας και μέσα από την ταύτιση οδηγεί το παιδί-αναγνώστη στην αποδοχή του Άλλου (Τσιλιμένη, 2003).

Το διαπολιτισμικό παραμύθι αναφέρεται σε ήρωες διαφορετικής εθνικότητας και τις σχέσεις που αναπτύσσουν και στη ζητούμενη διαπολιτισμική επαφή και συνάντηση, εστιάζοντας στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα σε διαφορετικούς λαούς. Τα παραμύθια μπορούν να δώσουν την ευκαιρία για την εφαρμογή δραστηριοτήτων (δραματοποίηση, παιχνίδια ρόλων, εικαστική έκφραση και εικονογράφηση), με στόχο οι μαθητές να συμμετέχουν σε μια διαδικασία πέραν των ορίων της μονοπολιτισμικής πράξης ως «ενεργητικοί δέκτες» μιας διαπολιτισμικής πράξης, η οποία συμπεριλαμβάνει σχέσεις διαπλοκής, αλληλεγγύης, διαλόγου, επικοινωνίας ανάμεσα στους πολιτισμούς και σεβασμό προς το διαφορετικό (Παπαδάτος, 2009).

Το λαϊκό παραμύθι, αποτελεί ένα μέσο διατήρησης της πολιτισμικής κληρονομιάς ενός λαού και πηγή γνώσεων και μέσο μετάδοσης πολιτισμικών αξιών, συνδέοντας το παρόν με το παρελθόν, το νέο με το παλιό, τα καθημερινά γεγονότα με την ιστορία. Αδιαμφισβήτητα, το παραμύθι στην σημερινή του μορφή απεγκλωβίζεται από τα πλαίσια του παρελθόντος δημιουργώντας νέες, συχνά ανεξάρτητες αφηγήσεις παίρνοντας μαζί του πάντως πρόσωπα, γεγονότα και μοτίβα. Αποτελεί το εφελτήριο για τη δημιουργία σύνδεσης της παράδοσης με την σύγχρονη πραγματικότητα, εξελίσσεται διαρκώς συμβάλλουν στην επιβίωση του ως διδακτικού και ψυχαγωγικού μέσου.

Βέβαια, σημαντική είναι η γλώσσα που χρησιμοποιείται στα παραμύθια, αφού αποπνέει την επιθυμία συνεννόησης και σύγκλισης, αλλά για να επιτευχθεί αυτό η γλώσσα που θα χρησιμοποιηθεί θα είναι οικουμενική, διακριτικά ενοποιητική και ταυτόχρονα ανεκτική στο διαφορετικό, το ξεχωριστό, να σέβεται δηλαδή τις πολιτισμικές ετερότητες (Καπλάνογλου, 2009). Γι' αυτό το λόγο το παραμύθι σε όλο τον κόσμο υπολογίζεται ως ένα κύριο εκπαιδευτικό μέσο για την επίτευξη της πολυπολιτισμικής συνείδησης. Το παραμύθι και ο τρόπος με το οποίο αυτό παρουσιάζεται, δημιουργεί ένα περιβάλλον αλληλεπίδρασης και συνδημιουργίας ενώ ταυτόχρονα αποτελεί μέσο διέγερσης της φαντασίας. Βελτιώνει επίσης δεξιότητες που σχετίζονται με την κατανόηση ενώ αναπτύσσει τον προφορικό λόγο. Είναι δηλαδή το μέσο που μπορεί να βελτιώσει την επικοινωνία και να συνδέσει τους πολιτισμούς (Λαζαρίδου & Γρίβα, 2014).

Τελικά, ο στόχος του παραμυθιού είναι αφενός η γνώση και η ψυχαγωγία, αφετέρου το αντίκτυπο στις σχέσεις μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα καθώς όλα τα στοιχεία που μεταδίδονται μέσω αυτού, δημιουργούν ένα πιο ειρηνικό και δημιουργικό σχολικό περιβάλλον. Επίσης, δημιουργεί τις αναγκαίες συνθήκες για τη βελτίωση διαπροσωπικών σχέσεων και την εύρεση κοινών σημείων ανάμεσα στους μαθητές.

Το παραμύθι βοηθάει στην κατανόηση και στον αλληλοσεβασμό, αφού προκαλεί παράλληλα το ενδιαφέρον για το νέο και διαφορετικό. Σύμφωνα με την Ντούλια (2010α), στα σύμβολα του παραμυθιού αντανάκλαται ο κόσμος των ιδεών, τα ήθη, τα έθιμα, η κοινωνική συγκρότηση, οι πολιτισμικές δραστηριότητες. Τα παραμύθια ως ιστορικά μνημεία αντανάκλουν τις κοινωνικο-πολιτικές συνθήκες της εποχής που τα δημιούργησε εμπνέοντας την αναζήτηση της προσωπικής ταυτότητας.

2.2. Κριτήρια επιλογής παραμυθιών από τον εκπαιδευτικό

Τη σημασία των παραμυθιών διαπίστωσαν οι παιδαγωγοί, οι οποίοι προσπαθούν με κάθε τρόπο να αξιοποιήσουν το παραμύθι και να το εντάξουν λειτουργικά στα Αναλυτικά Προγράμματα του Σχολείου. Οι παιδαγωγοί, βέβαια, προβληματίζονται για τον τρόπο επιλογής των κατάλληλων παιδικών αναγνωσμάτων. Βασικά κριτήρια επιλογής παραμυθιών αποτελούν η ηλικία, τα ενδιαφέροντα, η αναγνωστική ικανότητα των παιδιών, καθώς και το θέμα που πραγματεύονται τα παραμύθια, οι ήρωες τους και γενικότερα η μορφή και η εικονογράφηση του βιβλίου (Μαλαφάντης, 2006: 270).

Το παραμύθι θέλγει περισσότερο τα παιδιά της προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας (Αναγνωστόπουλος, 1990: 60-66), καθώς εγγίζει περισσότερο αυτή την ηλικία, όπως ακριβώς και το παιχνίδι. Το παιδί σε αυτή την ηλικία των 4-7 ετών επιθυμεί να ακούει πολλά παραμύθια, καθώς η ηλικία αυτή χαρακτηρίζεται από έντονη μυθοπλαστική ικανότητα (Τομασίδης, 1982: 398). Τα παιδιά της συγκεκριμένης ηλικίας έχουν την τάση να επινοούν και τα ίδια και τα ίδια φανταστικές ιστορίες, τις οποίες θέλουν να διηγούνται στους φίλους τους ή στην οικογένειά τους.

Βέβαια, τα κριτήρια αυτά διαφοροποιούνται ανάλογα με την εποχή, τις κοινωνικές συνθήκες, τη μορφή της κοινωνίας και το ιστορικό πλαίσιο, που καθορίζουν το εκπαιδευτικό σύστημα και τους εκπαιδευτικούς στόχους μιας κοινωνίας. Άλλωστε, κάθε κοινωνία αποβλέποντας κάθε φορά σε διάφορους ηθικοκοινωνικούς σκοπούς ασκεί σε μεγάλο ή μικρό βαθμό ένα είδος «λογοκρισίας» στα παιδικά βιβλία. Η επιλογή των παραμυθιών είναι πολύ σημαντική, καθώς δεν είναι όλα τα παραμύθια για παιδιά (Μαντάς, 1972: 63), πρέπει να μελετούμε όχι μόνο το περιεχόμενο αλλά και την αισθητική του διάσταση (Μερακλής, 1993: 298-301).

Ο καθηγ. Μιχάλης Μερακλής εξετάζοντας το λαϊκό και το έντεχνο παραμύθι διαπιστώνει ότι *«τα παραμύθια περιορίζονται πλέον σε πολύ μικρές ηλικίες»*, κάνει την ανάλογη πρόταση: *«Έχουμε έτσι δύο κατηγορίες παιδικού αναγνωστικού κοινού από την άποψη της ηλικίας. Και αυτό, θα έλεγα, διαφοροποιεί το προσφερόμενο υλικό, τα κριτήρια για το προσφερόμενο υλικό. Στις μικρές ηλικίες πιστεύω ότι μπορεί ή και πρέπει να δίνεται, χωρίς μεταβολές και επεμβάσεις σ' αυτό, το λαϊκό παραμύθι, όπως μας έχει παραδοθεί: στην παραδοσιακή μυθική του διάσταση. Κάθε άλλο παρά άσκοπη είναι η επαφή του μικρού παιδιού με τον παλαιό παραμυθιακό κόσμο, από τον οποίο*

βέβαια σύντομα θα αποστασιοποιηθεί, μπαίνοντας, πολύ νωρίς, στο σύγχρονο απομυθοποιημένο και απομυθοποιητικό κόσμο. Η ποίηση του παραμυθιού περιπλεγμένη σφιχτά γύρω στην απλή και λιτή, σχεδόν πρωτόγονα καθαρή ηλικία του παιδιού, πάντα υπάρχει ελπίδα να προφτάσει να δημιουργήσει ορισμένα αντισώματα στον ηθικό και τον πνευματικό οργανισμό του υπό διαμόρφωση νέου ανθρώπου.

»Ζήτημα επέμβασης, διασκευής τίθεται για τη δεύτερη κατηγορία του παιδικού αναγνωστικού κοινού, για τα παιδιά των μεγαλύτερων ηλικιών, τα εθισμένα στα κόμικς και στα άλλα συναφή αναγνώσματα. Για να καταστεί, ενδεχομένως, δυνατό να προσελκυσθούν εν μέρει και από το παραμύθι (ή να παραμείνουν ακόμα για ένα διάστημα σ' αυτό), θα πρέπει πλέον το παραμύθι να προσφέρεται διασκευασμένο, ανανεωμένο, έχοντας εισδεχθεί στοιχεία της σύγχρονης πραγματικότητας, αυτά που θα το κάνουν ακριβώς ελκυστικό, γιατί είναι και τα στοιχεία που το κάνουν είδος οικείο, κοντινό κι όχι απόμακρο και ξένο. Αλλά, εφόσον στις προθέσεις θα υπάρχει, να μη βγούμε έξω από τα όρια του είδους, να μην πάμε σε άλλο είδος παιδικής λογοτεχνίας, θα πρέπει να τηρούνται, παρά τις διασκευές και τις ατομικές κλίσεις και παραλλαγές των διασκευαστών, ορισμένες θεμελιώδεις ειδολογικές προϋποθέσεις. Αυτές ίσως είναι σκόπιμο να τις εντοπίσουμε στο επίπεδο του περιεχομένου» (Μερακλής, 1996: 294-310).

Το προσφερόμενο παραμυθιακό υλικό μπορεί να καταταχθεί (Αναγνωστόπουλος, 1997: 211-212) ως εξής:

Για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας:

- Παραμύθια με πρωταγωνιστές ζώα.
- Παραμυθιακές αστείες ιστορίες.
- Παραμύθια επαναληπτικά ή κλιμακωτά.
- Παραμύθια με νεράιδες.
- Ιστορίες από τον κόσμο της μυθολογίας.
- Μύθους, θρύλους και παραδόσεις (εθνικές, τοπικές, θρησκευτικές κ.α.).
- Μύθοι για τα ζώα και τα φυτά.

Για μεγαλύτερα παιδιά:

- Παραμύθια με ήρωες παιδιά και ζώα μαζί.
- Παραμύθια με ενήλικες πρωταγωνιστές.
- Παραμύθια με νεράιδες.
- Παραμύθια μαγικά.
- Παραμύθια περιπετειακά- διηγηματικά.
- Χιουμοριστικές παραμυθιακές ιστορίες.
- Παραμύθια λαϊκότροπα.
- Παραμύθια διασκευασμένα.
- Μύθοι, θρύλοι, παραδόσεις .
- Ιστορίες από τη μυθολογία.

- Κλιμακωτά.
- Αινιγματικά.
- Θρησκευτικά.
- Λαϊκά παραμύθια άλλων χωρών.
- Παραμύθια Ελλήνων λογοτεχνών.
- Παραμύθια ξένων λογοτεχνών.

Πηγές απ' όπου θα μπορούσαμε να αναζητήσουμε το υλικό αυτό είναι: 1. Η λαϊκή λογοτεχνία (προφορική, γραπτή). 2. Η επώνυμη λογοτεχνία, ιδιαίτερα για παιδιά και νέους. 3. Η ξένη λογοτεχνία (γραπτή-μεταφρασμένη). 4. Η ξένη επώνυμη λογοτεχνία, ιδιαίτερα για παιδιά και νέους.

Για την κατάλληλη επιλογή παραμυθιών οι παιδαγωγοί, οφείλουν να γνωρίζουν συγκεκριμένα κριτήρια (Σακκελαρίου, 1995: 118-119), ώστε να ανταποκρίνεται το παραμύθι που θα επιλέξουν κάθε φορά με την ποιότητα των διαφόρων βιωμάτων και εμπειριών του εκάστοτε κοινωνικοπολιτιστικού περιβάλλοντος στο οποίο ζουν:

1. Να μην περιέχουν σκηνές αγριότητας, τρόμου, φρίκης ή μακάβριες εικόνες, για να μη δημιουργούν φόβους και εφιάλτες και διαταράσσουν την ομαλή συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών.
2. Να μην περιέχουν χυδαιότητες, βωμολοχίες και ανοίκειες κρίσεις.
3. Να μην ασκούν αρνητικές υποβολές και προτροπές προς επιλήψιμες ενέργειες και ανήθικες πράξεις.
4. Να μην υποδαυλίζουν πάθη και μίσση προς λαούς ή άτομα, καθώς και αχαλιναγώγητες ορμέφυτες τάσεις.
5. Να έχουν αφηγηματική απλότητα, δηλαδή να μην έχουν μακροσκελείς περιγραφές, μακροπερίοδες φράσεις, έλλειψη διηγηματικής συνοχής και χαλαρότητα στη διαδοχή των επεισοδίων τους.
6. Να είναι εύληπτα και να μην περιέχουν ασαφή και δυσνόητα γλωσσικά στοιχεία, που έχουν ανάγκη από ερμηνείες, επεξηγήσεις, οι οποίες δημιουργούν διακοπές και χάσματα στη συνεκτική εξέλιξη των συναισθημάτων και των εντυπώσεων, και οι συσχετισμοί των επεισοδίων τους να είναι αρκετά φανεροί και ευκολονόητοι.
7. Να μην είναι μονότονα και στερεότυπα, αλλά να παρουσιάζουν στην πλοκή τους κατάλληλες εναλλαγές και μεταπτώσεις, για να μην προκαλούν στα παιδιά ανία και αδιαφορία.
8. Να μην είναι επίσης υπερβολικά φορτωμένα από επεισόδια, μεταλλαγές, σκηνές, πρόσωπα, πράγματα, ώστε να δημιουργούν κορεσμό, υπερένταση, εξάντληση των ορίων της προσοχής και της υπομονής.
9. Να είναι απλά στην πλοκή τους, φυσικά και αβίαστα στο προοδευτικό ξετύλιγμά τους, να προβάλλουν ευκολονόητες βασικές αξίες της ζωής, όπως είναι η τιμιότητα, η δικαιοσύνη, η ευεργεσία καθώς και αγαθά πρόσωπα.

10. Να ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και τους κανονικούς αφομοιωτικούς ρυθμούς της αντίληψης και της κρίσης των παιδιών στα οποία απευθύνονται.
11. Γενικά να είναι κατάλληλα να ασκούν ευεργετικές επιδράσεις στον ψυχικό κόσμο των παιδιών, τη σκέψη και τη γλωσσική εξέλιξή τους.
12. Να προβάλλουν και να δικαιώνουν το αγαθό και να δημιουργούν αισιόδοξη προοπτική για το μέλλον των αδικημένων ανθρώπων.

Όσον αφορά τη διδασκαλία του παραμυθιού και την καλύτερη επίτευξη των διδακτικών και παιδαγωγικών του σκοπών, το παραμύθι πρέπει να εκπληρώνει τις παρακάτω προϋποθέσεις:

1. Να έχει καλή αρχή, για να μπορέσει να εξασφαλίσει εξαρχής την απαιτούμενη συναισθηματική αποδοχή του από τα παιδιά και τη διέγερση της προσοχής και του ενδιαφέροντος τους.
2. Να έχει ομαλά κλιμακούμενη εξέλιξη, ώστε να κατορθώνει να αναθερμαίνει και να τροφοδοτεί συνεχώς το ενδιαφέρον των παιδιών. Γι' αυτό σπουδαίο ρόλο διαδραματίζει η παραστατικότητα, η ζωντάνια, η γλαφυρότητα και η φυσικότητα της αφήγησης, η οποία προϋποθέτει έντονη και ολόψυχη βίωση του περιεχομένου του παραμυθιού εκ μέρους του αφηγητή.
3. Να έχει ικανοποιητική έκβαση και αίσιο τέλος, δηλαδή τη νίκη του καλού και την ηθική δικαίωση των αδικημένων (Μαλαφάντης, 2006: 279).

Η επιλογή λοιπόν, των κατάλληλων κάθε φορά παραμυθιών θα πρέπει να γίνεται με κριτήριο την αισθητική τους αξία και ταυτόχρονα να ικανοποιούν τις ανάγκες του κοινού στο οποίο απευθύνονται. Για το λόγο αυτό απαιτείται πολύ καλή γνώση του αντικειμένου απ' όσους θα ασχοληθούν με αυτό το έργο και κυρίως από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος απευθύνεται σε ιδιαίτερα ευαίσθητους αποδέκτες (Μαλαφάντης, 2006: 276).

2.3. Το παραμύθι στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και στα νέα προγράμματα σπουδών της Προσχολικής Αγωγής

Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. είναι πρόγραμμα με βάση τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και την επιδίωξη για ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης με μεθοδικούς τρόπους. Επίσης, σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. κυρίως σκοπός του είναι η ολόπλευρη αρμονική ανάπτυξη των παιδιών για τη μετέπειτα ζωή τους ως ολοκληρωμένες και υγιείς προσωπικότητες. Η εκπαίδευση πρέπει να είναι προσαρμοσμένη στις ανάγκες και την ηλικία του παιδιού.

Οι δραστηριότητες που αναπτύσσονται μέσα από αυτό το πρόγραμμα είναι κυρίως συλλογικές και ευνοούν την αλληλεπίδραση, την επικοινωνία, τη χρήση τεχνολογίας, την οικολογική συνείδηση, τον προφορικό και γραπτό λόγο αλλά και τη δημιουργική έκφραση. Η δημιουργία και οργάνωση διάφορων δραστηριοτήτων που συνδέονται με διαφορετικούς γνωστικούς και αναπτυξιακούς τομείς γύρο από ένα θέμα όπως το παραμύθι, δίνει τη δυνατότητα στα μικρά να μοιραστούν εμπειρίες, να

αποκτήσουν γνώσεις, να επικοινωνήσουν, να παρατηρήσουν, να διερευνήσουν αλλά και να αναπαραστήσουν φαινόμενα του περιβάλλοντός τους.

Η προετοιμασία ενός προγράμματος διαθεματικής προσέγγισης είναι απαιτητική και συνάμα πολύπλοκη, χρειάζεται σωστή οργάνωση και σχεδιασμός για την επίτευξη των στόχων που θέτει. Όπως και η επιλογή του θέματος (π.χ. το παραμύθι) θα πρέπει να είναι αυθόρμητη από τα ίδια τα παιδιά. Έπειτα, γίνεται η συλλογή και η συγκέντρωση του υλικού όπως για παράδειγμα βιβλία, παραμύθια, εικόνες και ό,τι ταυτίζεται με το θέμα του παραμυθιού, διαμορφώνονται κατάλληλα οι χώροι και κυρίως η αίθουσα και έπειτα ακολουθεί η παρουσίαση του θέματος με τις δραστηριότητες. Αυτό το σημείο είναι και το βασικότερο του προγράμματος διότι απαιτεί και τον περισσότερο χρόνο.

Η αφόρμηση του θέματος έρχεται μέσα από τα ίδια τα παιδιά και έτσι τους προκαλεί περισσότερο το ενδιαφέρον και την περιέργεια. Η τελευταία φάση σε ένα πρόγραμμα διαθεματικής προσέγγισης είναι ο έλεγχος μάθησης, η αξιολόγηση δηλαδή σε ποίο βαθμό επιτυγχάνονται οι στόχοι που θέτουμε. Σημαντικό ρόλο παίζει και η παρατήρηση δηλαδή το πώς συμπεριφέρεται το παιδί, ποιες είναι οι προτιμήσεις του, είναι μερικά από τα θέματα που θα πρέπει να καταγράφονται και να εξετάζονται από την παιδαγωγό.

Επιπλέον, το παραμύθι αποτελεί έναυσμα στην εκπόνηση διαθεματικών προγραμμάτων και κατά συνέπεια η χρησιμότητά του είναι μεγάλη και εξυπηρετεί πολλούς σκοπούς τόσο γνωστικούς όσο συναισθηματικούς και ψυχικούς. Η διδασκαλία του επομένου είναι συστηματική διότι μέσα από αυτό δίνονται οι δυνατότητες στα παιδιά να αναπαράγουν, να δημιουργήσουν παιδαγωγικές δραστηριότητες ή να σκηνοθετήσουν δίνοντας έτσι αρκετά στοιχεία της προσωπικότητας τους και του χαρακτήρα τους. Είναι κείμενα που ενεργοποιούν τις δυνατότητες των παιδιών και μπορούν πέρα από την ευχαρίστηση να συμβάλουν και στην ανάδειξη των δυνατοτήτων τους.

Στα νέα αναλυτικά προγράμματα, το παραμύθι συνδράμει α) στην ανάπτυξη της γλώσσας, την κατανόηση του προφορικού λόγου αλλά και την έννοια του χρόνου β) στην κατάκτηση της ανάγνωσης όπου τα παιδιά μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τη βιβλιοθήκη της τάξης η οποία τους παρέχει ποικιλία παραμυθιών γ) στην κατάκτηση της γραφής και του γραπτού λόγου όπου τα παραμύθια αξιοποιούνται και πάλι έτσι ώστε τα παιδιά να μάθουν να επικοινωνούν, να ανταλλάσσουν ιδέες και απόψεις, να μεταφέρουν πληροφορίες και να συμμετέχουν ενεργά στη δημιουργία δικών τους ιστοριών δ) στην ενότητα παιδί και περιβάλλον το παραμύθι περνάει πολλά μηνύματα και δίνει το κίνητρο για οικολογική συνείδηση αλλά και στη δημιουργία δραστηριοτήτων οι οποίες έχουν ως σκοπό την κατανόηση και την εφαρμογή τρόπων συμπεριφοράς απέναντι στο περιβάλλον ε)ακόμα, στην ενότητα παιδί και δημιουργική έκφραση το παραμύθι και οι φανταστικές ιστορίες αξιοποιούνται και στα μαθήματα εικαστικών και της δραματικής τέχνης στ) επίσης στην ενότητα παιδί και πληροφορική μέσα από τα παραμύθια που μπορούν να βρουν στο διαδίκτυο

ενισχύουν την επαφή τους με την τεχνολογία και δραστηριοποιούνται πάνω σε θέματα που αφορούν το παραμύθι αλλά ταυτόχρονα και την χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών ενώ παράλληλα μπορούν και να δημιουργήσουν ένα παραμύθι στον υπολογιστή με τη βοήθεια του παιδαγωγού.

Ταυτόχρονα, στον Οδηγό Νηπιαγωγού του 2006 (2006: 97-121), δίνονται διάφορες αναλυτικές μέθοδοι για την αξιοποίηση του παραμυθιού μέσα από την καθημερινότητα στο σχολείο. Σε ότι αφορά τις δραστηριότητες προφορικού λόγου η παιδαγωγός μπορεί να ξεκινήσει διαβάζοντας ένα γνωστό παραμύθι στα παιδιά και έπειτα να τους ζητήσει να συνεχίσουν την πλοκή της ιστορίας χωρίς αυτή να παρεμβαίνει για τυχόν διαφορετικές εκδοχές στην πλοκή του, ή ακόμη να θέσει ερωτήσεις για τα αγαπημένα παραμύθια των παιδιών έχοντας μπροστά της διάφορες εικόνες από αυτά. Με αυτόν τον τρόπο η παιδαγωγός μπορεί να καταγράψει την αφηγηματική και γλωσσική εξέλιξη των νηπίων από μήνα σε μήνα και έτσι παρακολουθεί τα στάδια προόδου, νοητικής εξέλιξης και συναισθηματικής ανάπτυξης για να μπορεί και η ίδια να τα βοηθήσει παιδαγωγικά αλλά και εκπαιδευτικά, δηλαδή να βοηθά τα παιδιά να κάνουν τα παραμύθια τους βιβλία, να τα εικονογραφήσουν αλλά και να τα τοποθετήσουν στη γωνιά της βιβλιοθήκης.

Επίσης, είναι δυνατό να χρησιμοποιηθεί και στα παιχνίδια ρόλων και να δραματοποιηθεί από τα παιδιά συμβάλλοντας ουσιαστικά στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου, στη συνεργασία και επικοινωνία των μελών της ομάδας, στον εμπλουτισμό εμπειριών και στην ψυχική ισορροπία και καλλιέργεια τους. Το παραμύθι συμβάλλει ουσιαστικά, ενθαρρύνει, προωθεί και υποστηρίζει την εξοικείωση των παιδιών με όλες τις εκφάνσεις της γλώσσας, γιατί δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να προσεγγίσουν τις μορφές που παίρνει ο προφορικός λόγος σε διαφορετικές καταστάσεις επικοινωνίας. Άλλωστε είναι γνωστό ότι οι μαθητές μαθαίνουν τη γλώσσα μέσα από τη χρήση της για επικοινωνία και την εμπλοκή τους σε διαδραστικές επικοινωνιακές δραστηριότητες (Fernandez, 2008). Το νηπιαγωγείο με βασικό εκπαιδευτικό εργαλείο το παραμύθι, εφοδιάζει όλα τα παιδιά με τις απαραίτητες βασικές ικανότητες, που δεν είναι άλλο από ένα συνδυασμό γνώσεων, δεξιοτήτων, αξιών και στάσεων, διευρύνει το γλωσσικό τους ορίζοντα, εμπλουτίζοντας το ήδη αποκτημένο από αυτά λεξιλόγιο και τις ήδη αποκτημένες γλωσσικές τους δομές καθώς επίσης καλλιεργεί νοητικά.

Παράλληλα, το παραμύθι στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να αναπτύξουν και τις ικανότητες ανάγνωσης τους. Αυτό επιτυγχάνεται με το να αναγνωρίσουν λέξεις μέσα από τα κείμενα μαζί με την βοήθεια των συμμαθητών τους αλλά και να μαθαίνουν συμπεριφορές οι οποίες σχετίζονται με την ορθή χρήση και ανάγνωση ενός παραμυθιού, όπως για παράδειγμα η φορά του διαβάσματος (από τα αριστερά προς τα δεξιά ή έννοιες όπως εξώφυλλο, οπισθόφυλλο τίτλος κ.α.). Έτσι συντελούν στην καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας ακόμη και σε πολύ μικρή ηλικία.

Μετά από την ανάγνωση των παραμυθιών τα ίδια τα παιδιά εκφράζουν την επιθυμία να δραστηριοποιηθούν με καλλιτεχνικές δραστηριότητες για την

εικονογράφηση και την παρουσίαση ενός παραμυθιού μέσα στην τάξη. Παράλληλα τα παραμύθια δίνουν και την δυνατότητα ανάπτυξης της μαθηματικής σκέψης όπου τα παιδιά μπαίνουν στη διαδικασία σειροδέτησης, διάταξης και ταξινόμησης των αριθμών έτσι ώστε να αποκτήσουν μαθηματικές έννοιες και ιδέες. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μετρώντας τα ζωάκια που μπορεί να αναφέρει κάποιο παραμύθι ή ακόμα και μετρώντας τις λέξεις ενός τίτλου. Έτσι η μαθηματική σκέψη των παιδιών ενισχύεται σημαντικά.

Όπως αναφέραμε τα παραμύθια συμβάλλουν την περιβαλλοντική συνείδηση και την εξάσκηση με τις φυσικές επιστήμες. Με άλλα λόγια μαθαίνουν καλύτερα τον κόσμο μέσα από δραστηριότητες για την ανακύκλωση, κάνοντας μια βόλτα στη γειτονιά και παρατηρώντας τους κάδους ανακύκλωσης και τα υλικά που ανακυκλώνονται ενώ παράλληλα μπορούν να έχουν μαζί τους και τα παραμύθια για να παρατήσουν όσα αναγράφονται μέσα σε αυτά δηλαδή μια μικρή σύγκριση του παραμυθιού με την πραγματικότητα. Με άλλα λόγια ο σκοπός του προγράμματος είναι να καταστήσει τη γνώση ευχάριστη και δημιουργική για το παιδί έχοντας ως αφετηρία τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του και στοχεύοντας στη σφαιρική ανάπτυξη της προσωπικότητας και των ικανοτήτων του αξιοποιώντας όλους τους τύπους της ανάπτυξης του, σύμφωνα με τον Gardner.

Έτσι λοιπόν αντιλαμβανόμαστε πως το παραμύθι αποτελεί ένα μέσο ηθικής διαπαιδαγώγησης και καλλιέργειας του γνωστικού τομέα καθώς τα παιδιά μέσα από το αυτό εκφράζονται αυθόρμητα, είναι ελεύθερα ψυχικά αλλά και σωματικά, αναπτύσσουν τη φαντασία τους, κοινωνικοποιούνται, αναπτύσσουν την προσωπικότητά τους και αλληλεπιδρούν. Και επειδή το παραμύθι στην προσχολική ηλικία προσελκύει την προσοχή και το ενδιαφέρον οι στόχοι που θέτει επιτυγχάνονται πιο εύκολα στο καθημερινό πρόγραμμα. Τέλος σε ότι αφορά τη δυνατότητα εφαρμογής του Δ.Ε.Π.Π.Σ. υποστηρίζεται ότι η εφαρμογή δεν παρουσιάζει ιδιαίτερες δυσκολίες και πιστεύεται ότι το Δ.Ε.Π.Π.Σ. αποτελεί ένα ελκυστικό σύγχρονο πρόγραμμα, ένα πλαίσιο, μέσα από το οποίο μπορούν να αναδυθούν η πρωτοβουλία και η δημιουργικότητα του παιδικού σταθμού.

<p>Παιδί και Γλώσσα</p>	<p>ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΈΚΦΡΑΣΗ : α) Να αναφέρουν δικές τους εμπειρίες με παραμύθια που έχουν διαβάσει ή που έχουν ακούσει από κάποιο πρόσωπο, β) Να βελτιώσουν τον προφορικό τους λόγο και να κάνουν συζητήσεις γύρω από το θέμα του παραμυθιού εντάσσοντας καινούριες λέξεις στο λεξιλόγιό τους , γ) Να συμμετέχουν στις συζητήσεις σχετικά με το παραμύθι παίρνοντας διαδοχικά τον λόγο και υποστηρίζοντας με επιχειρήματα τις απόψεις τους.</p> <p>ΑΝΑΓΝΩΣΗ: α) Να αναγνωρίζουν λέξεις β) να δίνουν προσοχή στα γράμματα και στις λέξεις γ) Να αναγνωρίζουν την ομοιοκαταληξία δ) Να μπορούν να δημιουργήσουν μικρές λεξούλες από μία κατάληξη.</p> <p>ΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΓΡΑΠΤΗ ΈΚΦΡΑΣΗ : α) Να κατανοήσουν την έννοια της γραφής ως μέσου επικοινωνίας β) Να γράφουν όπως μπορούν τίτλους από παραμύθια ή από εικόνες που υποδεικνύουν την ονομασία ενός ζώου για παράδειγμα.</p>
<p>Παιδί και Περιβάλλον</p>	<p>α) Να αντιληφθούν την αλληλεπίδραση του περιβάλλοντος με τις δραστηριότητες του ανθρώπου β) Να προβληματιστούν για τα αίτια ρύπανσης και να αναζητήσουν μέτρα προστασίας γ) Να αποκτήσουν περιβαλλοντική συνείδηση</p>
<p>Παιδί και Μαθηματικά</p>	<p>α) Να προσπαθήσουν να μετρήσουν σωστά τα πράγματα μιας εικόνας στο μέσα παραμύθι, β) Να εμπλέκονται σε διαδικασίες παρατήρησης περιγραφής και σύγκρισης σειροθετώντας ή κάνοντας ομαδοποίηση γ) Να κατανοήσουν την αλληλουχία και την σειρά των αριθμών</p>
<p>Παιδί και Εικαστικά</p>	<p>α) Να αναπτύξουν την λεπτή τους κινητικότητα β) Να αποκτήσουν πνεύμα συνεργασίας και δημιουργικότητας γ) Να βελτιωθεί η αισθητική τους καλλιέργεια δ) Να μάθουν να χρησιμοποιούν κατάλληλα το ψαλίδι.</p>
<p>Παιδί και Μουσική</p>	<p>α) Να αναπαράγουν φωνές ζώων που αναφέρεται στο παραμύθι β) να συνεργαστούν και να δημιουργήσουν δικά τους τραγούδια για τα ζώα γ) Να εμπλουτίσουν την μουσική τους παιδία δ) Να παίζουν τη δική τους μουσική σύνθεση.</p>

Παιδί και Δραματική τέχνη	α) Να εκφραστούν δημιουργικά β) Να μιμηθούν γ) Να διευρύνουν τη φαντασία τους δ) Να αναπτύξουν την συναισθηματική αγωγή και ε) Να Συνεργάζονται μεταξύ τους προτείνοντας και υλοποιώντας ιδέες για την κατασκευή των σκηνικών και την δημιουργία κουστουμιών.
Παιδί και Πληροφορική	α) Να εξοικειωθούν με την τεχνολογία β) Να μάθουν βασικές έννοιες και δεξιότητες για τον χειρισμό των ηλεκτρονικών υπολογιστών γ) Να εντοπίζουν γράμματα πάνω στο πληκτρολόγιο και δ) να χρησιμοποιούν το πρόγραμμα ζωγραφικής για την δημιουργία του εξωφύλλου από το παραμύθι ή ακόμα και την εικονογράφηση ολόκληρου του παραμυθιού

Τα παραμύθια προσφέρονται για την καλλιέργεια της ψυχοκινητικής ανάπτυξης των νηπίων, βοηθούν στην κοινωνικοποίηση και στην προετοιμασία για την πρόσληψη και την κατανόηση του κόσμου που τα περιβάλλει, καλλιεργούν στα παιδιά την ευαισθητοποίηση και την ανεκτικότητα έναντι των πολιτισμικών διαφορών (Gerlich et al., 2010, στο Griva & Chostelidou, 2012).

Τα παιδιά μέσα από το παραμύθι υιοθετούν θετικές στάσεις απέναντι στη μάθηση, εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και έχουν συστηματικές ευκαιρίες να εξασκήσουν την προφορική τους έκφραση, να εμπλουτίσουν τον προφορικό τους λόγο, να αλληλεπιδράσουν με το φυσικό και κοινωνικό τους περιβάλλον. Επίσης, μέσα από το παραμύθι προσφέρονται πολλά και ποικίλα ερεθίσματα γραπτού λόγου, που έχουν στόχο την υποστήριξη του αναδυόμενου εγγραμματισμού στους μικρούς μαθητές, αλλά και του τεχνολογικού εγγραμματισμού.

Οι ερευνητές συμφωνούν ότι ο εγγραμματισμός των παιδιών αρχίζει ήδη από τη βρεφική ηλικία (Scarborough, 2002) και συνεχίζει ως αναδυόμενος εγγραμματισμός στο νηπιαγωγείο και στον γραμματισμό του σχολείου και φτάνει ακόμα και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Cunningham & Stanovich, 1997). Τα παιδιά που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα υστερούν σε σχέση με τους συνομηλίκους τους στον αναδυόμενο εγγραμματισμό, στη φωνολογική επίγνωση της γλώσσας και στην αναγνώριση λέξεων (Aram & Levin, 2001. Korat, Bachar, & Snapir, 2003. Levin, Korat, & Amsterdamer, 1996. Levin, Share, & Shatil, 1996). Για αυτά τα παιδιά απαιτείται το νηπιαγωγείο να κάνει έγκαιρες παρεμβάσεις για να καλύψει το έλλειμμα και να προσφέρει ανάλογες ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά, να τα βοηθήσει να έρθουν σε επαφή με τη γλώσσα των κειμένων, να αποκτήσουν κίνητρα για την εκμάθηση και τη χρήση της γλώσσας γεγονός, που μπορεί να συμβάλλει στη σχολική τους επιτυχία (Οδηγός Νηπιαγωγού, 2006). Τα παιδιά που έχουν από το σπίτι τους πλούσιες εμπειρίες αλφαριθμητισμού έχουν κατακτήσει βασικές έννοιες σχετικά με το πώς οργανώνεται και πώς χρησιμοποιείται ο γραπτός λόγος για

να μεταφέρει νοήματα, πως χρησιμοποιούνται λεκτικές δομές, όπως «μια φορά και έναν καιρό ..», ή «ήταν μια φορά ..», για να ξεκινήσει ή να συνεχίσει ένα παραμύθι του γραπτού λόγου, έχουν διαμορφώσει ιδέες που αφορούν το από πού αρχίζουμε να διαβάζουμε, προς ποια κατεύθυνση ρέει η γραφή.

Τα παραπάνω συνιστούν μια πολύ σημαντική υποδομή και ένα πολύ υποστηρικτικό πλαίσιο για τα παιδιά, που αν δεν παρέχεται από το σπίτι, πρέπει να είναι σε θέση να το εξασφαλίσει το σχολείο (Deford, 1991).

Σύμφωνα με έκθεση της Ένωσης International Reading Association and the National Association for the Education of Young Children (1998: 198) η πιο σημαντική δραστηριότητα για την προώθηση του γραμματισμού και των δεξιοτήτων ανάγνωσης στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, αποτελεί η μεγάλφωνη ανάγνωση βιβλίων-παραμυθιών. Η Neuman (1999) περιέγραψε τη μεγάλη συμβολή της ανάγνωσης παραμυθιών στην ανάπτυξη του εγγραμματισμού στα μικρά παιδιά, λέγοντας, ότι μέσα από την ανάγνωση βιβλίων τα παιδιά αποκτούν γενικές γνώσεις, μαθαίνουν να σκέπτονται από τις ιστορίες, μαθαίνουν για τους ρυθμούς και τις συμβάσεις της γραπτής γλώσσας.

Πολλοί ερευνητές συχνά συνδέουν την γλωσσική ανάπτυξη των νηπίων με την εμπειρία της ανάγνωσης βιβλίων μέσα στην ομάδα (McNeill & Fowler, 1999. Robbins & Ehri, 1994. Zevenbergen & Whitehurst, 2003). Η αλληλεπίδραση με τους άλλους μέσα στην ομάδα είναι ένα σημαντικό μέρος της μάθησης. Η μάθηση περιλαμβάνει γνώσεις του πώς να εκφράσουν ιδέες και ερμηνείες και πώς να κατανοήσουν και να ανταποκριθούν σε αυτές των άλλων. Η αλληλεπίδραση παρέχει ευκαιρίες για τους μαθητές, να ενεργούν και να σκέφτονται για τη μάθηση τους, καθώς επικοινωνούν με τους άλλους (Fernandez, 2008).

Παρόλο που ο ρόλος και η σημασία του περιβάλλοντος στην γλωσσική ανάπτυξη αποτελεί θεμελιακό σημείο διαφωνίας, ανάμεσα στις εμπειριοκρατικές και στις βιολογικές –γενετικές θεωρίες της μάθησης, ή της κατάκτησης της γλώσσας, λίγοι είναι αυτοί που αμφισβητούν σήμερα τη θετική συμβολή ενός φυσιολογικού γλωσσικού περιβάλλοντος, στην ανάπτυξη των έμφυτων γλωσσικών ικανοτήτων.

Η τακτική ανάγνωση παραμυθιών στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, διευκολύνει τη μετάβαση από το ένα στάδιο στο άλλο, στην περίοδο που ο ρυθμός ανάπτυξης είναι εντυπωσιακά γοργός (Willes, 1988, στο Καρποζήλου 1999). Εξάλλου η έμφαση που έχει δοθεί πρόσφατα στην κοινωνική διάσταση της μάθησης και οι θέσεις που έχουν διατυπωθεί για τη βοήθεια που μπορεί να προσφέρει ο ενήλικας στη διαδικασία της μάθησης, καθιστούν τη διαμεσολαβητική του παρουσία ακόμη πιο σημαντική, τουλάχιστον κατά τα πρώτα προσχολικά χρόνια ανάπτυξης του παιδιού.

2.4. Σχολικά μαθήματα και παραμύθι. Η ενσωμάτωση του παραμυθιού στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Δημοτικού Σχολείου

Το παραμύθι, με βάση τις νέες δυνατότητες που έχουν δημιουργηθεί στο χώρο της προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης («*Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*», νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, «*Ολοήμερο σχολείο*», «*Ευέλικτη Ζώνη*», «*Πολυθεματικό βιβλίο*»), έχει εισέλθει στο χώρο του σχολείου, διεκδικώντας την αυτοτέλειά του, καθώς και μια πιο εξειδικευμένη αντιμετώπιση από τους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τα νέα Α.Π.Σ., τα οποία διαμορφώνονται σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ., το παραμύθι μπορεί να αξιοποιηθεί σε πολλούς τομείς. Αφενός, εντάσσεται λειτουργικά στο γλωσσικό μάθημα, για την καλλιέργεια του γραπτού λόγου, και αφετέρου λειτουργεί ως αφορμή για την εφαρμογή σχεδίων εργασίας σε όλα τα μαθήματα.

Γι' αυτό το λόγο το παραμύθι θεωρείται το προσφορότερο μέσον για την ηθική διαπαιδαγώγηση του παιδιού και την καλλιέργεια του γνωστικού τομέα, καθώς μέσω των παραμυθιών τα παιδιά εκφράζονται αυθόρμητα τόσο ως προς τις απόψεις τους όσο και ως προς τα συναισθήματά τους, αφήνουν τη φαντασία τους ελεύθερη, απελευθερώνονται ψυχικά, συναισθηματικά, και σωματικά και με τη βοήθεια άλλων τεχνών (εικαστικά, μουσική και δραματική τέχνη), αναπτύσσουν την προσωπικότητά τους και με τις ποικίλες συμμετοχικές δραστηριότητες με τις οποίες κοινωνικοποιούνται. Στη νηπιακή ηλικία το παραμύθι προσελκύει εύκολα την προσοχή και το ενδιαφέρον των παιδιών, αποτελώντας την πιο ευχάριστη ψυχαγωγία, οι στόχοι που θέτει το σχολείο επιτυγχάνονται πιο εύκολα με την ένταξη και τη χρησιμοποίησή του στο καθημερινό σχολικό πρόγραμμα (Μαλαφάντης, 2006: 160).

Το παραμύθι έχει τη δυνατότητα να συμβάλλει στην ουσιαστικότερη διδασκαλία των σχολικών μαθημάτων, εμπλουτίζοντας διάφορα διδακτικά διαθεματικά σχέδια εργασίας, μετατρέποντας τη μάθηση σε ευχάριστη και ενδιαφέρουσα. Ενδεικτικά θα αναφερθούν μερικά από τα μαθήματα που διδάσκονται στο σύγχρονο αναλυτικό πρόγραμμα και τη γόνιμη αξιοποίηση των παραμυθιών. Στο πρόγραμμα της Δημιουργικής Απασχόλησης και της Αισθητικής Αγωγής των μαθητών, το παραμύθι μπορεί να λειτουργεί ως μια ελεύθερη δημιουργική σχολική δραστηριότητα με σοβαρές ψυχοπαιδαγωγικές προεκτάσεις, η οποία μπορεί να έχει και υποστήριξη από τις υπόλοιπες καλλιτεχνικές δραστηριότητες, όπως είναι η μουσική, το σχολικό θέατρο, τα εικαστικά (Γραμματάς & Τζαμαργιάς, 2004, 73-76).

Έπειτα, το παραμύθι μπορεί να αξιοποιηθεί στο γλωσσικό μάθημα, χωρίς να επιβαρυνθεί ιδιαίτερα με λεκτικές ασκήσεις. Το παραμύθι έχει τη δυνατότητα να προσφέρει ξεχωριστή αναγνωστική τέρψη, αλλά και να συμβάλλει στην καλλιέργεια του προφορικού λόγου. Ως κείμενο «*αναπτυγμένης αφήγησης*» (Ματσαγγούρας, 2003: 356) το παραμύθι συντελεί στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου των μαθητών, για παράδειγμα με την περιγραφή των δραστηριοτήτων του ήρωα κατά χρονική ακολουθία. Ο δάσκαλος οφείλει να δώσει στους μαθητές τη δομή του παραμυθιού: α)

το χωροχρονικό πλαίσιο, β) τους ήρωες- τα δρώντα πρόσωπα, γ) το πρόβλημα, δ) η λύση του προβλήματος, και ε) το επιμύθιο.

Το παραμύθι μπορεί επίσης να αξιοποιηθεί και στο μάθημα των Μαθηματικών, με σκοπό να γίνουν κατανοητά και ευχάριστα για τους μαθητές τα όσα μαθαίνουν με έναν δημιουργικό τρόπο, χωρίς ανώφελο κόπο. Επιπλέον, θα κατανοήσουν βασικές μαθηματικές έννοιες, τη «*μαθηματική γλώσσα*», την οικοδόμηση της μαθηματικής σκέψης (Εξαρχάκος, 1988: 337-341) καθώς και την επίλυση μαθηματικών προβλημάτων από τους μικρούς μαθητές (Μητακίδου & Τρέσσου, 2002). Σε μεγαλύτερες τάξεις μπορούμε να αξιοποιούμε κατάλληλα παραμύθια για την εκτέλεση πιο σύνθετων μαθηματικών συλλογισμών και πράξεων (Τριβιζάς, 1992).

Επιπλέον, το παραμύθι μπορεί να εμπλουτίσει και το μάθημα της Ιστορίας, ιδιαίτερα στις μικρότερες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, με τη μορφή «*ιστορικού παραμυθιού*», το οποίο αποτελεί ένα πολύ αποτελεσματικό εργαλείο (Λεοντσίνας, 1996: 231-233) στα χέρια του εκπαιδευτικού. Στην Γ' Δημοτικού μπορούν να αξιοποιηθούν κατάλληλα οι αρχαίοι ελληνικοί μύθοι καθιστώντας το μάθημα ζωντανό, ελκυστικό και ενδιαφέρον.

Στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών επικρατεί κυρίως ο ορθολογισμός, ο μύθος και το παραμύθι μπορούν να αξιοποιηθούν με διάφορους τρόπους καθώς εμπλέκουν συναισθηματικά τους μαθητές σε δραστηριότητες με συγκεκριμένους στόχους και προσθέτουν στις επιμέρους έννοιες στοιχεία κοινωνικού και πολιτισμικού προβληματισμού (Χαλκιά, Κλωνάρη & Θεοδωρίδης, 2000: 108-117). Επίσης, στο χώρο των Φυσικών Επιστημών είναι διαδεδομένος ο ανθρωπομορφισμός και η τελεολογία, η οποία παραπέμπει άμεσα σε οντότητες των παραμυθιών (φανταστικοί κόσμοι όπου κατοικούν νάνοι, νεράιδες, ξωτικά και άλλα πλάσματα της φαντασίας) (Χαλκιά, 2000: 108-117).

Στο μάθημα της Γεωγραφίας η αξιοποίηση μιας ιστορίας ενός φανταστικού-παραμυθιακού μοτίβου, όπως για παράδειγμα μια ιστορία με πειρατές, χρησιμεύει για την εκμάθηση και αξιοποίηση διαφόρων πρωτογενών στοιχείων (υλικών, μετάλλων) και αντικειμένων (κοχύλια, απολιθώματα), την κατασκευή χαρτών για την εξυπηρέτηση γνωστικών στόχων, διάφορες μετρήσεις, την προσομοίωση ενός ταξιδιού με βάση αφηγηματικά στοιχεία που παρέχει ο μύθος.

Τέλος, το παραμύθι μπορεί να αξιοποιηθεί και στο μάθημα της Αγωγής του πολίτη με θέματα ευαίσθητα όπως είναι της πολυπολιτισμικότητας, του σχολικού εκφοβισμού (bullying), της επικοινωνίας και της κατανόησης ανάμεσα σε διαφορετικούς ανθρώπους και πολιτισμούς (Αναγνωστόπουλος, 1987: 77) ανακαλύπτοντας τις κοινές βιολογικές, κοινωνικές και ψυχοσυναισθηματικές ανάγκες μεταξύ των λαών. Σε συνδυασμό με άλλα μαθήματα, όπως Γλώσσα, Γεωγραφία, Εικαστικά, Μουσική) επιτυγχάνεται η διαθεματική προσέγγιση του θέματος. Συγκεκριμένα στα Εικαστικά μπορούμε να εκφραστούμε με διαφορετικούς

τρόπους (π.χ. ζωγραφική), καθώς και να συλλέξουμε φωτογραφίες, εικόνες, πίνακες, που αντιπροσωπεύουν κάθε πολιτισμική ομάδα και να αναπαραστήσουμε με κολάζ τον τρόπο ζωής των συγκεκριμένων ομάδων. Τέλος, την ώρα της Μουσικής, μπορούμε να γνωρίσουμε διαφορετικά μουσικά ακούσματα από αυτές τις πολιτισμικές ομάδες. Το βέβαιο είναι ότι το παραμύθι μπορεί να αξιοποιηθεί στο καθημερινό σχολικό πρόγραμμα σχεδόν παντού, επειδή έχει εξαιρετικές διδακτικές δυνατότητες και εφαρμογές, ώστε να προσφέρεται για τη βελτίωση της διδασκαλίας όλων σχεδόν των μαθημάτων (Μαλαφάντης, 2006: 288-289).

Όσον αφορά το ευαίσθητο θέμα του σχολικού εκφοβισμού που παρατηρείται στα σχολεία, μέσω της συγγραφής/εικονογράφησης μπορεί να διαδραματίσει ένα θετικό και ουσιαστικό ρόλο για την εξάλειψη εντάσεων στο σύγχρονο σχολείο και των φαινομένων σχολικού εκφοβισμού/school bullying². Το παραμύθι αποτελεί ένα από τα κυριότερα μέσα ευαισθητοποίησης σε θέματα κοινωνικού αποκλεισμού και ρατσισμού. Καλλιεργεί την συλλογική και διαπολιτισμική συνείδηση, ενθαρρύνοντας τον μαθητή να μπει στη θέση του άλλου και να τον κατανοήσει. Επομένως είναι σαφέστατα, ένα εργαλείο στα χέρια κάθε εκπαιδευτικού, που μπορεί να το προσαρμόσει ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης του.

Μέσω της συνεργασίας και της κοινής δημιουργίας, οι μαθητές γίνονται ομάδα, βοηθάνε ο ένας τον άλλον και με τη σωστή καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, μπορούν σίγουρα να γίνουν θαύματα, ακόμα και μέσα σε μία τάξη με εντάσεις. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα παραμυθιού είναι του Hans Christian Andersen «*Το ασχημόπαπο*», τα οποία αναφέρεται στο ζήτημα της ιδιαιτερότητας και μπορεί να αξιοποιηθεί κατάλληλα, ώστε να προβληθούν, να γίνουν κατανοητές κι σεβαστές οι πολιτισμικές και κάθε άλλη διαφορά μεταξύ διάφορων ομάδων, κοινοτήτων και λαών (Μαλαφάντης, 2006: 288).

² Βλ. περισσότερα στην ιστοσελίδα <http://www.postmodern.gr/to-paramythi-os-meso-didaskalias-sto-elliniko-scholio/>

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ:
ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΟΥ ΠΑΡΑΜΥΘΙΟΥ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΛΕΥΡΑ
ΤΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΨΥΧΑΝΑΛΥΣΗΣ**

3.1. Παιδαγωγική αξιοποίηση του παραμυθιού από την πλευρά της Ψυχολογίας και της Ψυχανάλυσης.

Τα παραμύθια είναι διδακτικές ιστορίες και βασικός στόχος τους είναι τόσο η ψυχαγωγία του ακροατή, «η αρχή του παραμυθιού είναι η αρχή για ένα παιγνίδι, όπου το ζητούμενο είναι η απόδραση από την πραγματικότητα» (Αυδίκος, 1997: 40), όσο και η μετάδοση μηνυμάτων. Έτσι μπορεί να εξηγηθεί το γεγονός ότι αποτέλεσαν πόλο έλξης για περαιτέρω μελέτη όχι μόνο παιδαγωγών, αλλά και ψυχολόγων και ψυχαναλυτών. Η μεγάλη σημασία τους έγκειται στο γεγονός ότι τα παραμύθια διαπραγματεύονται σημαντικά θέματα της ζωής του ανθρώπου σχετικά με τη γέννηση, το θάνατο, το γάμο, την αμφιθυμία, το οιδιπόδειο σύμπλεγμα, και γεγονότα καθοριστικά για τη ζωή του ενήλικου, τη σεξουαλικότητα και την κοινωνική του υπόσταση, μεταδίδοντας μηνύματα που αναφέρονται στο συνειδητό, το προσυνειδητό και το ασυνειδητό του ακροατή ή του αναγνώστη (Καΐλα & Ξαναθάκου, 1988).

Η Ψυχολογία και η Ψυχανάλυση έχουν να επιδείξουν σημαντικό έργο σε ό,τι αφορά τη μελέτη και την ερμηνεία των παραμυθιών. Η Ψυχολογία επικεντρώνεται στον εντοπισμό του συλλογικού ασυνειδήτου, αναδεικνύοντας τις συλλογικές πνευματικές διαδικασίες, οι οποίες περιγράφονται με παραστατικό τρόπο. Η προσέγγισή της αφορά στη διαδικασία ωρίμανσης, περιγράφοντας το σύνολο των κοινωνικών στάσεων και ψυχικών παρορμήσεων ως μια εσωτερική διαδικασία. Η ψυχαναλυτική προσέγγιση, με κύριο εκπρόσωπο τον Bettelheim, υποστηρίζει ότι τα παραμύθια, ως είδος τέχνης με την έννοια της δημιουργίας, αντανακλούν τον ψυχισμό των ανθρώπων: «Ειδικότερα, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι τα παραμύθια, κατά την ψυχολογία του βάλθους, αντανακλούν τα αισθήματα και την ψυχή των μελών μιας κοινωνικής ομάδας» (Αυδίκος, 1997: 72).

Η ψυχαναλυτική προσέγγιση εστιάζει στη χρήση αντιθετικών ζευγών για την έκφραση κοινωνικών, φυλετικών και ηλικιακών συγκρούσεων (Αυδίκος, 1994: 64-65): νέος-γέρος, δυνατός-αδύναμος, φτωχός-πλούσιος, ζωντανός-νεκρός, καλός-κακός, ωραίος-άσχημος, αρσενικό-θηλυκό, καθώς και στο σύνολο των συγκρούσεων που προκύπτουν από την συνύπαρξή τους μέσα στο οικογενειακό και κοινωνικό πλαίσιο (π.χ., ανταγωνισμός δύο φύλων, αδελφική αντιζηλία) (Καΐλα & Ξαναθάκου, 1988: 56). Από ψυχαναλυτική σκοπιά τα παραμύθια κατηγοριοποιούνται «με βάση την πεποίθηση από τη μια ότι κοινός συνδετικός άξονας στα παραμύθια είναι η διαδικασία της ωρίμανσης (κοινωνικής ή σεξουαλικής). Από την άλλη στηρίζεται στην ηλικία των πρωταγωνιστών, την ειδικότερη φύση του προβλήματος που αντιμετωπίζουν και την αναζήτηση που επιχειρείται, καθώς και τη μορφή της λύσης που δίνεται» (Jones, 1995: 22).

Το παραμύθι, από μια ψυχαναλυτική προσέγγιση, ως συμβολική δομή του νου αποτελείται από τρεις διαστάσεις (Σαρρής, 2005):

1. Η ενδοψυχική διάσταση (intrapsychique) υποστηρίζει ότι το παραμύθι αποτελεί την αναπαράσταση των εγγενών ψυχικών διεργασιών, συγκροτεί το

ψυχικό όργανο του ανθρώπου και είναι έκδηλη στο υλικό των παραμυθιών: στο όνειρο, στο οικογενειακό μυθιστόρημα, στη φαντασίωση, στους μηχανισμούς άμυνας.

2. Η διαψυχική-διϋποκειμενική διάσταση (intersubjective) υποστηρίζει ότι το παραμύθι προτείνει στο παιδί μία σκιαγράφιση της ψυχικής πραγματικότητας, η οποία κατασκευάζεται από τις διϋποκειμενικές σχέσεις του υποκειμένου. Το παραμύθι διαβιβάζει στον ακροατή με διάμεσο τη φωνή, το λόγο και την ομιλία μία εικόνα, η οποία συναρθρώνει τη σχέση μεταξύ του υποκειμένου το οποίο ομιλεί (ο ήρωας του παραμυθιού) και ενός υποκειμένου που ακούει (ο ακροατής). Δηλαδή, το παραμύθι συναρθρώνει δύο διαφορετικές ψυχικές πραγματικότητες σε έναν κοινό-ουτοπικό χώρο, αυτόν της ιστορίας του παραμυθιού. Η ιστορία του παραμυθιού διαβιβάζει από το ένα υποκείμενο στο άλλο μία κοινή φανταστική θεματική, δηλαδή μια κοινή μέθοδο συλλογικών φαντασιώσεων.
3. Η κοινωνική και πολιτισμική διάσταση (culturel) του παραμυθιού υποστηρίζει ότι το παραμύθι παριστάνει τον τρόπο συνάντησης των συλλογικών πολιτισμικών περιεχόντων μιας κοινότητας. Η πολιτισμική διάσταση της θεματικής του παραμυθιού αποτελείται από τα συναισθήματα και τον τρόπο με τον οποίο επικοινωνεί η κοινότητα. Τα πρόσωπα της κοινότητας στα παραμύθια δεν είναι αμφιθυμικά, καλά και κακά, όπως είμαστε όλοι στην πραγματικότητα, αλλά είτε καλά είτε κακά. Η κοινότητα, όπως αυτή παρουσιάζεται στα παραμύθια, οργανώνεται από τη συνύπαρξη των εσωτερικών αναπαραστάσεων των συμμετεχόντων σε αυτή. Η ανάγνωση ενός παραμυθιού επαναδραστηριοποιεί την παιδική συγκίνηση, η οποία βασίζεται στα αρχαϊκά περιέχοντα της ομάδας. Έτσι, το παραμύθι αναπαριστά την κοινωνική και πολιτισμική νοοτροπία ή, καλύτερα, την ομαδική κουλτούρα μιας συλλογικής κοινότητας (Σαρρής, 2005).

Ένα βασικό και έκδηλο χαρακτηριστικό των παραμυθιών είναι η υπερβολή. Οι διάφορες καταστάσεις φαίνονται μεγεθυμένες, ισχυροποιώντας τις αντιθέσεις, κι έτσι όλα στο παραμύθι φαίνονται διαμετρικά αντίθετα. Κάθε χαρακτήρας δεν είναι σύνθετος ή πολύπλοκος, ενώ η γλώσσα που χρησιμοποιείται είναι συμβολική και δίνει στο παιδί την ώθηση να ταξιδέψει, συμμετέχοντας στην εξέλιξη του παραμυθιού *«ζουν για μεγάλο διάστημα μέσα στη μόνη σαφή (συν)αίσθηση μιας σειράς στιγμών, πάνω στις οποίες, [...], θα μπορούσαν να ασκήσουν μια σειρά ενεργειών, ως φορέα των οποίων φαντάζονται τον ίδιο τους τον εαυτό»* (Jean, 1996: 194).

Το παραμύθι διώχνει τους φόβους του παιδιού, συμβάλλει στη συναισθηματική του συγκρότηση και του δίνει τη διέξοδο να συμφιλιωθεί με τις απαγορευμένες επιθυμίες του (Καΐλα- Ξανθάκου, 1988: 56). Άλλωστε *«η μορφή και η δομή των παραμυθιών προτείνουν εικόνες στο παιδί με τις οποίες μπορεί να δομήσει τις ονειροπολήσεις του και να δώσει μ' αυτές καλύτερη κατεύθυνση στη ζωή του»* (Bettelheim, 1989: 7). Η συγκεκριμένη προσέγγιση *«συνέβαλε στην κατανόηση της*

παιδαγωγικής και θεραπευτικής λειτουργίας του παραμυθιού με την τερατομορφία και τις βιαιότητες στην ανάπτυξη του παιδιού» (Αυδίκος, 1997: 74).

Ανακαλύπτοντας το κρυμμένο νόημα των παραμυθιών, το παιδί δημιουργεί κάτι αντί να υφίσταται απλώς μια επίδραση (Bettelheim, 1976: 217). Ένας σημαντικός λόγος γι' αυτό είναι ότι το κυρίαρχο χαρακτηριστικό τους είναι η φαντασία, το μη πραγματικό στοιχείο που συνιστά θεμελιώδη αφορμή για το παιδί της ηλικίας αυτής να ξεδιπλώσει ένα μεγάλο μέρος της σκέψης του και να ανακαλύψει δυνατότητες του εαυτού του που ως εκείνη τη στιγμή παρέμεναν αφανέρωτες.

Ο Sigmund Freud μέσω των ονείρων αποκάλυψε το ατομικό ασυνείδητο, ενώ ο Carl Gustav Jung θεώρησε ότι τα παραμύθια αποτελούν το βασικό μέσο αποκάλυψης του συλλογικού ασυνείδητου και βοηθούν στη διαδικασία ενσωμάτωσης στον κοινωνικό ιστό, διαδικασία η οποία πραγματοποιείται στην εφηβική ηλικία (Αυδίκος, 1994: 56). Ο Jung υποστήριζε ότι το ταξίδι του ήρωα στον κάτω κόσμο ή σ' έναν υπερφυσικό κόσμο ή σ' ένα μακρινό βασίλειο ή ο γάμος με ένα ζώο συμβολίζουν τη στροφή προς το ασυνείδητο, η οποία αν γίνει με επιτυχία οδηγεί σε σύνθεση και πνευματική καλλιέργεια. Για αυτό το λόγο οι ατομικοί χαρακτήρες των ηρώων να θεωρείται ότι κατέχουν βασικά χαρακτηριστικά της ανθρώπινης προσωπικότητας (Lüthi, 1982: 116-117).

Το ψυχαναλυτικό πρότυπο της ανθρώπινης προσωπικότητας ερμηνεύει τα μηνύματα που διαβιβάζονται μέσω των λαϊκών παραμυθιών στο συνειδητό, στο προσυνειδητό και στο ασυνείδητο. Το παιδί ασχολείται με θέματα που το προβληματίζουν, βρίσκοντας τις απαντήσεις στις σελίδες του παραμυθιού, οι οποίες περιλαμβάνουν πανανθρώπινα προβλήματα και μιλούν στο Εγώ του, συνδράμοντας στην ανάπτυξή του, καθώς μειώνουν αποτελεσματικά τις προσυνειδητές και υποσυνειδητές πιέσεις που δέχεται. Ο άνθρωπος που καταπιέζει διαρκώς το υποσυνείδητό του, προσπαθώντας να το έχει συνεχώς σε πλήρη και καταναγκαστικό έλεγχο, κινδυνεύει από ακρωτηριασμό της προσωπικότητάς του. Το άτομο οφείλει μέσω της φαντασίας να υποβάλλει σε επεξεργασία το ασυνείδητο υλικό και να προσπαθεί να το συνειδητοποιεί για την αποφυγή αρνητικών επιπτώσεων, τόσο στον εαυτό του όσο και στους γύρω του.

Το παραμύθι, λοιπόν, είναι το κλειδί ώστε να αφήσει ο αναγνώστης ή ακροατής το ασυνείδητό του σε ελεγχόμενη ελευθερία. Μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε την αφήγηση των παραμυθιών με τρόπο όχι στατικό, αλλά απελευθερωτικό για τα παιδιά, έτσι ώστε να ανακαλύψουν τις δυνατότητές τους στην αναγνώριση, στην αντιμετώπιση και στην αποδοχή των συναισθημάτων τους. Οι αφηγήσεις των παραμυθιών δίνουν συνειδητά υπόσταση στις πιέσεις του Εκείνου, προβάλλοντας τρόπους για την ικανοποίηση των απαιτήσεων του Εγώ και του Υπερεγώ (Κουλουμπή-Παπαπετροπούλου, 1988: 20).

Αναμφίβολα, το επιστημονικό ενδιαφέρον που έδειξαν τόσο η Ψυχολογία όσο και η Ψυχανάλυση στο παραμύθι, ενίσχυσαν την περαιτέρω μελέτη του. Βέβαια, το παραμύθι, επειδή είναι μια «ποιητική σύνθεση», ένα είδος λαϊκής λογοτεχνίας με βασικό σκοπό την αφήγηση, η υπερβολική επικέντρωση σε ακραίες προσεγγίσεις μπορεί να προκαλέσει σύγχυση (Bettelheim, 1995: 180-192). Είναι γεγονός ότι η ψυχαναλυτική προσέγγιση έχει διατυπώσει την άποψη ότι πολλά παραμύθια μπορούν να αποβούν επικίνδυνα για την παιδική ψυχολογία, καθώς επιδρούν παραμορφωτικά στην ψυχική υπόσταση.

Ένα βασικό παράδειγμα που αναφέρει ο Bettelheim είναι το παραμύθι του Andersen «*Το ασχημόπαπο*», το οποίο απορρίπτει ως ακατάλληλο, καθώς θεωρεί ότι το παιδί μπορεί να επηρεαστεί και να πιστέψει ότι ανήκει σε ένα διαφορετικό είδος (Bettelheim, 1995: 152-153). Το παραμύθι αναφέρεται στο θέμα της ιδιαιτερότητας, αφού κάθε παιδί που γεννιέται είναι διαφορετικό από τα άλλα, ακόμα και από τα αδέρφια του, κι έτσι μπορεί να μη γίνεται αποδεκτό από τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας. Άλλωστε, ο ήρωας αρνείται να αλλοτριώσει την ταυτότητά του, αλλά αναζητά ένα φιλικότερο περιβάλλον στο οποίο γίνεται αποδεκτός. Ουσιαστικά αναφέρεται στη βελτίωση των ικανοτήτων του παιδιού, όχι όμως με βάση την οπτική του Bettelheim, ο οποίος το αντιμετωπίζει ως μετάβαση από το ένα είδος στο άλλο, από πάπια σε κύκνο. Αντίστοιχα, σε μία οικογένεια μπορεί να υπάρχει ένα παιδί με σύνδρομο Down, για το οποίο το περιβάλλον του να αισθάνεται άσχημα και να το κρύβει.

Μέσω του παραμυθιού, το παιδί καταλαβαίνει την αξία της αξιοποίησης των εσωτερικών ικανοτήτων του σε κατάλληλο πάντα περιβάλλον. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό, διότι, σύμφωνα με τον ψυχολόγο Alfred Adler, καθένας έχει ιδιαίτερες προσδοκίες από τα οικεία του πρόσωπα (αυτοεκπληρούμενη προφητεία), κυρίως οι γονείς έχουν προσδοκίες από τα παιδιά τους οι οποίες δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα (Καΐλα & Ξανθάκου, 1988: 65-66).

Επιπλέον, η Ψυχολογία του βάθους υποστηρίζει ότι υπάρχουν φρικιαστικές ιστορίες, οι οποίες δεν ωφελούν την ψυχική ζωή του παιδιού με τον φόβο και τον κλονισμό της εμπιστοσύνης που εμπνέουν στους άλλους ανθρώπους. Κάθε ανθρώπινη σχέση παρουσιάζεται με διαφορετικό τρόπο απ' ό,τι στην πραγματικότητα, με τα γεγονότα να είναι διαστρεβλωμένα και παραμορφωμένα. Για παράδειγμα, η βασιλοπούλα αφήνει όλους τους γαμπρούς να αποκεφαλίζονται αν δεν απαντήσουν σωστά στις τρεις ερωτήσεις- γρίφους της, η μητριά είναι πάντα κακιά και μισεί το θετό παιδί της, ο θάνατος και η αρρώστια «ματιάζονται» και χρειάζονται ανθρωποθυσίες για να αποδυναμωθούν (Rattner, 1969: 73).

Η Ψυχολογία του βάθους θεωρεί τον παραμυθιακό κόσμο ως προϊόν καταχθόνιας, νοσηρής, και λυπηρής φαντασίας. Υποστηρίζει ότι τα ευαίσθητα παιδιά ταράζονται στα όνειρά τους από τα φαντάσματα του παραμυθιού, ενώ άλλα παιδιά μπορεί να μην εμφανίζουν φανερά τέτοια συμπτώματα, αλλά θα τα εμφανίσουν αργότερα στη ζωή τους (Rattner, 1969: 73). Το 18ο αιώνα, την εποχή του

Διαφωτισμού, αλλά και το 19ο αιώνα εκφράστηκαν οι πρώτες αμφιβολίες για τη μορφωτική αξία των παραμυθιών, των μύθων και των θρύλων, τα οποία στερούνται ανθρωπιστικού πνεύματος. Σύμφωνα με τον Herder (όπως αναφέρεται στο Rattner, 1969: 75), οι λαϊκοί μύθοι και οι θρύλοι είναι κατάλοιπα της λαϊκής πίστης και περιέχουν άγνοια και ονειροπολήσεις.

3.1.α. Ο συναισθηματικός κόσμος του παιδιού

Κατά τη διάρκεια της διήγησης ενός παραμυθιού, όπως έχει ήδη αναφερθεί, τα παιδιά αναγνώστες ταυτίζονται με τον κεντρικό ήρωα και τις αξίες που αντιπροσωπεύει, διαφορετικές μεταξύ των δυο φύλων: στο αγόρι ηρωισμός, εξυπνάδα και παλικαριά, ενώ στο κορίτσι ομορφιά, χάρη και ρομαντισμός. Με αυτόν τον τρόπο διαπιστώνουμε ότι οι πολιτιστικές αξίες μεταδίδονται εύκολα και απλά στα παιδιά, διαμορφώνοντας τον τρόπο συμπεριφοράς τους σύμφωνα με τα εκάστοτε πρότυπα της κοινωνίας στην οποία ζουν (Μαλαφάντης, 2006: 185).

Σύμφωνα με τις σύγχρονες μελέτες, τα περισσότερα παιδιά διαθέτουν ζωνηρή φαντασία, η οποία συντηρείται με τα παραμύθια. Επιπλέον, τα παιδιά δεν ενδιαφέρονται για ιστορίες, οι οποίες δεν συμφωνούν με τον εσωτερικό τους κόσμο. Είναι ανάγκη να κατανοήσουμε αν ο φανταστικός κόσμος δημιουργήθηκε με κριτήριο τη φαντασία του παιδιού, γι' αυτό το λόγο τα εκφραστικά μέσα που χρησιμοποιούν οι συγγραφείς και οι αφηγητές των παραμυθιών, όπως είναι οι ήρωες, η τεχνική, οι ιδέες, συχνά αναγκάζονται να τα προσαρμόζουν στις ψυχικές ανάγκες του παιδικού κόσμου, καθώς ο κόσμος των ενηλίκων διαφοροποιείται σε μεγάλο βαθμό από τον κόσμο των παιδιών (Μαλαφάντης, 2006: 185).

Το παιδί αντιμετωπίζει τον κόσμο στον οποίο ζει με φόβο και αντιπαραβολή, καθιστώντας τον εαυτό του αδύναμο σε σχέση με τον κόσμο των ενηλίκων. Αντιμετωπίζει τα πάντα ως επικείμενους κινδύνους, όπως είναι το σκοτάδι, οι σκιές, τα διάφορα μικρά ή μεγάλα ζώα. Οι θόρυβοι λειτουργούν ανασταλτικά, η φαντασία τους διογκώνει κι όλα γίνονται βασανιστικά και αφόρητα. Σε αυτό, λοιπόν, το σημείο οφείλουμε να τονίσουμε ότι το παραμύθι μπορεί να εξομαλύνει το αίσθημα της κατωτερότητας που νιώθει το παιδί, το οποίο επαληθεύεται συνεχώς από την πραγματικότητα στην οποία ζει.

Το παραμύθι δεν αποτελεί μόνο μέσο διαφυγής από την πραγματικότητα, αλλά συμβάλλει ουσιωδώς στη δημιουργία ενός φανταστικού κόσμου, στον οποίο ικανοποιούνται πάρα πολλές από τις ψυχικές ανάγκες των παιδιών. Το μικρό παιδί βιώνει τον κόσμο των ενηλίκων με μια απροσδόκητα διαφορετική ματιά και τα διάφορα προβλήματα που αντιμετωπίζει στη ζωή του, όπως οι σχέσεις με τα μέλη της οικογένειάς του όταν του φωνάζουν ή του φαίνονται ως γίγαντες, βρίσκουν διέξοδο και λύσεις στα παραμύθια. Το παιδί, μέσω της διαδικασίας της ταύτισης, συνδέεται με τους ήρωες των παραμυθιών, τόσο ψυχικά στις διάφορες περιπέτειες και κατορθώματά τους, όσο και σωματικά συγκρίνοντας το δικό του σώμα με τις

διαστάσεις των ηρώων του παραμυθιού. Όλοι οι αγαπημένοι ήρωες των παιδιών είναι ιδιαίτερα μικροκαμωμένοι και γεννήθηκαν τελευταίοι, για παράδειγμα ο Κοντορεβιθούλης ή ο Δαχτυλάκης. Το παιδί, συγκρίνοντας τον εαυτό του με τους κεντρικούς ήρωες, οδηγείται στην εξής σκέψη: *«αφού ένας ήρωας τόσο μικρός κατάφερε να νικήσει με την εξυπνάδα του τους δράκους, τους γίγαντες και όλους τους μεγαλύτερα σωματικά εχθρούς του, γιατί να μην μπορώ κι εγώ να καταφέρω το ίδιο;»* (Μιχαηλίδης-Νουάρος, 1988: 48-50).

Η ψυχική ανάγκη του παιδιού για την αναπλήρωση του αισθήματος δύναμης, αφού το ίδιο είναι αρκετά αδύναμο, εκπληρώνεται μέσω του παραμυθιού στο πρόσωπο των ηρώων του. Έχοντας ως οδηγό των λόγων μας και των πράξεων μας ότι *ποτέ δε φερόμαστε σε ένα μικρό παιδί σαν να είναι μικρό*, οφείλουμε να του φερόμαστε με τρόπο που ανταποκρίνεται κάθε φορά στις ψυχικές ανάγκες και στο δικό του εσωτερικό κόσμο. Οι σύγχρονοι παιδαγωγοί και ψυχολόγοι μελέτησαν την καθημερινή συμπεριφορά του παιδιού και κατέληξαν σε συμπεράσματα τα οποία περικλείονται στον κόσμο των παραμυθιών. Εάν μελετήσουμε το παραμύθι με ακρίβεια και προσοχή θα παρατηρήσουμε ότι ανταποκρίνεται σε κάποια ψυχική ανάγκη του παιδιού, το οποίο αντιδρά άλλοτε θετικά κι άλλοτε αρνητικά σε όσα ακούει (Μαλαφάντης, 2006: 188).

Στα παραμύθια συχνά παρατηρούμε την νίκη του καλού έναντι της νίκης του κακού και εύλογα μας δημιουργείται η απορία γιατί άραγε να μη συμβαίνει η ήττα του καλού και η νίκη του κακού (Μαλαφάντης, 2006). Μια πρώτη ενδιαφέρουσα ερμηνεία είναι ότι το παιδικό κοινό δεν θα αποδεχόταν εύκολα ένα τέτοιο τέλος και θα το απέρριπτε. Η ύπαρξη μιας κοινής ηθικής επικρατεί στα παραμύθια, η οποία περικλείεται στη φράση *«στην πάλη ανάμεσα στο καλό και στο κακό, το καλό –αργά ή γρήγορα – υπερέχει και νικά»*.

Στη συνέχεια, μια δεύτερη ερμηνεία θα μπορούσε να είναι ότι κάθε πολιτισμός προσπαθεί με κάθε τρόπο να περάσει στις επόμενες γενιές περισσότερο θετικές αξίες. Στις επικρατούσες αξίες θα μπορούσε να συγκαταλεχθεί και η αφοσίωση του ατόμου στην αξία της ζωής ως υπέρτατη αξία, ώστε παρά τις δυσκολίες να μπορέσει να ανταπεξέλθει επιτυχώς στο στίβο της ζωής. Έπειτα, μια τρίτη ερμηνεία είναι, ότι σε κάθε πολιτισμό η οικογένεια και το σχολείο προσπαθούν να μεταδώσουν τις απαραίτητες ηθικές αξίες και αντιλήψεις, οι οποίες είναι σταθερές και αμετάβλητες μέσα στο χρόνο κι υπάρχουν μέσα στον κόσμο του παραμυθιού.

Συμπερασματικά, με την προσεκτική μελέτη του παραμυθιού μπορούμε να προσδιορίσουμε τις ηθικές αξίες ενός λαού, τα διάφορα προτερήματα και ελαττώματά του, από τα οποία άλλα θα απορριφθούν κι άλλα θα συνεχίσουν να υπάρχουν στην πορεία του χρόνου. Οι τομείς της Παιδαγωγικής Επιστήμης και της Ψυχολογίας μπορούν να αντλήσουν πάρα πολλά από τα παραμύθια. Η ερμηνεία για την *«αίσια κατάληξη»* των παραμυθιών εξηγείται με βάση την απαιτητική προτίμηση των ακροατών από τον αφηγητή να δώσει ένα αίσιο τέλος στην ιστορία του παραμυθιού. Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι το παραμύθι το κατασκευάζουν περισσότερο τα παιδιά,

το «*διηγούνται*», κι όχι τόσο ο αφηγητής, δημιουργώντας στο ακροατήριο την αίσθηση της ψυχικής ικανοποίησης, της αισιοδοξίας και της επιθυμίας για την ευχάριστη επανάληψη της διήγησης (Μαλαφάντης, 2006: 188-189).

Η ιδιαίτερη αδυναμία και αγάπη των παιδιών για τα παραμύθια εστιάζεται στο γεγονός ότι τα παιδιά, όπως και οι ενήλικοι, ζουν σε δύο διαφορετικούς κόσμους: την εξωτερική πραγματικότητα, η οποία αναφέρεται στον εξωτερικό κόσμο των παιδιών, στα παιχνίδια που παίζουν, στους φίλους, στο σχολείο και την εσωτερική πραγματικότητα, η οποία συνδέεται με ψυχικές ανάγκες, φόβους και εφιάλτες των ατόμων. Στα παραμύθια η λυτρωτική ύπαρξη των συναισθημάτων της αισιοδοξίας, της ελπίδας, του θάρρους, της αγωνιστικότητας και της βεβαιότητας, τα οποία επικρατούν στα περισσότερα παραμύθια, εξισορροπούν όλα τα υπόλοιπα συναισθήματα. Πολλοί υποστηρίζουν ότι πρέπει να παρουσιάζονται μόνο τα θετικά σημεία του παραμυθιού, όμως αυτή είναι μια μονόπλευρη παρουσίαση της ζωής από τη θετική οπτική, όπου όλα παρουσιάζονται όμορφα και ιδανικά με φανερή απουσία της αγωνιστικότητας και της πάλης για την επικράτηση του καλού ενάντια στο κακό και με έκδηλη τιμωρία του δεύτερου. Τα συγκεκριμένα βιβλία είναι βαρετά, χωρίς κανένα βάθος και συγκίνηση, καθώς λείπει από αυτά η αναμέτρηση, ο αγώνας και η περιπέτεια (Μιχαηλίδης-Νουάρος, 1988: 53).

Τα παραμύθια πράγματι περικλείουν την ομορφιά του ηθικού κώδικα και την ακλόνητη πίστη της νίκης του καλού έναντι του κακού και του θριάμβου της αγάπης έναντι του μίσους. Μερικές φορές τα παραμύθια μοιάζουν εντελώς ανεπίκαιρα και εκτός της δικής μας εποχής. Γι' αυτό αναδύθηκε η ανάγκη δημιουργίας σύγχρονων παραμυθιών με διατήρηση, βέβαια, του βασικού παραδοσιακού κώδικα. Οι καινοτόμες διαφορές αφορούν την εισαγωγή νέων στοιχείων, την παρουσίαση των παραδοσιακών παραμυθιακών χαρακτήρων σε σύγχρονες, κωμικές καταστάσεις, την ενασχόληση με σύγχρονα θέματα, τη διάπλαση σύγχρονων χαρακτήρων με τη διατήρηση του μαγικού στοιχείου (Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου: 1995: 41).

3.1.β. Τί περιμένει το παιδί από το παραμύθι

Η πολυπλοκότητα του περιβάλλοντος δημιουργεί στο παιδί την αίσθηση της αδυναμίας, όσο έξυπνο κι είναι. Οι γύρω του φαίνεται να είναι περισσότερο ικανοί, να γνωρίζουν περισσότερα και να ανταποκρίνονται στις συνθήκες που διαμορφώνονται. Γι' αυτό, πολλές φορές, στα παραμύθια ορισμένα κεντρικά πρόσωπα και ήρωες παρουσιάζονται ως κουτοί. Η αδυναμία του μικρού παιδιού αναγνωρίζεται και προβάλλεται ανά πάσα στιγμή, καθώς προβάλλεται στα πρόσωπα του οικογενειακού περιβάλλοντος του. Σε πολλά παραμύθια «*ο ήρωας υποτιμάται και θεωρείται βλάκας*» (Μαλαφάντης, 2006: 205).

Είναι πιθανό το παιδί να ακούει για πρώτη φορά μια ιστορία με έναν «*κουτό ήρωα*». Δεν ταυτίζεται από την αρχή μαζί του, γιατί αυτό θα απειλούσε την προσωπικότητά του και την αγάπη για τον εαυτό του. Όταν, όμως, το παιδί

διαπιστώσει την υπεροχή του ήρωα ύστερα από συνεχή επανάληψη του παραμυθιού, θα μπορέσει να ταυτιστεί και να τον αποδεχθεί. Με αυτόν τον τρόπο συμπεραίνει το ίδιο το παιδί ότι είναι λάθος να υποτιμά τον εαυτό του, αφού ο ήρωας που θεωρούταν «κουτός» τελικά τα κατάφερε, με αποτέλεσμα να αρχίζει το παιδί να εκτιμά και να αναγνωρίζει τις δυνατότητες του (Μαλαφάντης, 2006: 206).

Ο αριθμός τρία στα παραμύθια εκφράζει τις τρεις ψυχικές διαστάσεις σύμφωνα με το Εγώ, Εκείνο, Υπερεγώ στην Ψυχανάλυση. Ο ήρωας του παραμυθιού είναι σχεδόν πάντοτε το τρίτο παιδί, το λιγότερο ικανό μέλος της οικογένειας, σε αυτό που φέρονται όλοι ιδιαίτερα άσχημα. Αρχικά, στο συνειδητό το «ένα» αντιπροσωπεύει τον εαυτό μας σε σχέση με τον κόσμο, ενώ το «δύο» σημαίνει δύο ανθρώπους μαζί, όπως για παράδειγμα στην ερωτική ή συζυγική σχέση, η έκφραση «δύο εναντίον ενός» είναι ένας άνισος ανταγωνισμός. Στη συνέχεια, στο «ασυνείδητο», όπως και στα όνειρα, το «ένα» αποδίδει τον εαυτό μας ή τον κυρίαρχο γονέα. Το «δύο» παριστάνει τους δύο γονείς και το τρία το παιδί και τις σχέσεις με τους γονείς του. Ο αριθμός «τρία» αναφέρεται πάντα στον εαυτό του.

Επομένως, το παιδί ταυτίζεται εύκολα με τον ήρωα, αφού είναι πάντα τρίτο στη σειρά, ανεξαρτήτως από την πραγματική θέση που έχει στη σειρά των αδερφών του. Στόχος του μικρού παιδιού είναι να ξεπεράσει τους δυο γονείς του και να τα καταφέρει στις διάφορες δυσκολίες της ζωής. Βέβαια, το παιδί από τη θέση του δύσκολα παραδέχεται ότι η μεγαλύτερη επιθυμία είναι να ξεπεράσει τους δύο γονείς του, αλλά μέσα από το παραμύθι επιβεβαιώνεται και πιστοποιείται ότι, αν θέλει, μπορεί να τα καταφέρει, όπως ακριβώς οι ήρωες από τους οποίους παραδειγματίζεται. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα παραμυθιού στο οποίο μπορούμε να διαπιστώσουμε τη συγκεκριμένη περίπτωση είναι «*Τα τρία φτερά*»: η επιθυμία της επικράτησης είναι έκδηλη, αφού τα καταφέρνει σε σχέση με τα άλλα δύο αδέρφια του (Μαλαφάντης, 2006: 207).

Στην πορεία της ζωής το μικρό παιδί μπορεί να τα καταφέρει είτε με την συμβολή κάποιου ενήλικα είτε με τη βοήθεια, τη διδαχή και την απάντηση στα ζητήματα που το απασχολούν. Το παιδί στην πορεία δημιουργίας μιας άρτιας προσωπικότητας παλεύει με τις οιδιπόδειες συγκρούσεις του κι αυτό αποδεικνύει ότι έχει αρχίσει να κάνει βήματα προόδου. Σε αυτή τη δύσκολη πορεία τα παραμύθια διευκολύνουν το παιδί να κατανοήσει καλύτερα και με τον πιο σωστό τρόπο όλες αυτές τις ενδότερες συγκρούσεις του, δίνοντας θάρρος μέσω των ιδεών, ώστε να παλέψει με αυτές και να τονωθεί η ελπίδα για την επιτυχή λύση τους (Bettelheim, 1995: 150-160).

3.1.γ. Το παραμύθι ως εξελικτικός μηχανισμός της παιδικής ηλικίας

Μία από τις πιο διαδεδομένες ικανότητες ενός παιδιού στην περίοδο της αναπτυξιακής του πορείας είναι η ικανότητα της φαντασίας πέρα από το παρόν στο οποίο ζει, ώστε να ξεφεύγει από τις ανυπόφορες συνθήκες της καθημερινής ζωής και πραγματικότητας. Ένα μικρό παιδί αισθάνεται πάρα πολύ υποτιμημένο και αποτυχημένο, όταν περιφρονείται έντονα από τους συνομηλικούς ή από τα αδέρφια του ή από τους ενήλικες και κυρίως από το οικογενειακό του περιβάλλον, τους γονείς του. Όμως, μέσω του παραμυθιού παρέχονται στο παιδί οι ελπίδες για μελλοντικές επιτυχίες, οι οποίες μπορούν να παρηγορήσουν το παιδί δίνοντας του τα κατάλληλα εφόδια, ώστε παρά τις πρόσκαιρες αποτυχίες, να συνεχίσει να ζει και να αγωνίζεται με θάρρος και δύναμη.

Συνήθως το μικρό παιδί παρουσιάζει έντονες εκρήξεις θυμού, όταν αισθάνεται αποτυχημένο μετά από συνεχείς απογοητεύσεις. Δημιουργείται στο παιδί το αίσθημα ότι οι «ανυπόφορες» συνθήκες της ζωής του δεν μπορούν να βελτιωθούν με κανένα τρόπο, παρά μόνο εάν αποκτήσει μέσω μιας ιστορίας ενός παραμυθιού τη θετική αντίληψη και λύση στα προβλήματα που το απασχολούν. Χαρακτηριστική είναι η παρατήρηση παιδαγωγών ότι αν το παιδί δεν μπορεί να ανταπεξέλθει και να φανταστεί τη ζωή αντλώντας θετική ενέργεια, σταματά η ανάπτυξη του (Μαλαφάντης, 2006: 224-225).

Παρά το γεγονός ότι κανένας γονέας δεν υπόσχεται στο παιδί του ότι θα βρει την απόλυτη ευτυχία στη ζωή του, το βέβαιο είναι ότι τα παραμύθια που του διαβάζει αναφέρονται σε οικεία το παιδί προβλήματα που αντιμετωπίζει στην καθημερινότητά του, ενθαρρύνοντας την ανάπτυξη ελπιδοφόρων φαντασιώσεων για το μέλλον, διευκρινίζοντας του ότι αυτές οι φαντασίες δεν είναι απαραίτητο να υφίστανται στη ζωή του. Κάθε παιδί σε αυτή την περίοδο της ζωής του επιθυμεί στο δικό του βασίλειο να εξουσιάζει και να ικανοποιεί τις επιθυμίες του, κυρίως όταν βιώνει δύσκολες οικογενειακές καταστάσεις και απογοητεύσεις, η δημιουργία αυτή του βασιλείου του δίνει δύναμη κι ελπίδα.

Όταν ο ήρωας του παραμυθιού, που διαβάζει το μικρό παιδί, καταφέρνει να γίνει βασιλιάς ή βασίλισσα, μέσα στη συνείδηση του μικρού παιδιού δημιουργείται η εντύπωση της αληθινής ανεξαρτησίας, εκπληρώνονται τα αισθήματα της ασφάλειας, της ικανοποίησης και της ευτυχίας, όπως ακριβώς ένιωθε όταν ήταν μικρό παιδάκι στη γονική αγκαλιά. Στο κάθε παραμύθι υπάρχουν πάντοτε τα άτομα που ασκούν εξουσία, ή και κακομεταχείριση, όπως στη «Σταχτοπούτα» ή ακόμα και απειλή στη ζωή του ήρωα, όπως στη Χιονάτη, αλλά πάντοτε στο τέλος της ιστορίας ο ήρωας έχει γίνει αντάρκης, αυτόνομος και ανεξάρτητος, έχοντας επιτύχει σε όλες τις δοκιμασίες της ζωής του (Μαλαφάντης, 2006: 225).

Το τέλος σε πολλά παραμύθια πραγματοποιείται με την επικράτηση των αδικημένων, ενώ όλοι ζουν ευτυχισμένοι ειρηνικά και σοφά στο βασίλειό τους, ως ένδειξη και προβολή της ωριμότητας και της ικανότητας σωστής κυβέρνησης του

εαυτού τους με απόρροια την ευτυχία τους. Το παιδί πιστεύει ότι θα καταφέρει να γίνει βασιλιάς της ζωής του, όμως αυτό θα συμβεί μετά από πολύ αγώνα και πάλη στη ζωή του. Μέσω του παραμυθιού συνειδητοποιεί την ουσία του αγώνα που οφείλει να κάνει κάθε άνθρωπος. Ο τρόπος με τον οποίο ένα παιδί φαντάζεται τη ζωή του διαφέρει ανάλογα με την ηλικία του και την αναπτυξιακή του κατάσταση.

Το μικρό παιδί θεωρεί ότι στο δικό του βασίλειο κανείς δεν το διατάζει, ούτε δέχεται διαταγές και εκπληρώνονται όλες του οι επιθυμίες, ενώ το μεγαλύτερο παιδί μπορεί να θεωρεί βασίλειο την κατάκτηση της πλήρους ενηλικίωσης. Στα περισσότερα παραμύθια το βασίλειο παραχωρείται από τον πατέρα στο γιο λόγω προχωρημένης ηλικίας του πατέρα, αφού βέβαια ο γιος βρει την πιο κατάλληλη νύφη, όπως για παράδειγμα συμβαίνει στο παραμύθι *«Τα τρία φτερά»*. Όταν τελικά το νέο ζευγάρι προχωρήσει και αποκτήσει τη διακυβέρνηση του νέου βασιλείου λόγω της αγάπης ο γάμος τους γίνεται ευτυχισμένος με την πλήρη έγκριση των γονέων, όταν τελικά συμβαίνει αυτό συμβολίζεται *«η ολοκληρωμένη λύση όλων των οιδιπόδειων συγκρούσεων, η επίτευξη της αληθινής ανεξαρτησίας και της άρτιας προσωπικότητας»* (Μαλαφάντης, 2006: 226).

Αρκετές ιστορίες δημιουργούν ελπίδες μη ρεαλιστικές κι έτσι το παιδί πολλές φορές θα αισθανθεί απογοητευμένο και θα νιώσει αποθαρρυνμένο και αδύναμο. Αν πραγματοποιούνταν όλες οι υποσχέσεις που προβάλλονται στα παραμύθια και στην αληθινή ζωή του παιδιού, το παιδί δε θα απογοητευόταν ούτε θα έχανε το θάρρος του για πάλη και αγώνα. Η παραμυθιακή χώρα υπάρχει στο νου μας, καθώς και κάθε ευτυχισμένο τέλος συμβαίνει στα παραμύθια και το παιδί οφείλει να το γνωρίζει όπως ακριβώς και ο ενήλικος που του το διαβάζει. Σε όλα τα παραμύθια παρουσιάζονται τα λαμπρά βασίλεια και ο τρόπος για να κατακτηθούν είναι με τη βοήθεια μαγικών ιδιοτήτων.

Η ύπαρξη όλων αυτών των βοηθητικών μαγικών ικανοτήτων υφίσταται για την αποτελεσματική αναπέρωση των ελπίδων του παιδιού στην προσπάθεια του να αποκτήσει το βασίλειο του, καθώς καθίσταται αδύνατη η κατάκτησή του αποκλειστικά με τις δικές του δυνάμεις μέσα στην ήδη σκληρή πραγματικότητα. Οι ποικίλες δυσκολίες που θα συναντήσει στο δρόμο θα το υποχρεώσουν να ρισοκινδυνεύσει, αλλά για να πετύχει θα πρέπει να δείξει εμπιστοσύνη και να ζητήσει βοήθεια. Η απόκτηση του προσωπικού βασιλείου του παιδιού συχνά ταυτίζεται με τις επιθυμίες του για ανταπόδοση και μια ζωή γεμάτη με φήμη και δόξα. Γι' αυτό το λόγο το παραμύθι σε σύγκριση με οποιοδήποτε είδος της λογοτεχνίας όχι μόνο εμπλουτίζει, αλλά και ενισχύει τη φαντασίωση του παιδιού (Bettelheim, 1995: 180-192).

3.1.δ. Το παραμύθι ως υπερπραγματικότητα

Οι νόμοι που υπάρχουν και καθορίζουν την πορεία των γεγονότων στα παραμύθια διαφέρουν σημαντικά από τους νόμους της πραγματικής ζωής. Τα παραμύθια, παρά το γεγονός ότι λειτουργούν αντιφατικά πολλές φορές παρουσιάζουν τα γεγονότα όπως στον πραγματικό κόσμο, όμως απέχουν πολύ από αυτόν. Συχνά εκπροσωπείται μέσω του παραμυθιού μια ιδέα για τον κόσμο καθιστώντας τον φανταστικό και ιδανικό, έτσι όπως θα θέλαμε να είναι. Άλλωστε στον κόσμο του παραμυθιού όλα είναι δυνατά, όλα μπορούν να συμβούν, γιατί το παραμύθι έχει τη δύναμη να παρουσιάζει ως υπαρκτά διάφορα αντικείμενα, δρώντα πρόσωπα, σχέσεις και γεγονότα τα οποία δεν υπάρχουν στον πραγματικό κόσμο (Todorov, 1991: 68-71).

Η φαντασία των παιδιών διεγείρεται με τις ποικίλες εικόνες που μπορεί να ενσωματώσει στα όνειρά του. Το παιδί έρχεται μέσω των εικόνων σε επαφή με τον φανταστικό κόσμο του παραμυθιού στο οποίο υπάρχουν μαγικά όντα. Αφετηρία και βάση είναι η πραγματικότητα κι έπειτα δημιουργείται ο φανταστικός κόσμος. Διάφορα πραγματικά στοιχεία αποτυπώνονται στις εικόνες των παραμυθιών, ώστε να είναι γνώριμα, αλλά σε σχέσεις φανταστικές ή μπορεί να έχουν τη δυνατότητα να διαμορφώνουν και να μεταμορφώνουν κάθε φορά τον πραγματικό χώρο και χρόνο (Μαλαφάντης, 2006: 182).

Οι περισσότερες εικόνες στα παραμύθια δεν ακολουθούν τις αρχές της κανονικότητας και τους νόμους της αιτιότητας στο σχηματισμό τους, ούτε τοποθετούνται στα σχήματα του πραγματικού χώρου, αλλά δεν υπόκεινται σε καμία λογική. Οι εικόνες των παραμυθιών είναι συνήθως αινιγματικές, ανερμήνευτες, προκύπτουν από ένα σύμπλεγμα αόριστων αναμνήσεων συνδεδεμένων αυθαίρετα μεταξύ τους. Συγκρούονται πολύ συχνά με την πραγματικότητα, όπως συμβαίνει στο παραμύθι της Χιονάτης με την εικόνα της ανάστασης της Χιονάτης όταν τη φιλά ο πρίγκιπας, στην οποία το κομμάτι του δηλητηριασμένου μήλου φεύγει από το στόμα της (Μιχαλοπούλου, 1996: 130-131).

Οι δυνατές εικόνες των παραμυθιών μπορούν να συνδεθούν και να συγκριθούν με τα έντονα ονειρικά στοιχεία που καταγράφονται στη μνήμη. Σύμφωνα με το Freud στα όνειρα εκφράζεται η πραγματοποίηση μιας επιθυμίας και μεταδίδεται μια σειρά από αλληλουχία ιδεών και σκέψεων. Ένα παραμύθι όπως ακριβώς συμβαίνει και στο όνειρο, δεν μπορεί να ερμηνευτεί στο σύνολό του, αφού υπάρχουν ασαφή σημεία τα οποία να μεν γοητεύουν αλλά και μέσα από αυτά τα παιδιά διευκολύνονται να δημιουργήσουν τη δική τους συνεκτική αφήγηση. Σύμφωνα με τον Freud, όπως συμβαίνει και στο όνειρο, το λανθάνον περιεχόμενο υφίσταται «δευτερογενή επεξεργασία». Εξηγώντας το παραπάνω, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι τα κενά που δημιουργούνται στην πορεία αφήγησης των παραμυθιών συμπληρώνονται από νέες μορφές και εικόνες που εκφράζουν προσωπικές αφηγήσεις των παιδιών, επιβεβαιώνοντας τη διυποκειμενική αξία των παραμυθιών (Αναγνωστοπούλου, 2002: 582).

Στο παραμύθι ενώνονται αντιφατικά στοιχεία, αφού το αδύνατο γίνεται συνήθως δυνατό. Το παραμύθι αναπαριστά ένα χώρο/κόσμο ο οποίος δεν υπάρχει στην πραγματικότητα. Όμως, όλες οι περιγραφές είναι λεπτομερείς και δίνουν την εντύπωση του βιωμένου/ πραγματικού χώρου. Το παιδί μαθαίνει ότι αυτός ο κόσμος είναι ευέλικτος και εύπλαστος, οπότε μπορεί να επέμβει στη σύνθεσή του και να τον διαμορφώσει όπως επιθυμεί. Στο παιδί δημιουργείται η εντύπωση και η πεποίθηση ότι ζει και στους δύο κόσμους τόσο τον πραγματικό όσο και τον φανταστικό, αλλά πιστεύει με ευκολία στον υποκειμενικά κατασκευασμένο κόσμο με το σύνολο των ονειρικών στοιχείων και των στοιχείων φυγής από την πραγματικότητα. Το σύνολο των γεγονότων που περιγράφονται στα παραμύθια είναι απίθανα, ασυνήθιστα, αλλά παρουσιάζονται πάντα ως συνηθισμένα και φυσικά. Το παιδί αναπόφευκτα ταυτίζεται με τον ήρωα του παραμυθιού και αφήνει τον εαυτό του ελεύθερο να ταξιδέψει στο χώρο της φαντασίας (Μαλαφάντης, 2006: 184).

Στο χώρο του φανταστικού δεν υπάρχει απόσταση και αντίθεση ανάμεσα στο δυνατό και στο αδύνατο. Για το παιδί όλα είναι δυνατά να συμβούν, αφού δεν γνωρίζει την έννοια «αληθοφανές» γεγονός, καθιστώντας τη σκέψη του ολοκληρωτικά φανταστική. Σε αντίθεση με τον ενήλικα, για το παιδί ο φανταστικός κόσμος αποτελεί όχι μόνο τρόπο διαφυγής από το αναμενόμενο και το συγκεκριμένο, αλλά σύστημα πραγματικής αναπαράστασης και τρόπο προσαρμογής (Μιχαλοπούλου, 1996).

3.1.ε. Φαντασία και παραμύθι

Η περίοδος της «μαγικής στάσης» του παιδιού ηλικίας 4 έως 7 ετών συμπίπτει με την ηλικία του παραμυθιού. Είναι η βασική περίοδος αυτεπίγνωσης, με άλλα λόγια της επίγνωσης που έχει το άτομο για τον εαυτό του ως φορέα νόησης, συναισθημάτων, ή αλλιώς η περίοδος που χωρίζεται το Εγώ από τα άλλα όντα και το φυσικό κόσμο (Τομασίδης, 2002: 398).

Το παιδί έως τώρα γνώριζε τον κόσμο φυσιογνωμικά, το εγώ και ο κόσμος γύρω του, το υποκείμενο και αντικείμενο ήταν αδιαχώριστα για το παιδί, αφού βίωνε τα αντικείμενα του κόσμου σαν να είναι ζωντανά όντα, γεμάτα έκφραση και δυναμικότητα, όπως είναι το ίδιο το παιδί. Ο νέος κόσμος που έχει δημιουργήσει το παιδί θεωρείται αντικείμενο με αποτέλεσμα ο αντικειμενικός κόσμος να είναι γεμάτος μυστήριο κι όλα τα πράγματα και τα πρόσωπα να τα θεωρεί φορείς μυστηριωδών δυνάμεων, οι οποίες άλλοτε του προκαλούν φόβο κι άλλοτε μεγάλη επιθυμία να τις εξιχνιάσει και να τις εξουδετερώσει. Για να τις αντιμετωπίσει και για να μετριάσει το φόβο όλων αυτών των άορατων και μυστηριωδών δυνάμεων, επινοεί τεχνάσματα πρακτικά και μαγικά, τα οποία αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά της ηλικίας του. Το παιδί κάθε φορά αποδίδει μαγικές δυνάμεις στις προσευχές και τις επιθυμίες του. (Τομασίδης, 2002: 398).

Εξάλλου, το παιδί απαιτεί από τον εαυτό του να εκτελέσει μια πράξη, η οποία αν πραγματοποιηθεί θα το οδηγήσει σε μια μελλοντική επιτυχία, η οποία στην πραγματικότητα δεν σχετίζεται με την εν λόγω πράξη. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η επιθυμία του παιδιού να ακουμπά τους κορμούς των δέντρων στο δρόμο της επιστροφής από το σχολείο ή να μπορεί να πει γρήγορα χωρίς ανάσα μια δύσκολη λέξη πάνω από 10 φορές. Η μαγική στάση ακριβώς είναι που παρεμβαίνει στον κόσμο της φαντασίας και των παραστάσεων, την οποία επηρεάζει συμβάλλοντας στη δημιουργία φανταστικών μορφών με μυστηριώδεις δυνάμεις (Μαλαφάντης, 2006: 177).

Η μαγική στάση εμποτίζει τους μύθους και τα παραμύθια, τα οποία ουσιαστικά είναι εκφράσεις της φαντασίας, καθώς ολόκληρος ο κόσμος τους αποτελείται από μυθικά όντα, όπως νάνους, γίγαντες, μάγους, μάγισσες, νεράιδες, δράκους, θεούς και ημίθεους. Ο χρόνος δημιουργίας των πρώτων παραμυθιών και των μύθων αναφέρεται σε μια περίοδο σκοταδισμού, τότε που οι άνθρωποι δεν μπορούσαν να ερμηνεύσουν λογικά τα φαινόμενα (Τομασίδης, 2002: 399). Γι' αυτό το λόγο αδιαμφισβήτητα η μαγική νοοτροπία επιδρούσε σημαντικά στη σκέψη και τη φαντασία τους (Καΐλα & Ξανθάκου, 1988: 57). Στις ημέρες μας, οι μύθοι και τα παραμύθια έχουν τη δύναμη να προκαλούν τη συγκίνηση στα παιδιά, γιατί μέσα σε αυτά αντανάκλαται η φαντασία τους συνυφασμένη με τη μαγεία (Τομασίδης, 1982: 398-399).

Η οπτική γωνία από την οποία βλέπει ένα παιδί το παραμύθι συμφωνεί με τον τρόπο με τον οποίο σκέφτεται και βιώνει τον κόσμο. Γι' αυτό το παιδί εύκολα εμπιστεύεται το παραμύθι το οποίο συμπίπτει με τα δικά του «πιστεύω». Η έκδηλη παρηγοριά που νιώθει το παιδί από το παραμύθι οφείλεται στο γεγονός ότι μπορεί να αντλήσει απαντήσεις σε ουσιώδη και βασανιστικά ερωτήματα που αφορούν την ύπαρξή του, τα συναισθήματα και τις σκέψεις του. Η παρηγοριά που δίνουν οι ενήλικοι και η προσπάθεια να το καθησυχάσουν με βάση τη λογική και τις απόψεις τους δεν επαρκούν, καθώς το παιδί επιθυμεί τη βαθύτερη στήριξη μέσω των παραμυθιών, τα οποία τελικά λειτουργούν ως ψυχαναλυτικές κατασκευές (Μανωλόπουλος, 1997: 242-249).

Το παιδί θεωρεί ότι οι σχέσεις που έχει με τον άψυχο κόσμο λειτουργούν όπως και στον έμψυχο κόσμο των ενηλίκων. Συγκεκριμένα, θα μπορούσαμε να δώσουμε το παράδειγμα του παιδιού όταν χαϊδεύει το αρκουδάκι του όπως ακριβώς και τη μητέρα του ή να του μιλά όπως θα μιλούσε σε ένα φίλο του ή χτυπά τη πόρτα που το χτύπησε και πόνεσε (Bettelheim, 1995: 68). Όπως υποστήριξε ο Jean Piaget (1896-1980), αυτός ο ψυχοκρατικός τρόπος σκέψης του παιδιού διατηρείται ως την εφηβεία (Γαλανάκη, 2003: 53-56). Το παιδί δεν μπορεί να κάνει σαφή διάκριση ανάμεσα στα αντικείμενα και τα ζωντανά όντα και θεωρεί πως κάθε τι ζωντανό έχει ζωή πολύ όμοια με την ανθρώπινη. Για παράδειγμα, το παιδί των 8 ετών πιστεύει ότι ο ήλιος είναι ζωντανός, γιατί δίνει φως και φωτίζει, επειδή το θέλει και φωτίζει ή η πέτρα είναι ζωντανή εφόσον κινείται καθώς κυλά την πλαγιά του λόφου. Ακόμη όμως κι ένα παιδί 12,5 ετών πιστεύει ότι το ποτάμι είναι ζωντανό αφού το νερό κυλά και

κινείται. Το παιδί βλέπει τον κόσμο και πιστεύει ότι το ζώο θα του μιλήσει για όσα το ενδιαφέρουν και το απασχολούν, όπως ακριβώς συμβαίνει και στα αγαπημένα του παραμύθια. Το παιδί θεωρεί ότι ένα ζώο θα το βοηθήσει και θα το οδηγήσει σε αναζητήσεις του άγνωστου και σε τόπους μακρινούς, αφού ζει κι επιβιώνει ελεύθερο στη φύση. Το παιδί πιστεύει πως ό,τι κινείται είναι ζωντανό, θεωρεί λογικό και φυσικό να του μιλά ο άνεμος και να μεταφέρει τον ήρωα όπου θέλει (Bettelheim, 1995: 69-70).

Ο ψυχοκρατικός τρόπος σκέψης του παιδιού υπαγορεύει ότι οι πέτρες είναι ζωντανές, σκέφτονται ακριβώς όπως οι άνθρωποι. Άρα, η μεταμόρφωση ενός ανθρώπου σε πέτρα συνδέεται με το γεγονός ότι ο άνθρωπος οφείλει να παραμείνει ακίνητος και σιωπηλός σε εκείνο το σημείο για κάποιο χρονικό διάστημα. Ακριβώς το ίδιο συμβαίνει και όταν το παιδί πιστεύει ότι τα αντικείμενα, αν και σιωπηλά, μπορούν να μιλούν και να σκέφτονται, να κατευθύνουν τον ήρωα στις αναζητήσεις του. Το παιδί πιστεύει ότι κάθε πράγμα έχει ένα πνεύμα όμοιο με το δικό του και ο άνθρωπος μπορεί να μεταμορφωθεί σε ζώο ή το αντίθετο, όπως συμβαίνει στο παραμύθι «Η Πεντάμορφη και το Τέρας», «Ο Βάτραχος-βασιλιάς». Τελικά, θεωρεί ότι δεν υπάρχει σαφής διάκριση μεταξύ ζωντανών πλασμάτων και άψυχων-νεκρών αντικειμένων, αφού πιστεύει ότι μπορούντα άψυχα να ζωντανέψουν (Bettelheim, 1995: 70).

Τα θεμελιώδη ερωτήματα του παιδιού επικεντρώνονται κυρίως στα παρακάτω: «Ποιος είμαι;», «Από πού ήρθα;», «Πώς έγινε ο κόσμος;», «Ποιος δημιούργησε τον άνθρωπο και όλα τα ζώα;», «Ποιος είναι ο σκοπός της ζωής;», «Πώς πρέπει να αντιμετωπίσω τα προβλήματα της ζωής;». Όλες οι απαντήσεις στα ερωτήματά του αναζητούνται με βάση τον ψυχοκρατικό τρόπο σκέψης του, το παιδί από τη δική του οπτική γωνία όλα τα σκέφτεται σε σχέση με τον εαυτό του. Ανησυχεί μόνο αν οι υπόλοιποι θα το αντιμετωπίσουν δίκαια κι όχι αν απλά υπάρχει στον κόσμο δικαιοσύνη. Τα παραμύθια μπορούν να παρέχουν απαντήσεις σε όλα τα βασικά θεμελιώδη ερωτήματα, αλλά οι απαντήσεις από την πλευρά των ενηλίκων είναι περισσότερο φανταστικές κι όχι τόσο αληθινές. Βέβαια, τα παιδιά δεν κατανοούν τις ρεαλιστικές-επιστημονικές εξηγήσεις, καθώς δεν έχουν αποκτήσει ακόμα την αφαιρετική ικανότητα κατανόησης κι αυτό μοιραία δημιουργεί αισθήματα τα οποία δεν τα ικανοποιούν. Αντίθετα, το μικρό παιδί αισθάνεται ασφάλεια, όταν καταλαβαίνει οτιδήποτε του ήταν πριν δυσνόητο. Επομένως, πιστεύει μόνο όσες δηλώσεις κατανοεί με βάση τις γνώσεις του και τους συναισθηματικούς προβληματισμούς του (Bettelheim, 1995: 70-71).

Όταν το παιδί μαθαίνει ότι ένα πρόσωπο, το οποίο φαινόταν αρχικά απειλητικό και προκαλούσε αποστροφή, μπορεί με ένα μαγικό τρόπο να γίνει ένας χρήσιμος φίλος. Το παιδί θεωρεί ότι θα γίνει όπως στα παραμύθια, όταν φερθεί ευγενικά σε ένα άτομο που αρχικά του έφερνε αποστροφή, θα πετύχει τελικά στη ζωή του όπως και ο ήρωας του παραμυθιού (Bettelheim, 1995: 75). Άλλο ένα σημαντικό ζήτημα είναι η ζήλια του μικρού παιδιού για τα άλλα αδερφάκια του, κυρίως τα μικρότερα. Έχει ανάγκη να νιώσει ότι τα συναισθήματα τα οποία αισθάνεται είναι

δικαιολογημένα και για να καταφέρει να ξεπεράσει τα συναισθήματα της ζήλιας για το αδερφάκι του, χρειάζεται ενθάρρυνση να αναπτύξει τις φαντασιώσεις του και να νιώσει ότι κάποια μέρα θα φτάσει να ξεπεράσει το αδερφάκι του, την οποία, βέβαια, μπορεί να αντλεί και από το παραμύθι (Bettelheim, 1995: 77-78).

3.1.στ. Η «μορφωτική» αξία του παραμυθιού

Σύμφωνα με την Έλγκα Τσιτσλσπέργκερ (1999), τα παραμύθια έχουν εκπαιδευτική και μορφωτική αξία. Υποστηρίζει ότι τα λαϊκά παραμύθια με τις πολλαπλές δυνατότητες τους εντυπωσιάζουν, ασκούν επιρροή τόσο στο παιδικό όσο και στο ενήλικο κοινό, αποτελώντας ένα παραδοσιακό αγαθό του λαϊκού πολιτισμού το οποίο στη σύγχρονη εποχή ψυχαγωγεί και συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση των παιδιών και νεαρών ατόμων.

Σύμφωνα με τους γερμανούς παιδαγωγούς Κλεμμ, Ρολφ, Τίλλμαν η αποκτημένη μόρφωση έχει τα εξής χαρακτηριστικά: αναπλαστική δυνατότητα, διαγνωστική ικανότητα, άσκηση των αισθήσεων, ικανότητα να συλλαμβάνονται έννοιες, αίσθημα αλληλεγγύης. Τα παραμύθια περιέχουν τα προαναφερθέντα στοιχεία με βασικό την αναπλαστική ικανότητα, την ικανότητα δηλαδή, του ανθρώπου να μη δέχεται απλώς την πραγματικότητα που αντικρίζει, αλλά να την εννοεί ως «πλασμένη» από τους ανθρώπους και συνεπώς, με το ενδεχόμενο ή με τη δυνατότητα να μεταβάλλεται εκ νέου. Έτσι και η ανθρώπινη εξέλιξη μπορεί να διαμορφώνεται ανάλογα με ιστορικούς και κοινωνικούς όρους. Στο παραμύθι έχουμε τη δυνατότητα να παρακολουθήσουμε σε μικρογραφία το φαινόμενο της ανθρώπινης παρέμβασης για τη μεταβολή ή αναμόρφωση της προσφερόμενης πραγματικότητας (Μερακλής, 2012: 50-52).

Με αφορμή το σύνολο των παιδαγωγικών κριτηρίων, το παραμύθι μπορεί να είναι το δημιούργημα με ιστορικό βάθος, του οποίου η πρόσληψη του περιεχομένου του επηρεάστηκε και διαμορφώθηκε ποικιλότροπα μέσα στο χρόνο. Το παραμύθι χρησιμοποιήθηκε ως φορέας μεταρρυθμιστικών εννοιών ή τάσεων χειραφέτησης, όπως για παράδειγμα συμβαίνει στην περίπτωση που ο νεαρός ήρωας εγκαταλείπει το σπίτι του, πορεύεται σε τόπους μακρινούς γεμάτους κινδύνους και πρόκληση και μεγαλουργεί. Τελικά, το παραμύθι είναι ένα εξαιρετικά εκφραστικό είδος-παράδειγμα των πολλών όψεων που μπορεί να παρουσιάζει ένα κοινωνικό ή πνευματικό γεγονός ανάλογα με τις στάσεις απ' τις οποίες εξετάζεται. Τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να δουν τον τρόπο με τον οποίο άλλαζε ή συνδιαμορφωνόταν το νόημα των παραμυθιών ανάλογα με τα διάφορα πνευματικά κινήματα, την ηλικία τις κοινωνικές και πολιτισμικές μεταβολές ανάλογα με τη μορφή της προφορικότητας ή του γραπτού λόγου (Μερακλής, 2012: 52-53).

3.2. α. Νοημοσύνη και παραμύθι

Το 1984 ο αναπτυξιακός ψυχολόγος και καθηγητής στο Πανεπιστήμιο Χάρβαρντ, Howard Gardner, υποστήριξε πως δεν υπάρχει μια νοημοσύνη, κοινή για όλους τους ανθρώπους, για όλους τους πολιτισμούς και όλες τις εποχές. Αντίθετα, εισήγαγε την *θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης*, σύμφωνα με την οποία υπάρχουν οκτώ είδη νοημοσύνης, καθένα από τα οποία πηγάζει από διαφορετικό τμήμα του εγκεφάλου. Ο εκπαιδευτικός, σύμφωνα με τον Gardner, θα πρέπει να υιοθετεί μια μέση οδό και να μάθει «να εκτιμά την αξία των βασικών δεξιοτήτων και ταυτόχρονα να προσπαθεί να τις ενσταλάξει μέσω μετασηματιστικών μεθόδων». Ο εκπαιδευτικός, για παράδειγμα, θα μπορούσε να μεταδώσει στους μαθητές τη βασική δεξιότητα της γραφής μέσω της δημιουργίας του δικού τους περιοδικού. Βέβαια, «κάποιος θα μπορούσε να ασπάζεται τις αρχές μιας υψηλά δημιουργικής εκπαίδευσης και ταυτόχρονα να ευνοεί την αρχική μάθηση των βασικών δεξιοτήτων ή τη χρήση των μιμητικών μεθόδων, μέσα στις οποίες θα μπορούσε να ενσωματώσει διάφορες δημιουργικές προσεγγίσεις, τεχνικές ή στόχους» (Gardner, 2011: 130).

«Πώς θα μπορούσε να συνδέεται η λειτουργία της αφήγησης των παραμυθιών με το ιδιαίτερο προφίλ της νοημοσύνης του παιδιού και την ανάπτυξη της πολλαπλότητάς του;» (Νικητάκη, 2015). Είναι γεγονός ότι τα παραμύθια παρέχουν στα παιδιά πολλαπλά ερεθίσματα, αφού αποτελούν ένα θαυμάσιο παράδειγμα διακειμενικότητας και πολλαπλότητας, ώστε να αναπτύξουν αποτελεσματικά όλο το φάσμα της νοημοσύνης τους. Από μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί έχει διαπιστωθεί ότι αυτά που μαθαίνει το παιδί ως το πέμπτο έτος της ηλικίας του αποτελούν το μεγαλύτερο ποσοστό των νοητικών δεδομένων για την υπόλοιπη ζωή του. Επίσης, έρευνες νευροεπιστημών των τελευταίων χρόνων έχουν δείξει ότι η ποσότητα, αλλά και η ποιότητα ερεθισμάτων που δίνουμε στα παιδιά από την πρώτη κιόλας ηλικία, όχι μόνο τα τροφοδοτούν με γνώσεις, αλλά δημιουργούν τις συνάψεις στα εγκεφαλικά κύτταρα, συνθέτοντας και δημιουργώντας τη βάση, στην οποία θα αποθηκεύουν πληροφορίες για την υπόλοιπη ζωή τους. Στο παραμύθι ταιριάζει μια παιγνιώδης-δημιουργική επαφή μαζί του, γιατί τα παραμύθια δεν είναι δημιουργήματα που δεν μπορείς να τ' αγγίξεις, που μόνο σύμφωνα με την «πρωτότυπη» μορφή τους μπορείς να τα σημασιοδοτήσεις, αλλά είναι κείμενα, τα οποία συνεχώς αναδιατυπώνονται, γι' αυτό κρατούν τον αναγνώστη και την αναγνώστρια σε μια δημιουργική σχέση μαζί τους (Μερακλής, 2012: 56).

Κατά τη διάρκεια της αφήγησης ενός παραμυθιού απαιτούνται και καλλιεργούνται τα περισσότερα, αν όχι όλα, είδη νοημοσύνης του παιδιού, τα οποία είναι τα ακόλουθα σύμφωνα με τον Gardner (2011):

1. Γλωσσική ή λεκτική νοημοσύνη.
2. Μουσική / ρυθμική νοημοσύνη.
3. Σωματική/κιναισθητική νοημοσύνη.
4. Συναισθηματική ή διαπροσωπική νοημοσύνη.
5. Ενδοπροσωπική νοημοσύνη.

6. Χωρική νοημοσύνη.
7. Φυσιολογική νοημοσύνη.
8. Λογική/μαθηματική νοημοσύνη.

Η γλωσσική ή λεκτική νοημοσύνη αφορά όλες τις λεκτικές ικανότητες του ανθρώπου και εδράζεται στο αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου. Εκδηλώνεται με την ευαισθησία στον προφορικό και στον γραπτό λόγο, με την ικανότητα εκμάθησης και ομιλίας διαφορετικών γλωσσών και τη χρήση της γλώσσας για την επίτευξη κάποιων στόχων. Τη νοημοσύνη αυτή τη διαθέτει ο ποιητής, ο συγγραφέας ή ο ρήτορας. Με την αφήγηση των παραμυθιών καλλιεργείται αυτού του είδους η νοημοσύνη, τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τον ποιητικό και συμβολικό λόγο των παραμυθιών, με τη φαινομενικά απλή και αλληγορική τους γλώσσα που είναι βαθιά ποιητική, όπως και ο προφορικός λόγος των παραμυθιάδων αλλοτινών εποχών (Gardner, 2011).

Το παιδί γνωρίζει μέσα από τα παραμύθια τον θησαυρό της ελληνικής μας γλώσσας, την ποιητικότητα και τη δυνατότητα να κατανοήσει μέσω αυτής τα μυστήρια της ύπαρξής του, τα μυστήρια του σύμπαντος, τη δυνατότητα να συλλάβει τον κόσμο, ορατό και άορατο και να τον δημιουργήσει, όπως τον οραματίζεται.

Η μουσική/ρυθμική νοημοσύνη εδράζεται στο δεξί ημισφαίριο του εγκεφάλου και εμπεριέχει την ικανότητα του ανθρώπου να νοιώθει τον ρυθμό, τη χροιά του ήχου, τη μελωδία, την ικανότητα για συναισθηματική έκφραση μέσω της μουσικής, είτε ως σύνθεση είτε ως εκτέλεση (Gardner, 2011). Η μουσική κρύβεται μέσα στη γλώσσα, όπως η ψυχή κρύβεται μέσα στο σώμα. Ακριβώς αυτό συμβαίνει και στη γλώσσα των παραμυθιών, η οποία έχει μουσική και ρυθμό, όπως ρυθμό έχει η ίδια η σύσταση του ανθρώπου και το σύμπαν.

Η σωματική/κινησθητική νοημοσύνη του παιδιού αναπτύσσεται εξίσου διότι ο παραμυθιάς κατά την αφήγηση μιλά όχι μόνο μέσα από τον λόγο, αλλά και μέσα από το σώμα του, από τις κινήσεις των χεριών του ή και ολόκληρου του σώματός του. Το σώμα του παραμυθιά εκπέμπει το νόημα των ιστοριών του, ακόμα και σε κάποιον για τον οποίον η γλώσσα που εκφέρει είναι ακατανόητη και, έτσι, οι ιστορίες και τα παραμύθια μπορούν να ξεπεράσουν τα όρια της γλώσσας. Η κινησθητική νοημοσύνη έγκειται στην ικανότητα παρατήρησης και μίμησης ή αναπαράστασης του παρατηρούμενου γεγονότος και συνιστά κυρίως το δραματικό ταλέντο που διαθέτουν ηθοποιοί, χορευτές, χορογράφοι, μίμοι, παραμυθιάδες, καλλιτέχνες που υπηρετούν την τέχνη της παράστασης. Ωστόσο, αυτή η ικανότητα παρατήρησης και αναπαράστασης αποτελεί και ένα συστατικό σημαντικό στη διαδικασία μαθητείας του παιδιού. Μέσα από την αφήγηση των παραμυθιών παρέχεται στο παιδί η ευκαιρία να αναπτύξει τις κινητικές του δεξιότητες και να εκφράσει ιδέες, γνώσεις και συναισθήματα, συνεργατικά με τον εγκέφαλο, συνδυάζοντας την αντίληψη με την κίνηση. Γι' αυτό είναι σπουδαίες και σημαντικές οι εφορμήσεις μέσα από το παραμύθι για δράσεις που μπορούν να κινητοποιήσουν, να καλλιεργήσουν και να αναπτύξουν τη σωματική

νοημοσύνη του παιδιού, την ικανότητα του σώματός του να λειτουργήσει αρμονικά με τον εγκέφαλο και με τη βοήθειά του να επιλύει προβλήματα (Νικητάκη, 2015).

Η συναισθηματική ή διαπροσωπική νοημοσύνη βασίζεται στην ικανότητα του ανθρώπου να καταλαβαίνει τους άλλους και εδράζεται στον μετωπιαίο λωβό και στο νέο φλοιό του εγκεφάλου (Gardner, 2011). Πιο συγκεκριμένα, συνίσταται στο να μπορεί να διακρίνει κάθε αλλαγή στις διαθέσεις, τις προθέσεις και τη συμπεριφορά των ανθρώπων που τον περιβάλλουν, ακόμα και αν οι αλλαγές αυτές δεν είναι εμφανείς. Να μπορεί να επισημάνει τους σκοπούς, τα κίνητρα και τα ενδιαφέροντα των ανθρώπων, τις πραγματικές ανάγκες τους και τα ιδιαίτερα χαρίσματά τους. Δάσκαλοι, παιδαγωγοί, χαρισματικοί ηγέτες, ηθοποιοί, γονείς, ψυχολόγοι, θεραπευτές, βασίζονται στη διαπροσωπική νοημοσύνη.

Ακριβώς το ίδιο συμβαίνει και στην περίπτωση του παραμυθιά, ο οποίος μέσω αυτής της νοημοσύνης, μπορεί να διαγνώσει σε κάθε στιγμή της παράστασης και του μοιράσματος των ιστοριών, τις διαθέσεις και τις ανάγκες του κοινού και ανάλογα να προσαρμόσει την εξιστόρηση των παραμυθιών του. Ο παραμυθιάς μπορεί να καταφέρει μέσα από την τέχνη του να μετασχηματίσει κάποια σημεία των πραγματικοτήτων του παιδιού, και να οδηγήσει στην ισορροπία ή την αποκατάσταση μιας δύσκολης ψυχικής κατάστασης ή μιας ασθένειας. Το παιδί μέσα από τα παραμύθια μαθαίνει να παρατηρεί τις συμπεριφορές των ηρώων, τα κρυμμένα κίνητρα, τους σκοπούς, την αλήθεια τους, το δημιουργικό δυναμικό τους. Μελετώντας τη συμπεριφορά των ηρώων του παραμυθιού, κατανοεί καλύτερα τον εαυτό του, αλλά και το περιβάλλον του, λαμβάνει απαντήσεις για ζητήματα που μπορεί να το προβληματίζουν, να το στεναχωρούν ή να του προκαλούν ανησυχία ή φόβο (Bettelheim, 1995: 70-71).

Ο τρόπος που ο ήρωας καταφέρνει να υπερβεί τα εμπόδια και να πραγματοποιήσει το όνειρό του, ενεργοποιεί την εσωτερική δύναμη και το θάρρος του παιδιού, του μεταδίδεται το μήνυμα ότι μπορεί και αυτό να τα καταφέρει, να ξεπεράσει όλες τις δυσκολίες και τα εμπόδια που ως δοκιμασίες εμφανίζονται στη ζωή, όπως και στα παραμύθια (Μιχαηλίδης-Νουάρος, 1988: 48-50). Παράλληλα, ενεργοποιείται και η ενσυναίσθηση στο παιδί, η ικανότητα να μπαίνει στη θέση των άλλων ανθρώπων, να επιχειρεί να κατανοήσει τις ανάγκες τους, τις επιθυμίες τους και να μπορεί να συλλειτουργεί, να συνεργάζεται και να συνδημιουργεί. Η ανάπτυξη της διαπροσωπικής νοημοσύνης μέσα από τα παραμύθια βοηθά το παιδί να ελέγξει τα εγωιστικά του ένστικτα και επιθυμίες, να ενσωματωθεί πιο αρμονικά στην ομάδα των συνομηλίκων του ή στη σχολική του κοινότητα.

Η ενδοπροσωπική νοημοσύνη δίνει την ικανότητα στον άνθρωπο να εμβαθύνει και να κατανοήσει τον ίδιο του τον εαυτό, να επιτύχει το γνώθι σε αυτόν μέσα από τη διαδικασία του «ένδον σκάπτειν», της ενδοσκόπησης και ενδοπαρατήρησης (Gardner, 2011). Εκείνος ο οποίος έχει προικιστεί με οξυμμένη αυτού του είδους τη νοημοσύνη μπορεί να μεταφέρει τα συναισθήματά του με συμβολικούς κώδικες, να έχει τις δεξιότητες της αυτοσυγκέντρωσης, της επιμέλειας,

της προσοχής, της υψηλής μεθοδικότητας στη σκέψη, της ανάγνωσης και της κατανόησης των εμπειριών του, εξωτερικών και κυρίως εσωτερικών, και αυτών που αισθάνεται.

Και ο παραμυθός στηρίζεται στην ενδοπροσωπική νοημοσύνη του για να κατανοεί τους ήρωες των παραμυθιών που αφηγείται και να συμπάσχει με τα παθήματα, τις δοκιμασίες και τις περιπέτειές τους. Ο παραμυθός ζει στην πραγματικότητα τον κάθε έναν από αυτούς τους ρόλους, τον ρόλο του βασιλιά, τον ρόλο του φτωχού μα προκομμένου ράφτη, τον ρόλο του θεόρατου γίγαντα που κολλά χρυσά φλουριά απάνω στα ασημοπράσινα φύλλα μιας ελιάς, τον ρόλο του ψαριού που μιλά με ανθρώπινη φωνή και αμέτρητους άλλους.

Είναι γεγονός ότι ο παραμυθός δεν δανείζει απλώς τη φωνή του στους ήρωες αυτούς, αλλά βιώνει μέσα από αυτούς τα συναισθήματά τους και τις εμπειρίες τους, πονά μαζί τους, αλλά και χαίρεται. Μερικές φορές συγκινείται και ίσως και να κλαίει αφηγούμενος ένα παραμύθι, σαν να αφηγείται τη δική του ζωή και τον πόνο που εμφωλεύει ενδόμυχα. Ο παραμυθός διαθέτει οξυμμένη ενδοπροσωπική, αλλά και διαπροσωπική νοημοσύνη, και έτσι μπορεί να διατηρεί σε πνευματικό και ψυχικό πεδίο την ισορροπία των συνταξιδευτών του στο ταξίδι του παραμυθιού, λειτουργώντας με κάποιον τρόπο σαν οδηγός στο ταξίδι ή σαν θεραπευτής. Έτσι και στο παιδί, μέσα από την αφήγηση των παραμυθιών, του παρέχεται η ευκαιρία να αναπτύξει την ενδοπροσωπική του νοημοσύνη, να κατανοήσει τους ανθρώπους γύρω του καλύτερα, κατανοώντας τον εαυτό του.

Τα παραμύθια μπορούν να λειτουργήσουν σαν ένα θαυμάσιο εργαλείο αυτογνωσίας που μπορεί να οδηγήσει το παιδί στο να αρχίσει να αντιλαμβάνεται κρυμμένα κομμάτια του εαυτού του, κίνητρα, σκοπούς, συναισθήματα, σκέψεις, οράματα και τελικά να επιτύχει το ζητούμενο κάθε ανθρώπινης ύπαρξης, που δεν είναι άλλο από το ταξίδι μύησης της ψυχής και τη γνώση του ανώτερου εαυτού, της αληθινής ουσίας της ύπαρξής μας. Η ακρόαση παραμυθιών από πολύ μικρή ηλικία, βοηθά το παιδί να κατανοήσει την εσωτερική ζωή κάθε ανθρώπου και να αναπτύξει έτσι την ενδοπροσωπική του νοημοσύνη, αλλά και να δομήσει τη ψυχική του ισορροπία. Και εκεί ακριβώς έγκειται και η θεραπευτική χρήση και λειτουργία των παραμυθιών, στο γεγονός ότι μπορεί να βοηθήσει τον άνθρωπο να επανασυνδεθεί με τον πυρήνα της ύπαρξής του (Νικητάκη, 2015).

Η χωρική νοημοσύνη σχετίζεται με την ικανότητα του ανθρώπου να αναπαραστήσει το χώρο που βλέπει εντός του και εδράζεται στο δεξί ημισφαίριο του εγκεφάλου (Gardner, 2011). Τον βοηθά να παρατηρεί ένα αντικείμενο ή μια μορφή και να δημιουργεί συνθέσεις, αναπαριστώντας το με έναν ακριβή τρόπο.

Συνίσταται στην ικανότητα:

- Της δραστικής φαντασίας.
- Του καλού προσανατολισμού στον χώρο.

- Του χειρισμού των εικόνων για σκέψη και δημιουργία.
- Την αναγνώριση της σχέσης αντικειμένων και διαστημάτων.
- Την θεώρηση από διαφορετικές οπτικές γωνίες.

Η νοημοσύνη αυτή παρατηρείται σε αρχιτέκτονες, ζωγράφους, γλύπτες, καλλιτέχνες, οδηγούς, καπετάνιους, εφευρέτες. Τα παιδιά με χωρική νοημοσύνη μαθησιακά μπορούν να αποδώσουν καλύτερα σκεπτόμενα με εικόνες, έχουν τη λεγόμενη οπτική μνήμη, οργανώνουν τις σκέψεις τους στον χώρο και συγκροτούν τις ιδέες τους πριν τις γράψουν. Τους αρέσει να σκέφτονται με εικόνες και να τις δημιουργούν. Τα παραμύθια μιας και έχουν έντονη εικόνες, οι οποίες παρέχουν στα παιδιά το πεδίο ανάπτυξης της σκέψης με εικόνες και βέβαια ο άξιος παιδαγωγός ή ο γονιός που είναι αναζητητής στο μονοπάτι της αυτογνωσίας και θέλει να κατανοήσει καλύτερα τον εαυτό του και κατά συνέπεια και το παιδί του, μπορεί να συμβάλει με κάποιους τρόπους μέσα από την αφήγηση των παραμυθιών στην ανάπτυξη της νοημοσύνης του παιδιού.

Η φυσιογνωστική νοημοσύνη συνίσταται στην ικανότητα του ανθρώπου να αναγνωρίζει και να κατηγοριοποιεί το φυτικό και ζωικό βασίλειο. Τέτοια ευφυΐα διαθέτουν οι βοτανολόγοι, οι βιολόγοι, οι γεωργοί, οι γεωλόγοι. Αυτή τη νοημοσύνη μπορούν να την αναπτύξουν τα παιδιά μέσα από την επαφή τους με τη φύση, με εργασίες που σχετίζονται με την παρατήρηση φυσικών φαινομένων, με τη συλλογή βοτάνων, την καλλιέργεια της γης. Μέσω των μαγικών λαϊκών παραμυθιών τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τη φύση. Στα παραμύθια τα πουλιά μιλούν, τα δέντρα τραγουδούν, τα ψάρια χορεύουν, τα ζώα συμβουλεύουν. Τα παραμύθια φτιάχτηκαν από ανθρώπους άλλων παλαιών εποχών που δεν είχαν ακόμα χάσει τη σύνδεση με τη φύση και τις στοιχειακές της οντότητες, που μπορούσαν να ακούνε τη φωνή των δέντρων, των ζώων και των πουλιών, που συνδεόμενοι με την εσώτερη φωνή τους, μπορούσαν να ακούνε και τη φωνή των κόσμων γύρω τους. Έτσι το παιδί μέσα από τα παραμύθια καλλιεργεί την ευαισθησία του σχετικά με το φυσικό περιβάλλον και αντιλαμβάνεται πως και η πέτρα έχει ψυχή και το δέντρο αγαπά και το πουλί δημιουργεί με τον ήχο του έναν κόσμο και μια πραγματικότητα μεταμορφώνει (Gardner, 2011).

Η αριθμητική-λογική νοημοσύνη σχετίζεται με την ικανότητα της επαγωγικής και παραγωγικής ανάλυσης προβλημάτων, με την εκτέλεση μαθηματικών πράξεων, τον χειρισμό μαθηματικών συμβόλων και αριθμητικών σχέσεων, την υλοποίηση επιστημονικής έρευνας, τη συγκράτηση σειράς από λεπτομέρειες στη μνήμη. Φιλόσοφοι, μαθηματικοί, λογιστές, προγραμματιστές διαθέτουν τέτοια νοημοσύνη. Τα παιδιά που έχουν αναπτυγμένη την αριθμητική νοημοσύνη μαθαίνουν καλύτερα μέσα από αριθμούς και λογική σκέψη και αναζητούν την σχέση αιτίας-αποτελέσματος σε κάθε πρόβλημα. Τα παραμύθια συντελούν στην εμπλουτισμένη μάθηση και στην ανάπτυξη των περισσότερων όψεων της πολλαπλής νοημοσύνης του παιδιού. Το βέβαιο είναι πως κατά τη διάρκεια μιας αφήγησης παραμυθιών

καλλιεργούνται η γλωσσική, η μουσική, η σωματική/κιναισθητική, η συναισθηματική ή διαπροσωπική και η ενδοπροσωπική νοημοσύνη του παιδιού, όψεις που παραμελούνται από τα σύγχρονα σχολεία και έτσι το παιδί συρρικνώνεται, περιορίζεται και συνθλίβεται ως προς την ανάπτυξή του σε ψυχοπνευματικό πεδίο. Τα παραμύθια, όπως και οι μύθοι από τον πλούσιο θησαυρό της πολιτισμικής και πνευματικής μας κληρονομιάς, οφείλουν να κατέχουν σημαντική θέση στην σύγχρονη παιδεία και στα σχολεία αφού διαθέτουν μυστικά κλειδιά για την κατανόηση των μυστηρίων της ύπαρξής μας, των μυστηρίων του κόσμου και του σύμπαντος (Gardner, 2011).

Σύμφωνα με τον Rudolf Steiner (1996): *«Η ανθρώπινη ψυχή χρειάζεται την ουσία των παραμυθιών να ρέει μέσα της, όπως το σώμα χρειάζεται τις θρεπτικές ουσίες να κυλούν μέσα στις φλέβες του. Η ανθρώπινη ψυχή χρειάζεται τη χαρά πέρα από τα τείχη του κόσμου».*

Ορισμένα οφέλη από την αξιοποίηση των παραμυθιών στη διδασκαλία των μαθηματικών είναι:

- Οι ιδέες των μαθηματικών διδάσκονται στο πλαίσιο μιας ιστορίας.
- Συνδυάζει ολοκληρωμένες μελέτες με ανάγνωση, γραφή, ομιλία, ακρόαση.
- Το παιδί εξελίσσει τη μαθηματική σκέψη.
- Δίνεται η δυνατότητα να δοθούν ποικίλες απαντήσεις, καλλιεργείται η κριτική σκέψη.
- Επιτρέπει ιστορικές, πολιτιστικές και πρακτικές εφαρμογές και συνδέσεις.
- Μπορεί να προωθήσει τη χρήση ορισμένων μαθηματικών εννοιών που σχετίζονται με την ιστορία.
- Ο δάσκαλος μπορεί να αξιολογήσει την κατανόηση του παιδιού μέσω της ανάγνωσης/ανάκρισης.
- Σήμερα υπάρχει ένα ευρύ φάσμα βιβλίων που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία των περισσότερων μαθηματικών εννοιών.
- Δίνεται η δυνατότητα επίλυσης προβλημάτων και ενεργού συμμετοχής από το πλαίσιο της ιστορίας.
- Παρέχει μια κοινή εμπειρία τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς (Furner, 2017a, 2017b. Furner & Duffly, 2002. Furner & Kenney, 2011).

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενσωματώσουν τα παραμύθια στη διδασκαλία των μαθηματικών. Επιπλέον, οι μαθητές μπορούν να συζητήσουν τα μαθηματικά μέσα από τις ιστορίες και να γράψουν στις ιστορίες διαφορετικές μαθηματικές

έννοιες για να καταδείξουν την κατανόηση των μαθηματικών εννοιών καθώς και τα συναισθήματά τους προς τα μαθηματικά (NCTM, 1989). Οι Griffiths και Clyne (1991) στο βιβλίο τους: *«Βιβλία που μπορείτε να βασίζεστε στη σύνδεση των μαθηματικών και της λογοτεχνίας»*, απεικονίζουν θαυμάσια αμέτρητα παραδείγματα για το πώς μπορεί να συνδεθεί η παιδική λογοτεχνία σε ένα μαθηματικό μάθημα. Είναι σημαντικό να αναφέρουμε μια διάκριση μεταξύ της χρήσης της λογοτεχνίας στη διδασκαλία των μαθηματικών. Οι καθηγητές μαθηματικών μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη βιβλιογραφία για να εισάγουν, να διδάξουν, να ενισχύσουν και να κάνουν συνδέσεις με πολλές μαθηματικές έννοιες μέσω της χρήσης ιστορικών βιβλίων που χρησιμοποιούν μαθηματικά. Υπάρχουν, επίσης, βιβλία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να βοηθήσουν τους μαθητές να εξοικειωθούν με πράγματα, όπως ο φόβος των μαθηματικών. Για παράδειγμα, το βιβλίο: *«Math Curse»* (Scieszka & Smith, 1995) ή το βιβλίο, με βάση τον Frank (Clement, 1991), το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να βοηθήσει τους ταλαντούχους μαθητές και τους μαθηματικούς να δεχτούν και να σέβονται το ταλέντο τους με τα μαθηματικά (Furner & Kenney, 2011).

Πιστεύεται, αλλά δεν επιβεβαιώνεται, ότι ο Albert Einstein είπε: *«Όλοι είναι ιδιοφυΐα. Αλλά αν κρίνεις ένα ψάρι από την ικανότητά του να ανέβει σε ένα δέντρο, θα ζήσει όλη του τη ζωή πιστεύοντας ότι είναι ηλίθιο»* (Pettigrew, 2013). Ως εκπαιδευτικοί πρέπει να επιδιώξουμε κάθε τρόπο για να επιδράσουμε σε όλους τους τύπους μαθητών, να τους μετατρέψουμε σε μαθηματικά ικανούς και να τους κάνουμε να αισθάνονται σίγουροι για τα μαθηματικά και να λύσουν οποιοδήποτε πρόβλημα. Επίσης, να τους κάνουν να χρησιμοποιούν τη δημιουργικότητά τους και τη φαντασία τους στη διαδικασία μάθησης.

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν, επίσης, να ενσωματώσουν τη παιδική λογοτεχνία για να βοηθήσουν στην πρόληψη του άγχους των μαθηματικών. Οι δάσκαλοι μπορούν να κάνουν πολλά πράγματα στις δικές τους αίθουσες διδασκαλίας για να βοηθήσουν στην πρόληψη και τη μείωση του άγχους των μαθηματικών. Ως κοινωνία οφείλουμε να συνεργαστούμε για να σβήσουμε την δυσφορία που έχουν οι νέοι μας στα μαθηματικά. Είναι σημαντικό οι μαθητές μας να αισθάνονται σίγουροι για την ικανότητά τους να κάνουν μαθηματικά σε μια εποχή που εξαρτάται τόσο πολύ από την επίλυση προβλημάτων, την τεχνολογία, την επιστήμη και τα μαθηματικά. Είναι πραγματικά υποχρέωση των δασκάλων να δουν ότι οι μαθητές τους εκτιμούν και αισθάνονται σίγουροι για την ικανότητά τους να κάνουν μαθηματικά. Ως εκπαιδευτικοί πρέπει να κάνουμε τη διαφορά στη στάση των μαθητών μας απέναντι στα μαθηματικά.

Η χρήση της παιδικής λογοτεχνίας μπορεί να συμβάλει στην καλύτερη σύνδεση μαθηματικών με τον πραγματικό κόσμο. Σήμερα είναι σημαντικό να ακούμε περισσότερους μαθητές να λένε: *«Τα μαθηματικά είναι το αγαπημένο μου θέμα»*, *«Είμαι καλός στην επίλυση προβλημάτων»*, *«Είμαι σπουδαίος στη μάθημα!»* ή *«Θέλω να είμαι εφευρέτης ή επιστήμονας!»*, *«Είμαι αρκετά ένας καλλιτέχνης για να αντλήσω ελεύθερα τη φαντασία μου. Η φαντασία είναι πιο σημαντική από τη γνώση. Η γνώση*

είναι περιορισμένη. Η φαντασία περικλείει τον κόσμο». Όταν οι καθηγητές χρησιμοποιούν τα παραμύθια και την παιδική λογοτεχνία στην τάξη τους για να διδάξουν μαθηματικά, επιτρέπουν την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της φαντασίας. Επιπλέον, βοηθούν τους μαθητές να προετοιμάζονται καλύτερα για έναν κόσμο που συνεχώς προχωρεί μαθηματικά και τεχνολογικά. Πρέπει να προετοιμάσουμε τους μαθητές μας για αυτό το νέο κόσμο του STEM, όπου όλοι οι νέοι θα είναι σίγουροι για τη μαθηματική τους ικανότητα. Οι περισσότερες έρευνες γι' αυτό το θέμα πιστεύουν, ότι η χρήση της παιδικής λογοτεχνίας είναι ένα εξαιρετικό όχημα για τη διδασκαλία των μαθηματικών και την καλύτερη προσέγγιση των νέων μαθητών, ώστε να είναι σε θέση να κατανοήσουν καλύτερα τα μαθηματικά.

3.2.β. Παραμύθι και κριτική σκέψη σε άμεση συνάρτηση με τη δημιουργικότητα και την ανάπτυξη της φαντασίας

Ο εποικοδομητικός ρόλος της δημιουργικότητας έχει αναμφισβήτητα αναγνωριστεί από τους περισσότερους παιδαγωγούς όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης. Η οπτική του Ennis (1993: 179-186) για την κριτική σκέψη εστιάζει στη διαμόρφωση υποθέσεων, στους εναλλακτικούς τρόπους αντιμετώπισης ενός προβλήματος, καθώς και στη διερεύνηση των πιθανών λύσεων ως τις πιο δημιουργικές όψεις της κριτικής σκέψης οι οποίες «συνιστούν δημιουργικές πράξεις, οι οποίες υπάγονται στον ορισμό της κριτικής σκέψης» (Zachoroulou, 2006: 289). Ο κριτικός εγγραμματισμός αναφέρεται στο πώς τα παιδιά θα μάθουν να «να διαβάζουν τον κόσμο» (Gregory&Cahill, 2009: 6). Ο κριτικός εγγραμματισμός βασίζεται στην άποψη ότι για κάθε τι «υπάρχουν πολλαπλές οπτικές» (Bourke, 2008: 304). Ο κριτικός αναγνώστης επαναδιαπραγματεύεται όχι μόνο το κείμενο που διαβάζει, αλλά και τον κόσμο στον οποίο βρίσκεται»(Bourke, 2008: 305).

Συγκεκριμένα, η αναφορά μας θα γίνει στον Bourke, ο οποίος περιγράφει την εμπειρία που απέκτησε από παιδιά της Α΄ Δημοτικού σχολείου, μέσω του παραμυθιού για την προαγωγή και ενίσχυση του κριτικού εγγραμματισμού: «Ξεκίνησα να αναγνωρίζω τους μαθητές μου της πρώτης τάξης ως εκπαιδευτές, τον εαυτό μου ως μαθητή και τα παραμύθια ως τον καταλύτη για ένα νέο πρόγραμμα μαθημάτων» (Bourke, 2008: 305). Επιπλέον, ο Freire υποστηρίζει ότι οι μαθητές, μέσω του κριτικού εγγραμματισμού, «παύουν να είναι πειθήνιοι ακροατές και συλλογίζονται κριτικά στο υλικό που παρουσιάζεται από το δάσκαλο» (Freire, 2000). Ο Bourke (2008: 305) πιστεύει ότι «όταν οι μαθητές αμφισβητούν τα κείμενα, όπως επίσης και τις εμπειρίες και τις απόψεις τους, καταπιάνονται με βαθύτερες πρακτικές κριτικής σκέψης και ανάλυσης παρόμοια, όταν οι μαθητές μαθαίνουν να διαβάζουν κριτικά, τότε το μήνυμα του συγγραφέα είναι διαθέσιμο για νέα ερμηνεία». Οι μικρές ιστορίες και τα παραμύθια θεωρούνται πολύτιμα εργαλεία στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων κριτικής ανάγνωσης (criticalreadingskills) (DilekBelet&Dala, 2010: 1830-1834).

Τα παραμύθια προσφέρουν στα παιδιά μοντέλα διαπροσωπικών σχέσεων, καθώς «οι ιστορίες που παράγονται και μοιράζονται μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο αντανακλούν τις κοινωνικές σχέσεις. Στην πραγματικότητα, οι ιστορίες είναι οι γέφυρες ανάμεσα στην εμπειρία του ατόμου και στα κοινωνικά πρότυπα»(DilekBelet, &Dala, 2010: 1830).

Μερικές σύγχρονες διδακτικές πρακτικές (Μαλαφάντης & Μουλά, 2015: 83), οι οποίες προάγουν τον κριτικό εγγραμματισμό μέσω του παραμυθιού και γενικότερα του παιδικού βιβλίου, είναι να θέτει ο εκπαιδευτικός ερωτήσεις στα παιδιά, όπως: «Με ποιον άλλον τρόπον θα μπορούσε ο συγγραφέας να παρουσιάσει τη συγκεκριμένη πληροφορία;», ή να αλλάζει το κείμενο με αντικατάσταση λέξεων ή συγγραφή ενός μέρους της ιστορίας από την αρχή. Ακόμη, θα μπορούσε να φέρνει παράλληλα κείμενα, διαφορετικά μεταξύ τους, σε αντιπαράθεση με το αρχικό που τους έχει δώσει-να συγκρίνουν, δηλαδή, διαφορετικές εκδοχές και τρόπους παρουσίασης του ίδιου γεγονότος. Ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε εναλλακτικά να προτείνει διαφορετικές καταλήξεις της ιστορίας, δηλαδή συγγραφή εξαρχής του τέλους της ιστορίας (Clay, 2002). Επιπλέον, μπορεί να εισάγει τα παιδιά σε παιχνίδι ρόλων και αντιστροφής ρόλων ή να δημιουργεί παρεμβολές και προσθήκες στην ιστορία, δηλαδή να προσθέτει νέες πληροφορίες ή να παρουσιάζει μια διαφορετική εκδοχή της ιστορίας. Τέλος, να κατευθύνει το παιδί με ερωτήσεις, όπως: «Ποιος έγραψε την ιστορία;» «Για ποιον την έγραψε;», «Πότε και γιατί την έγραψε;» (Simpson, 1996: 118-127).

Πράγματι, ο κριτικός εγγραμματισμός «ενθαρρύνει τους αναγνώστες να υιοθετήσουν μια στάση αμφισβήτησης και να εργασθούν για να αλλάξουν τον εαυτό τους και τον κόσμο τους» (McDaniel, 2004: 472). Οι μαθητές έχουν την ικανότητα με την ενίσχυση της αποκλίνουσας σκέψης να ανακαλύψουν μεγάλο αριθμό πιθανών ιδεών ή εναλλακτικών λύσεων. Ο κριτικός εγγραμματισμός πετυχαίνει την ενίσχυση της δημιουργικότητας των παιδιών, αφού η αποκλίνουσα σκέψη κατέχει κεντρικό ρόλο στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας, ιδιαίτερα στα πρώτα χρόνια της ζωής (Cromptley&Cromptley, 2008: 355-373). Βασικά στοιχεία της δημιουργικής σκέψης, όπως είναι η κατασκευή και ο συνδυασμός κατηγοριών ή η ταυτόχρονη επεξεργασία πολλών και διαφορετικών ιδεών, αξιοποιούνται από τον κριτικό εγγραμματισμό.

Αξίζει, λοιπόν, να αναφερθούμε ενδελεχώς στη σχέση κριτικής σκέψης και δημιουργικότητας και των τρόπων διεξαγωγής μιας δημιουργικής διδασκαλίας, αξιοποιώντας το παραμύθι. Ο διαχωρισμός μεταξύ δημιουργικής διδασκαλίας (teachingcreatively) και διδασκαλία της δημιουργικότητας (teachingforcreativity) μελετήθηκε από τους Jeffrey και Craft (Jeffrey&Craft, 2004: 77). Η δημιουργική διδασκαλία επιτυγχάνεται με τη «χρήση ευφάνταστων προσεγγίσεων, προκειμένου η μάθηση να γίνει πιο ενδιαφέρουσα και αποτελεσματική», ενώ η διδασκαλία της δημιουργικότητας περιλαμβάνει «τις μορφές διδασκαλίας που αποσκοπούν να αναπτύξουν τη δημιουργική σκέψη ή συμπεριφορά των νεαρών ατόμων». Οι δύο έννοιες είναι πολύ στενά συνδεδεμένες μεταξύ τους, καθώς οι δημιουργικές ικανότητες των νεαρών ατόμων είναι πιθανότερο να αναπτυχθούν μέσα σε μια

ατμόσφαιρα στην οποία ο εκπαιδευτικός προβαίνει σε δημιουργικές μορφές διδασκαλίας (Wood&Ashfield, 2008: 84-96). Η δημιουργικότητα και το παραμύθι είναι πολύ στενά συνδεδεμένα, αφού το παραμύθι αποτελεί αφηγηματικό και εκπαιδευτικό υλικό. Η ανάγνωση και η χρήση του παραμυθιού ως μέσο διαφοροποίησης της διδασκαλίας έχει ως σκοπό την ανάπτυξη της δημιουργικής έκφρασης και της δημιουργικής φαντασίας, την ψυχική εκτόνωση και την ενίσχυση της ψυχολογικής ασφάλειας των μαθητών, ώστε να μπορέσουν να εκφραστούν και να δημιουργήσουν απερίσπαστα, σε ένα περιβάλλον ανοιχτό σε νέες εμπειρίες (Μαλαφάντης & Μουλά, 2015: 89). Μέσω του κριτικού εγγραμματισμού και των ικανοτήτων ανάγνωσης και γραφής, που προσφέρει το παραμύθι στο παιδί, παρέχονται νέες δυνατότητες στον εκπαιδευτικό για δημιουργική, πρωτότυπη διδασκαλία της γλώσσας και για ένα ενεργητικό διάλογο με τους μαθητές του. Οι μαθητές μέσα από το παραμύθι καλλιεργούν την ικανότητα όχι μόνο να λύνουν ένα πρόβλημα, αλλά και να το ανακαλύπτουν (Cheung, 2013).

Όπως υποστηρίζει ο Gardner (1999. 2011), η εκπαίδευση οφείλει να προσπαθήσει να διατηρήσει ζωντανά και ενεργά τα πιο αξιόλογα χαρακτηριστικά της σκέψης των παιδιών, τα οποία αναφέρονται στη ροπή προς την περιπέτεια, την επινοητικότητα, την ευελιξία και τη δημιουργικότητα. Το παραμύθι μπορεί να ενισχύσει περαιτέρω τη δημιουργικότητα, καθώς προωθεί την ατομική δραστηριοποίηση και την αυτονομία των παιδιών (Craft, McConnon, & Matthews, 2012: 48-61). Άλλωστε τα παραμύθια βρίθουν από συναφή προς αυτά σύμβολα και κρυμμένα μηνύματα, τα οποία μπορεί να αξιοποιήσει ο εκπαιδευτικός, διαθέτουν μια απaráμιλλη πολυσημία και μια πολυδιάστατη εκφραστική και νοηματική δυναμικότητα (Ντούλια, 2010α: 3). Η κριτική ανάγνωση των παραμυθιών μπορεί για ένα παιδί, αφενός να αποκαλύψει σημαντικές πτυχές του εαυτού του και να το οδηγήσει σε μεγαλύτερα επίπεδα συνειδητότητας και ωριμότητας, με απώτερο σκοπό τη χειραφέτηση του ατόμου, αφετέρου να παρέχει τις κατάλληλες ευκαιρίες εξερεύνησης μέσα σε ένα πλαίσιο παιχνιδιού. Αποτελεί ουσιαστικά έναυσμα για την επινόηση δημιουργικών τεχνικών, προσφέροντας παράλληλα τον κατάλληλο χώρο και χρόνο για να αναπτυχθούν δημιουργικές ιδέες και απεριόριστες προοπτικές (Μαλαφάντης & Μουλά, 2015: 90-91).

Ο καθοριστικός ρόλος του δασκάλου έγκειται στην ικανότητα που οφείλει να διαθέτει, ώστε να κεντρίσει τη φαντασία των μαθητών του και να αξιοποιήσει την τάση τους να ταυτίζονται με πρόσωπα και καταστάσεις φανταστικών ιστοριών ή μυθιστορημάτων (Loesche&Steward, 1977: 76). Σύμφωνα με την Κωσταρίδου-Ευκλείδη (1989: 1340) *«η δημιουργικότητα σχετίζεται με τη φαντασία στο βαθμό που το άτομο χρησιμοποιεί φανταστικές συνθέσεις ή φανταστικές αναλογίες, προκειμένου να λύσει με πρωτότυπο τρόπο το πρόβλημα που το απασχολεί»*. Η δημιουργικότητα και η φαντασία έχουν ως κοινό χαρακτηριστικό τους το ότι *«υπερβαίνουν τους διάφορους περιορισμούς της πραγματικότητας και της συνειδητής, γραμμικής και ορθολογικής σκέψης»*. Το δημιουργικό προϊόν αποσκοπεί στην επίτευξη συγκεκριμένου στόχου με άμεση ανατροφοδότηση από την πραγματικότητα. Το παραμύθι *«απαιτεί την ενεργό*

συμμετοχή της φαντασίας του κοινού: δεν κάνει μόνο του όλη τη δουλειά. Είναι γεμάτο δράση και συναίσθημα, ικανό να δημιουργήσει αγωνία και να οδηγήσει σταδιακά σε ένα αποκορύφωμα». Έχει διαπιστωθεί ότι, το παραμύθι περισσότερο από κάθε άλλο είδος Λογοτεχνίας «συλλαμβάνει το άτομο ως σύνολο και το μεταφέρει σε έναν άλλο κόσμο, όπου ο ήρωας και η ηρωίδα μπορούν να επιτύχουν τις εσωτερικές φιλοδοξίες τους» (Blamires, 1979: 39-40).

Ο καινοτόμος Ιταλός παιδαγωγός και συγγραφέας Gianni Rodari, τονίζει τη σημασία και τη συμβολή του παραμυθιού στην καλλιέργεια και στην ανάπτυξη της δημιουργικής φαντασίας των παιδιών αναφέρει χαρακτηριστικά: *«Έχει κανείς την αίσθηση ότι το παιδί, εξετάζοντας τις δομές του παραμυθιού, εξετάζει τις δομές της ίδιας της φαντασίας και συγχρόνως κατασκευάζει καινούριες, δημιουργώντας ένα απαραίτητο εργαλείο για τη γνώση και την κατάκτηση του πραγματικού»* (Rodari, 1985: 172).

Παρά το γεγονός ότι τα παραμύθια ανήκουν στη χώρα της φαντασίας, *«αντανακλούν τις πραγματικές συγκρούσεις και επιθυμίες των παιδιών μέσα από τον αποδεκτό καθρέπτη της φαντασίας»*, καθώς τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα *«να συζητήσουν με ηρεμία για θέματα που τους προκαλούν τόσο δυνατά συναισθήματα, ώστε είναι προτιμότερο να αντιμετωπίζονται μέσα από το φακό της ιστορίας»* (Collins, 2010). *«Το παραμύθι δεν αποτελεί απλώς το προϊόν της φαντασίας, αλλά και διεγείρει τη φαντασία»* (Danilewitz, 1991: 90). Η Danilewitz (1991: 89) υποστηρίζει ότι το παραμύθι *«μπορεί να τρέξει παράλληλα με τις προσωπικές φαντασιώσεις του παιδιού»*. Το παραμύθι δύναται να εισάγει το μικρό παιδί στον κόσμο της πραγματικότητας, αν και κινείται στο χώρο της φαντασίας. Η φαντασία δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να αναλογισθούν και να εικάσουν θέματα που ίσως προκαλούν πόνο και φόβο στην πραγματικότητα, όμως μέσω του παραμυθιού μπορούν να τα προσεγγίσουν από απόσταση: *«Η φανταστική φύση των χαρακτήρων και του περιβάλλοντος παρέχει συναισθηματική απόσταση στους αναγνώστες, που τους δίνει χώρο για να στοχασθούν πάνω σε ευαίσθητες και σημαντικές ιδέες με πιο αντικειμενικό τρόπο»* (Kurkjian, Livingston, & Young, 2006: 492).

Ο Lev Vygotsky (Vygotsky, 2004: 7-97) εισήγαγε την καινοτόμο ιδέα ότι η πραγματικότητα βασίζεται στη φαντασία. Η φαντασία εισάγει μια καινοφανή-πρωτότυπη σύνδεση παλαιών στοιχείων με νέους τρόπους, η οποία δεν αντιστοιχεί σε κάποιο στοιχείο της πραγματικότητας. Η φαντασία βασίζεται στην προηγούμενη εμπειρία του ανθρώπου μέσω της Τέχνης, συγκεκριμένα μέσω του παραμυθιού διερευνάται και εμπλουτίζεται η υπάρχουσα εμπειρία του ανθρώπου και ιδιαίτερα του αναπτυσσόμενου ανθρώπου (Μαλαφάντης & Μουλά, 2015: 68-69). Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφέρουμε τον ουσιαστικό ρόλο του δασκάλου, ο οποίος αξιοποιώντας το παραμύθι, αντί να αναλωθεί σε μια μακροσκελή εξήγηση των αξιών, μπορεί να αναπαραστήσει μέσα από την ιστορία και να καθοδηγεί μια ομάδα συνομηλίκων με τα ίδια ενδιαφέροντα και τις ίδιες ανησυχίες, αλλά με διαφορετικό τρόπο στοχασμού πάνω σε ζητήματα που απασχολούν το σύνολο των παιδιών, όπως είναι η φιλία, η αρετή, η αναζήτηση προσωπικής ταυτότητα, η ελευθερία και η

δικαιοσύνη. Οι φανταστικοί ήρωες των ιστοριών αποτελούν ένα σημαντικό κομμάτι του παιδικού στοχασμού, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά τα κριτήρια διάκρισης των συλλογισμών μεταξύ τους (Lipman, 2003: 163-164).

Για την μέγιστη αποτελεσματικότητα του κριτικού στοχασμού επιλέγονται ερωτήσεις ανοικτού τύπου, αφήνεται επαρκής χρόνος για αναστοχασμό, ενθαρρύνεται η χρήση αναλογιών, μεταφορών, αντιστοιχήσεων και αξιοποιούνται ως παραδείγματα καταστάσεις προερχόμενες από την πραγματική ζωή. Προσφέρονται ευκαιρίες για εξάσκηση στη χρήση συλλογισμών και στην κριτική σκέψη. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να εξερευνήσουν με συνεργατικό τρόπο τη διλημματική κατάσταση που τους παρουσιάζεται και καλούνται να αντιμετωπίσουν, με διάφορους τρόπους και με εναλλακτικές οπτικές, το ερώτημα που τους έχει τεθεί (Μαλαφάντης & Μουλά, 2015: 69).

Σύμφωνα με την Κριτική Παιδαγωγική, το μοντέλο διδασκαλίας μέσα από την επεξεργασία των παραμυθιών υποστηρίζει ότι ο δάσκαλος υιοθετεί γνωστικές τεχνικές και μεθόδους που συμβάλλουν στη συνεργασία της ομάδας. Η γνώση που απορρέει είναι συλλογικός καρπός και αποτέλεσμα κριτικής σκέψης και αναστοχασμού. Ο ρόλος του μαθητή είναι διερευνητικός. Δρα και εξελίσσεται η σκέψη του στην ομάδα, η οποία εξάγει συμπεράσματα που προκύπτουν από καλά αιτιολογημένες απόψεις του κάθε μέλους, με στόχο την εξέλιξη της υπάρχουσας γνώσης. Τέλος, η εκπαίδευση συλλήβδην, είναι η εξέλιξη της υπάρχουσας γνώσης και η δημιουργία νέας. Ο μαθητής συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία παραγωγής γνώσης καθώς σκέπτεται κριτικά (Μαλαφάντης & Μουλά, 2015: 95-96).

Διάφορες τεχνικές θα μπορούσαν να επιστρατευθούν κατά τη διάρκεια της κριτικής επεξεργασίας ενός παραμυθιού, όπως το παιχνίδι ρόλων, η εικαστική έκφραση, το θεατρικό παιχνίδι με σκοπό την ελεύθερη έκφραση απόψεων. Μέσω της τέχνης του παραμυθιού, η εικαστική έκφραση και η εικονογράφηση μπορούν να αξιοποιηθούν στη διαλεκτική αντιπαράθεση εικόνας και λόγου, καθώς εντάσσουν το παιδί ενεργά στο παιχνίδι των διαπλοκών και των σημασιολογικών ερμηνειών, επιτρέποντάς του να παρεμβάλλει ταυτόχρονα και τη δική του υποκειμενικότητα. Οι μαθητές εργάζονται ομαδικά και επεξεργάζονται έννοιες και θέματα. Η συμμετοχή είναι ενεργητική, ισότιμη για όλα τα παιδιά, ελεύθερη χωρίς το φόβο των επικρίσεων, σε μια διαδραστική αλληλεπίδραση, με απώτερο σκοπό την αποδέσμευση του μαθητή από τον εκπαιδευτικό και τον αυτοπροσδιορισμό του ως ενεργό κοινωνικό μέλος και ξεχωριστή προσωπικότητα που διαθέτει τη δική του ταυτότητα. Είναι βέβαιο, λοιπόν, ότι αρκετοί στόχοι της Κριτικής Παιδαγωγικής επιτυγχάνονται μέσω της αξιοποίησης της εισαγωγής και της επεξεργασίας παραμυθιών στη σχολική τάξη (Μαλαφάντης & Μουλά, 2015: 97).

3.3.1. Ο Sigmund Freud και το παραμύθι

Η αντίσταση είναι η δύναμη που δημιούργησε και συντήρησε την απώθηση, δηλαδή την καταφυγή κάποιων παραστάσεων στο ασυνείδητο (Freud, 1923: 29), με αποτέλεσμα τον παραμερισμό του Εγώ. Ο Freud θεωρούσε το μηχανισμό της απώθησης στην ανθρώπινη ψυχή πολύ σημαντικό για την ύπαρξη πολιτισμού, ως τον απαραίτητο μηχανισμό, αφού χωρίς αυτόν κάθε ένστικτο θα ικανοποιούνταν άμεσα τη στιγμή που θα εκδηλωνόταν κι έτσι θα επικρατούσε η βαρβαρότητα. Τα παραμύθια εκφράζουν αυτή την απώθηση προσφέροντας δικλείδα ασφαλείας, αντανακλώνοντας σημαντικά θέματα της ζωής του ανθρώπου, τη γέννηση, το θάνατο, τον έρωτα, το γάμο, αλλά και μερικά αρνητικά συναισθήματα αποδυναμώνοντάς τα μεταμφιέζουν σε παραμύθια. Ο Freud σε δύο κείμενά του το 1913 (Freud, 1913/1953: 281-287) συνέδεσε τα όνειρα με τα παραμύθια, υποστηρίζοντας ότι αν μελετήσουμε τον ιδιόμορφο συμβολισμό των παραμυθιών σίγουρα θα κατανοήσουμε το νόημα των συμβόλων στα όνειρα.

Ο Freud υποστήριξε ότι τα παραμύθια κατέχουν εξέχουσα θέση στην ψυχική ζωή των παιδιών, αφού παραμύθια παιδικής ηλικίας συνοδεύουν την ενήλικη ζωή. Το συμβολικό υλικό των ονείρων και των παραμυθιών αναλύεται μέσω της συμπύκνωσης, της μετάθεσης και της υποκατάστασης. Στο λανθάνον περιεχόμενο του ονείρου μέσω της ψυχαναλυτικής ερμηνείας, βρίσκουμε υλικό που σχετίζεται με τη γένεση και τη σεξουαλικότητα του ανθρώπου (Σαρρής, 2005: 122-129).

Βέβαια, το παραμύθι σε σύγκριση με το όνειρο έχει συνοχή και δομή, διαθέτει αρχή, μέση και τέλος. Η επιθυμία του παιδιού για αίσια έκβαση των ενδοψυχικών συγκρούσεων καθώς και η ταύτιση του παιδιού με τον ήρωα επιτρέπει στο παιδί την ικανοποίηση πιθανών ελλειμμάτων του και των φαντασιώσεών του και την ικανοποίηση των φαντασιώσεων, αποδοχή της εικόνας του σώματος του (Σαρρής, 2005: 129).

3.3.2. Ο Bruno Bettelheim και το παραμύθι

Ο Αυστριακός παιδοψυχολόγος, ψυχαναλυτής και καθηγητής Ψυχολογίας και Ψυχιατρικής του Πανεπιστημίου του Σικάγου στις Η.Π.Α., Bruno Bettelheim (1903-1990), μελέτησε τα παραμύθια και το βαθμό επιρροής που ασκούν στην παιδική ηλικία υπό το πρίσμα της επιστήμης του. Συνέγραψε το πλέον γνωστό βιβλίο του *Η ψυχανάλυση των παραμυθιών*, υποστηρίζοντας ότι το παραμύθι διευκολύνει τη διαδικασία ταύτισης του παιδιού με τον παραμυθιακό ήρωα, καθώς είναι ένα απλό λογοτεχνικό είδος. Το παιδί έχει ανάγκη να βλέπει να ενισχύεται η πίστη του ότι με σκληρή δουλειά και μεγαλύτερη ωριμότητα είναι ικανό να υπερνικήσει τις δυσκολίες της ζωής, όπως ακριβώς συμβαίνει και στον παραμυθιακό ήρωα. Επιπλέον, ο Bettelheim υποστήριξε τη μεγάλη αξία των παραμυθιών για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού, αφού διασκορπίζονται οι φόβοι του, ενισχύονται θετικά, το βοηθά, το παρηγορεί, το ενθαρρύνει και το καθοδηγεί, του δίνει

απαντήσεις σε διαχρονικά ερωτήματα του ανθρώπου σχετικά με τις διαπροσωπικές σχέσεις και τέλος το βοηθά στην αναζήτηση ταυτότητας. Στα παραμύθια, όπως ακριβώς και στη ζωή, συνυπάρχει το καλό και το κακό, και ο άνθρωπος αγωνίζεται στη ζωή του να λύσει το δίλημμα που προκύπτει από αυτόν το δυισμό (Κουλουμπή-Παπαπετροπούλου, 1988: 17).

Ο Bettelheim υποστηρίζει ότι τα παραμύθια εκφράζουν την τάξη την οποία δεν διαθέτει το μικρό παιδί, αφού στον κόσμο του επικρατεί γενικότερη σύγχυση. Χρειάζεται εμπειρίες για να κατανοεί τον εαυτό του και να αντιμετωπίζει το σύνολο των δύσκολων καταστάσεων της καθημερινότητάς του. Μέσα στο παραμύθι το παιδί βλέπει καθαρά τα συναισθήματά του και γενικότερα όλο τον εσωτερικό του κόσμο. Το παραμύθι του δείχνει με διακριτικό και έμμεσο τρόπο τα οφέλη της ηθικής συμπεριφοράς με χειροπιαστά παραδείγματα, απόλυτα κατανοητά για τα παιδιά (Κουλουμπή-Παπαπετροπούλου, 1992: 25).

Είναι αδιαμφισβήτητο ότι το παραμύθι βοηθά το παιδί να κατανοήσει τον αγώνα που οφείλει να κάνει για να αντιμετωπίσει τις έντονες ενορμήσεις του εσωτερικού του κόσμου, καθώς και τις δυσκολίες του εξωτερικού κόσμου. Το Εκείνο απεικονίζει τη ζωώδη φύση μας που αποδίδεται στα παραμύθια με τη μορφή ζώου. Τα ζώα στα παραμύθια εμφανίζονται είτε ως επικίνδυνα και καταστρεπτικά είτε ως σοφά και πρόθυμα να βοηθήσουν, να συμβουλευθούν και να σώσουν τον ήρωα. Τα δύο είδη ζώων απεικονίζουν τις δύο φύσεις μας, τις ενστικτώδεις ενορμήσεις μας. Τα επικίνδυνα συμβολίζουν το μη εξημερωμένο Εκείνο, που το Εγώ και το Υπερεγώ δεν έχουν ακόμα καταφέρει να καθυποτάξουν. Τα εξυπηρετικά ζώα αντιπροσωπεύουν τη φυσική μας ενέργεια πάλι το Εκείνο- αλλά διαμορφωμένο στην υπηρεσία της συνολικής προσωπικότητας. Υπάρχουν, επίσης, τα άσπρα πουλιά, τα περιστέρια τα οποία συμβολίζουν το Υπερεγώ (Bettelheim, 1995: 109-111).

Τα παραμύθια μιλούν για το Εγώ του ήρωα, αλλά και για τον κόσμο που τον περιβάλλει. Άμεσα ή έμμεσα αγγίζουν προβλήματα ενηλικίωσης, οικογενειακών συγκρούσεων, επιβεβαίωσης της προσωπικότητας ή συναισθηματικά προβλήματα (αγάπης, αφοσίωσης, ζήλιας, απομόνωσης, απόρριψης), προσπαθώντας να του ξεδιαλύνουν τη σύγχυση που επικρατεί στην εσωτερική και εξωτερική ζωή του παιδιού. Οι καταστάσεις που παρουσιάζονται στα παραμύθια βοηθούν το παιδί να πάψει να θεωρεί δραματικές τις δικές του ψυχικές καταστάσεις και να νιώθει ενοχές για τα συναισθήματά του, αφού αυτά συμβαίνουν και στους παραμυθιακούς ήρωες. Επίσης, βοηθούν το παιδί να ενεργοποιήσει τη φαντασία του, αλλά και το ασυνείδητό του, που είναι ένας δυναμικός ρυθμιστικός παράγοντας της συμπεριφοράς παιδιών και ενηλίκων (Αναγνωστοπούλου, 2002: 579-585).

Στις περιπτώσεις που το άτομο απωθεί το ασυνείδητο και αρνείται να συνειδητοποιήσει το περιεχόμενό του, τότε είτε η συνειδητή νόησή του κατακλύζεται μερικώς από προϊόντα αυτών των ασυνείδητων στοιχείων, είτε το άτομο ασκεί πάνω τους έναν τόσο αυταρχικό και ασφυκτικό έλεγχο, που έχει ως αποτέλεσμα την παραμόρφωση της προσωπικότητάς του. Από την άλλη πλευρά, αν το άτομο

συνειδητοποιεί έως ένα βαθμό το ασυνείδητο υλικό και το επεξεργάζεται μέσω της φαντασίας του, τότε η δυνατότητα του ασυνείδητου να βλάψει το ίδιο το άτομο αλλά και τους γύρω του μειώνεται σημαντικά και σε αυτήν την περίπτωση μερικές από τις δυνάμεις του μπορεί να λειτουργήσουν θετικά (Bettelheim, 1995: 16).

Καταληκτικά, συμπεραίνουμε ότι τα παραμύθια ξεκινούν από το σημείο στο οποίο βρίσκεται ψυχολογικά και συναισθηματικά το παιδί. Μιλούν για τις σοβαρές εσωτερικές πιέσεις που υφίσταται και του προσφέρουν υποδείγματα λύσεων τόσο προσωρινών όσο και σταθερών στο πέρασμα του χρόνου (Κουλουμπή-Παπαπετροπούλου, 1992: 20).

3.3.3. Οιδιπόδειες αφουγκράσεις στο παραμύθι

Το παραμύθι παρέχει τη δυνατότητα στο παιδί να λύσει μέσα από τα παραδείγματα και τις ενέργειες των ηρώων την οιδιπόδεια σύγκρουση. Το παραμύθι του δείχνει πώς θα αποδεχθεί και θα ζει με τις συγκρούσεις του, όταν επιθυμεί να μονοπωλεί το ενδιαφέρον του ενός από τους δύο γονείς, του αντίθετου από αυτό φύλου. Του υποδεικνύει φαντασιώσεις που είναι αδύνατο να δημιουργήσει από μόνο του, καθώς ο ήρωας του παραμυθιού που αποδέχεται, θαυμάζει και επιθυμεί να ταυτιστεί μαζί του, καταφέρνει και πετυχαίνει πράγματα για τα οποία δεν θεωρούνταν αρχικά ικανός. Αποδεικνύει την αξία του σκοτώνοντας δράκους και κακούς, λύνει αινίγματα και ζει χάρη στην εξυπνάδα και την καλοσύνη του, ώσπου ελευθερώνει τελικά την όμορφη βασίλοπούλα, την παντρεύεται και ζει μαζί της, ευτυχισμένος για πάντα (Bettelheim, 1995: 161).

Τα οιδιπόδεια προβλήματα του κοριτσιού διαφέρουν από του αγοριού, γι' αυτό διαφορετικά παραμύθια το βοηθούν να αντιμετωπίσει την οιδιπόδεια κατάσταση του. Η μητέρα αποτελεί το πρώτο ερωτικό αντικείμενο στη ζωή του ανθρώπου, με την έννοια της νοητικής πλευράς των ερωτικών παρορμήσεων. Ως τέτοιο, λοιπόν, διεκδικείται από το παιδί που αποζητά την αποκλειστικότητα του ενδιαφέροντός της και την απομάκρυνση οποιουδήποτε απαιτεί μερίδιο της προσοχής της μητέρας. Όλες οι εκδηλώσεις του παιδιού σ' αυτό το στάδιο συγκλίνουν στην απόκτηση της απερίσπαστης προσοχής της μητέρας και αυτός είναι ο κύριος λόγος που το πρόσωπο και η παρουσία του πατέρα αποτελούν κίνδυνο για την ικανοποίηση του παιδιού, ενώ ο ίδιος ο πατέρας συνιστά μια εχθρική μορφή, την οποία το παιδί θέλει να απομακρύνει από το αντικείμενο της επιθυμίας του. Το Οιδιπόδειο σύμπλεγμα είναι θεμελιώδης έννοια στην Ψυχανάλυση και ο κύριος λόγος της δημιουργίας συναισθημάτων ενοχής που είναι κοινά στους ασθενείς με νεύρωση: *«Δεν υπάρχει καμιά αμφιβολία ότι μια από τις σημαντικότερες πηγές του συναισθήματος ενοχής που τόσο συχνά βασανίζει τους νευρωτικούς βρίσκεται στο Οιδιπόδειο σύμπλεγμα»* (Freud, 1916/2010: 88).

Η αδιάκοπη ευτυχισμένη ζωή του κοριτσιού με τον πατέρα παρεμποδίζεται από μια μεγαλύτερη κακοπροαίρετη γυναίκα, δηλαδή τη μητέρα. Όμως, επειδή το κοριτσάκι επιθυμεί πολύ να συνεχίσει να απολαμβάνει την αγάπη και τη φροντίδα της μητέρας, υπάρχει μια καλοπροαίρετη γυναίκα στο παρελθόν, χωρίς ενεργό ρόλο στην ιστορία του παραμυθιού, που η ευτυχισμένη ανάμνηση της διατηρείται ανέπαφη. Το κοριτσάκι αρέσκεται να βλέπει τον εαυτό του ως νέα και όμορφη βασιλοπούλα, που την κρατά φυλακισμένη μακριά από τον αγαπημένο της, η εγωίστρια, κακιά γυναίκα. Ο πραγματικός πατέρας της αιχμάλωτης βασιλοπούλας παρουσιάζεται καλόπιστος, αλλά ανίσχυρος να σώσει την αγαπημένη του κόρη. Στο παραμύθι «*Ραπουνζέλ*» τον εμποδίζει μια ευχή, ενώ στο παραμύθι «*Σταχτοπούτα*» και στη «*Χιονάτη*» δεν μπορεί να αντισταθεί στην παντοδύναμη μητριά. Τα παραμύθια που βοηθούν το κορίτσι να κατανοήσει τα αισθήματά του και να βρει ικανοποίηση μέσω της ταύτισης ή της υποκατάστασης, η έντονη ζήλια της μητριάς ή της κακής μάγισσας εμποδίζει τον αγαπημένο να βρει τη βασιλοπούλα. Η ζήλια αποτελεί την απτή απόδειξη ότι η μεγαλύτερη γυναίκα γνωρίζει πως η νέα γυναίκα αξίζει περισσότερο την προτίμηση και την αγάπη του παλικαριού (Bettelheim, 1995: 163-164).

Στο αγόρι το οιδιπόδειο λειτουργεί διαφορετικά, αφού αισθάνεται ότι απειλείται από τον πατέρα του και προσπαθεί να αποσπάσει την εύνοια και την προσοχή της μάνας του, ενώ ο πατέρας έχει το ρόλο του απειλητικού τέρατος. Ο φοβερός δράκος κρατά κλειδωμένη την επιθυμητή νέα, το μικρό αγόρι πιστεύει ότι μόνο η απάνθρωπη βία εμποδίζει την όμορφη νέα (μητέρα) να ενωθεί μαζί του, με το νεαρό ήρωα, που είναι κατά πολύ καλύτερος από το δράκο. (Bettelheim, 1995: 163-164).

Με αρωγό τα παραμύθια το αγόρι και το κορίτσι που έχουν οιδιπόδειες συγκρούσεις μπορούν να απολαμβάνουν πλήρως οιδιπόδειες ικανοποιήσεις στη φαντασίωση και ταυτόχρονα να διατηρούν καλές σχέσεις και με τους δύο γονείς στην πραγματικότητα (Bettelheim, 1995: 165).

Το αγόρι κάθε φορά που απογοητεύεται από τη συμπεριφορά της μητέρας του, έχει στο μυαλό του τη μελλοντική παραμυθένια βασιλοπούλα, της οποίας η σκέψη του δίνει κουράγιο να συνεχίσει και να υπομείνει τα βάσανα. Επιπλέον, εάν ο πατέρας προσέχει τη μικρή του κόρη λιγότερο απ' ό,τι η ίδια επιθυμεί, εκείνη μπορεί να το αντέξει γιατί στο μέλλον θα έρθει το βασιλόπουλο και θα την προτιμήσει από όλες τις άλλες κοπέλες. Στην παραμυθιακή χώρα τα πάντα είναι δυνατά, το παιδί αισθάνεται ελεύθερο να τοποθετήσει στο ρόλο του δράκου ή του γίγαντα τον πατέρα και στο ρόλο της κακιάς μητριάς ή της μάγισσας τη μητέρα. Το αγόρι μπορεί να αγαπήσει περισσότερο τον αληθινό πατέρα του, αφού θα έχει εκτονώσει όλο το θυμό του μέσα από τη φαντασίωση ότι εξολοθρεύει το δράκο ή τον κακό γίγαντα. Το κορίτσι μπορεί να αγαπά πολύ τον αληθινό πατέρα του, αφού δεν φταίει αυτός αν δεν κατάλαβε την αξία της κόρης του, αλλά ανώτερες δυνάμεις, και τελικά ότι στο μέλλον η νέα θα αποκτήσει το βασιλόπουλο που ονειρεύεται κι όλα τα προβλήματά της θα έχουν λυθεί (Μαλαφάντης, 2006: 212).

Όλα τα καλά παραμύθια έχουν νόημα σε πολλά επίπεδα και βοηθούν το παιδί να δομήσει την εσωτερική και εξωτερική του πραγματικότητα. Χωρίς να απαιτείται απόδοση ενός ηθικού διδάγματος ή ερμηνείας, το παιδί ανακαλύπτει μόνο του και διαισθητικά τα κρυφά νοήματα του παραμυθιού, νοήματα που έχουν σημασία για το ίδιο σε μια δεδομένη χρονική στιγμή, ανάλογα με το στάδιο της ψυχοσυναισθηματικής του ανάπτυξης (Bettelheim, 1995). Κατά έναν σχεδόν μαγικό τρόπο, θα τολμούσαμε να πούμε, τα παραμύθια αναγνωρίζουν τις διαδικασίες ωρίμανσης στην ατομική ανάπτυξη του κάθε παιδιού και παρέχουν ένα πρόσφορο έδαφος που επιτρέπει την σύνδεση με το διευκολυντικό περιβάλλον του παιδιού (Winnicott, 2003).

3.3.4. Παραμύθι και ειδική αγωγή

Ο χώρος της ειδικής αγωγής περιλαμβάνει ειδικά σχεδιασμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, προσαρμοσμένα στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τις ικανότητες και τις δυσκολίες του παιδιού (Δουλάμη & Αντωνίου, 2011: 27-44). Η ενσωμάτωση, όμως, των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελεί συχνά ένα δύσκολο βήμα για την κοινωνία μας, καθώς η αντίσταση συνιστά ένα σύνθετο φαινόμενο κατά τη διαδικασία αποδοχής της διαφορετικότητας (Αντωνίου, 2008).

Σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο που προσανατολίζεται στην κατεύθυνση της διεύρυνσης των συναισθημάτων αποδοχής, τα κλασσικά παραμύθια συνιστούν ένα ανεκτίμητο βοήθημα για τον παιδαγωγό προκειμένου να μιλήσει για το ζήτημα της αναπηρίας σε κανονικά παιδιά. Το λαϊκό παραμύθι μπορεί να αποτελέσει, επίσης, ένα σημαντικό εργαλείο στα χέρια των ειδικών παιδαγωγών, εμπλουτίζοντας τις διδακτικές πρακτικές που υιοθετούν, με στόχο την διευκόλυνση της ένταξης, ενσωμάτωσης, κοινωνικοποίησης και τόνωσης του αισθήματος της αυτονομίας του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Σάλμοντ, 2006).

Όπως αναφέρει ο Πελασγός (2007), το λαϊκό παραμύθι συνιστά το πλέον κατάλληλο λογοτεχνικό είδος προκειμένου ο παιδαγωγός να ενισχύσει την αυτοπεποίθηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες και να τους βοηθήσει στον αγώνα τους για προσαρμογή και αναπλήρωση. Ο ήρωας ή η ηρωίδα του παραμυθιού, όπως έχει προαναφερθεί σε προηγούμενη ενότητα, είναι συνήθως το μικρότερο και περιφρονημένο παιδί της οικογένειας, φέρει δε συχνά κάποιες ψυχικές ή σωματικές ιδιομορφίες: αυτή η φαινομενική αδυναμία του ήρωα/της ηρωίδας διευκολύνει την ταύτιση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και αυτά έχουν αναπόφευκτα έρθει αντιμέτωπα με τις δύσκολες καταστάσεις της απόρριψης και περιθωριοποίησης, στην διάρκεια της ζωής τους. Η καθαρότητα και απλοϊκότητα του χαρακτήρα των ηρώων, ως ένα δομικό στοιχείο που καθιστά τα παραμύθια ιδιαίτερα δημοφιλή στα παιδιά, απαντά στην λογική της σκέψης του παιδιού και επιτρέπει την ταύτιση, μια λειτουργία ιδιαίτερα σημαντική για την δόμηση της ψυχοσυναισθηματικής του εμπειρίας (Bettelheim, 1995).

Μέσω των παραμυθιών μεταφέρεται, επίσης, το μήνυμα πως δυνατά δεν είναι μόνο τα μεγάλα ή υπερφυσικά όντα, αλλά και τα μικρά παιδιά και μικρά ζώα, ενώ παράλληλα, μέσα από την θετική έκβαση στην ιστορία του ήρωα, ενσταλάζεται ένα μήνυμα αισιοδοξίας στις καρδιές των παιδιών. Μέσα από την επιτυχία του ήρωα έναντι των δυσκολιών, την υπέρβαση κακών δυνάμεων και των αρχικά ανυπέρβλητων εμποδίων, τα παραμύθια προτρέπουν το παιδί με ειδικές ανάγκες να αναλάβει δράση και να συνεχίσει τις προσπάθειές του, παρά τις αντιξοότητες που συναντά στον καθημερινό κόσμο. Παράλληλα, διαβεβαιώνουν πως υπάρχει βοήθεια και ενίσχυση σε όποιον προσπαθεί και αγωνίζεται, ενώ πληροφορούν τα παιδιά για τη σημαντική αξία της μεταμόρφωσης, που μπορεί να έρθει μέσα από την πνευματική και ψυχική ολοκλήρωση, την αγάπη και αλληλοϋποστήριξη (Πελασγός, 2007).

Στο πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής, τα παραμύθια, μπορούν να αξιοποιηθούν, ως βασική ή συμπληρωματική τεχνική, καλύπτοντας ποικίλους ψυχοπαιδαγωγικούς στόχους σε παιδιά με συναισθηματικές, ψυχοκοινωνικές δυσκολίες ή ειδικές ανάγκες. Συγκεκριμένα, η χρήση των παραμυθιών μπορεί να αξιοποιηθεί με στόχο: την ανάπτυξη αναγνωστικής ικανότητας και βελτίωση των ικανοτήτων αναπαράστασης σε παιδιά με νοητική υστέρηση ή σύνδρομο Down. Επιπλέον, στα αυτιστικά παιδιά, τα οποία αντιλαμβάνονται αποσπασματικά τον περιβάλλοντα κόσμο τους και αντιμετωπίζουν μικρές έως πολύ μεγάλες δυσκολίες στους τομείς της κοινωνικότητας και της επικοινωνίας

Η κατάλληλη αξιοποίηση των συμβολικών αναπαραστάσεων, των ιδεών και των εμπειριών του πραγματικού και του φανταστικού, που ενυπάρχουν στο παραμύθι, παρέχουν το απαραίτητο πλαίσιο δημιουργίας συνθηκών κοινωνικής αλληλεπίδρασης, για να ασκηθεί το αυτιστικό παιδί στη συμμετοχικότητα, στη συνεύρεση, στις κοινωνικές δεξιότητες της ακρόασης, του διαλόγου και της αναδιήγησης, καθώς και στις νοητικές ενέργειες της σειροθέτησης, της ταξινόμησης και της αντιστοίχισης, τομείς στους οποίους παρουσιάζει σημαντικές ελλείψεις. Βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική παιδαγωγική αξιοποίηση του παραμυθιού είναι η επιλογή της κατάλληλης ιστορίας, που θα προκαλεί και θα διατηρεί το ενδιαφέρον του αυτιστικού παιδιού και θα παρουσιάζει συγκεκριμένα και με σαφή διαδοχική σειρά τα γεγονότα της διήγησης, ώστε να αποτελέσει για το παιδί μια ευχάριστη εναλλακτική επιλογή δραστηριότητας, που θα απολαμβάνει την επανάληψή της (Βέλκου, 2005: 110-116).

Επιπρόσθετα, η χρήση των παραμυθιών συμβάλλει στην ενίσχυση επικοινωνιακών και συμβολικών δεξιοτήτων, καθώς και την ικανότητα για παιχνίδι και διάδραση, σε παιδιά από το αυτιστικό φάσμα, την ανάπτυξη της διαπροσωπικής και ενδοπροσωπικής νοημοσύνης σε χαρισματικά παιδιά, την καλλιέργεια ικανότητας ανάγνωσης και γραφής σε κωφά παιδιά, με χρήση παραμυθιών-ιστοριών στην νοηματική γλώσσα, ανάπτυξη της επικοινωνίας με αξιοποίηση των εικόνων του παραμυθιού και, τέλος, την ανάπτυξη της φαντασίας σε παιδιά με σύνδρομο Asperger που έχουν δυσκολίες στην αντίληψη εννοιών, τη σύνδεση ιδεών και την πρόσληψη μιας ολοκληρωμένης οπτικής. Οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις μπορεί να γίνουν

σε ομαδικό και ατομικό πλαίσιο, τόσο στο χώρο του σχολείου όσο και της οικογένειας (Κουρκούτας, 2010).

Διάφοροι γενικοί και επιμέρους στόχοι μπορούν να τεθούν με βάση τον ειδικό πληθυσμό των παιδιών και τις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Στον ευρύτερο χώρο της ειδικής αγωγής η αξιοποίηση των παραμυθιών μπορεί να συμβάλλει, συνοπτικά, στα ακόλουθα: ενίσχυση της γλωσσικής νοημοσύνης-δεξιοτήτων και η εξοικείωση με τον προφορικό και το γραπτό λόγο, βελτίωση αναγνωστικών ικανοτήτων, ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόησης, δηλαδή κατανόηση των σχέσεων μεταξύ προσώπων, γεγονότων, πράξεων και συνεπειών. Στη συναισθηματική νοημοσύνη αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων εαυτού και άλλων, επεξεργασία επώδυνων συναισθημάτων, ανάπτυξη φαντασίας και της συμβολικής σκέψης, εξοικείωση με συμβολικούς και μεταφορικούς τρόπους έκφρασης, ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, επαφή και επικοινωνία με άλλους, ενίσχυση επικοινωνιακών δεξιοτήτων, δημιουργική αυτοέκφραση με την ολόπλευρη ανάπτυξη κιναισθητικής νοημοσύνης, ψυχοκινητικών δεξιοτήτων, ικανοτήτων παιχνιδιού, δημιουργικότητα. Επιπλέον, συμβάλλει στην αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων, στην επεξεργασία συναισθημάτων, ενδοψυχικών συγκρούσεων, βιωμάτων, αλλά και δυσκολιών που συνοδεύουν την ιδιαιτερότητα των παιδιών, αναγνώριση συναισθημάτων σε άλλους-ενσυναίσθηση και, τέλος, στην ανάπτυξη και καλλιέργεια των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης, όπως έχουμε ήδη πει σε προηγούμενο κεφάλαιο (Gardner, 2008).

Είναι, λοιπόν, αδιαμφισβήτητο γεγονός ότι η αξιοποίηση των λαϊκών και κλασσικών παραμυθιών μπορεί να έχει πολλά και θετικά αποτελέσματα. Η ανάπτυξη και άλλων πτυχών της νοημοσύνης πέραν της λογικο-μαθηματικής και γλωσσικής κρίνεται ουσιαστικής σημασίας για την επιτυχή προσαρμογή και υγιή ανάπτυξη των παιδιών, σε όποιο φάσμα εξελικτικού σταδίου και αν εμπίπτουν (Bettelheim, 1995. Brun, Pedersen&Runderg 1993.Cattanach, 2003. Κουρκούτας, 2010. Σάλμοντ, 2006).

Η συστηματική επαφή των παιδιών με τις κλασικές ιστορίες των παραμυθιών, μέσα από την τέχνη της προφορικής αφήγησης, διευκολύνει και ενισχύει την παράλληλη ανάπτυξη των διαφορετικών τύπων νοημοσύνης, ανάλογα με τον ιδιαίτερο συνδυασμό που κατέχει το κάθε παιδί (Πελασγός, 2007). Χρειάζεται, ωστόσο, να αναφερθεί πως αν και το άκουσμα ιστοριών και παραμυθιών συνιστά μια ευχάριστη ψυχαγωγική δραστηριότητα, για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να αποτελεί ένα δύσκολο, αν όχι συχνά ακατόρθωτο, εγχείρημα εξαιτίας των διαφόρων γνωστικών, συμπεριφορικών ή επικοινωνιακών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν (Crimmens, 2006). Για το λόγο αυτό, χρειάζεται ο ειδικός παιδαγωγός να λαμβάνει υπόψη του τις ιδιαίτερες ανάγκες και την αναπτυξιακή ηλικία της ομάδας στην οποία απευθύνεται και να προσαρμόζει κατάλληλα την αφήγησή του.

Η αφήγηση των παραμυθιών είναι σκόπιμο να γίνεται τμηματικά και παράλληλα να εμπλουτίζεται με διάφορους δημιουργικούς τρόπους, όπως εικονική αφήγηση, κόμικς, εκφραστικές τέχνες, δράμα ή κουκλοθέατρο (Martinovich, 2006).

Ένας συχνά προσφιλής τρόπος, με τον οποίον τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να κατανοήσουν το κάθε παραμύθι, είναι μέσα από την αναπαράσταση ή μέσω της παρατήρησης άλλων που αναπαριστούν ή/και δραματοποιούν την ιστορία του παραμυθιού.

Κατά την επαφή των παιδιών με τον κόσμο των κλασικών παραμυθιών θα πρέπει να ενισχύεται η ενεργητική τους συμμετοχή, ώστε να αποκομίζονται όσο το δυνατόν περισσότερα οφέλη. Μια από τις πολλές δυνατότητες συμμετοχής σε μια ιστορία είναι μέσω της τεχνικής του παιξίματος ρόλων: το παίξιμο ενός ρόλου δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να εξερευνήσουν, με έναν μεταφορικό τρόπο τα διάφορα ψυχοσυναισθηματικά θέματα που, συνειδητά ή ασυνείδητα, τα απασχολούν. Εντός θεραπευτικών πλαισίων, ωστόσο, χρειάζεται να επισημανθεί πως η επιλογή ρόλου είναι θεμελιώδης σημασίας να γίνεται από το ίδιο το παιδί και, σε κάθε περίπτωση, να αποφεύγεται ο έμμεσος ευγενικός εξαναγκασμός, από τον παιδαγωγό ή θεραπευτή, για την ανάληψη ενός συγκεκριμένου τύπου ρόλου (Crimmens, 2006). Μέσα από την ασφάλεια του ρόλου και την αισθητική απόσταση, το παιδί μπορεί να μιλήσει για επώδυνα συναισθήματα με έναν έμμεσο τρόπο, σαν να μιλά για κάποιον άλλον (η Σταχτοπούτα αισθάνεται..., τα συναισθήματα της κακιάς μάγισσας είναι). Έτσι τα παιδιά, χωρίς να μιλούν για τα δικά τους συναισθήματα, μαθαίνουν μέσω των παραμυθιών το λεξιλόγιο για να αρθρώσουν σε λέξεις τα δικά τους συναισθήματα, αν κάποια στιγμή αποφασίσουν να το κάνουν (Eades, 2006).

Το υλικό των παραμυθιών αποτελεί μια πλούσια πηγή έμπνευσης για την αξιοποίηση ποικίλων ψυχοπαιδαγωγικών και ψυχοθεραπευτικών τεχνικών. Ανάλογα με τους ειδικούς στόχους που τίθενται κάθε φορά, τα παραμύθια μπορούν να αξιοποιηθούν αντλώντας τεχνικές από μια πλούσια γκάμα, όπως: Αφήγηση ή εκφραστική ανάγνωση του παραμυθιού από τον παιδαγωγό, συμμετοχή των παιδιών στην αφήγηση, αναδιήγηση παραμυθιού από τα παιδιά, ανατροπή στην εξέλιξη του παραμυθιού, δημιουργία μιας νέας ιστορίας με έμπνευση από το παραμύθι, συζήτηση και επεξεργασία του παραμυθιού με ερωτήσεις κατανόησης εννοιών και γεγονότων ή με ταξινόμηση εικόνων κατά χωρική και χρονική σειρά.

Επιπλέον, η παρουσίαση του παραμυθιού μπορεί να γίνει μέσω της εικαστικής έκφρασης του κολλάζ, της ζωγραφικής με τη βοήθεια αυθόρμητων ζωγραφιών ή με εικονογράφηση έτοιμων εικόνων, ακόμη και με κατασκευές: μάσκες για τους ήρωες του παραμυθιού, κοστούμια, σκηνικά παραμυθιού, μαριονέτες. Στον τομέα της δραματοποίησης το παραμύθι μπορεί να παρουσιαστεί με θεατρικό παιχνίδι ή κουκλοθέατρο. Η δραματοποίηση της ιστορίας ή σκηνών από το παραμύθι δίνουν ζωντάνια στο κείμενο καθώς τα παιδιά λαμβάνουν ενεργητικό ρόλο και συμμετέχουν, αλληλεπιδρούν και ευαισθητοποιούνται (Eades, 2006. Gersie & King, 1992. Martinovich, 2006. Τσιλιμένη, 2004).

Η αξιοποίηση των παραμυθιών, τόσο σε θεραπευτικά όσο και σε ψυχοπαιδαγωγικά πλαίσια, φέρει στο επίκεντρο της διαδικασίας το παιδί, που είναι ο εσώτερος πυρήνας της δημιουργικότητας (Jennings, 2005). Η δυνατότητα σωματικής-

ψυχικής έκφρασης και η ανάπτυξη της δημιουργικότητας συνιστούν θεμελιακούς στόχους θεραπευτικών παρεμβάσεων που προσβλέπουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Στο χώρο των θεραπειών μέσω της τέχνης, όπως η δραματοθεραπεία και η παιγνιοθεραπεία, τα παραμύθια και οι ιστορίες, ως ιδιαίτερα προσφιλείς θεματικές, συνιστούν ένα πλούσιο υλικό αξιοποίησης κατά την ψυχοθεραπευτική παρέμβαση ή/και εμπύχωση, σε εργασία με παιδιά και ενήλικες.

Οι εκφραστικές και δημιουργικές θεραπείες μπορούν να ανταποκριθούν θετικά στις πολυδιάστατες ανάγκες των παιδιών που εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες, ψυχικές δυσλειτουργίες ή/και συναισθηματικές και ψυχοκοινωνικές δυσκολίες, καθώς αξιοποιούν τις συναισθηματικές, γνωστικές και κινητικές δεξιότητες του ατόμου και κινητοποιούν ολόκληρη την προσωπικότητά του (Wengrower, 2001). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Vygotsky, *«η τέχνη είναι μια μέθοδος για την απόκτηση ισορροπίας μεταξύ του ανθρώπου και του κόσμου του, στις πιο κρίσιμες και αποφασιστικές στιγμές της ζωής του»* (1971/2010: 166). Στα πλαίσια της σημερινής εκπαίδευσης που στρέφει, με ιδιαίτερη έμφαση, το βλέμμα της στην ανάπτυξη νοητικών ικανοτήτων, αλλά και ιδιαίτερα στο χώρο της Ειδικής Αγωγής, εκτιμούμε πως η χρήση και η αξιοποίηση των παραμυθιών μπορεί να επιτελέσει ένα έργο ανεκτίμητης αξίας, παρέχοντας στα παιδιά πλούσιες ευκαιρίες για δημιουργικότητα: ευκαιρίες που η άσκηση των τεχνών προσφέρει σε όσους ζουν αυθεντικά προς έναν τρόπο προσωπικής αυτό-έκφρασης (Winnicott, 2003).

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ:
Η ΑΦΗΓΗΣΗ ΚΑΙ Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΠΑΡΑΜΥΘΙΟΥ**

4.1.α. Αφήγηση και παραμύθι

Η αφήγηση των παραμυθιών ξεκινάει από πολύ νωρίς, κοντά στον παππού και στη γιαγιά στο ρόλο του «παραμυθά». Τα παιδιά είναι οι αποδέκτες και συνήθως οι ιστορίες αφορούν ζώα, πουλιά, δέντρα, από αισώπειους μύθους, κάποια εκτενέστερα αφηγηματικά, περιπετειαστικά ή κλιμακωτά. Επίσης, μπορεί να είναι σύντομες ευτράπελες, αστείες ιστορίες για παθήματα ανθρώπων συνήθως της κοινωνίας του χωριού, ή ιστορίες που αναφέρονται σε ιστορικά ηρωικά πρόσωπα. Ακόμα, ίσως να είναι ιστορίες τις οποίες πλέκει το πρόσωπο «παραμυθάς», δηλαδή φανταστικές περιπέτειες με πραγματικά γεγονότα της ζωής του ή και συγγενικών προσώπων, αναμειγνύοντας το φανταστικό με το πραγματικό, το πιθανό με το απίθανο, συνθέτει με αυτόν τον τρόπο παραμύθια (Αναγνωστόπουλος, 1997: 130-131).

Η ποικιλία του αφηγηματικού προσώπου είναι πλεονέκτημα για τα παιδιά, αφού κάθε αφηγητής έχει το δικό του χαρακτήρα, το δικό του αφηγηματικό ύφος, το δικό του κόσμο, φωνή, ρεπερτόριο ιστοριών. Άλλος έχει πολύ αναλυτικό λόγο, άλλος πιο συνοπτικό, άλλος χρωματίζει έντονα τις διάφορες σκηνές, άλλος δίνει λόγο καθησυχαστικό. Η αφήγηση του παραμυθιού από πολλούς στο σπίτι έχει σημαντικό πλεονέκτημα για τα παιδιά, γιατί καλλιεργείται έτσι η ικανότητα να κρίνουν, να επιλέγουν, να αιτιολογούν τις προτιμήσεις τους (Αναγνωστόπουλος, 1997: 134). Ο καλός παραμυθάς επηρεάζει δια βίου τα παιδιά, γιατί ρίχνει μέσα στην ψυχή τους σπόρους-ιδέες, αξίες, όνειρα- τα οποία υποσυνείδητα χαράζουν δρόμους ζωής (Αναγνωστόπουλος, 1997: 127).

Οι ιστορίες, ως αφήγηση, έχουν διάσταση χρόνου που μιμούνται τη διάσταση του χρόνου στη ζωή (Narayan, 1989). Ωστόσο, οι ιστορίες μπορούν επίσης να γίνουν κατανοητές να διαταράξει τη γραμμικότητα του χρόνου. Μέσα από ιστορίες, τα άτομα επισκέπτονται το παρελθόν. Επίσης, οι αφηγήσεις αντλούν το παρελθόν προκειμένου να οραματιστεί ο αναγνώστης το μέλλον - στο πλαίσιο των σημερινών αναγκών και (Sheub, 1996). Το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον προσδιορίζονται αμοιβαία ως μέρη ενός συνόλου (Carr, 1986). Τα ζητήματα του χρόνου, της μνήμης και του ιστορικού είναι σημαντικά σε διενέξεις μεταξύ ομάδων γιατί η σύγκρουση συχνά πλαισιώνεται ως προς τα παρελθόντα γεγονότα που έχουν διαταραγμένες σχέσεις. Μνήμες προηγούμενων συγκρούσεων μεταφέρονται από γενιά σε γενιά με ιστορίες. Οι συγκρούσεις μπορεί να περιλαμβάνουν αξίωση για μια λαμπρή ή τουλάχιστον διαφορετικό παρελθόν. Η συμφιλίωση και η οικοδόμηση της ειρήνης μετά τις συγκρούσεις μπορεί να εμπλακούν σε τακτοποίηση και θεραπεία από το παρελθόν. Μέσα από ιστορίες, επισκεφθείτε, ερμηνεύστε, θρηνήστε και θησαυρίστε το παρελθόν. Όταν οι μνήμες μοιράζονται σε δημόσιο περιβάλλον, γίνονται μέρος ενός ιστορικού αρχείου και πολιτισμού και μπορούν να έχουν ηθική και πολιτική σημασία.

Βέβαια, στη σύγχρονη εποχή της νέας τεχνολογίας δυστυχώς ο αφηγηματικός λόγος διέρχεται κρίση βιωσιμότητας, με επιζήμιες συνέπειες για τα νέα παιδιά και τους νέους. Καθίσταται αναγκαία η προβολή χρήσιμων προτάσεων (Αναγνωστόπουλος, 1997:13-139) για προαγωγή του αφηγηματικού λόγου, με κύριους αποδέκτες την οικογένεια και το σχολείο:

- Είναι αναγκαίο μέσα στην οικογένεια να αναβιώσει ο αφηγηματικός λόγος, με τον παππού και τη γιαγιά, τη μητέρα, τον πατέρα, όχι μόνο λέγοντας παραμύθια, αλλά γενικότερα να ενθαρρύνεται και να καλλιεργείται ο συνεχής λόγος με διάφορους τρόπους, όπως να λένε προσωπικές ιστορίες, ώστε να ενθαρρύνεται ο επικοινωνιακός λόγος.

- Να παρακινούνται τα παιδιά να αφηγούνται στους μεγάλους διάφορα περιστατικά που γνωρίζουν ή ιστορίες που πλάθουν μόνα τους, ιστορίες περιπετειακές, δραματικές, ευτράπελες. Έτσι μαζί με το λόγο καλλιεργούνται η φαντασία και το χιούμορ.

- Να κατευθύνονται τα παιδιά προς τον κόσμο του βιβλίου αλλά και στην κριτική συζήτηση μαζί με τους γονείς. Το καλύτερο παράδειγμα είναι η αναγνωστική συμπεριφορά των γονιών. Το αναγνωστικό κλίμα μέσα στο σπίτι είναι το θερμοκήπιο του αφηγηματικού λόγου και γενικά της γλώσσας.

- Να αξιολογούνται όσα βλέπουν τα παιδιά στην τηλεόραση, να γίνεται συζήτηση σε όσα παρακολουθούν.

- Στο σχολείο θα ήταν πολύ ωφέλιμο να εφαρμόζεται πρόγραμμα για την αφήγηση και τη μυθοπλασία (μυθογένεση) και για την αξία του βιβλίου. Έτσι ώστε να αξιοποιούνται δυνάμεις της φαντασίας και του ρηματικού λόγου.

- Μπορεί να καθιερωθεί στο ωρολόγιο πρόγραμμα η «ώρα αφήγησης», για παράδειγμα την πρώτη Δευτέρα κάθε μήνα. Οι «αγώνες αφήγησης» να περιλαμβάνουν όλα τα αφηγηματικά είδη: παραμύθια, μύθους, παραδόσεις, ανέκδοτα, ανακοινώσεις, ευτράπελες ιστορίες. Οι μαθητές θα το γνωρίζουν εκ των προτέρων και θα έρχονται ανάλογα προετοιμασμένοι.

- Να χρησιμοποιείται κάθε πρόσφορο μέσο για την καλλιέργεια της αφήγησης, όπως αναδιήγηση, αναδόμηση, ασκήσεις λεκτικές, φαντασίας, λεκτικά παιχνίδια και να μαγνητοφωνούνται. Έτσι μπορεί να δημιουργηθεί στο σχολείο ένα Αρχείο Φωνητικό με αφηγήσεις και ιστορίες των παιδιών.

- Το σχολείο θα μπορούσε να καλέσει λαϊκούς αφηγητές (παραμυθάδες). Θα δοθεί στα παιδιά με αυτόν τον τρόπο η ευκαιρία να ακούσουν από πρωτογενείς πηγές λαϊκές ιστορίες και παραμύθια, να αξιοποιηθεί η τρίτη ηλικία.

- Να δοθεί στους μαθητές εργασία στους μαθητές να ανακαλύψουν λαϊκούς παραμυθάδες, να καταγράψουν ή να μαγνητοφωνήσουν κάποια παραμύθια ή ιστορίες και να κατατεθούν τα στοιχεία στο Αρχείο Αφήγησης (φωνητικό) του σχολείου.

4.1.β. Τέχνη και τεχνική της αφήγησης του παραμυθιού

Μια επιτυχημένη αφήγηση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον αφηγητή, την εμπειρία και τις γνώσεις του και συγκεκριμένα όταν ο αφηγητής είναι εκπαιδευτικός (Γραμματάς-Τζαμαργιάς, 2004: 75-76) κι έχει αποδέκτες το μαθητικό ακροατήριο, για την αποτελεσματική επικοινωνία αφηγητή και αποδεκτών χρειάζεται να πληρούνται βασικές προϋποθέσεις. Πρέπει να προηγείται ψυχολογική προετοιμασία του κοινού με έμμετρα τετράστιχα για προετοιμασία του ακροατηρίου κι ύστερα ξεκινούσε η ιστορία. Επίσης, η καθιέρωση της «γωνιάς της αφήγησης» σηματοδοτεί την έναρξη μιας ευχάριστης και δημιουργικής απασχόλησης. Τα παιδιά μαθαίνουν να υπακούουν σε συγκεκριμένους κανόνες, να ακούν με προσοχή χωρία να διακόπτουν την αφήγηση. Η δημιουργία κατάλληλου κλίματος οφείλεται κυρίως στην επινοητικότητα και τη δημιουργικότητα του δασκάλου-εκπαιδευτικού- αφηγητή.

Είναι σημαντικό να διατηρείται η μαγική ατμόσφαιρα χωρίς να διαταράσσεται και να μη διασπάται η προσοχή των μαθητών. Όταν ένα παραμύθι έχει δύσκολες λέξεις καλό θα ήταν ο εκπαιδευτικός να έρχεται κατάλληλα προετοιμασμένος έχοντας απλοποιήσει τις λέξεις για να τις κατανοούν οι μαθητές. Κατά τη διάρκεια της αφήγησης ο εκπαιδευτικός πλουτίζει την ιστορία του με ζωντάνια των χειρονομιών του, την εκφραστικότητα της φωνής του, τη χρήση ορισμένων εποπτικών μέσων, την προσωπική του μεταμπίηση, ακόμα και τη χρήση της μουσικής ή της ηχητικής συνοδείας (Γιαννικοπούλου, 1994: 62-70, Σακελλαρίδης, 1996: 118-119). Όσο η μουσική όσο και το χρώμα απελευθερώνουν τη φαντασία των παιδιών. Η αμεσότητα, η απλότητα, η δραματοποίηση, και ο ενθουσιασμός αποτελούν τα βασικά συστατικά μιας επιτυχημένης αφήγησης (Κουλουμπή-Παπαπετροπούλου, 1992: 186-122). Η ιστορία πρέπει να είναι κατάλληλη για τα παιδιά, να έχει ενδιαφέρουσα πλοκή, γοργή δράση, ύφος λιτό, παραστατικότητα και σαφήνεια .

Ο αφηγητής για να είναι αποτελεσματική η αφήγησή του οφείλει να διαθέτει άνεση, αυθορμητισμό, αυτοπεποίθηση, ζωντάνια και ενθουσιασμό. Ο αφηγητής δεν είναι απαραίτητο να απομνημονεύει και να επαναλαμβάνει αυτολεξεί το κείμενο αλλά να μπορεί να μεταδώσει στα παιδιά τον ενθουσιασμό του και την αγάπη του για το παραμύθι. Είναι βέβαιο ότι η αφήγηση αποτελεί ένα βιωματικό διαπροσωπικό και διαδραστικό γεγονός ανάμεσα στον αφηγητή και τον ακροατή. Η μεταξύ τους σχέση βασίζεται στη συνεχή ανατροφοδότηση ώστε να επιτυγχάνεται σε μεγαλύτερο βαθμό η ψυχική και πνευματική συμμετοχή του παιδιού με την ανάλογη συναισθηματική φόρτιση και να βιώνεται σε μεγαλύτερο βαθμό η ιστορία της αφήγησης (Δαμιανού, 1996: 134).

Ο ευαισθητοποιημένος εκπαιδευτικός αφουγκράζεται το βαθμό ετοιμότητας της τάξης του κι ύστερα προχωράει στην αφήγηση του παραμυθιού. Μια ωραία αφήγηση μπορεί να πλαισιώνεται από τις διάφορες δημιουργικές δραστηριότητες για καλλιέργεια των καλλιτεχνικών δεξιοτήτων των παιδιών. Η αφήγηση αναμφισβήτητα

αποτελεί μέσο αγωγής των παιδιών. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να πετύχει να εμπνεύσει, όταν ο ίδιος είναι φιλαναγνώστης και κατέχει καλά το αφηγηματικό υλικό, έχει σωστή άρθρωση. Ωστόσο, καλός αφηγητής δεν μπορεί να είναι μόνο αυτός που διαθέτει το χάρισμα και το ταλέντο να αφηγείται, αλλά και αυτός που καλλιεργεί και διδάσκεται συστηματικά την τέχνη της (Γραμματάς & Τζαμαργιάς, 2004: 75-76).

Ο αφηγητής ο οποίος απευθύνεται σε παιδιά οφείλει να γνωρίζει επαρκώς τα πορίσματα της Παιδαγωγικής επιστήμης και της αναπτυξιακής Ψυχολογίας σχετικά με τα στάδια της γνωστικής και κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών, τις ψυχικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα τους, που καθορίζονται όχι μόνο από την ηλικία, αλλά και από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον που ζουν. Έτσι μπορεί να διστάσει και να κατανοεί τις ιδιαιτερότητες, τις ανησυχίες, τις επιθυμίες, και τις προτιμήσεις του ακροατηρίου του και μπορεί να επιλέγει το κατάλληλο αφηγηματικό υλικό, το οποίο να ικανοποιεί τις ανάγκες του κοινού του, ώστε να σχεδιάσει μια επιτυχημένη αφηγηματική διαδικασία (Αναγνωστόπουλος, 1997).

Μερικά από τα αναγκαία επικοινωνιακά χαρίσματα που οφείλει να διαθέτει ο αφηγητής είναι το επικοινωνιακό του ύφος, η καθαρότητα, χρωματισμός και διακυμάνσεις της φωνής, διάφορες κατάλληλες συνοδευτικές κινήσεις και εκφράσεις του προσώπου, των χεριών και ολόκληρου του σώματος. Επιπλέον, η ικανότητα ενός ικανού αφηγητή φαίνεται όταν ξέρει να υπολογίζει το διαθέσιμο χρόνο για μια ολοκληρωμένη αφήγηση, τους στόχους και το γενικότερο πλαίσιο στο οποίο θα ενταχθεί η αφήγηση-διήγησή του (αν θα είναι σε σχολικό πρόγραμμα, γιορτή που διοργανώνει το σχολείο, ή ξενάγηση σε μουσείο), καθώς επίσης λαμβάνει υπόψη του την ικανότητα συγκέντρωσης και της σύνθεσης του ακροατηρίου του³, το βαθμό ανταπόκρισης και αποδοχής της αφήγησης που πραγματοποιεί ρυθμίζοντας ανάλογα τον τρόπο με τον οποίο θα συνεχίσει να αφηγείται. Όταν το ακροατήριό του αποτελείται από παιδιά, φροντίζει να την πλαισιώνει με διάφορες δραστηριότητες, δραματοποιήσεις, χειρωνακτικές εργασίες ή μουσικοκινητικά δρώμενα.

Σύμφωνα με την Elizabeth Nesbitt, η αφήγηση «δίνει τη δυνατότητα στον αφηγητή, μέσω του προφορικού λόγου, να αποκαλύψει στο παιδί τη γοητεία και τα διακριτικά υπονοούμενα των ήχων των λέξεων, όλη τη φευγαλέα ομορφιά που πηγάζει από τους συνδυασμούς των λέξεων και από το ρυθμό, την άμπωτη και την παλίρροια του ρυθμικού πεζού λόγου, που δύσκολα ξεχνιέται. Προσεγγίζουμε το σημαντικό, το σπουδαίο, το απέραντο, με τη βοήθεια ενός νου περισσότερο διεισδυτικού, περισσότερο καθαρού από το δικό μας. Αυτή είναι η λειτουργία κάθε τέχνης[...]. Αυτή είναι η τέχνη της αφήγηση, όταν ασκείται σωστά» (Κουλουμπή-Παπαπετροπούλου, 1992: 35).

³ Βλ. Κούλα Κουλουμπή-Παπαπετροπούλου, «Η επιλογή του αφηγήματος, μια άλλη τέχνη» στο συλλογικό τόμο *Η τέχνη της αφήγησης*, σ. 121. Ως προς τη σύνθεση του ακροατηρίου ένας έμπειρος αφηγητής φροντίζει να μάθει αν το κοινό του εμφανίζει ομοιογένεια ως προς την ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο και την κοινωνική προέλευση.

Συμπερασματικά, η τέχνη της αφήγησης μαθαίνεται, ο δάσκαλος-αφηγητής είναι ο διαμεσολαβητής, ο δημιουργός ιστοριών, ο οποίος γνωρίζει το αφηγηματικό υλικό καθώς και το ακροατήριο στο οποίο απευθύνεται (Μαλαφάντης, 2006: 301). Η τέχνη του αφηγητή ψυχαγωγεί και μορφώνει, αποτελεί γέφυρα ανάμεσα στο χθες και στο σήμερα, ένα γοητευτικό δίαυλο επικοινωνίας ανάμεσα στον πομπό και στο δέκτη, ανάμεσα σε διαφορετικές πολιτιστικές παραδόσεις (Κουλουμπή-Παπαπετροπούλου, 1991: 54-58).

4.1.γ. Η «επανάληψη» στην αφήγηση του παραμυθιού

Ανέκαθεν το σχολείο έδινε ιδιαίτερη σημασία στην επανάληψη την οποία θεωρούσε βασικό τρόπο μάθησης (*«Η επανάληψη είναι μήτηρ μαθήσεως»-«Repetitio est mater studiorum»*) (Εξαρχόπουλος, 1962: 114-115, 141-147), κυρίως το ερβαρτιανό σύστημα διδασκαλίας αξιοποιεί ιδιαίτερα την επανάληψη. Επίσης, η «τριμερή πορεία διδασκαλίας» του Νέου Σχολείου, χρησιμοποιεί την επανάληψη για την «ανακεφαλαίωση» μιας διδακτικής ενότητας, για τη σύνδεση παλιάς και νέας γνώσης, καθώς και για την ενεργοποίηση των μαθητών σε ασκήσεις ανασύνθεσης ή επίλυσης καταστάσεων (Δερβίσης, 1987: 268-269, 273-275).

Ο Νουάρος ανέλυσε το μύθο και κατ' επέκταση το παραμύθι και διαπίστωσε ότι έχει ένα πλήθος επαναλήψεων λέξεων, εννοιών, τόπων, μοτίβων. Δίνει την εξήγηση της τακτικής επανάληψης στοιχείων στο γεγονός ότι ο αφηγητής γνωρίζει την ψυχολογία του παιδιού, γνωρίζοντας ότι «η προσοχή του παιδιού έχει στενότερη έκταση από εκείνη του ενήλικου και αδυνατεί να συγκρατήσει πολλά πράγματα για πολλή ώρα, αλλά μόνο λίγα πράγματα για λίγη ώρα, από 2 έως 4 λεπτά».

Ο Νουάρος διαπίστωσε ότι τα στοιχεία που σκοπεύει να μεταδώσει ο αφηγητής επαναλαμβάνονται. Η τακτική αυτή της επανάληψης, που εφαρμόζει ο λαϊκός αφηγητής, συνιστά και μια ειδική «μυστική τεχνική» του, που στηρίζεται απόλυτα στη γνώση της ψυχολογίας του παιδιού της προσχολικής και της σχολικής ηλικίας, μια γνώση που είναι φανερό ότι πηγάζει από προσωπική εμπειρία και παρατήρηση κι όχι από επιστημονικά πειράματα, μετρήσεις ή από κάποια θεωρητική θέση (Μιχαηλίδης-Νουάρος, 1964: 7).

Ο MaxLüthi υποστηρίζει ότι η επανάληψη των στοιχείων των λαϊκών παραμυθιών προκαλούν στα παιδιά αισθήματα χαράς και ευχαρίστησης, όταν αναγνωρίζουν κάτι το οποίο έχουν δει, ή το έχουν ακούσει, ήδη το γνωρίζουν (Μερακλής, 1993: 145, 150) και κατατάσσει αμέσως το νέο που ακούει πάνω στα χνάρια του παλιού, που θυμάται.

Ο εσωτερικός ρυθμός του παραμυθιού διαμορφώνεται από τις επαναλήψεις, που «κανονίζουν» την ένταση και την ποιότητα των συναισθημάτων που

περιγράφονται. Ο Νουάρος επισημαίνει ότι όσο πιο έντονο γίνεται το συναίσθημα που εκφράζεται με λέξεις η μορφή του παραμυθιού, τείνει να γίνει ποιητική (Μιχαηλίδης-Νουάρος, 1964: 7).

4.1.δ. Εποπτικά μέσα προσφοράς και διδασκαλίας παραμυθιού- Ψηφιακή αφήγηση.

Η αφήγηση ιστοριών και παραμυθιών στη διδακτική πρακτική χρονολογείται από πολύ παλιά, αφού εδώ και χρόνια χρησιμοποιείται ως ένα αποτελεσματικό μέσο διδασκαλίας (Pedersen, 1995). Με την πρόοδο της τεχνολογίας, το παραμύθι δεν αρκείται στην απλή παραδοσιακή αφήγηση του παππού και της γιαγιάς με τα εγγόνια γύρω από το τζάκι σε μια μαγική-υποβλητική ατμόσφαιρα. Τα παιδιά καταφεύγουν στην τηλεόραση, το βίντεο, το κασετόφωνο και οι γονείς σπάνια αφιερώνουν χρόνο να διαβάσουν στα παιδιά μια ιστορία, καθώς οι συνθήκες και οι δυσκολίες της ζωής δεν ευνοούν (Μαλαφάντης, 2006: 289-290). Πρόκειται για την ψηφιακή αφήγηση των ιστοριών και των παραμυθιών, όπως το επιτάσσει η σύγχρονη πραγματικότητα της τεχνολογίας.

Ο Lathem (2005) ορίζει την ψηφιακή αφήγηση ως *«τον συνδυασμό της παραδοσιακής προφορικής αφήγησης με πολυμέσα του 21ου αιώνα και εργαλεία τηλεπικοινωνίας»*. Η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και σε όλα τα επιστημονικά πεδία. Η αξία της στηρίζεται στο γεγονός ότι είναι μια ενεργητική, μη γραμμική διαδικασία η οποία διαμορφώνει ένα δημιουργικό περιβάλλον μάθησης και επικοινωνίας χρησιμοποιώντας μέσα και προσομοιώσεις για την αναπαράσταση ιδεών που δεν θα μπορούσαν να αναπτυχθούν με συμβατικό τρόπο (Μελιάδου, Νάκου, Γκούσκος, & Μειμάρης, 2011). Ωστόσο, αναπτύσσεται προβληματισμός για τον τρόπο με τον οποίο ενσωματώνονται τα ψηφιακά μέσα στην αφηγηματική διαδικασία.

Ο Ohler (2005) επισημαίνει ότι η αφήγηση θα πρέπει να είναι το κεντρικό ζήτημα κατά τη διάρκεια δημιουργίας της ψηφιακής ιστορίας και να ληφθεί ιδιαίτερη προσοχή στον βαθμό παρουσίας των ειδικών εφέ και των τεχνολογικών μέσων. Υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να καλλιεργούν στους μαθητές τις δεξιότητες της προφορικής και της γραπτής αφήγησης. Ένας άλλος πιθανός κίνδυνος είναι το να αποκτήσει η αφήγηση μεγαλύτερο βάρος σε σχέση με τους 45 μαθησιακούς στόχους (Kay, 1996). Το παιδί μπορεί να παρασυρθεί από την εξέλιξη της ιστορίας χωρίς να μπορεί να διακρίνει για παράδειγμα στο μάθημα των μαθηματικών, τις μαθηματικές αναφορές ή να μεταφέρει τις μαθηματικές σχέσεις σε άλλες καταστάσεις (Donaldson, 1991). Για να αντιμετωπιστεί το ενδεχόμενο αυτό απαιτείται πολύ καλή γνώση από τους εκπαιδευτικούς των τεχνολογικών μέσων που πρόκειται να χρησιμοποιήσουν στην αφηγηματικής διαδικασία. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε δραστηριότητες που χρησιμοποιούν ψηφιακή αφήγηση είναι καθοριστικός. Το ενδιαφέρον για την ψηφιακή αφήγηση

αυξάνεται καθώς μειώνονται οι τεχνολογικές απαιτήσεις για την υλοποίησή της, αφού υπάρχουν ισχυρά και ελεύθερα λογισμικά που επιτρέπουν ακόμη και στους αρχάριους χρήστες υπολογιστών να γίνουν ψηφιακοί παραγωγοί, συντάκτες και διανομείς μέσω σε μεγάλη κλίμακα μέσα από το διαδίκτυο και εφαρμογές web 2.0 (Σεραφείμ, 2010). Το Scratch αποτελεί ένα προγραμματιστικό περιβάλλον σχεδιασμένο για την εκπαίδευση το οποίο επιτρέπει στο χρήστη να δημιουργήσει εύκολα αλληλεπιδραστικές ιστορίες (Maloney, 2008), κινούμενα σχέδια, ψηφιακά παιχνίδια, μουσική και ψηφιακή τέχνη και να τα μοιραστεί στη διαδικτυακή κοινότητα. Είναι -σύμφωνα με τους σχεδιαστές του περιβάλλοντος - κατάλληλο για χρήση από την ηλικία των οκτώ ετών. Αυτό ισχύει μέχρι την νέα έκδοσή του, η οποία θα απευθύνεται και σε παιδιά προσχολικής ηλικίας⁴.

Βέβαια, η τεχνολογία παρέχει στον εκπαιδευτικό αρκετά χρήσιμες δυνατότητες, οπτικοακουστικά μέσα για να κάνει την προσφορά του παραμυθιού πιο ζωντανή και ελκυστική. Η ψηφιακή αφήγηση καθιστά τη μάθηση πιο ενδιαφέρουσα και τους μαθητές ενεργούς μέσα από ατομικές ή συνεργατικές δραστηριότητες. Όταν οι μαθητές χρησιμοποιούν την τεχνολογία, όπως στην περίπτωση της ψηφιακής αφήγησης, μαθαίνουν να μετασχηματίζουν τα δεδομένα σε πληροφορία και την πληροφορία σε γνώση.

Η δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων αποτελεί ταυτόχρονα ένα αυθεντικό κίνητρο για την εξοικείωση με τον σχεδιασμό και την παραγωγή πολυμεσικών στοιχείων (δεξιότητες ΤΠΕ), ένα χρήσιμο μέσο για τη μάθηση στο πλαίσιο των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων και τέλος, έναν τρόπο για την ανάπτυξη σύγχρονων ικανοτήτων όπως η συνεργασία, η επικοινωνία, η δημιουργικότητα και η καινοτομία. Το διαδίκτυο με τις υπηρεσίες web2.0 επιτρέπει την εύκολη δημοσίευση ψηφιακών αφηγήσεων όπως για παράδειγμα (*youtube*) (Παγγέ, 1998: 164-168).

Υπάρχουν αρκετές έρευνες στη διεθνή βιβλιογραφία που αφορούν την ψηφιακή αφήγηση. Συγκεκριμένα, αναφέρονται οι έρευνες για τη μάθηση με κύριο εκφραστή τον Benmayor που υποστηρίζει ότι η ψηφιακή αφήγηση είναι μια ενεργητική και όχι παθητική διαδικασία που διαμορφώνει ένα δημιουργικό περιβάλλον μάθησης και επικοινωνίας, ένα πλαίσιο ενθάρρυνσης για εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους. Επίσης συμβούλεψε ότι η ψηφιακή αφήγηση είναι βασισμένη στην παιδαγωγική, όπου οι μαθητές φέρουν τη πολιτιστική τους γνώση και εμπειρία σε σώμα, συμπεριλαμβανομένων των δεξιοτήτων και της υποστήριξης της τεχνολογίας, για να μεταφέρουν τη σκέψη τους και να ενδυναμώσουν τους εαυτούς τους. Οι πολλές δημιουργικές γλώσσες της ψηφιακής αφήγησης (γράψιμο, φωνή, εικόνα και ήχος) ενθαρρύνουν τα περιθωριοποιημένα ιστορικά μαθήματα, ιδιαίτερα στις μικρότερες ηλικίες, για να καταγράψουν οι μαθητές την κοινωνική και πολιτιστική ταυτότητα και να προκαλέσει πολιτιστικές ομιλίες με νέους συναρπαστικούς τρόπους (Benmayor, 2008). Συνεπώς η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να δημιουργηθεί σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης δίνοντας τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να μπορούν

⁴ Περισσότερα στην ιστοσελίδα: http://nipialarisa.gr/wpcontent/uploads/2014/10/Taxideuontas_21.pdf

να τη χρησιμοποιήσουν με πολλούς τρόπους, αρκεί να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών, την προσοχή τους, να τους παρέχουν κίνητρα, να δώσουν έμφαση στο δημιουργικό ταλέντο των παιδιών, καθώς αρχίζουν να αφηγούνται τις δικές τους ιστορίες. Οι μαθητές αναπτύσσουν έτσι επικοινωνιακές δεξιότητες, μαθαίνουν να εκφράζουν τις απόψεις τους, να δομούν τις αφηγήσεις και να γράφουν για ένα ακροατήριο, αυξάνοντας παράλληλα γνώσεις και δεξιότητες στη χρήση των υπολογιστών, συνδυάζοντας ποικίλα πολυμέσα.

Η διαδραστική αφήγηση είναι το μέσο για να μοιραστούν με την ομάδα ή και με άλλους τα στοιχεία του δικού τους πολιτισμού και των παραδόσεων ως συμμετέχοντες σε μια «κοινόχρηστη αναδημιουργία». Επιτρέπει στους μαθητές όλων των βαθμίδων να αναπτύξουν τον προσωπικό τους λόγο και ταυτόχρονα να απεικονίσουν τις γνώσεις τους σε μια κοινότητα (μαθητική ή όχι) και μάλιστα να πάρουν και επανατροφοδότηση. Το να αφηγούνται ιστορίες με ψηφιακά μέσα μπορεί να κινητοποιήσει και εκείνους τους μαθητές που είναι πιο αδύνατοι και δυσκολεύονται στο γράψιμο (Αποστολίδου, 2012). Σύμφωνα με τους Robin και Pierson η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως στρατηγική μάθησης σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Ωστόσο, για την ανάπτυξη της δυνατότητας παραγωγής ψηφιακών αφηγήσεων, απαιτείται μια κατάλληλα διδακτική προσέγγιση (Σεραφεΐμ & Φεσάκης, 2010). Η ψηφιακή αφήγηση θα πρέπει να πληροί τις παρακάτω προϋποθέσεις, ώστε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά και με επιτυχία στην εκπαίδευση:

1. Οπτική γωνία: Η ψηφιακή αφήγηση θα πρέπει να συνοψίζει ξεκάθαρα το κεντρικό σημείο της ιστορίας και την οπτική από την οποία αυτό παρουσιάζεται.

2. Ερώτηση κλειδί: Η ψηφιακή αφήγηση θα πρέπει να περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειδιά που προσελκύουν την προσοχή και το ενδιαφέρον του ακροατή και οι οποίες θα πρέπει να απαντώνται στο τέλος της ιστορίας.

3. Συναισθημα: Οι ψηφιακές αφηγήσεις θα πρέπει να μεταφέρουν και να «ξυπνούν» συναισθήματα στον ακροατή. Μέσω των συναισθημάτων (πχ αγάπη, θυμός) ο ακροατής παρακολουθεί περισσότερο ενεργά την αφήγηση.

4. Ήχος: Τα λόγια που συνοδεύουν την οπτικοποίηση της ψηφιακής αφήγησης πρέπει να επιλέγονται προσεκτικά ώστε να βοηθούν τον ακροατή στην εύκολη κατανόηση της ιστορίας.

5. Μουσική: Η μουσική που επιλέγεται για να συνοδεύσει τα επεισόδια μιας ψηφιακής αφήγησης θα πρέπει να ενισχύουν την συναισθηματική φόρτιση του ακροατηρίου προς το επιθυμητό αποτέλεσμα.

6. Οικονομία περιεχομένου: Οι ψηφιακές ιστορίες θα πρέπει να δομούνται προσεκτικά ώστε να διατηρούν ισορροπημένη χρήση ακουστικών και οπτικών στοιχείων για τη μετάδοση των εκάστοτε μηνυμάτων.

7. Ρυθμός εξέλιξης: Ο ρυθμός με τον οποίο εξελίσσεται η ιστορία είναι καθοριστικός για τη διατήρηση του ενδιαφέροντος του ακροατηρίου. Μια ιστορία

στην οποία τα γεγονότα εξελίσσονται πολύ γρήγορα μπορεί να κουράσει τον ακροατή, ο οποίος δεν μπορεί να παρακολουθήσει την πλοκή και να συνδέσει τις πληροφορίες που λαμβάνει. Αντίθετα, μια ιστορία που εξελίσσεται απωθεί το ενδιαφέρον του ακροατή. Ο ρυθμός εξέλιξης των ψηφιακών αφηγήσεων θα πρέπει να μεταβάλλεται ανάλογα με τα μηνύματα που μεταδίδονται κάθε φορά. Πιο συγκεκριμένα, ο ρυθμός της ιστορίας θα πρέπει να μεταβάλλεται ανάλογα με την επιλογή της οπτικοποίησης και ηχητικής υποστήριξης κάθε επεισοδίου της, ώστε να μεταδίδονται αποτελεσματικά τα εκάστοτε μηνύματα. Η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης ενηλίκων και δια βίου μάθησης, σε όλα τα επιστημονικά πεδία και μπορεί να συνδυαστεί με πολλές άλλες στρατηγικές μάθησης όπως το παιχνίδι ρόλων (Τσιλιμένη, 2007).

Τα βήματα που πρέπει να ακολουθηθούν για την δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων είναι τα παρακάτω (Σεραφείμ & Φεσάκης, 2010).:

1. Γράψιμο: Περιλαμβάνει τη δημιουργία της ιστορίας και της διαρκούς βελτίωσης της. Η συγγραφή θα πρέπει να ακολουθεί τους βασικούς κανόνες που πρέπει να διακατέχου κάθε ιστορία, όπως αυτοί προδιαγράφηκαν παραπάνω. Το στάδιο αυτό είναι αρκετά κρίσιμο για την επιτυχία της τελικής ψηφιακής αφήγησης.

2. Σενάριο: Μετά τη συγγραφή της ιστορίας, οι αφηγητές πρέπει να διαχωρίσουν τα διάφορα στιγμιότυπα της ιστορίας, ώστε να επιλέξουν πως, σε ποιο σημείο και με ποιο σκοπό θα εμπλουτίσουν την ιστορία τους με χρήση πολυμέσων.

3. Εικονογραφημένο σενάριο/«storyboard»: Το στάδιο αυτό περιλαμβάνει τη λήψη αποφάσεων σχετικά με τον τρόπο οπτικοποίησης της ιστορίας από τους αφηγητές. Δηλαδή θα πρέπει να σκεφτούν πως θα εικονογραφήσουν την ιστορία (τους ήρωες, τα αντικείμενα και τα σκηνικά), ώστε να μπορούν εύκολα να αναζητήσουν το αντίστοιχο πολυμεσικό υλικό στο επόμενο βήμα.

4. Προσθήκη πολυμέσων: Το στάδιο αυτό περιλαμβάνει τον εντοπισμό και την προσθήκη των πολυμέσων στην ιστορία. Το υλικό που χρησιμοποιείται μπορεί να αναζητηθεί στο διαδίκτυο ή να αποτελεί προσωπικά αρχεία του χρήστη.

5. Δημιουργία ψηφιακής αφήγησης: Στο στάδιο αυτό, ο αφηγητής χρησιμοποιεί κάποιο κατάλληλο εργαλείο για να συνθέσει την ψηφιακή του αφήγηση (μια λίστα με διαθέσιμα εργαλεία βρίσκεται παρακάτω στο άρθρο).

6. Κοινοποίηση: Το στάδιο αυτό περιλαμβάνει την παρουσίαση της ιστορίας και τη δημοσίευσή της στην εκπαιδευτική κοινότητα ή και στο διαδίκτυο.

Μερικά από τα πιο βασικά πλεονεκτήματα της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαίδευση είναι:

- Διαδραστικότητα: Οι ψηφιακές ιστορίες, παρέχουν στον ακροατή μια πιο εύκαμπτη και λιγότερο γραμμική εξέλιξη, καθώς επιτρέπουν την διαφορετική κάθε φορά περιήγηση στα επεισόδια, προκαλώντας συνεχείς ανατροπές στις προσδοκίες του κοινού.
- Ελκυστικό/Αυθεντικό περιβάλλον μάθησης: Σύμφωνα με τον Coventry στο (Σεραφείμ & Φεσάκης, 2010), η ψηφιακή αφήγηση προσφέρει ένα αυθεντικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, στον οποίο τόσο οι ακροατές όσο και

οι αφηγητές έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν τον προσωπικό και τον αφηγηματικό λόγο τους, να απεικονίσουν τις γνώσεις, να παρουσιάσουν την ιστορία τους και να λάβουν ανατροφοδότηση. Επιπλέον, σύμφωνα με έρευνα του πανεπιστημίου του Georgetown, οι γνώσεις που μεταδίδονται μέσω των ψηφιακών αφηγήσεων απομνημονεύονται πιο εύκολα και διατηρούνται για μεγαλύτερο διάστημα στη μνήμη των εκπαιδευόμενων, λόγω της συναισθηματικής διάστασης που περιλαμβάνουν (Σεραφείμ & Φεσάκης, 2010).

- Απόκτηση Δεξιοτήτων 21ου αιώνα: Η δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων έχει αποδειχτεί πως συμβάλει στην απόκτηση και ανάπτυξη απαραίτητων δεξιοτήτων του 21ου αιώνα.

Ο εκπαιδευτικός με τη βοήθεια του υπολογιστή μπορεί να βάλει ενδιαφέρουσες αφηγήσεις παραμυθιών ή χρησιμοποιώντας το κασετόφωνο να καταγράψει μια λαϊκή αφήγηση από κάποιον ηλικιωμένο. Τα παιδιά θα είχαν με αυτόν τον τρόπο την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με πρωτογενές υλικό το οποίο και θα ωφελούνταν από την αυθεντικότητα των λόγων του αφηγητή. Έπειτα θα συζητούσαν και θα εξέφραζαν την άποψη τους για όσα άκουσαν (Μαλαφάντης, 2006: 290). Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προβάλλει ταινίες της Disney, δίνοντας την ευκαιρία στους μαθητές να κάνουν συγκρίσεις μεταξύ σύγχρονων και παραδοσιακών παραλλαγών των παραμυθιών (Μπενέκος, 2006: 181).

Ο εκπαιδευτικός μπορεί ο ίδιος να κατασκευάσει διάφορα αντικείμενα, τα οποία θα τον βοηθήσουν στο έργο του, εκτός από τα εργαλεία της νέας τεχνολογίας CD- ROM, DVD, τα οποία αναμφισβήτητα ζωντανεύουν την αφήγηση και την καθιστούν απaráμιλλα ελκυστική. Μερικά από τα αντικείμενα που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός και να τον βοηθήσουν στο έργο του είναι η κατασκευή απλών καρτελών με διάφορα παραμυθιακά μοτίβα, ή το παραμύθι χωρισμένο σε ενότητες ή σε διαφορετικές εκδοχές του. Ακόμα, η δημιουργία αυτοσχέδιων υλικών και μαγικών αντικειμένων αποτελούν βοηθητικά μέσα, τα οποία μπορεί να χρησιμοποιήσει ο μαθητής για τη δραματοποίηση του παραμυθιού. Μία από τις καλύτερες πηγές άντλησης παραμυθιών τόσο για μαθητές όσο και για εκπαιδευτικούς, είναι τα βιβλία και οι διάφορες συλλογές λαϊκών παραμυθιών (Μαλαφάντης, 2006: 291).

Τέλος, μαθητές και εκπαιδευτικός θα μπορούσαν να δημιουργήσουν ένα πρόσθετο παραμυθιακό υλικό το οποίο θα πλαισιώνει κάθε φορά τη διδασκαλία. Τα κύρια χαρακτηριστικά μιας επιτυχημένης διδασκαλίας είναι η φαντασία, η ευρηματικότητα και η δημιουργικότητα: το παραμύθι αποτελεί το μέσο που τα περιλαμβάνει και τα καλλιεργεί (Μαλαφάντης, 2006: 291). Αυτό συμβαίνει γιατί βρίθεται από φανταστικές εικόνες και σύμβολα, παραβολές και μεταφορές, που του προσδίδουν μεγάλη παιδαγωγική και μορφωτική αξία, αλλά και γιατί διαθέτει μιαν εξίσου σημαντική ψυχολογική λειτουργία, μέσα από τους μηχανισμούς ταύτισης των

παιδιών με τους κεντρικούς ήρωες⁵. Η δημιουργικότητα μπορεί να αναπτυχθεί και να διδαχθεί (Cromptley & Cromptley, 2008), που σημαίνει ότι όλα τα άτομα είναι δυνάμει δημιουργικά, «αρκεί οι συνθήκες να είναι οι σωστές και να είναι εφοδιασμένα με τις σχετικές γνώσεις και δεξιότητες» (Cheung, 2013: 134).

4.2. Ο ρόλος της εικονογράφησης του παραμυθιού

Η αξιοποίηση της εικονογράφησης ενός παραμυθιού ή ενός βιβλίου θεωρείται πολύ σημαντική καθώς σύμφωνα με τον Sipe (2008: 231) «δεν υπάρχει καλύτερος τρόπος για ένα δάσκαλο να ξεκινήσει το *picturebookreadaloud*, από το να εμπιστευθεί το εικονοβιβλίο να αυτοσυστηθεί εξάλλου, όλα τα εισαγωγικά περιεχόμενα στοιχεία έχουν σχεδιαστεί προσεκτικά και εννοηστωθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να παράγουν ένα ολοκληρωμένο αποτέλεσμα, και εν μέρει, αυτό γίνεται ώστε να προετοιμάσουν τον αναγνώστη να διαβάσει το βιβλίο ή την ιστορία».

Ο εικονικός τρόπος επικοινωνίας προσφέρεται στις μικρές ηλικίες (προσχολική και πρωτοσχολική), επειδή οι μαθητές δεν έχουν κατακτήσει ακόμη επαρκώς τη δεξιότητα της ανάγνωσης (Γιαννικοπούλου, 2001· Κιτσαράς, 1993· Μπενέκος, 1981· Τσιλιμένη, 2007). Ο Sipe (2008) επισημαίνει την αξιοποίηση της εικονογράφησης για την εξαγωγή προβλέψεων και συμπερασμάτων για τους ήρωες της ιστορίας. Η εξωτερική τους εμφάνιση, τα φυσικά χαρακτηριστικά τους, η ενδυμασία τους και οι ενέργειες τους, είναι εμφανή στοιχεία της εικονογράφησης και μπορούν να αποτελέσουν θέμα συζήτησης. Επίσης, οι σκέψεις, τα συναισθήματα, οι διαθέσεις και οι προσωπικότητες των ηρώων αναπαριστώνται στην εικονογράφηση, μέσω της στάσης του σώματος και των χαρακτηριστικών του προσώπου, και βοηθούν τα παιδιά να ερμηνεύσουν την προσωπικότητά τους και τις σχέσεις τους με τους άλλους ήρωες της ιστορίας και να δημιουργήσουν ένα συναισθηματικό δεσμό μαζί τους (Frey&Fisher, 2008: 139-141).

Αδιαπραγμάτευτα, η εικόνα στις μικρές αυτές ηλικίες αποτελεί προσφιλές και πολύ αγαπητό γνώρισμα των βιβλίων και προσφέρεται για ανάπτυξη και παραγωγή προφορικού λόγου. Αλλά και σε μεγαλύτερες ηλικίες, μπορεί αυτό να επιτευχθεί, αν οι μαθητές εκπαιδευτούν κατάλληλα στην «*Ανάγνωση της εικόνας*», καθώς, ως γνωστό, η εικόνα διαθέτει μια δυναμική, είναι φορέας και κώδικας πολλαπλών μηνυμάτων, προσφέρει πολλές προσεγγίσεις και πολλές φορές έχει ισχυρότερη θέση από αυτή του κειμένου. Με τη χρήση της εικόνας το λογοτεχνικό βιβλίο και κυρίως το παιδικό παίρνει άλλη διάσταση. Η επίδραση που ασκεί η εικόνα στον ψυχισμό ενός παιδιού είναι μεγάλη, αφού χάρη σ' αυτήν το παιδί μπορεί να ονειρευτεί, να αφηθεί και να δημιουργήσει έναν κόσμο φανταστικό που θα πιστέψει και θα εισαχθεί σ' αυτόν. «*Με την εικόνα το άτομο αντιλαμβάνεται νέους τρόπους να δει τα πράγματα,*

⁵ Κ. Δ. Μαλαφάντης, *Το παραμύθι και η δημιουργικότητα των παιδιών*, <http://keimena.ece.uth.gr/main/t18/04-malafantis.pdf>, σ. 2.

νέες αντιλήψεις του πραγματικού: διευρύνει τις όψεις του ορατού, αποκαλύπτει αθέατες πλευρές της πραγματικότητας, ανοίγει νέους ορίζοντες πέρα από τα στενά πλαίσια και φέρνει σε επαφή διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα» (Βρύζας, 2005).

Επιπλέον η εικόνα διευκολύνει την ανάγνωση και την ομαλή ροή της πλοκής και αποφεύγονται οι εκτενείς περιγραφές, αφού αναλαμβάνει να πληροφορήσει τον αναγνώστη για όλες αυτές τις λεπτομέρειες που δεν μπορούν να μεταδοθούν από τις λέξεις, δίνοντας μεταξύ άλλων ανατομικά στοιχεία στους λογοτεχνικούς χαρακτήρες ή στοιχεία του περιβάλλοντος και της σκηνής. Πολλές φορές ακόμη και περιθωριακά στοιχεία στην εικόνα είναι ικανά όχι μόνο να πληροφορήσουν αλλά και να συμμετάσχουν στην πλοκή εντείνοντας την δράση και τα συναισθήματα. Με την εικόνα παρούσα στα λογοτεχνικά βιβλία, δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η παιδική ηλικία εμπλουτίζεται και καλλιεργείται η συναισθηματική αγωγή. Κεντρίζεται το ενδιαφέρον του παιδιού και οξύνεται η παιδική φαντασία η οποία με την σειρά της δημιουργεί νέες διαστάσεις που στην πραγματικότητα θα ήταν ιδιαίτερα δύσκολο να ανακαλυφθούν. Το παιδί διασκεδάζει και ενεργοποιεί την περιέργεια του ενώ παράλληλα διευρύνονται τα πεδία στοχασμού και κριτικού του προβληματισμού. Έτσι ωριμάζει στη προσπάθεια του να κατανοήσει τόσο τον εαυτό του όσο και τον κόσμο γύρω του, αφού οι εικόνες που προβάλλονται σε κάθε λογοτεχνικό έργο το προετοιμάζουν για την πολυπλοκότητα του κόσμου μεταφέροντας του κοινωνικές αξίες και αντιλήψεις, γνώσεις, πληροφορίες για ιστορικά γεγονότα, κοινωνικά και πολιτισμικά θέματα αλλά και θέματα που απασχολούν την σύγχρονη ζωή.

Με δεδομένο ότι το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο εξυπηρετεί πολλαπλές παιδαγωγικές ανάγκες με κυριότερες τη γνωστική και αισθητική (Ασωνίτης, 2001), η αξιοποίηση της εικόνας μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα για την κινητοποίηση των μαθητών σε ενδιαφέρουσες και ωφέλιμες παιδαγωγικά δραστηριότητες. Το παιδί μέσα από την εικόνα (ή και το κείμενο παράλληλα) ενεργοποιεί όλο το ψυχοδιανοητικό του δυναμικό σε μια προσπάθεια να ερμηνεύσει και να ανασυνθέσει τα δεδομένα. Ενδοκειμενικά και εικονογραφικά στοιχεία αποτελούν ερέθισμα για τους μαθητές, οι οποίοι με κατάλληλη παρώθηση και εκπαίδευση προσπαθούν να τα ερμηνεύσουν και να αποκωδικοποιήσουν. Με άλλα λόγια λειτουργεί ως ερέθισμα για να αναπτύξει το παιχνίδι της μυθοπλασίας και της διήγησης (Ντούλια, 2010).

Στη συνέχεια με κατάλληλες ερωτήσεις, ο εκπαιδευτικός μπορεί να περάσει στην επεξεργασία του κειμένου, την ανασύνθεση και την περαιτέρω επεξεργασία, που μπορεί να περιλαμβάνει ασκήσεις μεταγραφής και διακειμενικές εργασίες και μεταπλάσεις, διασκευές των κλασικών παραμυθιών, παιχνίδια ανατροπής και γενικά δραστηριότητες υψηλού γνωστικού και μεταγνωστικού επιπέδου. Ανασύνθεση κειμένου μέσα από την παραμυθιακή εικόνα αποτελεί δραστηριότητα που προάγει τη μαθησιακή διαδικασία, βοηθά το παιδί στην κατανόηση χωροχρονικής τοποθέτησης και αλληλουχίας των γεγονότων σε εξελικτική σειρά, καλλιεργεί και εξασκεί το μαθητή στην παρατήρηση, οξύνει την αντίληψή του, ενεργοποιεί την ανακάλυψη, αναπτύσσει την ικανότητα εύρεσης αιτιατών σχέσεων και συμβάλλει στην άσκηση

των παιδιών στη δημιουργία και έκφραση ιδεών, ενώ παράλληλα τα βοηθά στην ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας για την επιλογή τους. Η εκπαίδευση και μύηση των παιδιών στην ανάγνωση και τη σημειολογία της εικόνας καθιστά μαθητές με επιστημονικότητα, εγγραμματοσύνη και στοχαστικοκριτική διάθεση. Από την άποψη αυτή επομένως, η εικόνα μπορεί να αποτελέσει το μέσο για την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης των παιδιών. Παράλληλα, μπορεί να λειτουργήσει κι ως ερέθισμα για τη γνωριμία των παιδιών με την τέχνη της εικονογράφησης και τις διάφορες τεχνικές και υλικά που χρησιμοποιούνται. Έτσι το παιδί μπορεί να έρθει σε επαφή με διαφορετικές εικαστικές προσεγγίσεις και τεχνοτροπίες φυσικά και αβίαστα (κολλάζ, τέμπερα, ακουαρέλλα, υδατογραφίες, γκραβούρες) (Σιβροπούλου, 2003· Γιαννικοπούλου, 2008).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η εργασία αυτή παρουσιάζει τις ποικίλες διαστάσεις του παραμυθιού και ειδικότερα την αξία του ως εργαλείο μάθησης και αγωγής. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στις παιδαγωγικές και διδακτικές διαστάσεις του παραμυθιού. Απώτερος στόχος, ήταν να τονιστεί η ξεχωριστή συμβολή του παραμυθιού ως παιδαγωγικού μέσου στη ψυχοσωματική ανάπτυξη του παιδιού, καθώς και η κατάλληλη αξιοποίησή του συγκεκριμένου πολιτισμικού αγαθού, κυρίως στην Προσχολική Αγωγή και τη Δημοτική Εκπαίδευση.

Αναμφισβήτητα τα παιδιά με την ιδιαίτερη ψυχοσύνθεσή τους και τις αναπτυξιακές ιδιαιτερότητές τους χρειάζονται τρόπους διδασκαλίας με περισσότερο παιδοκεντρικό χαρακτήρα, χρειάζεται να έχουν κεντρικό και ενεργητικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία, να βρίσκουν νόημα στη διδασκαλία και να αποκτούν κίνητρα για μάθηση, τα οποία παρέχει με τον ξεχωριστό τρόπο του το παραμύθι. Μέσα από την εργασία γίνεται φανερό ότι η αξιοποίηση του παραμυθιού από τον εκπαιδευτικό συνιστά έναν αποτελεσματικό τρόπο διδασκαλίας και μάθησης, καθώς δημιουργεί συναισθήματα στα παιδιά, κεντρίζει το μυαλό τους, προκαλεί τη νόηση τους, διεγείρει τη φαντασία τους.

Σύμφωνα με τον Bruno Bettelheim, η αφήγηση μιας ιστορίας, ενός παραμυθιού μπορεί να κρατήσει το ενδιαφέρον ενός παιδιού μόνο αν το διασκεδάζει και αν κεντρίζει την περιέργειά του. Το παιδί ζητά να ακούει ιστορίες κατ' επανάληψη γιατί του αρέσει να μαθαίνει, να συνειδητοποιεί καινούργια, άγνωστα πράγματα και γιατί οι ιστορίες και ιδιαίτερα τα παραμύθια έχουν μια μαγική διάσταση, είναι έργα τέχνης διαθέτοντας πανέμορφο, πολυδιάστατο πλούτο, ο οποίος μαγεύει, συναρπάζει και ενθουσιάζει μικρούς και μεγάλους.

Στην εργασία πραγματοποιήθηκε αναφορά τόσο στην ιστορική-παιδαγωγική όσο και στη νεότερη βιβλιογραφία, προσδιορίζοντας χρονολογικά την εισαγωγή του παραμυθιού στην εκπαίδευση, καθώς οι στόχοι ποικίλλουν, εξελίσσονται και διαφοροποιούνται ανάλογα με τις κρατούσες ψυχοπαιδαγωγικές αλλά και τις ευρύτερα κοινωνικές αντιλήψεις. Μελετήθηκε ο τρόπος με τον οποίο το παραμύθι μπορεί να αξιοποιηθεί από τα διάφορα μαθήματα τα οποία βασίζονται στο «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.).

Συμπερασματικά, λοιπόν, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η παιδαγωγική και μορφωτική διάσταση και διδακτική αξία του παραμυθιού έχει πολλές και διαφορετικές παραμέτρους, καθώς:

- Καλλιεργεί και αναπτύσσει τη μητρική γλώσσα με τις καινούργιες λέξεις που μαθαίνουν τα παιδιά, καθώς και με τις πρακτικές αναδιήγησης και δραματοποίησης.

- Εξάπτει τη φαντασία και αναπτύσσει τη δημιουργικότητα, επεκτείνει την κριτική σκέψη και αξιοποιεί τις δυνατότητες των παιδιών, που ολοένα αναπτύσσονται.
- Καλλιεργεί το διάλογο και τη γλωσσική έκφραση, ευνοεί την πολυφωνία των απόψεων, διευρύνει το λεξιλόγιο και αναπτύσσει τη φαντασία.
- Καλλιεργεί και εξασκεί τη μνήμη, αφού τα παιδιά συγκατατούν στη μνήμη τους ό,τι τους κάνει εντύπωση.
- Ενεργοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών και τους κινητοποιεί στην ανακάλυψη «μιας προσωπικής ιστορίας», ενός συμβόλου, ενός νοήματος.
- Εμπνέει και καλλιεργεί το αισθητικό κριτήριο των μαθητών.
- Τους εξοικειώνει με διάφορες μορφές τέχνης.
- Ασκεύει τους μαθητές στην «ανάγνωση» της εικόνας και στην αποκωδικοποίησή της, διαμορφώνοντας σ' αυτούς και μια αισθητική αντίληψη.
- Καλλιεργεί κλίμα συνεργασίας και ομαδικής εργασίας.
- Αναπτύσσει την κριτική και δημιουργική σκέψη των μαθητών, καλλιεργεί τη στοχαστικοκριτική εγγραμματοσύνη και τη διερευνητική διάθεση.
- Συμβάλλει στην ολόπλευρη συναισθηματική, γνωστική, αντιληπτική και ψυχοκινητική ανάπτυξη του παιδιού.
- Καλλιεργεί την αισθητική συγκίνηση και γεμίζει με αισιοδοξία την παιδική ψυχή, καθώς περνάει στο παιδί το μήνυμα ότι μπορεί να τα βγάλει πέρα με τις αντιξοότητες της καθημερινής ζωής και να βγει νικητής, όπως ακριβώς πράττουν οι ήρωες των παραμυθιών.
- Χωρίς να είναι αυτοσκοπός του η διδαχή, το παραμύθι καλλιεργεί την ηθική συνείδηση και περνάει τα μηνύματα του καλού και της αρετής. Δεν είναι τυχαίο ότι μεγάλες προσωπικότητες της ανθρωπότητας μίλησαν για την αξία των παραμυθιών στη γαλούχηση της παιδικής ψυχής και για τη συμβολή τους στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας του ατόμου.

Το παραμύθι ανοίγει δρόμους σκέψης και δράσης, ευαισθητοποιεί και πείθει για το ανεξάντλητο πεδίο δημιουργικότητας κάθε ατόμου, ακόμα και των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μέσα από τις ποικίλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες με βάση το παραμύθι τα παιδιά ασκούνται σε διάφορες μορφές συμπεριφοράς και κοινωνικής μαθητείας αλλά, κυρίως, ψυχαγωγούνται. Η μάθηση που συντελείται μέσα από χαρούμενα και ευχάριστα παιχνίδια έχει αποφασιστική σημασία, καθώς είναι γνωστό ότι η ανάγκη του παιδιού για παιχνίδι είναι σύμφυτη προς το πνεύμα και το σώμα του, ώστε ένα παιδί να ολοκληρώνεται ψυχοπνευματικά μέσα από το παιχνίδι.

Η μεγάλη παιδευτική και διδακτική αξία των παραμυθιών έχει γίνει πλέον συνείδηση σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες. Στη σύγχρονη εποχή της τεχνολογίας και των μέσων ενημέρωσης, περισσότερο από ποτέ, το παραμύθι διεκδικεί μια θέση στην εκπαίδευση. Είναι ένα αντίδοτο στις ψυχοφθόρες επιδράσεις της σύγχρονης ζωής,

στα υλιστικά ρεύματα σκέψης και ταυτόχρονα ένα πολυσήμαντο παιδαγωγικό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών, προκειμένου να κάνουν πιο ευχάριστη, ελκυστική, εύληπτη και γόνιμη τη γνώση.

Ο ρόλος του δασκάλου στο ταξίδι του παραμυθιού είναι ουσιώδης και αδιαμφισβήτητος, αφού καλείται να λειτουργήσει ως αναγνώστης, εμπνευστής, διαμεσολαβητής και συνοδοιπόρος. Ο δάσκαλος με τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που επιλέγει με βάση το παραμύθι μπορεί να καλλιεργήσει την κριτική σκέψη και ερμηνεία, τη δημιουργικότητα και τον προβληματισμό, να κεντρίσει τη φαντασία των μαθητών του αξιοποιώντας την τάση και την ανάγκη των μαθητών για ταύτιση με πρόσωπα και καταστάσεις φανταστικών ιστοριών.

Επίσης με την αφήγηση παραμυθιών και σχετικών ιστοριών ο δάσκαλος μπορεί να αποφύγει τη στεία και μακροσκελή εξήγηση ηθικών αξιών. Γιατί με την αναπαράσταση μιας επιλεγμένης ιστορίας μπορεί να καθοδηγήσει την ομάδα των συνομηλίκων, που έχει τα ίδια ενδιαφέροντα και ανάλογες ανησυχίες, σχετικά με πολλά ζητήματα που τους αφορούν, όπως είναι η φιλία, η αρετή, η αναζήτηση προσωπικής ταυτότητας, η ελευθερία και η δικαιοσύνη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Α. ελληνική βιβλιογραφία

Αναγνωστοπούλου, Δ. (2002). Ο καθρέφτης των παραμυθιών και οι αντανάκλασεις του κατά την αναγνωστική διαδικασία μέσα στην εκπαιδευτική πράξη. *Ψυχοπαιδαγωγική της Προσχολικής Ηλικίας*, Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου, τομ. Β, Έκδοση Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης, Ρέθυμνο, σσ. 579-585.

Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. (1994). *Γλωσσικό υλικό για το Νηπιαγωγείο – Από τη θεωρία στην πράξη*, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα.

Αναγνωστόπουλος, Β. Δ.(1995). «*Η αφήγηση του παραμυθιού στο σπίτι*», στο συλλογικό τόμο: *Λαϊκό παραμύθι και παραμυθάδες στην Ελλάδα*, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα.

Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. (1997). *Τέχνη και τεχνική του παραμυθιού*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Ανδρεάδης, Μ. Δ.(1920). *Παραμύθια της γρηάς Στάθαινας*, Αθήναι, τόμ. Α΄ 1914, τόμ. Β΄.

Ανδρεάδης, Μ. Δ. *Οδηγός της διδασκαλίας των παραμυθιών, Περιλαμβάνων και ένδεκα παραμύθια*, έκδοσις δευτέρα, Εκδ. Οίκος Δ. και Π. Δημητράκου, εν Αθήναις.

Αντωνίου, Α.-Σ. (2008). *Ψυχολογία ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Π.Χ. Πασχαλίδης.

Αντωνογιάννη, Β. (2014). *Το ταξίδι του παραμυθιού στον χρόνο. 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΠΠΣ Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης. Ένας χρόνος μετά.* 117-124, 26-27/4/14, Θεσσαλονίκη.

Ασωνίτης, Π. (2001). Η εικονογράφηση στο βιβλίο παιδικής λογοτεχνίας. Αθήνα: Καστανιώτης.

Αυδίκος, Ε. (1994). Το λαϊκό παραμύθι. *Θεωρητικές προσεγγίσεις, 1*.

Αυδίκος, Ε. (1997). *Το Λαϊκό Παραμύθι – Θεωρητικές Προσεγγίσεις*, Οδυσσέας, Αθήνα.

Αυδίκος, Ε.(1996). «*Ο Πολύδωρος Παπαχριστοδούλου και το θρακικό παραμύθι*», στο συλλογικό τόμο *Από το παραμύθι στα κόμικς*.

Αυδίκος, Ε. (1999). *Μια φορά κι έναν καιρό... αλλά... μπορεί να γίνει και τώρα, Η εκπαίδευση ως χώρος διαμόρφωσης παραμυθάδων*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Βέλκου, Κ. (2005). «*Διαθεματική προσέγγιση του παραμυθιού στα πλαίσια του Αναλυτικού Προγράμματος της Ειδικής Αγωγής, σε τμήμα παιδιών με Αυτισμό*», Η Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης στην προσχολική και την

πρώτη σχολική ηλικία, Πρακτικά Συνεδρίου, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Α.Π.Θ., εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Βρύζας, Κ. (2005). Τα παιδιά της εικόνας. Στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (Επιμ.) *Εικόνα και Παιδί*. Θεσσαλονίκη: Cannot Not Design Publications.

Γαλανάκη, Ε. (2003). *Θέματα Αναπτυξιακής Ψυχολογίας: Γνωστική-κοινωνική-συναισθηματική ανάπτυξη*, εκδ. Ατραπός, Αθήνα.

Γιαννικοπούλου, Α. (1994). «*Η αφήγηση και οι τεχνικές της στην προσέγγιση της παιδικής λογοτεχνίας στο Νηπιαγωγείο*», Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας, 9.

Γιαννικοπούλου, Α. (2001). Η γραπτή γλώσσα στο νηπιαγωγείο. Αθήνα: Καστανιώτη.

Γιαννικοπούλου, Α. (2008). *Στη χώρα των χρωμάτων. Το Σύγχρονο Εικονογραφημένο παιδικό Βιβλίο*, Αθήνα: Παπαδόπουλος.

Γκόβαρης, Χ. (2013). *Διδασκαλία και μάθηση στο διαπολιτισμικό σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Γκόβας, Ν. (2003). *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο, Ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές, Ένα πρακτικό βοήθημα για εμπνευστές θεατρικών ομάδων και εκπαιδευτικούς*, Μεταίχμιο, Αθήνα.

Γκούσκος, Δ. (2010). *Συλλογικά ψηφιακά μέσα, ηλεκτρονική διακυβέρνηση, ηλεκτρονική διαβούλευση: προς μια νέα σύνθεση;*

Γραμματάς, Θ. – Τζαμαργιάς, Τ. (2004). «*Παραμυθιακή αφήγηση*», Πολιτιστικές εκδηλώσεις στο Σχολείο, Πρωτοβάθμια- Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, εκδ., Ατραπός, Αθήνα.

Δαμιανού, Δ. Μ. (1996). Μπρούνο Μπέτελχαιμ. Σχετικά με την αφήγηση του παραμυθιού. Διαδρομές, 42, 135.

Δερβίσης, Σ. (1987). *Σύγχρονη γενική διδακτική μεθοδολογία*, Θεσσαλονίκη.

Δημητριάδου, Κ. & Ευσταθίου, Μ. (2008). Διδακτικές προσεγγίσεις σε μεικτές τάξεις Στο Ζ. Παπαναούμ (επιμ), Οδηγός Επιμόρφωσης Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή (σ.67-85) Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

Δουλάμη, Σ. & Αντωνίου, Σ. (2011). Η γοητεία των παραμυθιών. Χρήση και αξιοποίησή τους στην Ειδική Αγωγή, *Παιδαγωγικός Λόγος*, (1).

Εξαρχάκος, Θ. (1988). Διδακτική των Μαθηματικών. *Εκπαίδευση και Μαθηματικά—Ειδικά θέματα Διδακτικής Μαθηματικών* Αθήνα.

Εξαρχόπουλου, Ν. (1962). Γενική Διδακτική, τομ. 1ος.

Ζαν, Ζ. (1996). *Η δύναμη των παραμυθιών*, μτφ Μ. Τζαφεροπούλου, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα.

Καϊλα, Μ. & Ξανθάκου, Γ. (1988). «Η ψυχαναλυτική προσέγγιση του παραμυθιού», *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 3 (1988), σσ. 57-68.

Καϊλα, Μ. & Ξανθάκου, Γ. (1988). «Παραμύθι, διδασκαλία παραμυθιού», *Παιδαγωγική-Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια- Λεξικό*, τόμος 7ος, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1991, σσ. 3735-3736.

Καλλιάφας, Σ. Μ. (1949). Πρόγραμμα των μαθημάτων των σχολείων της στοιχειώδους εκπαίδευσης;; Τα πρακτικώς σπουδαιότερα των ζητημάτων της διδακτικής/Σπυρ. Μ. Καλλιάφα.

Κανατσούλη, Μ. (2002). Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας. *Θεσσαλονίκη: University Studio Press (ανατύπωση 2007)*.

Κανατσούλη, Μ. (2007). *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας σχολικής και προσχολικής ηλικίας* (2η αναθεωρημένη έκδοση 2002, ανατύπωση 2007). *Θεσσαλονίκη: University Studio Press*.

Καπλάνογλου, Μ. (2009). *Ο λαϊκός πολιτισμός στο κόσμο της τεχνολογίας, μετάφραση και επιμέλεια του βιβλίου του Bausinger, H.* Αθήνα: Πατάκη.

Καρπόζηλου, Μ. (1999). Το παιδί στη γλώσσα των βιβλίων. Εκδόσεις Καστανιώτη.

Κοντάκος, Α. (2003). *Μύθοι και Εκπαίδευση: Προτάσεις για μια Παιδαγωγική του Μύθου*, Κείμενα Παιδείας – 13, εκδ. Ατραπός, Αθήνα.

Κοντογιάννη, Α. (1989). Το βιβλίο της δραματοποίησης. *Αθήνα: Άλκηστis*.

Κιτσαράς, Γ. (1993). *Το εικονογραφημένο βιβλίο στη νηπιακή και πρωτοσχολική ηλικία*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Κουλουμπή-Παπαετροπούλου, Κ. (1991). «Η ώρα της αφήγησης», *Δελτίο του Κύκλου του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου*,.

Κουλουμπή-Παπαετροπούλου, Κ. (1992). «Προετοιμασία για την αφήγηση», *Διαδρομές*, 27.

Κουλουμπή-Παπαετροπούλου, Κ. (1992). «Η τέχνη της αφήγησης: μέσο πρώτης επαφής του παιδιού με τον έντεχνο πεζό λόγο», *Διαβάζω*, 242.

Κουρκούτσας, Η. (2010). *Ψυχαναλυτική προσέγγιση των παραμυθιών και η χρήση παιδικών ιστοριών στην Ψυχοθεραπεία και την Ειδική Αγωγή*.

Κυαμέτη, Μ. (2012). *Το ελληνικό λαϊκό παραμύθι: η παιδαγωγική του αξιοποίηση*, Διπλωματική εργασία, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή.

Κύκλος του ελληνικού παιδικού βιβλίου, (1976). *Συνοπτικά Πρακτικά του 15ου Συνεδρίου της διεθνούς οργάνωσης βιβλίων για τη νεότητα (I.B.B.Y.)*, Αθήνα.

Κύκλος του ελληνικού παιδικού βιβλίου, (1988). *Η παιδική λογοτεχνία και το μικρό παιδί*, Πρακτικά 2ου Σεμιναρίου, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα.

Κύκλος του ελληνικού παιδικού βιβλίου, (1997). *Η τέχνη της αφήγησης*, επιμέλεια: Κ. Κουλουμπή-Παπαετροπούλου, Πρακτικά 6ου Σεμιναρίου, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 1997.

Κυριαζοπούλου Π.-Βαληνάκη, (1977). *Νηπιαγωγική*, τόμ. 3^{ος} (Μεθοδολογία για το παραμύθι), εκδ. Αφοί Βλάσση, Αθήνα.

Κυριακίδης, Σ. (1965). *Ελληνική Λαογραφία. Μέρος Α΄. Μνημεία του λόγου εν*.

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1989). *Δημιουργικότητα. Στο Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια- Λεξικό*, Τόμος Γ΄. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λαζαρίδου, Ι. & Γρίβα, Ε. (2014). *Παίζω, επικοινωνώ και γνωρίζω τον κόσμο μέσα από το παραμύθι: ένα πρότζεκτ δημιουργικής έκφρασης και πολυπολιτισμικής αφύπνισης στο νηπιαγωγείο. 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο, Εταιρεία Επιστημών Αγωγής Δράμας, Η Δημιουργικότητα στην Εκπαίδευση, 28-29/11/14. Δράμα.*

Λεοντσίνης, Γ. Ν. (1996). *Διδακτική της ιστορίας: γενική, τοπική ιστορία και περιβαλλοντική εκπαίδευση*. GN Leontsinis.

Λιόλιου, Κ., (2002) : Συγκριτική Προσέγγιση των Αναλυτικών Προγραμμάτων (Π.Δ. 486/89, Φ.Ε.Κ.208 Α΄ και Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών, Φ.Ε.Κ. 1376/18.10.2001. Στο: Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, τ.29/2002, σελ. 14-19.

Λουκάτος, Δ. (1977). *Εισαγωγή στην Ελληνική Λαογραφία*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

- Μαλαφάντης, Κ.** (1996). «Το παραμύθι στο Δημοτικό Σχολείο», Διαβάζω, 363.
- Μαλαφάντης, Κ.** (2002). «Η Παιδαγωγική και το παραμύθι στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο (19ος – 20ός αι.)», Ανάτυπο από τον τόμο: *Θητεία, Τιμητικό αφιέρωμα στον Καθηγητή Μ. Γ. Μερακλή*, επιμ. Μηνάς Αλ. Αλεξιάδης, Πανεπιστήμιο Αθηνών – Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Αθήνα.
- Μαλαφάντης, Κ.** (2006). *Το παραμύθι στην Εκπαίδευση, Ψυχοπαιδαγωγική διάσταση και αξιοποίηση*, εκδ. Ατραπός, Αθήνα.
- Μαλαφάντης, Κ.** (2011). Το παραμύθι στην εκπαίδευση, ψυχοπαιδαγωγικές διαστάσεις και αξιοποίηση. Ζεφύρι: Διάδραση.
- Μαλαφάντης, Κ. & Μουλά Ε.** (2015). *Παραμύθι και κριτική Παιδαγωγική, Μια διδακτική παρέμβαση*, εκδ. Διάδραση, Αθήνα.
- Μαντάς, Κ.** (1972). «Το παραμύθι, η παιδευτική αξία και η διδασκαλία του», Πάτρα.
- Μανωλόπουλος, Σ.** (1997). Το παραμύθι, μία κατασκευή. Εκ των υστέρων, Ψυχαναλυτικό Περιοδικό, 1, 242-249.
- Μαρκαντωνάτος, Γ. Ν.** (1985). *Επίτομο Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Marcoli, A.** (2001). *Ο θυμός των παιδιών. Παραμύθια για την κατανόηση της παιδικής συμπεριφοράς*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Ματσαγγούρας, Η.** (2003). *Η σχολική τάξη*, τομ. Β', *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα.
- Μέγας, Γ.** (Επιμ.). (1962). *Ελληνικά Παραμύθια*. (16η έκδ.). Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας.
- Μέγας, Γ.** (Επιμ.). (2002). *Ελληνικά παραμύθια*, εικόνες Φ. Κόντογλου και Ρ. Κοψίδη, σειρά πρώτη, 14^η έκδοση, Βιβλιοπωλείον της «Εστίας», Αθήνα.
- Μελιάδου, Ε., Νάκου, Α., Γκούσκος, Δ. & Μειμάρης, Μ.** (2011, Νοέμβριος). Ψηφιακή Αφήγηση, Μάθηση και Εκπαίδευση. Στο Πρακτικά του 6th International Conference in Open Distance Learning. Λουτράκι.
- Μερακλής, Μ.** (1974). «*Τα παραμύθια μας*», Θεσσαλονίκη: Κωνσταντινίδης.

Μερακλής, Μ. (1986). «Το παραμύθι και το παιδαγωγικό του περιεχόμενο», *Διαδρομές*, 2.

Μερακλής, Μ. (1992). «Η διδακτική αξία του λαϊκού παραμυθιού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, Μια παραμελημένη υπόθεση», στον τόμο: *Η διδακτική της λογοτεχνίας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, εκδ. Πατάκη, Αθήνα.

Μερακλής, Μ. (1993). Η αισθητική του παραμυθιού. Στον τόμο: *Έντεχνος Λαϊκός Λόγος, Κείμενα και κριτική νεοελληνικού λόγου*, έκδ. Καρδαμίτσα, Αθήνα.

Μερακλής, Μ. (1994). «Σκέψεις για μια διδακτική αξιοποίηση του παραμυθιού», *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 9.

Μερακλής, Μ. (1999). «Η παιδαγωγική αξία του παραμυθιού», *Το λαϊκό παραμύθι, Κείμενα Παραμυθολογίας*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Μερακλής, Μ. (1999). «Έχουν μορφωτική αξία τα παραμύθια;», *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 11.

Μερακλής, Μ. (2012). *Για το λαϊκό παραμύθι-Διδακτικές προτάσεις για νηπιαγωγούς και δασκάλους*, εκδ. Διάδραση, Αθήνα.

Μετοχιανάκης, Η. (1989). «Το παραμύθι και η παιδαγωγική του αξία», *Σχολείο και Ζωή*, 7-10.

Μητακίδου, Σ.-Τρέσσου, Ε. (2002). Διδάσκοντας γλώσσα και μαθηματικά με λογοτεχνία, Μια δημιουργική πρόταση, εκδ. Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη (το παραμύθι με τον Αλή-Μπαμπά και τους 4ο κλέφτες).

Μιχαηλίδης-Νουάρος, Α. (1964). Η δομή ενός ελληνικού μύθου ή μερικά στοιχεία για την εσωτερική ζωή και ψυχοσύνθεση του παιδιού στην Ελλάδα, Αθήνα.

Μιχαηλίδης-Νουάρος, Α. (1983). «Ένα παραμύθι: Γενικά προβλήματα και ειδικότερες παιδαγωγικές απόψεις», *Επιστημονική Επετηρίς Φιλοσοφικής Σχολής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*, 21.

Μιχαηλίδης-Νουάρος, Α. (1988). «Η παιδική ψυχή και το παραμύθι», *Μακεδονικό Ημερολόγιο*, Θεσσαλονίκη 1977. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 3.

Μιχαηλίδης-Νουάρος, Α. (2003). *Η δομή ενός ελληνικού μύθου ή μερικά στοιχεία για την εσωτερική ζωή και ψυχοσύνθεση του παιδιού στην Ελλάδα*, Αθήνα: Καστανιώτη, Αθήνα.

Μιχαλοπούλου, Κ. (1996). «Αναπαράσταση ενός φανταστικού χώρου/κόσμου στα παραμύθια με τη χρήση στοιχείων φυγής από την πραγματικότητα».

Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου, Χ. (2002). Ένα δραματικό κείμενο «δύσκολο» για τους μαθητές, στο Βασιλείου Π., Δεληβοριά Μ., Λακίδου Ιλ. (Επιμ.), *Θεατρολόγοι στα σχολεία (1997-2001)*, Πανελλήνιος Επιστημονικός Σύλλογος Θεατρολόγων, Αθήνα.

Μπενέκος, Α. (1981). *Το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο*. Αθήνα: Δίπτυχο.

Μπενέκος, Α. (1984). *Το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο. Αιτήματα και Προβλήματα*. (34-40) αφιέρωμα.

Μπενέκος, Δ. (2006). *Πολιτισμική παράδοση και Εκπαίδευση, Μορφωτική προσέγγιση, Εκπαιδευτικές εφαρμογές*.

Μπετελχάιμ, Μ. (1995), *Η γοητεία των παραμυθιών : μια ψυχαναλυτική προσέγγιση*, Αθήνα: Γλάρος.

Μωραΐτη, Τ. (1997). *Λαϊκή παράδοση και Σχολείο, Εκπαιδευτικό πρόγραμμα προσέγγισης των παιδιών του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού Σχολείου στον παραδοσιακό πολιτισμό*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Μωραΐτη, Τ. –Καϊάφα Ν. (1994). *Η λαϊκή παράδοση στο Νηπιαγωγείο*, Θεσσαλονίκη.

Νικητάκη, Ζ. (2015). *Παραμύθια για της καρδιάς μας την αλήθεια*, Κονιδάρης.

Ντοροπούλου, Μ. (2013). *Η διδακτική και η αξιολόγηση του γραπτού λόγου μέσα από το παραμύθι*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα.

Ντούλια, Α. (2010α). *Το παραμύθι της Σταχτοπούτας στις ελληνικές και ξένες παραλλαγές. Παιδαγωγικές, ανθρωπολογικές-λαογραφικές, ψυχαναλυτικές και άλλες προεκτάσεις*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Ντούλια, Α. (2010β). Διδάσκοντας μέσα από τα παραμύθια: Δυνατότητες-όρια-Προοπτικές. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», Αθήνα.

Παγγέ, Τ. (1998). «Τα παραμύθια σε Video και βιβλία. Τι προτιμούν τα παιδιά του Νηπιαγωγείου;», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 100.

Παπαδάτος, Σ. (2009). *Παιδικό βιβλίο και φιλιαναγνωσία, θεωρητικές αναφορές και προσεγγίσεις- δραστηριότητες*. Αθήνα: Πατάκης.

Παπανούτσος, Ε. (1980). «Το παραμύθι», *Εφήμερα, Επίκαιρα, Ανεπίκαιρα*, εκδ. Ίκαρος, Αθήνα.

Παπαρούση, Μ. (2007). Η δομή της λογοτεχνικής αφήγησης : Σκέψεις για μια διδακτική αξιοποίηση. Στο Τ.Τσιλιμένη (επιμ.), *Αφήγηση και εκπαίδευση*. Βόλος: Εκδόσεις εργαστηρίου λόγου και πολιτισμού Παν/μίου Θεσσαλίας.

Παπάς, Α. (1995). «Η διδακτική του παραμυθιού», στο συλλογικό τόμο: *Λαϊκό παραμύθι και παραμυθάδες στην Ελλάδα*, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα.

Παπάς, Α. (1990). *Διδακτική Μεθοδολογία και Προσχολική Πρακτική*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1984). Εξελικτική ψυχολογία, τόμος 2, προσχολική ηλικία. *Εφηβική ηλικία, Αυτοέκδοση, Αθήνα*.

Πελασγός, Σ. (2007). *Τα Μυστικά του Παραμυθά. Μαθητεία στην Τέχνη της προφορικής λογοτεχνίας και αφήγησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πετρίτης, Σ. (2005). Θέατρο και παραμύθι στο σύγχρονο Δημοτικό Σχολείο, στο Τριλιανός Α., Καραμήνας Ι. (Επιμ.), *Ε' Πανελλήνιο Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή, Μάθηση και διδασκαλία στην κοινωνία της γνώσης*, Πρακτικά Συνεδρίου, Κέντρο Έρευνας Επιστήμης και Εκπαίδευσης (Κ.Ε.ΕΠ.ΕΚ.), Αθήνα, Τόμος Β', σελ. 639-645.

Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου, Α. (1995). Όπως και στ' αηδόνια.. *Για την Παιδική Λογοτεχνία Χωρίς Ψευδαισθήσεις*.

Ράπτης, Ν. (1980). *Μορφομεθοδολογικά στοιχεία για τα μαθήματα του παραμυθιού, της ιστορίας και της αγωγής του πολίτη (Ειδική Διδακτική)*, Αθήνα.

Ράπτης, Δ.Ε. (2008). Η παιδαγωγική και διδακτική σημασία των λαϊκών αφηγήσεων στη σύγχρονη μαθησιακή διαδικασία. *Παιδαγωγική Θεωρία και Πράξη*, 2.

Rodari, G. (1985). *Γραμματική της φαντασίας, Πώς να φτιάχνουμε ιστορίες για παιδιά*, μετάφρ. Μαρία Βερτσώνη-Κοκόλη και Λία Αγγουρίδου-Στρίντζη, εκδ. Τεκμήριο, Αθήνα.

Rodari, G. (1990). *Ασκήσεις φαντασίας*, μετάφρ. Μαρία Βερτσώνη-Κοκόλη, εκδ. Τέσσερα, Αθήνα.

Rodari, G. (1985). *Γραμματική της φαντασίας: Πώς να φτιάχνουμε ιστορίες για παιδιά* (μτφ. Μ. Βερτσώνη-Κοκόλη & Λ. Αγγουρίδου-Στρίντζη). Αθήνα 1985 Τεκμήριο.

Rodari G. (2003). *Γραμματική της φαντασίας, Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες*, μτφ Γ. Κασαπίδης, Μεταίχμιο, Αθήνα.

Ρώτας, Β. (1996). *Οδηγός για σχολικές παραστάσεις*, Επικαιρότητα, Αθήνα.

Σακελλαρίδης, Γ. (1996). «Η μουσική στην αφήγηση του παραμυθιού», *Διαβάζω*, 363.

Σακελλαρίου, Χ. (1995). *Το παραμύθι χτες και σήμερα, Η ψυχοπαιδαγωγική και κοινωνική λειτουργία του*, εκδ. Πατάκη, Αθήνα.

Σάλμοντ, Ε. (2006). Η παιδαγωγική σημασία και αξιοποίηση του λαϊκού παραμυθιού για το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δυνατότητες. Στα πρακτικά του 1^{ου} Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Λαϊκός Πολιτισμός και Εκπαίδευση. (29/9-1/10-2006), Βολος, Συνεδριακό Κέντρο Θεσσαλίας.

Σαρρής, Δ. (2005). *Ο ρόλος του παραμυθιού και της μαριονέτας στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών: Γνωστική και ψυχαναλυτική προσέγγιση*, εκδ. Άνθρωπος, Αθήνα.

Σεραφείμ, Κ., Φεσάκης, Γ. (2010). Εκπαιδευτικές εφαρμογές ψηφιακής αφήγησης: Διδακτική προσέγγιση για το Νηπιαγωγείο. Α. Τζιμογιάννης (επιμ.), Πρακτικά Εργασιών 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση», τόμος II, σ. 521-528 Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος, 23-26 Σεπτεμβρίου 2010. Διαθέσιμο στο <http://www.uop.gr/>

Σέξτου, Π. (1998). *Δραματοποίηση, Το βιβλίο του παιδαγωγού-εμπνευστή, Μέθοδοι-Εφαρμογές-Ιδέες*, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα.

Σιβροπούλου, Ρ. (2003). Ταξίδι στον κόσμο των εικονογραφημένων μικρών ιστοριών. Θεωρητικές και διδακτικές διαστάσεις. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σιγανού, Α. (2004). *Παραμύθια από τη θάλασσα, Παραμύθια και διαθεματικές δραστηριότητες*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Τομασίδης, Χ. (1982). Εισαγωγή στην Ψυχολογία, Αθήνα.

Τομασίδης, Χ. (2002). Εισαγωγή στην Ψυχολογία. Αθήνα.

Τριβιζάς, Ε. (1992). Τα παραμύθια με τους αριθμούς, εκδ. Μίνωας, Αθήνα.

- Τριλιανός, Θ.** (1988). Προσέγγιση στη μέθοδο διδασκαλίας με ομάδες μαθητών. Αθήνα.
- Τσιλιμένη, Τ.** (2003). Η έννοια της διαφορετικότητας στις μικρές ιστορίες, *Διαδρομές*, τ. 9-10.
- Τσιλιμένη, Τ.** (2007). Εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο. Όψεις και απόψεις. *Όψεις και απόψεις*.
- Τσίριμπας Α. & Παπακωνσταντίνου Χ.** (2002). Σχολείο, Σ. Η παιδαγωγική και το παραμύθι.
- Τσιτσλσπέργκερ, Χ.** (1999). Τα παιδιά παίζουν παραμύθια (μτφ. Δ. Παπαδοπούλου). Αθήνα: Πατάκη.
- ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο** (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού, Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί – Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*, εκδ. Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα.
- Χαλκιά, Κ. – Κλωνάρη, Κ.- Θεodorίδης, Μ.** (2000). «Η αξιοποίηση του Μύθου στη διδακτική μεθοδολογία των Φυσικών Επιστημών», Πανεπιστήμιο Κύπρου, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Η Διδακτική των Φυσικών Επιστημών και η Εφαρμογή Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση, Πρακτικά Συνεδρίου, Λευκωσία.
- Χατζηεμμανουήλ, Ε. Α.** (1998). Μαθηματικό παραμύθι, εκδ. Ατραπός, Αθήνα.
- Δημητρίου - Χατζηνεοφύτου, Α.** (2001). Τα έξι πρώτα χρόνια της ζωής. 4η έκδοση. Αθήνα. Ελληνικά γράμματα.
- Χατζητάκη-Καψωμένου, Χ.** (2002). *Το νεοελληνικό λαϊκό παραμύθι*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανώλη Τριανταφυλλίδη.
- Χολτ, Τ.**, (1995). *Πώς μαθαίνουν τα παιδιά*, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα.
- Baucum, D. & Craig, G.** (2007). Η ανάπτυξη του ανθρώπου. 9η έκδοση. Α΄ τόμος. Αθήνα. Παπαζήσης.
- Cole, M. & Cole, R., S.** (2002). Η ανάπτυξη των παιδιών, γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία. Β΄ τόμος, (Μτφρ. Σόλμαν, Μ.), Αθήνα. Τυπωθήτω
- Elliot, S. N., & Witt, J. C.** (2002). Kratochwill. Joan Littlefield Cook, John Travers, Εκπαιδευτική Ψυχολογία, Gutenberg.

Freud, S. (1997). *Writings on Art and Literature*. California: Stanford University Press. Re-produced by permission from James Strachey, ed, The Standard Edition of the Complete Psycho-logical Works of Sigmund Freud. London. (1953- 74).

Freud, S. (2008). *Το Εγώ και Το Αυτό*. (Δ. Παναγιωτοπούλου μεταφρ.). Αθήνα: Πλέθρον. (Το πρωτότυπο έργο δημοσιεύτηκε το 1923).

Freud, S. (2010). *Εισαγωγή στην Ψυχανάλυση*. (Τόμ. Α και Τόμ. Β). (Α. Πάγκαλος μεταφρ.). Αθήνα: Το Βήμα.

Freud, S. (2013). *Η Ερμηνεία των Ονείρων*. (Λ. Αναγνώστου μεταφρ.). Αθήνα: Επίκουρος. (Το πρωτότυπο έργο δημοσιεύτηκε το 1900).

Lightfoot, C., Cole, M., & Cole, S. R. (2014). *Η ανάπτυξη των παιδιών*. Αθήνα: Gutenberg.

Rudd, D. (2009). Πώς υπάρχει η λογοτεχνία για παιδιά; Στο: Hunt, P. (ed.) *Κατανοώντας τη λογοτεχνία για παιδιά*. (μτφρ. Μητσοπούλου, Χρ.) Αθήνα: μεταίχμιο.

Salkind, N, J. (2006). *Εισαγωγή στις θεωρίες της ανθρώπινης ανάπτυξης*. (Μτφρ. Μαρκουλής, Δ.), Αθήνα. Πατάκη.

Todorov, T. (1991), *Εισαγωγή στη φανταστική λογοτεχνία*, EditionduSuil, Paris 1970.

Zitzlsperger, H. (1999). *Τα παιδιά παίζουν παραμύθια*, μετάφρ. Δέσποινα Παπαδοπούλου, εκδ. Πατάκη, Αθήνα.

B. ξένη βιβλιογραφία

Aarne, A., & Thompson, S. (1961). *The Types of the Folktale: A Classification and Bibliography*, Antti Aarne's (F.F.C. No 3), Translated and enlarged by Stith Thompson, F(olklore) F(ellows) Communications 184, Academia Scientiarum Fennica, Helsinki.

Almond, M. (2005). *Teaching English with drama: How to use drama and plays when teaching*. London: Modern English Publishing.

Allstrom, M. (2010). *Drama som Metod i Engelska*. In Estling Vannestål, M. & Lundberg, G. (eds). *Engelska för Yngre Åldrar*. Lund: Studentlitteratur (Using Drama to Teach English, English for the Younger Years)

Anderson, G. (2000). *Fairy Tale in the Ancient World*, Routledge, London/New York.

Aram, D., & Levin, I. (2001). Mother-child joint writing in low SES: Sociocultural factors, maternal mediation, and emergent literacy. *Cognitive Development*, 16, 831–852.

Aries, Ph. (1962). *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life*. New York: Vintage- Random House.

Bausinger, H. (1986). Towards a critique of folklorism criticism. in J. Dow, & H. Lixfeld (Eds.), *German Volkskunde* (pp.113-23). Indiana University Press, Bloomington.

Beilin, H. (1992). Piaget's enduring contribution to developmental psychology. *Developmental psychology*, 28(2), 191.

Belmont, N. (1999). *Poétique du Conte, Essai sur le Conte de tradition orale*, Gallimard, Paris.

Benmayor, R. (2008). Digital storytelling as a signature pedagogy for the new humanities. *Arts and Humanities in Higher Education: An International Journal of Theory, Research and Practice*. 7.

Bettelheim, B. (1976). *The Uses of Enchantment, The Meaning and Importance of Fairy Tales*, Knopf, New York.

Bettelheim, B.(1976). *Psychanalyse des Contes de fées*, Robert Laffont – Collection Pluriel, Paris.

Bettelheim, B. (1982). «The Psychological Role of Story», *Story in the Child's Changing World*, Cambridge.

Bettelheim, B. (1995). *A good enough parent: The guide to bringing up your child*. Thames and Hudson.

Blamires, D. A. (1979).“The challenge of fairytales to literary studies”. *Critical Quarterly*, 21, 33-40.

Bourke, R. (2008). *First graders and fairy tales: one teacher's action research of critical literacy*.

Calkins, L. (1983). *Lessons from a Child: On the Teaching and Learning of Writing*. Publisher: Heinemann; 1st edition (July 11, 1983).

Carr, D. (1986). *Time, Narrative, and History*. Bloomington: Indiana University Press.

Cheung, R. H. P. (2013). Exploring the use of the pedagogical framework for creative practice in preschool settings: A phenomenological approach. *Thinking Skills and Creativity*, 10, 133-142.

Clay, M. (2002). *An observation survey of early literacy achievement New Zealand*: Heinemann.

Clement, R. (1991). *Counting on Frank*. Milwaukee, WI: Gareth Stevens Publishing.

Collins, M. (2010). *ELL preschoolers' English vocabulary acquisition from storybook reading*. *Early Childhood Research. Quarterly* 25 84-97.

Craft, A., McConnon, L., & Matthews, A. (2012). Child-initiated play and professional creativity: Enabling four-year-olds' possibility thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 7(1), 48-61.

Crimmens, P. (2006). *Drama Therapy and storymaking in Special Education*. London: Jessica Kingsley Rublisher.

Cropley, A., & Cropley, D. (2008). Resolving the paradoxes of creativity: An extended phase model. *Cambridge Journal of Education*, 38(3), 355-373.

Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 5, 111–123.

Danilewitz, D. (1991). "Once upon a time..... The meaning and importance of fairy tales". *Early Child Development and Care*, 75, 87-98.

Dawkins, R. (1916). *Modern Greek in Asia Minor: A Study of the Dialectes of Silli, Cappadocia and Pharasa with Grammar, Texts, Translations and Glossary*, Cambridge University Press, Cambridge.

Dawkins, R. (1942). «Folklore in Stories from the Dodekanese», *Folklore*, 53.

Dawkins, R. (1942-1943). «The Art of Story-Telling in the Dodekanese», *Byzantion*, 16: 2.

Dawkins, R. (1948). «Some Remarks on Greek Folktales», *Folklore*, 59.

Dawkins, R. (1951). «The Meaning of Folktales», *Folklore*, 62.

- Dawkins, R.** (1953). «The World Below in Greek Folktales», *Επετηρίς Εταιρείας Βυζαντινών Σπουδών*,
- Deford, D. E.** (1991). Using reading and writing to support the reader” Στο D. E. Deford, C. A. Lyons & G. S. Pinnell, *Bridges to literacy – learning from Reading Recovery*, Heinemann Portsmouth, NH, σσ. 77-95.
- Dilek B., S., & Dala, S.** (2010). The use of storytelling to develop the primary school students’ critical reading skill: the primary education pre-service teachers’ opinions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 1830-1834.
- Donaldson, M.** (1991). *Ησκέμητων παιδιών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Dorson, R. M.** (1970). *Folktales of Greece*, μετάφρ. Helen Colaklides, εισαγ. σημείωμα Richard Dorson, University of Chicago Press, Chicago/London.
- Dorson, R. M.** (1972). *Folklore: Selected Essays*, Indiana University Press, Bloomington/London.
- Douglas, G.** *Scottish Fairy and Folk Tales*, London.
- Eades, J. M.** (2006). *Classroom Tales: Using storytelling to build emotional, social and academic skills across the primary curriculum*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Egan, K.** (1986). *Teaching as Story Telling*. London, Ontario: Althouse Press.
- Ennis, R. H.** (1993). Critical thinking assessment. *Theory into Practice*, 32.
- Fernandez, S.** (2008). Teaching and learning languages other than English in Victoria schools. Department of Education and Early Childhood Development (14) 1-24
- Freire, P.** (2000). *Pedagogy of the oppressed*. New York : Continuum.
- Freud, S.** (1913/1953). “The occurrence in dreams of material from fairy tales”.
- Freud, S.** (2008). *Το Εγώ και Το Αυτό*. (Δ. Παναγιωτοπούλου μεταφρ.). Αθήνα: Πλέθρον. (Το πρωτότυπο έργο δημοσιεύτηκε το 1923).
- Freud, S.** (2010). *Εισαγωγή στην Ψυχανάλυση*. (Τόμ. Α και Τόμ. Β). (Α. Πάγκαλος μεταφρ.). Αθήνα: Το Βήμα.

Frey, N., & Fisher, D. (2008). *Teaching visual literacy: Using comic books, graphic novels, anime, cartoons, and more to develop comprehension and thinking skills.* Corwin Press.

Furner, J. M. (2017a). Helping all students become Einstein's using bibliotherapy when teaching mathematics to prepare students for a STEM world. *Pedagogical Research*, 2(1), 1-11. <https://doi.org/10.20897/pedre.201701>

Furner, J. M. (2017b). Using fairy tales and children's literature in the math classroom: Helping all students become Einstein's in a STEM world. *Journal of Advances in Education Research*, 2(2), 103-112

Furner, J. M. & Duffy, M. L. (2002). Equity for all students in the new millennium: Disabling math anxiety. *Intervention in School and Clinic*, 38(2), 67-74.

Furner J. M. & Kenney, C. (2011). Counting on Frank: Using bibliotherapy in mathematics teaching to prevent de-geniusing. *Pythagoras*, 32(2), Art.#133, 7 pages.

Furner, J. M., Yahya, N. and Duffy, M. L. (2005). 20 ways to teach mathematics: Strategies to reach all students. *Intervention in School and Clinic*, 41(1), 16-23.

Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century.* New York : Basic Books.

Gardner, H. (2011). *The unschooled mind: How children think and how schools should teach.*

Gregory, A. & Cahill, M. A. (2009). Constructing critical literacy: Self-reflexive ways for curriculum and pedagogy. *Critical literacy: Theories and practices*, 3.

Griffiths, R., & Clyne, M. (1991). *Books you can count on. Linking mathematics and literature.* Portsmouth, NH: Heinemann.

Grimm, (1944). *Grimm's Fairy Tales*, Pantheon Books, New York.

Grimm, (1960). *The Grimm's German Folk Tales*, Carbondale III, Southern Illinois University Press, Illinois.

Griva E., & Chostelidou D. (2012). Additive bilingualism of immigrant children: introducing a multisensory project in kindergarten.

Hatzfeld O., (1998). Merveilleux (le théâtre du), στο Corvin M. (Επιμ.), *Dictionnaire encyclopédique du théâtre*, Larousse, In Extenso, Paris, p. 1085.

Haught R. & McCafferty G. (2008). Embodied Language Performance: Drama and Second Language Teaching. In Lantolf, P & Poehner E. (eds). Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages. London: Equinox http://www.asian-efl-journal.com/dec_03_sub.Vn.php.

Herbert, M. (1996). Τροποποίηση προβληματικής συμπεριφοράς. Στο Α. Καλαντζή (Επιμ.) *Ψυχολογικά προβλήματα εφηβικής ηλικίας, γ' έκδοση*. Αθήνα: ΕλληνικάΓράμματα.

Hoffnung, R. & Sheifert, K. (1991). Child and adolescent development. Boston. Houghton Mifflim.

Janks H., Dixon, K., Ferreira A., Granvile S., & Newfield D. (2014). *Doing critical literacy: Texts and activities for students and teachers*. New York: Routledge.

Jean, J. (1996). Η δύναμη του παραμυθιού. (Μ. Τζαφεροπούλου, Μεταφρ.) Αθήνα: Καστανιώτης.

Jeffrey, B., & Craft, A. (2004). Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships. *Educational studies*, 30(1), 77-87.

Jennings, S. (2005). Εισαγωγή στην Δραματοποίηση. Θεραπευτικό θέατρο, Ο μίτος της Αριάδνης. Αθήνα: ΕλληνικάΓράμματα.

Jones, S.G. (Ed.) (1995). Understanding community in the information age, in: *CyberSociety: computer mediated communication and society*. London: Sage.

Kay, A. (1996). Revealing the Elephant: The Use and Misuse of Computers in Education. *Educom Review*, 31(4), 22.

Korat, O., Bachar, E., & Snapir, M. (2003). Functional-social and cognitive aspects in emergent literacy: Relations to SES and to reading-writing acquisition in first grade. *Megamot*, 42(2), 195-218.

Kurkjian, C., Livingston, N., & Young, T. (2006). Worlds of fantasy. *The Reading Teacher*, 59(5), 492-503.

Lathem, S. (2005). Learning Communities and Digital Storytelling: New Media for Ancient Tradition. In C. Crawford, R. Carlsen, I. Gibson, K. McFerrin, J. Price, R. Weber & D. Willis (Eds.), *Proceedings of SITE 2005--Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*. Phoenix, AZ, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

- Levin, I., Korat, O., & Amsterdamer, P.** (1996). Emergent writing among Israeli kindergartners: Cross-linguistic commonalities and Hebrew-specific issues. *Theories, models and methodology in writing research*, 398-419.
- Levin, I., Share, D. L., & Shatil, E.** (1996). A qualitative-quantitative study of preschool writing: Its development and contribution to school literacy.
- Li-yu Chang, S.** (2009). *Acting it out: children learning english through storybased drama* University of Warwick.
- Lipman, M.** (2003). *Thinking in education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Loesche, J., & Steward, O.** (1977). Behavioral correlates of denervation and reinnervation of the hippocampal formation of the rat: recovery of alternation performance following unilateral entorhinal cortex lesions. *Brain research bulletin*, 2(1), 31-39.
- Lüthi, M.** (1976) *Once Upon a Time, On the Nature of Fairy Tales*, εισαγωγή Francis Lee Utley, μετάφρ. Lee Chadeayne – Paul Gottwald, Indiana University Press, Bloomington (1η έκδοση 1970).
- Lüthi, M.** (1976). «Aspects of the Märchen and the Legend», στο: Dan Ben-Amos – K. Goldstein (επιμ.), *Folklore: Performance and Communication*, Muton, Hagen.
- Lüthi, M.** (1982). *The European Folktale: Form and Nature*, translated by J.D. Niles, Indiana University Press, Bloomington & Indianapolis.
- Lüthi, M.** (1984). *The Fairy Tale as Art Form and Portrait of Man*, translated by Jon Erickson, Indiana University Press, Bloomington/Indianapolis (1η έκδοση 1975).
- Maloney, J., Peppler, K., Kafai, Y., Resnick, M. & Rusk, N.** (2008). Programming by choice: Urban Youth Learning Programming with Scratch. SIGCSE '08, 2-15 March, Portland, Oregon, USA.
- Martinovich, J.** (2006). *Creative Expressive Activities and Asperger's Syndrome Social and Emotional Skills and Positive Life Goals for Adolescents and Young Adults*. London: Jessica Kingsley.
- Martin, D. –Wilson M.** (1988). *The True About Cinderella*, Orion Publishing Group Ltd, London 1998.
- McDaniel, C.** (2004). Critical literacy: A questioning stance and the possibility for change. *The Reading Teacher*, 57.

McNeill, J. H., & Fowler, S. A. (1999). Let's talk: Encouraging mother-child conversations during story reading. *Journal of Early Intervention*, 22, 51-69.

Narayan, K. (1989). *Storytellers, Saints, and Scoundrels: Folk Narrative in Hindu Religious Teaching*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Neelands, J., & Goode, T. (2000). *Structuring drama work: A handbook of available forms in theatre and drama* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Nicolopoulou, A. (2011). Children's storytelling: Toward an interpretive and sociocultural approach. *Storyworlds: A Journal of Narrative Studies*, 3, 25-48.

Ohler, J. (2006). The world of digital storytelling. *Educational Leadership*, 63(4), 44-47.

Olrik, A. (1965). «The Epic Laws of Folk Narrative», στο: Alan Dundes (επιμ.), *The Study of Folklore*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs/New Jersey.

Olrik, A. (1921). *Principles for Oral Narrative Research*, μετάφρ. Kirsten Wolf και Jody Jensen, Indiana University Press, Bloomington/Indianapolis 1992 (1η έκδοση στα δανέζικα).

Ong Walter, J. (1995). *Orality and Literacy: The Technologizing of the World*, Routledge, London/New York.

Painter, C., Martin, J. R., & Unsworth, L. (2013). *Reading visual narratives*. London: Equinox.

Pedersen, H. G. (1995). *J. Chem. Phys.* 103, 3668.

Pettigrew, T. (2013). Why we should forget Einstein's tree-climbing fish. Available at: [https://www.macleans.ca/education/uniandcollege/why-we-should-forget-einsteins-tree-climbing-fish/QuoteInvestigator,\(n.d.\)](https://www.macleans.ca/education/uniandcollege/why-we-should-forget-einsteins-tree-climbing-fish/QuoteInvestigator,(n.d.)). Available at: <https://quoteinvestigator.com/2013/01/01/einstein-imagination/>.

Phillips, S. (1993). *Young learners*. Oxford: Oxford University Press.

Piaget, J. (1929). *The Child's Conception of the World*, Kegan Paul, Trench & Trubner, London.

Propp, V. J. (1979). *Morphology of the Folktale*, μετάφρ. Laurence Scott, εισαγωγή Alan Dundes, University of Texas Press, Austin/London [αναθ. έκδοσης της 1ης: Εισαγωγή S. Pirkova-Jacobson, Bloomington, Indiana University, Research Center in Anthropology, Folklore and Linguistics, Publ. 10, 1968].

Propp, V. J. (1984). *Theory and History of Folklore*, μετάφρ.καιεισαγωγή Anatoly Liberman, Manchester University Press, Manchester 1984.

Rastelli, R. (2006). Drama in language learning. *Encuentro*, 16, 82-94.

Rattner, J. (1969). *Psychologie der zwischenmenschlichen Beziehungen*. Walter.

Ricoeur, P. (1981). «Narrative Time», στο: W. J. T. Mitchell (επιμ.), *On Narrative*, University of Chicago Press.

Robbins, C. & Ehri L. C. (1994). Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary words. *Journal of Educational Psychology*, 86, 54–64.

Runberg, M., Brun, B., & Pedersen, E. W. (1993). *Symbols of the soul: Therapy and guidance through fairy tales*. Jessica Kingsley Publishers.

Rustin, M. E., & Rustin, M. J. (2003). “Where is home? An essay on Phillip Pullman’s Northern Lights (Volume 1 of His Dark Materials)”. *Journal of Child Psychotherapy*, 29, 93–105.

Scarborough, H. (2002). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities. In S. B. Neuman & D.K. Dickinson (eds.), *Handbook of early literacy development* (pp. 97–110). New York: Guilford.

Scheub, H. (1996). *The Tongue Is Fire: South African Storytellers and Apartheid*. Madison: University of Wisconsin Press.

Scieszka, J. & Smith, L. (1995). *Math Curse*. NY, NY: Viking Press.

Simpson, A. (1996). Critical questions: Whose questions?. *The Reading Teacher*, 50(2), 118-127.

Sipe, L. R. (2008). *Storytime: Young children's literary understanding in the classroom*. Teachers College Press.

Sipe, L. R. (2015). Young children’s visual meaning making in response to picturebooks. *Handbook of Research on Teaching Literacy Through the Communicative and Visual Arts, Volume II: A Project of the International Reading Association*, 381.

Steiner, R. (1996). *The education of the child*(Vol. 25). SteinerBooks.

Steward, H. (1977). *The ontology of mind: Events, processes and states*, Oxford: Oxford University Press.

Thompson, S. (1946). *The Folktale*, The Dryden Press, New York

Thompson, S. (1955-1958). *Motif-Index of Folk Literature*, New enlarged and revised edition, Rosenkilde and Bagger, vols I-VI, Indiana University Press, Bloomington/Indianapolis.

Tucker, N. (1984). «Dr. Bettelheim and Enchantment», *Signal*, 43, p. 31-41.

Tucker, N. (1984). «Freud and the Fairy Stories», *New Society*, 27.

Yannikopoulou, A. (1992). *The Aesopic Fable and Education of Young Children with Special Reference to the Ages from Four to Six*, Hull University

Yannikopoulou, A. (1993). *Fables and Children, Form and Function*, Manutius Press, Liverpool.

Vygotsky, L. S. (1971/2010). Τέχνη και Ζωή (μτφ. Μ. Πουρκός). Στο Μ. Πουρκός (επιμ.), Τέχνη Παιχνίδι Αφήγηση. Ψυχοπαιδαγωγικές Διαστάσεις (σελ.141-167). Αθήνα: Τόπος.

Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and creativity in childhood, *Journal of Russian and East European Psychology*, 42, (Original work published 1967).

Wengrower, H. (2001). Art therapies in educational settings: and intercultural encounter. *Arts in Psychotherapy* 28, 109-15.

Whitehurst, G. J. & Lonigan C. J. (2002). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. In S. B. Neuman & D.K. Dickinson (eds.), *Handbook of early literacy development* (pp. 11–29). New York: Guilford.

Winicott, D. (2003). Διαδικασίες Ωρίμανσης και Διευκολυντικό Περιβάλλον. Μελέτες για την θεωρία της συναισθηματικής ανάπτυξης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Wood, R., & Ashfield, J. (2008). The use of the interactive whiteboard for creative teaching and learning in literacy and mathematics: a case study. *British journal of educational technology*, 39(1), 84-96.

Wooland, B. (1999). Η διδασκαλία του δράματος στο δημοτικό σχολείο, μτφΕ. Ι. Κανηρά, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Zachopoulou, E., Trevlas, E., Konstadinidou, E., & Archimedes Project Research Group. (2006). The design and implementation of a physical education program to promote children's creativity in the early years. *International Journal of Early Years Education*, 14(3), 279-294.

Ziskind, S. (1976). *Telling Stories to Children*, The H. W. Wilson Company, New York.

Πηγές στο διαδίκτυο:

<https://tvxs.gr/news/paideia/ta-paramythia-kai-i-epidراسi-toys-sta-8-eidi-noimosynis-toy-paidioy>

<http://www.postmodern.gr/to-paramythi-os-meso-didaskalias-sto-elliniko-scholio/>

http://nipialarisa.gr/wpcontent/uploads/2014/10/Taxideuontas_21.pdf

<http://keimena.ece.uth.gr/main/t18/04-malafantis.pdf>