



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ - ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
ΔΙΔΡΥΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

«Ο Τόνος ... αφηγείται. Η γλωσσική διδασκαλία και η Δημιουργική Γραφή μέσα από την παραγωγή παραμυθιού»

“ The acute accent narrates... The linguistic teaching and the Creative Writing through fairytale creation ”

ΜΑΡΙΑ Δ. ΠΕΡΙΒΟΛΑΡΗ
Α.Μ: 7402

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ANNA ΒΑΚΑΛΗ,
μέλος Ε.Ε.ΔΙ.Π. Δημιουργικής Γραφής

ΦΛΩΡΙΝΑ
ΙΟΥΝΙΟΣ 2021

ΦΥΛΛΟ ΕΞΕΤΑΣΗΣ

A. Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

1. Επόπτης: _____

Βαθμίδα & Αντικείμενο: _____

Βαθμός: _____

Υπογραφή: _____ Ημερομηνία: _____

2. Δεύτερο μέλος της συμβουλευτικής Επιτροπής _____

Βαθμίδα & Αντικείμενο: _____

Βαθμός: _____

Υπογραφή: _____ Ημερομηνία: _____

3. Τρίτο μέλος της συμβουλευτικής Επιτροπής: _____

Βαθμίδα & Αντικείμενο: _____

Βαθμός: _____

Υπογραφή: _____ Ημερομηνία: _____

Γενικός βαθμός: _____

«Η συγγραφέας, Μαρία Περιβολάρη, βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά σε εργασίες τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας».



Υπογραφή: Μαρία Περιβολάρη

Ημερομηνία: 12/06/2021



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ - ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
ΔΙΔΡΥΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

« Ο Τόνος ... αφηγείται. Η γλωσσική διδασκαλία και η Δημιουργική Γραφή
μέσα από την παραγωγή παραμυθιού »

“ The acute accent narrates... The linguistic teaching and the Creative Writing
through fairytale creation ”

ΜΑΡΙΑ Δ. ΠΕΡΙΒΟΛΑΡΗ
Α.Μ: 7402

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΑΝΝΑ Π. ΒΑΚΑΛΗ,
μέλος Ε.Ε.ΔΙ.Π. Δημιουργικής Γραφής

Α΄ ΕΠΟΠΤΗΣ: ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΟΣ Η.ΚΩΤΟΠΟΥΛΟΣ,
Καθηγητής «Δημιουργικής Γραφής και Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» & Επιστημονικά
Υπεύθυνος του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Δημιουργική Γραφή» του
Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Β΄ ΕΠΟΠΤΗΣ: ΕΥΔΟΞΙΑ ΚΩΤΣΑΛΙΔΟΥ,
μέλος Ε.Ε.ΔΙ.Π. Κλάδου Π Διδακτικής Μεθοδολογίας και Πρακτικής Άσκησης

ΦΛΩΡΙΝΑ
ΙΟΥΝΙΟΣ 2021

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Για τη διεκπεραίωση της παρούσας Διπλωματικής Εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κ. Άννα Βακάλη, φιλόλογο και διδάκτωρ Ελληνικής Γλώσσας και Δημιουργικής Γραφής του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας για την πολύτιμη βοήθειά της, τη συνεργασία, την αγάπη και καθοδήγησή της, κυρίως όμως για τις πολύτιμες συμβουλές της ώστε να ολοκληρωθεί αυτή η εργασία.

Ευχαριστώ, επίσης, τον κ. Τριαντάφυλλο Κωτόπουλο, καθηγητή και επιστημονικά υπεύθυνο του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών «Δημιουργική Γραφή» του Π.Δ.Μ και την κ. Δόξα Κωτσαλίδου, μέλος Ε.Ε.ΔΙ.Π, για την εποπτεία την οποία μου παρείχαν, ώστε να ολοκληρώσω την Πτυχιακή μου Εργασία με εγκυρότητα.

Αισθάνομαι την ανάγκη να απευθύνω ευχαριστίες σε πολλούς ανθρώπους που έπαιξαν σημαντικό ρόλο στην εκπόνηση αυτής της εργασίας, ο καθένας με τον τρόπο του. Αρχικά σε όλους τους καθηγητές αυτού του μεταπτυχιακού προγράμματος Δημιουργικής Γραφής, που μου έδωσαν την ευκαιρία να μάθω και να ανακαλύψω πράγματα και ικανότητες τις οποίες δεν γνώριζα ότι κατέχω ή ότι θα μπορούσα κάποτε να κατακτήσω, κυρίως όμως για τις γνώσεις τις οποίες απλόχερα παρείχαν.

Δεν παραλείπω «τα παιδιά μου», τους μαθητές και τις μαθήτριές μου που εργάστηκαν άοκνα δίπλα μου, με προθυμία, αυθορμητισμό και όρεξη, δημιουργική σκέψη και έμπνευση, έτσι ώστε να πραγματοποιηθεί η παραγωγή και συγγραφή αυτού του παραμυθιού.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες χρωστώ στους «συμμαθητές» και συνοδοιπόρους μου τα δύο υπέροχα χρόνια αυτού του μεταπτυχιακού Δημιουργικής Γραφής (2018-20), για τις στιγμές που μοιραστήκαμε και συνεχίζουμε να μοιραζόμαστε, τον αμοιβαίο σεβασμό και την αγάπη τους, η οποία μετουσιώθηκε σε βαθιά φιλία με πολλούς από αυτούς.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς την οικογένειά μου, τον σύζυγό μου Θωμά Θεοδώρου και τις αγαπημένες κόρες μου, την Ειρήνη και τη Μελίνα Θεοδώρου, για τη ψυχολογική και ηθική τους βοήθεια τα χρόνια της φοίτησής μου καθώς και την έμπνευση που μοιραστήκαμε στο δημιουργικό κομμάτι αυτής. Χωρίς τη στήριξη τους ομολογώ πως δε θα είχα καταφέρει να ανταπεξέλθω στις υποχρεώσεις μου.

Μαρία Περιβολάρη

*«Σουτ! Αρχίζει το παραμύθι!
Όταν τελειώσει, θα ξέρουμε περισσότερα απ' ό,τι τώρα...»*

Hans Christian Andersen

*Στην παιδιά της κάθε τάξης μου
που γίνονται «παιδιά μου».*

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

«...Εγώ πιστεύω πρώτα για τον Ελληνισμό ότι στην ιστορία του λαού μας, των Ελλήνων, το παραμύθι έχει παίξει ρόλο κιβωτού του Γένους. Ο Ελληνισμός διασώθηκε χάρη στα παραμύθια του ...ο Ελληνισμός διασώθηκε ακούγοντας παραμύθια».

Τα λόγια ενός εμπνευσμένου «δασκάλου», του Κωνσταντίνου Δεληκωσταντή, Καθηγητή Φιλοσοφίας που είχα την τιμή να παρακολουθήσω διδασκαλίες του, εμπεριέχουν μια βαθιά πεποίθηση για την αξία του παραμυθιού και την πολύτιμη βοήθειά του στη διαφύλαξη πατροπαράδοτων πολιτιστικών στοιχείων ενός λαού με τη λειτουργία του ως «κιβωτού του Γένους», καθότι την χρησιμότητα του παραμυθιού στη διαδικασία ανάπτυξης του παιδιού τη γνωρίζουμε και είναι αδιαμφισβήτητη. Αδιαμφισβήτητη και η αλληλεπίδραση του στον ψυχισμό του και στη καλλιέργειά του. Σκοπός του να το κάνει ευτυχισμένο. *«Είναι οι λέξεις που σε παίρνουν στα φτερά τους και σε ταξιδεύουν στη φαντασία, που σου χαϊδεύουν την ψυχή»* ο «απόλυτος» ορισμός του, για μένα, από μια μικρή μου μαθήτριά.

Στην παρούσα Διπλωματική εργασία περιγράφεται η οργάνωση, υλοποίηση και αξιολόγηση διδακτικής παρέμβασης πρωτότυπου εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο σχεδιάστηκε για τη διδασκαλία ενός δυσνόητου γραμματικού φαινομένου, της χρήσης του τόνου ('). Έχει ως αντικείμενο τη γλωσσική διδασκαλία και τη Δημιουργική Γραφή, η «συνεργασία» των οποίων συνεπικουρούν στην υλοποίηση της παραγωγής ενός παραμυθιού. Ευελπιστεί να απαντήσει σε διάφορα ερωτήματα γύρω από το παραμύθι, κυρίως της συνεισφοράς του στη γλωσσική διαδικασία, και να εντυπώσει στους τρόπους που οδηγούν στην ανάγκη παραγωγής νέων παραμυθιών με διδακτικό χαρακτήρα, ως γέφυρα κατανόησης, εμπέδωσης και τελικά εκμάθησης, διαμέσου αυτών, και δυσνόητων γραμματικών φαινομένων.

Η Διπλωματική χωρίζεται σε τρία μέρη: 1^ο, στο θεωρητικό κομμάτι, απαραίτητο για να στηριχτεί η εργασία σε ένα επιστημονικό πλαίσιο και ένα γνωστικό υπόβαθρο, 2^ο στο εμπειρικό μέρος βιωματικού χαρακτήρα ενός διδακτικού σχεδίου μαθήματος με ασκήσεις και παιχνίδια Δημιουργικής Γραφής οι οποίες οδηγούν στην παραγωγή ενός εκπαιδευτικού παραμυθιού με ήρωα τον Τόνο (') , και 3^ο στο Παράρτημα, όπου εκεί συγκεντρώνεται το δημιουργικό της κομμάτι, το παραμύθι, το θεατρικό κείμενο, η ψηφιακή ιστορία, οι κάρτες αφήγησης, τα δημιουργικά παιχνίδια και οι κατασκευές.

Λέξεις κλειδιά: παραμύθι, σχολείο, αφήγηση, Δημιουργική Γραφή, δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής, συγγραφή παραμυθιού, πολυτροπικότητα, τονικό σημείο-τόνος (').

ABSTRACT & KEYWORDS

“I believe first for Hellenism that in the story of our people, of Greeks, the fairytale has played a role of “ark” for us. Hellenism was rescued through history thanks to its fairytales...Hellenism was saved listening to fairytales”

The words of an inspired “teacher”, Konstantinos Delikonstantis, Philosophy Professor that I was honored to be his student, include a deep belief about the principles of fairytale and his valuable help with safeguarding time-honored cultural elements of a nation, being the “ark of Hellenism”, since we already know the undoubtable utility of a fairytale through the child-evolving process. Also undoubtable is also the interaction of fairytale to the latter. Its purpose is to make a child happy. *“It’s up to the words to take you with their wings and travel you through imagination, that caress your soul”*, is the “ultimate” definition of fairytale, coming from a student of mine.

Described in this Thesis are the organization, fulfillment and evaluation of teaching interference of genuine learning material, which was designed for teaching a confusing grammatical phenomenon. The object is linguistic teaching and Creative Writing, the “co-operation” of which works to create a fairytale. Its’ goal is to answer different questions about the fairytale, mainly of its contribution in the linguistic process, to elaborate in the manners that lead to the need of producing new fairytales of teaching character, as a “bridge” of comprehension, understanding and finally learning through these confusing linguistic phenomena.

The Thesis is separated in three sections: The first being the theoretical part, necessary to support its scientific ground , the second being the empirical part , showing the experience of an educational teaching plan with exercises and Creative Writing games which lead to the creation of an educative fairytale , in which the main hero is an Acute Accent(‘), and the third part being the Appendix , where the focus is on creating fairytale, theatrical story, digital story, narrative cards.

Key-words: fairytale, school, narration (storytelling), Creative Writing and games, language teaching, fairytale production, multimodality, acute accent (‘)

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	4
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	6
ABSTRACT & KEYWORDS	8
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	9
ΑΝΤΙ ΠΡΟΛΟΓΟΥ	12
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	14

A' ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: Η ΑΦΗΓΗΣΗ

1.1	Η αφήγηση.....	17
1.2	Κατηγορίες αφήγησης.....	19
1.3	Ψηφιακή αφήγηση	20
1.4	Η τέχνη της αφήγησης	23
1.4.1	Η τέχνη και οι τεχνικές της αφήγησης στην εκπαίδευση.....	24
1.5	Η αφήγηση ως διδακτικό εργαλείο.....	27
1.6	Οι διαφορές μεταξύ αφήγησης και ανάγνωσης	30
1.6.1	<i>Οι διαφορές μεταξύ αφήγησης και ανάγνωσης παραμυθιού</i>	33
1.7	Η αφήγηση στα Αναλυτικά Προγράμματα του Δημοτικού.....	35

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ & ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ

2.1	Η ιστορία της Δημιουργικής Γραφής με λίγα λόγια	38
2.2	Τι είναι η Δημιουργική Γραφή	40
2.3	Η έννοια της δημιουργικότητας	43
2.4	Δημιουργική Γραφή και δημιουργικότητα	47
2.4	Η Δημιουργική Γραφή μέσα από την εκπαίδευση	49
2.5	Η Δημιουργική γραφή και τα Αναλυτικά Προγράμματα του Δημοτικού	52

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΤΟ ΠΑΡΑΜΥΘΙ

3.1	Το παραμύθι	54
3.2	Γενικά για το παραμύθι	56
3.3	Είδη και κατηγορίες του παραμυθιού	59
3.3.1	<i>Δομή και λειτουργίες του παραμυθιού</i>	61
3.4	Χαρακτηριστικά του παραμυθιού	66
3.5	Οι ήρωες και οι χαρακτήρες του παραμυθιού	69

3.6	Δημιουργικότητα και παραγωγή παραμυθιού	72
3.6.1	<i>Το δημιουργικό γράψιμο</i>	74
3.7	Παιδαγωγική και διδακτική αξία του παραμυθιού	75
3.8	Παραγωγή παραμυθιού & Αναλυτικά Προγράμματα του δημοτικού	78
3.9	Το σύγχρονο ή έντεχνο παραμύθι	82
3.9.1	<i>Το συμμετοχικό ή κοινωνικό παραμύθι</i>	86
3.10	Από τις λειτουργίες του Propp... ..	87
3.10.1	<i>...στην τράπουλα του Rodari</i>	90

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: ΤΑ ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ

4.1	Γραμματισμός & πολυγραμματισμός	91
4.2	Πολυτροπικά κείμενα: θεωρία	93
4.3	Πολυτροπικότητα και παραμύθι	95
4.4	Τα πολυτροπικά κείμενα και η διδασκαλία τους	97
4.5	Πολυτροπικότητα και Αναλυτικά Προγράμματα του δημοτικού.....	102

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: Η ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

5.1	Η γλωσσική διδασκαλία	105
5.2	Γλωσσική διδασκαλία και αφήγηση	106
5.3	Γλωσσική διδασκαλία και Δημιουργική Γραφή	108
5.4	Γλωσσική διδασκαλία και παραμύθι	110
5.5	Γλωσσική διδασκαλία και παραγωγή γραπτού λόγου	113
5.5.1	<i>Η «πυραμίδα της πλοκής» του Fraytag</i>	117
5.6	Γλωσσική διδασκαλία γραμματικού φαινομένου : ο τόνος	119

B' ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Ταυτότητα σεναρίου	123
Εισαγωγή.....	124

Α' ΦΑΣΗ:ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ

Προπαρασκευή: Η φύση του παραμυθιού και η αφήγησή του	127
---	-----

Β'ΦΑΣΗ: ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΟΡΕΙΑ

1 ^ο ΔΙΩΡΟ: Δημιουργία ομάδων και επιλογή θέματος	128
2 ^ο ΔΙΩΡΟ: Η «ραχοκοκαλιά» του ήρωα	128
3 ^ο ΔΙΩΡΟ: Κάρτες αφήγησης	129
4 ^ο ΔΙΩΡΟ: Το πρόβλημα	130

5 ^ο ΔΙΩΡΟ: Η σιωπή του βυθού	131
6 ^ο ΔΙΩΡΟ: Το μαγικό άγγιγμα	131
7 ^ο ΔΙΩΡΟ: Η τράπουλα του Τόνου	132
8 ^ο ΔΙΩΡΟ: Η συγγραφή του παραμυθιού	133
Το παραμύθι: «Ένα ψαράκι που το έλεγαν... Τόνο»	134
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	139
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ: ΕΛΛΗΝΙΚΗ & ΞΕΝΗ	141
ΑΡΘΡΑ & ΔΙΑΔΥΚΤΙΟ	149
ΝΟΜΟΙ ΚΑΙ ΕΠΙΣΗΜΑ ΚΕΙΜΕΝΑ	149
ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ	152
ΛΕΞΙΚΟ	152
 Γ' ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	
1. ΦΥΛΛΑΔΙΟ ΘΕΩΡΙΑΣ :Τα αφηγηματικά μέρη	154
2. ΤΟ ΠΑΡΑΜΥΘΙ ΤΩΝ ΑΔΕΡΦΩΝ GRIMM: Τα τρία παιδιά της τύχης	155
3. Η ΑΛΦΑΒΗΤΑ ΤΟΥ ΒΥΘΟΥ	159
4. ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ- ΨΑΡΑΚΙΑ	160
5. ΚΑΡΤΕΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ: Το ψαράκι χωρίς ... λόγια	161
6. ΦΥΛΛΑΔΙΟ ΘΕΩΡΙΑΣ: Η τράπουλα του G. Rodari	171
7. ΦΥΛΛΑΔΙΟ ΘΕΩΡΙΑΣ: Το βουνό της αφήγησης	172
8. ΑΝΘΟΛΟΓΙΟ Ε' & ΣΤ' ΤΑΞΗΣ: Δέησις, Κ.Π. Καβάφη	173
9. ΤΟ ΤΡΑΓΟΥΔΙ ΤΟΥ ΒΥΘΟΥ	174
10. ΨΗΦΙΑΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ: Ένα ψαράκι που το έλεγαν... Τόνο!	175
11. ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ: Το ψαράκι πάει... θέατρο!	177

ΑΝΤΙ ΠΡΟΛΟΓΟΥ

Στην παρούσα μεταπτυχιακή εργασία με θέμα: «*Ο Τόνος ... αφηγείται. Η γλωσσική διδασκαλία και η Δημιουργική Γραφή μέσα από την παραγωγή παραμυθιού*» εξετάζονται ως κεντρικές έννοιες οι έννοιες της αφήγησης, παραδοσιακής, ψηφιακής και έντεχνης, της Δημιουργικής Γραφής και της δημιουργικότητας, οι οποίες μελετήθηκαν πρώτιστα σε θεωρητικό επίπεδο, επιδιώχθηκε η γνωριμία με τις εκφάνσεις του λαϊκού και έντεχνου παραμυθιού, των πολυτροπικών κειμένων, εν κατακλείδι της γλωσσικής διδασκαλίας μέσα απ' αυτά και η αναφορά τους στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών.

Αρχικά, στο Α' Θεωρητικό μέρος, περιλαμβάνονται πέντε κεφάλαια, όπου: στο 1^ο, παρουσιάζονται βασικά θεωρητικά ζητήματα που αφορούν στην αφήγηση. Μελετάται η έννοια της αφήγησης, τόσο η παραδοσιακή όσο και η ψηφιακή μορφή της και η χρήση της ως διδακτικό εργαλείο, εντοπίζονται οι βασικές διαφορές μεταξύ αφήγησης και ανάγνωσης παραμυθιού, αλλά και η τέχνη και οι τεχνικές της αφήγησής του έτσι ώστε η φωνή «του παραμυθά», είτε αυτή είναι συγγενική είτε του εκπαιδευτικού, να γίνει το μέσο που θα ταξιδέψει τους μικρούς ακροατές και τέλος

Το 2^ο κεφάλαιο πραγματεύεται τη Δημιουργική Γραφή, ως σύγχρονη μέθοδο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς και τη σχέση της με την έννοια της δημιουργικότητας και της εκπαίδευσης.

Ακολούθως, στο 3^ο κεφάλαιο γίνεται εκτενής αναφορά στο παραμύθι, το οποίο συνιστά τον κορμό της παρούσας πτυχιακής εργασίας. Ιδιαίτερη έμφαση δίδεται στο θεωρητικό μέρος στην οριοθέτηση του παραμυθιού και των ορισμών του, της δομής, των χαρακτηριστικών και των ειδών του, κυρίως στην παιδαγωγική και διδακτική αξία του παραμυθιού, καθώς και στην ιδιαίτερα σημαντική θέση που κατέχει πλέον στο ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου.

Το 4^ο κεφαλαίο αποπειράται να εντρυφήσει στα πολυτροπικά κείμενα και στον τρόπο με τον οποίο αυτά αξιοποιούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία, στον καθοριστικό ρόλο των ψηφιακών μέσων και τον ρόλο τους στην καθημερινότητα των παιδιών, όταν το κείμενο αλληλεπιδρά με την εικόνα, την κίνηση, τα γραφικά και ηχητικά στοιχεία και τη γοητεία που αυτή ασκεί στη σύγχρονη εποχή.

Στο τελευταίο κομμάτι του θεωρητικού μέρους, στο 5^ο κεφάλαιο, γίνεται αναφορά στις σύγχρονες μεθόδους που χρησιμοποιούνται για τη γλωσσική διδασκαλία και συγκεκριμένα τη Δημιουργική Γραφή, την αφήγηση και το παραμύθι και μια γενική αναφορά στο γραμματικό φαινόμενο του τονικού σημείου (τόνου), όπως αυτό διδάσκεται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Περνώντας στο Β΄ Εμπειρικό μέρος της εργασίας, βασικός στόχος είναι η δημιουργία εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων Δημιουργικής Γραφής, ένας συνδυασμός, αφήγησης, διαλόγου και δραστηριοτήτων σε παιγνιώδη μορφή οι οποίες εν προκειμένω βοηθούν στη μετάδοση και συλλογή πληροφοριών. Αυτές με τη σειρά τους οδηγούν στη συγγραφή ενός γραπτού κειμένου, ενός παραμυθιού με εκπαιδευτικό χαρακτήρα, για την κατάκτηση του γραμματικού φαινομένου που τους δυσκολεύει.

Ακολουθούν τα συμπεράσματα και η βιβλιογραφία, ελληνική και ξένη, καθώς επίσης και η λεπτομερής αναφορά σε όποιο έντυπο ή ψηφιακό μέσον χρησιμοποιήθηκε για την εκπόνηση αυτής της διπλωματικής εργασίας.

Τελευταίο και Γ΄ Δημιουργικό μέρος το Παράρτημα όπου συγκεντρώνεται το βοηθητικό και υποστηρικτικό κομμάτι της εργασίας και το δημιουργικό κομμάτι του πολυτροπικού κειμένου, τα Φυλλάδια Θεωρίας, οι κάρτες αφήγησης, το μελοποιημένο τραγούδι, οι κατασκευές, η ψηφιακή ιστορία και το θεατρικό κείμενο.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η χρήση του τόνου (´) είναι ένα απ' αυτά τα «δύσκολα» αλλά συνηθισμένα μαθησιακά προβλήματα, όσο κι αν φαίνεται ακατανόητο αυτό, είναι μια ενέργεια που αυτοματοποιείται αν γίνει «καλή συνήθεια» και «κατακτηθεί» από νωρίς, αλλιώς το πρόβλημα «ακολουθεί» τον μαθητή και στις μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Στην καθημερινή σχολική ζωή η δυσκολία αυτή υποχρεώνει τους εκπαιδευτικούς να εφευρίσκουν διάφορους τρόπους που θα συμβάλλουν στην εμπέδωση και κατάκτηση του τονικού φαινομένου και των κανόνων του.

Στην παρούσα διπλωματική, οδήγησε στην έμπνευση και δημιουργία ενός παραμυθιού με τίτλο «Ένα ψαράκι που το έλεγαν... Τόνο!». Ένας «βαρετός» κανόνας που δίδεται ως γρίφος, μεταμορφώνεται σε ένα μικρό ψαράκι, τον Τόνο, όπου μέσα από περιπέτειες και αγωνίες οδηγείται στη γνώση και στην αποδοχή του από τους άλλους. Με γονείς τον Δον Σημείον και τη Δόνα Στίξη και με τη βοήθεια του νονού του, του κυρίου Βαρύτονου και των ομόηχων λέξεων, βρίσκει έναν ελκυστικό τρόπο προσέγγισης και εκμάθησης ενός δύσχρηστου γραμματικού φαινομένου.

Παράλληλα, οι απίστευτες δυνατότητες της Δημιουργικής Γραφής, τα παιχνίδια και οι δραστηριότητες που προκύπτουν μέσα από αυτήν γίνονται το μεταφορικό μέσο για ένα ταξίδι στην έμπνευση και στη δημιουργία, η οποία με τη σειρά της συνδράμει στην εξέλιξη του παραμυθιού σε πολυτροπικό κείμενο: μια ψηφιακή ιστορία, ένα θεατρικό κείμενο, κάρτες αφήγησης, δημιουργία τραγουδιού, εντέλει, σε πολλούς και διαφορετικούς τρόπους μάθησης.

Α΄ ΜΕΡΟΣ:

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: Η ΑΦΗΓΗΣΗ

1.1 ΑΦΗΓΗΣΗ

Στο παρόν κεφάλαιο θα μελετηθεί η αφήγηση ή το αφήγημα, (το προϊόν της αφηγηματικής διαδικασίας, το αφηγηματικό κείμενο), τόσο η προφορική όσο και η ψηφιακή της μορφή, ως διδακτικό εργαλείο, ο τρόπος δηλαδή με τον οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί στην τάξη για παιδαγωγικούς σκοπούς. Εν συνεχεία, θα επισημανθούν οι διαφορές μεταξύ της αφήγησης και της ανάγνωσης ενός κειμένου, με επισταμένη αναφορά στην τέχνη της αφήγησης του παραμυθιού, εστιάζοντας τόσο στη σπουδαιότητα όσο και στις τεχνικές που θα πρέπει να αξιοποιούνται, ώστε η αφήγηση να είναι ενδιαφέρουσα. Η εστίαση θα αφορά στην μυθοπλαστική αφήγηση, η οποία προτιμάται στην περίπτωση της λογοτεχνίας, ειδικότερα της παιδικής λογοτεχνίας. Ο πιο απλός ορισμός που θα μπορούσε να αποδοθεί στην έννοια αφήγηση είναι ότι είναι μια πράξη επικοινωνίας με έναν πομπό, τουλάχιστον έναν δέκτη και ένα μήνυμα με περιεχόμενο, όπου παρουσιάζονται γεγονότα, μεμονωμένα ή συνεχόμενα, πραγματικά ή φανταστικά.

Σύμφωνα με το ηλεκτρονικό λεξικό *Πύλη για την ελληνική γλώσσα, του Τριανταφυλλίδη* το λήμμα «αφήγηση» ορίζεται ως: η ενέργεια ή το αποτέλεσμα του αφηγούμαι, η παρουσίαση, σε συνεχή προφορικό ή γραπτό λόγο και κατά χρονική ή λογική σειρά, ενός γεγονότος· (πρβ. *διήγηση, αφήγημα, διήγημα*), [λόγ. < αρχ. *ἀφήγη(σις) -ση*]

Θα ήταν αδικαιολόγητη παράβλεψη η μη αναφορά στον Gérard Genette και στη μελέτη του, *«Discours du récit: essai de méthode»*. Ο Γάλλος θεωρητικός εκθέτει μια ολοκληρωμένη θεωρητική και μεθοδολογική πρόταση *«για την πράξη της αφήγησης και τους τρόπους εκφοράς του αφηγηματικού λόγου»* και εισάγει τους όρους «ιστορία», «αφήγηση» και «αφηγηματική πράξη ή αφηγηματική διαδικασία», αναφέρεται επισταμένα στις λειτουργίες του αφηγητή, αλλά και στα κριτήρια, τη συμμετοχή και τη «ματιά» του. Για τον G. Genette ο όρος δηλώνει: *τον «προφορικό ή γραπτό λόγο δια του οποίου παρουσιάζεται η ιστορία και η αφηγηματική πράξη/διαδικασία που αποτελεί τον τρόπο δια του οποίου παράγεται η αφήγηση»*. Προτείνει μια ιεράρχηση του όρου:

- 1) Την *ιστορία* (histoire). Πρόκειται για τη διήγηση των γεγονότων που θα μπορούσαμε ν' αποδώσουμε και με μια περίληψη και αφορά το σημαινόμενο,

- 2) το αφηγηματικό κείμενο ή αφήγηση (recit). Πρόκειται για το εκφώνημα, το σημαίνον, το ίδιο το γραπτό ή προφορικό κείμενο που διαρθρώνει τα γεγονότα, &
- 3) την αφήγηση ή αφηγηματική πράξη (narration). Πρόκειται για τη διαδικασία της αφήγησης μιας ιστορίας, την πράξη του αφηγείσθε. Είναι ο τρόπος έκφρασης του κειμένου, η εκφώνηση.

Επομένως ως αφήγηση νοείται η επικοινωνιακή πράξη κατά την οποία ο πομπός, ο οποίος έχει το ρόλο του αφηγητή, παρουσιάζει στον δέκτη μια σειρά από πραγματικά ή επινοημένα γεγονότα (Stanzel, 1999). Ο Β. Δ. Αναγνωστόπουλος λέει σε σχετικό άρθρο: *«Είναι δεξιότητα που καλλιεργείται και βελτιώνεται. Είναι ανάγκη εσωτερική του ανθρώπου για να επικοινωνήσει με το περιβάλλον του. Είναι εργαλείο μάθησης και εμπλουτισμού πνεύματος και ψυχής. Είναι ανθρωπολογική δραστηριότητα με βάθος χρόνων και που μας παραπέμπει σε πανάρχαιους λαούς, στους Βαβυλώνιους, στους Ασύριους, στους Αιγύπτιους, στους Έλληνες, στους Αζτέκους της Λατινικής Αμερικής κ.λπ.»*. Αξίζει να σημειωθεί ότι είναι μια ιδιαίτερα δύσκολη και απαιτητική διαδικασία, όπου ο αφηγητής, τόσο σε προφορικό όσο και σε γραπτό επίπεδο, λαμβάνει υπόψη του πολλές παραμέτρους, καθοριστικές εν τέλει για την ποιότητα του κειμένου (Creminetal, 2008).

Μπορεί να πάρει πολλές και διαφορετικές μορφές, άλλες στον προφορικό και άλλες στον γραπτό λόγο, από το να αφηγείται κάποιος όμορφες ιστορίες, έναν μύθο, ένα παραμύθι έως να χρησιμοποιήσει την αφήγηση για να συνδυάσει καταστάσεις και δραστηριότητες μεταξύ τους. Τα παιδιά μπορεί ακόμα να χρησιμοποιήσουν την αφήγηση με τη μεταφορική της έννοια, πχ. του ψέματος, για να ξεφύγουν από ένα δύσκολο θέμα. Στον γραπτό λόγο είναι το πλαίσιο των βιβλίων και των ιστοριών που ακούνε, διαβάζουν ή γράφουν τα ίδια.

1.2 ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ

Ανάλογα με τον σκοπό και το περιεχόμενό της, η αφήγηση διακρίνεται σε τρεις κατηγορίες:

1. τη *μυθοπλαστική αφήγηση* πλασματικών γεγονότων -με χαρακτηριστικό παράδειγμα το παραμύθι- το διήγημα, η νουβέλα, και το μυθιστόρημα, όπου κυριαρχεί το φανταστικό στοιχείο, είναι δηλαδή συνδεδεμένη με τη λογοτεχνία, η οποία, δεν αφηγείται το πραγματικό ακόμη κι όταν διεκδικεί την αληθοφάνεια,
2. την *ιστορική*, όπου εξιστορούνται ιστορικά γεγονότα του παρελθόντος, η ιστοριογραφία, τα απομνημονεύματα, η επιστολή, κ ά. Η αφηγηματική ύλη, σύμφωνα και πάλι με την αρχαία ρητορική, οφείλει να κατανέμεται σε περιστατικά σύντομα, σαφή και επαληθεύσιμα από την εμπειρία, και τέλος
3. τη *ρεαλιστική*, αφηγήσεις της δημιουργικής λογοτεχνίας, όταν η θεματολογία της αφορά την καθημερινή ζωή (Angebotetal, 2010). Η ρεαλιστική αφήγηση διαφέρει από την ιστορική ως προς τον χρόνο των συμβάντων και την τεκμηρίωσή τους. Εξιστορούνται σύγχρονα του αφηγητή γεγονότα, γι' αυτό και οι απαιτήσεις που ενδεχομένως έχει ο αναγνώστης-ακροατής για τεκμηρίωσή τους είναι μεγαλύτερες.

Χρήσιμο θα ήταν να αναφέρουμε και τη *μεικτή αφήγηση* πραγματικών και πλασματικών γεγονότων, όπως στο ιστορικό μυθιστόρημα, ή μεικτή αφήγηση, λ.χ. λόγου και εικόνας στο εικονογραφημένο βιβλίο, (Αναγνωστόπουλος, 1997).

1.3 ΨΗΦΙΑΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ

Στα τέλη της δεκαετίας του 1970, εμφανίστηκε μια καινούρια μηχανή, ο ηλεκτρονικός υπολογιστής, που έμελε να αλλάξει τον τρόπο που διαβάζουμε, που συλλέγουμε πληροφορίες, τον τρόπο που επικοινωνούμε, που αναμεταδίδονται παγκόσμια γεγονότα, και όλα αυτά με απίστευτη ταχύτητα και μεγάλη ακρίβεια. Συλλέγει τεράστιες ποσότητες δεδομένων και με τη χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας τις επεξεργάζεται, τις επικοινωνεί και τις αποθηκεύει (Κανάκης, 1999).

Τα πλεονεκτήματα πολλά, όπως και τα μειονεκτήματα, τα οποία δεν είναι της παρούσης να στοιχειοθετήσουμε. Θα αρκестούμε να αναφερθούμε στη σωστή χρήση και πρακτική των ηλεκτρονικών υπολογιστών. Μία απ' αυτές είναι η αναμφισβήτητη επιλογή τους από τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων, κατά συνέπεια και της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Ντρενογιάννη, 2009). Έχει αποδειχθεί ένα πάρα πολύ χρήσιμο εργαλείο στα χέρια τους, δίνοντας τους την ευκαιρία να το χρησιμοποιούν ως «*διδακτικό και πολιτισμικό εργαλείο ευρείας χρήσης*» (Πούλου, 2006). Δεν είναι άλλωστε τυχαίο πως οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) έχουν μπει δυναμικά σήμερα στον χώρο της εκπαίδευσης. Το στρατηγικό πλαίσιο διαβούλευσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης για το 2020, (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2009) δίνει έμφαση στην ενίσχυση της έρευνας, στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της καινοτομίας, στην απόκτηση νέων δεξιοτήτων και τη χρήση των Τ.Π.Ε ως χρήσιμο εργαλείο όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης.

Αυτό που θα πρέπει να αποσαφηνίσουμε σ' αυτό το σημείο είναι ορισμένοι όροι που αφορούν αυτή την ενότητα και σχετίζονται με ότι θα γνωρίσουμε παρακάτω. Αρχικά ο όρος γραμματισμός (literacy), ο οποίος ταυτιζόταν με τον μορφωμένο (αλφαβητισμένο) άνθρωπο, αυτόν που γνώριζε γραφή και ανάγνωση. Για να γίνει κάτι σαφές και κατανοητό χρησιμοποιούνταν κατεξοχήν η γραπτή γλώσσα (Sorlin 2004 στο Γρόσδος, 2009), επομένως μόνο οι «αλφαβητισμένοι» είχαν πρόσβαση σ' αυτήν. Τον 20^ο αιώνα αλλάζει η χρήση της και ο όρος αναφέρεται αρχικά στην αναγνωστική ετοιμότητα του παιδιού και στην ευκολία με την οποία έχει αναπτύξει αυτή την ικανότητα.

Η «εξέλιξη» του γραμματισμού αφορά τον οπτικό γραμματισμό, όπου σύμφωνα με τους Yenawine & Sankey (1997, & 2002), «ο βαθμός εγγραμματοσύνης ενός ατόμου στην σύγχρονη δυτική κοινωνία εξαρτάται και καθορίζεται από το κατά πόσο είναι σε θέση ν'

αναγνωρίζει, «διαβάζει», αναλύει και αξιοποιεί διάφορα είδη εικόνων και εκφραστικών μέσων» (Yenawine, 1997, 2002).

Τα τελευταία χρόνια έχει ανθήσει ακόμα μια μορφή αφήγησης ιστοριών, η ψηφιακή αφήγηση, η οποία επιτυγχάνεται με την αξιοποίηση των δυνατοτήτων που προσφέρουν οι Τεχνολογίες της Πληροφορικής και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε). Μάλιστα, η διεύρυνση των δυνατοτήτων αυτών, καθώς και η επιθυμία των μαθητών να αξιοποιούν όσο το δυνατόν περισσότερο τις νέες τεχνολογίες, έχουν καταστήσει την ψηφιακή αφήγηση ένα δημοφιλές διδακτικό εργαλείο στην εκπαιδευτική πράξη (Blasetal, 2010; Robin, 2008). «Ο ψηφιακός γραμματισμός έχει να κάνει «με ένα τεράστιο πλήθος από ικανότητες και δεξιότητες, που πρέπει να έχει ο χρήστης ώστε να αναζητάει, να διαχειρίζεται, να οργανώνει, να αναλύει, να αξιολογεί και να κατανοεί το πλήθος των πληροφοριών, που προέρχονται από τα ψηφιακά περιεχόμενα και τις τεχνολογικές εφαρμογές, καθώς και τις διαδικασίες δημιουργίας, ανάπτυξης και συγγραφής αυτών των περιεχομένων». (Gilster, 1997). Αφορούν απλούς ή σύνθετους χειρισμούς στη χρήση της τεχνολογίας, όπως « του ποντικιού ή την αποστολή e-mail, την αξιολόγηση των πληροφοριών που βρέθηκαν σε κάποια αναζήτηση, την ικανότητα της κριτικής ανάλυσης των διαθέσιμων πληροφοριών και τη συνεχή αναζήτηση πληροφοριών σχετικά με εργασία ή την προσωπική ζωή του ατόμου» Rafferty & Steyaert (2007, στο Sofos, 2010).

Στη συνέχεια, τα παιδαγωγικά οφέλη που μπορούν να προκύψουν από την ψηφιακή αφήγηση αφορούν κατ' εξοχήν στη συμμετοχή των μαθητών. Συγκεκριμένα, οι μαθητές με αυτό τον τρόπο τείνουν να αποβάλουν την ιδιότητα του παθητικού δέκτη μηνυμάτων, αντιθέτως, είτε καθίστανται ενεργητικοί παραγωγοί ψηφιακών, πολυτροπικών αφηγήσεων είτε απλά παρακολουθούν ως δέκτες. Ουσιαστικά, οι μαθητές αναλαμβάνουν τον ρόλο του αφηγητή αφού δημιουργούν τη δική τους ιστορία, αξιοποιώντας όλα τα διαθέσιμα υπολογιστικά εργαλεία. Κατά συνέπεια, σταδιακά εξοικειώνονται με τη χρήση των εργαλείων αυτών και έτσι αποκτούν δεξιότητες που πρόκειται να φανούν απαραίτητες στην καθημερινή τους ζωή (Παππάς & Μπούσια, 2013).

Το γεγονός αυτό έχει ως αποτέλεσμα να επιδεικνύουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για το μάθημα της λογοτεχνίας, ένα ενδιαφέρον που δεν αναπτύσσεται ιδιαίτερα όταν γίνεται η παραδοσιακή μορφή διδασκαλίας της λογοτεχνίας. Συνεπώς, τα οφέλη που αποκομίζουν από την επαφή τους με το λογοτεχνικό κείμενο, μεγιστοποιούνται (Mc Lellan, 2007).

Στο συμπέρασμα αυτό καταλήγει και η μελέτη των Παπαγγελή & Αθανασοπούλου (2012) λέγοντας ότι με τη ψηφιακή αφήγηση καθίσταται πιο αποτελεσματική η μνημονική ανάκληση των κυριότερων σημείων της ιστορίας, συγκριτικά με την προφορική αφήγηση. Οι Παπαγγελής & Αθανασοπούλου (2012), οι οποίοι συνέκριναν την επίδραση της ψηφιακής και της προφορικής αφήγησης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας διαπίστωσαν ότι τα παιδιά έδειχναν περισσότερο ενδιαφέρον στην ψηφιακή αφήγηση, την οποία μάλιστα παρακολουθούσαν με μεγαλύτερη προσοχή.

Ωστόσο, σημειώνεται ότι δεν είναι μόνο το μάθημα της λογοτεχνίας στο οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί η ψηφιακή αφήγηση, αλλά να χρησιμοποιηθεί ως διδακτικό εργαλείο για την προσέγγιση και άλλων γνωστικών πεδίων, όπως είναι τα μαθηματικά, η φυσική, η ιστορία και τα θρησκευτικά. Μάλιστα, θα πρέπει να σημειωθεί ότι και στις δυο εκπαιδευτικές βαθμίδες (πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια), σε όλα τα προαναφερθέντα γνωστικά πεδία, όσοι μαθητές συμμετείχαν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη συνακόλουθη οικοδόμηση της γνώσης, απέκτησαν θετική στάση απέναντι στα μαθήματα αυτά και βελτίωσαν τις επιδόσεις τους, γεγονός που πιθανόν σημαίνει ότι κατανόησαν περισσότερο το περιεχόμενο των μαθητών (Καραμητρόπουλος, 2019).

Στην αποτελεσματικότερη διδασκαλία συμβάλλει, σύμφωνα με τους συντάκτες των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων, η χρήση των νέων τεχνολογιών και η δημιουργία κατάλληλων συνθηκών για διερεύνηση και ανακάλυψη: *«Τα σύγχρονα εκπαιδευτικά μέσα, προϊόντα των τεχνολογιών πληροφορικής, συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας»* (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2002) *«Για να είναι βέβαια αποδοτική η διδασκαλία απαιτεί πρακτικές που δημιουργούν κατάλληλες συνθήκες ώστε να γίνει δυνατή η «ανακάλυψη»* (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2002: 11).

1.4 Η ΤΕΧΝΗ ΤΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ

Προφορική αφήγηση ιστοριών (storytelling), είναι η ιστόρηση και μετάδοση μιας πραγματικής ή φανταστικής ιστορίας σε ένα ζωντανό κοινό (Nanson 2005), η αλληλεπιδραστική τέχνη της χρήσης λέξεων και δράσεων για την αναπαράσταση των στοιχείων και των εικόνων μιας ιστορίας με τρόπο που να κεντρίζει τη φαντασία του ακροατή, ή ακόμα η τέχνη της προφορικής περιγραφής πραγματικών ή φανταστικών γεγονότων. Αυτό που παρατηρείται είναι πως όποιος ορισμός κι αν επιλεγθεί εμπεριέχει μέσα του τη λέξη τέχνη. Έτσι, λοιπόν, τείνει να επικρατήσει η άποψη ότι η αφήγηση - προφορική ή γραπτή- είναι μια μορφής τέχνης, δεδομένης της πολυπλοκότητάς της (Huhn & Sommer, 2012), ακριβώς επειδή προϋποθέτει την ενεργό συμμετοχή δυο μερών, την αμφίδρομη σχέση του αφηγητή και του ακροατή, καθώς και επειδή πρέπει να γίνεται με συγκεκριμένο τρόπο ώστε να είναι κατανοητή και ευχάριστη.

Τα τελευταία χρόνια επικρατεί η άποψη πως είναι πλέον επιτακτική η ανάγκη αναβίωσης της προφορικής αφήγησης μέσα από μια νέα οπτική, με κύρια προϋπόθεση να ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα του σύγχρονου ανθρώπου, της τεχνολογίας, της επιστήμης, των ηλεκτρονικών υπολογιστών και της εικονιστικής πληροφόρησης. Η λεγόμενη «νεοαφήγηση» (Τσιλιμένη, 2011) διαφοροποιείται από την παραδοσιακή μορφή αφήγησης ως τεχνική και τέχνη, τόσο στα μέσα που χρησιμοποιεί, όπως και στον χώρο. Έτσι σχολεία, φυλακές, νοσοκομεία, μουσεία, βιβλιοθήκες, μπαρ, διάφοροι πολιτιστικοί χώροι, γίνονται οι νέοι τόποι διοργάνωσης αφηγηματικών συναντήσεων. Συντελεί στη γνωριμία και αποδοχή με διάφορους πολιτισμούς και διαφορετικές κουλτούρες, τον σεβασμό και την αποδοχή όλων των ανθρώπων.

Ένας εμπνευσμένος αφηγητής, ο οποίος αποτελεί στην ουσία ένα πλασματικό πρόσωπο, που διαμορφώνεται ανάλογα με τις ανάγκες της αφήγησης, συγκεντρώνει ορισμένα χαρακτηριστικά, στα οποία γίνεται εκτενής αναφορά στην επόμενη ενότητα. Επί της παρούσης αρκούμαστε σε ορισμένα από αυτά, όπως είναι η ικανότητα των παλιών «παραμυθιάδων» να αφηγούνται πολλή ώρα, η μιμική, η δυνατή μνήμη, η δυνατή φωνή και η καλή άρθρωση, η αχαλίνωτη φαντασία, το χιούμορ αλλά και η δραματικότητα, κ.ά.

1.4.1. Η ΤΕΧΝΗ & ΟΙ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Όσον αφορά στην εκπαιδευτική διαδικασία, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι βαρυσήμαντος και καθοριστικός. Όποια ιστορία κι αν επιλέξει, ιδιαίτερη σημασία στην αφήγηση των ιστοριών του έχει α) η σύνδεση τουλάχιστον, δύο προσώπων, ενός αφηγητή-πομπού, και κάποιον στον οποίο απευθύνεται, του παιδιού-αποδέκτη της αφήγησης, β) η ικανότητά του να αφηγείται, και γ) ο τρόπος με τον οποίο θα το αφηγηθεί. Με βάση τα παραπάνω, το γλωσσικό μάθημα στηρίζεται σε κείμενα αυθεντικά και σχεδιάζεται έτσι ώστε να παίρνει τον χαρακτήρα μιας πραγματικής και φυσικής επικοινωνίας. Μονάδα γλωσσικής διδασκαλίας θεωρείται τώρα το κείμενο, ενώ η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως δεξιότητα.

Σημαντικό ρόλο στην επαφή του μαθητή με τη λογοτεχνία δεν διαδραματίζει μόνο η ιστορία που θα επιλέξει ο/η εκπαιδευτικός, αλλά και ο τρόπος με τον οποίο θα την αφηγηθεί και τα ζητήματα στα οποία θα εστιάσει (Τσιλιμένη, 2011). Κατά συνέπεια, η σωστή επιλογή της ιστορίας η οποία τον συγκινεί, η γνώση του υλικού που θα χρησιμοποιήσει, η δημιουργική φαντασία, η διαμόρφωση της δικής του τεχνικής με αγάπη και γνώση, (Κουλουμπή-Παπαπετροπούλου), θα γίνουν τα «μαγικά φίλτρα» μιας συναρπαστικής αφήγησης η οποία θα οδηγήσει στη μαγεία της ιστόρησης, στο να προκαλέσει βιωματική μέθεξη. Ο/Η εκπαιδευτικός, ακόμα και αν δεν έχει τα χαρακτηριστικά ή το ταλέντο των παλιών παραμυθιάδων, έχει την αποδοχή των μαθητών του, την ευαισθησία να βρει τον τόπο με τον οποίο θα προσεγγίσει τα «παιδιά» του, την αγάπη και τη γνώση με κανόνες έκφρασης, χρωματίζοντας τη φωνή του, με καλή άρθρωση για «να περάσει τα κατάλληλα μηνύματα, αντιλήψεις, γνώσεις, αξίες, και συμπεριφορές» (Gersie 1992).

Κατ' αρχάς, αναγνωρίζονται δυο βασικοί τρόποι αφήγησης με τους οποίους ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να οργανώσει και να παρουσιάσει την ιστορία που έχει επιλέξει:

1. Ο πρώτος είναι να «κρατήσει» τον λόγο, ουσιαστικά να αφηγηθεί ο ίδιος τα γεγονότα και να μεταδώσει με πλάγιο ύφος τα λεγόμενα των ηρώων του (διήγηση). Η μορφή της αφήγησης που πραγματοποιεί στο σχολείο ο δάσκαλος-αφηγητής είναι «έντεχνη» αφήγηση, όπως τη χαρακτηρίζει ο Β.Δ. Αναγνωστόπουλος.
2. Ο δεύτερος είναι να προτιμήσει να δώσει τον λόγο στους ήρωες της ιστορίας, εστιάζοντας στον διάλογο και στην παρουσίαση των

γεγονότων όπως αυτά αποτυπώνονται στην ιστορία (μίμηση). Η επιλογή του τρόπου οργάνωσης και παρουσίασης του κειμένου έγκειται κατά κύριο λόγο στο είδος της ιστορίας, αλλά και στο κοινό στο οποίο απευθύνεται (Κανατσούλη, 2007).

Ανεξάρτητα, ωστόσο, από τον τρόπο τον οποίο θα επιλέξει να παρουσιάσει το κείμενο, ο ρόλος του παραμένει ιδιαίτερα σημαντικός όσον αφορά στην κατανόηση του κειμένου και στην προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών (Καπλάνογλου, 2012). Το «τι θα διδάξει», για ποιο σκοπό» και με «τι τρόπο» είναι από τα ζητούμενα του εκπαιδευτικού έργου και καθορίζει και τον τύπο αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών.

Αναφορικά με τον όρο «μίμησις» που χρησιμοποιήθηκε παραπάνω, «δεν είναι η πιστή αντιγραφή της πραγματικότητας αλλά η δημιουργική αναπαράσταση με καλλιτεχνικά μέσα πραγματικών ή δυνατών γεγονότων, καταστάσεων ή αντικειμένων» όπως αναφέρουν οι Στεφανόπουλος, Κ., Τσιτσιρίδης, Στ., Αντζουλής, Λ., & Κριτσέλης, Γ., στην *Ανθολογία Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας*. Ο Πλάτωνας στην «Πολιτεία» και ο Αριστοτέλης στο έργο του «Περί Ποιητικής» ασχολούνται με το δίπολο των όρων διήγησις-μίμησις. Σύμφωνα με τον Πλάτωνα, όσον αφορά τα ποιητικά είδη, ισχύουν τα ακόλουθα:

1. Δραματική ποίηση - εξαφάνιση αφηγητή (διά μιμήσεως όλη εστίν).
2. Λυρική ποίηση - αποκλειστική παρουσία αφηγητή (δι' απαγγελίας αυτού του ποιητού).
3. Επική ποίηση - παρουσία και απουσία αφηγητή (συνδυασμός αμφοτέρων).
Η μίμηση και σκηνική αφήγηση κερδίζει συνεχώς έδαφος στη σύγχρονη πεζογραφία.

Για να προσελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών του κατά τη διάρκεια της αφήγησης, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να χρησιμοποιήσει σωστά τη φωνή του, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, και συγκεκριμένα τον τόνο, τη χροιά, τον ρυθμό και κυρίως τη θεατρικότητα (Κανατσούλη, 2007). Είναι σημαντικό ο αφηγητής να ξέρει τι και πώς θα «τονίσει» κάτι, έτσι ώστε να κρατήσει αμείωτο το ενδιαφέρον του ακροατή, να κορυφώνει ή να χαμηλώνει την έντασή της θέλοντας να εντείνει την αγωνία της στιγμής, ακόμα και να εξασκηθεί σε εναλλαγές διαφορετικών φωνών ανθρώπων και ζώων, παίζοντας διάφορους ρόλους.

Όσον αφορά τη θεατρικότητα, θα αυτοσχεδιάσει με κινήσεις των χεριών και του σώματος, συνοδευτικές του λόγου έτσι ώστε να τραβήξει την προσοχή των παιδιών, εφαρμόζοντας διάφορες τεχνικές σώματος (ακινησία, έντονη κινητικότητα, να σηκώνεται ή να κάθεται, κλπ.) χρησιμοποιώντας ακόμα και συσπάσεις ή γκριμάτσες του προσώπου, οι οποίες είναι ευδιάκριτες και δεν χρειάζονται λόγια. «Πέρα όμως από τις κινήσεις του σώματος, ενισχυτικά της αφήγησης είναι και η μουσική, τα σκηνικά ή ενδυματολογικά ευρήματα», αναφέρει ο Γαργαλιάνος (2014) διδάσκοντας τις τεχνικές ανάγνωσης & αφήγησης παραμυθιών και τους συσχετισμούς και διαφοροποιήσεις των δύο εννοιών.

Πέραν τούτου, η αφήγηση δεν είναι μόνο προφορική, αλλά είναι και γραπτή (Mc Hale, 2005). Και σε αυτή την περίπτωση θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η γραπτή αφήγηση συνιστά μια μορφή τέχνης, όπως έχει ήδη προαναφερθεί, κάτι που γίνεται κατανοητό αν ληφθεί υπόψη η θέση της Νέας Κριτικής -και παλαιότερα του Φορμαλισμού- σχετικά με τα δομικά χαρακτηριστικά της αφήγησης, τα οποία δείχνουν τον τρόπο με τον οποίο δομείται ένα λογοτεχνικό κείμενο.

Πιο αναλυτικά, τα στοιχεία αυτά είναι:

- ✓ η πλοκή,
- ✓ οι χαρακτήρες,
- ✓ το θέμα,
- ✓ η δομή,
- ✓ η οπτική γωνία,
- ✓ το σκηνικό, και τέλος
- ✓ η διακειμενικότητα.

Όλα αυτά τα στοιχεία αφενός θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη από τον αφηγητή της ιστορίας και αφετέρου του δίνουν τη δυνατότητα να περάσει, με άμεσο ή έμμεσο τρόπο, τα ιδεολογικά μηνύματα ή ακόμα και τις απόψεις που θέλει να διατυπώσει. Υπό αυτή την οπτική, λοιπόν, συνάγεται το συμπέρασμα ότι η γραπτή αφήγηση είναι τέχνη, αφού συνυπολογίζει πολλές και σημαντικές παραμέτρους, που καθορίζουν ουσιαστικά την ποιότητα του κειμένου (Κανατσούλη, 2007: Lukens, 1995).

Θα πρέπει να δοθεί η απαιτούμενη βαρύτητα στο γεγονός πως το παιδί μέσα από τα διαφορετικά θέματα των ιστοριών, την πληθώρα των συγγραφέων, τα είδη των ρυθμών, των μορφών και τον ιδιαίτερο τρόπο γραφής του καθενός, αποκτά μια αδιαμφισβήτητη υπεροχή σε σχέση με τις εικόνες, τις λέξεις, τους ήρωες που αργότερα θα χρησιμοποιήσει στον γραπτό λόγο και δημιουργεί μια πλούσια παρακαταθήκη θεμάτων και προσωπικών επιλογών που θα του φανούν χρήσιμα. *«Δηλαδή τα παιδιά σιγά σιγά κατέχουν τη λογοτεχνία όπως κατέχουν τα παιχνίδια τους, σχηματίζοντας έτσι μια πολιτισμική μνήμη»* (Chateau,1996)

1.5 Η ΑΦΗΓΗΣΗ ΩΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ

Ένας από τους λόγους για τους οποίους η προφορική αφήγηση γίνεται αντιληπτή ως διδακτικό εργαλείο έγκειται στο γεγονός ότι αποτελεί το μέσο με το οποίο οι μαθητές προσεγγίζουν τη λογοτεχνία ήδη από πολύ μικρή ηλικία. Το γεγονός αυτό μπορεί να αποδείξει τη σπουδαιότητά της, αφού οι μαθητές που έρχονται σε επαφή με την παιδική λογοτεχνία αποκομίζουν πλήθος γνωστικών και ψυχοπαιδαγωγικών ωφελειών. Έπειτα από την αφήγηση της ιστορίας, οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αλλά και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συνήθως σχεδιάζουν δραστηριότητες που προϋποθέτουν την ενεργό εμπλοκή των μαθητών και στοχεύουν στην διδακτική αξιοποίηση της ιστορίας. Συνεπώς, και σε αυτή την περίπτωση η αφήγηση λειτουργεί ως μέσο, με το οποίο οι μαθητές προσεγγίζουν τη λογοτεχνία (Kokki, 1998). Η διδακτική αυτή εντάσσεται στο πλαίσιο της κειμενοκεντρικής επικοινωνιακής προσέγγισης, βασίζεται δηλαδή, εν μέρει, σε ένα μοντέλο γλωσσικής διδασκαλίας, το οποίο στηρίζεται στην επικοινωνία και είναι γνωστό ως επικοινωνιακή προσέγγιση ή επικοινωνιακή γλωσσική διδασκαλία (Μήτσης, 1996).

Σύμφωνα με μελέτες, μέσα από την αφήγηση μιας ενδιαφέρουσας ιστορίας, οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα το περιεχόμενο του μαθήματος και συνεπώς να κατακτήσουν πιο εύκολα τους γνωστικούς στόχους που έχει θέσει το Υπουργείο και ο εκπαιδευτικός τους. Κάτι τέτοιο οφείλεται αφενός στις ιστορίες που ακούνε και αφετέρου στις τεχνικές που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός κατά την αφήγηση της ιστορίας (Green, 2004). Στις τεχνικές αυτές υπάρχει λεπτομερής αναφορά στην ενότητα 1.4. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η αφήγηση ως διδακτικό εργαλείο μπορεί να αξιοποιηθεί και σε άλλες γνωστικές περιοχές, όπως είναι για παράδειγμα τα μαθήματα της ιστορίας και των θρησκευτικών που διδάσκονται οι μαθητές ήδη στο δημοτικό σχολείο. Πέραν τούτου, η αφήγηση ως διδακτικό εργαλείο είναι ιδιαίτερα χρήσιμη επειδή επιτυγχάνει την ενεργό συμμετοχή του μαθητή. Είναι συνήθης πρακτική να αναλαμβάνουν οι μαθητές τον ρόλο του αφηγητή, είτε σε ιστορίες που τους έχουν ελκύσει το ενδιαφέρον είτε σε ιστορίες που έχουν συγγράψει οι ίδιοι. Έτσι, αφενός ο μαθητής εμπλέκεται ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία αφετέρου εξασκεί τις επικοινωνιακές και λεκτικές του δεξιότητες, γεγονός ιδιαίτερα σημαντικό για τους μαθητές προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας (Green, 2004).

Αξίζει να σημειωθεί ότι η αφήγηση ως διδακτικό εργαλείο μπορεί να αξιοποιηθεί και στην ειδική αγωγή και συγκεκριμένα σε μαθητές που παρουσιάζουν μειωμένη ανάπτυξη του λόγου και προβλήματα στην άρθρωση και την έκφραση.

Στις περιπτώσεις αυτές, πέραν της ανάπτυξης του λεξιλογίου, που αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα της ενασχόλησης με τη λογοτεχνία, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει διάφορες πρακτικές όπως, να ζητήσει από τον μαθητή να μαγνητοφωνήσει μια ιστορία που θα αφηγηθεί κι ο μαθητής, ακούγοντας, εν συνεχεία, την φωνή του, συνειδητοποιεί τα λάθη που έχει κάνει ή τα σημεία εκείνα της ιστορίας που χρήζουν περαιτέρω ανάπτυξης, και κατ' αυτό τον τρόπο θα προσπαθήσει να βελτιωθεί (Grove, 2013). Στα πλαίσια αυτά, η αφήγηση συνδράμει στο γεγονός ότι *«τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως αναφέρει η Ε. Σάλμοντ (2006), μπορούν να βοηθηθούν, ως προς την ένταξη και την ενσωμάτωσή τους μέσα στην τάξη, να τονώσει την αυτοπεποίθησή τους και να τα βοηθήσει να ενσωματωθούν καλύτερα στη σχολική διαδικασία»*.

Τα παιδιά με αναπηρίες ως ισότιμα μέλη της κοινωνίας, έχουν τα ίδια δικαιώματα για μόρφωση, τις ίδιες ανάγκες να αποκτήσουν το μαθησιακό αγαθό (Fink, & Friend, 1989). Έτσι διάφορα στοιχεία του λαϊκού παραμυθιού και της παράδοσης, μπορούν να γίνουν για μια ακόμη φορά ισχυρό όπλο στα χέρια των εκπαιδευτικών. Ακολουθώντας τη φιλοσοφία της Ειδικής εκπαίδευσης, θα αξιοποιηθούν με τον καλύτερο τρόπο για την ανάπτυξη ικανοτήτων ανάγνωσης και γραφής χρησιμοποιώντας μικρές ιστορίες και παραμύθια, με την αξιοποίηση των εικόνων τους ή χρησιμοποιώντας κινήσεις (παντομίμα), διευρύνοντας τη διδακτική αξιοποίησή του παραμυθιού με όποιον ή όποιους τρόπους θεωρεί σωστό ο/η εκπαιδευτικός για κάθε περίπτωση (Κουρκούτας, 2010). Χρησιμοποιώντας τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και διάφορες μνημονικές τεχνικές, όπως ρίμες, λέξεις κλειδιά, ακρωνύμια, νοερές εικόνες και οπτικοποιήσεις ο/η εκπαιδευτικός θα φτάσει στο επιθυμητό αποτέλεσμα (Αλευριάδου, 2005).

Ως πολύ σημαντική κατακλείδα που να αφορά στην αφήγηση του παραμυθιού και την παιδαγωγική αξία του σε όλο το φάσμα της διδακτικής και της εκπαίδευσης, είναι τέτοια που δε χωρά οποιονδήποτε σχολιασμό, καμία συζήτηση, καμία επεξήγηση και ο/η εκπαιδευτικός δεν πρέπει να καταστρέψει τη μαγεία της προφορικής αφήγησης θέτοντας ερωτήματα σχετικά με τη λογοτεχνική ιστορία, το μήνυμα ή την ανάλυσή της ιστορίας, όπως ενδεικτικά αναφέρει ο Πελασγός (2008), στο έργο του «Τα μυστικά του παραμυθιά».

Υιοθετώντας τα λεγόμενα του B. Bettelheim, ψυχολόγου και υπερασπιστή της παιδαγωγικής αξίας των λαϊκών παραμυθιών: *«Το να εξηγήσεις σε ένα παιδί γιατί ένα παραμύθι το συναρπάζει καταστρέφει τη μαγεία του, που εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το γεγονός ότι δεν ξέρει το γιατί».*

«Γι' αυτό, προτρέπει ο Πελασγός (2008), μετά το τέλος μην εξηγήσετε και μη ρωτήσετε τίποτα. Κάντε δύο πράξεις που συνήθιζαν και οι παππούδες και οι γιαγιάδες μας:

- ✓ *Πρώτα και για αρκετή ώρα ακούστε τη σιωπή.*
- ✓ *Μετά ακούστε την αντήχηση της ιστορίας σας μέσα στις ιστορίες που αυθόρμητα θα θελήσουν να σας πουν όσοι σας άκουσαν».*

1.6 ΟΙ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΜΕΤΑΞΥ ΑΦΗΓΗΣΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ

*«Δεν είμαστε γενετικά τροποποιημένοι για να διαβάζουμε, πολύ δε περισσότερο να γράφουμε»
Maryanne Wolf*

Οι όροι «ανάγνωση» και «αφήγηση» τείνουν να συγχέονται, παρότι στην πραγματικότητα τα κοινά τους σημεία είναι ελάχιστα (Αποστολίδου, 2002). Η ειδοποιός διαφορά μεταξύ των δυο αυτών τεχνικών είναι ότι η μεγαλόφωνη ανάγνωση είναι η προφορική εκφώνηση μιας ήδη δημιουργημένης και καταγεγραμμένης ιστορίας, σε αντίθεση με την προφορική αφήγηση, που συνιστά τη διαδικασία κατασκευής και εκφώνησης μιας ιστορίας. Για να καταστεί περισσότερο κατανοητή η διαφορά ανάμεσα στους δυο όρους, θα πρέπει να τονιστεί πως στην ανάγνωση ο/η εκπαιδευτικός επιλέγει την ιστορία που θα διαβάσει, θέτοντας ως κριτήριο όχι μόνο τις προτιμήσεις των μαθητών, αλλά και τις δικές του. Κάτι τέτοιο είναι εμφανές, ιδιαίτερα αν ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι, όταν ο εκπαιδευτικός διαβάζει ένα λογοτεχνικό κείμενο που δεν του αρέσει ή που δεν έχει κατανοήσει και ο ίδιος, τότε θα προβεί σε μια μηχανιστική ανάγνωση, η οποία στερείται ζωντάνιας και ενδιαφέροντος. Εύλογο είναι πως το παραπάνω θα έχει αρνητικό αντίκτυπο στους μαθητές, οι οποίοι είναι πολύ πιθανόν να μην ενδιαφερθούν για την εξέλιξη της ιστορίας και συνεπώς να μην την κατανοήσουν (Καπλάνογλου, 2012).

Ουσιαστικά, η αφήγηση είναι μια πράξη επικοινωνίας μεταξύ του πομπού και του δέκτη, χωρίς να τίθεται περιορισμός στο αν η επικοινωνία αυτή θα γίνει μέσα από τον προφορικό ή μέσα από τον γραπτό λόγο (Mc Hale, 2005). Ο αφηγητής, μετατρέπει την ιστορία του σε πεζό, ποιητικό, ακόμα και θεατρικό λόγο. Κατ' αυτό τον τρόπο, η γραπτή αφήγηση μιας ιστορίας, μπορεί να λειτουργήσει ως σενάριο σε μια θεατρική παράσταση ή σε ένα κινηματογραφικό έργο. Κάτι τέτοιο δεν είναι εφικτό να γίνει από την ανάγνωση του ήδη γεγραμμένου κειμένου (Huhn & Somer, 2012).

Από την άλλη πλευρά, η ανάγνωση, αποσκοπεί να βοηθήσει το παιδί ώστε να γνωρίσει ήχους, λέξεις και να αναπτύξει το λεξιλόγιό του. Το παιδί μέσα από τη διαδικασία της ανάγνωσης αναπτύσσει θετική σχέση για τα βιβλία και τις ιστορίες, ενώ επίσης κατανοεί τη διαφορά μεταξύ του πραγματικού και του φανταστικού. *«Ακολούθως, η ανάγνωση ιστοριών συμβάλει στην ανάπτυξη του εγκεφάλου του παιδιού, της ικανότητας εστίασης, της συγκέντρωσης, των κοινωνικών δεξιοτήτων και των δεξιοτήτων επικοινωνίας»* (Alexander, 2010). Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά και η συγγραφέας Λότη Πέτροβιτς-

Ανδρουτσοπούλου «Όλοι ξέρουμε πως οι άνθρωποι γίνονται αναγνώστες στην παιδική ηλικία. Είναι καθήκον μας ως γονέων, δασκάλων ή δημιουργών να ανοίξουμε τον δρόμο των παιδιών προς τη λογοτεχνία».

Ο αναγνώστης διαβάζει ένα παραμύθι, ένα ποίημα ή ένα βιβλίο, δηλαδή ένα κείμενο σύντομο που προσφέρεται για ανάγνωση. Όπως αναφέρθηκε όμως και στην αρχή της ενότητας αυτής, η ανάγνωση ερμηνεύεται ως δυνατότητα απόκτησης ικανότητας αποκωδικοποίησης και ερμηνείας γραπτών μηνυμάτων, είναι μια δεξιότητα που αφορά την κατανόηση όσων διαβάζουμε. Χρήσιμο θα ήταν εδώ να αναφέρουμε, πως σήμερα πολλές φορές ένα κείμενο, κυρίως των βιβλίων ανάγνωσης του σχολείου, οδηγεί απλά στην ανάγνωση χωρίς καμία ευχαρίστηση, στην απλή αποκωδικοποίηση και εξυπηρέτηση, π.χ. της ορθογραφίας, μιας και πολλά από αυτά τα κείμενα έχουν γραφτεί για συγκεκριμένο σκοπό. Θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στο γεγονός πως τα λογοτεχνικά κείμενα ως στόχο έχουν την ευχαρίστηση και όχι τη μετάδοση γνώσεων, είναι έργα τέχνης, κι ως τέτοια θα πρέπει να τα διαχειριστούμε, επομένως και η επιλογή του κειμένου είναι πρωταρχικής σημασίας. Στο Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Ε.Π.Π.Σ.) για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση του 1998, που αποτελεί ένα βήμα εξέλιξης στη Εκπαίδευση, επισημαίνεται ότι «η λογοτεχνία ως μάθημα συνιστά ειδικής ποιότητας μορφωτικό αγαθό που, αποσκοπεί όχι στην παροχή γνώσεων, αλλά στη διαμόρφωση στάσεων και συστήματος αξιών με την καλλιέργεια της ευαισθησίας, τον εμπλουτισμό της εμπειρίας και την ανάπτυξη της φαντασίας που παρέχει στο μαθητή το λογοτεχνικό κείμενο» (Ε.Π.Π.Σ., 1998). Από το 1985 και μετά, σκοπός του μαθήματος είναι «να φέρει το μαθητή σε επικοινωνία με σημαντικά και ποιοτικά αξιολόγητα έργα, να τον ασκήσει και να τον εθίσει στην ανάγνωσή τους. Να καταστήσει δηλαδή τον μαθητή αναγνώστη, και κατά το δυνατόν καλό αναγνώστη, καλλιεργώντας του μια σταθερή και παραμόνιμη σχέση με τη λογοτεχνία και την ανάγνωση».

Αξίζει, επίσης, να τονισθεί ότι η διαφορά μεταξύ της ανάγνωσης και της αφήγησης αφορά τόσο τον σκοπό όσο και τη χρησιμότητα κάθε μιας εξ' αυτών και έγκειται στον τρόπο με τον οποίο γίνεται η ανάγνωση και η αφήγηση μιας ιστορίας, αλλά κι ενός παραμυθιού αντίστοιχα. Συγκεκριμένα, η «ζωντάνια» που χαρακτηρίζει την αφήγηση καθώς και το γεγονός ότι σ' αυτήν δε γίνεται πιστή αποτύπωση του κειμένου -όπως γίνεται στην ανάγνωση- την καθιστά ένα αποτελεσματικό μέσο μετάδοσης νέων ιδεών, καλύτερης κατανόησης του εξωτερικού κόσμου και άσκησης της κριτικής σκέψης (Creminetal, 2008).

Κατά συνέπεια, σε αυτό το σημείο, αξίζει να γίνει μια σημαντική διευκρίνιση. Παρά το γεγονός ότι διαφέρουν τόσο μεταξύ τους, εντούτοις αναγνωρίζεται ότι τόσο η ανάγνωση όσο και η αφήγηση των παραμυθιών έχει πολλαπλά οφέλη για τους μαθητές, αφού συμβάλει στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους (Alexander, 2010), επομένως δε χρίζει ερμηνείας ποια από τις δύο είναι περισσότερο αναγκαία.

1.6.1 ΟΙ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΜΕΤΑΞΥ ΑΦΗΓΗΣΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΠΑΡΑΜΥΘΙΟΥ

Ειδικότερα στο παραμύθι, η «ζωντανή αφήγηση» διαδραματίζει σπουδαιότερο ρόλο από την απλή ανάγνωση, αν και αυτή έχει τις τεχνικές και τα μυστικά της, ακριβώς γιατί κάνει κοινωνό το παιδί σε μια διαδικασία όπου γίνεται ενεργό μέρος και μέλος του παραμυθιού, της εξέλιξής του, συνδέεται με τον αφηγητή και συμπάσχει μαζί του, ρωτάει και λύνει απορίες, σε αντίθεση με την ανάγνωσή του όπου είναι απλός ακροατής, ως επί τω πλείστον, μιας και όπως αναφέρουν οι ειδικοί: «Η αφήγηση -ή και ανάγνωση- παραμυθιών βοηθά κυρίως εκείνες τις ηλικίες παιδιών που δεν ξέρουν να διαβάζουν και μέχρι την ηλικία των 7 με 8 ετών». Ιδιαίτερα όταν γίνεται από έναν ταλαντούχο αφηγητή οδηγεί το παιδί σε μια μυσταγωγία, μια μέθεξη, δημιουργεί μια στενή σχέση παιδιού και αφηγητή με την αμεσότητα που τη διακρίνει, τη «βλεμματική» επαφή, τις κινήσεις σώματος και προσώπου, την καλή άρθρωση και τον επιτονισμό της φωνής, τον «χρωματισμό» της και το «ύψος» της για να τονίσει ή να αποφορτίσει καταστάσεις και γεγονότα διαφόρων επεισοδίων του. Ένα παραμύθι δε διαβάζεται ποτέ βαριεστημένα, μονότονα και «επίπεδα». Ο Αναγνωστόπουλος (1987) τονίζει πως η στάση του αφηγητή δεν πρέπει να είναι υπερβολική απλά να υποδύεται τον χαρακτήρα με αυθορμητισμό και ειλικρίνεια.

Όπως αναφέρει και ο Γαργαλιάνος (2014), σε μια εισήγησή του προς τους φοιτητές του Π.Δ.Μ.: *«Η αφήγηση διακρίνεται σε αναγνωστική και αποστηθική, σύμφωνα με το αν ο αφηγητής διαβάζει ένα κείμενο ή το έχει μάθει απ' έξω. Η δεύτερη περίπτωση, του επιτρέπει να προβαίνει σε κινήσεις αλλά και μετατοπίσεις του κορμιού του στο χώρο, άρα να δίνει μια πολύ εξελιγμένη διάσταση σε όσα αφηγείται. Γενικά ένα παραμύθι περίπλοκο μπορεί κάλλιστα να απλοποιηθεί αλλά και να ομορφύνει, χάρις στις κινήσεις, τα σκηνικά, τους ήχους κ.λπ.»*

Σημαντικό είναι να παρατεθεί και ο ορισμός του Αυδίκου (1994), ο οποίος αναφέρει ότι το παραμύθι -ιδιαίτερα το λαϊκό- αποτελεί προϊόν συλλογικής δουλειάς, δεν είναι δηλαδή μια ατομική δημιουργία. Κάτι τέτοιο είναι εύλογο, ιδιαίτερα αν ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι ο αφηγητής του παραμυθιού, ανάλογα με το κοινό στο οποίο απευθύνεται και λόγω της αλληλεπίδρασης που έχει αναπτύξει μαζί του, προσαρμόζει ανάλογα το περιεχόμενό του παραμυθιού, προσθέτοντας ή αφαιρώντας στοιχεία. Συνεπώς, θα μπορούσε να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι κάθε φορά, δημιουργείται ένα καινούριο παραμύθι, που έχει ως βάση το αρχικό (Αυδίκος, 1994).

Συμπερασματικά διαπιστώνεται πως παρά τις ομοιότητες ή διαφορές που προκύπτουν, είτε η αφήγηση είτε η ανάγνωση ενός παραμυθιού, είναι το ίδιο σημαντική για το παιδί, όπως σωστά προαναφέρθηκε, μιας και εξυπηρετούν και οι δύο την ακόρεστη ανάγκη του για παραμύθι, με όποιον τρόπο τελικά κι αν αυτή επιτευχθεί.

Ανάγνωση ή αφήγηση, το σημαντικό είναι να ειπωθεί ένα παραμύθι από κάποιον που το αγαπά σε κάποιον που λαχταρά να το ακούσει. Άλλωστε οι Αδερφοί Grimm (1812) προλογίζοντας οι ίδιοι τα βιβλία στα οποία κατέγραψαν τα λαϊκά γερμανικά παραμύθια στην αυθεντική τους μορφή, αναφέρουν γι' αυτά: *«Με τη σωστή χρήση αυτών των βιβλίων δεν πρόκειται να ανακαλύψουμε μέσα στις σελίδες τους τίποτα κακό. Μέσα σ' αυτά ο καθένας βρίσκει μιαν εικόνα της καρδιάς του. Τα παιδιά κοιτάζουν άφοβα τα άστρα, ενώ άλλοι δεν τολμούν να κοιτάζουν προς τον ουρανό, να μην προσβάλλουν τάχα τους αγγέλους»*.

1.7 Η ΑΦΗΓΗΣΗ ΜΕΣΑ ΣΤΑ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

Αρχικά, καλό θα ήταν να γίνει μικρή αναφορά σχετικά με το τι είναι τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και ποιοι είναι οι στόχοι τους. Τα σύγχρονα ελληνικά Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) που ισχύουν για το Δημοτικό Σχολείο, τα οποία υλοποιούνται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, εξετάζονται ως προς τις διαδικασίες μάθησης, την αξιολόγηση, τον τρόπο με τον οποίο γίνεται αντιληπτό το παιδί και ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού, καθώς και η μεταξύ τους σχέση, τον σκοπό που επιδιώκει ο συντάκτης, την αντίληψη που υιοθετείται σχετικά με τη γνώση, κ.ά.

Τα Αναλυτικά Προγράμματα της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν μια σπειροειδή μορφή, τόσο στην εσωτερική δομή όσο και στην οργάνωση του περιεχομένου τους. Στόχος τους είναι: *η μετάδοση επιστημονικών γνώσεων και κυρίως η κατάκτηση των βασικών εννοιών και η οργάνωσή τους*, δηλαδή με άλλα λόγια, να χτίσουν οι μαθητές τη δομή των γνωστικών περιοχών. Αυτό αναφέρεται στο Γενικό Μέρος του (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) [1]: *Η ύλη διατάσσεται σε ενότητες κατά τάξη, είτε κλιμακωτά είτε σε επάλληλους κύκλους, με ενιαία θεώρηση. Η σπειροειδής διάταξη της ύλης από τάξη σε τάξη και από βαθμίδα σε βαθμίδα περιγράφεται με σαφήνεια, ώστε να αποφεύγονται οι επικαλύψεις και οι περιττές επαναλήψεις* (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2002).

Υπάρχουν τρεις κατηγορίες στόχων, όπως περιγράφονται αναλυτικά από τους συντάκτες του Α.Π. Σ.:

1. *Οι γνωστικοί στόχοι:* αναφέρονται στην απόκτηση των απαραίτητων βασικών γνώσεων και στην καλλιέργεια νοητικών ικανοτήτων, που είναι αναγκαίες για την επεξεργασία των πληροφοριακών δεδομένων. Αναλυτικότερα, οι ικανότητες αυτές αναφέρονται στην αναζήτηση και την αναγνώριση δεδομένων, την ταξινόμησή τους, τη διατύπωση υποθέσεων, την ανάλυση, την ερμηνεία, την εξαγωγή συμπερασμάτων κ.λπ. [...]
2. *Οι συναισθηματικοί στόχοι:* αναφέρονται στην ανάπτυξη του συναισθηματικού κόσμου του μαθητή, καθώς και στην καλλιέργεια του ενδιαφέροντός του για την επιστημονική γνώση.[...]

3. Οι *ψυχοκινητικοί στόχοι*: αναφέρονται κυρίως στην ανάπτυξη δεξιοτήτων του μαθητή, όπως το να κάνει μετρήσεις, να εκτελεί πειράματα με βάση συγκεκριμένες οδηγίες, να χρησιμοποιεί όργανα, να κατασκευάζει και να χειρίζεται συσκευές, να σχεδιάζει χάρτες που περιέχουν συγκεκριμένα στοιχεία ή γεγονότα [...]

Όσον αφορά την αφήγηση, στο Αναλυτικό Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για το Δημοτικό Σχολείο, αναγνωρίζεται ως διδακτικό εργαλείο με πολύπλευρα οφέλη και αναφέρεται ως μια από τις διδακτικές τεχνικές που μπορούν να αξιοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί, κυρίως στο μάθημα της λογοτεχνίας και της γλώσσας. Άλλωστε, για τον λόγο αυτό στα διδακτικά εγχειρίδια υπάρχουν αποσπάσματα ή και ολόκληρες ιστορίες, τις οποίες μπορεί να αξιοποιήσει ο εκπαιδευτικός προς αυτή την κατεύθυνση (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2013). Το ίδιο παρουσιάζουν μελέτες τόσο της ξενόγλωσσης όσο και της ελληνόγλωσσης βιβλιογραφίας.

Στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (2002) για το νηπιαγωγείο και το Δημοτικό, η αφήγηση εντάσσεται στις ενότητες Παιδί & Γλώσσα-Παιδί, Δημιουργία & Έκφραση. Κατά τη διαθεματική προσέγγιση «θεμάτων» καθώς και των σχεδίων εργασίας, η αφήγηση διατρέχει όλα τα γνωστικά αντικείμενα: Μαθηματικά, Μελέτη Περιβάλλοντος, Δημιουργία και Έκφραση, Πληροφορική.

Σήμερα, οι συντάκτες του αναλυτικού προγράμματος, αλλά και οι γλωσσολόγοι, έχουν ήδη προτείνει τρόπους, με τους οποίους μπορεί να αξιοποιηθεί η αφήγηση στη διδασκαλία της γλώσσας. Ενδεικτικά, θα μπορούσαν να σημειωθούν προς αυτή την κατεύθυνση η επισήμανση των περιγραφικών στοιχείων και της λειτουργίας που αυτά έχουν στο κείμενο, η επισήμανση του ιδιαίτερου λεξιλογίου και του ύφους των προσώπων, η προσθήκη διαλόγων ή μονολόγων σε ένα κείμενο όπου υπάρχει μόνο διήγηση, καθώς και η συγγραφή θεατρικού διαλόγου με εφόρμηση το κείμενο (ΦΕΚ 303/2003).

Επίσης, ζητείται συχνά από τους μαθητές να μεταβάλλουν τον διάλογο που απαντάται σε ένα κείμενο σε διήγηση ή περιγραφή, να μετατρέψουν τον πλάγιο λόγο σε ευθύ και αντίστροφα, να αλλάξουν την αφηγηματική σκοπιά και ματιά, καθώς και να διαφοροποιήσουν την αρχή ή το τέλος της ιστορίας. Προτείνεται ακόμα, η επέκταση της ιστορίας, όπου οι μαθητές καλούνται να φανταστούν και να περιγράψουν τι συνέβη στους πρωταγωνιστές μετά την ολοκλήρωση του έργου, η τοποθέτηση γεγονότων σε κανονική

χρονική σειρά σε περιπτώσεις όπου ο συγγραφέας δεν παραθέτει τα γεγονότα με τη σειρά που έγιναν, η παρεμβολή αναδρομών, σε περιπτώσεις όπου ο συγγραφέας τηρεί τη χρονική ακολουθία των γεγονότων, η πύκνωση ή αντιθέτως η επέκταση χρόνου αφήγησης καθώς και η αλλαγή του χρόνου της ιστορίας (ΦΕΚ 303/2003).

Σημασία λοιπόν έχει ο λόγος σε όποια μορφή κι αν βρίσκεται. Άλλωστε, ο G. Rodari (2003) στον πρόλογο του βιβλίου του «Γραμματική της φαντασίας», αναφέρεται στην απελευθερωτική δύναμη που μπορεί να έχει ο λόγος λέγοντας *«Όλες οι χρήσεις του λόγου για όλους» μου φαίνεται ένα καλό σύνθημα, που ηχεί όμορφα και δημοκρατικά. Όχι για να γίνουν όλοι καλλιτέχνες, αλλά για να μην είναι κανένας δούλος.*

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο : ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ & ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ

2.1 Η ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ ΜΕ ΛΙΓΑ ΛΟΓΙΑ

Στον «σύγχρονο» κόσμο, η Δημιουργική Γραφή εμφανίστηκε στο Harvard, από τον George Baker, στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, ιδρύεται όμως στο Πανεπιστήμιο της Iowa, το «Iowa Writer's Workshop», όπου για πρώτη φορά παρουσιάζεται ως καινούριος και σύγχρονος επιστημονικός κλάδος, το 1936. «*Η συγγραφή δεν μπορεί να διδαχθεί, αλλά το ταλέντο μπορεί να αναπτυχθεί*» ήταν το ρητό ενός «κλειστού» εργαστηρίου που δημιουργήθηκε εκεί (1939) μόνο για φοιτητές, αναφορικά του ερωτήματος που είχε απασχολήσει τα προηγούμενα χρόνια σχετικά με τη συγγραφή και κατά πόσο αυτή μπορεί να διδαχθεί ή όχι. Στα τέλη του 19^{ου} αιώνα επιχειρήθηκε κάτι τέτοιο, μέσω της κυκλοφορίας διαφόρων εγχειριδίων και οδηγιών που είχαν κάνει την εμφάνισή τους και αφορούσαν κυρίως στη γραφή μυθιστορημάτων. Το όλο θέμα απασχολούσε τη δημόσια συζήτηση και ο Beasant, Άγγλος πεζογράφος, ιδρυτής ενός θεσμού αφιερωμένου στη βελτίωση της θέσης των συγγραφέων στην κοινωνία, υποστήριξε ότι: «*οι κανόνες που διέπουν την πεζογραφία ως μορφή τέχνης, μπορούν να διδαχθούν με ακρίβεια, μόνο όμως σε όσους έχουν τα απαραίτητα χαρίσματα*». (Κωτόπουλος, 2012).

Μετά από πολλή συζήτηση και προς «αποκατάσταση» της Λογοτεχνίας με βάση την αισθητική της ποιότητα και όχι με γλωσσική, ιστορική και φιλολογική διάθεση, αναδύεται η ο θεσμός της Νέας Κριτικής ως μια σπουδαία παιδαγωγική πρακτική, και το κείμενο βιώνει τη δική του αυτονομία. Η Δημιουργική Γραφή αποκτά τη δική της ταυτότητα και σε μερικά χρόνια (1949), μετά το τέλος του 2^{ου} Παγκοσμίου Πολέμου, εισάγεται στα προγράμματα σπουδών των Πανεπιστημίων της Αμερικής. Τελικά, στις αρχές του 1970, καθιερώνεται σε πολλά Πανεπιστήμια ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο και σήμερα αποτελεί ένα σημαντικότατο κομμάτι των μεγαλύτερων Πανεπιστημίων του κόσμου, με κατοχυρωμένα θεσμικά προγράμματα σε ένα καθιερωμένο πια Επιστημονικό πεδίο. Από τότε, στη Δημιουργική Γραφή βρίσκουν το «σπίτι» τους πολλοί αξιόλογοι συγγραφείς.

Επιχειρώντας κάποιος να μιλήσει για τη Δημιουργική Γραφή στην Ελλάδα, θα κάνει ιδιαίτερη αναφορά στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας και ειδικότερα στο τμήμα Δημιουργικής Γραφής το οποίο θεσμοθετήθηκε με τη λειτουργία του πρώτου Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Δημιουργικής Γραφής», στο Τμήμα Νηπιαγωγών

Φλώρινας, το 2008-09, και στη Θεσσαλονίκη, το Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ, από το ακαδημαϊκό έτος 2015-2016. Εμπνευστής και δημιουργός του ο Μίμης Σουλιώτης, καθηγητής της Ελληνικής Φιλολογίας στο Π. Δ. Μ. Άοκνοι συνεχιστές και συνοδοιπόροι του Προγράμματος ο Τριαντάφυλλος Κωτόπουλος, Επιστημονικά Υπεύθυνος του προγράμματος και η Άννα Βακάλη, υπεύθυνη των Πρακτικών Ασκήσεων.

Στη Δημιουργική Γραφή οι μαθητές εντρυφούν και πειραματίζονται σε όλα τα είδη λογοτεχνίας, παραγωγής πεζού και ποιητικού λόγου ελεύθερα, χωρίς κριτική, μη έχοντας τον φόβο του σωστού-λάθους (Morley, 2009), *«είναι ένας τρόπος να βιώσει κάποιος τη γραφή»* γράφει χαρακτηριστικά ο Κωτόπουλος. Συνιστά μια σύγχρονη, βιωματική και εκπαιδευτική μέθοδο διδασκαλίας όχι μόνο της Γλώσσας αλλά και της Λογοτεχνίας γενικότερα.

2.2 ΤΙ ΕΙΝΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ

Η προσπάθεια να αποδοθεί επεξηγηματικά ο όρος «Δημιουργική Γραφή» συναντά πολλούς ορισμούς και σημασίες, κυρίως όσον αφορά το πρώτο σκέλος του, αφού ο κάθε χώρος, η επιστήμη, η τέχνη, η αισθητική, δημιουργεί τον δικό της ορισμό, ο οποίος ποικίλει ανάλογα με τις ιστορικές εποχές και τις διαφορετικές κοινωνικοπολιτικές συνθήκες.

Διασαφηνίζοντας τι ακριβώς είναι η Δημιουργική Γραφή και ποιο ακριβώς είναι το γνωστικό αντικείμενο με το οποίο ασχολείται θα λέγαμε ότι: *«Ο όρος «Δημιουργική Γραφή» επιχειρεί να αποδώσει στα ελληνικά τον αγγλοσαξονικό “creative writing” και παραπέμπει σε μία σειρά διαφορούμενων νοημάτων που προκαλούν σύγχυση και αμηχανία όχι μόνο λόγω των πολλαπλών σημασιοδοτήσεών τους, αλλά κυρίως για τις αξιολογικές τους προεκτάσεις»* (Κωτόπουλος 2012, & Βακάλη, Ζωγράφου, Κωτόπουλος 2013). Είναι η εκπαιδευτική διαδικασία κατά την οποία προκαλείται η παραγωγή λόγου με παιγνιώδη τρόπο, απαλλαγμένο από αυστηρά μαθησιακά και αξιολογικά πλαίσια (Σουλιώτης, 2012). Είναι μια σύγχρονη παιδαγωγική μέθοδος η οποία με βιωματική, παιγνιώδη μορφή βοηθά στη μύηση των μυστικών του λόγου και αποπειράται να δημιουργήσει καλύτερους αναγνώστες μαθαίνοντας τα κλειδιά της σωστής ανάγνωσης.

Όσον αφορά στον ορισμό της, έχουν διατυπωθεί αρκετοί -και σε πολλές περιπτώσεις διαφορετικοί μεταξύ τους (Γρόσδος, 2015). Η Δημιουργική Γραφή, καταχρηστικός όρος σύμφωνα με τον Σουλιώτη, *«αφού η γραφή είναι ούτως ή άλλως δημιουργική»* (Σουλιώτης, 2012) αποτελεί μια σύγχρονη εκπαιδευτική μέθοδο η οποία προσπαθεί να μεταδώσει ορθά τον πρωτεύοντα ρόλο της έκφρασης, της γραφής και του λόγου στους μαθητές, τομέα στον οποίο χωλαίνουν τα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα. Πρόκειται για τη διαδικασία κατά την οποία με την κατάλληλη διέγερση της παιδικής δημιουργικότητας προκαλείται η παραγωγή λόγου με παιγνιώδη και απαλλαγμένο από αυστηρά μαθησιακά και αξιολογικά πλαίσια τρόπο (Σουλιώτης 1995) ή *«για την ικανότητα να ελέγχει κανείς τις δημιουργικές σκέψεις και να τις μετατρέπει σε γραφή»* (Κωτόπουλος, 2014) Από την άλλη, ο όρος εμπεριέχει *«το σύνολο των διάφορων εκπαιδευτικών πρακτικών και τεχνικών, οι οποίες στοχεύουν στην κατάκτηση συγγραφικών (κυρίως λογοτεχνικών) δεξιοτήτων, δηλαδή τις εκπαιδευτικές διαδικασίες κατά τις οποίες διεγείροντας κατάλληλα τη δημιουργικότητα, οδηγούν στην παραγωγή λόγου με τρόπο ελκυστικό και παιγνιώδη»* (Κωτόπουλος, 2014). Ο Παπαγγελής (2014) προτείνει τον συνώνυμο όρο *«επινοητική» γραφή»*.

Το ταξίδι της Δημιουργικής Γραφής ξεκινά πολύ πριν τον Αριστοτέλη και το έργο του «Περί Ποιητικής», αφού το καθιστά μια συλλογή ερμηνευτικών και δημιουργικών πρακτικών πολλών χρόνων πρότερης εφαρμογής με σαφείς οδηγίες και υποδείξεις προς επίδοξους συγγραφείς τραγωδιών αναφορικά με το τι πρέπει να περιέχει, τι να αποφευχθεί και ποια είναι τα βοηθητικά μέσα τα οποία μπορούν να συμπεριληφθούν (Mayers, 1880), όπου ο μεγάλος φιλόσοφος συγγράφει ουσιαστικά τον πρώτο οδηγό ποιητικής δημιουργίας (Αριστοτέλους, 1999).

«ἔστιν οὖν τραγωδία μίμησις πράξεως σπουδαίας καὶ τελείας μέγεθος ἐχούσης, ἡδυσμένῳ λόγῳ χωρὶς ἐκάστου τῶν εἰδῶν ἐν τοῖς μορίοις, δρώντων καὶ οὐ δι' ἀπαγγελίας, δι' ἔλεου καὶ φόβου περαίνουσα τὴν τῶν τοιούτων παθημάτων κάθαρσιν», δηλαδή, «εἶναι λοιπὸν ἡ τραγωδία μίμησις (δηλ. αναπαράσταση ἐπὶ σκηνῆς) πράξης σημαντικῆς καὶ ολοκληρωμένης, ἡ ὁποία ἔχει κάποια διάρκεια, με λόγο ποιητικὸ ("γλυκὸ" ἢ "διανθισμένο", στὴν κυριολεξία), τὰ μέρη τῆς ὁποίας διαφέρουν στὴ φόρμα τους, που παριστάνεται ενεργά καὶ δὲν απαγγέλλεται, ἡ ὁποία προκαλώντας τὴ συμπάθεια καὶ τὸ φόβο τοῦ θεατῆ τὸν ἀποκαθάρει (λυτρώνει) ἀπὸ παρόμοια ψυχικὰ συναισθήματα».

Ο Αριστοτέλης καθιστά σαφές πως η επίδραση της τραγωδίας είναι λυτρωτική και «καθαίρει», εξαγνίζει τους θεατές. Σε αντίθεση μ' αυτήν την άποψη ο Πλάτων θεωρεί πως η ποίηση «αναζωογονεί ότι πιστεύουμε πως πρέπει να εξασθενήσει». Παρομοίως και η ανάπτυξη της ρητορικής, η οποία επιδίωκε την ανάπτυξη του γραπτού και προφορικού λόγου επιστρατεύοντας ήθη και πάθη, τεκμήρια και επιχειρήματα, έτσι ώστε τελικά να επιτευχθεί η πειθώ. Η ρητορική είναι η τέχνη του δημόσιου λόγου και ασχολείται με την οργάνωση του διανοητικού λόγου. Η ποιητική είναι η τέχνη της φανταστικής δημιουργίας και ασχολείται με την οργάνωση του εικονιστικού λόγου (Καψωμένος, 2005). Ο Αριστοτέλης με αυτά τα δύο έργα του, το «Περί Ποιητικής» και «Τέχνη Ρητορική», μια πραγματεία για τα είδη ρητορικών λόγων και τους τρόπους πειθούς δηλαδή την τεχνική του έντεχνου λόγου που μπορεί να κατέχει ο καλός ρήτορας (χωρίς όμως να είναι φιλόσοφος, όπως απαιτεί ο Πλάτωνας), αποτελούν τους πυλώνες πάνω στους οποίους στήθηκε ουσιαστικά η σύγχρονη θεωρία της λογοτεχνίας, η λογοτεχνική κριτική και η αισθητική θεωρία, περικλείει τον ορισμό της θεωρίας της Λογοτεχνίας, προβάλλοντας πολλά συστατικά στοιχεία της καλής γραφής και, υπό αυτήν την έννοια, τις πρώτες πραγματείες περί Δημιουργικής Γραφής.

Η ιστορική πορεία της ρητορικής και η αξιοποίησή της στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη γαλλική εκπαίδευση οδηγεί τον Καρακίτσιο (2013) στο συμπέρασμα ότι η

δημιουργική γραφή είναι μία μετεξέλιξη της ρητορικής, ενώ η παρουσία και η λειτουργία των εργαστηρίων Δημιουργικής Γραφής στην εκπαίδευση, πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια, συνιστά φυσιολογικό επακόλουθο της ιστορικής εξέλιξής της.

Σήμερα, αναφερόμενοι στην ικανότητα να ελέγχει κανείς τις δημιουργικές του σκέψεις και να τις μετατρέπει σε γραφή, χρησιμοποιούμε την ευρεία σημασία του όρου «Δημιουργική Γραφή», όπου εμπεριέχει το σύνολο των διάφορων εκπαιδευτικών πρακτικών και τεχνικών που στοχεύουν στην κατάκτηση συγγραφικών δεξιοτήτων. Ζητούμενο είναι ο μαθητής κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας να προσεγγίσει βιωματικά και κριτικά τη συγγραφή, να μνηθεί στα μυστικά του λόγου, να επανεξετάσει και να αναθεωρήσει ότι γνωρίζει, δηλαδή να κινητοποιήσει τις εκπαιδευτικές διαδικασίες εκείνες κατά τις οποίες, διεγείροντας κατάλληλα τη δημιουργικότητα, να οδηγηθεί στην παραγωγή λόγου με τρόπο ελκυστικό και παιγνιώδη.

2.3 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ

Αρχικά, χρήσιμο είναι να σχολιαστεί η έννοια της δημιουργικότητας, όπως γίνεται αντιληπτή από τους θεωρητικούς των κλάδων της γλωσσολογίας και της λογοτεχνίας. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η έννοια αυτή γινόταν δεκτή με διαφορετικό τρόπο στο παρελθόν συγκριτικά με σήμερα και έχουν δοθεί πολλοί και διαφορετικοί ορισμοί και ερμηνείες σε σχετικές έρευνες που έχουν διεξαχθεί από μελετητές, έγκυρων και μη, επιστημονικών πεδίων. Αυτές λοιπόν έχουν αποτυπωθεί σε δύο κατηγορίες.

Οι (Guilford 1968, Barron 1969 & Arieti 1976) συγκαταλέγονται σ' εκείνους που διακρίνουν το δημιουργικό από το μη δημιουργικό άτομο. Ένα δημιουργικό άτομο συγκεντρώνει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, όπως : φαντασία, ισχυρό κίνητρο, αντοχή και υπομονή, περιέργεια και πρωτότυπες ιδέες, να εντοπίζει κάτι που άλλοι δεν μπορούν, ανεξαρτησία στη σκέψη και στη δράση, δυνατή επιθυμία για αυτοπραγμάτωση, αυτοπεποίθηση και εργατικότητα, διαφορετική οπτική των πραγμάτων.

Η δεύτερη κατηγορία δέχεται πως «η δημιουργικότητα είναι ένα βασικό χαρακτηριστικό της ανθρώπινης ύπαρξης, το οποίο μπορεί κάτω από ιδιαίτερες συνθήκες να απελευθερώνεται ή αντίθετα, να ατροφεί»| (Winnicott 1996), ο οποίος κάνει λόγο για «δημιουργική συναίσθηση» (*apperception*), υποστηρίζει ότι το άτομο είναι δημιουργικό μέσα στο παιχνίδι, «το κάνει να αισθάνεται ότι η ζωή αξίζει να τη ζήσεις», ότι μόνο μέσα σ' αυτό ένα παιδί ή ένας ενήλικας αισθάνεται πραγματικά ελεύθερος να είναι δημιουργικός, επομένως μόνο τότε ανακαλύπτει την προσωπικότητά του.

Ξεχωρίζει το άτομο όχι με βάση μια νοητική δυνατότητα, αλλά σε σχέση με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά όπως είναι, η επιμονή, η αυτονομία, η ανεξαρτησία της σκέψης, η προσήλωση του στο έργο που παράγει. Ο Κωτόπουλος (2012) συμπεριφέρει την άποψη του Winnicott (1980) ότι η δημιουργικότητα είναι ένα εγγενές χαρακτηριστικό που συνδέει το άτομο με την εξωτερική πραγματικότητα.

Σύμφωνα με το Cambridge Handbook of Creativity (2011), οι παράμετροι που επηρεάζουν την έκφραση της δημιουργικότητας είναι έξι, τα 6p όπως είναι γνωστά: αρχικά οι ερευνητές έκαναν λόγο για τους τέσσερις πρώτους παράγοντες:

1. το άτομο- δημιουργό, την προσωπικότητα του δημιουργού (person),
2. τη διαδικασία της δημιουργίας (process),
3. το προϊόν της δημιουργίας, το δημιουργηθέν (product) &
4. τις κοινωνικές παραμέτρους, το περιβάλλον στο οποίο συμβαίνει η δημιουργία (place).

Νεότεροι μελετητές εισηγήθηκαν την προσθήκη δύο επιπλέον παραγόντων:

5. της πειθούς του δημιουργού (persuasion) και
6. της δυνατότητας/της εγγενούς δημιουργικότητας (potential creative) που διαθέτει.(Σουλιώτης, 2013)

Κατά τη διδακτική εφαρμογή με τη μέθοδο της δημιουργικής γραφής διαπιστώθηκε ότι *«οι προαναφερθείσες αρχές εφαρμόζονται για την ακρίβεια, οι τέσσερις πρώτες, οι οποίες μάλιστα θεωρούνται οι πιο αντιπροσωπευτικές ως προς τον τρόπο που αναπτύσσεται η δημιουργικότητα στο σχολείο, συλλειτούργησαν και έδωσαν το στίγμα της δημιουργικής γραφής: οι μαθητές ως δημιουργοί, η διαδικασία ως όχημα για να παραχθούν νέες γραφές, τα γραπτά των παιδιών ως προϊόντα και το σχολείο ως χώρος όπου συμβαίνει η δημιουργία».* (Σουλιώτης, 2013).

Ο Guilford (1968), τόνισε πρώτος την ανάγκη μελέτης της δημιουργικότητας και αναγνωρίζει ως τέτοια τα άτομα που ανακαλύπτουν, εφευρίσκουν, σχεδιάζουν και επινοούν, έχουν πρωτότυπες ιδέες, βασίζονται σε προηγούμενες εμπειρίες γιατί *«κανείς δεν μπορεί να δημιουργήσει μέσα στο κενό ή από το κενό»*, Guilford (1958). *«Η δημιουργικότητα καλύπτει τις πιο χαρακτηριστικές ικανότητες των ατόμων, οι οποίες εκδηλώνονται με την εφευρετικότητα, τη σύνθεση και τον σχεδιασμό, διακρίνοντας τη σκέψη σε συγκλίνουσα (Convergent Thinking) και σε αποκλίνουσα σκέψη (Divergent Thinking). Η συγκλίνουσα σκέψη χρησιμοποιείται για την επίλυση προβλημάτων που επιδέχονται μία μόνο σωστή λύση, η οποία εξαρτάται κυρίως από τη γνωστή πληροφορία, η επεξεργασία της οποίας γίνεται με βάση τους κανόνες της λογικής· ονομάζεται και κριτική σκέψη. Η αποκλίνουσα σκέψη εξαρτάται ελάχιστα από τη γνωστή πληροφορία, επεξεργάζεται με ελεύθερο τρόπο τα δεδομένα του προβλήματος και παράγει ένα πλήθος αναδυόμενων λύσεων και πρωτότυπων ιδεών, οι οποίες χαρακτηρίζονται από: ευχέρεια(flouency), ευελιξία(flexibility), πρωτοτυπία(originality) και πολυπλοκότητα (elaboration)».*

Με τη σκέψη του Guilford ότι «Η αποκλίνουσα σκέψη ονομάζεται και δημιουργική σκέψη και χαρακτηρίζεται από το μεγάλο αριθμό πιθανών απαντήσεων, την ευρηματικότητα-εφευρετικότητα, την ενεργοποίηση της φαντασίας και τη δημιουργικότητα», συγκλίνει και ο Rodari (2003) όταν υποστηρίζει πως: *[Είναι «δημιουργικός» ένας νους που δουλεύει συνεχώς, που κάνει πάντα ερωτήσεις, που ανακαλύπτει προβλήματα εκεί που οι άλλοι βρίσκουν ικανοποιητικές απαντήσεις, που νιώθει άνετα σε ρευστές καταστάσεις όπου οι άλλοι μυρίζονται μόνο κινδύνους, που είναι ικανός για αυτόνομες και ανεξάρτητες κρίσεις, [...] που αρνείται το κωδικοποιημένο, που ξαναχειρίζεται αντικείμενα και έννοιες χωρίς να εμποδίζεται από κομπορμισμούς», αλλά με τρόπο που διακινδυνεύει τη λειτουργία της κοινωνίας ως μηχανισμού βασισμένου στην παραγωγή και προώθηση της ομοιόμορφης σκέψης.]*, απόψεις που όμως σήμερα δε γίνονται αποδεκτές.

Επί του παρόντος, ως δημιουργικότητα δεν νοείται πλέον μόνο η ανάγκη του ανθρώπου να γεννά νέες ιδέες, αξιοποιώντας τη φαντασία, την αυθεντικότητα και την καταλληλότητα. Αντίθετα, περιλαμβάνει, εκτός των ανωτέρω, την ικανότητά του να ανταποκρίνεται δημιουργικά σε μεταβαλλόμενες καταστάσεις, να επιλύει προβλήματα, να αντιδρά αποτελεσματικά σε προκλήσεις και να οδηγείται σε θετικά αποτελέσματα (Μαλαφάντης, 2014). Ως εκ τούτου, στη σημερινή εποχή, στον πυρήνα όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης τίθεται η έννοια της δημιουργικότητας ως η ικανότητα του ατόμου να επιλύει τα καθημερινά προβλήματα και να εκφράζεται δημιουργικά (Craft, 2007). Άλλωστε, έχει υποστηριχθεί η άποψη ότι η δημιουργικότητα μπορεί να αποτελέσει εργαλείο διδασκαλίας, κάτι που σημαίνει ότι αναπτύσσεται μέσα από την εξάσκηση, δεν κληροδοτείται ούτε κληρονομείται, ούτε είναι απαραίτητα έμφυτη, επομένως διδάσκεται και καλλιεργείται. Λαμβάνοντας υπόψη το παραπάνω θα μπορούσε να ειπωθεί ότι όλοι οι άνθρωποι είναι εν δυνάμει δημιουργικοί, εφόσον βέβαια οι συνθήκες είναι οι κατάλληλες και εκείνοι εφοδιαστούν με τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες (Cheung, 2013). Σε ότι αφορά τη σύγχρονη πραγματικότητα, δημιουργικότητα θεωρείται η ικανότητα παραγωγής οποιουδήποτε είδους πρωτότυπου και αξιόλογου έργου, όπως μια θεωρία, μια χορογραφία, μια χημική ένωση, μια παραγωγική διαδικασία, μια ιστορία, μια συμφωνία, [...] οτιδήποτε θα μπορούσε να φανταστεί κανείς.

Η συμβολή του σχολείου στο θέμα της δημιουργικότητας των παιδιών, είναι ένα θέμα που απασχολεί. Παρακάτω παρατίθεται ένα απόσπασμα από μια συνέντευξη του Ευγένιου Τριβιζά όπου τόνισε πως *«η ενθάρρυνση της δημιουργικότητας και η καλλιέργεια της φαντασίας είναι από τις πιο παραμελημένες πλευρές της ανατροφής των παιδιών μας. Τα*

παραγεμίζουμε σαν γαλοπούλες με γνώσεις και πληροφορίες, ενώ αφήνουμε τη φαντασία τους να λιμοκτονεί. Τα παιδιά εισέρχονται στο σχολείο προικισμένα με πλούσια φαντασία και αποφοιτούν με φαντασίες ατροφικές ή στραγγαλισμένες. Μαθαίνουν να υπηρετούν την πραγματικότητα, ενώ θα έπρεπε να μαθαίνουν να την ξεπερνάνε. Δεδομένου του κρίσιμου ρόλου της φαντασίας στη δημιουργικότητα και την καινοτομία, ο αρνητικός αντίκτυπος στην κοινωνία είναι τεράστιος». Και συνεχίζει: « Αν οι άνθρωποι άφηναν τη φαντασία τους ελεύθερη, ο κόσμος θα ήταν διαφορετικός. Θα ήταν ένας κόσμος με λιγότερη συννεφιά και περισσότερα ουράνια τόξα, με περισσότερες κόκκινες κλωστές παραμυθιών και λιγότερες αλυσίδες, με λιγότερα συρματοπλέγματα και περισσότερα τετράφυλλα τριφύλλα, με λιγότερη άσφαλτο και περισσότερες μαργαρίτες που λένε πάντα «σ' αγαπώ».

«Ιδού πεδίο δόξης λαμπρόν», λοιπόν, για τους εκπαιδευτικούς η αναθεώρηση κάθε αρνητισμού για το έργο και την προσπάθειά τους, αλλά και η υπέρβαση βασικών εμποδίων όσον αφορά στην εκπαίδευση και την κατάρτισή τους, «έτσι ώστε να είναι σε θέση να ενθαρρύνουν και να βελτιώνουν τη δημιουργικότητα στους μαθητές σε ένα καλύτερο πλαίσιο, διότι ας μην ξεχνάμε πως μέσα από τις στάσεις του εκπαιδευτικού διαμορφώνεται κατάλληλα και η ατμόσφαιρα της τάξης» (Καψάλης,1989).

2.4 ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ

Με τη Δημιουργική Γραφή αναπτύσσεται τόσο η φαντασία όσο και η κριτική σκέψη του μαθητή αλλά και του/της εκπαιδευτικού του, γεγονός που εξηγεί και τη σχέση μεταξύ δημιουργικότητας και δημιουργικής γραφής. Συγκεκριμένα, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι, όπως και κατά την ανάγνωση ενός λογοτεχνικού βιβλίου, έτσι και στη δημιουργική γραφή, ο μαθητής μπορεί να ανακαλύψει καινούριους κόσμους, να εκφράσει τα συναισθήματα και τις σκέψεις του, τόσο εκείνες που έχει συνειδητοποιήσει, όσο και εκείνες που γίνονται υποσυνείδητα. Με τη δημιουργική γραφή, μάλιστα, μπορεί να τις επεξεργαστεί καλύτερα, αλλά και να τις αποδεχθεί πιο εύκολα (Κωτόπουλος, 2014). Ο Δ. Δημηρούλης αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «...για να κάνω Δημιουργική Γραφή πρέπει πρώτα να ξεμάθω ότι ξέρω».

Επισημαίνεται ότι η δημιουργική γραφή, είναι άμεσα συνυφασμένη με την έννοια της δημιουργικότητας. Πρόκειται για μια σύγχρονη μέθοδο που τείνει να καθιερωθεί στη διδακτική πρακτική, κυρίως λόγω των πολλαπλών οφελών που έχει για τους μαθητές όλων των βαθμίδων. Ως εκ τούτου, τα Αναλυτικά Προγράμματα προτείνουν αρκετές δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής, αφού φαίνεται ότι αποσκοπούν μεταξύ των άλλων στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών (Τσιλιμένη, 2011).

Επιπρόσθετα, προτού γίνει αναφορά στους τρόπους με τους οποίους αξιοποιείται η δημιουργική γραφή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και ειδικότερα στα πλαίσια της γλωσσικής διδασκαλίας, χρήσιμο είναι να γίνει μια σύντομη αναφορά στα κυριότερα πλεονεκτήματα αυτού του είδους γραφής. Θα πρέπει να σημειωθεί πως, όταν έπειτα από την ανάγνωση ενός λογοτεχνικού κειμένου, ο μαθητής εκφράζει δημιουργικά μέσα από το γραπτό λόγο τις σκέψεις και τα συναισθήματά του, τότε καθίσταται πιο ώριμος ως αναγνώστης. Ουσιαστικά, με αυτό τον τρόπο προωθείται η ελεύθερη έκφραση της προσωπικότητας του παιδιού, διατυπώνεται λεκτικά ή γραπτά η ατομική του δημιουργικότητα. Ως εκ τούτου, βασικό λοιπόν χαρακτηριστικό και συνάμα βασικό πλεονέκτημα της δημιουργικής γραφής είναι το ότι διακρίνεται για την πρωτοτυπία της, αφού ο μαθητής δεν επιχειρεί να μιμηθεί το στυλ γραφής που του έχουν επιβάλει, παρά εκφράζεται με το δικό του μοναδικό τρόπο (Dawson, 2005).

Εκτενέστερα, δε θα πρέπει να παραλειφθούν και τα γλωσσικά οφέλη που έχει για τον μαθητή η Δημιουργική Γραφή. Έχοντας ως βασικό μέσο τη φαντασία και τον αυθορμητισμό του, ο μαθητής παράγει κείμενα, ασκούμενος κατ' αυτό τον τρόπο στην παραγωγή γραπτού λόγου και στη δομή που θα πρέπει να έχει ένα κείμενο (Κωτόπουλος, 2014). Μάλιστα, όσον αφορά στην ποιότητα του κειμένου, παρότι δεν είναι δυνατόν για τον/την εκπαιδευτικό να διδάξει τους μαθητές πώς να γράψουν ένα ποιοτικό κείμενο με τη μέθοδο της Δημιουργικής Γραφής, ωστόσο όπως αναφέρει ο Moxley (1989, οπ. αναφ. σε Dawson, 2005), μπορεί να δημιουργήσει ένα υποστηρικτικό περιβάλλον, προκειμένου οι μαθητές να αξιοποιήσουν τα δικά τους δημιουργικά αποθέματα και να πειραματιστούν με αυτά, βελτιώνοντας κατ' αυτό τον τρόπο την ποιότητα του κειμένου τους (Dawson, 2005).

Τέλος, ολοκληρώνοντας τη σύντομη αναφορά στα πλεονεκτήματα της Δημιουργικής Γραφής, αξίζει να σημειωθεί ότι, σύμφωνα με τους θεωρητικούς, συμβάλει στην καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας και στην κατάκτηση γνωστικών στόχων, αυξάνει την αυτοπεποίθηση του μαθητή και κυρίως συμβάλει στην διεύρυνση των πνευματικών του οριζόντων (Κωτόπουλος, 2014). *«Η Δημιουργική Γραφή και η Φιλιαναγνωσία, τονίζει ο Καρακίτσιος (2011), με τις ειδικές τεχνικές και τις ξεχωριστές διδακτικές παρεμβάσεις μπορεί να αποτελέσουν τους δύο βασικούς πυλώνες της διδασκαλίας της λογοτεχνίας. Η Δημιουργική Γραφή επιτρέπει στον διδασκόμενο την ανάπτυξη συγγραφικών δεξιοτήτων ενώ η φιλιαναγνωσία του επιτρέπει να μετεξελιχτεί σε σοβαρό αναγνώστη».*

1.5 Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Πλήθος ερευνών αποσκοπούν στον προσδιορισμό και καθορισμό των παιδαγωγικών στρατηγικών, οι οποίες κατέχουν θέση κλειδί στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας των παιδιών και μπορούν να εφαρμοσθούν στη σχολική τάξη (Cheung, 2013). Μια από τις στρατηγικές αυτές, την οποία εξετάζουμε στην πατούσα μελέτη, είναι η Δημιουργική Γραφή, ο ρόλος της στην εκπαίδευση, και ο ενεργός ρόλος της στην άσκηση και διδασκαλία της λογοτεχνικής γραφής.

Εντάσσοντας τη Δημιουργική Γραφή σε ένα ευρύτερο διδακτικό πλαίσιο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι πρόκειται για μια παιδαγωγική και βιωματική προσέγγιση στη συγγραφή διάφορων λογοτεχνικών κειμένων όπως είναι για παράδειγμα η ποίηση, τα παραμύθια, τα κόμικς, ακόμα και τα θεατρικά και κινηματογραφικά σενάρια. Ωστόσο, διευκρινίζεται στο σημείο αυτό ότι υπάρχει μια ειδοποιός διαφορά μεταξύ της γραφής και της Δημιουργικής Γραφής. Η μεν πρώτη είναι η τέχνη των συγγραφέων ενώ η δεύτερη τα τελευταία χρόνια αποτελεί αντικείμενο διδασκαλίας τόσο στο σχολείο όσο και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Κωτόπουλος, 2014). Το ίδιο το λογοτεχνικό κείμενο αποτελεί ερέθισμα λογοτεχνικής γραφής, μια λογοτεχνική ανάγνωση ακολουθείται από μια πράξη δημιουργικής γραφής κι έτσι, η λογοτεχνία που δημιουργείται από τα παιδιά, τα μετατρέπει σε μικρούς λογοτέχνες αλλά και επαρκέστερους αναγνώστες (Παπαντωνάκης & Κωτόπουλος, 2011)

Όσον αφορά γενικότερα στη διδασκαλία του μαθήματος της γλώσσας και στην εκπαιδευτική πράξη και ειδικότερα στην άσκηση του γραπτού λόγου, διαχρονικά έχουν προταθεί αρκετές τεχνικές που στοχεύουν στην κατάκτηση συγγραφικών δεξιοτήτων, ορισμένες εκ των οποίων κρίνονται ως αποτελεσματικές, ενώ άλλες σε μικρότερο βαθμό. Κάποιες από αυτές τις πρακτικές είναι η σύνθεση κειμένου, η έκθεση ιδεών, η περίληψη, τα σχεδιαγράμματα και ο εννοιολογικός χάρτης, ενώ τα τελευταία χρόνια, έχουν προταθεί ορισμένες τεχνικές ανάπτυξης που υπάρχουν στα σχολικά εγχειρίδια, όπως ασκήσεις για την καλλιέργεια της Δημιουργικής Γραφής (Κωτόπουλος, 2014). Επομένως Δημιουργική Γραφή είναι η ικανότητα του ατόμου να ελέγχει τις δημιουργικές του σκέψεις και να τις μετουσιώνει σε γραφή. Πιο λεπτομερής αναφορά στις τεχνικές αυτές θα γίνει και σε επόμενες ενότητες αυτής της εργασίας.

Η μέθοδος αυτή προσεγγίζεται βιωματικά, μέσα από το παιχνίδι και τη μάθηση του λόγου και των δυνατοτήτων του και στηρίζεται στην αναδόμηση των στοιχείων της λέξης, της πρότασης και κατ' επέκταση του κειμένου, με σκοπό της παραγωγή νέων κειμένων (Πασσιά & Μανδηλαράς 2001). Ωστόσο, μπορεί να παρατεθεί προς αυτή την κατεύθυνση ο ορισμός που διατυπώθηκε από τον Καρακίτσιο (2012), σύμφωνα με τον οποίο η Δημιουργική Γραφή «εμπεριέχει στην ευρεία της σημασία και το σύνολο των διάφορων εκπαιδευτικών πρακτικών και τεχνικών που στοχεύουν στην κατάκτηση συγγραφικών (λογοτεχνικών) δεξιοτήτων».

Στην αντίπερα όχθη, χρήσιμη θα ήταν η αναφορά στον Robinson (2011), ο οποίος θεωρεί ως βασικό εχθρό της δημιουργικότητας την εκπαίδευση. Όπως, ενδεχομένως, εύστοχα παρατηρεί: *«από τη μια αναρωτιόμαστε πώς θα προάγουμε τη δημιουργικότητα και από την άλλη καταστρέφουμε τις διαδικασίες και τις συνθήκες που θα υποστήριζαν την προαγωγή της»*. Σημειώνει ότι τα παιδιά εισέρχονται στο εκπαιδευτικό σύστημα με δημιουργική αυτοπεποίθηση και μέχρι να ολοκληρώσουν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση την έχουν σχεδόν χάσει. Ενδεικτικά αναφέρει: *«Η εκπαίδευση από την πρωτοβάθμια ως την τριτοβάθμια ελάχιστα επικεντρώνεται στην καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης των μαθητών. Τα εκπαιδευτικά συστήματα ενισχύουν την παθητική προσέγγιση της γνώσης, την απομνημόνευση και ελάχιστα την ενεργητική μάθηση και τη δημιουργικότητα. Αυτό που ενδιαφέρει τους μαθητές και τους φοιτητές είναι να πάρουν καλούς βαθμούς και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος»*.

Ο Rodari επίσης συνεπικουρεί στο γεγονός «ότι στα σχολεία μας στην «επινόηση» συμπεριφέρονται σαν τον φτωχό συγγενή, σε σύγκριση με την «προσοχή» και τη «μνήμη»: *λες και το να ακούει υπομονετικά και να θυμάται σχολαστικά αποτελούν ακόμη και τώρα τα χαρακτηριστικά του ιδανικού μαθητή· ο οποίος είναι εξάλλου ο πιο βολικός, αυτός που χειρίζεσαι πιο εύκολα»* (Rodari, 2003).

Ένας από τους βασικούς στόχους της εκπαίδευσης, είναι να διαμορφώσει ανθρώπους με τέτοιο τρόπο, ώστε να εκφράζονται δημιουργικά σε οποιαδήποτε κατάσταση, σύμφωνα με τον Piaget. Οι άνθρωποι που διαθέτουν δημιουργική άποψη ερευνούν καινούργιες καταστάσεις όταν αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα. Τα σχολεία ωστόσο, δεν καλλιεργούν ιδιαίτερα τη δημιουργικότητα, αλλά τη μνήμη και την αναλυτική σκέψη μέσα από «ρουτίνες μάθησης». Συμπερασματικά, θα λέγαμε πως το σημερινό σχολείο, ενώ δίνει έμφαση σε παράγοντες που αναπτύσσουν και υποστηρίζουν θεωρητικά τη δημιουργικότητα, βρίσκεται

ακόμη μακριά από την οργανωμένη και συστηματική ενθάρρυνση της δημιουργικής έκφρασης των μαθητών σε ένα συναισθηματικά ασφαλές περιβάλλον, που να αποτελεί ταυτόχρονα και ένα μέρος, όπου όλα τα παιδιά θα νιώθουν σεβασμό σε ένα κλίμα που θα υποστηρίζει ακόμα και τα λάθη τους.

Πολλά πράγματα όμως σήμερα έχουν αλλάξει. Η όλο και μεγαλύτερη συμμετοχή εκπαιδευτικών, όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης και όλων των ηλικιών, και η ενασχόλησή τους με τη Δημιουργική Γραφή και το δημιουργικό παιχνίδι, τα διάφορα εργαστήρια και οι σπουδαστές οι οποίοι τα παρακολουθούν, είτε θέλουν να γίνουν συγγραφείς, είτε απλά καλύτεροι αναγνώστες και ικανοί χρήστες της διαδικασίας παραγωγής δημιουργικών έργων, την καθιστούν ελκυστική δεξιότητα (Κωτόπουλος, 2012). *«... Προσδίδεται έτσι στην γραφή ένας κοινωνικός ρόλος και καταρρίπτονται οι μύθοι πως η συγγραφή δεν μπορεί να διδαχθεί και παραμένει κάτι που εμπνέεται από μούσες και πραγματώνεται από ιδιοφυίες. Διερευνάται, επίσης, το διαφοροποιητικό στοιχείο της Δημιουργικής Γραφής από τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα και τη διδασκαλία τους στους πανεπιστημιακούς χώρους, καθώς αναφέρεται σε μία δραστηριότητα ή σε ένα σύνολο δράσεων και την ίδια στιγμή εγκολπώνει ένα στοχασμό τόσο της δραστηριότητας, όσο και του παραγόμενου αποτελέσματος... η συγγραφή είναι μια περιπέτεια, όπως ακριβώς και η ίδια η ζωή».*

2.6 Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΑ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα υποστηρίζει ότι *«Το σχολείο θα πρέπει να είναι μαθητοκεντρικό, βιωματικό και δημιουργικό [...] χώρος μάθησης, χαράς και ζωής και όχι μόνο στερεοτυπικής διδασκαλίας»*. Επίσης, ότι θα πρέπει να προωθεί την *«αγάπη για την ελευθερία και την καλλιέργεια της υπευθυνότητας και της δημιουργικότητας»* (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., 2002:5) την *«ικανότητα δημιουργικής επινόησης» & «ευαίσθητης αντίληψης της τέχνης»* αλλά και τη *«δημιουργία τέχνης»*. Η σημαντικότητα της δημιουργικότητας διαπιστώνεται και από το γενικό σκοπό της εκπαίδευσης στην Ελλάδα (Ν.1566/85 ΦΕΚ 167 Α, παράγραφος 1, άρθρο 1^ο, όπου αναφέρεται ότι η εκπαίδευση οφείλει: *«...να συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών ώστε να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά»*.

Είναι γεγονός ότι το Α.Π.Σ. του 2011 περιλαμβάνει ένα πλήθος ασκήσεων Δημιουργικής Γραφής, μολοντί δεν εμπεριέχουν τον όρο αυτό. *«Είναι χαρακτηριστικό πως στην Α' και στη ΣΤ' Δημοτικό έχουμε περισσότερες περιπτώσεις συγγραφής ιστορίας, ενώ οι ασκήσεις για περιγραφές είναι περισσότερες -το μικρότερο ποσοστό συναντάται στη Δ' Δημοτικού. Οι περισσότερες ασκήσεις ζητάνε κείμενα πληροφοριακά και ενδεικτικά, άσκηση για σύνταξη ευχετήριας κάρτας, λιγότερες κείμενα πειθούς -χωρίς σημαντικές διαφορές στην κατανομή των ποσοστώσεων. Οι περισσότερες ασκήσεις δε δίνουν προσδιορισμό για την έκταση και, όταν κατευθύνουν με οδηγίες, αυτές δίνονται με συγκεκριμένες ερωτήσεις για το περιεχόμενο του κειμένου ή αφορούν το είδος του. Οι περισσότερες ασκήσεις ζητούν γραπτό λόγο που δεν απευθύνεται σε κάποιον....»* (Βακάλη, 2014).

Χρήσιμο είναι, σε αυτό το σημείο, να παρατεθούν ορισμένες από τις ασκήσεις και τις δραστηριότητες που υποδεικνύονταν από τους συντάκτες του Προγράμματος Σπουδών προς αυτή την κατεύθυνση. Σε ορισμένες περιπτώσεις ζητούνταν από τους μαθητές να γράψουν φανταστικούς διαλόγους, ή ακόμα και ένα γράμμα όπου η αφήγηση θα ζωντανευε με τη δική τους παρέμβαση, αφού θα ενέτασσαν διαλόγους, να γράψουν ξεχωριστές αφηγήσεις από ξεχωριστές οπτικές, να αλλάξουν το αφηγητή της ιστορίας αλλά και τη φωνή του αφηγητή, να γράψουν μια δική τους κωμική ιστορία, μια σάτιρα ή μια παρωδία, να επινοήσουν ένα λογοπαίγνιο, ή ένα ανέκδοτο, να προχωρήσουν σε συγγραφή κειμένου για οπισθόφυλλο βιβλίου, κ.λπ.

Σε άλλες περιπτώσεις καλούνταν «να βρουν διαφορετικούς τίτλους για το ίδιο κείμενο -σοβαρούς, δραματικούς ή χιουμοριστικούς- να μετατρέψουν ένα κείμενο σε ποιητική μορφή, να διασκευάσουν ένα παραδοσιακό ποίημα σε μοντέρνο και το αντίστροφο ή να συγγράψουν ένα δικό τους, να δώσουν αυθόρμητες απαντήσεις στα πλαίσια του καταγισμού ιδεών και τέλος, να δημιουργήσουν ένα ημερολόγιο για ένα θέμα που τους ενδιαφέρει-μετατροπή αφηγηματικού κειμένου σε θεατρικό και το αντίστροφο, αλλαγή σκηνών και τέλους σε θεατρικό έργο, πρόσθεση χαρακτήρων σε θεατρικό έργο, συγγραφή θεατρικού μονόπρακτου, κριτικής ή θεατρικού προγράμματος για θεατρική παράσταση» (Α.Π.Σ., 2011), (ΦΕΚ 1562/27-6-11).

Στο Πρόγραμμα Σπουδών του 2011 για την Α΄ Λυκείου θεσπίστηκε για πρώτη φορά η ανάπτυξη της Δημιουργικής Γραφής για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, ενσωματωμένη όμως στο μάθημα της λογοτεχνίας και όχι ως αυτόνομο διδακτικό αντικείμενο. Οι συντάκτες του Προγράμματος Σπουδών είχαν προτείνει συγκεκριμένες δραστηριότητες, ενώ υποδείκνυαν στον εκπαιδευτικό τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε να συμπεριλάβει στη διδασκαλία του τη δημιουργική γραφή, ούτως ώστε να επιτύχει έναν από τους στόχους του Προγράμματος, που ήταν η εξάσκηση των μαθητών σε τύπους κειμένων προερχόμενων αποκλειστικά από την κοινωνική πραγματικότητα και την καθημερινότητα των μαθητών (ΦΕΚ 1562/27-6-11).

Τα νεότερα Α.Π.Σ. τοποθετούν τον/την εκπαιδευτικό στη θέση αυτού που αναζητά τη γνώση, που δεν διαθέτει πια τις προκαθορισμένες και έτοιμες απαντήσεις, αλλά μοιράζεται την αβεβαιότητα, την αναζήτηση, την ανακάλυψη του κειμένου με τους μαθητές του, συντονίζει και καθοδηγεί την από κοινού αναζήτηση του νοήματος και εξίσου με τους μαθητές του μαθαίνει και ο ίδιος. Το νόημα του κειμένου «κατασκευάζεται, δημιουργείται και ανακαλύπτεται, πάντοτε με εμπλοκή και της τάξης» (Καρακίτσιος, 2013). Η αύξηση της δημιουργικότητας, λοιπόν, ξεκινά με την εκπαίδευση του δασκάλου και θα πρέπει να ενσωματωθεί όχι μόνο στον προγραμματισμό του μαθήματος, αλλά και στη διδασκαλία (Rinkenach, 2011). Ο δάσκαλος είναι το βασικό σημείο αναφοράς στο σχολείο, δείχνοντας στους μαθητές του τον τρόπο για να γίνουν δημιουργικοί, να επιτρέπει τα λάθη, να τους προτρέπει να πειραματίζονται και να βρίσκουν τις αιτίες, τις συνέπειες και τις λύσεις σε διάφορα θέματα, να ζουν και να μαθαίνουν.

Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ένας πολύ μεγάλος βασιλιάς. Κάποτε, λοιπόν, σκέφτηκε να ζητήσει από τους σοφούς της χώρας του να του φτιάξουν ένα βιβλίο που θα περιλάμβανε τις ιστορίες όλου του κόσμου. Οι σοφοί διάβασαν, ρωτήσανε, ψάξανε, μαζέψανε όλες τις ιστορίες του κόσμου και φτιάξανε μ' αυτές ένα και μόνο βιβλίο. Αλλά ήταν ένα πολύ, μα πολύ μεγάλο βιβλίο -τόσες πολλές σελίδες είχε που το πάχος του ήταν ίσο με το ύψος του πύργου της Βαβέλ. Ο βασιλιάς κατάλαβε πως ποτέ δε θα είχε το χρόνο να διαβάσει ένα τόσο χοντρό βιβλίο κι έτσι ζήτησε από τους σοφούς του να φτιάξουν ένα άλλο βιβλίο - περίληψη του πρώτου. Οι σοφοί δούλεψανε για χρόνια και στο τέλος φτιάξανε ότι τους είχε ζητηθεί. Μα και πάλι ήταν ένα χοντρό βιβλίο -το πάχος του είχε ύψος ίδιο με μιας πυραμίδας. Ο βασιλιάς είχε γεράσει και κατάλαβε πως τα χρόνια που είχε να ζήσει δε θα του φτάνανε για να το διαβάσει. Ζήτησε, λοιπόν, από τους σοφούς του να κάνουνε μια περίληψη της περίληψης. Εκείνοι δούλεψανε για χρόνια, φτιάξανε ένα άλλο βιβλίο, κανονικό αυτό. Αλλά ο βασιλιάς είχε πολύ γεράσει, τα μάτια του πια δεν τον βοηθούσαν. Ζήτησε, λοιπόν, να φτιάξουν μια ακόμη περίληψη της άλλης περίληψης που ήταν περίληψη της πρώτης. Μια νέα περίληψη τόσο σύντομη όσο είναι μια φράση. Οι σοφοί δούλεψανε για κάμποσο χρόνια, αλλά όταν τελειώσανε βασιλιάς ήταν ετοιμοθάνατος, δεν μπορούσε ούτε μία μόνο λέξη να διαβάσει. Όμως ήθελε προτού πεθάνει να ακούσει τη φράση που μέσα της έκλεινε όλες τις ιστορίες του κόσμου. Σκύψανε, λοιπόν, οι σοφοί στ' αφτί του και του ψιθύρισαν τη φράση. Κι εκείνος, ακριβώς την τελευταία του στιγμή και πριν κλείσει για πάντα τα μάτια του, την επανέλαβε... Μουρμούρισε: «Μια φορά κι έναν καιρό...»*

Μάνος Κοντολέων

*Ανάκτηση από Πτυχιακή εργασία της Κερασίας Ζορμπά με θέμα «Το παιδί ως ήρωας και αναγνώστης στα λαϊκά παραμύθια», Βόλος, 2003

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο : ΠΑΡΑΜΥΘΙ

1.1 ΤΟ ΠΑΡΑΜΥΘΙ

Αντικείμενο του παρόντος κεφαλαίου αποτελεί το παραμύθι, είδος ιδιαίτερα προσφιλές και αγαπητό για τα παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, αλλά και ιδιαίτερα χρήσιμο, αφού μέσα από αυτό οι ανήλικοι αναγνώστες μυούνται στην κουλτούρα της ανάγνωσης λογοτεχνικών βιβλίων και έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με την παιδική λογοτεχνία (Vuckovic, 2018). Όπως αναφέρει όμως ο Αυδίκος (1994) *«τα παραμύθια σήμερα δε δημιουργούνται πια, ούτε λέγονται»* δεν υπάρχει η «παγά λαλέουσα», η ομιλούσα πηγή, δεν υπάρχει αρκετή ζήτηση και γι' αυτό σταμάτησε η παραγωγή του. Το ερώτημα που τίθεται λοιπόν είναι μήπως «κινδυνεύει» με εξαφάνιση το παραμύθι στη σύγχρονη εποχή.

Πιο αναλυτικά, θα παρατεθούν οι διάφοροι ορισμοί που έχουν αναπτυχθεί για την έννοια του παραμυθιού, θα μελετηθούν τα είδη και οι κατηγορίες του παραμυθιού, η δομή τους, και οι χαρακτήρες που συνήθως κυριαρχούν σε ένα παραμύθι. Επίσης, θα γίνει επισταμένη αναφορά στα χαρακτηριστικά του παραμυθιού καθώς και στην παιδαγωγική και διδακτική αξιοποίηση του. Τέλος, θα παρουσιαστούν ως είδη το σύγχρονο και το συμμετοχικό παραμύθι, καθώς και οι λειτουργίες του Propp καθώς και η τράπουλα του Rodari.

«Αστικός μύθος» ή όχι το παρακάτω αφήγημα αποτυπώνει την άποψη ενός ιδιοφυούς ατόμου για την πνευματική εξέλιξη του παιδιού και την χρησιμότητα του παραμυθιού σ' αυτό, και θα πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψιν: Όταν κάποτε ο Αϊνστάϊν ρωτήθηκε από μία μητέρα για το τι θα μπορούσε να κάνει ώστε ο γιος της να γίνει εξυπνότερος, απάντησε περίπου: «Διαβάζετε του παραμύθια». Η μητέρα, που φάνηκε να μην έχει μείνει απόλυτα ικανοποιημένη από την απάντηση, ρώτησε τι άλλο θα μπορούσε να κάνει, αφού θα του έχει διαβάσει παραμύθια. Η απάντηση που πήρε τότε, ήταν : «Διαβάστε του ακόμα περισσότερα παραμύθια!»

3.2 ΓΕΝΙΚΑ ΓΙΑ ΤΟ ΠΑΡΑΜΥΘΙ

Όπως αναφέρθηκε και στην εισαγωγή του κεφαλαίου, το παραμύθι είναι ένα από τα πλέον προσφιλή και συγχρόνως δημοφιλή είδη παιδικής λογοτεχνίας, αφού οι ανήλικοι αναγνώστες, κυρίως εκείνοι που βρίσκονται στην προσχολική και στην πρώτο-σχολική ηλικία, ευαρεστούνται να το αξιοποιούν στα πλαίσια των καθημερινών τους δραστηριοτήτων (Vuckovic, 2018). Οι αδελφοί Grimm στην έκδοση των παραμυθιών τους «Kinder und Hausmärchen» χρησιμοποίησαν τον όρο Märchen, υποκοριστικό της λέξης Mär που σημαίνει «έκθεση-αφήγηση», προκειμένου να δηλώσουν το παραμύθι. Στα ελληνικά χρησιμοποιούμε τον όρο «μαγικά παραμύθια». Ενδιαφέρον παρουσιάζει η ετυμολογική ανάλυση του παραμυθιού, όπως παρουσιάζεται από τον Μαλαφάντη: ως λέξη έχει δυο συνθετικά το «παρά» και το «μύθος», ενώ συνδέεται ετυμολογικά με το ρήμα «παραμυθούμαι», το οποίο στην αρχαιότητα είχε την έννοια του «συμβουλευώ» ή του «ανακουφίζω» (Μαλαφάντης, 2011).

Ενδεικτικά, ο ορισμός που προτείνουν οι Μωραΐτης & Χαντζοπούλου (2017), σύμφωνα με τους οποίους ως παραμύθι νοείται «η διήγηση δημιουργημένη με ποιητική φαντασία, που απορρέει από τον κόσμο του μαγικού. Είναι μια ιστορία που δεν εξαρτάται από τους όρους της πραγματικής ζωής, και την ακούμε με ευχαρίστηση μεγάλοι και μικροί, ακόμα και αν δεν την θεωρούμε πιστευτή». Ακόμα, η Κανατσούλη (2007) αναφέρει ότι το παραμύθι είναι μια φανταστική διήγηση, που κινείται στα πλαίσια μεταξύ του μαγικού και του υπερφυσικού, ενώ έχει ως βασικούς στόχους αφενός να διαπαιδαγωγήσει και αφετέρου να τέρψει τους αναγνώστες.

Ως έννοια το παραμύθι έχει μελετηθεί ευρέως, τόσο από την παιδαγωγική επιστήμη και τον κλάδο της λογοτεχνίας, όσο και από τη λαογραφία, δεδομένου του ότι συνιστά ένα μέσο πολιτισμικής έκφρασης του κάθε λαού (Μερακλής, 2012). Έχει μελετηθεί εκτενώς επειδή έχει πολλά επίπεδα, όπως είναι για παράδειγμα το φιλολογικό, λόγω της γλώσσας και του ύφους που χρησιμοποιεί, το ιστορικό και το κοινωνιολογικό, λόγω των ιστοριών που παρουσιάζει, καθώς και το παιδαγωγικό, λόγω των φανερών και υπολανθανόντων μηνυμάτων που περνάει (Κόζα, 2018).

Από την άλλη πλευρά, ο Μερακλής (1999), επισημαίνει ότι το παραμύθι αποτελεί το αρχαιότερο είδος αφήγησης και έχει ως βασικό χαρακτηριστικό του τον ανιμισμό,

φιλοσοφική θεωρία που υποστηρίζει πως η ψυχή (πνεύμα) είναι η αρχή της ζωής, ενώ στη θρησκευσιολογία αφορά την πρωτόγονη θρησκευτική πίστη στην ύπαρξη ψυχής μέσα σε όλα τα φυσικά όντα και φαινόμενα. Ο ανιμισμός αυτός, σύμφωνα με τον μελετητή, προέκυψε από την ανάγκη του πρωτόγονου ανθρώπου να δώσει μορφή στα άγνωστα για εκείνον φυσικά φαινόμενα, κάτι που κατέστη εφικτό με τη νοητική κατασκευή «μη υπαρκτών πλασμάτων», όπως είναι οι μάγισσες, οι νεράιδες, οι πριγκίπισσες και οι δράκοι (Μερακλής, 1999). Από τον παραπάνω ορισμό, προκύπτει αφενός η χρονική έναρξη και η αιτία ανάπτυξης των παραμυθιών και αφετέρου η σημασία τους, η οποία θα αναλυθεί εκτενώς σε επόμενη ενότητα. Σύμφωνα με τα παραπάνω, είναι και ο ορισμός που προτείνει ο Λουκάτος (1974, οπ. αναφ. σε Κόζα, 2018), για τον οποίο το παραμύθι είναι κατ' ουσία η λαϊκή διήγηση που έχει τη μορφή ενός μεγάλου μύθου, τα μοτίβα του οποίου είναι γνωστά και αναγνωρίσιμα από τους περισσότερους λαούς.

Σημαντικό είναι να παρατεθεί και ο ορισμός του Αυδίκου (1994), ο οποίος αναφέρει ότι το παραμύθι -ιδιαίτερα το λαϊκό- αποτελεί προϊόν συλλογικής δουλειάς, δεν είναι δηλαδή μια ατομική δημιουργία. Κάτι τέτοιο είναι εύλογο, ιδιαίτερα αν ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι ο αφηγητής του παραμυθιού, ανάλογα με το κοινό στο οποίο απευθύνεται και λόγω της αλληλεπίδρασης που έχει αναπτύξει μαζί του, προσαρμόζει ανάλογα το περιεχόμενό του παραμυθιού, προσθέτοντας ή αφαιρώντας στοιχεία, κι όπως ο Ελβετός παραμυθολόγος Max Lüthi, θεωρεί το παραμύθι ως «*μια πράξη αυθεντικής ποιητικής ενόρασης*», «*μια ποίηση που μπορεί να συμπεριλάβει όλα τα πράγματα*» ή «*μια περικλείουσα τον κόσμο περιπέτεια που λέγεται με έναν άμεσο και εξιδανικευτικό τρόπο*» Αυδίκος, (1997) Συνεπώς, θα μπορούσε να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι κάθε φορά, δημιουργείται ένα καινούριο παραμύθι, που έχει ως βάση το αρχικό (Αυδίκος, 1994).

Σύμφωνα με το Λεξικό: Πύλη για τη ελληνική γλώσσα, του Τριανταφυλλίδη, το παραμύθι είναι:

1. *λαϊκή* (ή και *έντεχνη*) *φανταστική διήγηση υπερφυσικών πράξεων*, θαυμαστών ιστοριών, που δεν προβάλλονται ως αληθινές και που αποσκοπούν στην τέρψη των ακροατών.
2. *ψευδολογία*, *ψευτιά*~, *πιστεύω* *ψέματα*, *ξεγελιέμαι*. *ανακοινώνω*, *αποκαλύπτω* *ξαφνικά* ή με τρόπο,

3. Κατάσταση ιδανική, ονειρική, εξωπραγματική (μτφ.),
 [μσν. παραμύθι < παρα-¹ μύθ(ος)-ι ,αρχ. παραμύθιον, παραΐνεση,
 παρηγοριά΄)]

Ένα πρώτο συμπέρασμα το οποίο θα μπορούσε να εξαχθεί σχετικά με τις βασικές λειτουργίες του παραμυθιού, είναι ότι συμβουλεύει τους ανήλικους αναγνώστες για ζητήματα που τους απασχολούν και αντίστοιχα τους ανακουφίζει, προσφέροντας τους λύτρωση από τυχόν δυσάρεστα ή αγχώδη αισθήματα που έχουν αναπτύξει (Αυδίκος, 1994). Πράγματι, κινητοποιώντας τη λειτουργία της ταύτισης και της προβολής, καθώς βοηθά το παιδί να δομήσει την πραγματικότητα, αλλά και τα εσωτερικά θέματα τα οποία ενδεχομένως πρέπει να διαχειριστεί -την κοινωνικοποίηση, την αποδοχή του εαυτού του ή το άγχος του αποχωρισμού και τον πολύπλοκο «κόσμο» γύρω του- το παραμύθι βοηθά το παιδί στο να δίνει νόημα και ερμηνεία σε έναν ακατανόητο κόσμο, να φτιάξει ένα σύμπαν δικό του όπου είναι ελεύθερο να ονειροπολεί και να δημιουργήσει τη δική του πραγματικότητα.

3.3 ΕΙΔΗ ΚΑΙ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΠΑΡΑΜΥΘΙΟΥ

Οι μελετητές της παιδικής λογοτεχνίας, έχοντας ως στόχο να διαφωτίσουν όσο το δυνατόν περισσότερο όλες τις πτυχές του παραμυθιού, έχουν προβεί στην κατηγοριοποίησή του, καθώς και στο διαχωρισμό του σε διάφορα είδη. Κατά συνέπεια, καταγράφοντας τις κατηγορίες του παραμυθιού, αναγνωρίζονται τέσσερις απ' αυτές, τα μαγικά ή εξωτικά, τα διηγηματικά ή κοσμικά, τα θρησκευτικά, καθώς και τα ευτράπελα ή σατιρικά παραμύθια (Λουκάτος 1985 : Κανατσούλη 2007). Πιο αναλυτικά:

1. *Μαγικά ή εξωτικά παραμύθια:* Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται τα παραμύθια εκείνα στα οποία κυριαρχεί το φανταστικό στοιχείο. Ως εκ τούτου, οι κεντρικοί ήρωες των παραμυθιών αυτών είναι συνήθως δράκοι, μάγισσες και μάγοι, νεράιδες, γίγαντες, πρίγκιπες και πριγκίπισσες, που έχουν μαγικές ικανότητες ή υπερφυσικές δυνάμεις. Συναφώς, η θεματολογία των παραμυθιών αυτών είναι ως επί τω πλείστον κοινή, με τη νίκη του καλού επί του κακού, χάρις στις δυνάμεις και τις ικανότητες του κεντρικού ήρωα (Koutsomprou, 2016).
2. *Διηγηματικά ή κοσμικά παραμύθια:* Εν αντιθέσει με τα μαγικά ή εξωτικά παραμύθια, τα διηγηματικά ή κοσμικά αντλούν τη θεματολογία τους από την καθημερινή ζωή των ανθρώπων και ως εκ τούτου διακρίνονται για το ρεαλισμό τους μιας και κινούνται σε ανθρώπινες κοινωνίες. Στην περίπτωση αυτή, μάλιστα, οι ήρωες δεν έχουν μαγικές ή υπερφυσικές ικανότητες, αντίθετα είναι άνθρωποι φυσιολογικοί, όπως ακριβώς και ο αναγνώστης της ιστορίας. Ουσιαστικά, λοιπόν, τα διηγηματικά ή κοσμικά παραμύθια προσομοιάζουν με τα μυθιστορήματα από την πραγματική ζωή, εντούτοις είναι πιο περιορισμένα σε έκταση, ενώ και το ύφος τους είναι προσαρμοσμένο στο αναγνωστικό κοινό στο οποίο απευθύνονται, δηλαδή, στην πρώιμη παιδική ηλικία (Koutsomprou, 2016).
3. *Θρησκευτικά ή συναξαρικά παραμύθια:* Τα παραμύθια αυτά αντλούν τη θεματολογία τους από τη θρησκευτική παράδοση και εμπνέονται από τους βίους των Αγίων. Συνεπώς, μέσα από ένα αφηγηματικό πλαίσιο, ο συγγραφέας μπορεί να περάσει μηνύματα στους αναγνώστες όσον αφορά

στην έννοια της θρησκείας και της πίστης, ή ακόμα να τους δώσει πληροφορίες για τη ζωή και το έργο ενός Αγίου της Εκκλησίας, (Koutsomprou, 2016).

4. *Ευτράπελα ή σατιρικά*: Σε αυτή την κατηγορία παραμυθιών εντάσσονται σύντομες ιστορίες που αναφέρονται σε παθήματα «κουτών» ανθρώπων, τους οποίους σατιρίζουν ακριβώς επειδή έπεσαν θύμα απάτης, σε «ξεγελάσματα δράκων, κ.ά. (Koutsomprou, 2016).

Από την άλλη πλευρά, έχουν καταγραφεί αρκετά είδη παραμυθιών. Για παράδειγμα, η Κανατσούλη (2007), αναγνωρίζει ως είδη *τους μύθους, τους θρύλους, τις τοπικές παραδόσεις και τις ευτράπελες διηγήσεις*. Άλλα είδη, όπως επισημαίνονται από τον Cooper (2007), είναι *τα ιστορικά, τα κοινωνικά, τα σύγχρονα, τα περιγραφικά, τα συμμετοχικά*, καθώς και *οι παραλλαγές των παραμυθιών*. Επισταμένη αναφορά στα σύγχρονα και στα συμμετοχικά παραμύθια θα γίνει στη συνέχεια του κεφαλαίου (ενότητες 3.8 & 3.9).

Τα αφηγηματικά κείμενα έχουν ως βασικά γνωρίσματα: *τον μύθο, τον χρόνο, τον χώρο, τα πρόσωπα*. Με κριτήρια μορφολογικά και για πρακτικούς λόγους ο Αναγνωστόπουλος διακρίνει τα αφηγηματικά είδη, λόγια και λαϊκά, που χρησιμοποιούνται στο νηπιαγωγείο και δημοτικό, σε τρεις κατηγορίες: Α. *Έμμετρα*. Β. *Πεζά*. Γ. *Μεικτά*. Στα *πεζά αφηγηματικά είδη* (λαϊκά και λόγια) εντάσσει και τα παραμύθια:

- ✓ *Παραμύθια* (λαϊκά και έντεχνα): Διακρίνουμε τα διηγηματικά, τα μαγικά, τα θρησκευτικά, παραμύθια με ζώα κτλ., λαϊκότροπα, μεταφρασμένα ή διασκευασμένα κτλ.
- ✓ *Παραμυθιακές ιστορίες για ζώα, πουλιά, δέντρα*.
- ✓ *Κλιμακωτά παραμύθια*: Ο όρος ανήκει στον Νικόλαο Πολίτη (1916), και εννοεί τα παιδικά και με ευτράπελο πνεύμα παραμύθια, που έχουν κλιμακωτή ή αλυσιδωτή διατύπωση και προχωρούν σαν παιχνίδι στην αφήγησή τους από το ένα πρόσωπο, αντικείμενο ή γεγονός, σε ένα άλλο ή περισσότερα.

3.3.1 ΔΟΜΗ & ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΤΟΥ ΠΑΡΑΜΥΘΙΟΥ

Από ενδελεχείς μελέτες που έχουν γίνει σε παραμύθια, όσον αφορά στη δομή τους, έχει διαπιστωθεί ότι οργανώνονται σε τρία βασικά μέρη. Πρόκειται για την εισαγωγή, τη διήγηση και το τέλος (Jean, 1996). Πιο αναλυτικά:

1. *Εισαγωγή ή Προϊδέαση*: Σε αυτό το πρώτο μέρος του παραμυθιού ο αναγνώστης εντάσσεται στο χρονικό και χωρικό πλαίσιο της ιστορίας, αν και εφόσον προσδιορίζεται, ενώ επίσης γνωρίζει τον κεντρικό ήρωα ή τους κεντρικούς ήρωες (Κανατσούλη, 2007). Ονομάζεται και *προϊδέαση* και ξεκινά με μια φράση ή με στιχάκια, όπως:

«Μια φορά κι έναν καιρό» ή
 «Κόκκινη κλωστή δεμένη,
 στην ανέμη τυλιγμένη,
 δως της κλώτσο να γυρίσει,
 παραμύθι ν' αρχινήσει» ή

«Παραμύθι μύθι μύθι,
 το κουκί και το ρεβύθι,
 εμαλώνανε στη βρύση.
 Πέρασε και η φακή
 και τα βάζει φυλακή.
 Μα η φάβα της φωνάζει:
 «Φακή, βγάλ' τα, δεν πειράζει.»

2. *Διήγηση*: Πρόκειται για το κύριο μέρος του παραμυθιού, το οποίο διακρίνεται σε μοτίβα (Κανατσούλη, 2007). Πιο αναλυτικά, ως μοτίβα ή πυρήνες του παραμυθιού, είναι τα διάφορα επεισόδια που το συνθέτουν. Έτσι νοείται η κεντρική ιδέα κάθε ενότητας της ιστορίας. Τα μοτίβα αυτά μπορεί να είναι παρόμοια ή και διαφορετικά μεταξύ τους, ωστόσο είναι σίγουρα αλληλοεξαρτώμενα, ενώ ο τρόπος με τον οποίο συνδέονται, είναι καθοριστικός για την κατανόηση της ιστορίας από τον αναγνώστη (Φρυδάκη, 2003).

3. *Τέλος*: Στην πλειονότητα των παραμυθιών, το τέλος είναι ευτυχές, τουλάχιστον για τον κεντρικό ήρωα, που συνήθως ήταν πολύπαθος ή αδικημένος στο μέρος της διήγησης. Στα περισσότερα απ' αυτά το τέλος σηματοδοτεί την τιμωρία του κακού, ή εν γένει, τη νίκη του καλού επί του κακού. Έτσι, ο βασικός κανόνας θέλει τα παραμύθια να κλείνουν με την ευρέως γνωστή φράση «...Και ζήσαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα», που υποδηλώνει ακριβώς την ευτυχή έκβαση της ιστορίας (Κανατσούλη, 2007) ή «Κείνοι στ' αγκάθια και μεις στα μπαμπάκια», ή «Και πέρασα και 'γω από κει και μου 'δωσαν ένα πιάτο φακή ή μια κούπα με κρασί», «μηδέ γω ήμουνα κει, μηδέ σεις να το πιστέψετε», ή το «Ψέματα κι αλήθεια, έτσι είν' τα παραμύθια», κ.λπ. Η κατακλείδα του παραμυθιού «κλείνει» το μακρινό παρελθόν και επαναφέρει το ακροατήριο στο παρόν και στην πραγματικότητα. Η αρχή και το τέλος του παραμυθιού μπορεί να διαφέρει από τόπο σε τόπο.

Στα ευρωπαϊκά παραμύθια υπάρχουν αντίστοιχοι τύποι καταληκτικών φράσεων με τα ελληνικά, όπως «Κρικ, κρακ, το παραμύθι μου τέλειωσε, ή «Τρικ, τρακ το παραμύθι μου πάει...» ή ακόμα και ολόκληρη φράση, η οποία θυμίζει το λάλημα του πετεινού: «Ο κόκορας ελάλησε και η ανοησία τέλειωσε. Ο κόκορας ελάλησε κι εμένα δεν με νοιάζει» το «Σσσο! Σσσο! Σσσο! πάμε να κοιμηθούμε κοριτσάκι, είναι αργά. Δεν βλέπεις ότι είναι παραμύθι».

Για το τέλος των παραμυθιών έχουν καταγραφεί είκοσι τέσσερα θεματικά μοτίβα (Dawkins, 1950):

1. Ευτυχισμένο τέλος
2. Έπαθλο
3. Χαρά-Γιορτή
4. Μεταμόρφωση
5. Γάμος, Χωρισμός, Αγκαλιά, Ασπασμός
6. Ενθρόνιση-Αξίωμα

7. Επιστροφή-Άφιξη-Αναχώρηση
8. Φαγοπότι-Πείνα
9. Θάνατος-Σωτηρία-τιμωρία
10. Επαναφορά στην αρχική κατάσταση
11. Φιλία- Εχθρότητα-Συγχώρηση-Αγάπη
12. Ντροπή-Περιφρόνηση
13. Ελευθερία-Φυλακή
14. Λήξη κινδύνου
15. Ηρεμία-Αναγνώριση-Ευχαρίστηση
16. Πλούτος-Κέρδος-Χρημάτων-Κληρονομιά-Φτώχεια-Κέρασμα
17. Αλλαγή επαγγέλματος
18. Εμφάνιση-Εξαφάνιση
19. Γνώση
20. Διάλογο
21. Παρουσία του αφηγητή (ήμουν κι εγώ εκεί κ.λπ.)
22. Δίδαγμα- Κεντρικό Νόημα-Παροιμία
23. Ευχή-Χαιρετισμός
24. Αναγγελία τέλους.

Σε μια πιο λεπτομερή εξέταση της δομής των παραμυθιών με αυστηρές επιστημονικές προδιαγραφές, κυρίως των μαγικών παραμυθιών, προέβη ο εκφραστής του ρωσικού φορμαλισμού, ο Vladimir Propp (2009) στο βιβλίο του η «Μορφολογία των λαϊκών παραμυθιών», ο οποίος προσδιόρισε ως θεμελιώδη μέρη του παραμυθιού τις λειτουργίες των δρώντων προσώπων. Η μορφολογική προσέγγιση ξεκινάει από το παρόν και προσανατολίζεται στο παρελθόν διότι, σύμφωνα με τον Propp, *«όσο δεν υπάρχει ορθή μορφολογική επεξεργασία, δεν θα μπορεί να υπάρχει και ορθή ιστορική επεξεργασία»*.

Αν δεν ξέρουμε να αποσυναρμολογούμε το παραμύθι στα συστατικά του μέρη, τότε πώς θα μπορούμε να ρίξουμε φως, για παράδειγμα, στις ινδο-αιγυπτιακές σχέσεις, ή στις σχέσεις του ελληνικού μύθου με τον ινδικό;»

Έπειτα από τη μελέτη τουλάχιστον 100 παραμυθιών διαπίστωσε ότι υπάρχουν μερικές ενέργειες, τις οποίες ονομάζει *λειτουργίες*, που επαναλαμβάνονται από τους ήρωες των παραμυθιών, είναι δηλαδή κοινές ή έστω παρόμοιες σε πολλά από αυτά, στοιχεία αμετάβλητα και σταθερά, κι εκείνο που αλλάζει κατά περίπτωση είναι ο ήρωας, πιθανόν και άλλα μεταβλητά στοιχεία που συσσωρεύονται κατά τη διάρκεια των αιώνων.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, ο μελετητής ανέφερε ότι ο αριθμός των λειτουργιών στα παραμύθια είναι περιορισμένος -31 ή 38 λειτουργίες- ενώ επίσης η ακολουθία των λειτουργιών είναι πάντα η ίδια (Propp, 2009). Πιο αναλυτικά, ο Propp, μελετώντας τη δομή των παραμυθιών διαπίστωσε ότι στην πλειονότητά τους ξεκινούν με μια αρχική κατάσταση, κατά την οποία παρουσιάζεται ο κεντρικός ήρωας της ιστορίας, καθώς και όσα άλλα μέλη της οικογένειας του κρίνονται ως απαραίτητα για την πλοκή. Έτσι ξεκινούν ονομαστικά οι 31 λειτουργίες που ουσιαστικά συνιστούν την πλοκή της ιστορίας και εμφανίζονται πάντοτε με την ίδια σειρά.

Πρόκειται για: *την απουσία, την απαγόρευση, την παράβαση, τη διερεύνηση, την εκχώρηση, την εξαπάτηση, τη συνενοχή, τη δολιοφθορά και τη μεσολάβηση*. Άλλες λειτουργίες είναι *η έναρξη της αυτενέργειας, η αναχώρηση, η λειτουργία του δωρητή, η αντίδραση του ήρωα και η λήψη του μαγικού μέσου*. Κατόπιν, οι λειτουργίες που ακολουθούν είναι *η μετακίνηση από τον ένα τόπο στον άλλον, η πάλη, το στιγμάτισμα και η νίκη και τέλος, η εξάλειψη της δυστυχίας, η επιστροφή, η καταδίωξη, η διάσωση, η απλή άφιξη, οι αβάσιμες απαιτήσεις, το δύσκολο πρόβλημα, η λύση, η αναγνώριση, το ξεσκέπασμα, η μεταμόρφωση, η τιμωρία του ανταγωνιστή και ο γάμος* (Propp, 2009).

Τα παραμύθια του κάθε λαού ήταν πάντα συνυφασμένα με την τοπική παραδοσιακή κοινωνία και την κουλτούρα της. Το ίδιο ισχύει και για τα ελληνικά παραμύθια με τα ιδιαίτερα τοπικά χαρακτηριστικά και τα ενδιαφέροντα εθνογραφικά χαρακτηριστικά. Οι Έλληνες παραμυθιάδες, γνήσιοι συνεχιστές της λαϊκής παράδοσης, μεταδίδουν στους λαογράφους τη λαϊκή σοφία κι εκείνοι με τη σειρά τους υπογραμμίζουν τα γνωρίσματα του ελληνικού λαϊκού παραμυθιού, που τα διαφοροποιεί σε σχέση με άλλους λαούς και την κουλτούρα τους και τα κάνει να έχουν ιδιαίτερα γνωρίσματα και χαρακτηριστικά.

Αυτά μπορεί να είναι σχετικά με τον χώρο και την αναφορά τους σε διάφορα ήθη και έθιμα ή αναφορικά με πολιτιστικά στοιχεία, όπως η χρήση τοπικών διαλέκτων και ιδιωματικών εκφράσεων, οι οποίες το καθιστούν πιο οικείο και κατανοητό στο κοινό.

Άλλο χαρακτηριστικό γνώρισμα αφορά τους ήρωες, οι οποίοι είναι απλοί, καθημερινοί άνθρωποι. Μια ιδιαιτερότητα των ελληνικών παραμυθιών σε σχέση με τα ξένα, είναι οι παρεμβολές που γίνονται κατά τη διάρκεια της αφήγησης με σχόλια του τύπου «Ψέματα κι αλήθεια, έτσι είν' τα παραμύθια», έχουν περιπαικτική διάθεση και οι αφηγητές χρησιμοποιούν ακόμα και βωμολοχίες, ειδικά στις αυθεντικές τους εκδοχές. Διαπνέονται πάντα από ηθικές αξίες, χωρίς ρομαντικά στοιχεία, με διάθεση διδακτική και πολλές φορές τιμωρητική, πάντα όμως σε σχέση με το αίσθημα απονομής δικαιοσύνης, εν τέλει αποσκοπεί στο να φέρει εις πέρας την αποστολή του, η οποία είναι, όπως λέει και το όνομά του, να ανακουφίσει και να παρηγορήσει. Εφαρμόζοντας το ψυχαναλυτικό μοντέλο της ανθρώπινης προσωπικότητας, παρατηρούμε ότι τα παραμύθια μεταφέρουν σημαντικά μηνύματα στο συνειδητό, στο προσυνειδητό και στο ασυνείδητο, σε όποιο επίπεδο κι αν λειτουργεί σ' εκείνη τη φάση καθεμιά από αυτές τις τρεις ψυχικές διαστάσεις» (Bettelheim, 1995).

3.4 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΠΑΡΑΜΥΘΙΟΥ

Παρότι κάθε παραμύθι είναι διαφορετικό, δεδομένου του ότι οι άνθρωποι που τα γράφουν, οι συγγραφείς τους, έχουν διαφορετικούς τρόπους έκφρασης, εμπειρίες, απόψεις και στάσεις για το θέμα που πραγματεύονται, εντούτοις έχει διαπιστωθεί ότι η πλειονότητα των παραμυθιών έχει ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα (Φρυδάκη, 2003), τα οποία λόγω της πολυποικιλότητάς τους είναι σχεδόν αδύνατον να αναφερθούν όλα, θα γίνει όμως σαφή αναφορά στα κυριότερα απ' αυτά.

Κύριο χαρακτηριστικό του είναι πως ο κόσμος που προβάλλεται εκεί είναι εντελώς φανταστικός, ενώ απουσιάζει πλήρως το στοιχείο της αληθοφάνειας. Με πρωταγωνιστές πανάρχαια υπερφυσικά όντα (όπως γίγαντες, δράκους, νεράιδες, κ.ά.) και κυρίαρχη τη διάσταση του απίθανου και του απίστευτου, εκεί που όταν, θεωρητικά, όλα τελειώνουν ξαφνικά γίνεται ένα θαύμα και όλα ανατρέπονται. Αυτό το μαγικό μέσον, το παραμύθι, σύμφωνα με τη λαϊκή σοφία είναι μια φανταστική ιστορία, που διαθέτει έντονα τα στοιχεία του μαγικού και του απίθανου, μιλάει για το ψέμα χωρίς να το νομιμοποιεί. Αντιθέτως, όπως αναφέρει κι ο γνωστός Σουηδός σκηνοθέτης Ernst Ingmar Bergman, η διαφορά του παραμυθιού από το ψέμα, είναι ότι το παραμύθι μπορεί συχνά να παραπέμπει σε φανταστικές καταστάσεις αλλά γίνεται γέφυρα με την πραγματικότητα, ενώ το ψέμα την αποφεύγει.

Ουσιαστικά, στον κόσμο των παραμυθιών οι φυσικοί νόμοι καταρρίπτονται, το κατανοητό με το ακατανόητο και το φυσικό με το υπερφυσικό αντιμετωπίζονται χωρίς απορίες και φόβο. Ο ανθρώπινος κόσμος και ο κόσμος ο εξωπραγματικός, ο μαγικός, συναντιούνται. Έτσι, οι ήρωες μπορούν να αιωρηθούν, να πετάξουν, να γίνουν αόρατοι, ενώ τα ζώα αλλά και τα φυτά αποκτούν ανθρώπινη λαλιά. Η απόλυτη κυριαρχία του φαντασιακού στοιχείου, συνιστά στο γεγονός ότι το πρόβλημα που αντιμετωπίζει ο ήρωας, λύνεται σχεδόν πάντοτε με την παρέμβαση ενός υπερφυσικού βοηθού, όπως για παράδειγμα της νεραϊδοννάς στη γνωστή ιστορία της Σταχτοπούτας, ή με τη χρήση ενός μαγικού αντικειμένου, ένα ραβδί, ένα μαγικό φίλτρο (Koutsomprou, 2016). Κι αυτό όμως έχει να κάνει με την κουλτούρα και την «αισθητική» κάθε λαού, αφού στα γερμανικά παραμύθια η καλή νεράιδα αντικαθίσταται από τη μορφή τρομακτική, την αποκαλούμενη Μάγισσα ή Μαμή, μιας γριάς γυναίκας χωρίς λάμψη και γλυκύτητα που κανείς δεν ξέρει αρχικά τι να περιμένει

απ' αυτή, κι ακόμη κι αν ο ρόλος της είναι προστατευτικός και βοηθητικός εξαφανίζεται μόλις επιτελέσει τον σκοπό της.

Ένα ακόμα χαρακτηριστικό του παραμυθιού είναι ότι δεν αναφέρεται ούτε σε συγκεκριμένο χωροχρόνο, αλλά ούτε και σε συγκεκριμένα υπαρκτά πρόσωπα. Το παραπάνω καθίσταται σαφές, αν ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι στην πλειονότητά τους τα παραμύθια ξεκινούν, όπως προαναφέρθηκε, με τη φράση «*Μια φορά κι έναν καιρό...*», ή «*Κάποτε σε ένα βασίλειο...*» που υποδηλώνει ακριβώς την έλλειψη χρονικού πλαισίου. Με τη φράση αυτή, δεν γίνεται σαφές στον αναγνώστη αν η ιστορία που πρόκειται να διαβάσει αναφέρεται στο άμεσο ή στο πιο μακρινό παρελθόν ή αν ακόμα εκτυλίσσεται στο παρόν. Το ίδιο ισχύει και με το χώρο, αφού σε πολλά παραμύθια δεν προσδιορίζεται ο τόπος όπου εκτυλίσσονται τα γεγονότα της ιστορίας, παρά δηλώνεται ότι αυτά συμβαίνουν όπως είπαμε «*σε έναν τόπο μαγικό*» ή «*σε ένα μακρινό βασίλειο*». Το παραμύθι αφορά έναν κόσμο όπου όλα είναι δυνατά και όλος ο χρόνος είναι δικός του, δεν περνάει καν ή περνά πολύ γρήγορα, σε δυο τρεις γραμμές το πολύ, κυρίως οι προθεσμίες και οι διορίες που έχουν οι ήρωες να αντιμετωπίσουν, π.χ. στις 12:00 τα μεσάνυχτα η άμαξα θα γίνει πάλι κολοκύθα.

Όσον αφορά στους χαρακτήρες και τους ήρωες, τις περισσότερες φορές δεν πρόκειται για υπαρκτά πρόσωπα, γεγονός που αποδεικνύεται από την επιλογή των συγγραφέων να τους δίνουν ονόματα που ταιριάζουν στα χαρακτηριστικά τους, δεν υπάρχουν κύρια ονόματα. Χαρακτηριστικά παραδείγματα που θα μπορούσαν να αναφερθούν σ' αυτή την περίπτωση είναι η Χιονάτη, που έλαβε το όνομά της λόγω του άσπρου δέρματός της, η Σταχτοπούτα, που ονομάστηκε έτσι από τις στάχτες που καθάριζε, καθώς και η Κοκκινোসκουφίτσα, λόγω του κόκκινου παλτό της που δεν αποχωριζόταν ποτέ. Συνεπώς, οι ανήλικοι αναγνώστες κατανοούν ότι η ιστορία που διαβάζουν δεν είναι πραγματική, αλλά φανταστική (Koutsoumprou, 2016). Από την άλλη, οι ήρωες ενός παραμυθιού μπορεί να είναι και πρόσωπα ή ζώα ικανά μέσω μαγικών αντικειμένων ή προσωπικής δύναμης για υπεράνθρωπα κατορθώματα, όπως ο Κοντορεβουθούλης ή ο Παπουτσωμένος Γάτος. Υπάρχουν όμως και οι αντιήρωες, πρόσωπα αδύναμα και αποτυχημένα που πάντα χάνουν, όπως η κακιά μητριά, οι άμυαλες και εγωίστριες αδερφές, κλπ.

Ακολούθως, ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του παραμυθιού αποτελεί η έλλειψη αμεσότητας. Συγκεκριμένα, οι χαρακτήρες αλλά και οι καταστάσεις που παρουσιάζονται σε ένα παραμύθι κυμαίνονται στα δυο άκρα, δεν υπάρχει το μέτρο που παρατηρείται στην κανονική ζωή. Έτσι, για παράδειγμα, η Σταχτοπούτα είναι πολύ όμορφη και πολύ καλή, σε

πλήρη αντίθεση με τη μητριά και τις κόρες της που είναι πολύ άσχημες και πολύ κακές (Koutsomprou, 2016). Όλα είναι ή πολύ μικρά ή πολύ μεγάλα, πολύ κακά ή καθόλου κακά, όμορφα ή άσχημα, δεν υπάρχει μέση οδός και μετριότητα.

Τέλος, ένα ακόμη χαρακτηριστικό του παραμυθιού και κυρίως του λαϊκού, είναι το γεγονός ότι δεν έχει ως στόχο να διδάξει και να κατευθύνει τους αναγνώστες σε ζητήματα που αφορούν την ηθική. Εντούτοις, θεωρείται ότι είναι βαθιά ηθικό, δεδομένου του ότι προέρχεται από την ηθική συνείδηση του λαού (Κανατσούλη, 2007). Γι' αυτό πάντα στο τέλος επέρχεται η «κάθαρση», το κακό τιμωρείται και το καλό νικά και ανταμείβεται.

3.5 ΟΙ ΗΡΩΕΣ ΚΑΙ ΟΙ ΧΑΡΑΚΤΗΡΕΣ ΤΟΥ ΠΑΡΑΜΥΘΙΟΥ

Από την αναφορά στον Propp που παρατέθηκε προηγουμένως, (ενότητα 3.3), θα μπορούσε να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι το βασικότερο συστατικό στοιχείο της πλοκής ενός παραμυθιού είναι οι χαρακτήρες του. Κατ' αρχάς, αξίζει να σημειωθεί ότι στα παραμύθια οι χαρακτήρες ενδέχεται να μην είναι πάντοτε άνθρωποι, καθώς επίσης μπορεί να είναι ζώα, φυτά, ή ακόμα και μυθικά πλάσματα (Jean, 1996 : Φρυδάκη, 2003). Κάτι τέτοιο είναι εύλογο, ιδιαίτερα αν ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι στο παραμύθι τείνει να κυριαρχεί το φανταστικό στοιχείο, ενώ το κοινό στο οποίο απευθύνεται, δηλαδή τα παιδιά προσχολικής και πρώτο-σχολικής ηλικίας διακρίνονται από έναν ανιμισμό, δίνουν δηλαδή στα άψυχα αντικείμενα και στα ζώα, ανθρώπινες ιδιότητες (Μερακλής, 1999). Αναφορά στον ανιμισμό έχει προηγηθεί και στην εν. 3.2, εδώ ωστόσο, θα περιοριστεί στους ανθρώπινους χαρακτήρες του παραμυθιού. Στο παραμύθι χαρακτηριστική είναι και η μεταμόρφωση. Τα πάντα είναι δυνατόν να μεταμορφωθούν σε ζώα ή μαγικά αντικείμενα, τα πάντα μπορεί να έχουν ανθρώπινη μιλιά και να συνεννοούνται μεταξύ τους, χωρίς καμία αιτιολόγηση ή επεξήγηση, όπως ακριβώς συμβαίνει στον κόσμο του παιχνιδιού του μικρού παιδιού, αρκεί να εξυπηρετήσουν τον ήρωα να φτάσει στο ποθούμενο, σύμφωνα πάντα με τους ηθικούς κανόνες και την επικράτηση της δικαιοσύνης.

Μια επιτυχημένη λογοτεχνική ιστορία χρειάζεται ισχυρή πλοκή και η πλοκή βεβαίως προϋποθέτει κάποιους χαρακτήρες. Άλλωστε, τα γεγονότα, τα επεισόδια και οι σκηνές που συνθέτουν την πλοκή δε διαδραματίζονται στο κενό, αλλά προκαλούνται και έχουν επιπτώσεις σε κάποιον ή σε κάποιους. Οι λογοτεχνικοί χαρακτήρες μπορούν να παρουσιαστούν με διάφορους τρόπους, παραστατικά, λεκτικά ή σχηματικά, η τεχνική που ακολουθεί συνήθως ο συγγραφέας είναι να περιγράψει και να σχολιάσει ο αφηγητής την εξωτερική εμφάνιση, τον χαρακτήρα, τις σκέψεις και τα αισθήματα των χαρακτήρων (Παπαντωνάκης, 2009). Οι ήρωες των παραμυθιών όμως, είναι τυπικοί, σύμφωνα με τον Μαλαφάντη και επίπεδοι, όπως λέει ο Αυδίκος, χωρίς λεπτομερείς περιγραφές του σώματος ή του προσώπου τους, τα επίθετα είναι εκείνα που προσδιορίζουν τα πρόσωπα και αναγνωρίζονται με βάση τον ρόλο τους, το επάγγελμα ή την κοινωνική τους θέση, π.χ. η όμορφη βασιλοπούλα, ο κακός λύκος. *«Έτσι, το λαϊκό παραμύθι ακολουθεί ακριβώς τους κανόνες της επικής διήγησης, που ο Lessing ανακάλυψε στον Όμηρο: τυποποίηση του επιθέτου, παράσταση της ενέργειας της ομορφιάς, όχι περιγραφή του ωραίου».*

Ανεξάρτητα πάντως από τους τρόπους με τους οποίους παρουσιάζονται, οι χαρακτήρες μπορούν να διακριθούν σε επίπεδους και σφαιρικούς (Παπαντωνάκης, 2009).

Πιο αναλυτικά οι:

- ✓ *Επίπεδοι χαρακτήρες*: Πρόκειται για τους χαρακτήρες εκείνους που ονομάζονται «τύποι» ή «καρικατούρες». Οι επίπεδοι χαρακτήρες είναι εύκολα αναγνωρίσιμοι και παραμένουν στη μνήμη του αναγνώστη αμετάβλητοι από την πάροδο του χρόνου και από την αλλαγή των περιστάσεων (Παπαντωνάκης, 2009).
- ✓ *Σφαιρικοί χαρακτήρες*: Οι χαρακτήρες αυτοί εμφανίζονται πλήρως ανεπτυγμένοι. Παρουσιάζονται μέσα από τις πράξεις τους, τα λόγια τους, τις περιγραφές και τα σχόλια των άλλων χαρακτήρων ή και του άλλου αφηγητή, έτσι ώστε η προσωπικότητά τους να είναι γνωστή, σε βαθμό ώστε να μπορεί ο αναγνώστης να προβλέψει τη συμπεριφορά, τις αντιδράσεις και τα αισθήματά τους, αλλά και να εκπλαγεί με μια μη αναμενόμενη αντίδρασή τους σε ένα συγκεκριμένο περιστατικό (Παπαντωνάκης, 2009).

Σε ένα παραμύθι υπάρχουν πάντα αντιθέσεις, όπως τονίστηκε και στα χαρακτηριστικά του, κι ένα απ' αυτά είναι η αντίθεση των πραγμάτων, τα κλασσικά διώνυμα, το καλό με το κακό, το όμορφο με το άσχημο, κλπ. Δε θα μπορούσε παρά να συμβεί το ίδιο και όσον αφορά τα «πρόσωπα» που περιβάλλουν τον ήρωα. Από τη μία μεριά οι καλοί που βοηθούν και διευκολύνουν τον ήρωα, δηλαδή οι νεράιδες, οι νάνοι, τα μαγικά ζώα και από την άλλη τα κακά, άγρια και επικίνδυνα όντα που συνήθως του δημιουργούν εμπόδια, όπως οι δράκοι, οι γίγαντες και οι κακές μάγισσες. *«Η επιβολή των καλών όντων στα κακά, η νίκη του καλού και η ήττα του κακού σημαίνει, στη γλώσσα του παραμυθιού, την ανάπτυξη της αυτοπειθαρχίας, την καταστολή των ενστίκτων και την επιβεβαίωση του Εγώ»* (Καΐλα & Ξανθάκου, 1988).

Ακόμα και στα παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, είναι ιδιαίτερα προσφιλείς οι δυναμικοί χαρακτήρες, δηλαδή αυτοί που αναπτύσσονται, εξελίσσονται και αλλάζουν στη διάρκεια της ιστορίας, σε αντίθεση με τους επίσης απαραίτητους στατικούς χαρακτήρες (Παπαντωνάκης, 2009). *«Αυτό που ενδιαφέρει, είναι η δράση, η περιπέτεια»* (Αυδίκος, 1997). Και όποιο κι αν είναι το σύμπαν στο οποίο συντελείται η ιστορία, κεντρική

ιδέα και αυτοσκοπός του ήρωα είναι η πορεία προς την ευτυχία, για να « ζήσουν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα!».

Όπως τονίζει ο Μπέτελχαϊμ (1995), το παιδί δεν αναρωτιέται ποτέ «μήπως θέλω να γίνω καλός», αλλά «με ποιον θα ήθελα να μοιάσω» και εδώ είναι η μεγάλη προσφορά των παραμυθιών που δημιουργούν και προβάλλουν αβίαστα αξιομίμητα πρότυπα συμπεριφοράς στο παιδί και δίνουν τη σωστή κατεύθυνση στον ψυχισμό του».

3.6 ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ & ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΠΑΡΑΜΥΘΙΟΥ

Το παραμύθι και η δημιουργικότητα είναι δυο έννοιες στενά συνδεδεμένες μεταξύ τους, έχοντας μια σχέση αιτίου και αιτιατού. Οι μελετητές της παιδικής λογοτεχνίας υποστηρίζουν ότι ένα από τα σημαντικότερα οφέλη που μπορεί να αποκομίσει το παιδί προσχολικής και σχολικής ηλικίας από την ενασχόλησή του με το παραμύθι είναι η ανάπτυξη της δημιουργικής φαντασίας. Κάτι τέτοιο είναι εύλογο, ιδιαίτερα αν ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι οι ήρωες του παραμυθίου μεταφέρονται σε έναν άλλον φαντασιακό -μη υπαρκτό- κόσμο, όπου όλα είναι πιθανά. Για να σκεφτεί ή να αποτυπώσει στο γραπτό λόγο αυτόν τον κόσμο και τις ιδιότητές του, το παιδί εξασκεί τη δημιουργική φαντασία (Collins, 1999).

Η αφήγηση και η ανάγνωση του παραμυθίου λογίζεται ως πηγή δημιουργίας. Σε πολλές χώρες του εξωτερικού, εφαρμόζονται πρακτικές δημιουργικής διδακτικής μέσω του παραμυθίου, που καλό θα ήταν να υιοθετηθούν και να εφαρμοστούν και στην Ελλάδα (Μαλαφάντης, 2014). Συναφώς, όταν ένα παιδί επιχειρήσει να γράψει ένα παραμύθι, ενισχύει σε πολύ μεγάλο βαθμό την δημιουργική έκφραση. Το παραμύθι θεωρείται ακόμα ως ένας από τους στόχους των διαμορφωτών της εκπαιδευτικής πολιτικής, ένα από τα πλέον ιδανικά μέσα για την εφαρμογή στην εκπαίδευση των αρχών του κριτικού εγγραμματισμού. Όπως υποστηρίζουν οι μελετητές της παιδικής λογοτεχνίας, ο στόχος αυτός μπορεί να επιτευχθεί και μέσω του παραμυθίου (Μαλαφάντης, 2014). Ειδικότερα, το παραμύθι είναι ένα ιδιαίτερα χρήσιμο εργαλείο, με τη βοήθεια του οποίου οι μαθητές καλλιεργούν τις δεξιότητες εκείνες που σχετίζονται με την κριτική ανάγνωση. Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι ο κριτικός εγγραμματισμός, δηλαδή κατ' ουσία η κριτική ανάγνωση του κειμένου, βοηθά τους μαθητές να ενισχύσουν την αποκλίνουσα σκέψη τους, προτείνοντας πιθανές ή και απίθανες λύσεις, γίνεται σαφές ότι ενισχύεται αιτιωδώς και η δημιουργικότητά τους, αφού οι δυο αυτές έννοιες, δηλαδή η αποκλίνουσα σκέψη και η δημιουργικότητα, είναι στενά συνδεδεμένες μεταξύ τους (Cheung, 2013).

Σύμφωνα με τον Wang (2012), η δημιουργικότητα, η οποία θεωρείται δεξιότητα της σκέψης, είναι άμεσα συνυφασμένη με τις ικανότητες της αφήγησης, της ανάγνωσης και της γραφής. Αυτό καταδεικνύεται και μέσα από έρευνες που δείχνουν ότι οι δημιουργικές ικανότητες μπορούν να καλλιεργηθούν μέσα από αυτές, συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν στην τάξη το παραμύθι, ζητώντας από τους μαθητές να γράψουν, να αφηγηθούν ή απλώς να διαβάσουν, εξυπηρετώντας κατ' αυτό τον τρόπο αρκετούς από τους

γνωστικούς και τους παιδαγωγικούς στόχους που έχει θέσει το αναλυτικό πρόγραμμα (McVey, 2008). Αναφορικά με την ενίσχυση της δημιουργικής έκφρασης μέσω του παραμυθιού, διευκρινίζεται ότι αυτό επιτυγχάνεται λόγω της ασφαλούς βάσης που προσφέρει στο παιδί-αναγνώστη, προκειμένου να μπορέσει να διερευνήσει και να ανακαλύψει τον κόσμο και τα επιμέρους στοιχεία του (Μαλαφάντης, 2014). Επομένως, η καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης των μαθητών μέσα στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απαιτεί τη διδασκαλία του παραμυθιού για ανατροφοδότηση ελκυστικών και εναλλακτικών δραστηριοτήτων, κατάλληλα σχεδιασμένων, για τη διδακτική πολλών σχολικών μαθημάτων. (Malafantis & Ntoulia, 2011& Ντούλια, 2010).

Όπως προαναφέρθηκε, σε αρκετά ξένα εκπαιδευτικά συστήματα εφαρμόζονται διδακτικές πρακτικές για την ενίσχυση της δημιουργικότητας μέσω του παραμυθιού. Αναλυτικότερα, τα εκπαιδευτικά συστήματα αυτά εστιάζουν την προσοχή τους στην δημιουργική προσέγγιση της γνώσης και έχουν ως θεμελιώδη στόχο να αναπτύξουν στο σχολείο μια ατμόσφαιρα δημιουργικής εξερεύνησης, όπου οι μαθητές θα ανακαλύψουν μόνοι τους τη γνώση. Εύλογο είναι ότι, στην προσέγγιση αυτή, κεντρικό ρόλο έχει το παραμύθι, αφού όπως προαναφέρθηκε μπορεί να αποτελέσει μέσο για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών (Cheung, 2013).

3.6.1 ΤΟ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟ ΓΡΑΨΙΜΟ

Ο Σουλιώτης (1993), ως Πανεπιστημιακός δάσκαλος στο έργο του «Αλφαβητάριο για τη Ποίηση» προτρέπει τον δάσκαλο να προκαλέσει, αλλά και να προσκαλέσει τους μαθητές σε δημιουργικό γράψιμο, να τους αφήσει να λειτουργήσουν απελευθερωτικά απέναντι στις «απαγορεύσεις» της αποστήθισης και της απαγγελίας, να εφαρμόσει μια «ανισόρροπη διδασκαλία» έτσι ώστε το παιδί να μην αμφιβάλλει πια για τον εαυτό του, αλλά να προβληματίζεται σε ότι «υπεράνω κριτικής» διαβάζει. Από την άλλη μεριά προτρέπει και στο δημιουργικό σβήσιμο, αναφέροντας χαρακτηριστικά πως αυτό αποτελεί την ουσία της Δημιουργικής Γραφής.

Πολλοί θεωρητικοί «βλέπουν» το δημιουργικό γράψιμο ως συνώνυμο της λογοτεχνικής παραγωγής και άλλοι το αντιλαμβάνονται διαφορετικά. Οι υποστηρικτές της δημιουργικής γραφής το θέλουν να αναφέρεται σε οποιοδήποτε γράψιμο που να είναι *«δημιουργικό, πρωτότυπο και εκφραστικό»*, *«μια γραφή που είναι πρωτότυπη, σε αντίθεση με τη μιμητική γραφή»* (Dawson, 2005), που απελευθερώνει τους συγγραφείς από παραδοσιακές τεχνοτροπίες και έννοιες που αφορούν τη συγγραφικότητα.

Η σημερινή πραγματικότητα επιβάλλει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα να αυξήσει την αυτοπεποίθηση των μαθητών σε σχέση με τον γραπτό λόγο, να ωθήσει σε πιο ικανούς και δημιουργικούς τρόπους σκέψης, σε εξάσκηση γραφής διαφορετικών κειμένων, ο δάσκαλος να δημιουργήσει το κατάλληλο κλίμα αποδοχής και εμπιστοσύνης μέσα στην τάξη για την επιτυχή έκβαση της προσπάθειας αυτής.

Εννοείται πως θα μπορούσε να συμπεριληφθεί και η αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας προς αυτόν τον σκοπό, η οποία εξοικειώνει τα παιδιά με ανοιχτά περιβάλλοντα μάθησης και παρέχει τη δυνατότητα πολυτροπικής προσέγγισης και πρόσβασης στις ποικίλες μορφές απόδοσης των πολλών παραλλαγών του παραμυθιού. Χατζησαββίδης, (2003).

3.7 ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ & ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΞΙΑ ΤΟΥ ΠΑΡΑΜΥΘΙΟΥ

Στην ενότητα αυτή θα μας απασχολήσει η παιδαγωγική και διδακτική αξία του παραμυθιού. Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, τα παραμύθια ήταν χρήσιμα για να ησυχάσουν τα «δυσυπνούντα» παιδιά, ενώ ο Πλάτων τα δέχεται ως «ευχάριστα ακούσματα». Ο Rousseau από την άλλη αμφισβητεί εντελώς την αξία τους, μάλιστα τα θεωρεί «τροχοπέδη για την ανάπτυξη των παιδιών». Τόσες πολλές και αντικρουόμενες γνώμες για να φτάσουμε στον Piaget (1964) και στη θεωρία του, η οποία άλλαξε πολλά στην επιστήμη της παιδικής ψυχολογίας, και τονίζει την αδιαμφισβήτητη παιδαγωγική και όχι μόνο, αξία του παραμυθιού.

Όπως διατυπώθηκε και προηγουμένως, το παραμύθι μπορεί να αξιοποιηθεί για διδακτικούς σκοπούς και συγκεκριμένα για την εκμάθηση του γλωσσικού συστήματος (Μαλαφάντης, 2012 & Παπαδάκης, 2016). Ως προϊόν μακροχρόνιας προφορικής παράδοσης εμπεριέχει πλήθος ιδιοματισμών και «ντοπιολαλιάς», γίνεται άξιος συνεχιστής και κληρονόμος της ελληνικής γλώσσας και της παράδοσης και φέρνει σε άμεση επαφή τα παιδιά μ' αυτά τα στοιχεία. Εντούτοις, το παραμύθι δεν αξιοποιείται μόνο προς αυτή την κατεύθυνση, παρά αποτελεί ένα ιδιαίτερα σημαντικό εργαλείο για πλήθος διδακτικών και παιδαγωγικών σκοπών και ένα ιδιαίτερα προσφιλές μέσο για τους μαθητές. Αξιοποιείται με πολλούς τρόπους, ορισμένοι εκ των οποίων προτείνονται και από το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα (Κανατσούλη, 2007).

Προχωρώντας περαιτέρω με τη διδακτική αξιοποίηση του παραμυθιού, αξίζει να σημειωθεί ότι μέσα από την ακρόαση ή την ανάγνωσή του, το παιδί αναγνώστης μπορεί να αντλήσει πληροφορίες και να αναπτύξει τις γνώσεις και τις δεξιότητές του σε πολλά γνωστικά αντικείμενα, πέραν της γλώσσας, για τον κόσμο, τον δικό του αλλά και άλλους πολιτισμούς (Creminetal, 2008). Άλλωστε τα τελευταία χρόνια υλοποιούνται όλο και περισσότερα εκπαιδευτικά projects και διάφορα ευρωπαϊκά προγράμματα με σκοπό τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των μαθητών μέσα από τη χρήση των λαϊκών παραμυθιών (Τσιλιμένη 2013). Τα παιδιά μοιράζονται μια κοινή πραγματικότητα, ότι έχουν κατά κάποιο τρόπο μια κοινή ταυτότητα με πάρα πολλά κοινά πολιτιστικά στοιχεία και οι ομοιότητες των παραμυθιών τα βοηθούν να ανακαλύψουν τις μεταξύ τους ομοιότητες, αν και ανήκουν σε διαφορετικούς πολιτισμούς, καταλήγοντας πως αυτά που ενώνουν τους λαούς είναι πολύ περισσότερα από αυτά που τους χωρίζουν.

Ένα παραμύθι μπορεί να αξιοποιηθεί για τη διδασκαλία μαθηματικών εννοιών, για την εξοικείωση με τα φυσικά φαινόμενα, καθώς και για τη γνωριμία με διάφορες επιστήμες. Ομοίως, μέσα από αυτό, ο εκπαιδευτικός μπορεί να διδάξει πτυχές της σύγχρονης ή παλαιότερης ιστορίας, καθώς και να μυήσει τα παιδιά στην θρησκευτική παράδοση. Ας σημειωθεί σε αυτό το σημείο ότι το παραμύθι, κρίνεται ως μια από τις πλέον αποδοτικές τεχνικές μάθησης, δεδομένου του ότι τα παιδιά ευαρεστούνται τόσο με την ανάγνωση ή την ακρόαση όσο και με τις δραστηριότητες που έχουν ως εφόρμηση το παραμύθι, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα την ευκολότερη κατάκτηση των γνωστικών στόχων (Μαλαφάντης, 2007). Αποτελεί, πράγματι, τροφή του πνεύματος και της ψυχής του παιδιού και άριστο μέσο για την καλλιέργεια της εκφραστικής ικανότητας όχι μόνον της γλωσσικής αλλά και της εικονογραφικής και δραματικής κ.λπ. και ως τέτοιο πρέπει κυρίως να χρησιμοποιείται στο δημοτικό σχολείο. Μέσα από την ανάγνωση ενός παραμυθιού αλλά και με τις δραστηριότητες που ακολουθούν στη συνέχεια, το παιδί-αναγνώστης διευρύνει όχι μόνο τους γνωστικούς αλλά κυρίως τους πνευματικούς του ορίζοντες, μαθαίνει να σκέφτεται και να καταλήγει σε συμπεράσματα, βασιζόμενο σε όσα έχει διαβάσει ή σε όσα έχει ακούσει. Αφ' ης στιγμής πυροδοτεί τη φαντασία του παιδιού και τονώνει την περιέργεια, το βοηθάει να καταλάβει νέα ή τρομακτικά γεγονότα και τα έντονα συναισθήματα που τα συνοδεύουν.

Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει το παραμύθι, κυρίως το λαϊκό, για να εμψύσει στα παιδιά-αναγνώστες στάσεις και ηθικές αξίες, που θα πρέπει να υιοθετήσουν και να τους διακρίνουν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Ένας σημαντικός παιδαγωγικός στόχος που θέτει, είναι η εξάσκηση της κριτικής ικανότητας και της φαντασίας των παιδιών. Ο στόχος αυτός μπορεί να εκπληρωθεί τόσο με την ανάγνωση του παραμυθιού όσο και με τις δραστηριότητες που έπονται, όπως είναι για παράδειγμα η συγγραφή διαφορετικού τέλους της ιστορίας, ή ακόμα και η αλλαγή της πλοκής. Επιπρόσθετα, το παραμύθι αξιοποιείται ως παιδαγωγικό εργαλείο επειδή βοηθάει τα παιδιά-αναγνώστες να κατανοήσουν σε μεγαλύτερο βαθμό τις σκέψεις και τα συναισθήματα τα δικά τους και των υπόλοιπων συμμαθητών τους, καλλιεργεί δηλαδή την ικανότητα της ενσυναίσθησης. Κατά αυτό τον τρόπο τα παιδιά μπορούν να ισχυροποιήσουν τους δεσμούς μεταξύ τους, κατά συνέπεια να αναπτύξουν την κοινωνικότητά τους (Μαλαφάντης, 2007).

Παρ' ότι γενικότερα στην ελληνόγλωσση και ξενόγλωσση βιβλιογραφία έχουν προταθεί αρκετοί τρόποι αξιοποίησης του παραμυθιού, εντούτοις κανένας από αυτούς δεν κρίνεται ως ιδανικός και δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως πανάκεια για όλες τις περιπτώσεις, καθώς για την επιλογή του εργαλείου πρέπει να ληφθούν υπόψη πολλοί

παράγοντες, οι κυριότεροι εκ των οποίων είναι τα χαρακτηριστικά των μαθητών και οι στόχοι που έχει θέσει ο/η εκπαιδευτικός (Παπαδάκης, 2016).

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι παρά τα παιδαγωγικά και διδακτικά οφέλη του παραμυθιού, εναπόκειται στον/στην εκπαιδευτικό της τάξης να βρει με ποιο τρόπο μπορεί να το αξιοποιήσει. Μερικές παραδοσιακές, αλλά ταυτόχρονα διαχρονικές και πάντα αποδεκτές προσεγγίσεις που παραμένουν σταθερά πρώτες επιλογές στη φαρέτρα των εκπαιδευτικών και είναι, ομολογουμένως, ιδιαίτερα αγαπητές στις προτιμήσεις των παιδιών -η αφήγηση, η ανάγνωση, η διήγηση, η εξιστόρηση, ο διάλογος- φαίνεται πως είναι δύσκολο να τις αποχωριστούν και οι δύο πλευρές, και δεν συντρέχει τέτοια σκοπιμότητα από τη στιγμή που το παιδί τις αγαπά και τις επιζητεί, αν και τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα καταβάλλουν συνεχή προσπάθεια για να βρουν νέες, αποδοτικότερες, μεθοδολογικές προσεγγίσεις μάθησης και μέσα αγωγής.

Σύμφωνα με τα προαναφερθέντα, καταλήγουμε στο αρχικό συμπέρασμα ότι το παραμύθι αποδεικνύεται τελικά ένα άριστο εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών, η σωστή χρήση του οποίου έχει πολλά να αποδώσει στη δημιουργία ευτυχισμένων ανθρώπων. *«Οι παιδαγωγοί πρέπει να σκέφτονται, όταν βρίσκονται απέναντι σ' ένα παιδί, τον ενήλικο των πενήντα χρονών που θα γίνει μια μέρα»* (Καϊλα & Ξανθάκου, 1988).

Η Virginia Haviland, βραβευμένη διεθνώς συγγραφέας παιδικών παραμυθιών και παιδικής λογοτεχνίας, τόνισε ότι θα υπήρχε πλήρης στασιμότητα σ' όλες τις επιστήμες και στην τέχνη δίχως την αχαλίνωτη φαντασία δημιουργικών ανθρώπων που, όπως φαίνεται, επηρεάστηκαν διαβάζοντας παραμύθια στην παιδική τους ηλικία.

3.8 Η ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΠΑΡΑΜΥΘΙΟΥ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΑ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

«Ο εκπαιδευτικός είναι μεσολαβητής στην αυτόνομη μάθηση, την οποία οι μαθητές αποκτούν μέσα από την ενεργό συμμετοχή τους σε σχετικές δραστηριότητες». Στις παραδοχές της διδακτικής μεθοδολογίας τονίζεται πως η διδασκαλία «θα πρέπει να είναι μια διαδικασία ευχάριστη για τον μαθητή και γι' αυτό πρέπει να γίνεται σ' ένα πλαίσιο αποδοχής, ενθάρρυνσης, πειραματισμού και συμπιλίωσης με το ενδεχόμενο του λάθους» και να βασίζεται στη βιωματική μάθηση. «Ένα σύγχρονο και αποτελεσματικό εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να λειτουργεί με τρόπο που να ευνοείται η ανάδειξη των ενδιαφερόντων κάθε μαθητή και η ενθάρρυνση των κλίσεών του» (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., 2002).

Όταν το παιδί μπαίνει σε διαδικασία συγγραφής, και δη παραμυθιού, τότε θα χρειαστεί να αποδώσει με λόγια τον εσωτερικό του κόσμο, τα βιώματά του ή τις προσλαμβάνουσες που δέχεται από τρίτους, πχ τους γονείς, τον δάσκαλό του ή τους φίλους του, να περιγράψει την καθημερινότητα και τους φόβους του, να φτιάξει όμορφες εικόνες και να τις «χρωματίσει» στο μυαλό του ανάλογα με τη διάθεσή του, να αποτυπώσει σε ένα λευκό χαρτί τις σκέψεις του και τη ψυχή του, να εκφράσει την ανάγκη του να αγαπά και να διασκεδάσει. Εξάλλου, η συγγραφή είναι ένας από τους βασικότερους τρόπους έκφρασης της φαντασίας και συνεπώς της δημιουργικότητας. Κι ενώ είναι ένα μοναχικό ταξίδι, εντούτοις εμπεριέχει και μια κοινωνικότητα, από τη στιγμή που το παιδί θα θελήσει να μοιραστεί το γραπτό του, να το γνωστοποιήσει, πρώτα και κύρια στους συμμαθητές και στους δασκάλους του.

Με δεδομένο λοιπόν, πως η συγγραφή είναι μια προσωπική υπόθεση και μια διαδικασία που συνεχώς μεταβάλλεται, εξελίσσεται και αλλάζει, μέσα από αυτήν μπορούμε να ανακαλύψουμε και πτυχές του εαυτού μας που στον προφορικό λόγο είναι δύσκολο να φανούν. Οι συγγραφικές ασκήσεις καλλιεργούν το γλωσσικό ύφος, διαπλάθουν απαιτητικότερους αναγνώστες και εκλεπτύνουν την λογοτεχνική ανάγνωση. Κι όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Σουλιώτης (2012): *«Ο επαρκής αναγνώστης είναι συστατική παράμετρος για τον ενεργό πολίτη».*

Στα Α.Π.Σ & τα Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, γίνεται αναφορά στους διάφορους σκοπούς (ψυχαγωγία,

παροχή γνώσεων, καλλιέργεια ηθικότητας, καλαισθητικού συναισθήματος, δημιουργικών ικανοτήτων, της εκφραστικής ικανότητας), στους οποίους πρέπει να επιδιώκει η διδασκαλία του παραμυθιού στο δημοτικό σχολείο. Ενδιαφέρον, ωστόσο, παρουσιάζει η στάση που τήρησαν διαχρονικά οι εκάστοτε συγγραφείς των αναλυτικών προγραμμάτων του δημοτικού σχολείου απέναντι στην αξιοποίηση, και πιο συγκεκριμένα στην παραγωγή παραμυθιού, τόσο στα πλαίσια της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος, όσο και άλλων μαθημάτων.

Η αξία του παραμυθιού όσον αφορά στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος έχει αποδειχθεί από πολλούς μελετητές και έχει συζητηθεί εκτενώς στην παρούσα εργασία, συνεπώς δεν κρίνεται ως απαραίτητη η υπενθύμιση των ήδη γεγραμμένων. Ενδεικτικά θα γίνει αναφορά στα Α.Π. του 1977, του 1982 και του 2003, όπου:

«Στο πρώτο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου, όπως αυτό θεσπίστηκε το 1977, το παραμύθι είχε ένα περιορισμένο ρόλο στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος για τις δυο πρώτες τάξεις (Α' και Β' Δημοτικού), κυρίως όσον αφορά στην βελτίωση της γλωσσικής έκφρασης» (Μαλαφάντης, 2011). Ειδικότερα συνιστάται:

- ✓ α) ως πηγή από την οποία μπορεί να αντληθεί κατάλληλο διδακτικό υλικό για την άσκηση του προφορικού λόγου και γενικά της προσωπικής έκφρασης και της γλωσσικής συμπεριφοράς του παιδιού,
- ✓ β) ως πηγή για την άντληση διδακτικού υλικού κατάλληλου για την άσκηση των παιδιών στη συντακτική πλοκή της γλώσσας,
- ✓ γ) ως πηγή για την άντληση υλικού για την πραγματοποίηση εφαρμογών των διάφορων τομέων και μορφών της προφορικής γλωσσικής έκφρασης.

Από την άλλη πλευρά, στο Αναλυτικό Πρόγραμμα που θεσπίστηκε λίγα χρόνια αργότερα και συγκεκριμένα το 1982, ο ρόλος του παραμυθιού φαίνεται να αναβαθμίζεται, αφού χρησιμοποιούνταν σε μεγαλύτερο βαθμό. Ωστόσο, και στην περίπτωση αυτή, η αξιοποίησή του γινόταν αποκλειστικά στο πλαίσιο του μαθήματος της γλώσσας για την εκπλήρωση κυρίως επικοινωνιακών στόχων, ενώ ως διαδικασία δεν προσέλκυε ιδιαίτερα το ενδιαφέρον των μαθητών (Μαλαφάντης, 2011). *«Το παραμύθι, εκτός από τον κοινωνικοποιητικό και εκπολιτιστικό του χαρακτήρα, εκτός από τις γλωσσικές του δυνατότητες, μπορεί να χρησιμεύσει έμμεσα: α) ως «αφόρμηση» για τη γραφή, τη γραμματική, την έκθεση, την ορθογραφία, την καλλιγραφία, την ιχνογραφία, τη χειροτεχνία, τη μουσική, τη γυμναστική και τις αθλοπαιδιές, β) ως «εφαρμογή» για τις λεκτικές ασκήσεις και τις ελεύθερες*

ανακοινώσεις και γ) είτε ως αφόρμηση είτε ως εφαρμογή στα μαθήματα της ανάγνωσης, της πατριδογνωσίας και της πραγματογνωσίας, στο ποίημα, στην αριθμητική και τη γεωμετρία, στη φυσική ιστορία, στη γεωγραφία, στα θρησκευτικά, στην ιστορία και στην αγωγή του πολίτη» (Ράπτης, 1980)

«Το Τμήμα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου εισηγήθηκε, το 2003, τη συστηματική αξιοποίηση του λαϊκού παραμυθιού στις Α' και Β' τάξεις του Δημοτικού, καθώς και τη σύνδεσή του με άλλα μαθήματα στην ώρα της Σχολικής Ζωής και της Ευέλικτης Ζώνης, ενώ στις μεγαλύτερες τάξεις την περιστασιακή, σύμφωνα με τις προδιαγραφές των Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. (βλ. Φ12/429/85242/Γ1/18-08-2003)». (Μερακλής, 1994). Όσον αφορά, στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), που αναπτύχθηκε το 2013 και εφαρμόζεται ως σήμερα, αξίζει να σημειωθεί ότι η παραγωγή παραμυθιού προτείνεται ως ενδεικτική δραστηριότητα στα πλαίσια της καλλιέργειας του γραπτού λόγου, μόνο για στις δυο πρώτες τάξεις του δημοτικού. Στις υπόλοιπες τάξεις, δεν γίνεται καμία αναφορά προς αυτή την κατεύθυνση (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2013). Στα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, που ακολουθούν το «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), μπήκαν σε εφαρμογή από το σχολικό έτος 2006-2007 και ισχύουν έως σήμερα, το παραμύθι μπορεί να αξιοποιηθεί σε ποικίλους τομείς.

Περνώντας στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, που ακολούθησε το «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), ορίζει ότι το παραμύθι δύναται να αξιοποιηθεί με αρκετούς τρόπους, ένας εκ των οποίων είναι και η σύνθεση και παραγωγή του από τους μαθητές, με απώτερο στόχο η συγγραφή του δικού τους παραμυθιού, να έχει ως αποτέλεσμα, αφενός την βελτίωση του γραπτού λόγου, αφετέρου την ψυχαγωγία και την καλλιέργεια θετικών συναισθημάτων απέναντι στο παραμύθι και εν γένει στη λογοτεχνία (Μαλαφάντης, 2011). Εντάσσεται πλέον λειτουργικά στο γλωσσικό μάθημα και σε όλες τις τάξεις, εφόσον αφορά τον εγγραμματισμό των μαθητών, ενώ λειτουργεί ως εφόρμηση προκειμένου να εφαρμοστούν σχέδια εργασίας σε όλα τα μαθήματα.

Εν προκειμένω, θα έπρεπε εδώ να αναφερθεί ότι στη χώρα μας η λογοτεχνία δεν αποτέλεσε ποτέ αυτόνομο διδακτικό αντικείμενο, σε αντίθεση με τα Προγράμματα Σπουδών άλλων χωρών -αν και επιδιώκεται η σύνδεσή της με το παιχνίδι, στόχος που επιτυγχάνεται από την ανάπτυξη δραστηριοτήτων φιλιαναγνωσίας με παιγνιώδη μορφή- με αποτέλεσμα

πολλοί να κάνουν λόγο για παραγκωνισμένη θέση της λογοτεχνίας στο Α.Π.Σ. και το Ωρολόγιο Πρόγραμμα σε μια εποχή που τα παιδαγωγικά οφέλη της είναι ευρέως αποδεκτά (Κατσίκι-Γκίβαλου, 2008). Επομένως, εναπόκειται στον/στην κάθε εκπαιδευτικό να αξιοποιήσει το παραμύθι ώστε να μνήσει τους μαθητές στην έννοια της λογοτεχνίας και να τους βοηθήσει να αναπτύξουν τις δεξιότητες γραπτού λόγου, αν και εγείρονται ερωτήματα σχετικά με το πόσο εκπαιδευτικοί αξιοποιούν πράγματι το συγκεκριμένο εργαλείο, ιδιαίτερα από τη στιγμή που δεν είναι υποχρεωτικό, παρά μόνο προαιρετικό (Τσαμπούρη κ.α., 2015). Εδώ παρατίθεται η άποψη ότι σήμερα, και η πράξη και η εμπειρία το αποδεικνύουν, ο αριθμός των εκπαιδευτικών που αξιοποιούν όλο και περισσότερο το παραμύθι αυξάνεται σημαντικά (η άποψη αυτή βρίσκει σύμφωνη και την εγγράφουσα), οι εκπαιδευτικοί δηλαδή, είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις ανάγκες των εκπαιδευόμενων και να δημιουργούν επιτυχημένους χώρους μάθησης, γεγονός που δεν εξαρτάται αποκλειστικά από τις επαγγελματικές ικανότητες τους (Hämäläinen, & Vähäsantanen, 2011), χρειάζονται όμως στήριξη, καθοδήγηση και σχεδιασμό στη διάρκεια της δημιουργικής πράξης με την ενδεδειγμένη κατάρτιση .

Ενώ όμως το ζητούμενο είναι η παραγωγή γραπτού λόγου *«Η προσπάθεια προσέγγισης της παραγωγής γραπτού λόγου με ασκήσεις διαφορετικού τύπου είναι εμφανής στα νέα εγχειρίδια, τόσο από τις διδακτικές οδηγίες όσο και από τις οδηγίες αξιολόγησης, όμως στις ασκήσεις των εγχειριδίων η τάση αυτή είναι απλώς ενδεικτική, όχι ισχυρή και υπολογίσιμη»*, (Βακάλη, 2014), η λογοτεχνία υποβιβάζεται και τελικά φέρνει σε αντίθεση την ανάπτυξη του προφορικού λόγου έναντι του γραπτού. *«Το Α.Π.Σ. δίνει σημασία στην προφορική και γραπτή έκφραση των μαθητών. Θεωρείται ότι η αποκλειστικά «κειμενοκεντρική προσέγγιση υπογραμμίζει τον επικοινωνιακό χαρακτήρα του κειμένου και το θεωρεί ως μια κοινωνική κατασκευή, την οποία για να αντιληφθεί κάποιος πρέπει να γνωρίζει τις κοινωνικές και επικοινωνιακές περιστάσεις»* (Βακάλη, 2014).

3.9 ΣΥΓΧΡΟΝΟ Ή ΕΝΤΕΧΝΟ ΠΑΡΑΜΥΘΙ

Ο φυσικός «διάδοχος» του λαϊκού παραμυθιού είναι το σύγχρονο ή όπως είναι ευρέως γνωστό το έντεχνο παραμύθι, και ως λογοτεχνικό είδος είναι διαφορετικό από το λαϊκό. Σύμφωνα με τον Αναγνωστόπουλο, *«Σύγχρονο παραμύθι -με τους καταχρηστικούς όρους έντεχνο, λόγιο κ.λπ.- εννοούμε το επώνυμο παραμύθι γραμμένο από τους λογοτέχνες, είναι είδος της Παιδικής Λογοτεχνίας που διαφοροποιείται από το παραδοσιακό, λαϊκό παραμύθι»,* ενώ ο Μερακλής (1993) διατυπώνει την άποψη πως: *«Το νεότερο παραμύθι είναι ένα θαυμάσιο ντοκουμέντο για την πολιτιστική εξέλιξη του ανθρώπου, γιατί, λόγω της συντηρητικότητας που το διακρίνει, διαφύλαξε, έστω και κάποτε παραλλαγμένες, μορφές της πανάρχαιας σκέψης».* Θα μπορούσε κι αυτό να κατηγοριοποιηθεί στο μεταμοντέρνο, στο αντιπαραμύθι ή «ανάποδο» παραμύθι, το οικολογικό και το κοινωνικό παραμύθι.

Τα δύο είδη, λαϊκό και έντεχνο, παρουσιάζουν σοβαρές διαφορές, αλλά έχουν εξίσου και ουσιαστικές ομοιότητες. Ποιο από τα δύο είναι πιο σημαντικό στη Λογοτεχνία και στη παιδαγωγική διαδικασία; Η απάντηση είναι ξεκάθαρη, ως προς τη σπουδαιότητα και των δύο. Κατ' αρχάς, το σύγχρονο παραμύθι έχει ορισμένα *βασικά χαρακτηριστικά*, τα οποία χρήσιμο είναι να παρατεθούν εν τάχει.

- ✓ Αντλεί τη θεματολογία του από την καθημερινότητα και από τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η σύγχρονη κοινωνία και όχι από τη φαντασία, όπως γινόταν στο παρελθόν (οικολογία, περιβάλλον διάστημα, κοινωνικοπολιτικά θέματα, κ. ά). Βέβαια, δεν έχει εκλείψει το φαντασιακό στοιχείο από αυτά, έχει ωστόσο περιοριστεί σε σημαντικό βαθμό. Οι ήρωες φεύγουν από τον μαγικό τους κόσμο και εισέρχονται στην πραγματικότητα, μιας και τα προβλήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν είναι ρεαλιστικά και αληθοφανή.
- ✓ Το σύγχρονο παραμύθι, συμβαδίζει με την εποχή του και τα χαρακτηριστικά της εποχής αυτής, φέρνει τα παιδιά σε επαφή με κοινωνικο-πολιτικές και οικολογικές προεκτάσεις. Έτσι, για παράδειγμα, οι μαγικές σκούπες, τα ραβδιά και τα χαλιά, ως αντικείμενα που έφερναν την λύση στο πρόβλημα, αντικαθίστανται πλέον από τα τεχνολογικά επιτεύγματα ή φαρμακευτικά παρασκευάσματα, τα οποία χρησιμοποιούν

οι χαρακτήρες σε μια δύσκολη στιγμή τους (Κανατσούλη, 2007). Οι βασικές αφηγηματικές λειτουργίες, όπως είναι η απαγόρευση, η παράβαση κανόνα και η δοκιμασίες συνεχίζουν να απαντώνται και στο σύγχρονο παραμύθι, και όπως ακριβώς συμβαίνει στο λαϊκό παραμύθι, έτσι και στο έντεχνο, η κατάληξη της ιστορίας θα είναι ευχάριστη για τον κεντρικό ήρωα, ενώ ανάμεσα στην πάλη του καλού με το κακό, η τελική δικαίωση ανήκει σχεδόν πάντα στο πρώτο και το τέλος είναι σχεδόν πάντα αισιόδοξο (Κανατσούλη, 2007).

- ✓ Όπως αναφέρει και ο Αναγνωστόπουλος παραπάνω, αφ' ης στιγμής δεν πρόκειται για μια συλλογική αλλά για μια ατομική προσπάθεια έχει την υπογραφή του συγγραφέα του, άρα είναι επώνυμο, (όχι βέβαια ότι το λαϊκό παραμύθι θεωρείται ανώνυμο από τη στιγμή που ανήκει σε όλους, είναι συλλογικό). Έτσι, στην ιστορία παρεισφρέουν προσωπικά στοιχεία, όπως είναι οι απόψεις και τα βιώματα του συγγραφέα, σε αντίθεση με παλαιότερα, όπου επρόκειτο για τα βιώματα και τις σκέψεις της πλειονότητας της κοινωνίας (Κανατσούλη, 2007). Αυτό δικαιολογεί και το γεγονός πως δε δέχεται παρεμβάσεις ή αλλαγές στο κείμενο, αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του συγγραφέα. Επομένως, ειδοποιός διαφορά μεταξύ του λαϊκού και έντεχνου παραμυθιού είναι το γεγονός ότι *«το σύγχρονο παραμύθι,»* όπως αναφέρει η Κουλουμπή-Παπαπετροπούλου (1996), *«διαβάζεται, δηλαδή αποτελεί ανάγνωσμα περισσότερο παρά ακρόαμα»*.
- ✓ Η διαφορετική γλώσσα που χρησιμοποιεί το σύγχρονο παραμύθι είναι κάτι που διαφοροποιεί τα δύο είδη. Στην ενότητα 3.7, στην οποία γίνεται λόγος για την παιδαγωγική και διδακτική αξία του παραμυθιού, έγινε αναφορά στα ιδιωματικά στοιχεία της ελληνικής γλώσσας κάτι που το σύγχρονο παραμύθι, λόγω της υπέρ απλούστευσης πολλές φορές του κειμένου δεν αξιοποιεί. Η γλώσσα είναι απλή, καθημερινή, με έντονους διαλόγους, χωρίς πολλά επίθετα και ενώ απουσιάζει ο έντονος διδακτισμός, υπάρχει μεν διδαχή αλλά έρχεται αβίαστα. Στο σύγχρονο παραμύθι, όπως αναφέρει ο Ακριτόπουλος (2013), *«εμφανίζεται ένας συνδυασμός αφήγησης, λεκτικής φαντασίας (πρόκειται για την ποιητική δύναμη, τη δημιουργική γραφή του συγγραφέα), ένα παιχνίδι των λέξεων που επιτυγχάνεται με τη δημιουργία*

έντονου ρυθμού και χιούμορ, συνδυάζοντας μορφολογικά και θεματικά στοιχεία όπως στίχος, επανάληψη, ομοιοτέλετο, ομοιοκαταληξία»

- ✓ Ορισμένα από τα στοιχεία για τα οποία είχε κατηγορηθεί το λαϊκό παραμύθι, όπως είναι για παράδειγμα η αγριότητα, ο σεξισμός και η προβολή συγκεκριμένων κοινωνικών τάξεων, τείνουν να εκλείψουν από τα σύγχρονα παραμύθια. Αξίζει να τονιστεί στο σημείο αυτό ότι, τη σημερινή εποχή οι συγγραφείς είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί στα θέματα αυτά, καθώς ενδέχεται να λογοκριθεί το έργο τους, αν διαπιστωθεί ότι ενέχει στοιχεία βίας, ρατσισμού ή σεξισμού (Κανατσούλη, 2007).
- ✓ Τώρα πια τα δυαδικά αντίθετα ωραίο- άσχημο δεν ταυτίζονται με το καλό-κακό παρά μόνο με το ηθικό και το δίκαιο και ο ήρωας που είναι ευφυής, ικανός και διακρίνεται για τις ψυχικές και πνευματικές του αρετές αποτελεί πρότυπο, καλλιεργεί στο παιδί τον προβληματισμό και την κριτική σκέψη.
- ✓ Ο ρόλος της εικονογράφησης στα σύγχρονα παραμύθια είναι καθοριστικός. Εκεί που παλαιότερα κυρίαρχο ρόλο είχε η δύναμη της αφήγησης, η παραστατικότητα και η ευρηματικότητα των παλιών παραμυθιάδων, η ζεστή τους φωνή που δημιουργούσε η ίδια «εικόνες» που το κάθε παιδί προσάρμοζε στη δική του πραγματικότητα, στον δικό του μαγικό κόσμο, τώρα αυτή η αίσθηση έχει αντικατασταθεί πλέον από «πραγματική» εικόνα. Η εικονογράφηση των παιδικών βιβλίων, των παραμυθιών ειδικά, είναι ευφάνταστη και πρωτότυπη, παρέχει γλωσσικές και οπτικές πληροφορίες, το βοηθά να ξεχωρίσει τα κύρια και ουσιαστικά από τα επουσιώδη μεταδίδοντας με αμεσότητα τα μηνύματα που προσπαθεί να αποδώσει ο συγγραφέας, το ψυχαγωγεί και το διασκεδάζει.
- ✓ Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά του έντεχνου αφηγητή παρατηρούμε ότι δε διαφέρει σε πολλά από τον λαϊκό, παραδοσιακό παραμυθά. Είναι εγγράμματος, διαθέτει δυνατή φωνή, εκφραστικότητα, παραστατικότητα, μιμική και διορατικότητα για την επιλογή του υλικού που θα χρησιμοποιήσει. Ο σύγχρονος αφηγητής, σε όποιον χώρο κι αν βρίσκεται, σέβεται την παράδοση, αγαπά όμως και τα λογοτεχνικά κείμενα της εποχής, τους δίνει ανάσα και ζωή.

Είναι γεγονός πως το λαϊκό παραμύθι, λόγω της χαρακτηριστικής λιτότητάς του θεωρήθηκε «φτωχό» σαν λογοτεχνικό είδος με μικρή λογοτεχνική αξία σε σχέση με το σύγχρονο. Ο Μερακλής όμως, προς «αποκατάστασή του» σημειώνει σχετικά: *«Η λιτότητα στο ύφος του παραμυθιού δε σημαίνει διόλου φτώχεια στο περιεχόμενο. Απεναντίας το παραμυθιακό περιεχόμενο μπορούμε να το χαρακτηρίσουμε μαζί με τον Lüthi, οικουμενικό»* (Μερακλής, 1993). Τουτέστιν, κανένα από τα δύο είδη, είτε παραδοσιακό είτε σύγχρονο δεν θα πρέπει να υπερκεραστεί από το άλλο γιατί το καθένα έχει τη δική του αξία.

Μιλώντας για τον σύγχρονο χώρο του παραμυθιού, θα ήταν παράλειψη και αβλεψία να μην γίνει αναφορά στα έμμετρα αφηγηματικά κείμενα, συνήθως πολύστιχες ποιητικές συνθέσεις, ένας τύπος έμμετρου έντεχνου λυρικού παραμυθιού για παιδιά. Χαρακτηριστικά δείγματα έχουν παρουσιαστεί από τον Ευγένιο Τριβιζά (Η Χώρα χωρίς γάτες), τη Θέτις Χορτιάτη (Τα δέντρα μας, Τα Χριστούγεννα της ξυλόκοτας), τα «Παραμύθια για να σπάτε πλάκα» του Rodari, όπου ο συγγραφέας κάνει τον αναγνώστη συμμετόχο στην επιλογή του τέλους της ιστορίας, κ.ά. Ο Gianni Rodari και ο Ευγένιος Τριβιζάς φαίνεται να αρέσκονται στα παιχνίδια της μεταμοντέρνας γραφής.

Επομένως ο χώρος του παραμυθιού αποτελεί έναν χώρο πολυμορφίας, ίσως λόγω ασάφειας των ορίων μεταξύ παραμυθιού και ιστορίας, και οδηγούμαστε στο συμπέρασμα πως υπάρχει μια αποδέσμευση από κάποια στερεότυπα και καθιερωμένα σχήματα (τη συντακτική πλευρά της αφήγησης, τον έμμετρο λόγος και την πρόζα, την τιτλοφόρηση των έργων με νεωτερικούς τίτλους που αφορούν π.χ. την τεχνολογία, αλλά και τη συμμετοχή του αναγνώστη στο αφήγημα).

3. 9.1 ΤΟ ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΟ- ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΑΡΑΜΥΘΙ

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, αναγνωρίζονται αρκετά είδη παραμυθιών. Ένα από αυτά, που μάλιστα είναι ιδιαίτερα προσφιλές στα παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας, είναι το κοινωνικό-συμμετοχικό παιχνίδι. Σε αυτό το είδος παραμυθιού ο δημιουργός δεν είναι κάποιος ενήλικας, παρά το ίδιο το παιδί, το οποίο αναλαμβάνει πολλαπλούς ρόλους. Συγκεκριμένα, σε ένα κοινωνικό-συμμετοχικό παραμύθι κάθε παιδί έχει τη δυνατότητα να γίνει συγγραφέας, αλλά και ήρωας, ενώ μπορεί να αποφασίζει, να ελέγχει και να αλλάζει οποιαδήποτε στιγμή το επιθυμεί την εξέλιξη της ιστορίας.

Όσον αφορά στους λόγους για τους οποίους το κοινωνικό-συμμετοχικό παραμύθι είναι τόσο αγαπητό στα παιδιά, είναι εύκολα διακριτοί. Πρώτος και βασικότερος λόγος είναι ότι, επειδή ακριβώς αυτό το παραμύθι είναι δικό του, του δίδεται η δυνατότητα να μιμηθεί έναν αγαπημένο του ήρωα, για τον οποίο γνωρίζει ότι βρίσκεται στη σφαίρα της φαντασίας και κατά συνέπεια είναι καλύτερος από αυτόν, όμως τον θαυμάζει και θέλει να τον μιμηθεί αλλά τον προσαρμόζει σύμφωνα με τα δικά του δεδομένα. Κατ' αυτόν τον τρόπο, διαχειρίζεται τα προβλήματα που το απασχολούν και τα επιλύει, έχει την ευχέρεια να κρατήσει ότι αγαπά και να απομακρύνει ότι το στεναχωρεί, γνωρίζει καλύτερα τον εαυτό του και τον κόσμο γύρω του, διαμορφώνεται ηθικά και κοινωνικά.

Επειδή το κοινωνικό-συμμετοχικό παραμύθι, αποτελεί μια ζωντανή και συμμετοχική διαδικασία, του παιδιού και του αφηγητή ενδεχομένως, το παιδί μπορεί να πειραματιστεί και να εκφράσει πιο ανοικτά τα συναισθήματά στον ενήλικα ή ακόμα και στον ίδιο του τον εαυτό, επομένως αναπτύσσει τη γλωσσική έκφραση καθώς ρυθμίζει αυτό τη ροή της δράσης του παραμυθιού. Κάτι τέτοιο συμβαίνει επειδή αυτό αποφασίζει το σκηνικό και το σενάριο και έτσι βρίσκει λύσεις στα ζητήματα που τον απασχολούν, λύσεις άμεσες, χωρίς καμιά απειλή, ενοχή, φόβο ή άλλες επιπτώσεις. Κατ' αυτό τον τρόπο θεωρεί τον εαυτό του ως τον απόλυτο άρχοντα του παραμυθιού του παραμυθιού που δημιουργεί και συνεπώς απελευθερώνεται από όλα εκείνα που τον ταλαιπωρούν και είναι σε θέση κατόπιν τούτου να συνδεθεί ψυχικά με τον ενήλικα συν- αναγνώστη και να ισχυροποιήσει τις σχέσεις του μαζί τους (Κόζα, 2018).

3.10.1 ΑΠΟ ΤΙΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΤΟΥ V. PROPP ...

Ο Vladimir Propp, ο σοβιετικός ακαδημαϊκός κι από τους σπουδαιότερους αναλυτές του λαϊκού παραμυθιού, στο έργο του «Μορφολογία του Παραμυθιού» παρατήρησε πως η δομή του παραμυθιού χαρακτηρίζεται έντονα από την παρουσία και επανάληψη ορισμένων θεμελιωδών συστατικών μερών, που τα ονόμασε λειτουργίες και ανέρχονται στον αριθμό 31. Πρόκειται για τις ενέργειες των δρώντων προσώπων, κοινές σε όλα τα παραμύθια, ανεξάρτητα από το ποιοί και πως τις επιτελούν. Κατά τον Propp ο αριθμός των λειτουργιών που γνωρίζει το παραμύθι είναι πεπερασμένος. Σ' αυτόν λοιπόν χρωστάμε την αποσυναρμολόγηση των παραμυθιών στα συστατικά τους μέρη.

Σύμφωνα με τον μελετητή, ως λειτουργία νοείται *«η ενέργεια ενός δρώντος προσώπου που ορίζεται από την άποψη της σημασίας της για την πορεία της δράσης»* (Propp, 2009). Αφορούν τη δομή των παραμυθιών με επαναλαμβανόμενα μοτίβα, οι οποίες εμπεριέχονται σχεδόν σε όλα τα παραμύθια και είναι κοινές. Το μόνο που αλλάζει είναι ο τόπος, τα πρόσωπα των ηρώων, η αλληλουχία των καταστάσεων και των γεγονότων που αντιμετωπίζουν.

Οι καρτέλες του Propp είναι άμεσα συνυφασμένες με τις 31 λειτουργίες που συνιστούν την πλοκή του παραμυθιού και επαναλαμβάνονται σε πολύ μεγάλο βαθμό σε όλα τα παραμύθια, με την ίδια σειρά (Propp, 2009). Αυτό που θα πρέπει εδώ να τονισθεί είναι ότι το βιβλίο βρήκε πρωτοφανή απήχηση στον δυτικό κόσμο, μόνο μετά τη μετάφρασή του από τα ρωσικά στην αγγλική γλώσσα, από την πρώτη έκδοση του βιβλίου «Μορφολογία του Παραμυθιού» το 1928 μέχρι την μετάφρασή του το 1958. Μεσολάβησαν τριάντα χρόνια στα οποία το έργο του Vladimir Propp δεν έτυχε ανάλογης προσοχής. Από τότε όμως αποτελεί έναν αξιόπιστο οδηγό για την ανάλυση της λογοτεχνίας, του θεάτρου, του κινηματογράφου, των τηλεοπτικών σειρών, κ.λπ., καθώς και μια γερή βάση για περαιτέρω έρευνα πάνω στις λαϊκές παραδόσεις.

Γενικότερα θα μπορούσε να σημειωθεί ότι οι καρτέλες του Propp, ως δραστηριότητα, είναι ιδιαίτερα προσφιλής τόσο στους μαθητές σχολικής ηλικίας, όσο και στους εκπαιδευτικούς, για διαφορετικούς λόγους ο καθένας.

Αφενός οι μαθητές κρίνουν την εν λόγω δραστηριότητα ως ευχάριστη και δημιουργική, αφετέρου οι εκπαιδευτικοί την χρησιμοποιούν ως μέσο για τη βελτίωση του λεξιλογίου και της προφορικής έκφρασης των μαθητών (Λιάκου, 2016).

Οι λειτουργίες αυτές συνοπτικά είναι οι εξής:

- | | |
|---|--|
| 1. Απουσία π.χ. ενός μέλους της οικογένειας | 16. Πάλη του ήρωα με τον ανταγωνιστή |
| 2. Απαγόρευση που απευθύνεται στον ήρωα | 17. Στιγματισμός του ήρωα |
| 3. Παράβαση της απαγόρευσης | 18. Νίκη του ήρωα έναντι του ανταγωνιστή |
| 4. Διερεύνηση από τον ανταγωνιστή των ενεργειών του ήρωα | 19. Εξάλειψη δυστυχίας ή έλλειψης |
| 5. Εκχώρηση πληροφοριών στον ανταγωνιστή σχετικά με τον ήρωα | 20. Επιστροφή του ήρωα |
| 6. Εξαπάτηση του ήρωα από τον | 21. Καταδίωξη του ήρωα |
| 7. Συνενοχή του ήρωα λόγω εξαπάτησης | 22. Διάσωση του ήρωα από καταδίωξη |
| 8. Δολιοφθορά από τον ανταγωνιστή | 23. Μη αναγνωρίσιμη άφιξη του ήρωα, ο οποίος καταφτάνει μεταμφιέζεται ή αλλάζει εμφάνιση με μαγικό τρόπο |
| 9. Μεσολάβηση (παράκληση ή εντολή στον ήρωα να φροντίσει για κάποια έλλειψη ή δυστυχία) | 24. Αβάσιμες απαιτήσεις προς τον ήρωα |
| 10. Έναρξη αντενέργειας από τον ήρωα | 25. Δύσκολο πρόβλημα που δίνεται στον ήρωα |
| 11. Αναχώρηση του ήρωα από κάποιον τόπο | 26. Λύση του προβλήματος |
| 12. Επέμβαση δωρητή ως βοήθεια προς τον ήρωα | 27. Αναγνώριση του ήρωα |
| 13. Αντίδραση ήρωα προς τον δωρητή | 28. Ξεσκέπασμα του ανταγωνιστή |
| 14. Εφοδιασμός του ήρωα | 29. Μεταμόρφωση του ήρωα |
| 15. Μετακίνηση του ήρωα προς άλλον τόπο | 30. Τιμωρία του ανταγωνιστή |
| | 31. Γάμος του ήρωα |

Η ταξινόμηση των παραμυθιών κατά ζεύγη προτάθηκε από τον V. Propp (στο Lüthi, 2004:Αυδίκος) κι έχει ως βάση τη μορφή του παραμυθιού και όχι το περιεχόμενο.

Ο Propp διαίρεσε τα παραμύθια σε 4 κατηγορίες με κριτήριο το αν υπάρχουν τα ζεύγη (πάλη-νίκη) & (πρόβλημα-λύση) σε αυτά, στον συνδυασμό των δύο παραπάνω ζευγών και με κανένα από τα δύο ζεύγη, για περιπτώσεις παρεκκλίσεων από τον τύπο.

Έτσι έχουμε τις παρακάτω κατηγορίες:

1. Εξέλιξη της υπόθεσης μέσω του πρώτου ζεύγους.
2. Εξέλιξη μέσω του δεύτερου ζεύγους.
3. Εξέλιξη μέσω και των δύο ζευγών, &
4. Εξέλιξη χωρίς κανένα από τα δύο (Propp, 1987).

3.10.2 ...ΣΤΗΝ ΤΡΑΠΟΥΛΑ ΤΟΥ G. RODARI

Όπως αναφέρει και ο Gianni Rodari στη «Γραμματική της φαντασίας», «οι «λειτουργίες» του Propp, μας ενδιαφέρουν γιατί μπορούμε να τις χρησιμοποιήσουμε για να φτιάξουμε αναρίθμητες ιστορίες, όπως με τις δώδεκα νότες της μουσικής μπορούμε να συνθέσουμε αναρίθμητες μελωδίες».

Έχοντας υπόψη λοιπόν τις λειτουργίες αυτές ο G. Rodari (2003) τις περιόρισε, «αυθαίρετα» όπως αναφέρει ο ίδιος, σε είκοσι (20), θέλοντας να δοκιμάσει την παραγωγικότητα των λειτουργιών τους και με αυτές κατασκεύασε μια παραμυθική τράπουλα με θέματα. Στην τράπουλα αυτή, κάθε λειτουργία θα μπορούσε να αποτελέσει και μια ιστορία ή να χρησιμοποιηθούν δυο και παραπάνω διαφορετικές κάρτες, ώστε να αναπτυχθεί η ιστορία. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει «ο καθένας μπορεί να φτιάξει μια τέτοια τράπουλα, αρκεί να γράψει πάνω σε κάθε χαρτί τον τίτλο της «λειτουργίας» ή του «θέματος», ακόμα και χωρίς εικονογράφηση, αφού δεν είναι απαραίτητη» Rodari (2003). Η παραμυθική τράπουλα του Rodari είναι:

- | | |
|--|---------------------------------|
| 1. Απαγόρευση | 11. Νίκη |
| 2. Παράβαση | 12. Επιστροφή |
| 3. Βλάβη ή έλλειψή της | 13. Άφιξη στο σπίτι |
| 4. Αναχώρηση του ήρωα | 14. Ψεύτικος ήρωας |
| 5. Αποστολή | 15. Δύσκολες δοκιμασίες |
| 6. Συνάντηση με τον δωρητή | 16. Αποκατάσταση της βλάβης |
| 7. Μαγικά δώρα | 17. Αναγνώριση του ήρωα |
| 8. Εμφάνιση του ανταγωνιστή | 18. Αποκάλυψη του ψεύτικου ήρωα |
| 9. Διαβολικές ικανότητες του ανταγωνιστή | 19. Τιμωρία του ανταγωνιστή |
| 10. Αγώνας | 20. Γάμος |

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^Ο: ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ

4.1 ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ & ΠΟΛΥΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

Ο όρος «γραμματισμός» (literacy) είναι αρκετά ασαφής και ευρύς εννοιολογικά, συμπεριλαμβάνοντας πολλούς σημειωτικούς τρόπους και διάφορες παραμέτρους που συνεχώς ανανεώνονται, όπως έχει προαναφερθεί και στην ενότητα 1.2. σχετικά με την ψηφιακή αφήγηση. Μετά το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου, αποδεσμεύεται από τη γλώσσα και σχετίζεται με τη γραφή και την ανάγνωση, οι οποίες του επιτρέπουν να εμπλακεί σε όλες τις δραστηριότητες, τις οποίες είναι σε θέση να επιτελούν τα άτομα της ομάδας και της κουλτούρας στην οποία ανήκει (Χατζησαββίδης, 2001), και μετά το 1960 αποκτά κοινωνικές διαστάσεις και ορίζεται ως « ένα σύνολο δεξιοτήτων απαραίτητων για την προετοιμασία και τη διαχείριση της ίδιας της ζωής του ανθρώπου» (Χατζησαββίδης, 2001) και ως « ένα εγγράμματο άτομο να μπορεί να ανταπεξέρχεται σε διαφορετικά περιβάλλοντα και καταστάσεις επικοινωνίας, χρησιμοποιώντας προφορικά & γραπτά κείμενα, αλλά και πολυτροπικά, όπως εικόνες, χάρτες, σχεδιαγράμματα, κ.ά».

Ο κριτικός γραμματισμός (Χατζησαββίδης, Σ., Κωστούλη Τ. & Τσιπλάκου Σ., 2011) αποτελεί την πιο σύγχρονη γλωσσοεκπαιδευτική πρόταση διεθνώς τις τελευταίες δεκαετίες και πρόσφατα έχει υιοθετηθεί από τα νέα Προγράμματα Σπουδών Γλωσσικής Διδασκαλίας στην Ελλάδα και την Κύπρο. Είναι ένας τρόπος με τον οποίο οργανώνεται και διδάσκεται η γλώσσα με στόχο να συνδέεται το πώς μέσα από αυτήν μεταδίδονται ή αμφισβητούνται νοήματα που κυριαρχούν στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Ο κριτικός γραμματισμός προτείνει τρόπους επεξεργασίας αυθεντικών κειμένων, δίνοντας έμφαση στο πώς τα κείμενα λειτουργούν σε σχέση με την κοινωνική πραγματικότητα -τι ιδεολογικές θέσεις μεταδίδουν, τι υπονοούν κ.λπ. Όσον αφορά στους στόχους στο σχολικό περιβάλλον και τη διδασκαλία, ζητούμενο είναι να ενισχυθεί ο κριτικός εγγραμματισμός των μαθητών, δηλαδή η δυνατότητά τους «να λειτουργούν αποτελεσματικά σε αυτά τα περιβάλλοντα και σε αντίστοιχες καταστάσεις επικοινωνίας, να δημιουργηθούν πολίτες με κριτικό πνεύμα, ώστε να είναι σε θέση να κατανοούν τον κόσμο αλλά και να παρεμβαίνουν στην κοινωνία και να τη διαμορφώνουν.

Αν και η σύγχρονη πραγματικότητα βρίθει πολυτροπικών κειμένων, *«για παράδειγμα, τα περισσότερα κείμενα των σχολικών βιβλίων, του ημερήσιου τύπου ή της τηλεόρασης είναι πολυτροπικά, αφού συχνά συνδυάζουν γλώσσα και εικόνα ή στην περίπτωση της τηλεόρασης και μουσική. (Χοντολίδου, Γλωσσικός Υπολογιστής, 1999), όπου πολυτροπικό είναι το κείμενο που χρησιμοποιεί συνδυασμό σημειωτικών συστημάτων ή τρόπων για τη μετάδοση μηνυμάτων, και ο μαθητής έρχεται σε καθημερινή επαφή μ' αυτά, ωστόσο αποτελεί παράδοξο να μην έχουν ως στόχο, τη διδασκαλία της πολυτροπικότητας, ούτε τα ΔΕΠΠΣ, ούτε τα Αναλυτικά προγράμματα ούτε το έντυπο διδακτικό υλικό, (το βιβλίο του μαθητή, το Τετράδιο Εργασιών, το βιβλίο του δασκάλου, το βιβλίο Γραμματικής, το ορθογραφικό λεξικό ή το Ανθολόγιο) και οι προτεινόμενες συνοδευτικές δραστηριότητες της Γλώσσας για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο. (Φτερνιάτη, 2011:Κουτσογιάννης, 2011). Τα τελευταία χρόνια φαίνεται πως αυτό τείνει να διορθωθεί, αν και πολλά από αυτά τα κείμενα, περιορίζονται κυρίως στα γλωσσικά σημεία και όχι τόσο στην παραγωγή διαφορετικών ειδών πολυτροπικού λόγου.*

Στη νέα πραγματικότητα που διαρθρώνεται σήμερα με την πληθώρα της γλωσσικής ποικιλομορφίας λόγω μετανάστευσης και την ιλιγγιώδη ανάπτυξη των τεχνολογικών μέσων επικοινωνίας, η παιδαγωγική του γραμματισμού αποδείχθηκε ελλιπής και οδήγησε σε έναν νέο όρο, τον «πολυγραμματισμό», όπου αφορά στην ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων οι οποίοι κρίνονται απαραίτητοι για την κατανόηση των πολυτροπικών κειμένων και δρουν συνδυαστικά, χρησιμοποιώντας διάφορους σημειωτικούς τρόπους για την παραγωγή νοήματος και κατανόησης λόγων που παράγονται μέσα σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Οι Kress & van Leeuwen (1999) επισημαίνουν ότι *«η γλώσσα και στον προφορικό και στο γραπτό λόγο ήταν πάντα ένας μόνο τρόπος στο σύνολο των τρόπων που εμπλέκονταν στην παραγωγή κειμένων, γραπτών ή προφορικών και εξηγούν πώς αυτό βρίσκει εφαρμογή και στα προφορικά και στα γραπτά κείμενα».* Αναφέρουν, λοιπόν, ότι *«ένα προφορικό κείμενο δεν είναι ποτέ απλώς λεκτικό, είναι και οπτικό και συνδυάζεται με τρόπους όπως η έκφραση του προσώπου, οι χειρονομίες, η στάση του σώματος κ.ά. Με παρόμοιο τρόπο και ένα γραπτό κείμενο εμπεριέχει πολλά περισσότερα από τη γλώσσα: είναι γραμμένο για κάτι, πάνω σε κάποιο υλικό (ξύλο, χαρτί, πέτρα κ.λπ.) και με κάτι (μελάνι, μπογιά κ.λπ.) με γράμματα που έχουν ορισμένη μορφή και επηρεασμένα από διάφορες παραμέτρους (αισθητικές, ψυχολογικές κ.ά.) και με διάταξη που επιβάλλεται από το υλικό (π.χ. χαρτί, οθόνη υπολογιστή)» (Kress & van Leeuwen, 2011).*

4.2 ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ-ΘΕΩΡΙΑ

Αναφορικά με τα πολυτροπικά κείμενα, που εξετάζονται στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, αναφέρεται πως πρόκειται για τα κείμενα εκείνα που περιλαμβάνουν διάφορους σημειωτικούς τρόπους, *«οι οποίοι συνυπάρχουν και λειτουργούν συμπληρωματικά ή αντιθετικά»* (Χατζησαββίδης, 2007: Χατζησαββίδης & Γαζάνη, 2005).

Για να γίνουν κατανοητά τα χαρακτηριστικά και η φύση των πολυτροπικών κειμένων, χρήσιμο είναι να πραγματοποιηθεί μια συνοπτική αναφορά στη θεωρία της πολυτροπικότητας (multimodality). Πρόκειται, ουσιαστικά, για μια θεωρητική προσέγγιση που αναπτύχθηκε για πρώτη φορά στο Λονδίνο στα τέλη της προηγούμενης δεκαετίας και έχει ως βασική αρχή ότι το νόημα του κειμένου δεν κατασκευάζεται μόνο από τα γλωσσικά στοιχεία, είτε αυτά είναι γραπτά είτε είναι προφορικά, αλλά και από τα μη-γλωσσικά, όπως είναι για παράδειγμα η εικόνα, οι κινήσεις, ο ήχος, η φωτογραφία, ακόμα και τα τυπογραφικά στοιχεία (Cope & Kalantzis, 2001: Χοντολίδου, 1999). Σύμφωνα με την ίδια θεωρία όλα τα παραπάνω στοιχεία δεν έχουν απλά διακοσμητικό χαρακτήρα, αντίθετα διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στον τρόπο με τον οποίο θα γίνει κατανοητό το κείμενο από το παιδί ή και από τον ενήλικα, καθώς και το βαθμό ευχαρίστησης που θα αισθανθούν από την ανάγνωση του κειμένου (Cope & Kalantzis, 2001).

Όσον αφορά στο πώς τα προαναφερθέντα, μη γλωσσικά στοιχεία, μεταδίδουν τα επικοινωνιακά νοήματα, οι υποστηρικτές της θεωρίας της πολυτροπικότητας υποστηρίζουν ότι κάθε στοιχείο μεταφέρει νοήματα με διαφορετικό τρόπο, ανάλογα με τους πόρους που έχει στη διάθεσή του, καθώς και το μέσο στο οποίο αποτυπώνεται το κείμενο, αν δηλαδή πρόκειται για χαρτί ή για οθόνη υπολογιστή (Kress, 2010).

Από τα παραπάνω, καθίσταται σαφές ότι η έννοια του πολυτροπικού κειμένου μπορεί να διευρυνθεί, *«αφ' ης στιγμής και οι κινηματογραφικές ταινίες, οι θεατρικές παραστάσεις, ακόμα και οι πολιτικοί λόγοι, μπορούν να ενταχθούν στην κατηγορία του κειμένου»* (Χοντολίδου, 1999: Χατζησαββίδης, 2015). Ως πολυτροπικά κείμενα λοιπόν νοούνται, εκτός των παραπάνω και: *τα εικονογραφημένα παραμύθια, τα εικονοβιβλία, οι εφημερίδες, τα περιοδικά, οι αφίσες, οι διαφημίσεις, βιντεοκλιπ, τα ηλεκτρονικά παιχνίδια*

& μηνύματα, τα κόμικς, οι παρουσιάσεις *Power point presentation*, κ.ά. Τα είδη των σημειωτικών τρόπων παραγωγής νοήματος, είναι έξι και διακρίνονται σε

1. *Γλωσσικό ή λεκτικό σχέδιο*: όπως λέξεις και προτάσεις, δηλαδή γραπτή και προφορική γλώσσα.
2. *Οπτικό σχέδιο*: όπως τα χρώματα, οι σταθερές εικόνες και τα κινούμενα σχέδια και οι μορφές τους.
3. *Ακουστικό ή ηχητικό σχέδιο*: όπως η φωνή, η μουσική, η ένταση και ο ρυθμός, τα ηχητικά εφέ.
4. *Χειρονομιακό σχέδιο*: η «γλώσσα» του σώματος, οι εκφράσεις του προσώπου, η νοηματική.
5. *Χωρικό σχέδιο*: έννοιες που αφορούν τον τρόπο με τον οποίο είναι διατεταγμένα τα στοιχεία στο χώρο, την κατεύθυνση, ο περιβαλλοντικός και αρχιτεκτονικός χώρος, & τέλος το
6. *Πολυτροπικό σχέδιο*: ο συνδυασμός των παραπάνω ή μέρους αυτών (Adami, 2017: Kope & Kalantzis, 2001).

Γίνεται κατανοητό ότι τα είδη των πολυτροπικών κειμένων μπορεί να είναι είτε έντυπα, όπως είναι για παράδειγμα το διδακτικό εγχειρίδιο, το παραμύθι ή το εξωσχολικό βιβλίο, είτε ψηφιακά, π.χ. τα ηλεκτρονικά παιχνίδια είτε σωματικά, όπως η στάση του σώματος του συνομιλητή (Adami, 2017).

Ως επισήμανση, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η ραγδαία ανάπτυξη και η κυριαρχία των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας (ΤΠΕ) είχε ως αποτέλεσμα τη γενικευμένη χρήση των πολυτροπικών κειμένων. Το παραπάνω καθίσταται σαφές, ιδιαίτερα αν ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι τα παιδιά, ανεξαρτήτως ηλικίας, έρχονται καθημερινά σε επαφή με διάφορων ειδών κείμενα, που αποτελούνται από πλήθος αναπαραστατικών μορφών. Συνεπώς, είναι απολύτως αναγκαία η εκπαίδευσή τους, ώστε να αναπτύξουν τις κατάλληλες δεξιότητες για την ανάγνωση, την ανάλυση και αποκωδικοποίηση αυτών των πολυσύνθετων και πολύσημων κειμένων (Παπασωτηρίου, 2008). Εκτενέστερη αναφορά στον τρόπο με τον οποίο τα κείμενα αυτά αξιοποιούνται στην εκπαίδευση, θα γίνει στην ενότητα που ακολουθεί.

4.3 ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΠΑΡΑΜΥΘΙ

Είναι ευνόητο πως το παραμύθι συνιστά, εξ' ορισμού, ένα πολυτροπικό κείμενο ιδιαίτερα αν ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι συνδυάζει την εικόνα με το λόγο, το εικονιστικό και το λεκτικό κείμενο. Και από τα δυο αυτά πολυτροπικά κείμενα, ο μαθητής λαμβάνει τα φανερά μηνύματα που περνάνε ο συγγραφέας και ο εικονογράφος αντίστοιχα, ενώ επίσης προσπαθεί να αποκωδικοποιήσει τα υπολανθάνοντα μηνύματα (Κανατσούλη, 2007). Σήμερα συναντάμε πληθώρα παραμυθιών και σε ψηφιακή μορφή, όπου εκεί η πολυτροπικότητα είναι πολύ πιο έντονη. Στα ψηφιακά παραμύθια, είδος ιδιαίτερα προσφιλές στους μαθητές προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, επιτυγχάνεται ο συνδυασμός ήχου, εικόνας, κίνησης και λεκτικού κειμένου. Το γεγονός αυτό συνεπάγεται ότι υπάρχει πλουραλισμός μηνυμάτων, αλλά και τρόπων με τους οποίους μπορεί να αξιοποιηθεί το παραμύθι (Κανατσούλη, 2007).

Η παραγωγή πολυτροπικών κειμένων, και δη παραμυθιών, θέτει προϋποθέσεις και καινούριες δεξιότητες στον συνδυασμό όχι μόνο γλωσσικών τρόπων αλλά και διαφόρων άλλων, οπτικών, ηχητικών, και άλλων σημειωτικών στοιχείων. Οι μαθητές εκτός από αναγνώστες μπορούν να γίνουν και παραγωγοί ψηφιακών ή έντυπων παραμυθιών, δραστηριότητα που τους επιτρέπει να κατανοήσουν εις βάθος και με βιωματικό τρόπο το πώς συμβάλει η εικόνα, ο ήχος και το λεκτικό κείμενο, στην κατασκευή νοημάτων και στη μετάδοση μηνυμάτων (Κανατσούλη, 2007). Σύμφωνα με τη Γιαννικοπούλου *«Καθώς το γραπτό κείμενο απελευθερώνεται από τη μελανή ομοιομορφία της σελίδας και υιοθετεί ποικιλίες γραφών, κωδίκων και χρωμάτων, η επικοινωνιακή του δύναμη εντείνεται και το νόημά του εμπλουτίζεται με νέα στοιχεία που πολλαπλασιάζουν τις εκφραστικές του δυνατότητες»* (Γιαννικοπούλου, 2005).

Σχετικά με την αξιοποίηση των παραμυθιών, χρήσιμο είναι να αναφερθεί ότι στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία υπάρχουν παραδείγματα αξιοποίησης τους με βάση τις αρχές της θεωρίας της πολυτροπικότητας. Ενδεικτικό παράδειγμα η ιστορία του «Ερωτόκριτου», που στα πλαίσια εργαστηριακών μαθημάτων είχε διασκευαστεί σε πολυτροπικό παραμύθι. Συγκεκριμένα, οι μαθητές είχαν κάνει την εικονογράφηση του κειμένου και μετά κλήθηκαν να βρουν πώς το λεκτικό κείμενο συνδυάζεται με το εικονιστικό, καθώς και ποια είναι τα μηνύματα που φέρει το εικονιστικό κείμενο

(Ροδοσθένους- Μπαλάφα, 2018). Στα πλαίσια του ίδιου εργαστηριακού μαθήματος, είχε επιλεγεί η σκηνή όπου ο Ερωτόκριτος αποχωρίζεται την Αρετούσα και έγινε αντιπαραθετική απεικόνιση. Εκεί οι μαθητές έκαναν παράλληλη αφήγηση της εικόνας και του λεκτικού κειμένου, προσπαθώντας να εντοπίσουν τα κοινά σημεία και τις διαφορές μεταξύ τους (Ροδοσθένους-Μπαλάφα, 2018). Ακόμα μια μορφή παραμυθιού που αξιοποιήθηκε στο ίδιο εργαστηριακό μάθημα, είναι το κόμιξ του Αρκά, που είναι αρκετά προσφιές σε μαθητές δημοτικού. Μέσα από την ανάλυση του λόγου και της εικόνας, οι μαθητές κατέληξαν σε συμπεράσματα σχετικά με την ιδεολογία και τα λανθάνοντα μηνύματα που περνάει ο Αρκάς στα σκίτσα του, ενώ επίσης εξέτασαν αν και κατά πόσο είναι δραστικές οι μεμονωμένες λεκτικές διατυπώσεις, που υπερτερούν στο συγκεκριμένο κόμιξ (Ροδοσθένους- Μπαλάφα, 2018).

4.4 ΤΑ ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΚΑΙ Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥΣ

Στόχος της «ανάγνωσης» ενός πολυτροπικού κειμένου είναι η αντίληψη της συνοχής της δομής του και η συνεξέταση της συνέργειας των σημειωτικών συστημάτων που το συναποτελούν, ως όλο. Έτσι και οι μαθητές μέσω αυτών των κειμένων αποκτούν διαφορετικές δεξιότητες αποκωδικοποίησης, τόσο σε πολλαπλούς τρόπους ανάγνωσης σε σχέση με την «κλαστική ανάγνωση», μιας και τώρα διαλέγει ο καθένας τη δική του αφετηρία, όσο και ανάλυσης του κειμένου, το οποίο τώρα εστιάζει και σε μη γλωσσικά στοιχεία. Στην εκπαιδευτική διαδικασία και μέσα στη σχολική τάξη εφαρμόζονται τέσσερις πρακτικές διδασκαλίας πολυτροπικών κειμένων: η τοποθετημένη πρακτική, η ανοιχτή διδασκαλία, η κριτική πλαισίωση και η μετασχηματισμένη πρακτική, όχι απαραίτητα με αυτήν τη σειρά, ούτε υπερτερεί σε βαθμό προτεραιότητας η μία από την άλλη, αλλά λειτουργούν συνεργατικά (Kore & Kalantzis, 2001). Όπως αναφέρεται αναλυτικότερα παρακάτω, οι Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, (1997), στη δική τους προσέγγιση της «διδασκαλίας της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας» η οποία διαπνέεται από την παιδαγωγική του γραμματισμού της γλώσσας, δίνει έμφαση στην ερμηνεία του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου μέσα στο οποίο παράγεται το κείμενο και ενθαρρύνει την παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου ενταγμένη σε ανάλογο πλαίσιο με αυτό που προηγήθηκε.

Κατ' αρχάς, όσον αφορά τα πολυτροπικά κείμενα, οι βασικότεροι λόγοι που αποτελούν πλεονεκτήματα και υποστηρίζουν την διδασκαλία τους είναι οι ακόλουθοι:

1. Η πολυτροπικότητα αποτελεί βασική παράμετρο της επικοινωνίας. Ουσιαστικά, κάθε είδος επικοινωνίας αποτελεί μία διαδικασία που εμπλέκει αντικείμενα, δραστηριότητες, πτυχές και υποκείμενα, όπως για παράδειγμα τα βιβλία, οι διδακτικές μέθοδοι, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές. Η διαδικασία αυτή λαμβάνει χώρα σε συγκεκριμένο πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο, δηλαδή στο σχολείο, και όπως προαναφέρθηκε περιλαμβάνει ποικίλους σημειωτικούς τρόπους, μεταξύ των οποίων είναι ο γραπτός και ο προφορικός λόγος, η εικόνα, ο ήχος και η στάση του σώματος (Kress, 2001). Συνεπώς αναπτύσσεται μία πολυτροπική πραγματικότητα, η οποία λαμβάνεται υπόψη και ερμηνεύεται ποικιλοτρόπως.

2. Η πολυτροπικότητα είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τον πολυγραμματισμό, βασική αρχή του οποίου είναι η ικανότητα κατασκευής νοήματος σε διαφορετικά πολιτισμικά συγκείμενα, όπως σημειώθηκε και παραπάνω (4.1). Η προσέγγιση αυτή στοχεύει, μεταξύ των άλλων, στην ανάπτυξη μίας «λειτουργικής γραμματικής», όπως αναφέρουν και οι θεωρητικοί των πολυγραμματισμών με βάση την έννοια του design (Σχεδίου), *«όπου ο όρος έρχεται να αντικαταστήσει τους παραδοσιακούς όρους «γράψιμο ή παραγωγή λόγου» (Χατζησαββίδης, 2003), που θα είναι εκπαιδευτικά προσβάσιμη στη διαμόρφωση μίας μεταγλώσσας που θα περιγράφει τόσο τις διαδικασίες παραγωγής νοήματος ενός κειμένου στις διάφορες αποχρώσεις του όσο και τις γλωσσικές διαφορές στην αξιοποίηση πόρων για τη δόμηση του κειμένου, και περιλαμβάνει τρεις όψεις: το σχεδιασμένο (designed), τον σχεδιασμό (dedigning) και το ανασχεδιασμένο (redesigned). Ως εκ τούτου, το ενδιαφέρον μετατοπίζεται στην επαφή των διδασκομένων με κείμενα και είδη λόγου από ένα ευρύ φάσμα μέσω και πολιτισμικών πηγών. «Βασική επιδίωξη της προσέγγισης της «διδασκαλίας της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας» είναι ότι στηρίζεται σε γλωσσοπαιδαγωγικές απόψεις και διαπνέεται από την παιδαγωγική του γραμματισμού της γλώσσας» Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, (1997). Μέσω αυτής της διαδικασίας, οι μαθητές αναμένεται να αναπτύξουν μία κριτική μεταγλώσσα για να επικοινωνούν, αλλά και να κατανοούν την κοινωνική και πολιτισμική δύναμη αυτών των κειμένων, καθώς και των συναφών κοινωνικών πρακτικών (Cope & Kalantzis, 2001).*
3. Η πολυτροπικότητα υπηρετεί τις αρχές της βιοματικότητας και της μετασχηματιστικής μάθησης. Σύμφωνα με τους Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης,(1997): Kalantzis & Cope (2013), η χρήση πολυτροπικών μέσων για τη μετάδοση της γνώσης, αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της μετασχηματιστικής εκπαίδευσης και της νέας μάθησης. Σκοπός της μετασχηματιστικής μάθησης είναι η επανεξέταση και η επανερμηνεία των νοημάτων, μέσω της γνωστικής διαδικασίας της αλλαγής, σε ένα πλαίσιο αναφοράς (Taylor, 2008). Ωστόσο, η

δημιουργία και η αναπαράσταση της γνώσης πραγματοποιούνται μέσα από τον συνδυασμό νοημάτων, τα οποία προέρχονται από διαφορετικά μέσα, γνωστικά ισότιμα, γι' αυτό κρίνεται σημαντική η αξιοποίηση του πολυτροπικού περιβάλλοντος, στο οποίο ζουν και δραστηριοποιούνται οι μαθητές (Kalantzis & Cope, 2013). Στη διαδικασία αυτή, συμβάλλει η βιωματική μάθηση, η οποία αποσκοπεί στη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος, το οποίο παρέχει εμπειρίες που διευκολύνουν τους μαθητές να κατανοήσουν τον εαυτό τους, αλλά και να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους συνολικά (Μπακιρτζής, 2000: Kalantzis & Cope, 2013).

Όσον αφορά λοιπόν στη διδακτική των πολυτροπικών κειμένων ας σημειωθεί ότι, βασικός σκοπός είναι να κατανοήσουν οι μαθητές πως τα μηνύματα του κειμένου, είτε πρόκειται για σχολικό βιβλίο είτε για κινηματογραφική ταινία, είτε ακόμα και για ένα graffiti, δομούνται τόσο με την προφορική και τη γραπτή γλώσσα όσο και με την εικόνα και τις κινητικές και αισθητικές πράξεις, όπως είναι για παράδειγμα οι χειρονομίες και οι κινήσεις (Φτερνιάτη, 2010). Επομένως η άποψη πως τα κείμενα είναι μονοτροπικά και ως τώρα αντιμετωπιζόνταν έτσι, έχοντας μόνο έναν σημειωτικό τρόπο και μία διάσταση, τη γλωσσική, ήταν ένα ανθρώπινο κατασκεύασμα, αφού *«καμία από τις ανθρώπινες αισθήσεις δε λειτουργεί ανεξάρτητα από τις άλλες, γεγονός που σημαίνει ότι ο άνθρωπος αντιλαμβάνεται το περιβάλλον του «πολυτροπικά», όπως τονίζουν και οι Χατζησαββίδης & Γαζάνη (2015).*

Κατά συνέπεια, στο δημοτικό σχολείο αξιοποιούνται συστηματικά τα πολυτροπικά κείμενα αφού εκτός από την προσέγγιση επιχειρείται και η παραγωγή λογοτεχνικών κειμένων, εγγράφων ή ψηφιακών παρουσιάσεων, γίνεται διδασκαλία με παραγωγή ζωγραφικών έργων, ενώ ιδιαίτερα συνήθης πρακτική είναι η σκηνοθεσία και η παραγωγή θεατρικών έργων από τους μαθητές, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς τους. Επιπρόσθετα, οι μαθητές κατανοούν τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν τα κείμενα αυτά, και συνεπώς τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους λαμβάνουν και στέλνουν μηνύματα (Φτερνιάτη, 2010) αφού πλέον και οι προσλαμβάνουσές τους είναι πολυτροπικές.

Το πολυτροπικό κείμενο αποτελεί μία σύνθετη ποικιλία από κοινωνικές καταστάσεις ή συμβάντα. Έτσι, για παράδειγμα, στην κατηγορία αυτή εντάσσονται τα

γραπτά κείμενα, οι αφίσες, οι κινηματογραφικές ταινίες, τα σχολικά μαθήματα και οι πολιτικοί λόγοι, οι θεατρικές παραστάσεις και τα θεατρικά δρώμενα (Χοντολίδου, 1999). Η διαφορά των πολυτροπικών από τα υπόλοιπα έντυπα και κείμενα, έγκειται στο γεγονός ότι για την κατανόηση των μηνυμάτων που εκπέμπουν, δεν επαρκεί μόνο η γνώση της ανάγνωσης και της γραφής, όπως έχει ήδη αναφερθεί, αφού ο αναγνώστης θα πρέπει να εστιάσει στα γλωσσικά αλλά και στα μη γλωσσικά στοιχεία του, προκειμένου να τα κατανοήσει (Παπαδοπούλου, 2005).

Η περαιτέρω ενασχόληση με τα πολυτροπικά κείμενα δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να εξασκηθούν στις πολύσημες αναγνώσεις αυτόνομων μορφών έκφρασης. Για να γίνει κατανοητό το παραπάνω, αξίζει να παρατεθεί ένα παράδειγμα: οι εικονιστικές αναπαραστάσεις, είναι αυτόνομες μορφές έκφρασης, που ακολουθούν ιδιόμορφους «γραμματικούς» κανόνες. Μέσα από στοχευόμενες δραστηριότητες, οι μαθητές μπορούν να αποκωδικοποιήσουν τους κανόνες αυτούς, καθώς και να κατανοήσουν την έννοια της πολυτροπικότητας, δηλαδή της σύζευξης διαφορετικών επικοινωνιακών κωδίκων (Τσιλιμένη κ.ά., 2006). Μια δραστηριότητα που συχνά πραγματοποιείται προς αυτή την κατεύθυνση είναι η ενασχόληση με γραπτά κείμενα που διαθέτουν «οπτική δύναμη», δηλαδή χρησιμοποιούν εικονοποιητικά τεχνάσματα, προκειμένου να επεκτείνουν περαιτέρω τις εκφραστικές δυνατότητες του γραπτού μηνύματος, το οποίο πλέον μπορεί να αξιοποιηθεί ως οπτικό υλικό. Στην περίπτωση αυτή, ο τρόπος με τον οποίο αναγιγνώσκεται το πολυτροπικό κείμενο, διαφέρει σε σημαντικό βαθμό από τον τρόπο ανάγνωσης των ρηματικών κειμένων, αφού ο μαθητής προβαίνει στην αναζήτηση κρυμμένων νοημάτων και λανθανόντων πληροφοριών διαμέσου του οπτικού κώδικα (Τσιλιμένη κ.α., 2006).

Λαμβάνοντας υπόψη την ανωτέρω δραστηριότητα, αξίζει να επισημανθεί ότι οι τρόποι επικοινωνίας ενός πολυτροπικού κειμένου δεν εξετάζονται αποσπασματικά, αφού κατ' ουσία το ρηματικό μέρος είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με το οπτικό. Συνεπώς, εύλογο είναι ότι το πολυτροπικό κείμενο στη γλωσσική διδασκαλία δεν αντιμετωπίζεται αποκλειστικά ως κειμενικό είδος, αφού στην περίπτωση αυτή ο βασικός στόχος είναι να προσεγγίσουν οι μαθητές τις εικονιστικές συμβάσεις σε συνδυασμό με τα γλωσσικά στοιχεία (Τσιλιμένη κ.α., 2006).

Ανακεφαλαιώνοντας, μέσα από τη διδακτική των πολυτροπικών κειμένων, οι μαθητές:

1. ενισχύουν την κριτική τους σκέψη, προϋπόθεση ενός ώριμου πολίτη,
2. αναπτύσσουν τη δημιουργικότητά τους,
3. καλλιεργούν πολλαπλούς γραμματισμούς και, όπως προαναφέρθηκε,
4. ενδυναμώνουν τη μεταγνώση, δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν (Ροδοσθένους- Μπαλάφα, 2018).

4.5 ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΟΤΗΤΑ & ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

«Σκοπός της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε [...] να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες» (οπ., σ.5), «η ανάδειξη των ενδιαφερόντων του (μαθητή)» (οπ., σ.3). «Η γενική παιδεία πρέπει να συμβάλλει στην ανάδειξη και καλλιέργεια των ιδιαίτερων ενδιαφερόντων και δεξιοτήτων κάθε μαθητή» (οπ., σ.3), «Ένα σύγχρονο και αποτελεσματικό εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να λειτουργεί με τρόπο που να ευνοείται η ανάδειξη των ενδιαφερόντων κάθε μαθητή και η ενθάρρυνση των κλίσεών του.» (οπ., σ.3). (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2002)

Αναφορικά με τις προηγούμενες ενότητες του παρόντος κεφαλαίου σχετικά με την πολυτροπικότητα, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η ενασχόληση με πολυτροπικά κείμενα κρίνεται ως απολύτως αναγκαία, αφ' ης στιγμής οι μαθητές ήδη από μικρή ηλικία έρχονται σε επαφή με τέτοιου είδους κείμενα, όπως είναι για παράδειγμα η τηλεόραση, το διαδίκτυο και οι ταινίες. Συνεπώς, ο ρόλος του σχολείου είναι ιδιαίτερα σημαντικός στην περίπτωση αυτή, αφού μπορεί να τους βοηθήσει έτσι ώστε να προσλαμβάνουν και να αποκωδικοποιούν σωστά τα μηνύματα που φέρουν τα κείμενα αυτά (Παπαδοπούλου, 2005).

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μαθητές εξοικειώνονται από πολύ νωρίς με την έννοια της πολυτροπικότητας, χωρίς να το αντιληφθούν, μέσα από την επικοινωνία τους με τον εκπαιδευτικό, αφού πέρα από τη λεκτική έκφραση, μηνύματα λαμβάνουν και δέχονται από τις εκφράσεις του προσώπου, από τη στάση του σώματος, από τις χειρονομίες, ακόμα και από τον τόνο της φωνής. Επίσης, στοιχεία του σχολικού εγχειριδίου, όπως είναι για παράδειγμα το είδος του χαρτιού, η διάταξη των σελίδων, ο τύπος και το μέγεθος της γραμματοσειράς, θεωρείται ότι είναι πολυτροπικά, από τη στιγμή που είναι φορείς μη λεκτικών μηνυμάτων. Όλα τα παραπάνω μπορούν να λειτουργήσουν ως εφόρμηση για δραστηριότητες, που θα έχουν ως στόχο να κατανοήσουν οι μαθητές τις διαφορετικές πηγές νοημάτων και πώς μπορούν να τα αποκωδικοποιήσουν.

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες ούτως ώστε να αξιοποιήσουν τα πολυτροπικά κείμενα στην διδακτική πράξη, βοηθώντας κατ' αυτό τον τρόπο τους μαθητές να κατανοήσουν τον τρόπο με τον

οποίο αυτά λειτουργούν (Παπαδοπούλου, 2005). Επιπλέον, η αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας, εξοικειώνει τα παιδιά με ανοιχτά περιβάλλοντα μάθησης και παρέχει τη δυνατότητα πολυτροπικής προσέγγισης και πρόσβασης στις ποικίλες μορφές απόδοσης των πολλών παραλλαγών διαφόρων κειμένων και φυσικά και του παραμυθιού.

Κατανοώντας την ιδιαίτερη σημασία που έχουν τα πολυτροπικά κείμενα, κυρίως στην αποκωδικοποίηση των μηνυμάτων, οι συντάκτες του αναλυτικού προγράμματος για το δημοτικό σχολείο συστήνουν την ενασχόληση με αυτά σε όλες τις τάξεις. Συγκεκριμένα, στις πρώτες τάξεις του δημοτικού προτείνεται ως επί το πλείστον η παραγωγή διαφόρων πολυτροπικών κειμένων από τους μαθητές, όπως είναι για παράδειγμα οι ιστορίες με λέξεις και εικόνες, οι αφηγήσεις με τη μορφή διαλόγων σε κόμικς, η δημιουργία κατάλογων, οι προσκλήσεις, η δημιουργία συνταγής, ακόμα και η δημιουργία ενός ηλεκτρονικού βιβλίου για κάθε γράμμα της αλφαβήτου, αξιοποιώντας το εργαλείο του PowerPoint.

Επίσης, προτείνεται στους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν στην τάξη κατάλληλα λογισμικά που θα επιτρέπουν την παραγωγή πολυτροπικών κειμένων, είτε ατομικά από τον κάθε μαθητή, είτε και ομαδικά. Ενδεικτικά, στην Ε΄ Δημοτικού αναφέρει παραγωγή πολυτροπικών κειμένων (με εικόνα και ήχο) για τις ανάγκες συγκεκριμένης περίπτωσης επικοινωνίας (π.χ. πολυτροπικά κείμενα για τη δημοσιοποίηση και ανάρτηση δράσης στο σχολικό ιστότοπο). Για τους μαθητές που φοιτούν στην Στ΄ δημοτικού, οι συντάκτες του Αναλυτικού Προγράμματος προτείνουν οι μαθητές να παράγουν προφορικά πολυτροπικά κείμενα, τα οποία θα συνδυάζουν τον προφορικό λόγο, με τον ήχο, τη μουσική αλλά και την εικόνα. Στο πλαίσιο αυτό, για παράδειγμα, οι μαθητές θα μπορούσαν να φτιάξουν τη δική τους διαφήμιση (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2013).

Το Α.Π.Σ δίνει επίσης έμφαση στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης. *«Έτσι ο μαθητής θα προσεγγίσει κριτικά τόσο την «κοινωνία της πληροφορίας» όσο και την κοινωνία της γνώσης»* (υπ., σ.4). Μία από τις ικανότητες που θεωρούνται σημαντικές από τους συντάκτες του ΑΠ είναι: *η ικανότητα κριτικής επεξεργασίας πληροφοριών, αξιών, παραδοχών* (υπ., σ.7). «Ο τρίτος άξονας (των στόχων) αφορά την ανάπτυξη ευαισθησίας, προβληματισμού και ικανότητας κριτικής αντιμετώπισης των επιπτώσεων (θετικών και αρνητικών) των εφαρμογών της επιστήμης και της τέχνης στους διάφορους

τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας.» (ό.π., σ.9). Κριτήριο για την επιλογή της διδασκόμενης ύλης που περιέχεται στα ΑΠΣ είναι «η έμφαση στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών, συλλογικής προσπάθειας, και απόκτησης γενικής παιδείας» (ό.π., σ.9).

Τελικά όμως, οφείλουμε να αναγνωρίσουμε και να αξιοποιήσουμε τα στοιχεία του Α.Π. που θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως πιο προοδευτικά, όπως είναι το ενδιαφέρον για τις κλίσεις των μαθητών, το να λαμβάνονται υπόψη οι προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες των παιδιών, όπως επίσης και να πραγματοποιείται η σύνδεση των όσων διδάσκονται στο σχολείο με την καθημερινή ζωή. Η εκπαίδευση, όπως αναφέρεται και από τους συντάκτες, πρέπει να έχει ως σκοπό την ολόπλευρη ανάπτυξη των προσωπικοτήτων και την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο :ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

5.1 Η ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

«Η γλωσσική διδασκαλία αποβλέπει στο να καλλιεργήσει στους μαθητές όλες αυτές τις γλωσσικές δεξιότητες που θα τους κάνουν ικανούς να κατανοούν και να παράγουν όσο γίνεται περισσότερες από τις μορφές προφορικής και γραπτής γλώσσας που χρησιμοποιούνται στα πλαίσια των κοινωνικών ανταλλαγών. Ταυτόχρονα, επιδιώκει να γίνουν κριτικοί ακροατές και αναγνώστες και, όταν μιλούν ή γράφουν να κάνουν συνειδητά τις γλωσσικές επιλογές που είναι οι πιο κατάλληλες για να πετύχουν το επικοινωνιακό αποτέλεσμα που επιδιώκουν». Τα παραπάνω είναι ο σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας σύμφωνα με τους Α. Χαραλαμπίδου και Σ. Χατζησαββίδη (1997).

Σε αυτό το κεφάλαιο θα γίνει προσέγγιση του παραπάνω σκοπού μέσα από την αφήγηση, τη Δημιουργική Γραφή, το παραμύθι, γιατί όπως πολύ σωστά παραθέτει ο Pierre Bourdieu: *«Το σχολείο δεν δίνει μόνο βαθμούς. Σχεδιάζει επίσης δρομολόγια για τη σκέψη. Τα νοητικά και γλωσσικά κυρίαρχα πρότυπα οριοθετούν μια περιοχή με υποχρεωτικές στροφές, λεωφόρους και τυφλά αδιέξοδα. Μέσα σ' αυτή την περιοχή, η σκέψη μπορεί να ξεδιπλώνεται με την εντύπωση της ελευθερίας και του αυτοσχεδιασμού, διότι τα προγραμματισμένα δρομολόγια είναι τα μόνα που έχει περπατήσει πολλές φορές»*

Σχετικά με το μάθημα της Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο, το Δ.Ε.Π.Π.Σ. αναφέρει ότι η διδασκαλία αυτού του μαθήματος έχει ως στόχο τον χειρισμό του προφορικού και του γραπτού λόγου με επάρκεια, αυτοπεποίθηση, υπευθυνότητα και αποτελεσματικότητα. Η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως σύστημα επικοινωνίας, μέσο δράσης και αλληλεπίδρασης ανθρώπων και δημιουργίας πραγμάτων.

5.1.1 ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΑΦΗΓΗΣΗ

Αναζητώντας την ιδιαιτερότητα και συνάμα τη σημασία της αφήγησης, θα πρέπει να παρατεθεί η άποψη του Mezirow (2006), σύμφωνα με τον οποίο η αφήγηση αποτελεί τον θεμέλιο λίθο της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης, προάγει τη συναισθηματική και γνωστική εξέλιξη και επιτρέπει την αξιοποίηση του προσωπικού βιώματος και την κριτική προσέγγισή του μέσω της διαδικασίας του αναστοχασμού (Magos, 2006). Ως τεχνική, έχει μελετηθεί επισταμένα τα τελευταία χρόνια, από τις παιδαγωγικές, τις κοινωνικές και τις ανθρωπιστικές επιστήμες, ενώ αξιοποιείται σε πολύ μεγάλο βαθμό στον χώρο της εκπαίδευσης, λόγω των πολύπλευρων ωφελειών για τους μαθητές που φέρεται να έχει (Klapproth, 2004 : Τσιώλης, 2006).

Από την παραπάνω θεωρητική άποψη συνάγεται το συμπέρασμα ότι η αφήγηση, μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο για την προσωπική ανάπτυξη και ενδυνάμωση και αυτός είναι ένας από τους βασικούς λόγους για τους οποίους χρησιμοποιείται ευρέως από τους εκπαιδευτικούς, τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Τσιώλης, 2006). Το σχολείο έχει τη δυνατότητα να εισάγει τους μαθητές σε μια ποικιλία ειδών λόγου, άρα κοινωνικών δράσεων, ώστε οι μαθητές να ενδυναμωθούν όχι μόνο γλωσσικά αλλά και κοινωνικά. Άλλωστε σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας είναι να καταστήσει τους μαθητές επαρκείς χρήστες της γλώσσας, δηλαδή ικανούς να προσαρμόζουν το μήνυμά τους στο εκάστοτε καταστασιακό περιβάλλον και γι' αυτό η κατάκτηση της γλώσσας βασίζεται στη γλωσσική πράξη, δηλαδή στην παραγωγή αυθεντικού λόγου (Μήτσης 1996).

Χρήσιμο είναι να σημειωθεί ότι οι τρόποι με τους οποίους μπορεί να αξιοποιηθεί η αφήγηση είναι κυριολεκτικά απεριόριστοι, αφού προκύπτουν από την αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτών, των εκπαιδευόμενων και του περιεχομένου της αφήγησης. Συνεπώς, δίνεται στον εκπαιδευτικό, αλλά και στους μαθητές, η δυνατότητα να αξιοποιήσουν το κείμενο με όποιο τρόπο εκείνοι επιθυμούν, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους (Butcer, 2006: Μήτσης, 2004).

Περαιτέρω, οι εκπαιδευτικοί, κυρίως στις μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού αλλά και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στα πλαίσια της αξιοποίησης της αφήγησης για τη γλωσσική διδασκαλία, ζητούν από τους μαθητές να συγγράψουν ένα δικό τους διήγημα, για το οποίο θα τους έχουν δώσει – ή δε θα τους έχουν δώσει- τα βασικά δομικά του

στοιχεία, καθώς και να συγγράψουν μια ιστορία, έχοντας ως δεδομένο μόνο το ύφος που θα πρέπει να τηρήσουν. Ιδιαίτερα συνηθισμένες πρακτικές αξιοποίησης, κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, είναι η προφορική ή η γραπτή αφήγηση, όπου στους μαθητές έχουν δοθεί μόνο ορισμένες λέξεις, η αφήγηση μιας ευρέως γνωστής ιστορίας από την οπτική ενός εκ των ηρώων της, η αφήγηση ιστορίας μέσα από εικόνες που βρίσκονται σε κανονική σειρά ή είναι ανακατεμένες και τέλος η αφήγηση που στηρίζεται σε κάρτες, πάνω στις οποίες υπάρχουν μοτίβα ή τίτλοι γνωστών παραμυθιών και μύθων (ΦΕΚ 303/2003).

Τα παραπάνω αιτιολογούνται πιθανώς από τη στάση που τηρεί το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα – καθώς και άλλα δυτικά- απέναντι στην αφήγηση. Συγκεκριμένα, έχει διαπιστωθεί ότι σε πολλά από αυτά η αφήγηση αντιμετωπίζεται ως ένα ανίσχυρο και μάλλον ανώφελο κειμενικό είδος, το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί κυρίως στα πλαίσια της ανάπτυξης της ατομικής λογοτεχνικής δημιουργικότητας, ωστόσο δεν μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να ανταπεξέλθουν στις σύγχρονες ανταγωνιστικές κοινωνικές απαιτήσεις (Klapproth, 2004). Αυτή η υποτιμημένη θέση της αφήγησης στην εκπαίδευση του τρωγλοδυτικού κόσμου φαίνεται να οφείλεται, σύμφωνα με την Klapproth (2004), στον κυρίαρχο θετικιστικό τρόπο κατανόησης της γνώσης.

5.1.2 ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ

Όσον αφορά στη διδασκαλία του μαθήματος της γλώσσας και ειδικότερα στην εκμάθηση του γραπτού λόγου, διαχρονικά έχουν προταθεί αρκετές τεχνικές, ορισμένες εκ των οποίων κρίνονται ως αποτελεσματικές, ενώ άλλες σε μικρότερο βαθμό. Ορισμένες από τις τεχνικές αυτές είναι η σύνθεση κειμένου, η έκθεση ή η διαφορετικά η έκθεση ιδεών, οι περιλήψεις, ενώ τα τελευταία χρόνια, υπάρχουν στα σχολικά εγχειρίδια ασκήσεις για την καλλιέργεια της δημιουργικής γραφής (Κωτόπουλος, 2014).

Γενικότερα, αρκετές τεχνικές που προτείνονται για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας, έχουν χρησιμοποιηθεί στο σχολείο και για την ανάπτυξη της Δημιουργικής Γραφής, όπως είναι, για παράδειγμα, τα σχεδιαγράμματα και ο εννοιολογικός χάρτης. Άλλες κατά κύριο λόγο στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Κωτόπουλος, 2014). Επομένως, *«η δημιουργική γραφή και η φιλιαναγνωσία με τις ειδικές διδακτικές τεχνικές και τις ξεχωριστές διδακτικές παρεμβάσεις μπορεί να αποτελέσουν τους δύο βασικούς πυλώνες της διδασκαλίας της λογοτεχνίας και γενικότερα του λογοτεχνικού πολιτισμού. Η δημιουργική γραφή επιτρέπει την ανάπτυξη συγγραφικών δεξιοτήτων στο διδασκόμενο και η φιλιαναγνωσία του επιτρέπει να μετεξελιχθεί σε ένα σοβαρό αναγνώστη»* (Καρακίτσιος Α. 2011).

Κατά συνέπεια η Δημιουργική Γραφή δεν είναι ένα ακόμα συνώνυμο της Λογοτεχνίας αλλά συνιστά ένα σώμα γνώσεων κι ένα σύνολο εκπαιδευτικών τεχνικών που μεταδίδουν αυτή τη γνώση και προσδίδουν στη γραφή κοινωνικό, και ψυχοθεραπευτικό ρόλο, μακριά από τη στείρα, λογική της μοναχικής και βασανιστικής διαδικασίας (Κωτόπουλος, 2012).

Με βάση τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, όπως διαμορφώθηκαν το 2002, για πρώτη φορά η προσέγγιση ενός κειμένου ή ενός λογοτεχνικού έργου στην τάξη διαφοροποιείται σε σχέση με ότι ίσχυε μέχρι τότε. Η Λογοτεχνία αποσυνδέεται μερικώς από τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, ενώ ταυτόχρονα προτείνεται η σύνδεση της με το παιχνίδι, την ψυχαγωγία, την απόλαυση, τη συναισθηματική καλλιέργεια, μέσα από ποικίλες δραστηριότητες. Ιδιαίτερα τα νέα Ανθολόγια των τριών τελευταίων τάξεων του Δημοτικού στηρίζονται στις θέσεις της σύγχρονης Θεωρίας της Λογοτεχνίας, θέτοντας ως στόχο την απόλαυση της ανάγνωσης και τον προσανατολισμό του

αναγνώστη – μαθητή σε πιο δημιουργικούς δρόμους στη σχέση του με τα κείμενα (Πολίτης Δημήτρης, 2008). Ο συγκεκριμένος στόχος διευρύνθηκε και εμπλουτίστηκε και με το πρόγραμμα Φιλαναγνωσίας, το οποίο εφαρμόζεται στα 960 ολοήμερα Δημοτικά σχολεία με αναμορφωμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα, από το σχολικό έτος 2011-2012 και προώθησε με συγκεκριμένες δράσεις την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας και την ανάπτυξη ποικίλων σχέσεων ανάμεσα στο μαθητή-αναγνώστη, στο κείμενο και στον συγγραφέα.

Η «φιλαναγνωσία» σαν ορισμός παραπέμπει στη θετικά προσδιορισμένη σχέση του αναγνώστη με το βιβλίο ως το κατεξοχήν είδος και έκφραση της γραπτής ύλης και εμπεριέχει ταυτόχρονα τις εξειδικευμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, οι οποίες στοχεύουν στην διαμόρφωση αυτής της σχέσης μέσα από την ανάπτυξη αναγκαίων γνωστικών δεξιοτήτων κυρίως αλλά και κοινωνικών δεξιοτήτων και αισθητικών κριτηρίων, (Κωτόπουλος Η.Τ., Βακάλη Α., Νάνου Β. & Σουλιώτη Δ.,2014). Κι ενώ η Κύπρος εισάγει τη Δημιουργική Γραφή στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση από τον Σεπτέμβριο του 2011, τρία είναι μόνο τα δημόσια σχολεία σε όλη τη χώρα στα οποία διδάσκεται το εν λόγω αντικείμενο. Πρόκειται για τα τρία Καλλιτεχνικά Σχολεία της χώρας, του Ηρακλείου, του Γέρακα Αττικής και Αμπελοκήπων Θεσσαλονίκης (Παπαντωνάκης, Γ. & Κωτόπουλος, Τ.,2011).

5.1.3 ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΠΑΡΑΜΥΘΙ

Η αξία του παραμυθιού θεωρείται αδιαμφισβήτητη, ενώ έχει αποδειχθεί βάσει πολλών μελετών, τόσο στη διεθνή όσο και στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία. Η πλειονότητα των θεωρητικών, αλλά και των εκπαιδευτικών, επισημαίνουν ότι το παραμύθι αποτελεί ένα ιδιαίτερα σημαντικό μέσο για την αγωγή του παιδιού (Κανατσούλη, 2007). Είναι γενικώς παραδεκτό ότι με την ανάγνωση των παραμυθιών, το παιδί μπορεί να κατανοήσει τον εξωτερικό κόσμο που το περιβάλλει, ενώ επίσης αποκομίζει πλήθος γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών ωφελειών (Παπαδάτος, 2016).

Χρήσιμο είναι σε αυτό το σημείο να μελετηθούν τα πλεονεκτήματα του παραμυθιού, αποκλειστικά όσον αφορά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Κατ' αρχάς, το παραμύθι βοηθάει τον μαθητή να έρθει σε επαφή με τη μητρική του γλώσσα και συγκεκριμένα τις λέξεις, τους τύπους της, τις δομές της. Αυτή η επαφή, μάλιστα, καλλιεργείται τόσο μέσα από την ακρόαση ή την ανάγνωση ενός παραμυθιού, όπου ο μαθητής δεν έχει ενεργό ρόλο, όσο και μέσα από πιο βιωματικές πρακτικές, όπως είναι για παράδειγμα η αναδιήγηση και η δραματοποίηση (Κανατσούλη, 2007).

Σύμφωνα με την Παιδαγωγική του Γραμματισμού (Literacy Education), «στη γλωσσική διδασκαλία πρέπει να χρησιμοποιούνται κείμενα που να ανταποκρίνονται στις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, ώστε να έχει νόημα για τα παιδιά η διδασκαλία τους. Δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην πολιτισμική και γλωσσική πολυμορφία και επιπλέον ο χειρισμός διαλέκτων, υφολογικών και σημειολογικών διαφορών, η αλλαγή κωδίκων κλπ. προκρίνονται μεταξύ των σπουδαιότερων δεξιοτήτων των μαθητών» τονίζουν οι Κασκαμανίδης & Ντίνας (2004).

Επομένως, η διδασκαλία του παραμυθιού αφορά προέκταση του γλωσσικού μαθήματος με συνδέσεις και αναφορές στην τοπική κοινωνία, το λαϊκό πολιτισμό και την παράδοση, τη σύνδεση της γλώσσας των παραμυθιών με τη σύγχρονη ομιλούμενη και την καλλιέργεια του γραπτού και προφορικού αφηγηματικού λόγου.

Ουσιαστικά, στο νηπιαγωγείο αλλά και στις μικρές τάξεις του Δημοτικού, ο μαθητής καταβάλλει σημαντική προσπάθεια ώστε να κατανοήσει το παραμύθι που διαβάζει ή που ακούει, κυρίως όσον αφορά στην κατανόηση των λέξεων που συνθέτουν το κείμενο, τις ομοιότητες και τις διαφορές που έχουν αυτές οι λέξεις μεταξύ τους, την

εύρεση συνώνυμων λέξεων, ακόμη και τη λειτουργία των επιθέτων. Το αποτέλεσμα της προσπάθειας αυτής είναι τελικώς να αποκωδικοποιήσει το κείμενο και να κατακτήσει πιο εύκολα το γλωσσικό σύστημα (Παπαδάτος, 2016).

Έχοντας τον ρόλο του ακροατή του παραμυθιού, ο μαθητής καλλιεργεί μια ακόμα σημαντική δεξιότητα, αυτή της φωνολογικής επίγνωσης, μια διαδικασία η οποία ξεκινά και συντελείται στις μικρές κυρίως τάξεις του Δημοτικού. Συγκεκριμένα, αναγνωρίζει ότι οι προτάσεις αποτελούνται από λέξεις, ότι οι λέξεις αυτές μπορούν να χωριστούν σε συλλαβές και σε μεμονωμένα φωνήματα, ότι ορισμένες αρχίζουν ή τελειώνουν με το ίδιο φωνήεν και ότι μπορεί να ομοιοκαταληκτούν. Επίσης, ακούγοντας ένα παραμύθι σταδιακά συνειδητοποιεί ότι ορισμένοι ήχοι μπορεί να διαγράφονται ή να αντικαθίστανται, δηλαδή ότι γίνονται φωνημικές απαλείψεις και φωνημικές αντικαταστάσεις, καλλιεργεί την ικανότητά του να ενώνει τους ήχους και να δημιουργεί λέξεις, δηλαδή να κάνει φωνημικές συνθέσεις, καθώς και να χωρίζει τις λέξεις στους ήχους που τις απαρτίζουν, δηλαδή να προβαίνει σε φωνημικές αναλύσεις (Παπαδάτος, 2016).

Είναι πλέον αναγνωρισμένο ότι το παραμύθι κατέχει σπουδαία θέση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2013) κι έτσι μπορεί να αιτιολογηθεί η απόφαση των συντακτών του Αναλυτικού Προγράμματος να το εντάξουν ως βασικό διδακτικό εργαλείο, τόσο για το μάθημα της γλώσσας όσο και για άλλα μαθήματα.

Τα αποτελέσματα της διδασκαλίας (στόχοι) διατυπώνουν τις κατευθυντήριες γραμμές για τον σχεδιασμό και τη διαμόρφωση των περιεχομένων των διδακτικών αντικειμένων αλλά και των διαδικασιών ελέγχου της επίτευξης των εκπαιδευτικών σκοπών. Η αλλαγή της συμπεριφοράς των μαθητών, επιτυγχάνεται μέσα από τις κατάλληλες εμπειρίες που βασίζονται στη σχέση ερεθίσματος-αντίδρασης. *«Η προσωπικότητα ενός ατόμου δομείται [...] από εμπειρίες. [...] Για να γίνει λοιπόν η μετάβαση από ένα γνωστικό επίπεδο σε άλλο υψηλότερο, πρέπει να δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές, με τη βοήθεια κατάλληλων ερεθισμάτων».* Οι Galton & Williamson (1992) αναφέρουν ότι *«η ομαδική εργασία βελτιώνει την αυτοεκτίμηση και τα κίνητρα των παιδιών, όταν ενθαρρύνονται να εργαστούν για έναν κοινό σκοπό, κυρίως εκείνους που παρουσιάζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, προβλήματα κοινωνικής συναναστροφής και αποδοχής από το κοινωνικό-μαθητικό σύνολο. Η εξασφάλιση όσο το δυνατόν μεγαλύτερης*

αλληλεπίδρασης, αμοιβαίων ανταλλαγών και εκτενών συζητήσεων, σε αντίθεση με οδηγίες που περιορίζουν και τυποποιούν την αλληλεπίδραση, προωθούν την κατανόηση εννοιών και συμβάλλουν στην ανάπτυξη αφηρημένης σκέψης».

Ως επισήμανση όμως, θα πρέπει να σημειωθεί ότι παρά τα παιδαγωγικά και διδακτικά οφέλη του παραμυθιού, εναπόκειται στον εκπαιδευτικό της τάξης να βρει με ποιο τρόπο μπορεί να το αξιοποιήσει. Παρότι, γενικότερα στη βιβλιογραφία έχουν προταθεί αρκετοί τρόποι αξιοποίησης του παραμυθιού, εντούτοις κανένας από αυτούς δεν κρίνεται ως ιδανικός και δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως πανάκεια για όλες τις περιπτώσεις, καθώς για την επιλογή του εργαλείου πρέπει να ληφθούν υπόψη πολλοί παράγοντες, οι κυριότεροι εκ των οποίων είναι τα χαρακτηριστικά των μαθητών και οι στόχοι που έχει θέσει ο εκπαιδευτικός (Παπαδάκης, 2016).

Αλήθεια ή παραμύθια;

Ποτέ δεν είδα μια μύγα να γελάει
 ούτε πορτοκαλί καπέλο να φοράει
 ποτέ δεν είδα χελώνα να καλπάζει
 ούτε λαγό αργό να περπατάει με νάζι
 δεν είδα λουλούδι να φοράει παπούτσια
 ούτε και σοκολάτα που να 'χει κουκούτσια
 ποτέ δεν είδα γάιδαρο να πετάει
 ούτε και ψάρι άκουσα να κελαηδάει
 δεν είδα γάτα πιλότο σε αεροπλάνο
 ούτε αρκούδα να ζει σε δέντρο απάνω
 ποτέ δεν είδα μπούφο να λέει αστεία
 ούτε και ιπποπόταμο σε καλλιστεία...
 Μα είδα ψέματα που 'γιναν αλήθεια
 και όλα να συμβαίνουν μες στα παραμύθια. *

*Θ. Χορτιάτη-Τ. Τσιλιμένη,

Φρούλου! Φρούλου! Φρέλα! Να 'ταν χαλβάς η τρέλα! εκδ. Ελληνικά Γράμματα

5.1.4 ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ & ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Από το 2003 και μετά εισάγεται η συστηματική διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου, όπως αναφέρεται και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (2003). [2.3.2.1. *«Γραφή και παραγωγή γραπτού λόγου Α'-Β' Δημοτικού, Σκοπός: Η ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού να γράφει και να διατυπώνει γραπτά νοήματα...».... «Ο μαθητής ασκείται βαθμιαία, ώστε να είναι σε θέση να: Αντιλαμβάνεται ότι μπορεί να διατυπώνει τις σκέψεις του και να επικοινωνεί με τους άλλους όχι μόνο προφορικά αλλά και γραπτά. Αντιλαμβάνεται τη στενή σχέση ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής. Φωνημική επίγνωση. Πρώτη γραφή. Παραγωγή γραπτού λόγου (βιώματα, γνώσεις, αναγνώσματα)»]. Οι μαθητές δεν γράφουν απλά και μόνο για να εκφραστούν, αλλά επιδιώκουν να φέρουν αποτέλεσμα με το λόγο τους, ανάλογα με το σκοπό που οι ίδιοι θέτουν ή που χρειάζεται κάθε φορά, και ολοκληρώνεται με την αξιολόγηση του γραπτού. [2.3.2.2. *Γραφή και παραγωγή γραπτού λόγου Γ'- Δ' Δημοτικού Σκοπός: Η ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού να επικοινωνεί γραπτά με ακρίβεια και αποτελεσματικότητα, χρησιμοποιώντας τη μορφή και το ύφος που αρμόζει σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας.. Στόχοι Θεματικές Ενότητες Ενδεικτικές Δραστηριότητες Ο μαθητής ασκείται βαθμιαία, ώστε να είναι σε θέση να: Γράφει καθαρά, καλαίσθητα, ορθογραφημένα και με την απαιτούμενη ταχύτητα, σχολικά και εξωσχολικά κείμενα.]**

Αν και γράφουμε λιγότερο από ότι μιλάμε, ακούμε ή διαβάζουμε, ο γραπτός λόγος δε χάνει ούτε την αξία ούτε το κύρος του, είναι αυτός που κυριαρχεί, τουλάχιστον στα σχολικά εγχειρίδια κάποιων μαθημάτων. Ό,τι άλλο υπάρχει στο βιβλίο, φωτογραφίες, χάρτες, σχεδιαγράμματα κ.λπ., χρησιμοποιείται για να υποστηρίξει το περιεχόμενο του γραπτού κειμένου. Ο τρόπος παρουσιάσής του όμως, όπως ήδη έχει προαναφερθεί, δεν είναι καθόλου ασήμαντος. Η επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του συντελείται με διάφορους τρόπους: τη στάση του σώματος, τις χειρονομίες που κάνει, τις εκφράσεις του προσώπου του, το χαμόγελό του, το σφίξιμο των χειλιών του, κ.λπ.

Ακολούθως, σημαντικό ρόλο παίζει από τον/την εμπνευστή-εκπαιδευτικό προς τους μαθητές του και ο τρόπος με τον οποίο θα δοθεί το έναυσμα για δημιουργία, η ενεργοποίηση της φαντασίας ως παιδαγωγικό και διδακτικό σχεδιασμό προτροπής για συγγραφική δραστηριότητα, η μετάδοση της αίσθησης και ικανοποίησης του να

χαίρονται τα παιδιά όχι μόνο το τελικό αποτέλεσμα, αλλά την ίδια τη γραπτή επικοινωνία και τη διαδικασία της. Άλλωστε, πρωταρχικός στόχος της διδασκαλίας είναι ο διδάσκων να ξέρει «πού» πηγαίνει για να βρει και το «πώς» θα πάει εκεί που θέλει να πάει. Έτσι λοιπόν, δίδεται έμφαση: σε δραστηριότητες παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου μέσα στην τάξη, στη σύνδεση της παραγωγής γραπτού λόγου με την κατανόηση κειμένου.

Αξιοποιούνται γνήσια λογοτεχνικά κείμενα, πεζά και ποιητικά, από τα «Ανθολόγια», από τα διαδραστικά σχολικά εγχειρίδια και από άλλες έντυπες ή διαδικτυακές πηγές, αποσπάσματα αλλά και ολόκληρα λογοτεχνικά βιβλία. Ενισχύεται η σωστή και «καθαρή» ανάγνωση-κατανόηση ενός λογοτεχνικού κειμένου, με δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου. Ενδυναμώνεται η ερμηνεία του λογοτεχνικού κειμένου με δραστηριότητες αναγνωστικής ανταπόκρισης και δημιουργικής γραφής. *«Η διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής ως γνωστικού αντικειμένου σε προπτυχιακά και μεταπτυχιακά επίπεδα την «νομιμοποιεί» ως ένα σώμα γνώσεων και ένα σύνολο εκπαιδευτικών τεχνικών που μεταδίδουν αυτή την γνώση»* (Κωτόπουλος, 2012).

Η εμφάνιση της πλοκής είναι ο τρόπος που συνδέονται τα γεγονότα, σύμφωνα με τον Ricoeur. Είναι ο σκελετός στον οποίο στηρίζεται το αφήγημα, και για να δημιουργηθεί πλοκή θα πρέπει η αιτιακή σχέση των γεγονότων να είναι εμφανής σε ένα χωροχρονικό πλαίσιο εξέλιξης (Ματσαγούρας, 2001). Οι μαθητές εντοπίζουν και οργανώνουν τις πληροφορίες για τους ήρωες, τον χρόνο και τον τόπο (ποιος, πότε, πού, γιατί), τις τοποθετούν στην πλοκή μεταβάλλοντας τα γεγονότα από μία αρχική σε μία τελική κατάσταση, παράγουν ιδέες που συντελούν στην επίτευξη του στόχου και ύστερα από συζήτηση και ενεργούς αλληλεπίδρασης των μελών της ομάδας, καταλήγουν στην παραγωγή μικρών ατομικών αφηγηματικών κειμένων ή σύνθεσης, τελικά, ενός κοινού γραπτού κειμένου (π.χ. ενός παραμυθιού, όπως στην περίπτωση της παρούσης εργασίας).

Η τελική φάση αφορά πρακτικές αναστοχασμού, βελτίωσης του κειμένου και αξιολόγησής του, κυρίως από τους ίδιους τους μαθητές: αρχικά διερευνούν τι ξέρουν για τις φάσεις της παραγωγής και συγγραφής κειμένου, στη συνέχεια εντοπίζουν τι θέλουν να μάθουν και τι απαιτείται να μάθουν και στο τέλος, συνειδητοποιούν τι έμαθαν. Ο ρόλος του εμπνευστή-εκπαιδευτικού είναι περισσότερο καθοδηγητικός και ενθαρρυντικός και λιγότερο παρεμβατικός, με λίγες δυνατότητες για ανάληψη ηγετικού ρόλου από τα παιδιά (Αυγητίδου 2008). Η βελτίωση του γραπτού γίνεται συλλογικά και αφορά: τη δομή, τα

συντακτικά και ορθογραφικά λάθη, τη σειρά στη διαδοχή των γεγονότων, κ.ά. όλα αυτά όμως καταλήγουν στο τελικό στόχο: τη χαρά της ομαδικότητας και της δημιουργίας.

5.1.5 Η «ΠΥΡΑΜΙΔΑ ΤΗΣ ΠΛΟΚΗΣ ΤΟΥ FREYTAG»

Η «πυραμίδα του Freytag» έχει μείνει γνωστή στην ιστορία της κριτικής, ως το πυραμιδοειδές διάγραμμα που πρότεινε το 1863 ο Γερμανός συγγραφέας και κριτικός Gustav Freytag, προκειμένου ν' αναπαραστήσει σχηματικά τα βασικά σημεία της πλοκής ενός έργου. περιγράφει μια τυπική πλοκή ενός έργου πέντε πράξεων, αποτελούμενο από μια ανοδική πορεία της δράσης, ο Αριστοτέλης την ονόμαζε δέηση, σε διάφορα στάδια, φτάνοντας στην κορύφωση (climax) και ακολουθώντας κατακόρυφη καθοδική πορεία, από την κρίση στην έκβαση ή την καταστροφή(στην τραγωδία μόνο), φτάνοντας στη λύση.



Επεξηγήσεις της πυραμίδας του Freytag

Η πυραμίδα αυτή θα χρησιμοποιηθεί για την αφήγηση και παραγωγή του παραμυθιού που δημιουργήθηκε, καθώς πολλές από τις λειτουργίες του Propp υπάρχουν και σε μία αφήγηση. Παρακάτω γίνεται εφαρμογή της «πυραμίδας του Freytag» αναφορικά με το παραμύθι «Ένα ψαράκι που το έλεγαν... Τόνο!» το οποίο αποτελεί το βασικό θέμα της διπλωματικής αυτής.

Με βάση λοιπόν το τυποποιημένο κλασικό σχήμα, ένα έργο, για να είναι πραγματικά επιτυχημένο, πρέπει ν' αρχίζει με τη λεγόμενη «έκθεση».

Ένα ζευγάρι ψαριών, ο Δον Σημείον και η Δόνα Στίξη, ζουν αγαπημένοι, αλλά όχι ευτυχισμένοι, γιατί τη χαρά τους επισκιάζει το ότι δεν έχουν παιδιά.

Στο επόμενο στάδιο ακολουθεί το λεγόμενο στοιχείο «πλοκής», το οποίο θέτει κάποιες αντιτιθέμενες δυνάμεις σε κίνηση.

Όλα αλλάζουν με τον ερχομό ενός μικρούτσικου ψαριού, το οποίο όμως δεν ανταποκρίνεται απόλυτα στις προσδοκίες των υπόλοιπων ψαριών της αγέλης, καθώς είναι μικρούτσικο και ασχημούτσικο, σε αντίθεση με τους όμορφους και αριστοκρατικούς γονείς του, δε μιλάει καθαρά και τραυλίζει.

Το βασικό γεγονός που πυροδοτεί την έναρξη της δράσης είναι :

Το χειρότερο όλων είναι ότι δεν έχει όνομα, καθώς ο νονός του, ο κύριος Βαρύτονος με τ' όνομα έπρεπε να φύγει σ' ένα μακρινό ταξίδι και δεν προλάβει να το βαφτίσει.

Η κλιμακούμενη δράση οδηγεί στην «κορύφωση», όπου η ένταση και το ενδιαφέρον του αναγνώστη στο κομμάτι αυτό βρίσκονται στο υψηλότερο και δυνατότερο σημείο.

Η γνωριμία του με τα υπόλοιπα ψαράκια της αγέλης, τα οποία δεν έκαναν παρέα με το μικρό μας ψαράκι, διότι δεν ήταν ευγενικό να το φωνάζουν «Ε,ΣΥ!» κι εκείνα φημίζονταν για την ευγένειά τους.

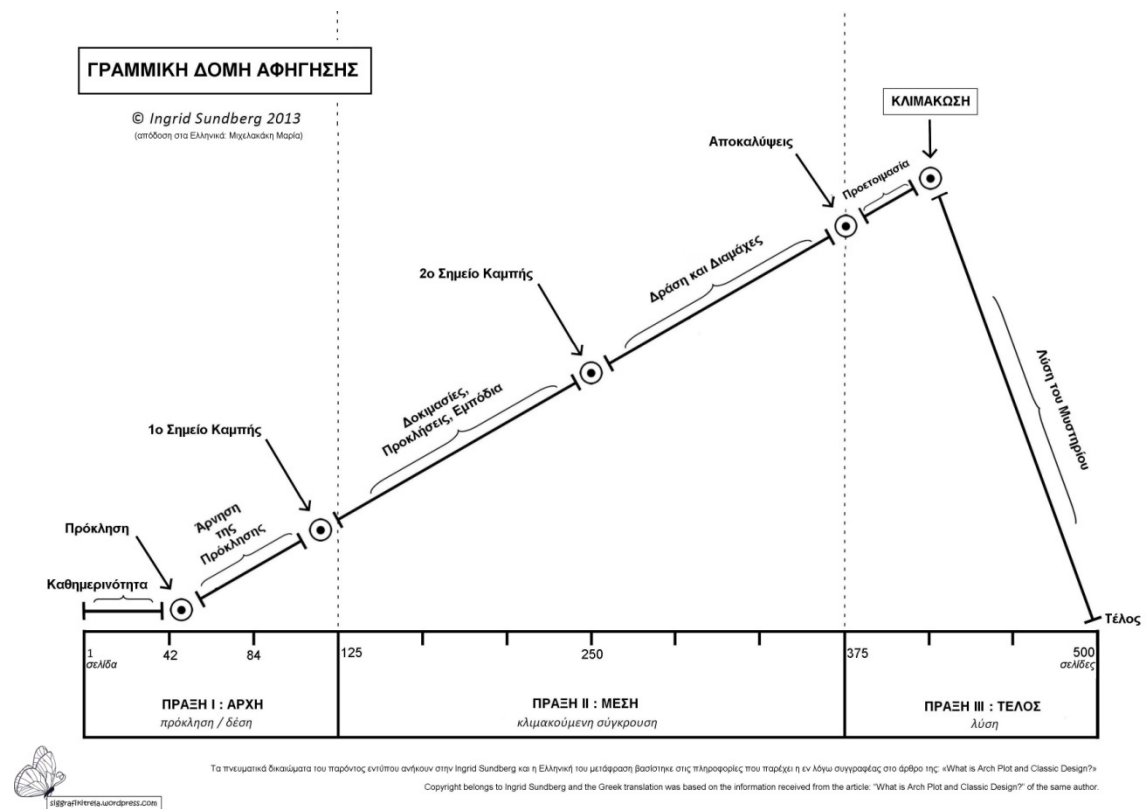
Από εδώ και πέρα η δράση ακολουθεί μια «καθοδική» πορεία .

Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την απομόνωση και μοναξιά του φίλου μας, ώσπου βρίσκει διέξοδο και καταφύγιο στη βιβλιοθήκη του σπιτιού του, ερχόμενο σε επαφή με τα βιβλία και τη λογοτεχνία.

Μια ξαφνική μεταβολή στην τύχη του γίνεται όταν:

Θα μάθει να διαβάζει και με τη βοήθεια των ομόηχων λέξεων θα μεταμορφωθεί σε ένα πολύτιμο τονικό σημάδι ('), καθώς όταν τις αγγίζει αυτές αποκτούν νόημα και ουσία παίρνοντας τόνο.

Μολονότι η σύγχρονη θεωρία εξετάζει τη δομή των λογοτεχνικών έργων με πολύ διαφορετικούς τρόπους, η πυραμίδα του Freytag εξακολουθεί να είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για την προσέγγιση ορισμένων κειμένων, επειδή ακριβώς χρησιμοποιεί απλούς και πρακτικούς όρους.



επεξηγήσεις της πυραμίδας Freytag

5.1.6 ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ & ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ: Ο ΤΟΝΟΣ

Ήδη από το 1982, όταν καταργήθηκε το πολυτονικό σύστημα στην Ελλάδα, ο τονισμός των λέξεων, δηλαδή η επισήμανση της συλλαβής που πρέπει να τονιστεί, έχει αντικατασταθεί από το μονοτονικό σύστημα (Adrados, 2010). Το σύστημα αυτό χρησιμοποιείται εκτός των άλλων και στην εκπαίδευση όλων των βαθμίδων, με εξαίρεση το μάθημα των αρχαίων ελληνικών, όπου οι μαθητές έρχονται σε επαφή με το πολυτονικό σύστημα, που χρησιμοποιούταν από την ελληνιστική περίοδο (Adrados, 2010). Όσον αφορά στους λόγους που καταργήθηκε το πολυτονικό και καθιερώθηκε το μονοτονικό σύστημα, σχετίζονται εν μέρει και με την εκπαίδευση, καθώς αρκετοί ήταν εκείνοι που υποστήριζαν ότι το πολυτονικό σύστημα ήταν δυσνόητο, ειδικά για τους μαθητές των πρώτων τάξεων του δημοτικού και συνεπώς η διδασκαλία του καθίστατο δύσκολη. Αντίθετα, το μονοτονικό σύστημα θα γινόταν πιο εύκολα κατανοητό από τους μαθητές και συνεπώς θα απλοποιούταν η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος (Adrados, 2010).

Για να γίνει περισσότερο κατανοητή η απλοποίηση αυτή, αξίζει να σημειωθεί πως στο πολυτονικό σύστημα κάθε τονικό σημείο -η οξεία, η περισπωμένη, η βαρεία-υποδήλωνε σημαντικές διαφοροποιήσεις στην προφορά των λέξεων. Συγκεκριμένα, η βαρεία υποδήλωνε χαμηλό ή κανονικό τόνο, η οξεία σήμαινε υψηλό ή αυξανόμενο μουσικό τόνο, η περισπωμένη δήλωνε ότι ο τόνος θα είχε αυξομειώσεις. Επίσης, τα πνεύματα, δηλαδή η δασεία και η ψιλή, υποδήλωναν την παρουσία ή αντίθετα την απουσία του ήτα πριν από το φωνήεν, ένα γράμμα το οποίο πλέον δεν προφέρεται (Probert, 2006).

Πολλοί παιδαγωγοί, λοιπόν, έκριναν ότι η διδασκαλία του πολυτονικού συστήματος είναι περίπλοκη και γι' αυτό πρότειναν την απλοποίησή της. Έτσι, πρότειναν την ύπαρξη ενός μόνο τονικού σημείου, της οξείας (´), που θα τοποθετείται σε ένα τονισμένο φωνήεν ή στο τελευταίο από τα δυο φωνήεντα ενός διφθόγγου. Προτάθηκε ακόμη η αλλαγή της χρήσης των διαλυτικών και συγκεκριμένα να μην εμφανίζονται στα γράμματα ι και υ, όπως γινόταν στα αρχαία ελληνικά, αλλά αντίθετα να χρησιμοποιούνται στα φωνήεντα που προφέρονται ως δίφθογγοι και όχι ως δίψηφο φωνήεν. Κατ' αυτό τον τρόπο, η διδασκαλία του τόνου ως γραμματικό φαινόμενο απλοποιήθηκε, επειδή οι μαθητές θα έπρεπε να αφομοιώσουν λιγότερους κανόνες. Αυτό

ίσως ήταν και ένα από τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα του μονοτονικού συστήματος (Adrados, 2010).

Περνώντας στη σημερινή εποχή, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση γίνεται η διδασκαλία του μονοτονικού συστήματος, στα πλαίσια της διδασκαλίας των γραμματικών φαινομένων (Χατζησαββίδης, 2009). Συγκεκριμένα, στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για το μάθημα της Γλώσσας, αναφέρεται ότι ένας από τους ειδικούς στόχους που έχουν τεθεί για κάθε τάξη, είναι η εκμάθηση του επιτονισμού, να μπορεί δηλαδή ο μαθητής να τονίζει σωστά τις λέξεις, να μην παραλείπει τον τονισμό τους, να χρησιμοποιεί τα διαλυτικά όπου αυτό κρίνεται απαραίτητο και τέλος να προφέρει σωστά τις λέξεις, εκεί όπου τονίζονται (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2013).

Χρήσιμο είναι, σε αυτό το σημείο, να γίνει μια συνοπτική αναφορά σχετικά με τη διδασκαλία του τόνου ως γραμματικό φαινόμενο, όπως προτείνεται από το ΔΕΠΠΣ του δημοτικού για το γλωσσικό μάθημα. Ξεκινώντας με την Α' και τη Β' Δημοτικού, για να επιτευχθεί ο στόχος του ορθού τονισμού σε προφορικό και σε γραπτό επίπεδο, οι μαθητές καλούνται να επιλύσουν ασκήσεις που αφορούν τη στίξη και την προφορά, να συλλαβίζουν τις λέξεις, καθώς και να απαντούν σε σύντομες ερωτήσεις, οι οποίες είναι διατυπωμένες κατά τέτοιο τρόπο ώστε να δίνεται έμφαση στη συλλαβή που τονίζεται. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2013).

Όσον αφορά, στη Γ' και στη Δ' τάξη Δημοτικού, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα οι μαθητές οφείλουν να τονίζουν ορθά τις λέξεις, τόσο γραπτά όσο και προφορικά. Για το λόγο αυτό, προτείνονται οι δραστηριότητες όπου οι μαθητές θα συνθέτουν ανεξάρτητες λέξεις ή φράσεις, καθώς και οι ασκήσεις που θα βοηθήσουν τους μαθητές να αρθρώσουν σωστά τις λέξεις της κοινής νεοελληνικής γλώσσας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2013). Το ίδιο ισχύει και για τις τάξεις Ε' και ΣΤ', όπου προτείνεται στους εκπαιδευτικούς να εξασκούν τους μαθητές στην σωστή άρθρωση και συνεπώς στο σωστό τονισμό των λέξεων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2013).

Από τα παραπάνω θα μπορούσε να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι ο τόνος ως γραμματικό φαινόμενο διδάσκεται περισσότερο στις δυο πρώτες τάξεις του δημοτικού, αφού ουσιαστικά τότε έρχονται σε επαφή οι μαθητές με τη λέξη και τα συστατικά της και κατ' επέκταση τότε τίθενται τα θεμέλια για την εκμάθηση του μονοτονικού συστήματος. Εδεικτικό απόσπασμα του Α.Π.Σ. είναι το εξής: [...*Ορθογραφία, τονισμός Αντιγραφή,*

Καλλιέργεια συνηθειών ορθής γραφής, τονισμού και στίξης] 2.3.2.2. *Γραφή και παραγωγή γραπτού λόγου Γ'- Δ' Δημοτικού Σκοπός:Ο μαθητής ασκείται βαθμιαία, ώστε να είναι σε θέση να: Γράφει καθαρά, καλαισθητά, ορθογραφημένα και με την απαιτούμενη ταχύτητα, σχολικά και εξωσχολικά κείμενα. Αναπτύσσει συνήθειες ορθής γραφής, στίξης και τονισμού μέσω όλων των μαθημάτων του σχολικού προγράμματος. Αντιγράφει σε καθορισμένο χρόνο και χωρίς σφάλματα ένα σύντομο κείμενο. Συσχετίζει πρακτικά και εφαρμόζει γραμματικούς κανόνες στη γραφή των Αναφορικός και κατευθυντικός λόγος Ορθή γραφή, τονισμός, στίξη. Καλλιγραφία Αυτοδιόρθωση Αλληλοδιόρθωση...].*

Στις υπόλοιπες τάξεις απλώς γίνεται επανάληψη όσων είναι ήδη γνωστά και ο εκπαιδευτικός επισημαίνει στους μαθητές να μην ξεχνούν να τονίζουν τις λέξεις, στο γραπτό λόγο. Όπως όμως αναφέρεται και ως στόχος στην παρούσα Διπλωματική εργασία, η σωστή χρήση του τόνου δεν είναι πάντα επιτυχής. Είναι μια ενέργεια, που αν «εμπεδωθεί» και «κατακτηθεί» νωρίς, γίνεται αυτόματα, αν όμως αυτό δε συμβεί εξ' αρχής, διαπιστώνεται το φαινόμενο μη χρήσης του τόνου ή τοποθέτησής του, αφού έχει ολοκληρωθεί η λέξη ή και ολόκληρο το κείμενο ακόμη, δηλαδή στο τέλος του γραπτού. Αυτό πολλές φορές επιφέρει ένα δυσνόητο και ακαταλαβίστικο γραπτό, λόγω ακριβώς των λαθών τονισμού που υπάρχουν στο κείμενο. Το φαινόμενο παρατηρείται και σε μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού σχολείου, ακόμα και του Γυμνασίου.

Πέραν τούτου, αξίζει να σημειωθεί ότι στο διαδίκτυο υπάρχουν αρκετές δραστηριότητες και φύλλα εργασίας, που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί για τη διδασκαλία του τονισμού. Οι δραστηριότητες αυτές αφορούν, επίσης, τον τονισμό των μονοσύλλαβων λέξεων, τον δευτερεύοντα τόνο, καθώς και τον τόνο που τίθεται στους αδύνατους τύπους της προσωπικής αντωνυμίας (Ρίζου, 2015). Επίσης, αρκετοί εκπαιδευτικοί έχουν αναρτήσει μεταξύ των άλλων και ολοκληρωμένα σχέδια διδασκαλίας του τονισμού για τους αλλοδαπούς μαθητές, οι οποίοι εμφανίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες στην κατανόηση αυτού του γραμματικού φαινομένου (Αποστολούδα, 2013).

Τέλος, από την επισκόπηση του προγράμματος σπουδών της ελληνικής γλώσσας ως μητρικής για το δημοτικό σχολείο των ευρωπαϊκών χωρών, διαπιστώθηκε πλήρης ταύτιση με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. που εφαρμόζεται στα ελληνικά σχολεία, τόσο για τη διδασκαλία του τόνου ως γραμματικό φαινόμενο όσο και για τα υπόλοιπα διδακτικά αντικείμενα (EuropeanSchools, 2013).

Β' ΜΕΡΟΣ

ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ



ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΣΕΝΑΡΙΟΥ:

Τίτλος: «Ένα ψαράκι που το έλεγαν... Τόνο!»

Βαθμίδα εκπαίδευσης: Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Προτεινόμενες τάξεις: Όλες οι τάξεις του Δημοτικού

Διδακτική ενότητα: «Γλώσσα και παραγωγή παραμυθιού»

Μέθοδος διδασκαλίας: Ομαδοκεντρική, βιωματική & συνεργατική προσέγγιση

Είδη πολυτροπικών κειμένων: Παραμύθι, Λογοτεχνικά κείμενα (Ανθολόγιο Ε-Στ' τάξης), ψηφιακή ιστορία & θεατρικό κείμενο, κάρτες αφήγησης, τραγούδι.

Χώρος εντός σχολείου: Αίθουσα διδασκαλίας, εργαστήριο πληροφορικής, αίθουσα προβολών και εκδηλώσεων.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αξιοποίηση του παραμυθιού, λαϊκού και έντεχνου, στη γλωσσική διδασκαλία αποτέλεσε τον άξονα σχεδιασμού και υλοποίησης μιας διδασκαλίας, με διδάσκουσα τη Μαρία Περιβολάρη, που επιχειρήθηκε και καταγράφηκε στο Δημοτικό Σχολείο και αποτέλεσε το θέμα της παρούσας Διπλωματικής εργασίας στο πλαίσιο του Διδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Δημιουργικής Γραφής» του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Εδώ παρουσιάζονται συνοπτικά το θεωρητικό υπόβαθρο, η μέθοδος, η διαδικασία και τα αποτελέσματά της.

Αρχικά η διαδικασία ξεκίνησε στο Δημοτικό Άνω Καλλινίκης Φλώρινας, όπου πραγματοποιήθηκε το πρώτο μέρος έμπνευσης και δημιουργίας του παραμυθιού, με τη συμμετοχή όλων σχεδόν των παιδιών του σχολείου, (λόγω ολιγαριθμίας των μαθητών), 26 στο σύνολο, ενώ το δεύτερο κομμάτι, της κυρίως καταγραφής του παραμυθιού, ολοκληρώθηκε σε ένα μεγαλύτερο σχολείο της πόλης, στο 5ο Δημοτικό Φλώρινας, με την Ε΄ τάξη και 18 μαθητές.

Αρχικός στόχος της διδασκαλίας η δημιουργία ενός παραμυθιού με εκπαιδευτικό χαρακτήρα και η χρήση του ως πολυτροπικού κειμένου. Η Δημιουργική Γραφή, σε συνδυασμό με το δημιουργικό παιχνίδι το οποίο προκύπτει, οδηγεί στην καλύτερη επικοινωνία των μαθητών με το θέμα, στη μετάδοση των πληροφοριών οι οποίες βοηθούν στην κατάκτηση ενός δυσνόητου φαινομένου, του τονικού σημείου (') και η σωστή χρήση του μέσω των Σημείων Στίξης και των ομόηχων λέξεων.

Παράλληλος, εξίσου σημαντικός στόχος, η βιωματική προσέγγιση από τους μαθητές των συναισθημάτων ενός τρίτου προσώπου, η απόκτηση συναισθηματικής νοημοσύνης, της ικανότητας τους να κατανοούν σε βάθος πώς αισθάνεται κάποιος (ενσυναίσθηση) όταν νιώθει παραμελημένος και απομονωμένος, η ανάγκη να μπουν στα «παπούτσια» του. Να κατανοήσουν πως πρέπει ο καθένας μας να «παλεύει» και να διεκδικεί αυτά που θέλει, η αναγνώριση πως από τα πολυτιμότερα δικαιώματα κάθε παιδιού είναι το παιχνίδι, να έχει φίλους που το αγαπούν και το αποδέχονται. Επιλέχθηκε λοιπόν το καλύτερο διδακτικό αντικείμενο, το παραμύθι.

Σκοπός της διδασκαλίας ήταν η επιτυχής ανταπόκριση των παιδιών στην προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος μέσα από την παραγωγή παραμυθιού. Η μέθοδος

της διδασκαλίας ήταν ομαδοκεντρική, βασισμένη σε διδακτικές εφαρμογές που αντλήθηκαν από τη σχολική βιβλιογραφία. Οι μαθητές ενισχύθηκαν από την εκπαιδευτικό στην ανάληψη των ρόλων και στην αποδοχή των συνεργατών της ομάδας του.

Επιμέρους σκοποί η γνωριμία με τα είδη του λαϊκού και σύγχρονου παραμυθιού και η κατάδειξη της αφηγηματικής απόλαυσης που αυτό προσφέρει, η παραγωγή αφηγηματικού, προφορικού και γραπτού λόγου από τους μαθητές και η οργάνωσή τους σε μεικτές ομάδες, διαφορετικές ως προς το φύλλο και τις επιδόσεις. Σχετικές έρευνες έχουν δείξει ότι οι συνεργατικές προσπάθειες καταλήγουν σε: υψηλότερη επίδοση και μεγαλύτερη παραγωγικότητα, μεγαλύτερη διαπροσωπική έλξη και περισσότερη κοινωνική υποστήριξη, ανάπτυξη ατομικών πρωτοβουλιών στο πλαίσιο της ομάδας καθώς και μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση και καλύτερη ψυχική υγεία. Τέλος ενισχύουν τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη.

Χρονική διάρκεια: Δίωρα μαθήματα, μία ή δύο φορές την εβδομάδα. Συνολικά περίπου 16-18 ώρες διδασκαλίας σε 8-9 δίωρα 90λεπτα μαθήματα, εξαιρουμένης της α' φάσης προετοιμασίας, με ελεύθερη διαχείριση χρόνου τα οποία ολοκληρώνονται σε ένα τρίμηνο ή ακόμα καλύτερα με μορφή project σε ένα σχολικό εξάμηνο. (Η συνολική διάρκεια θα εξαρτηθεί από το γνωστικό επίπεδο των παιδιών ως προς τη γλώσσα και τις προϋπάρχουσες γνώσεις πάνω στην αφήγηση, όπως επίσης από το αν θα εκτελεστούν όλες οι δραστηριότητες και πώς θα τροποποιηθούν).

Αξιολόγηση: Από τη συζήτηση που έγινε με τα παιδιά μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας φάνηκε ότι δέχτηκαν με ευχαρίστηση τη συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση, δεν αντιμετώπισαν δυσκολίες στην παραγωγή και ολοκλήρωση του παραμυθιού, ικανοποιήθηκαν από τη συνεργασία στο πλαίσιο των ομάδων, ενώ διασκέδασαν ιδιαίτερα με τη δραματοποίηση και τη δημιουργία του «δικού τους παραμυθιού». Θεωρούμε ότι επιτεύχθηκαν σε μεγάλο βαθμό οι στόχοι και οι σκοποί της διδακτικής αυτής παρέμβασης, ενώ υπήρξαν θετικά μαθησιακά αποτελέσματα από την εφαρμογή της διδασκαλίας και των μέσων που χρησιμοποιήθηκαν, γεγονός που λειτουργεί ενθαρρυντικά προς την επέκταση της προσπάθειας ένταξης των παραμυθιών στο γλωσσικό μάθημα και τον σχεδιασμό εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο οδηγεί τους μαθητές σε δημιουργικές προεκτάσεις.

Η χρήση του τόνου είναι μια διαδικασία η οποία δυσκολεύει τους μαθητές, κυρίως των μικρότερων τάξεων. Είναι μια ενέργεια που γίνεται αυτόματα αν «κατακτηθεί» από την αρχή, εάν όμως αυτό δε συμβεί, παρατηρείται το φαινόμενο οι μαθητές να μην χρησιμοποιούν σωστά το τονικό σημάδι ή στην καλύτερη περίπτωση να το τοποθετούν μετά την ολοκλήρωση της λέξης ή και της πρότασης ακόμα. Στην καθημερινή σχολική διαδικασία, η δυσκολία αυτή αναγκάζει τους εκπαιδευτικούς να εφευρίσκουν διάφορους τρόπους για να βοηθήσουν τους μαθητές στην εμπέδωση και κατάκτηση του φαινομένου. Μια τέτοια διαδικασία λοιπόν, οδήγησε στην έμπνευση και δημιουργία ενός παραμυθιού.

Ένας «βαρετός» κανόνας τονισμού έγινε ένα μικρό ψαράκι, ο Τόνος που με γονείς τον Δον Σημείον και τη Δόνα Στίξη και με τη βοήθεια του νονού του, του κυρίου Βαρύτονου και των ομόηχων λέξεων, όπου μέσα από περιπέτειες και αγωνίες θα οδηγηθεί στη γνώση και στην αποδοχή και βρίσκει έναν ελκυστικό τρόπο προσέγγισης μάθησης. Τίτλος του παραμυθιού «Ένα ψαράκι που το έλεγαν... Τόνο!», ένα σύγχρονο παραμύθι εκπαιδευτικού χαρακτήρα το οποίο ψηφιοποιήθηκε, με την χρήση του PowerPoint.



Α΄ ΦΑΣΗ: ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ

Η ΦΥΣΗ ΤΟΥ ΠΑΡΑΜΥΘΙΟΥ & Η ΑΦΗΓΗΣΗ ΤΟΥ

ΠΡΟΠΑΡΑΣΚΕΥΗ

Η προπαρασκευή της τάξης ξεκινά με συζήτηση, κάνοντας προσπάθεια να δοθούν απαντήσεις στα ερωτήματα: τι είναι παραμύθι, ποιοι τα έλεγαν, ποια τα χαρακτηριστικά του, σε ποιους απευθύνεται, είναι ίδια η σχέση του με τα παιδιά στη σύγχρονη εποχή, αν ασκεί και σήμερα την ίδια «μαγική» γοητεία στα παιδιά όπως παλιά, διάφορα ερωτήματα που προκύπτουν σχετικά με τους τρόπους που ήρθαν σε επαφή μαζί του, μέσα από αφήγηση, τα βιβλία, το video ή τα οπτικοακουστικά μέσα; Ποιον απ' όλους αυτούς τους τρόπους προτιμούν και αλήθεια, ποιο είναι το αγαπημένο τους παραμύθι και γιατί;

Στη συνέχεια, καταγράφονται τα αποτελέσματα των δικών τους ορισμών όσον αφορά το παραμύθι. Διαβάζοντας δυνατά τις απαντήσεις τους διαπιστώνεται ότι γίνεται αναφορά σε πολλά από τα χαρακτηριστικά της δομής των αφηγηματικών κειμένων (ποιος, πού, πότε, τι) και τα συστατικά μέρη του παραμυθιού (μορφές εμφάνισης των προσώπων που δρουν, οι λειτουργίες τους, η αλληλουχία των λειτουργιών, αποστολή, απομάκρυνση, μαγικά δώρα, κ.λπ.). Αποδίδοντας τις ονομασίες των συνδετικών στοιχείων, όπως δίδονται στο Φυλλάδιο Θεωρίας: Τα αφηγηματικά μέρη (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1) καλούνται να αναγνωρίσουν τα αφηγηματικά στοιχεία του παραμυθιού, σύμφωνα με τα προηγούμενα, να τα εντοπίσουν και να τα αναλύσουν.

Στο τέλος της προπαρασκευαστικής φάσης, για περισσότερη εξάσκηση δίδεται το παραμύθι «Τα τρία παιδιά της τύχης» των Αδελφών Grimm. (Jacob Ludwig Carl Grimm) & Wilhelm Carl Grimm) (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2).

Β΄ΦΑΣΗ:ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΟΡΕΙΑ

1^ο ΔΙΩΡΟ:

1^η δραστηριότητα: Δημιουργία ομάδων και επιλογή θέματος

A) Υπενθυμίζονται τα σημεία στίξης (Γραμματική Ε΄και Στ΄ Δημοτικού, 2011:σ.52 & 56), και αναγράφονται στον πίνακα τα τρία πιο γνωστά απ΄ αυτά: η τελεία, το θαυμαστικό και το κόμμα, «υιοθετώντας» και προσθέτοντας σε αυτά και τον τόνο, διευκρινίζοντας πως ονομάζεται τονικό σημάδι, (...τα τονικά και διακριτικά σημάδια που χρησιμοποιούνται από την καθιέρωση του μονοτονικού συστήματος τονισμού, το 1982, ο *τόνος* (´), τα *διαλυτικά* (¨) και η *απόστροφος* (´)...) Γραμματική Νέας Ελληνικής Γλώσσας, Α΄, Β΄ Γ΄ Γυμνασίου, Σωφρόνης Χατζησαββίδης - Αθανασία Χατζησαββίδου).

Χωρισμός σε ομάδες: Ζητείται από τα παιδιά, αφού επιλέξουν ένα απ΄ αυτά, όποιο θέλουν, να το σχεδιάσουν στο χέρι τους με μαρκαδόρο και όσα έχουν το ίδιο σημείο ανήκουν στην ίδια ομάδα, η οποία αναπαριστά το φαινόμενο όπως θέλει, με παντομίμα, κινήσεις ζωγραφική, κλπ. Αυτό το παιχνίδι βοηθά τα παιδιά να μάθουν να λειτουργούν συνεργατικά, να αυτοσχεδιάζουν και να εκφράζονται χωρίς να ντρέπονται, να γίνουν ομάδα.

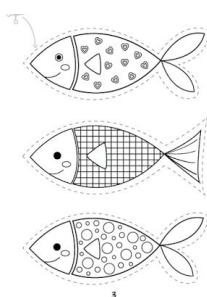
B) Εμπυχώνονται και «οδηγούνται» στην επιλογή του θέματος που θα διδαχτούν. Αν η ομάδα του «τόνου» είναι η μεγαλύτερη φυσικά επιλέγεται «η ομάδα που έχει την πλειοψηφία». Αν όχι, τα παιδιά καλούνται να λύσουν έναν γρίφο: «Σαν μια σταγόνα μοιάζει και μου δείχνει απ΄ τις φωνούλες, ποια πιο πολύ φωνάζει. Τι είναι;» καθορίζοντας στην ουσία την επιλογή.

2^ο ΔΙΩΡΟ:

2^η δραστηριότητα: Η «ραχοκοκαλιά» του ήρωα

Οι μαθητές καλούνται να φανταστούν τον ήρωα και να τον περιγράψουν είτε ατομικά είτε ομαδικά. Διευκρινίζεται πως στόχος είναι η δημιουργία ενός ολοκληρωμένου χαρακτήρα έχοντας ως οδηγό τις ζωγραφιές τους. Επινοείται το πορτρέτο του πρωταγωνιστή με τις ερωτήσεις: ποιος, πού, πότε, γιατί, σε ποιον.

Εδώ καλούνται να απαντήσουν στο ερώτημα: Ποια είναι η ιστορία πίσω από τη ζωγραφιά; Το φυλλάδιο με την «Αλφαβήτα του βυθού» (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3) δρα βοηθητικά, αναλόγως την τάξη και το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών και στοχεύει στο να βρεθούν οι λέξεις-κλειδιά για τις ιστορίες τους, οι οποίες θα χρησιμοποιηθούν αργότερα και στη συγγραφή του παραμυθιού. Έτσι προκύπτει η «ραχοκοκαλιά» του πρωταγωνιστή και της ιστορίας, τοποθετώντας τις σημαντικές στιγμές καθώς και τα συναισθήματα και τις σκέψεις που πιθανόν να τις συνοδεύουν, με τα χαρακτηριστικά του ήρωα όπως τον φαντάστηκαν οι μαθητές: πώς είναι, τι του αρέσει, κλπ.



Το δίωρο ολοκληρώνεται με ζωγραφική: ψαράκια τα οποία θα χρησιμοποιηθούν στη συνέχεια, είτε ως φιγούρες για το σκηνικό, είτε ως κατασκευές υπενθύμισης (πάνω στα μολύβια ή κολλημένα στα θρανία) και θα οδηγήσουν σε ένα μεγαλύτερο, η κατασκευή του οποίου θα αναρτηθεί στον πίνακα και θα υπενθυμίζει τον τόνο και στο εξής θα αποτελεί τη «μασκότ» της τάξης (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4).

3^ο ΔΙΩΡΟ:

3^η δραστηριότητα: Παιχνίδι καρτών αφήγησης

Ύστερα από εκτενή παρατήρηση και καταιγισμό ιδεών (ιδεοθύελλα) σημειώνονται τα ονόματα των βασικών ηρώων -σχετικά πάντα με το γραμματικό φαινόμενο που εξετάζεται- τα οποία αναγράφονται στον πίνακα: το ψαράκι, ο μπαμπάς του ο Δον Σημείον, η μαμά του η Δόνα Στίξη, ο νονός ο κος Βαρύτονος, η αφηγήτρια-γοργόνα.

Συγκεντρώνοντας όλα τα χαρακτηριστικά και με τη βοήθεια του ηλεκτρονικού υπολογιστή, κατασκευάζονται 18 κάρτες αφήγησης (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5) σύμφωνα με την τράπουλα του Rodari (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6) και ακολουθεί το πρώτο δημιουργικό παιχνίδι-ρόλων! Μοιράζονται με τυχαία σειρά στους μαθητές που κάθονται σε κύκλο. Οι κάρτες αυτές μπορεί να οδηγήσουν στη δημιουργία πολλών άλλων παραμυθιών ή ιστοριών, αφαιρώντας τις λεπτομέρειες που αφορούν στο συγκεκριμένο παραμύθι και να προστεθούν μοτίβα ακολουθώντας τις λειτουργίες του Propp.

Η δραστηριότητα αυτή θα σταθεί η αφορμή για ανάπτυξη προφορικού λόγου γι' αυτό δίδεται το φυλλάδιο με «Το βουνό της αφήγησης», (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 7), βασισμένο

στην «Πυραμίδα του Freytag» (ενότητα 5.4.1), ενθαρρύνεται η συζήτηση και ο διάλογος ανάμεσα στους μαθητές οι οποίοι καλούνται α) να βρουν έναν μικρό τίτλο-λεξάντα (πλαγιότιτλο) για κάθε εικόνα, β) να σκεφτούν την ιστορία που κρύβεται πίσω απ' αυτήν, γ) να βάλουν τις κάρτες σε λογική σειρά, δ) να μαντέψουν τη συνέχεια, ε) να συνεχίσουν από εκεί που σταμάτησε ο προηγούμενος (το έναυσμα δίδεται με έναν ήχο, πχ. τον ήχο μιας μπουρού), οι επιλογές είναι πραγματικά ατελείωτες γι' αυτό θα επιλεγθούν δυο-τρεις μόνο. Μ' αυτόν τον τρόπο προκύπτουν διάφορες ενδιαφέρουσες μικρές ιστορίες, οι οποίες ζωντανεύουν κάθε φορά που θα κρατούν μια «κάρτα» στα χέρια τους για κάποιον χαρακτήρα, μπαίνοντας στο κέντρο του κύκλου χωρίς να μιλάν, χρησιμοποιώντας παντομίμα και προσθέτοντας και λόγο αργότερα. Υπενθυμίζεται πάντα πως η ιστορία που δημιουργείται πρέπει να «βγάζει» νόημα, να έχει λογική σειρά και συνέχεια, πολλή φαντασία και πως ο κάθε χαρακτήρας που αλληλεπιδρά επηρεάζει και τη ζωή των άλλων.

4^ο ΔΙΩΡΟ:

4^η δραστηριότητα: Το πρόβλημα

Παρουσιάζεται «το πρόβλημα» του πρωταγωνιστή (πχ. *δεν έχει όνομα και τον φωνάζουν «Ε, ΣΥ!» γι' αυτό τα άλλα ψαράκια το αποφεύγουν*) και δίδονται πληροφορίες για τη ζωή του, από την αρχή της ιστορίας μέχρι το τέλος.

Δημιουργικό Παιχνίδι: Ο κεντρικός ήρωας στέκεται στο κέντρο. Οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν τον χαρακτήρα που επέλεξαν στην προηγούμενη δραστηριότητα και να τον εμπλουτίσουν με λόγια, να σχηματίσουν ζευγάρια και να αυτοσχεδιάσουν δημιουργώντας ένα μικρό διάλογο μέσα από τον οποίο το «κοινό» θα γνωρίσει την ιδιαίτερη προσωπικότητα και τον ρόλο του κάθε χαρακτήρα-ψαριού στην ιστορία μας, αλλά και τη σχέση του με τα υπόλοιπα μέλη. Κάθε φορά που θα ακούγεται «η μπουρού», ή ένα άλλο μουσικό όργανο που θα έχουν επιλέξει νωρίτερα, αλλάζουν οι «ρόλοι» έτσι ώστε να συμμετέχουν όλοι.

Τονίζεται πως η πλοκή πρέπει να «προχωρά» σε κάθε σκηνή και όσοι παρακολουθούν θα πρέπει να μαθαίνουν όλο και περισσότερα πράγματα για τους ήρωες, να μιλάν δυνατά και να δίνουν «χρώμα» στη φωνή τους. Οι ωραιότεροι διάλογοι

καταγράφονται από τον «συγγραφέα», έτσι ώστε να αποτελέσουν την «ραχοκοκαλιά» του κειμένου.

5^ο ΔΙΩΡΟ:

5^η δραστηριότητα: Η σιωπή του βυθού

Στο δεύτερο παιχνίδι και με αφορμή προηγούμενη, μη αποδεκτή, συμπεριφορά που έχει προηγηθεί ή παρατηρηθεί κατά την διάρκεια των δραστηριοτήτων ή της παραγωγικής διαδικασίας ή ακόμα και της σχολικής καθημερινότητας, θα μεταφερθεί το πρόβλημα στη «σκηνή». Ένα παιδί-ψαράκι νιώθει μόνο του, δε γίνεται αποδεκτό, τραυλίζει και δεν έχει φίλους! Κινείται χωρίς να μιλά, σε αργή κίνηση, εκφράζει τα συναισθήματά του μόνο με κινήσεις του σώματος και του προσώπου του, με παντιμίμα (τη μοναξιά, τη λύπη, την περιέργεια, τη λαχτάρα του για αποδοχή, κλπ.). Η «εικόνα» επεκτείνεται αλλάζοντας ρόλους από θύτες σε θύματα και το αντίθετο και καλούνται οι μαθητές να προσθέσουν εκτός από κίνηση και λόγια, μια μικρή ή μεγάλη φράση ή και ήχους ακόμη.

Η 5^η δραστηριότητα καλείται να υπηρετήσει τους επιμέρους στόχους οι οποίοι είχαν τεθεί σε αυτή την εργασία, και κλείνει με συζήτηση για τις σκέψεις και τα συναισθήματα που δημιουργήθηκαν βλέποντάς το ψαράκι απομονωμένο και στεναχωρημένο, μπαίνοντας όλοι στη θέση του, αναγνωρίζοντας την προσωπική ευθύνη του καθενός γι' αυτή την συμπεριφορά. Συλλέγονται και καταγράφονται συμπεράσματα.

6^ο ΔΙΩΡΟ:

6^η δραστηριότητα: Το μαγικό άγγιγμα

Προσπαθώντας να βρεθεί λύση στο πρόβλημα που δημιουργήθηκε, τον μαγικό τρόπο των παραμυθιών να λύνονται όλα τα μάγια και τα προβλήματα και να αποκαθίσταται η δικαιοσύνη, αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθεί ένα ακόμα γραμματικό φαινόμενο, λέξεις μονοσύλλαβες οι οποίες δεν χρειάζονται τόνο, που οδήγησαν όμως σ' αυτές που δεν μπορούν να διαβαστούν και να κατανοηθούν χωρίς αυτόν. Έτσι, μέσα από το Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Ε' & ΣΤ' Δημοτικού – γίνεται αναφορά στο ποίημα «Δέησις» του Κ. Π. Καβάφη και στις *ομόηχες* λέξεις (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 8).

Το ποίημα γίνεται, τελικά, αφορμή για αναζήτηση και ανακάλυψη και άλλων παρόμοιων ποιημάτων του Κωνσταντίνου Καβάφη, του Άγγελου Σικελιανού, του Σουρή

και του Κυριαζή, τα οποία θα χρησιμοποιηθούν αργότερα στο παραμύθι. Προχωρώντας στη λύση του προβλήματος και τελικά στην «κάθαρση», δημιουργείται η σκηνή της «μεταμόρφωσης», η οποία επιφέρει τη λύτρωση και την αποδοχή: το ψαράκι κάθεται μόνο του και ξαφνικά το πλησιάζουν λέξεις. (Δίδονται στους μαθητές χαρτόνια με λέξεις χωρίς τόνους. Ομάδες παιδιών πιασμένα «αγκαζέ» πλησιάζουν τον Τόνο και μόλις εκείνο τις ακουμπά χωρίζονται και γυρνώντας τα χαρτόνια με τις τονισμένες λέξεις, φωνάζουν δυνατά: μόνος-μονός, έξοχη-εξοχή, θεά-θεά, κλπ.). Οι ομόηχες απέκτησαν τόνο μόλις τις πλησίασε το ψαράκι και ξεχωρίζουν μεταξύ τους. Η όλη διαδικασία συνοδεύεται από τη σύνθεση κι ενός μικρού ποιήματος, αρχικά χρησιμοποιώντας τις ομόηχες λέξεις ακατάστατα και ανάκατα. Αργότερα, εκμεταλλευόμενοι την παρουσία μουσικού στο σχολείο, τροποποιώντας και μελοποιώντας το, δίνοντας του μέτρο και ρυθμό, μετατρέπεται σε ένα μελωδικό τραγούδι, «Το τραγούδι του βυθού» (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 9), εκφραστικό μέσο πολύ αγαπητό στους μαθητές, το οποίο τους βοηθά στη γρήγορη και χωρίς κόπο αποστήθιση, και μέσω αυτής, εμπέδωσης του φαινομένου.

7^ο ΔΙΩΡΟ:

7^η: Κάρτες αφήγησης: Η τράπουλα του Τόνου

Συγκεντρώνοντας τα στοιχεία που έχουν καταγραφεί στον πίνακα όλο αυτό το διάστημα, οικοδομείται η «ραχοκοκαλιά» του παραμυθιού. Γι' αυτό χρησιμοποιήθηκε «Η Τράπουλα του Τόνου», μια σειρά 18 καρτών αφήγησης η οποία εμπλουτίστηκε με δύο ακόμη κάρτες-των ποιημάτων με τις ομόηχες λέξεις και του τραγουδιού- η πλοκή των οποίων καταγράφηκε στην ενότητα 5.4.1. και εφαρμόστηκε στην αφήγηση και παραγωγή του παραμυθιού «Ένα ψαράκι που το έλεγαν... Τόνο!», το οποίο αποτελεί το βασικό θέμα της διπλωματικής αυτής.

Βάζοντας τα «τραπουλόχαρτα» σε σειρά, με αρχή, μέση και τέλος, και συνθέτοντας μια αφήγηση που αναπτύσσεται σε διάφορα επίπεδα με φαντασία και έμπνευση οι μαθητές δημιουργούν μια ιστορία με συνοχή, συνδέοντας γεγονότα που έχουν ήδη καταγραφεί, (αφού έχει ολοκληρωθεί η συλλογή πληροφοριών, οι χαρακτήρες, η πλοκή, «τα μαγικά δώρα», η αποκατάσταση του ήρωα, κ.λπ.) και επινοώντας άλλα. Η εικονογράφηση του παραμυθιού από τα παιδιά ενισχύει τη δημιουργικότητα και προσδίδει ζωντάνια στο γραπτό κείμενο.

8^ο ΔΙΩΡΟ:

8^η δραστηριότητα: Η συγγραφή του παραμυθιού

Στο τελευταίο μέρος της διδασκαλίας, εξελίσσοντας τη διήγηση την οποία καταγράφει «επίσημα» πλέον ο/η «παραμυθιάς-γραφέας» της ομάδας και ύστερα από προσεκτική ακρόαση, γίνεται η διόρθωση του γραπτού και το παραμύθι παίρνει την τελική του μορφή.

Καταγράφεται και στον ηλεκτρονικό υπολογιστή και ξεκινά η επεξεργασία εικόνων με τη χρήση του PowerPoint (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 10) για να δοθεί ψηφιακή μορφή και κίνηση στις εικόνες που ζωγράρισαν τα παιδιά για να εικονογραφήσουν το παραμύθι. Δημιουργείται λοιπόν μια ψηφιακή ιστορία. Ενδεχομένως αργότερα, και για εκπαιδευτική χρήση των καρτών σε μικρότερες τάξεις, να προστεθούν μικρά αποσπάσματα από το παραμύθι ή περαιτέρω διευκρινήσεις και «σκηνοθετικές» οδηγίες στην πίσω πλευρά των καρτών και για την κάθε μία ξεχωριστά, οι οποίες θα χρησιμοποιηθούν από τον εξωτερικό αφηγητή ή την/τον «εμψυχωτή» εκπαιδευτικό.

Η προσπέλαση του στόχου μέσα απ' όλες αυτές τις δραστηριότητες, τα φυλλάδια θεωρίας, το δημιουργικό παιχνίδι και τα παιχνίδια ρόλων απαιτεί αυτοσυγκέντρωση και προσήλωση, ολοκληρώνει τη διδακτική πορεία ενός γραμματικού φαινομένου -του τονισμού- και της συγγραφής ενός παραμυθιού συλλογικά από τους μαθητές υπό την «ενορχήστρωση» της εκπαιδευτικού-εμψυχωτή και παίρνει την τελική του μορφή.

Αργότερα οδήγησε στην συγγραφή κι ενός θεατρικού κειμένου (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 11), το οποίο κείμενο παραμένει ημιτελές και αποτελεί άσκηση γραπτού λόγου. Οι μαθητές μπορούν να λειτουργήσουν παρεμβατικά πάνω σε αυτό, «παίζοντας» με την πλοκή και την εξέλιξη της ιστορίας, να δώσουν τη συνέχεια και το τέλος το οποίο οι ίδιοι επιθυμούν και συναποφασίζουν. Κατάλληλα προσαρμοσμένο, μπορεί να αποτελέσει και μέρος της τελετής λήξης του σχολικού έτους ή άλλης σχολικής δραστηριότητας, ακόμα να δια φωτίσει και άλλα εκπαιδευτικά «δύσκολα» θέματα. Ο οπτικός χάρτης της υπόθεσης, το storyboard της ταινίας, είναι η εικονογράφηση με τη μορφή σκίτσου, σκηνών ή πλάνων της ταινίας, ο οδηγός για την ανάπτυξη της υπόθεσης και οι σκηνοθετικές οδηγίες που προσδιορίζουν το κάθε πλάνο και προάγει τη δράση της υπόθεσης.

Συνεπώς, ένας κανόνας γραμματικής δημιούργησε διάφορα πολυτροπικά κείμενα και ένα μικρό ψαράκι, ο Τόνος, έγινε ένα ακόμη αγαπημένο παραμύθι.

ΤΟ ΠΑΡΑΜΥΘΙ

Ένα ψαράκι που το έλεγαν... Τόνο!



Μια φορά κι δύο καιρούς, στα βάθη της πιο πλατιάς και όμορφης θάλασσας ζούσε ένα ζευγάρι ψαριών ο *Δον Σημείον* και η *Δόνα Στίξη*. Και οι δύο κατάγονταν από την ονομαστή οικογένεια των *vazo tonous!*

Ήταν ένα πολύχρωμο, κομψό και όμορφο ζευγάρι, πολύ αγαπημένο, που ζούσε σε ένα πανέμορφο λιβάδι από κοράλλια, αλλά είχαν ένα καημό: δεν είχαν παιδάκια. Φανταστείτε λοιπόν την χαρά τους όταν έμαθαν πως σύντομα θα αποκτούσαν ένα μικρό ψαράκι. Το περίμεναν με τόση αγωνία! Φανταστείτε όμως τώρα και την απογοήτευσή τους όταν το πρωτοαντίκρισαν... ήταν... ήταν τόσο αλλιώτικο, τόσοσο διαφορετικό απ' ότι είχαν ονειρευτεί. «Κρίμα, σκέφτονταν όποιος το έβλεπε, και οι γονείς του είναι τόσο ωραίοι και αριστοκρατικοί!».

Η μόνη τους παρηγοριά ήταν πως ο νονός του μικρού, ο *κος Βαρύτονος* με τ' όνομα, τους είχε υποσχεθεί πως θα ήταν ξεχωριστό και όλα θα άλλαζαν όταν θα βαφτιζόταν και θα έπαιρνε το όνομά του. Αυτό βέβαια θ' αργούσε λίγο γιατί εκείνος, ο νονός ντε, έπρεπε να φύγει για δουλειές σε μια μακρινή θάλασσα... δεν θ' αργούσε όμως να επιστρέψει. Έπρεπε να κάνουν υπομονή.

Ο καιρός περνούσε. Το μικρό μας ψαράκι ήταν πολύ δυστυχισμένο: δεν είχε ακόμα όνομα, ο *κος Βαρύτονος* βλέπετε δεν είχε επιστρέψει ακόμα. Ήταν ασπρόμαυρο,

ασχημούτσικο, ψεύδιζε κι όλας λίγο όταν μιλούσε, «τραβούσε» και τα φωνήεντα (ειδικά το έψιλον το έλεγε άλφα!) και όλοι το φώναζαν «Ε, ΣΥ!». Αυτό δεν ήταν καθόλου ευγενικό, γιατί τα ψαράκια -δεν ξέρω αν το ξέρετε- φημίζονται για την ευγένειά τους! Θα μου πείτε τώρα: και γιατί δεν του έδιναν ένα όνομα οι γονείς του; Α, όλα κι όλα! Στα ψαράκια μόνο ο ψαρονόμος μπορούσε να δώσει κανονικό όνομα.

Κανένα από τα άλλα ψαράκια της αποικίας δεν ήθελε να το κάνει παρέα, το απόφευγαν συνέχεια γιατί, είπαμε, δεν ήταν ευγενικό να τον φωνάζουν συνέχεια «Ε, ΣΥ!», ένιωθαν άσχημα. Έτσι εκείνο δεν είχε τίποτα άλλο να κάνει. Γυρνούσε από δω, τριγυρνούσε από κει. Ευτυχώς που στο σπίτι υπήρχε μια τεράστια βιβλιοθήκη με πάρα πολλά βιβλία. Μπήκε εκεί μέσα και ξαφνικά ένας καινούριος κόσμος εμφανίστηκε μπροστά του.

Στην αρχή άνοιξε ένα βιβλίο με τεράστια γράμματα: Αα, Ββ, Εε, Οο, Ππ, Ρρ, Σσ, Ψψ...Ωω. Ήταν ένα «ΑΛΦΑΒΗΤΑΡΙ» κι όταν έμαθε την αλφαβήτα απ' έξω κι ανακατωτά άρχισε να διαβάζει λέξεις μικρούλες, με μία μόνο συλλαβή, το «και», το «με», το «ποιος», τα άρθρα, κ.λπ.

Δειλά δειλά άρχισε να διαβάζει κι άλλες λέξεις, περίεργες, που δεν μπορούσε όμως να καταλάβει τι σήμαιναν: ο μονος, η εξοχη, ο χωρος κι ο χορος, ο θολος, τα ρήματα γερνω, πινω, πεινω, περνω, παιρνω, ο καλος, ο γερος, το σχολειο, σχολιο, η θεα, ομως-ωμος, το ποτε, η φορα,... Κάτι δεν πήγαινε καλά, αναρωτήθηκε! Όπως έμαθε αργότερα στη Γραμματική είχαν και επίθετο:

Ομόηχες τις έλεγαν, λέξεις που έχουν την ίδια προφορά, αλλά διαφορετική σημασία. Συχνά, μάλιστα, συμβαίνει να έχουν και διαφορετική ορθογραφία. Κουφότερα τι γίνεται;

Και τότε έγινε κάτι μαγικό! Μόλις τις πλησίασε το ψαράκι μας, ξεκίνησε να μεταμορφώνεται σε ένα υπέροχο, πανέμορφο και πολύχρωμο ψάρι. Τα λέπια του άστραφταν, φωσφόριζαν σαν πολύτιμα διαμάντια και οι λέξεις έβγαλαν ένα φωτεινό σημαδάκι από πάνω τους, σαν λαμπερή σταγόνα, και άρχισαν να ξεχωρίζουν η μια από την άλλη.

Και τότε, ένα μελωδικό τραγούδι άρχισε να ακούγεται στον βυθό...

Ο μόνος έμεινε μόνος
και μια φορά σαν πήρε φόρα,
γερός ο γέρος μοναχός ,
ακάματα δουλεύει τώρα.

Το σχόλιο πήγε στο σχολειό,
ο τόνος θα μας φέρει δώρα,
αντιλαλεί η μουσική
ετούτη δω την ώρα.

Ομόηχες μας έρχονται σαν κύμα βήμα, βήμα.
Ποθώ όμως να έχουνε κατάληξη και ρίμα.
Γι' αυτό κι εγώ τις έβαλα να κάνουνε παρέα,
όλες μαζί να παίζουνε και να περνούν ωραία!

Τις λέξεις τις παρόμοιες με ίδια προφορά,
να μπλέξεις μην αγχώνεσαι, θα δεις τη διαφορά!(δεις)

Όσο περισσότερο διάβαζε τόσο περισσότερα μαγικά πράγματα συνέβαιναν. Οι λέξεις έγιναν οι αγαπημένοι του φίλοι, δεν τον κορόιδευαν και έπαιζαν μαζί του. Στροβιλίζονταν χορεύοντας η μία με την άλλη, έμπαιναν μέσα στα ποιήματα και τα ανακάτευαν, χόρευαν γελούσαν και τραγουδούσαν ευτυχισμένα και το μικρό μας ψαράκι, πιο όμορφο απ' όλα τα άλλα, κολυμπούσε χαρούμενο και γελούσε δυνατά. Και όλο διάβαζε, και διάβαζε, και μετά από τόσα βιβλία γνώρισε κι αγάπησε και τους μεγάλους ποιητές και έμαθε πώς κι αυτοί έφτιαχναν στιχάκια με τις λέξεις που ακούγονταν το ίδιο, τις πρώτες και καλύτερες φίλες του, τις ομόηχες. Αν, ωστόσο, αναρωτιέστε ποιοι ήταν αυτοί οι ποιητές... δεν βάνει ο νους σας!

Ο Κωνσταντίνος Καβάφης γράφει...

Η θάλασσα στα βάθη της πήρ' έναν ναύτη.
Η μάνα του, ανήξερη, πηαίνει κι ανάφτει
Στην Παναγιά μπροστά ένα υψηλό κερί
Για να επιστρέψει γρήγορα και ναν' καλοί καιροί.
Και όλο προς τον άνεμο στήνει τ' αυτί.

Αλλά ενώ προσεύχεται και δέεται *αυτή*,
η εικών ακούει, σοβαρή και *λυπημένη*,
ξεύροντας πως δεν θάλθει πια ο υιός που *περιμένει*.

«Δέησις»

«...μεγάλα κι υψηλά τριγύρω μου
έκτισαν τείχη.

Άλλο δεν σκέπτομαι: τον νουν μου
τρώγει αυτή η τύχη·

«Τείχη»

και ο Σικελιανός...

Των άστρων έχει απάνω μου
το περιβόλι γείρει,
κι ο κρύφιος λογισμός,
σάμπως μελίσσι χνουδωτό
βαμμένον από γύρη,
ξεσπά βαθιά μου εσμός.

«Ύμνος του μεγάλου Νόστου»

Ο Σουρής...

Μάτια που στρέφονται ψηλά
προς επουράνια καλά,
κι άλλα που ψάχνουν χαμηλά
να βρούνε τίποτα ψιλιά.

«Τα μάτια»

και ο Κυριαζής ...

Η αγάπη μας τι *λιγοστή!*
Ρόδο που μάδησαν οι *ανέμοι*
Τη θύμηση τυλίγω στη *χρυσή*
της νύχτας την *ανέμη*.

«Τα Προπαροξύτονα»

Οι γονείς του, ο Δον Σημείον και η Δόνα Στίξη ήταν πραγματικά περήφανοι για το παιδί τους. Επιτέλους, το έβλεπαν χαρούμενο κι ευτυχισμένο και το καμάρωναν για τη λάμψη και τις γνώσεις του!

Όσο για τα άλλα ψαράκια της αποικίας; Γεμάτα έκπληξη και περιέργεια παρακολουθούσαν τα γεγονότα, ζήλευαν κιόλας λίγο εδώ που τα λέμε. «Κοίτα να δεις ο «Ε, ΣΥ!» που δεν του δίνουμε καμία σημασία, σκέφτηκαν».

Τότε ακούστηκε μια δυνατή φωνή:

- Έλα, κοντά μου, αγαπημένο μου βαφτιστήρι! Συγγνώμη που άργησα τόσο πολύ. Τώρα όμως που γύρισα όλοι θα καταλάβουν την αξία και τις ικανότητές σου. Το όνομά σου θα είναι **Τόνος** και δεν θα σε ξεχάσει ποτέ κανένας ξανά γιατί εσύ θα είσαι αυτός που θα κάνει τα φωνήεντα να φωνάζουν και τις λέξεις να ξεχωρίζουν μεταξύ τους! Έτσι παιδιά;

Τα ψαράκια, μετανιωμένα για τη συμπεριφορά τους αγκάλιαζαν και φιλούσαν τον νέο, ξεχωριστό φίλο τους και του υποσχέθηκαν πως τώρα πια πάντα θα το φωνάζουν με τ' όνομά του.

Και ζήσαν αυτοί καλά κι εμείς χίλιες φορές καλύτερα!



ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Στην διπλωματική αυτή εργασία παρουσιάστηκε ένας τρόπος διδακτικής αξιοποίησης του παραμυθιού, μία ακόμη πρόταση για τις δυνατότητες του εκπαιδευτικού, αλλάζοντας το περιεχόμενο και τη μορφή της διδασκαλίας, να προσδώσει μια διαφορετική διάσταση στη γλωσσική διδασκαλία. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών και η εξοικείωση τους με το γλωσσικό σύστημα αποτελεί βασικό συστατικό της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και αποτελεί στόχο, για την επίτευξη του οποίου συντάσσονται αρμονικά διάφορες τεχνικές εκμάθησης όσον αφορά το συντακτικό, τη γραμματική, τη φωνολογία, το γραπτό και τον προφορικό λόγο, «παραδοσιακές» ή «σύγχρονες» (σχολικά εγχειρίδια, η εισήγηση του εκπαιδευτικού και η επίλυση ασκήσεων, η ενεργός συμμετοχή του μαθητή, κ.ά), όλες το ίδιο αποτελεσματικές (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2013).

Ολοκληρώνοντας, συμπεραίνουμε τα ακόλουθα:

- ✓ Αναδείχθηκε η δυνατότητα για την παιδαγωγική αξιοποίηση της αφήγησης και του παραμυθιού, πρώτον μέσα από την ανάγνωση, αλλά και από τις Δημιουργικές δραστηριότητες που ακολουθούν στη συνέχεια. Μ' αυτόν τον τρόπο το παιδί διευρύνει όχι μόνο τους γνωστικούς, αλλά κυρίως τους πνευματικούς του ορίζοντες, μαθαίνει να σκέφτεται και να καταλήγει σε συμπεράσματα βασιζόμενο σε όσα έχει διαβάσει ή σε όσα έχει ακούσει, παιδαγωγείται και διδάσκεται.
- ✓ Αξιοποιήθηκε η παιδαγωγική ικανότητα του παραμυθιού, έντεχνου και λαϊκού, παραδοσιακού και σύγχρονου, και μέσω αυτού, η δυνατότητα του εκπαιδευτικού να εμφυσήσει στους μικρούς αναγνώστες στάσεις και ηθικές αξίες τις οποίες θα πρέπει να υιοθετήσουν και να τους διακρίνουν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους.
- ✓ Ενεργοποιήθηκε η εξάσκηση της κριτικής ικανότητας και της φαντασίας των παιδιών. Ο στόχος αυτός μπορεί να εκπληρωθεί τόσο με την απλή ανάγνωση ενός παραμυθιού όσο και με δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής και δημιουργικού παιχνιδιού που τις συνοδεύουν

και οδηγούν ακόμα και την παραγωγή νέου παραμυθιού, όπως συνέβη σε αυτή την περίπτωση.

Επιπλέον, το παραμύθι βοηθάει τα παιδιά να κατανοήσουν σε μεγαλύτερο βαθμό τις σκέψεις και τα συναισθήματα τα δικά τους και των υπόλοιπων συμμαθητών τους, καλλιεργεί δηλαδή την ικανότητα της ενσυναίσθησης και ισχυροποιεί τους δεσμούς μεταξύ τους. Αυτό επιτυγχάνεται με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους, δίνοντάς τους τη δυνατότητα, όχι μόνο να εκφραστούν βιωματικά αλλά να προχωρήσουν συνδέοντας τις δικές τους εμπειρίες με αυτές του συνόλου, ενισχύοντας το αξιακό τους σύστημα και την ενσυναίσθηση με την πραγματική και ουσιαστική έννοια των όρων. Αναδείχθηκε το γεγονός ότι, όταν τα παιδιά εργάζονται σε ομάδες κι αισθάνονται ελεύθερα, εκφράζονται δημιουργικά και μάλιστα σε μεγαλύτερο βαθμό από όταν εργάζονται μόνα τους.

Θα ήθελα να κλείσω αυτή τη Διπλωματική, έτσι όπως τη ξεκίνησα, με τα λόγια ενός σπουδαίου δασκάλου και φιλόσοφου, εκφράζοντας μαζί του την ίδια επιθυμία και την ίδια προσδοκία με την ευχή να γίνει πραγματικότητα:

«Ο δῆθεν αιώνας του παιδιού, ο 20^{ος} αιώνας, δεν ήταν αιώνας του παραμυθιού, αλλά ήταν αιώνας των μύθων. Σας θυμίζω τον μύθο του 20^{ου} αιώνα του Rosenberg για την Αρεία φυλή, τον μύθο της τεχνοκρατίας, τον μύθο της χειραφέτησης, τον μύθο... κι εγώ δεν ξέρω ποιους άλλους μύθους, οι όποιοι σήμερα μας έχουν δημιουργήσει μεγάλα προβλήματα. Και στο τέλος του αιώνα δυστυχώς τα πράγματα δεν είναι όπως τα περιμέναμε. Επομένως ο αιώνας του παιδιού δεν ήταν αιώνας του παραμυθιού, αλλά αιώνας των μύθων. Ας ευχηθούμε ο 21ος αιώνας να είναι πραγματικά αιώνας του παιδιού. Και αυτό σημαίνει ότι θα είναι ή πρέπει να είναι αιώνας όχι των μύθων, αλλά αιώνας του παραμυθιού και πιστεύω ότι η εκπαίδευση μπορεί να συντελέσει σημαντικά σε αυτό».

Κωνσταντίνος Δεληκωσταντής, καθηγητής Φιλοσοφίας

«...και ζήσαν αυτοί καλά κι εμείς χίλιες φορές καλύτερα!»

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αδελφοί Grimm -Παραμύθια Α' τόμος (1994). *Τα παραμύθια των αδερφών Γκριμμ*, Α' τόμος Εισαγωγή MARTHE ROBERT, (σσ. 508-514) Μετάφραση Μαρία Αγγελίδου, Εκδόσεις Άγρα.
- Αλευριάδου, Α. (2006). *Αναπτυξιακή προσέγγιση και προσέγγιση της διαφοράς στη νοητική καθυστέρηση: Παρουσίαση και αξιολόγησή τους*. Στο Φ. Βλάχος, Φ. Μπονώτη, Π. Μεταλλίδου, Ε. Δερμιτζάκη, & Α. Ευκλείδη (Επιμ.), Επιστημονική επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος: Ανθρώπινη συμπεριφορά και εκπαίδευση (τ. 4, σσ. 175-196). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αναγνωστόπουλος Β.Δ., (1987) «*Θέματα παιδικής λογοτεχνίας*» (ΠΡΩΤΟΣ ΤΟΜΟΣ), εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα.
- Αναγνωστόπουλος Β.Δ., (1997) «*Τέχνη και τεχνική του παραμυθιού*», εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα.
- Αναγνωστόπουλος Β.Δ., «*Αφηγηματικά κείμενα για το σχολείο*», Αφήγηση και εκπαίδευση, επιμ. Τ. Τσιλιμένη, εκδ. Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Βόλος 2007.
- Αναγνωστόπουλος Β.Δ., «*Μορφές και μέσα αφήγησης στο χώρο της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους*», Αφήγηση και εκπαίδευση, επιμ. Τ. Τσιλιμένη, εκδ. Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Βόλος 2007.
- Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β. & Χοντολίδου, Ε. (2002). *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Αριστοτέλους. 385-322 π.Χ., (1999), «*Περί Ποιητικής*», Σειρά βιβλίου : Ακαδημία Αθηνών: Ελληνική Βιβλιοθήκη, εκδ. Βιβλιοπωλείον της Εστίας.
- Αρχάκης, Α. & Τσάκωνα, Β. (2011). *Ταυτότητες, αφηγήσεις και γλωσσική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Αυδίκος, Ε. (1994). *Το λαϊκό παραμύθι θεωρητικές προσεγγίσεις* (σσ. 121-124), Αθήνα: εκδόσεις Οδυσσέας.
- Βακάλη Α., Ζωγράφου-Τσαντάκη Μ., Κωτόπουλος Τ., (2013), *Η δημιουργική γραφή στο νηπιαγωγείο*, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Βακάλη, Άννα., (2014): *Η παραγωγή γραπτού λόγου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση μετά το 1975: Από την Έκθεση στη Δημιουργική*

- Γραφή, αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Φλώρινα: ΠΔΜ, Παιδαγωγική Σχολή.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2005). «Οπτικο-λεκτικά» παίγνια στην εικόνα των γραπτών κειμένων. Στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (επιμ.), *Εικόνα και Παιδί*. Θεσσαλονίκη: cannot not design publications.
- Γκουτσιουκώστα Ζ. (2015). «Ψηφιακή Αφήγηση: Ένα Πολλά Υποσχόμενο Διδακτικό Εργαλείο για τη Γόνιμη Ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στη Διδακτική της Λογοτεχνίας».
- Γρόσδος, Σ. (2015). *9+1 μαθήματα δημιουργικής γραφής. Μάθημα πρώτο: τι είναι και τι δεν είναι δημιουργική γραφή*. Παράθυρο στην εκπαίδευση του παιδιού, τ. 90, (σσ. 72-85).
- Δουζίνα, Μ. (2017). *Δημιουργική ανάγνωση και δημιουργική γραφή στη Λογοτεχνία*. Ερκύνα- Επιθεώρηση εκπαιδευτικών- επιστημονικών θεμάτων, 13, (σσ. 40-53).
- Ιορδανίδου, Α. & Σφυρόερα, Μ. (2007). *Η επικοινωνιακή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος*. Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Κανάκης, Ι. (1999). *Διδασκαλία και μάθηση με σύγχρονα μέσα επικοινωνίας -Από την έκφραση του προσώπου ως τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές*. Αθήνα: ΓΡΗΓΟΡΗ.
- Κανατσούλη, Μ. (2001). *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Κανατσούλη, Μ. (2005). *Μορφές επιβίωσης τους στον σύγχρονο πολιτισμό της εικόνας και του γραπτού λόγου*.
- Καΐλα, Μ. – Ξανθάκου, Γ. (1988). «*Η ψυχαναλυτική προσέγγιση του παραμυθιού*», *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, Αφιέρωμα: Το παραμύθι και οι παραμυθάδες, Καστανιώτης, Αθήνα.
- Καπλάνογλου, Μ. (2012). *Παραμύθι και αφήγηση στην Ελλάδα. Μια παλιά τέχνη σε μια νέα εποχή*. Αθήνα: Πατάκης.
- Καρακίτσιος, Α. (2012^α). *Εισαγωγή στη Φιλαναγνωσία, Επιμορφωτικό υλικό για εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο των πράξεων «Καινοτόμες Δράσεις Ενίσχυσης Φιλαναγνωσίας των Μαθητών»*.
- Καραμητρόπουλος, Θ. (2019). *Ψηφιακή αφήγηση και διδακτική πράξη. Μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας*. Στο: Πρακτικά 9^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης (σσ. 327-328). Αθήνα: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κασκαμανίδης, Γ. & Ντίνας, Κ. 2004. *Γλωσσική ανακύκλωση: Η παιδαγωγική και διδακτική αξιοποίηση των νεοελληνικών διαλέκτων. Η περίπτωση της Ποντιακής*.

- Κατσίκι- Γκιβάλου, Α. (2008). *Φιλαναγνωσία και σχολείο*. Αθήνα: Πατάκη.
- Καψάλης, Α. (1989). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδερφών Κυριακίδη
- Καψωμένος, Ε. (2005) *Ποιητική: Θεωρία και μέθοδοι ανάλυσης των ποιητικών κειμένων*, εκδ, Πατάκη, Αθήνα
- Κόζα, Χ. (2018). *Διδασκαλία λαϊκού παραμυθιού. Η εγγράμματη προφορικότητα του παιδιού ως αφηγητή*. Διδακτορική διατριβή. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Κοντολέων, Μ. (1988). *Απόψεις για την Παιδική Λογοτεχνία*, Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη
- Κοντολέων, Μ. (1996) «*Οι ήρωες των παραμυθιών άλλοτε και τώρα*». Από το Παραμύθι στα Κόμικς, Παράδοση και Νεοτερικότητα. Επιμέλεια: Ευάγγελος Αυδίκος, Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας
- Κουλουμπή, Κ.- Παπαπετροπούλου (Ιούνιος 1990). «*Η τέχνη της αφήγησης: μέσο Πρώτης επαφής του παιδιού με τον έντεχνο λόγο*», *Περιοδικό: Διαβάζω*, 242
- Λιάκου, Κ. (2016). *Καρτέλες του Προπ: ένα εργαλείο για δημιουργική γραφή*. Παράδειγμα εφαρμογής σε τμήμα ένταξης. Στο: Παπαδάτος, Ι., Πολυχρονοπούλου, Σ. & Μποστέα, Α. (επιμ). *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης* (σσ. 534- 542). Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Λιάπης, Κ. Αναγνωστόπουλος, - Β. Δ. (1995) «*Λαϊκό παραμύθι και παραμυθάδες στην Ελλάδα*», εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα.
- Λουκάτος, (1988) «*Τα Ελληνικά Λαϊκά Παραμύθια*», στην Επιθεώρηση παιδικής λογοτεχνίας, Το παραμύθι και οι παραμυθάδες, αφιέρωμα, Καστανιώτης, 43, Αθήνα
- Λουκάτος, Δ. (1978) *Εισαγωγή στην ελληνική Λαογραφία*, Αθήνα, Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, και Δ.Σ.
- Λουκάτος, «*Νεοελληνική Λαογραφικά κείμενα*», Βασική Βιβλιοθήκη, αρ.48, χ.χρ.
- Μέγας, Γ. (1962), *Τα Ελληνικά Λαϊκά Παραμύθια*, εκλογή Γ.Α. Μέγας, εικ. Ρ. Κοψίδη, Αθήνα, Ι. Δ. Κολάρος και Σία Α.Ε, σειρά Πρώτη & Δεύτερη.
- Μερακλής, Μ. Γ. (1993). *Έντεχνος και λαϊκός λόγος. Κείμενα και κριτική νεοελληνικού λόγου*. Αθήνα: Καρδαμίτσας.
- Μερακλής, Μ. (1996) «*Ο Max Luthi και το ευρωπαϊκό παραμύθι*», Αудиόκος Ε (Επιμ.) *Από το παραμύθι στα κόμικ :Παράδοση και Νεοτερικότητα*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μερακλής, Μ. (1999), Το Λαϊκό Παραμύθι, (σσ. 217-8), Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

- Μπέτελχαϊμ, Μ. (1995). Η γοητεία των παραμυθιών. Μια ψυχαναλυτική προσέγγιση. Αθήνα: Γλάρος.
- Μωραϊτή Τ. & Χαντζοπούλου, Β. (2017). *Παιδαγωγικές πρακτικές και διδακτικές προτάσεις στο διαδίκτυο. Η εκδοχή των παραμυθιών των αδερφών Grimm.* & στο Μερακλής, Μ. Γ., Παπαντωνάκης Γ., Ζαφειρόπουλος Χρ., Καπλάνογλου Μ., Κατσαδόρος Γ., (Επιμ.) (2017). *Το παραμύθι από τους αδελφούς Grimm στην εποχή μας. Διάδοση και μελέτη* (σσ. 684- 701). Αθήνα: εκδόσεις Gutenberg.
- Ντρενογιάννη, Ε. (Επιμ.). (2009). *Εκπαιδευτική Τεχνολογία για Διδασκαλία και Μάθηση.* Αθήνα: Επίκεντρο.
- Παπαγγελή, Α. & Αθανασοπούλου, Μ. (2012). *Η αποτελεσματικότητα της παραδοσιακής αφήγησης και της ψηφιακής απεικόνισης στη προσχολική ηλικία.* Στο: Πρακτικά 6^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (σσ. 1-10). Αθήνα: ΕΛΛΙΕΠΕΚ.
- Παπαδάτος, Γ. (2016). *Το παιδικό βιβλίο στην εκπαίδευση και στην κοινωνία.* Αθήνα: εκδόσεις Παπαδόπουλος.
- Παπαντωνάκης, Γ. (2009). *Κώδικες & αφηγηματικά προγράμματα σε κείμενα της παιδικής λογοτεχνίας.* Αθήνα: Πατάκης.
- Παπαντωνάκης, Γ. & Κωτόπουλος, Τ.(2011). *Ελληνικής Λογοτεχνίας: τα Ετεροθαλή, Μελέτες για την Παιδική, τη Νεανική & τη Λογοτεχνία για Ενήλικες.* Εκδ. Οίκος Ίων, Αθήνα.
- Παπάς, Α. & Μπούσια Ε. (2013). *Πέρα από το μύθο... Συνεργατικές ψηφιακές αφηγήσεις.* Στο: Proceedings of 2nd Conference in informatics in education (pp. 48- 62). Cyprus: ISSEP.
- Παπασωτηρίου, Κ. (2008). *Γιατί πολυτροπική προσέγγιση στη διδακτική της λογοτεχνίας;* Κείμενα, 30, (σσ. 1-6).
- Πελασγός, Σ. (2008) *Τα μυστικά του παραμυθιά,* εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Σάλμοντ, Ελ. (2006), *Η παιδαγωγική σημασία και αξιοποίηση του λαϊκού παραμυθιού για το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες και δυνατότητες.*
- Σουλιώτης Μ. (2012), *Δημιουργική γραφή. Οδηγίες πλεύσεως,* βιβλίο εκπαιδευτικού, Κύπρος: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο,
- Στεφανόπουλος,Κ. , Τσιτσιρίδης, Στ., Αντζουλής, Λ., Κριτσέλης. Γ. *Ανθολογία Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας*
- Τσαμπούρη, Α., Μυτιληναίου, Ε., Γκιαούρης, Χ. & Ευγενειάδης, Γ. (2015). *Φτιάξε μαζί μας το δικό σου παραμύθι.* Στο: Παπαδάτος, Γ., Πολυχρονοπούλου, Σ. &

- Μπαστέα, Α. (επιμ). *Πρακτικά 5^ο Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης* (σσ. 1438-1447). Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Τσιλιμένη, Τ. (2011). Η αφήγηση στη σύγχρονη εποχή. Στο: Τσιλιμένη Τ. (επιμ). *Αφήγηση και εκπαίδευση. Εισαγωγή στην τέχνη της αφήγησης, άρθρα και μελετήματα*. Αθήνα: Πατάκης.
- Τσιώλης, Γ. (2006). *Ιστορίες Ζωής και Βιογραφικές Αφηγήσεις. Η Βιογραφική προσέγγιση στην κοινωνιολογική ποιοτική έρευνα*. Αθήνα : Κριτική.
- Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Φτερνιάτη, Α. (2010). *Το διδακτικό υλικό για το γλωσσικό μάθημα του δημοτικού και η παιδαγωγική του γραμματισμού και των πολυγραμματισμών 135*, (σσ. 37-61). Νέα Παιδεία.
- Χαραλαμπόπουλου, Α. & Χατζησαββίδη, Σ. (1997). «*Διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας-θεωρία και πρακτική εφαρμογή*»,
- Χατζησαββίδης, Σ.(2005). «*Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγραμματισμούς: νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας*». Στο: Μπαλάσκας, Κ. & Αγγελάκος, Κ. (Επιμ.). *Γλώσσα και λογοτεχνία στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2007). «*Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη*». Εισήγηση στο 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο της ΟΜΕΡ, Πάτρα.
- Χατζησαββίδης, Σ., Κωστούλη Τ. Τσιπλάκου Σ.(2011). *Η Πρόταση για τη Διδακτική της Γλώσσας: Κριτικός Γραμματισμός και Νέες Κειμενικές Πρακτικές στο Σχολείο*. Επιμόρφωση Συμβούλων Ελλήνων. Π.Ι. Λευκωσία.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2015). *Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στο Πλαίσιο των Πολυγραμματισμών: Προετοιμασία του Κοινωνικού Μέλλοντος των Μαθητών*. Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής, , 5, (σσ. 85-94).
- Χατζησαββίδης, Σ. & Γαζάνη, Ε. (2015). *Πολυτροπικός και μονοτροπικός εικονιστικός λόγος: από την πρόσληψη στην κατασκευή του παιδικού αντικειμένου*. Στο: Κωσταντινίδου – Σέμογλου, Ν. (επιμ). *Εικόνα και παιδί* (σσ. 25-36). Θεσσαλονίκη: Cannotanddesignpublication.
- Χατζητάκη, Χ - Καψωμένου, *Το νεοελληνικό λαϊκό παραμύθι, εισαγωγή και επιλογή κειμένων*, Χρ. Χατζητάκη-Καψωμένου, φιλολογική έκδοση κειμένων Γ. Μ.

Παράσογλου, Θεσσαλονίκη, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη], 2002, (σσ.140-151)

Χοντολίδου, Ε. (1999). *Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας. Γλωσσικός Υπολογιστής 1*, (σσ. 115-117).

ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Adami, E. (2017). “Multimodality”. In: Garcia, O., Flores, N. & Spotti, M. (eds). *The Oxford handbook of language and society*. Oxford: Oxford University Press.

Alexander, R. (2010) *Children, their World, their Education: Final Report and Recommendations of the Cambridge Primary Review*. London: Routledge

Angebot, M., Bessierel, J., Fokkema, D. & Kushner, E. (2010). *Θεωρία της λογοτεχνίας. Προβλήματα και προοπτικές*. Μετάφραση: Δημητρούλια, Τ. Αθήνα: Gutenberg.

Bettelheim, B. (1995). «*Η γοητεία των παραμυθιών. Μια ψυχαναλυτική προσέγγιση*» (μτφρ. Ε. Αστερίου), 1976 (σσ. 210-211), Αθήνα: Γλάρος.

Blas, N. D., Paolini, P., & Sabiescu, A. (2010). “Collective digital storytelling at school as a whole-class interaction”. In: *Proceedings of the 9th International Conference on Interaction Design and Children* (pp. 11– 19). Barcelona: ACM.

Butcher, S. (2006) Narrative as Teaching Strategy. *The Journal of Correctional Education*, 57 (3), (pp. 195 – 208).

Cope, B. & Kalantzis, M. (2001). *Πολυγραμματισμοί*. Στο: Χριστίδης, Α. (επιμ). *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (σσ. 680-695). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Cooper, J. (2007). *Ο θαυμαστός κόσμος των παραμυθιών*. Μετάφραση: Μαλαμόπουλος, Θ. Αθήνα: Θυμάρι.

Craft, A. (2007). Possibility thinking in the early years and primary classrooms. In: A. G. Tan (Ed.). *Creativity: A handbook for teachers* (pp. 231-250). Singapore: World Scientific.

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, (pp. 133-142).

Cremin, T., Beame, E., Mottram, M. & Goodwin, P. (2008a) Primary teachers as readers. *English in Education*, 42 (1). (pp. 8–23).

Dawson, P. (2005). *Creative writing and new humanities*. London: Routledge.

- Debes, J. L. (1969b). The loom of visual literacy. *Audiovisual Instruction*
- Genette, Gérard. (1972), *Discours du récit: essai de méthode* .
- Guilford, J. P. (1968). *Intelligence, Creativity and their Educational Implications*. San Diego, California: Robert R. Knapp.
- Galton, M. & Williamson, J. 1992. *Group Work in Primary Classroom*. London: Routledge
- Grove, N. (2013). *Using storytelling to support children and adults with special needs*. London: Routledge.
- Hämäläinen, R., & Vähäsantanen, K. (2011). Theoretical and pedagogical perspectives on orchestrating creativity and collaborative learning. Elsevier: *Educational Research Review*.
- Hineline, P. (2018). Narrative: Why it's important and how it works. *Perspectives of behavior science*, 41 (2), (pp. 5-32).
- Huhn, P. & Sommer, R. (2012). "Narration in poetry and drama". *The living handbook of narratology*. Hamburg: Interdisciplinary CenterforNarratology, University of Hamburg.
- Jean, G. (1996). *Η δύναμη των παραμυθιών*. Μετάφραση: Τζαφεροπούλου, Μ. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2013). *Νέα μάθηση. Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κριτική.
- Klaproth, D. (2004). *Narrative as social practice*. Switzerland: De Gruyter.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (1996). *The grammar of visual design*. London: Routledge
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.
- Kokki, S. (1998). *Storytelling: the heart and soul of education*. Paper. Pacific resources for education and learning.
- Koutsompou, V. E. (2016). The child and the fairytale: the psychological perspective of children's literature. *International journal of languages, literature and linguistics*, 2 (4), (pp. 213-218).
- Kress, G. (2010). *Multimodality. A social semeiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Kress, G. (2011). *Discourse Analysis and Education: A Multimodal Social Semiotic Approach*. In R. Rogers (Ed.), *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*. New York: Routledge

- Lambert, J. (2013). *Digital Storytelling: Capturing Lives, Creating Community*. New York: Taylor and Francis.
- Lukens, R. (1995). *A critical handbook of children's literature*. New York: Harper Collins College Publishers.
- Mc Hale, B. (2005). Narrative in poetry. In: Hernan, D. (eds). *Routledge encyclopedia of narrative theory* (pp 356- 358). London: Routledge.
- McLellan, H. (2007). Digital storytelling in higher education. *Journal of Computing in Higher Education*, 19(1), (pp. 65–79).
- Mezirow, J. (2006). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Μετάφραση: Καλαουζίδης, Γ. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Propp, V. (1970): *Morphologie du conte*, Seuil, Paris 1970.
- Propp, V. (2009). *Μορφολογία του παραμυθιού. Η διαμάχη με τον Κλωντ Λέβι – Στρωσ και άλλα κείμενα*. Μετάφραση: Παρίση, Α. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Rafferty, J. & Steyaert, J. (2007). *Social work in a digital society*. In: Lymbery, M. & Postle, K. (Eds.), *Social Work: a Companion to Learning* (pp. 301-320), London, UK: Sage. Στο Sofos, 2010)
- Robin, B. (2008). Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom. *Theory into practice*, 47(3), (pp. 220–228).
- Robinson, K. (2009). *The Element. How finding your passion changes everything*. NY: Penguin Group
- Rodari, G. (2003). *Γραμματική της φαντασίας*. Μετάφραση: Μαρία Βερτόνη-Κοκόλη & Λία Αγγουρίδου-Στρίντζη, (σσ. 91-101 & 102-104, 204). Εκδόσεις: Τεκμήριο.
- Stanzel, F, (1999). *Θεωρία της αφήγησης*. Μετάφραση: Henrich, K. (σσ. 76-79, 122, 178), Θεσσαλονίκη University Studio Press.
- Vuckovic, D. (2018). A fairy tale (R)evolution: the value and the critical reading of fairytales in contemporary education context. *History of education and children' s literature*, 23 (2), (pp. 309-336).
- Winnicott, D.W. (1980). *Το παιδί, το παιχνίδι και η πραγματικότητα*. Μετάφραση Γ. Κωστόπουλος. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Winnicott, Donald (1996). *Thinking about children*. London: Karnac Books, Perseus Press.

ΑΡΘΡΑ & ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ

- Αλευριάδου, Α. (2005), Αναπτυξιακή προσέγγιση και προσέγγιση της διαφοράς στη νοητική καθυστέρηση: παρουσίαση και αξιολόγησή τους, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Π.Δ.Μ. Διαθέσιμο στο:
- Άρθρα που αφορούν την ενημέρωση σε θέματα ειδικής αγωγής, εκπαίδευσης, ψυχολογίας, λογοθεραπείας, εργοθεραπείας και πολλά άλλα
<http://eidikidiapaidagogisi.blogspot.com/>
- Βακάλη, Α., (2014), Η παραγωγή γραπτού λόγου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση μετά το 1975: Από την Έκθεση στη Δημιουργική Γραφή, αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Φλώρινα: ΠΔΜ, Παιδαγωγική Σχολή. <http://aesop.iiep.edu.gr>
- Γαργαλιάνος, Σ., (2014). Τεχνικές ανάγνωσης-αφήγησης παραμυθιών: Διαφοροποιήσεις και συσχετισμοί των δυο εννοιών, Αναπληρωτής καθηγητής Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Διαθέσιμο στο:
<http://keimena.ece.uth.gr/main/t15/02-karakitsios.pdf>. Καράμηνας, Ι.
- Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. New York: Wiley Computer Publishing. Green, M. (2004). Storytelling in teaching. Available at <https://www.psychologicalscience.org/observer/storytelling-in-teaching>
- Γρόσδος, Σ. (2013) Λογοτεχνία, εικόνα και κινηματογράφος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: η συμβολή τους στην ανάπτυξη του πολυτροπικού γραμματισμού. Διδακτορική Διατριβή. Α.Π.Θ. Παιδαγωγική Σχολή. Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη. Διαθέσιμο στο:
<http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/38873#page/1/mode/2up>.
- Δραγούνης, Δ. Σκελετός ενός βιβλίου ή Πυραμίδα του Freytag. Ανάκτηση εικόνας:
<https://dragounis.wordpress.com-freytag/>
- Καρακίτσιος, Ανδρέας. (2012), «Δημιουργική Γραφή: μια άλλη προσέγγιση της λογοτεχνίας ή η επιστροφή της Ρητορικής;» Κείμενα 15, Διαθέσιμο στο:
keimena.ece.uth.gr/main/index.php?view=article&catid=59%3Atefxos15&id=256%3A15-karakitsios&option=com_content&Itemid=95
- Καψωμένος, Ερ. (2007). Για μια σημειωτική της νεοελληνικής κουλτούρας. Διαθέσιμο :
http://environ.survey.ntua.gr/files/keimena/kapsomenos_s.pdf.
- Κιοσσές, Σ. (2014) Προς μια «παιδαγωγική» της δημιουργικής γραφής. Στο Η.Τ. Κωτόπουλος, Α Βακάλη, Β. Νάνου & Δ. Σουλιώτη (Επιμ.) Πρακτικά του 1^{ου}

Διεθνούς Συνεδρίου «Δημιουργική Γραφή»(θεματική: Δημιουργική Γραφή και Εκπαίδευση), Αθήνα. Διαθέσιμο στο:

http://cwconference.web.uowm.gr/archives/kiosses_article.pdf

Κουντουράς, Μ (2014): «Ο Παιδαγωγός της Έμπνευσης και του Οράματος». Στο Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 7ο Πανελλήνιο Συνέδριο 2014. Διαθέσιμο στο:

http://www.elliepek.gr/documents/7o_synedrio_eisigiseis/karamhnas.pdf

Κωτόπουλος Τ. (2012), Η διδασκαλία της δημιουργικής γραφής, πηγή: keimena.ece.uth.gr

Κωτόπουλος Τ. (2012), Η νομιμοποίηση της «δημιουργικής γραφής, πηγή:

<http://keimena.ece.uth.gr/main/t15/03-kotopoulos.pdf>

Κωτόπουλος Τ. (2014), Πράξη και διδασκαλία της «δημιουργικής γραφής, στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα, πηγή: Στο: *Πρακτικά Ε' Επιστημονικού Συνεδρίου «Συνέχειες, ασυνέχειες, ρήξεις στον ελληνικό κόσμο(σ. 1204-2014), οικονομία, κοινωνία, ιστορία, λογοτεχνία».* Θεσσαλονίκη, 2-5 Οκτωβρίου (σ. 801-822). Αθήνα: Ευρωπαϊκή Εταιρία Νεοελληνικών Σπουδών.

keimena.ece.uth.gr

Κωτόπουλος Η.Τ., Βακάλη Α., Νάνου Β. & Σουλιώτη Δ. (2014). Πρακτικά 1^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου «Δημιουργική Γραφή» 2013.

Magos, K. (2006). "The autobiographical experience as a tool for intercultural awareness in a teacher training". Available at

https://www.academia.edu/14381273/The_autobiographical_experience_as_a_tool_for_intercultural_awareness_in_a_teacher_training

Μαλαφάντης, Κ. (2014). *Παραμύθι και δημιουργικότητα του παιδιού*. Διαθέσιμο στο:

http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=article&id=298:t18-malafantis&catid=62:tefxos18&Itemid=98

Παναγιώτου, Μ. (2014). Συνέντευξη: Σχολεία και εξουσία με φαντασία: Ευγένιος Τριβιζάς: Αν θέλετε τα παιδιά σας να είναι ευφυή, διαβάζετε τους παραμύθια. Εφημερίδα ο Φιλελεύθερος.

Παπαϊκονόμου, Β. (2014). Αναλυτικά προγράμματα στην ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Περιορισμοί και δυνατότητες, 4ο Διεθνές Συνέδριο Κριτικής Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη.

Parageorgiou, R. Το “βουνό” της λογοτεχνικής αφήγησης: Αφίσα και Φύλλα Εργασίας

<https://www.reoulita.com/2017/>

Πολίτης, Ν., (1916). περιοδικό «Λαογραφία», Ε, Παρατηρήσεις εις τα Σωζοπολιτικά παραμύθια, (σσ. 480).

Πρακτικά 1^{ου} Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Λαϊκός Πολιτισμός και Εκπαίδευσης, Βόλος.

Ροδοσθένους-Μπαλάφα, Μ. (2018). Τι είναι πολυτροπικά κείμενα και γιατί είναι χρήσιμα ή μάλλον απαραίτητα στην εκπαίδευση. Διαθέσιμο στο: archeia.moec.gov.cy/sm/680/ti_einai_ta_polytropika_keimena.pdf

Σαλπιστής, Σ. Ph.D., Κλινικός Ψυχολόγος – Ψυχοθεραπευτής, Κλινικός Ψυχολόγος Πανεπιστημίου Στοκχόλμης, Διπλωματούχος Ψυχοθεραπευτής Βασιλικού Ιατροχειρουργικού Ινστιτούτου Karolinska Στοκχόλμης. Ανακτήθηκε από <https://tvxs.gr/news/paideia/i-simasia-toy-paramythioy>

Σουλιώτης, Μ. (2012) Για το ταλέντο και την έμπνευση. Διαθέσιμο στο: <http://keimena.ece.uth.gr/main/t15/01-souliotis.pdf>

Σουλιώτης Δ. (2013), Δημιουργική γραφή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η διδακτική αξιοποίηση ενός ελληνικού λαϊκού παραμυθιού στο δημοτικό σχολείο, πηγή: cwconference.web.uowm.gr

Τριανταφύλλου, Μ. «Φυτά και ζώα στο ελληνικό λαϊκό παραμύθι: Οι σχέσεις τους με τον άνθρωπο», Διδακτορική διατριβή, Δ.Π.Θ, Αλεξανδρούπολη 2020

Τσιλιμένη, Τ. Η αφήγηση στη σύγχρονη εποχή: Γενική και ειδική Θεώρηση. Δυνατότητες και περιορισμοί για μια «νέα» συνάντηση του σύγχρονου ανθρώπου με την προφορική τέχνη του λόγου. Ανακτήθηκε 9 Μαρτίου 2020 στο <http://www.pofa.uth.gr/index.php/el/arhra/57-afigisi-sti-sigxroni-epoxi>

Χατζησαββίδης Σωφρόνιος, (Φθινόπωρο 2003) «Αρθρα. Η διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών (Προετοιμασία του κοινωνικού μέλλοντος των μαθητών)», *Φιλολόγος*, τχ. 113

Χοντολίδου, Ε. Γλωσσικός Υπολογιστής 1999, 1 σσ. 115-117).

<https://economu.wordpress.com>

ΝΟΜΟΙ ΚΑΙ ΕΠΙΣΗΜΑ ΚΕΙΜΕΝΑ

ΦΕΚ 1562/27-6-11. Υπουργική Απόφαση 7001/Γ2/2011 «Πρόγραμμα Σπουδών για τα μαθήματα Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, Νέα Ελληνική Γλώσσα και Νέα Ελληνική Λογοτεχνία της Α΄ τάξης Γενικού Λυκείου».

ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ

Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Α΄ & Β΄ Δημοτικού: Το δελφίνι. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων. 105. Κατσίκη- Γκίβαλου, Α., Παπαδάτος, Γ., Πάτσιου, Β., Πολίτης, Δ., & Πυλαρινός, Θ. (2012)

Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Γ΄ & Δ΄ Δημοτικού: Στο σκολειό του κόσμου. Ινστιτούτο τεχνολογίας υπολογιστών και εκδόσεων «Διόφαντος». 106. Κατσίκη- Γκίβαλου, Α., Καλογήρου, Τ., Παπαδάτος, Γ., Πρωτονοταρίου, Σ., & Πυλαρινός, Θ. (2006)

Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Ε΄ & Στ΄ Δημοτικού: Με λογισμό και μ΄ όνειρο. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων. 107. Τσιλιμένη, Τ., Γραϊκός, Ν., Καίσαρης, Λ., & Καπλάνογλου, Μ. (χ.χ.)

Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Α΄ & Β΄ Δημοτικού: Το δελφίνι. Βιβλίο δασκάλου, μεθοδολογικές οδηγίες. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών

Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Γ΄ & Δ΄ Δημοτικού: Στο σκολειό του κόσμου. Βιβλίο δασκάλου, μεθοδολογικές οδηγίες. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Οδηγίες για τον Δάσκαλο. Ανθολόγιο Λογοτεχνικών κειμένων Ε΄ & ΣΤ΄ τάξης Δημοτικού και τις Οδηγίες Α΄ και Β΄ τάξης, Βιβλίων. 108. Κατσίκη- Γκίβαλου, Α., Παπαδάτος, Γ., Πάτσιου, Β., Πολίτης, Δ., & Πυλαρινός, Θ. (χ.χ.)

ΛΕΞΙΚΟ

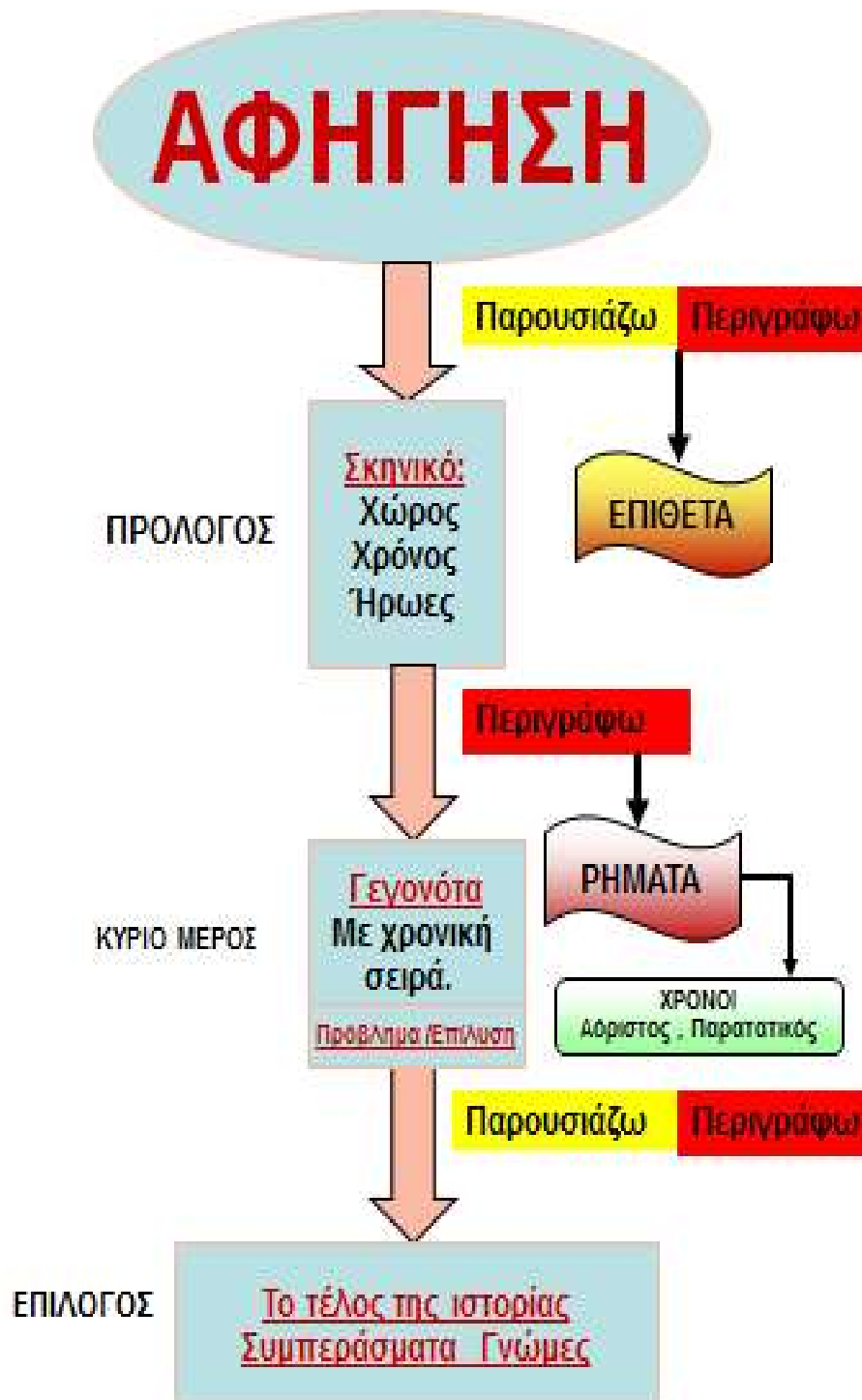
«Πύλη για την ελληνική γλώσσα», Λεξικό της κοινής νεοελληνικής, Τριανταφυλλίδη
<https://www.greeklanguage.gr/greekLang/moderngreek/tools/lexica/triantafyllides>

Γ' ΜΕΡΟΣ:

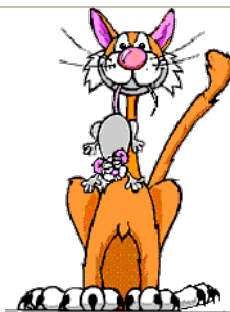
ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1) ΦΥΛΛΑΔΙΟ ΘΕΩΡΙΑΣ: ΤΑ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΑ ΜΕΡΗ



2) ΤΑ ΤΡΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΗΣ ΤΥΧΗΣ των Αδελφών Grimm.



Μια φορά κι έναν καιρό, ήταν ένας πατέρας που είχε τρεις γιούς. Μια μέρα, τους φώναξε για τους πει κάτι πολύ σοβαρό και να τους δώσει από ένα δώρο. Ο πατέρας έδωσε στον μεγαλύτερο γιο έναν πετεινό, στον δεύτερο ένα δρεπάνι και στον τρίτο μια γάτα.

- Είμαι πια γέρος, τους είπε. Πλησιάζει το τέλος μου, και με όλη μου την καρδιά θα ήθελα να σας εξασφαλίσω πριν πεθάνω. Χρήματα δεν έχω καθόλου όμως, και τα μικρά δώρα που σας έδωσα φαίνονται πως δεν έχουν καμιά σχεδόν αξία. Στο χέρι σας είναι να τα κάνετε να αποκτήσουν μεγάλη αξία. Για το καλό σας, ακούστε τη συμβουλή μου. Να σηκωθείτε και να πάτε σ' έναν τόπο όπου τα πράγματα αυτά να είναι άγνωστα στους ανθρώπους. Σκεφτείτε τότε τί δουλειά θα κάνετε και θα βρείτε την τύχη σας!

Έτσι, όταν πέθανε ο πατέρας, ο μεγαλύτερος γιος ξεκίνησε με τον πετεινό του για μέρη μακρινά. Μα όπου κι αν πήγαινε, σε κάθε πόλη έβλεπε από μακριά να στέκεται ψηλά στο καμπαναριό της εκκλησίας ένας πετεινός. Στα χωριά άκουγε πάλι ένα σωρό πετεινούς να λαλούν. Έτσι ο πετεινός του φαινόταν να μην έχει καμιά αξία. Δεν υπάρχει, έλεγε μέσα του, καμιά ελπίδα να κάνω κι εγώ την τύχη μου.

Υστερα από καιρό όμως έφτασε σ' ένα νησί. Οι άνθρωποι στο νησί αυτό δεν είχαν ποτέ ακούσει για πετεινό κι ούτε καταλάβαιναν να υπολογίσουν την ώρα. Ήξεραν αν ήταν πρωί ή βράδυ, μα τη νύχτα δεν μπορούσαν να κοιμηθούν ξένοιαστοι. Φοβόντουσαν μην τους πάρει ο ύπνος κι αργήσουν να πάνε πρωί – πρωί στη δουλειά τους.

- Προσέξτε, τους είπε, τι όμορφο και χρήσιμο πουλί είναι αυτός ο πετεινός. Σαν αληθινός ιπότης μοιάζει! Έχει πάνω στο κεφάλι του ένα αστραφτερό κόκκινο λοφίο και στέκεται στα πόδια του καμαρωτός. Λαλάει τρεις φορές τη νύχτα σε ορισμένες ώρες και την τρίτη φορά που θα ακουστεί η φωνή του, ο ήλιος ετοιμάζεται να ανατείλει. Μα δεν

είναι μόνο αυτό. Μερικές φορές φωνάζει και τη μέρα, και τότε πρέπει να φυλαχτείτε γιατί η φωνή του μας προμηνύει πως ο καιρός σίγουρα θα αλλάξει.

Τα λόγια του ξένου άρεσαν πάρα πολύ στους ανθρώπους του νησιού. Έμειναν άγρυπνοι μια ολόκληρη νύχτα και άκουσαν με μεγάλη τους χαρά τη θριαμβευτική λαλιά του πετεινού στις δύο, στις τέσσερις και στις έξι το πρωί. Και τότε τον ρώτησαν αν το πουλί το είχε για πούλημα και πόσα χρήματα θα ήθελε για να το δώσει.

- Θέλω τόσο χρυσάφι όσο μπορεί να σηκώσει ένας γάιδαρος, τους απάντησε.
- Καλή είναι η τιμή για ένα τόσο όμορφο και χρήσιμο πουλί, είπαν όλοι οι νησιώτες με μια φωνή και συμφώνησαν να αγοράσουν τον πετεινό και να του δώσουν όσα ζητούσε.

Όταν γύρισε ο γιος στο σπίτι του με τόσο χρυσάφι, τα αδέρφια του απόρησαν πολύ με την επιτυχία του. Τότε ο δεύτερος γιος σκέφτηκε:

- Δίκιο είχε ο πατέρας μας τελικά. Θα πάω κι εγώ να βρω την τύχη μου με το δρεπάνι που μου χάρισε.

Έτσι ξεκίνησε κι αυτός για μέρη μακρινά. Πήγε σε πολιτείες και χωριά. Άρχισε όμως να απελπίζεται γιατί, όπου κι αν πήγαινε, συναντούσε πάντα χωρικούς που είχαν στον ώμο δρεπάνια τόσο καλά όσο ήταν και το δικό του.

Μια μέρα όμως η καλή του τύχη τον βοήθησε και έφτασε σ' ένα νησί. Οι άνθρωποι στο νησί αυτό δεν ήξεραν ούτε καν τί θα πει δρεπάνι και μόλις ωρίμαζε το σιτάρι, πήγαιναν μέσα στα χωράφια και προσπαθούσαν να θερίσουν με τα χέρια. Έτσι όμως ήταν πάρα πολύ δύσκολο να κάνουν τη δουλειά τους και πολύ σιτάρι πήγαινε χαμένο.

Όταν, λοιπόν, ο ξένος άρχισε να δουλεύει με το δρεπάνι του, θέριζε τόσο γρήγορα, τόσο εύκολα που όλοι απορούσαν και τον κοίταζαν με ανοιχτό το στόμα. Θα ήταν πρόθυμοι να του δώσουν οτιδήποτε για τους δώσει ένα τόσο θαυματουργό εργαλείο για τη δουλειά τους. Εκείνος αρκέστηκε να πάρει ένα άλογο φορτωμένο με δυο σακιά γεμάτα χρυσάφι και να γυρίσει σπίτι του θριαμβευτής.

Και τώρα ήρθε η σειρά του τρίτου γιου. Ήθελε κι αυτός να βρει την τύχη του με τη γάτα που του χάρισε ο πατέρας του. Έτσι λοιπόν ξεκίνησε για μέρη μακρινά. Στην αρχή έπαθε κι αυτός ό,τι και τα δύο μεγαλύτερα αδέρφια του. Όπου κι αν ταξίδευε, σε όποια χώρα κι αν πήγε, παντού ήταν γεμάτο γάτες, τόσες πολλές που τα πιο πολλά νεογέννητα γατάκια δεν ήξεραν τι να τα κάνουν.

Σ' ένα του ταξίδι, έφτασε και σ' ένα νησί. Για καλή του τύχη, στο νησί αυτό κανένας κάτοικος δεν είχε γάτα, ούτε ήξερε τι είναι αυτό το ζώο και οι ποντικοί είχαν

κυριεύσει όλο το νησί και έκαναν ότι ήθελαν! Έβλεπες τα μικρά τρωκτικά να χοροπηδούν ανενόχλητα πάνω στα τραπέζια και τις καρέκλες και να τριγυρνούν παντού. Όλος ο κόσμος παραπονιόταν γι' αυτή τη συμφορά. Ο ίδιος ο βασιλιάς του νησιού δεν ήξερε με τι τρόπο να γλιτώσει από τους ποντικούς μέσα στο παλάτι του. Σε κάθε γωνιά του παλατιού άκουγες τις ψιλές διαπεραστικές φωνούλες τους και τα μυτερά τους δόντια που ροκάνιζαν κάθε τι που βρισκόταν μπροστά τους.

«Να, λοιπόν, που θα κάνω κι εγώ την τύχη μου, είπε μέσα του ο τρίτος γιος. Πόσο δίκιο είχε ο πατέρας!».

Αμόλησε αμέσως τη γάτα στο παλάτι και μέσα σε ένα λεπτό αυτή είχε ξεκαθαρίσει κιάλας δύο δωμάτια. Τότε όλοι παρακάλεσαν τον βασιλιά να αγοράσει το θαυματουργό εκείνο ζώο σε οποιαδήποτε τιμή για το καλό του τόπου. Ο βασιλιάς έδωσε πρόθυμα ό,τι του ζήτησε ο ξένος: ένα μουλάρι φορτωμένο με χρυσάφι και πολύτιμα κοσμήματα. Κι έτσι ο τρίτος αδερφός γύρισε στο σπίτι πλουσιότερος από τους άλλους δύο.

Στο μεταξύ η γάτα είχε στήσει πανηγύρι. Στο βασιλικό παλάτι θέριζε αλύπητα τους ποντικούς. Όμως κάποια στιγμή κουράστηκε από την δουλειά και δίψασε πολύ. Στάθηκε λοιπόν, σήκωσε το κεφαλάκι της και φώναξε:

- Μιάου! Μιάου!

Όταν ο βασιλιάς άκουσε εκείνη την παράξενη φωνή της γάτας, κάλεσε όλους τους αυλικούς του για να ακούσουν κι εκείνοι. Μα μόλις η γάτα ξαναφώναξε «μιάου!» οι περισσότεροι απ' αυτούς έβγαλαν στριγκλιές κι άρχισαν να τρέχουν εδώ κι εκεί τρελοί από φόβο. Ο βασιλιάς κάλεσε τότε το συμβούλιο του για να αποφασίσουν τι να κάνουν. Ύστερα από πολλές συζητήσεις συμφώνησαν να στείλουν έναν αντιπρόσωπο στη γάτα να την ειδοποιήσουν να φύγει αμέσως από το νησί γιατί αλλιώς θα ήταν υποχρεωμένοι να τη διώξουν.

- Προτιμούμε, είπαν οι σύμβουλοι, χίλιες φορές να συνθηκολογήσουμε με τους ποντικούς, άλλωστε έχουμε συνηθίσει αυτό το κακό, παρά να γλιτώσουμε απ' αυτούς και να κινδυνεύει η ζωή μας από τη γάτα.

Σύμφωνα λοιπόν με την απόφαση του συμβουλίου, ένας αυλικός ντυμένος με την επίσημη στολή του παρουσιάστηκε στη γάτα και της ζήτησε να φύγει μόνη της από το παλάτι. Η γάτα όμως, που η δίψα της ήταν πολύ μεγάλη και μεγάλωνε κάθε στιγμή που περνούσε, απάντησε θυμωμένη:

- Μιάου, μιάου!

Ο αυλικός ήταν τόσο φοβισμένος που νόμιζε ότι του είπε «Όχι! όχι!» και αυτήν την απάντηση έφερε πίσω στο βασιλιά.

- Καλά λοιπόν, είπαν οι σύμβουλοι, θα την αναγκάσουμε να φύγει.

Οπλίστηκαν καλά κι έβαλαν φωτιά στα δωμάτια για να κάψουν μαζί και τη γάτα.

Σε λίγο όμως, το παλάτι ολόκληρο τυλίχτηκε στις φλόγες!



Όταν η φωτιά πλησίασε στο δωμάτιο που βρισκόταν η γάτα, αυτή έδωσε μια και πήδηξε έξω από το παράθυρο κι εξαφανίστηκε για πάντα. Κανείς δεν την είδε ξανά, αλλά στο μεταξύ ο βασιλιάς και οι αυλικοί άφησαν το παλάτι κι αυτό έγινε στάχτη! Από τότε αποφάσισαν να μην φοβηθούν ποτέ ξανά τις γατούλες...

Τα τρία αδέρφια που είχαν γίνει πλούσιοι έκαναν οικογένειες και δεν πείραξαν ποτέ στη ζωή τους κανέναν. Και έζησαν αυτοί καλά και εμείς καλύτερα.

*«Die drei Glückskinder» ή «Τα τρία παιδιά της τύχης». Ένα παραμύθι των Αδελφών Grimm. Εντοπίστηκε στη σελίδα 70 της δεύτερης έκδοσης της συλλογής «Kinder- und Hausmärchen» το 1819.

3) Η ΑΛΦΑΒΗΤΑ ΤΟΥ ΒΥΘΟΥ

Αα.....

Νν.....

Ββ

Ξξ.....

Γγ.....

Οο.....

Δδ.....

Ππ.....

Εε.....

Ρρ.....

Ζζ.....

Σς.....

Ηη.....

Ττ.....

Θθ.....

Υυ.....

Ιι.....

Φφ.....

Κκ.....

Χχ.....

Λλ.....

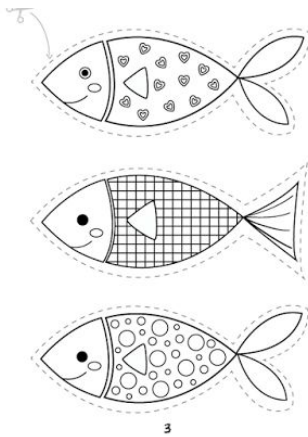
Ψψ.....

Μμ.....

Ωω.....

4) ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ-ΨΑΡΑΚΙΑ

Κατασκευή διαφόρων ψαριών και του Τόνου. Τα χρωματίζουμε, τα κόβουμε, τα κολλάμε στα μολύβια μας ή στο θρανίο μας για να μην τον ξεχάσουμε ποτέ. Μεγενθύνοντάς τα τα χρησιμοποιούμε στο «σκηνικό» μας και κατασκευάζοντας ένα τεράστιο ψάρι-Τόνο για τον πίνακα θα γίνει η μασκότ της τάξης, για να μας θυμίζει ΠΑΝΤΑ να βάζουμε τόνους στις λέξεις.



Υλικά

- Χάρτινα τραπεζομάντηλα
- Σελοτέιπ
- Ψαλίδι
- Χαρτί και μολύβι

Εκτέλεση

Σε ένα κομμάτι χαρτί σχεδιάζουμε το περίγραμμα από το ψαράκι στο μέγεθος που θέλουμε και το κόβουμε, για να το χρησιμοποιούμε σαν καλούπι ώστε να κόψουμε τα ψαράκια μας.

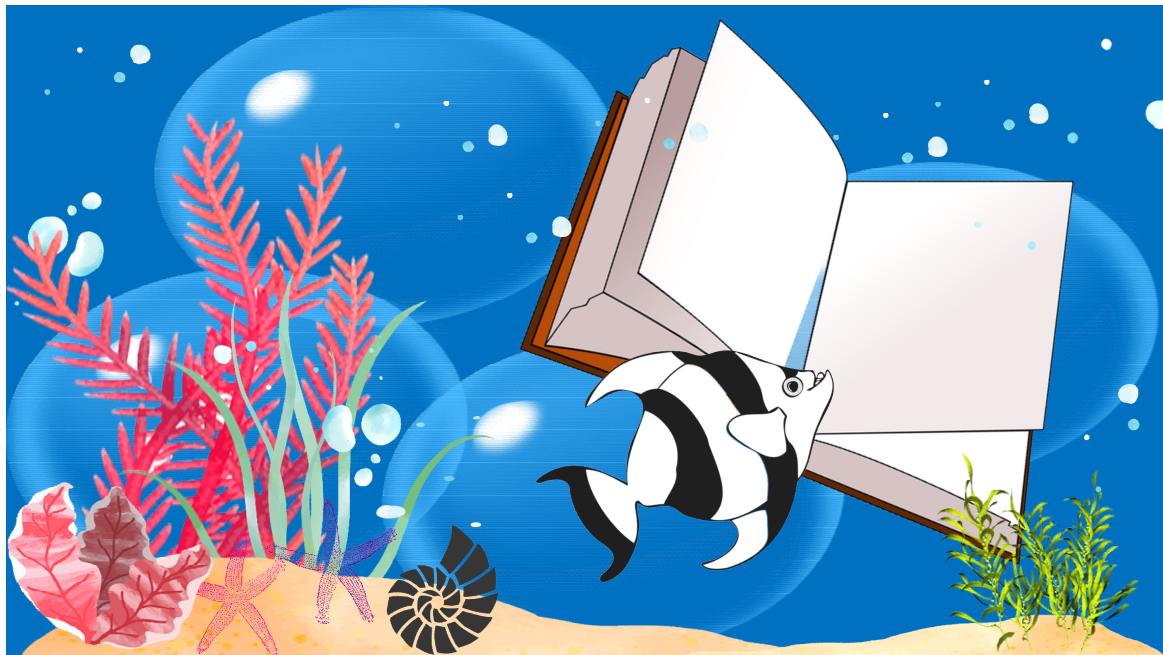
1. Αφού κόψουμε όσα χρειαζόμαστε, τα κολλάμε ώστε να σχηματίζουν ένα κύμα και να δώσουμε την αίσθηση του βυθού.
2. Επίσης μπορούμε να εμπλουτίσουμε τη σύνθεση μας προσθέτοντας έξτρα στοιχεία όπως αστερίες, κομματάκια, φύκια κ.λπ.

Αφήστε τη φαντασία σας ελεύθερη και δημιουργήστε διασκεδάζοντας!

5) ΚΑΡΤΕΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ: «*Το ψαράκι ... χωρίς λόγια*»







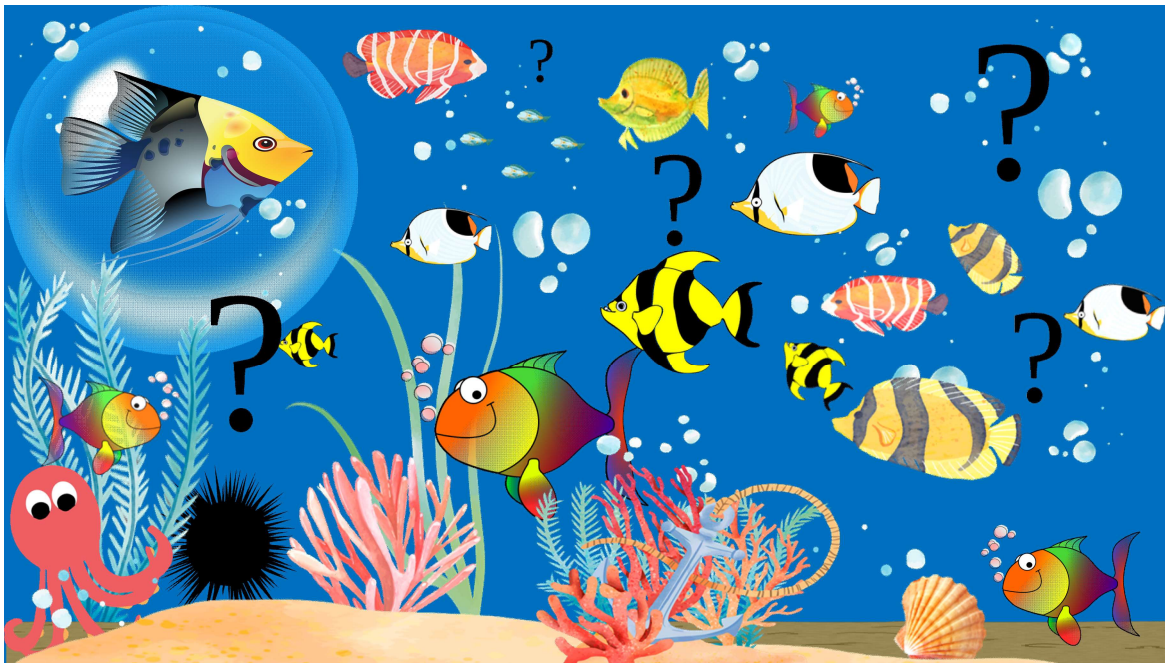










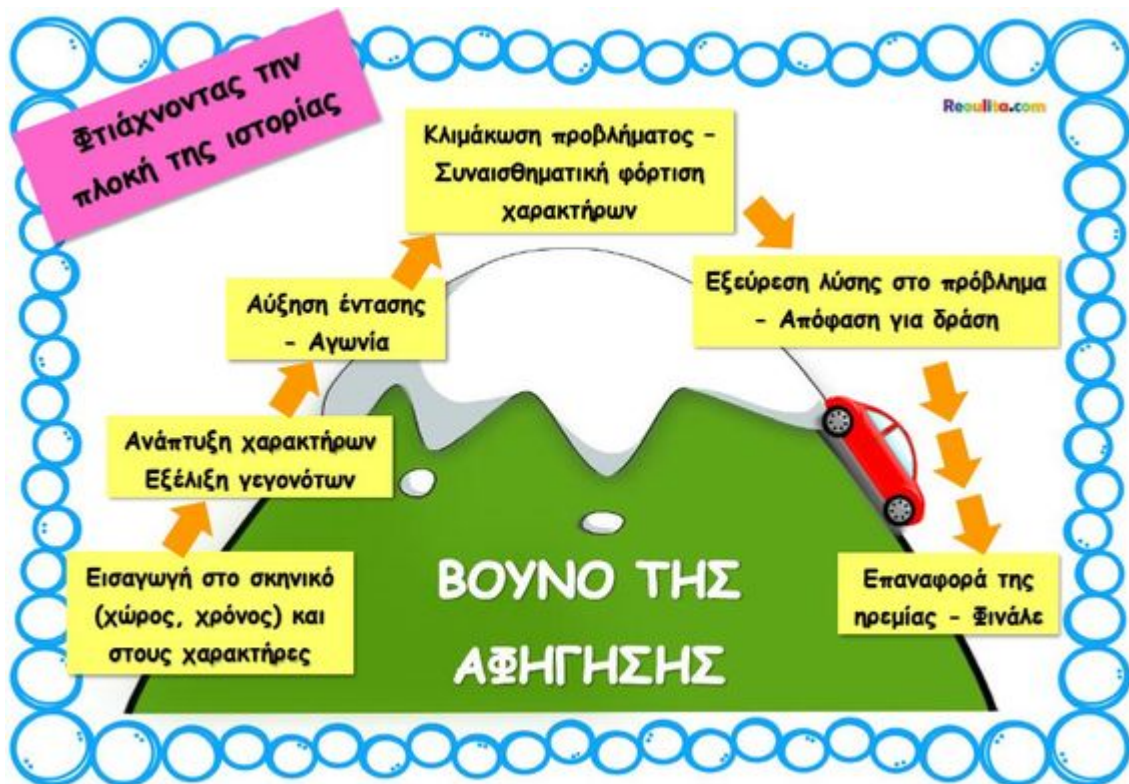




6) ΦΥΛΛΑΔΙΟ ΘΕΩΡΙΑΣ: Η ΤΡΑΠΟΥΛΑ ΤΟΥ RODARI

- 1) Απαγόρευση
- 2) Παράβαση
- 3) Βλάβη ή έλλειψή της
- 4) Αναχώρηση του ήρωα
- 5) Αποστολή
- 6) Συνάντηση με τον δωρητή
- 7) Μαγικά δώρα
- 8) Εμφάνιση του ανταγωνιστή
- 9) Διαβολικές ικανότητες του ανταγωνιστή
- 10) Αγώνας
- 11) Νίκη
- 12) Επιστροφή
- 13) Άφιξη στο σπίτι
- 14) Ψεύτικος ήρωας
- 15) Δύσκολες δοκιμασίες
- 16) Αποκατάσταση της βλάβης
- 17) Αναγνώριση του ήρωα
- 18) Αποκάλυψη του ψεύτικου ήρωα
- 19) Τιμωρία του ανταγωνιστή
- 20) Γάμος

7) ΤΟ ΒΟΥΝΟ ΤΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ



Το βουνό της αφήγησης

Ανάπτυξη

Πρόβλημα

Λύση

Τίτλος

Φινάλε

Εισαγωγή
Ποιος: _____
Πού: / Πότε: _____

8) Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Ε' & ΣΤ' Δημοτικού

Κ. Π. Καβάφης

Δέσις



Η θάλασσα στα βάθη της πήρ'* έναν ναύτη.
Η μάνα του, ανήξερη, πιαίνει* κι ανάφτει

στην Παναγία μπροστά ένα υψηλό κερί
για να επιστρέψει γρήγορα και ναν* καλοί καιροί

και όλο προς τον άνεμο στήνει τ' αυτί.
Αλλά ενώ προσεύχεται και δέεται αυτή,

η εικόν ακούει, σοβαρή και λυπημένη,
ξεύροντας πως δεν θα 'λθει πια ο υιός που περιμένει.



Βάσως Κατράκη, Μάνα (Το παιδί στη νεοελληνική τέχνη, εκδ. Adam)

πήρ' (παίρνω): πήρε * πιαί (παίρνω): πήρε * πιαίνει (πιαίνω): πηγαίνει * ναν: να είναι

9) ΤΟ ΤΡΑΓΟΥΔΙ ΤΟΥ ΒΥΘΟΥ

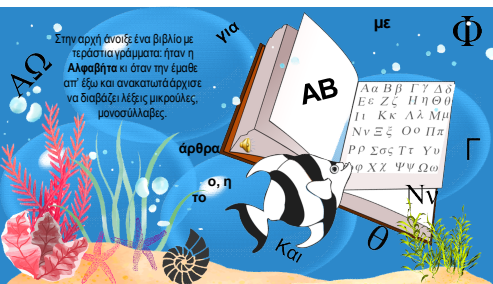
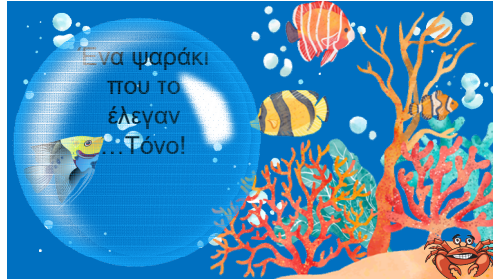
Ομόηχες μας έρχονται σαν κύμα βήμα, βήμα.
Ποθώ όμως να έχουνε κατάληξη και ρίμα.
Γι' αυτό κι εγώ τις έβαλα να κάνουνε παρέα,
όλες μαζί να παίζουνε και να περνούν ωραία!

Ο μόνος έμεινε μόνος
και μια φορά σαν πήρε φόρα,
γερός ο γέρος μοναχός ,
ακάματα δουλεύει τώρα.

Το σχόλιο πήγε στο σχολειό,
ο τόνος θα μας φέρει δώρα,
αντιλαλεί η μουσική
ετούτη δω την ώρα.

Τις λέξεις τις παρόμοιες με ίδια προφορά,
να μπλέξεις μην αγχώνεσαι, θα δεις τη διαφορά! (δεις)

10) ΨΗΦΙΑΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ : «Ένα ψαράκι που το έλεγαν... Τόνο!»



11) **ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ:** *Το ψαράκι πάει... θέατρο!*



1^η ΣΚΗΝΗ

Σχολική τάξη. Μόλις έχει χτυπήσει το κουδούνι του σχολείου.

ΚΥΡΙΑ ΜΑΡΙΑ Καλημέρα, παιδιά. (βλέπει τον Δημήτρη να κοροϊδεύει τον Βαγγέλη)

ΚΥΡΙΑ ΜΑΡΙΑ: Τι γίνεται εδώ;

ΠΑΙΔΙΑ: Τίποτα, κυρία.

ΚΥΡΙΑ ΜΑΡΙΑ Πώς τίποτα, αφού κάτι είδα.

Τα παιδιά ανασηκώνουν τους ώμους τους.

ΑΓΟΡΙ: Εμείς δεν κάναμε τίποτα. (παράλληλα βγάζουν βιβλία και τετράδια)

ΚΥΡΙΑ ΜΑΡΙΑ: Κι ο Βαγγελάκης γιατί κλαίει;

ΠΑΙΔΙΑ: Ε, κυρία, αυτός όλο κλαίει.

ΔΗΜΗΤΡΗΣ: Ναι, όλο κλαίει. Κλαίει όταν διαβάζει, κλαίει όταν παίζει ποδόσφαιρο.

ΚΟΡΙΤΣΙ: Κι ούτε μιλάει σωστά. Μερικές φορές, δεν καταλαβαίνω τι λέει!

ΑΓΟΡΙ: Ούτε τόνους στις λέξεις δεν ξέρει να βάζει. Όλο τους ξεχνάει..

ΚΥΡΙΑ ΜΑΡΙΑ: Όλα αυτά είναι που λέτε είναι άσχετα μ' αυτό που ρώτησα. Εγώ δεν γνωρίζω κάποιον που να θέλει να κλαίει χωρίς λόγο, εσείς; Μήπως έγινε κάτι που έκανε τον Βαγγέλη να κλάψει;

Τα παιδιά κατεβάζουν το κεφάλι. Ο Βαγγέλης σηκώνει το χέρι του.

ΚΥΡΙΑ ΜΑΡΙΑ: Τι είναι, Βαγγέλη μου;

ΒΑΓΓΕΛΗΣ: Κυρρρία... μπορρρώ να πάω στην τουαλάτα να σκουπίσω λίγο τα δάκρρρρα που τρρράχουν από τα μάτια μου, κυρρρία; Ε, κυρρρία, μπορώ;

ΚΥΡΙΑ ΜΑΡΙΑ: Να πας, αγόρι μου. Θέλεις να έρθει κάποιος μαζί σου;

ΒΑΓΓΕΛΗΣ : Όχι, κυρρρία, μπορρρώ.

Σιωπή. Όταν επιστρέψει ο μικρός.

ΚΥΡΙΑ ΜΑΡΙΑ: Λοιπόν, παιδιά, κλείστε τα βιβλία σας. Σήμερα θα ξεκινήσουμε το μάθημα... αλλώς. *(Ανοίγει τον υπολογιστή)*. Θα δούμε μια ψηφιακή ιστορία. Την έχω φτιάξει εγώ και λέγεται «Ένα ψαράκι που το έλεγαν... Τόνο».

ΜΑΘΗΤΗΣ: Κυρία, είναι το ψαράκι που έχουμε στον πίνακα για να μην ξεχνάμε τους τόνους;

ΚΥΡΙΑ ΜΑΡΙΑ: Ναι, αυτό είναι. Έτοιμοι; Σους, ξεκινάμε.

2^η ΣΚΗΝΗ

Το σκηνικό μας θυμίζει οθόνη υπολογιστή: βυθός με φύκια, βότσαλα κι ένα εντυπωσιακό πυργοψαρόσπιτο στην άκρη.

ΓΟΡΓΟΝΑ- ΑΦΗΓΗΤΡΙΑ: Μια φορά κι δυο καιρούς, στα βάθη της πιο πλατιάς και όμορφης θάλασσας ζούσε ένα ζευγάρι ψαριών ο Δον Σημείον και η Δόνα Στίξη. Και οι δυο κατάγονταν από την ονομαστή οικογένεια των *vazo tonous!* Ήταν ένα πολύχρωμο, κομψό και

όμορφο ζευγάρι πολύ αγαπημένο, που ζούσε σε ένα πανέμορφο λιβάδι από κοράλλια, αλλά είχαν ένα καημό: δεν είχαν παιδάκια.

ΔΟΝΑ ΣΤΙΞΗ: (σκουπίζει τα δάκρυά της) Αχ, πόσο θα 'θελα να είχαμε ένα όμορφο, πολύχρωμο και έξυπνο παιδάκι!

ΔΟΝ ΣΗΜΕΙΟΝ: (την αγκαλιάζει) Μην στεναχωριέσαι, αγαπητή μου. Εγώ πιστεύω πως όλα θα παν καλά!

ΜΑΘΗΤΡΙΑ: Αχ, πολύ συγκινήθηκα!

ΜΑΘΗΤΗΣ: (την σκουντά). Σκάσε επιτέλους!

ΓΟΡΓΟΝΑ- ΑΦΗΓΗΤΡΙΑ: Και πραγματικά σε λίγο καιρό έμαθαν τα ευχάριστα νέα. Θα αποκτούσαν ένα ψαράκι. Το περίμεναν με τόση αγωνία!

ΓΟΡΓΟΝΑ- ΑΦΗΓΗΤΡΙΑ: Φανταστείτε όμως τώρα και την απογοήτευσή τους όταν το πρωτοαντίκρισαν. Ήταν τόσο διαφορετικό απ' ότι είχαν ονειρευτεί.

Τρία παιδιά- ψάρια στην άκρη μιλάν ψιθυριστά, το κοιτάν και μουρμουρίζουν.

1^η ΨΑΡΙΝΑ: Κρίμα και οι γονείς του είναι τόσο ωραίοι και αριστοκρατικοί!

2^η ΨΑΡΙΝΑ : Δόνα Στίξη, πώς το λένε το... (κομπιάζουν) χαριτωμένο παιδάκι σας;

ΔΟΝΑ ΣΤΙΞΗ: (γυρίζει και βλέπει τις κυρίες που την κοιτάνε κοροϊδευτικά). Μμμμ, δεν το έχουμε βαφτίσει ακόμα. Βλέπετε ο νονός του, ο κύριος Βαρύτονος με τ' όνομα, λείπει για δουλειές στο εξωτερικό.

3^η ΨΑΡΙΝΑ: Και γιατί δεν του δίνετε εσείς ένα;

ΔΟΝ ΣΗΜΕΙΟΝ: Κυρίες μου, στην οικογένειά μας μόνο ο ψαρονονός μπορεί να δώσει κανονικό όνομα! Πρέπει να περιμένουμε να επιστρέψει, αλλά προς ώρας το αποκαλούμε « Ε, ΣΥ! ». (βγάζει το μονόκλ του). Μας συγχωρείτε τώρα. Πάμε, χρυσή μου (σιγανά). Σουπιές!

3^η ΣΚΗΝΗ

Έξω από το πυργοψαρόσπιτο. Στην άκρη του σκηνικού μια βιβλιοθήκη.

Ε, ΣΥ! Γεια θας, πθαράκια μου! Θέλετε να παίκθουμε; Να γίνουμε φίλοι;

ΨΑΡΑΚΙ Α: Εμείς παίζουμε κρυφτό.

Ε, ΣΥ! : Α, ωλαία. Θα παίκθω κι εγώ.

ΨΑΡΑΚΙ Β : Και πώς θα σε φωνάζουμε; «Ε, ΣΥ!»; Αυτό δεν είναι τ' όνομά σου;

ΨΑΡΑΚΙ Γ: Εγώ δεν μπορώ να σε φωνάζω έτσι! Θα 'πρεπε να ξέρεις ότι εμείς τα ψαράκια φημιζόμαστε για την ευγένειά μας.

ΨΑΡΑΚΙ Α: Κι εγώ δεν μπορώ. Νιώθω άσχημα. Όταν σε βαφτίσουν ... τα ξαναλέμε.

ΓΟΡΓΟΝΑ- ΑΦΗΓΗΤΡΙΑ: Το μικρό μας ψαράκι ήταν δυστυχισμένο, ασπρόμαυρο, ασχημούτσικο και όλοι το φώναζαν «Ε, ΣΥ!». Κανένα από τα άλλα ψαράκια δεν το έκαναν παρέα. Έτσι εκείνο δεν είχε τίποτα άλλο να κάνει. Ευτυχώς στο σπίτι υπήρχε μια τεράστια βιβλιοθήκη με πάρα πολλά βιβλία. Ανοίγει το πιο μεγάλο.

«Ε, ΣΥ!»: Ωωω, κοίτα τι βλήκα! Τι λέει εδώ; Αα,Ββ,Γγ,...Χχ,Ωω.

ΓΟΡΓΟΝΑ- ΑΦΗΓΗΤΡΙΑ: Ήταν η Αλφαβήτα και όταν την έμαθε απ' έξω κι ανακατωτά άρχισε να διαβάξει λέξεις, μικρούλες στην αρχή αλλά κι άλλες περίεργες (*τα παιδιά που μπαίνουν έχουν ταμπελάκια πάνω τους λέξεις χωρίς τόνο*): ο μονος, η εξοχη, ο χωρος κι ο χορος, ο θολος,. ο καλος, ο γερος, το σχολειο, το σχολιο ... Όπως έμαθε στη Γραμματική είχαν και επίθετο: *Ομόηχες* τις έλεγαν, λέξεις που έχουν την ίδια προφορά, αλλά διαφορετική σημασία ή και διαφορετική ορθογραφία.

«Ε, ΣΥ!»: Ουφ, πχια! Γιατί δεν μπολώ να τις διαβάσω αυτές τις λέκθεις; Για να πάω πιο κοντά. Καλέ, τι έπαθα; Τα λέπια μου αλλάζουν χλώμα, λάμπω και φωσφολίζω! Για να με δω (*κοιτά την αντανάκλασή του σε έναν καθρέφτη*)... έγινα ΟΜΟΡΡΡΡΦΟ! Μαμά, μπαμπά, ελάτε να δείτε, είμαι πολύχρωμο και μιλάω κα-νο-νι-κά!

ΓΟΡΓΟΝΑ- ΑΦΗΓΗΤΡΙΑ: Πραγματικά! Το ψαράκι μας άρχισε να μεταμορφώνεται σε ένα πανέμορφο, πολύχρωμο ψάρι και οι λέξεις που κολυμπούσαν γύρω του-βλέπετε σ' αυτό το

βασίλειο οι λέξεις ήξεραν να κολυμπούν-έβγαλαν ένα φωτεινό σημαδάκι από πάνω τους, κάτι σαν λαμπερή σταγόνα, και άρχισαν να ξεχωρίζουν η μια από την άλλη.

Και τότε ένα μελωδικό τραγούδι άρχισε να ακούγεται στο βυθό.

Ομόηχες μας έρχονται σαν κύμα βήμα, βήμα.
Ποθώ όμως να έχουνε κατάληξη και ρίμα.
Γι' αυτό κι εγώ τις έβαλα να κάνουνε παρέα,
όλες μαζί να παίζουνε και να περνούν ωραία!

Ο μόνος έμεινε μονός
και μια φορά σαν πήρε φόρα,
γερός ο γέρος μοναχός,
ακάματα δουλεύει τώρα.
Το σχόλιο πήγε στο σχολειό,
ο τόνος θα μας φέρει δώρα,
αντιλαλεί η μουσική
ετούτη δω την ώρα.

Τις λέξεις τις παρόμοιες
με ίδια προφορά,
Να μπλέξεις μην αγχώνεσαι,
θα δεις τη διαφορά

συνεχίζεται...