

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ - ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»
«ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ»

«Από την Κριτική Ανάλυση Λόγου στην ανάπτυξη
του Κριτικού Γραμματισμού:

Μία διδακτική πρόταση αξιοποίησης των κλασικών
παραμυθιών στο γλωσσικό μάθημα, σε μαθητές/τριες
της Α΄ τάξης δημοτικού.»

Διπλωματική Εργασία

της Ευανθίας Καραγιαννάκη



Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Αναστασία Στάμου, Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Δ.Μ.

Εξεταστές: Ελένη Γρίβα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Π.Δ.Μ.

Κωνσταντίνος Ντίνας, Καθηγητής Π.Δ.Μ.



Φλώρινα, Ιούνιος 2016

Πρόλογος-Ευχαριστίες

Ως μάχιμη εκπαιδευτικός σε δημοτικό σχολείο, πρωταρχικό μέλημά μου σε κάθε μάθημα είναι οι μαθητές/τριές μου να έχουν πρόσβαση σε μία μάθηση αποτελεσματική και ευχάριστη, νιώθοντάς τη χρήσιμη για τη ζωή τους.

Επειδή οι τρέχουσες συνθήκες στην ελληνική σχολική αίθουσα δεν δίνουν πολλά περιθώρια για την κατάκτηση ενός τέτοιου στόχου, προβάλλοντας διάφορα εμπόδια (π.χ. διδασκαλία με βάση το σχολικό εγχειρίδιο και επιβαλλόμενες δραστηριότητες), ήταν πάντα στις αναζητήσεις μου μία διέξοδος για μία πιο ουσιαστική διδασκαλία, ιδίως, στο μάθημα της γλώσσας, το οποίο κατέχει πρωταγωνιστική θέση, τόσο στο πρόγραμμα, όσο και στις συνδέσεις του με τη ζωή.

Η συνάντησή μου με την καθηγήτρια Αναστασία Στάμου, στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, ήταν για εμένα μία ευτυχής συγκυρία, διότι μου παρείχε την ευκαιρία για εναλλακτικές προσεγγίσεις στη διδακτική της γλώσσας. Η σύζευξη της κριτικής ανάλυσης λόγου και του κριτικού γραμματισμού, μέσω του κειμενικού είδους των παραμυθιών, που λατρεύουν τα παιδιά, ήταν μία εξαιρετική ερευνητική εμπειρία με διδακτικές προεκτάσεις. Γι' αυτόν τον λόγο, εκφράζω την ευγνωμοσύνη μου στην καθηγήτριά μου, τόσο για τη διάνοιξη νέων οριζόντων στην εμβάθυνση των κειμένων και στη διδασκαλία της γλώσσας, όσο και για την επιστημονική στήριξη και γενικότερη ενθάρρυνση, κατά την εκπόνηση της μεταπτυχιακής μου εργασίας.

Ακόμη, οφείλω θερμές ευχαριστίες στον διευθυντή μου, Ηλία Λιάπη, διότι ως κριτικός παρατηρητής, στη διάρκεια της κύριας διδασκαλίας, με τα εύστοχα σχόλιά του, πρόσφερε σημαντική βοήθεια στην αξιολόγησή της.

Copyright © Ευανθία Καραγιαννάκη, 2016

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τη συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τη συγγραφέα και μόνο.

Υπεύθυνη Δήλωση

Όνοματεπώνυμο: Ευανθία Καραγιαννάκη

A.E.M.: 428

Ηλεκτρονική διεύθυνση: evakaragia@sch.gr

Έτος εισαγωγής: 2014

Κατεύθυνση: Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: «Από την Κριτική Ανάλυση Λόγου στην ανάπτυξη του Κριτικού Γραμματισμού: Μία διδακτική πρόταση αξιοποίησης των κλασικών παραμυθιών στο γλωσσικό μάθημα, σε μαθητές/τριες της Α΄ τάξης δημοτικού.»

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι τον/τη συγγραφέα.

Ημερομηνία

2-5-2016

Η δηλούσα

Ευανθία Καραγιαννάκη

Πίνακας περιεχομένων

Κατάλογος πινάκων.....	8
Κατάλογος σχημάτων.....	9
Κατάλογος γραφημάτων.....	10
Περίληψη.....	11
Abstract	11
Εισαγωγή.....	12
1. Θεωρητικό Πλαίσιο.....	13
1.1. Ανάλυση Λόγου	13
1.2. Κριτική Ανάλυση Λόγου.....	16
1.3. Συστημική Λειτουργική Γραμματική.....	19
1.4. Κριτικός Γραμματισμός	22
2. Διδακτικό Πλαίσιο	25
Εισαγωγικές παρατηρήσεις	25
2.1. Διδακτικό Πλαίσιο και Κριτικός Γραμματισμός.....	26
2.1.1. Κριτικός Γραμματισμός και Θεσμικό Πλαίσιο	26
2.1.2. Ο Κριτικός Γραμματισμός στο Δημοτικό Σχολείο.....	29
2.1.3. Διδακτικές Πρακτικές Κριτικού Γραμματισμού στην Α΄ τάξη Δημοτικού.....	31
2.2. Διδακτικό Πλαίσιο και παραμύθι.....	37
2.2.1. Η παιδαγωγική αξία του παραμυθιού.....	37
2.2.2. Παραμύθι και σχολικό πρόγραμμα.....	40
3. Μεθοδολογία της έρευνας.....	42
Εισαγωγικές παρατηρήσεις	42
3.1. Σκοπός της έρευνας.....	43
3.2. Ερευνητικά ερωτήματα	43
3.3. Το ερευνητικό πλαίσιο	44
3.3.1. Η Κριτική Ανάλυση Λόγου.....	44
3.3.2. Η έρευνα δράσης.....	45
3.4. Στάδια έρευνας.....	47
3.4.1. Εντοπισμός των προτιμώμενων παραμυθιών	47
3.4.2. Κριτική Ανάλυση Λόγου στα προτιμώμενα παραμύθια	52
3.4.3. Η εφαρμογή διδασκαλίας.....	56

3.5. Εργαλεία συλλογής δεδομένων και αποτίμησης της παρέμβασης.....	62
4. Κριτική Ανάλυση Λόγου των παραμυθιών.....	64
Εισαγωγικές παρατηρήσεις.....	64
4.1. Η Σταχτοπούτα (<i>Σειρά: Μικροί Θησαυροί</i>).....	65
4.1.1. Μεταβιβαστικότητα.....	65
4.1.2. Κλίμακα Αιτιότητας.....	74
4.1.3. Αξιολόγηση.....	76
4.1.4. Συμπεράσματα-Σταχτοπούτα1.....	78
4.2. Η Σταχτοπούτα (<i>Σειρά: Κλασικά Αγαπημένα Παραμύθια</i>).....	81
4.2.1. Μεταβιβαστικότητα.....	81
4.2.2. Κλίμακα Αιτιότητας.....	91
4.2.3. Αξιολόγηση.....	93
4.2.4. Συμπεράσματα-Σταχτοπούτα2.....	96
4.3. Ο λύκος και τα επτά κατσικάκια (<i>Σειρά: Μαγευτικά Κλασικά Παραμύθια</i>).....	99
4.3.1. Μεταβιβαστικότητα.....	99
4.3.2. Κλίμακα Αιτιότητας.....	108
4.3.3. Αξιολόγηση.....	110
4.3.4. Συμπεράσματα-Ο λύκος και τα επτά κατσικάκια.....	111
4.4. Τα τρία γουρουνάκια (<i>Συλλογή: Φεστιβάλ Παραμυθιών</i>).....	115
4.4.1. Μεταβιβαστικότητα.....	115
4.4.2. Κλίμακα Αιτιότητας.....	123
4.4.3. Αξιολόγηση.....	126
4.4.4. Συμπεράσματα-Τα τρία γουρουνάκια.....	129
4.5. Τα τρία μικρά λυκάκια (<i>Συγγραφέας: Ευγένιος Τριβιζάς</i>).....	132
4.5.1. Μεταβιβαστικότητα.....	132
4.5.2. Κλίμακα Αιτιότητας.....	145
4.5.3. Αξιολόγηση.....	146
4.5.4. Συμπεράσματα-Τα τρία μικρά λυκάκια.....	150
4.6. Η Κοκκινোসκουφίτσα (<i>Σειρά: Ανδρομέδα</i>).....	155
4.6.1. Μεταβιβαστικότητα.....	155
4.6.2. Κλίμακα Αιτιότητας.....	169
4.6.3. Αξιολόγηση.....	170
4.6.4. Συμπεράσματα-Κοκκινোসκουφίτσα1.....	176
4.7. Κοκκινোসκουφίτσα (<i>Σειρά: Φανταστικά Παραμύθια</i>).....	180

4.7.1. Μεταβιβαστικότητα.....	180
4.7.2. Κλίμακα Αιτιότητας.....	193
4.7.3. Αξιολόγηση.....	195
4.7.4. Συμπεράσματα-Κοκκινোসκουφίτσα2.....	199
4.8. Ο καλόκαρδος λύκος (Συγγραφέας: <i>Geoffroy de Pennart</i>).....	203
4.8.1. Μεταβιβαστικότητα.....	203
4.8.2. Κλίμακα Αιτιότητας.....	223
4.8.3. Αξιολόγηση.....	224
4.8.4. Συμπεράσματα-Καλόκαρδος Λύκος.....	230
5. Διδακτική Παρέμβαση.....	235
5.1. Διδασκαλία Εξοικείωσης.....	235
5.1.1. Σχεδιασμός Διδασκαλίας Εξοικείωσης-Σενάριο.....	236
5.1.2. Υλοποίηση Διδασκαλίας Εξοικείωσης.....	243
5.2. Κύρια Διδασκαλία.....	258
5.2.1. Σχεδιασμός Κύριας Διδασκαλίας-Σενάριο.....	259
5.2.2. Υλοποίηση Κύριας Διδασκαλίας-Ανάλυση Υλικού.....	270
6. Τελική Αποτίμηση – Συμπεράσματα.....	320
6.1. Τελική Αποτίμηση.....	320
6.2. Συμπεράσματα.....	335
6.3. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	340
Βιβλιογραφία.....	342
Παραμύθια.....	351
7. Παράρτημα.....	352

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 1: Βασικά σημεία στο ΠΣ του 2011	27
Πίνακας 2: Προτιμήσεις Α'1 για τα παραμύθια - γονείς	47
Πίνακας 3: Προτιμήσεις Α'1 για τα παραμύθια - παιδιά	49
Πίνακας 4: Διαδικασίες στη Σταχτοπούτα1	69
Πίνακας 5: Οι υλικές διαδικασίες της Σταχτοπούτας	70
Πίνακας 6: Διαδικασίες στη Σταχτοπούτα2	87
Πίνακας 7: Διαδικασίες στον λύκο και τα επτά κατσικάκια	104
Πίνακας 8: Οι υλικές διαδικασίες του λύκου	105
Πίνακας 9: Διαδικασίες στα τρία γουρουνάκια	118
Πίνακας 10: Διαδικασίες στα τρία μικρά λυκάκια	137
Πίνακας 11: Οι υλικές διαδικασίες των τριών μικρών λύκων	138
Πίνακας 12: Συναρτήσεις των δύο εκδοχών: Τα τρία γουρουνάκια-Τα τρία μικρά λυκάκια	150
Πίνακας 13: Διαδικασίες στην Κοκκίνοσκουφίτσα1	161
Πίνακας 14: Οι υλικές διαδικασίες της Κοκκίνοσκουφίτσας	161
Πίνακας 15: Διαδικασίες στην Κοκκίνοσκουφίτσα2	187
Πίνακας 16-Α' μέρος: Διαδικασίες στον καλόκαρδο λύκο (οικογένεια)	213
Πίνακας 16-Β' μέρος: Διαδικασίες στον καλόκαρδο λύκο (λοιποί ήρωες)	213
Πίνακας 17: Ανάλυση διδασκαλιών ανά δίωρο: 1 ^ο δίωρο	281
Πίνακας 18: Ανάλυση διδασκαλιών ανά δίωρο: 2 ^ο δίωρο	293
Πίνακας 19: Οι δύο εκδοχές της Κοκκίνοσκουφίτσας-Αντιπαραβολική οπτική	295
Πίνακας 20: Ανάλυση διδασκαλιών ανά δίωρο: 3 ^ο δίωρο	301
Πίνακας 21: Ανάλυση διδασκαλιών ανά δίωρο: 4 ^ο δίωρο	310
Πίνακας 22: Ανάλυση διδασκαλιών ανά δίωρο: 5 ^ο δίωρο	319
Πίνακας 23: Ερωτηματολόγιο παιδιών-Ερώτημα Α'	325
Πίνακας 24: Ερωτηματολόγιο παιδιών-Ερώτημα Β'	329
Πίνακας 25: Ερωτηματολόγιο παιδιών-Ερώτημα Γ'	333

Κατάλογος σχημάτων

Σχήμα 1: Σε τι βαθμό κατασκευάζει ο λόγος την κοινωνική πραγματικότητα;	14
Σχήμα 2: Τι λόγους αναλύουν οι 3 προσεγγίσεις;	14
Σχήμα 3: Το κείμενο στην ΚΑΛ	17
Σχήμα 4: Σχέσεις που αναπτύσσονται στο κείμενο, κατά Halliday	20
Σχήμα 5: Ο ΚΓ στην τάξη	35
Σχήμα 6: Σύστημα Μεταβιβαστικότητας	53
Σχήμα 7: Διάκριση διαδικασιών	54
Σχήμα 8: Πλέγμα σχέσεων στη Σταχτοπούτα1	68
Σχήμα 9: Λεκτικά ρήματα και ισχύς	72
Σχήμα 10: Οι εναλλαγές στη δράση της Σταχτοπούτας	83
Σχήμα 11: Πλέγμα σχέσεων στη Σταχτοπούτα2	86
Σχήμα 12: Οι πολλαπλοί ρόλοι της Σταχτοπούτας	88
Σχήμα 13: Πλέγμα σχέσεων στον λύκο και τα επτά κατσικάκια	102
Σχήμα 14: Γυναικείο και αντρικό φύλο στο παραμύθι «Ο λύκος και τα επτά κατσικάκια»: οι αντιθέσεις τους	112
Σχήμα 15: Πλέγμα σχέσεων στα τρία γουρουνάκια	117
Σχήμα 16: Διαβαθμίσεις στο επαγγελματικό και στο οικογενειακό πεδίο	120
Σχήμα 17: Αναπαραστάσεις στα 3 γουρουνάκια, που αντιστοιχίζουν την ηλικία του ατόμου με τις επιλογές του και τις επαγγελματικές βλέψεις του.....	129
Σχήμα 18: Πλέγμα σχέσεων στα τρία μικρά λυκάκια	137
Σχήμα 19: Πλέγμα σχέσεων στην Κοκκίνοσκουφίτσα1	159
Σχήμα 20: Το σχέδιο του λύκου	165
Σχήμα 21: Η έλλειψη ισορροπίας στις έμφυλες σχέσεις, στην Κοκκίνοσκουφίτσα1	176
Σχήμα 22: Πλέγμα σχέσεων στην Κοκκίνοσκουφίτσα2	185
Σχήμα 23: Η επιδερμική θέαση του κόσμου, στην Κοκκίνοσκουφίτσα2	202
Σχήμα 24: Η αύξουσα πορεία της δύναμης στους ήρωες του καλόκαρδου λύκου	207
Σχήμα 25: Η κλίμακα της διαγωγής στους ήρωες του καλόκαρδου λύκου	208
Σχήμα 26: Πλέγμα σχέσεων στον καλόκαρδο λύκο	210
Σχήμα 27: Η επιτυχημένη απόπειρα ανεξαρτητοποίησης του λύκου-Προϋποθέσεις	221
Σχήμα 28: Οι συνδέσεις των ηρώων, στους άξονες καλού-κακού, αδυναμίας-δύναμης	229
Σχήμα 29: Πλάνο πρώτου δώρου διδασκαλίας εξοικείωσης	238
Σχήμα 30: Σύνδεση με εμπειρίες	282
Σχήμα 31: Διαφορετικές οπτικές	283
Σχήμα 32: Κοινωνικά ζητήματα	284
Σχήμα 33: Διαφορετικές φωνές	285
Σχήμα 34: Διαφορετική κατασκευή της εικόνας των ηρώων	294
Σχήμα 35: Το χτίσιμο της συζήτησης στα 3 δώρα-Το παράδειγμα της εικόνας της οικογένειας	302

Κατάλογος γραφημάτων

Γράφημα 1: Τα δημοφιλέστερα παραμύθια του Α'1 – γονείς	48
Γράφημα 2: Τα δημοφιλέστερα παραμύθια του Α'1 – παιδιά	50
Γράφημα 3: Ερώτημα Α': Τι μου άρεσε περισσότερο από αυτά που κάναμε;	328
Γράφημα 4: Ερώτημα Β': Τι έμαθα από όλα αυτά;	332
Γράφημα 5: Ερώτημα Γ': Τι με δυσκόλεψε;	334

Περίληψη

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η διατύπωση μίας πρωτότυπης πρότασης διδασκαλίας της γλώσσας στην Α' τάξη δημοτικού, η οποία δύναται να εμπλουτίσει τις πρακτικές κριτικού γραμματισμού πρωτοσχολικής ηλικίας. Αρχικά, πριν από την παρέμβαση, επιχειρείται, υπό το πρίσμα της κριτικής ανάλυσης λόγου, να αποκαλυφθούν τα βαθύτερα ιδεολογικά νοήματα των δημοφιλέστερων παραμυθιών, κλασικών και σύγχρονων εκδοχών, των μαθητών/τριών του τμήματος, όπου διδάσκει η ερευνήτρια. Έπειτα, πραγματοποιείται απόπειρα εφαρμογής ενός προγράμματος κριτικού γραμματισμού, με βάση τα εν λόγω παραμύθια, σε ένα πλαίσιο όπου τα αναλυτικά εργαλεία της κριτικής ανάλυσης λόγου, που αντλούνται από το πεδίο της συστημικής λειτουργικής γραμματικής, μετασχηματίζονται σε άξονες εξέλιξης της διδακτικής διαδικασίας. Κατά την αποτίμηση, αποδεικνύεται ότι ο δραστηριοκεντρικός χαρακτήρας της προσέγγισης σε συνάρτηση με την εμβάθυνση σε αγαπημένο κειμενικό είδος των μαθητών/τριών προάγει τη διδασκαλία σε ουσιαστική διαδικασία, στην οποία διαπλέκονται οι εμπειρίες των παιδιών, ενώ οι κειμενικές διεπιδράσεις επεκτείνονται σε ευρύτερα κοινωνικά ζητήματα.

Λέξεις κλειδιά: Κριτική ανάλυση λόγου, συστημική λειτουργική γραμματική, κριτικός γραμματισμός, παραμύθια.

Abstract

This dissertation aims to put forward an original language teaching proposal, for primary school students of Grade 1, which could enrich the critical literacy practices of students in the first school years. Our research begins with a critical discourse analysis of the students' most popular fairy-tales in a class, where the researcher teaches. This analysis aims to highlight the deeper ideological meanings of fairy tales. The research proceeds in the classroom, in an attempt to transform all the analytical tools, used during the critical discourse analysis and drawn from the systemic functional grammar, to keystones of a critical literacy teaching approach. It is confirmed, by the assessment of the project, that the task-based approach combined with the deepening in the favorite children's genre promotes the teaching to a substantial procedure. It is of high importance that our students had the chance to express their experiences connected to the fairy tales and furthermore to extend our discussion to social issues.

Keywords: Critical discourse analysis, systemic functional grammar, critical literacy, fairy tales.

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία εξελίσσεται σε δύο ερευνητικά πεδία. Στο πρώτο πεδίο, διενεργείται η κριτική ανάλυση λόγου των προτιμώμενων παραμυθιών της Α΄ τάξης, όπου έλαβε χώρα η παρέμβαση του κριτικού γραμματισμού, η οποία συνιστά και το δεύτερο πεδίο δράσης της έρευνάς μας.

Όσον αφορά το πρώτο ερευνητικό πεδίο, το οποίο αποτελεί τη βάση για την περαιτέρω πορεία, κρίθηκε απαραίτητο να ενταχθεί, στο **πρώτο κεφάλαιο**, όλο το θεωρητικό υπόβαθρο της κριτικής ανάλυσης λόγου, όπως αυτό διαπλέκεται με τη συστημική λειτουργική γραμματική και τον κριτικό γραμματισμό. Δεδομένου ότι η ερευνητική μας απόπειρα μεταβαίνει στη διδακτική πράξη, θεωρήθηκε, στη συνέχεια, αναγκαίο, στο **δεύτερο κεφάλαιο**, να γίνει αναφορά στο διδακτικό πλαίσιο του όλου εγχειρήματος. Κατά συνέπεια, προβαίνουμε σε έρευνα των αναλυτικών προγραμμάτων και των πρακτικών του κριτικού γραμματισμού, που πλαισιώνουν τη διδασκαλία μας, ενώ η συζήτηση επεκτείνεται στο κειμενικό είδος του παραμυθιού, υπογραμμίζοντας την παιδαγωγική του αξία και τη θέση του στο σχολικό πρόγραμμα. Σε αυτό το σημείο, ύστερα από την απαιτούμενη βιβλιογραφική αναδίφηση, εντοπίζονται ελλείμματα στις πρακτικές κριτικού γραμματισμού στις μικρές τάξεις δημοτικού, σχετικά με την αξιοποίηση της συστημικής λειτουργικής γραμματικής και της κριτικής ανάλυσης λόγου, τα οποία καλύπτει η έρευνά μας. Στο **τρίτο κεφάλαιο** καταγράφεται η μεθοδολογία της έρευνάς μας και στο **τέταρτο** αναλύονται τα παραμύθια που αναδείχθηκαν ως προτιμώμενα από τους μαθητές/τριες του τμήματος της Α΄ τάξης, όπου πραγματοποιήθηκε η παρέμβαση. Στο **πέμπτο κεφάλαιο** γίνεται ανάλυση των δύο φάσεων της διδασκαλίας μας, της διδασκαλίας εξοικείωσης και της κύριας διδασκαλίας, με την πρώτη, να εξοικειώνει τα παιδιά με τη νέα προσέγγιση, και, με τη δεύτερη, να συνιστά την τυπική μας πρόταση, ως καινοτόμο προσέγγιση σύζευξης της κριτικής ανάλυσης λόγου, η οποία εγκολπώνεται τα εργαλεία της συστημικής λειτουργικής γραμματικής, και του κριτικού γραμματισμού. Τέλος, στο **έκτο κεφάλαιο** αξιολογείται η όλη παρέμβαση και διατυπώνονται τα συμπεράσματα της έρευνάς μας, ενώ η εργασία μας κλείνει με προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

1. Θεωρητικό Πλαίσιο

1.1. Ανάλυση Λόγου

Σύμφωνα με την Cameron (2001, σελ. 11) η ανάλυση λόγου ασχολείται με τη γλώσσα προσεγγίζοντάς την υπερπροτασιακά, δηλαδή αναζητά δομές σε μονάδες που εκτείνονται πέρα από την πρόταση. Μέσα από τα παραδείγματα της Cameron (2001, σσ. 11-13), συμπεραίνουμε ότι η ανάλυση λόγου εστιάζει στις γλωσσικές πράξεις που επιτελούνται σε συγκεκριμένα περικείμενα, αναδεικνύοντας τους γλωσσικούς μηχανισμούς που λειτουργούν έτσι, ώστε να οδηγούμαστε σε ερμηνείες και αναπαραστάσεις του κόσμου. Η ίδια (2001, σελ. 13) άλλωστε συμπληρώνει ότι «η γλώσσα σε χρήση» είναι τελικά το ζητούμενο.

Επομένως, μέσα από αυτόν τον κλάδο της γλωσσολογίας διερευνάται η γλωσσική επικοινωνία σε διάφορες γλωσσικές περιστάσεις της καθημερινότητας, ενταγμένες στο πλαίσιό τους, και μελετάται το πώς γράφουμε και το πώς μιλάμε, ώστε κατά βάση να αναλυθεί η κοινωνική πραγματικότητα που μας περιβάλλει. Συνεπώς, το αντικείμενο μελέτης είναι, εκτός από το ίδιο το κείμενο, δηλαδή το τι λέγεται, επιπλέον και το πώς λέγεται κάτι, δηλαδή οι στρατηγικές και οι μηχανισμοί που υιοθετούνται.

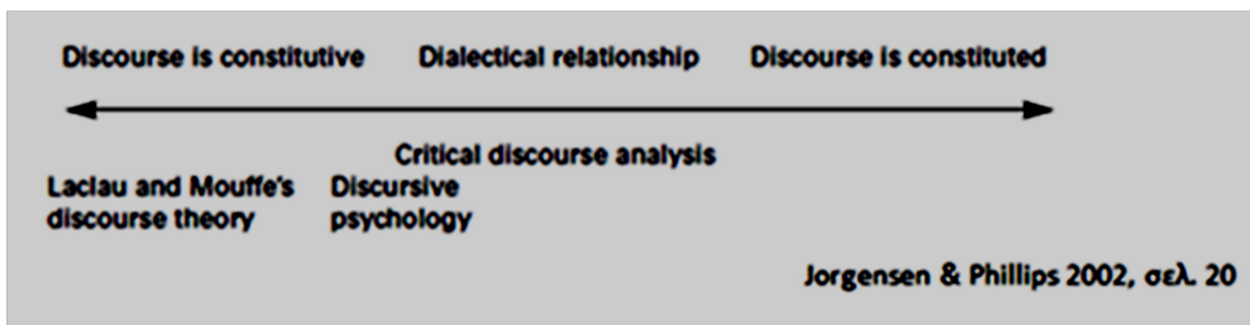
Η ανάλυση λόγου αποτελεί διεπιστημονικό κλάδο και, επομένως, βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με μία πληθώρα άλλων κλάδων (Γεωργακοπούλου & Γούτσος 1999, σελ. 25). Όσον αφορά τη γλωσσολογική εκδοχή του “λόγου”, τίθεται ένα πιο γενικό πλαίσιο, που παραπέμπει στη γλώσσα κατά τη χρήση της. Ωστόσο, για τις κοινωνικές επιστήμες υιοθετείται ο πληθυντικός αριθμός και μιλούμε πλέον για ειδικότερους “λόγους” που διαμορφώνονται γύρω από ένα καθορισμένο θέμα. Οπότε, μέσω των λόγων αυτών αναδεικνύεται η θέαση του κόσμου από μια συγκεκριμένη σκοπιά, π.χ. πολιτικός λόγος, οικονομικός λόγος, ιατρικός λόγος, νομικός λόγος κ.ά. (Cameron 2001, σσ. 15-16). Οι λόγοι αυτοί χαρακτηρίζονται από διαλογικότητα, αλληλεπιδρούν ανταγωνιστικά ή μπορεί να αναπτύσσουν και συμπληρωματικές σχέσεις (Στάμου 2015).

Να επισημανθεί ότι ο όρος “ανάλυση λόγου” είναι ένας γενικός όρος που περιλαμβάνει μία ποικιλία μεθόδων και προσεγγίσεων. Οι Jorgensen και Phillips (2002, σελ. 1) προτείνουν 3 προσεγγίσεις:

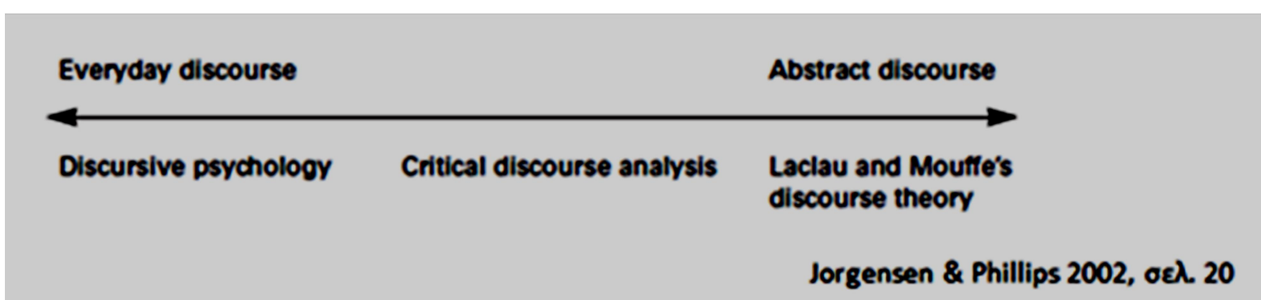
1. Ανάλυση λόγου κατά Laclau και Mouffe
2. Κριτική ανάλυση λόγου
3. Ψυχολογία λόγου

Και οι 3 προσεγγίσεις εκκινούν από την παραδοχή ότι ο τρόπος που μιλάμε δεν αντικατοπτρίζει ουδέτερα τον κόσμο μας, αλλά επιδρά διαμορφώνοντάς τον (κοινωνικός κονστρουξιονισμός). Επίσης, σχετικά με τις γλωσσικές τους θέσεις στηρίζονται σε μεταδομιστικές θεωρίες, ενώ ως προς την αντίληψη του ατόμου δέχονται επιρροές από τη θεωρία του δομικού μαρξισμού (Jorgensen & Phillips 2002, σσ. 2-3).

Παρά τα κοινά τους σημεία, οι παραπάνω προσεγγίσεις διαφέρουν, πρώτον, ως προς το θέμα του βαθμού της κοινωνικής κατασκευής των λόγων (βλ. σχήμα 1) και δεύτερον, ως προς τις επιλογές των προς ανάλυση λόγων (βλ. σχήμα 2).



Σχήμα 1: Σε τι βαθμό κατασκευάζει ο λόγος την κοινωνική πραγματικότητα;



Σχήμα 2: Τι λόγους αναλύουν οι 3 προσεγγίσεις;

Παρατηρώντας το σχήμα 1, διαπιστώνουμε ότι για τους Laclau και Mouffe ο λόγος κατασκευάζει την πραγματικότητα, νοηματοδοτεί κάθε πτυχή του κόσμου. Ενώ, για την κριτική ανάλυση λόγου, υπάρχουν σημεία των κοινωνικών πρακτικών που βρίσκονται εκτός των ορίων του λόγου και λειτουργούν ακολουθώντας μία άλλη

λογική, π.χ. η οικονομική πλευρά ενός θέματος. Συνεπώς, χρειάζονται άλλα εργαλεία, για να ολοκληρωθεί η μελέτη του, τα οποία αναπτύσσουν μία διαλεκτική σχέση με τα εργαλεία ανάλυσης λόγου και μαζί συνολικά οικοδομούν την πραγματικότητα. Όσον αφορά την ψυχολογία του λόγου, υπάρχει μία δυσκολία της τοποθέτησής της στο συνεχές του σχήματος και η ένταξή της προς τα αριστερά φανερώνει τον συνδυασμό των δύο παραπάνω απόψεων (Jorgensen & Phillips 2002, σσ. 18-19).

Μέσα από το σχήμα 2, συμπεραίνουμε ότι η ψυχολογία του λόγου και η κριτική ανάλυση λόγου εντάσσονται στις κειμενοκεντρικές προσεγγίσεις, καθώς η πρόσβασή τους στον λόγο γίνεται μέσω κειμένων, με την πρώτη να δείχνει μία προτίμηση στον καθημερινό λόγο (π.χ. συμβουλευτική, τηλεφωνικές γραμμές ψυχολογικής υποστήριξης) και με τη δεύτερη να τοποθετείται στο μέσο του συνεχούς, διότι στρέφεται κυρίως στη μελέτη θεσμοθετημένων και δημοσίων κειμένων. Αντίθετα, η προσέγγιση των Laclau και Mouffe εντάσσεται στις μη κειμενοκεντρικές προσεγγίσεις, καθώς αναλύουν γενικότερα οργανωμένες ιδέες και συστήματα γνώσης, τα οποία δεν πραγματώνονται κατ' ανάγκη σε κάποιο κείμενο (Στάμου 2015).

Ολοκληρώνοντας, θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθούμε στις θέσεις και στις έννοιες, στις οποίες δίνεται έμφαση στην κάθε προσέγγιση:

Η πρώτη προσέγγιση δίνει έμφαση στο στοιχείο της μεταβλητότητας του λόγου και μιλά για την πάλη των λόγων, καθώς κατά τη συνύπαρξή τους μάχονται για να υπερισχύσουν ο ένας έναντι του άλλου (Jorgensen & Phillips 2002, σσ. 6-7).

Η δεύτερη δίνει έμφαση στον ενεργό ρόλο του λόγου στην κατασκευή του κοινωνικού κόσμου (Jorgensen & Phillips 2002, σελ. 7). Ειδικότερα θα αναφερθούμε στο επόμενο υποκεφάλαιο (βλ. 1.2. Κριτική Ανάλυση Λόγου).

Η ψυχολογία του λόγου εστιάζει στα άτομα θεωρώντας τα ως προϊόντα λόγου και συνάμα παραγωγούς λόγου, σε συγκεκριμένα πλαίσια. Μελετά τους τρόπους με τους οποίους ταυτότητες, σκέψεις και συναισθήματα διαμορφώνονται μέσα από κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, ενώ καταβάλλεται προσπάθεια να εξηγηθεί πώς αυτές οι διαδικασίες συμβάλλουν στην κοινωνική και πολιτισμική αλλαγή (Jorgensen & Phillips 2002, σελ. 7).

1.2. Κριτική Ανάλυση Λόγου

Η κριτική ανάλυση λόγου (στο εξής ΚΑΛ), αποτελεί έναν θεωρητικό πυρήνα διαφορετικών προσεγγίσεων,¹ οι οποίες μοιράζονται μία κοινή οπτική για το κείμενο, ως μορφή κοινωνικής πρακτικής, επενδεδυμένης με σχέσεις εξουσίας και ιδεολογικές διαδικασίες (Στάμου 2011, σελ. 180). Έχοντας καταβολές στην κριτική γλωσσολογία, η ΚΑΛ αποτελεί μία κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση του λόγου, συνδέοντας τη γλωσσική με την κοινωνική ανάλυση. Συνάμα, λόγω των καταβολών της στον δυτικό μαρξισμό, αποκαλύπτει τον ηγεμονικό ρόλο των κυρίαρχων πρακτικών λόγου, που τείνουν να νομιμοποιούν εδραιωμένες θεάσεις του κόσμου (Στάμου 2008, σσ. 140-141).

Ειδικότερα, ο Fairclough (1989, σελ. 5, 1995, σελ.97) επισημαίνει πως η συγκεκριμένη προσέγγιση ονομάζεται κριτική, γιατί, αφενός, στοχεύει να καταστήσει εμφανείς κρυμμένες συνδέσεις, όπως είναι αυτές ανάμεσα στη γλώσσα, την εξουσία και την ιδεολογία και, αφετέρου, διότι επιδιώκει να κρίνει τις διασυνδέσεις ανάμεσα στις ιδιότητες των κειμένων και τις κοινωνικές διαδικασίες και σχέσεις, που γενικά δεν φαίνονται ξεκάθαρα στα άτομα που παράγουν και ερμηνεύουν αυτά τα κείμενα.

Ως εκ τούτου, εστιάζει τη μελέτη της στον τρόπο με τον οποίο η κατάχρηση εξουσίας, η κυριαρχία και η ανισότητα θεσπίζονται και αναπαράγονται, μέσω του λόγου, προφορικού ή γραπτού (van Dijk 1998). Η γλώσσα θεωρείται μέσο κυριαρχίας και κοινωνικής δύναμης και μελετάται ως φορέας ιδεολογίας. Η γλώσσα, ωστόσο, δεν έχει από μόνη της δύναμη, αλλά την αποκτά από τη χρήση που κάνουν τα άτομα με ισχύ. Η ΚΑΛ υιοθετεί την οπτική των περιθωριοποιημένων κοινωνικών ομάδων, ενώ αναλύει κριτικά τη γλώσσα αυτών που ασκούν εξουσία, που είναι υπεύθυνοι για τις ανισότητες και που θα μπορούσαν να βελτιώσουν τα πράγματα (Wodak & Meyer 2002).

Απώτερος στόχος της, επομένως, είναι η ανάδειξη των σχέσεων μεταξύ γλωσσικών μηχανισμών και κοινωνικών φαινομένων, με σκοπό την

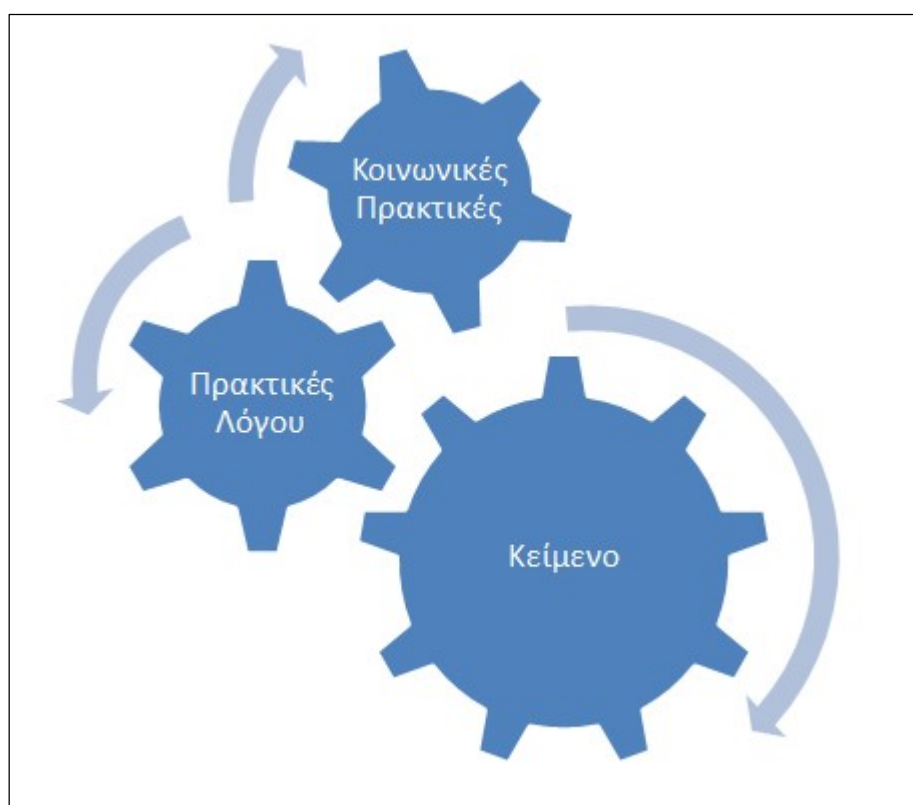
¹ Αυτό φαίνεται και από τις διαφορετικές προσεγγίσεις των βασικών της εκπροσώπων:

- Λογοϊστορική προσέγγιση της Wodak.
- Κοινωνιογνωσιακή προσέγγιση του van Dijk.
- Κοινωνιοπολιτισμική προσέγγιση του Fairclough.

Στην παρούσα εργασία εστιάζουμε στην προσέγγιση του Fairclough, διότι επικεντρώνουμε το ενδιαφέρον μας στη διαλεκτική σχέση μεταξύ κοινωνικής και γλωσσικής πρακτικής, όπως θα φανεί αμέσως παρακάτω.

αποφυσικοποίηση των ιδεολογιών και την αφύπνιση των πολιτών. Αυτός ο στόχος γίνεται εφικτός μέσα από την ανάλυση της γλωσσικής επικοινωνίας, που απολήγει στον εντοπισμό των κοινωνικών αναπαραστάσεων που οικοδομούνται σε αυτήν (Στάμου 2007, σελ. 106).

Λόγος και κοινωνία βρίσκονται σε διαλεκτική αλληλεπίδραση, διαμορφώνοντας ένα πλέγμα σχέσεων, όπως αυτές αποτυπώνονται στις κοινωνικές πρακτικές και τις πρακτικές λόγου, σύμφωνα με το τρισδιάστατο μοντέλο του Fairclough (Μπονίδης 2004, σελ. 145), το οποίο αποδίδεται σχηματικά ακολούθως (βλ. σχήμα 3). Γι' αυτό ακριβώς η ΚΑΛ προτείνει την ανάλυση της λειτουργίας των κειμένων εντός των κοινωνικο-πολιτισμικών συμφραζομένων και τη μελέτη της οργάνωσης της γλώσσας πάνω και πέρα από την πρόταση, εξετάζοντας τα βαθύτερα και υπόρρητα νοήματα (Παγκουρέλια & Παπαδοπούλου 2009).



Σχήμα 3: Το κείμενο στην ΚΑΛ

Η έννοια που αποτελεί τον συνδετικό δεσμό ανάμεσα στο κείμενο και την κοινωνία είναι οι πρακτικές λόγου. Μέσα από τις πρακτικές λόγου γίνεται φανερή η

αλληλεπίδραση του κειμένου με την κοινωνία και συγκεκριμένα με τις κοινωνικές πρακτικές. Ο λόγος επηρεάζει (παράγοντας) και επηρεάζεται (αναπαράγοντας) από την κοινωνία, έχοντας τελικά ενεργητικό ρόλο στη διαμόρφωσή της (Στάμου 2008, Στάμου & Χρονάκη 2007, Στάμου & Παρασκευόπουλος 2005, Stamou & Paraskevoopoulos 2008).

Σε αυτό το πλαίσιο, η ΚΑΛ αναλύει τις πρακτικές λόγου ως φορέα ιδεολογίας που τείνει να μετασχηματίζει, να παγιώνει ή και να συντηρεί την κοινωνική πραγματικότητα (Στάμου 2011). Η ιδεολογία δομείται, κυρίως, μέσω του λόγου. Συνεπώς, ο λόγος αποτελεί το μέσο που διαμορφώνει το κοινωνικό περιβάλλον και καθιστά τα κυρίαρχα νοήματα αυτονόητα και αδιαφανή. Αυτό, ακριβώς, είναι το κομβικό σημείο, όπου η παρέμβαση της ΚΑΛ είναι καταλυτική, καθώς αναλαμβάνει την αποστολή να αποκαλύψει τον τρόπο λειτουργίας του λόγου μέσα στην κοινωνία, συνδυάζοντας την ανάλυση των κειμένων σε επίπεδο μικρο- και μακρο-. (Στάμου, 2014). Κύριο ερευνητικό εργαλείο για μία τέτοιου είδους ανάλυση προσφέρει η συστημική λειτουργική γραμματική θεωρία του M.A.K. Halliday (Stamou 2001), οι αρχές της οποίας συνάδουν με εκείνες της ΚΑΛ, όπως παρουσιάζεται στο ακόλουθο υποκεφάλαιο (βλ. 1.3. Συστημική Λειτουργική Γραμματική).

1.3. Συστημική Λειτουργική Γραμματική

Η συστημική λειτουργική γραμματική (στο εξής ΣΛΓ) του Halliday αποτελεί για την ΚΑΛ βασικό εργαλείο στην ανάλυση του λόγου στο μικρο-επίπεδο του κειμένου, ώστε να καταφανούν οι γλωσσικοί μηχανισμοί που αξιοποιούνται από τον ομιλητή/συγγραφέα, προκειμένου να μεταφέρει τις πληροφορίες που επιθυμεί με τρόπο αποτελεσματικό, σύμφωνα με τους στόχους του. Εξάλλου, σύμφωνα με τον Halliday (1985, σελ. xvii), κάθε άλλη ανάλυση που δεν βασίζεται στη γραμματική δεν είναι τίποτε άλλο παρά μία απόπειρα σχολιασμού που διατρέχει το εκάστοτε κείμενο. Μέσα από την προσέγγιση, όμως, της ΣΛΓ παρέχονται βάσιμες πληροφορίες, σύμφωνα με συγκεκριμένα στοιχεία του κειμένου, οπότε επιτυγχάνεται η ασφαλής μετάβαση στο επόμενο επίπεδο, στο μακρο-επίπεδο, όπου αποκαλύπτονται τα υπόρρητα νοήματα και οι άνωθεν πιέσεις, οι οποίες περνούν στους αποδέκτες ως δεδομένες πληροφορίες, δηλαδή φυσικοποιημένες.

Η ΚΑΛ, φέρνοντας στο φως αυτά τα στοιχεία, συμβάλλει στην αφύπνιση και χειραφέτηση του ατόμου. Με αυτήν την ανάλυση, όπως επισημαίνουν οι Wodak & Meyer (2002), η ΚΑΛ δεν περιγράφει απλώς ή δεν εξηγεί μόνο, αλλά εμβαθύνοντας αποπειράται να εξαλείψει συγκεκριμένες αυταπάτες, καθιστώντας τους αδικουμένους γνώστες της εκμετάλλευσης που έχουν υποστεί.

Ειδικότερα, η ΣΛΓ στηρίζεται σε μια κοινωνική θεώρηση της γλώσσας ως πόρου κατασκευής νοημάτων. Εκκινεί από το νόημα και όχι από τη γλωσσική δομή, θεωρώντας τη γλώσσα ως σύστημα σημασιών, οι οποίες πραγματώνονται με λεξικογραμματικούς τύπους (Στάμου 2015). Το μοντέλο αυτό θεωρείται το πιο αντιπροσωπευτικό για τη σύνδεση των γραμματικοσυντακτικών δομών με την ιδεολογία και την κοινωνική πραγματικότητα (Χατζησαββίδης 2014).

Κομβική έννοια στην εν λόγω γραμματική προσέγγιση είναι αυτή της επιλογής. Μέσα από συγκεκριμένες επιλογές κατασκευάζονται τα νοήματα (Λύκου 2000, Stamou 2001, Στάμου & Χρονάκη 2007). Οι επιλογές αυτές μπορεί να είναι σημασιολογικές, λεξικογραμματικές ή φωνολογικές. Ανάλογα με τις επιλογές που κάνουμε δομούμε διαφορετικά νοήματα, οπότε παραπέμπουμε σε άλλου είδους κατηγοριοποιήσεις του κόσμου, δηλαδή σε διαφορετικές αναπαραστάσεις της πραγματικότητας (Λύκου 2000).

Στη γραμματική του Halliday το πλαίσιο (καταστασιακό και πολιτισμικό), τα λεξικογραμματικά στοιχεία και οι σημασίες κάθε κειμένου διαπλέκονται αναπτύσσοντας σχέσεις μεταξύ τους, όπως παρουσιάζεται στο σχήμα 4:



Σχήμα 4: Σχέσεις που αναπτύσσονται στο κείμενο, κατά Halliday

Σύμφωνα με το σχήμα 4:

- Το πεδίο της λεκτικής πράξης, που συναρτάται με το θέμα της επικοινωνίας, επιδρά στην επιλογή συγκεκριμένων λεξικογραμματικών στοιχείων, που προσδιορίζουν τις αιτιακές σχέσεις με ιδιαίτερο τρόπο (σύστημα μεταβιβαστικότητας), οικοδομώντας, έτσι, μία συγκεκριμένη, κάθε φορά, θεώρηση του κόσμου (ιδεοποιητική λειτουργία).
- Οι συνομιλιακοί ρόλοι, που αντιστοιχούν στις σχέσεις των μελών μίας επικοινωνιακής περιστασης, παραπέμπουν στην υιοθέτηση διατυπώσεων που δύνανται να διαφέρουν, κινούμενες σε μία κλίμακα τροπικότητας (σύστημα τρόπου) από το ένα άκρο έως το άλλο, αναπτύσσοντας, κατά περίπτωση, διαφορετικές διαπροσωπικές λειτουργίες, σύμφωνα με τις σχέσεις ισότητας ή ανισότητας που καλλιεργούνται (διαπροσωπική λειτουργία).

- Τέλος, ο τρόπος, που συνιστά το κανάλι επικοινωνίας, οδηγεί σε διαφορετική οργάνωση του κειμένου (σύστημα θέματος-ρήματος), ανάλογα με το είδος του καναλιού (π.χ. προφορικό ή γραπτό), στα πλαίσια της κειμενικής λειτουργίας.

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι:

- ✓ Η γλώσσα, υπό αυτό το σκεπτικό, αντιμετωπίζεται ως ένα δίκτυο λεξικογραμματικών δυνατοτήτων από το οποίο πραγματοποιούνται ιδεολογικά καθορισμένες επιλογές, που διαμορφώνουν συγκεκριμένα νοήματα.
- ✓ Η γλώσσα θεωρείται πολυλειτουργική, επιτελώντας ταυτόχρονα μία ιδεοποιητική, μία διαπροσωπική και μία κειμενική λειτουργία.

(Stamou 2001, Στάμου & Χρονάκη 2007, Στάμου 2008)

Οι τρεις προαναφερθείσες λειτουργίες βρίσκονται σε ευθεία αντιστοιχία με τις τρεις διαστάσεις της πρακτικής λόγου. Συγκεκριμένα:

1. Η ιδεοποιητική λειτουργία οικοδομεί τις αναπαραστάσεις.
2. Η διαπροσωπική λειτουργία κατασκευάζει τα ύφη.
3. Η κειμενική λειτουργία συγκροτεί τα κειμενικά είδη.

(Στάμου 2008)

Όλο το θεωρητικό πλαίσιο της γραμματικής του Halliday, όπως συνοπτικά παρουσιάστηκε ανωτέρω, συμβαδίζει με τη φιλοσοφία της ΚΑΛ, καθώς και οι δύο πρεσβεύουν ότι ο λόγος -στην περίπτωση του Halliday, ειδικότερα, η γραμματική- οικοδομεί διαφορετικές θεάσεις του κόσμου.

Η θέση ότι η γραμματική διαμορφώνει την πραγματικότητα αξιοποιείται στην εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια, κατά την εφαρμογή του κριτικού γραμματισμού (Λύκου 2000), μίας από τις πιο σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις, την οποία παρουσιάζουμε στο επόμενο κεφάλαιο (βλ. 1.4. Κριτικός Γραμματισμός).

1.4. Κριτικός Γραμματισμός

Ο κριτικός γραμματισμός (στο εξής ΚΓ) ως θεωρητική έννοια και ως διδακτική πρακτική συνιστά σύγχρονη πρόταση στον χώρο της εκπαίδευσης. Ωστόσο, ανατρέχοντας στις βάσεις του, διαπιστώνουμε ότι φέρει το φιλοσοφικό υπόβαθρο της Κριτικής Παιδαγωγικής, της Παιδαγωγικής του Φρέιρε και της ΚΑΛ. Από τις τρεις αυτές προσεγγίσεις αντλεί όλη τη δυναμική του θεωρητικού του πλαισίου, προάγοντας τη μάθηση, από μία μονόδρομη διαδικασία μεταφοράς της άνωθεν επιβαλλόμενης “ουδέτερης” γνώσης προς τον μαθητή σε μία σύνθετη πορεία διαπραγμάτευσης της ιδεολογικά φορτισμένης γνώσης, μέσα από ενέργειες αμφισβήτησης, εμβάθυνσης, στοχασμού και αναστοχασμού.

Παρά το γεγονός ότι ο ΚΓ παρέχει ένα θεωρητικό πλαίσιο στον τομέα της διδακτικής της γλώσσας, το οποίο λειτουργεί ανατρεπτικά σε σχέση με τις πρότερες γλωσσολογικές προσεγγίσεις, μολαταύτα δεν τις απορρίπτει, αλλά αξιοποιεί στοιχεία τους, κατά την εφαρμογή του, θέτοντάς τα, όμως, σε ένα πιο διευρυμένο πεδίο που συνεπάγεται και μία εκ βάθους αναστοχαστική οπτική. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Βασιλειάδου, Βασιλειάδου, Καλτσίδου, Καραγιαννάκη, Κοιλάκου, Φωτακίδου & Χατζηπαύλου (2012, σελ. 28):

- Από τη δομιστική προσέγγιση αξιοποιεί τα γραμματικοσυντακτικά στοιχεία, τα οποία, όμως, δεν θεωρεί αφηρημένες κατασκευές, αλλά λειτουργικά εργαλεία για την κατασκευή κειμένων, που προβάλλουν συγκεκριμένους τρόπους θέασης της πραγματικότητας, υπέρ κάποιων κοινωνικών ομάδων και έναντι άλλων.
- Από την επικοινωνιακή προσέγγιση, αξιοποιεί την έννοια του επικοινωνιακού πλαισίου, το οποίο, ωστόσο, δεν το παρουσιάζει ως μια λίστα από στοιχεία εξαρτώμενα από τις κρατούσες συνθήκες επικοινωνίας, αλλά διευρύνει την έννοιά του, τονίζοντας ότι οι κοινωνικές παράμετροι και η γλωσσική χρήση βρίσκονται σε μία διεπιδραστική δυναμική σχέση, που διαρκώς προσδιορίζεται και επαναπροσδιορίζεται, κατά την παραγωγή προφορικών και γραπτών κειμένων.
- Από την κειμενοκεντρική προσέγγιση αξιοποιεί την έννοια του κειμένου ως βασικής μονάδας επικοινωνίας. Ωστόσο, δεν αντιμετωπίζει τα κειμενικά είδη ως αποπλαισιωμένες δομές προς αναπαραγωγή, ούτε περιορίζει τη γλωσσική διδασκαλία στην καλλιέργεια της κειμενικής ικανότητας, διδάσκοντας απλώς τις συμβάσεις που χαρακτηρίζουν τα κειμενικά είδη. Αντιθέτως, αντιμετωπίζει τα κειμενικά είδη ως ένα σύνολο επιλογών για την επίτευξη κοινωνικών στόχων και

νοημάτων, ενώ η μελέτη τους, υποστηρίζει, οφείλει να αναδεικνύει τη δημιουργικότητα των ατόμων, το πώς, δηλαδή, τα άτομα μέσα από λεξιλογικές, μορφολογικές, συντακτικές και κειμενικές επιλογές συγκροτούν κείμενα ως τρόπους κοινωνικής δράσης, παρέμβασης και αμφισβήτησης κυρίαρχων λόγων.

Η καινοτομία του ΚΓ είναι η μετάβαση που πραγματοποιεί, καθώς δίνει έμφαση περισσότερο από τις προηγούμενες προσεγγίσεις στο «κοινωνικό γίνεσθαι», το οποίο βλέπει ως ένα δυναμικό, ποικιλόμορφο και πολύμορφο φαινόμενο. Γι' αυτό προτάσσει ως πιο σημαντική κατάκτηση της γλώσσας -πέρα από την κριτική διερεύνηση των λόγων που διαμορφώνουν τα κείμενα- την αναστοχαστική προσέγγιση και διαπραγμάτευση των παραγόμενων μέσα στην τάξη προφορικών και γραπτών κειμένων (Χατζησαββίδης χ.χ.).

Η προσέγγιση του ΚΓ υιοθετείται από τους συντάκτες του προγράμματος σπουδών του 2011, όπου βασικός στόχος του είναι *οι μαθητές να αποκτήσουν τις ιδιότητες ενός κριτικού και σε εγρήγορση ατόμου* (σελ. 7). Στο προφίλ αυτό εντάσσονται όχι μόνο γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που αφορούν το αντικείμενο της γλώσσας, αλλά και εκείνες που σχετίζονται με τη συνδιαμόρφωση του «κοινωνικού γίνεσθαι» (ό.π.: σσ. 8-9), όπως έχει ήδη επισημανθεί.

Ειδικότερα, σύμφωνα με τον Baynham (2002, σσ. 12-13), κυρίαρχες έννοιες, στην εν λόγω προσέγγιση, είναι, αφενός, η αμφισβήτηση των εδραιωμένων λόγων και θεσμών και, αφετέρου, η κριτική, ώστε να αποκαλύπτονται τα υπόρρητα νοήματα, στοιχείο που φανερώνει το προβάδισμα του ΚΓ έναντι του λειτουργικού, όπου ζητούμενο ήταν το βέλτιστο επικοινωνιακό αποτέλεσμα, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη τα ιδεολογικά φορτία.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, συνάγεται το συμπέρασμα ότι στη «μεταεπικοινωνιακή εποχή» που διανύουμε παρατηρείται μία μετατόπιση του ενδιαφέροντος προς την κριτική γλωσσική επίγνωση (Γρίβα 2015). Μέσω της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης, αντιλαμβανόμαστε τις ποικίλες στρατηγικές που μπορούμε να αξιοποιήσουμε ως παραγωγοί και καταναλωτές κειμένων, ώστε να γίνουμε κριτικοί χρήστες της γλώσσας. Με αυτόν τον τρόπο, εγκαθιδρυμένες εκδοχές της πραγματικότητας που αποτελούν “κοινή λογική” κλονίζονται και αμφισβητούνται (Στάμου 2011).

Συνεπώς, απώτερος στόχος της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης είναι η προώθηση της κριτικής σκέψης των συμμετεχόντων, μέσα από την ανάδειξη των λανθανουσών και φυσικοποιημένων ιδεολογικών φορτίσεων, που συνοδεύουν συγκεκριμένες εκφορές της γλώσσας. Οπότε, συνεπάγεται πως στόχος της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης δεν είναι μόνο η ευαισθητοποίηση, αλλά, περαιτέρω, και η ενδυνάμωση, που δύναται να οδηγήσει και στη χειραφέτηση των συμμετεχόντων από τα κυρίαρχα νοήματα του σχολείου (Στάμου 2011).

Σε αυτό το πλαίσιο, όπως ορίζεται από τις αρχές του ΚΓ, εντάσσουμε στην παρούσα έρευνα, τη διδακτική μας παρέμβαση σε μαθητές της Α΄ τάξης δημοτικού, βασιζόμενοι, κατ' αρχήν, στην κριτική ανάλυση των κειμένων που θα αξιοποιήσουμε και συγκεκριμένα κλασικών παραμυθιών και διαφορετικών εκδοχών τους. Ειδικότερα, στην εν λόγω έρευνα, επιχειρούμε να συνδυάσουμε τρεις προσεγγίσεις του γλωσσικού φαινομένου (ΚΑΛ, ΣΛΓ, ΚΓ), που συγκλίνουν ως προς το φιλοσοφικό τους υπόβαθρο και συγχρόνως συμπληρώνουν η μία την άλλη, ώστε να “δέσουμε” τη θεωρία (ΚΑΛ) με τη διδακτική πράξη (ΚΓ) και παράλληλα να εξασφαλίσουμε μία εις βάθος μελέτη του αντικειμένου μας με τα κατάλληλα μεθοδολογικά εργαλεία (ΣΛΓ) που προσιδιάζουν σε μία τέτοιου είδους διερεύνηση.

Προτού, όμως, παρουσιάσουμε αναλυτικά όλη την πορεία της μεθοδολογίας μας, κρίνεται απαραίτητο να αναφερθούμε ειδικότερα:

- στο θεσμικό πλαίσιο της τρέχουσας εκπαιδευτικής πραγματικότητας, όσον αφορά τη γλωσσική διδασκαλία,
- στην αξιοποίηση του ΚΓ στο Δημοτικό Σχολείο, εστιάζοντας στην Α΄ τάξη Δημοτικού,
- καθώς επίσης και στη θέση του παραμυθιού στη ζωή του παιδιού και, ιδιαίτερα, στο σχολικό πρόγραμμα.

Με αυτόν τον τρόπο, θεωρούμε ότι θα αποβεί χρήσιμο να λάβουμε υπόψη μας όλο το διδακτικό πλαίσιο, θεωρητικό, θεσμικό και ερευνητικό, που περιβάλλει τα ζητήματα αυτά, αναφορικά με τα ελληνικά δεδομένα της εκπαίδευσης. Στόχος μας είναι να διαμορφωθεί μία πλήρης εικόνα, ανατρέχοντας και σε προγενέστερες σχετικές προσπάθειες, ώστε να καταλήξουμε στη δική μας πρόταση, που θα παρουσιάσουμε έπειτα.

2. Διδακτικό Πλαίσιο

Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Η παρούσα έρευνα, βασιζόμενη στο θεωρητικό υπόβαθρο που παρουσιάστηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, επιχειρεί, όπως μαρτυρεί και ο τίτλος της, τη μετάβαση από την ΚΑΛ στον ΚΓ. Ουσιαστικά, πρόκειται για μετάβαση από το θεωρητικό πλαίσιο του γλωσσικού φαινομένου στο διδακτικό πλαίσιο του γνωστικού αντικειμένου της γλώσσας μέσα στη σχολική αίθουσα της Α΄ τάξης του δημοτικού. Περνώντας, ωστόσο, από τη θεωρία στην πράξη, εγείρονται δύο βασικά ζητήματα που μας αφορούν, σύμφωνα με τις προδιαγραφές της παρούσης εργασίας:

- Πρώτον, ποιο είναι το θεσμικό πλαίσιο, όσον αφορά το αναλυτικό πρόγραμμα σε συνάρτηση με τον ΚΓ, και, συνακόλουθα, ποιες είναι οι διδακτικές πρακτικές που συνάδουν με αυτήν τη γλωσσική προσέγγιση.
- Δεύτερον, ποια είναι η σπουδαιότητα και ποια η θέση στο σχολικό πρόγραμμα του κειμενικού είδους του παραμυθιού, το οποίο, αφενός, θα αποτελέσει το υλικό της κριτικής ανάλυσής μας και, αφετέρου, τη βάση πάνω στην οποία θα εκτυλιχθεί το σενάριο της εφαρμογής του ΚΓ, για να δρομολογηθεί, εν συνεχεία, η παρέμβασή μας.

Οι δύο παραπάνω άξονες, που επισφραγίζουν τη διδακτική μας πρόταση, παρουσιάζονται αναλυτικά ακολούθως.

2.1. Διδακτικό Πλαίσιο και Κριτικός Γραμματισμός

2.1.1. Κριτικός Γραμματισμός και Θεσμικό Πλαίσιο

Από το 2011, για τα ελληνικά δεδομένα, έχει ολοκληρωθεί νέο πρόγραμμα σπουδών (ΠΣ) για το Δημοτικό Σχολείο και ειδικά για το γνωστικό αντικείμενο της Γλώσσας, το οποίο βασίζεται στην παιδαγωγική του ΚΓ. Το εν λόγω ΠΣ δημοσιεύτηκε σε ηλεκτρονική μορφή και προωθήθηκε, αρχικά, πιλοτικά, μα, στη συνέχεια, δεν επισημοποιήθηκε ποτέ. Συνεπώς, τη χρονική περίοδο που συντάσσεται η παρούσα εργασία, ισχύον πρόγραμμα είναι τα ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ του 2003. Σύμφωνα με τους Ξανθόπουλο και Ντίνα (2014) το παλαιότερο πρόγραμμα μαζί με το νεότερο λειτουργούν συμπληρωματικά, με το πιο πρόσφατο να αποπειράται να καθιερώσει μία νέα πραγματικότητα στον εκπαιδευτικό χάρτη της γλωσσικής διδασκαλίας.

Επειδή η παρούσα ερευνητική προσπάθεια διέπεται από τις αρχές του ΚΓ, είναι εμφανές ότι θεμελιώνεται εντός των ορίων του ΠΣ του 2011 του Νέου Σχολείου. Βασικός στόχος που τίθεται σε αυτό είναι *οι μαθητές να αποκτήσουν τις ιδιότητες ενός κριτικού και σε εγρήγορση ατόμου* (σελ. 7). Ο θεμελιώδης αυτός στόχος εξακτινώνεται σε άλλους ειδικότερους που διαπλέκονται συμπληρωματικά προς την επίτευξή του κυρίως στόχου. Διατρέχοντάς το ΠΣ του Νέου Σχολείου, εντοπίζουμε τα βασικά εκείνα στοιχεία μέσα από τα οποία:

- Αναδεικνύεται η εναρμόνιση του νέου ΠΣ με το αντίστοιχο θεωρητικό πλαίσιο και τα σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα (βλ. 1.4. Κριτικός Γραμματισμός).
- Διαφαίνεται μία ακόμα καινοτομία του, καθώς ενσωματώνει τους στόχους του ψηφιακού σχολείου και επεκτείνεται στους πολυγραμματισμούς, υποδηλώνοντας την ποικιλία των μορφών κειμένου που παράγονται στα πλαίσια:
 - α) της τεχνολογίας της πληροφορίας και των πολυμέσων
 - β) μιας πολύγλωσσης και πολυπολιτισμικής κοινωνίας (Χατζησαββίδης, 2003).
- Παρουσιάζεται η πολυεπίπεδη προσέγγιση του γλωσσικού φαινομένου (επικοινωνιακή-λειτουργική/πραγματολογική-ιδεολογική) σε συνάρτηση με την πολυτροπικότητα που το χαρακτηρίζει, εντάσσοντας και νέα κειμενικά είδη (π.χ. υβριδικά).
- Καταδεικνύεται ο δυναμικός χαρακτήρας του γλωσσικού φαινομένου (εμβάθυνση-αντίσταση-αναστοχασμός).

- Καθίσταται εμφανές ότι η μάθηση και η διδασκαλία εξελίσσονται με πιο συγκροτημένο τρόπο (στρατηγικές).

Τα παραπάνω σημεία παρουσιάζονται συνοπτικά με ενδεικτικές παραπομπές στο νέο ΠΣ, στον πίνακα που ακολουθεί:

Πίνακας 1: Βασικά σημεία στο ΠΣ του 2011

ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΠΟΛΥΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΙ		
Το γλωσσικό σύστημα ως:	Σχέση οπτικού και γλωσσικού γραμματισμού	Στρατηγικές κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου
<ul style="list-style-type: none"> • Μέσο επικοινωνίας • Μέσο κριτικής επίγνωσης 		
<p><u>Ως μέσο επικοινωνίας</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Έμφαση στο πλαίσιο επικοινωνίας (σελ. 9) ✓ Λόγος σκόπιμα διατυπωμένος (σελ.12) ✓ Έμφαση στους παράγοντες επικοινωνίας (σελ.61) <p><u>Ως μέσο κριτικής επίγνωσης</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Λειτουργικός γραμματισμός (σελ.69) ✓ Εμβάθυνση στα νοήματα (σελ.11) ✓ Κριτική αντίσταση (σελ.101) ✓ Αναστοχασμός/Μεταγνώση (σσ.107-108 &11) 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Πολυγραμματισμοί (σελ.10) ✓ Πολυτροπικότητα (σελ.11) ✓ Επέκταση σε άλλα κειμενικά είδη (σελ.10) ✓ Ψηφιακός Γραμματισμός (σελ.13) ✓ Οπτικός Γραμματισμός (σελ.101) 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Στρατηγικές κατανόησης προφορικού λόγου (σελ.63) ✓ Στρατηγικές παραγωγής προφορικού λόγου (σελ.67) ✓ Στρατηγικές κατανόησης γραπτού λόγου (σελ.69) ✓ Στρατηγικές παραγωγής γραπτού λόγου (σελ.67)

Από τον παραπάνω πίνακα διαφαίνεται ότι πέρα από την αποτελεσματική χρήση της γλώσσας, το ενδιαφέρον στρέφεται επιπλέον και στην απόκτηση κριτικής γλωσσικής επίγνωσης, προσδίδοντας στον λόγο την κοινωνική του διάσταση, ώστε τα μέλη της σχολικής κοινότητας να συνδιαμορφωθούν σε κριτικά υποκείμενα (Οικονομάκου & Γρίβα 2014). Το εν λόγω πρόγραμμα δεν αντιμετωπίζει τη διδασκαλία της γλώσσας μέσα από μία οπτική “ύλης”, ούτε προσεγγίζει τα κείμενα στατικά. Αντιθέτως, εμπλέκει μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς σε κύκλους διαλόγου με τη γλώσσα και τα κειμενικά είδη, ενδυναμώνοντάς τους και αναδεικνύοντας τη σχολική τάξη σε διαλογική κοινότητα που συνομιλεί με την κοινωνία (Κωστούλη 2014).

Μία πιο αναλυτική παρουσίαση -η οποία, όμως, δεν προσήκει στις αναζητήσεις της παρούσας εργασίας- θα επιβεβαιώνει την άποψη του Κουτσογιάννη (2014), ότι, δηλαδή, πρόκειται για πρόγραμμα πολυφωνικό που ενσωματώνει στοιχεία από παραδοσιακούς και από σύγχρονους λόγους. Παρά το γεγονός ότι επιδίωξή μας είναι να αξιοποιήσουμε τους σύγχρονους λόγους που εμπεριέχονται σε αυτό, επισημαίνεται ότι θα συνυπάρχουν και παραδοσιακοί. Μία τέτοια συνύπαρξη είναι δικαιολογημένη, αφού στην τρέχουσα εκπαιδευτική πραγματικότητα εντοπίζονται έντονα παραδοσιακά στοιχεία, τα οποία είναι αδύνατο να εξαλειφθούν από μία απόπειρα εφαρμογής ενός καινοτόμου προγράμματος.

Περαιτέρω, επισημαίνεται ότι, παρά τον προσανατολισμό μας στο ΠΣ του 2011, δεν αποποιούμαστε το πρότερο και ισχύον· αντιθέτως, εκκινούμε από αυτό, αλλά επεκτεινόμαστε στο επόμενο. Εξάλλου, οι διδακτικές πρακτικές του ΚΓ καλύπτουν την προηγηθείσα στοχοθεσία, καθώς ο ΚΓ αξιοποιεί τα προηγούμενα γλωσσολογικά μοντέλα, τα οποία, ωστόσο, εντάσσει σε ένα νέο διευρυμένο και κριτικό πλαίσιο, όπως έχει ήδη προαναφερθεί.

Εν κατακλείδι, επιλέγοντας το νέο ΠΣ, βρισκόμαστε σε συνέπεια με το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνάς μας (ΚΑΛ - ΣΛΓ - ΚΓ), ενώ, συνάμα, χωρίς να απορρίπτουμε το επίσημο, είμαστε συνεπείς με το θεσμικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής πραγματικότητας που μας περιβάλλει. Εξάλλου, παρουσιάζει μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον η μετάβασή μας από την ΚΑΛ στον ΚΓ να συνοδεύεται και από μία παράλληλη μετάβαση από το παλαιότερο ΠΣ στο νεότερο.

Παρόμοιες προσπάθειες, όσον αφορά την εφαρμογή του ΚΓ, καταγράφονται στα ελληνικά δεδομένα -αν και σε περιορισμένο βαθμό- προκειμένου να διευρυνθεί η εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων που εισάγει η νέα φιλοσοφία του ΠΣ του 2011 και να καταφανεί η αποτελεσματικότητα της νέας προσέγγισης που προτείνεται. Ασφαλώς, η αναδίφηση και στην ξένη βιβλιογραφία μας παρέχει πολύτιμες πληροφορίες αναφορικά με πρακτικές ΚΓ, καθώς εκεί σημειώνεται πιο πλούσια εμπειρία. Τέτοιου είδους πρακτικές παρουσιάζονται στη συνέχεια -εστιάζοντας σε όσες μπορούν να αξιοποιηθούν στην Α΄ τάξη δημοτικού- διότι μας ενδιαφέρει να αντλήσουμε από την προϋπάρχουσα εμπειρία ιδέες και προτάσεις, προκειμένου να πραγματοποιήσουμε τη μετάβαση στη δική μας πρόταση.

2.1.2. Ο Κριτικός Γραμματισμός στο Δημοτικό Σχολείο

Οι έννοιες της εξουσίας, της ιδεολογίας, της ενδυνάμωσης και του κοινωνικού μετασχηματισμού, όπως διοχετεύονται από την ΚΑΛ στον ΚΓ, γίνονται, συνήθως, αντιληπτές σε ένα μακρο-πολιτικό επίπεδο. Για τους μαθητές, ωστόσο, του δημοτικού σχολείου, ιδιαίτερα της Α΄ τάξης, που μας ενδιαφέρει, μία τέτοια αντίληψη των πραγμάτων αποτελεί απόμακρο στοιχείο για τη σφαίρα της ζωής τους. Δεδομένης της θέσης τους στην κοινωνικοπολιτική πραγματικότητα, αισθάνονται αποστασιοποιημένοι από το κατεστημένο, καθώς τοποθετούνται στη χαμηλότερη βαθμίδα της κλίμακας εξουσίας. Τα μικρότερα παιδιά δεν συλλαμβάνουν την πραγματικότητα μέσα από μία δομική κοινωνικοπολιτική αντίληψη, αλλά περισσότερο εισπράττουν τις έννοιες της ιδεολογίας και της εξουσίας μέσα από τις σχέσεις που αναπτύσσουν με τους ανθρώπους που τα περιβάλλουν (Sahni 2001, σσ. 31-32).

Υπό το σκεπτικό αυτό, θεωρούμε πιο πρόσφορο παιδαγωγικά να προσεγγίσουμε το πρόγραμμα του ΚΓ στους μικρούς μαθητές/τριες μας, σεβόμενοι την παιδικότητά τους, μέσα από τη μελέτη κλασικών παραμυθιών που προτείνουν οι ίδιοι/ες. Το έντονο στοιχείο της φαντασίας που τους συναρπάζει, σε συνδυασμό με τους συμβολισμούς και τα κοινωνικά ζητήματα που αναδεικνύονται από τη δράση και τις σχέσεις των ηρώων, συνιστούν προϋποθέσεις, ώστε να αναδυθεί ένας κοινωνικός προβληματισμός, μέσα από την ταύτιση με τους ήρωες και τη βίωση των σχέσεών τους. Η δυνατότητα για αποδόμηση και αναδόμηση των ιστοριών αυτών, που έπεται της ανάλυσής τους, αποτελεί ενδυναμωτικό παράγοντα, ο οποίος ανάγει τους/τις μικρούς/ές μαθητές/τριες σε κριτικά υποκείμενα.

Για τους παραπάνω λόγους, όπως θα φανεί στη συνέχεια της εργασίας μας, κατά την ανάλυση των κειμένων, επιλέγουμε τη θεματική των σχέσεων, καθώς αποτελεί κομμάτι της παιδικής πραγματικότητας, το οποίο, όμως, γεφυρώνει τον μικρόκοσμό τους με την ευρύτερη κοινωνία. Μέσα από τις σχέσεις τους, έρχονται στην επιφάνεια θέματα εξουσίας, στερεότυπα, στάσεις και άλλα συναφή ζητήματα, που αξίζει να εντοπιστούν και να συζητηθούν, υπό ένα κριτικό πρίσμα, σε μία μικρή τάξη του δημοτικού σχολείου.

Σε κάθε περίπτωση, επειδή η διαπραγμάτευση τέτοιου είδους ζητημάτων ενδέχεται να αποσταθεροποιήσει τους λόγους που οικοδομούνται από τις πολλαπλές

ταυτότητες των μαθητών/τριών, επισημαίνεται ότι είναι αναγκαίο ένα κλίμα συναισθηματικής ασφάλειας μέσα στην τάξη, ώστε οι συνομιλητές να τολμούν να παίρνουν το ρίσκο να εκφράζουν απόψεις και σχόλια, που ίσως ποτέ άλλοτε δεν είχαν την κατάλληλη ευκαιρία να το πράξουν. Επιπλέον, προκειμένου να εκτυλιχθεί μία τροχιά κριτικών συζητήσεων, ορμώμενη από διάφορα κείμενα, είναι απαραίτητο το κλίμα της τάξης να ενισχύει την αυθεντική επικοινωνία, που εδράζεται στην ευθύτητα και την ειλικρίνεια. Είναι, ακόμη, πολύ σημαντικό να ενθαρρύνεται η διερευνητική διάθεση για πολλαπλές ερμηνείες του εκάστοτε κειμένου, ώστε να καθίσταται αντιληπτό πως το κείμενο είναι ανοικτό σε πολλαπλές αναγνώσεις και κάθε προσπάθεια για “κλείσιμο” αυτής της διαδικασίας αποτελεί απόπειρα για αποδυνάμωση των εναλλακτικών εκδοχών του (Janks 2001, σελ. 149).

Έχοντας καταβάλει τις απαιτούμενες προσπάθειες για την εξασφάλιση των παραπάνω συνθηκών μέσα στην τάξη μας, είναι απαραίτητο να αναζητήσουμε τις πρακτικές εκείνες που θα μας οδηγήσουν στην επίτευξη των στόχων ενός προγράμματος ΚΓ.

2.1.3. Διδακτικές Πρακτικές Κριτικού Γραμματισμού στην Α΄ τάξη Δημοτικού

Η καλλιέργεια του ΚΓ στα μικρά παιδιά θεωρείται μία νέα πρόταση, καθώς μέχρι πρόσφατα επικρατούσε η αντίληψη ότι η παιδαγωγική μίας τέτοιας προσέγγισης ήταν κατάλληλη μόνο για μεγαλύτερα παιδιά. Ωστόσο, έρευνες κατέδειξαν ότι άτομα μικρής ηλικίας εμπλέκονται σε μη ουδέτερες πρακτικές γραμματισμού, γεγονός που καθιστά αναγκαία την εξοικείωσή τους με δραστηριότητες κριτικής προσέγγισης των κειμένων (Comber 2003 στη Μαυρή 2014).

Η Α΄ τάξη δημοτικού παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη διδασκαλία του ΚΓ, διότι οι μαθητές διδάσκονται για πρώτη φορά συστηματικά τη γλώσσα τους και έρχονται αντιμέτωποι με ποικιλία κειμενικών ειδών (Ιωαννίδου 2010). Καθώς οι μικροί/ές μαθητές/τριες εισέρχονται στην εγγράμματη κουλτούρα του σχολείου, έχουν την ευκαιρία, πέρα από τις βασικές δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης, να εμβαθύνουν σε νοήματα και να συνειδητοποιήσουν τις διαφορετικές θεάσεις του κόσμου που οικοδομούνται μέσα στην τάξη από τον λόγο των κειμένων της εκπαιδευτικού και των συμμαθητών τους.

Περνώντας στη διδακτική πράξη, μέσα από τη σχετική αναδίφηση στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία, εντοπίζουμε γλωσσικές και κειμενικές πρακτικές που συνάδουν με τη φιλοσοφία του ΚΓ, στοχεύοντας στην επιλογή εκείνων που μπορούν να αξιοποιηθούν από την Α΄ τάξη δημοτικού, στα πλαίσια κριτικής διαπραγμάτευσης του κειμενικού είδους των κλασικών παραμυθιών.

Παραταύτα, όσον αφορά το εν λόγω θέμα, η Green (2001, σσ. 11-12) επισημαίνει ότι παρόλο που υπάρχει ένα φάσμα προτεινόμενων πρακτικών, η μετατροπή της θεωρίας σε πράξη ενέχει δυσκολίες. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο, θέτει ως απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία μίας τέτοιας προσπάθειας την εξασφάλιση του ενδιαφέροντος των παιδιών. Συνεπώς, προτού ο ΚΓ προκύψει στην τάξη μας, οφείλουμε προηγουμένως να έχουμε δώσει τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριές μας να συνδέσουν αυτό που εκτυλίσσεται μέσα στη σχολική αίθουσα με τα ενδιαφέροντά τους και τις ανάγκες τους. Έχοντας υπόψη αυτήν την επισήμανση, στα πλαίσια της δικής μας απόπειρας εφαρμογής του ΚΓ, αξιοποιούμε υλικό που αντιστοιχεί με τα αγαπημένα παραμύθια των παιδιών, όπως έχουμε προαναφέρει, στοχεύοντας στην ενασχόληση με κείμενα που ευχαριστούν τους/τις

μικρούς/ές μαθητές/τριές μας και αποτελούν κομμάτι των εξωσχολικών τους εμπειριών.

Κατά βάση, σχετικά με τις πρακτικές ΚΓ, η εκπαιδευτικός, αξιοποιώντας την πρόταση της ΚΑΛ, ότι, δηλαδή, το κείμενο δεν αποτελεί μία αυτόνομη οντότητα, αλλά ένα κοινωνικό κατασκευάσμα, είναι αναγκαίο, υιοθετώντας η ίδια μία πιο κριτική στάση, να πλαισιώσει τη μαθησιακή διαδικασία με ανοιχτά ερωτήματα, προωθώντας ένα κλίμα προβληματισμού, σε ένα περιβάλλον, όπου η μία πρακτική διαδέχεται με φυσικό τρόπο την άλλη ως αποτέλεσμα ερωτημάτων που πηγάζουν από την εξέλιξη της διαλογικής διαδικασίας. Υπό αυτήν την οπτική, αποδεσμευόμαστε από τις παραδοσιακές πρακτικές που θέτουν κλειστά ερωτήματα επιφανειακού τύπου και πορευόμαστε σε άλλες πιο σύγχρονου τύπου, οι οποίες μετασχηματίζουν τη σχολική τάξη σε κειμενική κοινότητα που διαλέγεται με την κοινωνία, εμβαθύνοντας και ανιχνεύοντας τα υπόρρητα νοήματα.

Ειδικότερα, οι σχετικές με τον ΚΓ πρακτικές δίνουν έμφαση στη συνεχώς εξελισσόμενη και επαναπροσδιοριζόμενη φύση των κειμενικών ειδών. Πρόκειται για αναγνωστικές και συγγραφικές πρακτικές που εξυπηρετούν την αποδόμηση και αναδόμηση των κειμένων στοχεύοντας στην αμφισβήτηση των νοημάτων που προωθούνται. Οι πρακτικές αυτές υλοποιούνται μέσα από συνεργασιακούς-διαδραστικούς διαλόγους και αναστοχαστικές κρίσεις, στο πλαίσιο των οποίων σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι κουλτούρες των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών (Κωστούλη 2005 στη Χατζηλουκά-Μαυρή 2010, σελ.118). Οι σχετικές με τον γραπτό λόγο δεξιότητες αφορούν κείμενα με εύκαμπτα όρια, τα οποία και χαρακτηρίζονται από υβριδικότητα, από συνένωση, δηλαδή, και μείξη των διακριτών/σταθερών συμβάσεων περισσότερων του ενός κειμενικών ειδών (Χατζηλουκά-Μαυρή & Ιορδανίδου 2009, Χατζησαββίδης 2007 στη Χατζηλουκά-Μαυρή 2010, σελ. 121). Σε αυτό το πλαίσιο, η ομαδική δουλειά ενθαρρύνεται, μια και έτσι καλλιεργείται η συνεργασία, η οποία συνιστά τη βάση για την ενίσχυση της κοινωνικής διάστασης της μαθησιακής διαδικασίας (Cheah 2001, σελ. 76).

Επιπλέον, οι διακειμενικές συγκρίσεις, δηλαδή οι συγκρίσεις κειμένων, τόσο μεταξύ τους, όσο και με τις γνώσεις και τις εμπειρίες που τα μέλη της σχολικής κοινότητας έχουν διαμορφώσει για το εκάστοτε θέμα, αποτελεί μία ενδιαφέρουσα πρόταση ως σημείο εκκίνησης για μία κριτικά προσανατολισμένη διδασκαλία

(Κωστούλη 2014). Τοιουτοτρόπως, αναπτύσσεται ένας ενδιαφέρων διάλογος, τόσο μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, όσο και μεταξύ των κειμένων που αναφέρονται στο ίδιο θέμα ή έχουν παρεμφερή ή αντίθετα νοήματα (Σαμαρά 2014). Μέσω των πρακτικών της διερευνητικής σύγκρισης, τα κείμενα αντιμετωπίζονται ως δυναμικά πεδία, στα οποία συναρθρώνονται τα ορατά-ρητά στοιχεία με τα αόρατα-άρρητα στοιχεία του κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου, στο οποίο δημιουργήθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν (Βεκρής 2009, σελ. 62).

Εστιάζοντας στην περίπτωση των παραμυθιών, μία πρακτική που προτείνεται είναι η διατύπωση προβλέψεων σε διάφορα σημεία της πλοκής του παραμυθιού που διαβάζουμε. Με αυτόν τον τρόπο, δίνεται η δυνατότητα να αποκαλυφθεί η επίδραση των προγενέστερων γνώσεων και εμπειριών στη δόμηση των αναγνώσεων. Συνακόλουθα, προτείνεται η δημιουργία εναλλακτικών εκδοχών του τέλους του παραμυθιού που μελετούμε. Αυτή η δραστηριότητα απεργάζεται τις κυρίαρχες αναγνώσεις και οδηγεί στη συνειδητοποίηση ότι ο τρόπος με τον οποίο ολοκληρώνεται η ιστορία ενός παραμυθιού δεν είναι ουδέτερος, αλλά κατασκευασμένος και διαφοροποιήσιμος. Ακόμη, στρέφοντας την προσοχή των παιδιών στον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζονται οι ήρωες, εάν δηλαδή περιγράφονται όπως τους βιώνουμε στην κοινωνία (π.χ. μία κόρη) ή αν προβάλλονται διαστρεβλωμένα, τροφοδοτούμε συζητήσεις κριτικού χαρακτήρα (Kemper, σελ. 44). Κατά ανάλογο τρόπο, ενισχύουμε τέτοιου είδους διαλόγους, όταν εντοπίζουμε σε κάποια ιστορία την απουσία κάποιων προσώπων (π.χ. πατέρας), δηλαδή τις επιλογές που έχουν γίνει από μέρους του συγγραφέα για προβολή ορισμένων προσώπων, ρόλων ή άλλων στοιχείων και την αποσιώπηση ή παραμέριση ετέρων.

Η Μαυρή (2014) προτείνει τη χρήση της μεγαλόφωνης ανάγνωσης ως πρόσφορης πρακτικής σε μικρά παιδιά. Συμπληρώνει, ωστόσο, ότι είναι απαραίτητο να αναπλαισιωθεί, ώστε να αποκτήσει πιο κριτικό χαρακτήρα. Οι στρατηγικές της Hoffman (2011) συνδράμουν για τη διαμόρφωση αυτού του νέου πλαισίου:

- Ενθάρρυνση των παιδιών να πραγματοποιούν παρεμβάσεις, κάνοντας ερωτήσεις και δίνοντας απαντήσεις, κατά τη διάρκεια της μεγαλόφωνης ανάγνωσης.
- Αναδόμηση νοήματος, με την εκπαιδευτικό να υποβάλλει εύστοχα ερωτήματα, προκειμένου να φωτίζονται όλες οι πλευρές του κειμένου μέσα

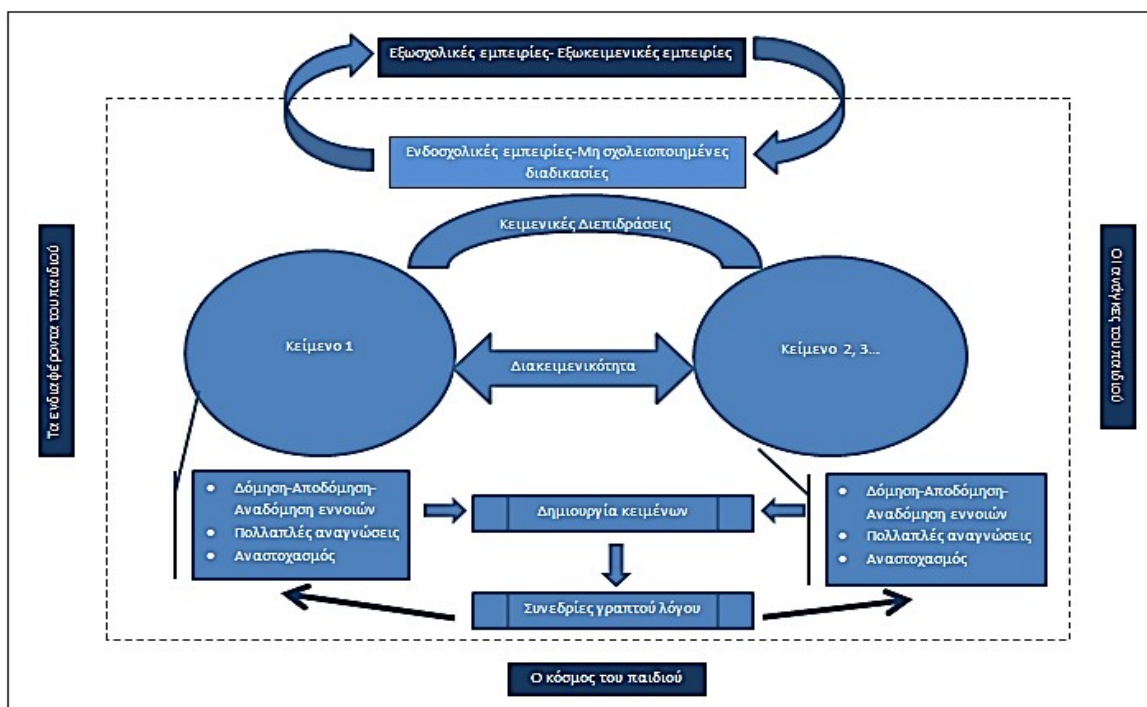
από τις απαντήσεις των παιδιών και να διευκρινίζονται στοιχεία και σημεία ιδεολογικά φορτισμένα, ώστε να δίνεται η ευκαιρία για την ανακατασκευή τους.

- Συνοικοδόμηση νοήματος, παρέχοντας τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να εκφράζουν τη δική τους οπτική, ώστε να καταστεί εμφανές ότι αναφύονται πολλαπλές αναγνώσεις.
- Μετατόπιση από το κυριολεκτικό στο ερμηνευτικό νόημα για τον εντοπισμό των υπόρρητων νοημάτων.

Συμπερασματικά, μία κριτική προοπτική γραμματισμού προϋποθέτει πιο δυναμικές πρακτικές, οι οποίες αποκλίνουν από τις συνηθισμένες σχολειοποιημένες δραστηριότητες και συνιστούν πιο αυθεντικές διαδικασίες αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών μίας κειμενικής κοινότητας.

Σε αυτό το πλαίσιο, οι μαθητές/τριες αποκτούν την επίγνωση του τρόπου με τον οποίο οικοδομούνται τα κείμενα και συνειδητοποιούν πώς αυτές οι δομές αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και συγχρόνως ασκούν επιδράσεις στον αναγνώστη. Επιχειρώντας τέτοιου είδους συνδέσεις (αναγνωσμένο κείμενο - αναγνώστης - άλλες εκδοχές κειμένων), ενδυναμώνονται μέσα από εμπάθυνση και αναστοχασμούς, ώστε να διαμορφώσουν άποψη και σκεπτικό, για να περάσουν στο επόμενο βήμα, στο δικό τους κείμενο, όπου θα αποτυπωθεί η δική τους φωνή. Έτσι, αναδεικνύεται και η σχέση ανάγνωσης-συγγραφής, ώστε η παραγωγή γραπτού λόγου να μην εισβάλλει αποπλαισιωμένα, επιβαλλόμενα και στατικά, κατά το γλωσσικό μάθημα. Το ενδιαφέρον είναι ότι μέσα από τις γραπτές δημιουργίες των ίδιων των παιδιών, καθώς λαμβάνουν χώρα οι συνεδρίες του γραπτού λόγου στη σχολική τάξη, κατά την αξιολόγηση, οι μαθητές/τριες εξελίσσονται σε κριτικούς αναγνώστες πιο αποτελεσματικά από ποτέ (Green 2001, σελ. 10).

Όλα τα παραπάνω που προτείνονται ως πρακτικές ΚΓ προσδίδουν νέες διαστάσεις στο γλωσσικό μάθημα, καθιστώντας το ως μία πολυσύνθετη και αυθεντική διαδικασία, με δυναμικό χαρακτήρα, υποσχόμενη πιο ουσιαστικά αποτελέσματα. Όλη αυτή η διαδικασία αποτυπώνεται σχηματικά ως εξής:



Σχήμα 5: Ο ΚΓ στην τάξη

Το σχήμα 5 παρουσιάζει τα εξής βασικά σημεία, που προσιδιάζουν σε μία διδασκαλία κριτικά προσανατολισμένη:

- Τη σύνδεση ενδοσχολικού και εξωσχολικού γραμματισμού.
- Τις σχέσεις των κειμένων μεταξύ τους και με τα μέλη της κειμενικής κοινότητας.
- Την εμβάθυνση στα κείμενα, συγγραφέων και παιδιών, υπό ένα κριτικό πρίσμα.
- Τη σχέση ανάγνωσης και συγγραφής.
- Τη μετάβαση από τα κείμενα ανάγνωσης στις κειμενικές δημιουργίες των παιδιών και τη μετεξέλιξη των τελευταίων σε κείμενα ανάγνωσης και κριτικού διαλόγου έως το τελικό αποτέλεσμα.

Παρά το γεγονός ότι όλα τα προαναφερθέντα στο σύνολό τους συνδράμουν στη διαμόρφωση μίας σφαιρικής εικόνας για την εφαρμογή του ΚΓ, ωστόσο παρατηρούμε κάποιες ελλείψεις στις εισέτι πειραματικές προσεγγίσεις και ερευνητικές προσπάθειες για τον ΚΓ επί του πρακτέου, στις μικρές τάξεις δημοτικού. Συγκεκριμένα, πουθενά δεν επισημαίνεται η αξιοποίηση της ΣΛΓ, ώστε να

εντοπίζονται κάθε φορά, κατά την εμβάθυνση στα νοήματα του εκάστοτε κειμένου, οι επιλογές του συγγραφέα που απηχούν τη θέση του. Εάν δεν ακολουθείται αυτή η διαδικασία, τότε θεωρούμε ότι αναιρείται η εις βάθος ανάλυση των κειμένων και υποβαθμίζεται η όλη προσπάθεια σε μία διαδικασία σχολιαστικού τύπου, η οποία απλώς τείνει να ξεφύγει από τα επιφανειακά δρώμενα της σχολικής ρουτίνας.

Επιπλέον, πουθενά δεν προτείνεται ως σημαντική προϋπόθεση για την εκπόνηση από μέρος του/της εκπαιδευτικού ενός προγράμματος ΚΓ η προηγηθείσα κριτική ανάλυση λόγου των κειμένων που προσκομίζονται στην τάξη, ως διαδικασία επαγόμενη σε χρήσιμα και ασφαλή αποτελέσματα, όσον αφορά τα υπόρρητα νοήματα και τις ιδεολογικά φορτισμένες έννοιες. Ακόμα και αν δεν αξιοποιηθούν τα εργαλεία που παρέχει η ΣΛΓ στην τάξη, διδακτικά, είναι σημαντικό ο/η εκπαιδευτικός να προβεί στη χρήση τους, ερευνητικά, προτού προσέλθει στην τάξη, ώστε, ως συντονιστής/ρια, κατά τη διαπραγμάτευση των κειμένων, να παρέχει τις κατάλληλες νύξεις, για να μην υποπέσει η κριτικά χαρακτηρισμένη διαδικασία που διενεργείται σε μία διαδικασία ανταλλαγής απόψεων, που ενδέχεται άνευ ερεισμάτων να αποπροσανατολίσει τα μέλη της κειμενικής κοινότητας και να εκτρέψει όλη την απόπειρα από τη θετική της έκβαση.

Σε αυτό το σημείο, είναι εμφανές ότι μέσα από την παρούσα ερευνητική εργασία, επιχειρούμε να συμπληρώσουμε το πεδίο δράσεων περί ΚΓ, πλαισιώνοντάς το με τα εργαλεία που προσφέρει η ΚΑΛ σε συνδυασμό με τη ΣΛΓ, τόσο ερευνητικά, προτού μπούμε στην τάξη, όσο και διδακτικά, κατά την εξέλιξη των διδασκαλιών μας.

2.2. Διδακτικό Πλαίσιο και παραμύθι

2.2.1. Η παιδαγωγική αξία του παραμυθιού

Είναι χαρακτηριστικό ότι κατά την ανάγνωση παραμυθιών μέσα στην τάξη μας εξασφαλίζουμε πάντα την αμέριστη προσοχή των μικρών ακροατών μας. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει την άμεση και βαθιά επίδραση που ασκούν τα παραμύθια στον εσωτερικό κόσμο των παιδιών, κυρίως δε, τα κλασικά παραμύθια, καθώς διαπιστώνουμε ότι οι μικροί μαθητές μας τα αποζητούν επανειλημμένως και απολαμβάνουν να τα ακούν ή αργότερα να τα διαβάζουν, χωρίς ποτέ να επέρχεται πλήξη από τις επαναλήψεις αυτές. Ως εκ τούτου, τα μικρά άτομα εκφράζουν, με τη στάση αυτή, την ανάγκη τους να έρχονται σε επαφή με τέτοιου είδους κείμενα, γιατί απομυζούν αξιοσημείωτες ωφέλειες. Συνοψίζοντάς τες στην ακόλουθη λίστα, παρατηρούμε την πολυεπίπεδη επιρροή του παραμυθιού στην ανθρώπινη προσωπικότητα της μικρής ηλικίας. Συγκεκριμένα, το παραμύθι:

- Διαδραματίζει κοινωνικοποιητικό ρόλο, καθώς βοηθάει το παιδί να επιλύει προβλήματα και να βρίσκει διεξόδους, ώστε με θάρρος να πορεύεται στη ζωή.
- Τονώνει τον συναισθηματικό του κόσμο, μέσα από τις έντονες περιπέτειες, τις συγκρούσεις και τις αντιθέσεις των χαρακτήρων.
- Διεγείρει τη φαντασία, γυμνάζει την κρίση, τρέφει τη μνήμη.
- Οδηγεί στη συγκρότηση της ταυτότητας του παιδιού, αφού μέσα από την ταύτιση με τους ήρωες το μικρό παιδί εντοπίζει και ενδυναμώνει μέσα του τα στοιχεία των χαρακτήρων που αποδέχεται και θαυμάζει.
- Συμβάλλει στην καλλιέργεια της γλώσσας, στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου, στην εξοικείωση με τα πολυτροπικά κείμενα και στην ανάπτυξη του οπτικού γραμματισμού. Με την κατάλληλη καθοδήγηση, το παραμύθι βοηθά το παιδί να εκτιμήσει τη λειτουργική πολυμορφία της γλώσσας.
- Αποτελεί αφορμή για την εμπλοκή των παιδιών σε προφορικές συζητήσεις και σε δραστηριότητες παιγνιώδους χαρακτήρα, οι οποίες συντελούν στην εξέλιξη γνωστικών διεργασιών και κοινωνικών δεξιοτήτων.
- Ενσταλάζει ηθικές αξίες, αποφεύγοντας τον στείρο διδακτισμό και τις ηθικολογίες.
- Φέρνει σ' επαφή με τη λαϊκή παράδοση, καθώς αποτελεί ιδιαίτερη παρακαταθήκη πολιτισμικών στοιχείων.

- Ως πανανθρώπινο είδος καλλιεργεί τόσο την εθνική όσο και την οικουμενική συνείδηση.
- Διακρίνεται για την πολυπολιτισμικότητά του, γεγονός που διευρύνει τους ορίζοντες του παιδιού, ώστε να αποδέχεται και να εκτιμά άτομα με στοιχεία διαφορετικά από αυτό.

(Κιούρου & Πλαγίσου 2007-8, Ράπτης 2008, Ντούλια 2010, Κανατσούλη 1997, Norton 2003).

Για όλους τους παραπάνω λόγους το παραμύθι συνιστά ένα πολυδύναμο εργαλείο στα χέρια κάθε εκπαιδευτικού. Εξάλλου, η επίτευξη των προαναφερθέντων ωφελειών πραγματοποιείται ευχάριστα και ακούραστα, καθώς σκοπός του παραμυθιού είναι, κυρίως, να ψυχαγωγήσει. Αυτό υποδηλώνεται από τα εισαγωγικά και καταληκτικά μοτίβα του. Ειδικότερα, ο τρόπος με τον οποίο αρχίζει ένα παραμύθι παραπέμπει σε πρόσκληση για ένα παιχνίδι, όπου το ζητούμενο είναι η απόδραση από την πραγματικότητα (Αυδίκος 1997, σελ. 40). Από την άλλη, ο τρόπος με τον οποίο αρχίζει και τελειώνει επιφέρει την αίσθηση ότι ο κόσμος του είναι θεμελιωδώς διακριτός από τη φυσική πραγματικότητα και ότι οι δύο σφαίρες ουδέποτε εμπλέκονται, πετυχαίνοντας έτσι μία αποστασιοποίηση που ξεκουράζει και ταξιδεύει τον αναγνώστη (Μερακλής χ.χ., σελ. 62). Σε αυτήν την άποψη αντιτίθεται ο Jolles, ο οποίος πιστεύει ότι το παραμύθι στοχεύει, μέσα από ένα πορτρέτο του πραγματικού κόσμου, σε μία διδαχή αφελούς ηθικότητας και απόλυτης δικαιοσύνης (Αυδίκος 1997, σελ. 40).

Περαιτέρω, σημαντική θέση για το ζήτημα των παραμυθιών κατέχει και η ψυχαναλυτική θεωρία του Bettelheim (1995), ο οποίος βεβαιώνει ότι το παραμύθι περιγράφει με μορφή φανταστική και συμβολική τα βασικά στάδια ανάπτυξης και ανύψωσης του παιδιού σε μια ύπαρξη ανεξάρτητη. Ειδικότερα, υπό αυτό το πρίσμα, τα παραμύθια θα μπορούσαν να θεωρηθούν φορείς των σεναρίων που επαναδιαπραγματευόμαστε συνεχώς στις αφηγήσεις της ζωής μας, βοηθώντας μας να επεξεργαστούμε βαθύτερα θέματα του εσωτερικού μας κόσμου, όπως ο φόβος και η ελπίδα (Κυπραίου 2015).

Σε κάθε περίπτωση, το παραμύθι μεταφέρει ιδέες, αντιλήψεις και μηνύματα που αντικατοπτρίζουν τη στάση και την ιδεολογία του παραγωγού και αποκρυσταλλώνονται στις γλωσσικές επιλογές του κατά τη διατύπωσή του. Άλλωστε,

κάθε παραμύθι έχει τις ρίζες του στην πραγματική ζωή και αντανακλά την κουλτούρα από την οποία προέρχεται (Danilewitz 1991, σελ. 88). Επειδή, μάλιστα, ανήκει στα κειμενικά είδη εξουσίας, με την έννοια ότι φέρει ιδεολογικού φορτίου στοιχεία, είναι κατάλληλο, για να εφαρμοστεί η ΚΑΛ, η οποία διερευνά ακριβώς ζητήματα γλώσσας και ηγεμονίας (Σωτηρίου, Ντίνας, Στάμου & Γρίβα, 2014).

Αυτή η υπόγεια ιδεολογία του συγγραφέα απορρέει από το σύνολο των εμπειριών του. Όμως, οι εμπειρίες του καθώς μεταμορφώνονται σε λέξεις, αποκτούν νόημα μέσω των εμπειριών του κάθε αναγνώστη. Συνεπώς, ο κόσμος του συγγραφέα δεν γίνεται με τον ίδιο τρόπο κατανοητός από όλους, αλλά γίνεται κατανοητός μέσα από το πρίσμα των διαφορετικών εμπειριών (Κανατσούλη, 1997). Γι' αυτό ακριβώς, κατά την εφαρμογή ενός προγράμματος ΚΓ, οι προφορικές διαπραγματεύσεις των νοημάτων που πηγάζουν από το εκάστοτε κείμενο ενέχουν εξέχουσα θέση για την εξέλιξή του και την αναγωγή των μαθητών/τριών μας σε κριτικά υποκείμενα.

Στο παραπάνω πλαίσιο, όπως σκιαγραφείται από τον Danilewitz, τη Σωτηρίου και τους συνεργάτες της, καθώς και από την Κανατσούλη, εντάσσεται η σύζευξη του εν λόγω κειμενικού είδους με τις αναζητήσεις της έρευνάς μας.

2.2.2. Παραμύθι και σχολικό πρόγραμμα

Μία σειρά γνωστών μελετητών, από τους Benfey και Leyen έως τους Propp, Bettelheim και Soriano, διατείνονται μέσα από τις ενδιαφέρουσες εργασίες τους ότι η ενασχόληση με το παραμύθι στο σχολείο δεν θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μία διαδικασία επουσιώδης για το παιδαγωγικό μας έργο. Αντιθέτως, αυτό το λογοτεχνικό είδος, που για πολλούς αιώνες πορευόταν στο περιθώριο της πνευματικής ζωής, διαπιστώθηκε ότι διαθέτει πληθώρα δυναμικών στοιχείων, ενώ συγχρόνως διακομίζει απεριόριστο πλούτο ιστορικού, πολιτιστικού και ψυχικού φορτίου. Γι' αυτό, αξίζει κάθε προσπάθεια, σπουδή και έρευνα, για την ένταξή του στην εκπαιδευτική διαδικασία (Κυριακοπούλου & Λάζαρη 2010).

Εξάλλου, στη σημερινή εποχή, πλέον, πλήθος ερευνών έχουν καταδείξει την ανάγκη διδασκαλίας του παραμυθιού στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση. Η επίδραση του είναι αποδεδειγμένη, όχι μόνο στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, αλλά, επιπλέον, στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξή τους, καθώς και στην καλλιέργεια της δημιουργικής και κριτικής σκέψης τους (Μαλαφάντης, χ.χ.).

Μέσα από μία προσεκτική μελέτη του ΑΠΣ και του ΔΕΠΠΣ της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οδηγούμαστε στη διαπίστωση ότι το παραμύθι ως μεθοδολογικό εργαλείο αξιοποιείται και συστήνεται από το ΥΠ.Π.Ε.Θ., κυρίως στα νηπιαγωγεία και στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας για το κειμενικό αυτό είδος, ενώ παράλληλα υπογραμμίζει τα οφέλη που μπορεί να προσφέρει στις ευαίσθητες αυτές ηλικίες (Μπουδουρίδου χ.χ.). Συγκεκριμένα, μέσα από τα παραπάνω νομικά έγγραφα, το παραμύθι, αφενός, εντάσσεται λειτουργικά στο γλωσσικό μάθημα για την επίτευξη του γραμματισμού, ενώ, αφετέρου, λειτουργεί ως αφορμή για την εφαρμογή σχεδίων εργασίας σε όλα τα μαθήματα (Μαλαφάντης 2011).

Αλλά και στο νέο Π.Σ. του 2011, που απηχεί τη φιλοσοφία του ΚΓ και μας αφορά άμεσα στα πλαίσια της παρούσης έρευνας, εντοπίζουμε παρόμοια στάση της συγγραφικής ομάδας. Παρά το γεγονός της κατάταξης του παραμυθιού ως ενότητα του μαθήματος της λογοτεχνίας στη Β' τάξη του δημοτικού (βλ. σελ. 35), ωστόσο συγκαταλέγεται στα προτεινόμενα κειμενικά είδη της Α' τάξης δημοτικού, για τη

διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας. Σε κάθε περίπτωση, η ένταξή του στην Α΄ τάξη του δημοτικού, εξυπηρετεί τις ανάγκες της έρευνάς μας, καθώς θεμελιώνει την επιλογή του κειμενικού αυτού είδους ως αξιοποιήσιμη σε ένα πρόγραμμα ΚΓ, καταθέτοντας και το σχετικό πλαίσιο στόχων και σχετικών δραστηριοτήτων.

Αναμφισβήτητα, οι μικρές ιστορίες και τα παραμύθια, όταν αξιοποιούνται κατά τη γλωσσική διδασκαλία και ιδιαίτερα σε πρακτικές ΚΓ, συνιστούν πολύτιμα εργαλεία στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων που σχετίζονται με την κριτική ανάγνωση. Καθώς οι ιστορίες παράγονται και μοιράζονται σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, αντανακλούν τις κοινωνικές σχέσεις και όλες τις ιδέες και αξίες που τις διαποτίζουν. Τα παραμύθια προσφέρουν στα παιδιά μοντέλα διαπροσωπικών σχέσεων. Με άλλα λόγια, γεφυρώνουν τον μικρόκοσμο τους με τον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο, μεταφέροντας συγχρόνως μηνύματα, στάσεις, ιδέες, αντιλήψεις, στερεότυπα και αξίες, που το μικρό παιδί καλείται αυτομάτως να διαχειριστεί, να αποδεχθεί ή να αμφισβητήσει. Ο κριτικός εγγραμματισμός ενθαρρύνει τους αναγνώστες να υιοθετήσουν μία στάση αμφισβήτησης και να εργασθούν, για να αλλάξουν τον εαυτό τους και τον κόσμο τους. Ενισχύει, εν ολίγοις, την αποκλίνουσα σκέψη των μαθητών/τριών, καθώς τους επιτρέπει να εξερευνήσουν έναν μεγάλο αριθμό πιθανών ιδεών ή εναλλακτικών λύσεων. Όσο συχνότερα τα παιδιά λαμβάνουν υπόψη τους άλλες προοπτικές, τόσο καλύτερες λύσεις θα δημιουργήσουν (Μαλαφάντης χ.χ.).

Συμπερασματικά, η αξιοποίηση του παραμυθιού για την κριτική ανάλυσή του και για την απόπειρα εφαρμογής του ΚΓ, στα πλαίσια της έρευνάς μας, ανοίγει προοπτικές, καθώς προσφέρει γόνιμο έδαφος για διερεύνηση νοημάτων, καθώς και προσωπικό προβληματισμό που δύναται να εξελιχθεί σε κοινωνικό στοχασμό και αναστοχασμό, μέσα στην τάξη, προκειμένου να εντοπιστούν τα υπόρρητα νοήματα, να εκφραστούν ενδότερες σκέψεις και να εξαχθούν πολύτιμα συμπεράσματα. Κατ' ανάλογο τρόπο, ο Kurkjian και οι συνεργάτες του (2006, σελ. 492) επισημαίνουν τη χρησιμότητα αξιοποίησης του παραμυθιού σε μία διδασκαλία κριτικά προσανατολισμένη, βεβαιώνοντας ότι η φανταστική φύση των χαρακτήρων και του περιβάλλοντος παρέχει συναισθηματική απόσταση στους μικρούς μας αναγνώστες, έτσι ώστε να τους εξασφαλίζεται ο απαραίτητος χώρος, για να αναλογιστούν πάνω σε ευαίσθητες και σημαντικές ιδέες με πιο αντικειμενικό τρόπο.

3. Μεθοδολογία της έρευνας

Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Έχοντας ολοκληρώσει το θεωρητικό μέρος της εργασίας μας και περνώντας στο πρακτικό, οφείλουμε να επισημάνουμε, στο σημείο αυτό, ότι η ερευνητική μας πορεία αποκτά διττό χαρακτήρα:

- Σε πρώτο επίπεδο, υπό το πρίσμα της κριτικής ανάλυσης λόγου, προβαίνει στη διερεύνηση των ιδεολογικών μηνυμάτων εντός των κειμένων των παραμυθιών που έχουν αναδειχθεί ως δημοφιλέστερα από τα παιδιά του συγκεκριμένου τμήματος της Α' τάξης, όπου θα λάβει χώρα η διδασκαλία που έπεται.

Ειδικότερα, στο στάδιο αυτό, η ερευνητική μας προσπάθεια εδράζεται στο αναλυτικό πλαίσιο της ΣΛΓ του Halliday, αξιοποιώντας τα μεθοδολογικά εργαλεία που μας προτείνει. Η γλωσσολογική αυτή θεωρία είναι απολύτως συμβατή με τις θεωρητικές αρχές της ΚΑΛ, που πλαισιώνουν την παρούσα εργασία, καθώς αντιμετωπίζει τη γλώσσα ως ένα δίκτυο λεξικογραμματικών δυνατοτήτων, από το οποίο οι παραγωγοί κειμένων πραγματοποιούν επιλογές που δεν είναι τυχαίες, αλλά ιδεολογικά καθορισμένες (Στάμου 2008).

- Σε δεύτερο επίπεδο, επιχειρεί την εφαρμογή γλωσσικής διδασκαλίας, η οποία διέπεται από τις αρχές του ΚΓ, έχοντας, αφενός, ως θεωρητικό υπόβαθρο τις αρχές της ΚΑΛ, και, αφετέρου, αξιοποιώντας τα ερευνητικά εργαλεία της ΣΛΓ, κατά τη διδακτική πράξη.

Σε γενικές γραμμές, η διδασκαλία μας εκτυλίσσεται έχοντας ως κινητήριο μοχλό τα αγαπημένα παραμύθια των παιδιών, εξασφαλίζοντας, έτσι, το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή τους. Ο θεμελιώδης σκοπός μιας διδασκαλίας κριτικά προσανατολισμένης εναπόκειται στην αναζήτηση των βαθύτερων νοημάτων των υπό διαπραγμάτευση κειμένων. Οι δυναμικότερες γλωσσικές πρακτικές, που υποβάλλει μία τέτοιου είδους προσέγγιση, αναδεικνύουν τα μέλη της σχολικής κοινότητας σε κριτικά υποκείμενα, επαναπροσδιορίζοντας τη στάση τους και καλλιεργώντας μία νέα παιδαγωγική κουλτούρα.

3.1. Σκοπός της έρευνας

Η βασική επιδίωξη της παρούσας έρευνας συνίσταται στη διατύπωση μίας πρότασης γλωσσικής διδασκαλίας των κλασικών παραμυθιών, που συνάδει με τις αρχές του ΚΓ, ενώ συγχρόνως αξιοποιεί τα μεθοδολογικά εργαλεία της ΣΛΓ, τα οποία εγκολπώνεται η ΚΑΛ, κατά την ερευνητική της εργασία. Ως εκ τούτου, όπως έχει προαναφερθεί, απώτερος στόχος μας είναι να εμπλουτίσουμε το πεδίο δράσεων περί ΚΓ, έχοντας διαπιστώσει, κατά τη βιβλιογραφική αναζήτηση, απουσία ανάλογων δράσεων σε μαθητές/τριες της Α΄ τάξης δημοτικού.

3.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Πριν από την εφαρμογή της συγκεκριμένης έρευνας καθίσταται αναγκαίο να τεθούν τα ερωτήματα εκείνα που ουσιαστικά δρομολογούν τη δράση μας:

Κριτική Ανάλυση Λόγου

- ✓ Ποια είναι τα βαθύτερα νοήματα των κλασικών παραμυθιών και των εκδοχών τους, που προτιμούν τα παιδιά να διαβάζουν κατ' επανάληψη; Πώς αναπαρίστανται οι σχέσεις των ανθρώπων και ποια στερεότυπα αναπαράγονται; Ποιες γλωσσικές επιλογές του συγγραφέα αντικατοπτρίζουν τη στάση του και την ιδεολογία του ως προς τη θεματική των ανθρωπίνων σχέσεων; Ποια στοιχεία αποσιωπούνται, ποια πρόσωπα παραμερίζονται, ποιες πληροφορίες παραποιούνται; Τι είδους κοινωνική πραγματικότητα οικοδομείται;

Διδασκαλία

- ✓ Είναι διδακτικά εφικτό να αξιοποιηθεί η ΣΛΓ σε μαθητές/τριες της Α΄ τάξης δημοτικού, στα πλαίσια μίας διδασκαλίας σχεδιασμένης σύμφωνα με τις αρχές του ΚΓ; Η φιλοσοφία της ΚΑΛ μπορεί να στηρίξει μία διδασκαλία ΚΓ στην Α΄ τάξη δημοτικού; Τα κλασικά παραμύθια προσφέρουν γόνιμο έδαφος για μία αποτελεσματική διδασκαλία ΚΓ; Πώς ανταποκρίνονται τα παιδιά μικρής ηλικίας σε τέτοιου είδους πρακτικές; Ποια προβλήματα ανακύπτουν τόσο από την πλευρά της εκπαιδευτικού όσο και από την πλευρά των μικρών μαθητών/τριών;

3.3. Το ερευνητικό πλαίσιο

3.3.1. Η Κριτική Ανάλυση Λόγου

Κατά το πρώτο στάδιο της ερευνητικής μας προσπάθειας, όπως προαναφέρθηκε, πραγματοποιείται η ΚΑΛ στα προτιμώμενα παραμύθια της τάξης. Η μεθοδολογική προσέγγιση της ΚΑΛ διαθέτει το πλεονέκτημα της πολύπλευρης προσπέλασης των κειμένων. Ειδικότερα:

Ερευνά τα κείμενα σε δύο επίπεδα: α) στο μικρο-επίπεδο και β) στο μακρο-επίπεδο. Σε κάθε περίπτωση, αποσκοπεί να εμβαθύνει στα άδηλα νοήματα, ώστε, φέρνοντάς τα στην επιφάνεια, να προβάλει τις φυσικοποιημένες ιδεολογίες, που μεταφέρονται στον αναγνώστη. Επομένως, επεξεργάζεται το εκάστοτε κείμενο συνδέοντας τις γλωσσικές με τις κοινωνικές πρακτικές, σύμφωνα με το τρισδιάστατο μοντέλο του Fairclough, το οποίο ενστερνίζεται η παρούσα ερευνητική εργασία. Η κοινωνιοπολιτισμική προσέγγιση του Fairclough εξετάζει τον λόγο υπό την οπτική τριών διαστάσεων:

- I. Του κειμένου
- II. Της πρακτικής λόγου
- III. Της κοινωνικής πρακτικής

Μία τέτοια διάκριση συνεπάγεται, αντίστοιχα, την ανάλυση του κειμένου σε τρία επίπεδα:

- I. Την περιγραφή, που περιλαμβάνει τη μελέτη των γλωσσικών στοιχείων (μικρο-επίπεδο ανάλυσης). Για την εν λόγω κειμενική ανάλυση, αξιοποιείται, συχνά, η ΣΛΓ του Halliday ως αναλυτικό πλαίσιο, το οποίο υιοθετείται στην παρούσα έρευνα, όπως θα φανεί αναλυτικότερα παρακάτω (βλ. 3.4.2. Κριτική Ανάλυση Λόγου στα προτιμώμενα παραμύθια-Αναλυτικά εργαλεία).
- II. Την ερμηνεία, που αναφέρεται στη σύνδεση του κειμένου με το περικείμενο, στο οποίο παράγεται και προσλαμβάνεται (μεσο-επίπεδο ανάλυσης). Στην προσέγγιση του Fairclough, η εξέταση του κοινωνιοπολιτισμικού περικειμένου κατέχει δεσπόζουσα θέση, με αποτέλεσμα η ερμηνευτική ανάλυση να είναι κατά βάση διακειμενική. Γι' αυτόν τον λόγο, κατά την τρέχουσα προσπάθεια,

δίνεται έμφαση στις εκδοχές των παραμυθιών, όπως φαίνεται στη συνέχεια (βλ. 3.4.2. Κριτική ανάλυση λόγου στα προτιμώμενα παραμύθια-Εκδοχές).

- III. Την εξήγηση, που αφορά τις εξωτερικές σχέσεις του κειμένου με το ευρύτερο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο (μακρο-επίπεδο ανάλυσης), δηλαδή, όσον αφορά την περίπτωσή μας, την ιδεολογική επίδραση που ασκεί το υπό διαπραγμάτευση κείμενο στη σχολική κοινότητα και γενικότερα στην κοινωνία.

(Σωτηρίου, Ντίνας, Στάμου & Γρίβα 2014, Στάμου 2015).

Βάσει των ανωτέρω, η ΚΑΛ αποπειράται να ερευνήσει τις πρακτικές λόγου ενταγμένες στο πλαίσιό τους με δυναμικό τρόπο. Και ενώ μία ποσοτική μέθοδος εγκλωβίζεται στο σύνολο του υλικού που διερευνά, μία ποιοτική μέθοδος, όπως η ΚΑΛ, υπερβαίνει αυτούς τους περιορισμούς και μπορεί να αναχθεί μέσω των κειμένων σε βαθύτερα νοήματα, δεδομένου ότι κάθε επικοινωνιακή πρακτική δεν συνιστά απλά λέξεις σε χαρτί, αλλά συγκεκριμένες ιδεολογικές τοποθετήσεις εντός κοινωνικών πλαισίων (Παγκουρέλια & Παπαδοπούλου 2009).

Από την άλλη, κατά την έρευνά της, η ΚΑΛ καταφεύγει, έτι, στην ποσοτικοποίηση δεδομένων, για να εντοπίσει την κατανομή συχνότητας λεκτικών στοιχείων που μεταφέρουν ιδεολογικά μηνύματα. Με αυτόν τον τρόπο, η ποσοτική ανάλυση δύναται να λειτουργήσει ως χρήσιμο συμπληρωματικό εργαλείο (Lavorato 2003, σελ. 5).

3.3.2. Η έρευνα δράσης²

Κατά το δεύτερο στάδιο της έρευνάς μας πραγματοποιείται η διδακτική μας παρέμβαση μέσα σε τμήμα της Α΄ δημοτικού. Πρόκειται για έρευνα δράσης, της οποίας το κύριο πλεονέκτημα έγκειται στη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη (Βάμβουκας 2006). Σημαντικό της στοιχείο είναι η εμπλοκή του ίδιου του εκπαιδευτικού ως ερευνητή, συχνά στην τάξη όπου ήδη διδάσκει, όπως στην

² Είναι χρήσιμο να αναφερθεί ότι υπάρχει η τάση να ταυτίζεται η έρευνα δράσης με τη μελέτη περίπτωσης. Αναντίρρητα, η τελευταία έχει εξελιχθεί σε έναν όρο ομπρέλα, ο οποίος αφορά, πλέον, όχι μόνο ένα συγκεκριμένο αντικείμενο μελέτης, αλλά και μία μεθοδολογία (Ζάχος 2010, σελ. 82). Ωστόσο, η αυθεντική της εκδοχή αφορά την εξέταση συγκεκριμένης περίπτωσης, στοιχείο που δεν εμπίπτει στις αναζητήσεις της εργασίας μας, την οποία χαρακτηρίζουμε ως έρευνα δράσης.

περίπτωσή μας, γεγονός που εξασφαλίζει αυθεντικές συνθήκες διεξαγωγής της όλης προσπάθειας. Τοιούτοτρόπως, οι διαδικασίες δρομολογούνται σε ένα φυσικό περιβάλλον για τα υποκείμενα της έρευνας, ενώ ο ίδιος ο εκπαιδευτικός-ερευνητής γνωρίζει εκ των έσω ακριβώς ποιες είναι οι ανάγκες της συγκεκριμένης ομάδας, για να κάνει την παρέμβασή του με σαφή στόχευση, ώστε να επιφέρει χρήσιμες αλλαγές. Οι Cohen & Manion (1997, σελ. 270) προτείνουν τη χρήση της έρευνας δράσης, μεταξύ άλλων, και για τις μεθόδους διδασκαλίας, την υιοθέτηση στάσεων και αξιών και για τη βελτίωση των διδακτικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, στοιχεία που άπτονται των αναζητήσεων της παρούσας έρευνας.

Η έρευνα δράσης εντάσσεται στο κριτικό παράδειγμα, όπου το ενδιαφέρον εστιάζεται στη μεταβλητότητα της κοινωνικής πραγματικότητας, που τη χαρακτηρίζουν κοινωνικές συγκρούσεις, αντιθέσεις και διαμάχες. Εκκινώντας από αυτές, ο/η ερευνητής/τρια του κριτικού παραδείγματος επιδιώκει να αποκαλύψει στρεβλώσεις και μύθους, επιφέροντας, έτσι, την κοινωνική αλλαγή. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, αξιοποιούνται τόσο ποσοτικές όσο και ποιοτικές μέθοδοι (Ζάχος 2010, σελ. 31), όπως θα φανεί ακολούθως και στην περίπτωση της παρούσας προσπάθειας. Κατά τη Mertens (1998), η έρευνα δράσης εντάσσεται και στο χειραφετικό παράδειγμα, δηλαδή σ' εκείνες τις δράσεις που έχουν σκοπό να βοηθήσουν στην απελευθέρωση των συμμετεχόντων, ενώ, επιπλέον, ένα βασικό χαρακτηριστικό τους αποτελεί η εγγύτητα μεταξύ ερευνητή/τριας και ερευνωμένων.

Τέλος, αξίζει να επισημανθεί ότι πρόκειται για μία ολιστική προσέγγιση έρευνας, καθώς επιτρέπει τη χρήση διαφόρων ερευνητικών εργαλείων, κατά τη διεξαγωγή της, όπως: ερωτηματολόγιο, συνέντευξη, τήρηση ημερολογίου, ομαδικές συζητήσεις, παρατήρηση διδασκαλίας (Σπανακά 2008), γεγονός που διαπιστώνεται, στη συνέχεια, κατά την εξέλιξη και της παρούσας εργασίας. Από ευρύτερη μεθοδολογική σκοπιά, θα μπορούσε, ακόμη, να θεωρηθεί ότι η έρευνά μας εντάσσεται στην ονομαζόμενη «εκλεκτική προσέγγιση», καθώς οι επιμέρους μέθοδοι και τεχνικές που ακολουθούνται ανήκουν τόσο στις ποσοτικές όσο και στις ποιοτικές έρευνες. Η τακτική αυτή είναι αρκετά συνήθης στην έρευνα και ιδιαίτερα στην έρευνα που αφορά τη διδακτική πράξη (Κουτσογιάννης 1998).

3.4. Στάδια έρευνας

3.4.1. Εντοπισμός των προτιμώμενων παραμυθιών

Η άποψη των γονέων

Κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς (τέλη Σεπτεμβρίου), προκειμένου να δρομολογηθεί η εργασία μας, διεξήχθη μία μικρή έρευνα με ερωτηματολόγια απευθυνόμενα στους γονείς της τάξης μας, για τον εντοπισμό των αγαπημένων κλασικών παραμυθιών των παιδιών τους. Αρχικά, προσφύγαμε στην άποψη των γονέων, θεωρώντας ότι ήταν πιο πιθανό να λάβουμε αξιόπιστες απαντήσεις, διότι οι μικροί μαθητές ήταν ακόμη αρκετά ανώριμοι και δεν είχαν εξοικειωθεί με το κλίμα της τάξης, για να καταθέτουν αυθεντικές απαντήσεις. Συγκεκριμένα, μοιράστηκαν 24 ερωτηματολόγια σε 24 γονείς. Επιστράφηκαν συμπληρωμένα 20 και μερικά από αυτά ανέφεραν περισσότερες προτιμήσεις, οπότε το σύνολο των προτιμήσεων ανήλθε στις 25 και σύμφωνα με αυτό πραγματοποιήθηκε η εξαγωγή των ποσοστών. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 2, σύμφωνα με τη σειρά προτίμησης:

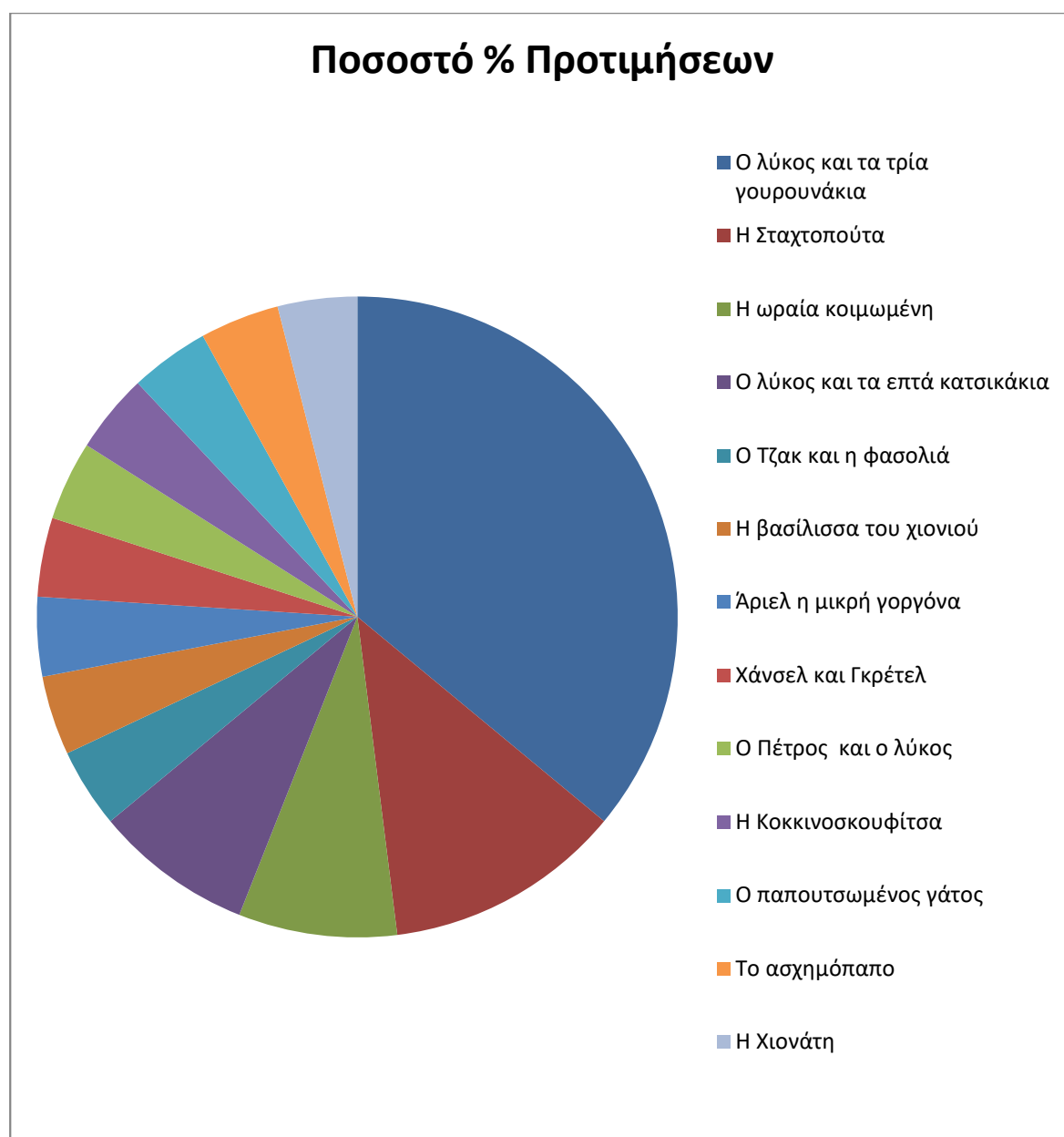
Πίνακας 2: Προτιμήσεις Α'1 για τα παραμύθια - γονείς

A/A	Τίτλος παραμυθιού	Αριθμός Προτιμήσεων	Ποσοστό % Προτιμήσεων
1.	Ο λύκος και τα τρία γουρουνάκια	9	36
2.	Η Σταχτοπούτα	3	12
3.	Η ωραία κοιμωμένη	2	8
4.	Ο λύκος και τα επτά κατσικάκια	2	8
5.	Ο Τζακ και η φασολιά	1	4
6.	Η βασίλισσα του χιονιού	1	4
7.	Άριελ η μικρή γοργόνα	1	4
8.	Χάνσελ και Γκρέτελ	1	4
9.	Ο Πέτρος και ο λύκος	1	4
10.	Η Κοκκινোসκουφίτσα	1	4
11.	Ο παπουτσωμένος γάτος	1	4
12.	Το ασχημόπαπο	1	4
13.	Η Χιονάτη	1	4
Σύνολο		25	100

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι μαθητές/τριες του συγκεκριμένου τμήματος παρουσιάζουν προτίμηση στα εξής 4 παραμύθια:

1. Ο λύκος και τα τρία γουρουνάκια
2. Η Σταχτοπούτα
3. Η ωραία κοιμωμένη
4. Ο λύκος και τα επτά κατσικάκια

Τα δημοφιλέστερα παραμύθια παρουσιάζονται εμφανώς στο ακόλουθο διάγραμμα πίτας:



Γράφημα 1 : Τα δημοφιλέστερα παραμύθια του Α'1 - γονείς

Η άποψη των παιδιών

Στην πορεία, καθώς τα παιδιά άρχισαν να ωριμάζουν (τέλη Νοέμβρη) και ενώ, παράλληλα, είχε εξασφαλιστεί το κατάλληλο κλίμα μέσα στην τάξη, θεωρήθηκε σκόπιμο, για την κατοχύρωση πιο αξιόπιστων αποτελεσμάτων, η άντληση των δικών τους αυθεντικών απόψεων μέσα από σύντομες συνεντεύξεις. Από τα 24 παιδιά τα 3 δεν κατέθεσαν απαντήσεις. Οπότε, τελικά, ολοκληρώθηκαν 21 συνεντεύξεις. Τα ευρήματα αυτών καταχωρίζονται στον πίνακα 3, σύμφωνα με τη σειρά προτίμησης:

Πίνακας 3: Προτιμήσεις Α'1 για τα παραμύθια - παιδιά

A/A	Τίτλος παραμυθιού	Αριθμός Προτιμήσεων	Ποσοστό % Προτιμήσεων
1.	Η Κοκκινোসκουφίτσα	9	42%
2.	Ο λύκος και τα τρία γουρουνάκια	3	14%
3.	Τα τρία μικρά λυκάκια	3	14%
4.	Ο λύκος και τα επτά κατσικάκια	2	10%
5.	Η Χιονάτη	2	10%
6.	Η ωραία κοιμωμένη	1	5%
7.	Ο καλόκαρδος λύκος	1	5%
Σύνολο		21	100

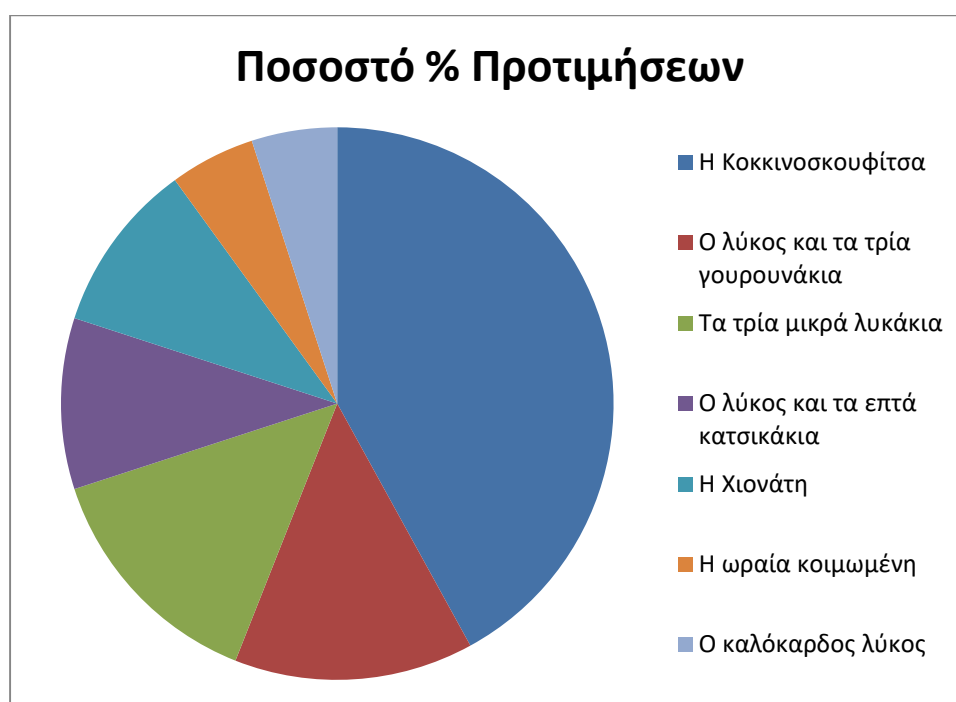
Στον πίνακα 3 παρατηρούμε ότι έχουν καταχωρισθεί και τίτλοι σύγχρονων παραμυθιών, που, ωστόσο, εντάσσονται στο υλικό μας, καθώς αποτελούν εκδοχές των κλασικών παραμυθιών. Μία τέτοια εξέλιξη από μέρους των παιδιών είναι δικαιολογημένη, διότι οι μικροί μαθητές δεν αντιλαμβάνονται τον διαχωρισμό ανάμεσα στο κλασικό και το σύγχρονο παραμύθι. Από την άλλη, η ένταξη των εκδοχών στο υπό έρευνα υλικό επιτρέπει τη συγκριτική μελέτη, η οποία προωθεί την αποτελεσματικότερη ανάλυση των κειμένων, όπως θα φανεί στην πορεία της εργασίας μας. Αν και οι εκδοχές επρόκειτο να προταθούν από τη γράφουσα-ερευνήτρια, εντούτοις η εξέλιξη της έρευνας οδήγησε στην ένταξη δύο εκδοχών από τα ίδια τα παιδιά, αξιοποιώντας με αυτόν τον τρόπο την πρότασή τους. Ωστόσο, στη νέα λίστα που διαμορφώνεται καταχωρίζουμε τις απόψεις που αναφέρονται μόνο στα κλασικά παραμύθια, καθώς αυτά αποτελούν το εφαλτήριο της όλης προσέγγισης. Στις

εκδοχές θα αναφερθούμε σε επόμενο σημείο της εργασίας μας, συμπληρώνοντας, έτσι, τη λίστα του υπό ανάλυση σώματος κειμένων (βλ. 3.4.2. Κριτική Ανάλυση Λόγου στα προτιμώμενα παραμύθια-Εκδοχές).

Συνεπώς, σύμφωνα με τον νέο πίνακα, η λίστα με τα δημοφιλέστερα κλασικά παραμύθια των παιδιών, διαμορφώνεται ως εξής:

1. Η Κοκκινোসκουφίτσα
2. Ο λύκος και τα τρία γουρουνάκια
3. Ο λύκος και τα επτά κατσικάκια
4. Η Χιονάτη

Οι προτιμήσεις των παιδιών αναπαρίστανται σχηματικά στο ακόλουθο διάγραμμα πίτας:



Γράφημα 2 : Τα δημοφιλέστερα παραμύθια του Α'1 - παιδιά

Σε σύγκριση με το γράφημα 1, διαπιστώνουμε ότι οι απόψεις των παιδιών συγκλίνουν εν μέρει με εκείνες των γονέων τους, σε 4 απαντήσεις (Ο λύκος και τα τρία γουρουνάκια, Ο λύκος και τα επτά κατσικάκια, Η Χιονάτη, Η ωραία κοιμωμένη). Αξιοσημείωτο είναι ότι οι μαθητές/τριες εισάγουν δυναμικά στις προτιμήσεις τους την Κοκκινোসκουφίτσα. Αξιοπρόσεκτο, επίσης, είναι το μεγάλο εύρος απαντήσεων στις απόψεις των γονέων (13 διαφορετικές απαντήσεις), σε

αντιδιαστολή με τα παιδιά τους, όπου παρατηρείται σύγκλιση απόψεων (7 διαφορετικές απαντήσεις).

Τελικά, λαμβάνοντας υπόψη τα δεδομένα και των δύο πινάκων καταλήγουμε στα ακόλουθα παραμύθια³, τα οποία θα αποτελέσουν το υλικό της ανάλυσης και της παρέμβασής μας:

1. Η Κοκκινোসκουφίτσα
2. Ο λύκος και τα τρία γουρουνάκια
3. Ο λύκος και τα επτά κατσικάκια
4. Η Σταχτοπούτα

³ Τα στοιχεία τους αναγράφονται στη συγκεντρωτική κατάταξη (μαζί με τις εκδοχές) στο προτελευταίο υποκεφάλαιο του παρόντος κεφαλαίου (3.4.3.B), ενώ αναλυτικότερα στοιχεία κατατίθενται στο τέλος της βιβλιογραφίας.

3.4.2. Κριτική Ανάλυση Λόγου στα προτιμώμενα παραμύθια

Θεματικός άξονας

Τα παραμύθια που αναδείχθηκαν ως προτιμώμενα, με βάση τις παραπάνω διαδικασίες, στη συνέχεια υφίστανται κριτική ανάλυση λόγου. Σημαντική θέση σε αυτή τη διερεύνηση κατέχει η θεματική στην οποία εστιάζουμε. Στην παρούσα εργασία το ενδιαφέρον μας ελκύει η θεματική των σχέσεων, όπως αυτές αναπτύσσονται μέσα στην οικογένεια, μεταξύ των δύο φύλων, στο φιλικό ή ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, αναφορικά με τα ζώα και, γενικά, με τη φύση. Θεωρούμε ότι η εν λόγω πτυχή αναδεικνύει ενδιαφέρουσες διαστάσεις ιδεολογικών μηνυμάτων, όπως θέματα εξουσίας και σχέσεις ανισότητας στο άμεσο και ευρύτερο περιβάλλον του ατόμου. Επιπροσθέτως, όπως έχει προαναφερθεί, η θεματική των σχέσεων προσφέρει ένα προσιτό για τα μικρά παιδιά πεδίο αντίληψης βαθύτερων νοημάτων και ζητημάτων που σχετίζονται με την ιδεολογία.

Εκδοχές

Εξέχουσας σημασίας παράμετρος για την κριτική ανάλυση των υπό έρευνα κειμένων θεωρείται η προσαγωγή διαφορετικών εκδοχών τους. Πρόκειται για μία πρακτική που επιτρέπει τη συγκριτική μελέτη, γεγονός το οποίο, αφενός, οδηγεί στην αποτελεσματικότερη ανάδειξη των ρητών και άρρητων μηνυμάτων και, αφετέρου, προωθεί τον αναστοχασμό, εισάγοντας την οπτική των πολλαπλών αναγνώσεων.

Οι εκδοχές που θα συμπληρώσουν το κειμενικό υλικό μας είναι:

1. Τα τρία μικρά λυκάκια
2. Ο καλόκαρδος λύκος
3. Κοκκινোসκουφίτσα
4. Η Σταχτοπούτα

Επισημαίνεται ότι οι δύο πρώτες εκδοχές αναδύθηκαν μέσα από τις απόψεις των παιδιών. Οι δύο τελευταίες αναφέρονται σε παραλλαγές που προκύπτουν από διαφορετικές εκδοτικές σειρές ή συλλογές.

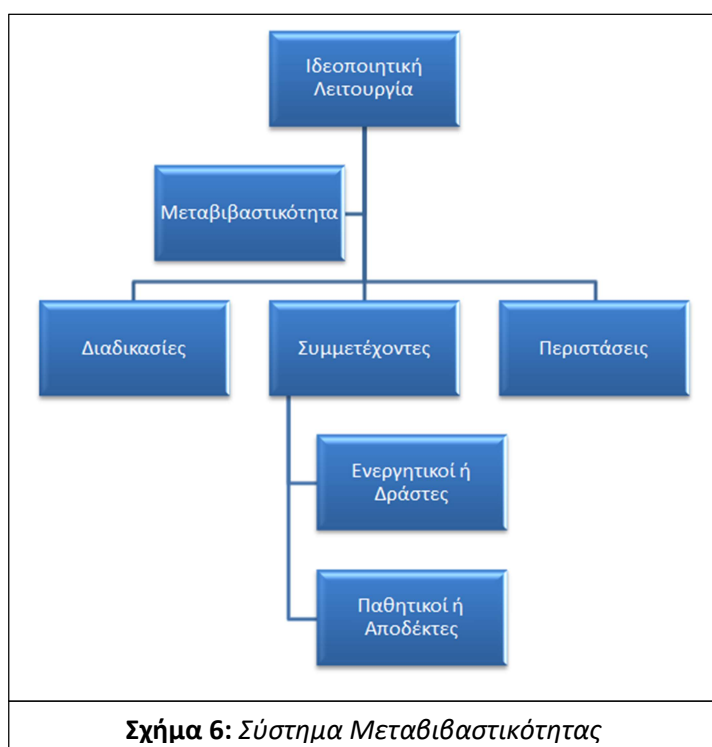
Αναλυτικά εργαλεία

Όπως παρουσιάστηκε σε προηγούμενο υποκεφάλαιο (βλ. 1.3. Συστημική Λειτουργική Γραμματική), ο M.A.K. Halliday κατέδειξε την πολυλειτουργικότητα της γλώσσας, η οποία επιτελεί, συγχρόνως, τρεις λειτουργίες: 1) την ιδεοποιητική ή αναπαραστατική 2) τη διαπροσωπική και 3) την κειμενική. Δεδομένου ότι στην

παρούσα εργασία το ενδιαφέρον εστιάζεται στην αναπαραστατική λειτουργία της γλώσσας, καθώς αποτελεί τον κατεξοχήν γλωσσικό τρόπο πραγμάτωσης της ιδεολογίας, θα γίνει επικέντρωση στο σύστημα της Μεταβιβαστικότητας, το οποίο συναρτάται με την Κλίμακα Αιτιότητας, όπως παρουσιάζεται στη συνέχεια (Stamou 2001, Στάμου & Χρονάκη 2007, Στάμου 2008, Νίκογλου 2015). Ωστόσο, στην ανάλυσή μας θα αξιοποιήσουμε, επιπλέον, μέρος της διαπροσωπικής λειτουργίας, εστιάζοντας, συγκεκριμένα, στον γλωσσικό μηχανισμό της αξιολόγησης. Η χρησιμότητα του εν λόγω εργαλείου έγκειται στο γεγονός ότι αποκαλύπτει τη στάση του κειμενικού παραγωγού προς το εκφερόμενο μήνυμα (Στάμου & Παρασκευόπουλος 2007). Ειδικότερα:

A) Η Μεταβιβαστικότητα του M.A.K. Halliday

Η Μεταβιβαστικότητα (βλ. σχήμα 6) είναι το σύστημα εκείνο που ερμηνεύει την πραγματικότητα ορίζοντάς την με κριτήρια αιτιότητας. Για την απόδοση των αιτιωδών σχέσεων που συνθέτουν την εκάστοτε κατάσταση, χρησιμοποιούνται οι έννοιες των διαδικασιών, των συμμετεχόντων και των περιστάσεων. Με βάση την ανάλυση που εκπονήθηκε στην παρούσα εργασία, θα γίνει επικέντρωση στους συμμετέχοντες και στις διαδικασίες (Νίκογλου 2015).



Με τον όρο συμμετέχοντες νοούνται οι οντότητες και τα αντικείμενα που συνδέονται με τις διαδικασίες. Από την άλλη, οι διαδικασίες αναφέρονται στις πράξεις, υπό την ευρεία έννοια, όπως θα φανεί στη συνέχεια. Κατά βάση, για να αποδοθεί η αιτιότητα, δηλαδή για να καθοριστεί ο τρόπος σύνδεσης των συμμετεχόντων με τις διαδικασίες, γίνεται διάκριση ανάμεσα σε συμμετέχοντες που εισάγουν τις διαδικασίες, τους δρώντες, και σε συμμετέχοντες που

τις δέχονται, οι αποκαλούμενοι αποδέκτες. Εάν οι διαδικασίες μεταβαίνουν από τον δράστη στον δέκτη, τότε ονομάζονται μεταβατικές ή εργαστικές, ενώ στην αντίθετη

περίπτωση ονομάζονται αμετάβατες ή μη εργαστικές (Στάμου & Χρονάκη 2007, Στάμου 2015, Νικόγλου 2015).

Αναλυτικότερα, οι διαδικασίες (βλ. σχήμα 7) διακρίνονται στις εξής κατηγορίες:

- ✓ Υλικές: Αφορούν πράξεις και γεγονότα που έχουν κάποια εξωτερική επενέργεια στο περιβάλλον ή στο άτομο, π.χ. κάνω, κινούμαι.
- ✓ Νοητικές: Αναφέρονται σε πράξεις του εσωτερικού κόσμου του ατόμου και

διακρίνονται σε τρία είδη:

- i) Γνωστικές (π.χ. ξέρω).
- ii) Αντιληπτικές (π.χ. βλέπω).
- iii) Συναισθηματικές (π.χ. αγαπώ).

✓ Συσχετιστικές: Συνδέονται με τα ρήματα είμαι και έχω και διακρίνονται σε τρία είδη:

i) Κατηγορικές, οι οποίες κατηγοριοποιούν (π.χ. Η άσκηση είναι δύσκολη.).

ii) Ταυτοποιητικές, οι οποίες ταυτοποιούν (π.χ. Το τρίγωνο είναι ισοσκελές.).

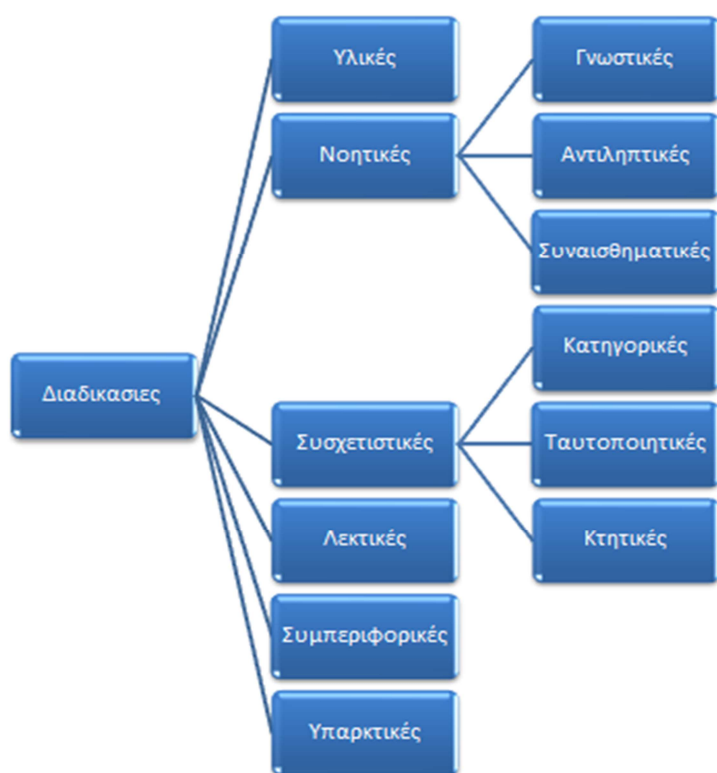
iii) Κτητικές, οι οποίες φανερώνουν κατοχή.

✓ Λεκτικές: Σχετίζονται με ρήματα που μαρτυρούν κάποια λεκτική δραστηριότητα, π.χ. λέω, υποστηρίζω.

✓ Συμπεριφορικές: Αναφέρονται σε ρήματα που παρουσιάζουν στοιχεία της ανθρώπινης συμπεριφοράς, π.χ. κοιμάμαι, τρέμω.

✓ Υπαρκτικές: Δηλώνουν την ύπαρξη ενός μετέχοντα.

(Στάμου & Χρονάκη 2007, Στάμου 2015, Νικόγλου 2015) .



Σχήμα 7: Διάκριση διαδικασιών

B) Η Κλίμακα Αιτιότητας

Μέσα από το κανάλι της σύνταξης, συχνά, διοχετεύονται άρρητα μηνύματα ιδεολογιών περισσότερο συγκεκριμένα, σε σχέση με το πεδίο του λεξιλογίου. Ως εκ τούτου, από τη σκοπιά της ΚΑΛ, τα κείμενα χρήζουν απαραίτητως διερεύνησης σε συντακτικό επίπεδο, για να αποκαλυφθούν οι υπόρρητες ιδεολογίες, οι οποίες επιτηδεώς συσκοτίζονται μέσω συντακτικών μηχανισμών (Στάμου & Παρασκευόπουλος 2006, Στάμου 2011) .

Με άλλα λόγια, λαμβάνοντας υπ' όψιν τις συντακτικές επιλογές που χρησιμοποιούνται για τη δόμηση μιας πράξης, δηλαδή τη χρήση μεταβατικών ή αμετάβατων ρημάτων, ενεργητικής ή παθητικής σύνταξης, επιλογή ουσιαστικού ή ρήματος και τις συνέπειες που αυτές οι επιλογές έχουν στον βαθμό με τον οποίο ενοχοποιείται ο δράστης για την πράξη του, δημιουργείται μια κλίμακα αιτιότητας. Η κλίμακα αυτή ξεκινά από συντακτικές επιλογές που αποδίδουν τον μέγιστο βαθμό αιτιότητας, δίνοντας έμφαση στον δράστη μιας πράξης, και καταλήγει σε επιλογές που δεν αποδίδουν καμία ευθύνη, απαλείφοντας τελείως τον δράστη (Στάμου & Παρασκευόπουλος 2006, Στάμου 2011, Κωστούλη 2012).

Γ) Αξιολόγηση

Η κατασκευή του κοινωνικού ρόλου του παραγωγού κειμένου, μέσω της επιλογής να εμπλακεί στο εκφώνημα καταθέτοντας προσωπικές απόψεις στην πληροφορία που μεταφέρει, συνδέεται με την παρουσία γλωσσικών στοιχείων αξιολόγησης. Επομένως, η αξιολόγηση αφορά την παρεμβολή σχολίων από μέρους του παραγωγού κειμένου. Ο πιο έκδηλος γλωσσικός μηχανισμός με τον οποίο ένας ομιλητής/συγγραφέας αξιολογεί το εκφώνημά του είναι η χρήση επιθέτων, επιρρημάτων, επιρρηματικών φράσεων και συναισθηματικού λεξιλογίου (Στάμου 2015).

3.4.3. Η εφαρμογή διδασκαλίας

A. Η διδακτική μας πρόταση

Η διδακτική πρόταση της γλωσσικής διδασκαλίας που εισάγει η παρούσα έρευνα απηχεί τη φιλοσοφία του ΚΓ, γι' αυτόν τον λόγο υιοθετεί αντίστοιχες πρακτικές (βλ. 2.1.3. Διδακτικές Πρακτικές Κριτικού Γραμματισμού στην Α' τάξη Δημοτικού). Κατά βάση, εκκινεί από το θεωρητικό πλαίσιο της ΚΑΛ, αξιοποιώντας το τρισδιάστατο μοντέλο του Fairclough. Παράλληλα, αξιοποιεί τα μεθοδολογικά εργαλεία της ΣΛΓ.

Για τη διεκπεραίωση της διδακτικής ερευνητικής απόπειράς μας, στο πεδίο της τάξης, βασικό πόρο συνικοδόμησης νοημάτων και οπτικών παρέχουν τα αγαπημένα παραμύθια των μικρών μαθητών/τριών μας. Το στοιχείο της διακειμενικότητας κατέχει κυρίαρχη θέση, στην υλοποίηση της διδακτικής μας πρότασης, κυρίως μέσα από τη συγκριτική μελέτη που προάγουν τα βιβλία-εκδοχές, αλλά και μέσα από άλλες ευκαιρίες (π.χ. τα κείμενα των παιδιών).

Λόγω της μικρής ηλικίας των παιδιών, εστιάζουμε, κυρίως, στον προφορικό λόγο, προκαλώντας προβληματισμούς και συζητήσεις που ανάγονται από τις ιστορίες των παραμυθιών στις εμπειρίες τους και ακολούθως στον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο. Με απλοποιημένο τρόπο, ελκούμε την προσοχή στις γλωσσικές επιλογές του συγγραφέα και πραγματοποιούμε συγκρίσεις σχετικά με τις αναφορές στους μετέχοντες. Με αυτόν τον τρόπο, αξιοποιούμε το ερευνητικό εργαλείο της ΣΛΓ και διδακτικά. Ωστόσο, όπως προαναφέρθηκε, η μεταφορά του μέσα στην τάξη γίνεται με απλοποιημένο τρόπο. Γι' αυτόν τον λόγο, κατά τη διδασκαλία, χρησιμοποιούμε τους εξής εναλλακτικούς όρους στη θέση των αναλυτικών προτύπων:

- Ρήματα ή πράξεις, αντί διαδικασίες.
- Πρωταγωνιστές ή ήρωες, αντί συμμετέχοντες.
- Κάνουν κάτι ή δυνατοί ήρωες, αντί ενεργητικοί ή δράστες.
- Παθαίνουν κάτι ή αδύναμοι ήρωες, αντί παθητικοί ή αποδέκτες.
- Βαθμός ευθύνης, αντί κλίμακα αιτιότητας.
- Σχόλια συγγραφέα, αντί αξιολόγηση.

Επίσης, κατά τη διάκριση των διαδικασιών αρκούμαστε να αναφέρουμε με παραδείγματα ότι κάποιες πράξεις δείχνουν ότι κάνουμε διάφορα πράγματα, κάποιες

αφορούν τον εσωτερικό μας κόσμο, ενώ υπάρχουν και κάποιες που εκφράζουν συγκεκριμένες ενέργειες, όπως αυτές που φανερώνουν ότι μιλάμε. Οπότε τα είδη που θα προκύψουν, υπό έναν αδρομερή καταμερισμό, είναι οι εσωτερικές, οι εξωτερικές και οι λεκτικές διαδικασίες.

Ασφαλώς, κατά την εξέλιξη της διδασκαλίας μας οδηγούμαστε από τις προφορικές συζητήσεις, οι οποίες πηγάζουν από τα πολυτροπικά κείμενα των παραμυθιών, στην πολυτροπικότητα του γραπτού λόγου των ίδιων των παιδιών. Με άλλα λόγια, η διαπραγμάτευση των ζητημάτων που αναδεικνύονται από κάθε παραμύθι έχει ως επιστέγασμα την τελική δημιουργική απόδοση της άποψης των παιδιών που κι αυτή υπόκειται, στη συνέχεια, σε διαπραγμάτευση των νοημάτων της.

Συνολικά, η πρότασή μας χαρακτηρίζεται από τα στοιχεία της ανοικτότητας και της ευελιξίας, καθώς συνοικοδομείται μέσα από τις συνεισφορές των συμμετεχόντων και συμμετεχουσών της κειμενικής κοινότητας που υλοποιεί το εν λόγω πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού. Ασφαλώς, η εκπαιδευτικός έχει προετοιμασμένο σενάριο διδασκαλίας (βλ. 5.1.1. και 5.2.1. Σχεδιασμός Διδασκαλίας-Σενάριο), ωστόσο, βρίσκεται, διαρκώς, σε διδακτική ετοιμότητα, ώστε να είναι σε θέση να αναπροσαρμόζεται σύμφωνα με τις ανάγκες και τις αναζητήσεις των μαθητών/τριών της, αφουγκραζόμενη τα αιτήματα που διατυπώνονται κάθε φορά και τις αντιδράσεις που παρατηρεί.

B. Οι φάσεις της διδακτικής παρέμβασης

Ένεκα της πρωτόγνωρης κειμενικής εμπειρίας των μικρών μαθητών/τριών αναφορικά με τη συγκεκριμένη προσέγγιση, θεωρήθηκε σκόπιμο η διδακτική παρέμβαση να πραγματοποιηθεί σε δύο φάσεις:

1^η φάση: Διδασκαλία Εξοικείωσης

Σε αυτή τη φάση εισάγεται ο νέος τρόπος προσέγγισης των κειμένων και τα παιδιά εξοικειώνονται με τις νέες πρακτικές και τα εργαλεία διερεύνησης των κειμένων. Επίσης, σε αυτό το στάδιο, οι μικροί μαθητές ενθαρρύνονται για συζητήσεις που επεκτείνονται στις προσωπικές τους εμπειρίες και διευρύνονται σε κοινωνικού επιπέδου ζητήματα.

Για την ολοκλήρωση αυτού του κύκλου διδασκαλιών αξιοποιούνται ένα παραμύθι και μία εκδοχή. Στην περίπτωση που δεν επέλθει το αναμενόμενο

αποτέλεσμα θα δρομολογηθεί άλλος ένας κύκλος διδασκαλιών. Κατά τη διεξαγωγή των διδασκαλιών εξοικείωσης δεν προβλέπεται παρατηρητής, ούτε μαγνητοφώνηση, αλλά θα τηρείται το προσωπικό ημερολόγιο της ερευνήτριας σε καθημερινή βάση, το οποίο συμπληρωματικά με τα στοιχεία της συμμετοχικής παρατήρησης θα συμβάλει στην προσπάθεια για αναστοχασμό και ανάδραση.

Το χρονικό διάστημα ολοκλήρωσης της διδασκαλίας εξοικείωσης δεν προβλέπεται εκτενές, διότι η εν λόγω διδασκαλία εστιάζει, κυρίως, στα καινοτόμα στοιχεία, με τα οποία αποπειράται να εξοικειώσει το μαθητικό κοινό, προκειμένου να διαχειριστεί, κατά την κύρια διδασκαλία, με περισσότερη ευχέρεια, τα ζητήματα που εγείρονται σε μία διδακτική προσέγγιση κριτικού χαρακτήρα. Ως εκ τούτου, η εν λόγω διδασκαλία εκτυλίχθηκε σε 6 διδακτικά δίωρα Γλώσσας, έχοντας συνεχή ροή, καθώς το ένα μάθημα διαδεχόταν το άλλο, από μέρα σε μέρα, προκειμένου οι δραστηριότητες να εμφανίζουν μία ομαλή ροή, τόσο ως προς το περιεχόμενο και τα νοήματα, όσο και ως προς την ένταξή τους στο πρόγραμμα, ώστε να μη δημιουργούνται χάσματα και κενά.

Τα παραμύθια που προσφέρονται σε αυτή τη φάση είναι τα ακόλουθα:

1. Η Σταχτοπούτα (από τη σειρά «Μικροί Θησαυροί»)
2. Η Σταχτοπούτα (από τη σειρά «Κλασικά Αγαπημένα Παραμύθια»)
3. Ο λύκος και τα επτά κατσικάκια (από τη σειρά «Μαγευτικά Κλασικά Παραμύθια»)
4. Ο λύκος και τα τρία γουρουνάκια (από τη συλλογή «Φεστιβάλ Παραμυθιών»)
5. Τα τρία μικρά λυκάκια (εκδόσεις «Μίνωας»)

Τελικά, στο προκαταρκτικό αυτό στάδιο αξιοποιήθηκαν οι δύο πρώτες εκδοχές της Σταχτοπούτας και δεν πραγματοποιήθηκε απόπειρα επέκτασης της διδασκαλίας εξοικείωσης, ώστε να μην επέλθει κούραση, δεδομένου ότι η μικρή ηλικία των παιδιών συνιστά παράμετρο αποθαρρυντική για μακράς διάρκειας έρευνες δράσης.

2^η φάση: Κύρια Διδασκαλία

Η δεύτερη φάση της παρέμβασής μας συνιστά την τυπική εφαρμογή της έρευνάς μας. Γι' αυτό προβλέπεται, πέρα από την τήρηση του ημερολογίου της ερευνήτριας, παρατήρηση από συνάδελφο εκπαιδευτικό και μαγνητοφώνηση κάθε διδασκαλίας,

προκειμένου να εξασφαλιστεί πολύπλευρο υλικό, για μία πιο αντικειμενική και εμβριθή ανάλυση.

Ειδικότερα, το υλικό που προσπορίζουν τα παραπάνω μέσα τίθεται προς ανάλυση και αξιολόγηση της διδακτικής παρέμβασης, εκκινώντας από το ημερολόγιο της ερευνήτριας-εκπαιδευτικού, καθώς, σύμφωνα με τους McDonough & McDonough (1997), το ημερολόγιο του/της διδάσκοντα/ουσας αναγνωρίζεται ως πολύτιμο εργαλείο για τον αναστοχασμό και την αξιολόγηση της διδασκαλίας του/της. Η δομή του ημερολογίου βασίστηκε σε ερωτήσεις προβληματισμού (Richards & Lockhart 1994) και το περιεχόμενό του αναλύθηκε σε κατηγορίες και υποκατηγορίες, που συνιστούν τους άξονες ανάλυσης κάθε διδασκαλίας, όπως φαίνεται ακολούθως:

▪ **Διαδικασία παρέμβασης ΚΓ**

○ Στόχοι

✓ Χρήση εργαλείων ΚΑΛ – Αξιοποίηση λειτουργικής γραμματικής-Εστίαση στο κείμενο και στις γλωσσικές επιλογές

- Συμμετέχοντες
- Διαδικασίες
- Αξιολόγηση
- Κλίμακα Αιτιότητας

✓ Σύνδεση με τις εμπειρίες των παιδιών

✓ Εμβάθυνση και επέκταση σε κοινωνικά ζητήματα- Διαφορετικές θεάσεις του κόσμου και διαφορετικές φωνές/ιδεολογική λειτουργία της γλώσσας

○ Εισαγωγή δραστηριοτήτων

✓ Σύνδεση με τα προηγούμενα

✓ Ομαλή μετάβαση από τη μία δραστηριότητα στην άλλη

✓ Αποπλαισιωμένη δραστηριότητα

○ Τεχνικές και Μέσα

✓ Συζήτηση

✓ Εναλλαγές προφορικού και γραπτού λόγου

✓ Η/Υ-Projector

✓ Φύλλα Εργασίας

✓ Εικαστικές δράσεις

- ✓ Παγνιώδεις δράσεις
- ✓ Συνεργασία (ζεύγη, ομάδα, ολομέλεια)
- **Ρόλος εκπαιδευτικού**
 - Παροχή βοήθειας προς τους/τις μαθητές/τριες
 - ✓ Ενθαρρυντικός-συντονιστικός
 - ✓ Καθοδηγητικός-παρεμβατικός
 - ✓ Αναπροσαρμογή των δραστηριοτήτων βάσει των αναγκών των μαθητών/τριών
- **Ανταπόκριση μαθητών/τριών**
 - Ενεργή συμμετοχή-Ενθουσιασμός
 - ✓ Συνεισφορές παραδοσιακού τύπου
 - ✓ Συνεισφορές κριτικού τύπου
 - Μειωμένη συμμετοχή
 - ✓ Δυσκολία κατανόησης
 - ✓ Απροθυμία

Με βάση τους παραπάνω άξονες πραγματοποιήθηκε η ποιοτική ανάλυση όλου του υλικού που συγκεντρώθηκε από τα διδακτικά δίωρα της κύριας διδασκαλίας, όπως έχει ήδη προαναφερθεί. Ειδικότερα, η ανάλυση εκκινεί από την ημερολογιακή καταγραφή, επεκτείνεται με την παρατήρηση του κριτικού εταίρου και εμβαθύνει με το υλικό που μαγνητοφωνήθηκε. Η πορεία της ανάλυσης παρουσιάζει μία μετάβαση από τις υποκειμενικότητες της ερευνήτριας και του παρατηρητή προς την αντικειμενικότητα του μαγνητοφωνημένου υλικού και των καταγεγραμμένων προφορικών διεπιδράσεων. Ασφαλώς, το υλικό της ανάλυσης συμπληρώνεται με το portfolio των μαθητών/τριών.

Για την ολοκλήρωση της εν λόγω φάσης αξιοποιείται το δημοφιλέστερο παραμύθι και δύο εκδοχές: δηλαδή, αφετηρία συνιστά το παραμύθι της Κοκκινোসκουφίτσας στην αυθεντική ή παλαιότερη εκδοχή του, ενώ έπεται η διδασκαλία με βάση τη νεότερη εκδοχή του συγκεκριμένου παραμυθιού. Ο καλόκαρδος λύκος αποτελεί το τρίτο παραμύθι αυτού του κύκλου διδασκαλιών, που παρουσιάζει μία εναλλακτική εκδοχή του κλασικού κακού λύκου. Ειδικότερα, τα παραμύθια που εντάσσονται σε αυτή τη φάση είναι τα ακόλουθα:

1. Η Κοκκινোসκουφίτσα (από τη σειρά «Ανδρομέδα»)
2. Κοκκινোসκουφίτσα (από τη σειρά «Φανταστικά Παραμύθια»)

3. Ο καλόκαρδος λύκος (εκδόσεις «Παπαδόπουλος»)

Η κύρια διδασκαλία εκτυλίχθηκε σε 5 διδακτικά δώρα Γλώσσας, εξελισσόμενα το ένα μετά το άλλο, σε καθημερινή βάση, εξασφαλίζοντας μία συνέχεια, η οποία εξυπηρετεί την αποδοτικότερη ροή των διδακτικών διαδικασιών, τόσο σε επίπεδο νοηματικό, όσο και σε συναισθηματικό.

Όσον αφορά την κριτική ανάλυση λόγου, η οποία εκπονείται στο αμέσως επόμενο κεφάλαιο, ακολουθεί τη σειρά της κατάταξης που παρουσιάστηκε ανωτέρω, σύμφωνα με τις ανάγκες των διδασκαλιών.

Γ. Το πλαίσιο της διδακτικής παρέμβασης

Η παρέμβαση έλαβε χώρα στο 13^ο Δημοτικό Σχολείο Ευόσμου-Κορδελιού Θεσσαλονίκης, στην Α΄ τάξη και συγκεκριμένα στο Α΄1. Τα παιδιά του συγκεκριμένου τμήματος ανέρχονται στα 24, εκ των οποίων 10 είναι κορίτσια και 14 αγόρια. Οι συγκεκριμένοι/ες μαθητές/τριες παρουσιάζουν έλλειψη εξοικείωσης στις συμβάσεις της επίσημης σχολικής νόρμας, καθώς προέρχονται από εργατικές, κυρίως, οικογένειες δυτικών συνοικιών. Ως εκ τούτου, δεν έχει καλλιεργηθεί ικανοποιητικά ο προφορικός τους λόγος, με αντίκτυπο και στον γραπτό. Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω συνθήκες, η ερευνήτρια-εκπαιδευτικός θεώρησε σκόπιμο να πραγματοποιήσει την παρέμβαση στα μέσα της σχολικής χρονιάς, παρέχοντας, έτσι, τον απαραίτητο χρόνο, ώστε τα παιδιά να ωριμάσουν και να συνεργαστούν αποτελεσματικότερα στο πλαίσιο της έρευνας.

3.5. Εργαλεία συλλογής δεδομένων και αποτίμησης της παρέμβασης

Κατά την εξέλιξη της έρευνας δόθηκε ιδιαίτερη μέριμνα, ώστε να εξασφαλιστούν επαρκή και αξιόπιστα στοιχεία για την ολοκλήρωσή της, την αξιολόγησή της και τον αναστοχασμό της. Αναλυτικότερα:

- Από την αρχή του σχολικού έτους, μοιράστηκαν ερωτηματολόγια στους γονείς (βλ. Παράρτημα) προς ανίχνευση των αγαπημένων παραμυθιών των παιδιών τους.
- Σε μεταγενέστερο στάδιο και για την εξασφάλιση αξιόπιστων στοιχείων, πραγματοποιήθηκαν μικρές συνεντεύξεις με τους μαθητές για το προαναφερθέν θέμα.
- Μαγνητοφωνήθηκαν οι διδασκαλίες της κύριας φάσης της παρέμβασης, για την ανάλυση υλικού, κατά την αξιολόγηση και τον αναστοχασμό.
- Τηρήθηκε προσωπικό ημερολόγιο από την ερευνήτρια-εκπαιδευτικό, κατά τη διάρκεια και των δύο φάσεων της παρέμβασης (βλ. Παράρτημα), για αναστοχασμό, ανάδραση και αξιολόγηση.
- Εφαρμόστηκε η τεχνική της παρατήρησης από συνάδελφο-εκπαιδευτικό ειδικότητας ΠΕ70 και διευθυντή του σχολείου. Η παρατήρηση καταγραφόταν βάσει φόρμας παρατήρησης (βλ. Παράρτημα). Η παρουσία παρατηρητή προσδίδει πιο αντικειμενικές πληροφορίες για την πορεία της ερευνητικής απόπειρας που πραγματοποιείται. Την παρατήρησή του συμπλήρωναν καθημερινά οι μικρές συνεντεύξεις αποτίμησης του κάθε δίωρου.
- Πραγματοποιήθηκε συνέντευξη με τον διευθυντή για την πορεία των διδασκαλιών, κατά την ολοκλήρωσή τους, προς ανατροφοδότηση (βλ. Παράρτημα για τα ερωτήματα).
- Πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με τα παιδιά και συμπληρώθηκαν ερωτηματολόγια (βλ. Παράρτημα), προς αξιολόγηση της παρέμβασης.

Οι συνεντεύξεις στάθμισης της ικανοποίησης των παιδιών δομήθηκαν με βάση τα εξής ερωτήματα, προσαρμοσμένα στην ηλικία τους:

- 1.Τι μου άρεσε περισσότερο από αυτά που κάναμε;
- 2.Τι έμαθα από όλα αυτά;
- 3.Τι με δυσκόλεψε;
- 4.Θα ήθελα να ξανακάνουμε κάτι παρόμοιο;

Ωστόσο, παρατηρήθηκε ότι τα τρία πρώτα ερωτήματα χαρακτηρίζονται από ανοικτότητα. Γι' αυτόν τον λόγο, προϋποθέτουν αποτελεσματική ανάκληση των δραστηριοτήτων της παρέμβασής μας. Στην περίπτωση, όμως, που η ανάκληση αυτή δεν επιτυγχάνεται, λόγω της μικρής ηλικίας και της χρονικής απόστασης των εμπειριών, προκύπτει μία δυστοκία απαντήσεων στους/στις μαθητές/τριες, οι οποίοι/ες, πολλές φορές, υπό αυτές τις συνθήκες, παγιδεύονται σε «κλισέ» απαντήσεις (π.χ. Τι σου άρεσε; Μου άρεσαν τα παραμύθια – Τι έμαθες; Έμαθα να φτιάχνω παραμύθια). Μάλιστα, εκτός από τις επαναλήψεις που διατυπώνονται, πολλές φορές το πρόβλημα της γενικολογίας και της αοριστολογίας προβάλλει ως εμπόδιο για την άντληση χρήσιμων πληροφοριών από τα μικρά παιδιά (π.χ. Τι σε δυσκόλεψε; Τίποτα...).

Οι παραπάνω διαπιστώσεις ανέκυψαν κατά την απόπειρα των συνεντεύξεων, όπου τα εν λόγω ερωτήματα συνιστούσαν τη βάση πάνω στην οποία κάθε μαθητής/τρια καλούνταν να καταθέσει τις εντυπώσεις του από το ερευνητικό εγχείρημα. Αποδείχθηκε, τότε, ότι ήταν αναγκαίο να προβούμε σε μία άλλη διαδικασία, καθώς οι συνεντεύξεις που διεξήχθησαν με βάση τους παραπάνω άξονες δεν πρόσφεραν αποτελεσματική ανατροφοδότηση.

Κατά συνέπεια, συγκροτήθηκε δομημένο ερωτηματολόγιο με βάση τα παραπάνω τέσσερα ερωτήματα. Τα τρία πρώτα ερωτήματα, όμως, επιμερίστηκαν σε συγκεκριμένα στοιχεία (δραστηριότητες για το πρώτο και το τρίτο και δεξιότητες-δραστηριότητες για το δεύτερο), για την εξασφάλιση της σαφήνειας και της διευκόλυνσης των παιδιών.

4. Κριτική Ανάλυση Λόγου των παραμυθιών

Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Είναι χρήσιμο να υπενθυμιστεί ότι η κριτική ανάλυση λόγου, που διενεργείται στο παρόν κεφάλαιο, εφαρμόζεται στα αγαπημένα κλασικά παραμύθια των παιδιών με τέτοια σειρά σύμφωνα με την οποία αξιοποιούνται, σε συνδυασμό με τα σύγχρονα-εκδοχές τους, κατά τη διδακτική παρέμβαση.

Στην ανάλυση του πρώτου παραμυθιού, που θα πραγματοποιηθεί ακολούθως, δίνονται επιπλέον επεξηγηματικές πληροφορίες για τον τρόπο με τον οποίο συστηματοποιείται η αναλυτική προσέγγιση, στην παρούσα έρευνα. Στις υπόλοιπες αναλύσεις ακολουθείται η αντίστοιχη πορεία.

Η δομή που υιοθετείται κάθε φορά έχει ως εξής:

- Μεταβιβαστικότητα
 - Α) Συμμετέχοντες
 - Β) Διαδικασίες
- Κλίμακα Αιτιότητας
- Αξιολόγηση
- Συμπεράσματα

4.1. Η Σταχτοπούτα (Σειρά: Μικροί Θησαυροί)

4.1.1. Μεταβιβαστικότητα

A) Συμμετέχοντες

Στη συγκεκριμένη έκδοση της Σταχτοπούτας (στο εξής Σταχτοπούτα1), οι οντότητες που εμφανίζονται σύμφωνα με τη σειρά της εξέλιξης της πλοκής καταγράφονται στην ακόλουθη λίστα:

- Ο πατέρας της Σταχτοπούτας
- Η Σταχτοπούτα
- Η μητέρα της Σταχτοπούτας
- Η μητριά με τις δύο κόρες της
- Το παλάτι
- Ο πρίγκιπας
- Η νεράιδα
- Οι καλεσμένοι
- Οι άνθρωποι του βασιλιά
- Ο βασιλιάς

Είναι φανερό από την παραπάνω καταγραφή ότι η παρούσα ανάλυση δεν περιορίζεται στους πρωταγωνιστές της ιστορίας, αλλά επεκτείνεται σε όλα τα πρόσωπα, ακόμη και σε εκείνα των οποίων η αναφορά ενδέχεται να είναι περιορισμένη. Μέσα από αυτήν την προσέγγιση επιδιώκεται να αναδειχθεί η δυναμική των σχέσεων, καθώς αυτές διαπλέκονται μέσα στην ιστορία με ποικίλους τρόπους, είτε μέσα από την έντονη δράση και παρουσία των συμμετεχόντων είτε μέσα από την παθητική τους στάση και την απουσία τους.

Συγκεκριμένα, ο πατέρας της Σταχτοπούτας, αν και έχει περιορισμένο ρόλο και εμφανίζεται μόνο στο εισαγωγικό κομμάτι του παραμυθιού, παρουσιάζεται ενεργός με καθοριστική επίδραση στη ζωή της κόρης του μέσα από την επιλογή της δεύτερης συζύγου του («...παντρεύτηκε ξανά, μια γυναίκα κακιά...»). Σε συνάρτηση με τον μικρό, αλλά καθοριστικό, ρόλο του, αφού έπεται ο θάνατός του, γίνεται αναφορά και στον θάνατο της μητέρας, που σηματοδοτεί την έναρξη των περιπετειών της Σταχτοπούτας. Όλα τα μοιραία γεγονότα που αφορούν τους γονείς (δεύτερος γάμος πατέρα και θάνατός του - θάνατος μητέρας) έχουν τραγικό αντίκτυπο στη ζωή της κόρης τους. Η σχέση πατέρα-κόρης προβάλλεται άنيση, διότι ο πρώτος με την

επιλογή του φαίνεται να μη λαμβάνει υπόψη του τη θέση ή την άποψη της κόρης του, η οποία υφίσταται άσχημη συμπεριφορά από τη δεύτερη σύζυγο. Αν και θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι το φαινόμενο αυτό παρατηρείται μετά το θάνατο του πατέρα, ωστόσο είναι αδύνατο να φανταστούμε ότι όλα ήταν τέλεια πρωτύτερα μεταξύ Σταχτοπούτας και μητριάς με τις κόρες της.

Στη συνέχεια, η Σταχτοπούτα από τη στιγμή που προβάλλει στη σκηνή της ιστορίας μέχρι και τη μέση του παραμυθιού, αν και βασική πρωταγωνίστρια, διαδραματίζει παθητικό ρόλο, όντας αποδέκτρια όλων των ενεργειών των συνανθρώπων της («...οι αδερφές της δεν την άφησαν...», «...την άγγιξε με το μαγικό ραβδί της...», «...ο πρίγκιπας μόνο μ' αυτήν ήθελε να χορεύει.»). Δεν εμφανίζεται σε κανένα σημείο να παίρνει πρωτοβουλίες, να δρα ή να μιλά. Ωστόσο, στην πορεία, αλλά και σε ελάχιστα προηγούμενα σημεία, παρατηρούνται κάποιες ενέργειες από μέρους της που δείχνουν:

- ✓ την εργατικότητα της, αλλά και την καταπίεση που υφίστατο («...έκανε όλες τις δουλειές...»),
- ✓ την επιθυμία της για μία καλύτερη ζωή («...ήθελε κι αυτή να πάει στον χορό...»),
- ✓ τη δράση της ύστερα από την παρέμβαση της καλής νεράιδας («... μπήκε στο παλάτι...»),
- ✓ τις κινήσεις της, ώστε να ανταπεξέλθει στις οδηγίες της νεράιδας («...έφυγε τρέχοντας..., ...σκόνταψε..., ...έχασε...»),
- ✓ την ενέργειά της για την τελική της δικαίωση («...Μόλις, όμως, το φόρεσε η Σταχτοπούτα...»).

Συνεπώς, η Σταχτοπούτα από παθητική εξελίσσεται σε ενεργητική συμμετέχουσα και οι σχέσεις ανισότητας που βιώνει αντιστρέφονται ριζικά.

Όσον αφορά τη μητριά με τις κόρες της, παρουσιάζονται ως δράστριες κατά την εξέλιξη της ιστορίας, αφού αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και εξουσιάζουν τη Σταχτοπούτα («...της φέρονταν σαν να ήταν υπηρέτρια...», «...οι ετεροθαλείς αδελφές της δεν την άφησαν...», «...πήγαν και οι κόρες της μητριάς...»). Ποτέ δεν εμφανίζονται ως αποδέκτριες διαδικασιών, ακόμη και όταν ανατρέπονται τα δεδομένα της ιστορίας.

Στον αντίποδα του περιβάλλοντος της Σταχτοπούτας προβάλλει το παλάτι με τον πρίγκιπα, τον βασιλιά και τους υπαλλήλους του. Η αντίθεση αυτή δημιουργεί μία αίγλη που ελκύει τον κόσμο των φτωχών και, παράλληλα, το ενδιαφέρον των αναγνωστών, καθώς δίνει μία μοναδική, ίσως, ευκαιρία για επαφή των δύο κοινωνικών άκρων, μέσα από τον χορό γνωριμίας με τις κοπέλες του βασιλείου που ήταν σε ηλικία γάμου. Όλη αυτή η πλευρά του παλατιού παρουσιάζεται ενεργητική με λιγότερη ή περισσότερη δράση, κατά περίπτωση. Μάλιστα, όσο περισσότερη εξουσία κατέχει ο δράστης, τόσο λιγότερο εκτίθεται στο σκηνικό της ιστορίας. Έτσι, ο βασιλιάς αναφέρεται μόνο εμμέσως (*«Οι άνθρωποι του βασιλιά έφτασαν τελικά στο σπίτι της Σταχτοπούτας.»*). Το παλάτι ως δράστης αναφέρεται μόνο μία φορά (*«Μια μέρα, το παλάτι οργάνωσε έναν χορό...»*). Οι άνθρωποι του βασιλιά καταγράφονται με ένα ρήμα (*«έφτασαν τελικά»*), αλλά το επίρρημα που το συνοδεύει υπονοεί όλη τη δράση τους στο εύρος του βασιλείου. Τέλος, ο πρίγκιπας, ως συμπρωταγωνιστής, αλλά συνάμα και ως κληρονόμος της εξουσίας, οπότε ως φορέας μερικής εξουσίας ή, θα μπορούσαμε να πούμε, εκτελεστικής εξουσίας, εμφανίζεται τακτικά ως δράστης που προκαλεί τις εξελίξεις (*«...ήθελε να διαλέξει σύζυγο...»*, *«...μόνο μ' αυτήν ήθελε να χορεύει.»*, *«Ο πρίγκιπας, που την είχε ερωτευτεί, πρόσταξε..., για να μπορέσει να τη βρει.»*).

Περαιτέρω, σε περιορισμένη κλίμακα, αναφέρεται και ο κοινωνικός περίγυρος της βραδιάς του χορού (*«...όλοι εντυπωσιάστηκαν με την ομορφιά της...»*). Η αντίδραση απέναντι στην εμφάνιση της Σταχτοπούτας αναδεικνύει και ισχυροποιεί τον ρόλο της, αφού την αποδέχεται και την επιδοκιμάζει.

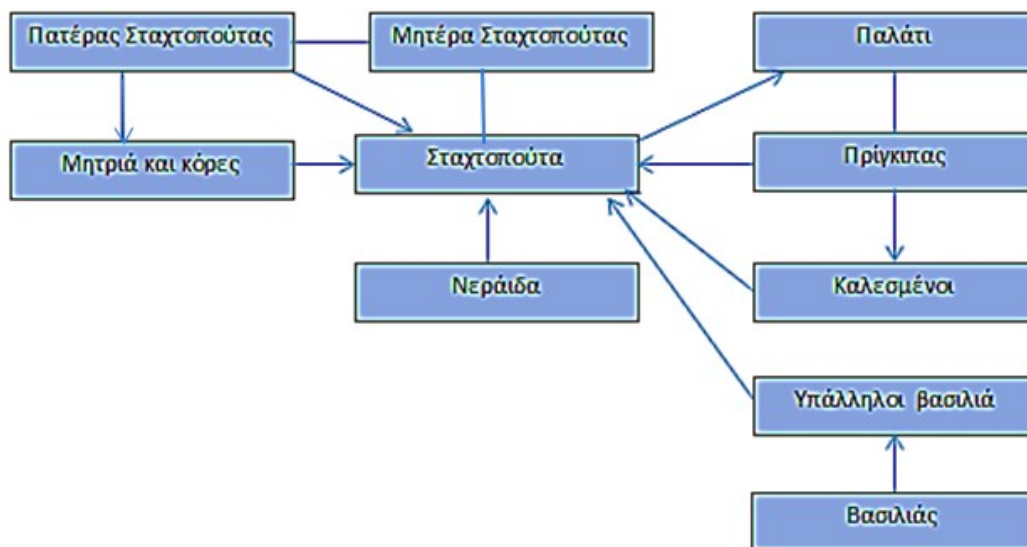
Ολοκληρώνοντας με τους συμμετέχοντες, οφείλουμε να αναφερθούμε και στο πρόσωπο-κλειδί της ιστορίας αυτής, την καλή νεράιδα. Ασφαλώς, πρόκειται για πρόσωπο-δράστη, το οποίο κατευθύνει τη ζωή της Σταχτοπούτας και, συγχρόνως, επηρεάζει τη ζωή όλων με την καταλυτική παρέμβασή της (*«...την άγγιξε με το μαγικό ραβδί της... μεταμόρφωσε...»*). Είναι αξιοσημείωτο ότι αποτελεί το μοναδικό πρόσωπο που μιλάει και μάλιστα δίνοντας οδηγίες, οπότε ο ενεργητικός της ρόλος εντείνεται ακόμη περισσότερο.

Συνολικά, για τους συμμετέχοντες του παραμυθιού που εξετάζουμε, οι σχέσεις που αναπτύσσονται σύμφωνα με τη δράση τους, διακρίνονται από ανισότητα και έλλειψη ισορροπιών. Αυτό που υποστηρίζουμε, φαίνεται ξεκάθαρα τόσο στο πλαίσιο

της οικογένειας της Σταχτοπούτας, όσο και στη σχέση της με την καλή της νεράιδα. Στην πρώτη περίπτωση υποτάσσεται και καταπιέζεται, στη δεύτερη υπακούει και εκτελεί με προθυμία. Αν και στη δεύτερη περίπτωση διαπιστώνεται η προθυμία της και η χαρά της, εντούτοις απουσιάζει η άποψή της και η στοιχειώδης αντίδραση από μέρους της, έστω και λεκτική. Διαφαίνεται η παθητικότητα και η αδυναμία απέναντι στο υπερφυσικό και, προφανώς, η απόλυτη εμπιστοσύνη προς την καλοπροαίρετη ύπαρξη. Αντιθέτως, στο οικογενειακό της πλαίσιο υποτάσσεται από αδυναμία απέναντι, πρώτον, στην επιλογή του πατέρα της και, δεύτερον, στην κακοπροαίρετη στάση που αντιμετωπίζει από τη μηριά και τις κόρες της, αφενός, ως νέο μέλος, αφετέρου, ως άτομο που προκαλεί τον φθόνο, επειδή συγκεντρώνει αρετές (ομορφιά-καλοσύνη).

Σε σχέση με τον πρίγκιπα, η Σταχτοπούτα παρουσιάζεται πιο ενεργή, αφού αυτή τον διεκδικεί μέσα από ιδιαίτερες διαδικασίες (μεταμορφώσεις, μάγια), περιπέτειες (σκόνταψε, έχασε) και προσπάθειες (φόρεσε). Ο πρίγκιπας, από τη δική του πλευρά, τη διεκδικεί στη συνέχεια, ψάχνοντας να βρει σε ποια ανήκει το γοβάκι. Οπότε, θα μπορούσε να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι οι έμφυλες σχέσεις παρουσιάζονται ισορροπημένες.

Με μία συνοπτική ματιά, το πλέγμα των σχέσεων, στο εν λόγω παραμύθι, απεικονίζεται στο σχήμα 8:



Σχήμα 8: Πλέγμα σχέσεων στη Σταχτοπούτα1

Με βάση το σχήμα 8, διευκρινίζουμε ότι σε κάθε ανάλογο σχήμα της παρούσας εργασίας:

- Τα βέλη καταδεικνύουν την κατεύθυνση της δράσης των συμμετεχόντων.
- Η απουσία βελών υπονοεί την έλλειψη καταγεγραμμένης σχέσης.
- Η ένωση με απλή γραμμή παραπέμπει σε σχέσεις οι οποίες, αν και καταγεγραμμένες, δεν παρουσιάζουν αλληλεπίδραση.

Σύμφωνα με το εν λόγω σχήμα, το κεντρικό πρόσωπο, όπου κατευθύνονται όλες οι δράσεις είναι η Σταχτοπούτα, η οποία εμφανίζεται ως παθητική, με ελάχιστη δράση. Παραταύτα, η δράση της στο παλάτι αντισταθμίζεται με τη δράση του πρίγκιπα απέναντί της, δημιουργώντας μία ισορροπία στις σχέσεις τους.

B) Διαδικασίες

Οι διαδικασίες που εντοπίζονται στο συγκεκριμένο παραμύθι, σχετικά με το σύνολο των ηρώων που έχουν αναφερθεί, καταχωρίζονται στον πίνακα 4, εξαιρώντας τους γονείς, το παλάτι, τον βασιλιά, τους ανθρώπους του και τους καλεσμένους, καθώς επιτελούν ελάχιστες ή μηδαμινές διαδικασίες, χωρίς, ωστόσο, να αγνοηθούν κατά τον σχολιασμό.

Πίνακας 4: Διαδικασίες στη Σταχτοπούτα1

Είδη διαδικασιών	Σταχτοπούτα	Πρίγκιπας	Μητριά-Κόρες	Νεράιδα
Υλικές	10 (60%)	4 (50%)	4 (37%)	3 (75%)
Νοητικές Γνωστικές	0	0	1 (9%)	0
Νοητικές Αντιληπτικές	0	0	0	0
Νοητικές Συναισθηματικές	1 (5%)	3 (38%)	2 (18%)	0
Συσχετιστικές Κατηγορικές	1 (5%)	0	0	0
Συσχ. Ταυτοποιητικές	2 (12%)	0	0	0
Συσχετιστικές Κτητικές	0	0	3 (27%)	0
Λεκτικές	0	1 (12%)	1 (9%)	1 (25%)
Συμπεριφορικές	3 (18%)	0	0	0
Υπαρκτικές	0	0	0	0
Σύνολο ανά συμμετέχοντα	17 (100%)	8 (100%)	11 (100%)	4 (100%)
Γενικό σύνολο	40			

Όπως φαίνεται στον πίνακα 4, η Σταχτοπούτα υπερέχει εμφανώς στις υλικές διαδικασίες, γεγονός που θα την αναδείκνυε ως άτομο με έντονη δράση. Ωστόσο, όπως παρουσιάστηκε στο σχήμα 8, η δράση της φαίνεται περιορισμένη, αφού συνήθως συνιστά αποδέκτρια ενεργειών. Αξίζει, συνεπώς, να εξεταστούν βαθύτερα οι εν λόγω υλικές διαδικασίες, ώστε να διασαφηνιστεί η προκειμένη αντίφαση. Με μία πιο εξεταστική ματιά (βλ. πίνακα 5), διαπιστώνουμε ότι η κεντρική ηρωίδα, αν και δραστηριοποιείται από ένα σημείο κι έπειτα, δεν επενεργεί, ωστόσο, στις κοινωνικές της σχέσεις, δηλαδή δεν επιδρά σε ανθρώπους, αλλά σε πράγματα, ούτε πραγματοποιεί ολοκληρωμένες και επιτυχημένες ενέργειες. Πέρα από τα παραπάνω, οι υλικές της διαδικασίες είναι, κυρίως, μη εργαστικές, γεγονός που μειώνει την επιρροή και την ισχύ της στο κοινωνικό περιβάλλον της.

Πίνακας 5: Οι υλικές διαδικασίες της Σταχτοπούτας

Διαδικασίες	Ποιότητα Διαδικασιών
έκανε (όλες τις δουλειές)	επίδραση στο υλικό περιβάλλον, καταναγκαστική εργασία υποταγής
(ήθελε) να πάει	επιθυμία ανεκπλήρωτη
μπήκε (στο παλάτι)	ολοκληρωμένη-πετυχημένη μη εργαστική ενέργεια, ύστερα από παρέμβαση της νεράιδας
έφυγε	μη εργαστική ενέργεια υπακοής στη νεράιδα
τρέχοντας	βιαστική μη εργαστική ενέργεια, επακόλουθο της αμέλειάς της ως προς τον χρόνο της
(χωρίς να) αποχαιρετήσει	απουσία ενέργειας
σκόνταψε	άστοχη μη εργαστική ενέργεια, απώλεια ελέγχου
έχασε	άστοχη ενέργεια, απώλεια ελέγχου
φόρεσε	ολοκληρωμένη-πετυχημένη ενέργεια που αφορά πράγμα, ύστερα από τον εντοπισμό της από τους υπαλλήλους του βασιλιά
έζησαν (ενν. αυτή και ο πρίγκιπας)	πετυχημένη ενέργεια, λόγω της συνύπαρξής της με τον πρίγκιπα

Τα στοιχεία του πίνακα 5 καταδεικνύουν τη χαμηλή ισχύ και επιρροή των υλικών διαδικασιών της Σταχτοπούτας. Επιπλέον, γίνεται αντιληπτό ότι η πρωταγωνίστρια,

κάποιες φορές, στερείται του ελέγχου των ενεργειών της κι έτσι αυτόματα τοποθετείται σε υποδεέστερη θέση ως προς το κοινωνικό της προφίλ.

Αντιθέτως, τα άλλα πρόσωπα που παρουσιάζονται στον πίνακα 4, αν και συγκεντρώνουν χαμηλότερα νούμερα υλικών διαδικασιών, διαδραματίζουν πιο δυναμικό ρόλο, αφού επενεργούν σε πρόσωπα και κτίζουν σχέσεις, στις οποίες, συνήθως, επιβάλλονται. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρουμε την περίπτωση του πρίγκιπα, ο οποίος, για παράδειγμα, μέσα από την υλική διαδικασία που αποδίδεται με το ρήμα «*διαλέξει*», κινητοποιεί όλες τις κοπέλες του βασιλείου του, ώστε να ανταποκριθούν στο κάλεσμά του, καταδεικνύοντας, έτσι, την ισχύ του και την ανώτερη θέση του που συνιστά όνειρο ζωής για τον λαό του. Από την άλλη, η μητριά με τις κόρες της, διαμορφώνουν σχέσεις ανισότητας με τη Σταχτοπούτα, καθώς της επιβάλλονται, για παράδειγμα, απαγορεύοντάς της να συμμετέχει στον χορό («...*δεν την άφησαν...*»). Τέλος, η νεράιδα, μέσα από τις ιδιαίτερες δυνάμεις της, δρομολογεί όλη την ανατροπή της ιστορίας, μέσα από ένα σχέδιο που καταστρώνει και το καταθέτει, όμως, ως επιβαλλόμενο.

Δεν παραλείπουμε να αναφέρουμε ότι η μοναδική υλική διαδικασία (*οργάνωσε*) του παλατιού - το οποίο λειτουργεί ως σύμβολο εξουσίας - επενεργεί δυναμικά σε όλα τα πρόσωπα της ιστορίας, εγείροντας επιθυμίες και προκαλώντας δράσεις και παρεμβάσεις, που κτίζουν την πλοκή της ιστορίας. Κατά ανάλογο τρόπο, ο πατέρας της Σταχτοπούτας, ως κεφαλή της οικογένειας, με τη μοναδική υλική διαδικασία (*παντρεύτηκε*) που παρουσιάζει στον περιορισμένο ρόλο του επηρεάζει τα πρόσωπα και τη ζωή τους στην οικογένειά του. Όσον αφορά τους ανθρώπους του βασιλιά, μέσα από μία μόνο υλική διαδικασία (*έφτασαν*) συμβάλλουν αποφασιστικά στην κορύφωση και λύση της πλοκής του παραμυθιού, επιδρώντας καταλυτικά σε κάθε ανθρώπινη ύπαρξη που τους περιβάλλει. Τέλος, ο βασιλιάς, που, όπως προαναφέρθηκε, έχει έμμεση αναφορά στο κείμενο, λάμπει δια της απουσίας του, αφού ως πιο υψηλόβαθμο πρόσωπο προβάλλει απρόσιτο στον κόσμο. Ωστόσο, το παλάτι ενδέχεται να ταυτίζεται πλήρως με το πρόσωπο του βασιλιά, γεγονός που καταδεικνύει ότι κινεί τα νήματα και κατευθύνει, ως ένα βαθμό, τη ζωή του γιου του.

Στη συνέχεια, παρατηρώντας τα υπόλοιπα στοιχεία του πίνακα 4 και συγκεκριμένα τις νοητικές-συναισθηματικές διαδικασίες, είναι αξιοσημείωτο ότι ο πρίγκιπας παρουσιάζεται πιο συναισθηματικός, ακολουθεί η μητριά με τις κόρες της

και ουραγός είναι η Σταχτοπούτα. Η μητριά με τις κόρες αναπτύσσουν αρνητικά συναισθήματα εις βάρος της Σταχτοπούτας, ενώ ο πρίγκιπας το αντίθετο. Πρόκειται, ουσιαστικά, για ένα δίπολο, στο οποίο η πρωταγωνίστρια βρίσκεται στο κέντρο, προκαλώντας τα αντιπαραβαλλόμενα συναισθήματα, χωρίς, ωστόσο, να καταγράφονται τα δικά της. Παρόλο που η συμπεριφορική διαδικασία (*κλαίει*) επαναλαμβάνεται δύο φορές στο κείμενο και συνδέεται με συναισθήματα, αυτά δεν διευκρινίζονται αν είναι λύπης, παραπόνου, αγανάκτησης ή άλλα. Και αυτή η παρατήρηση αποδεικνύει την τάση του παραγωγού κειμένου να παρουσιάζει τη Σταχτοπούτα ως υπολειπόμενη σε σχέση με τους συνανθρώπους της, προβάλλοντας ταυτόχρονα την περιφρόνηση που βίωνε μέσα από την αιτιολογική πρόταση δίπλα στο ρήμα «έκλαιγε»: «...γιατί κανείς δεν την αγαπούσε.».

Σημαντικό είναι ότι η Σταχτοπούτα προηγείται στις συμπεριφορικές διαδικασίες, στοιχείο, όμως, που δεν της προσδίδει ισχύ, καθώς πρόκειται για ενέργειες (*κοιμόταν, έκλαιγε*) που προσιδιάζουν σε ένα αδύναμο πλάσμα. Επιπλέον, υψηλότερα ποσοστά κατέχει στις συσχετιστικές ταυτοποιητικές και κατηγορικές διαδικασίες («...σαν να ήταν υπηρέτρια...», «...ήταν απαρηγόρητη...», «...ήταν η εκλεκτή...»), οι οποίες υποδηλώνουν την πορεία της από τη δυστυχία στην ευτυχία.

Τέλος, όσον αφορά τις λεκτικές διαδικασίες, είναι εμφανές ότι μόνο η Σταχτοπούτα παρουσιάζεται σιωπηλή. Είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα η επιλογή των σχετικών ρημάτων για κάθε πρόσωπο, η οποία αποκαλύπτει τον βαθμό εξουσίας, αλλά, συνάμα, και τον χαρακτήρα. Δημιουργείται, έτσι, μία κλιμάκωση από τον πιο αδύναμο κοινωνικά προς τον πιο ισχυρό, όπως αποδίδεται στο σχήμα 9:



Σχήμα 9: Λεκτικά ρήματα και ισχύς

Σχετικά με τα παραπάνω, η μητριά με τις κόρες της φαίνεται να μη διαθέτουν στο ρεπερτόριό τους άλλα μέσα επιβολής πιο ήπια ή πιο αποτελεσματικά, πέρα από τις φωνές και τους εμπαιγμούς («...τη φώναζαν Σταχτοπούτα...»). Αυτό, ωστόσο, αποδεικνύει τη δική τους αδυναμία και την κοινωνική τους κουλτούρα που παραπέμπει σε χαμηλό επίπεδο. Από την άλλη, τα λόγια της νεράιδας συνοδεύονται από το ουδέτερης φορτίσεως «είπε», καθώς η ίδια ως υπερφυσικό ον σε συνάρτηση με την καλοπροαίρετη στάση της, επιβάλλεται αυτόματα και αβίαστα. Τέλος, ο πρίγκιπας, μέσα από το ρήμα «πρόσταξε», αποκαλύπτει την υψηλή θέση του, την εξουσία του, τον απόλυτο έλεγχο και την έντονη επιρροή που ασκεί στον λαό του.

Τελευταίο στοιχείο που χρήζει της προσοχής μας είναι οι συσχετιστικές-κτητικές διαδικασίες που αφορούν τα πρόσωπα της μητριάς και των θυγατέρων της. Είναι αξιοσημείωτο ότι το θέμα της κτητικότητας το μονοπωλούν οι κακοί χαρακτήρες του παραμυθιού, οπότε προβάλλεται με αυτόν τον τρόπο ο συνδυασμός της απληστίας (ιδιαίτερα στην περίπτωση της κληρονομιάς) με την κακία.

4.1.2. Κλίμακα Αιτιότητας

Περνώντας στο συντακτικό επίπεδο, έχει μεγάλη βαρύτητα για την ιδεολογική διάσταση του προς ανάλυση κειμένου ο τρόπος με τον οποίο υπογραμμίζεται, μετριάζεται ή απαλείφεται ο ρόλος του δράστη. Κατά την ανάλυση του συγκεκριμένου παραμυθιού, αναδεικνύεται ότι στη μεγαλύτερή του έκταση το κείμενο καθιστά εμφανή τον δράστη και τον αποδέκτη ενεργειών, με λιγοστές, αλλά ενδιαφέρουσες εξαιρέσεις.

Ειδικότερα, στο εισαγωγικό κομμάτι του παραμυθιού δίνεται έμφαση στην ευθύνη του πατέρα για τη δυστυχία της κόρης του μέσα από την ενεργητική σύνταξη και την ξεκάθαρη τοποθέτηση του δράστη και του αποδέκτη της δράσης με τη χρήση εργασιακού ρήματος: «...ένας ιππότης... Παντρεύτηκε ξανά, μια γυναίκα κακιά...». Κατά ανάλογο τρόπο, στη συνέχεια, η μητριά και οι κόρες της προβάλλονται ξεκάθαρα ως δράστριες της σκληρής συμπεριφοράς απέναντι στη Σταχτοπούτα: «Ζήλευαν την κοπέλα...», «Τη φώναζαν...». Ομοίως, η δράση της Σταχτοπούτας αποδίδει ξεκάθαρα την ευθύνη της μέσα από ενεργητική σύνταξη: *έφυγε, σκόνταψε, έχασε*. Αντίστοιχα, τονίζεται και ο ρόλος του πρίγκιπα: «... μόνο μ' αυτήν ήθελε να χορεύει...». «...την είχε ερωτευτεί, πρόσταξε...». Μέσα από την ξεκάθαρη διατύπωση της απόδοσης αιτιότητας σκιαγραφείται με σαφήνεια ο χαρακτήρας του κάθε ήρωα και η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ τους.

Μετριασμός του δράστη παρατηρείται μέσα από το σχήμα λόγου της μετωνυμίας και τη χρήση άψυχου στη θέση του έμψυχου: «... το παλάτι οργάνωσε έναν χορό...». Μέσω της μετωνυμίας δεν διευκρινίζεται ποιος ακριβώς είναι ο υπεύθυνος (ο βασιλιάς, η βασίλισσα, ο πρίγκιπας, η βασιλική οικογένεια, ο σύμβουλος του βασιλιά κ.λπ.), ενώ η χρήση άψυχου (παλάτι) αντί έμψυχου υποκειμένου (κάποιο από τα προαναφερθέντα πρόσωπα) υποστέλλει την απόδοση αιτιότητας. Με αυτόν τον τρόπο, η πράξη κατατίθεται γενικευμένα και απρόσωπα, συσκοτίζοντας το πρόσωπο που ενεργεί και αφήνοντας, έτσι, αμφιβολίες για το άτομο που κινεί τα νήματα. Συνεπώς, δεν είναι σαφείς οι σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στο παλάτι.

Περαιτέρω, μετριασμός του δράστη εντοπίζεται και στη λύση της πλοκής, όταν αναφέρεται: «...Κατάλαβαν όλοι ότι αυτή ήταν η εκλεκτή του πρίγκιπα...». Η γενικευμένη εκφορά του δράστη (όλοι) αφήνει αμφιβολίες για τον περιορισμό του

υποκειμένου στην κακιά μητριά και τις θυγατέρες της. Έτσι, αφήνει τη φαντασία μας να υποθέσει ότι, καθώς το θέμα είχε πάρει διαστάσεις, ίσως, να υπήρχαν και άλλα άτομα που παρακολουθούσαν τις προσπάθειες των υπαλλήλων του βασιλιά. Είναι σίγουρο, ωστόσο, ότι αποφεύγεται να διευκρινιστεί ότι πλέον η κακιά μητριά και οι κόρες της κατάλαβαν ότι εκείνη που περιφρονούσαν και κακομεταχειρίζονταν είχε κερδίσει στον διαγωνισμό του παλατιού. Μάλιστα, η αποσιώπηση αυτή είναι ακόμη πιο αισθητή στο κλείσιμο του παραμυθιού, όπου υιοθετείται παθητική σύνταξη: «... *γιορτάστηκε... ο γάμος...*». Στο σημείο αυτό, δεν γίνεται πουθενά λόγος για τους κακούς χαρακτήρες της ιστορίας και δεν είναι καθόλου σαφές εάν συμμετείχαν και εκείνες στη γιορτή του γάμου του νεαρού ζευγαριού, αφήνοντας ερωτηματικά στον αναγνώστη. Ως εκ τούτου, η εξέλιξη των σχέσεων μεταξύ Σταχτοπούτας και της οικογένειάς της δεν προσδιορίζεται καθόλου. Αντιθέτως, θα υποστηρίξαμε ότι για τα πρόσωπα αυτά προβάλλει μία αδιαφορία από μέρους του συγγραφέα, η οποία, πιθανόν, να αντανακλά την αδιαφορία της πρωταγωνίστριας.

4.1.3. Αξιολόγηση

Στο επίπεδο της αξιολόγησης, όπως έχει προαναφερθεί, εξετάζεται η εμπλοκή του συγγραφέα στην ιστορία μέσα από το σχόλιά του, τα οποία, συνήθως, εκφέρονται με επίθετα, επιρρήματα και επιρρηματικές φράσεις, με συναισθηματικό λεξιλόγιο ή άλλα γλωσσικά μέσα, κατά περίπτωση, όπως θα φανεί ακολούθως.

Ειδικότερα, όταν γίνεται αναφορά στη Σταχτοπούτα χρησιμοποιούνται επίθετα που αναδεικνύουν τις αρετές της (*καλή, όμορφη, εκλεκτή*), αλλά και τη δυστυχία της (*απαρηγόρητη, μόνη*). Έτσι, η πρωταγωνίστρια, η οποία όντας αδίκως περιφρονημένη από το οικογενειακό της περιβάλλον, κερδίζει τη συμπάθεια του αναγνώστη, όπως αυτή μεταφέρεται από τον συγγραφέα. Αναμφισβήτητα, η αντίθεση που προκύπτει από τα αντίστοιχα επίθετα που συνοδεύουν τη μητριά της (*κακιά, άπληστη*), αφενός, αυξάνει τη συμπάθειά μας προς το πρόσωπό της, αφετέρου, τονίζει την ανισότητα μεταξύ τους· και ενώ η Σταχτοπούτα υπερέχει σε αρετές, η μητριά και οι κόρες της υπερέχουν σε εξουσία, αφού της επιβάλλονται και την καθιστούν ένα δυστυχισμένο πλάσμα.

Στο σημείο αυτό, οφείλουμε να προσέξουμε τη διαδοχή των λέξεων, που παίζει σημαντικό ρόλο στην έμφαση των σχολίων από μέρους του συγγραφέα. Δηλαδή, εν προκειμένω, αναφέρεται ότι ο ιπότης παντρεύτηκε μία *«γυναίκα κακιά»*, αντί *«μία κακιά γυναίκα»*. Τοποθετώντας το επίθετο μετά το ουσιαστικό δίνεται περισσότερη έμφαση στο αναφερόμενο χαρακτηριστικό.

Σχετικά με τα επιρρήματα, παρατηρούμε υπεροχή χρονικών επιρρημάτων. Αρχικά, οφείλουμε να εστιάσουμε στο *«ξανά»* που συνοδεύει το παντρεύτηκε και επιτείνει την ευθύνη του πατέρα. Επίσης, το χρονικό επίρρημα *«σύντομα»*, που αναφέρεται στον θάνατο του πατέρα, δίνει έμφαση στη δυστυχία της Σταχτοπούτας, η οποία, τελικά, φαίνεται να είναι η μόνη που υπέστη τις τραγικές συνέπειες της λανθασμένης επιλογής του πατέρα της. Αλλά και το χρονικό *«τώρα»* που σχετίζεται με την πλεονεκτική θέση της μητριάς και των θυγατέρων της, αφού κατέχουν πλέον όλη την περιουσία, γεγονός που τις προσδίδει ιδιαίτερη χαρά, υπογραμμίζει την αντίθεση με την προηγούμενη κατάσταση, όταν, προφανώς, η Σταχτοπούτα είχε την εύνοια του γονέα της. Αντιστοίχως, και το χρονικό *«όλο»* που προηγείται του *«έκλαιγε»* προσδίδει επιπλέον βαρύτητα στη δύσκολή της θέση. Επιπλέον, αξίζει να αναφερθούμε και στο *«τελικά»* που αφορά τους ανθρώπους του βασιλιά, όταν

έφτασαν στο σπίτι της Σταχτοπούτας. Μέσα από τη συγκεκριμένη επιλογή, υπογραμμίζεται η μεγάλη προσπάθεια που έκαναν αυτοί οι άνθρωποι, αλλά και η υπομονή της νέας κοπέλας, για τη δικαίωση και αποκατάστασή της.

Επιπρόσθετα, υπάρχουν και επιρρηματικές εκφράσεις που απηχούν τη στάση του συγγραφέα. Επιρρηματική έκφραση συνιστά η δευτερεύουσα αναφορική πρόταση που εκφράζει παρομοίωση: «...σαν να ήταν υπηρέτρια.» και τονίζει τη δυστυχία της κεντρικής ηρωίδας και την άδικη συμπεριφορά που επεδείκνυαν τα κακόβουλα μέλη της οικογένειάς της. Μία άλλη επιρρηματική έκφραση είναι το «χωρίς αποτέλεσμα», στο σημείο που δοκίμασαν οι αδελφές το γοβάκι. Φαίνεται ο συγγραφέας να ικανοποιείται με την αποτυχία των κακών αδερφών. Η ικανοποίηση αυτή είναι ιδιαίτερα εμφανής στην ακριβώς επόμενη χρονική πρόταση, η οποία αφήνεται μισοτελειωμένη, με αποσιωπητικά: «Μόλις όμως το φόρεσε η Σταχτοπούτα...». Συνεπώς, η χρήση σημείων στίξης, συνιστά ακόμη έναν γλωσσικό μηχανισμό εμπλοκής του συγγραφέα στο κείμενό του. Η συγκεκριμένη πρακτική κορυφώνει την ευχαρίστηση του αναγνώστη, όπως την προκαλεί ο συγγραφέας. Θα πρέπει ο αναγνώστης να γυρίσει τη σελίδα, για να επιβεβαιώσει αυτό που μόλις κατάλαβε. Η αντιπάθεια του συγγραφέα για τις κακές κόρες είναι έκδηλη και στη μετοχική πρόταση: «... πιστεύοντας ότι είχαν ελπίδες.», όπου διαφαίνεται η ειρωνεία του για τις προσδοκίες τους από τον χορό.

Άλλο ένα στοιχείο της αξιολόγησης είναι το συναισθηματικό λεξιλόγιο. Στο εν λόγω παραμύθι δεν εντοπίζονται τέτοια στοιχεία. Το μόνο που θα μπορούσε να παρατεθεί είναι το γεγονός ότι η Σταχτοπούτα αποκαλείται «κορούλα» και άμεσα από τον συγγραφέα, κατά την αφήγηση, αλλά και έμμεσα, μέσω του λόγου της νεράιδας. Διακρίνεται, έτσι, η συμπάθεια από μέρους του, το νεαρό της ηλικίας της, αλλά και η αδυναμία της.

4.1.4. Συμπεράσματα-Σταχτοπούτα1

Μέσα από την κριτική ανάλυση λόγου που εκπονήθηκε στο παρόν υποκεφάλαιο συνάγονται αξιολογικά συμπεράσματα, όσον αφορά τη θεματική των σχέσεων, στην οποία εστιάζουμε.

Αρχικά, θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι οι οικογενειακές σχέσεις αναπαρίστανται στερεοτυπικά. Αυτός ο ισχυρισμός βασίζεται, πρώτον, στο χάσμα των γενεών που χαρακτηρίζει τη σχέση του ιπότη με την κόρη του, καθώς διαφαίνεται έλλειψη επικοινωνίας σε σοβαρά θέματα που επιδρούν στη ζωή και των δύο, όπως είναι ο δεύτερος γάμος του· δεύτερον στην κακή σχέση μεταξύ μητριάς-κόρης και μεταξύ κόρης και των ετεροθαλών αδερφών.

Ωστόσο, αν ανατρέξουμε στο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο του κειμένου, το οποίο μας παραπέμπει σε μία εποχή προ αιώνων, θα κατανοήσουμε ότι το παραμύθι αυτό περιγράφει, απλώς, την πραγματικότητα της εποχής του. Εντούτοις, στις μέρες μας, είναι συνηθισμένο, πλέον, φαινόμενο, η άποψη των παιδιών να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη από τους γονείς, ιδιαίτερα για βαρυσήμαντα ζητήματα, όπως ένας δεύτερος γάμος, και να μην υποβάλλονται τα παιδιά σε πιεστικές καταστάσεις, που δεν αντέχουν. Αυτό το γεγονός, βέβαια, δεν αναιρεί το χάσμα των γενεών, που χαρακτηρίζει τις περισσότερες σχέσεις γονέων-παιδιών. Από την άλλη πλευρά, οι θετές κόρες με τις μητρίες τους, συνήθως, στη σύγχρονη εποχή, προσπαθούν να καλλιεργούν σχέσεις συμπάθειας και συνεργασίας, από τη στιγμή, εξάλλου, που μία σχετική απόφαση είναι πια αποδεκτή από όλες τις πλευρές και όχι επιβαλλόμενη.

Παρόλο που τα παραπάνω ζητήματα, που αφορούν την οικογένεια, αποτελούν στερεότυπα, προβάλλονται και κάποια άλλα που συνιστούν αλήθειες της σύγχρονης πραγματικότητας και το παραμύθι αυτό τολμά να αποκαλύψει με έναν πολύ εύστοχο τρόπο. Ένα τέτοιο ζήτημα είναι ο ανταγωνισμός μεταξύ των αδερφών. Πρόκειται για ένα πρόβλημα που αγγίζει, σχεδόν, κάθε οικογένεια και θορυβεί τους γονείς φέρνοντάς τους συχνά σε αμηχανία. Μάλιστα, παρατηρείται ζήλεια προς τα αδέρφια που συγκεντρώνουν αρετές, καθώς επίσης και προς τα νέα μέλη της οικογένειας που ελκύουν το ενδιαφέρον των γονέων.

Υπάρχει, όμως, στο παραμύθι μας και ένας άλλος ανταγωνισμός, ο οποίος στην καθημερινότητα αποσιωπάται και δουλεύει υπόγεια, σε πάρα πολλές οικογένειες: πρόκειται για τον ανταγωνισμό μεταξύ μητέρας και κόρης. Επειδή,

ακριβώς, προσβάλλει τη δεδομένη αγάπη που “πρέπει” να έχει η μητέρα προς την κόρη της, γι’ αυτό τις περισσότερες φορές δεν εκφράζεται, αν και εκδηλώνεται ποικιλοτρόπως. Μάλιστα, αν σκεφτούμε ότι η πρώτη ιστορικά εκδοχή της Σταχτοπούτας δεν αναφερόταν σε μητριά, αλλά σε μητέρα, τότε μπορούμε να αντιληφθούμε ακόμα πιο έντονα ότι το εν λόγω παραμύθι ξεσκεπάζει με παρρησία οδυνηρές αλήθειες.

Συμπληρωματικά, ως προς το θέμα των οικογενειακών σχέσεων, αξίζει να αναφερθούμε σε ένα άλλο πρόβλημα που εντοπίζει και προβάλλει η συγκεκριμένη ιστορία. Πρόκειται για το γεγονός ότι πολλές φορές δεν εκτιμάται η αξία του παιδιού μέσα στην οικογένεια, ενώ αντίθετα η κοινωνία εκτιμά το νεαρό άτομο, το αγκαλιάζει και το προάγει σε έναν καλύτερο βίο. Έτσι, ενώ οι αρετές της Σταχτοπούτας ήταν η αφορμή για τον φθόνο στον οικογενειακό της περίγυρο, αντίθετως, προκάλεσαν θετικές αντιδράσεις στους καλεσμένους και στον πρίγκιπα.

Πέρα από το θέμα της οικογένειας, στο παραμύθι που αναλύουμε εντοπίζουμε έμφυλα στερεότυπα, που προβάλλουν τη γυναίκα ως αδύναμη ύπαρξη με μοναδικό στόχο έναν καλό γάμο προς αποκατάστασή της. Προφανώς, όπως προαναφέρθηκε, κάτι τέτοιο αποτελούσε για τα παλιότερα χρόνια μία ομολογούμενη πραγματικότητα. Μάλιστα, το στερεότυπο της όμορφης γυναίκας που συνδυάζεται με την καλοσύνη αποτελούσε απαραίτητη προϋπόθεση για την κατάκτηση του υποψήφιου συζύγου. Στις μέρες μας, όμως, πολλές γυναίκες έχουν αποβάλλει τον παθητικό τους ρόλο και προσπαθούν να μην εξαρτούν την πορεία τους και την ευτυχία τους από έναν σύζυγο. Ωστόσο, για διάφορους λόγους, τα στερεότυπα αυτά στοιχειώνουν, ακόμη και σήμερα, το γυναικείο φύλο, καθώς και το αντρικό από την πλευρά του, με αποτέλεσμα τα αναγνώσματα τέτοιου τύπου, όπως και οι αντίστοιχες ταινίες, να είναι ιδιαίτερα ευχάριστα σε κάθε ηλικία.

Συμπερασματικά, το υπό ανάλυση παραμύθι αγγίζει πολύ ευαίσθητα θέματα που αφορούν την καθημερινότητα μικρών και μεγάλων, που το παιδί θα δίσταζε να εκφράσει και θα δυσκολευόταν να επεξεργαστεί. Ειδικότερα, οι οικογενειακές συγκρούσεις που παρακολουθεί το παρρηγορούν, αφού διαπιστώνει ότι και άλλοι περνούν παρόμοιες δυσκολίες. Οι αδικίες εις βάρος της πρωταγωνίστριας επιδρούν, επίσης, με παρόμοιο τρόπο. Η τελική δικαίωση φέρνει την ικανοποίηση και την ελπίδα για τα δικά του προβλήματα. Η καλή νεράιδα δίνει το μήνυμα ότι κάτι

υπερφυσικό μπορεί να προσφέρει βοήθεια. Η σχέση με το άλλο φύλο παρουσιάζεται ως διέξοδος. Η κοινωνική του ανέλιξη προβάλλεται ως πολύ πιθανή, αφού η ζωή δίνει ευκαιρίες. Το λάθος απενεχοποιείται και προβάλλεται ως σωτήριο για την εξέλιξη της ζωής.

Για όλα τα ανωτέρω ζητήματα η Σταχτοπούτα αποτελεί διαχρονικό ανάγνωσμα και αναπόσπαστο κομμάτι της παιδικής ηλικίας.

4.2. Η Σταχτοπούτα (Σειρά: Κλασικά Αγαπημένα Παραμύθια)

4.2.1. Μεταβιβαστικότητα

A) Συμμετέχοντες

Στη δεύτερη εκδοχή της Σταχτοπούτας (στο εξής Σταχτοπούτα2), τα πρόσωπα που συμμετέχουν στην πλοκή της ιστορίας είναι τα ακόλουθα:

- Η Σταχτοπούτα
- Η μητέρα της Σταχτοπούτας
- Η μητριά με τις δύο κόρες της
- Ένας υπηρέτης
- Το σπίτι (μητριάς-Σταχτοπούτας)
- Το παλάτι
- Η καλή νεράιδα-νονά της Σταχτοπούτας
- Το βασιλόπουλο
- Ο βασιλιάς
- Οι κήρυκες
- Δύο άνθρωποι του παλατιού

Είναι εμφανές ότι, στην παρούσα εκδοχή, απουσιάζει το πρόσωπο του πατέρα της Σταχτοπούτας. Γίνεται αναφορά μόνο στη μητέρα της, αλλά με παρενθετικό τρόπο (συγκεκριμένα με παύλα: «... -η μανούλα του είχε πεθάνει...»), ως παροχή μίας απαραίτητης πληροφορίας, που είναι ο θάνατός της, ώστε να ερμηνευθεί η δύσκολη θέση της πρωταγωνίστριας. Επομένως, οι γονείς της Σταχτοπούτας παρουσιάζουν μηδαμινή δράση σε αυτό το παραμύθι. Η απουσία γονεϊκής δράσης στη συγκεκριμένη ιστορία συνεπάγεται την απουσία αναπαραστάσεων σχετικά με τις σχέσεις κόρης και γονέων. Παραταύτα, είναι αξιοσημείωτο ότι η απόλυτη έλλειψη αναφορών στο άτομο του πατέρα παραπέμπει σε υποβαθμισμένο ρόλο του μέσα στην οικογένεια, ενώ η, έστω, μικρή αναφορά στο άτομο της μητέρας παραπέμπει στον καθοριστικό της ρόλο, ιδιαίτερα, στην εξέλιξη της ζωής της κόρης της, η οποία υφίσταται τις τραγικές συνέπειες της απώλειας της μητρικής φιγούρας.

Όσον αφορά τη βασική συμμετέχουσα, παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον ότι στη Σταχτοπούτα2 φαίνεται να είναι περισσότερο δραστήρια σε όλη την έκταση του παραμυθιού, εν αντιθέσει με τη Σταχτοπούτα1. Αν και, σύμφωνα με τη βασική δομή

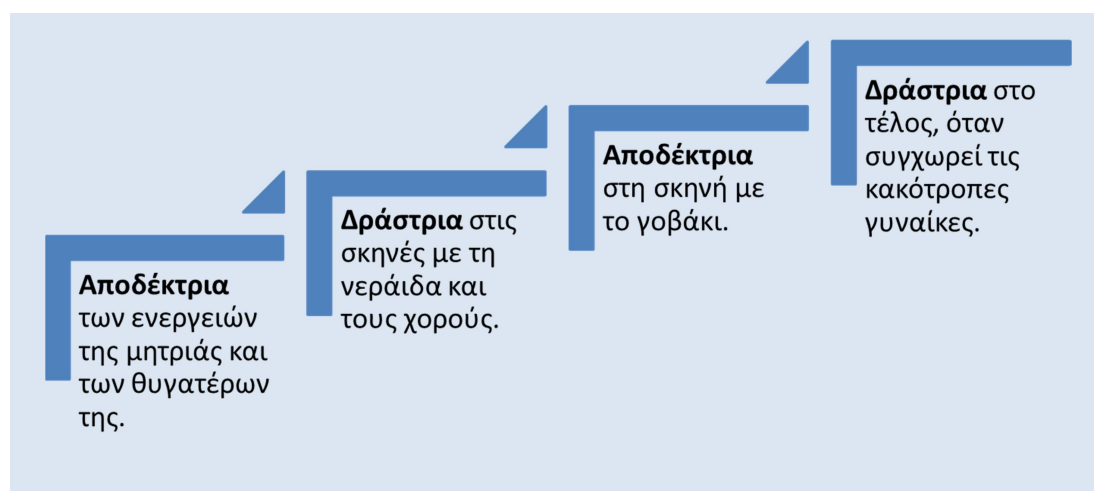
της ιστορίας, από την αρχή, η νεαρή κοπέλα βρίσκεται στη μειονεκτική θέση της αποδέκτριας των ενεργειών της μητριάς της και των αδερφών της (*«Όσο για το φτωχό κορίτσι, το έβαζαν κι έκανε όλες τις δουλειές του σπιτιού»*), εντούτοις ο παθητικός της ρόλος ελαχιστοποιείται, καθώς στο σύνολο η δράση της εντείνεται. Η διάσταση αυτή του ρόλου της καθίσταται ιδιαίτερα έκδηλη κατά την ανάλυση των διαδικασιών, εντούτοις, συνοπτικά, είναι δυνατό να διαμορφωθεί η εικόνα της ενεργητικής της πορείας μέσα από ενδεικτικά παραδείγματα. Συνεπώς, η δραστήρια Σταχτοπούτα της δεύτερης σειράς παραμυθιών που εξετάζουμε προβάλλεται:

- ✓ Να βρίσκει τον χρόνο (*«το βραδάκι»*) και την ευκαιρία (*«...καθόταν μπροστά στο τζάκι κι ανακάτευε το φαγητό...»*) να κάνει κάτι, έστω και μία δουλειά, χωρίς, όμως, την επίβλεψη και την καταπίεση των κακών μελών της οικογένειάς της. Δίνεται η εντύπωση, από τη διατύπωση, ότι πρόκειται, ίσως, για προσωπικό χρόνο περισυλλογής και υιοθέτησης μίας συνήθειας με δική της πρωτοβουλία.
- ✓ Να συνεργάζεται με την καλή νεράιδα και νονά της, ώστε να πραγματοποιηθούν τα απαραίτητα βήματα προς τη μεταμόρφωσή της, για την εξασφάλιση της συμμετοχής της στον χορό του παλατιού (*«...πήγε στον κήπο κι έκοψε...»*, *«...άνοιξε τη φάκα...»*, *«...να φέρει από τη σοφίτα...»*).
- ✓ Να ανταπεξέρχεται επιτυχώς στην πρώτη προσπάθεια συμμετοχής της στον χορό (*«Λίγο πριν τα μεσάνυχτα... έφυγε...»*).
- ✓ Να έχει πλούσια συναισθήματα που δικαιολογούν την καθυστέρησή της στον δεύτερο χορό (*«Μα η Σταχτοπούτα ήταν τόσο ευτυχισμένη, που ξέχασε την ώρα.»*).
- ✓ Να επιδρά στη ζωή της μητριάς της και των θυγατέρων της στο τέλος της ιστορίας (*«... συγχώρεσε την κακιά μητριά της και τις κόρες της, και τις πήρε μαζί της στο παλάτι της.»*).

Προκαλεί εντύπωση το γεγονός ότι ο ενεργητικός της ρόλος διαχέεται σε όλο το εύρος του παραμυθιού, ακόμα και όταν ο κοινωνικός της ρόλος είναι υποβαθμισμένος. Αναντίρρητα, η κορύφωση της δράσης της αποδίδεται στο τέλος, όταν πλέον ανήκει στην υψηλότερη κοινωνική ομάδα, οπότε αποφασίζει να πάρει στο παλάτι τις κακότροπες γυναίκες, επιδεικνύοντας μεγαλοψυχία, επιείκεια και συγχωρητικότητα, προκαλώντας, έτσι, τον θαυμασμό, μέσα από την επίτευξη του συνδυασμού της καλοσύνης με την εξουσία. Αξίζει, ωστόσο, να τονιστεί ότι λίγο πριν

από το τέλος, κατά τον εντοπισμό της ως την κάτοχο του παπουτσιού, εμφανίζεται παθητική, ως αποδέκτρια των ενεργειών του παλατιανού και της νεράιδας («... βρήκε τη Σταχτοπούτα κι έσκυψε και της φόρεσε το παπούτσι. Κι αυτό ταίριασε ίσα ίσα στο πόδι της. ... Άγγιξε τη Σταχτοπούτα με το βεργάκι της, κι αμέσως εκείνη βρέθηκε ντυμένη και στολισμένη σαν βασιλοπούλα. Ο παλατιανός τότε την πήγε κάτω...»).

Με την εναλλαγή της στάσης της, όπως αποδίδεται στο σχήμα 10, από αποδέκτρια σε δράστρια και έπειτα, πάλι, σε αποδέκτρια και τέλος σε δράστρια, κλείνει τον κύκλο του αγώνα της, οδεύοντας στην κορύφωση με σιωπηλή ικανοποίηση (βλ. σχ. 10: προτελευταίο σκαλοπάτι), απολαμβάνοντας τους καρπούς των προσπαθειών της, δηλαδή τη δικαίωσή της. Είναι απαραίτητο να σημειωθεί ότι η δικαίωσή της επέρχεται μέσα από τις καλές της σχέσεις με τη νεράιδα-νονά και το βασιλόπουλο. Ασφαλώς, όμως, ο ενάρετος χαρακτήρας της αναδεικνύεται τρανά μέσα από τη σχέση της με τις κακές γυναίκες του παραμυθιού και τη στάση που υιοθετεί απέναντί τους, γενικότερα, ιδιαίτερα, όμως, όταν βρίσκεται σε θέση ισχύος.



Σχήμα 10: Οι εναλλαγές στη δράση της Σταχτοπούτας2

Στη συνέχεια της λίστας των συμμετεχόντων βρίσκονται η μητριά και οι κόρες της. Πρόκειται για πρόσωπα με ενεργητικό ρόλο, αλλά στο σύνολο παρουσιάζουν περιορισμένη δράση, η οποία καταλήγει σε κατάσταση παθητική, με την ανατροπή της πλοκής. Ως δράστριες φαίνονται μέσα από διάφορες περιπτώσεις, π.χ.: «... το έβαζαν κι έκανε όλες τις δουλειές...», «...τη φώναζαν Σταχτοπούτα...», «...να τρέχουν στις μοδίστρες...», «... έτρεξαν... να δοκιμάσουν...». Ο ρόλος τους αν και εκτείνεται σε όλες τις φάσεις του παραμυθιού, εντούτοις απολήγει υποβαθμισμένος λόγω της κακοπροαίρετης στάσης τους («... το έβαζαν κι έκανε όλες τις δουλειές...», «...τη

φώναζαν Σταχτοπούτα...») και των άστοχων ενεργειών τους («...κόντεψαν να τρελαθούν από τη χαρά τους...», «...να τρέχουν στις μοδίστρες...», «...δεν την αναγνώρισαν...», «...έτρεξαν χαρούμενες να δοκιμάσουν το γοβάκι...»). Με τη συμπεριφορά που επιδεικνύουν αδυνατούν να χτίσουν άλλες σχέσεις πέρα από τις δικές τους, οι οποίες, αναμφίβολα, προβάλλονται τόσο στενές, σαν να πρόκειται για μία δυνατή ομάδα.

Περαιτέρω, στην εξέλιξη της ιστορίας συμμετέχει κι ένας υπηρέτης, ο οποίος γεφυρώνει τον κόσμο του παλατιού με τον απλό λαό, μια και κομίζει στους πολίτες του βασιλείου την πρόσκληση από το παλάτι. Στο σημείο αυτό, είναι λειτουργικό να συμπεριλάβουμε στη λίστα των συμμετεχόντων και τα υπόλοιπα πρόσωπα που συνυπάρχουν στην υπηρεσία του βασιλιά: πρόκειται για τους κήρυκες και τους δύο ανθρώπους του παλατιού, στους οποίους ανατέθηκε η αποστολή ανεύρεσης της κοπέλας στην οποία ανήκε το περίφημο γοβάκι. Και στις τρεις περιπτώσεις των ατόμων αυτών, ο ρόλος τους είναι ενεργητικός, αφού αναλαμβάνουν αποστολές και τις διεκπεραιώνουν επιτυχώς. Παρόλο που ανήκουν στο υπηρετικό προσωπικό, ασκούν εξουσιαστική δράση στον υπόλοιπο λαό, αφού είναι όργανα του βασιλιά. Έχει ιδιαίτερη βαρύτητα το γεγονός ότι παρουσιάζονται να συνεργάζονται αρμονικά, με τις υπηρεσίες τους να συνδέονται μεταξύ τους διαδοχικά. Συγκεκριμένα, πρώτα ο υπηρέτης παραδίδει την πρόσκληση, έπειτα οι κήρυκες διαλαλούν το θέμα που προέκυψε από τον χορό αναφερόμενοι στην αποστολή των παλατιανών και τέλος οι άνθρωποι του παλατιού δραστηριοποιούνται και φέρουν εις πέρας την ανειλημμένη αποστολή.

Σχετικά με το βασιλόπουλο του παραμυθιού, είναι εμφανές ότι κατέχει ενεργητικό ρόλο, κυρίως στους χορούς του παλατιού («...είδε... έτρεξε να την προϋπαντήσει.», «...δεν σταμάτησε να χορεύει μαζί της.», «...έτρεξε πίσω της, μα δεν την πρόφτασε.», «...το γοβάκι της είδε... το σήκωσε...»). Ο ρόλος του, ωστόσο, αν και ενεργητικός, περιορίζεται στις σκηνές του χορού. Παραταύτα, στη συνέχεια της εξέλιξης, συνιστά σημείο αναφοράς, για την πλοκή της ιστορίας, αφού αποτελεί το πρόσωπο-στόχο, που προκαλεί τη δράση των γύρω του για την επίτευξη του πολυπόθητου γάμου. Μάλιστα, είναι δυνατό να θεωρηθεί ότι η δράση του, κατά βάθος, δεν περιορίζεται, απλώς μεταβαίνει από τη σκηνή στα παρασκήνια της ιστορίας, μια και κινητοποιεί, μέσω του βασιλιά και των υπαλλήλων του, όλους τους υπηκόους του βασιλείου.

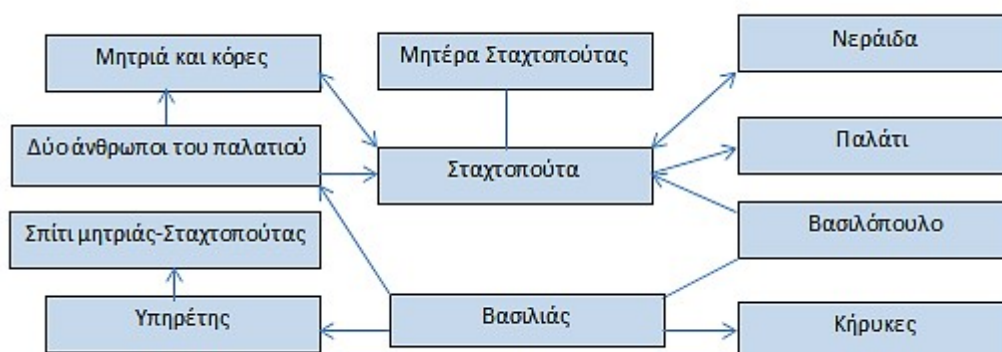
Περνώντας στο πρόσωπο του βασιλιά, παρατηρούμε ότι, αν και με περιορισμένο ρόλο, παρουσιάζεται ως ενεργός δράστης («...έστειλε κήρυκες...»), κινώντας τα νήματα της υπόθεσης και δίνοντας διέξοδο στο πρόβλημα του γιου του, στηρίζοντας με σεβασμό την επιλογή του. Με άλλα λόγια, η σχέση βασιλιά-βασιλόπουλου διακρίνεται από συνεργασία και αλληλεγγύη, με τον πρώτο να υπερέχει σε ωριμότητα και αποφασιστικότητα, από τη στιγμή που εμφανίζεται ως το άτομο που επιλύει το πρόβλημα ζωής του γιου του, με γρήγορες και εύστοχες ενέργειες.

Αξίζει να σημειωθεί ότι γίνεται αναφορά και στην οντότητα του παλατιού («...πρόσκληση από το παλάτι...»), που παραπέμπει είτε στην έδρα της εξουσίας είτε στο σύνολο των εξουσιαστών της χώρας. Ασφαλώς, πρόκειται για μία έννοια που λειτουργεί ως σύμβολο εξουσίας και καθορίζει σχέσεις ανισότητας, π.χ. οι άνθρωποι του παλατιού σε σχέση με τον υπόλοιπο λαό. Αντιστοίχως, γίνεται αναφορά και στο σπίτι όπου διαμένουν η μητριά με τις κόρες της και τη Σταχτοπούτα («...έφερε στο σπίτι τους...»). Η γενικευμένη εκφορά της κτητικής ανωνυμίας που δεν διευκρινίζει την ιδιοκτήτρια ή την επικεφαλής της οικογένειας αμβλύνει τις σχέσεις ανισότητας που υφίστανται στο συγκεκριμένο σπιτικό.

Τέλος, η καλή νεράιδα και νονά της Σταχτοπούτας παρουσιάζεται, αναμφίβολα με ενεργητικό ρόλο, προσφέροντας την κατάλληλη στιγμή την κατάλληλη βοήθεια. Συνιστά πρόσωπο-κλειδί για την εξέλιξη της ιστορίας, αφού χάρη στην καίρια παρέμβασή της η κεντρική ηρωίδα καταφέρνει να ξεπεράσει τα ανυπέρβλητα εμπόδια και να κατακτήσει τον κορυφαίο στόχο της ζωής της. Η δράση της είναι πιο εκτενής σε σχέση με τη Σταχτοπούτα¹, αφού πραγματοποιεί τρεις εμφανίσεις συνολικά, αντί για μία. Είναι αξιοσημείωτο, οπωσδήποτε, το γεγονός ότι στην πρώτη εμφάνισή της, η οποία περιγράφεται αναλυτικά, επιτελεί τα μαγικά της τεχνάσματα επικαλούμενη τη συνδρομή της Σταχτοπούτας σε πρακτικά θέματα, όπως να της φέρει μία κολοκύθα και έναν ποντικό, καθώς και να της ανοίξει τη φάκα με τα έξι ποντικάκια. Είναι αυτονόητο ότι η νεράιδα-νονά θα μπορούσε να ολοκληρώσει το έργο της και χωρίς τη βοήθεια της νεαρής κοπέλας, αφού διέθετε υπερφυσικές δυνάμεις. Ωστόσο, της αναθέτει επικουρικές δραστηριότητες, καθιστώντας την συνεργάτιδα στην όλη διαδικασία. Με αυτόν τον τρόπο, την ενδυναμώνει, καθώς της δίνει την ευκαιρία να συμμετέχει στο σχέδιο διάσωσής της από μία μίζερη ζωή, οδηγώντας την σε μία αποστολή κατάκτησης της ευτυχίας. Επομένως, η σχέση τους χαρακτηρίζεται από συνεργασία και οικειότητα, σε αντίθεση με τη Σταχτοπούτα¹. Προφανώς, αυτή η

οικειότητα δικαιολογείται και από το γεγονός ότι η νεράιδα στη Σταχτοπούτα² είναι συγχρόνως και νονά της. Κυρίως, όμως, το κλίμα αυτό της σχέσης τους καλλιεργείται από την αυξημένη ενεργητικότητα τόσο της κεντρικής ηρωίδας όσο και της νονάς της.

Ολοκληρώνοντας, παρατηρούμε ότι οι σχέσεις στο εν λόγω παραμύθι αναπαρίστανται πιο ισορροπημένες συγκριτικά με το προηγούμενο. Ωστόσο, οι σχέσεις ανισότητας κυριαρχούν στην οικογένεια της Σταχτοπούτας και μετά την ανατροπή της ιστορίας, όπου οι ρόλοι αντιστρέφονται· ανώτερη πλέον είναι η Σταχτοπούτα, η οποία παίρνει αποφάσεις και καθορίζει τη θέση των συγγενών της. Από την άλλη πλευρά, στο παλάτι, οι σχέσεις παρουσιάζονται πιο αρμονικές και εξισορροπημένες, όχι μόνο στη βασιλική οικογένεια, αλλά και στο προσωπικό του παλατιού, χάρη στον έλεγχο και την οργανωτικότητα του βασιλιά. Μία αρμονία και συνεργασία εντοπίζεται και στη σχέση Σταχτοπούτας-νεράιδας, όπως έχει ήδη προαναφερθεί. Όσον αφορά τη σχέση της Σταχτοπούτας με το βασιλόπουλο, παρόλο που η πρώτη, γενικά, παρουσιάζεται ενεργή, στην αλληλεπίδραση μαζί του εμφανίζεται ως αποδέκτρια των ενεργειών του· ωστόσο, όπως και στην προηγούμενη εκδοχή, η δράση της στο παλάτι αντισταθμίζεται με τη δράση του πρίγκιπα απέναντί της, εξισορροπώντας τις σχέσεις τους. Το σχήμα 11 αποδίδει το σύνολο της δράσης των συμμετεχόντων συνοπτικά:



Σχήμα 11: Πλέγμα σχέσεων στη Σταχτοπούτα²

Στο σχήμα 11 παρατηρούμε την προαναφερθείσα ισορροπία στις σχέσεις της κεντρικής ηρωίδας με τη νεράιδα και το βασιλόπουλο. Είναι απαραίτητο να διευκρινιστεί ότι η αμφίδρομη κατεύθυνση της δράσης ανάμεσα στη Σταχτοπούτα

και στη μητριά με τις κόρες της δεν εξασφαλίζει ισορροπία στη σχέση τους, διότι οι εκατέρωθεν δράσεις λαμβάνουν χώρα ετεροχρονισμένα, διαμορφώνοντας σχέσεις ανισότητας, αρχικά, εις βάρος της Σταχτοπούτας και, στο τέλος της ιστορίας, εις βάρος των συγγενών της. Περαιτέρω, τα πολλά βέλη που ξεκινούν από τον βασιλιά, ενώ κανένα δεν κατευθύνεται προς το πρόσωπό του, καταδεικνύουν την εξουσία του. Από την άλλη, η Σταχτοπούτα αν και καταφέρνει να αντισταθμίσει τις δράσεις του κοινωνικού περίγυρού της με τις δικές της ενέργειες, τελικά, η συνολική δράση του παλατιού απέναντί της (παλατιανοί και βασιλόπουλο) υπερισχύει σε σχέση με τη δική της (δύο βέλη προς αυτήν, αλλά ένα από αυτήν), καταδεικνύοντας την κατώτερη θέση της.

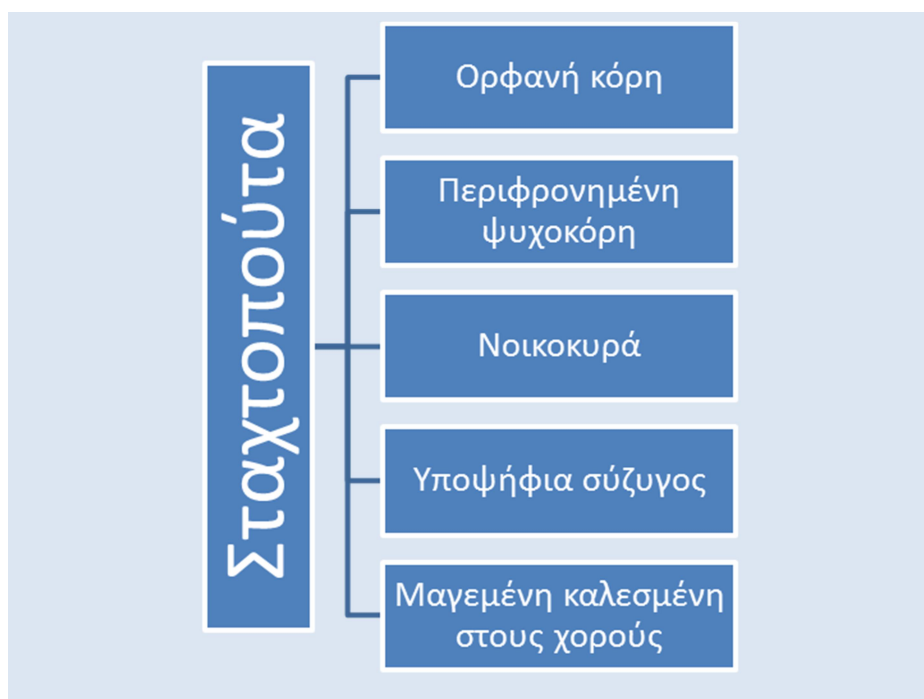
B) Διαδικασίες

Οι διαδικασίες που αναλογούν στους συμμετέχοντες παρουσιάζονται στον πίνακα 6, παραλείποντας εκείνους που εισάγουν μηδαμινές ή ελάχιστες διαδικασίες, οι οποίες, ωστόσο, τίθενται υπό συζήτηση, κατά την ανάλυση.

Πίνακας 6: Διαδικασίες στη Σταχτοπούτα2

Είδη διαδικασιών	Σταχτοπούτα	Βασιλόπουλο	Μητριά-Κόρες	Νεράιδα	Άνθρωποι βασιλιά
Υλικές	17 (64%)	9 (75%)	9 (60%)	12 (80%)	11 (85%)
Νοητικές Γνωστικές	2 (7%)	0	2 (13%)	0	0
Νοητικές Αντιληπτικές	2 (7%)	2 (17%)	0	0	0
Νοητικές Συναισθηματικές	2 (7%)	0	1 (7%)	0	0
Συσχετιστικές Κατηγορικές	1 (4%)	0	0	0	0
Συσχ. Ταυτοποιητικές	0	0	0	0	0
Συσχετιστικές Κτητικές	0	0	1 (7%)	0	0
Λεκτικές	0	0	2 (13%)	3 (20%)	2 (15%)
Συμπεριφορικές	2 (7%)	0	0	0	0
Υπαρκτικές	1 (4%)	1 (8%)	0	0	0
Σύνολο ανά συμμετέχοντα	27 (100%)	12 (100%)	15 (100%)	15 (100%)	13 (100%)
Γενικό σύνολο	82				

Σύμφωνα με τα ποσοστά του πίνακα 6, διαπιστώνεται ότι παρόλο που η Σταχτοπούτα προπορεύεται στο σύνολο των διαδικασιών της και κατ' επέκταση σε όλα τα ποσοτικά στοιχεία, ωστόσο τα πρωτεία στα ποσοστά των υλικών διαδικασιών τα κατέχουν η νεράιδα με τους ανθρώπους του βασιλιά. Έπεται το βασιλόπουλο και ακολουθεί η Σταχτοπούτα, ενώ τελευταίες κατατάσσονται η μητριά και οι κόρες της. Ωστόσο, οι διαδικασίες της Σταχτοπούτας εκτείνονται σε διάφορα είδη, παρουσιάζοντας, έτσι, μία πολύπλευρη δράση, σε αντίθεση με τους δύο προπορευόντες που επιτελούν συγκεκριμένο έργο. Σχετικά με το βασιλόπουλο, το προβάδισμά του επισκιάζει τη Σταχτοπούτα, εφόσον η δράση του συσπειρώνεται στις υλικές διαδικασίες. Έτσι, το αντρικό φύλο παρουσιάζεται πιο δυναμικό, κινούμενο με πιο συγκροτημένο τρόπο, σε αντιδιαστολή με το γυναικείο, το οποίο, πολλές φορές, όπως φαίνεται στον πίνακα 6, “σκορπίζεται” σε ποικίλες ενέργειες, δρώντας σε διάφορα επίπεδα, μέσα από την υιοθέτηση πολλών ρόλων, στοιχείο που προβάλλεται εμφανώς στο σχήμα 12.



Σχήμα 12: Οι πολλαπλοί ρόλοι της Σταχτοπούτας

Σύμφωνα με το σχήμα 12, είναι εύλογο ότι η κεντρική ηρωίδα μέσα από την πολλαπλότητα των ρόλων της εισάγει ποικιλία διαδικασιών, καθώς διασπείρεται η

δράση της σε πολλά επίπεδα, επιτελώντας όχι μόνο υλικές διαδικασίες, αλλά και άλλες, κυρίως νοητικές και συμπεριφορικές. Σχετικά με τις νοητικές διαδικασίες, είναι ενδιαφέρουσα η ισορροπία η οποία τη χαρακτηρίζει ανάμεσα στη γνώση, την αντίληψη και το συναίσθημα. Προβάλλεται, έτσι, ένα γυναικείο χαρακτηριστικό, το οποίο απουσιάζει από το αντρικό φύλο, προσδίδοντας σε αυτόν τον τομέα υπεροχή στη γυναίκα. Ακόμη, από τα παραπάνω συνάγεται πως η θηλυκή πλευρά συμπληρώνει την αντρική οικοδομώντας μία ισορροπημένη σχέση.

Επίσης, είναι άξιο παρατήρησης ότι, όπως και στη Σταχτοπούτα¹, ο πίνακας φανερώνει, μέσα από τις συσχετιστικές κτητικές διαδικασίες, την αποκλειστικότητα των κακών χαρακτήρων στο θέμα της κτητικότητας. Ένα ακόμη ενδιαφέρον στοιχείο που αφορά τις κακοπροαίρετες γυναίκες σχετίζεται με το πεδίο των δύο νοητικών γνωστικών διαδικασιών: πρόκειται για τα ρήματα «δεν αναγνώρισαν» και «αναγνώρισαν»: το πρώτο δείχνει την ανικανότητά τους να αντιληφθούν και το δεύτερο καταδεικνύει την ήττα τους στο τέλος. Ως εκ τούτου, και τα δύο λειτουργούν αρνητικά για τη θέση τους μέσα στην ιστορία, αν και θα περίμενε κανείς το αντίθετο, αφού οι νοητικές γνωστικές διαδικασίες παραπέμπουν σε νοητικές ενέργειες.

Όσον αφορά τις λεκτικές διαδικασίες, γίνεται αντιληπτό ότι τέτοιες εισάγουν όλα τα πρόσωπα του πίνακα, εκτός από το ζευγάρι που πρωταγωνιστεί. Προφανώς, η ρομαντική σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ τους αναπαρίσταται ως πλήρης, όπου η ψυχική επαφή των δύο αγαπημένων καταργεί, ως ένα σημείο, την ανάγκη λεκτικής επικοινωνίας.

Ολοκληρώνοντας, είναι σημαντικό να γίνει αναφορά και στη δράση του βασιλιά, ο οποίος, αν και δεν αναφέρεται εμμέσως, όπως στη Σταχτοπούτα¹, αλλά εμφανίζεται με μία, ωστόσο, υλική διαδικασία («έστειλε»), διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο, εφόσον η παρέμβασή του οδηγεί στη λύση της υπόθεσης. Όπως και στην προηγούμενη ανάλυση, υποστηρίζουμε ότι η εξουσία αναπαρίσταται να μην έχει πολλές τριβές με τον έξω κόσμο. Ωστόσο, επιτυγχάνει να εξασφαλίζει τον έλεγχο, τηρώντας τις απαραίτητες αποστάσεις και εκτελώντας μετρημένες και ακριβείς κινήσεις. Αρκεί, επομένως, μία ενέργεια του βασιλιά, για να συντονίσει όλο το προσωπικό του, να στηρίξει τον γιο του, να κατευθύνει τον λαό του και τελικά να επιφέρει το επιθυμητό αποτέλεσμα.

Κατά ανάλογο τρόπο, η υπηρεσία του βασιλιά, ο υπηρέτης και οι κήρυκες, μέσα από μία υλική διαδικασία («έφερε» και «διαλαλήσουν», αντίστοιχα) συντονίζουν τη δράση τους και κατευθύνουν τις ενέργειες των ανθρώπων του βασιλείου, για να ανταποκριθούν στις ανάγκες που προέκυψαν. Αντιθέτως, οι δύο παλατιανοί, παρουσιάζουν πλούσια δράση με 13 συνολικά διαδικασίες, καθώς έρχονται σε άμεση επαφή και τριβή με τον λαό.

Εν κατακλείδι, αντιπαραβάλλοντας τον πίνακα 6 με τον αντίστοιχο (πίν. 4) της προηγούμενης εκδοχής, επισημαίνουμε τα εξής:

- i. Το γενικό σύνολο των διαδικασιών στην παρούσα εκδοχή είναι διπλάσιο (82-40), στοιχείο που καταδεικνύει, αφενός, τη μεγαλύτερη έκταση του κειμένου, αφετέρου, την εντονότερη δράση των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα, η κεντρική ηρωίδα υπερέχει κατά 10 διαδικασίες (27-17), το βασιλόπουλο κατά 4 (12-8), η μητριά με τις κόρες της κατά 4 (15-11), η νεράιδα κατά 11 (15-4), ενώ προστίθεται στον πίνακα και η οντότητα των παλατιανών.
- ii. Η Σταχτοπούτα διαθέτει τη μεγαλύτερη ποικιλία των διαδικασιών και στις δύο περιπτώσεις, χαρακτηριστικό που την αναδεικνύει σε πολύπλευρη προσωπικότητα, αν και πάντα παραμένει σιωπηλή.
- iii. Η νεράιδα, που παρουσιάζει την πιο αυξημένη δράση από όλους, περιορίζεται και στις δύο εκδοχές της ιστορίας μόνο σε υλικές και λεκτικές διαδικασίες. Αυτός ο περιορισμός παρατηρείται και στους ανθρώπους του βασιλιά. Προφανώς, οι δύο αυτές οντότητες είναι όργανα που επιτελούν αποστολές (υλικές διαδικασίες) και καθοδηγούν τους άλλους (λεκτικές διαδικασίες) για την ολοκλήρωση του έργου τους.
- iv. Η μητριά με τις κόρες της και στους δύο πίνακες φαίνεται ότι εισάγουν τα ίδια ακριβώς είδη διαδικασιών. Αντιθέτως, ο πρίγκιπας διαφοροποιείται ελαχίστως, ενώ η Σταχτοπούτα παρουσιάζει μεγάλη διαφοροποίηση, η οποία συνιστά αύξηση των ειδών, αλλά, συνάμα, και των ποσοστών της.

Γενικά, στη Σταχτοπούτα², η ιστορία είναι πιο εμπλουτισμένη, με περισσότερους συμμετέχοντες, οι οποίοι εισάγουν ποικιλία διαδικασιών, ενώ η πρωταγωνίστρια προβάλλεται πιο δυναμική, υπερέχοντας σε σχέση με τους συμπρωταγωνιστές της στο σύνολο των διαδικασιών της κατά πολύ περισσότερο συγκριτικά με τη Σταχτοπούτα¹.

4.2.2. Κλίμακα Αιτιότητας

Όπως επισημάνθηκε στη Σταχτοπούτα¹, έτσι και στη Σταχτοπούτα², στο υπό ανάλυση κείμενο, συνήθως, φωτίζεται τόσο το πρόσωπο του δράστη, όσο και του αποδέκτη των διαδικασιών, παρέχοντας στον αναγνώστη σαφή εικόνα για την απόδοση της αιτιότητας και συνεπώς για τη σκιαγράφηση των χαρακτήρων, αλλά, παράλληλα, και για την άντληση των ιδεολογικών μηνυμάτων. Παραταύτα, στο συντακτικό επίπεδο του κειμένου, εντοπίζεται μία, αλλά ιδιαίτερης σημασίας, περίπτωση συσκότισης έως και απαλοιφής του δράστη για συγκεκριμένους λόγους, που θα εξετάσουμε ακολούθως.

Αναλυτικότερα, η σαφήνεια στην απόδοση ευθυνών καθίσταται έκδηλη μέσα από ενδεικτικά παραδείγματα, που παρατίθενται, στη συνέχεια, αναφορικά με το σύνολο των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα:

- ✓ Η κακή διαγωγή των συγγενών της Σταχτοπούτας διατυπώνεται απροκάλυπτα από τις εργαστικές τους διαδικασίες, που επενεργούν στο ανυπεράσπιστο κορίτσι (*«Όσο για το φτωχό το κορίτσι, το έβαζαν κι έκανε όλες τις δουλειές του σπιτιού.»*).
- ✓ Η εγρήγορση της Σταχτοπούτας καταφαίνεται μέσα από τα μεταβατικά ρήματα ενεργητικής φωνής. Η δράση της μεταβαίνει τόσο σε ανθρώπους, όσο και σε φυτά, ζώα, αλλά και σε πράγματα, ασκώντας επιρροή στην ολότητα του περιβάλλοντός της (*«...τις πήρε μαζί της στο παλάτι...»*, *«...έκοψε μια μεγάλη κίτρινη κολοκύθα...»*, *«...να φέρει έναν ποντικό...»*, *«...ανακάτευε το φαγητό...»*).
- ✓ Οι διασσωστικές παρεμβάσεις της νεράιδας αναδεικνύονται ξεκάθαρα με συγκεκριμένα ρήματα ενεργητικής φωνής που προσιδιάζουν στις ιδιαίτερες ιδιότητές της (*είπε, άγγιξε, μεταμόρφωσε*).
- ✓ Το ενδιαφέρον του βασιλόπουλου για τη Σταχτοπούτα καθίσταται εμφανές μέσα από εργαστικές διαδικασίες που επιτελεί προς το πρόσωπο της αγαπημένης του (*«Μόλις είδε μια τόσο όμορφη νέα.... να την προϋπαντήσει.»*).
- ✓ Η αποτελεσματική δράση του βασιλιά παρουσιάζεται ρητά μέσα από το ρήμα *«έστειλε»*.
- ✓ Η συνέπεια των υπηρεσιών των υπαλλήλων του παλατιού διατυπώνεται μέσα από τα κατάλληλα ρήματα ενεργητικής φωνής που αντιστοιχούν στην

ειδικότητα του καθενός («...ένας υπηρέτης έφερε...», «...κήρυκες να διαλαλήσουν...»), «(ενν. ο παλατιανός) ...έσκυψε και της φόρεσε το παπούτσι).

Περνώντας στην περίπτωση όπου συσκοτίζεται το πρόσωπο του δράστη, αξίζει να σταθούμε στη διατύπωση που αφορά τη μη απόδοση ευθυνών στη Σταχτοπούτα, στη φάση της αργοπορίας της και της επικείμενης βιασύνης της, με αποτέλεσμα την απώλεια του παπουτσιού της και την αδυναμία της να γυρίσει να το πάρει. Διαπιστώνουμε τη μετατόπιση των ευθυνών σε ένα άψυχο αντικείμενο, που σε αυτήν την περίπτωση βρίσκεται έξω από την οντότητα που δρα, γι' αυτό, ακριβώς, καθίσταται πασιδήλη η απαλοιφή του δράστη: «...βγήκε το γοβάκι κι έμεινε στο σκαλί...». Αξιοποιείται στο σημείο αυτό το σχήμα της συνεκδοχής, κατά το οποίο προβάλλεται ως δράστης το μέρος (γοβάκι) αντί για το όλο (Σταχτοπούτα). Η τάση αυτή του παραγωγού κειμένου να “προστατεύσει” την πρωταγωνίστριά του από άστοχες ενέργειες συνάδει με την προσπάθειά του να της κτίσει μία πιο δυναμική εικόνα.

4.2.3. Αξιολόγηση

Η άποψη του συγγραφέα για κάθε στοιχείο του παραμυθιού διαφαίνεται μέσα από ποικίλα γλωσσικά μέσα. Στο εν λόγω παραμύθι, αντιθέτως με το προηγούμενο, το συναισθηματικό λεξιλόγιο είναι εκείνο που απηχεί πιο έντονα τη θέση του συγγραφέα και επηρεάζει πιο αποτελεσματικά την οπτική του αναγνώστη. Αυτό, βέβαια, εμπλουτίζεται, κυρίως, από επίθετα και επιρρήματα, ενώ, συγχρόνως, υιοθετούνται και άλλοι γλωσσικοί μηχανισμοί, που διαπλεκόμενοι με τα παραπάνω, αποδίδουν έμμεσα σχόλια από την πλευρά του παραγωγού.

Συγκεκριμένα, η Σταχτοπούτα αποκαλείται *«φτωχή Σταχτοπούτα»*, *«φτωχό κορίτσι»*, *«δυστυχισμένο κορίτσι»*, που φοράει *«παλιόρουχα»*, ενώ η *«η μανούλα του είχε πεθάνει»*. Η νεράιδα της απευθύνεται καλώντας την *«καλό μου κορίτσι»* και *«καλή μου»*. Επίσης, σχετικά με την εξωτερική της εμφάνιση συγκεκριμένα επίθετα, που κάποιες φορές επιτείνονται από ποσοτικά επιρρήματα, συνοδεύουν το πρόσωπό της: *«όμορφο κορίτσι»*, *«πεντάμορφη νέα»*, *«τόσο όμορφη νέα»*. Τιοιουτοτρόπως, διαμορφώνεται μία συμπαθής εικόνα για τη Σταχτοπούτα: παρουσιάζεται, δηλαδή, πολύ καλή, πολύ όμορφη, αλλά, συγχρόνως, πολύ αδικημένη. Δίνεται έμφαση στις δυσκολίες της που αντιπαρατίθενται στις αρετές της. Έτσι, προκαλούνται στον αναγνώστη προσδοκίες για τη δικαίωσή της.

Από την άλλη πλευρά, κατά ανάλογο τρόπο, γίνονται αναφορές στην κακιά μητριά και στις κόρες της: *«δυο κόρες άσχημες, αλλά φαντασμένες»*, *«κακιά μητριά»*, *«θυμωμένη μητριά»*. Οι χαρακτηρισμοί αυτοί τίθενται αντιθετικά απέναντι στους αντίστοιχους για τη Σταχτοπούτα, προβάλλοντας την έντονη διάσταση ανάμεσα στους εν λόγω ήρωες, σχετικά τόσο με την εξωτερική, όσο και με την εσωτερική τους εμφάνιση.

Επιπροσθέτως, για την περίπτωση της μητριάς και των θυγατέρων της, είναι αξιοσημείωτο ότι ο δημιουργός του παραμυθιού εκφέρει λόγο με ύφος ειρωνικό και περιγελαστικό: *«Ο νους τους ήταν μονάχα στα λούσα και στα στολίδια»*, *«Μόλις το διάβασαν η μητριά κι οι κόρες της, κόντεψαν να τρελαθούν από τη χαρά τους»*, *«Άρχισαν τότε η μάνα με τις κόρες της να τρέχουν στις μοδίστρες...»*, *«...ντύθηκαν, στολίστηκαν κι έφυγαν...»*, *«Οι κόρες έτρεξαν χαρούμενες να δοκιμάσουν το γοβάκι»*. Από τα παραπάνω κατασκευάζεται μία εικόνα γι' αυτές ως άτομα που χαρακτηρίζονται περισσότερο από ελαφρόνοια, ματαιοδοξία και επιπολαιότητα, παρά

από μοχθηρία. Με αυτόν τον τρόπο, ο δημιουργός απολήγει στην άμβλυση των αντιθέσεων μεταξύ των δύο πλευρών και προετοιμάζει το έδαφος για την τελική γεφύρωση του χάσματος των σχέσεών τους.

Επιπλέον, έχει σημασία να επισημάνουμε την αναδυόμενη αντίθεση των δύο παραπάνω κόσμων, μέσα από την υιοθέτηση διαφορετικών γλωσσικών μηχανισμών κατά την αφήγηση. Ειδικότερα, η επιλογή συγκεκριμένου ρήματος κατ' επανάληψη («...να τρέχουν...», «...έτρεξαν...») για την περιγραφή των αντιδράσεων των κακών γυναικών υποδηλώνει την προσπάθεια του συγγραφέα να τις προβάλλει ως ενθουσιώδεις και απερίσκεπτες, οι οποίες διακρίνονται για την ένταση και την ταχύτητά τους, ενώ υπολείπονται σε σύνεση και ωριμότητα. Η ταχύτητα που της χαρακτηρίζει εκπέμπεται και μέσα από τη χρήση διαδοχικών ρημάτων («...ντύθηκαν, στολίστηκαν κι έφυγαν...»).

Απεναντίας, η Σταχτοπούτα παρουσιάζεται να διαθέτει σύνεση και ωριμότητα· η ηρεμία της είναι φανερή και μέσα από την αιτιατική του χρόνου, η οποία, εμφατικά, εκφέρεται με υποκοριστικό: «Και το βραδάκι καθόταν μπροστά στο τζάκι...». Ακόμη και όταν βιάζεται κατά την αργοπορία της, στον δεύτερο χορό, ο συγγραφέας δεν την ελέγχει μέσα από τον λόγο του, αλλά αντιθέτως τη δικαιολογεί μέσα από συγκεκριμένη διατύπωση που σχολιάστηκε κατά τη μελέτη της κλίμακας αιτιότητας.

Επομένως, με την κατάλληλη διαχείριση γλωσσικών στοιχείων και μηχανισμών, από τη μια πλευρά προβάλλεται η ανωριμότητα και η ένταση, ενώ από την άλλη η ηρεμία και η πραότητα. Η ανωριμότητα της κακής πλευράς καθίσταται πρόδηλη και από τα ουσιαστικά «λούσα και στολίδια» που κεντρίζουν το ενδιαφέρον τους. Ο δημιουργός του παραμυθιού με αυτήν την έκφραση διατυπώνεται υποτιμητικά για τη στάση τους, σε αντίθεση με την περίπτωση της πρωταγωνίστριας, όπου φαίνεται να σέβεται τη δυστυχία της και τη σοβαρότητα της κατάστασής της («Όσο για το φτωχό το κορίτσι...»).

Ο σεβασμός του παραγωγού κειμένου είναι αντιληπτός και για το πρόσωπο του βασιλόπουλου, μέσα από τη χρήση του επιρρήματος «μονάχα» και της μετοχής «λυπημένος» («Και μονάχα το γοβάκι της είδε στο σκαλοπάτι που το σήκωσε λυπημένος»).

Παρουσιάζει ενδιαφέρον να παρατηρήσουμε και τη χρήση των κτητικών αντωνυμιών σε δύο περιπτώσεις. Η πρώτη αναφέρεται στο «*σπίτι τους*», που παρουσιάζεται να ανήκει σε όλη την οικογένεια· η δεύτερη εντοπίζεται στο τέλος: «*...τις πήρε μαζί της στο παλάτι της.*». Και στις δύο περιπτώσεις η Σταχτοπούτα προβάλλεται ως κάτοχος· στην πρώτη δεν αποκλείεται, όπως θα περίμενε κανείς, καθώς ζούσε μέσα στην καταπίεση, υπό τη δυναστεία της μητριάς της· στη δεύτερη, παρουσιάζεται ως αποκλειστικός κάτοχος του παλατιού. Ποτέ άλλοτε το παλάτι, σε όλη την έκταση του κειμένου, δεν συνοδεύεται από κτητική αντωνυμία. Ο συγγραφέας με αυτόν τον τρόπο την τοποθετεί στο απόγειο της δόξας της και επαναπροσδιορίζει τις σχέσεις της με τις συγγενείς της.

4.2.4. Συμπεράσματα-Σταχτοπούτα2

Αν και ένα σύνολο αξιολογών συμπερασμάτων, επί της θεματικής των σχέσεων, εξήχθησαν κατά την ανάλυση της Σταχτοπούτας¹, εντούτοις η κριτική ανάλυση λόγου της παρούσας εκδοχής απεργάζεται επιπλέον συμπεράσματα που συμπληρώνουν και επαυξάνουν εκείνα της προηγούμενης εκδοχής ή ακόμη έρχονται σε αντίστιξη. Διευκρινίζεται ότι δεν θα γίνει εκτενής αναφορά στα στοιχεία εκείνα που έρχονται σε πλήρη συμφωνία με την προηγούμενη ανάλυση.

Συγκεκριμένα, οι αναπαραστάσεις που αντανακλούν τις οικογενειακές σχέσεις μεταφέρουν μηνύματα που αφορούν:

- τον ελλιπή ρόλο του πατέρα,
- τον καθοριστικό ρόλο της μητέρας,
- τον ανταγωνισμό μεταξύ των αδερφών,
- τον ανταγωνισμό ανάμεσα στη μητέρα και στην κόρη,
- τη στήριξη του γιου από τον πατέρα,
- την απουσία της μητέρας στη ζωή του γιου.

Είναι άξιο παρατήρησης ότι δίνεται έμφαση στην παρουσία του πατέρα στην περίπτωση του γιου, ενώ στην απουσία της μητέρας στην περίπτωση της κόρης. Ωστόσο, η γυναικεία σχέση (μητριά-Σταχτοπούτα) χαρακτηρίζεται από ανταγωνισμό, ενώ η αντρική (βασιλιάς-βασιλόπουλο) από αλληλεγγύη. Επιπλέον, αλληλεγγύη παρατηρείται στην περίπτωση των κακών χαρακτήρων, όπου απουσιάζουν οι αρετές εκείνες που προκαλούν ανταγωνισμό τόσο με τη μητριά, όσο και με τις ετεροθαλείς αδερφές.

Σχετικά με τα ανωτέρω ζητήματα, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι πρόκειται είτε για στερεότυπα είτε για διαχρονικές αλήθειες, που αφορούν το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο τόσο του παρελθόντος, από το οποίο προέρχεται το εν λόγω παραμύθι, όσο και το πλαίσιο της σύγχρονης εποχής. Το σίγουρο είναι ότι το παραμύθι μας τολμά να περιγράφει τη ζωή εντοπίζοντας καίρια σημεία, όπως επισημάνθηκε κατά την προηγούμενη ανάλυση.

Όσον αφορά τις σχέσεις εξουσίας, αυτές εντοπίζονται αρχικά στην οικογένεια της Σταχτοπούτας, όπου οι κακοπροαίρετες γυναίκες της επιβάλλονται, αναγκάζοντάς την να τις υπηρετεί, ζώντας υπό άθλιες συνθήκες. Υποδηλώνεται η προσωρινή

υπεροχή του κακού έναντι του καλού. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, οι σχέσεις εξουσίας εκφράζονται μέσα από την οντότητα του παλατιού και μέσα από όλα τα πρόσωπα που εκπορεύονται από αυτό. Σε αυτό το πλαίσιο, τα άτομα παρουσιάζονται καλλιεργημένα, με ευγενείς τρόπους και αρμονική συνεργασία, τόσο μεταξύ τους, όσο και με τον λαό. Υπονοείται ότι το καλό εξουσιάζει. Ο τελικός θρίαμβος της Σταχτοπούτας παραπέμπει στην επικράτηση του καλού.

Οι παρατηρήσεις της προηγούμενης παραγράφου, συνδέονται άμεσα με την διαμόρφωση μίας θρησκευτικής ηθικής, στην οποία εξέχουσα θέση κατέχει ο αγώνας για το καλό που εμποδίζεται από το κακό. Ο αγώνας αυτός περιλαμβάνει την υπακοή στο ανώτερο στοιχείο (εν προκειμένω, στη νεράιδα). Η καλή υπακοή, που επιδεικνύει η Σταχτοπούτα, φέρνει τη νίκη του καλού. Μάλιστα, αν σκεφτούμε ότι η συγκεκριμένη νεράιδα ήταν συγχρόνως και νονά της ηρώιδας μας, τουτέστιν η πνευματική της μητέρα, τότε τονίζεται ακόμη πιο έντονα το θέμα της σύνδεσης με το θρησκευτικό στοιχείο. Ακόμη και η πράξη της συγχώρησης στο τέλος της παρούσας ιστορίας αποδεικνύει την αναγωγή της περιπέτειας της Σταχτοπούτας σε χριστιανική ηθική αλληγορία. Αν και κάποιος μπορεί να υποστηρίξει ότι αυτά τα μηνύματα είναι ηθικολογικά, εντούτοις, αναντίρρητα, ασκούν παιδαγωγική επίδραση σε κάθε άτομο, μικρότερο ή μεγαλύτερο, που έρχεται σε επαφή με το συγκεκριμένο κείμενο.

Ένα άλλο αξιοσημείωτο συμπέρασμα που συνάγεται μέσα από τη στάση της Σταχτοπούτας και συνδέεται με την προηγούμενη παράγραφο είναι ότι με την καλοσύνη, την υπομονή, την ηρεμία, την πραότητα, την υπακοή και τη σιωπή ξεπερνιούνται όλα τα προβλήματα, ακόμη και αυτά που φαντάζουν ως ανυπέρβλητα εμπόδια ζωής. Ασφαλώς, θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι πρόκειται για ένα στερεοτυπικό γυναικείο μοντέλο. Παραταύτα, συνδέοντας αυτά τα στοιχεία με τη θρησκευτικότητα που απορρέει από το κείμενο, είναι δυνατό να θεωρηθεί ότι αυτές οι αρετές που πηγάζουν από το πρόσωπο της Σταχτοπούτας αφορούν κάθε φύλο, από τη στιγμή, μάλιστα, που και το ίδιο το βασιλόπουλο παρουσιάζεται ως πράος άνθρωπος και σιωπηλός.

Στο σημείο αυτό, αξίζει να υπενθυμίσουμε την προσπάθεια άμβλυνσης των αντιθέσεων στις σχέσεις καλών και κακών ανθρώπων, στην οποία έχουμε προαναφερθεί. Πρόκειται για μία προσπάθεια που εντάσσεται στη διαμόρφωση της ηθικής που επιστημάνθηκε παραπάνω. Η αγάπη για τους εχθρούς είναι μία παραίνεση

που εντάσσεται στο χριστιανικό πλαίσιο και μεταφέρεται στον αναγνώστη μέσα από το παράδειγμα της Σταχτοπούτας. Οι σχέσεις, υπό αυτό το πρίσμα, καλλιεργούνται μέσα από βαθύτερες ερμηνείες για τη συμπεριφορά του πλησίον, που κάποιοι θα χαρακτήριζαν και ως δικαιολογίες. Έτσι, η μητριά και οι κόρες της δεν παρουσιάζονται, εν τέλει, τόσο κακές, όσο ελαφρόμυαλες· γι' αυτό συγχωρούνται πιο εύκολα. Η ερμηνεία της συμπεριφοράς τους επιτυγχάνεται μέσα από την παρατήρηση των αντιδράσεών τους σε κάθε εξέλιξη της ιστορίας, γεγονός που απουσιάζει από την προηγούμενη εκδοχή, στερώντας από τον αναγνώστη μία πιο σφαιρική ματιά και οδηγώντας τον σε επιφανειακά συμπεράσματα.

Επιπροσθέτως, η διαπίστωση, κατά την εξέταση των διαδικασιών της Σταχτοπούτας, της ευρείας επίδρασής της, υπονοεί ότι ο καλός άνθρωπος αναπτύσσει ομαλές σχέσεις με το σύνολο του περιβάλλοντός του, συμπεριλαμβανομένων και των κακών ανθρώπων και του φυσικού περιβάλλοντος (ζώα, φυτά, πράγματα). Η κατάκτηση της ηρεμίας που διακρίνει τη Σταχτοπούτα έγκειται στη δυνατότητά της να βρίσκεται σε αρμονία με το περιβάλλον της, φυσικό και κοινωνικό. Κυρίως, η αρετή της να συγχωράει, ακόμη και αυτούς που την έβλαψαν πρόσφατα, χωρίς να αφήσει έστω και λίγο χρόνο να θεραπεύσει τα προκληθέντα ψυχικά τραύματα, επιβεβαιώνει την ωφέλεια της αγαθοσύνης. Η καλοσύνη της μεταρσιώνεται, όταν κατακτά θέση εξουσίας, διότι αποδεικνύεται ότι πράττει το καλό από επιλογή και όχι από αδυναμία, ενώ θα μπορούσε, δικαιολογημένα, να επιφέρει, ίσως, και την τιμωρία των βασανιστριών της.

Εν κατακλείδι, η ανάλυση που εκπονήθηκε στην παρούσα εκδοχή απολήγει σε ποικίλα συμπεράσματα που αφορούν όλες τις διαστάσεις της ζωής, μια και άπτονται όλων των επιπέδων των ανθρωπίνων σχέσεων. Το μικρής ηλικίας άτομο που μελετά το εν λόγω παραμύθι προσλαμβάνει πληθώρα μηνυμάτων με πολύ απλό τρόπο, σε καμιά περίπτωση ηθικολογικό, και έτσι επεξεργάζεται σκέψεις και όψεις της ζωής πιο αποτελεσματικά σε σχέση με οποιαδήποτε άλλη μέθοδο. Σε αυτό ακριβώς το σημείο συνίσταται η αξία του κλασικού παραμυθιού.

4.3. Ο λύκος και τα επτά κατσικάκια (Σειρά: Μαγευτικά Κλασικά Παραμύθια)

4.3.1. Μεταβιβαστικότητα

A) Συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες που διαδραματίζουν ρόλους, είτε ενεργητικούς είτε παθητικούς, επενεργώντας στην εξέλιξη της ιστορίας, κατατάσσονται ως εξής, σύμφωνα με τη σειρά εμφάνισής τους, στην πλοκή του παραμυθιού:

- Τα επτά κατσικάκια
- Η μαμά κασίκα
- Ο λύκος
- Ο φούρναρης
- Το μικρότερο κατσικάκι

Από τη λίστα των συμμετεχόντων, συνάγεται ότι η οικογένεια της κασίκας πρωταγωνιστεί, μια και καταλαμβάνει τις τρεις από τις πέντε θέσεις των ρόλων. Το μικρότερο κατσικάκι, αν και ανήκει στο σύνολο των επτά, αργότερα, κατά την εξέλιξη της πλοκής, διαχωρίζει τη θέση του, οπότε κατακτά έναν ξεχωριστό ρόλο μέσα στην ιστορία. Επιπλέον, δεν περνά απαρατήρητο ότι πρόκειται για μονογονεϊκή οικογένεια, από την οποία απουσιάζει το πατρικό πρότυπο.

Ειδικότερα, αναλύοντας τη δράση των συμμετεχόντων, τα επτά κατσικάκια παρουσιάζουν παθητική στάση, προβαλλόμενα είτε ως ανώριμα παιδιά, που δέχονται οδηγίες από τη μητέρα τους («...είπε στα κατσικάκια να προσέχουν πολύ όσο θα λείπει και να μην ανοίξουν την πόρτα σε κανέναν.»), είτε ως θύματα του λύκου («...προσπάθησαν να κρυφτούν.» «...τα βρήκε και τα έφαγε...»). Ο ρόλος τους είναι στατικός και δεν παρουσιάζει καμιά μεταστροφή (εξαιρείται το μικρότερο κατσικάκι) σε επίπεδο καταγραφής γλωσσικού κειμένου⁴. Ασφαλώς, με την αίσια έκβαση της περιπέτειάς τους, τα κατσικάκια, στο τέλος, χορεύουν και τραγουδούν. Μολαταύτα, αυτού του είδους η δράση δεν συνεπάγεται ενεργητικό ρόλο, καθώς πρόκειται για μη εργαστικές διαδικασίες, οι οποίες, αναμφίβολα, έρχονται ως απόρροια των

⁴ Σημειώνουμε ότι στην εικονογράφηση, στην προτελευταία σκηνή του παραμυθιού, τα κατσικάκια εμφανίζονται να κουβαλούν πέτρες, βοηθώντας τη μητέρα τους, προβάλλοντας, έτσι, μία μεταστροφή από την παθητικότητα προς την ενεργητικότητα. Η ανάλυση, ωστόσο, σε οπτικό επίπεδο δεν εμπίπτει στις αναζητήσεις της παρούσας εργασίας· συνεπώς, ακούμαστε στο γλωσσικό κείμενο. Παραταύτα, η αξιοποίηση της οπτικής πληροφορίας, συνιστά ακόμη ένα ενδιαφέρον πεδίο, που, αναπόφευκτα θα αξιοποιηθεί, κατά τη διδακτική μας παρέμβαση.

διασωστικών πράξεων της μαμάς κασίκας, η οποία διορθώνει με την καθοριστική δράση της -σε συνάρτηση με την παρέμβαση του μικρότερου της παιδιού- το τραγικό λάθος όλων των παιδιών της να ανοίξουν την πόρτα στον λύκο.

Είναι αξιοσημείωτο ότι οι σχέσεις μεταξύ των μικρών κατσικίων παρουσιάζονται αρμονικές και ισορροπημένες. Όλα τα παιδάκια προβάλλονται να λειτουργούν ομαδικά και ομοιόμορφα, σαν ένα σώμα, τόσο στην αρχή, κατά τις επιθέσεις του λύκου, όσο και στο τέλος, κατά τη διάσωσή τους. Η παθητικότητα που επισημάνθηκε παραπέμπει σε υποταγή, δομώντας σχέσεις άνισες, με εξουσιαστές είτε τη μητέρα είτε τον λύκο. Η πρώτη εξουσιάζει με αγάπη και συμβουλές, ως κεφαλή της οικογένειας, ο δεύτερος εξουσιάζει με μοχθηρία και εξαπάτηση, ως εχθρός της οικογένειας.

Από την ομάδα των παιδιών, ξεχωρίζει το μικρό κασικάκι, το οποίο εμφανίζεται ως δράστης, διαφοροποιώντας τη θέση του σε σχέση με τα αδέρφια του. Έτσι, ενώ στην αρχή συνιστά ένα σύνολο με αυτά, μετά τη φοβερή επίθεση, δρομολογεί μία ιδιαίτερη πορεία, η οποία αποβαίνει σωτήρια για την οικογένειά του. Επομένως, ο ρόλος του εμφανίζεται δυναμικός, καθώς εξελίσσεται από παθητικός σε ενεργητικός. Παρά το γεγονός ότι η δράση του δεν μεταβαίνει στον περίγυρό του (εκτός από τη λεκτική διαδικασία προς τη μητέρα του), ωστόσο συνιστά πρόσωπο-κλειδί, που με δύο μόνο μη εργαστικές, αλλά καθοριστικής σημασίας διαδικασίες (*είχε κρυφτεί, βγήκε*) πραγματοποιεί καίρια παρέμβαση στη διάσωση των αδερφών του.

Επιπλέον, σχετικά με τη δράση του μικρότερου κατσικιού, παρουσιάζει ενδιαφέρον να σταθούμε στον επαναπροσδιορισμό των σχέσεων των αδερφών μεταξύ τους, που έρχεται ως συνέπεια της διαφοροποίησης του μικρότερου. Αν και δεν αποτυπώνεται γλωσσικά στο κείμενο, είναι εμφανές ότι το μικρότερο παιδί, μέσα από τη δράση του, αναδεικνύεται ως ανώτερο από τα μεγαλύτερά του, αφού καταφέρνει να ξεπεράσει τον κίνδυνο, επιλέγοντας την καλύτερη κρυψώνα και συμβάλλοντας, στη συνέχεια, καθοριστικά στην ανατροπή της πλοκής.

Στην οικογένεια που πρωταγωνιστεί, βασική θέση κατέχει η μητέρα. Συνιστά την πιο δυναμική δράστρια, η οποία με εφόδιο τον ήπιο χαρακτήρα της, αποδεικνύει τον δυναμισμό της και την αποφασιστικότητά της. Με τις συμβουλές που δίνει, παραπέμπει σε άτομο ώριμο, το οποίο επιθυμεί να προστατεύσει τα υπό την κηδεμονία του άτομα, και, παράλληλα, να προνοήσει για τυχόν κινδύνους. Επιπλέον,

διακρίνεται για τη σύνεσή της, καθόσον, στο τέλος της ιστορίας, επιδιώκει να αντιμετωπίσει το πρόβλημα με ολοκληρωμένο τρόπο. Δηλαδή, δεν περιορίζεται στην προσωρινή εξασφάλιση της σωτηρίας των παιδιών της, αλλά προβαίνει στην εξόντωση του λύκου, χωρίς να παρασυρθεί από τον ενθουσιασμό της, που βρήκε τα χαμένα της παιδιά.

Ωστόσο, η σύνεσή της δεν είναι ιδιαίτερα εμφανής στην αρχή του παραμυθιού, καθώς, η απουσία ενός επιβλέποντα ενήλικα στο σπίτι συνεπιφέρει σοβαρούς κινδύνους στα μικρά άτομα και συνιστά ρίσκο για μία επερχόμενη άσχημη τροπή. Παραταύτα, η κίνηση αυτή, η οποία θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως επιπόλαιη, αφού εκθέτει τα μικρά και ανυπεράσπιστα άτομα σε κινδύνους, βρίσκεται σε συνταύτιση με την πραγματική ζωή, στα πλαίσια της οποίας καταγράφονται αντίστοιχες ενέργειες από τους γονείς, όταν προκύπτει σχετική ανάγκη, που δεν αφήνει περιθώρια για άλλη επιλογή.

Όσον αφορά τις σχέσεις που διαμορφώνει η μητέρα, θα υποστηρίξαμε ότι διέπονται από δημοκρατικότητα, όπου ο ενήλικας συντονίζει, αλλά, παράλληλα, αναθέτει ευθύνες και στα παιδιά, μέσα από την κατάλληλη καθοδήγηση. Με την ηρεμία της, ακόμη και όταν έρχεται αντιμέτωπη με το τραγικό συμβάν, εξασφαλίζει σχέση συνεργασίας με το μικρότερο παιδί της και αφουγκράζεται τις πληροφορίες του, τις οποίες αξιοποιεί παρευθύς.

Περνώντας στον επόμενο συμμετέχοντα, τον λύκο, είναι προφανές ότι πρόκειται για ένα πρόσωπο έντονα ενεργητικό, που επιδρά δυναμικά στο περιβάλλον του, σε όλες τις διαστάσεις του, διαθέτοντας, συνήθως, τον πλήρη έλεγχο. Διεκδικεί τον ρόλο του πρωταγωνιστή, καθώς είναι εκείνος που προκαλεί όλη την περιπέτεια του παραμυθιού, επενεργώντας με πυγμή σε όλες τις οντότητες που τον πλαισιώνουν. Συγκεκριμένα, η δυναμική του δράση παρατηρείται:

- ✓ Στο φυσικό περιβάλλον, π.χ. «...κρυμμένος πίσω από τα δέντρα...», «...έτρεξε στο δάσος...».
- ✓ Στο υλικό περιβάλλον, π.χ. «...πλησίασε, χτύπησε την πόρτα...».
- ✓ Στον κοινωνικό περίγυρό του, π.χ. «...άκουσε τη μαμά κασίκα.», «...πήγε στον φούρναρη.».
- ✓ Στην ατομικότητά του, π.χ. «...έφαγε τις γλυκές καραμέλες... γλύκανε η φωνή του...», «...τα πόδια του... να ασπρίσουν.».

Ωστόσο, μετά την επίτευξη του επιθυμητού στόχου, μετασχηματίζεται σε αποδέκτη των ενεργειών της μητέρας κατσίκας και η δράση του, στη συνέχεια, παρουσιάζει φθίνουσα πορεία. Χάνεται όλος ο δυναμισμός του, στερείται, πλέον, του ελέγχου των καταστάσεων και μετατρέπεται από θύτη σε θύμα. Οι σχέσεις που διαμορφώνει μέσα από τη στάση του είναι απόλυτα άνισες, καθώς επιθυμεί να επιβάλλεται ολότελα στον περίγυρό του, με τη βία.

Ολοκληρώνουμε τη λίστα των συμμετεχόντων με τον φούρναρη, ο οποίος προβάλλεται, κατά κάποιο τρόπο, ως συνεργός του λύκου, διότι, αν και άθελά του, τον βοηθάει να ολοκληρώσει το ύπουλο εγκληματικό του σχέδιο, χωρίς, ωστόσο, να προβεί σε κινήσεις επανόρθωσης. Η δράση του είναι περιορισμένη· δηλαδή, εμφανίζεται τόσο, όσο χρειάζεται, για να καλύψει τις ανάγκες του κακού χαρακτήρα της ιστορίας. Επομένως, αν και κατέχει μικρό ρόλο, εντούτοις επιδρά καθοριστικά στην περιπέτεια της οικογένειας. Προβάλλεται, συγχρόνως, ως δράστης και ως αποδέκτης των ενεργειών του λύκου, με κύριο χαρακτηριστικό του το αίσθημα του τρόμου, το οποίο υποβάλλεται από την αγριότητα και την επιβλητικότητα του λύκου, υποκινώντας τον να υποχωρήσει στις επιθυμίες του.

Συνοψίζοντας, συμπεραίνουμε ότι οι σχέσεις των συμμετεχόντων, στο εν λόγω παραμύθι, προβάλλονται, κυρίως, άνισες. Όπως είναι εμφανές, με βάση το σχήμα 13, ο λύκος επιβάλλεται στο σύνολο των μικρών κατσικιών, αλλά και στον φούρναρη. Η αμφίδρομη κατεύθυνση του βέλους, μεταξύ φούρναρη και λύκου, δεν παραπέμπει σε σχέση ισότητας ή ισορροπίας, αλλά σε σχέση ανταλλαγής· ο φούρναρης επιτρέπει στον λύκο να χρησιμοποιήσει το αλεύρι για τη μεταμφίεσή του και ο λύκος του χαρίζει τη ζωή του. Περαιτέρω, η μητέρα ασκεί δράση στα παιδιά της και στον λύκο. Η δράση του μικρότερου παιδιού προς τη μητέρα, μεταφράζεται στη βοήθεια που παρέχει για τη διάσωση των αδερφών του.



Σχήμα 13: Πλέγμα σχέσεων στον λύκο και τα επτά κατσικάκια

Μέσα από το πλέγμα των σχέσεων που απεικονίζεται στο σχήμα 13, προκύπτει ότι η μητέρα κατέχει τον πιο ισχυρό ρόλο, διότι καταφέρνει να επιβληθεί τόσο στα παιδιά της, όσο και στον λύκο. Μολονότι, τα δύο πρόσωπα με ισχύ, μητέρα και λύκος, παρουσιάζουν ισοδυναμία στα βέλη (δύο βέλη κατευθύνονται και από τους δύο, ενώ ένα κατευθύνεται και στους δύο), η μητέρα, τελικά, υπερέχει, εφόσον η επιβολή της είναι καθοριστική και στους δύο αποδέκτες των ενεργειών της. Εν αντιθέσει, ο λύκος επιβάλλεται προσωρινά, τόσο στα κατσικάκια, όσο και στον φούρναρη (περιορισμένη επίδραση, με συγκεκριμένη στόχευση). Καταλήγοντας, οφείλουμε να παρατηρήσουμε ότι το γυναικείο φύλο παρουσιάζεται να επικρατεί και να επιφέρει τη νίκη. Η νίκη, όμως, αυτή δεν θα ήταν εφικτή, χωρίς τη συνδρομή του μικρότερου παιδιού, το οποίο είναι το μόνο από τα παιδιά που ξεχωρίζει στο πλέγμα των σχέσεων και προάγεται σε βοηθό της δυναμικής θηλυκής παρουσίας του παραμυθιού.

Κλείνοντας με το σχήμα 13, είναι άξιο σχολιασμού ότι δεν παρατηρούνται ενώσεις με απλές γραμμές ή πολλές απουσίες ενώσεων μεταξύ των συμμετεχόντων, γεγονός που καταδεικνύει την καταγραφή στο παραμύθι μόνο προσώπων που αλληλεπιδρούν. Γι' αυτό και ο αριθμός των συμμετεχόντων, στην παρούσα ιστορία, μειώνεται κατά το ήμισυ, σε σχέση με τις προηγούμενες.

B) Διαδικασίες

Στον πίνακα 7 παρουσιάζονται οι διαδικασίες που εισάγουν όλοι οι συμμετέχοντες, οι οποίοι εμφανίζονται στο υπό ανάλυση παραμύθι.

Ο πίνακας 7 καταδεικνύει την υπεροχή του λύκου στο άθροισμα των διαδικασιών του, σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες, προσεγγίζοντας το ήμισυ του γενικού συνόλου. Η παρατήρηση αυτή τον αναδεικνύει σε κεντρικό πρόσωπο, του οποίου η δράση προωθεί την εξέλιξη της πλοκής, όπως επισημάνθηκε και κατά την ανάλυση των συμμετεχόντων.

Πίνακας 7: Διαδικασίες στον λύκο και τα επτά κατσικάκια

Είδη διαδικασιών	7 κατσικάκια	Μαμά κατσικά	Το μικρότερο κατσικάκι	Λύκος	Φούρναρης
Υλικές	6 (46%)	9 (82%)	2 (67%)	18 (69%)	1 (50%)
Νοητικές Γνωστικές	1 (7,6%)	1 (9%)	0	2 (8%)	0
Νοητικές Αντιληπτικές	2 (16%)	0	0	1(4%)	0
Νοητικές Συναισθηματικές	1 (7,6%)	0	0	0	1 (50%)
Συσχετιστικές Κατηγορικές	1 (7,6%)	0	0	0	0
Συσχ. Ταυτοποιητικές	0	0	0	0	0
Συσχετιστικές Κτητικές	0	0	0	0	0
Λεκτικές	1 (7,6%)	1 (9%)	1 (33%)	2 (8%)	0
Συμπεριφορικές	1 (7,6%)	0	0	3 (11%)	0
Υπαρκτικές	0	0	0	0	0
Σύνολο ανά συμμετέχοντα	13 (100%)	11 (100%)	3 (100%)	26 (100%)	2 (100%)
Γενικό σύνολο	55				

Προκαλεί εντύπωση ότι παρόλο που η μητέρα, μέσα από το σχήμα 13, χαρακτηρίστηκε ως πιο δυναμική, ο πίνακας 7 παρουσιάζει τον λύκο πιο δυναμικό, καθώς εισάγει πολύ περισσότερες διαδικασίες από τη μητέρα, στο σύνολό του (υπερδιπλάσιες), ενώ οι υλικές του διαδικασίες είναι ακριβώς διπλάσιες. Αν και αιτιολογήθηκε η παραπάνω άποψη, αποδίδοντας στη μητέρα υπεροχή λόγω της μόνιμης επίδρασής της, σε αντίθεση με τον συμπρωταγωνιστή της, ο οποίος παρουσιάζει προσωρινή επίδραση, αξίζει να διερευνηθεί αναλυτικότερα η ποιότητα των υλικών διαδικασιών του λύκου, καθώς αυτές απηχούν, περισσότερο, τη δράση του και την επενέργειά του στην εξέλιξη της πλοκής.

Ο πίνακας 8, στη συνέχεια, αποκαλύπτει ότι στην πλειονότητα των διαδικασιών του ο λύκος πραγματοποιεί εύστοχες κινήσεις (10 εύστοχες και 8 άστοχες: 4 με απώλεια ελέγχου, 2 ανάμικτες, 2 με αρνητική βιασύνη). Παρ' όλα αυτά, αν και υπερισχύουν οι εύστοχες, το προβάδισμα είναι ελάχιστο σε σχέση με τις άστοχες: οπότε, θα ήταν ακριβέστερο να υποστηρίξουμε ότι η προσωπικότητα του λύκου, κατά βάση, διασπάται ως προς την ποιότητα των διαδικασιών του. Αυτή η

διαπίστωση υποστέλλει την αρχική εντύπωση που σχηματίζεται από τον πίνακα 7, όσον αφορά τη δυναμικό στοιχείο του κακού χαρακτήρα του παραμυθιού.

Πίνακας 8: Οι υλικές διαδικασίες του λύκου

Διαδικασίες	Ποιότητα Διαδικασιών
1. κρυμμένος	έλεγχος της κατάστασης, εύστοχη ενέργεια για την ολοκλήρωση του σχεδίου του
2. πλησίασε	βιαστική προσέγγιση του στόχου, που οδηγεί σε αποτυχία
3. χτύπησε	βιαστική προσέγγιση του στόχου, που οδηγεί σε αποτυχία
4. έτρεξε	εύστοχη ενέργεια, βιασύνης, ανυπομονησίας, αλλά και εγρήγορης
5. έφαγε (καραμέλες)	εύστοχη εργαστική διαδικασία για την ολοκλήρωση του σχεδίου του, που δείχνει ότι αφουγκράστηκε τα λόγια των θυμάτων του
6. πήγε	εύστοχη εργαστική διαδικασία για την ολοκλήρωση του σχεδίου του, που δείχνει ότι αφουγκράστηκε τα λόγια των θυμάτων του
7. να μην τον φάει	εύστοχη ενέργεια για την εκπλήρωση του σχεδίου του
8. να βάλει	εύστοχη ενέργεια για την εκπλήρωση του σχεδίου του
9. να ασπρίσουν	εύστοχη εργαστική διαδικασία για την ολοκλήρωση του σχεδίου του, που δείχνει ότι αφουγκράστηκε τα λόγια των θυμάτων του
10. έτρεξε	εύστοχη βιαστική ενέργεια για την αποφυγή εξασθένησης των μεταμφιεσμένων χαρακτηριστικών
11. στάθηκε	εύστοχη εργαστική διαδικασία για την ολοκλήρωση του σχεδίου του, που δείχνει ότι αφουγκράστηκε τα λόγια των θυμάτων του
12. όρμησε	εύστοχη ενέργεια με την απαιτούμενη ταχύτητα
13. βρήκε	εύστοχη ενέργεια, μη ολοκληρωμένη: έναρξη απώλειας ελέγχου
14. έφαγε	εύστοχη ενέργεια, μη ολοκληρωμένη: έναρξη απώλειας ελέγχου
15. πήγε	απώλεια ελέγχου
16. να πιει	απώλεια ελέγχου
17. έπεσε	πλήρης απώλεια ελέγχου
18. χάθηκε	τελική αποτυχία-ήττα

Αναντίρρητα, η διερεύνηση των υλικών του διαδικασιών τον αναδεικνύει σε άτομο που επιδιώκει με θέρμη και ζήλο την επίτευξη του στόχου του. Αυτό που φαίνεται να

υπονομεύει την τελική του νίκη είναι η γενική βιασύνη του, η οποία τον οδηγεί στην πρώτη αποτυχία και, ως εκ τούτου, παραχωρεί στα θύματά του χρόνο για τυχόν προετοιμασία. Είναι πολύ πιθανό στον χρόνο αυτόν το μικρό κατσικάκι να σκέφτηκε την έξυπνη επιλογή της καλής κρυψώνας του. Η αρνητική ερμηνεία της αρχικής του βιασύνης, στη συνέχεια αποκτά θετική χροιά, καθώς, πρώτον, προσπαθεί να κερδίσει τον χρόνο που έχασε, δεύτερον, να μην απολέσει την αλλοίωση των χαρακτηριστικών του και, τρίτον, να αιφνιδιάσει τα θύματά του μέσα από μία ορμητική επίθεση.

Ένα άλλο δυνατό του σημείο, που προβάλλεται στον πίνακα 8, είναι η προσεκτική του ακροαστική ικανότητα, που σε συνδυασμό με την εγρήγορσή του, τον καθιστούν ευέλικτο δράστη: αμέσως αξιοποιεί τις πληροφορίες, τόσο της μητέρας, όσο και των παιδιών της. Μάλιστα, τις αναλυτικές πληροφορίες που του παρέχουν τα αφελή κατσικάκια τις μετασχηματίζει, άμεσα, σε ακριβείς οδηγίες, για την εκπλήρωση του σχεδίου του.

Τελικά, αν και δράστης με πολλά χαρίσματα, οδηγείται στην αποτυχία. Παρόλο, δηλαδή, που ενεργεί ως τέλειος κατάσκοπος, ενεργός ακροατής, ταχύτατος κυνηγός και ευέλικτος δράστης, στο τέλος, παραδίδεται στην ηδονή της γαστριμαργίας και του κορεσμού, παραλείποντας να μετρήσει ότι έφαγε μόνο έξι κατσικάκια ή, ίσως, αδιαφορώντας για το υπολειπόμενο και υποτιμώντας την ύπαρξή του. Συνεπώς, η αδυναμία του έγκειται, κυρίως, στη μη ολοκλήρωση του σχεδίου του, που ανατρέπει κάθε προηγούμενη εύστοχη ενέργειά του, όπως διαπιστώθηκε και κατά την ανάλυση των συμμετεχόντων. Με άλλα λόγια, υπολείπεται σε σύνεση, σε σχέση με τη μητέρα, η οποία φροντίζει να ολοκληρώνει τις ενέργειές της, χωρίς να αφήνει επικίνδυνες εκκρεμότητες, όπως έκανε εκείνος.

Σε αντίθεση με τον λύκο, η σύνεση χαρακτηρίζει έντονα τη μητέρα, η οποία παρά το γεγονός ότι βρίσκεται σε δεινή θέση, όταν αντικρίζει το τραγικό γεγονός, δράττεται, ευθύς αμέσως, από την παρέμβαση του στερνού της παιδιού και ανταποκρίνεται με συνοπτικές, γρήγορες και εύστοχες υλικές διαδικασίες (*έτρεξε, βρήκε, πήρε, άνοιξε, μάζεψε, γέμισε, έραψε*). Η υπεροχή της διακρίνεται από το υψηλότερο ποσοστό υλικών διαδικασιών που κατέχει, αλλά και από τη μία νοητική γνωστική διαδικασία (*σκέφτηκε*) που είναι αποτελεσματική, αφού την οδηγεί στην τελική της νίκη. Εξεναντίας, ο λύκος, αν και επιτελεί δύο νοητικές γνωστικές διαδικασίες (*γνωρίζοντας, σκέφτηκε*), παρουσιάζει ανεπάρκεια σε αυτό το επίπεδο,

αφού στην πρώτη περίπτωση, γνωρίζοντας ότι τα κατσικάκια ήταν μόνα τους, παρασύρεται σε βιαστικές ενέργειες και κάνει την προσέγγισή του χωρίς την αναγκαία προετοιμασία· στη δεύτερη περίπτωση της γνωστικής του διαδικασίας, σκέφτεται επιπόλαια, ότι δηλαδή η δίψα του προέρχεται από την πολυφαγία και χωρίς να παρατηρήσει τα ράμματα στην κοιλιά του, οδηγείται στην αυτοκαταστροφή.

Περαιτέρω, τα ποσοτικά στοιχεία του πίνακα 7 καταδεικνύουν την επισήμανση που σημειώθηκε στην ανάλυση των συμμετεχόντων σχετικά με το μικρότερο κατσικάκι: επιτελεί ελάχιστες διαδικασίες, αλλά εξέχουσας σημασίας. Τόσο οι υλικές, όσο και η λεκτική του διαδικασία έχουν τέτοια βαρύτητα που ουσιαστικά λειτουργούν ως κινητήριοι μοχλός για τη μητέρα, η οποία αναλαμβάνει την καθοριστική της δράση. Είναι ενδιαφέρον ότι το μικρό αυτό παιδάκι εισάγει ακριβώς εκείνα τα είδη διαδικασιών που χρησιμεύουν για τη ζωή τη δική του και των αδερφών του, γεγονός που του προσδίδει ωριμότητα και φρόνηση. Τουναντίον, το σύνολο των μικρών κατσικιών εισάγει διαδικασίες που διαχέονται σε ποικιλία ειδών, κυρίως, άστοχες.

Ευδιάκριτο στον πίνακα των διαδικασιών είναι, επίσης, το υψηλότερο ποσοστό του λύκου στις συμπεριφορικές διαδικασίες. Το προβάδισμα αυτό ερμηνεύεται με βάση τον ζώδη χαρακτήρα του, όπου κυριαρχούν τα πάθη και τα ένστικτα, σε αντιδιαστολή με τα άλλα ζώα-ήρωες του παραμυθιού, τα οποία παρουσιάζονται με ευγενή χαρακτηριστικά.

Τέλος, συνιστά ενδιαφέρουσα παρατήρηση, στον πίνακα 7, ο διχασμός του φούρναρη ανάμεσα στις υλικές και νοητικές συναισθηματικές διαδικασίες. Αν, μάλιστα, αναλογιστούμε ότι οι δεύτερες καθορίζουν τις πρώτες, τότε συνάγεται ότι πρόκειται για άτομο που στερείται περίσκεψης και ορθοφροσύνης.

4.3.2. Κλίμακα Αιτιότητας

Σε όλη την έκταση του συγκεκριμένου παραμυθιού ο δράστης καθίσταται εμφανής, καθώς οι εκφορές στο συντακτικό επίπεδο αποσαφηνίζουν το πρόσωπο που εισάγει τις διαδικασίες, με τη χρήση, συνήθως, μεταβατικών ρημάτων σε ενεργητική σύνταξη. Χαρακτηριστικά παραδείγματα παρατίθενται παρακάτω:

- ✓ Μητέρα-κατσικά: *«Πήρε, λοιπόν, ένα ψαλίδι, άνοιξε την κοιλιά του λύκου...», «...μάζεψε μεγάλες πέτρες... γέμισε την κοιλιά... και την έραψε.»*
- ✓ Επτά κατσικάκια: *«...δεν σου ανοίγουμε...», «...άνοιξαν την πόρτα.»*, *«...προσπάθησαν να κρυφτούν.»*
- ✓ Το μικρότερο κατσικάκι: *«...βγήκε από την κρυψώνα του και της είπε τι συνέβη.»*
- ✓ Λύκος: *«...πλησίασε, χτύπησε την πόρτα...», «...τα βρήκε και τα έφαγε...»*.

Από την παραπάνω παράθεση των παραδειγμάτων είναι αισθητή η απουσία του φούρναρη, καθώς κρίνουμε ότι στην περίπτωση του μετριάζεται η ευθύνη του, μέσα από τη διατύπωση του συγγραφέα: *«Ο φούρναρης τρόμαξε πολύ, όταν είδε τον λύκο, και, για να μην τον φάει, τον άφησε να βάλει τα πόδια του μέσα στο αλεύρι, για να ασπρίσουν.»*. Αν και η ευθύνη του φούρναρη δηλώνεται ρητά μέσα από την εργαστική διαδικασία που μεταβαίνει στον λύκο *«τον άφησε»*, εντούτοις μετριάζεται, πρώτον, από την κύρια πρόταση, που δηλώνει την έντονη συναισθηματική κατάσταση του φούρναρη, και δεύτερον, από την τελική πρόταση *«για να μην τον φάει»*, που διαβεβαιώνει τον κίνδυνο που διέτρεχε. Με αυτή τη διατύπωση, ο παραγωγός του κειμένου τείνει να τάσσει υπέρ του φούρναρη δικαιολογώντας τη στάση του.

Σε συνάρτηση με την παραπάνω περίπτωση, εντοπίζεται και η αντίστοιχη του λαγού. Έχει ιδιαίτερη βαρύτητα το γεγονός ότι πρόκειται για πρόσωπο που δεν εισάγει καμία διαδικασία και η αναφορά του περιορίζεται στη γενική *«του λαγού»*, η οποία, εκ πρώτης όψεως, φαντάζει κτητική, παραπέμποντας στη θεώρηση του ως ένα ακόμα θύμα του λύκου. Παραταύτα, πρόκειται και πάλι για συνεργία, η οποία περνά απαρατήρητη μέσα από τη χρήση ουσιαστικού, αντί προτάσεως, όπου το ρήμα θα διασαφηνίζε ότι επρόκειτο για έναν επαγγελματία (έμπορο ή πωλητή), ο οποίος του

πούλησε τις καραμέλες⁵, που χρειαζόταν, για να υλοποιήσει την εγκληματική του ενέργεια. Με αυτόν τον τρόπο, ο δημιουργός του κειμένου συσκοτίζει το πρόσωπο του λαγού ως δράστη, ο οποίος, μάλιστα, όχι μόνο εξυπηρετεί τον κακό χαρακτήρα του δάσου, αλλά είναι ενήμερος και για τη σύνδεση των προϊόντων που πουλάει με τα μοχθηρά σχέδια του λύκου⁶. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο, η ευθύνη του είναι ακόμα μεγαλύτερη από του φούρναρη, αν και ο συγγραφέας επιλέγει να τον διαφυλάξει από την επίρριψη ευθυνών, ακόμη περισσότερο.

⁵ Η θέση αυτή δεν συνιστά εικασία, αλλά στηρίζεται σε πληροφορία που αντλείται από την εικονογράφηση.

⁶ ό.π.

4.3.3. Αξιολόγηση

Τα στοιχεία αξιολόγησης στο υπό ανάλυση παραμύθι είναι περιορισμένα, με ελάχιστες εξαιρέσεις, οι οποίες επιτρέπουν να διαγραφεί, ανεπαίσθητα, η υποκειμενικότητα του συγγραφέα. Συγκεκριμένα:

- ✓ Τα κατσικάκια αποκαλούνται «*όμορφα*», δημιουργώντας μία θετική άποψη για την υπόστασή τους.
- ✓ Το επίρρημα «*πολύ*» που συνοδεύει το ρήμα «*τρόμαξε*» δικαιολογεί ακόμη περισσότερο τον φούρναρη, σε συνάρτηση με την κλίμακα αιτιότητας, που προαναφέραμε.
- ✓ Ο εμπρόθετος προσδιορισμός «*με δύναμη*» σε συνδυασμό με το ρήμα «*όρμησε*» και το θαυμαστικό στο τέλος της πρότασης μεταφέρουν στον αναγνώστη την άγρια επιθετικότητα του λύκου.

Γενικά, από τη ροή του κειμένου δίνεται η εντύπωση ότι ο συγγραφέας επιδιώκει να αποδώσει τα γεγονότα συνοπτικά και απλά. Γι' αυτό, ο λόγος του παρουσιάζεται πυκνός και λιτός, από τον οποίο απουσιάζουν τα πολλά επίθετα, επιρρήματα ή λέξεις με συναισθηματική φόρτιση, που θα αντικατόπτριζαν τις θέσεις και τις απόψεις του. Ωστόσο, από τις λίγες εξαιρέσεις που αναφέραμε γίνεται αντιληπτό ότι προωθεί τη συμπάθεια προς το πρόσωπο των μικρών κατσικιών και της μητέρας τους, τον φόβο προς τον χαρακτήρα του λύκου και την ουδετερότητα προς τα υπόλοιπα πρόσωπα. Μέσα από αυτήν την τοποθέτηση, οικοδομεί σχέσεις αντιθέσεως και εχθρότητας μεταξύ του λύκου και της οικογένειας των κατσικιών, ενώ, συγχρόνως, αναφορικά με τους επαγγελματίες-ήρωες διαμορφώνει σχέσεις απλής ανταλλαγής συμφερόντων.

4.3.4. Συμπεράσματα-Ο λύκος και τα επτά κατσικάκια

Το υπό ανάλυση παραμύθι του παρόντος υποκεφαλαίου απολήγει σε συμπεράσματα που εγείρουν το ενδιαφέρον σχετικά με τη θεματική των σχέσεων, διαμορφώνοντας αναπαραστάσεις ιδεολογικού περιεχομένου, τόσο σε οικογενειακό, όσο και σε κοινωνικό επίπεδο.

Ειδικότερα, η οικογένεια παρουσιάζεται μονογονεϊκή, αγνοώντας εντελώς την παρουσία του πατέρα, με μηδενική αναφορά σε αυτόν, υποβαθμίζοντας, συνεπώς, τον ρόλο του. Ως εκ τούτου, προβάλλεται ένα εναλλακτικό μοντέλο οικογένειας, κόντρα στο στερεοτυπικό, το οποίο αναφέρεται και στους δύο γονείς. Η εναλλακτικότητα που χαρακτηρίζει την οικογένεια των κατσικιών εκτείνεται και στο στοιχείο της πολυτεκνίας, η οποία είναι ασυνήθιστη, μεν, για το σύγχρονο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο της ελληνικής οικογένειας, αλλά, συχνό φαινόμενο, για την πραγματικότητα των παλαιότερων χρόνων, όπου έχει τις ρίζες του το συγκεκριμένο παραμύθι.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό στοιχείο της οικογένειας που προβάλλεται είναι η δημοκρατικότητά της. Η μητέρα, αν και δυναμική, παρουσιάζεται, κυρίως, ήρεμη. Δεν μαλώνει τα παιδιά της για το λάθος τους, διατηρεί την ψυχραιμία της μπροστά στο αναπάντεχο γεγονός, συνεργάζεται με το στερνοπαίδι της και, από την αρχή, αναθέτει ευθύνες, δίνοντας τις κατάλληλες οδηγίες. Καταφέρνει, με αυτόν τον τρόπο, να διατηρήσει τις ισορροπίες μέσα στην οικογένειά της, εξασφαλίζοντας ένα χαρούμενο τέλος στην περιπέτειά τους.

Δεν περνά απαρατήρητο το γεγονός ότι τα αδερφάκια διακρίνονται για την ομόνοιά τους και την ομοιομορφία της συμπεριφοράς τους, με εξαίρεση το μικρότερο κατσικάκι. Πρόκειται για ένα ζήτημα που ανακύπτει σε αρκετές οικογένειες, όπου το νέο μέλος, παρουσιάζει ιδιαίτερα χαρίσματα, ώστε αναδεικνύεται ως ξεχωριστό, μέσα από διάφορα γεγονότα της ζωής, αν και τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας δεν εκτιμούν, συνήθως, την ιδιαιτερότητά του.

Επιπλέον, είναι εμφανές ότι στο συγκεκριμένο παραμύθι αντιπαρατάσσεται η καλοσύνη στην κακία, με την πρώτη να νικάει, στο τέλος, αν και υφίσταται μία προσωρινή ήττα. Η αναμέτρηση ανάμεσα στο καλό και στο κακό συνιστά σύνηθες μοτίβο στα κλασικά παραμύθια, αντανακλώντας τον αγώνα της ζωής και τις κοινωνικές σχέσεις που υπονομεύονται από κακοπροαίρετους χαρακτήρες. Η πάλη ανάμεσα στο καλό και στο κακό, με την τελική επικράτηση του καλού, παραπέμπει

και στην καλλιέργεια μίας ηθικής, η οποία ενθαρρύνει την προσπάθεια για τις καλές πράξεις. Ακόμη, αξιοσημείωτο είναι ότι η καλή πλευρά συνδέεται με τις αρετές της αθωότητας, της ομορφιάς, της ηρεμίας και της σύνεσης. Ειδικά, ο συνδυασμός της καλοσύνης με την ομορφιά συνιστά στερεοτυπικό στοιχείο, αν εκληφθεί η ομορφιά υπό μία επιφανειακή έννοια, αναφερόμενη σε χαριτωμένα χαρακτηριστικά. Εμβαθύνοντας, ωστόσο, θα μπορούσε να θεωρηθεί πως η ψυχική ομορφιά πάντα περνάει και στην εξωτερική εμφάνιση, μέσω μίας ήρεμης και ζεστής έκφρασης προσώπου, ανεξαρτήτως της χάρης των χαρακτηριστικών.

Όσον αφορά τις σχέσεις των δύο φύλων, δύναται να θεωρηθεί ότι αναπαρίστανται προβληματικές, καθώς η μητέρα, εμφανίζεται να μεγαλώνει μόνη της τα παιδιά της, ενώ η πατρική φιγούρα απουσιάζει ακόμη και σε επείγουσες καταστάσεις. Οπότε, η ίδια αναπληρώνει τον ρόλο του πατέρα και ανταποκρίνεται, επιτυχώς, στην κάλυψη των οικογενειακών αναγκών, υπό, ιδιαίτερα, δυσχερείς συνθήκες.

Συνακόλουθα, το γυναικείο φύλο, μέσα από την αφήγηση της ιστορίας, αναδεικνύεται ως ανώτερο και ισχυρότερο, τόσο σε σχέση με τον απόντα πατέρα, όσο και αναφορικά με τον κακοπροαίρετο λύκο. Η προβολή αυτή καθίσταται εμφανής μέσα από διαδοχικές αντιθέσεις που αναδύονται κατά τη δράση των δύο συμπρωταγωνιστών, όπως φαίνεται στο σχήμα 14:



Σχήμα 14: Γυναικείο και αντρικό φύλο στο παραμύθι «Ο λύκος και τα επτά κατσικάκια»: οι αντιθέσεις τους

Από το σχήμα 14, είναι ευκρινές ότι στην καλοσύνη της θηλυκής πλευράς αντίκειται η αρσενική αγριότητα και μοχθηρία: στη σύνεση, η βιασύνη και η επιπολαιότητα, στην ηρεμία, η ανυπομονησία και η ένταση, ενώ, στην ειρηνική διάθεση, που δημιουργεί δημοκρατικό και αισιόδοξο κλίμα, αντιτίθεται η βίαιη και αυταρχική συμπεριφορά του λύκου, που τρομοκρατεί κάθε άτομο που έρχεται σε επαφή μαζί του.

Ωστόσο, αν και αποδίδεται στο γυναικείο φύλο ανωτερότητα, παρουσιάζεται αυτό να οδηγείται στη νίκη, μέσω μίας βοήθειας και συνεργασίας. Το γεγονός αυτό παραπέμπει είτε σε αδυναμία του ατόμου, το οποίο χρήζει στήριξης, είτε σε ακόμη ένα στοιχείο ωριμότητας, που εκπέμπει, παράλληλα, το ταπεινό φρόνημα ενός προσώπου που κατανοεί ότι συμπληρώνοντας ο ένας τον άλλον οδεύουμε στην επιτυχία. Από την άλλη πλευρά, ο λύκος λειτουργεί αυτόνομα, ενώ η υποτυπώδης συνεργασία που σημειώνεται μαζί του με τον φούρναρη και, προφανώς, και με τον λαγό, ενέχει το στοιχείο του καταναγκασμού.

Επιπροσθέτως, σχετικά με το αντρικό φύλο, είναι αξιοσημείωτο ότι παρουσιάζεται να διαπράττει εγκληματική ενέργεια και να διάκειται εχθρικά προς το κοινωνικό του περιβάλλον. Οπότε το προφίλ του εγκληματία εμφανίζεται σύστοιχο με τα αντρικά χαρακτηριστικά. Στο πλαίσιο αυτό, και σύμφωνα με τον πίνακα 8, το αντρικό βίαιο μυαλό παρουσιάζει ευστροφία, εγρήγορση και ευελιξία, στοιχεία που ωθούν στην πραγμάτωση του κακόβουλου σχεδίου του. Ωστόσο, η βιασύνη και η έξαρση των παθών συσκοτίζουν τη σκέψη του, χαράζοντας τον δρόμο προς την αποτυχία.

Ένα τελευταίο αξιόλογο σημείο αφορά την υπόρρητη αναφορά σε μερίδα ανθρώπων στην κοινωνία που αναπτύσσουν σχέσεις με διεφθαρμένους ανθρώπους εις βάρος άλλων αθώων. Πρόκειται για την περίπτωση του φούρναρη και του λαγού, οι οποίοι, ως επαγγελματίες που αποβλέπουν στο συμφέρον τους, είτε οικονομικό είτε επιβίωσης, διευκολύνουν τον λύκο στην αποπεράτωση του σχεδίου του. Και ενώ οι ίδιοι γνωρίζουν τις κακές του προθέσεις, δεν σπεύδουν, σε καμιά περίπτωση, να προνοήσουν και να προστατεύσουν τον συνάνθρωπό τους. Αρκούνται στην εξασφάλιση της προσωπικής τους ευημερίας και επιλέγουν να απέχουν από τον κίνδυνο που απειλεί τον γείτονά τους, επιδεικνύοντας κοινωνική αδιαφορία, δειλία και εγωκεντρισμό. Υπονοείται μία μομφή για ένα φαινόμενο που παρατηρείται στην

κοινωνία του χθες και του σήμερα. Προκαλεί ιδιαίτερη εντύπωση η τάση να δικαιολογείται μία τέτοια στάση και να διαχέεται όλο και περισσότερο, διότι βολεύει και εφησυχάζει την ανθρώπινη συνείδηση, προκαλώντας, όμως, έτσι, κοινωνική διαφθορά και κατάπτωση.

Συνολικά, το εν λόγω παραμύθι, παρά την απλότητα του λόγου του και το εύληπτο της ιστορίας του, ώστε να είναι κατάλληλο για μικρά παιδιά, διαπιστώνουμε ότι, παράλληλα, βρίθει κοινωνικών μηνυμάτων που αφορούν την καθημερινότητά μας και απασχολούν κάθε άτομο, κάθε ηλικίας. Υπό την οπτική αυτή, αγγίζει ευαίσθητες χορδές του αναγνωστικού του κοινού, γι' αυτό πάντα διαβάζεται με όρεξη και ενδιαφέρον.

4.4. Τα τρία γουρουνάκια (Συλλογή: Φεστιβάλ Παραμυθιών)

4.4.1. Μεταβιβαστικότητα

A) Συμμετέχοντες

Στο εν λόγω παραμύθι οι ρόλοι κατανέμονται στους εξής συμμετέχοντες:

- Μητέρα
- Μικρότερο γουρουνάκι
- Μεσαίο γουρουνάκι
- Μεγαλύτερο γουρουνάκι
- Λύκος

Λαμβάνοντας υπόψη τη λίστα των συμμετεχόντων, διαπιστώνουμε ότι η απουσία του πατρικού μοντέλου είναι πρόδηλη για ακόμη μία φορά και σε αυτό το κλασικό παραμύθι, όπως είχε επισημανθεί και στα πρότερα. Από την άλλη, η παρουσία της μητρικής φιγούρας περιορίζεται σε ελάχιστη συμμετοχή. Παρ' όλα αυτά, η περιορισμένη δράση της είναι καθοριστικής σημασίας («...τους επέτρεψε να πάνε στο διπλανό δάσος.»), μια και ωθεί προς τη διαμόρφωση των συνθηκών εκείνων υπό τις οποίες εξασφαλίζεται πρόσφορο έδαφος για την περιπέτεια των παιδιών της.

Οι σχέσεις που δομούνται μέσα από τη συγκεκριμένη στάση της μητέρας παραπέμπουν σε ένα δημοκρατικό οικογενειακό πλαίσιο, όπου ο ενήλικας επιδεικνύοντας εμπιστοσύνη προς τα μικρότερα άτομα, παραχωρεί για ένα χρονικό διάστημα (διακοπές) την απαιτούμενη ελευθερία, προς την αυτονόμησή τους και την καλλιέργεια της υπευθυνότητάς τους. Η παραχώρηση του κατάλληλου χώρου και χρόνου προς τα παιδιά αντανάκλα σύγχρονα παιδαγωγικά μοντέλα, τα οποία, ωστόσο, υπογραμμίζουν και τον αναγκαίο συντονισμό από έναν ενήλικα, με την παράλληλη επίβλεψη ή παρέμβαση, όταν παρίσταται ανάγκη. Συνεπώς, δύναται να θεωρηθεί ότι οι σχέσεις μητέρας-παιδιών, στη συγκεκριμένη ιστορία, προβάλλονται χαλαρές, με το γονεϊκό πρότυπο να υστερεί σε υπευθυνότητα και κρίση, ρισκάροντας την ασφάλεια των μικρών παιδιών.

Σχετικά με τον ρόλο των μικρών γουρουνιών συνάγεται από το κείμενο ότι αυτός διαδραματίζεται με ενεργητική πορεία από την αρχή έως το τέλος της ιστορίας. Αν και τα μικρά γουρουνάκια εισέρχονται προσωρινά στη θέση του απειλούμενου θύματος, με τα μικρότερα να εκτίθενται σε εμφανή κίνδυνο, εντούτοις όλα βιώνουν

έμμεσα τις ενέργειες του λύκου, μέσω των σπιτιών τους. Με άλλα λόγια, δεν μεταβάλλονται σε άμεσους και παθητικούς αποδέκτες, αλλά καταφεύγουν σε μία είδους δραστηριοποίηση («...το έβαλαν στα πόδια...», «...πρόλαβαν να φτάσουν...»), υπό την καταδίωξη που υφίστανται. Και τα τρία αδερφάκια, είτε στη φάση της ειρηνικής τους διαβίωσης είτε κατά την επίθεση του λύκου, εισάγουν διαδικασίες που καταδεικνύουν:

- ✓ την ενεργητικότητά τους (π.χ. «Θα φτιάξουμε και σπιτάκια!», «...μόλις έφτασαν στο ζέφωτο του δάσους.», «...έφτιαξε γρήγορα-γρήγορα...»)
- ✓ το ζωνρό της ηλικίας τους (π.χ. «...για να του μείνει πολύς χρόνος να παίζει κιθάρα.», «...ήθελε να παίζει μπάλα...», «...μπορούσαν πια να παίζουν...»).
- ✓ το ευάλωτο της παιδικότητάς τους (π.χ. «...έκλαιγαν τα μικρά γουρουνάκια.», «Τα γουρουνάκια τρέμοντας από τον φόβο τους πρόλαβαν...»).
- ✓ την έντονη αντιδραστικότητά τους, η οποία συνάδει, αφενός, με την αδύναμη φύση της νεανικότητάς τους, αφετέρου, με το σφρίγος της ηλικίας τους (π.χ. «Πάμε να κρυφτούμε! Ούρλιαζαν τα γουρουνάκια και το έβαλαν στα πόδια...», «...πρόλαβαν να φτάσουν στο μόνο σπιτάκι που ήταν ακόμα όρθιο...»).
- ✓ την εξελικτική τους πορεία προς την ωριμότητα, την οποία προσδίδουν οι εμπειρίες της ζωής τους (π.χ. «Έμαθαν, όμως, και τα γουρουνάκια το μάθημά τους...», «...από εκείνη τη μέρα ήταν πιο προσεκτικά...»).

Ως προς τις σχέσεις τους, θα υποστηρίξαμε ότι διέπονται από αλληλεγγύη, όπου η αδερφική αγάπη υπέρκειται των λανθασμένων επιλογών, που έχουν προηγηθεί, οδηγώντας στην ομαδική διάσωση και τελική νίκη. Αρχικά, παρατηρείται ότι αναπτύσσεται ατομική πρωτοβουλία, με επιθυμία προς την αυτονόμηση και την ιδιαίτερη για το καθένα χάραξη πορείας, στοχεύοντας στην εκπλήρωση προσωπικών ονείρων. Ειδικότερα, κατά το κτίσιμο των σπιτιών, δίνεται η εντύπωση ότι απουσιάζει η συνεργασία, καθώς το κάθε γουρουνάκι πραγματοποιεί τη δική του ξεχωριστή προσπάθεια, η οποία επισφραγίζεται από τους ιδιαίτερους πόθους για τη μελλοντική επαγγελματική ζωή του καθενός. Μολαταύτα, υπό την απειλή του λύκου, αμέσως, ενώνονται οι δυνάμεις τους και, από τη μια, τα δύο μικρότερα γουρουνάκια συντονίζονται στις αντιδράσεις τους, ενώ, από την άλλη, το μεγαλύτερο, λειτουργεί προστατευτικά και κατορθώνει την εξόντωση του εχθρού, επιφέροντας τη σωτηρία όλων.

Αναφορικά με τις αδερφικές σχέσεις, αξίζει να επισημανθεί η προβολή του μεγαλύτερου ως πιο ώριμου, εν αντιθέσει με τα προηγούμενα παραμύθια της έρευνάς μας. Παρά το γεγονός ότι οι σχέσεις μεταξύ των αδερφών δεν καταγράφονται ως ανταγωνιστικές, ωστόσο υποβόσκει μία αντιμετώπιση μεταξύ τους, κυρίως από την πλευρά του μεγαλύτερου, το οποίο αναδεικνύεται ως υπέρτερο, τόσο μέσα από τις διαδικασίες του, όσο και μέσα από τα στοιχεία της αξιολόγησης του συγγραφέα, όπως θα αποκαλυφθεί στα υποκεφάλαια που έπονται.

Συμπρωταγωνιστής με τα γουρουνάκια είναι ο λύκος, ένας ενεργός και δυναμικός δράστης, ο οποίος εισέρχεται στην ιστορία μας ως θύτης, ενώ εξέρχεται ως θύμα. Επομένως, παρουσιάζει στον ρόλο του φθίνουσα πορεία, μεταβαλλόμενος από δράστη σε αποδέκτης, όπως και στο παραμύθι με τα επτά κατσικάκια, που εξετάσαμε σε προηγούμενη φάση. Η δράση του εκτείνεται στο μεγαλύτερο μέρος της εμφάνισής του με έντονο δυναμισμό, που απηχεί την εύρωστη υπόστασή του (*θα τις διαλύσω, έκανε κομμάτια, φύσηξε*). Επειδή, κατ' εξακολούθηση, δρα επιβαλλόμενα στους άλλους, ως εξουσιαστής και δυνάστης, αναπτύσσει σχέσεις εχθρότητας με τον περίγυρό του.

Συνολικά, ανακεφαλαιώνοντας, κρίνουμε ότι οι σχέσεις των συμμετεχόντων, μέσα από τη δράση που διαγράφουν, αναπαρίστανται άνισες, αν και αρμονικές στο οικογενειακό περιβάλλον των γουρουνιών. Το σχήμα 15 αποδίδει συνοπτικά το πλέγμα των σχέσεων που διαμορφώνεται μεταξύ των ηρώων.



Σχήμα 15: Πλέγμα σχέσεων στα τρία γουρουνάκια

Με βάση το σχήμα 15, η δράση της μητέρας παρουσιάζει όμοια επενέργεια προς τα γουρουνάκια με αυτή του λύκου. Η εν λόγω αντιστοιχία, που απεικονίζεται παραπάνω, δεν αναφαίνεται κατά την ανάγνωση του παραμυθιού, καθώς, όπως προαναφέρθηκε, η μητρική παρουσία ασκεί δράση σε πολύ περιορισμένο εύρος, σε

αντιδιαστολή με την περίπτωση του λύκου. Ωστόσο, τα τρία βέλη που ξεκινούν και από τους δύο ενήλικες του παραμυθιού με φορά προς τα ανήλικα άτομα καταδεικνύουν την καθοριστική επιρροή των μεγαλύτερων τους προς αυτά. Επιπλέον, η κεντρική τοποθέτηση των μικρών ηρώων, στο σχήμα 15, με την κατεύθυνση των βελών εκατέρωθεν προς αυτά, αποκαλύπτει τη θέση τους-στόχο, αφενός, για τη μητέρα τους, η οποία προσβλέπει σε αυτά ένα ευτυχές μέλλον, αφετέρου, για τον λύκο, ο οποίος τα θεωρεί λεία του.

Ως προς τη δράση των παιδιών, η παθητικότητα και η ανωριμότητα των δύο μικρότερων γουρουνιών είναι ευδιάκριτη από την κατεύθυνση των βελών μόνο προς το μέρος τους, χωρίς να εκκινεί κανένα από τη δική τους πλευρά, σε αντίθεση με το μεγαλύτερο, το οποίο με τη δράση του ενεργεί αντισταθμιστικά σε σχέση με τον λύκο. Συνεπώς, το μεγάλο γουρουνάκι συνιστά το μόνο πρόσωπο που κατακτά, ως ένα βαθμό, ισορροπία στις σχέσεις του, αφού κατορθώνει όχι μόνο να του επιβάλλονται, αλλά και να επιβάλλεται.

B) Διαδικασίες

Ο πίνακας 9 παρουσιάζει τις διαδικασίες των συμμετεχόντων, παραλείποντας τη μητέρα, που εισάγει μία μόνο, χωρίς, βέβαια, να παραγνωρίζεται ο ρόλος της, κατά την ανάλυση, ως καθοριστικής σημασίας, όπως έχει ήδη επισημανθεί.

Πίνακας 9: Διαδικασίες στα τρία γουρουνάκια

Είδη διαδικασιών	Μικρότερο γουρουνάκι	Μεσαίο γουρουνάκι	Μεγαλύτερο γουρουνάκι	Λύκος
Υλικές	8 (53%)	8 (53%)	8 (53%)	7 (53%)
Νοητικές Γνωστικές	2 (13%)	2 (13%)	3 (19%)	0
Νοητικές Αντιληπτικές	0	0	0	1 (8%)
Νοητικές Συναισθηματικές	1 (7%)	1 (7%)	1 (7%)	0
Συσχετιστικές Κατηγορικές	0	0	1 (7%)	0
Συσχ. Ταυτοποιητικές	0	0	0	0
Συσχετιστικές Κτητικές	0	0	0	0
Λεκτικές	1 (7%)	1 (7%)	1 (7%)	3 (23%)
Συμπεριφορικές	2 (13%)	2 (13%)	0	1 (8%)
Υπαρκτικές	1 (7%)	1 (7%)	1 (7%)	1 (8%)

Σύνολο ανά συμμετέχοντα	15 (100%)	15 (100%)	15 (100%)	13 (100%)
Γενικό σύνολο	58			

Εκ πρώτης όψεως, προκαλεί εντύπωση, στον πίνακα 9, η απόλυτη ισοδυναμία στο σύνολο των διαδικασιών των μικρών γουρουνιών. Ως εκ τούτου, παρουσιάζεται μία ισορροπία στη δράση τους, η οποία τα προβάλλει να ενεργούν με παρόμοιο τρόπο, ως παιδάκια παρόμοιας ηλικίας. Το στοιχείο της ομοιογένειας είναι ακόμη πιο έντονο στην πλήρη ταύτιση των δεδομένων μεταξύ μικρότερου και μεσαίου παιδιού. Επομένως, ως προς τα παραπάνω, προκύπτει, από τον πίνακα 9, ότι τα δύο μικρότερα αδερφάκια διαθέτουν περισσότερα κοινά στοιχεία μεταξύ τους, παρά με τον μεγαλύτερο αδερφό. Αυτό διασταυρώνεται και από την καταγραφή των επιθυμιών τους: το μικρότερο ήθελε να παίζει μουσική και αργότερα να γίνει μουσικός, ενώ το μεσαίο ήθελε να παίζει μπάλα και αργότερα να γίνει ποδοσφαιριστής. Με άλλα λόγια, παρουσιάζουν και τα δύο έφεση σε ψυχαγωγικές και διασκεδαστικές δραστηριότητες.

Από την άλλη μεριά, το μεγαλύτερο γουρουνάκι, παρά τα, επίσης, πολλά κοινά του στοιχεία με τα αδέρφια του, παρουσιάζει δύο ενδιαφέρουσες διαφοροποιήσεις. Η πρώτη εντοπίζεται στις νοητικές γνωστικές διαδικασίες και εκφέρεται με το ρήμα «σκέφτηκε». Ανατρέχοντας στο συγκεκριμένο, διαπιστώνουμε ότι πρόκειται για τη σκέψη που το οδήγησε στην κατασκευή του πιο γερού σπιτιού, η οποία συναρτάται, άμεσα, με τις βλέψεις του για την αρχιτεκτονική. Οπότε, πρόκειται για άτομο που ξεφεύγει από την κουλτούρα των μικρότερων αδερφών του, η οποία διακρίνεται για την ξεγνοιασιά της και τις τάσεις της για τέρψη και αναψυχή· αντιθέτως, ενστερνίζεται την επιστημονική σκέψη, η οποία προβάλλεται να εγκολπώνεται τα στοιχεία της σοβαρότητας και της εργατικότητας.

Με την ολοκλήρωση της ιστορίας, διαπιστώνεται ότι στην επιστημονική αυτή σκέψη, θεμελιώνεται, εκτός από ένα σταθερό και ασφαλές οικοδόμημα, και μία ψύχραιμη στάση ζωής, που παρέχει το υπόβαθρο για εύστοχες λύσεις, ακόμα και υπό τις πιο πιεστικές και αντίξοες συνθήκες. Συμπερασματικά, η υπεροχή της επιστήμης, όπως προβάλλεται στο εν λόγω παραμύθι, μέσω του μεγαλύτερου αδερφού, συνίσταται στην υπεροχή των νοητικών γνωστικών διαδικασιών, η οποία κατοχυρώνεται με το βαρύνουσας σημασίας «σκέφτηκε», αλλά, συνάμα, και με τη

δεύτερη διαφοροποίηση που παρατηρείται, η οποία αφορά τις συσχετιστικές κατηγορικές διαδικασίες. Πρόκειται για το γνώρισμα της έξυπνάδας που χαρακτηρίζει το μεγαλύτερο γουρουνάκι («Όμως το μεγαλύτερο που ήταν πολύ έξυπνο...»). Αξίζει να επισημανθεί ότι η ιδιότητα αυτή του αποδίδεται, κατά την κορύφωση της πλοκής, όταν η απειλή του λύκου είναι μέγιστη, οπότε το έξυπνο γουρουνάκι εφευρίσκει την πιο πρόσφορη λύση, αποδεικνύοντας, για άλλη μια φορά, το υψηλότερο επίπεδό του, υπό δυσμενείς, πλέον, συνθήκες.

Τα δύο προαναφερθέντα στοιχεία, της επιστημονικότητας και της ευφυΐας, προβάλλονται ως αλληλένδετα στον μεγαλύτερο αδερφό, αναδεικνύοντας την αντίθεση με τα άλλα δύο αδέρφια, τα οποία παρουσιάζονται να υστερούν, τόσο ως προς τη σχέση τους με τον τομέα της επιστήμης, όσο και ως προς το θέμα της νοημοσύνης.

Από τα προηγούμενα, δημιουργείται μία διαβάθμιση, που παρουσιάζεται στο σχήμα 16, τόσο αναφορικά με τους τομείς της επαγγελματικής ζωής, όσο και με την ιεραρχία των παιδιών, σε οικογενειακό επίπεδο. Οι διαβαθμίσεις στο επαγγελματικό πεδίο παρουσιάζονται κατά αντιστοιχία με το οικογενειακό πεδίο, υπό την οπτική του υπό ανάλυση παραμυθιού.



Σχήμα 16: Διαβαθμίσεις στο επαγγελματικό και στο οικογενειακό πεδίο

Είναι εμφανές, μέσα από το σχήμα 16, ότι στο συγκεκριμένο παραμύθι, αναδύεται η υπεροχή της επιστήμης σε σχέση με την τέχνη και τον αθλητισμό, καθώς και η ανωτερότητα του μεγαλύτερου παιδιού σε σχέση με τα μικρότερα του. Η διάκριση που παρατηρείται, όσον αφορά το επαγγελματικό πεδίο, είναι εύλογη,

καθώς αντανακλά την κοινωνική πραγματικότητα, στα πλαίσια της οποίας προσδίδεται κοινωνικό κύρος στα επιστημονικά επαγγέλματα, σε αντιδιαστολή με τα καλλιτεχνικά ή τα αθλητικά. Εν συνεχεία, όσον αφορά την ιεραρχία των παιδιών, σε αντίστιξη με τα παραμύθια που έχουν εξεταστεί, αναδεικνύεται, εδώ, εκείνη η κοινωνική οπτική που θεωρεί, λόγω ηλικίας ή ηλικιακής σειράς, τα μεγαλύτερα παιδιά ως τα πιο ώριμα και τα πιο υπεύθυνα.

Περνώντας στις διαδικασίες του λύκου, είναι αξιοσημείωτο ότι, στο σύνολό τους, είναι λιγότερες, σε σχέση με των παιδιών. Αναντίρρητα, η δράση του εμφανίζεται μεταγενέστερα, οπότε δικαιολογείται να μειονεκτεί ως προς τα ποσοτικά του στοιχεία. Ειδικότερα, οι υλικές του διαδικασίες συναγωνίζονται εκείνες των μικρών γουρουνιών (7-8), ενώ το ποσοστό του εμφανίζεται ισοδύναμο, καθώς η δράση του είναι ιδιαίτερα έντονη. Ότι η δύναμη και η έντασή του ξεπερνούν τα μικρά γουρουνάκια, μεταβιβάζεται στον αναγνώστη μέσα από την κατάλληλη επιλογή ρημάτων (*διαλύσω, έκανε κομμάτια, φύσηξε, μούγκρισε, έβγαλε κραυγή*).

Επομένως, οι διαδικασίες που εισάγει ο λύκος, ως προς την ποιότητά τους, χαρακτηρίζονται ως πιο δυναμικές και πιο βίαιες, καθώς ανάγονται στην ορμή της επιθετικής του προδιάθεσης. Έτσι, ο λύκος δρα καταστροφικά, σε αντιπαράθεση με τα γουρουνάκια, τα οποία ενεργούν δημιουργικά.

Επιπροσθέτως, ο λύκος προηγείται στις λεκτικές του διαδικασίες. Αυτό συμβαίνει, διότι, πριν από κάθε επίθεσή του, εκφράζει τις προθέσεις του, υπό τη μορφή απειλής (*«Αυτές τις καλύβες θα τις διαλύσω στο πι και φι!»*, *«Κανένα σπίτι δεν μου αντιστέκεται!»*, *«Το ίδιο μου κάνει! Θα μπω από την καμινάδα!»*). Φαίνεται σαν να μονολογεί, μέσα στη μανία του ή να ετοιμάζει το έδαφος της επίθεσής του, τρομοκρατώντας, με τα λόγια του, τα θύματά του.

Ένα τελευταίο σημείο άξιο σχολιασμού αφορά τις συμπεριφορικές διαδικασίες του πίνακα, από τις οποίες εξαιρείται μόνο το μεγαλύτερο παιδί. Παρουσιάζονται, δηλαδή, να εισάγουν συμπεριφορικές διαδικασίες τα ανώριμα και μικρά άτομα, καθώς και ο κακός χαρακτήρας της υπόθεσης, εφόσον σε πρόσωπα με τα ανωτέρω χαρακτηριστικά προσιδιάζει περισσότερο αυτό το είδος διαδικασιών.

Υπό μία σφαιρική ματιά, σχετικά με τις διαδικασίες του πίνακα 9, εξέχουσας σημασίας είναι ότι στην πλειοψηφία τους οι δράστες επηρεάζουν πράγματα και όχι

πρόσωπα. Εν ολίγοις, και ο λύκος και τα μικρά γουρουνάκια επενεργούν στα νεόκτιστα σπίτια. Ιδιαίτερη εξαίρεση αποτελεί η μητέρα που επενεργεί στα παιδιά της, στην αρχή της ιστορίας, προκαλώντας όλη την εξέλιξη της υπόθεσης. Επίσης, η επενέργεια των παιδιών στον λύκο, στο τέλος της περιπέτειάς τους, διατυπώνεται σχετικά με το μάθημα που του έδωσαν (*«Τα μικρά γουρουνάκια είχαν δώσει ένα μάθημα στον κακό λύκο...»*), πέρα από τις προσδοκίες των αναγνωστών, οι οποίες θα προσανατολίζονταν στην αντεπίθεση των μικρών γουρουνιών προς τον εχθρό τους (π.χ. ότι τα μικρά γουρουνάκια κατάφεραν να διώξουν τον λύκο βάζοντάς τον φωτιά ή εκτοξεύοντάς τον δια μέσου της καμινάδας κ.λπ.).

4.4.2. Κλίμακα Αιτιότητας

Στο συγκεκριμένο παραμύθι, όπως και στα προηγούμενα, παρατηρείται, κυρίως, η τάση να προβάλλεται ξεκάθαρα η πραγμάτωση κάθε διαδικασίας από τον δράστη προς τον αποδέκτη, χωρίς την απόκρυψη στοιχείων. Η χρήση ενεργητικής φωνής και μεταβατικών ρημάτων εξυπηρετεί προς αυτήν την κατεύθυνση. Ενδεικτικά παραδείγματα που στηρίζουν την παραπάνω θέση ακολουθούν στη συνέχεια, για κάθε συμμετέχοντα:

- ✓ Μητέρα: *«...η μητέρα τους επέτρεψε να πάνε στο διπλανό δάσος.»*
- ✓ Γουρουνάκια: *«Θα φτιάξουμε και σπιτάκια!», «Τα μικρά γουρουνάκια είχαν δώσει ένα μάθημα στον κακό λύκο...»*
- ✓ Μικρότερο γουρουνάκι: *«Έφτιαξε... ένα αχυρένιο σπιτάκι... να παίζει κιθάρα.»*
- ✓ Μεσαίο γουρουνάκι: *«...να παίζει μπάλα... έφτιαξε ένα ξύλινο σπιτάκι.»*
- ✓ Μεγαλύτερο γουρουνάκι: *«...έχτισε ένα όμορφο και γερό σπιτάκι...», «Όμως το μεγαλύτερο... άναψε τη φωτιά στο τζάκι.»*
- ✓ Λύκος: *«Αυτές τις καλύβες θα τις διαλύσω στο πι και φι!», «Ο λύκος έκανε κομμάτια και το ξύλινο σπιτάκι.»*, *«Φύσηξε ο λύκος με όλη του τη δύναμη...», «Θα μας φάει!»*.

Πέρα από τις παραπάνω περιπτώσεις ξεκάθαρης τοποθέτησης τόσο του δράστη, όσο και του αποδέκτη, εντοπίζονται σημεία στο υπό ανάλυση παραμύθι, τα οποία μετριάζουν την ευθύνη του δράστη ή απαλείφουν τη δράση του. Μάλιστα, υπό αυτήν την οπτική, θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν και μερικά από τα προαναφερθέντα παραδείγματα.

Αναλυτικότερα, όσον αφορά τον λύκο, προβάλλεται ότι η επίθεσή του περιορίζεται στα σπίτια, τα οποία κατέχουν τον ρόλο του αποδέκτη, ενώ οι απειλητικές βλέψεις του προς τα γουρουνάκια υπονοούνται (π.χ. *«Αυτές τις καλύβες θα τις διαλύσω στο πι και φι!»*). Μόνο μέσα από τα λόγια των δύο μικρών γουρουνιών αποκαλύπτεται με σαφήνεια η πρόθεσή του: *«Θα μας φάει! Θα μας φάει!!»*. Κατά συνέπεια, ο παραγωγός κειμένου επιλέγει να διατηρεί μία αποστασιοποίηση από τη βίαιη πράξη, αφενός, μεταθέτοντάς την στο υλικό αντικείμενο και, αφετέρου, αναθέτοντας στα πρόσωπα-θύματα να διασαφηνίσουν τον

στόχο της επίθεσης του λύκου, δίνοντας, μάλιστα, έμφαση, μέσα από το σχήμα λόγου της επανάληψης, καθώς και από την προσαύξηση των θαυμαστικών.

Επίσης, η αντεπίθεση του μεγαλύτερου αδερφού προς τον λύκο, προκειμένου να υπερασπιστεί τη ζωή τους, υποστέλλεται μέσα από τη φράση: «...*άναψε τη φωτιά στο τζάκι.*». Δεν διευκρινίζεται, δηλαδή, η προθετικότητα της διαδικασίας αυτής, αλλά με πλάγιο τρόπο υποδηλώνεται. Αφήνεται στον αναγνώστη να συμπεράνει ότι σκοπός αυτής της κίνησης ήταν να κάψει τον λύκο. Όμως, ο συγγραφέας επιλέγει να μην προσάψει στον μεγαλύτερο αδερφό, τον οποίο παρουσίασε ως άτομο ώριμο με επιστημονική σκέψη, το χαρακτηριστικό της βιαιότητας. Με αυτόν τον τρόπο, αναδεικνύει την ευφυΐα του ήρωά του, που σε κατάσταση συναγερμού παράγει μία πανέξυπνη ιδέα, χωρίς να την επισκιάσει με αρνητική χροιά.

Πέρα από τα παραπάνω, στο τέλος της ιστορίας, εντοπίζεται μία διατύπωση με γενικευμένη εκφορά του δράστη: «*Έμαθαν, όμως, και τα γουρουνάκια το μάθημά τους και από εκείνη τη μέρα ήταν πιο προσεκτικά...*». Στη συγκεκριμένη πρόταση υπονοείται ότι πρόκειται για τα μικρότερα γουρουνάκια⁷ και όχι για το μεγαλύτερο, το οποίο είχε αποδείξει με τη στάση του ότι ήταν πιο συνετό, πιο εργατικό και πιο ώριμο. Ωστόσο, ο συγγραφέας επιλέγει να διατυπωθεί με γενικευμένο υποκείμενο, διαχέοντας, με αυτόν τον τρόπο, την ευθύνη. Από την άλλη, θα μπορούσε να θεωρηθεί, ότι, εν τέλει, η ευθύνη μέσα σε μια οικογένεια είναι διαμοιρασμένη. Άρα, και στο πιο συνετό μέλος θα μπορούσαν να καταλογιστούν ευθύνες, αφού θα μπορούσε να είχε προνοήσει, κατά κάποιο τρόπο, για τον επικείμενο κίνδυνο. Υπό αυτό το σκεπτικό, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι και το μεγαλύτερο γουρουνάκι εισέπραξε παιδαγωγικά μηνύματα από την όλη περιπέτεια.

Περαιτέρω, η χρήση της παθητικής σύνταξης είναι ένας άλλος γλωσσικός μηχανισμός, μέσω του οποίου, συνήθως, μετριάζεται η υπαιτιότητα του δράστη. Για την ακρίβεια, στο εν λόγω κείμενο, η παθητική σύνταξη εντοπίζεται σε δύο σημεία: α) «*Μεμιάς τινάχτηκε το αχυρένιο σπιτάκι στον αέρα.*», β) «*...εκτοξεύτηκε στον ουρανό!*». Στην πρώτη περίπτωση φαίνεται να αποσιωπάται ο δράστης που είναι ο λύκος. Ο μετριασμός του δράστη δικαιολογείται, καθώς το αχυρένιο σπιτάκι ήταν πολύ εύκολο να διαλυθεί, λόγω της κατασκευής του από ευτελές υλικό, που το καθιστούσε αλώσιμο. Συνεπώς, με τη χρήση της παθητικής σύνταξης δίνεται

⁷ Η θέση αυτή επιβεβαιώνεται από την εικονογράφηση.

επιπλέον έμφαση στη λανθασμένη επιλογή του δομικού υλικού και στην ευαλωτότητα της αχυρένιας κατασκευής. Συνακόλουθα, στο δεύτερο σημείο, αποσιωπάται ο δράστης, που είναι το μεγαλύτερο γουρουνάκι, για τους λόγους που υποστηρίξαμε παραπάνω· δηλαδή, ο έξυπνος ήρωας της ιστορίας διατηρείται άμεμπτος από ενέργειες που θα του καταλόγιζαν αρνητικούς χαρακτηρισμούς.

4.4.3. Αξιολόγηση

Στο πεδίο της αξιολόγησης εντοπίζονται αρκετά στοιχεία που εκθέτουν την οπτική του παραγωγού κειμένου. Τα σχόλιά του διοχετεύονται, τόσο μέσα από το κανάλι του λεξιλογίου (επίθετα, επιρρήματα, ρήματα, εμπρόθετοι προσδιορισμοί, αντωνυμίες), όσο και διαμέσου της στίξης.

Ανιχνεύοντας διεξοδικότερα το λεξιλόγιο που υιοθετείται εντοπίζουμε τις εξής περιπτώσεις:

- ✓ Σχετικά με το σπιτάκι του μικρότερου γουρουνιού αναφέρεται ένα επίθετο που αφορά το υλικό του: «*αχυρένιο*». Ο συγγραφέας αρκείται σε αυτό μόνο, χωρίς να προβεί σε άλλους χαρακτηρισμούς. Η απουσία άλλων επιθέτων (π.χ. όμορφο, κίτρινο κ.λπ.) καταδεικνύει την τάση του συγγραφέα να το προσπεράσει, υποβαθμίζοντάς το, αφού πρόκειται για ένα πρόχειρο αποτέλεσμα. Η πρόχειρη κατασκευή, καταδεικνύεται, έτι, από το επίρρημα «*βιαστικά*», καθώς και από τη δευτερεύουσα τελική πρόταση «*για να του μείνει πολύς χρόνος να παίζει κιθάρα.*».
- ✓ Κατά ανάλογο τρόπο, αναφορικά με το μεσαίο γουρουνάκι, παρατηρείται ότι, πάλι, γίνεται χρήση ενός μόνο επιθέτου, που αφορά το υλικό (*ξύλινο*) του σπιτιού, του οποίου η υποδεέστερη ποιότητα υποδηλώνεται από την ύπαρξη του επαναλαμβανόμενου επιρρήματος βιασύνης (*γρήγορα-γρήγορα*), σε συνδυασμό με τη δευτερεύουσα βουλητική πρόταση «*να παίζει μπάλα*».
- ✓ Σε αντιπαραβολή με τα μικρότερα αδέρφια, το σπιτάκι του μεγαλύτερου συνοδεύεται από τα επίθετα «*όμορφο*», «*γερό*» και «*πέτρινο*». Διαπιστώνεται, επομένως, ότι, εκτός από το υλικό, γίνεται λόγος και για την αντοχή του, αλλά και για την καλαισθησία του. Επιπρόσθετα, καταγράφεται και ένας εμπρόθετος προσδιορισμός («*με κόκκινα κεραμίδια*»), ο οποίος αποδίδει το χρώμα της σκεπής. Έτσι, συνολικά οι παραπάνω προσδιορισμοί αποδίδουν μία άρτια εικόνα για το κατασκευαστικό αποτέλεσμα του μεγάλου αδερφού. Ακόμη, είναι εμφανές ότι το αποτέλεσμα αυτό προβάλλεται ως απόρροια σοβαρής σκέψης: «*κάθισε και σκέφτηκε*».
- ✓ Παρουσιάζει ενδιαφέρον το λεξιλόγιο που υιοθετείται (ρήματα και μετοχές), σχετικά με τις αντιδράσεις των δύο μικρότερων γουρουνιών, αποδεικνύοντας την αδυναμία τους και την ανωριμότητά τους, που τα οδηγεί σε πανικό:

«τρέμοντας από τον φόβο τους», «πρόλαβαν να φτάσουν», «Θα μας φάει! Θα μας φάει!! – έκλαιγαν τα μικρά γουρουνάκια».

- ✓ Για την περίπτωση του λύκου χρησιμοποιούνται επίθετα, τα οποία απηγούν τον δυναμισμό του και τη βιαιότητά του, κάποιες φορές συνοδευμένα από επιρρήματα: *«τρομερός λύκος», «πολύ βαθιά ανάσα», «τρομερή κραυγή».* Αλλά και τα ρήματα ή οι ρηματικές φράσεις, που επιλέγονται, αναδεικνύουν τη στιβαρότητα του κακού ήρωα, σε συνδυασμό, κάποιες φορές, με τις κατάλληλες αντωνυμίες ή εμπρόθετους προσδιορισμούς: *«Θα τις διαλύσω στο πι και φι!», «Περηφανεύτηκε...», «...έκανε κομμάτια...», «Κανένα σπίτι δεν μου αντιστέκεται!», «Φύσηξε με όλη του τη δύναμη...», «...μούγκρισε...», «...έβγαλε μία τρομερή κραυγή...».*

Περνώντας στο επίπεδο της στίξης, παρουσιάζει εξαιρετικό ενδιαφέρον η χρήση του θαυμαστικού σε αντιδιαστολή με τη χρήση της τελείας. Ειδικότερα, οι επαγγελματικές βλέψεις των μικρότερων γουρουνιών καταλήγουν σε θαυμαστικό, ενώ του μεγαλύτερου σε τελεία:

- *«Το μικρότερο γουρουνάκι ήθελε να γίνει μουσικός!»*
- *«Αυτό το γουρουνάκι (ενν. το μεσαίο) ήθελε να γίνει ποδοσφαιριστής!»*
- *«Το μεγαλύτερο γουρουνάκι ήθελε να γίνει αρχιτέκτονας.»*

Από τα παραπάνω αναδύεται η κοινή στάση απέναντι στα μικρότερα γουρουνάκια και η διάκριση του μεγαλύτερου. Μέσω των θαυμαστικών εκπέμπεται το στοιχείο της έκπληξης, παρά του θαυμασμού, της ειρωνείας, παρά της επιδοκιμασίας. Αυτή η εντύπωση διαμορφώνεται σε συνδυασμό με τα συμφραζόμενα της εκάστοτε παραγράφου, στα οποία έγινε αναφορά προηγουμένως, στο πεδίο του λεξιλογίου. Τουναντίον, η χρήση της τελείας παραπέμπει σε στάση επιδοκιμασίας του συγγραφέα προς το μεγαλύτερο γουρουνάκι, διαπλάθοντας μία εικόνα γι' αυτό πιο σοβαρή, σε συνδυασμό, πάλι, με το κειμενικό πλαίσιο.

Γενικότερα, σε όλη την έκταση του κειμένου, με τη χρήση των θαυμαστικών ο συγγραφέας αποδίδει:

- ✓ Τον ενθουσιασμό των μικρών ηρώων για την ανεξαρτησία τους και τη δημιουργικότητά τους: *«Θα φτιάξουμε σπιτάκια!».*

- ✓ Τον φόβο και τον τρόμο που εκπέμπει ο λύκος: «Ξαφνικά, μέσα από το δάσος εμφανίστηκε ένας τρομερός λύκος!», «Ο λύκος έκανε κομμάτια και το ξύλινο σπιτάκι!», «Κανένα σπίτι δεν μου αντιστέκεται!», «Το ίδιο μου κάνει! Θα μποω από την καμινάδα!».
- ✓ Τον πανικό των μικρών ηρώων: «Πάμε να κρυφτούμε!», «Θα μας φάει! Θα μας φάει!!».

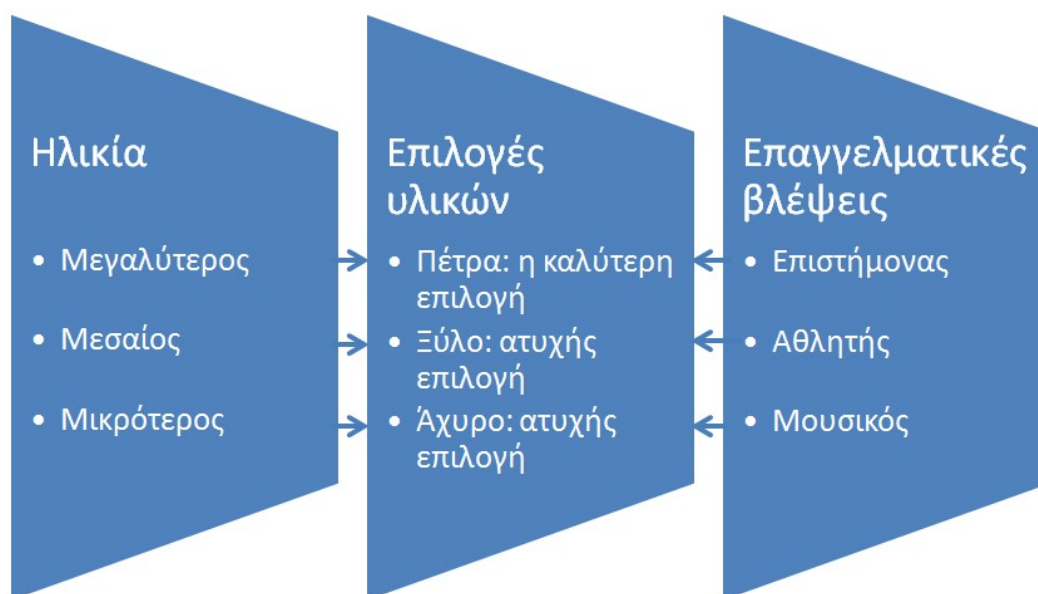
Η προτίμηση του δημιουργού κειμένου προς τα θαυμαστικά είναι, επίσης, εμφανής και κατά τη χρήση των ηχητικών λέξεων, μέσω των οποίων αποπειράται να καταστήσει πιο ζωντανό τον λόγο του, αναδεικνύοντας, αποκλειστικά, την ένταση του λύκου, τόσο κατά τα φύσημά του, όσο και κατά την αντίδρασή του, όταν ένωσε τη φωτιά, στο τέλος της ιστορίας μας.

4.4.4. Συμπεράσματα-Τα τρία γουρουνάκια

Μέσα από την κριτική ανάλυση λόγου, με την οποία προσεγγίστηκε το συγκεκριμένο παραμύθι, συνάγεται ένα σύνολο συμπερασμάτων, στο πλαίσιο της θεματικής των σχέσεων, όπου εστιάζει η παρούσα έρευνα.

Πρωτευτόντως, το οικογενειακό περιβάλλον αναπαρίσταται υπό μία εναλλακτική εκδοχή, από όπου απουσιάζει ο πατέρας, ενώ η μητέρα ωθεί τα παιδιά της προς την αυτονόμηση. Συνεπώς, διαμορφώνεται μία εικόνα, όπου τα αδερφάκια παρουσιάζουν πιο ισχυρούς δεσμούς μεταξύ τους, παρά με τους γονείς τους. Το πιο ενδιαφέρον στοιχείο συνίσταται στον προστατευτικό ρόλο του μεγαλύτερου αδερφού, ο οποίος υποκαθιστά, κατά κάποιον τρόπο, τους απόντες γονείς. Με την ωριμότητα που τον διακρίνει ανταποκρίνεται επιτυχώς στον ρόλο αυτόν. Παρότι προτάσσεται ένα εναλλακτικό οικογενειακό μοντέλο, εντούτοις η τοποθέτηση του μεγάλου αδερφού ως προστάτη της οικογένειας παραπέμπει σε στερεοτυπικές συνήθειες, που υιοθετούνταν, κυρίως, σε παλαιότερα κοινωνικο-πολιτισμικά πλαίσια, από τα οποία προέρχεται το υπό ανάλυση παραμύθι.

Το πιο κρίσιμο σημείο του παραμυθιού, όσον αφορά τα ιδεολογικά μηνύματα που διαπερνά στους αναγνώστες του, έγκειται στις αναπαραστάσεις που οικοδομεί σχετικά με τις επαγγελματικές βλέψεις, την ιεράρχησή τους και την αντιστοιχισή τους με την ηλικία του ατόμου. Όλα τα ανωτέρω στοιχεία επιδρούν και στη σφαίρα των σχέσεων. Η οπτική αυτή αποδίδεται στο σχήμα 17.



Σχήμα 17: Αναπαραστάσεις στα 3 γουρουνάκια, που αντιστοιχίζουν την ηλικία του ατόμου με τις επιλογές του και τις επαγγελματικές βλέψεις του

Λαμβάνοντας υπόψη το σχήμα 17, κατ' αρχάς, ως προς τις αδερφικές σχέσεις, επισημαίνεται ότι αυτές δομούνται καθοριζόμενες από την ηλικιακή σειρά, σε συνάρτηση με το γνώρισμα της ωριμότητας, η οποία αποκρυσταλλώνεται στις επιλογές του καθενός. Με βάση τα προηγούμενα, το προβάδισμα μεταξύ των αδερφών κατέχει ο μεγαλύτερος.

Η σύνδεση της μεγαλύτερης ηλικίας με το χαρακτηριστικό της ωριμότητας συνιστά στερεοτυπικό στοιχείο, που συντηρείται, ακόμη και στα σημερινά κοινωνικο-πολιτισμικά πλαίσια, παραπέμποντας, ωστόσο, κυρίως, στο παρελθόν. Παρ' όλα αυτά, σε πληθώρα περιπτώσεων, αποδεικνύεται ότι η μεγαλύτερη ηλικία δεν συνεπάγεται, απαραίτητα, ωριμότητα, και, αντιστρόφως, πολλές φορές, επιβεβαιώνεται ότι η μικρότερη ηλικία, δεν συνεπάγεται ανωριμότητα. Σύμφωνα, ωστόσο, με τη στερεοτυπική οπτική του κειμένου, ο μεγαλύτερος αδερφός παρουσιάζεται ανώτερος από τα αδέρφια του, με άριστες επιλογές και τέλεια αποτελέσματα στις πράξεις του, καθώς επίσης και με τις πιο σπουδαίες επαγγελματικές βλέψεις. Σε όλο αυτό το υπόβαθρο θεμελιώνεται ο προστατευτικός του ρόλος και η ανάδειξη της ορθοφροσύνης του.

Από την άλλη πλευρά, τα μικρότερα γουρουνάκια, παρουσιάζονται υποδεέστερα, μέσα τόσο από τις ατυχείς επιλογές των υλικών τους, όσο και από τις επαγγελματικές τους βλέψεις. Είναι ευδιάκριτο, στο εν λόγω σχήμα, ότι οι επιλογές των υλικών τους, οι οποίες τα οδηγούν στην άστοχη κατασκευαστική τους απόπειρα, υποβάλλονται από τις επαγγελματικές τους φιλοδοξίες. Συνεπώς, προβάλλεται ότι το επαγγελματικό πεδίο στο οποίο προσβλέπουν δεν εξασφαλίζει επιτυχημένα αποτελέσματα. Με άλλα λόγια, υποβαθμίζεται ο τομέας της μουσικής και της τέχνης και συνδέεται με τα στοιχεία της επιπολαιότητας και της ξεγνοιασιάς.

Περαιτέρω, αν και τα δύο μικρότερα αδερφάκια παρουσιάζονται σαν να ταυτίζονται, όπως φάνηκε, προπάντων, κατά την ανάλυση των διαδικασιών, εντούτοις διαφαίνεται μία μικρή υπεροχή του μεσαίου σε σχέση με τον μικρότερο αδερφό, μέσω της επιλογής καλύτερου υλικού, που είναι το ξύλο. Εξάλλου, βάσει της στερεοτυπικής λογικής του παραμυθιού, είναι εύλογο το μεσαίο γουρουνάκι να ξεπερνά σε επίπεδο το μικρότερο, εφόσον το ξεπερνά ηλικιακά.

Η προαναφερθείσα κλιμάκωση της ηλικίας, που αντικατοπτρίζεται στις επιλογές των υλικών και κατ' επέκταση σε γενικότερες επιλογές, διαπερνά και τις

επαγγελματικές βλέψεις. Ως εκ τούτου, η επιστήμη υπερέχει ξεκάθαρα, έπεται ο αθλητισμός και ουραγός παρουσιάζεται να είναι η μουσική. Αυτό σημαίνει ότι προσδίδεται κοινωνικό κύρος περισσότερο στα επιστημονικά επαγγέλματα, ακολουθούν τα αθλητικά, ενώ τα μουσικά φαίνονται να είναι τελευταία. Αυτή η άποψη, αναμφίβολα, αντανακλά την κοινωνική πραγματικότητα.

Ωστόσο, αξίζει να επισημανθεί ότι πρόκειται για στερεοτυπική αντίληψη, όταν ταυτίζεται η επιστημονική ιδιότητα με την ευφυΐα και όταν η έλλειψη της συνδέεται με την ανωριμότητα. Θα υποστηρίξαμε ότι είναι οι αξίες και οι αρχές που ασπάζεται κανείς, οι οποίες διαμορφώνουν έναν ώριμο χαρακτήρα και μία μεστή προσωπικότητα, σε οποιοδήποτε πεδίο και αν δρα το άτομο. Επιπλέον, ο δείκτης νοημοσύνης εξελίσσεται μέσα από την ενασχόληση με κάποιον τομέα, δηλαδή καλλιεργείται μέσω σχετικών ερεθισμάτων, χωρίς να αποκλείουμε και τις περιπτώσεις χαρισματικών ατόμων. Με άλλα λόγια, δεν υφίσταται ευθυγράμμιση μεταξύ μεγαλύτερης ηλικίας, ανώτερης ευφυΐας και επιστημονικής ιδιότητας.

Από τα προλεγόμενα, δεν αναιρείται, σε καμιά περίπτωση, το γεγονός ότι η επιστήμη, συνήθως, διανοίγει ορίζοντες, ανάγοντας το άτομο σε σκεπτόμενο ον· απλώς, διευκρινίζεται ότι κάθε άτομο που κατέχει την επιστημονική ιδιότητα δεν καθίσταται ικανό για την ορθή διαχείριση καιρίων ζητημάτων, εάν δεν συλλαμβάνει υπό μία κριτική ματιά την εκάστοτε πρόκληση και αν η προσέγγισή του δεν εδράζεται σε ένα σύστημα υγιών αρχών και σε μία υψηλή ηθική.

4.5. Τα τρία μικρά λυκάκια⁸ (Συγγραφέας: Ευγένιος Τριβιζάς)

4.5.1. Μεταβιβαστικότητα

A) Συμμετέχοντες

Τα πρόσωπα που συμμετέχουν, στο εν λόγω παραμύθι, συμπεριλαμβάνονται στην ακόλουθη λίστα:

- Η μητέρα
- Τα τρία λυκάκια
- Το γουρούνι, ο Ρούνι-Ρούνι
- Το καγκουρό, ο Ζιπ-Ζιπ Ζορό
- Ο κάστορας, ο μάστορας
- Ο ρινόκερος, ο Πόπο Λιμπόπο
- Το φλαμίνγκο, Φίνγκο-Μίνγκο

Σε αντίθεση με την κλασική εκδοχή, τα τρία λυκάκια δεν διαφοροποιούνται ως προσωπικότητες, όπως παρατηρείται στο παραμύθι με τα τρία γουρουνάκια, τα οποία καταλάμβαναν στη λίστα των συμμετεχόντων ξεχωριστό ρόλο. Γι' αυτόν τον λόγο, στην παραπάνω κατάταξη, διαπιστώνουμε ότι εμφανίζονται ως μία οντότητα. Αυτό συμβαίνει, πρώτον, διότι, συνεχώς, μέσα στην αφήγηση λειτουργούν ως ένα άτομο, με πλήρη ταύτιση στη συμπεριφορά τους, οπότε και οι διαδικασίες τους εκφέρονται στο γ' πρόσωπο πληθυντικού αριθμού· δεύτερον, επειδή, ακόμα κι όταν, σε ελάχιστες περιπτώσεις, γίνεται διαχωρισμός των πράξεών τους, πάλι, αυτές, κατά βάθος, ταυτίζονται. Αντιπροσωπευτικό παράδειγμα είναι το εξής, όπου το ένα λυκάκι διατυπώνεται σαν να είναι η ηχώ του άλλου: «—*Πάλι την πάθαμε! είπε το γκρίζο λυκάκι. —Την πάθαμε, δεν λες τίποτα! είπε το άσπρο λυκάκι. Κάτι φταίει, αλλά τι; — Έλα ντε! είπε το μαύρο λυκάκι.*».

Ένα άλλο στοιχείο που έρχεται σε αντιπαράθεση με το κλασικό παραμύθι, αφορά την επαύξηση της λίστας των συμμετεχόντων με επιπλέον πρόσωπα, τα οποία εμπλέκονται στην υπόθεση της σύγχρονης εκδοχής. Πρόκειται για τα τέσσερα ζώα

⁸ Στον αντίποδα του προηγούμενου παραμυθιού βρίσκεται η σύγχρονη εκδοχή του, την οποία αναλύουμε στο παρόν υποκεφάλαιο. Λόγω της έντονης διαλογικής τους σχέσης, δημιουργείται πρόσφορο έδαφος για περισσότερες διακειμενικές συγκρίσεις, οι οποίες θα παρατίθενται μέσα στη ροή του κειμένου, όταν παρέχεται κάποια ενδιαφέρουσα ευκαιρία, ενώ αξιόλογες συνεπαγωγές θα συμπεριληφθούν στο τελευταίο τμήμα του τρέχοντος κειμένου, στα συμπεράσματα.

που εφοδιάζουν τα τρία μικρά λυκάκια με τα απαραίτητα οικοδομικά υλικά, προκειμένου να χτίσουν το καινούριο τους, κάθε φορά, σπίτι.

Επιπροσθέτως, ένα καινοτόμο στοιχείο, που προσδίδει μία ιδιαιτερότητα σε κάποιους συμμετέχοντες της παρούσας εκδοχής, είναι ότι οι περισσότεροι διαθέτουν κάποιο όνομα, εκτός από την οικογένεια των λύκων. Το σύνηθες φαινόμενο σε διάφορες ιστορίες είναι να ονοματίζονται είτε οι πρωταγωνιστές, γενικότερα, είτε οι καλοί χαρακτήρες, ειδικότερα. Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι τα κλασικά παραμύθια (π.χ. Σταχτοπούτα, Κοκκινσκουφίτσα), αλλά και οι παραβολές του Κυρίου (π.χ. ο πλούσιος και ο φτωχός Λάζαρος). Το παράδοξο, στο υπό ανάλυση παραμύθι, είναι ότι αποκαλούνται με το όνομά τους οι περιφερειακοί ήρωες, αλλά και ο κακός χαρακτήρας της υπόθεσης· εξαιρούνται, εκτός από τη μητέρα, που έχει περιορισμένο ρόλο, οι τρεις καλοί ήρωες του παραμυθιού, οι οποίοι συμπεριφέρονται, βέβαια, σαν μία ύπαρξη, γι' αυτό και προσδιορίζονται με γενικό τρόπο ως τρία μικρά λυκάκια. Ακόμα, όμως, και όταν, σε ελάχιστες περιπτώσεις, δρουν ξεχωριστά, διευκρινίζονται, μόνο, με το χρώμα τους, κι όχι με κάποιο όνομα. Με αυτόν τον τρόπο, όπως θα φανεί, ειδικότερα, στην αξιολόγηση, υποβαθμίζεται η παρουσία τους.

Περνώντας, πιο συγκεκριμένα, στη δράση των συμμετεχόντων, ξεκινούμε με τη μητέρα των μικρών λύκων. Αρχικά, αξίζει να επισημανθεί ότι και πάλι απουσιάζει η πατρική φιγούρα. Από την άλλη, ο ρόλος της μητέρας, αν και με περιορισμένη δράση, όπως και στα τρία γουρουνάκια, είναι ενεργητικός, εφόσον με τη δική της παρέμβαση κινητοποιούνται τα παιδιά της προς την αυτονόμηση και, συνεπώς, δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για τις περιπέτειές τους.

Είναι αξιοσημείωτο, ωστόσο, ότι η μητέρα των μικρών λύκων δεν απομακρύνει τα παιδιά της για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, όπως συνέβη με τα τρία γουρουνάκια, τα οποία έφυγαν στο διπλανό δάσος για διακοπές. Μάλιστα, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η μαμά-λύκαινα, στην ουσία, διώχνει τα παιδιά της, καθώς θεωρεί ότι έχουν έρθει στην κατάλληλη ηλικία, για να χτίσουν το δικό τους σπίτι: *«Καλά μου λυκάκια, μεγαλώσατε πια κι έφτασε ο καιρός να χτίσετε δικό σας σπίτι. Άντε, λοιπόν, στο καλό...»*.

Στο σημείο αυτό, προβάλλει αξιοπερίεργη η αντίφαση που δημιουργείται μεταξύ τίτλου («Τα τρία μικρά λυκάκια») και απόφασης της μητέρας για δρομολόγηση της

δικής τους πορείας στη ζωή («...μεγαλώσατε πια...»). Αντιθέτως, στα μικρά γουρουνάκια, το εισαγωγικό κομμάτι εμπλαισιώνει την υπόθεση της ιστορίας τοποθετώντας την σε έλλογες βάσεις· εν ολίγοις, τα παιδάκια παίρνουν την άδεια της μητέρας, για να πάνε διακοπές στο διπλανό δάσος κι εκεί προκύπτει να κτίσει το καθένα το σπιτάκι του.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, δύναται να υποστηριχθεί ότι υποβαθμίζεται το μητρικό πρότυπο⁹, καθώς αναπαρίσταται να υστερεί σε μητρική στοργή, εφόσον, με τον τρόπο της, η μητέρα υπαινίσσεται ότι επιθυμεί την οριστική απαλλαγή από τα παιδιά της. Οι σχέσεις που δομεί με τη στάση της αυτή είναι άτονες έως ψυχρές ως προς το συναισθηματικό επίπεδο, αλλά και μη δημοκρατικές, ως προς τον επιβλητικό τρόπο της και τη μη συμμετοχή των μικρών ατόμων στην απόφασή της. Σαφώς, οι συνθήκες αυτές δεν παραπέμπουν, σε καμιά περίπτωση, στη χαρά που είχαν τα τρία γουρουνάκια του κλασικού παραμυθιού. Απεναντίας, στα λυκάκια διαφαίνεται μία βαρυθυμία, καθώς προβάλλονται ως εκδιωγμένα, μέσα από τη φράση: «...πήρανε το δρομί δρομάκι.». Ακριβώς, οι συνθήκες αυτές είναι που ενισχύουν τη σύσφιξη των σχέσεων μεταξύ τους, ώστε στην πορεία να παρουσιάζουν την προαναφερθείσα ταύτιση, ως ενωμένη ομάδα.

Κατά συνέπεια, τα τρία μικρά λυκάκια εμφανίζονται ως παθητικοί ήρωες, κατ' αρχήν, απέναντι στη μητέρα τους, όχι μόνο γιατί υπακούουν στην επιβαλλόμενη προτροπή της, αλλά πολύ περισσότερο διότι υφίστανται την υπόρρητη εκδίωξη από την πατρική τους οικία, χωρίς, έστω, να εκφέρουν κάποια άποψη ή αντίδραση («...πήρανε το δρομί δρομάκι.»). Παθητικότητα επιδεικνύουν, και στη συνέχεια, απέναντι στο κακό γουρούνι (*τρέξανε, κλειστήκανε, κρυφτήκανε*), το οποίο δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν σε καμιά περίπτωση, όσα μέτρα και αν πάρουν (τούβλινο σπιτάκι, έπειτα τσιμεντένιο και τέλος από ατσάλι). Κάθε φορά εμφανίζονται να αποχωρούν καταδιωκόμενα, σε κατάσταση εξαθλιωμένη, που σταδιακά χειροτερεύει:

1. *«Τα λυκάκια κρυφτήκανε πίσω από ένα πηγάδι φοβισμένα, με μουσούδια σκονισμένα.»*

⁹ Η θέση αυτή επιβεβαιώνεται και από την εικονογράφηση, στην οποία εμφανίζεται η μητέρα να ανακοινώνει μία τόσο σοβαρή απόφαση, βάζοντας τα νύχια της, ξαπλωμένη στο κρεβάτι με τα μικουτί στο κεφάλι της. Φυσιολογικά, πρόκειται για μια συγκινητική στιγμή αποχωρισμού. Παραταύτα, συγγραφέας και εικονογράφος κάθε άλλο παρά με αυτήν τη χροιά την αποδίδουν.

2. *«Τα λυκάκια, με τρεμουλιαστές ουρίτσες και μουσούδια σκονισμένα, κρυφτήκανε πίσω από ένα φράχτη φοβισμένα.»*
3. *«Τα λυκάκια, με τρεμουλιαστές ουρίτσες, μουσούδια κατασκονισμένα και αυτάκια πολύ πολύ καψαλισμένα, κρυφτήκανε σε μια κουφάλα φοβισμένα.»*

Παρατηρείται, επομένως, μία κλιμάκωση καταδίωξης, αντιστρόφως ανάλογη με τα μέτρα ασφαλείας που λαμβάνονται.

Αν και με την τέταρτη εκδοχή του λουλουδένιου σπιτιού γλιτώνουν τον κίνδυνο, εντούτοις η θετική αυτή εξέλιξη προβάλλεται ως τυχαία και όχι ως αποτέλεσμα κάποιας έξυπνης επιλογής. Ως εκ τούτου, δίνεται η εντύπωση ότι η παθητικότητα των μικρών πρωταγωνιστών που διατρέχει όλο το κείμενο δεν μεταβάλλεται ποτέ σε ενεργητικότητα, κι ας είναι αίσιο το τέλος, σε αντιδιαστολή με την κλασική εκδοχή, όπου είχαμε παρατηρήσει τη δραστηριοποίηση του μεγαλύτερου αδερφού. Στην ουσία, τα μικρά λυκάκια υποτάσσονται, συνεχώς, στις επερχόμενες εξελίξεις.

Όσον αφορά το κακό γουρούνι, είναι ευνόητο ότι πρόκειται για έναν ενεργό δράστη, με έντονο δυναμισμό, που δεν παραιτείται από τον στόχο του, όσα εμπόδια και αν συναντήσει (*θα φουσήξω, θα το ρίζω, φύσηξε, ξεφύσηξε, έφυγε, ξαναγύρισε*). Αντιθέτως, επιμένει στις προσπάθειές του και εκδηλώνει ξεχωριστή ευρηματικότητα και ευελιξία στις προκλήσεις που αντιμετωπίζει [*έφυγε, ξαναγύρισε, κρατούσε (σφυρί, κομπρεσέρ), είχε φέρει δυναμίτη, γκρέμισε, τίναξε, πήρε στο κυνήγι*]. Επομένως, ο κακός χαρακτήρας του σύγχρονου παραμυθιού προβάλλεται μεν αυτόνομος, όπως και στην κλασική εκδοχή, επιπροσθέτως, όμως, εν προκειμένω, αναδεικνύεται η έξυπνάδα του, η ευελιξία του και, στο τέλος, η καλή πτυχή του χαρακτήρα του (*«...ένιωσε ανάλαφρο σαν πούπουλο και την καρδιά του τρυφερή σαν λουλουδάκι.»*), μέσα από ένα απρόβλεπτο γεγονός, οδηγώντας στην τελική αποδοχή του από τα ίδια του τα θύματα, που κατανοούν τη μεταστροφή του (*«Κατάλαβαν αμέσως ότι ο Ρούνι-Ρούνι είχε αλλάξει και από ύπουλο, κακό γουρούνι είχε γίνει θαυμάσιο, καλό γουρούνι.»*).

Οι σχέσεις που διαμορφώνει το γουρούνι μέσα από τη συμπεριφορά του είναι, κατά κύριο λόγο, εχθρικές, διότι τρομοκρατεί και καταδιώκει, επανειλημμένως, τα μικρά λυκάκια. Ωστόσο, ανατρεπτικά, στο τέλος, εκδηλώνει μία άλλη συμπεριφορά, καθώς επηρεάζεται από τις μυρωδιές της φύσης. Επομένως, εμφανίζεται να

χαλαρώνει μέσα από την επαφή του με τη φύση και να εξωτερικεύει την καλή πλευρά του χαρακτήρα του. Οπότε, στην πορεία, αναπτύσσει καλές σχέσεις με τα λυκάκια, τα οποία, ασφαλώς, επιδεικνύουν ξεχωριστή τόλμη, έως και αφέλεια, όταν επιχειρούν την προσέγγιση με τον πρώην εχθρό τους. Κατά συνέπεια, το γουρούνι, ως προσωπικότητα, με τα θετικά στοιχεία που καταγράφηκαν στην προηγούμενη παράγραφο, έχει να επιδείξει ακόμη ένα θετικό γνώρισμα, πάρα πολύ σημαντικό: την επίτευξη της μεταβολής του χαρακτήρα του και της αισθητής εξέλιξής του προς το καλύτερο.

Ολοκληρώνοντας με τους συμμετέχοντες αναφερόμαστε και στα ζώα-επαγγελματίες, οι οποίοι είναι ενεργητικοί, επενεργώντας στους μικρούς μας ήρωες μέσω του ανεφοδιασμού τους, με τα αναγκαία υλικά, για την ανοικοδόμηση των σπιτιών τους. Πάλι, τα μικρά λυκάκια τοποθετούνται σε υποδεέστερη θέση, ως εξαρτώμενα από τρίτους, για την ολοκλήρωση του έργου τους. Οι επαγγελματίες αυτοί, μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με τους μικρούς πρωταγωνιστές, εμφανίζουν ομοιομορφία στον χαρακτήρα τους, ο οποίος διέπεται από γενναιοδωρία και ευγένεια.

Υπό το παραπάνω πρίσμα, αναπτύσσονται μεταξύ τους σχέσεις που υπερβαίνουν τις τυπικές επαγγελματικές γνωριμίες. Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι αναδύεται κάθε φορά μία μικρή φιλία, από την οποία πηγάζει η γενναιοδωρία του κάθε επαγγελματία. Αυτή προβάλλεται ως απόρροια της ξεχωριστής ευγένειας των μικρών λύκων, οι οποίοι απευθύνουν τα αιτήματά τους, εμπλουτίζοντάς τα με ευχές. Σε γενικές γραμμές, παρατηρείται, στις εν λόγω αλληλεπιδράσεις, ένας κύκλος ευγενικού διαλόγου, ο οποίος επισφραγίζεται από μία γενναιόδωρη κίνηση.

Συνοπτικά, οι σχέσεις μεταξύ των συμμετεχόντων προβάλλονται άνισες με κύριους παθητικούς αποδέκτες τα μικρά λυκάκια, όπως καθίσταται εμφανές στο σχήμα 18. Η παθητικότητά τους καταδεικνύεται από τη μονόδρομη φορά των βελών προς το άτομό τους. Είναι, επίσης, ευδιάκριτο ότι καμιά άλλη σχέση δεν αναπτύσσεται, πέρα από αυτές των μικρών ηρώων με τους υπόλοιπους ήρωες.



Σχήμα 18: Πλέγμα σχέσεων στα τρία μικρά λυκάκια

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι είναι μεν κεντρικός ο ρόλος τους, εντούτοις εμφανίζεται πάντοτε εξαρτώμενος από τη στάση του συμπρωταγωνιστή τους. Αυτή η τοποθέτηση, προφανώς, εξυπηρετεί τις βλέψεις του συγγραφέα να προβάλλει τα λυκάκια συμπαθητικά έως αξιολύπητα, για να αποκαταστήσει τη διαστρεβλωμένη εικόνα του κακού λύκου της κλασικής ιστορίας, όπως θα φανεί και στο υποκεφάλαιο της αξιολόγησης.

Β) Διαδικασίες

Οι διαδικασίες που αντιστοιχούν στους συμμετέχοντες καταχωρίζονται στον πίνακα 10, από τον οποίο απουσιάζει, μόνο, το πρόσωπο της μητέρας, καθότι εισάγει ελάχιστο αριθμό διαδικασιών (3 λεκτικές). Ωστόσο, λόγω της βαρύνουσας σημασίας που αποδίδεται στον ρόλο της, γίνεται αναφορά, στη συνέχεια, στις παρεμβάσεις της, χωρίς να υποσκελίζεται, έτσι, η δράση της.

Πίνακας 10: Διαδικασίες στα τρία μικρά λυκάκια

Είδη διαδικασιών	Τρία λυκάκια	Γουρούνι	Καγκουρό	Κάστορας	Ρινόκερος	Φλαμίνγκο
Υλικές	39 (58%)	45 (76%)	2 (50%)	3 (75%)	3 (60%)	2 (50%)
Ν. Γνωστικές	2 (3%)	0	0	0	0	0
Ν. Αντιληπτικές	6 (9%)	6 (10%)	0	0	0	0
Ν. Συναισθηματικές	1 (2%)	3 (5%)	0	0	0	0
Σ. Κατηγορικές	1 (2%)	1 (2%)	0	0	0	0
Σ. Ταυτοποιητικές	0	0	1 (25%)	0	1 (20%)	1 (25%)
Σ. Κτητικές	0	0	0	0	0	0

Λεκτικές	14 (20%)	4 (7%)	1 (25%)	1 (25%)	1 (20%)	1 (25%)
Συμπεριφορικές	3 (4%)	0	0	0	0	0
Υπαρκτικές	1 (2%)	0	0	0	0	0
Σύνολο ανά συμμετέχοντα	67 (100%)	59 (100%)	4 (100%)	4 (100%)	5 (100%)	4 (100%)
Γενικό σύνολο	143					

Από τον πίνακα 10 αποκαλύπτεται η υπεροχή των τριών μικρών λύκων, στο σύνολο των διαδικασιών τους, γεγονός που θα τα ανήγαγε στους πιο δραστήριους συμμετέχοντες. Παρ' όλα αυτά, κατά την ανάλυση των συμμετεχόντων, διαπιστώθηκε ότι επρόκειτο για παθητικούς ήρωες. Συνεπώς, ανακύπτει μία ανακολουθία σχετικά με τα συμπεράσματα που αφορούν την ποιότητα της δράσης των μικρών λύκων. Η εν λόγω ανακολουθία δύναται να διαλευκανθεί μέσα από την περαιτέρω διερεύνηση της ποιότητας των διαδικασιών τους, συγκεκριμένα, των υλικών, οι οποίες υποδεικνύουν τις πράξεις τους, ούτως ώστε να προβληθεί το ποιόν της δράσης τους, που παραπέμπει σε ενεργητική ή παθητική στάση. Ο πίνακας 11 εξυπηρετεί ακριβώς αυτόν τον σκοπό.

Πίνακας 11: Οι υλικές διαδικασίες των τριών μικρών λύκων

Διαδικασίες	Ποιότητα Διαδικασιών
1. να χτίσετε	παρότρυνση για επίδραση στο υλικό περιβάλλον
2. να φυλαγόσαστε	παρότρυνση για προφύλαξη→αδυναμία-άμυνα
3. πήρανε (το δρομί...)	κίνηση φυγής, συνέπεια υπακοής στη μητέρα
4. πηγαίνανε	μη εργαστική ενέργεια
5. ανταμώσανε	(περιορισμένη) επίδραση σε επαγγελματία
6. να χτίσουμε	επίδραση στο υλικό περιβάλλον
7. στρωθήκανε (στη δουλειά)	επίδραση στο υλικό περιβάλλον
8. χτίσανε	επίδραση στο υλικό περιβάλλον
9. παίζανε	παιδική ενέργεια→ξεγνοιασιά-ανεμελιά
10. τρέξανε	κίνηση φυγής και άμυνας, συνέπεια επίθεσης
11. κλειστήκανε	κίνηση φυγής και άμυνας, συνέπεια επίθεσης
12. κρυφτήκανε	κίνηση φυγής και άμυνας, συνέπεια επίθεσης

13. να χτίσουμε	επίδραση στο υλικό περιβάλλον
14. στρωθήκανε	επίδραση στο υλικό περιβάλλον
15. χτίσανε	επίδραση στο υλικό περιβάλλον
16. έπαιζαν	παιδική ενέργεια→ξεγνοιασιά-ανεμελιά
17. τρέξανε	κίνηση φυγής και άμυνας, συνέπεια επίθεσης
18. κλειστήκανε	κίνηση φυγής και άμυνας, συνέπεια επίθεσης
19. κρυφτήκανε	κίνηση φυγής και άμυνας, συνέπεια επίθεσης
20. να χτίσουμε	επίδραση στο υλικό περιβάλλον
21. κάνανε (οτοστόπ)	(περιορισμένη) επίδραση σε επαγγελματία
22. πηδούσανε (σκοινάκι)	παιδική ενέργεια→ξεγνοιασιά-ανεμελιά
23. τρέξανε	κίνηση φυγής και άμυνας, συνέπεια επίθεσης
24. κλειστήκανε	κίνηση φυγής και άμυνας, συνέπεια επίθεσης
25. κρυφτήκανε	κίνηση φυγής και άμυνας, συνέπεια επίθεσης
26. να χτίσουμε	επίδραση στο υλικό περιβάλλον
27. στρωθήκανε	επίδραση στο υλικό περιβάλλον
28. χτίσανε	επίδραση στο υλικό περιβάλλον
29. βάλανε	επίδραση στο υλικό περιβάλλον
30. έστρωσαν	επίδραση στο υλικό περιβάλλον
31. γέμισαν	επίδραση στο υλικό περιβάλλον
32. μισάνοιξαν	επίδραση στο υλικό περιβάλλον
33. βγήκανε	μη εργαστική ενέργεια, ένδειξη τόλμης ή αφέλειας
34. συστηθήκανε	επίδραση στο γουρούνι
35. άρχισαν να παίζουνε	παιδική ενέργεια→ξεγνοιασιά-ανεμελιά
36. παίζανε	παιδική ενέργεια→ξεγνοιασιά-ανεμελιά
37. παίζανε	παιδική ενέργεια→ξεγνοιασιά-ανεμελιά
38. κάλεσαν	επίδραση στο γουρούνι
39. κεράσανε	επίδραση στο γουρούνι

Μέσα από τον πίνακα 11, καταδεικνύεται η παθητικότητα των μικρών λύκων, γεγονός που ενισχύει την αντίστοιχη τοποθέτηση, η οποία σημειώθηκε στην ανάλυση των συμμετεχόντων. Η παθητικότητά τους εντοπίζεται στα εξής σημεία:

1. Τα μικρά λυκάκια επιδρούν, κυρίως, σε πράγματα (15 διαδικασίες), παρά σε άτομα (5 διαδικασίες). Με άλλα λόγια, η δράση τους περιορίζεται στο υλικό περιβάλλον, κυρίως, στο κτίσιμο των σπιτιών τους. Οπότε, σε σχέση με τον περίγυρό τους, συνήθως, είναι αποδέκτες των ενεργειών των συμπρωταγωνιστών τους, είτε της μητέρας τους είτε του γουρουνιού είτε των επαγγελματιών.
2. Σε αρκετά σημεία (9 διαδικασίες), οι ενέργειές τους είναι αποτέλεσμα της καταδίωξης που υφίστανται από τον εχθρό τους, στοιχείο που καταδεικνύει την αδύναμη θέση τους.
3. Κάποια δράση παρουσιάζουν και στον τομέα του παιχνιδιού (6 διαδικασίες), ως ένδειξη της παιδικής τους φύσης. Αυτή η δράση, όμως, δεν τα προάγει σε δράστες της ιστορίας.
4. Οι μόνες επιδράσεις σε άτομο αφορούν, πρώτον, τους επαγγελματίες, οι οποίες είναι περιορισμένης κλίμακας, και, δεύτερον, το γουρούνι, στο τελικό στάδιο της πλοκής, οι οποίες είναι κοινωνικού χαρακτήρα και σε καμιά περίπτωση επιβολής, ώστε να εξισορροπηθεί, ως ένα, έστω, σημείο, η δράση που είχαν αποδεχθεί σε όλη την πορεία της περιπέτειάς τους.
5. Εντοπίζεται μία μόνο διαδικασία που μαρτυρεί, ίσως, την τόλμη τους: είναι η διαδικασία 33, που αφορά την έξοδό τους από το λουλουδόσπιτο, τη στιγμή που διαπιστώνουν τη μεταστροφή του γουρουνιού. Μολαταύτα, θα μπορούσε να θεωρηθεί η κίνηση αυτή ακόμη και επιπόλαια, καθώς επιδεικνύουν εμπιστοσύνη πολύ γρήγορα απέναντι σε ένα πρόσωπο που τα είχε ταλαιπωρήσει τόσο έντονα και τόσο παρατεταμένα.
6. Επιπλέον, η παθητικότητά τους αναδεικνύεται και από το γεγονός ότι όλες οι ενέργειές τους κινούνται γύρω από τις παροτρύνσεις της μητέρας τους: δηλαδή, η μητέρα τους τα είχε υποδείξει, πρώτον, να κτίσουν, και δεύτερον, να προφυλαχθούν (βλ. διαδικασίες 1 και 2). Πράγματι, διαπιστώνεται ότι στην πλειονότητα των ενεργειών τους ακολουθούν αυτή τη γραμμή, αποδεικνύοντας ότι η απομάκρυνση από τον γονέα τους δεν συνεπάγεται και τον απογαλακτισμό τους. Διότι, θα μπορούσαν να ενεργήσουν, κάπως διαφορετικά, πιο δυναμικά, για να αποφύγουν τον φαύλο κύκλο των επιθέσεων, όπως έγινε με τα τρία μικρά γουρουνάκια. Ωστόσο, προβάλλουν παθητικότητα και ακαμψία στη συμπεριφορά τους, αντί για δυναμισμό και ευελιξία.

Προχωρώντας στα υπόλοιπα στοιχεία του πίνακα 10, ευδιάκριτη είναι η διάχυση των διαδικασιών των μικρών λύκων σε ποικιλία ειδών, σε αντίθεση με τους λοιπούς συμμετέχοντες. Η παρατήρηση αυτή καταδεικνύει την πολυσχιδή δράση τους. Επίσης, έτσι δικαιολογείται και το μικρότερο ποσοστό τους στις υλικές διαδικασίες (58%), σε σχέση με το γουρούνι (76%), και τους δύο επαγγελματίες (κάστορα: 75% και ρινόκερο: 60%). Γενικότερα, προκαλεί εντύπωση το γεγονός ότι, στα παραμύθια που εξετάζουμε, οι αδύναμοι χαρακτήρες παρουσιάζονται με διευρυμένη δράση, όπως είχε, κυρίως, παρατηρηθεί και με την περίπτωση της Σταχτοπούτας. Προφανώς, πρόκειται για άτομα που εξαιτίας της καταδίωξης, του εκφοβισμού και συνολικά της καταπίεσης που υφίστανται, από τον περίγυρό τους, εξαναγκάζονται να αναπτύξουν ποικίλες δράσεις, επιζητώντας κάποια διέξοδο στη ζωή τους.

Άξιο παρατήρησης, ακόμη, είναι το υψηλότερο ποσοστό των μικρών λύκων στις λεκτικές διαδικασίες. Ασφαλώς, στην προκειμένη περίπτωση, συμβάλλει το γεγονός ότι είναι τα μόνα άτομα που συναλλάσσονται με κάθε ήρωα της υπόθεσης. Επομένως, έχουν τις περισσότερες ευκαιρίες, για να μιλήσουν. Στο σημείο αυτό, αξίζει να σταθούμε, για να εμβαθύνουμε στον τρόπο ομιλίας τους με τον κάθε ήρωα, διότι μεταβάλλεται σημαντικά από πρόσωπο σε πρόσωπο, αντικατοπτρίζοντας, αφενός, το διαφορετικό συμφραστικό πλαίσιο και, αφετέρου, το ποιόν κάθε κοινωνικής σχέσης.

Αναλυτικότερα:

- ✓ Στη μητέρα τους εκφράζονται με συγκαταβατικό λόγο: *«Μείνε ήσυχη, μανούλα, θα έχουμε τα μάτια μας δεκατέσσερα...»*.
- ✓ Στο γουρούνι εκδηλώνουν αγένεια: *«Δεν τρελαθήκαμε!», «Και δεν πα να φυσήξεις;», «Να πας να πνιγείς!», «Α παράτα μας...»*.
- ✓ Στους επαγγελματίες απευθύνονται με ξεχωριστή ευγένεια και ιδιαίτερα καλή διάθεση, που την εκπέμπουν μέσα από τις ευχές τους: *«Να ζήσεις, καλό μας καγκουρό!», «Να ζήσεις, μάστορα-κάστορα!», «Να ζήσεις, καλέ μας ρινόκερε!», «Να ζήσεις, καλό μας φλαμίνγκο!»*.
- ✓ Η μεταξύ τους επικοινωνία ενέχει τα στοιχεία της οικειότητας και του αυθορμητισμού: *«-Τι κάνουμε τώρα; -Έλα ντε! -Πρέπει να χτίσουμε ένα σπίτι*

ακόμα πιο γερό!», «*–Πάλι την πάθαμε! –Την πάθαμε, δεν λες τίποτα! Κάτι φταίει, αλλά τι; –Ελα ντε!*».

Από τα παραπάνω, διαφαίνεται, αφενός, μία τάση υποτακτικής ευγένειας απέναντι σε άτομα στα οποία τρέφουν ευγενή συναισθήματα και διάκεινται φιλικά (μητέρα και επαγγελματίες) και, αφετέρου, μία τάση για πιο χαλαρή συμπεριφορά απέναντι στους συνομηλίκους τους, δηλαδή μεταξύ τους, καθώς και προς τα άτομα που δεν εκτιμούν, δηλαδή το γουρούνι. Η εν λόγω διαπίστωση δικαιολογείται, υπό το σκεπτικό της προσαρμογής του λόγου και γενικά της συμπεριφοράς στο εκάστοτε πλαίσιο και, συνακόλουθα, στην εκάστοτε σχέση. Από την άλλη, παραπέμπει σε χαρακτήρα που δεν είναι τόσο συγκροτημένος, αλλά υποβάλλεται από τη στάση ή τη φήμη των άλλων, όπως για παράδειγμα του γουρουνιού. Αποτέλεσμα αυτής της υποβολής είναι η απώλεια της ευγένειας και της καλής διάθεσης, που φαίνεται να διαθέτουν στις λοιπές αλληλεπιδράσεις.

Αξίζει να προσθέσουμε, στο σημείο αυτό, ότι η αυθάδειά τους φαίνεται να προκαλεί τον θυμό του γουρουνιού. Είναι αξιοσημείωτο ότι αυτή η απότομη συμπεριφορά τους προέρχεται από την προκατάληψη που έχουν μέσα από την προτροπή της μητέρας τους και, προφανώς, από τη φήμη του γουρουνιού, ως Ρούνι-Ρούνι, το ύπουλο, κακό γουρούνι. Ωστόσο, πουθενά δεν φαίνεται ποιος είναι ακριβώς ο σκοπός του γουρουνιού, κατά τις προσεγγίσεις του· παρ' όλα αυτά, είναι εμφανές ότι ο θυμός του πυροδοτείται από την αναίδεια των μικρών ηρώων, π.χ.:

- *Λυκάκια μου μικρά, λυκάκια φοβισμένα,
ανοίξτε μου την πόρτα, ανοίξτε μου και μένα!*
- *Α παράτα μας, απαντήσανε τα λυκάκια.*
- *Αν δεν ανοίξετε αμέσως τώρα, θα φουσήξω με θυμό και φόρα!
Με θυμό και φόρα θα φουσήξω, το σπιτάκι θα το ρίζω!*

Από την εναλλαγή των συνεισφορών, στον παραπάνω αντιπροσωπευτικό διάλογο, ανακύπτει ότι ο θυμός του γουρουνιού έπεται της ασέβειας των μικρών λύκων. Συνέπεια των ανωτέρω είναι να παρουσιάζονται τα λυκάκια να προκαλούν τον εχθρό και να πυροδοτούν τη μανία του. Οπότε, για άλλη μια φορά, προβάλλονται ως ανώριμα.

Τουναντίον, το γουρούνι αναβαθμίζεται ως παρουσία, διότι, αν και ύπουλο στη μεγαλύτερη έκταση της ιστορίας, καταφέρνει να αποκαταστήσει την εικόνα του, με τη μεταστροφή που παρουσιάζει, στο τέλος, και να εκδηλώσει τέτοια συμπεριφορά, ώστε να συγκεντρώσει τις περισσότερες διαδικασίες συναισθηματικού χαρακτήρα, αποκλειστικά θετικής χροιάς: «...του άρεσε..., του άρεσε, ...ένιωσε ανάλαφρο σαν πούπουλο και την καρδιά του τρυφερή σαν λουλουδάκι.».

Συμπληρωματικά, παρά το γεγονός ότι η πλειονότητα των υλικών διαδικασιών του γουρουνιού έχουν καταστροφικό χαρακτήρα (29/45), εν αντιθέσει με τα λυκάκια που δημιουργούν σπίτια, αναφέρεται μία θετική πτυχή, πάλι, του γουρουνιού. Προβάλλεται ως προσωπικότητα που αγαπά τη φύση και σαγηνεύεται από αυτήν. Από την άλλη, τα στοιχεία του σύγχρονου πολιτισμού, όπως είναι τα σπίτια των μικρών λύκων (τα οποία είναι, πράγματι, παράταιρα μέσα στο δάσος), τα καταπολεμά. Άρα το γουρούνι καταστρέφει ό,τι έχει σχέση με τον πολιτισμό και δεν συνάδει με το δάσος.

Στο σημείο αυτό αρμόζει να αναφέρουμε ότι σε κάθε επίθεσή του αποπειράται να ρίξει το σπίτι με φυσικό πρώτα τρόπο, αρκούμενο στις σωματικές του δυνάμεις, δηλαδή φυσώντας, παρόλο που έχει αποδειχθεί ότι οι υπερσύγχρονες κατοικίες που έχει να αντιμετωπίσει δεν εκπορθούνται με αυτόν τον τρόπο. Εν τέλει, με την περίπτωση του λουλουδένιου σπιτιού, επιβεβαιώνεται ότι δεν ήταν άστοχη αυτή η προσέγγιση. Με άλλα λόγια, η προτίμησή του στις φυσικές προσεγγίσεις το δικαιώνουν.

Συνεχίζοντας την εξέταση των στοιχείων του πίνακα 10, αποδεικνύεται η ομοιομορφία της συμπεριφοράς των επαγγελματιών, που είχε επισημανθεί, κατά την ανάλυση των συμμετεχόντων. Πρόκειται για άτομα με σύντομο ρόλο, των οποίων η δράση περιορίζεται στις υλικές και λεκτικές, κυρίως, διαδικασίες, δεδομένου ότι ο εργαζόμενος που είναι συγκεντρωμένος στο έργο του επιτελεί τα καθήκοντά του (υλικές διαδικασίες) και, επιπλέον, συνεννοείται (λεκτικές διαδικασίες), για να διεκπεραιώνει τις συνδιαλλαγές του. Μέσα από τη δράση τους (εκτός από το φλαμίνγκο), ως επαγγελματίες με ειδίκευση σε υλικά που αφορούν, ως επί το πλείστον, πόλεις παρά δάση, αναδύεται μία γεφύρωση ανάμεσα σε αυτά τα δύο περιβάλλοντα, το αστικό και το φυσικό. Αναντίρρητα, ωστόσο, προβάλλεται η

ηρεμία του ατόμου που εργάζεται στη φύση, παρόλο που το αντικείμενο εργασίας αντίκειται στο πλαίσιο αυτό.

Τέλος, θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθούμε στις νοητικές γνωστικές διαδικασίες, που εισάγουν μόνο τα μικρά λυκάκια, έστω και ελάχιστες (2: *δεν τρελαθήκαμε, κατάλαβαν*). Από αυτές τις δύο, έχουμε αναφερθεί, ήδη, στην πρώτη, κατά τον σχολιασμό των αγενών τους διατυπώσεων. Αξίζει να εστιάσουμε, ωστόσο, περαιτέρω, στη δεύτερη, η οποία εντοπίζεται στο τελευταίο μέρος του παραμυθιού, όταν το γουρούνι εκδηλώνει τον καλό του εαυτό. Φαίνεται ότι τα λυκάκια αντιλαμβάνονται την εσωτερική αλλαγή του γουρουνιού, μέσα από τις εξωτερικές του αντιδράσεις, γι' αυτό ενθαρρύνονται να το προσεγγίσουν και να οδηγηθούν στην αποκατάσταση των σχέσεών τους. Επομένως, τα λυκάκια, πρώτα, αποτινάσσουν τις προκαταλήψεις που είχαν από την “ταμπέλα” που έφερε το γουρούνι ως κακό και ύπουλο και, έπειτα, προχωρούν στην καλλιέργεια των σχέσεών τους. Χάρη σε αυτήν την κατανόηση, δηλαδή, χτίζεται η σχέση τους. Επομένως, προκύπτει ότι κάθε σχέση απαιτεί κάποιου είδους κατανόηση από το άλλο μέλος, για να προχωρήσει και να ευδοκιμήσει.

4.5.2. Κλίμακα Αιτιότητας

Στο πεδίο της κλίμακας αιτιότητας, παρατηρείται η ξεκάθαρη διατύπωση, ως προς την απόδοση ευθυνών, σε όλη την έκταση του παραμυθιού, χωρίς καμιά εξαίρεση. Με την επιλογή, συνήθως, εργαστικών ρημάτων, σε σύνταξη ενεργητική, επιτυγχάνεται η σαφής ανάδειξη δράστη και αποδέκτη. Ενδεικτικά παραδείγματα για κάθε συμμετέχοντα παρατίθενται ακολούθως:

- ✓ Μητέρα: *«Μια μέρα τα φώναζε η μαμά τους...».*
- ✓ Τρία μικρά λυκάκια: *«...χτίσανε ένα τούβλινο σπιτάκι.», «...τρέζανε και κλειστήκανε...», «Τα λυκάκια κρυφτήκανε...», «...χτίσανε ένα σπίτι από τσιμέντο.», «...πηδούσανε σκοινάκι...», «...χτίσανε ένα λουλουδένιο σπίτι...», «...μισάνοιζαν την πόρτα...», «Βγήκανε από το λουλουδόσπιτο...», «...άρχισαν να παίζουνε μαζί του...», «...τον κάλεσαν στο λουλουδόσπιτό τους.», «Τον κεράσανε...».*
- ✓ Γουρούνι: *«...χτύπησε την πόρτα...», «...πήρε μια βαθιά βαθιά ανάσα και μετά φύσηξε.», «Φύσηξε δυνατά σαν...», «...κρατούσε ένα σφυρί...», «...γκρέμισε το σπίτι και πήρε στο κυνήγι τα λυκάκια.», «...κρατούσε ένα κομπρεσέρ.», «...είχε φέρει μαζί του δυναμίτη.» «Τίναξε το σπίτι στον αέρα και πήρε τα λυκάκια στο κυνήγι.».*
- ✓ Καγκουρό: *«...έσπρωχνε ένα καρότσι γεμάτο...», «...τους χάρισε όσα τούβλα θέλανε και τρία παραπάνω.».*
- ✓ Κάστορας: *«Σιγοσφύριζε ανέμελα και ανακάτενε...», «...τους έδωσε όσους κουβάδες... θέλανε.».*
- ✓ Ρινόκερος: *«...ένα φορτηγό που το οδηγούσε ένας ρινόκερος.», «Και τους έδωσε απ' όλα.».*
- ✓ Φλαμίνγκο: *«...έσπρωχνε ένα καρότσι με λουλούδια.», «Και τους χάρισε όσα λουλούδια θέλανε κι ακόμα παραπάνω.».*

4.5.3. Αξιολόγηση

Στον τομέα της αξιολόγησης εντύπωση προκαλούν τα πολυποίκιλα μέσα του συγγραφέα, τα οποία εμπλουτίζουν τον λόγο του και διαπερνούν στον αναγνώστη την υποκειμενικότητά του. Αναμφίβολα, διαπιστώνεται ότι η αποτελεσματικότητα του λόγου του αναδεικνύεται μέσα από έναν συνδυασμό γλωσσικών σχημάτων, τα οποία, συχνά, συνυπάρχουν στην αφήγηση ή στους διαλόγους των ηρώων, εκτός του ότι, άλλοτε, προβάλλουν διαδοχικά μέσα στον λόγο. Ωστόσο, για την επίτευξη μιας πιο συστηματικής προσέγγισης, θεωρείται σκόπιμο τα γλωσσικά αυτά στοιχεία να παρατεθούν, στη συνέχεια, και να εξεταστούν ξεχωριστά, εστιάζοντας κάθε φορά σε ένα συγκεκριμένο, ακόμη κι όταν στα παραδείγματα αναφέρονται περισσότερα του ενός σχήματα λόγου.

Ειδικότερα, εντοπίζονται:

- ✓ **Επίθετα:** π.χ. *«Δεν ήταν βέβαια το πιο γερό, ήταν όμως το πιο όμορφο σπιτάκι του κόσμου.»* Ο συγγραφέας χρησιμοποιεί επίθετα που αφορούν την αντοχή και την καλαισθησία, μόνο για το τέταρτο σπιτάκι. Κατά συνέπεια, αποκαλύπτεται η προτίμησή του για αυτήν την εκδοχή του σπιτιού, προτάσσοντας την ομορφιά έναντι της ανθεκτικότητας, σε αντιδιαστολή με τα μικρά γουρουνάκια, όπου είχε προβληθεί ο συνδυασμός της καλαισθησίας με την ανθεκτικότητα. Η θέση αυτή αντικατοπτρίζει τη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα, στην οποία, πολλές φορές, προτάσσεται η ομορφιά έναντι άλλων αξιών, όπως της υγείας, της ωριμότητας κ.λπ.

Άλλο παράδειγμα: *άσπρο, μαύρο, γκριζο*. Τα εν λόγω επίθετα χρησιμοποιούνται για να διευκρινίσουν πιο λυκάκι μιλάει κάθε φορά, όταν συζητούν μεταξύ τους. Παρόλο, που οι υπόλοιποι ήρωες προσφωνούνται με τα ονόματά τους (εκτός από τη μητέρα, που συμμετέχει ελάχιστα, και τον κάστορα που προσδιορίζεται με το επάγγελμά του), τα τρία μικρά λυκάκια στερούνται ονόματος και παρουσιάζονται υποβιβασμένα μέσα από τη διάκριση των χρωμάτων τους.

- ✓ **Επιρρήματα:** π.χ. *δυνατά, άγρια, ορμητικά*. Τα συγκεκριμένα επιρρήματα αναφέρονται στο γουρούνι και μεταφέρουν στον αναγνώστη τη δύναμή του.

Άλλο παράδειγμα: *ανέμελα*. Πρόκειται για επίρρημα που αναφέρεται στον μάστορα-κάστορα. Μέσα από αυτό, παρουσιάζεται μεν η ξεγνοιασιά του ήρωα που δουλεύει κοντά στη φύση, προβάλλεται, δε, το οικοδομικό επάγγελμα ως ανάλαφρη δραστηριότητα, γεγονός που συγκρούεται με τις αληθινές συνθήκες,

καθώς πρόκειται για δύσκολη χειρωνακτική εργασία. Παραταύτα, θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι υπάρχει μία λογική βάση στην παραπάνω τοποθέτηση, υπό το σκεπτικό ότι η χειρωνακτική εργασία δεν απαιτεί έντονη πνευματική κούραση, οπότε συνεπάγεται μια είδους ανεμελιά.

- ✓ Συναισθηματικό λεξιλόγιο: «...την καρδιά του τρυφερή σαν λουλουδάκι». Εκτός από την παρομοίωση, για την οποία γίνεται λόγος στη συνέχεια, εστιάζουμε, στο σημείο αυτό, στη λέξη «λουλουδάκι» που αναφέρεται στην καρδιά του γουρουνιού, αποδίδοντάς της θετική απόχρωση. Διαφαίνεται η στάση του συγγραφέα υπέρ του γουρουνιού.
- ✓ Υποκοριστικά: «...τρεμουλιαστές ουρίτσες... αυτάκια καψαλισμένα...». Στην προκειμένη περίπτωση, δεν φαίνεται τόσο η συμπάθεια, όσο η λύπηση προς τα καημένα λυκάκια. Όπως έχει αναφερθεί και σε προηγούμενο σημείο, τα λυκάκια παρουσιάζονται αξιολύπητα. Με αυτόν τον τρόπο αντιπαρατίθεται η εικόνα τους αυτή με την άγρια της εκδοχή στα μικρά γουρουνάκια.
- ✓ Αντιθέσεις: π.χ. το ύπουλο, κακό γουρούνι σε αντίστιξη με το θαυμάσιο, καλό γουρούνι. Μέσα από τα δύο ζεύγη συνώνυμων επιθέτων (ύπουλο-κακό και θαυμάσιο-καλό), τα οποία, όμως, έρχονται σε αντίθεση μεταξύ τους, ο συγγραφέας καταφέρνει, πρώτον, να δώσει έμφαση στον χαρακτήρα που παρουσιάζει κάθε φορά το γουρούνι και, δεύτερον, να αντισταθμίσει το κακό ιστορικό του με την καλή του εξέλιξη.
- ✓ Ομοιοκαταληξίες-στιχάκια: π.χ. Ρούνι-Ρούνι, το ύπουλο, κακό γουρούνι. Με αυτόν τον τρόπο ο συγγραφέας πετυχαίνει να μεταδώσει στον αναγνώστη του μία διάθεση ευχάριστη, απαλύνοντας, έτσι, τα αρνητικά χαρακτηριστικά του πρωταγωνιστή του.
Άλλο παράδειγμα: «Φύσα, φύσα, φύσα! Φύσα με θυμό και λύσσα!/Φύσα σαν το φουσερό, το σπιτάκι το γερό!». Σε αυτήν την περίπτωση, εκτός από την επανάληψη, για την οποία θα γίνει λόγος παρακάτω, η ομοιοκαταληξία εντείνει την πρόκληση που ασκούν τα μικρά λυκάκια στο γουρούνι. Με αυτόν τον τρόπο, ο συγγραφέας προβάλλει την ανωριμότητά τους, τοποθετώντας τα σε υποδεέστερη θέση.
- ✓ Παρομοιώσεις: π.χ. «...ώσπου ένωσε ανάλαφρο σαν πούπουλο και την καρδιά του τρυφερή σαν λουλουδάκι.» Είναι προφανές ότι με τις παρομοιώσεις ο λόγος γίνεται πιο παραστατικός, οπτικοποιείται και δίνεται έμφαση στο μήνυμα που παρέχεται. Επιπλέον, ως νοητική εικόνα προβάλλει έντονα η αντίθεση του υπέρβαρου γουρουνιού με το ελαφρύ πούπουλο. Η αντίθεση αυτή ευνοεί το

γουρούνι, καθώς υπογραμμίζει ότι τα φαινόμενα απατούν. Αυτό το μήνυμα αφορά και το βάρος του, αλλά, προπάντων, προφανώς, τον χαρακτήρα του.

- ✓ Κλιμακωτό: π.χ. *«Φύσηξε δυνατά σαν σίφουνας, άγρια σαν ανεμοθύελλα, ορμητικά σαν δέκα τυφώνες φύσηξε.»*. Πέρα από τις παρομοιώσεις, που ενυπάρχουν στο συγκεκριμένο παράδειγμα, έμφαση δίνεται, ακόμη πιο έντονα, μέσα από τον κλιμακωτό λόγο του συγγραφέα. Με την επιλογή των κατάλληλων λέξεων και την τοποθέτησή τους στην κατάλληλη σειρά, κατά αύξουσα πορεία, επιτείνεται κάθε φορά η ισχύς του φυσικού φαινομένου: *σίφουνας-ανεμοθύελλα-δέκα τυφώνες*. Έτσι, προβάλλεται η δύναμη του γουρουνιού.
- ✓ Κύκλος: Στο προηγούμενο παράδειγμα εντοπίζεται και το σχήμα λόγου του κύκλου, καθώς η αρχή και το τέλος της περιόδου εκφέρονται με το ίδιο ρήμα: *φύσηξε*. Με το εν λόγω σχήμα, ο δημιουργός επιτυγχάνει περαιτέρω έμφαση στην ενέργεια και στη δύναμη του ήρωα, ενώ, συγχρόνως, διαποτίζει το κείμενό του με στοιχεία ποιητικότητας, κάνοντάς το πιο ευχάριστο και ανάλαφρο.
- ✓ Κλιμάκωση: Τη δεινή θέση των μικρών λύκων ο συγγραφέας την αποδίδει μέσα από τον περιγραφικό του λόγο (εμπρόθετοι προσδιορισμοί, μετοχές, επίθετα, υποκοριστικά), αλλά και από την κλιμάκωση που εντοπίζεται συγκεντρώνοντας τις προτάσεις που ακολουθούν τις τρεις επιθέσεις που υφίστανται οι μικροί πρωταγωνιστές:

«Τα λυκάκια κρυφτήκανε πίσω από ένα πηγάδι φοβισμένα, με μουσούδια σκονισμένα.»

«Τα λυκάκια, με τρεμουλιαστές ουρίτσες και μουσούδια σκονισμένα, κρυφτήκανε πίσω από ένα φράχτη φοβισμένα.»

«Τα λυκάκια, με τρεμουλιαστές ουρίτσες, μουσούδια κατασκονισμένα και αυτάκια πολύ πολύ καψαλισμένα, κρυφτήκανε σε μια κουφάλα φοβισμένα.»

Από τα παραπάνω αναδεικνύεται η δεινή θέση στην οποία έχουν περιέλθει τα λυκάκια. Ο συγγραφέας, με αυτόν τον τρόπο, εγείρει συναισθήματα λύπησης για τους καταδιωκόμενους ήρωες.

- ✓ Επαναλήψεις: π.χ. *«...πήρε μια βαθιά βαθιά ανάσα...»* Οι επαναλήψεις του συγγραφέα μεταφέρουν την έμφαση που δίνει στην εκάστοτε περίπτωση· εν προκειμένω στη δύναμη του γουρουνιού.

Επίσης, εντοπίζονται ολόκληρες σκηνές που επαναλαμβάνονται, όπως είναι η προσέγγιση του γουρουνιού και ο σύντομος διάλογος με τα λυκάκια, που οδηγεί στην επίθεσή του, επί τρεις φορές. Οι επαναλήψεις εξοικειώνουν τον αναγνώστη με τη νοοτροπία των ηρώων και τον καθιστούν συμμετοχο στην εξέλιξη, καθώς την κάνουν προβλέψιμη, ως ένα σημείο. Με αυτήν την πρακτική, ο συγγραφέας παγιώνει τη συμπεριφορά των ηρώων του, δηλαδή εμφανίζει το γουρούνι να πλησιάζει, επανειλημμένως, τα λυκάκια, εκείνα να το απορρίπτουν, συνεχώς, και, έπειτα, αυτό να καταλήγει, πάντα, σε επιθέσεις. Ουσιαστικά, δημιουργείται ένας κύκλος δράσης που επαναλαμβάνεται τρεις φορές με το ίδιο και χειρότερο αποτέλεσμα, προκαλώντας τις προσδοκίες του κοινού για κάποια άλλη εξέλιξη, ώστε να επέλθει ένα τέλος. Άρα, οι επαναλήψεις, επιπλέον, χαράζουν τον δρόμο για μία ανατρεπτική εξέλιξη. Κυρίως, όμως, προβάλλουν τα μικρά λυκάκια ως προσωπικότητες που δεν διαχειρίζονται αποτελεσματικά τα προβλήματά τους, γι' αυτό επανέρχονται στα ίδια αδιέξοδα.

- ✓ Επαναστροφή: π.χ. *«Αν δεν ανοίξετε αμέσως τώρα, θα φουσήξω με θυμό και φόρα!//Με θυμό και φόρα θα φουσήξω, το σπιτάκι θα το ρίζω!»* Για ακόμη μια φορά, ο συγγραφέας βάζει τον πρωταγωνιστή του να μιλά ποιητικά και, μάλιστα, αξιοποιώντας το σχήμα λόγου της επαναστροφής, για να δώσει έμφαση στις προθέσεις του και να αναδειχθεί η αποφασιστικότητα και ο δυναμισμός του.

Βάσει των ανωτέρω, συνάγεται ότι, παρόλο που το εν λόγω παραμύθι, μέσα από τον τίτλο του και την πρότερη αναγνωστική εμπειρία των μικρών γουρουνιών, δημιουργεί προσδοκίες για ευνοϊκή τοποθέτηση υπέρ των μικρών λύκων, εντούτοις, μέσα από την κριτική του ανάλυση, γίνεται αντιληπτό ότι το κείμενο θέτει σε θετική προβολή τον κακό χαρακτήρα της υπόθεσης. Η διαπίστωση αυτή συνιστά κρίσιμο ιδεολογικό στοιχείο του παραμυθιού που τίθεται, μεταξύ άλλων, υπό συζήτηση στα συμπεράσματα που έπονται.

4.5.4. Συμπεράσματα-Τα τρία μικρά λυκάκια

Τα συμπεράσματα που μπορούν να εξαχθούν, από την κριτική ανάλυση λόγου που προηγήθηκε, αγγίζουν πολλά σημεία, τα οποία αφορούν τη θεματική των σχέσεων και επεκτείνονται σε επιπλέον επίπεδα της ανθρώπινης δράσης. Δεδομένου, όμως, ότι ο συγγραφέας αξιοποιεί το κλασικό παραμύθι με τα τρία γουρουνάκια ως διακείμενο, δημιουργώντας μία εναλλακτική εκδοχή του, είναι χρήσιμο να προβληθεί όλο το σύνολο των αντιστοιχιών μεταξύ των δύο αυτών παραμυθιών. Τοιουτοτρόπως, δύναται να αναδυθούν οι συναρτήσεις, που θα διευκολύνουν την εξαγωγή των συμπερασμάτων μας.

Πίνακας 12: Συναρτήσεις των δύο εκδοχών: Τα τρία γουρουνάκια-Τα τρία μικρά λυκάκια

Τα τρία γουρουνάκια	Τα τρία μικρά λυκάκια
Διαφοροποίηση μεταξύ τους (ηλικία, είδος σπιτιού, εξυπνάδα)	Ταύτιση μεταξύ τους - Διαφοροποίηση μόνο στο χρώμα
Ανάδειξη του μεγαλύτερου	Καμία ανάδειξη
Ατομική δράση	Συνεργασία
Αλληλεγγύη στον κίνδυνο	Ανελλιπής αλληλεγγύη
Αυτονομία - Ενεργητικότητα	Εξάρτηση - Παθητικότητα
Κανένα όνομα	Όλοι με όνομα, εκτός από τους λύκους
Βασικοί ήρωες	Και περιφερειακοί ήρωες
Μονογονεϊκή οικογένεια	Μονογονεϊκή οικογένεια
Μητέρα: δημοκρατική, έως χαλαρή	Μητέρα: επιβλητική έως ψυχρή
Πάνε για διακοπές	Ξεκινούν τον προσωπικό τους αγώνα για τη ζωή
Τρία σπίτια (2 αποτυχημένα)	Τέσσερα σπίτια (3 αποτυχημένα)
Υπεροχή του πιο γερού - όμορφου σπιτιού	Υπεροχή του πιο όμορφου σπιτιού
Εχθρός με όρια δυνάμεων-Νικιέται με αντεπίθεση	Εχθρός με ευελιξία και εξυπνάδα-Δεν γίνεται απόπειρα αντεπίθεσης
Φυγή εχθρού	Μεταστροφή εχθρού
Τιμωρία	Συμφιλίωση
Αίσιο τέλος	Αίσιο τέλος

Σύμφωνα με τον πίνακα 12, καθίσταται ευκρινές ότι τα τρία μικρά λυκάκια, ως προσωπικότητα, υστερούν σε σχέση με τα γουρουνάκια. Πρωτίστως, παρουσιάζονται

εξαρτημένα, χωρίς ίχνος δυναμισμού. Οι σχέσεις τους με τη μητέρα τους είναι προβληματικές και γι' αυτό, προφανώς, δεν έχουν ενδυναμωθεί ως χαρακτήρες. Ξεκινούν την προσωπική τους πορεία όντας μικρά, αδύναμα και, συνεπώς, ανέτοιμα. Ο παράγοντας αυτός συντελεί καθοριστικά στην αλληλεγγύη που διέπει τις μεταξύ τους σχέσεις. Ωστόσο, η πλήρης ταύτιση με την οποία εμφανίζονται συνιστά στοιχείο που δεν αντικατοπτρίζει την κοινωνική πραγματικότητα. Τα αδέρφια, συνήθως, εκφράζουν διαφωνίες μεταξύ τους και τις επιλύουν με ποικίλους τρόπους. Οπότε, στην προκειμένη περίπτωση διαπλάθεται μία ψευδής εικόνα τέλει επικοινωνίας μεταξύ των αδερφών.

Η παραπάνω ταύτιση, που παρουσιάζουν τα μικρά λυκάκια, συνδέεται άρρηκτα με το γεγονός ότι κανένα από αυτά δεν διακρίνεται για κάποιο χαρακτηριστικό του, π.χ. για την εξυπνάδα του. Ασφαλώς, αυτό το στοιχείο αντίκειται στο κλασικό παραμύθι που λειτουργεί ως διακείμενο, όπου σημειώνεται το προβάδισμα του μεγαλύτερου αδερφού, λόγω ηλικίας, ανθεκτικότερου σπιτιού και εξυπνάδας. Επομένως, στο υπό ανάλυση παραμύθι, γίνεται αισθητή η προσπάθεια του συγγραφέα να υπερβεί όλα αυτά τα διαφοροποιά στοιχεία. Ωστόσο, η συγκεκριμένη προσπάθεια αποβαίνει ιδεολογικά παραπλανητική, διότι, όπως επισημάνθηκε και παραπάνω, δεν βρίσκει αντίκρισμα στην πραγματικότητα. Εξάλλου, είναι αδύνατο να μην ξεχωρίζει για κάποιον λόγο κάθε άτομο. Αν και ο αντίλογος σε αυτήν την ένσταση θα ήταν ότι ο συγκεκριμένος συγγραφέας, απλώς, αποφεύγει τις διακρίσεις, στοχεύοντας στην προβολή της ισότητας, θα επισημαίναμε ότι δεν προβάλλεται τόσο η ισότητα, αλλά πολύ περισσότερο η ισοπέδωση. Επιπλέον, αξίζει να υπογραμμίσουμε ότι, πάλι, εντοπίζονται διακρίσεις, αλλά σύμφωνα με το χρώμα, άρα επιφανειακές, ενθαρρύνοντας τέτοιου είδους νοοτροπίες.

Αναφορικά με το θέμα της συνεργασίας των μικρών λύκων σε όλες τις πτυχές της δράσης τους (κτίσιμο, συνδιαλλαγές για εξασφάλιση υλικών, φιλοξενία), δημιουργείται η εντύπωση ότι προβάλλεται αυτό το χαρακτηριστικό γνώρισμα, πάλι, με υπερβολικό τρόπο, όπως παρατηρήθηκε παραπάνω με το θέμα της ταύτισης και της αλληλεγγύης. Σε καμιά περίπτωση, όμως, δεν αντανakλάται η κοινωνική πραγματικότητα. Πολύ περισσότερο παρατηρείται η προσπάθεια διαμόρφωσης μιας άποψης υπέρ της συνεργασίας, της αλληλεγγύης και της ομοφωνίας. Με άλλα λόγια, επιδιώκεται από τον συγγραφέα να διαπλάσει τον χαρακτήρα των παιδιών, προβάλλοντας πολύ θετικά πρότυπα, όπως είναι τα λυκάκια, που δεν μαλώνουν ποτέ,

ούτε καν διαφωνούν. Με αυτήν την τακτική, όμως, ο συγγραφέας περιπίπτει σε μία ηθικολογίζουσα γραφή, που δεν πείθει.

Από την άλλη πλευρά, το πρότυπο της μητέρας παρουσιάζεται υποβαθμισμένο, απηχώντας, ίσως, μία οπτική της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας. Πρόκειται για τη μητέρα που αδυνατεί να συμπαρασταθεί στα παιδιά της, διότι προτιμά να ασχολείται με τις προσωπικές της ανάγκες, όπως είναι η περιποίησή της και η καλοπέρασή της. Ωστόσο, ακόμα και μία τέτοια περίπτωση μητέρας δεν αναιρεί τον δεσμό με τα παιδιά της, ώστε να καταλήγει να τα απομακρύνει πρόωρα. Συνεπώς, κατασκευάζεται μία θέαση του κόσμου που αδικεί το γυναικείο μητρικό μοντέλο. Η εν λόγω θέαση συνεπάγεται και τον υποβιβασμό των σχέσεων μεταξύ μητέρας και παιδιών.

Περαιτέρω, μέσα από τον κακό ήρωα της ιστορίας, αναδεικνύεται η ανέλιξη έως και η μεταμόρφωση του ατόμου προς κάτι καλύτερο. Θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι πρόκειται για ένα πολύ καλό παράδειγμα βελτίωσης του χαρακτήρα, φαινόμενο που εντοπίζεται στην κοινωνία, αν και σπάνια. Παραταύτα, δεν γίνεται πουθενά λόγος για μετάνοια, όσον αφορά τα παραπτώματά του. Όλα παρακάμπτονται με έναν αδικαιολόγητα επιφανειακό τρόπο, που οδηγεί σε επιδερμικές σχέσεις, χωρίς προοπτικές. Η ανατροπή, βέβαια, είναι ευφάνταστου χαρακτήρα, ωστόσο, αν και οδηγεί σε συμφιλίωση, δημιουργεί σχέσεις που δεν έχουν συναισθηματικό βάθος, διότι απουσιάζει, από τη μια, η μετάνοια και, από την άλλη, η συγχωρητικότητα. Αν και κανείς θα μπορούσε να ισχυριστεί ότι όλα αυτά εννοούνται, εντούτοις πρόκειται για πολύ σοβαρά θέματα που αξιούνουν διευκρινίσεις: διαφορετικά, όταν κανείς τα αντιπαρέρχεται, τα συναντά πάλι εμπρός του. Εν αντιθέσει, στα μικρά γουρουνάκια ο κακός λύκος τιμωρείται με έναν τρόπο που προκύπτει μέσα από τη δράση του μεγάλου γουρουνιού: έτσι, επέρχεται η λύτρωση και η ισορροπία.

Ως απόρροια της μεταστροφής του γουρουνιού, φαίνεται να εξελίσσονται ως φυσιολογικές οι σχέσεις των θυμάτων με το θύτη τους. Παρ' όλα αυτά εμφανίζονται, για ακόμη μια φορά, τα λυκάκια ως παθητικά, μέσα από τον ρόλο υποτέλειας που παρουσιάζουν στο γουρούνι (*τον κάλεσαν, τον κέρασανε*). Παρόλο που κανείς θα μπορούσε να υποστηρίξει ότι προβάλλεται η φιλοξενία στα πλαίσια της ειρήνευσης των πρώην εχθρών, ωστόσο πρόκειται για μία επισφαλή ειρήνη, καθώς στερείται των απαραίτητων εξηγήσεων.

Υπό μία άλλη οπτική, θα μπορούσε να συλλάβει κανείς το πλαίσιο των σχέσεων μεταξύ γουρουνιού και μικρών λύκων ως αντανάκλαση των σχέσεων της σημερινής εποχής μας ή και παλαιότερης, υπό ένα διαχρονικό πρίσμα, οι οποίες φέρουν πολλά προβληματικά στοιχεία. Παραταύτα, οι αδυναμίες αυτές, συνήθως, δεν τίθενται υπό συζήτηση· συνεπώς, δεν εντοπίζονται· οπότε, παραμερίζονται και συγκαλύπτονται. Υπό αυτές τις συνθήκες, τα μέλη των σχέσεων ενδέχεται να προσπερνούν, περιστασιακά, τα δυσεπίλυτα ζητήματα που έχουν ενσκήψει, μέσα από ανάλαφρες ευκαιρίες. Επειδή, όμως, οι ανισορροπίες υποβόσκουν, υπονομεύουν τα θεμέλια της σχέσης, οδηγώντας την, τελικά, σε ακόμη χειρότερη κατάσταση.

Παρά το γεγονός ότι δύναται να συναρτηθεί η εξέλιξη των σχέσεων των συμπρωταγωνιστών με το σύγχρονο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο, ωστόσο εντοπίζεται μία μεγάλη αδυναμία στην αναπαράσταση αυτή. Η εν λόγω αδυναμία έγκειται στο γεγονός ότι ο συγγραφέας τερματίζει την ιστορία στην καλή φάση της σχέσης των αντίπαλων παρατάξεων, δίνοντας την πλασματική εντύπωση ότι οι σχέσεις βελτιώνονται μέσα από τυχαία γεγονότα, τα οποία αποσβένουν τις άσχημες εμπειρίες. Συμπερασματικά, το αίσιο τέλος της σύγχρονης εκδοχής είναι περισσότερο αβέβαιο, παρά αυθεντικά ευτυχές, όπως προβάλλεται, σε αντιδιαστολή με το διακείμενο το οποίο ανακαλεί.

Συνολικά, το κακό γουρούνι μεταφέρει στον αναγνώστη θετικές εντυπώσεις. Πρώτον, γιατί κατά τις προσεγγίσεις του εισπράττει αυθάδεια κι έτσι “δικαιολογημένα” ενσπείρεται το πάθος του θυμού του. Δεύτερον, διότι κερδίζει το ενδιαφέρον και τη συμπάθεια, μέσα από την ευρηματικότητα και την εξυπνάδα του. Τρίτον, επειδή κατορθώνει να φέρει την ανατροπή, μέσα από τη συναισθηματική του αντίδραση, με αφορμή την επαφή του με τις μυρωδιές της φύσης. Κατά συνέπεια, γίνεται αντιληπτό ότι, τελικά, ήταν κατά βάθος καλό, αλλά οι συνθήκες το έκαναν να εκφραστεί αρνητικά. Η κατάσταση, όμως, αυτή προκαλεί μία σύγχυση στον μικρό αναγνώστη, ο οποίος είναι δύσκολο να συλλάβει τέτοιες πολύπλοκες καταστάσεις, αφού συνήθως σκέφτεται διπολικά, αναφερόμενος στο καλό και στο κακό, στοιχείο που ενυπάρχει στα κλασικά παραμύθια, προφανώς, όχι τυχαία.

Επιπλέον, το γουρούνι, μέσα από τις τελευταίες σκηνές, επιβεβαιώνει την καλή του σχέση με τη φύση. Η επίδραση της φύσης είναι που το μεταμορφώνει και το μεταβάλλει σε μία άλλη προσωπικότητα. Αντιθέτως, τα λυκάκια, σε όλες τις

κατασκευαστικές τους απόπειρες στηρίζονται στη δύναμη της τεχνολογικής εξέλιξης και του πολιτισμού, χωρίς, όμως, αποτέλεσμα. Αναντίρρητα, το γουρούνι ανταποκρίνεται στον υψηλό πήχη της ανθεκτικότητας των σπιτιών, μέσα από την εξοικείωση του με την τεχνολογία (π.χ. δυναμίτης). Ωστόσο, όλες αυτές τις οικίες, αποτέλεσμα υψηλής τεχνολογίας, τις οδηγεί στην καταστροφή, καθώς προβάλλουν αταίριαστες με το φυσικό περιβάλλον που τις πλαισιώνει.

Κατά συνέπεια, όσο πιο ανθεκτική είναι η κατοικία που κτίζουν τα λυκάκια, τόσο πιο σίγουρη είναι η διάλυσή της από το γουρούνι. Γι' αυτό και στο τέλος, τα μικρά λυκάκια, απογοητευμένα, προφανώς, από τις άκαρπες προσπάθειές τους, καταφεύγουν σε μία απλή λύση, τη φυσική, που αποδεικνύεται ως η πιο αποτελεσματική. Η θέση αυτή, που αφορά το ατελέσφορο των συμβατικών μεθόδων, συστοιχίζεται με την τάση των σύγχρονων εναλλακτικών αντιλήψεων, οι οποίες εντάσσονται σε ένα πλαίσιο επανεκτίμησης των φυσικών τεχνικών ως πιο αποτελεσματικών, είτε στην ιατρική είτε, γενικότερα, στην καθημερινή ζωή, ως ποιοτικότερος τρόπος διαβίωσης.

Ανακεφαλαιώνοντας, υπό μία σφαιρική ματιά, ο συγγραφέας των τριών μικρών λύκων τείνει να εγκλωβίζεται στο εγχείρημά του να ξεφύγει από τα κλασικά πρότυπα. Έτσι, παρασύρεται στην, ομολογουμένως, πλούσια φαντασία του, οδηγώντας, ωστόσο, τον αναγνώστη του σε μη αυθεντικές αναπαραστάσεις ιδεολογικού περιεχομένου της κοινωνικής πραγματικότητας (με μια μικρή εξαίρεση, την τελευταία που καταγράφηκε, αναφορικά με τη φύση). Με αυτόν τον τρόπο, όμως, αναδεικνύει την αξία των κλασικών παραμυθιών, η οποία, βέβαια, δεν γίνεται αντιληπτή, πολλές φορές, εάν δεν αναλυθεί σε βάθος, όπως συμβαίνει στην παρούσα εργασία.

4.6. Η Κοκκινোসκουφίτσα (Σειρά: Ανδρομέδα)

4.6.1. Μεταβιβαστικότητα

A) Συμμετέχοντες

Στη συγκεκριμένη έκδοση της Κοκκινোসκουφίτσας (στο εξής Κοκκινোসκουφίτσα¹), οι συμμετέχοντες που λαμβάνουν μέρος στην εξέλιξη του παραμυθιού συνίστανται στους εξής:

- Γονείς Κοκκινোসκουφίτσας
- Μητέρα Κοκκινোসκουφίτσας
- Γιαγιά Κοκκινোসκουφίτσας
- Η Κοκκινোসκουφίτσα
- Ο λύκος
- Ο κυνηγός

Από την προηγηθείσα καταγραφή ελκύει, έντονα, την προσοχή μας, η παρουσία και των δύο γονέων στη ζωή της πρωταγωνίστριας, ως πρωτόγνωρο στοιχείο, σε αντιδιαστολή με την πλειονότητα των παραμυθιών της έρευνάς μας, από τα οποία, όπως επισημάνθηκε, επανειλημμένως, απουσίαζε η πατρική φιγούρα¹⁰ και κυριαρχούσε, αποκλειστικά, η μητρική. Αν και η αναφορά στον πατέρα εγκλείεται, μοναχά, στη λέξη «γονείς», ενώ, επιπλέον, δεν καταγράφεται καμία δράση από μέρους του, εντούτοις, είναι αναμφισβήτητο, ότι πρόκειται για μοναδική εξαίρεση, η οποία ανάγεται σε καινοτομία, μέσα στο σύνολο των υπό ανάλυση παραμυθιών.

Όσον αφορά, τη θέση της μητέρας, στο συγκεκριμένο παραμύθι, συγκριτικά με τα προηγούμενα, παρατηρείται ότι προάγεται σε υψηλότερο επίπεδο, τόσο ως προς την έκταση και την ποιότητα της δράσης της, όσο και ως προς τη συνολική στάση της. Ειδικότερα, εν προκειμένω, η μητρική παρουσία τοποθετείται σε δεσπόζουσα θέση, όπως θα φανεί, πιο συγκεκριμένα στο υποκεφάλαιο της αξιολόγησης, καθώς οι προσεγγίσεις της επισφραγίζονται από τα στοιχεία της μητρικής φροντίδας και της σοφής προνοητικότητας, επιδρώντας σε όλη την εξέλιξη της υπόθεσης.

¹⁰ Εξαίρεση αποτελεί η Σταχτοπούτα¹, όπου, όμως, το πατρικό πρότυπο προβάλλεται με αρνητική επιρροή στη ζωή της κόρης, σε αντιπαράθεση με την Κοκκινোসκουφίτσα¹, όπου προβάλλεται ουδέτερα, στοιχείο που παραπέμπει στην απουσία αρνητικών χαρακτηριστικών, εφόσον στα κλασικά παραμύθια είναι παρατηρημένο ότι τέτοιου είδους γνωρίσματα δεν αποσιωπούνται.

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι πρόκειται για ενεργή δράστρια, αν και με περιορισμένο ρόλο. Η σπουδαιότητα της δράσης της έγκειται, κυρίως, στο γεγονός ότι ωθεί την κόρη της στην πορεία της στο δάσος («*Κι ένα πρωί, η μαμά της Κοκκινোসκουφίτσας της έδωσε ένα καλάθι και της είπε: Πρέπει να πας να δεις τη γιαγιά, κοριτσάκι μου, να μάθουμε τι κάνει.*»): η αξία της, ωστόσο, είναι αισθητή, στον αναστοχασμό της πρωταγωνίστριας, στην τελευταία σκηνή («*Ποτέ πια δεν θα παρακούσω τη μαμά μου και θ' ακούω πάντα τις σοφές συμβουλές της.*»).

Οι σχέσεις που δομούνται μεταξύ μητέρας και κόρης βασίζονται σε συναισθήματα βαθιάς αγάπης. Η μητέρα αποκαλεί την κόρη της με τρυφερότητα («*κοριτσάκι μου*»), καθώς της μιλάει, προσδίδοντας στοργικό τόνο στα λόγια της. Επιπλέον, οι συμβουλές της αποδίδουν την αγωνία της για την ασφάλεια του παιδιού της, ενώ, παράλληλα, αποκαλύπτουν τη γνώση της για τις αδυναμίες της παιδικής φύσης («*Πρόσεχε, όμως, στον δρόμο, μην αφήσεις το μονοπάτι που βγάζει στο σπίτι της γιαγιάς και μην ξεχαστείς με τα παιχνίδια, γιατί μπορεί να χαθείς μέσα στο δάσος.*»). Το μητρικό αυτό πρότυπο προβάλλεται να εμπνέει τον σεβασμό («*Η Κοκκινোসκουφίτσα φίλησε τη μαμά της, υποσχέθηκε να θυμάται τις συμβουλές της...*»), αναπτύσσοντας σχέσεις αμοιβαίας αγάπης και τρυφερότητας.

Είναι αξιοσημείωτο ότι η μητέρα δεν επενεργεί μόνο στην κόρη της, αλλά και στη δικιά της μητέρα, μέσω της Κοκκινোসκουφίτσας. Με άλλα λόγια, η δράση της αφορμάται από το ενδιαφέρον της για την άρρωστη γιαγιά, οπότε αναθέτει στο παιδί της την αποστολή, πρώτον, να την επισκεφθεί, για να μάθουν τα νέα της, και, δεύτερον, με την ευκαιρία, να της παραδώσει ένα καλάθι με τρόφιμα, προς διευκόλυνσή της, λόγω της ασθένειάς της. Και οι δύο κινήσεις φανερώνουν την ευγενική διάθεση της μητέρας της Κοκκινোসκουφίτσας, μέσα από τον ρόλο της κόρης, αυτή τη φορά.

Αν και θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι η παρότρυνση προς το παιδί της να διασχίσει το δάσος, για να έρθει σε επαφή με τη γιαγιά του, παραπέμπει σε αμελή μητέρα, θα επισημαίναμε ότι είναι απαραίτητο να ανατρέξουμε στο παλαιότερο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο, όπου έχει τις ρίζες του το εν λόγω παραμύθι, για να κατανοήσουμε ότι μία τέτοια ενέργεια δεν ενείχε τους σημερινούς κινδύνους, ενώ οι μεγάλες αποστάσεις ήταν σύνηθες φαινόμενο για μικρούς και μεγάλους.

Αναφορικά με τη γιαγιά της Κοκκίνοσκουφίτσας, είναι ευκρινές ότι πρόκειται για παθητική ηρωίδα, η οποία παρουσιάζεται ανήμπορη να επενεργήσει στο περιβάλλον της. Κατά συνέπεια, επιδέχεται με παθητικότητα τη δράση που ασκούν επάνω της, πρώτα, ο λύκος («...γιατί εγώ δεν μπορώ να σηκωθώ.», «...έχαψε τη γιαγιά, που απ' την τρομάρα της, δεν πρόφτασε λέξη να βγάλει η κακομοίρα.») και, έπειτα, ο κυνηγός («Σε λίγα λεπτά έβγαλε έξω και την καημένη τη γιαγιά, που ποτέ δεν φανταζόταν ότι θα έβγαине ζωντανή από μία τέτοια περιπέτεια.»). Επομένως, αναπτύσσει με τον περίγυρό της σχέσεις ανισότητας, καθώς υποτάσσεται, στην πρώτη περίπτωση, στον εχθρό που της επιτίθεται, ενώ στη δεύτερη, στον κυνηγό, που τη διασώζει. Το προχωρημένο της ηλικίας της σε συνδυασμό με την ασθένειά της δικαιολογούν την παθητικότητα που τη χαρακτηρίζει.

Ωστόσο, σε κάποια σημεία, διαφαίνεται μία είδους ενεργητικότητα από μέρους της, η οποία δεν απηχεί, ασφαλώς, τον δυναμισμό και την επιβλητικότητα που διακρίνει τη δράση του λύκου ή του κυνηγού, εντούτοις, αναδεικνύει το ανάστημα μίας εσωτερικής ευγένειας και μίας ευαίσθητης ψυχής, που βρίσκει αντιστοιχίες με τον χαρακτήρα της κόρης της, ως προς την ποιότητα των συναισθημάτων. Συγκεκριμένα, η περιορισμένη αυτή δράση προσανατολίζεται:

- ✓ Στην εγγονή της: *«Του είχε πλέξει (ενν. του κοριτσιού), μάλιστα, κι ένα κόκκινο σκουφάκι.»*
- ✓ Στον Θεό: *«Η γιαγιά ευχαριστούσε τον Θεό που ο λύκος τις είχε καταπιεί ζωντανές και δεν τις είχε πνίξει.»*
- ✓ Στον κυνηγό: *«Ευχαριστούσε, ακόμα, και τον καλό κυνηγό, που τις είχε σώσει.»*

Οι πράξεις της αυτές εμποτίζονται από συναισθήματα αγάπης, όσον αφορά την εγγονή της, και απέραντης ευγνωμοσύνης, όσον αφορά τον Θεό και τον κυνηγό. Με αυτόν τον τρόπο, αποκαλύπτεται στον περίγυρό της ο ευγενής εσωτερικός της κόσμος, που εμπνέει σχέσεις αγάπης και προστασίας: η ίδια λειτουργεί με φροντίδα προς την εγγονή της, από τη στιγμή που της πλέκει ένα χαριτωμένο σκουφάκι, για ομορφιά και για ζέστη, ενώ, από την άλλη, οι ευχαριστίες της προς τον Θεό και τον κυνηγό, προσελκύουν την προσοχή και τη φροντίδα τους προς το αδύναμο πλάσμα. Επισημαίνεται, βέβαια, ότι, σε καμιά περίπτωση, οι συγκεκριμένες ενέργειες δεν αναβαθμίζουν τον ρόλο της σε ενεργητικό, απλά τον διευρύνουν, προβάλλοντας την καθοριστική επίδρασή του στις σχέσεις της.

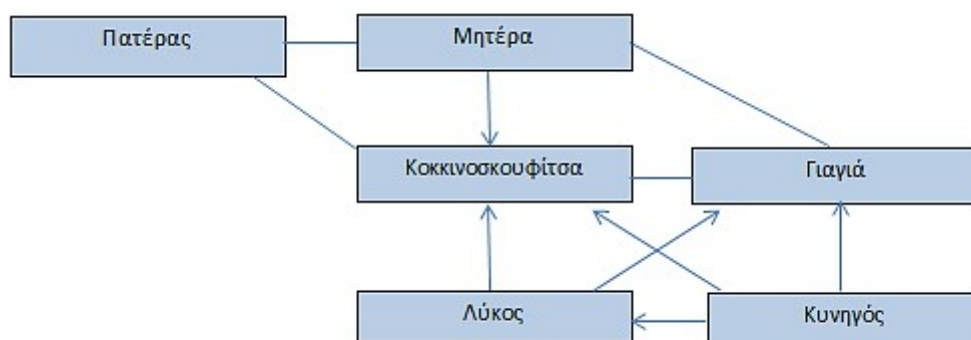
Στη συνέχεια, περνώντας στον ρόλο της Κοκκινοσκουφίτσας, είναι ευνόητο ότι ξεχωρίζει για την παθητικότητά της, αν και είναι πρωταγωνίστρια με πλήθος διαδικασιών. Παρ' όλα αυτά, όπως θα αποκαλυφθεί και στο σχετικό υποκεφάλαιο, οι διαδικασίες της αναδεικνύουν την ανεπάρκειά της να ανταποκριθεί με εύστοχες κινήσεις στις εξελίξεις της ιστορίας. Έτσι, παρουσιάζεται ως αποδέκτρια της δράσης, πέραν εκείνης του οικογενειακού της περιβάλλοντος, κυρίως, του λύκου και του κυνηγού. Ως εκ τούτου, οι σχέσεις που διαμορφώνονται γύρω από το πρόσωπό της είναι ανισότητας, γεγονός που ερμηνεύεται με βάση τον παράγοντα της μικρής της ηλικίας και του αθώου της χαρακτήρα. Ιδιαίτερα, αναφορικά με τον λύκο, λόγω της αθώας νεανικής της φύσης, ο εχθρός της βρίσκει πρόσφορο έδαφος, για να κατευθύνει τα βήματά της, ώστε να διευκολυνθεί η υλοποίηση των ύπουλων σχεδίων του.

Συνακόλουθα, ο λύκος, ένας ενεργός και επιβλητικός δράστης, διαχειρίζεται πρόσωπα και υποθέσεις με αποτελεσματικό τρόπο, επιτυγχάνοντας τους στόχους που θέτει. Με τον επίβουλο χαρακτήρα του, κατορθώνει να προσεγγίζει τα θύματά του και να τα εξουσιάζει, χωρίς να χάνει χρόνο και ευκαιρίες. Με αυτόν τον τρόπο, αναπτύσσει σχέσεις εξουσίας, στις οποίες επιβάλλεται δυναμικά, ως άτομο, που αποσκοπεί, αποκλειστικά, στο συμφέρον του. Πρόκειται για σχέσεις θύτη-θύματος. Μολαταύτα, με την παρέμβαση του κυνηγού, ο λύκος μετατρέπεται σε θύμα, αν και αυτό καθίσταται εφικτό μόνο την ώρα του ύπνου του. Έτσι, καταδεικνύεται πιο έντονα η δυναμική του παρουσία, η οποία γίνεται τρωτή σε συνθήκες μόνο φυσικής καταστολής.

Από την άλλη πλευρά, ο κυνηγός, ως ένας ακόμη ενεργητικός και δυναμικός δράστης, προβάλλει την καλή οπτική της δύναμης, σε αντίστιξη με τον λύκο. Στην περίπτωση αυτή, δηλαδή, εντοπίζουμε, στον εν λόγω ήρωα, το στοιχείο της ορθής διαχείρισης της δύναμης, η οποία αξιοποιείται όχι για το ίδιο συμφέρον, αλλά για το όφελος του ετέρου. Σε αυτό το πλαίσιο, οι σχέσεις αναδύονται, μεν, ως άνισες, καθώς τον έλεγχο διαθέτει ο κυνηγός από θέση ισχύος, ωστόσο, επειδή διέπονται από τις αρετές της καλοσύνης και της αγαθοεργίας, δεν υποβιβάζονται σε σχέσεις εξουσίας. Πρόκειται για σχέσεις ευεργέτη-ευεργετούμενου. Αναντίρρητα, ο λύκος συνιστά θύμα του, ο κυνηγός, όμως, χαρακτηρίζεται περισσότερο ως σωτήρας των δύο ηρωίδων, παρά ως θύτης του λύκου. Με άλλα λόγια, αναγκάζεται να εξοντώσει τον κακό ήρωα, προκειμένου να διασώσει τις δύο αθώες ηρωίδες. Επομένως, πρωτεύων

στόχος του είναι η αποκατάσταση του καλού, η οποία εξασφαλίζεται με τον αφανισμό του κακού.

Υπό μία συνολική άποψη, οι σχέσεις μεταξύ των συμμετεχόντων αποδίδονται ευσύνοπτα, μέσα από το πλέγμα σχέσεων του σχήματος 19. Το εν λόγω σχήμα μεταφέρει με ενάργεια την πλούσια δράση που εκτυλίσσεται στο συγκεκριμένο παραμύθι. Η πληθώρα των βελών καταδεικνύει την έντονη αλληλεπίδραση μεταξύ των ηρώων. Η έλλειψη ισορροπίας στις σχέσεις υποδηλώνεται από την απουσία αμφίδρομων βελών.



Σχήμα 19: Πλέγμα σχέσεων στην Κοκκινোসκουφίτσα1

Επιπλέον, είναι έκδηλη, αφενός, η παθητικότητα της εγγονής και της γιαγιάς και, αφετέρου, η επιβλητική παρουσία του λύκου και του κυνηγού. Η Κοκκινোসκουφίτσα συγκεντρώνει τα περισσότερα βέλη προς το πρόσωπό της, γεγονός που υποδηλώνει την πιο αδύναμη θέση της. Ο κυνηγός αναδεικνύεται ως ο πιο ενεργός δράστης (3 βέλη ξεκινούν από το άτομό του, χωρίς να επιδέχεται κανένα), επισκιάζοντας τον λύκο (2 βέλη ξεκινούν από το άτομό του και γίνεται λήπτης ενός καθοριστικού για την ύπαρξή του), ο οποίος αφήνει, μεν, στον αναγνώστη έντονες εντυπώσεις μέσα από την υποχθόνια και άγρια συμπεριφορά του, παρ' όλα αυτά αποβαίνει υπολειπόμενος μπροστά στον ιδανικό συνδυασμό της δύναμης και της καλοσύνης, που φέρει ο κυνηγός. Συνεπώς, το σχήμα 19 αποδίδει την υπεροχή του καλού, όπως αυτή προβάλλεται στην πλοκή του παραμυθιού.

Ένα σημείο που χρήζει προσοχής αφορά τις έμφυλες αναπαραστάσεις, όπως αυτές αποτυπώνονται στο σχήμα 19. Ειδικότερα, εστιάζοντας στα άτομα που συμμετέχουν ενεργά στην περιπέτεια (Κοκκινোসκουφίτσα, γιαγιά, λύκος, κυνηγός), παρατηρούμε την παθητική στάση των γυναικών, έναντι της δυναμικής δράσης των

αντρών. Επομένως, υπό αυτές τις συνθήκες, οι σχέσεις που οικοδομούνται παραπέμπουν σε ανισότητα εις βάρος των γυναικών. Ενδιαφέρον παρουσιάζει, ακόμη, το γεγονός ότι το θηλυκό μέρος έχει να επιδείξει μόνο αρετές (αγάπη, καλοσύνη κ.λπ.), που συνδυάζονται, όμως, με την αφέλεια και την αδυναμία, ενώ το αντρικό, παρουσιάζει δύο εκδοχές, το καλό (κυνηγός) και το κακό (λύκος), που συνδυάζονται, όμως, πάντα, με τη δύναμη. Οι παραπάνω παρατηρήσεις συνιστούν αξιολογα στοιχεία για την εξαγωγή συμπερασμάτων, στο αντίστοιχο υποκεφάλαιο.

B) Διαδικασίες

Οι συμμετέχοντες στην Κοκκινোসκουφίτσα¹ παρουσιάζουν τις διαδικασίες που καταχωρίζονται στον πίνακα 13, από τον οποίο παραλείπεται το πρόσωπο της μητέρας, καθώς διαθέτει ελάχιστες διαδικασίες. Είναι δεδομένο, ωστόσο, ότι, η δράση της λαμβάνεται υπόψη, εφόσον ασκεί επιρροή στην πρωταγωνίστρια και, γενικότερα, στην προώθηση της πλοκής. Από την άλλη, ο πατέρας εξυπακούεται ότι δεν έχει θέση στον πίνακα 13, καθώς δεν εισάγει απολύτως καμία διαδικασία, απλά υφίσταται ως συμμετέχων στο παρασκήνιο του παραμυθιού, χωρίς να καταγράφεται κάποια παρέμβαση από μέρους του.

Από το γενικό σύνολο των διαδικασιών, καταδεικνύεται, όπως παρατηρήθηκε και κατά την ανάλυση των συμμετεχόντων, η έντονη δράση της πλοκής. Μάλιστα, το άθροισμα των συνολικών διαδικασιών, που καταγράφεται, τοποθετεί το εν λόγω παραμύθι στη δεύτερη θέση, στη σειρά των ήδη αναλυθέντων¹¹. Επισημαίνεται, ωστόσο, ότι την πρώτη θέση που κατέχουν τα τρία μικρά λυκάκια, την κατακτούν μέσα από ένα πολυσέλιδο κείμενο· τουτέστιν, η Κοκκινোসκουφίτσα¹, ουσιαστικά, σημειώνει το προβάδισμα.

¹¹ Η κατάταξη έχει ως εξής:

1. Τρία μικρά λυκάκια: Γενικό σύνολο: 143 διαδικασίες
2. Κοκκινোসκουφίτσα¹: Γενικό σύνολο: 116 διαδικασίες
3. Σταχτοπούτα²: Γενικό σύνολο: 82 διαδικασίες
4. Τρία γουρουνάκια: Γενικό σύνολο: 58 διαδικασίες
5. Ο λύκος και τα επτά κατσικάκια: Γενικό σύνολο: 55 διαδικασίες
6. Σταχτοπούτα¹: Γενικό σύνολο: 40 διαδικασίες

Πίνακας 13: Διαδικασίες στην Κοκκινোসκουφίτσα1

Είδη διαδικασιών	Κοκκινο-σκουφίτσα	Λύκος	Γιαγιά	Κυνηγός
Υλικές	25 (53%)	20 (57%)	4 (34%)	12 (55%)
Νοητικές Γνωστικές	7 (15,5%)	2 (6%)	1 (8%)	1 (5%)
Νοητικές Αντιληπτικές	2 (4%)	1 (3%)	0	3 (13%)
Νοητικές Συναισθηματικές	3 (6%)	0	1 (8%)	2 (9%)
Συσχετιστικές Κατηγορικές	1 (2%)	0	1 (8%)	0
Συσχ. Ταυτοποιητικές	0	0	0	0
Συσχετιστικές Κτητικές	0	2 (6%)	0	0
Λεκτικές	7 (15,5%)	8 (22%)	2 (17%)	2 (9%)
Συμπεριφορικές	0	2 (6%)	1 (8%)	0
Υπαρκτικές	2 (4%)	0	2 (17%)	2 (9%)
Σύνολο ανά συμμετέχοντα	47 (100%)	35 (100%)	12 (100%)	22 (100%)
Γενικό σύνολο	116			

Αν και ο λύκος δίνει την εντύπωση του πιο δυναμικού δράστη, όπως επισημάνθηκε, κατά την ανάλυση των συμμετεχόντων, εντούτοις, στο σύνολο των διαδικασιών, προηγείται η Κοκκινোসκουφίτσα. Πρόκειται, ωστόσο, για μία πλασματική εικόνα προτεραιότητας, διότι η ποιότητα των διαδικασιών της περισσότερο την υποβαθμίζει σε μία αδύναμη και άβουλη ηρωίδα, παρά σε δυναμική δράστρια. Αυτό αποδεικνύεται μέσα από τον πίνακα 14, όπου ανιχνεύεται η ποιότητα των υλικών της διαδικασιών.

Πίνακας 14: Οι υλικές διαδικασίες της Κοκκινোসκουφίτσας

Διαδικασίες	Ποιότητα Διαδικασιών
1. να πας	παρότρυνση για επίδραση στη γιαγιά
2. να δεις (δηλ. επισκεφθείς)	παρότρυνση για επίδραση στη γιαγιά
3. πήγαινε της	παρότρυνση για επίδραση στη γιαγιά
4. μην αφήσεις (το μονοπάτι)	συμβουλή για συνετή συμπεριφορά
5. φίλησε	ένδειξη αγάπης και υπακοής στη μητέρα
6. ξεκίνησε	ενέργεια υπακοής στη μητέρα

7. πήγαινε	ενέργεια υπακοής στη μητέρα
8. πηγαίνω	ενέργεια υπακοής στη μητέρα
9. άρχισε να κόβει	ενέργεια ανυπακοής → ασύνετη συμπεριφορά, επίδραση στο φυσικό περιβάλλον
10. έφτασε	μη εργαστική ενέργεια
11. βρίσκοντας (την πόρτα ανοιχτή)	εργαστική ενέργεια, που προκαλεί συναισθήματα φόβου
12. μπήκε (μέσα φοβισμένη)	άστοχη ενέργεια, που αντιτίθεται στον συναισθηματικό της κόσμο
13. έφερα	αναφορά σε ενέργεια υπακοής (3) - αντιφατική με το ύποπτο κλίμα που διαισθάνεται
14. έκοψα	αναφορά σε ενέργεια ανυπακοής (9) - αντιφατική με το ύποπτο κλίμα που διαισθάνεται
15. πλησίασε	άστοχη ενέργεια - αντιφατική με το ύποπτο κλίμα που διαισθάνεται
16. πλησίασε (πιο πολύ)	πιο άστοχη ενέργεια - αντιφατική με το ύποπτο κλίμα που διαισθάνεται
17. γύρισε τρέχοντας	πράξη απόγνωσης που δεν βρίσκει τον στόχο της
18. να βγει	πράξη απόγνωσης που δεν βρίσκει τον στόχο της
19. να σωθεί	πράξη απόγνωσης που δεν βρίσκει τον στόχο της
20. δεν πρόλαβε	πράξη απόγνωσης που δεν βρίσκει τον στόχο της
21. βγήκε	μη εργαστική ενέργεια - αποτέλεσμα σωτήριας παρέμβασης του κνηγού
22. είχε σωθεί	μη εργαστική ενέργεια - αποτέλεσμα σωτήριας παρέμβασης του κνηγού
23. έτρωγαν	εργαστική ενέργεια - αποτέλεσμα σωτήριας παρέμβασης του κνηγού
24. δεν θα παρακούσω	αναστοχασμός για πιο συνετή συμπεριφορά
25. θα ακούω (δηλ. υπακούω)	αναστοχασμός για πιο συνετή συμπεριφορά

Από τον πίνακα 14 επιβεβαιώνεται η θέση που υποστηρίχθηκε παραπάνω, ότι, δηλαδή, η πρωταγωνίστρια, παρά τον αυξημένο αριθμό των υλικών της διαδικασιών,

από τον οποίο διαμορφώνεται μία εικόνα ενεργής δράσης, κατά βάθος συνιστά μία αδύναμη παρουσία. Τα σημεία που τεκμηριώνουν τη θέση αυτή είναι τα ακόλουθα:

1. Οι επιδράσεις της που βρίσκουν τον στόχο τους, αφορούν αποκλειστικά το φυσικό περιβάλλον και περιορίζονται, εν τέλει, μόνο στα λουλούδια του δάσους (διαδικασία 9).
2. Δεν είναι συγκεντρωμένη στον σκοπό της αποστολής της και, παρόλο που η μητέρα της της είχε επιστήσει την προσοχή, παρασύρεται, επιδεικνύοντας ανυπακοή και αμέλεια, στοιχεία που την οδηγούν σε μεγάλη περιπέτεια. Με άλλα λόγια, δεν ακολουθεί τη γραμμή των υλικών διαδικασιών που της είχε υποδείξει η μητέρα της, αλλά χαράζει μία δική της πορεία, αποκλίνοντας από τις μητρικές συμβουλές.
3. Όταν φτάνει κοντά στον κίνδυνο, παρόλο που διαισθάνεται ότι κάτι ύποπτο συμβαίνει, παρατηρώντας κάποιες ενδείξεις (διαδικασία 11), δεν λειτουργεί με ευελιξία, αντιμετωπίζοντας δυναμικά την πρόκληση και κερδίζοντας χρόνο. Αντιθέτως, παρά τα συναισθήματα φόβου που την κυριεύουν και θα μπορούσαν να της υποβάλλουν την έγκαιρη φυγή, αυτή προχωρά κυριολεκτικά στο στόμα του λύκου, έχοντας χάσει πολύτιμο χρόνο και χώρο, ώστε να γίνει δυνατή η διαφυγή της. Κατά συνέπεια, συσσωρεύονται άστοχες ενέργειες, που συμβάλλουν ανεπανόρθωτα στην εξόντωσή της.
4. Η διαδικασία 16 αποτελεί κίνηση υπακοής στον λύκο, τη στιγμή που οι ύποπτες ενδείξεις έχουν αυξηθεί, δίνοντας μία σαφέστερη εικόνα για τον κίνδυνο που ελλοχεύει. Συμπερασματικά, η νεαρή συμμετέχουσα τείνει να υπακούει περισσότερο στον λύκο, παρά στη μητέρα της, γεγονός που παρατηρήθηκε και στο δάσος, κατά την παρότρυνσή του, για την περισυλλογή των λουλουδιών. Η τάση αυτή, αναπόδραστα, την οδηγεί στην καταστροφή της, αλλά παράλληλα εκθέτει σε τεράστιο κίνδυνο και τη γιαγιά της. Η υποταγή της στον λύκο, γενικότερα, διαφαίνεται έντονα από τους διαλόγους που έχει μαζί του, μέσα δηλαδή από τις λεκτικές τους διαδικασίες, όπως θα φανεί μετέπειτα.
5. Οι πράξεις απόγνωσης, που καταγράφονται στον πίνακα 14, αποδεικνύουν την απώλεια ελέγχου της όλης κατάστασης, παρόλο που είχε ευκαιρίες να επαναπροσδιορίσει τις κινήσεις της, είτε στο δάσος είτε κατά την είσοδό της στο σπίτι της γιαγιάς της. Η αδυναμία της, στην ουσία, δεν εναπόκειται μόνο στη σωματική της υπόσταση και στο νεαρό της ηλικίας της, αλλά, κυρίως, στην

πνευματική της πτυχή, όπως θα φανεί, μετέπειτα, από τη διερεύνηση των νοητικών της διαδικασιών.

6. Η διάσωσή της επιτυγχάνεται, αποκλειστικά, μέσα από τη σωτήρια παρέμβαση του κυνηγού, με την ίδια ανίσχυρη, όμως, να κάνει κάτι δυναμικό, σε οποιαδήποτε φάση της περιπέτειάς της, προκειμένου να ξεφύγει από τον κίνδυνο.

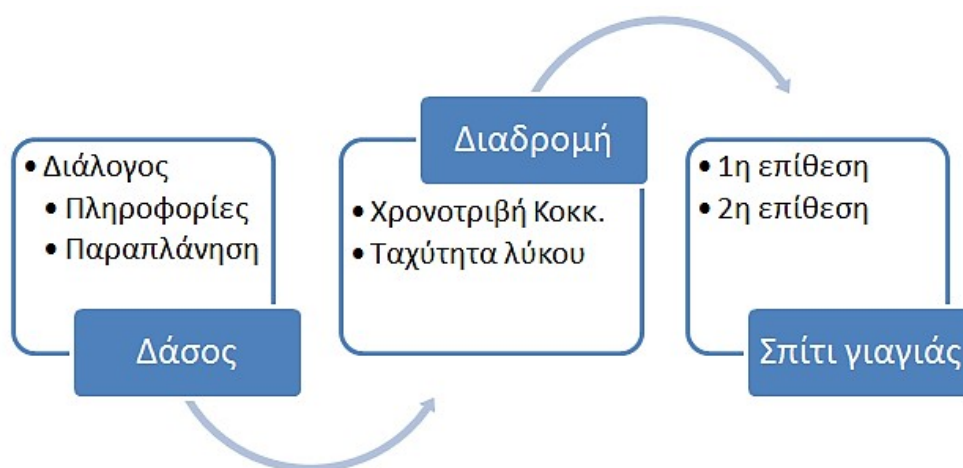
Γενικά, ο αδύναμος χαρακτήρας της διαφαίνεται σε όλες τις σκηνές του παραμυθιού, απέναντι σε όλους τους συμπρωταγωνιστές της, αλλά, κατά κύριο λόγο, στη συνάντησή της με τον λύκο, όχι μόνο κατά την τραγική στιγμή της επίθεσης, αλλά και αρχικά στο δάσος, όπου μέσα από τις διερευνητικές του ερωτήσεις υπονομεύει τη χαρούμενη στιγμή της επίσκεψης της εγγονής στη γιαγιά της, μεταβάλλοντάς την σε τραγικό συμβάν.

Συνακόλουθα, αναφορικά με τα παραπάνω, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός της ισαριθμίας των λεκτικών διαδικασιών των δύο συμπρωταγωνιστών (συγκεκριμένα: Κοκκινোসκουφίτσα 7 - Λύκος 8), γεγονός που θα παρέπεμπε σε μία ισότιμη συζήτηση. Μάλιστα, θα ήταν δυνατό να υπήρχαν προσδοκίες για έναν διάλογο με κυρίαρχο ομιλητή την πρωταγωνίστρια, από τη στιγμή που είναι ο κάτοχος των πληροφοριών. Συνήθως, η κατοχή της γνώσης, σε συνάρτηση με την κατάλληλη διαχείρισή της, συνεπάγεται θέση ισχύος.

Μολαταύτα, η Κοκκινোসκουφίτσα υφίσταται τις ανιχνευτικές ερωτήσεις του λύκου («Πού πηγαίνεις, μικρούλα μου;», «Και δε μου λες, κάθεται μακριά η γιαγιά σου;») με υποτακτικό τρόπο, απαντώντας αυθόρμητα με πάσα λεπτομέρεια («Πηγαίνω στη γιαγιάκα μου, που είναι άρρωστη», «Όχι και πολύ μακριά. Να εκεί, στην άκρη του δάσους.»). Είναι αξιοσημείωτο ότι δεν παρουσιάζει ουδεμία αντίσταση στην πονηριά του, αλλά με ξεχωριστή αφέλεια καθίσταται υποχείριό του, παρασυρόμενη από το υποκριτικό του ταλέντο και τις κολακειές του («...και τη ρώτησε, δήθεν φιλικά...», «Μπράβο, Κοκκινোসκουφίτσα, είσαι πολύ καλό κοριτσάκι...»). Με άλλα λόγια, ο λύκος παρουσιάζεται να έχει τον έλεγχο του διαλόγου, υποβάλλοντας εύστοχες ερωτήσεις και αντλώντας τις επιθυμητές πληροφορίες από τις απαντήσεις της Κοκκινোসκουφίτσας.

Μέσα από τη συγκεκριμένη συζήτηση, ο θύτης παραπλανά το θύμα του, παρουσιάζοντας ένα ευγενικό προσωπίο, πρώτα, προσφεύγοντας σε ηδυλογίες και έπειτα πείθοντάς το να κάνει μία ενέργεια που φυσιολογικά έπρεπε να αποφύγει,

σύμφωνα με τις υποδείξεις της μητέρας, η οποία είχε τονίσει την πιθανότητα κάποιου επικείμενου κινδύνου («...και μην ξεχαστείς με τα παιχνίδια, γιατί μπορεί να χαθείς μέσα στο δάσος.»). Επομένως, ο λύκος θεμελιώνει την παραπλάνησή του σε μία προσποιητή φιλική προσέγγιση, η οποία εδράζεται στην επιδέξια χρήση του λόγου του, καθώς πραγματοποιεί την επιλογή κατάλληλων λέξεων και φράσεων που καλοπιάνουν το αφελές κοριτσάκι («μικρούλα μου», «Μπράβο Κοκκινোসκουφίτσα, είσαι πολύ καλό κοριτσάκι ...», «Και δε μου λες...», «Κοκκινোসκουφίτσα μου, η γιαγιά σου θα χαρεί πολύ, αν της μαζέψεις μερικά λουλούδια.»). Άρα, ο κακός ήρωας της ιστορίας μας εμφανίζει δύναμη και στον λόγο του και προωθεί, με αυτόν τον τρόπο, το καταχθόνιο σχέδιό του, όπως απεικονίζεται στο σχήμα 20.



Σχήμα 20: Το σχέδιο του λύκου

Εκτός από τον έλεγχο του διαλόγου, ο λύκος κατορθώνει να αποκτήσει και τον έλεγχο της διαδρομής προς το σπίτι της γιαγιάς, στη δεύτερη φάση του σχεδίου του, διεκδικώντας το προβάδισμα, όπως φαίνεται στο σχήμα 20, καθώς, αναπτύσσει, μεν, ο ίδιος ξεχωριστή ταχύτητα («...έφυγε σαν αστραπή...»), αλλά, κυρίως, καθώς πείθει την Κοκκινোসκουφίτσα να καθυστερήσει μαζεύοντας λουλούδια.

Επομένως, η κεντρική ηρωίδα υπολείπεται και στις γνωστικές της διαδικασίες, παρόλο που ποσοτικά φαίνεται να υπερέχει. Εστιάζοντας σε δύο μόνο συγκεκριμένες νοητικές γνωστικές διαδικασίες της πρωταγωνίστριας («...πίστεψε τα λόγια του...», «...ξέχασε τις συμβουλές της μαμάς...»), διαπιστώνουμε τον καθοριστικό τους ρόλο για την έκβαση της υπόθεσης. Συνεπώς, διατρανώνεται, για ακόμη μία φορά, η αδυναμία της και στον νοητικό τομέα, όπως έχει ήδη επισημανθεί.

Από την άλλη πλευρά, η νοητική γνωστική διαδικασία του λύκου, που σημειώνεται στην παρούσα φάση («*Ο πονηρός λύκος σκεφτόταν τώρα πώς να φτάσει πρώτος στο σπίτι της γιαγιάς.*»), μαρτυρεί τις έντονες νοητικές διεργασίες που πραγματοποιούνται στον διανοητικό του κόσμο, προκειμένου να εξασφαλίσει τη λεία του. Ωστόσο, η δεύτερη γνωστική διαδικασία που εισάγεται από μέρους του, μετά την ολοκλήρωση του σχεδίου του («*Ούτε στιγμή δεν του πέρασε απ' το μυαλό πως όποιος κάνει κακό στους άλλους, θα έρθει η ώρα που θα τιμωρηθεί κι ο ίδιος.*»), ουσιαστικά συνιστά απουσία διανοητικής δραστηριότητας, γεγονός που αντιτίθεται στην προηγούμενη ένδειξη της έντονης στοχαστικής του ιδιότητας. Επομένως, η διανοητική του εγρήγορση εμφανίζεται, όταν προβάλλει η έντονη βιολογική ανάγκη της πείνας· ειδάλλως, σε κατάσταση κορεσμού, δείχνει να επαναπαύεται, οπότε επέρχεται και η τρωτότητά του, όπως είχε φανεί και στα επτά κατσικάκια.

Στη συνέχεια, στο τρίτο στάδιο του σχεδίου του λύκου, συγκεντρώνονται οι περισσότερες υλικές διαδικασίες του και σημειώνεται η κορύφωση της δράσης. Συνολικά, ως προς τα ποσοστά, ο λύκος κατέχει τα πρωτεία (57%), ακολουθεί ο κυνηγός (55%) με την Κοκκινোসκουφίτσα (55%), και έπεται η γιαγιά (34%), στο τέλος. Σαφώς, όμως, όπως εκτέθηκε παραπάνω, στον πίνακα 14, η δράση της Κοκκινোসκουφίτσας, καθότι υποβαθμισμένη, δεν ισοδυναμεί, σε καμία περίπτωση, ποιοτικά με τη δράση του κυνηγού· αντιθέτως, απέχει μακράν από τον δυναμισμό του.

Η δυναμική δράση του λύκου συμπληρώνεται και από την επιτέλεση κτητικών διαδικασιών, που μόνο αυτός εισάγει, στο σύνολο των ηρώων. Οι συγκεκριμένες διαδικασίες αναφέρονται στα τρομερά χαρακτηριστικά του (έχει: *μεγάλα αυτιά, μεγάλα μάτια, μεγάλα χέρια, μεγάλο στόμα*), τα οποία είναι ευπαρατήρητα από την πλευρά του θύματος, γεγονός που εξαίρει το τρομερό της όψης του.

Περαιτέρω, παρόλο, που ο λύκος εμφανίζεται ως ο πιο δυναμικός δράστης, ο κυνηγός είναι αυτός που επικρατεί, όπως φάνηκε και στο σχετικό πλέγμα σχέσεων, καθώς επενεργεί σε περισσότερα άτομα, απηχώντας και την επικράτηση του καλού. Φυσικά, οι γυναίκες ως αδύναμες ακολουθούν. Το υψηλότερο ποσοστό του λύκου δικαιολογείται και από το γεγονός ότι ασκεί δράση σε όλη την έκταση του παραμυθιού, ενώ ο κυνηγός στο τελευταίο τμήμα του.

Ειδικότερα, σχετικά με τον κυνηγό, είναι αξιοσημείωτο ότι ο εν λόγω δράστης συγκεντρώνει αρκετά μικρότερα ποσοτικά στοιχεία με αντίστοιχα ποσοστά, όσον αφορά τις λεκτικές του διαδικασίες, σε αντίθεση με τον λύκο (κυνηγός: 2 λεκτικές διαδικασίες - 9%, λύκος: 8 λεκτικές διαδικασίες - 22%). Αυτή η παρατήρηση προβάλλει το ενάρετο άτομο σιωπηλά συγκεντρωμένο στη διασωστική του προσπάθεια. Μόνο στο τέλος της ιστορίας, αφού έχει αποκατασταθεί η καλή έκβαση των πραγμάτων, εισάγει μία λεκτική διαδικασία, η οποία, αναμφιβόλως, είναι εκτενής και προβάλλει τη μεγάλη του πείρα («...άρχισε να διηγείται περιπέτειες και ιστορίες από τα περασμένα.»). Τουναντίον, ο πονηρός χαρακτήρας προδιαγράφει τις κινήσεις του, διαμορφώνοντας τις κατάλληλες συνθήκες, μέσα από τον εκτενέστερο, παραπλανητικό, ψεύτικο και κολακευτικό του λόγο. Επιπλέον, ο κυνηγός κατέχει το υψηλότερο ποσοστό νοητικών αντιληπτικών διαδικασιών, στοιχείο που προσιδιάζει με τον ρόλο του, τόσο ως κυνηγός, όσο και ως λυτρωτής των θυμάτων.

Δεν περνά απαρατήρητο ότι μόνο οι καλοί ήρωες εισάγουν νοητικές συναισθηματικές διαδικασίες (Κοκκινোসκουφίτσα: 3, Γιαγιά: 1, Κυνηγός: 2). Ο λύκος εμφανίζεται να στερείται συναισθημάτων, γεγονός που ταιριάζει στον σκληρό και αδυσώπητο χαρακτήρα του. Η κεντρική πρωταγωνίστρια μέσα από τις συναισθηματικές της διαδικασίες εκθέτει με σαφήνεια τις πτυχές του χαρακτήρα της (*θαυμάζοντας, τρώμαξε, θα χρωστώ ευγνωμοσύνη*). Το πρώτο ρήμα αντιστοιχεί στην πρώτη σκηνή της περιπέτειάς της με τον λύκο, τη στιγμή της συνάντησής τους στο δάσος, και προδίδει την τάση της να παρασύρεται από την ομορφιά του δάσους, στοιχείο, προφανώς, που εντοπίζει ο πονηρός λύκος. Επομένως, όπως και στα μικρά λυκάκια, η φύση προβάλλεται να σαγηνεύει και να παρασύρει το άτομο σε άλλους ρυθμούς. Όσον αφορά το δεύτερο ρήμα, που επιτελείται στο σπίτι της γιαγιάς, κατά τη δεύτερη φάση της περιπέτειας, αποδίδει την αδύναμη φύση της πρωταγωνίστριας. Το τρίτο ρήμα που συνιστά το επιστέγασμα της περιπέτειας, κατά τον αναστοχασμό της Κοκκινোসκουφίτσας, δηλώνει τον καλοπροαίρετη και ευγνώμονα ψυχική της διάθεση.

Σχετικά με τη νοητική συναισθηματική διαδικασία της γιαγιάς (*αγαπούσε*), προβάλλεται το κυρίαρχο στοιχείο του συναισθηματικού της κόσμου που είναι η αγάπη προς την εγγονή της. Φυσικά, οι λεκτικές της διαδικασίες συμπληρώνουν και την ευγνώμονα διάθεσή της, όπως έχει προαναφερθεί.

Αναφορικά με τον κυνηγό, η πρώτη νοητική συναισθηματική διαδικασία που επιτελεί («*Ελπίζω να μην έφτασα αργά και να 'ναι ακόμα ζωντανή η μικρούλα...*») ενέχει το στοιχείο της ελπίδας, η οποία του δίνει δύναμη, για να προχωρήσει στη δύσκολη αποστολή του. Η δεύτερη συναισθηματική διαδικασία που εισάγει (*έμεινε κατάπληκτος*) φανερώνει την έκπληξή του απέναντι στο πρωτοφανές γι' αυτόν γεγονός της ύπαρξης του δεύτερου ατόμου, της γιαγιάς, στην κοιλιά του λύκου. Η έκπληξη αυτή, που έρχεται σε αντιπαράθεση με τη μεγάλη του πείρα, εξαιρεί το γεγονός της διάσωσης σε τρανό θαύμα, δίχως προηγούμενο. Τη θέση αυτή ισχυροποιεί η γιαγιά με την ευγνωμοσύνη της στον Θεό, αλλά και με μία γνωστική διαδικασία («*...ποτέ δεν φανταζόταν ότι θα έβγαινε ζωντανή από μία τέτοια περιπέτεια.*»), που φανερώνει και τη δική της κατάπληξη.

Ολοκληρώνοντας με τον πίνακα 13, αξίζει να επισημάνουμε ότι η Κοκκινοσκουφίτσα και η γιαγιά της παρουσιάζουν τη μεγαλύτερη διάχυση στα είδη των διαδικασιών. Ανάλογη διαπίστωση είχε παρατηρηθεί και σε άλλους αδύναμους ήρωες, στα προηγούμενα παραμύθια. Η ερμηνευτική προσέγγιση στο θέμα αυτό προτάσσει την αδυναμία ως παράγοντα για την εκδήλωση πολλαπλών εναλλακτικών δραστηκών κινήσεων, ώστε να ανταπεξέλθει ο εκάστοτε αδύναμος ήρωας στις καταπιεστικές συνθήκες που τον πλαισιώνουν.

4.6.2. Κλίμακα Αιτιότητας

Στο εν λόγω παραμύθι διαπιστώνεται διαύγεια ως προς την απόδοση ευθυνών, γεγονός που επιτυγχάνεται, κατά κύριο λόγο, με τη χρήση της ενεργητικής φωνής σε συνδυασμό με την επιλογή εργαστικών ρημάτων. Σε αυτό το πλαίσιο, καθίσταται εμφανής, σε κάθε βήμα της εξέλιξης της υπόθεσης, από τη μια, ο δράστης και, από την άλλη, ο αποδέκτης. Σε καμιά περίπτωση δεν παρατηρείται συσκότιση ή απαλοιφή του δράστη. Ενδεικτικά παραδείγματα, που φανερώνουν αυτήν την τάση, καταγράφονται στη συνέχεια, για τον κάθε συμμετέχοντα.

- ✓ Μητέρα: *«Κι ένα πρωί η μαμά της Κοκκινোসκουφίτσας της έδωσε ένα καλαθάκι και της είπε:...».*
- ✓ Γιαγιά: *«Του είχε πλέξει, μάλιστα, κι ένα κόκκινο σκουφάκι.».*
- ✓ Κοκκινোসκουφίτσα: *«Σου έφερα φρούτα και γλυκά που μου έδωσε η μαμά, και λίγα λουλούδια, που τα έκοψα μόνη μου.»*, *«Η Κοκκινোসκουφίτσα πλησίασε στο κρεβάτι και τρόμαξε, βλέποντας τη γιαγιά της.»*, *«...γύρισε τρέχοντας στην πόρτα, να βγει έξω να σωθεί.».*
- ✓ Λύκος: *«...είχε βρει κι άλλη τροφή, την άρρωστη γιαγιά.»*, *«...έχαψε τη γιαγιά...»*, *«...φόρεσε τον σκούφο της, για να της μοιάζει...»*, *«Ο λύκος άρχισε να βγάζει σιγά σιγά το κεφάλι και τα χέρια του απ' τα σκεπάσματα κι ετοιμαζόταν για το δεύτερο γεύμα.»*, *«Ο λύκος, μ' ένα πήδημα μεγάλο, την έπιασε με τα κοφτερά του δόντια και την κατάπιε αμάσητη.»*, *«Α, σήμερα είχε κάνει ένα πολύ σπουδαίο γεύμα.».*
- ✓ Κυνηγός: *«...άργησε να το βρει.»*, *«...μπήκε προσεκτικά στο σπίτι.»*, *«...ξεκρέμασε το τουφέκι του.»*, *«Σημάδεψε το θηρίο στο κεφάλι και το σκότωσε.»* *«Έπειτα, πλησίασε κι έβγαλε το μαχαίρι του.»*, *«Άρχισε να σχίζει σιγά σιγά και προσεκτικά την κοιλιά του λύκου, για να βγάλει από μέσα ζωντανό το κοριτσάκι.»*, *«Σε λίγα λεπτά, έβγαλε έξω και την καημένη τη γιαγιά...».*

4.6.3. Αξιολόγηση

Σε επίπεδο αξιολόγησης, διαφαίνεται έντονα η υποκειμενικότητα του δημιουργού του κειμένου, με τη χρήση πολυποίκιλων γλωσσικών μέσων, όπως καθίσταται εμφανές, ακολούθως, μέσα από συγκεκριμένα παραδείγματα.

Κατ' αρχήν, απέναντι στην κεντρική πρωταγωνίστρια, ο παραγωγός κειμένου διάκειται με συμπάθεια. Η στάση αυτή αναδεικνύεται μέσα από επίθετα θετικής χροιάς, που συνοδεύουν το υποκοριστικό «*κοριτσάκι*»: *μικρό, χαριτωμένο*. Ασφαλώς, το ίδιο το ουσιαστικό «*κοριτσάκι*», όπως και το συναφές «*μικρούλα*», στη χαϊδευτική τους μορφή, εκθέτουν τη θετική του στάση. Επιπλέον, η μητέρα του το αποκαλεί κι αυτή «*κοριτσάκι μου*». Η εν λόγω προσφώνηση, εκτός του ότι προβάλλει την ευγένεια και την αγάπη της μητέρας, αποκαλύπτει τη γλυκύτητα και τη χάρη της μικρής κοπέλας. Ακόμη και ο λύκος την αποκαλεί χαϊδευτικά «*μικρούλα μου*» και «*πολύ καλό κοριτσάκι*», ασφαλώς, στα πλαίσια του πονηρού σκοπού του, ωστόσο, φροντίζει να είναι πειστικός, επιλέγοντας ταιριαστές φράσεις που ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα. Περαιτέρω, ο κυνηγός αναφέρεται σε αυτήν αποκαλώντας την «*κοριτσάκι*» και «*μικρούλα*». Αλλά ακόμα και η ίδια η Κοκκινοσκουφίτσα αυτοαποκαλείται «*εγγονούλα*», όταν απευθύνεται στη γιαγιά της (δηλαδή στον μεταμφιεσμένο λύκο), γιατί, προφανώς, η ίδια η γιαγιά της χρησιμοποιούσε αυτήν τη λέξη. Επομένως, ο συγγραφέας βάζει όλους τους πρωταγωνιστές να ομολογούν ότι η πρωταγωνίστρια είναι μία χαριτωμένη, μικρή ύπαρξη, προβάλλοντας στον αναγνώστη αυτά τα χαρακτηριστικά ως πρωτεύοντα της προσωπικότητάς της.

Ωστόσο, κατά την κορύφωση της δράσης, δεν παραλείπει να τη χαρακτηρίσει και με ένα επίθετο αρνητικής χροιάς, το οποίο, ασφαλώς, αποδίδει το μέγεθος της αφέλειάς της: «*άμωαλη*». Μάλιστα, το επιτείνει με μία προσδιοριστική μετοχική πρόταση: «*ξεχνώντας τις συμβουλές της μαμάς*», δείχνοντας, έτσι, ότι δεν απαιτείται κάτι παραπάνω από αυτήν που είναι τόσο μικρή, παρά το βασικότερο, να υπακούει στη μητέρα της. Επιπλέον, η ένταξη του εν λόγω επιθέτου στα σχόλια που πλαισιώνουν την πιο τραγική στιγμή της αφήγησης («*Τα φαγητά, καθώς και τα λουλούδια, που είχε μαζέψει η άμωαλη Κοκκινοσκουφίτσα, ξεχνώντας τις συμβουλές της μαμάς, σκορπίστηκαν στο πάτωμα. Η γιαγιά κι η Κοκκινοσκουφίτσα βρίσκονταν τώρα κι οι δυο στην κοιλιά του λύκου.*») απηχούν την αγανάκτηση του συγγραφέα για τη δυσμενή έκβαση των πραγμάτων, εξαιτίας της αδικαιολόγητης αφέλειας της μικρής πρωταγωνίστριας.

Εκτός από τα παραπάνω, στη βασική ηρωίδα προσάπτονται τα χαρακτηριστικά της απορίας και του φόβου, μέσα από συγκεκριμένες μετοχές: *απορημένη, φοβισμένη, κατατρομαγμένη*. Με τον τρόπο αυτόν, της καταλογίζεται αφενός, ανωριμότητα, καθώς δεν μπορεί να ερμηνεύσει τα περίεργα στοιχεία που παρατηρεί, αφετέρου, συναισθηματική ευαλωτότητα, η οποία της αφαιρεί το προνόμιο της ψυχραιμίας και της καθαρής σκέψης.

Αναφορικά με τον λύκο, διακρίνεται η αρνητική στάση του συγγραφέα, μέσα από ποικίλα μέσα:

- ✓ Επίθετα, που περιγράφουν τον ύπουλο χαρακτήρα του: «*ο πονηρός λύκος*», «*ο κακός λύκος*».
- ✓ Ουσιαστικά, που αναδεικνύουν τη φοβερή του υπόσταση: «*θηρίο*».
- ✓ Συνδυασμοί επιθέτων με ουσιαστικά, που αποδίδουν την τρομερή του ύπαρξη: «*μεγάλα αυτιά*», «*μεγάλα μάτια*», «*μεγάλα χέρια*», «*μεγάλο στόμα*», «*πήδημα μεγάλο*», «*κοφτερά δόντια*».
- ✓ Επαναλήψεις του επιθέτου «*μεγάλος*» στις ακριβώς προηγούμενες περιπτώσεις, που περιγράφουν παραστατικά τη φρικτή του εικόνα.
- ✓ Ρήματα, τα οποία, ενίοτε, συνδυάζονται με επίθετα, και προβάλλουν τις κακές προθέσεις του και τη βιαιότητά του: «*άρχισε να γλείφεται*», «*μούγκρισε*», «*πετάχτηκε*», «*την έπιασε*», «*την κατάπιε αμάσητη*».
- ✓ Μετοχές, οι οποίες συνταιριασμένες με το κατάλληλο επίρρημα αποδίδουν την ένταση των οργανικών του λειτουργιών: «*πολύ πεινασμένος*», «*ροχαλίζοντας βαριά*».
- ✓ Επιρρήματα, που αποκαλύπτουν την υποκρισία του: «*...και τη ρώτησε δήθεν φιλικά...*», «*..της είπε πονηρά...*».
- ✓ Επιφωνήματα, που διαβεβαιώνουν την ικανοποίηση του εγκληματία για το κακούργημά του: «*Α, σήμερα είχε κάνει ένα πολύ σπουδαίο γέμμα.*».
- ✓ Παρομοιώσεις, που δίνουν έμφαση στις δυνάμεις του: «*...έφυγε σαν αστραπή...*».
- ✓ Ολόκληρη πρόταση που σχολιάζει με εμφανή τρόπο την προσδοκία και την επιθυμία του δημιουργού του παραμυθιού για την τιμωρία του: «*Ούτε στιγμή δεν του πέρασε απ' το μυαλό πως όποιος κάνει κακό στους άλλους, θα έρθει η ώρα που θα τιμωρηθεί κι ο ίδιος.*».

- ✓ Δευτερεύουσες προτάσεις, που μαρτυρούν την υποκρισία του: «...λάμποντας από χαρά, γιατί είχε βρει κι άλλη τροφή, την άρρωστη γιαγιά.» (αιτιολογική πρόταση), ή που εκθέτουν την ικανοποίηση του συγγραφέα για τη δίκαιη τιμωρία: «...που τιμωρήθηκε όπως του άξιζε για την κακία του.» (αναφορικές προτάσεις).

Από τα παραπάνω, είναι εμφανές ότι ο παραγωγός κειμένου προσπαθεί να τονίσει τα αρνητικά χαρακτηριστικά του λύκου, αποκαλύπτοντας σε όλα τα σημεία τις προθέσεις του και αποδίδοντας την τρομερή του όψη. Από την άλλη, διαγράφεται, με έκδηλο τρόπο, η επιθυμία του παραγωγού για δικαίωση, η οποία επισύρει την τιμωρία του κακού δράστη.

Για τη μητέρα της Κοκκινোসκουφίτσας αναφάνεται ο σεβασμός και η εκτίμηση προς το πρόσωπό της, μέσα από τον τρόπο με τον οποίο ο συγγραφέας την παρουσιάζει να μιλάει απέναντι στην κόρη της: «Πρέπει να πας να δεις τη γιαγιά, κοριτσάκι μου, να μάθουμε τι κάνει.». Είναι εμφανές από τον τρόπο ομιλίας της ότι πρόκειται για άτομο ευγενικό, με γλυκούς τρόπους, που τρέφει αγάπη τόσο για τη μητέρα της, όσο και για την κόρη της. Συγκεκριμένα, με την προσφώνηση «κοριτσάκι μου» δείχνει τρυφερότητα και καλοσύνη. Επίσης, με το «πρέπει» φανερώνει ότι διέπεται από κανόνες και ηθική.

Εν συνεχεία, απευθύνεται πάλι στη μικρή της, λέγοντας: «Πήγαινε της κι αυτά τα φρούτα και τα γλυκά. Πρόσεχε, όμως, στον δρόμο, μην αφήσεις το μονοπάτι που βγάζει στο σπίτι της γιαγιάς και μην ξεχαστείς με τα παιχνίδια, γιατί μπορεί να χαθείς μέσα στο δάσος.». Οι συμβουλές της, εκφερόμενες στην προστακτική έγκλιση, φανερώνουν τη σιγουριά της γι' αυτά που υποδεικνύει, χωρίς να γίνεται αυταρχική· τουναντίον, αφήνει τη γλυκιά αίσθηση του ατόμου που ενδιαφέρεται και προνοεί. Επιπλέον, ο δημιουργός τη βάζει να στέλνει ένα καλαθάκι (υποκοριστικό που απηχεί την επιδοκιμασία του) με φρούτα και γλυκά, προβάλλοντας, έτσι, την τάση της να φροντίζει τους αγαπημένους της, αλλά, παράλληλα, με αυτόν τον τρόπο, αναδεικνύει και τη νοικοκυροσύνη της.

Αυτό, όμως, που συμπληρώνει την εικόνα της μητρικής φιγούρας και την εξυψώνει ακόμη περισσότερο είναι η προβολή της σοφίας της, κατά τον αναστοχασμό της Κοκκινোসκουφίτσας, στην τελευταία σκηνή: «Ποτέ πια δεν θα παρακούσω τη μαμά μου και θ' ακούω πάντα τις σοφές συμβουλές της.». Στα λόγια

αυτά εντοπίζεται το σχήμα λόγου της παραλληλίας, που συνιστά μορφή πλεονασμού. Η αντίθεση, που αναδύεται μεταξύ των δύο εκφερόμενων προτάσεων, οι οποίες συνδέονται εμφατικώς με τον παρατακτικό σύνδεσμο «και», υπογραμμίζει την ουσία του θέματος. Το επίρρημα «ποτέ» που αποτελεί τον πυρήνα της αντίθεσης σε συνδυασμό με το «πάντα» εξαιρεί τη σύνεση της μητέρας, καθώς η πραγματικότητα επιβεβαιώνει τη βαρύτητα των λόγων της. Αναμφίβολα, το επίθετο «σοφές» σε σύζευξη με το προσδιοριζόμενο ουσιαστικό «συμβουλές» παραπέμπει σε προσωπικότητα που διακρίνεται από εξαιρετική σωφροσύνη.

Συνακόλουθα, η γιαγιά παρουσιάζεται ως μία ασθενική φιγούρα, αδύναμη και συμπαθητική, μέσα από τις εξής περιπτώσεις:

- ✓ Υποκοριστικά: «γιαγιάκα».
- ✓ Επίθετα: «άρρωστη γιαγιά».
- ✓ Συναισθηματικό λεξιλόγιο: «κακομοίρα», «καημένη».
- ✓ Δευτερεύουσες προτάσεις: «...έτυχε ν' αρρωστήσει η γιαγιά.», «...στη γιαγιάκα μου, που είναι άρρωστη...», «...γιατί εγώ δεν μπορώ να σηκωθώ.».

Επιπλέον, η εικόνα της ηλικιωμένης γυναίκας συμπληρώνεται με την προβολή στοιχείων που αποκαλύπτουν τον πλούσιο συναισθηματικό της κόσμο, ο οποίος διέπεται, κυρίως, από αισθήματα αγάπης και ευγνωμοσύνης. Η ευγνωμοσύνη της, μάλιστα, υπερβαίνει την ανθρώπινη σφαίρα και αγγίζει τα θεία, καταδεικνύοντας την υψηλή ηθική της και τη θεοσέβειά της. Δεν είναι τυχαίο ότι στο κείμενο πρώτα καταγράφεται η ευχαριστία της προς τον Θεό κι έπειτα προς τον κληρικό. Η διαδοχή των προτάσεων αποδεικνύει την ιεράρχηση των προσώπων: προηγούνται τα θεία πρόσωπα και έπονται τα ανθρώπινα.

Τα παραπάνω καθίστανται εμφανή με την επιλογή ρημάτων συναισθηματικής χροιάς, των οποίων η σημασία, ενίοτε, επιτείνεται μέσω της γειννίας με τα κατάλληλα επιρρήματα:

- ✓ «...αγαπούσε πολύ το κοριτσάκι...»
- ✓ «Η γιαγιά ευχαριστούσε τον Θεό...»
- ✓ «Ευχαριστούσε ακόμα και τον καλό κληρικό...»

Τέλος, αναφορικά με τον κυνηγό, επιλέγονται λέξεις και φράσεις που αποδίδουν τις προσεκτικές του κινήσεις, για την επίτευξη της διασωστικής του απόπειρας. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιούνται:

- ✓ Ρήματα: «πλησίασε».
- ✓ Επιρρήματα: «προσεκτικά», «σιγά σιγά και προσεκτικά».
- ✓ Εκφράσεις: «πατώντας στις μύτες των ποδιών του».

Επιπλέον, ο παραγωγός κειμένου προβάλλει την άρτια οργάνωσή του, την επιδεξιότητα και την πείρα του, αξιοποιώντας τα εξής γλωσσικά μέσα:

- ✓ Ρήματα με τα κατάλληλα ουσιαστικά: «ξεκρέμασε το τουφέκι», «σημάδεψε», «σκοτώσε», «έβγαλε το μαχαίρι του», «άρχισε να σχίζει... την κοιλιά του λύκου».
- ✓ Ουσιαστικά: «ιστορίες και περιπέτειες από τα περασμένα».

Το κατόρθωμα του κυνηγού προβάλλεται με τους παρακάτω τρόπους:

- ✓ Με την ευγνωμοσύνη της γιαγιάς προς τον κυνηγό: «Ευχαριστούσε ακόμα και τον καλό κυνηγό, που τις είχε σώσει.»
- ✓ Με την έκπληξη της γιαγιάς: «...που ποτέ δεν φανταζόταν ότι θα έβγαине ζωντανή από μια τέτοια περιπέτεια.». Το επίρρημα «ποτέ» αποδίδει με μεγαλύτερη έμφαση την εν λόγω έκπληξη.
- ✓ Με τον αναστοχασμό της Κοκκινোসκουφίτσας: «Όσο για τον καλό κυνηγό, θα τον θυμάμαι πάντα και θα του χρωστώ ευγνωμοσύνη, που μ' έσωσε...». Το επίρρημα «πάντα» τονίζει το μέγεθος της ευγνωμοσύνης.
- ✓ Με τον ενθουσιασμό του κυνηγού: «Εκείνος, πάλι, ενθουσιασμένος για το κατόρθωμά του...». Η μετοχή και το ουσιαστικό αποδίδουν το ξεχωριστό ποιόν της ηρωικής πράξης.

Η ανάδειξη, όμως, του κατορθώματος σε θαύμα εντοπίζεται στα εξής σημεία:

- ✓ «Ο κυνηγός έμεινε κατάπληκτος σαν άκουσε πως ο λύκος είχε κι άλλον στην κοιλιά του.». Το επίθετο «κατάπληκτος» σε συνάρτηση με την επεξήγηση που δίνεται, ότι, δηλαδή, υπήρχε κι άλλο άτομο στην κοιλιά, καταδεικνύει το παράδοξο της υπόθεσης.

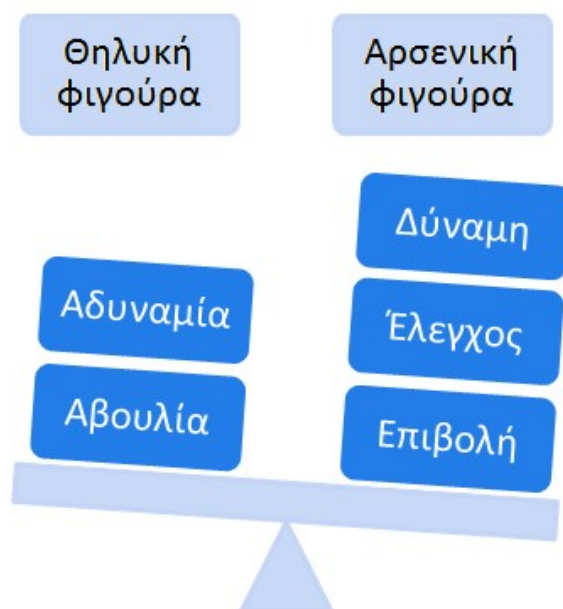
- ✓ *«Σε λίγα λεπτά έβγαλε έξω και την καημένη τη γιαγιά, που ποτέ δεν φανταζόταν ότι θα έβγαινε ζωντανή από μια τέτοια περιπέτεια.»*. Το επίρρημα «ποτέ» σε συνδυασμό με το ρήμα «φανταζόταν» προβάλλει το υπέρλογο του θέματος, που ούτε η φαντασία θα μπορούσε να το συλλάβει.
- ✓ *«Η γιαγιά ευχαριστούσε τον Θεό που ο λύκος τις είχε καταπιεί ζωντανές και δεν τις είχε πνίξει.»*. Το σχήμα της παραλληλίας, ως μορφή πλεονασμού, επανεμφανίζεται και στα λόγια της γιαγιάς, για να δηλώσει emphaticά, μέσα από την αντίθεση που αναφέρεται, τη μοναδικότητα της περίπτωσης τους.

Από τα τελευταία τρία σημεία, κυρίως, ο δημιουργός του παραμυθιού φαίνεται να διακατέχεται από μία χριστιανική ηθική που περνάει στον αναγνώστη την οπτική της θείας δίκης, η οποία βρίσκει την εφαρμογή της στην ανέλπιστα διάσωση των δύο αθώων ηρωίδων και στην απροσδόκητη εξόντωση του στιβαρού θηρίου.

4.6.4. Συμπεράσματα-Κοκκινোসκουφίτσα1

Στο πεδίο των συμπερασμάτων αναδύονται ενδιαφέρουσες οπτικές, όσον αφορά τη θεματική των σχέσεων, που μας ενδιαφέρει. Οι οπτικές αυτές συναρτώνται με ορισμένες θεάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας, οι οποίες μεταβιβάζονται στον αναγνώστη με έμμεσο τρόπο, διαμορφώνοντας απόψεις και στάσεις.

Συγκεκριμένα, οι σχέσεις μεταξύ γυναικών και αντρών, όπως επισημάνθηκε και στο συναφές πλέγμα σχέσεων του σχήματος 19, αναπαρίστανται έντονα άνισες, με την αρσενική φιγούρα να καταλαμβάνει πάντα τη θέση ισχύος (λύκος, κυνηγός). Από την άλλη πλευρά, οι γυναίκες παρουσιάζονται αδύναμες και αφελείς (γιαγιά, Κοκκινোসκουφίτσα). Είναι άξιο παρατήρησης, ωστόσο, ότι οι ηλικιακές βαθμίδες διαφέρουν μεταξύ τους. Δηλαδή, οι αρσενικοί ήρωες φαίνονται να βρίσκονται στην ακμή της ηλικίας τους, γεγονός που τους προσδίδει ευρωστία: αντιθέτως, σχετικά με τις ηρωίδες, στη μια περίπτωση έχουμε πολύ μικρή ηλικία, οπότε αδυναμία και αβουλία, ενώ στην άλλη, έχουμε πολύ προχωρημένη ηλικία, οπότε αδυναμία και ασθενικότητα. Με αυτόν τον τρόπο, εξασφαλίζεται η υπεροχή του αντρικού φύλου, δημιουργώντας μία έντονη έλλειψη ισορροπίας, όπως απεικονίζεται στο σχήμα 21:



Σχήμα 21: Η έλλειψη ισορροπίας στις έμφυλες σχέσεις, στην Κοκκινোসκουφίτσα1

Σχετικά με τα προηγούμενα, αξίζει, επιπλέον, να σταθούμε στα χαρακτηριστικά που συναρτώνται με το εκάστοτε φύλο. Ειδικότερα, το αντρικό φύλο, εμφανίζεται είτε καλό είτε κακό, όμως, πάντα δυνατό. Εν αντιθέσει, το γυναικείο φύλο, διακρίνεται για την αμείωτη καλοσύνη του, η οποία, ωστόσο, παρουσιάζεται αλληλένδετη με μία αγαθή αθωότητα, που οδηγεί σε επικίνδυνη αφέλεια και καταλήγει να υποκύπτει, σε κάθε περίπτωση, στη δύναμη του αρσενικού ήρωα, προβάλλοντας μία εξάρτηση απέναντί του. Αναντίρρητα, πρόκειται για έμφυλα στερεότυπα, που αντανακλούν μία περιορισμένη οπτική της κοινωνικής πραγματικότητας, αποδίδοντας συγκεκριμένα χαρακτηριστικά σε συγκεκριμένα φύλα.

Περαιτέρω, στο υπό ανάλυση παραμύθι, εξέχουσας σημασίας αποτελεί η αναπαράσταση του μητρικού μοντέλου, που καταρρίπτει τις αδυναμίες της γυναικείας φιγούρας, όπως παρουσιάστηκαν προηγουμένως, μέσα από την αρετή της σοφίας της. Η μητέρα της Κοκκινোসκουφίτσας, αν και απέχει από την ενεργή δράση στην πλοκή της υπόθεσης, ωστόσο ανυψώνει το γυναικείο μητρικό μοντέλο, προβάλλοντας σύνεση και δομώντας σχέσεις αγάπης. Σε συνδυασμό με τη νοικοκυροσύνη, που παρατηρήθηκε σε προηγούμενο σημείο, και με την παρουσία του πατέρα, που αναφέρεται στο εισαγωγικό κομμάτι του παραμυθιού, διαμορφώνεται μία εικόνα υγιούς και άρτιας οικογένειας, που περνά στον αναγνώστη την παραδοσιακή εκδοχή της.

Ενδιαφέρον στοιχείο συνιστά η προβολή της σχέσης μητέρας-παιδιού. Είναι εμφανές ότι, από την πλευρά του γονέα, σημειώνεται προσπάθεια καθοδήγησης με την παράλληλη ανάθεση ευθυνών, προσέγγιση που οδηγεί στην ωρίμανση του μικρού ατόμου. Παρ' όλα αυτά, η κόρη, στην πορεία, επιδεικνύει ανυπακοή, η οποία της στοιχίζει την ίδια της τη ζωή, ενώ, επιπλέον, συμπαρασύρει στην καταστροφή της και την ίδια της τη γιαγιά. Συνεπώς, με πλάγιο τρόπο, το κείμενο εφιστά την προσοχή στους μικρούς αναγνώστες, ώστε να είναι υπάκουα παιδιά, για να πορεύονται αισίως. Πρόκειται, για ένα μήνυμα, με ιδιαίτερη βαρύτητα, κυρίως δε, για τα παιδιά μικρής ηλικίας, αλλά και γενικότερα. Η καλλιέργεια της δεκτικότητας στις συμβουλές των μεγαλύτερων, σε αντιπαράθεση με την αντιδραστικότητα, περιορίζει τα λάθη της νεανικής φύσης.

Εν συνεχεία, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να αναφερθούμε στις σχέσεις ευεργετούμενου-ευεργέτη, που χτίζονται μεταξύ γιαγιάς-Θεού, γιαγιάς-κυνηγού και Κοκκινোসκουφίτσας-κυνηγού. Δεδομένου ότι η διάσωση των ηρωίδων συνιστούσε μία εξαιρετικά δύσκολη υπόθεση έως ακατόρθωτη, προκαλεί δέος, σε όλα τα άτομα που εμπλέκονται στο συγκεκριμένο γεγονός. Γι' αυτό, τα θύματα, πέρα από τη μεγάλη έκπληξη που δοκιμάζουν, διακατέχονται από έντονα συναισθήματα ευγνωμοσύνης για τη ζωή που ξανακέρδισαν. Τοιουτοτρόπως, ο δημιουργός του κειμένου μεταβιβάζει στους αναγνώστες του την αξία της ευγνωμοσύνης, χωρίς να λησμονά την αόρατη παρέμβαση του Θεού. Μέσα από τη γιαγιά, πέραν τη χριστιανική ηθική, με απαλό τρόπο, προκειμένου να δώσει την πνευματική διάσταση της περιπέτειας που αφηγήθηκε, απηχώντας, παράλληλα, το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο της εποχής του υπό ανάλυση παραμυθιού.

Συμπληρωματικά με τα προηγούμενα, αν λάβουμε υπόψη το στοιχείο της ανυπακοής που επέρχεται από την παρουσία του πονηρού (λύκου), ο οποίος παρασύρει τη γυναικεία μορφή κι έτσι ακολουθεί η καταστροφή, τότε καθίσταται πλέον εμφανές ότι πρόκειται για μία χριστιανική αλληγορία¹². Με άλλα λόγια, διαβάζοντας την Κοκκινোসκουφίτσα, πραγματοποιούμε μία απλοϊκή ανάγνωση της ιστορίας του κόσμου, στη χριστιανική της εκδοχή. Ειδικότερα, εντοπίζονται σαφείς αντιστοιχίες με την αφήγηση του προπατορικού αμαρτήματος, που διαπράττεται εξαιτίας της παρέμβασης του πονηρού, ο οποίος παρασύρει την Εύα κι επέρχεται, έτσι, η πτώση. Η κοιλιά του λύκου αναλογεί με το σκοτάδι του Άδη και το γεγονός ότι εξέρχονται από αυτήν οι ηρωίδες σώες και αβλαβείς, με τη βοήθεια του κυνηγού, παραπέμπει στην αναγέννηση και αποκατάσταση της ανθρώπινης ύπαρξης, με τη σωτήρια παρέμβαση του Κυρίου. Η συνεστίαση που επιστεγάζει την περιπέτεια ομοιάζει με την κοινωνία του ανθρώπου στη Θεία Ευχαριστία.

Όλα τα παραπάνω μηνύματα, διατρέχουν συνολικά το κείμενο και μεταφέρουν στο αναγνωστικό κοινό την παραπάνω οπτική, με πολύ ανάλαφρο και αποτελεσματικό τρόπο. Η πάλη του καλού με το κακό, που απαντάται σε όλα τα κλασικά παραμύθια, προβάλλοντας την παροδική υπερίσχυση του κακού και την τελική νίκη του καλού, συνιστά κομμάτι της ηθικής διαπαιδαγώγησης, που αποφέρει η επαφή με τα λογοτεχνικά αυτά κείμενα. Ωστόσο, η σύνδεση της ηθικής με τη

¹² Δεν είναι τυχαίο, άλλωστε, ότι ο λύκος καταγράφεται, στο εν λόγω κείμενο, και ως *θηρίο*, λέξη που αντλείται από τη χριστιανική ρητορική, και συγκεκριμένα από το βιβλίο της Αποκαλύψεως.

χριστιανική της εκδοχή, με τόσο έντονο τρόπο, συνιστά ιδιαίτερο στοιχείο του συγκεκριμένου παραμυθιού. Σε αυτό το πλαίσιο, εντάσσεται και ο αναστοχασμός της Κοκκινοσκουφίτσας, στην τελευταία σκηνή, κατά τον οποίο εντοπίζει τα σφάλματά της και επαναπροσδιορίζει τη στάση της, για τη βελτίωσή της. Η χριστιανική αντιστοιχία έγκειται στον αναστοχασμό του χριστιανού, κατά τη μετάνοιά του, και γενικότερα στην αυτοκριτική του, προς πνευματική πρόοδο. Τέλος, στο πλαίσιο αυτό εντάσσεται, επίσης, και το ζήτημα της δικαίωσης, που αφορά, κυρίως, την εσχατολογική πλευρά του χριστιανισμού.

4.7. Κοκκινোসκουφίτσα (Σειρά: Φανταστικά Παραμύθια)

4.7.1. Μεταβιβαστικότητα

A) Συμμετέχοντες

Στη δεύτερη εκδοχή της Κοκκινোসκουφίτσας (στο εξής Κοκκινোসκουφίτσα2), η οποία συνιστά μία νεότερη παραλλαγή της προηγούμενης, η λίστα των συμμετεχόντων, σύμφωνα με τη σειρά εμφάνισής τους, διαμορφώνεται ως εξής:

- Η Κοκκινোসκουφίτσα
- Γιαγιά Κοκκινোসκουφίτσας
- Μητέρα Κοκκινোসκουφίτσας
- Τα ζώα του δάσους
- Ο λύκος
- Ο κυνηγός
- Οι άνθρωποι του δάσους

Από την παραπάνω καταγραφή, είναι σαφές ότι, με την Κοκκινোসκουφίτσα2, επανέρχεται το μοντέλο της μονογονεϊκής οικογένειας, παρουσιάζοντας μία ιδεολογική αναλογία, ως προς την οπτική της οικογενειακής πραγματικότητας, όπως αυτή τέθηκε, ως τώρα, στην πλειονότητα των παραμυθιών της έρευνάς μας¹³. Γενικά, στο εν λόγω παραμύθι, όπως και στα προαναλυθέντα, αναφορικά με το συγκεκριμένο ζήτημα, γίνεται έντονα αντιληπτή η απουσία του αρσενικού προτύπου (πατέρα ή παππού) μέσα στην οικογένεια, πλάθοντας μία εικόνα γι' αυτήν πλήρως ταυτισμένη με τη γυναικεία φιγούρα. Κατά συνέπεια, είναι εμφανής ο υπαινιγμός ότι η μητέρα επωμίζεται, εκτός των άλλων οικογενειακών καθηκόντων, και την ανατροφή του παιδιού. Έτσι, ακόμη και στην περίπτωση του περιορισμένου της ρόλου, όπως συμβαίνει και με το υπό ανάλυση παραμύθι, η ενεργητική συμμετοχή της είναι αισθητή.

Ειδικότερα, εν προκειμένω, η δράση της μητέρας έγκειται στο γεγονός ότι, ουσιαστικά, συνιστά το εφαλτήριο της δράσης της κόρης της και της εμπλοκής της σε μία περιπέτεια με εξελίξεις, που στοιχειοθετούν τον κορμό όλου του παραμυθιού. Με άλλα λόγια, η μητέρα, στην ουσία, χτίζει την πλοκή της υπόθεσης, επιδρώντας στην

¹³ Ιδιαίτερη εξαίρεση αποτελεί η Κοκκινোসκουφίτσα1, στην οποία η οικογένεια προβάλλεται ολοκληρωμένη, δηλαδή και με τους δύο γονείς. Κάτι παρόμοιο παρατηρείται και στη Σταχτοπούτα1, εντούτοις ποιοτικά υποδεέστερο, καθώς εκεί ο πατέρας επενεργεί αρνητικά στη ζωή της κόρης του.

Κοκκινোসκουφίτσα, μέσα από τα λόγια που της απευθύνει και την αποστολή που της αναθέτει: *«Πάρε αυτήν την πίτα κι αυτό το μικρό βάζο με το μέλι και πήγαινε τα στη γιαγιά σου, στην άλλη άκρη του δάσους: είναι άρρωστη, η καημένη, και πρέπει να κάτσει στο κρεβάτι.»*.

Στην παραπάνω διατύπωση, προκαλεί εντύπωση η λιτότητα του λόγου της μητέρας προς το παιδί της, διότι ανακαλεί την αντίστοιχη σκηνή στην Κοκκινোসκουφίτσα¹, όπου ο λόγος της μητέρας ήταν εμπλουτισμένος με γλωσσικά στοιχεία, τα οποία απέπνεαν τη στενή σχέση αγάπης μεταξύ μητέρας και κόρης. Είναι, πράγματι, αξιοπερίεργο το γεγονός ότι η μητέρα στην Κοκκινোসκουφίτσα² δεν παρέχει καμιά συμβουλή στο παιδί της, δεν το προσφωνεί με κάποιο χαϊδευτικό και, γενικότερα, αρκείται στις απαραίτητες μόνο υποδείξεις, για τη διεκπεραίωση της αποστολής. Συνεπώς, ο λόγος της μητέρας στην Κοκκινোসκουφίτσα² υπολείπεται σε ποιότητα και δεν απηχεί πλούσια συναισθήματα, που αναμένεται να αναπτύσσονται μεταξύ των δύο αυτών ατόμων. Αντιθέτως, πρόκειται για έναν τυπικό λόγο παροχής οδηγιών από ένα άτομο ανώτερο προς ένα άλλο κατώτερο¹⁴.

Υπό την ανωτέρω οπτική, προκύπτει ότι η σχέση που διαμορφώνεται μεταξύ τους είναι επιφανειακή, χωρίς βαθιά συναισθήματα. Επιπλέον, η σχέση τους χαρακτηρίζεται από ανισότητα, η οποία δεν παραπέμπει σε εκείνη που δικαιολογημένα υποβάλλουν οι διαφορετικοί ρόλοι, αλλά σε μία άδικη ανισότητα, η οποία στερουμένη της μητρικής αγάπης, υποβιβάζει την αποστολή σε μία επιβαλλόμενη διαδικασία. Παραταύτα, η Κοκκινোসκουφίτσα δείχνει να υπακούει με χαρά. Ωστόσο, η χαρά της δεν πηγάζει από την πληρότητα της σχέσης της με τη μητέρα της, αλλά από την επαφή της με τη φύση και, ίσως, από την αγάπη της για τη γιαγιά της.

Μολαταύτα, η αγάπη, που πάλι αναμένεται να εμποτίζει τη σχέση γιαγιάς και εγγονής, δεν εντοπίζεται καταγεγραμμένη στο κείμενο, όπως συνέβη με την Κοκκινোসκουφίτσα¹. Το κόκκινο σκουφάκι, που στην πρώτη εκδοχή τού εν λόγω παραμυθιού, ήταν ένδειξη μεγάλης αγάπης (*«...που αγαπούσε πολύ το κοριτσάκι.»*), στην προκειμένη περίπτωση, αν και αφήνει περιθώρια για ανάλογη ερμηνεία,

¹⁴ Αναλυτικότερα, θα γίνει λόγος στο υποκεφάλαιο της αξιολόγησης, όπου θα εντοπιστούν τα γλωσσικά μέσα, τα οποία συμβάλλουν στην αναπαράσταση μίας ελλιπούς μητρικής φιγούρας και μίας ανολοκλήρωτης σχέσης με το παιδί της.

υποβιβάζεται σε ένα τυπικό δώρο γενεθλίων (*«Για τα γενέθλιά της, η μικρούλα είχε πάρει δώρο από τη γιαγιά της...»*). Μάλιστα, η συγκεκριμένη δράση της γιαγιάς εκφέρεται ως δράση της μικρής (*«είχε πάρει»*), καταβιβάζοντας τη συμμετοχή της πρώτης σε όλη τη διαδικασία από υποκείμενο σε ποιητικό αίτιο.

Σε συνάρτηση με τα ανωτέρω και λαμβάνοντας υπόψη τη συνολική συμμετοχή της γιαγιάς στην υπόθεση του συγκεκριμένου παραμυθιού, καταλήγουμε να συμπεράνουμε, αβίαστα, ότι ο ρόλος της διαδραματίζεται, τελειώς παθητικά, όντας αποδέκτρια της δράσης της κόρης της, εμμέσως, (*«Πάρε... και πήγαινέ τα στη γιαγιά σου...»*), του λύκου (*«...καταβρόχθισε τη γιαγιά, κάνοντάς τη μια μπουκιά.»*) και του κυνηγού (*«...πυροβόλησε και χτύπησε ξυστά την κοιλιά του ζώου, που έσκασε σαν μπαλόκι. Και από την ανοιχτή κοιλιά, να 'σου ξεπετάγονται ολοζώντανες η γιαγιά και η Κοκκινোসκουφίτσα!»*).

Επιπροσθέτως, στην παρούσα εκδοχή, η γιαγιά της Κοκκινোসκουφίτσας δεν παρουσιάζει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά εσωτερικής ευγένειας και πλούσιων συναισθημάτων, που είχαν εντοπιστεί στην αυθεντική εκδοχή του παραμυθιού. Ακόμα και μετά τη διάσωσή της από τον κυνηγό, αρκείται να πει μαζί με την εγγονή της ένα θερμό ευχαριστώ, που παραπέμπει περισσότερο σε ευγένεια, παρά στην απέραντη ευγνωμοσύνη, που είχαμε συναντήσει την προηγούμενη φορά.

Κατά συνέπεια, οι σχέσεις που αναπτύσσονται γύρω από το πρόσωπό της είναι, κυρίως, ανισότητας και εξάρτησης. Ο περίγυρός της επιδρά εξουσιαστικά επάνω της, υποβαθμίζοντάς την σε ένα εξαρτημένο άτομο, του οποίου η πορεία χαράζεται σύμφωνα με τις προθέσεις των άλλων.

Περαιτέρω, η μικρή Κοκκινোসκουφίτσα, αν και πρωταγωνίστρια, είναι πασιφανές ότι συνιστά παθητική ηρωίδα. Ειδικότερα, εμφανίζεται ως αποδέκτρια της δράσης της μαμάς της (*«Μια μέρα της λέει η μαμά της: «Πάρε.... Και πήγαινέ τα...»*), του λύκου (*«...άρπαξε την Κοκκινোসκουφίτσα και την έκανε μια μπουκιά.»*) και του κυνηγού (*«...πυροβόλησε και χτύπησε ξυστά την κοιλιά του ζώου, που έσκασε σαν μπαλόκι. Και από την ανοιχτή κοιλιά, να 'σου ξεπετάγονται ολοζώντανες η γιαγιά και η Κοκκινোসκουφίτσα!»*).

Όσον αφορά τις σχέσεις της Κοκκινোসκουφίτσας με το οικογενειακό της περιβάλλον, λαμβάνοντας υπόψη και τα προαναφερθέντα σχετικά με τη μητέρα της

και τη γιαγιά της, θα καταλήγαμε να συμπεράνουμε ότι στερούνται συναισθηματικού βάθους και παρουσιάζονται περισσότερο τυπικές και, ως ένα βαθμό, ψυχρές. Όσον αφορά τον λύκο και τον κυνηγό, οι σχέσεις που αναπτύσσει μαζί τους είναι ανισότητας, αλλά με αρνητική χροιά με τον πρώτο και με θετική με τον δεύτερο. Στην πρώτη περίπτωση πρόκειται για σχέση θύτη-θύματος, ενώ στη δεύτερη ευεργέτη-ευεργετούμενου.

Ωστόσο, σε αντιπαράθεση με την προηγούμενη ομώνυμή της, παρουσιάζει μία μικρή δράση, η οποία, μεν, δεν την αναβαθμίζει, ασφαλώς, σε ενεργή δράστρια¹⁵, ωστόσο της προσδίδει μία ξεχωριστή ικανότητα. Πρόκειται για την επαφή της με τη φύση. Συγκεκριμένα, δείχνει μία εξοικείωση τόσο με τα ζώα (*«...συνάντησε πάρα πολλά ζώακια, που την υποδέχτηκαν με μεγάλη χαρά: η αλήθεια είναι ότι όλα την αγαπούσαν πολύ, γιατί πάντα είχε κάποια λιχουδιά να τους δώσει.»*), όσο και με τα φυτά του δάσους (*«Κάτω από ένα δέντρο, η Κοκκινোসκουφίτσα είδε μερικές ωραίες φράουλες και, ξέροντας πως στη γιαγιά της άρεσαν πολύ, άρχισε να τις μαζεύει.»*). Επομένως, προβάλλεται να συνάπτει σχέσεις με το ζωικό βασίλειο και να χειρίζεται αποτελεσματικά το φυτικό.

Με αυτόν τον τρόπο, αναβαθμίζεται, κάπως, η παρουσία της, σε αντίθεση με την προηγούμενη εκδοχή, όπου η πρωταγωνίστρια δεν διέθετε παρόμοιες ικανότητες, αλλά παρουσιαζόταν, μόνο, να παρασύρεται από την ομορφιά του δάσους. Εν προκειμένω, δεν φαίνεται να παρασύρεται, διότι η δραστηριότητα της περισυλλογής των καρπών, δεν παρουσιάζεται ως χρονοτριβή, αποτέλεσμα εξαπάτησης του λύκου, ούτε ως παρακοή στις μητρικές συμβουλές. Αν και εννοείται ότι η διαδικασία με τις φράουλες συνεπάγεται καθυστέρηση, εντούτοις αυτό που κατατίθεται στο κείμενο είναι, κυρίως, η γνώση της να μαζεύει φράουλες, την οποία αξιοποιεί, για χάρη της γιαγιάς της, δράττοντας την ευκαιρία. Εξάλλου, ο λύκος πήρε τον σύντομο δρόμο και δεν φάνηκε να έχει ανάγκη την καθυστέρησή της, η οποία, βέβαια, όπως προκύπτει, σίγουρα τον εξυπηρετεί περισσότερο.

Όσον αφορά τις σχέσεις αγάπης που αναπτύσσει με τα ζώα του δάσους, θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι γειμίζουν ένα κενό, που έχει αφήσει η μητέρα της και η

¹⁵ Η παθητικότητά της, μάλιστα, στη συγκεκριμένη εκδοχή, επιτείνεται, όπως θα καταφανεί, στο σχετικό υποκεφάλαιο, καθώς οι διαδικασίες της Κοκκινোসκουφίτσας² υπολείπονται τόσο σε ποσότητα όσο και σε ποιότητα, συγκρινόμενες με την προηγούμενη εκδοχή.

γιαγιά της. Θα μπορούσε να υποστηριχθεί, έτσι, ότι το δάσος αποτελεί μία διέξοδο στη ζωή της.

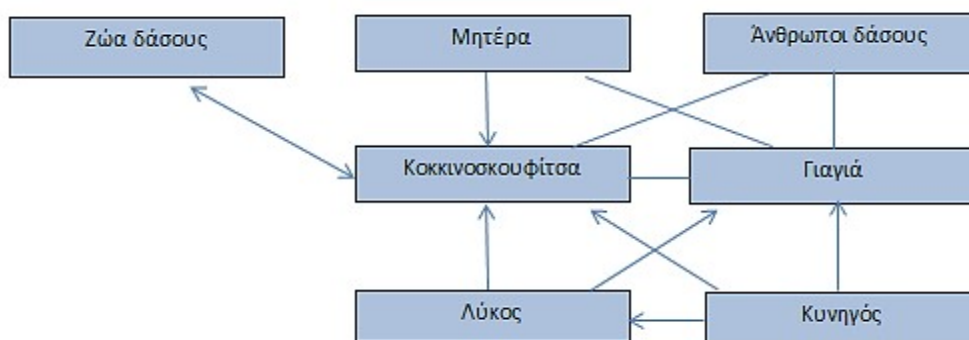
Εν συνεχεία, ο λύκος, αναντίρρητα, συνιστά έναν ενεργό και δυναμικό δράστη, του οποίου η παρουσία προκαλεί φόβο και τρόμο, ενώ οι ενέργειές του είναι ύπουλες (π.χ. «...φόρεσε ένα νυχτικό και μια σκούφια της γριούλας...») έως εγκληματικές (π.χ. «...καταβρόχθισε τη γιαγιά, κάνοντάς τη μια μπουκιά.»). Ως εκ τούτου, δημιουργεί με τους γύρω του σχέσεις άνισες, στις οποίες ασκεί έλεγχο και εξουσία. Πρόκειται για σχέσεις θύτη-θύματος. Μολαταύτα, όσον αφορά τη σχέση του με τον κυνηγό, οι ρόλοι αντιστρέφονται, καθώς ο ίδιος υποβιβάζεται σε θύμα. Είναι αξιοσημείωτο, ωστόσο, ότι η κατατρόπωσή του καθίσταται εφικτή, όταν ο ίδιος βρίσκεται σε ύφεση, λόγω ύπνου. Επομένως, με αυτόν τον τρόπο αναδεικνύεται ακόμη περισσότερο η στιβαρότητά του, εφόσον γίνεται τρωτός μόνο σε κατάσταση φυσικής καταστολής, όπως παρατηρήθηκε και στην προηγούμενη ανάλυση.

Από την άλλη πλευρά, ο κυνηγός, ένας ακόμη δυναμικός δράστης στο σκηνικό της Κοκκινোসκουφίτσας², προβάλλει την καλή διαχείριση της δύναμης, αναπτύσσοντας, ασφαλώς, σχέσεις ανισότητας, καθόσον κατέχει θέση ισχύος και ελέγχου των πραγμάτων. Παρ' όλα αυτά, η ανισότητα αυτή δεν παραπέμπει σε εξουσία και επιβλητικότητα. Πρόκειται για σχέσεις ευεργέτη-ευεργετούμενου, όσον αφορά τη γιαγιά και την Κοκκινোসκουφίτσα, αν και δεν ανάγονται, στη συγκεκριμένη εκδοχή, στο επίπεδο εκείνο που καταγράφηκε στην προηγούμενη, διότι δεν δίνεται έμφαση στα συναισθήματα ευγνωμοσύνης. Όσον αφορά τη σχέση του με τον λύκο, ο κυνηγός εισέρχεται στη θέση του θύτη του, προκειμένου να διασώσει τις δύο ηρωίδες του παραμυθιού. Όμως, στην παρούσα εκδοχή, παρατηρείται, περιορισμός της δράσης του, που συνεπάγεται υποβιβασμό του κατορθώματός του. Σε κάθε περίπτωση, ωστόσο, ο κυνηγός κατακτά τη θέση του ενεργού δράστη, που επηρεάζει με τις παρεμβάσεις του τη ζωή των γύρω του και, συγχρόνως, επιδρά καθοριστικά στις σχέσεις που αναπτύσσει.

Ολοκληρώνοντας με τους συμμετέχοντες, καθίσταται απαραίτητο να αναφερθούμε και σε δύο ρόλους, που παρουσιάζονται μόνο στην παρούσα εκδοχή. Πρόκειται για τους ανθρώπους και τα ζώα του δάσους. Αν και με περιορισμένη δράση, εντούτοις η συμμετοχή τους εμπλουτίζει το παραμύθι, παρέχοντας ένα καινοφανές στοιχείο. Με την παρουσία τους, το δάσος αποκτά ζωή και γίνεται πιο

φιλικό και οικείο. Οι δράση τους παρουσιάζεται ενεργή και με θετική χροιά («...άνθρωποι και ζώα του δάσους, έκαναν μια γιορτή...»), («...όλα την αγαπούσαν πολύ...»). Οι σχέσεις που χτίζονται μεταξύ αυτών και των ηρωίδων προβάλλονται ισότιμες και χαρακτηρίζονται από αμοιβαιότητα, χωρίς να σημειώνεται ευρείας έκτασης αλληλεπίδραση μεταξύ τους, πέραν μίας περιορισμένης κλίμακας από τα ζώα προς την Κοκκινোসκουφίτσα («...που την υποδέχτηκαν με μεγάλη χαρά...») και της Κοκκινোসκουφίτσας προς αυτά («...πάντα είχε κάποια λιχουδιά να τους δώσει...»). Παραταύτα, αν και είναι μικρής έκτασης η αλληλεπίδραση που παρατηρείται μεταξύ τους, εντούτοις είναι καθοριστική, διότι μετασχηματίζει το δάσος από ένα άγνωστο και μυστήριο μέρος σε φιλόξενο περιβάλλον, όπως προαναφέρθηκε. Επιπλέον, η δράση που καταγράφεται από το ένα μέλος προς το άλλο έχει ως βάση την αγάπη («...όλα την αγαπούσαν πολύ...») και ως συστατικό την αλληλεξάρτηση, καθώς η Κοκκινোসκουφίτσα τα ταΐζει κι εκείνα την υποδέχονται θερμά στο “σπιτικό” τους.

Εν συνόλω, οι σχέσεις που διαμορφώνονται μεταξύ των συμμετεχόντων διακρίνονται, κυρίως, για την ανισότητά τους, έχοντας ως κύριο στόχαστρο επιβολής δύναμης τις δύο ηρωίδες, που εμπλέκονται ενεργά στην περιπέτεια. Το σχήμα 22 αποδίδει ευσύνοπτα το πλέγμα των σχέσεων, που δομούν οι αλληλεπιδράσεις των ηρώων.



Σχήμα 22: Πλέγμα σχέσεων στην Κοκκινোসκουφίτσα2

Στο σχήμα 22, απεικονίζεται η πλούσια δράση του παραμυθιού, όπως είχε παρατηρηθεί και στην αυθεντική εκδοχή του. Και σε αυτό το πλέγμα σχέσεων παρατηρούμε την επιβλητικότητα της αρσενικής παρουσίας επί της γυναικειάς. Αναντίρρητα, ο κυνηγός κατισχύει του λύκου, καθόσον συγκεντρώνει περισσότερα βέλη επενέργειας σε ήρωα του παραμυθιού (κυνηγός: 3 βέλη, λύκος: 2 βέλη), ενώ,

παράλληλα, δεν επιδέχεται κανένα, σε αντιπαράθεση με τον ανταγωνιστή του, που εισπράττει τη δράση δικού του βέλους, το οποίο παραπέμπει στην εξόντωσή του.

Καινοτόμο στοιχείο, που αφορά την κεντρική ηρωίδα, συνιστά το αμφίδρομο βέλος ανάμεσα στην ίδια και τα ζώα του δάσους. Αυτή η εξέλιξη αίρει την απόλυτη παθητικότητα που θα τη χαρακτήριζε και την προάγει από ηρωίδα γεμάτη αστοχίες σε μια πιο ισορροπημένη προσωπικότητα, καθώς κατακτά, με έναν από τους συμμετέχοντες, την αρμονία στη σχέση τους. Ωστόσο, δεν διαλανθάνει την προσοχή μας ότι η προαναφερθείσα αρμονία καθίσταται εφικτή μόνο σε σχέσεις με ζώα και όχι με ανθρώπους. Επομένως, αν και παρέχεται στην Κοκκινোসκουφίτσα² ένα προβάδισμα, αυτό είναι χαμηλού πήγεως.

B) Διαδικασίες

Οι διαδικασίες των συμμετεχόντων παρουσιάζονται στον πίνακα 15, στον οποίο, ωστόσο, δεν καταχωρίζονται τα δεδομένα που αφορούν τη μητέρα, τα ζώα και τους ανθρώπους του δάσους, καθότι επιτελούν ελάχιστες ενέργειες. Μολαταύτα, η δράση τους, ως άξια λόγου, δεν αγνοείται, κατά την ανάλυση των στοιχείων.

Παρατηρώντας το γενικό σύνολο, προκαλεί εντύπωση το γεγονός ότι παρά την πλούσια δράση που παρατηρήθηκε στο σχήμα 22, το ολικό άθροισμα των διαδικασιών, που καταγράφεται, είναι μικρότερο των προσδοκιών μας (γενικό σύνολο: 75). Επισημαίνεται ότι στην Κοκκινোসκουφίτσα¹ είχε εντοπιστεί η πλούσια δράση, στο πλέγμα σχέσεων, που επιβεβαιώθηκε από τον υψηλό αριθμό των συνολικών πράξεων (γενικό σύνολο:116), στον πίνακα διαδικασιών.

Επομένως, στο εν λόγω παραμύθι, θα υποστηρίζαμε, με περισσότερη ακρίβεια, ότι υπάρχει πλούσια αλληλεπίδραση, όπως την αντικατοπτρίζει το σχήμα 22, παρά δράση. Συγκεκριμένα, η δράση των ηρώων, σε αρκετά σημεία, εμφανίζεται περιορισμένη, όπως έχει, ήδη, επισημανθεί, σε δύο, κυρίως, σημεία (Κοκκινোসκουφίτσα-κυνηγός), κατά την ανάλυση των συμμετεχόντων. Ο περιορισμός της δράσης των ηρώων συνεπάγεται και μικρότερα ποσοτικά στοιχεία. Το φαινόμενο αυτό εντοπίζεται, έντονα, στο πρόσωπο του κυνηγού και της Κοκκινোসκουφίτσας. Ανατρέχοντας στον πίνακα 13 της Κοκκινোসκουφίτσας¹, γίνεται αντιληπτό ότι οι διαδικασίες των προαναφερθέντων ηρώων, κατά κύριο λόγο, καθορίζουν το γενικό σύνολο επιφέροντας το αριθμητικό χάσμα που παρατηρούμε

(Κοκκινοσκουφίτσα1: 47 διαδικασίες - Κοκκινοσκουφίτσα2: 27 διαδικασίες / Κυνηγός1: 22 διαδικασίες - Κυνηγός2: 7 διαδικασίες).

Πίνακας 15: Διαδικασίες στην Κοκκινοσκουφίτσα2

Είδη διαδικασιών	Κοκκινο-σκουφίτσα	Λύκος	Γιαγιά	Κυνηγός
Υλικές	17 (62%)	20 (61%)	2 (25%)	5 (72%)
Νοητικές Γνωστικές	1 (4%)	0	1 (12,5%)	1 (14%)
Νοητικές Αντιληπτικές	3 (11%)	1 (3%)	0	1 (14%)
Νοητικές Συναισθηματικές	1 (4%)	0	1 (12,5%)	0
Συσχετιστικές Κατηγορικές	0	0	2 (25%)	0
Συσχ. Ταυτοποιητικές	0	0	0	0
Συσχετιστικές Κτητικές	1 (4%)	5 (15%)	0	0
Λεκτικές	2 (7%)	3 (9%)	2 (25%)	0
Συμπεριφορικές	1 (4%)	3 (9%)	0	0
Υπαρκτικές	1 (4%)	1 (3%)	0	0
Σύνολο ανά συμμετέχοντα	27 (100%)	33 (100%)	8 (100%)	7 (100%)
Γενικό σύνολο	75			

Ένα άλλο σημείο που ελκύει την προσοχή μας είναι η υπεροχή του κυνηγού στο ποσοστό των υλικών του διαδικασιών, που τον ανάγει ως τον πιο ενεργό δράστη, όπως είχε επισημανθεί στο πλέγμα σχέσεων του σχήματος 22. Μάλιστα, ο κυνηγός εμφανίζει τη μικρότερη διάχυση διαδικασιών, στοιχείο που παραπέμπει σε άτομο συγκεντρωμένο σε συγκεκριμένο έργο. Πράγματι, ο εν λόγω ήρωας επικεντρώνεται, αποκλειστικά, στο διασωστικό του έργο. Οι νοητικές γνωστικές και αντιληπτικές διαδικασίες που συμπληρώνουν το προφίλ του, σκιαγραφούν έναν χαρακτήρα που ενέχει, ακριβώς, τα γνωρίσματα που προσιδιάζουν στο επαγγελματικό του πεδίο.

Αντιθέτως, τη μεγαλύτερη διασπορά των διαδικασιών σημειώνει η Κοκκινοσκουφίτσα, γεγονός που ερμηνεύεται, όπως και στις προγενέστερες αναλύσεις, βάσει του αδύναμου χαρακτήρα της.

Βέβαια, τις περισσότερες υλικές διαδικασίες εισάγει ο λύκος, ως δραστήριος συμμετέχων, που διαπράττει ενέργειες, σε όλη την έκταση της πλοκής. Κάτι ανάλογο παρατηρείται και με την Κοκκινোসκουφίτσα, που έπεται. Είναι άξιο προσοχής ότι ο κυνηγός εισάγει ελάχιστες διαδικασίες, αν και συνιστά πρόσωπο με καταλυτική επίδραση. Θα μπορούσε να θεωρηθεί, όπως υποστηρίχθηκε παραπάνω, ότι η επικέντρωσή του στο διασωστικό του έργο συσπειρώνει τη δράση του σε περιορισμένες ενέργειες. Από την άλλη, θα ισχυριζόταν κανείς ότι η δράση του υποβιβάζεται, καθώς περιγράφεται λίαν συνοπτικά (*σημαδεύοντας, πυροβόλησε, χτύπησε*), σε αντιδιαστολή με την προηγούμενη εκδοχή. Μάλιστα, επιτυγχάνει τη διάσωση εξ αποστάσεως, κάνοντας ακόμα πιο εύκολη την όλη διαδικασία, η οποία προβάλλεται σαν αστείο παιχνίδι (*«...πυροβόλησε και χτύπησε ξυστά την κοιλιά του ζώου, που έσκασε σαν μπαλόκι.»*), υποβιβάζοντας ακόμη περισσότερο τη λυτρωτική αυτή πράξη. Η άποψη αυτή αφήνει περιθώρια για συμπεράσματα ιδεολογικού περιεχομένου, τα οποία θα συζητηθούν στο αντίστοιχο υποκεφάλαιο.

Όσον αφορά τις λεκτικές διαδικασίες, είναι ενδιαφέρον ότι στην παρούσα εκδοχή εισάγονται ελάχιστες, σε αντιπαράθεση με την Κοκκινোসκουφίτσα¹. Εκεί οι διάλογοι, στους οποίους εμπλέκονταν οι ήρωες, ήταν πιο πλούσιοι, προβάλλοντας, κατεξοχήν, το υποκριτικό ταλέντο του πονηρού λύκου, ο οποίος μέσα από τη δεξιοτεχνία του λόγου του έκτιζε το σχέδιό του. Τουναντίον, στο υπό ανάλυση παραμύθι, ο λύκος, κατέχει, ασφαλώς, τον έλεγχο της κατάστασης, λόγω της φυσικής του δύναμης και του ύπουλου χαρακτήρα του, ωστόσο η δύναμη του λόγου του εμφανίζεται περιορισμένη, καθώς αρκείται σε ελάχιστα διερευνητικά ερωτήματα, προκειμένου να αντλήσει τις άκρως απαραίτητες πληροφορίες (*«Πού πηγαίνεις τέτοια ώρα, μικρούλα μου;»*, *«Και πού μένει η γιαγιάκα σου;»*).

Επομένως, καθίσταται εμφανές ότι, πρώτον, ο λύκος δεν αποσπά τις επιθυμητές απαντήσεις με, ιδιαίτερα, ύπουλο τρόπο, δηλαδή, με κολακείες και καλοπιάσματα, που θα δημιουργούσαν φιλικό κλίμα, και, δεύτερον, δεν εξαπατά την Κοκκινোসκουφίτσα, παρασύροντάς την σε κάποια χρονοτριβή. Αν και χρησιμοποιεί υποκοριστικά, για να την προσεγγίσει, εντούτοις προκαλεί τέτοιο ανυπέρβλητο τρόμο στη μικρή ηρωίδα (*«...γύρισε και με τρόπο είδε πως την είχε πλησιάσει ένας μεγάλος λύκος.»*, *«...απάντησε τρέμοντας από φόβο το κοριτσάκι.»*), ώστε οι απαντήσεις της παραδίδονται άνευ αντιστάσεως από την πλευρά της και άνευ ιδιαίτερων προσπαθειών από την πλευρά του. Η άντληση των απαντήσεων, εν

ολίγοις, δεν προβάλλεται ως αποτέλεσμα της λεκτικής δεξιοτεχνίας του λύκου, παρά ως αποτέλεσμα της εκφόβισης που της υποβάλλει το στιβαρό παράστημά του.

Ως εκ τούτου, δεν παρουσιάζεται τόσο αφελής η μικρή, όσο τρομοκρατημένη. Μολαταύτα, η αφελειά της διαγράφεται, στην επόμενη σκηνή, όταν συνεχίζει την πορεία της, σαν να μη συνέβη τίποτε, γεγονός που αναδεικνύει μία μεγάλη αντίφαση στην Κοκκινোসκουφίτσα²¹⁶. Απεναντίας, στην Κοκκινোসκουφίτσα¹, η εξέλιξη της τραγικής κατάληξης των ηρωίδων εδραζόταν στην αφέλεια που χαρακτήριζε την πρωταγωνίστρια, τόσο στον διάλογο στο δάσος, όπου δεν είχε καταλάβει ότι κάτι δεν πήγαινε καλά και δεν είχε κυριευθεί από συναισθήματα φόβου, όσο και στην πορεία της προς τη γιαγιά της. Με αυτόν τον τρόπο, έδενε η πλοκή με φυσικό τρόπο.

Περαιτέρω, παρατηρείται ότι ο λύκος εισάγει τις περισσότερες κτητικές διαδικασίες, οι οποίες αναφέρονται στα τεράστια χαρακτηριστικά που κατέχει (*μακριά χέρια, μεγάλα αυτιά, μεγάλα μάτια, μυτερά δόντια, μεγάλο στόμα*). Με αυτόν τον τρόπο, προβάλλεται η τρομερή του όψη και υπογραμμίζεται η δύναμή του, στην οποία κανείς δεν μπορεί να αντισταθεί, όπως θα φανεί και στο υποκεφάλαιο της αξιολόγησης. Ασφαλώς, ο λύκος προηγείται και στις συμπεριφορικές διαδικασίες, εφόσον πρόκειται για οντότητα, στην οποία όλες οι οργανικές λειτουργίες πραγματώνονται με μεγαλύτερη ένταση και έκταση.

Επιπλέον, είναι αξιοπρόσεκτο ότι η γιαγιά και η Κοκκινোসκουφίτσα εισάγουν μόνο από μία συναισθηματική διαδικασία. Αντιθέτως, στην Κοκκινোসκουφίτσα¹, όλοι οι καλοί ήρωες εισήγαγαν τέτοιου είδους διαδικασίες, σε μεγαλύτερο βαθμό, ασφαλώς θετικής χροιάς και υψηλότερης ποιότητας, όπως θα φανεί στη συνέχεια. Από την άλλη, ο λύκος αποτελούσε εξαίρεση ως στυγνός εγκληματίας. Εντοπίζουμε, επομένως, στην Κοκκινোসκουφίτσα², ένα ακόμη σημείο άξιο απορίας, καθώς οι καλοί ήρωες στερούνται συναισθημάτων. Μάλιστα, η μοναδική συναισθηματική διαδικασία που επιτελεί η γιαγιά αφορά την προτίμησή της στις φράουλες (!). Με άλλα λόγια, δεν παραπέμπει σε κανένα συναισθηματικό βάθος. Από την άλλη, η Κοκκινোসκουφίτσα μένει κατάπληκτη από την παράξενη όψη της γιαγιάς. Πρόκειται, πάλι, για συναίσθημα που δεν παραπέμπει σε συναισθηματικό βάθος. Κατά συνέπεια,

¹⁶ Εκτός κι αν ήταν παροδικός ο φόβος και είχε διάρκεια τόση όσο διήρκεσε η συνάντησή τους. Ωστόσο, φυσιολογικά, τα συναισθήματα φόβου γεννούν άπειρες σκέψεις στο φοβισμένο άτομο για τυχόν επανεμφάνιση του θύτη ή για τυχόν συνέπειες της κάθε κίνησης (είτε σωματικής είτε λεκτικής) του θύματος.

ενισχύεται η τοποθέτηση που σημειώθηκε, κατά την ανάλυση των συμμετεχόντων, ότι, δηλαδή, οι σχέσεις μεταξύ των ηρώων είναι τυπικές και επιφανειακές έως ψυχρές.

Η παραπάνω θέση ισχύει για τις αλληλεπιδράσεις τόσο στο οικογενειακό περιβάλλον της Κοκκινোসκουφίτσας, όσο και με τον κυνηγό. Εντούτοις, εντοπίζονται βαθύτερα συναισθήματα στο υπό ανάλυση παραμύθι, τα οποία εκπηγάζουν, αποκλειστικά, από τα ζώα του δάσους προς την Κοκκινোসκουφίτσα, η οποία εμπνέει την αγάπη αυτήν, επειδή έχει πάντα κάτι να τα ταΐσει. Συνεπώς, η αγάπη, στο συγκεκριμένο παραμύθι, εντοπίζεται μοναχά από την πλευρά των ζώων, άρα υποβιβασμένη, και μάλιστα σαν ανταπόδοση τροφής, άρα, ακόμα πιο υποβιβασμένη. Αν και θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι τα ζώα λειτουργούν κατά αυτόν τον τρόπο, εντούτοις στα παραμύθια, συνήθως, δεν μεταφέρεται η λογική και φυσική τάξη των πραγμάτων, όσο η φανταστική εκδοχή τους, η οποία εξυπηρετεί τους ιδεολογικούς σκοπούς του δημιουργού, με τη μορφή μηνυμάτων. Συνοψίζοντας, στο υπό ανάλυση παραμύθι, διαπιστώνουμε εξάλειψη συναισθηματικών στοιχείων, γεγονός που συνιστά ενδιαφέρον στοιχείο ιδεολογικά φορτισμένο, του οποίου η πραγμάτευση μετατίθεται για το υποκεφάλαιο των συμπερασμάτων.

Επιπλέον, εμφανής είναι η υπεροχή της Κοκκινোসκουφίτσας στις αντιληπτικές της διαδικασίες. Είναι αξιοπρόσεκτο ότι ξεπερνά τον κυνηγό και τον λύκο, παρά τις προσδοκίες μας, εφόσον τέτοιου είδους διαδικασίες προσιδιάζουν περισσότερο σε έναν επαγγελματία που κινείται μέσα στο δάσος, πόσο μάλλον σε ένα ζώο του δάσους, που λειτουργεί με ύπουλα σχέδια. Ωστόσο, μόνο σε μια (όταν είδε τις φράουλες) από τις τρεις περιπτώσεις (οι άλλες δύο: όταν άκουσε τον λύκο πίσω της και γύρισε και τον είδε) προάγεται η δράση της, ενώ οι άλλες δύο γεννούν συναισθήματα τρόμου. Παρ' όλα αυτά, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι και η πρώτη αντιληπτική ενέργεια που αναφέρουμε χαρακτηρίζεται άστοχη, καθώς την καθυστερεί, διευκολύνοντας τον λύκο. Κατά συνέπεια, οι αντιληπτικές της διαδικασίες είναι άνευ ποιοτικής αξίας.

Σχετικά με τις γνωστικές διαδικασίες, είναι αντιληπτό από τον πίνακα 15 ότι εισάγουν όλοι από μία, εκτός από τον λύκο. Η γνώση της Κοκκινোসκουφίτσας αφορά την προτίμηση της γιαγιάς της για τις φράουλες. Πρόκειται για φτωχής ποιότητας γνώση, η οποία ωστόσο την κινητοποιεί να τις περισυλλέξει, επιδεικνύοντας τάσεις

φροντίδας και αγάπης για την ηλικιωμένη γυναίκα, καθώς και τάσεις επαφής με τη φύση. Η γνωστική διαδικασία της γιαγιάς είναι αρνητικής χροιάς («πείστηκε»), καθότι συνεπάγεται ανεπιτυχή ενέργεια, αφού υποπίπτει στην παγίδα του λύκου και οδηγείται στην εξόντωσή της. Τέλος, ο κυνηγός εισάγει γνωστική διαδικασία κοινωνικού περιεχομένου («γνώριζε τη γιαγιά»). Συμπερασματικά, οι γνωστικές διαδικασίες είναι ποιοτικά υποβαθμισμένες και δεν προάγουν τους ήρωες σε άτομα με αξιόλογη διανοητική δραστηριότητα.

Θα ήταν παράλειψή μας να μην αναφερθούμε στους ανθρώπους του δάσους, οι οποίοι, μαζί με τα ζώα, εισάγουν, στο κλείσιμο του παραμυθιού, μία μοναδική υλική διαδικασία («έκαναν μια γιορτή»). Με την εν λόγω διαδικασία, γίνεται μία προσπάθεια, ώστε να μεταφερθεί στον αναγνώστη η εικόνα της χαρούμενης δασικής κοινότητας. Με μία επιφανειακή ματιά, πράγματι, παρέχεται ένα τέτοιο κλίμα. Εάν ανιχνεύσουμε, όμως, μέσα στο συμφραστικό πλαίσιο, την αιτία της χαράς, τότε θα διαπιστώσουμε ότι αυτή περιορίζεται μονοπλεύρως στην ικανοποίηση που απορρέει από την εξολόθρευση του λύκου. Αυτό σημαίνει ότι η διάσωση των δύο αθώων ηρωίδων αποσιωπάται ως ξεχωριστό γεγονός που προκαλεί έντονη χαρά πρωτευόντως, ενώ επίσης, συγκαλύπτεται με αυτή τη γιορτή και το ξεχωριστό κατόρθωμα του κυνηγού, στο οποίο δεν στέκεται ιδιαίτερα ο δημιουργός του κειμένου, αλλά το προσπερνά με επιτηδευμένο τρόπο.

Εν ολίγοις, η χαρά του περίγυρου έγκειται στο ίδιο όφελος, ότι δηλαδή γλίτωσαν από μία, προφανώς, μόνιμη απειλή. Ασφαλώς, δεν υποστηρίζουμε ότι είναι δυνατό να καταργηθεί μία τέτοια χαρά, η οποία παραπέμπει πιο πολύ σε ανακούφιση. Ωστόσο, διατεινόμαστε ότι η χαρά, αφενός, της διάσωσης και, αφετέρου, του σπουδαίου κατορθώματος απουσιάζει προκλητικά. Είναι περιττό, ακόμη, να συμπληρώσουμε ότι απουσιάζει παντελώς η χαρά της ευγνωμοσύνης απέναντι στον Θεό, που είχε εκφραστεί με έμφαση στην προηγούμενη εκδοχή.

Κλείνοντας το παρόν υποκεφάλαιο, αξίζει να σταθούμε στη συμβολή της μητέρας στην πλοκή του παραμυθιού. Αν και σε όλες τις προηγούμενες αναλύσεις, αυτόματα, εμπλεκόταν η μητρική φιγούρα στη διερεύνηση των διαδικασιών, ακόμη και όταν δεν εμπεριεχόταν στον σχετικό πίνακα, εντούτοις, σε αυτήν την περίπτωση, παρατηρούμε ότι δεν προέκυψε αναφορά στο πρόσωπό της. Παρόλο που χαρακτηρίστηκε ως ενεργή δράστρια, κατά την ανάλυση των συμμετεχόντων, η

δράση της, εν τέλει, αν και δρομολογεί την πλοκή, είναι φτωχή ποιοτικά, όπως έχει προαναφερθεί. Μάλιστα, εισάγει μία λεκτική μόνο διαδικασία. Παραταύτα, τα λόγια της, όπως είχε σχολιαστεί, κατά τη μελέτη των συμμετεχόντων, δεν έχουν ούτε συναισθηματικό ούτε γνωστικό βάθος. Υπονοούν, ωστόσο, την οικοκυρική της ιδιότητα, εφόσον παραδίδει στην κόρη της μία πίτα και ένα βαζάκι μέλι.

4.7.2. Κλίμακα Αιτιότητας

Σε όλη την έκταση του υπό ανάλυση παραμυθιού, εντοπίζονται διαδικασίες με σαφή διατύπωση απόδοσης ευθυνών, καθώς καθίσταται, κάθε φορά, εμφανής τόσο ο δράστης όσο και ο αποδέκτης κάθε ενέργειας. Το αποτέλεσμα αυτό επιτυγχάνεται μέσω εργαστικών, κυρίως, διαδικασιών, όπου η ενεργητική σύνταξη διασαφηνίζει τις συντακτικές σχέσεις, αναδεικνύοντας, σε κάθε περίπτωση, τόσο το υποκείμενο όσο και το αντικείμενο του ρήματος (π.χ. «*Στον δρόμο συνάντησε πάρα πολλά ζώακια που την υποδέχτηκαν...*», «*...πάντα είχε κάποια λιχουδιά να τους δώσει.*», «*...την είχε πλησιάσει ένας μεγάλος λύκος.*», «*Πηγαίνω κάποια πράγματα στη γιαγιά μου...*», «*Ο λύκος πήρε έναν σύντομο δρόμο... χτύπησε την πόρτα...*», «*...καταβρόχθισε τη γιαγιά*», «*...άρπαξε την Κοκκινোসκουφίτσα και την έκανε μια μπουκιά.*», «*...σημαδεύοντάς τον με το τουφέκι, πυροβόλησε και χτύπησε...*»).

Ωστόσο, εντοπίζονται και εξαιρετικού ενδιαφέροντος περιπτώσεις συσκότισης είτε του δράστη είτε του αποδέκτη, υποδηλώνοντας την τάση του δημιουργού για υποβάθμιση κάποιας ενέργειας. Συγκεκριμένα, μία τέτοια περίπτωση αφορά το δώρο της γιαγιάς προς την εγγονή της. Κι ενώ, στην ουσία, ο δράστης είναι η γιαγιά και ο αποδέκτης η εγγονή, ο δημιουργός του κειμένου επιλέγοντας το ρήμα *πήρε* αντί του *χάρισε*, τοποθετεί ως δράστρια την Κοκκινোসκουφίτσα και υποβιβάζει τη γιαγιά στη θέση του ποιητικού αιτίου: «*...η μικρούλα είχε πάρει δώρο από τη γιαγιά της...*». Με αυτόν τον τρόπο, μετριάζεται η κίνηση της ηλικιωμένης γυναίκας προς το μικρό κοριτσάκι και από ξεχωριστή πράξη αγάπης, όπως αναδεικνύεται στην Κοκκινোসκουφίτσα¹, υποπίπτει, στην Κοκκινোসκουφίτσα², σε μία από τις απαραίτητες τυπικές ευγενικές χειρονομίες, που πραγματοποιούνται σε μία γιορτή γενεθλίων, ώστε, να καταλήξει το δώρο αυτό ως ένα από τα διάφορα δώρα γενεθλίων που είχε λάβει.

Μία ακόμη αξιοσημείωτη περίπτωση εντοπίζεται στη σκηνή της επίθεσης του λύκου προς τη γιαγιά. Εν προκειμένω, η χρήση της παθητικής σύνταξης, προβάλλει τη γιαγιά περισσότερο ως αμελή, αφού παρουσιάζεται εύπιστη, παρά τον λύκο ως ικανό να πείσει, με το αποτελεσματικό υποκριτικό ταλέντο του: «*Η γιαγιά πείστηκε...*». Επομένως, είναι η γιαγιά που πείθεται, παρά ο λύκος που πείθει, μιμούμενος τη φωνή της Κοκκινোসκουφίτσας· άλλωστε, δεν προηγήθηκε κάποια ιδιαίτερη προσπάθεια να λεπτύνει τη φωνή του, όπως είχε γίνει στα επτά κατσικάκια, ούτε φάνηκε να διακρίνεται για την ιδιαίτερη υποκριτική του ικανότητα, όπως στην

Κοκκίνοσκουφίτσα¹. Κατά συνέπεια, οι ευθύνες επιρρίπτονται στην ηλικιωμένη γυναίκα, διότι πείθεται εύκολα και συνιστά έδαφος ευάλωτο για τον επικίνδυνο εισβολέα.

Περαιτέρω, παρατηρείται έντονα η τάση του συγγραφέα για τοποθέτηση του κυνηγού σε υποδεέστερη θέση, συγκριτικά με την προηγούμενη εκδοχή, όπως έχει ήδη προαναφερθεί και σε προηγούμενο σημείο. Η εν λόγω τάση εντοπίζεται και στο πεδίο της κλίμακας αιτιότητας. Ειδικότερα, αντί να τεθεί ως υποκείμενο ο κυνηγός, κατά τη χρονική στιγμή που αντιλαμβάνεται κάποια ιδιαίζουσα κατάσταση κοντά στο σπίτι της γιαγιάς, τίθεται ο λύκος ως δράστης, που διεγείρει την προσοχή του κυνηγού: «*Ροχάλιζε, όμως, τόσο δυνατά, που τράβηξε την προσοχή ενός κυνηγού...*». Επομένως, ο κυνηγός δεν άκουσε ούτε παρατήρησε κάτι σχετικά με την Κοκκίνοσκουφίτσα, όπως στην αυθεντική εκδοχή της, αλλά κινητοποιήθηκε από το ροχαλητό του λύκου.

Η αφηγηματική προσέγγιση της διάσωσης, που θέτει το ροχαλητό, παρά τις φωνές του θύματος, ως κινητήριο μοχλό της δράσης του κυνηγού, υποβαθμίζει τον ρόλο του, για να τον γελοιοποιήσει, αμέσως μετά «*...χτύπησε ξυστά την κοιλιά του ζώου που έσκασε σαν μπαλόκι*». Αναντίρρητα, η μετατόπιση του στόχου από τον ίδιο τον λύκο στην κοιλιά του απαξιώνει το ηρωικό κατόρθωμα και το καθιστά παιχνίδι που προκαλεί το γέλιο, μέσα από το σχήμα λόγου της συνεκδοχής και την παρομοίωση «*σαν μπαλόκι*».

Ασφαλώς, δεν περνά απαρατήρητο ότι σε καμιά περίπτωση δεν καταγράφεται κάποια διαδικασία, που να περνά με ρητό τρόπο τη διασωστική επίδραση του κυνηγού επάνω στις δύο ηρωίδες. Η διάσωσή τους, προβάλλεται, γενικευμένα, μέσω μη εργαστικού ρήματος, με υποκείμενο τις ίδιες, προσπερνώντας, σε σημαντικό βαθμό, τη δράση του καλού ήρωα: «*Και, από την ανοιχτή κοιλιά, να 'σου, ξεπετάγονται ολοζώντανες η γιαγιά και η Κοκκίνοσκουφίτσα!*».

Τα περισσότερα σημεία που επισημάναμε υποδηλώνουν την πρόθεση του συγγραφέα για υποβάθμιση των καλών πράξεων των ηρώων (π.χ. το δώρο, η διάσωση). Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο, παρατηρείται και υποβιβασμός των σχέσεων μεταξύ τους, όπως έχει ήδη παρατηρηθεί. Πρόκειται για μία ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα πτυχή του παραμυθιού, ιδεολογικής αποχρώσεως, η οποία τίθεται υπό συζήτηση στο υποκεφάλαιο των συμπερασμάτων.

4.7.3. Αξιολόγηση

Η άποψη του συγγραφέα, στο εν λόγω παραμύθι, ανιχνεύεται στο κείμενο, κυρίως, μέσα από την παράλειψη ή την παραποίηση συγκεκριμένων στοιχείων, που εντοπίζονται στην παλαιότερη έκδοση της Κοκκινোসκουφίτσας, και λιγότερο από τον εντοπισμό ιδιαίτερων γλωσσικών επιλογών. Εν μέρει, έχουν προηγηθεί σχετικές αναφορές, υπό την οπτική των προσεγγίσεων των προηγούμενων υποκεφαλαίων (π.χ. περιορισμός δράσης κυνηγού, στο πεδίο των διαδικασιών). Στην παρούσα φάση, στο πεδίο της αξιολόγησης, δύναται να γίνει μία κατάταξη των συνολικών στοιχείων, που αποκαλύπτουν την κλίση του συγγραφέα για ουδετεροποίηση του λόγου του, απογυμνώνοντάς τον από ηθικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά και καθιστώντας εμφανή την αποστασιοποίησή του από τους ήρωες. Συγκεκριμένα:

- ✓ Απουσιάζουν τα γλωσσικά στοιχεία που θα αναδείκνυαν τον συναισθηματικό κόσμο της γιαγιάς. Ωστόσο, η μοναδική αναφορά της λέξης «καημένη» εκπροσωπεί το συναισθηματικό λεξιλόγιο που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας, ώστε να παραστήσει τη γιαγιά ως μία ταλαίπωρη φιγούρα, μέσα από τα λόγια της μητέρας της Κοκκινোসκουφίτσας.
- ✓ Εν συνεχεία, δεν πραγματοποιούνται γλωσσικές επιλογές που να σχετίζονται με τον εσωτερικό κόσμο της μητέρας, ενώ παράλληλα δεν αποκαλύπτεται με κανένα γλωσσικό μέσο κάποιου είδους παιδαγωγικότητα από μέρους της, αφού παραλείπονται, πλήρως, οι συμβουλές της. Με αυτόν τον τρόπο, υποβαθμίζεται το μητρικό μοντέλο. Η θέση αυτή ενισχύεται και από τη χρήση της προστακτικής έγκλισης στον λόγο της, η οποία, χωρίς τη συνοδεία ορισμένων προσφωνήσεων (π.χ. παιδί μου, κοριτσάκι μου κ.λπ.), απηχεί μία ψυχρή σχέση μεταξύ τους και μετασχηματίζει την ανάθεση της αποστολής της επίσκεψης από μία πράξη ενδιαφέροντος και αγάπης σε επιβαλλόμενη διαδικασία που προκύπτει εξ ανάγκης («...πρέπει να κάτσει στο κρεβάτι.»).
- ✓ Κατά ανάλογο τρόπο, υποβιβάζεται το κατόρθωμα του κυνηγού, το οποίο περιβάλλεται με ένα φαιδρό κάλυμμα, που υποβαθμίζει την ηρωική πράξη, όπως επισημάνθηκε και κατά την εξέταση της κλίμακας αιτιότητας.
- ✓ Αποσιωπάται, πλήρως, η σκηνή του αναστοχασμού της Κοκκινোসκουφίτσας, όπου με συγκεκριμένα γλωσσικά στοιχεία θα μπορούσε να αναδειχθεί η ευγνωμοσύνη της και η έφεσή της για αυτοκριτική προς βελτίωση.

Πέρα από τα παραπάνω, διαφαίνεται μία προτίμηση του δημιουργού προς τα υποκοριστικά, τα οποία, ωστόσο, πιο πολύ αποδεικνύεται να διαμορφώνουν έναν επιτηδευμένο λόγο, στο πλαίσιο μίας προσπάθειας για εμπλουτισμό του λεξιλογίου, παρά να διαγράφουν έναν ιδιαίτερο ρόλο, εκπέμποντας, δηλαδή, συγκεκριμένες στάσεις ή εξυπηρετώντας συγκεκριμένους σκοπούς. Για παράδειγμα, στη σκηνή της συνάντησης της Κοκκινোসκουφίτσας με τον λύκο, στο δάσος, καταγράφεται ότι εκείνος της μιλά με *«γλυκιά φωνούλα»*. Ωστόσο, το παράδοξο της υπόθεσης είναι ότι εκείνη τρομοκρατείται, όπως φανερώνει η μετοχική πρόταση, που ακολουθεί: *«τρέμοντας από φόβο»*. Επομένως, δεν υπάρχει συνάφεια ανάμεσα στις δύο εκφορές. Με άλλα λόγια η “γλυκιά φωνούλα” δεν επιφέρει το επιθυμητό αποτέλεσμα. Προφανώς, δύναται να υποθέσει κανείς ότι ο συγκεκριμένος λύκος δεν διακρίνεται για το υποκριτικό του ταλέντο και δεν πείθει, εν αντιθέσει με την προηγούμενη εκδοχή.

Υπάρχουν, όμως, επίθετα και υποκοριστικά που σκιαγραφούν ένα συμπαθητικό πορτρέτο της πρωταγωνίστριας και, αναμφίβολα, αποδίδουν το χαριτωμένο της μικρής της ηλικίας: *«όμορφο ξανθό κοριτσάκι»*, *«μικρούλα»*.

Επιπλέον, κατά την αρχική πορεία της Κοκκινোসκουφίτσας, στο δάσος, παρατηρείται, πάλι, η προτίμηση του συγγραφέα στα υποκοριστικά, αναφερόμενος στα ζώα του δάσους, για να τονίσει, ίσως, το μικρό μέγεθός τους (π.χ. πουλάκια, σκιουράκια κ.λπ.) ή τη συμπάθεια προς αυτά, ενώ συγχρόνως δίνει έμφαση στο πλήθος τους, με τον συνδυασμό επιρρήματος και επιθέτου: *«πάρα πολλά ζωάκια»*.

Επίσης, συμπληρώνει ότι *«την υποδέχτηκαν με μεγάλη χαρά»*, διαμορφώνοντας μία θετική εικόνα για τα ζώα του δάσους. Ποτέ δεν αναφέρει, όμως, ότι εξαίρεση αποτελούσε ο λύκος, αλλά αφήνει να αποκαλυφθεί ότι βρίσκεται στην εχθρική πλευρά, μόνο μέσα από τα γεγονότα της επίθεσης¹⁷. Αν και θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι εντάσσει το στοιχείο της έκπληξης, εντούτοις, αυτό δεν λειτουργεί αποτελεσματικά, διότι ήδη η προαναφερθείσα αντίφαση της γλυκιάς φωνούλας με τον τρόπο, προκαλεί υποψίες για μία κακή έκβαση των πραγμάτων. Ως εκ τούτου, ο αναγνώστης προϋδεάζεται, αλλά με έναν ανεπιτυχή τρόπο. Άλλα

¹⁷ Ωστόσο, η εικονογράφηση μαρτυρεί πρώιμα τις εχθρικές του διαθέσεις, σε αντίθεση με το γλωσσικό κείμενο.

γλωσσικά μέσα που θα μπορούσαν να υποδηλώσουν κάποια στάση του συγγραφέα για την περίπτωση του λύκου είναι:

- ✓ Η παρομοίωση «σαν αστραπή», που φανερώνει την ταχύτητά του.
- ✓ Το επίθετο «κατάπληκτη» σε συνδυασμό με τον εμπρόθετο προσδιορισμό «από την παράξενη όψη της γιαγιάς», που καταδεικνύει την αποτυχημένη μεταμφίηση.
- ✓ Τα επίθετα που συνοδεύουν τα χαρακτηριστικά του λύκου αποδίδοντας την τρομερή όψη του: «μακριά χέρια», «μεγάλα αυτιά», «μεγάλα μάτια», «μυτερά δόντια», «μεγάλο στόμα».

Ένα άλλο χαρακτηριστικό σημείο που αφορά τον λύκο είναι ότι αποκαλείται ζώο («χτύπησε ξυστά την κοιλιά του ζώου»), προσπαθώντας ο συγγραφέας να αποδώσει ρεαλιστικά την υπόστασή του, αποφεύγοντας τις αναγωγές σε υπερβολικές ή συμβολικές αναπαραστάσεις.

Όσον αφορά τον λύκο, εν γένει, είναι έκδηλη η απόκρυψη της υποκειμενικότητας του συγγραφέα, από την απουσία επιθέτων και επιρρημάτων, ώστε τελικά ο κακός ήρωας να μη χαρακτηρίζεται αρνητικά, σε καμιά περίπτωση, από τον αφηγητή, εκτός από μία εξαίρεση που θα αναφέρουμε αμέσως μετά. Για παράδειγμα, κατά τη συνάντηση στο δάσος, δεν προσδιορίζεται ποτέ ότι είναι πονηρός ή ότι μιλάει δήθεν φιλικά. Απλά καταγράφεται η σκηνή, μέσα από τα γεγονότα και τον διάλογο. Έτσι, όμως, αναδεικνύεται η αδυναμία του δημιουργού, καθώς μέσα από στοιχεία αξιολόγησης που θα μπορούσαν να υπάρχουν, εκτός του ότι εμπλέκεται πιο πολύ ο αναγνώστης, αισθανόμενος το σασπένς της ιστορίας, κτίζεται και η συνοχή του κειμένου, ενώ παράλληλα εμπλουτίζεται το περιεχόμενο.

Δεν παραλείπουμε, ασφαλώς, τη μοναδική φορά που εντοπίζεται χαρακτηρισμός του λύκου ως κακός, στο κλείσιμο του παραμυθιού, μέσα, όμως, από την οπτική των ανθρώπων και των ζώων του δάσους: «...έκαναν μια γιορτή, χαρούμενοι, σίγουροι τώρα ότι ο κακός λύκος δεν θα έκανε πια κακό σε κανέναν.». Μάλιστα, παρατηρείται επανάληψη της λέξης «κακός», ως επιθετικός προσδιορισμός την πρώτη φορά και ως αντικείμενο τη δεύτερη, ενώ σε συνδυασμό με το άλλο αντικείμενο «κανέναν», δημιουργείται μία παρήχηση του -κα-, η οποία δίνει έμφαση στην ικανοποίηση ανθρώπων και ζώων, καθώς έλαβε, πλέον, τέλος ένα πρόβλημα που τους ταλάνιζε, εκπέποντας, παράλληλα, τη δυσανασχέτηση στην οποία είχαν φτάσει. Έτσι, το

παραμύθι ολοκληρώνεται αφήνοντας στον αναγνώστη μία αρνητική εικόνα για τον λύκο, όπως αυτή διαπλάθεται μέσα από τις πράξεις του και από την αίσθηση των μελών της δασικής κοινότητας, παρά μέσα από τις νύξεις του συγγραφέα.

Σχετικά με το επίρρημα «θερμά» που συνοδεύει το ρήμα «ευχαρίστησαν», θα μπορούσε να υποστηρίξει κανείς ότι δίνεται έμφαση στην ευγνωμοσύνη της γιαγιάς και της Κοκκινোসκουφίτσας προς τον κυνηγό. Ωστόσο, ασφαλώς, πρόκειται για μία πολύ περιορισμένη αναφορά, εάν συγκριθεί με την παλαιότερη εκδοχή της. Αλλά, ακόμα και αν δεν πραγματοποιούνταν η εν λόγω σύγκριση, πάλι, θα αναφαινόταν η τάση του συγγραφέα να μην αποδώσει στο γεγονός τη δέουσα προσοχή, αλλά να σημειώσει μόνο μία ευγενική ανταπόκριση των διασωθεισών. Αυτή η άποψη στηρίζεται στο γεγονός ότι η συγκεκριμένη πρόταση τοποθετείται σε μία περίοδο, όπου γίνεται λόγος και για τη γιορτή της δασικής κοινότητας. Με άλλα λόγια, ο συγγραφέας φαίνεται ότι δεν αναδεικνύει ιδιαίτερα το θέμα της μικρής ευγνωμοσύνης των ηρωίδων, καθώς δεν καταγράφει ξεχωριστά μία πρόταση αναφορικά με αυτό. Αντιθέτως, το ενώνει με ένα άλλο, που κάνει πιο πολλή εντύπωση, επισκιάζοντάς το: *«Οι δυο τους ευχαρίστησαν θερμά τον κυνηγό και όλοι, άνθρωποι και ζώα του δάσους, έκαναν μια γιορτή, χαρούμενοι, σίγουροι τώρα πλέον ότι ο κακός λύκος δεν θα έκανε πια κακό σε κανέναν.»*

Συνολικά, λαμβάνοντας υπόψη όλα τα ανωτέρω, συνάγεται ότι η τάση του συγγραφέα είναι να αφηγηθεί μία κλασική ιστορία, παρακάμπτοντας όλα εκείνα τα στοιχεία για το οποία, ενίοτε, έχει ασκηθεί κριτική στα κλασικά παραμύθια, όπως η βία, ο διδακτισμός, ο στιγματισμός του λύκου ως κακού και η ηθική προσέγγιση που αγγίζει και θεία ζητήματα. Με αυτόν τον τρόπο, ωστόσο, ο συγκεκριμένος δημιουργός εγκλωβίζεται σε μία παγίδα, καθώς ασκεί στείρα λογοκρισία στο περιεχόμενο της Κοκκινোসκουφίτσας. Κατά συνέπεια, καταλήγει να απογυμνώσει όλο το παραμύθι από τα χαρακτηριστικά εκείνα γνωρίσματά του που το αναδεικνύουν ως ξεχωριστό, καθώς, όπως διαπιστώθηκε κατά την ανάλυση της αυθεντικής του εκδοχής, μέσα από αυτά, αγγίζει ευαίσθητες χορδές της ανθρώπινης ψυχής.

4.7.4. Συμπεράσματα-Κοκκινοσκουφίτσα2

Στο υπό ανάλυση παραμύθι εντοπίζονται πολλές ενδιαφέρουσες πτυχές της θεματικής των σχέσεων, οι οποίες μεταβιβάζουν στον αναγνώστη τα υπόρρητα μηνύματα που υποδηλώνονται μέσα από το κείμενο, κατασκευάζοντας ορισμένες θεάσεις του κόσμου. Στο συγκεκριμένο, μάλιστα, παραμύθι, έχει εντοπιστεί, ήδη, επανειλημμένως, η τάση του δημιουργού για την αποφυγή καταγραφής στοιχείων ιδεολογικού φορτίου. Ωστόσο, μέσα από αυτήν την τάση καθίσταται έκδηλη η ιδεολογική του στάση.

Αναλυτικότερα, έχει επισημανθεί, σε προηγούμενα σημεία, ότι οι σχέσεις αναπαρίστανται χωρίς συναισθηματικό βάθος. Αυτή η παρατήρηση αφορά τόσο το οικογενειακό περιβάλλον της Κοκκινοσκουφίτσας (Κοκκινοσκουφίτσα-μητέρα-γιαγιά), όσο και τη σχέση που καταγράφεται με τον κυνηγό. Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η συγκεκριμένη εικόνα των σχέσεων συναρτάται με το σύγχρονο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο, στο οποίο εντάσσεται η δεύτερη εκδοχή της Κοκκινοσκουφίτσας. Πράγματι, ως ένα βαθμό, οι ταχύτατοι ρυθμοί της καθημερινότητας πλήττουν την ποιότητα των σχέσεων, σε όλα τα επίπεδα, οικογενειακό, φιλικό, κοινωνικό. Ωστόσο, η απόλυτη απάλειψη των συναισθημάτων, ιδιαίτερα, στο οικογενειακό περιβάλλον, όπως σημειώνεται στο εν λόγω παραμύθι, συνιστά υποβάθμιση των ανθρωπίνων σχέσεων και κατασκευάζει μία αλλοιωμένη θέαση του κόσμου.

Από την άλλη, όπως έχει προαναφερθεί, διαμορφώνεται μία θετική και ευχάριστη εικόνα της φύσης, στοιχείο που παραπέμπει σε μία νοσταλγική αναπόληση της χαλαρωτικής επαφής με τα ζώα και τα φυτά, που στερούνται τα μέλη της αστικής κοινότητας, τα οποία συνιστούν το ευρύ κοινό, όπου απευθύνεται το κείμενο. Η διέξοδος της φύσης που προβάλλεται ως αντιστάθμισμα της ανολοκλήρωτης και ελλιπούς σχέσης με τη μητέρα, αλλά και με τα υπόλοιπα άτομα, αντικατοπτρίζει τη σύγχρονη τάση των ανθρώπων, οι οποίοι, αν και σε ακατάλληλες συνθήκες, δηλαδή στα διαμερίσματα των πόλεων, καταφεύγουν στη φιλία των ζώων, καλύπτοντας, έτσι, το κενό που αφήνει η έλλειψη της ανθρώπινης επαφής. Μολαταύτα, η προβολή της φύσης ως αντιστάθμισμα των συναισθηματικών ελλείψεων, που φέρουν οι σύγχρονες ανθρώπινες σχέσεις, συνιστά απρόσφορη καταφυγή, που απομονώνει κοινωνικά τον άνθρωπο, οδηγώντας τον σε επικοινωνιακή αδράνεια. Η παραπάνω θέση δεν αναιρεί τα οφέλη που αποκομίζει κανείς από τη σχέση του με τη φύση: τουναντίον,

υποστηρίζει ότι η φύση γενικά βοηθά, εντούτοις, υποκαθιστά και δεν αντικαθιστά τις ανθρώπινες σχέσεις.

Όσον αφορά την εικόνα της οικογένειας, είναι εμφανές ότι απουσιάζει το αντρικό πρότυπο, οπότε, σε αντιπαράθεση με την Κοκκινোসκουφίτσα¹, προβάλλεται το μοντέλο της μονογονεϊκής οικογένειας, στο οποίο μας έχουν συνηθίσει τα παραμύθια της έρευνάς μας. Το πρόσωπο της μητέρας παρουσιάζεται να εκπροσωπεί την οικογένεια, κατέχοντας τον κεντρικό ρόλο. Αν και η απουσία του πατέρα προκαλεί πάντα την προσοχή, ενώ, αντίθετα, η απουσία του παππού θεωρείται δικαιολογημένη, λόγω ηλικίας που προσεγγίζει τον θάνατο, εντούτοις, ως οικεία, εύκολα προσπερνιέται, εστιάζοντας στην περιπέτεια της υπόθεσης. Ωστόσο, διαμορφώνεται ένα ψευδές είδωλο της οικογένειας, όπου, από τη μια, ο πατέρας απουσιάζει, ενώ, από την άλλη, η μητέρα, συμπεριφέρεται προς το παιδί της τυπικά και μηχανιστικά, δίνοντας τις απαραίτητες οδηγίες, χωρίς ίχνος τρυφερότητας και μητρικής στοργής. Πέραν τούτου, απουσιάζει η συμβουλευτική ικανότητα, που χαρακτηρίζει, σχεδόν κάθε μητέρα, ενώ το μόνο που προβάλλεται είναι η οικοκυρική της ιδιότητα.

Αναφορικά με τα παραπάνω, θα μπορούσαν να γίνουν συνάψεις με το σύγχρονο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο, στο οποίο εντάσσεται η συγκεκριμένη έκδοση, όσον αφορά την υποβάθμιση του μητρικού μοντέλου. Ωστόσο, προβάλλει ως αντιφατικό το στοιχείο της πίτας, το οποίο σπάνια κατέχει η σύγχρονη εργαζόμενη γυναίκα. Παραταύτα, η πίτα σε συνδυασμό με το βαζάκι με το μέλι, αναδύονται ως καλές προτάσεις διατροφής, στα πλαίσια της σύγχρονης καταναλωτικής κοινωνίας, όπου γίνεται ευρύς λόγος για τα τυποποιημένα προϊόντα και τις επιπτώσεις τους στην υγεία. Επομένως, διαπιστώνουμε ακόμη μία φορά ότι ο παραγωγός του κειμένου διασκευάζει την κλασική Κοκκινোসκουφίτσα αποβάλλοντας τα στοιχεία εκείνα που θεωρεί ότι βλάπτουν το κοινό του· στην προκειμένη περίπτωση, τα γλυκά.

Σε κάθε περίπτωση, ωστόσο, η μητρική φιγούρα εμφανίζεται ελλιπής, η γιαγιά χωρίς πλούσια συναισθήματα και το μικρό κορίτσι, χωρίς αναστοχασμό. Με άλλα λόγια, η γυναικεία φύση υστερεί ακριβώς εκεί που ιστορικά εντοπίζεται η υπεροχή της, δηλαδή στο συναισθηματικό και στο αναστοχαστικό πεδίο. Ο δημιουργός του κειμένου, σε μία ατυχή προσπάθεια να αποβάλει κάποια στοιχεία, που, προφανώς, θεωρεί στερεοτυπικά, περιπίπτει σε μια παγίδα, όπως έχει

προαναφερθεί, επιθυμώντας, ίσως, να αποφύγει τον στιγματισμό του γυναικείου φύλου. Ωστόσο, τελικά, φαίνεται να καταλήγει σε αντίθετα αποτελέσματα και, αντί να προβάλει το γυναικείο φύλο, το μειώνει ολοκληρωτικά. Όλες οι ηρωίδες, στο συγκεκριμένο παραμύθι, παρουσιάζονται με φτωχό ψυχικό κόσμο και υπολειπόμενες σε αρετές που είναι χαρακτηριστικές της γυναικείας ταυτότητας.

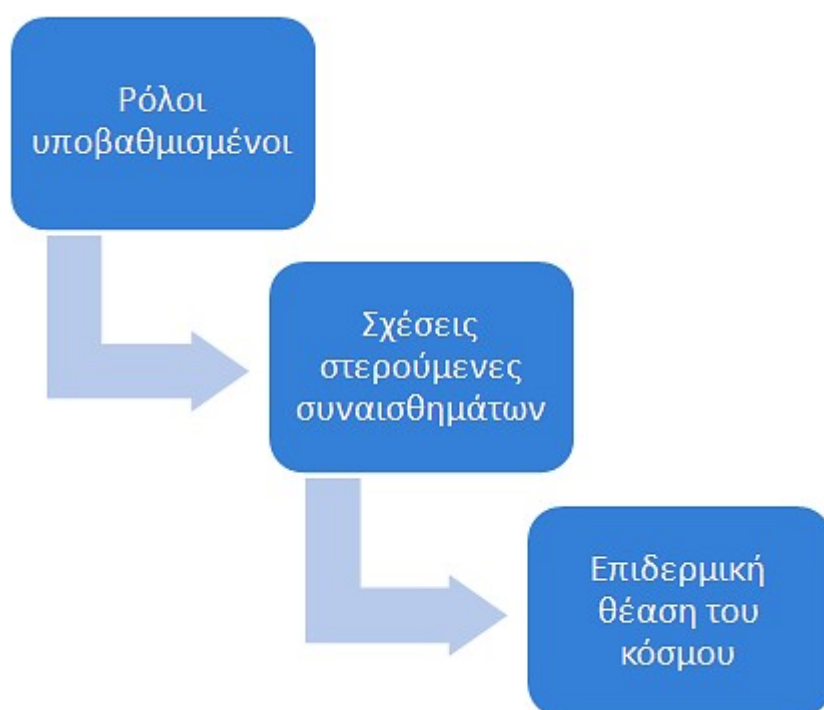
Περαιτέρω, οι σχέσεις των ανθρώπων, παρά την απουσία συναισθημάτων, διανθίζονται από “χαρούμενες γιορτές”, όπως είναι τα γενέθλια που σημειώνονται στο εισαγωγικό κομμάτι και η γιορτή της λύτρωσης από τον λύκο, που λαμβάνει χώρα στο καταληκτικό κομμάτι του παραμυθιού. Είναι σαφές ότι αντικατοπτρίζεται η σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα, η οποία πολλές φορές χαρακτηρίζεται για τις επιφανειακές της σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων, που, συχνά, καταφεύγουν σε πάρτι και διασκέδασεις. Τα πάρτι γενεθλίων, μάλιστα, είναι αναπόσπαστο, πλέον, κομμάτι της παιδικής ζωής. Οπότε, επιβεβαιώνεται και στο σημείο αυτό, η επιθυμία του συγγραφέα να εκμοντερνίσει όλο το σκηνικό της Κοκκινোসκουφίτσας. Ωστόσο, με το κείμενό του ενισχύει ιδεολογικά την ισχύουσα κατάσταση φυσιολογικοποιώντας την. Με άλλα λόγια, επιλέγει από την περιρρέουσα κοινωνική πραγματικότητα και αναδεικνύει συγκεκριμένες οπτικές: εν προκειμένω, προβάλλει τα γενέθλια και τις γιορτές ζώων και ανθρώπων, που αφορούν ένα ευχάριστο γεγονός, παραγκωνίζοντας άλλες αφορμές για χαρούμενες συναθροίσεις, όπως π.χ. η ένδειξη ευγνωμοσύνης.

Αναφορικά με τον κυνηγό, έχει ήδη επισημανθεί η έντονη υποβάθμιση του ηρωικού του κατορθώματος με επιτηδευμένο τρόπο. Αντιθέτως, στην πρώτη εκδοχή της Κοκκινোসκουφίτσας, είχε παρατηρηθεί η ανάδειξη της διάσωσης σε ηρωικό κατόρθωμα και η, περαιτέρω, αναγωγή του σε θαύμα. Σε καμία περίπτωση, στην παρούσα εκδοχή, δεν παρατηρείται καν σχετικός υπαινιγμός. Η οπτική του συγγραφέα περιορίζεται στα ορατά, αλλά και αυτά ακόμη τα συρρικνώνει. Τοιουτοτρόπως, ο κυνηγός μεταπίπτει από ήρωας σε έναν περαστικό που εξ αποστάσεως «σκάει» την ασυνήθιστα μεγάλη κοιλιά του λύκου και «ξεπετάγονται» από αυτήν γιαγιά και εγγονή. Δηλαδή, το μεγάλο γεγονός της διάσωσης περιγράφεται υπεραπλουστευμένα και με συνοπτικές διαδικασίες. Κατά συνέπεια, δημιουργείται το έδαφος, ώστε να μην υφίσταται ανάγκη για εκτενείς ευχαριστίες και συναισθήματα ευγνωμοσύνης, είτε στον ευεργέτη-κυνηγό είτε στον θαυματουργό Θεό. Ασφαλώς, ο συγγραφέας δεν παραλείπει να βάλει τις πρωταγωνίστριές του να εκφράσουν ένα θερμό ευχαριστώ, ως ευγενικά άτομα. Κάτι τέτοιο, βέβαια, παραπέμπει στην ευγένεια

της σημερινής εποχής, η οποία δεν έχει, όμως, συχνά, ιδιαίτερο συναισθηματικό υπόβαθρο.

Τέλος, αναφορικά με τον λύκο, έχει ήδη παρατηρηθεί η τάση του δημιουργού να μην του προσάψει αρνητικά χαρακτηριστικά, αλλά να αρκестεί στην ουδέτερη περιγραφή της μεγαλόσωμης και ζωώδους του εμφάνισης. Είναι χαρακτηριστικό ότι τον αποκαλεί ζώο, σαν να μην πρόκειται για έναν ιδιαίτερο ήρωα ενός παραμυθιού, που φέρει συμβολικά στοιχεία.

Συγκεφαλαιώνοντας, ο συγγραφέας της συγκεκριμένης εκδοχής της Κοκκινোসκουφίτσας απεκδύει από την αυθεντική της έκδοση όλα τα αξιόλογα στοιχεία που αναβάθμιζαν κάθε ανθρώπινη σχέση και κάθε ανθρώπινο ρόλο. Παρασυρόμενος από μία νοοτροπία εύπεπτων κειμένων, που θυμίζουν τηλεοπτικές παιδικές σειρές, χαμηλής ποιότητας, προχωρά στην αφήγησή του, προσπερνώντας όλα τα δυνατά σημεία που απευθύνονται στην ψυχή του αναγνώστη, ενώ αναλώνεται σε κενές σκηνές, από τις οποίες απουσιάζει ακόμα και η λογοτεχνικότητα. Κινούμενος, όμως, σε αυτήν την κατεύθυνση απολήγει στην κατασκευή μίας επιδερμικής θέασης του κόσμου, όπως δείχνει το σχήμα 23.



Σχήμα 23: Η επιδερμική θέαση του κόσμου, στην Κοκκινোসκουφίτσα2

4.8. Ο καλόκαρδος λύκος (Συγγραφέας: *Geoffroy de Pennart*)

4.8.1. Μεταβιβαστικότητα

A) Συμμετέχοντες

Το συγκεκριμένο παραμύθι συνιστά μία εναλλακτική εκδοχή του λύκου των κλασικών παραμυθιών, ο οποίος έχοντας αποβάλει το κακό περίβλημα που τον χαρακτήριζε στην παλαιότερη δράση του, προβάλλει, στη νέα του εμφάνιση, τον καλόκαρδό του χαρακτήρα, όπως δηλώνεται και από τον τίτλο. Ο χαρακτήρας του αυτός αναδεικνύεται μέσα από τη διακειμενική συνάντησή του με κάθε έναν από τους κλασικούς ήρωες, με τους οποίους, στο βαθύτερο παρελθόν της διαδρομής του κειμενικού είδους του παραμυθιού, είχε έρθει σε ρήξη. Η διακειμενικότητα του καλόκαρδου λύκου, ωστόσο, επεκτείνεται και σε άλλους ήρωες, με τους οποίους είτε υπήρξε θύμα τους (Πέτρος) είτε δεν είχε αλληλεπιδράσει μαζί τους (Κοντορεβιθούλης με τα αδέρφια του και ο κακός γίγαντας). Έτσι, διαπλέκονται οι ρόλοι πολλών ηρώων του σύγχρονου νεαρού λύκου, Λουκά, αρχικά, με τα μέλη της οικογένειάς του και, εν συνεχεία, κατά την ανεξάρτητη πορεία του, με τους υπόλοιπους πρωταγωνιστές των κλασικών παραμυθιών. Όλοι αυτοί οι ήρωες, σύγχρονοι και κλασικοί, συνιστούν τους συμμετέχοντες του εν λόγω παραμυθιού, οι οποίοι, συνολικά, συγκαταλέγονται στους εξής, σύμφωνα με τη σειρά της εμφάνισής τους:

- Ο Λουκάς
- Ο πατέρας του
- Η μητέρα του
- Η γιαγιά του
- Ο παππούς του
- Τα αδέρφια του
- Η κατσίκα με τα μικρά της
- Η Κοκκινোসκουφίτσα
- Τα τρία γουρουνάκια
- Ο Πέτρος
- Ο γίγαντας
- Ο Κοντορεβιθούλης και τα αδέρφια του

Πρωτίστως, καθίσταται εμφανές ότι η παραπάνω μακροσκελής λίστα των συμμετεχόντων ανάγει τον καλόκαρδο λύκο στην πρώτη θέση, στο σύνολο των παραμυθιών της έρευνάς μας, ως το παραμύθι με τους περισσότερους ήρωες. Θα περίμενε κανείς ότι ένας μεγάλος αριθμός ηρώων δύναται να υπονομεύσει την ανάλαφρη ροή της υπόθεσης, καθώς ενδέχεται να γίνει κουραστική για έναν μικρό αναγνώστη. Εντούτοις, με την προϋπόθεση ότι τα παλαιότερα παραμύθια που ανακαλεί η πλοκή υφίστανται στο ρεπερτόριο του παιδιού, δημιουργείται μία ευχάριστη έκπληξη κάθε φορά που πραγματοποιείται μία διακειμενική συνάντηση, δημιουργώντας εντυπωσιακές ανατροπές, οι οποίες προκαλούν το ενδιαφέρον του παιδιού και το διατηρούν αμείωτο. Με άλλα λόγια, η οικειότητα με τους κλασικούς ήρωες, οι οποίοι εμπλέκονται ανατρεπτικά στη ζωή του Λουκά, εξασφαλίζει το ζητούμενο σασπένς στην πλοκή, διεγείροντας τις προσδοκίες για την περαιτέρω εξέλιξη και εντείνοντας την αγωνία για την τελική έκβαση των πραγμάτων, όπου επέρχεται η κορύφωση της πλοκής.

Σε αυτό το πλαίσιο, διαδραματίζονται οι ρόλοι, συνολικά, των κλασικών συμμετεχόντων, ευθυγραμμιζόμενοι σε έναν άξονα που χαράζει η καλοσύνη του πρωταγωνιστή. Κατά συνέπεια, η δράση που θεμελιώνεται στη βάση της αγαθής διάθεσης του κεντρικού ήρωα συνεπάγεται την ισορροπία στις σχέσεις, που αφορούν, όμως, μόνο τους καλούς χαρακτήρες¹⁸, καθώς δίνονται τα περιθώρια για την ενδυνάμωση, έστω και σε περιορισμένο βαθμό, κάθε πρώην θύματος.

Αναμφισβήτητα, τον έλεγχο των σχέσεων, πάντα, ασκεί ο λύκος, ως ο πιο δυνατός. Επομένως, εναποτίθεται στη δική του καλή θέληση η παραχώρηση της δυνατότητας των υποψήφιων θυμάτων του να διαφύγουν από την επικείμενη επίθεσή του, που του υποβάλλει το ένστικτο της πείνας. Ωστόσο, είναι αξιοσημείωτο ότι σε κάθε περίπτωση, είναι ο λόγος και η στάση του παρ' ολίγον θύματος που κάμπει την επιθετική του προδιάθεση και απεργάζεται τα συναισθήματα της φιλευσπλαχνίας του, στοιχείο που συνιστά την ενδυναμωτική εξέλιξη κάθε κλασικού ήρωα που υπήρξε στο παρελθόν θύμα του:

¹⁸ Αναφερόμαστε, στο σημείο αυτό, όπως θα φανεί στη συνέχεια, στην κασίκα με τα παιδιά της, στην Κοκκινোসκουφίτσα και στα τρία γουρουνάκια. Ο Κοντορεβιθούλης με τα αδέρφια του, αποτελούν ξεχωριστή περίπτωση, που θα σχολιαστεί αργότερα, καθώς εμφανίζονται μετά τον κορεσμό της πείνας του λύκου. Ασφαλώς, ο Πέτρος, αποτελεί μία κατηγορία μόνος του, αφού, στην αυθεντική εκδοχή του, συνιστά θύτη του λύκου, οπότε αναπτύσσει άλλου είδους σχέση. Ο γίγαντας, τόσο στην αυθεντική όσο και στη σύγχρονη εκδοχή του διατηρεί τον κακό του ρόλο, γι' αυτό αλληλεπιδρά διαφορετικά με τον Λουκά. Οι ιδιαιτερότητες κάθε σχέσης αναλύονται στην πορεία.

1^η συνάντηση (Μαμά Κατσίκα και τα παιδιά της):

- *Αν είναι έτσι, είπε η κυρία Κατσίκα με δάκρυα στα μάτια, καλύτερα να μην αφήσεις κανέναν μας! Πώς θα τα βγάλουν πέρα στη ζωή, αν μείνουν μόνο τους τα μικρά μου;*

2^η συνάντηση (Κοκκινোসκουφίτσα):

- *Αχ, σας παρακαλώ, κύριε λύκε, μην το κάνετε αυτό, τον παρακάλεσε κλαίγοντας η Κοκκινোসκουφίτσα. Η γιαγιά μου θα πεθάνει από τη λύπη της. Λέει πως είμαι το φως των ματιών της!*

3^η συνάντηση (Τρία γουρουνάκια):

- *Καλέ μας λύκε, άφησέ μας τουλάχιστον να τραγουδήσουμε για τελευταία φορά, τον παρακάλεσαν εκείνα.*

Έχετε γεια, αδέρφια, έχετε γεια!

Τη λύπη κρύβουμε βαθιά μες στην καρδιά!

Και τραγουδάμε όλα μαζί, για να ξεχάσουμε

Τον πόνο μας που το ένα το άλλο τώρα πια θα χάσουμε!

Από τα παραπάνω, είναι ευκρινές ότι τα υποψήφια θύματα επενεργούν στον λύκο με τον ικετευτικό και συγκινητικό λόγο τους και επηρεάζουν τις αποφάσεις του, με αποτέλεσμα τη διάσωσή τους. Συνιστά, μάλιστα, ιδιαίτερα ενδιαφέρον στοιχείο ότι τα λόγια των υποψήφιων θυμάτων αναπτύσσουν διακειμενικές σχέσεις με τα λόγια των συγγενών του, κατά την αποχαιρετιστήρια σκηνή, ώστε, τελικά, να επιδρούν καθοριστικά στον ψυχισμό του. Συγκεκριμένα, η έκφραση της Κοκκινোসκουφίτσας ότι είναι το φως των ματιών της γιαγιάς της παραπέμπει στα αποχαιρετιστήρια λόγια της δικής του γιαγιάς, ενώ το τραγούδι των τριών γουρουνιών ανακαλεί το αντίστοιχο των αδερφών του. Μολαταύτα, είναι απαραίτητο να επισημανθεί ότι, σε κάθε περίπτωση, είναι ο Λουκάς που ανοίγει τον διάλογο, οπότε, με αυτόν τον τρόπο, ο ίδιος, εμμέσως, παρέχει την ευκαιρία στα υποψήφια θύματά του να εκφραστούν και να καθορίσουν με τη δύναμη του λόγου τους και της ψυχής τους την έκβαση των πραγμάτων.

Συμπερασματικά, οι παραπάνω συμμετέχοντες συνιστούν ενεργούς δράστες, αν και ο λύκος, όπως προαναφέρθηκε, καθότι κάτοχος δύναμης και εξουσίας, υπερέχει ξεκάθαρα. Η δύναμη, μάλιστα, του Λουκά είναι εντυπωσιακή, διότι δεν είναι μόνο ευδιάκριτη απέναντι στους συμπρωταγωνιστές του, αλλά, κυρίως, απέναντι στον ίδιο του τον εαυτό και, ειδικότερα, απέναντι στο ακαταμάχητο πάθος

της πείνας του, το οποίο όσο δεν ικανοποιείται, τόσο εντείνεται, απαιτώντας ακόμη μεγαλύτερο αγώνα από μέρους του.

Όσον αφορά τους δυναμικότερους κλασικούς ήρωες που συναντά ο Λουκάς, δηλαδή τον Πέτρο και τον γίγαντα, παρατηρείται μία άλλη εξέλιξη στις σχέσεις. Ειδικότερα, ο Πέτρος, ως πρώην θύτης του κακού λύκου, εισέρχεται στη σκηνή της συνάντησης με επιθετική προδιάθεση και γι' αυτό προκαλεί την οργή του πρωταγωνιστή. Παρ' όλα αυτά, αυτός του επιτίθεται μόνο λεκτικά, γιατί πάλι η συνειρμική σύνδεση της παρακοής του Πέτρου στον παππού του αγγίζει ευαίσθητες χορδές του εσωτερικού του κόσμου, εγείροντας προσωπικές του αντίστοιχες αναμνήσεις και έτσι ασκείται καταλυτική επίδραση στον ψυχισμό του, η οποία καταργεί την επικείμενη επίθεση.

Εν συνεχεία, ο κακός γίγαντας, με την αδικαιολόγητα άσχημη συμπεριφορά του, πυροδοτεί την καταστροφική μανία του Λουκά, που τελικά βρίσκει σε αυτόν τη λεία του, για να καλύψει την παρατεταμένη ανάγκη της πείνας του. Η αρνητική εικόνα του γίγαντα δεν αντανακλάται μόνο στο παρουσιαστικό του (*«αγριωπός γίγαντας»*) και στις ενέργειές του (*«...φώναξε ο γίγαντας...»*, *«...του έκλεισε κατάμουτρα την πόρτα.»*), αλλά αποτυπώνεται έντονα και στον λόγο του (*«Χάσου από εδώ, ασχημομούρη!»*).

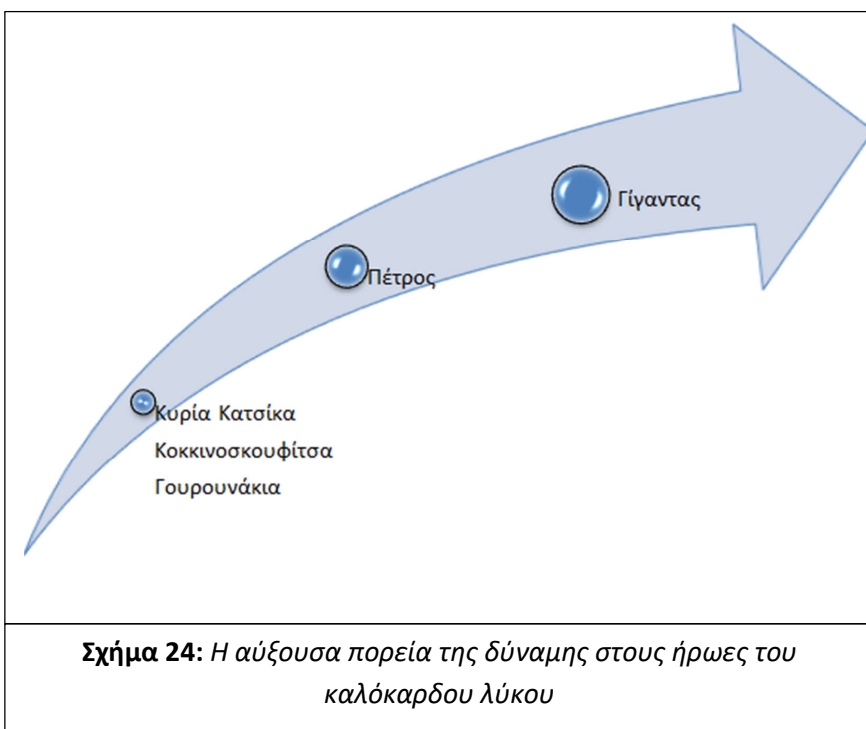
Τελικά, ο γίγαντας που καταλήγει να είναι το μόνο θύμα του καλόκαρδου λύκου, αν και πιο δυνατός σωματικά, υπολείπεται στη δύναμη του λόγου και της ψυχής, στοιχεία που, αποδεδειγμένα, λυγίζουν τον στιβαρό λύκο. Αν και σε όλη τη διαδρομή στο δάσος ο Λουκάς επανειλημμένως υποχωρεί στο θέλημά του, γνώρισμα που θα μπορούσε να εκληφθεί ως στοιχείο αδυναμίας, εντούτοις, στο τέλος, επιβεβαιώνει τη δύναμή του, καθώς τα βάζει με την πιο δυνατή οντότητα των κλασικών παραμυθιών και νικά.

Επομένως, σχετικά με τον Πέτρο και τον γίγαντα, αν και πρόκειται για δυναμικούς δράστες, παρατηρείται ανισότητα στις σχέσεις που διαμορφώνουν με τον Λουκά, με τον τελευταίο φυσικά να υπερισχύει.

Προς το κλείσιμο του παραμυθιού πραγματοποιούν την εμφάνισή τους και ο Κοντορεβιθούλης με τα αδέρφια του, που συνιστούν μία ιδιαίτερη περίπτωση, μέσα στην πλοκή του παραμυθιού, διότι εμφανίζονται μετά τον κορεσμό της πείνας του

λύκου. Οπότε, δεν προβάλλει λόγος να ασκήσουν κάποια επίδραση επάνω του, για να αποφύγουν τυχόν επίθεσή του. Απεναντίας, εν αγνοία του λύκου, διασώζονται χάρη στην παρέμβασή του, γι' αυτό, αμέσως, εκδηλώνουν την ευγενή τους διάθεση, μέσα από την έκφραση της ευγνωμοσύνης τους. Ωστόσο, είναι γνωστό ότι ήταν και αυτοί οι ήρωες στη λίστα του¹⁹ και προφανώς απαλλάσσονται, όχι μόνο γιατί εμφανίζονται σε μία βολική στιγμή, αλλά, κυρίως, επειδή παρουσιάζουν καλή συμπεριφορά, που, όπως έχει αποδειχθεί, σκλαβώνει τον Λουκά και έτσι δεν βλάπτει τον συνομιλητή του. Επομένως, οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους είναι άνισες, με τον Λουκά, ασφαλώς, να είναι στη θέση του κυρίαρχου και τον Κοντορεβιθούλη με τα αδέρφια του να περιορίζονται στον ρόλο του παθητικού αποδέκτη τόσο του γίγαντα όσο και του ίδιου του λύκου.

Υπό μία σφαιρική ματιά, αναφορικά με τους ήρωες των κλασικών παραμυθιών, οι οποίοι εμπλέκονται στη ζωή του Λουκά, είναι εξέχουσας σημασίας η παρατήρηση ότι εκείνοι με ιστορικό μίας αδύναμης πορείας ενδυναμώνονται, ως ένα βαθμό, ενώ το αντίστροφο συμβαίνει με τους υπόλοιπους. Μάλιστα, παρατηρείται



μία αύξουσα πορεία της δύναμης που εκδηλώνουν οι ήρωες στο εν λόγω παραμύθι, κατά την εξέλιξη της πλοκής, ώστε, τελικά, η δράση να κορυφωθεί με την ενσάρκωση της μεγαλύτερης δύναμης στο πρόσωπο του γίγαντα.

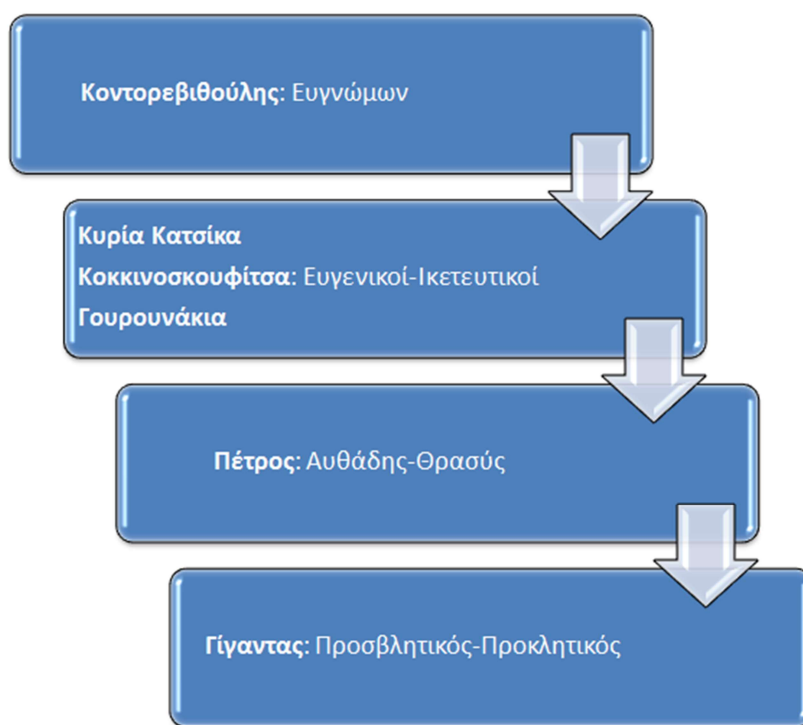
Ειδικότερα, σύμφωνα με το σχήμα 24²⁰, οι τρεις πρώτοι κλασικοί ήρωες, που είναι οι πιο αδύναμοι, αλληλεπιδρώντας με τον Λουκά, αποβάλλουν το στοιχείο της

¹⁹ Η πληροφορία αυτή αντλείται από την εικονογράφηση.

²⁰ Ο Κοντορεβιθούλης δεν εμπίπτει στους ήρωες που εκδηλώνουν δύναμη, γι' αυτό απουσιάζει από το σχήμα.

παθητικότητας, που τους χαρακτηρίζει στην κλασική τους εκδοχή, και μέσω της επικοινωνιακής τους ευχέρειας, η οποία αναδεικνύει τη συναισθηματική τους κατάσταση και την προσωπική τους ιδιαιτερότητα, διεκδικούν τη ζωή τους. Έτσι, ο λύκος επιδεικνύει επιείκεια και μεγαλοψυχία επιτρέποντάς τους να διαφύγουν. Κατόπιν, ο Πέτρος εμφανίζεται ως πιο δυναμικός ήρωας, αφενός, ως ανυπάκουος απέναντι στον παππού του και, αφετέρου, ως επιθετικός και θρασύς απέναντι στον Λουκά· άλλωστε στο ιστορικό του έχει αιχμαλωτίσει τον κακό λύκο, γεγονός που επιβεβαιώνει τη δύναμή του. Μπροστά σε έναν τέτοιο χαρακτήρα, ο Λουκάς αντιδρά με αυστηρότητα, συνειρίζοντας το ζωηρό παιδί. Τέλος, ο γίγαντας, ο πιο δυνατός ήρωας, από θύτης, τόσο στην παλαιότερη εκδοχή του όσο και στην παρούσα, μετατρέπεται σε θύμα. Συμπερασματικά, αναφορικά με τα προηγούμενα, διαφαίνεται ο σεβασμός προς τις ευγενικές ψυχές και η αυστηρότητα έως την τιμωρία προς τα ανάγωγα άτομα. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο, οι κάτοχοι δύναμης αποδυναμώνονται, ενώ το αντίστροφο συμβαίνει με τους υπόλοιπους.

Από την άλλη, αναφάνεται μία κλιμάκωση ως προς το θέμα της διαγωγής των ηρώων. Σύμφωνα με το σχήμα 25, ο Κοντορεβιθούλης βρίσκεται στο ανώτερο επίπεδο, ως ευγνώμων, απέναντι σε αυτόν που τον διέσωσε από μεγάλο κίνδυνο. Ασφαλώς, η κατσικά με την Κοκκινোসκουφίτσα και τα γουρουνάκια παρουσιάζουν ευγένεια και με ικετευτικό τρόπο,



Σχήμα 25: Η κλίμακα της διαγωγής στους ήρωες του καλόκαρδου λύκου

που αναδίδει συγκινητικά συναισθήματα, διεγείρουν τον οίκτο του λύκου. Ωστόσο, δεν εκφράζουν ποτέ ευχαριστία για τη χάρη που αποσπούν, ίσως, γιατί φεύγουν με γρήγορες κινήσεις, όπως τους προτρέπει ο ίδιος. Η κλίμακα της διαγωγής

παρουσιάζει ιδιαίτερη καμπή στον Πέτρο, ο οποίος εισέρχεται στη σκηνή με αυθάδεια και επιθετική διάθεση, ενώ με την περίπτωση του γίγαντα επιδεικνύεται άκρως αδικαιολόγητη συμπεριφορά που φανερώνει απολίτιστο χαρακτήρα.

Από τα παραπάνω είναι έκδηλη η αντιστρόφως ανάλογη πορεία των γνωρισμάτων δύναμης-συμπεριφοράς: όσο πιο πολλή δύναμη κατέχει ο ήρωας τόσο πιο ανάγωγος παρουσιάζεται, ενώ όσο πιο αδύναμος είναι τόσο πιο πολλή καλλιέργεια επιδεικνύει. Στο πλαίσιο αυτό, επέρχεται η τιμωρία των κακών και η επιβράβευση των καλών, όπως θα επισημανθεί και στο πεδίο των συμπερασμάτων.

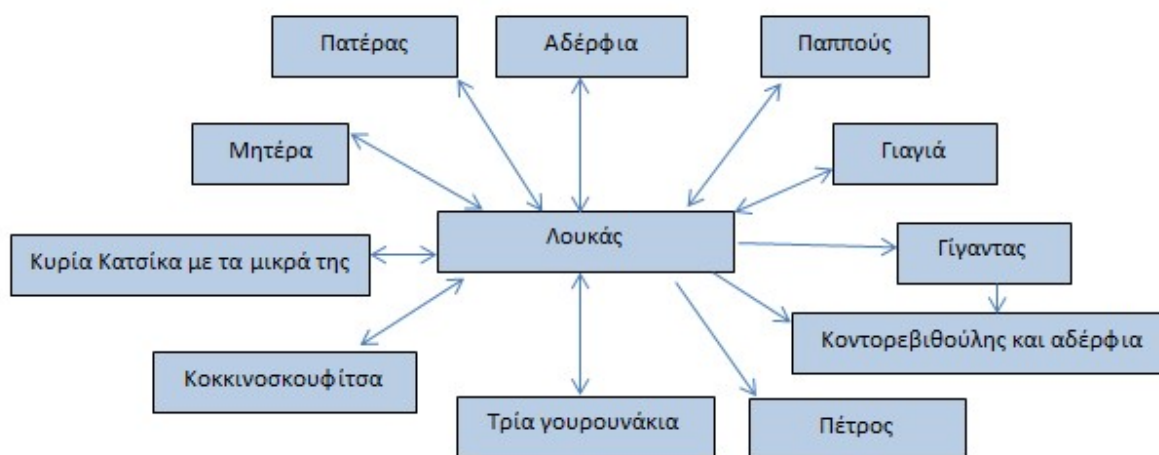
Κατά την ανάλυση των συμμετεχόντων, είναι απαραίτητο να σταθούμε και στα μέλη της οικογένειας του πρωταγωνιστή. Καταρχάς, είναι σαφές ότι προβάλλεται το παραδοσιακό μοντέλο της οικογένειας στη διευρυμένη της μορφή, καθώς, αφενός, πρόκειται για πολύτεκνη οικογένεια, με τέσσερα παιδιά, και, αφετέρου, διαμένουν μαζί τους, επιπλέον, ο παππούς με τη γιαγιά. Δεν απουσιάζει κανένας από τους δύο γονείς, όπως συνέβαινε στα προηγούμενα παραμύθια της έρευνάς μας, με εξαίρεση την Κοκκινোসκουφίτσα¹, η οποία, ωστόσο, επισκιάζεται από τον καλόκαρδο λύκο, όπου η οικογένεια προβάλλεται πιο δυναμικά, αφού όλα τα μέλη της εμφανίζονται ως ενεργοί δράστες, κάτι που δεν συνέβη σε κανένα άλλο από τα προηγηθέντα παραμύθια που αναλύθηκαν.

Οι σχέσεις μεταξύ των μελών της λυκο-οικογένειας προβάλλονται ισότιμες και το κλίμα που διαμορφώνεται είναι δημοκρατικό. Ο νεαρός λύκος μόνος του αποφασίζει να αποχωρήσει, τη στιγμή που νιώθει έτοιμος να ανεξαρτητοποιηθεί («Μεγάλωσα, είπε μια μέρα στους γονείς του. Ήρθε η ώρα να ζήσω μόνος μου.»), σε αντίθεση με τα τρία μικρά λυκάκια του Τριβιζά. Η απόφασή του είναι άκρως σεβαστή και αποδεκτή από το οικογενειακό του περιβάλλον. Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο που χαρακτηρίζει την οικογένεια των λύκων είναι τα έντονα συναισθήματα, τα οποία απεργάζονται συγκινητικές στιγμές την ώρα του αποχαιρετισμού, σε αντίθεση, πάλι, με τα τρία μικρά λυκάκια, όπου η αντίστοιχη σκηνή εκτυλίχθηκε με έναν τυπικό έως άκρως ψυχρό τρόπο.

Οι αναστεναγμοί του πατέρα, τα δάκρυα της μητέρας, οι αγκαλιές της γιαγιάς, το δώρο του παππού και το τραγούδι των μικρών αδερφών αποκαλύπτουν τον πλούσιο ψυχικό κόσμο όλων τους. Ξεχωριστό ενδιαφέρον παρουσιάζει η επιβολή του παππού προς τον εγγονό και η υπακοή του τελευταίου προς τον πρώτο, με αφορμή το

δώρο-ενθύμιο, έχοντας, όμως, πάντα, ως υπόβαθρο την αγάπη. Είναι αξιοσημείωτο ότι ο παππούς παρουσιάζει την πιο ψυχραιμη στάση, εκπέμποντας τη δύναμη και το κύρος του γηραιότερου. Όλα τα λόγια και όλες οι κινήσεις αντανακλούν τους ισχυρούς ενδοοικογενειακούς δεσμούς. Επιπλέον, οι γονείς τείνουν να προσφέρουν, ακόμη και την τελευταία στιγμή της αποχώρησης του γιου τους, τις χρήσιμες συμβουλές τους. Με αυτόν τον τρόπο εξυψώνεται ο ρόλος τους.

Ανακεφαλαιώνοντας, οι σχέσεις ανάμεσα στους ήρωες, στην πλειοψηφία τους, χαρακτηρίζονται από αμοιβαιότητα, καθώς προκύπτουν αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους, όπου εδράζεται μία είδους ισότητα, η οποία έχει αυθεντικό χαρακτήρα στην οικογένεια του Λουκά και εικονικό χαρακτήρα στις σχέσεις του με τους καλοπροαίρετους ήρωες, καθώς πάντα είναι αυτός που ασκεί τον έλεγχο. Αναφορικά, όμως, με τον Πέτρο και τον γίγαντα, οι σχέσεις διακρίνονται από ανισότητα, καθώς η υπεροχή της δύναμης του κεντρικού ήρωα είναι έκδηλη και αποδίδεται με σαφή τρόπο απέναντί τους (λεκτική επίθεση στον πρώτο και σωματική στον δεύτερο, καθιστώντας τον από θύτη των παιδιών θύμα του). Τέλος, απέναντι στον Κοντορεβιθούλη, πάλι, διαμορφώνονται άνισες σχέσεις, υπό το πρίσμα, όμως, ευεργέτη-ευεργετούμενου. Το σχήμα 26 αποδίδει, ευσύνοπτα και διαυγώς, τα παραπάνω.



Σχήμα 26: Πλέγμα σχέσεων στον καλόκαρδο λύκο

Στο εν λόγω σχήμα είναι εμφανές ότι όλες οι σχέσεις που αναπτύσσονται έχουν ως σημείο αναφοράς τον πρωταγωνιστή, καθώς συνολικά τα βέλη των ηρώων συνδέονται με το πρόσωπό του. Μεταξύ των υπόλοιπων ηρώων δεν σημειώνεται

αλληλεπίδραση, εκτός από εκείνην του γίγαντα εις βάρος του Κοντορεβιθούλη και των αδερφών του. Επομένως, ο Λουκάς είναι ο κεντρικός ήρωας που κατευθύνει τη δράση και διαμορφώνει τις σχέσεις, στο σύνολό τους. Συνιστά το κεντρικό πρόσωπο της πλοκής, όπου εδράζεται όλη η δύναμη και ο έλεγχος, με κατάλληλη διαχείριση κάθε φορά, ανάλογα με τον χαρακτήρα του συνομιλητή του. Δεν παρατηρείται ανταγωνισμός με κανέναν, καθότι ασκεί την απόλυτη εξουσία στις σχέσεις του, αφήνοντας, όμως, πάντα, περιθώρια για αλληλεπίδραση. Η αλληλεπίδραση αυτή είναι γόνιμη, ασφαλώς, με την οικογένειά του, αλλά και με τους καλοπροαίρετους χαρακτήρες, όπως αντικατοπτρίζεται στα αμφίδρομα βέλη.

Στο σχήμα 26, παρατηρούνται, ακόμη, μονόδρομα βέλη, τα οποία σε κάθε περίπτωση εκφράζουν τη δύναμη και την επιβολή του Λουκά, υπό διαφορετική, όμως, οπτική:

- ✓ Απέναντι στον Πέτρο, αποτυπώνεται η λεκτική επιβλητικότητα, μέσα από τις φωνές που του βάζει, σχετικά με την υπακοή που οφείλει να επιδεικνύει στον παππού του.
- ✓ Απέναντι στον γίγαντα, υποδηλώνεται η υπερίσχυση της σωματικής δύναμης, καθώς μέσα από την πάλη τους ο λύκος επικρατεί και τον καθιστά λεία του, εξοντώνοντάς τον.
- ✓ Απέναντι στον Κοντορεβιθούλη και τα αδέρφια του, καθίσταται αντιληπτή η υπεροχή του ευεργέτη προς τον ευεργετούμενο, εφόσον χάρη σε αυτόν ξεφεύγουν από τον ανθρωποφάγο γίγαντα.

Είναι αναγκαίο να επισημανθεί ότι εντοπίζονται δύο πρόσωπα, τα οποία παρόλο που δεν ανήκουν στη λίστα των συμμετεχόντων, εφόσον δεν παρουσιάζουν καταγεγραμμένη δράση στην υπόθεση της πλοκής και η αναφορά τους είναι περιορισμένη, ενώ η θέση τους περιφερειακή, ωστόσο επενεργούν ως απύσες δομές στον ψυχισμό του Λουκά και συνεπώς στην περαιτέρω εξέλιξη. Πρόκειται για τη γιαγιά της Κοκκινοσκουφίτσας και τον παππού του Πέτρου. Τα πρόσωπα αυτά, ως σημεία αναφοράς, κατά τις σχετικές συζητήσεις, επικοινωνούν διακειμενικά με την προηγούμενη σκηνή του αποχαιρετισμού. Συνιστούν πρόσωπα σεβαστά για τον Λουκά και κατά συνέπεια πρόσωπα-κλειδιά για την απαλλαγή των εγγονών τους από την επίθεσή του.

Συνοψίζοντας, ο λύκος, μέσα από την κατοχή δύναμης που τον διακρίνει, σε συνδυασμό με τον πλούσιο συναισθηματικό του κόσμο, ανάγεται σε έναν δυναμικό ήρωα, ο οποίος διαδραματίζει μία πορεία, με ποικίλες εκφάνσεις, ανάλογα με τον χαρακτήρα που συναντά κάθε φορά. Έτσι, αναπτύσσει διαφόρων ειδών σχέσεις, προσαρμοζόμενος στις εκάστοτε συνθήκες, σημειώνοντας αντιδράσεις που τον εμπνέουν οι συμπρωταγωνιστές του. Επομένως, αναδεικνύεται ως αποτελεσματικός διαχειριστής της δύναμής του, την οποία δεν χρησιμοποιεί με στατικό και άκαμπτο τρόπο, προκειμένου να επικρατεί συνέχεια με μια εγωιστική νοοτροπία, όπως ο ομόλογός του. Αντιθέτως, έχοντας ως σύμβουλο τα συναισθήματά του, αναστοχάζεται και δημιουργεί μία δική του ανεξάρτητη πορεία, υπερβαίνοντας την παράδοση της οικογένειάς του, όπως αυτή εκφράζεται με τη λίστα των θυμάτων. Η καινοτόμος δράση του, που συνεπάγεται υπομονή στην παρατεταμένη πείνα του, τον οδηγεί σε καλύτερα αποτελέσματα, δηλαδή σε ένα πιο πλούσιο γεύμα, αποζημιώνοντάς τον για την υπομονή του και τον αγώνα του, σεβόμενος τις ανάγκες των άλλων.

B) Διαδικασίες

Οι διαδικασίες που εισάγουν όλοι οι συμμετέχοντες του συγκεκριμένου παραμυθιού παρουσιάζονται στον πίνακα 16, ο οποίος διαρθρώνεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζεται η δράση όλης της οικογένειας των λύκων, ενώ στο δεύτερο μέρος καταχωρίζονται οι διαδικασίες των ηρώων των κλασικών παραμυθιών, οι οποίοι εμπλέκονται στην πορεία του καλόκαρδου λύκου.

Είναι εμφανές ότι τα μέλη της οικογένειας του Λουκά εισάγουν ελάχιστες διαδικασίες, ωστόσο η επενέργειά τους σε όλη την υπόθεση της ιστορίας, όπως αυτή εξελίσσεται με βάση, κυρίως, τις προαναφερθείσες διακειμενικές συνδέσεις, είναι αισθητή μέχρι την τελική έκβαση της πλοκής. Επιπροσθέτως, προκαλεί εντύπωση ότι η υλική διαδικασία του πατέρα που αφορά την παράδοση της λίστας, κατά την αρχική σκηνή, συνοδεύει τη δράση του γιου του, ως την τελευταία σκηνή («...έβγαλε τον κατάλογο που του είχε δώσει ο πατέρας του...»). Κάτι ανάλογο διαπιστώνεται και σε ενδιάμεσα σημεία («Είστε στον κατάλογο που μου έδωσε ο μπαμπάς.»). Αντιστοίχως, τα τελευταία λόγια της μητέρας του Λουκά («Και προσπάθησε να μην είσαι και πολύ καλόκαρδος») τον συνοδεύουν σε όλη, σχεδόν, τη δράση του.

Πίνακας 16-Α' μέρος: Διαδικασίες στον καλόκαρδο λύκο (οικογένεια)

Είδη διαδικασιών	Λουκάς	Πατέρας	Μητέρα	Παππούς	Γιαγιά	Αδέρφια
Υλικές	41 (52%)	3 (43%)	0	0	1 (33%)	3 (43%)
Νοητ. Γνωστικές	8 (10%)	1 (14%)	0	0	0	1 (14%)
Νοητ. Αντιληπτικές	5 (6%)	0	0	0	0	0
Νοητ. Συναισθηματικές	4 (5%)	0	1 (20%)	1 (33%)	0	0
Συσχ. Κατηγορικές	5 (6%)	0	0	0	0	0
Συσχ. Ταυτοποιητικές	0	0	0	0	0	0
Συσχ. Κτητικές	0	0	0	0	0	0
Λεκτικές	13 (17%)	2 (29%)	3 (60%)	2 (67%)	2 (67%)	3 (43%)
Συμπεριφορικές	2 (3%)	1 (14%)	1 (20%)	0	0	0
Υπαρκτικές	1 (1%)	0	0	0	0	0
Σύνολο ανά συμμετέχοντα	79 (100%)	7 (100%)	5 (100%)	3 (100%)	3 (100%)	7 (100%)
Γενικό σύνολο Α' μέρους	104					

Πίνακας 16-Β' μέρος: Διαδικασίες στον καλόκαρδο λύκο (λοιποί ήρωες)

Είδη διαδικασιών	Κατσίκια	Κοκκιν.	Γουρουν.	Πέτρος	Γίγαντας	Κοντορεβ.
Υλικές	1 (25%)	1 (12,5%)	6 (60%)	6 (55%)	3 (75%)	0
Νοητ. Γνωστικές	0	0	1 (10%)	0	0	0
Νοητ. Αντιληπτικές	0	0	0	0	0	0
Νοητ. Συναισθηματικές	0	1 (12,5%)	0	1 (9%)	0	1 (33,3%)
Συσχ. Κατηγορικές	0	1 (12,5%)	0	0	0	0
Συσχ. Ταυτοποιητικές	1 (25%)	1 (12,5%)	1 (10%)	1 (9%)	0	1 (33,3%)
Συσχ. Κτητικές	0	0	0	0	0	0
Λεκτικές	1 (25%)	2 (25%)	1 (10%)	2 (18%)	1 (25%)	1 (33,3%)
Συμπεριφορικές	0	1 (12,5%)	0	0	0	0
Υπαρκτικές	1 (25%)	1 (12,5%)	1 (10%)	1 (9%)	0	0
Σύνολο ανά συμμ.	4 (100%)	8 (100%)	10 (100%)	11 (100%)	4 (100%)	3 (100%)
Γενικό σύνολο Β' μέρους	40					
Τελικό σύνολο Α' και Β' μέρους	144					

Πρωτίστως, στον πίνακα 16, είναι ξεκάθαρο ότι το τελικό άθροισμα των διαδικασιών τοποθετεί το υπό ανάλυση παραμύθι στην πρώτη θέση μέσα στο σύνολο των παραμυθιών της έρευνάς μας. Η παρατήρηση αυτή προεικονιζόταν στο πλέγμα σχέσεων του σχήματος 26, καθώς επίσης και στη λίστα των συμμετεχόντων, μια και οι πολυπληθείς ήρωες, σε συνάρτηση με τη συσσώρευση των αλληλεπιδράσεων, επιφέρουν προσαύξηση των διαδικασιών.

Το επόμενο στοιχείο που προκαλεί εντύπωση είναι το υψηλό προβάδισμα του Λουκά στο σύνολο των διαδικασιών του σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες. Είναι αξιοσημείωτο ότι το πλέγμα σχέσεων του σχήματος 26 προδιέγραφε μία τέτοια εξέλιξη, καθώς είχε παρατηρηθεί ότι ο καλόκαρδος λύκος αποτελούσε το επίκεντρο κάθε αλληλεπίδρασης. Αντιθέτως, καμία αλληλεπίδραση μεταξύ των λοιπών ηρώων δεν καταγράφεται, με μία μικρή εξαίρεση του γίγαντα προς τον Κοντορεβιθούλη και τα αδέρφια του. Οπότε, η δράση του κεντρικού ήρωα εκτείνεται σε όλο το μήκος της υπόθεσης, σε αντιδιαστολή με τους συμπρωταγωνιστές του, γεγονός που συνεπάγεται το προαναφερθέν προβάδισμά του, το οποίο εξειδικεύεται, κυρίως, στην υπεροχή των υλικών του διαδικασιών.

Ένα άλλο σημείο που αξίζει να σταθούμε αφορά το πεδίο των λεκτικών διαδικασιών. Πρόκειται για παραμύθι με διαδοχικούς διαλόγους, οι οποίοι υπερισχύουν της αφήγησης. Επομένως, η ένταξη των λεκτικών ρημάτων στις διαλογικές αλληλεπιδράσεις όλων συνιστά φυσικό επακόλουθο. Από τη στιγμή, μάλιστα, που ο Λουκάς συνδιαλέγεται με ολόκληρο το φάσμα των ηρώων, συγκεντρώνει το υψηλότερο πλήθος αυτού του είδους των διαδικασιών.

Παρουσιάζει, ακόμη, ιδιαίτερο ενδιαφέρον η επιλογή των ρημάτων που εκφράζουν τις λεκτικές διαδικασίες, καθώς και των γλωσσικών μέσων αξιολόγησης, (όπως θα φανεί αργότερα στο σχετικό υποκεφάλαιο), που γειτνιάζουν με τα εν λόγω ρήματα, διότι η εύστοχη σύνδεσή τους με τη σκηνή όπου εντάσσονται οδηγεί σε ένα αξιόλογο αποτέλεσμα, καθώς, με αυτόν τον τρόπο, ο συγγραφέας αποδίδει με ιδιαίτερη ζωντάνια και ξεχωριστή λογοτεχνικότητα τη μοναδικότητα κάθε στιγμής. Άλλωστε, έχει επισημανθεί σε προηγούμενο σημείο ότι τα έντονα συναισθήματα, που αντανακλώνται στον λόγο κάθε ήρωα, προωθούν την πλοκή, κατά ανατρεπτικό τρόπο, επιδρώντας στις αποφάσεις του δυνατού ήρωα που ελέγχει την κατάσταση κάθε φορά. Ειδικότερα:

- ✓ Κυρία Κατσικά: «...είπε με δάκρυα στα μάτια...»
- ✓ Κοκκινοσκουφίτσα: «*Αχ, σας παρακαλώ... τον παρακάλεσε κλαίγοντας...*»
- ✓ Τρία γουρουνάκια: «...τον παρακάλεσαν εκείνα.»

Οι παραπάνω λεκτικές διαδικασίες, που συνοδεύονται από συναισθηματικά ξεσπάσματα, επηρεάζουν τον Λουκά κι έτσι τους χαρίζει τη ζωή. Με άλλα λόγια, η δύναμη των συναισθημάτων των ανωτέρω ηρώων που διοχετεύεται στη δύναμη του λόγου τους κάμπει το θέλημα του παρ' ολίγον θύτη τους και έτσι ελεύθεροι συνεχίζουν τη διαδρομή τους.

Αλλά και με τα μέλη της οικογένειάς του οι λεκτικές διαδικασίες δημιουργούν ένα υποβλητικό κλίμα συγκίνησης και οικογενειακής θαλπωρής, σε συνδυασμό πάντα με τα κατάλληλα στοιχεία αξιολόγησης, τα οποία θα καταγραφούν εκτενέστερα στο αντίστοιχο υποκεφάλαιο.

- ✓ Λουκάς: «*Μεγάλωσα, είπε...*»
- ✓ Πατέρας: «...είπε αναστενάζοντας...»
- ✓ Μητέρα: «...μουρμούρισε δακρύζοντας...»
- ✓ Γιαγιά: «...είπε... σφίγγοντάς τον...»
- ✓ Παππούς: «...μουρμούρισε...»
- ✓ Αδέρφια: «*Θα σου παίξουμε ένα αποχαιρετιστήριο τραγούδι, είπανε...*»

Είναι εμφανές ότι ο Λουκάς διατυπώνεται με αποφασιστικότητα και ψυχραιμία, εκπέμποντας ωριμότητα και σοβαρότητα, γνωρίσματα που συνάδουν με την ανακοίνωση που πραγματοποιεί στην οικογένειά του. Από την άλλη πλευρά, τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειάς του εκφράζονται με έντονα συναισθηματικό λόγο («*Πόσο θα μου λείψεις, γιε μου!*», «*Είσαι το φως των ματιών μου... Να έρχεσαι τακτικά να με βλέπεις.*», «*Να, πάρε αυτό το ρολόι... Πάντα σου άρεσε.*», «*Τη λύπη κρύβουμε βαθιά μες στην καρδιά! ...να ξεχάσουμε τον πόνο μας που θα σε χάσουμε!*»), που συνοδεύεται με ανάλογες αντιδράσεις (αγκαλιές, αναστεναγμούς, δάκρυα, αναμνηστικά δώρα, αποχαιρετιστήρια τραγούδια). Πολύ εύστοχη είναι η επιλογή του ρήματος «*μουρμούρισε*», καθώς αποδίδει μια εικόνα έντονης συγκίνησης, η οποία καταπνίγει την ένταση της φωνής και παραπέμπει, κυριολεκτικά και μεταφορικά, σε κοντινές αποστάσεις συναισθηματικής σύσφιξης, στις οποίες βρίσκονται οι αγαπημένοι συγγενείς.

Με όλους τους παραπάνω τρόπους, αναδεικνύονται οι ισχυροί δεσμοί μίας οικογένειας, της οποίας όλα τα μέλη διαθέτουν μία ξεχωριστή επικοινωνιακή ευχέρεια, ώστε να εκφράζουν σε δύσκολες στιγμές τα συναισθήματά τους και να αποκαλύπτουν τον εσωτερικό τους κόσμο. Μάλιστα, αυτή η δεξιότητα παρατηρείται σε όλα τα φύλα και σε όλες τις ηλικίες.

Εκτός από τις παραπάνω λεκτικές διαδικασίες, σημειώνονται και ακόμα δύο που αφορούν τις συμβουλές των δύο γονέων, κατά τη στιγμή της αποχώρησης του νεαρού λύκου (*«Εμπρός, τώρα, γιόκα μου, είπε ο πατέρας του. Ώρα να πηγαίνεις. Πάρε αυτόν τον κατάλογο. Έχω γράψει όλα όσα μπορείς να φας.»*, *«Και προσπάθησε να μην είσαι και πολύ καλόκαρδος, πρόσθεσε η μητέρα του.»*). Η κίνηση αυτή αναβαθμίζει τον ρόλο των γονέων, που ασκούν συμβουλευτική στο παιδί τους, όπως υποβάλλει ο ρόλος ενός υπεύθυνου γονέα, που αγωνιά για το παιδί του, ιδιαίτερα, όταν πραγματοποιεί ένα νέο και σημαντικό βήμα στη ζωή του.

Περαιτέρω, στην περίπτωση του Πέτρου, που είναι ένα ζωηρό και ανυπάκουο παιδί, επιλέγεται και το κατάλληλο ρήμα: *«αντήχησε...»*, ενώ ο έντονος διάλογος μεταξύ τους οδηγεί στο ξέσπασμα του λύκου: *«...ξέσπασε με άγρια φωνή ο Λουκάς.»*. Στη συνέχεια, ο γίγαντας *«φώναξε»*, αλλά ο Λουκάς σε αυτήν την πρόκληση έπραξε πραγματοποιώντας τη μεγάλη του επίθεση. Ωστόσο, μετά το χορταστικό του γεύμα *«αναφώνησε»* ότι δεν είχε ξαναφάει ποτέ τόσο καλά. Τέλος, η ευγνωμοσύνη του Κοντορεβιθούλη και των αδερφών του εκφράζεται, όταν λένε *«Θέλουμε να σε ευχαριστήσουμε από τα βάθη της καρδιάς μας.»*

Σύμφωνα με τα παραπάνω, καθίσταται σαφές ότι οι λεκτικές διαδικασίες συνιστούν έναν βασικό άξονα εξέλιξης της πλοκής και αποκρυστάλλωσης των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των ηρώων. Με άλλα λόγια, ο λόγος των συμμετεχόντων, όπως έχει ήδη επισημανθεί, κινεί τα νήματα της υπόθεσης και επιβεβαιώνει ότι, στην ουσία, οι λεκτικές πράξεις ασκούν καίρια επίδραση στην πορεία της ζωής.

Εξέχουσας σημασίας είναι οι νοητικές γνωστικές διαδικασίες που επιτελεί ο πρωταγωνιστής (*σκεφτότανε, ξανασκέφτομαι, σκέφτηκε, τα έχασε, αλλάζω γνώμη, σκέφτηκε, βυθισμένος στις σκέψεις του*). Επιπλέον, το λεκτικό ρήμα *«μονολόγησε»* που απαντάται 3 φορές ενέχει τη διαδικασία της σκέψης που εκφράζεται δυνατά. Τουτέστιν, πρόκειται για προσωπικότητα με έντονη στοχαστική ιδιότητα, καθώς

μπαίνει στη διαδικασία να αναστοχάζεται και να συνομιλεί με τη συνείδησή του, επαναπροσδιορίζοντας τη στάση του και επιτρέποντας στον εαυτό του να τροποποιεί τη συμπεριφορά του (εφόσον δεν ακολουθεί άκαμπτα τις οδηγίες του καταλόγου), ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες.

Αξίζει να σταθούμε στα σημεία εκείνα κατά τα οποία ο λύκος χαρίζει τη ζωή στα υποψήφια θύματά του και αμέσως μετά η συνείδησή του ελέγχει την κίνηση αυτή, σε συνδυασμό με την έξαρση της πείνας, που τον κατατρέχει. Με την εμβάθυνση αυτή, παρατηρούμε ότι ο συνδυασμός των σχετικών λεκτικών διαδικασιών με τις γνωστικές διαδικασίες που έπονται αναδίδει την πάλη που πραγματοποιείται στον εσωτερικό του κόσμο. Με άλλα λόγια, μέσα του συγκρούεται το καλό (να αφήσει τα θύματα) με το κακό (να φάει τα θύματα), ενώ με ξεχωριστή εγκράτεια που επιδεικνύει επιτρέπει στο καλό να υπερισχύσει (όταν τα διώχνει), αλλά, αμέσως μετά, τον κατατρέχουν οι κακοί λογισμοί που προκαλεί η πείνα (ίσως έπρεπε να τα φάει), ωστόσο με καλούς λογισμούς παρηγορεί τον εαυτό του (κάτι θα βρει παρακάτω) κι έτσι συνεχίζει την πορεία του με αισιοδοξία.

Αναλυτικότερα:

1η συνάντηση:

Λόγια προς το παρ' ολίγον θύμα (κατσίκα με κατσικάκια)

- «Αντίο σας, κυρία Κατσίκα, πηγαίνετε στο καλό.»

Αναστοχασμός

- «Μάλλον δεν έπρεπε να αφήσω τέτοιο καλό φαΐ» σκέφτηκε «αλλά δεν πειράζει, κάτι θα βρω παρακάτω.»

2η συνάντηση:

Λόγια προς το παρ' ολίγον θύμα (Κοκκινοσκουφίτσα)

- «Χάσου, λοιπόν, γρήγορα από μπροστά μου, πριν αλλάξω γνώμη!»

Αναστοχασμός

- «Τελικά, είμαι πολύ καλόκαρδος» μονολόγησε νιώθοντας την κοιλιά του να γουργουρίζει. «Για να δούμε, θα καταφέρω να βρω κάτι να φάω;»

3η συνάντηση:

Λόγια προς το παρ' ολίγον θύμα (γουρουνάκια)

- «Δρόμο γρήγορα!... Αν δεν φύγετε αμέσως, θα σας φάω μαζί με τις κιθάρες σας!»

Αναστοχασμός

- «Α, εγώ παραείμαι καλόκαρδος», μονολόγησε νιώθοντας το στομάχι του να διαμαρτύρεται ολοένα και πιο έντονα.»

4η συνάντηση:

Λόγια προς το παρ' ολίγον θύμα (Πέτρος)

- «Δεν πρέπει να παρακούς ποτέ τον παππού σου μ' ακούς;»

Αναστοχασμός

- «Ποτέ δεν γεννήθηκε λύκος πιο καλόκαρδος από εμένα!... Πάνε τόσες ώρες που δεν έχω φάει τίποτε. Θα μπορούσα μέχρι τώρα να είχα φάει την κυρία Κατσίκα και τα εφτά κατσικάκια, την Κοκκινোসκουφίτσα, τα τρία μικρά γουρουνάκια και να είχα κάνει μια χαψιά εκείνον τον ξεροκέφαλο τον Πέτρο!» Βυθισμένος στις σκέψεις του... Με λίγη καλή τύχη, μπορεί να βρω εδώ πέρα κάτι...»

Από τα παραπάνω, ευδιάκριτο είναι ότι μόνο στην κυρία Κατσίκα απευθύνεται με ευγένεια, επιδεικνύοντας σεβασμό στο άτομο μεγαλύτερης ηλικίας, που κατέχει, συγχρόνως, τον ρόλο της μητέρας και δρα προστατευτικά υπέρ των παιδιών της. Στα υπόλοιπα άτομα, εκφράζεται απότομα, ωστόσο αυτό δικαιολογείται, διότι η ένταση μέσα του διαγράφει αύξουσα πορεία, λόγω της πείνας, οπότε η εσωτερική πάλη με τον εαυτό του εντείνεται επικίνδυνα, ενώ συγχρόνως διακατέχεται από συναισθηματική φόρτιση από τα λόγια που ακούει και από τις σκέψεις που τον πλημμυρίζουν. Αναντίρρητα, όμως, η παράμετρος της μικρής ηλικίας του συνομιλητή του επιδρά στη διαφοροποίηση του λόγου του σε σχέση με την πρώτη ηρωίδα. Στη συνέχεια, οι αναστοχασμοί του αντανακλούν την κλιμάκωση της πείνας του και της εσωτερικής του έντασης, καθώς επεκτείνονται στον συνταγματικό άξονα. Έχει ιδιαίτερη βαρύτητα ότι όλες οι αμφιβολίες του για τη γενναιόδωρη συμπεριφορά του αντισταθμίζονται από την παρήγορη σκέψη ότι η επόμενη στιγμή κάτι καλό του επιφυλάσσει. Με θετική σκέψη, δηλαδή, αντιμετωπίζει τις αρνητικές σκέψεις και την έντονη ενόχληση της παρατεταμένης πείνας του κι έτσι καταφέρνει να προχωρά με αισιοδοξία, χωρίς τελικά να μετανιώνει ή να απογοητεύεται.

Η διάκριση του Λουκά στις λεκτικές και στις γνωστικές διαδικασίες, που προαναφέρθηκαν, σε συνδυασμό με τις αντιληπτικές και τις κατηγορικές, που σχολιάζονται ακολούθως, τον εξαιρούν σε ξεχωριστή προσωπικότητα. Όσον αφορά τις αντιληπτικές του ικανότητες, εντοπίζεται ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην τάση του να ελέγχει πάντα τη λίστα που του έχει παραδώσει ο πατέρας του, σε κάθε συνάντησή του:

1^η συνάντηση (Κυρία Κατσίκια)

- ✓ «Για να δούμε! Α, είστε πρώτη στον κατάλόγό μου...»

2^η συνάντηση (Κοκκινোসκουφίτσα)

- ✓ «Για να δω! Αχά, είσαι κι εσύ στον κατάλόγό μου.»

3^η συνάντηση (Γουρουνάκια

(δεν καταγράφεται αντιληπτική διαδικασία)

4^η συνάντηση (Πέτρος)

- ✓ «Χμ... για να δω, είσαι κι εσύ στον κατάλόγό μου...»

Οι συγκεκριμένες αντιληπτικές διαδικασίες αποκαλύπτουν τον οργανωτικό και επιμελή χαρακτήρα του, καθώς και τον σεβασμό στον πατέρα του, εφόσον τείνει να ακολουθεί τις συμβουλές που του έχει παραδώσει. Παρ' όλα αυτά, παρουσιάζει μία ξεχωριστή ευελιξία και δεν εμμένει με ακαμψία στα παραδοθέντα, αλλά προσαρμόζεται στις εξελίξεις της ζωής, τολμώντας να πραγματοποιεί νέα βήματα. Με αυτόν τον τρόπο, παρουσιάζει έναν δυναμικό χαρακτήρα, σε αντιδιαστολή με τη στατικότητα των ηρώων των κλασικών παραμυθιών.

Επιπλέον, η ανάδειξη του Λουκά σε έναν ξεχωριστό ήρωα ολοκληρώνεται με τις κατηγορικές του διαδικασίες. Αυτές επιτελούνται κατά τον αναστοχασμό του, κάθε φορά που χαρίζει τη ζωή σε έναν ήρωα, λόγω της συναισθηματικής του φόρτισης. Η ροή αυτών των διαδικασιών, ωστόσο έχει την αφετηρία της στα λόγια της μητέρας του. Αναλυτικότερα:

- ✓ Μητέρα (ύστατα λόγια, κατά την αποχώρησή του): «Και προσπάθησε να μην είσαι και πολύ καλόκαρδος.»
- ✓ Λουκάς (μετά την 2^η συνάντηση με την Κοκκινোসκουφίτσα): «Τελικά, είμαι πολύ καλόκαρδος.»
- ✓ Λουκάς (μετά την 3^η συνάντηση με τα γουρουνάκια): «Α, εγώ παραίμαι καλόκαρδος.»

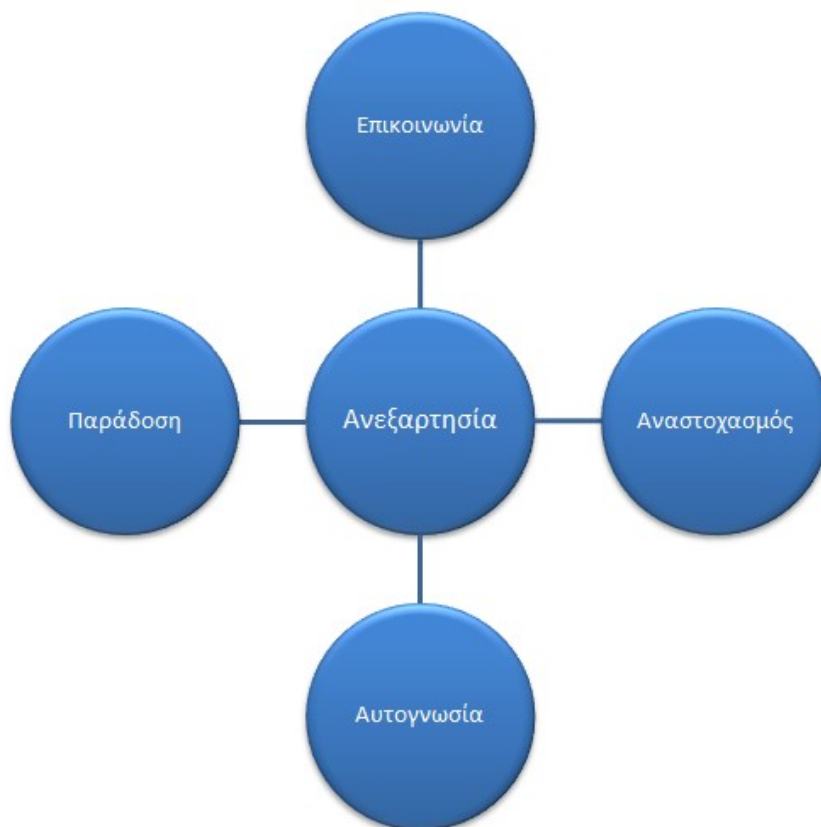
- ✓ Λουκάς (μετά την 4^η συνάντηση με τον Πέτρο): *«Ποτέ δεν γεννήθηκε λύκος πιο καλόκαρδος από εμένα!»*

Όλοι οι παραπάνω χαρακτηρισμοί του Λουκά παραπέμπουν, αφενός, στα λόγια της μητέρας του, αφετέρου, αναδεικνύουν, την αναστοχαστική του ιδιότητα που απολήγει στην αυτογνωσία του.

Συμπερασματικά, η προσωπικότητά του ξεδιπλώνεται, σταδιακά, αποκαλύπτοντας την πολύπλευρη εικόνα της, που φανερώνει ένα καλλιεργημένο άτομο. Ασφαλώς, η συναισθηματική του φύση που κυριαρχεί σε όλη τη δράση του, συμπληρώνει τον πολύπτυχο χαρακτήρα του, χωρίς, ωστόσο, να προβάλλεται ποσοτικά στον πίνακα των διαδικασιών, όπου εκφράζεται σε περιορισμένο επίπεδο. Μολαταύτα, όλη η στάση του απηγεί μία ολοκληρωμένη προσωπικότητα, γι' αυτό άλλωστε στέφεται με επιτυχία, εφόσον, πρώτον, επιτελεί καλές πράξεις, δεύτερον, επιφέρει τιμωρία στον κακό ήρωα και, τρίτον, τελικά, κατορθώνει να καλύψει τις ανάγκες του.

Άρα η προσπάθειά του να ανεξαρτητοποιηθεί ευδοκιμεί με ιδανικό τρόπο. Η επιτυχία της ανεξάρτητής του πορείας, με άλλα λόγια, ευοδώνει χάρη στην τάση του για επικοινωνία (λεκτικές διαδικασίες) με τους γύρω, για στοχασμό και αναστοχασμό (γνωστικές διαδικασίες), για αυτογνωσία (κατηγορικές διαδικασίες), καθώς και στον σεβασμό του σε οτιδήποτε του έχει παραδοθεί από την οικογένειά του (κατάλογος με τροφή, συναισθηματική καλλιέργεια, συμβουλές) (αντιληπτικές, συναισθηματικές, υλικές διαδικασίες), όπως απεικονίζεται στο σχήμα 27.

Στο εν λόγω σχήμα παρουσιάζονται οι προϋποθέσεις της απόπειρας για ανεξαρτησία του νέου ατόμου, οι οποίες πληρούνται στο πρόσωπο του καλόκαρδου λύκου, όπως ανιχνεύθηκε στις σχετικές διαδικασίες του. Συνοψίζοντας, η επικοινωνία που εξασφαλίζει με τον περίγυρό του, επιφέρει ανατρεπτικές εξελίξεις, οι οποίες υπόκεινται σε έναν διαρκή αναστοχασμό, που οδηγεί σε εσωτερική διερεύνηση που επιφέρει την αυτογνωσία. Στέρεο υπόβαθρο όλου αυτού του πλαισίου συνιστά το σύνολο των στοιχείων που φέρει από το οικογενειακό του περιβάλλον, το οποίο και καθορίζει, χωρίς, όμως, να περιορίζει τους ορίζοντές του. Με ευέλικτο και δημιουργικό τρόπο, ο Λουκάς θεμελιώνει τις κινήσεις του στα αποθέματα που κουβαλάει από τους προγόνους του, κτίζοντας, ωστόσο ένα καινούριο ξεχωριστό μέλλον.



Σχήμα 27: Η επιτυχημένη απόπειρα ανεξαρτητοποίησης του λύκου- Προϋποθέσεις

Περαιτέρω, σχετικά με τα μέλη της οικογένειας του Λουκά, είναι άξιο παρατήρησης ότι, παρά τη συναισθηματική ένταση και την επικοινωνιακή ευχέρεια που τους χαρακτηρίζει, όσον αφορά την έκφραση του εσωτερικού τους κόσμου, καταγράφονται ελάχιστες συναισθηματικές διαδικασίες. Ωστόσο, το θέμα αυτό αντισταθμίζεται με τη χρήση άλλων γλωσσικών μέσων, που θα επισημανθούν στο υποκεφάλαιο της αξιολόγησης. Με αυτόν τον τρόπο, ο συγγραφέας επιλέγει να παρουσιάσει πιο εμφατικά τις συγκινητικές στιγμές, παρά εάν τις κατέγραφε ως απλά συναισθηματικά γεγονότα (π.χ. στεναχωρήθηκε, λυπήθηκε κ.λπ.). Επίσης, έτσι, εμπλουτίζει τον λόγο του και ανάγει το κείμενό του σε λογοτεχνικό έργο, όπου η υποκειμενικότητα του συγγραφέα διαπερνά τις σκηνές και τις μεταβιβάζει πιο ζωντανές εμπρός στον αναγνώστη. Επιπροσθέτως, στο σημείο αυτό, οι συμπεριφορικές διαδικασίες καλύπτουν το παρατηρημένο έλλειμμα των συναισθηματικών διαδικασιών (π.χ. αναστενάζοντας, δακρύζοντας). Κάτι ανάλογο παρατηρείται και με ορισμένες υλικές και γνωστικές διαδικασίες (π.χ. «...σφίγγοντάς τον στην αγκαλιά της...», «...να ξεχάσουμε τον πόνο μας τώρα που θα σε χάσουμε!»).

Εν συνεχεία, οι υπόλοιποι ήρωες των κλασικών παραμυθιών διακρίνονται για τις ταυτοποιητικές και υπαρκτικές τους διαδικασίες, εκτός από τον γίγαντα. Η παρατήρηση αυτή είναι εύλογη, διότι, καθ' όλη την εξέλιξη της υπόθεσης, ο Λουκάς συναντά άτομα, τα οποία του συστήνονται μετά από σχετική ερώτησή του (ταυτοποιητικές διαδικασίες) και κατόπιν ελέγχει εάν βρίσκονται στον κατάλογό του (υπαρκτικές διαδικασίες). Αυτή η πορεία εκτυλίσσεται κατά τη διαλογική τους αλληλεπίδραση, η οποία αν και ξεκινά με τον λύκο να υποβάλλει ερωτήσεις, άρα να ελέγχει τον διάλογο, εξελίσσεται με πρωτοβουλία των θυμάτων να εκθέσουν τα συγκινητικά στοιχεία της προσωπικής τους περίπτωσης, δράττοντας την ευκαιρία που τους δίνει η ανακοίνωση-απειλή του Λουκά ότι θα τους φάει. Συνεπώς, σε αντιπαράθεση με την κλασική εκδοχή της Κοκκινোসκουφίτσας, ο διάλογος μεταξύ των συνομιλούντων διαγράφεται με εξισοροπητικά στοιχεία, ανάγοντας τους ήρωες από στατικές οντότητες σε δυναμικές.

Επιπροσθέτως, δεν περνά απαρατήρητο ότι ο γίγαντας εισάγει μόνο υλικές και λεκτικές διαδικασίες· δηλαδή, αφενός, ως κακός ήρωας, δεν αγγίζει καθόλου τη σφαίρα των νοητικών διαδικασιών και, αφετέρου, περιορίζεται μόνο σε δύο είδη διαδικασιών, αποκαλύπτοντας τον μονοδιάστατο χαρακτήρα του.

Τέλος, είναι άξιο σχολιασμού το γεγονός ότι ο κεντρικός πρωταγωνιστής παρουσιάζει τη μεγαλύτερη διάχυση διαδικασιών. Αν και αυτό το χαρακτηριστικό έχει παρατηρηθεί σε αδύναμους ήρωες στις προγενέστερες αναλύσεις, τώρα, ανατρεπτικά, αναδεικνύεται στον δυνατό ήρωα, ο οποίος, αναντίρρητα, παρουσιάζει και στοιχεία, που, συνήθως, συνόδευαν, τα αδύναμα άτομα (π.χ. συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαδικασίες). Εντούτοις, στο υπό ανάλυση παραμύθι, προβάλλεται το μοντέλο του δυνατού ατόμου, χωρίς να αναιρείται το συναισθηματικό του κομμάτι, όπως θα επισημανθεί περαιτέρω στο υποκεφάλαιο των συμπερασμάτων.

4.8.2. Κλίμακα Αιτιότητας

Στο συγκεκριμένο παραμύθι, οι σχέσεις αιτιότητας μεταβιβάζονται στον αναγνώστη μέσα από σαφείς συντακτικές διατυπώσεις, όπου τοποθετείται ξεκάθαρα η θέση τόσο του δράστη όσο και του αποδέκτη. Αυτό επιτυγχάνεται, κυρίως, με τη χρήση εργαστικών ρημάτων σε ενεργητική σύνταξη. Ενδεικτικά παραδείγματα καταγράφονται παρακάτω, όσον αφορά τους πιο δυναμικούς δράστες της υπόθεσης:

- ✓ Λουκάς: *«Τώρα θα σας φάω!», «Τώρα θα σε φάω!», «...χτύπησε την πόρτα...», «όρμησε μέσα στο σπίτι και κατασπάραξε το απαίσιο εκείνο πλάσμα.»*, *«...πήγε και ξεκλείδωσε την πόρτα.»*, *«έβγαλε τον κατάλογό...»*, *«...πρόσθεσε τη λέξη...»*.
- ✓ Πέτρος: *«Σε τσάκωσα!»*, *«Παράκουσα τον παππού μου και ήρθα εδώ να σε πιάσω και...»*.
- ✓ Γίγαντας: *«...την άνοιξε ένας αγριωπός γίγαντας.»*, *«...και του έκλεισε κατάμουτρα την πόρτα.»*, *«...δεν θα μας φάει ο γίγαντας!»*.

Από τα παραπάνω καθίσταται εμφανές ότι οι πιο δυνατοί χαρακτήρες της ιστορίας εμφανίζουν ρητή επενέργεια, τόσο στο άψυχο, όσο και στο έμψυχο περιβάλλον. Αντιθέτως, οι υπόλοιποι ήρωες, οι οποίοι στην πλειοψηφία τους εμφανίζουν περιορισμένες υλικές διαδικασίες, σημειώνουν επίδραση μόνο στο υλικό περιβάλλον ή ακόμα παρατηρείται και απουσία επίδρασης, μέσω μη εργαστικών ρημάτων. Ακολουθούν αντιπροσωπευτικά παραδείγματα:

- ✓ Αδέρφια: *«Θα σου παίζουμε ένα τραγούδι...»*.
- ✓ Πατέρας: *«Έχω γράψει όλα όσα μπορείς να φας.»*.
- ✓ Κατσικά με κατσικάκια: *«...πηγαίνετε...»*.
- ✓ Κοκκινοσκουφίτσα: *«Χάσου...»*.
- ✓ Γουρουνάκια: *«Τη λύπη κρύβουμε...»*, *«Αν δεν φύγετε αμέσως...»*.

4.8.3. Αξιολόγηση

Στο υπό ανάλυση παραμύθι, πολυπληθή και πολυποίκιλα είναι τα στοιχεία της αξιολόγησης, τα οποία επενδύουν την πλοκή με την υποκειμενικότητα του συγγραφέα, μεταβιβάζοντας στον αναγνώστη τη δική του οπτική και δημιουργώντας μία πιο ζωντανή και παραστατική αφήγηση.

Πιο αναλυτικά, στο αρχικό μέρος του παραμυθιού, στη σκηνή του αποχωρισμού, οι επιρρηματικές μετοχές, σε συνδυασμό με εκφράσεις και άλλα γλωσσικά μέσα, συμπληρώνουν τις λεκτικές διαδικασίες, με πολύ καίριο τρόπο, αποδίδοντας την ιδιαίτερη συναισθηματική χροιά, που συνάδει με τις στιγμές που εκτυλίσσονται. Μάλιστα, για το κάθε πρόσωπο, ο συγγραφέας επιλέγει, με εύστοχο τρόπο, το κατάλληλο λεξιλόγιο, που περιγράφει μία ιδιαίτερη αλληλεπίδραση, κάθε φορά, παραπέμποντας, έτσι, στην ξεχωριστή υφή έκαστης σχέσης, ανάγοντάς την ως μοναδική:

- ✓ Πατέρας: «...*αναστενάζοντας*...». Η τροπική αυτή μετοχή αναδίδει τη στενάχωρη διάθεση του πατέρα και δημιουργεί μία συμπάθεια για το πρόσωπό του, καθώς φαίνεται να είναι ένας ευαίσθητος γονέας.
- ✓ Μητέρα: «*Πόσο θα μου λείψεις, γιε μου!*», «...*δακρύζοντας*...». Μέσω της έκφρασης που αναφέρεται στο έλλειμμα του γιου, σε συνδυασμό με την προσφώνησή του και σε συνάρτηση με την τροπική μετοχή, που απεικονίζει τη συγκίνηση, δημιουργείται ένα λεκτικό παζλ, το οποίο εκπέμπει όλη τη συναισθηματική δυσχέρεια μίας μάνας που αποχωρίζεται τον μεγάλο της γιο. Με τα συγκεκριμένα γλωσσικά μέσα κατασκευάζεται η εικόνα μίας ευσυγκίνητης μητέρας, που προκαλεί συμπόνια για τη δύσκολη θέση στην οποία βρίσκεται.

Εκτός από τα παραπάνω, σχετικά με τους δύο γονείς, ευδιάκριτη είναι η εξύψωσή τους σε υποδειγματικό πρότυπο, αφού, πέρα από τον πλούσιο συναισθηματικό τους κόσμο, που τον εκφράζουν χωρίς αναστολές, επιδιώκουν, μέχρι την τελευταία στιγμή, να ασκούν, με υπευθυνότητα, τον ρόλο τους, παρέχοντας χρήσιμες συμβουλές και χρήσιμα εφόδια (ο κατάλογος). Αναντίρρητα, η προσφώνηση του πατέρα «*γιόκα μου*» αναδίδει την τρυφερότητα της σχέσης και το βάθος των συναισθημάτων, καθώς και την τάση προστασίας από τον μεγαλύτερο προς τον αγαπημένο μικρότερο.

- ✓ Γιαγιά: «*Είσαι το φως των ματιών μου... σφίγγοντάς τον στην αγκαλιά της...*». Η μεταφορική έκφραση που δηλώνει πόσο πολύτιμος είναι ο εγγονός σε συνδυασμό με τη σφίξη στην αγκαλιά, που εκφράζεται μέσω της τροπικής μετοχής, δημιουργεί μία αρμονική λεκτική σύζευξη των γλωσσικών στοιχείων, που επιβεβαιώνει και οπτικά (είτε στη νοητική διάσταση είτε στην εικονογράφηση) τη μεγάλη εκτίμηση και αγάπη που εκφράζεται λεκτικά (αφού όταν κάτι είναι πολύτιμο, το κρατούμε σφικτά, για να μην το χάσουμε). Ο συγγραφέας, μέσα από τις προαναφερθείσες γλωσσικές επιλογές αναδεικνύει την ποιότητα της σχέσης μεταξύ γιαγιάς-εγγονού, προβάλλοντάς την ως ιδιαίτερα στενή και καλλιεργημένη.
- ✓ Παππούς: «*Να, πάρε αυτό το ρολόι... Πάντα σου άρεσε*», «*Δεν θέλω αντηρρήσεις!*», «*Δεν πρέπει να παρακούς ΠΟΤΕ τον παππού σου...*». Η προστακτική που συνοδεύει την ευγενική χειρονομία του δώρου, σε συνδυασμό με τις δύο αποφαιτικές προτάσεις, οι οποίες φορτίζονται νοηματικά, αφενός, με το ρήμα *θέλω* (επιβολή θελήματος) και, αφετέρου, με το *πρέπει* (υπακοή σε κανόνες), αναδεικνύουν τον παππού σε ένα πρόσωπο ηθικών αρχών, γεμάτο αυστηρότητα και επιβλητικότητα. Ωστόσο, η πρόταση «*πάντα σου άρεσε*» έρχεται να εξισοροπήσει αυτήν την εντύπωση, αφήνοντας να ξεπροβάλει το συναισθηματικό μεγαλείο, που κρύβεται πίσω από μία επιφανειακά αυστηρή συμπεριφορά. Η αντίθεση ανάμεσα στο *πάντα* και το *ποτέ*, το οποίο αναγράφεται με κεφαλαιογράμματα γραφή για έμφαση, υποδεικνύοντας τον υψηλότερο τόνο της φωνής, υπογραμμίζει την εκ βάθους ευγένεια της κίνησης του παππού που “πιστικά” θέλει να γίνει αποδεκτή, καθώς και ο ίδιος ο εγγονός του από ευγένεια τείνει να αποφύγει. Η εικόνα που κτίζεται από τον συγγραφέα για τον παππού είναι γεμάτη κύρος, που εκπορεύεται από την προχωρημένη ηλικία του, η οποία, προφανώς, αντιστοιχεί και στην καλλιέργειά του.
- ✓ Αδέρφια: Στην περίπτωση των αδερφών του Λουκά, εντοπίζουμε μόνο το επίθετο «*αποχαιρετιστήριο*», που προσδιορίζει το τραγούδι, και το επίρρημα «*βαθιά*», που αναφέρεται στην προσπάθεια να κρύψουν τον πόνο τους μες στην καρδιά τους. Ωστόσο, η επιλογή, από μέρους του συγγραφέα, της έντεχνης έκφρασης των νεαρότερων ατόμων υποδηλώνει, αφενός, την εναλλακτική προσέγγιση μίας κατάστασης που παραδοσιακά βρίθει δακρύων και συγκινητικών λόγων, δίνοντας διέξοδο σε όλη αυτήν την ένταση μέσω της

μουσικής, και, αφετέρου, την τρυφερή τους σχέση, που τους εμπνέει να εξωτερικεύσουν τα συναισθήματά τους με έμμετρο λόγο. Κατά συνέπεια, αναδεικνύεται η σχέση της μουσικής και της νεαρής ηλικίας, καθώς και η τάση της νέας γενιάς να ξεφύγει από τα τετριμμένα και να εκφραστεί με ένα τρόπο πιο μοντέρνο. Αν και τα μικρότερα αδέρφια τείνουν να ξεφύγουν από τη γραμμή της παράδοσης, εντούτοις δεν αναιρείται το συναισθηματικό βάθος που τους χαρακτηρίζει, όπως αποκαλύπτουν οι στίχοι του τραγουδιού τους. Οι ομοιοκαταληξίες (*έχε γεια – στην καρδιά / να ξεχάσουμε – θα σε χάσουμε*) εστιάζουν στο κύρια θέμα, το οποίο αφορά τον αποχωρισμό, το σφίξιμο της καρδιάς και την προσπάθεια για μετριασμό της απώλειας.

Με όλα τα παραπάνω στοιχεία, ο δημιουργός προβάλλει τις οικογενειακές σχέσεις ως πολύ ισχυρές και ουσιαστικές, χωρίς, ωστόσο, να καταλήγουν σε σχέσεις εξάρτησης. Αντιθέτως, αναδεικνύονται ως υποστηρικτικές στην απόφαση του νεαρού ατόμου να ανεξαρτητοποιηθεί. Με άλλα λόγια, ο δημιουργός του παραμυθιού κτίζει το μοντέλο μίας υγιούς οικογένειας, θέτοντάς το ως παράδειγμα προς μίμηση. Επιπροσθέτως, προτάσσει την έκφραση των συναισθημάτων, ως σημαντικό στοιχείο για τις σχέσεις, προσάπτοντάς το σε κάθε φύλο και σε κάθε ηλικία, καταργώντας τις στερεοτυπικές αντιλήψεις και τα ταμπού, που, συνήθως, αποστερούν το δικαίωμα της συναισθηματικής έκφρασης από το ανδρικό φύλο.

Σχετικά με τον πρωταγωνιστή του παραμυθιού, ο συγγραφέας δημιουργεί μία συμπαθητική εικόνα γι' αυτόν, τόσο μέσα από τη συνολική δράση του, όπως φάνηκε κατά την ανάλυση των διαδικασιών, όσο και μέσα από επίθετα, μετοχές και επιρρήματα που συνοδεύουν αυτήν τη δράση. Συγκεκριμένα:

- ✓ Επιρρήματα: «ευγενικά».
- ✓ Μετοχές: «συγκινημένος», «δακρυσμένος», «γελώντας».
- ✓ Επίθετα: «καλόκαρδος», κατ' επανάληψιν και με κλιμακωτή έμφαση αύξουσας πορείας:
 - «Και προσπάθησε να μην είσαι και πολύ καλόκαρδος.»
 - «Τελικά, είμαι πολύ καλόκαρδος.»
 - «Α, εγώ παραείμαι καλόκαρδος.»
 - «Ποτέ δεν γεννήθηκε λύκος πιο καλόκαρδος από εμένα!»

Εκτός, όμως, από το παραπάνω λεξιλόγιο, το οποίο προβάλλει τον ευγενή και καλό χαρακτήρα του κεντρικού ήρωα, παρατίθεται και μία άλλη κατηγορία λέξεων, η οποία αναδεικνύει την άλλη πλευρά του χαρακτήρα του, δηλαδή τη δύναμή του και την επιθετική του ορμή:

- ✓ Ρήματα και μετοχή: «...θα σας φάω!», «...θα σε φάω!», «...θα σας φάω!», «...θα σας φάω μαζί με τις κιθάρες σας!», «ξέσπασε», «όρμησε», «κατασπάραξε», «αναφώνησε», «γλείφοντας».
- ✓ Επίθετα: «άγρια (φωνή)».
- ✓ Εκφράσεις: «θηρίο ανήμερο» (ουσιαστικό + επίθετο, αντί το αντίθετο, για περισσότερη έμφαση), «τρελός από θυμό» (επίθετο + εμπρόθετος προσδιορισμός της αιτίας), «λιγωμένος από την πείνα» (επίθετο + εμπρόθετος προσδιορισμός της αιτίας, που ακολουθεί την ακριβώς προηγούμενη έκφραση και συμπληρώνει την ένταση, η οποία οφείλεται τόσο σε συναισθηματικά αίτια όσο και σε οργανικά κι έτσι κλιμακώνεται αισθητά.).

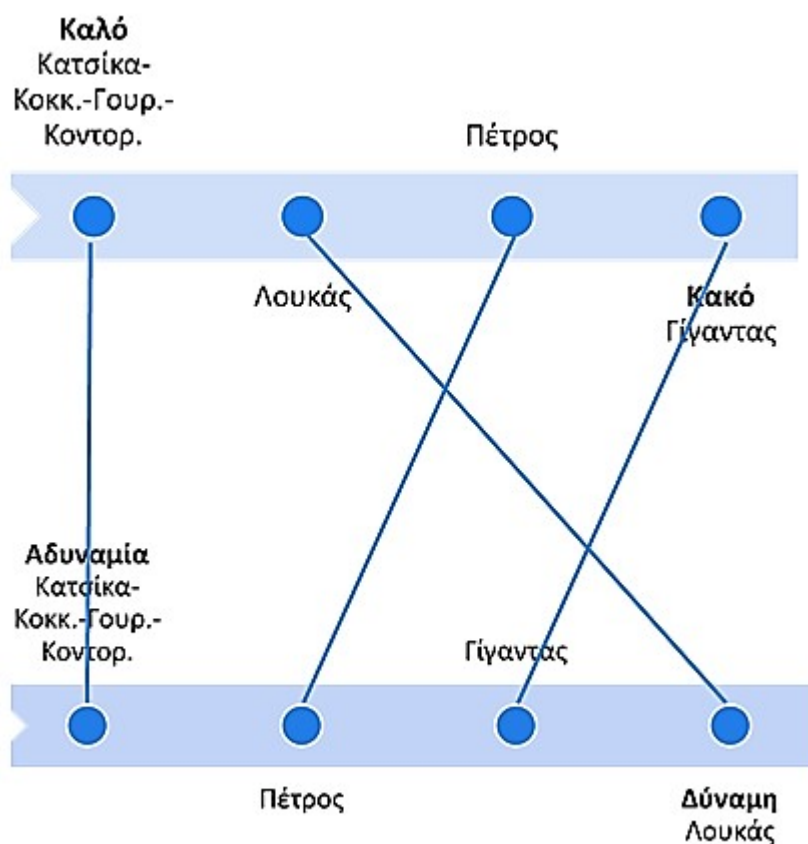
Σχετικά με τους υπόλοιπους ήρωες επιλέγονται λέξεις που εμπνέουν, γενικά, συμπάθεια για τους αδύναμους χαρακτήρες και αντιπάθεια για τους πιο δυναμικούς και θρασεείς. Ειδικότερα, για κάθε ήρωα, εντοπίζονται τα εξής στοιχεία:

- ✓ Κατσίκια: Αποκαλείται από τον Λουκά «κυρία», αποδίδοντας, έτσι, σεβασμό τόσο στην ηλικία της, όσο και στον ρόλο της. Η εμπρόθετη φράση «με δάκρυα στα μάτια» εκφράζει τη δύσκολη θέση της μητέρας, που αγωνιά για τα μικρά της.
- ✓ Κοκκινοσκουφίτσα: «κοριτσάκι», «μικρή μου», «κλαίγοντας». Η χρήση του υποκοριστικού υποδηλώνει το μικρό της ηλικίας της, καθώς και τη χαριτωμένη της υπόσταση. Η μικρή της ηλικία επιβεβαιώνεται και από την προσφώνηση του λύκου «μικρή μου». Τα στοιχεία αυτά την καθιστούν ευάλωτη και συμπαθητική στα μάτια του αναγνώστη. Η εικόνα αυτή συμπληρώνεται από την ενεργητική μετοχή, που εντοπίσαμε, η οποία υπαινίσσεται την αδυναμία της και την ευαλωτότητά της.
- ✓ Γουρουνάκια: «φοδαλά, όμορφα και στρουμπουλά». Πρόκειται για επίθετα που προκαλούν τη συμπάθεια του αναγνωστικού κοινού, αίσθηση που ολοκληρώνεται με το τραγούδι τους, το οποίο απηχεί τη συναισθηματική τους φόρτιση.

- ✓ Πέτρος: «μικρό», «ξεροκέφαλο», «παράκουσα». Ανήκει στους ήρωες που προκαλούν αντιπάθεια, διότι, πρώτον, συμπεριφέρεται με θράσος («Κι εσύ είσαι στον δικό μου κατάλογο...») στον πρωταγωνιστή, που ήδη έχει συμπαθήσει ο αναγνώστης, και, δεύτερον, διότι δείχνει ανυπακοή στον παππού του, άρα επιβεβαιώνεται το θράσος του. Το επίθετο «μικρό» δεν τον καθιστά συμπαθή, αλλά αδικαιολόγητο για την παρακοή του. Αναμφίβολα, το επίθετο «ξεροκέφαλο», επιβεβαιώνει όλα τα προαναφερθέντα.
- ✓ Γίγαντας: «αγριωπός», «φώναζε», «απαίσιο πλάσμα». Τα γλωσσικά αυτά στοιχεία αρκούν, για να δημιουργήσουν μία αρνητική εντύπωση για τον εν λόγω ήρωα, σε συνδυασμό, όμως, με τα λόγια που απευθύνει στον καλόκαρδο ήρωα («Χάσου από εδώ ασχημομούρη!»), τα οποία εγγράφονται με κεφαλαιογράμματα γραφή, ως ένδειξη της δυνατής του φωνής. Η ανάγωση συμπεριφορά του και η αγενής προσφώνηση προς τον λύκο, που έχει ήδη κερδίσει τη συμπάθεια του αναγνώστη, υποβιβάζουν τον εν λόγω ήρωα στην πιο αντιπαθή ύπαρξη του παραμυθιού.
- ✓ Κοντορεβιθούλης και τα αδέρφια του: «αδύναμες φωνές», «λυγμοί», «παιδάκια», «Θέλουμε να σ' ευχαριστήσουμε από τα βάθη της καρδιάς μας. Χάρη σ' εσένα, δεν θα μας φάει ο γίγαντας». Πρωτίστως, με το υποκοριστικό «παιδάκια» αποδίδεται το μικρό της ηλικίας τους, αλλά, συνάμα, και του μεγέθους τους. Οι «αδύναμες φωνές» (επίθετο + ουσιαστικό) σε συνάρτηση με το ουσιαστικό «λυγμοί» παραπέμπουν στην τραγική θέση στην οποία είχαν περιέλθει τα αδέρφια, εξαιτίας του ανθρωποφάγου γίγαντα. Αναντίρρητα, προβάλλεται, παράλληλα, η αδυναμία τους και το αδιέξοδό τους. Η ευγνωμοσύνη τους εκφράζεται με τη βουλητική πρόταση που εξαρτάται από το ρήμα «θέλουμε», δηλώνοντας την ευγενή τους διάθεση, η οποία εξαιρείται από τον εμπρόθετο προσδιορισμό «από τα βάθη της καρδιάς μας». Η διευκρίνιση που δίνεται με την επόμενη πρόταση «Χάρη σ' εσένα, δεν θα μας φάει ο γίγαντας», εκτός του ότι παρέχει μία βασική πληροφορία στον λύκο, δίνει έμφαση στην ευγνώμονα διάθεσή τους.

Όλα τα στοιχεία της αξιολόγησης που εντοπίστηκαν δομούνται σε δύο άξονες: ο ένας εκτείνεται ανάμεσα στα δύο άκρα του καλού και του κακού και ο άλλος της δύναμης και της αδυναμίας. Στο μήκος τους τοποθετούνται, σε διάφορα σημεία, οι

ήρωες, διαμορφώνοντας συνάψεις μεταξύ των δύο αξόνων, όπως φαίνεται στο σχήμα 28.



Σχήμα 28: Οι συνδέσεις των ηρώων, στους άξονες καλού-κακού, αδυναμίας-δύναμης

Από το σχήμα 28 φαίνεται ότι μόνο οι απόλυτα καλοί ήρωες ευθυγραμμίζονται με την απόλυτη αδυναμία (αν και δεν πρόκειται για απόλυτη αδυναμία, όπως έχει προαναφερθεί, καθώς η δύναμη του λόγου τους συνιστά μέσο για την επιβίωσή τους). Στο άλλο άκρο, ο απόλυτα κακός γίγαντας υποβαθμίζεται σε δύναμη, στον αντίστοιχο άξονα· κάτι ανάλογο συμβαίνει και με τον Πέτρο. Αντιθέτως, ο Λουκάς, από τη μία, προσπαθεί να εφαρμόσει το καλό, ενώ, από την άλλη, είναι κάτοχος της απόλυτης δύναμης, κατακτώντας την κορυφαία θέση. Αν και είναι ο καλόκαρδος ήρωας του παραμυθιού, εντούτοις δεν τοποθετείται στο άκρο της καλοσύνης, διότι εμπλέκεται σε βίαιες καταστάσεις. Στο άκρο αυτό τίθενται οι αθώες οντότητες. Πάντως, σε κάθε περίπτωση, παλεύει να ελέγξει τις δυνάμεις του, υπακούοντας στα συναισθήματά του, τα οποία διακρίνουν το καλό και το σωστό, γι' αυτό οδεύει στον δρόμο της αγαθοσύνης.

4.8.4. Συμπεράσματα-Καλόκαρδος Λύκος

Το υπό ανάλυση παραμύθι προτείνει συγκεκριμένες οπτικές ιδεολογικά φορτισμένες σε πολυποίκιλα θέματα εξέχουσας σημασίας για τη ζωή του ατόμου. Οι οπτικές αυτές αφορούν τη θεματική των σχέσεων, στην οποία εστιάζουμε, αλλά επεκτείνονται και σε άλλα πεδία της ανθρώπινης σφαίρας, τα οποία, ωστόσο, πάντα αφορούν και τον περίγυρο του ατόμου, όπου αναπτύσσεται επικοινωνία και αλληλεπίδραση.

Κατ' αρχήν, προβάλλεται το παραδοσιακό οικογενειακό μοντέλο, στη διευρυμένη του μορφή, προτάσσοντας το ζήτημα της πολυτεκνίας και της συγκατοίκησης με τα γηραιότερα μέλη. Πρόκειται για οπτικές που αντανακλούν παλαιότερες εκδοχές της οικογένειας, ενταγμένες σε παρελθοντικά κοινωνικο-πολιτισμικά πλαίσια, αν και πρόκειται για παραμύθι σύγχρονης εποχής. Επομένως, επιλέγεται και υποδεικνύεται η συγκεκριμένη εικόνα της οικογένειας, ως ενδεδειγμένη, καθώς ταυτίζεται με την ύπαρξη έντονων δεσμών συναισθηματικού βάθους, παραπέμποντας σε μία νοσταλγική αναπόλησή της.

Θα μπορούσε να θεωρηθεί πως στερεοτυπικά προβάλλεται ότι μία παραδοσιακή οικογένεια έχει τόσο βαθιές σχέσεις αγάπης. Ωστόσο, ως προς την ένσταση αυτή, είναι απαραίτητο να διευκρινιστεί ότι πρόκειται για μία αποσπασματική εικόνα της, καθότι η δράση της αφορά μόνο το εισαγωγικό κομμάτι και μία συγκεκριμένη στιγμή έντονης συναισθηματικής φόρτισης. Αναμφίβολα, η στιγμή αυτή εδραιώνεται στην ποιότητα των σχέσεων, η οποία αναβλύζει μέσα από τις αλληλεπιδράσεις της αποχαιρετιστήριας σκηνής, αλλά σαφώς δεν μεταβιβάζει στον αναγνώστη σφαιρική εικόνα. Μολαταύτα, δημιουργείται μία συμπάθεια προς τη διευρυμένη οικογένεια, η οποία στις μέρες μας δεν απαντάται συχνά, τουλάχιστον στον ευρωπαϊκό χώρο, λόγω, κυρίως, των ταχύτατων ρυθμών της καθημερινότητας. Με αυτόν τον τρόπο, κατασκευάζεται και μεταβιβάζεται στον μικρό αναγνώστη μία εικόνα που εμπλουτίζει το ρεπερτόριό του με έμμεσες εμπειρίες, καθώς, συνήθως, εκλείπουν άμεσες τέτοιου είδους.

Περαιτέρω, εξυψώνεται ο ρόλος των γονέων, καθώς επίσης του παππού και της γιαγιάς. Όλοι αυτοί εμφανίζονται υποστηρικτικοί στην απόφαση του νεαρού ατόμου, γεμάτοι αγάπη και συγκίνηση, χωρίς να ανακόπτουν την πορεία του προς την ανεξαρτητοποίησή του. Πρόκειται για μία αναπαράσταση της μετάβασης του ανθρώπου από το στάδιο της παιδικής εξάρτησης στο στάδιο της ανεξαρτησίας. Το

συγκεκριμένο παραμύθι ενθαρρύνει αυτή τη μετάβαση, προβάλλοντας, αφενός, το νέο άτομο ως αποφασιστικό και, αφετέρου, το οικογενειακό περιβάλλον ως υποστηρικτικό. Στην ελληνική κοινωνία, συνήθως, οι σχέσεις εξάρτησης μεταξύ παιδιών και γονέων αποκτούν χρόνιο χαρακτήρα. Συνεπώς, το παραμύθι αυτό, αντανακλώντας, ίσως, τις τάσεις της ευρωπαϊκής κοινωνίας, φερόμενο στο ελληνικό περιβάλλον, προτείνει μία πιο ώριμη και πιο δυναμική στάση για το εν λόγω ζήτημα.

Όσον αφορά τις ευρύτερες κοινωνικές σχέσεις, είναι εμφανές ότι αυτές προβάλλονται να κτίζονται πάνω στον άξονα του καλού και του κακού, σε συνάρτηση με τον άξονα της δύναμης και της αδυναμίας, αντανακλώντας την πραγματικότητα του παιδικού κόσμου. Γενικά, όλες οι σχέσεις προβάλλονται εκ βαθέων, με έμφαση στα συναισθήματα που βιώνουν οι ήρωες, κυρίως, οι καλοί, ανεξαρτήτως φύλου και ηλικίας. Οι κακοί χαρακτήρες δεν εκφράζουν συναισθήματα, κάτι που δικαιολογείται, καθώς, τέτοιου είδους άτομα παρουσιάζουν δυσκολία διαχείρισης των συναισθημάτων τους. Απεναντίας, συνήθως, τα καλοπροαίρετα άτομα επεξεργάζονται τα συναισθήματά τους και, ενίοτε, εκφράζουν τον εσωτερικό τους κόσμο, οπότε λύνουν τις συγκρούσεις τους, κατακτώντας την επιθυμητή ισορροπία.

Είναι αξιοσημείωτο ότι αναδεικνύεται η υπεροχή του καλού, κάθε στιγμή, χωρίς, δηλαδή, να σημειώνεται παροδική ήττα του, όπως στα κλασικά παραμύθια. Επομένως, το καλό δεν προβάλλεται αποδυναμωμένο, παρά μόνο στο κλασικό του περίβλημα (π.χ. η Κοκκινোসκουφίτσα ξεπροβάλλει ως αδύναμο θύμα μέσα από τη λίστα που αποτελεί φερέφωνο της κλασικής εκδοχής, αλλά στη σύγχρονη εκδοχή αντιδρά και με τον λόγο της κερδίζει τη διάσωσή της). Με άλλα λόγια, το υπό ανάλυση παραμύθι φέρει πλήγμα στη στερεοτυπική ταύτιση του καλού και της αδυναμίας, συνδυάζοντας την καλοσύνη με την επικοινωνιακή ευχέρεια, την οποία επιφέρει η συναισθηματική έκφραση, που χαρακτηρίζει ένα ισορροπημένο άτομο. Ως εκ τούτου, ο συγγραφέας προτείνει στον μικρό αναγνώστη μία στάση ζωής που εδράζεται στην καλοσύνη, η οποία, ενώ συχνά ταυτίζεται στη ζωή με την αδυναμία, μπορεί να επικρατήσει με τη δύναμη του λόγου.

Όσον αφορά το θέμα της δύναμης, προβάλλεται ως βασικό για τη διαχείριση των σχέσεων, καθώς αυτός που την κατέχει, ασκεί τον έλεγχο. Μέσα από το πρόσωπο του πρωταγωνιστή αναδεικνύεται ο ιδανικός συνδυασμός της καλοσύνης και της

δύναμης. Έτσι, επιβεβαιώνεται ότι και εκείνος που φαίνεται πολύ ισχυρός δύναται να υποχωρεί σε εκείνους που μειονεκτούν απέναντί του, ως προς τη σωματική δύναμη, εάν τολμήσουν να εκφραστούν με επιχειρήματα συναισθηματικού βάθους. Εν ολίγοις, σημειώνεται στους διαλόγους των ηρώων η προσπάθεια του παραγωγού να ενθαρρύνει το αναγνωστικό του κοινό να μιλά απέναντι σε αυτούς που το απειλούν, έστω και ικετευτικά· είναι ένας τρόπος επιβίωσης και ένα διέξοδο στη σιωπή του φόβου. Εν γένει, υπογραμμίζεται η επίδραση του λόγου στις αποφάσεις των άλλων· με άλλα λόγια, μεταβιβάζεται στον αναγνώστη ο ρόλος του λόγου ως λεκτικής πράξης, καθώς επιδρά στο κοινωνικό περιβάλλον και διαμορφώνει σχέσεις, καθορίζοντας, πολλές φορές την ίδια τη ζωή.

Σχετικά με τον δυνατό ήρωα που παλεύει να πράξει το καλό, εφόσον πείθεται από τα παρ' ολίγον θύματά του, παρουσιάζει ενδιαφέρον η πάλη που λαμβάνει χώρα στον εσωτερικό του κόσμο και μέσα από συγκρούσεις, στοχασμούς και αναστοχασμούς καταφέρνει να αποφύγει την έκαστη επίθεση. Επομένως, επιβεβαιώνεται ότι η επιδίωξη του καλού δεν συνιστά εύκολη υπόθεση, αλλά απαιτεί έναν διαρκή εσωτερικό αγώνα. Επιπλέον, δίδεται έμφαση στο γεγονός ότι η καλή διαχείριση της δύναμης συνιστά δύσκολη υπόθεση. Εν ολίγοις, ένα αδύναμο άτομο πιο εύκολα καταλήγει να είναι καλό, μια και δεν έχει άλλη επιλογή. Αντιθέτως, απαιτεί περισσότερο κόπο, ώστε ένας σωματικά δυνατός άνθρωπος να μην καταφύγει στην εύκολη λύση της επιβολής του με τη βία. Άρα, ο Λουκάς αποτελεί, αυτόματα, χωρίς διδακτισμούς, παράδειγμα προς μίμηση, λόγω του μεγάλου του αυτοελέγχου και της συνεχούς προσπάθειάς του να ξεπερνά τον κακό του εαυτό, μέσα από θετικές σκέψεις και αισιόδοξες προοπτικές. Αναδεικνύεται, έτσι, το μοντέλο του δυνατού ατόμου, το οποίο, παράλληλα, παρουσιάζει καλλιέργεια τόσο σε πνευματικό επίπεδο, ως στοχαστικό άτομο, όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο, γεμάτο ευαισθησίες.

Περαιτέρω, συνιστά στοιχείο εξέχουσας σημασίας η στάση σεβασμού του Λουκά απέναντι στα μεγαλύτερα άτομα και η εκτίμηση σε ό,τι του παραδίδουν (ρολίοι, κατάλογος, συμβουλές). Είναι ακόμη πιο εντυπωσιακό, όμως, το γεγονός ότι παρά τον προαναφερθέντα σεβασμό που τον διακρίνει, δεν τείνει να έχει προσκόλληση σε αυτά, αλλά διατηρεί ανοικτούς τους ορίζοντές του, ώστε να επαναπροσδιορίζει τη στάση του, σύμφωνα με τις εξελίξεις. Έτσι, γεφυρώνει δημιουργικά την παράδοση με την καινοτόμα δράση και παρόλο που τελικά

διαγράφει μία ολότελα πρωτότυπη, για τα οικογενειακά του δεδομένα, πορεία, δεν απορρίπτει στο τέλος τον κατάλογο, αλλά τον συμπληρώνει.

Ακόμη και τη συμβουλή της μητέρας του («*Προσπάθησε να μην είσαι και πολύ καλόκαρδος*») την επεξεργάζεται σε όλη τη διάρκεια της διαδρομής του, αναστοχαζόμενος, και δεν την απορρίπτει, παρόλο που τελικά την υπερβαίνει. Με έναν πολύ απαλό τρόπο, ο συγγραφέας παροτρύνει τη δεκτικότητα στα παραδοθέντα των μεγαλύτερων, τα οποία συνιστούν τη βάση για τη νέα πορεία του ατόμου. Συγχρόνως, όμως, προτρέπει και την κριτική στάση του ατόμου, ώστε σύμφωνα με τις συνθήκες που προκύπτουν να αποφασίζει με ανθρώπινο τρόπο, άρα και ηθικό, επιτελώντας κινήσεις, οι οποίες ενδέχεται να αποκλίνουν από τα παραδοσιακά πρότυπα. Έτσι, επέρχεται η βελτίωση της πορείας του ανθρώπου και εφευρίσκονται καλύτερες λύσεις.

Αναπόσπαστο κομμάτι των κλασικών παραμυθιών που υιοθετεί και το εν λόγω παραμύθι είναι η επιβράβευση του καλού και η τιμωρία του κακού. Πρόκειται για στοιχείο βαρύνουσας σημασίας στα κείμενα που απευθύνονται στο παιδικό κοινό, καθώς αγγίζουν την ψυχή του και διαμορφώνουν τον χαρακτήρα του. Στο πλαίσιο αυτό, σημαντική θέση κατέχει και η προβολή της αρετής της υπομονής που χαρακτηρίζει τον κεντρικό ήρωα, ο οποίος παλεύοντας με το πάθος της πείνας του αντιστέκεται στον πειρασμό να φάει τα θύματά του, εφόσον τα συναισθήματά του δεν του το επιτρέπουν. Η υπομονή του αυτή στο τέλος τον αποζημιώνει. Μία ακόμα αρετή που αναδύεται μέσα από τους διαλόγους είναι η υπακοή (ο Λουκάς υπακούει στον παππού του) σε αντιδιαστολή με την παρακοή (ο Πέτρος παρακούει τον παππού του, γι' αυτό ο Λουκάς τον μαλώνει με αυστηρότητα).

Στο σημείο αυτό, για λόγους αντιπαραβολής, αξίζει να σταθούμε στη λεπτή διαχείριση του θέματος της βίας από την πλευρά των κλασικών παραμυθιών, όπου με συνοπτικές διαδικασίες (*μία χασιά*) τελούνταν το έγκλημα. Αντιθέτως, στον καλόκαρδο λύκο, επισημαίνεται ως άστοχη η έκφραση *«γλείφοντας τα τελευταία κόκαλα»*, η οποία παραπέμπει σε βίαιες εικόνες. Ίσως, είναι το μόνο αδύναμο σημείο του υπό ανάλυση παραμυθιού.

Αναντίρρητα, με βάση όλα τα προηγούμενα, αποδομείται η εικόνα του κακού λύκου, καθώς και η στατικότητα των αδύναμων κλασικών ηρώων. Με αυτόν τον τρόπο, κατασκευάζεται μία πιο ανοιχτή θέαση, η οποία απεγκλωβίζεται από τη

μονοδιάστατη προσέγγισή τους. Εν ολίγοις, τους δίδεται η ευκαιρία για μία εναλλακτική δράση, χωρίς ωστόσο να υπονομεύεται η ηθική τους διάσταση, όπως συμβαίνει με άλλα σύγχρονα παραμύθια, στοιχείο που εντοπίσαμε σε περιπτώσεις που ανήκουν στο σώμα κειμένων της έρευνάς μας («Τα τρία μικρά λυκάκια», «Κοκκίνοσκουφίτσα» στη δεύτερη εκδοχή της).

5. Διδακτική Παρέμβαση

5.1. Διδασκαλία Εξοικείωσης

Στα μέσα Φλεβάρη, δρομολογήθηκε η εφαρμογή της διδασκαλίας εξοικείωσης, προκειμένου οι μαθητές/τριες να έρθουν σε πρώτη επαφή με τη νέα προσέγγιση. Με την εν λόγω παρέμβαση, απώτερος σκοπός ήταν τα παιδιά της πρώτης τάξης να εγκλιματιστούν στις νέες συνθήκες, που εισάγει μία διδασκαλία κριτικά προσανατολισμένη, η οποία, επιπλέον, αφομοιώνει στη μεθοδολογία της τα αναλυτικά εργαλεία που αξιοποιήθηκαν κατά την κριτική ανάλυση λόγου των προτιμώμενων παραμυθιών της τάξης.

Το στάδιο αυτό θεωρείται εξέχουσας σημασίας, διότι, κατά τον κριτικό αναστοχασμό του, δύναται:

- ✓ Να εντοπιστούν τα δυνατά και αδύναμα σημεία της ερευνητικής απόπειρας, που λαμβάνει χώρα μέσα στη σχολική αίθουσα.
- ✓ Να ανιχνευτούν τα πιθανά αίτια κάθε διδακτικής δυσκολίας, είτε από την πλευρά της εκπαιδευτικού είτε από την πλευρά του μαθητικού κοινού.
- ✓ Να ανευρεθούν οι κατάλληλες εναλλακτικές διέξοδοι, που θα προσδώσουν τις επιθυμητές προοπτικές στο εγχείρημά μας, υπερβαίνοντας τις δυσκολίες και βελτιώνοντας το διδακτικό αποτέλεσμα.

Εν ολίγοις, πρόκειται για έναν προθάλαμο που συνιστά γέφυρα μετάβασης από την παραδοσιακή παιδαγωγική κουλτούρα προς τον κριτικό γραμματισμό, ο οποίος, εν προκειμένω, εφοδιάζεται με εργαλεία της κριτικής ανάλυσης λόγου. Μέσα από τον επαναπροσδιορισμό στόχων και τεχνικών, που μας παρέχει η συγκεκριμένη διδακτική εμπειρία, επαυξάνουμε τις πιθανότητες για μία πιο επιμελημένη κύρια διδασκαλία, ώστε να αποκομίσουμε, εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες, τα μέγιστα διδακτικά οφέλη.

5.1.1. Σχεδιασμός Διδασκαλίας Εξοικείωσης-Σενάριο

Η διδασκαλία εξοικείωσης προγραμματίστηκε να υλοποιηθεί στα μέσα της σχολικής χρονιάς, όπως είχε επισημανθεί στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας, για δύο λόγους. Πρώτος και βασικότερος λόγος ήταν η παράμετρος της ωριμότητας των παιδιών. Επειδή ο συγκεκριμένος μαθητικός πληθυσμός προέρχεται από τις δυτικές συνοικίες της Θεσσαλονίκης, συνιστά σύνολο χαμηλής κοινωνικο-πολιτισμικής προέλευσης, με έλλειψη εξοικείωσης στις συμβάσεις της επίσημης σχολικής νόρμας. Σε συνδυασμό με τη μικρή τους ηλικία, θεωρήθηκε απαραίτητο να διέλθει αρκετό χρονικό διάστημα, ώσπου να εφαρμοστεί η νέα διδακτική προσέγγιση. Κατά δεύτερο λόγο, κρίθηκε εύθετη η συγκεκριμένη χρονική στιγμή, διότι, από διδακτική άποψη, η νέα πρόταση “έδενε” θεματικά με δύο μαθήματα του σχολικού εγχειριδίου που ήταν υπό μελέτη στην τάξη, εκείνο το διάστημα.

Ειδικότερα, η διδασκαλία εξοικείωσης τέθηκε χρονικά αμέσως μετά τα μαθήματα της Γλώσσας²¹ που εισήγαγαν το κειμενικό είδος του παραμυθιού. Τοιουτοτρόπως, εξασφαλίστηκε μία ομαλή μετάβαση, όπως θα παρουσιαστεί αναλυτικότερα στη συνέχεια (5.1.2. Υλοποίηση Διδασκαλίας Εξοικείωσης), για ενασχόληση στην τάξη με το πρώτο παραμύθι της κατάταξης της έρευνάς μας, στην οποία έχουμε καταλήξει, όπως καταγράφεται στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας.

Προτού, όμως, περάσουμε στην παρουσίαση της υλοποίησης της διδασκαλίας εξοικείωσης, είναι απαραίτητο να καταθέσουμε το σενάριο της συγκεκριμένης διδασκαλίας, το οποίο αποτελούσε την πυξίδα της διδακτικής μας παρέμβασης.

Σενάριο Διδασκαλίας Εξοικείωσης

Σε γενικές γραμμές, το σενάριο της συγκεκριμένης διδασκαλίας εξελίσσεται σε 6 διδακτικά δώρα, περιλαμβάνοντας την κριτική προσέγγιση δύο παραλλαγών της Σταχτοπούτας (Σταχτοπούτα1 και Σταχτοπούτα2) και δύο προσπάθειες παραγωγής πολυτροπικών κειμένων από μέρους των παιδιών, με τις αντίστοιχες παρουσιάσεις. Αναλυτικότερα, καταγράφονται, στη συνέχεια, τα βασικά σημεία κάθε διδακτικού δώρου, με τους διδακτικούς στόχους να προηγούνται. Για τη διευκόλυνση του αναγνώστη, σε κάθε δώρο σημειώνεται και ο αντίστοιχος τίτλος, που αποδίδει τον βασικό άξονα, πάνω στον οποίο κινήθηκε η διδακτική διαδικασία.

²¹ Πρόκειται για δύο μαθήματα του Α' τεύχους, του βιβλίου μαθητή της Γλώσσας Α' δημοτικού, σελ. 70 και σελ.72, με τίτλο: «Το παράξενο ταξίδι της Συννεφένιας» και «Ψιχάλες», αντίστοιχα.

1^ο δίωρο

«Πρώτη κειμενική εμπειρία των μαθητών του Α΄1 με τη Σταχτοπούτα¹, μέσα από τα αναλυτικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την κριτική ανάλυσή του»

Στόχοι

- ✓ Εξοικείωση με τον λόγο του παραμυθιού. Κατανόηση του περιεχομένου του και επέκτασή του σε προσωπικές εμπειρίες και ευρύτερα ζητήματα ιδεολογικού περιεχομένου, εμβαθύνοντας σε νοήματα, που παρέχονται από το εν λόγω κείμενο.
- ✓ Εστίαση στο κείμενο και άντληση πληροφοριών από αυτό για την εξαγωγή συμπερασμάτων.
- ✓ Αξιοποίηση της λειτουργικής γραμματικής για τη διερεύνηση των νοημάτων μέσα στο κείμενο.
- ✓ Εντοπισμός “δυνατών” και “αδύναμων” ηρώων: διαπίστωση της αντιστοίχισης των ρημάτων με τις πράξεις τους, για την αποκάλυψη της δύναμης ή της αδυναμίας τους.
- ✓ Συνειδητοποίηση της κλιμάκωσης της απόδοσης των ευθυνών στα πρόσωπα, μέσα από συγκεκριμένες γλωσσικές επιλογές.
- ✓ Εντοπισμός της άποψης του συγγραφέα, μέσα από τα σχόλιά του, τα οποία απηχούνται στα επίθετα και σε άλλα γλωσσικά μέσα.

Δομή Διδασκαλίας²²

- Ανάγνωση παραμυθιού
- Συζήτηση σχετικά με:
 - Πλοκή
 - Εμπειρίες
 - Κοινωνικά ζητήματα
- Διερεύνηση κειμένου:
 - Ήρωες:
 - Λίστα ηρώων
 - Διάκριση ηρώων σε δυνατούς και αδύναμους

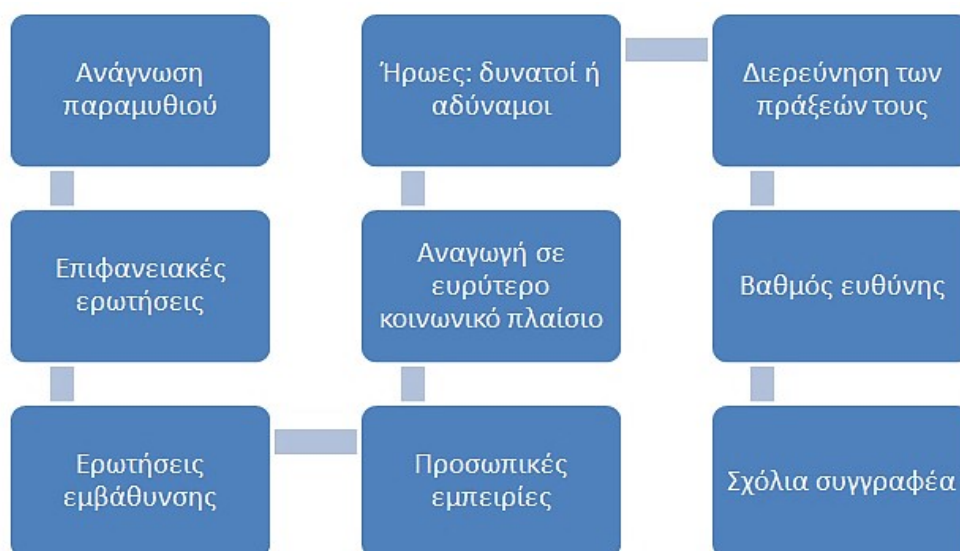
²² Το πεδίο «δομή διδασκαλίας» παραλείπεται από τα περισσότερα δώρα, καθώς διακρίνονται για την απλή δομή τους.

- Πράξεις Ηρώων - Ρήματα → Επιβεβαίωση δύναμης ή αδυναμίας
- Βαθμός υπευθυνότητας
- Σχόλια συγγραφέα

Πορεία Διδασκαλίας

Συνοπτικά, για το πρώτο δίωρο προβλέπεται να ακολουθήσει συζήτηση μετά την ανάγνωση του παραμυθιού, η οποία θα προωθηθεί, εκκινώντας από τις επιφανειακές ερωτήσεις περιεχομένου, σε ερωτήσεις εμβάθυνσης, ώστε να συνδεθούν οι πληροφορίες του κειμένου με τις προσωπικές εμπειρίες των παιδιών και να αναχθούν τα ζητήματα που εγείρονται στο ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο.

Για μία πιο συστηματική εμβάθυνση στο παραμύθι, θα αξιοποιηθούν τα πεδία των συμμετεχόντων, των διαδικασιών, της κλίμακας αιτιότητας και της αξιολόγησης, στην απλοποιημένη τους μορφή, όπως είχε τεθεί στη μεθοδολογία της έρευνάς μας. Με αυτόν τον τρόπο, θα αξιοποιηθεί η λειτουργική γραμματική στη διδασκαλία μας. Το σχήμα 29 αποδίδει ευσύντοπα το πλάνο του πρώτου δίωρου, που εισάγει τα περισσότερα καινοτόμα στοιχεία της προσέγγισής μας.



Σχήμα 29: Πλάνο πρώτου δίωρου διδασκαλίας εξοικείωσης

Εκτός, όμως, από τα καινοτόμα στοιχεία, σχεδιάστηκε να ενσωματωθούν και κάποια παραδοσιακά (ορθογραφία-αντιγραφή: η λίστα με τους ήρωες), πρώτον, για να δοθεί η αίσθηση ότι το μάθημα της γλώσσας έχει σημεία επικοινωνίας με ό,τι γινόταν σε προηγούμενο χρονικό διάστημα, και, δεύτερον, για να εξασκηθούν οι μαθητές/τριες

στην ορθή γραφή των ηρώων, προκειμένου να διευκολυνθούν, κατά την παραγωγή γραπτού λόγου, σε επόμενο στάδιο. Επιπλέον, οι μαθητές/τριες θα έχουν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με το κειμενικό είδος της λίστας και να αναγνωρίσουν τις συμβάσεις του, τις οποίες θα υιοθετήσουν, κατά την εξάσκησή τους στην ορθογραφία και αντιγραφή (το ένα στοιχείο κάτω από το άλλο, χωρίς κόμματα ή τελείες, μικρά γράμματα). Η εκπαιδευτικός καθ' όλη τη διάρκεια του δίωρου θα συντονίζει τη συζήτηση και διά της μαιευτικής μεθόδου θα αποσπά τις απαντήσεις των παιδιών, ώστε να εξάγονται ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Ωστόσο, όποτε προκύψει η ανάγκη, θα παρέχει την κατάλληλη καθοδήγηση.

2^ο δίωρο

«Δημιουργία παραμυθιού από τις ομάδες των παιδιών»

Στόχοι

- ✓ Συνεργασία-Ομαδικότητα-Καταμερισμός εργασίας.
- ✓ Αξιοποίηση της κειμενικής εμπειρίας με τη Σταχτοπούτα¹.
- ✓ Παραγωγή πολυτροπικού κειμένου με δημιουργικό και κριτικό τρόπο.

Πορεία Διδασκαλίας

Η εξέλιξη του δεύτερου δίωρου θεμελιώνεται στην απόπειρα των παιδιών να δημιουργήσουν τα δικά τους πολυτροπικά κείμενα, ανά ομάδες²³, με βάση το κείμενο που άκουσαν, τις εικόνες που είδαν και την εκτενή συζήτηση που έλαβε χώρα, κατά την ανταλλαγή εμπειριών και κατά την κειμενική διερεύνηση της Σταχτοπούτας¹. Ο ρόλος της εκπαιδευτικού έγκειται στο να περιφέρεται από ομάδα σε ομάδα, κάνοντας τις κατάλληλες επισημάνσεις, όπου και όταν προκύπτουν δυσκολίες. Επίσης, συμβάλλει στην επιμέλεια του κειμένου τους, διότι καθίσταται απόλυτα αναγκαίο, λόγω της μικρής τους ηλικίας, καθώς και της απουσίας άλλων παρεμφερών εμπειριών παραγωγής γραπτού λόγου.

3^ο δίωρο

«Παρουσίαση παραμυθιών του 2^{ου} δίωρου»

Στόχοι

- ✓ Ομαδικότητα-Συνεργασία-Συνεννόηση για μία αποτελεσματική παρουσίαση.

²³ Τα παιδιά του Α'1 είναι διαταγμένα σε έξι ομάδες των τεσσάρων ατόμων.

- ✓ Δυνατότητα μεταφοράς στο κοινό, με αποτελεσματικό τρόπο, του έργου που παρήγαγαν (επίδειξη ζωγραφιάς, καλή ανάγνωση, δυνατή φωνή με καθαρή άρθρωση, επιτονισμός).
- ✓ Από την πλευρά του κοινού: προσεκτική παρακολούθηση, κριτική αποτίμηση, σύλληψη ή προσφορά ιδεών, ανάλογα με την περίπτωση.

Πορεία Διδασκαλίας

Τα παιδιά, σε ομαδικό επίπεδο, αναμένεται να παρουσιάσουν τις δημιουργίες τους, ενώ παράλληλα το κοινό, που θα αναλάβει τον ρόλο της κριτικής επιτροπής, θα παρακολουθεί με προσοχή και θα εκφέρει άποψη, είτε προσφέροντας ιδέες, για τυχόν βελτιώσεις, είτε αναγνωρίζοντας τις ωραίες ιδέες, για εμπλουτισμό του δημιουργικού τους ρεπερτορίου. Με άλλα λόγια, η παροχή ανατροφοδότησης, στη δουλειά κάθε ομάδας, θα αποτελέσει την κατάληξη της κάθε παρουσίασης, ώστε, αν χρειαστεί, να ακολουθήσει δεύτερη προσπάθεια ή τυχόν διορθώσεις και βελτιώσεις. Στο πλαίσιο αυτό, η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τα μέλη κάθε ομάδας που επιτελούν την παρουσίαση και, στη συνέχεια, συντονίζει τη συζήτηση, που έπεται, διευκολύνοντας τη διατύπωση απόψεων, με τα κατάλληλα ερωτήματα ανοικτού τύπου, μια και τα παιδιά στερούνται παρόμοιων εμπειριών.

4^ο δίωρο

«Ανάγνωση Σταχτοπούτας² και συγκριτική προσέγγιση με αναγωγές στη Σταχτοπούτα¹»

Στόχοι

- ✓ Εντοπισμός διαφορετικών και όμοιων στοιχείων, μέσω της διακειμενικής σύγκρισης των δύο εκδοχών της Σταχτοπούτας.
- ✓ Διαπίστωση ότι οι ιστορίες μπορούν να εξελιχθούν με διαφορετικό τρόπο.
- ✓ Συνειδητοποίηση της κλίμακας αιτιότητας.
- ✓ Κατανόηση του ρόλου των σχολίων του συγγραφέα για την κατασκευή μίας ορισμένης οπτικής.

Δομή Διδασκαλίας

- Ανάγνωση παραμυθιού Σταχτοπούτας²

- Παράλληλη συζήτηση-σύγκριση αναφορικά με τη Σταχτοπούτα1
 - Ομοιότητες - Διαφορές
 - Στοιχεία δύναμης και αδυναμίας: Η εξέλιξη της Σταχτοπούτας
 - Κλίμακα Αιτιότητας: Φταίει η Σταχτοπούτα ή το γοβάκι;
 - Σχόλια συγγραφέα: Οι ετεροθαλείς αδερφές είναι, τελικά, κακές ή καυτές;
 - Το διαφορετικό τέλος

Πορεία Διδασκαλίας

Στο συγκεκριμένο δίωρο, σχεδιάζεται κατά την ανάγνωση της δεύτερης εκδοχής της Σταχτοπούτας να τεθούν τα κατάλληλα ερωτήματα που θα πυροδοτήσουν συζητήσεις σύγκρισης με την προηγούμενη εκδοχή. Με αυτόν τον τρόπο, θα αναδειχθούν οι ομοιότητες και οι διαφορές και θα προβληθούν οι διαφορετικές οπτικές. Καινοτόμα στοιχεία, που προσδοκείται να προκαλέσουν το ενδιαφέρον των παιδιών και να αξιοποιηθούν στη συνέχεια, ως συγγραφικές στρατηγικές, είναι η άρση της κακίας, η ενδυνάμωση της Σταχτοπούτας και το διαφορετικό τέλος.

5^ο δίωρο

«Δημιουργία παραμυθιού από τις ομάδες των παιδιών με εναλλακτική εξέλιξη και πρωτότυπο τέλος»

Στόχοι

- ✓ Συνεργασία-Ομαδικότητα-Καταμερισμός εργασίας.
- ✓ Αξιοποίηση:
 - των κειμενικών διεπιδράσεων του πρώτου δίωρου (Σταχτοπούτα1)
 - των κειμενικών διεπιδράσεων του τέταρτου δίωρου (Σταχτοπούτα2)
 - των πολυτροπικών κειμένων του δεύτερου δίωρου
 - της εμπειρίας της παρουσίασης των κειμένων της πρώτης προσπάθειας, κατά την οποία εντοπίστηκαν τα δυνατά και τα αδύναμα σημεία της κάθε εργασίας.
- ✓ Παραγωγή πολυτροπικού κειμένου με δημιουργικό και κριτικό τρόπο.
- ✓ Ανάδειξη διαφορετικών οπτικών.

Πορεία Διδασκαλίας

Η δημιουργική προσπάθεια των παιδιών, που επεκτείνεται στην παρούσα φάση σε σχέση με το δεύτερο δίωρο, αξιοποιεί όλα τα προηγούμενα μαθήματα της διδασκαλίας εξοικείωσης, με στόχο μία εναλλακτική προσέγγιση της ιστορίας της Σταχτοπούτας, ώστε να αναδυθούν οι διαφορετικές οπτικές. Αναμένεται μέσα από μία πιο διευρυμένη ματιά να παραχθούν πρωτότυπα έργα. Ο ρόλος της εκπαιδευτικού έχει συντονιστικό χαρακτήρα, κάνοντας τις κατάλληλες νύξεις, ενώ, παράλληλα, επιβλέπει τα κείμενα, αναφορικά με θέματα ορθογραφίας και συνοχής κειμένου, κατά ομάδα ή κατά άτομο.

6^ο δίωρο

«Παρουσίαση παραμυθιών του 5^{ου} δίωρου»

Στόχοι

- ✓ Ομαδικότητα-Συνεργασία-Συνεννόηση για μία αποτελεσματική παρουσίαση.
- ✓ Δυνατότητα μεταφοράς στο κοινό, με αποτελεσματικό τρόπο, του έργου που παρήχθη (επίδειξη ζωγραφιάς, καλή ανάγνωση, δυνατή φωνή με καθαρή άρθρωση, επιτονισμός).
- ✓ Από την πλευρά του κοινού: προσεκτική παρακολούθηση, κριτική αποτίμηση, σύλληψη ή προσφορά ιδεών, ανάλογα με την περίπτωση.

Πορεία Διδασκαλίας

Στο τελικό στάδιο της διδασκαλίας εξοικείωσης, το οποίο καλύπτεται με το έκτο δίωρο, είναι αναμενόμενο από τα παιδιά να έχουν προσαρμοστεί στις ανάγκες της διαδικασίας της παρουσίασης, από τη μια, και, από την άλλη, να πραγματοποιούν εύστοχες παρεμβάσεις, που προάγουν τη συζήτηση και επιφέρουν βελτιώσεις σε κάθε προσπάθεια. Ασφαλώς, η αναγνώριση της φιλότιμης εργασίας και του αξιόλογου αποτελέσματος θα αποτελέσει ένα ευχάριστο επιστέγασμα για εκείνους που πραγματικά εργάστηκαν με μεράκι, κινητοποιούμενοι από το ίδιο το παραμύθι, αλλά και από τη νέα προσέγγιση. Η δασκάλα, πάντα, σε τέτοιες συνθήκες, δρα συντονιστικά και εμπνευστικά.

5.1.2. Υλοποίηση Διδασκαλίας Εξοικείωσης

Για την αποτίμηση της υλοποίησης καταγράφονται τα βασικά σημεία κάθε δώρου και στη συνέχεια αναλύονται και σχολιάζονται, υπό ένα κριτικό πρίσμα, έχοντας ως κύριες πηγές άντλησης πληροφοριών το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού και την προσωπική της παρατήρηση.

Κατά το **πρώτο δώρο** πραγματοποιήθηκαν οι εξής δραστηριότητες:

- Εισαγωγή θέματος
- Ανάγνωση παραμυθιού
 - Επίλυση αποριών
 - Κατάθεση εμπειριών
- Συζήτηση
 - Επιφανειακές ερωτήσεις περιεχομένου
 - Συσχέτιση με προσωπικές εμπειρίες
 - Αναγωγή σε ευρύτερα κοινωνικά ζητήματα
- Εστίαση στο κείμενο
 - Εντοπισμός ηρώων-Καταγραφή στον πίνακα
 - Διανομή λίστας ηρώων για ορθογραφία-αντιγραφή
 - Διάκριση ηρώων σε δυνατούς και αδύναμους, μέσα από την ανίχνευση των πράξεών τους-Καταγραφή ρημάτων στον πίνακα
 - Νύξη για την κλίμακα αιτιότητας
 - Νύξη για τα σχόλια του συγγραφέα

Εισαγωγή θέματος: Στοχεύοντας σε μία εξ ολοκλήρου φυσική μετάβαση από το ένα παραμύθι (του σχολικού εγχειριδίου) στο άλλο (της κατάταξής μας), διατυπώθηκε στους μαθητές/τριες η εξής ερώτηση: *«Ο Σαμπέρ μας αφηγήθηκε το δικό του παραμύθι με πρωταγωνίστρια τη Συννεφέρνια. Να διαβάσουμε κι εμείς ένα δικό μας, με πρωταγωνίστρια που το όνομά της αρχίζει, και στη δική μας περίπτωση, από σίγμα;»*. Τα παιδιά έδειξαν ενδιαφέρον, στο άκουσμα της λέξης «παραμύθι», ιδιαίτερα, δε, κινητοποιήθηκαν μέσα από τον γρίφο που τους τέθηκε. Όταν ανακάλυψαν ότι επρόκειτο για τη Σταχτοπούτα, η χαρά τους ήταν μεγάλη. Ένα αξιοσημείωτο στοιχείο, ωστόσο, που οφείλουμε να μην παραβλέψουμε είναι ότι τα μισά περίπου άτομα της τάξης γνώριζαν αυτό το παραμύθι, ενώ τα υπόλοιπα δεν το είχαν ακούσει ποτέ. Συγκεκριμένα, 11 παιδιά γνώριζαν τη Σταχτοπούτα, ενώ 13 την αγνοούσαν.

Σχετικά με το εισαγωγικό κομμάτι της παρέμβασής μας, αξίζει να επισημανθεί ότι το θέμα δεν ετέθη επιβαλλόμενα, όπως συμβαίνει με τις δραστηριότητες μιας παραδοσιακής προσέγγισης. Αντιθέτως, αφού συνδέθηκε με τα προηγούμενα, δημιούργησε ένα ομαλό πέρασμα για τα επόμενα. Στην ουσία, η όλη δράση συναποφασίστηκε από όλα τα μέλη της κειμενικής κοινότητας της τάξης.

Ανάγνωση παραμυθιού: Κατά την ανάγνωση του παραμυθιού, τα παιδιά διέκοπταν αυθόρμητα, διότι προέκυπτε, αφενός, η ανάγκη να επιλύσουν απορίες (π.χ. «*Τι είναι ιππότης;*»), αφετέρου, να εκφράσουν κάποιες προσωπικές εμπειρίες που συνειρμικά τους θύμιζε το κείμενο (π.χ. «*Κι εμένα η αδερφή μου με κοροϊδεύει...*»). Με αυτές τις παρεμβάσεις, οι οποίες υποκινούσαν άλλες διαδοχικές, η ανάγνωση σημείωσε αρκετές διακοπές, που από τη μια αναδύθηκαν ως αναγκαίες, από την άλλη, δυσχέραιναν, ως ένα βαθμό, την κατανόηση και την απόλαυση του παραμυθιού, μια και για αρκετούς ήταν πρωτόγνωρο.

Είναι απαραίτητο να σημειωθεί, επίσης, ότι η ανάγνωση συνοδευόταν από παράλληλη επίδειξη εικόνων από την εκπαιδευτικό, περιφερόμενη από ομάδα σε ομάδα. Η πλούσια εικονογράφηση προκαλούσε την προσοχή των παιδιών και συνιστούσε πυρήνα άφθονων σχολίων από μέρους τους, καθώς και διατύπωσης προβλέψεων ή υποθέσεων για την εξέλιξη της υπόθεσης, είτε αυθόρμητα είτε μέσω κατάλληλων ερωτήσεων. Ωστόσο, εκφράζονταν και παράπονα από την πλευρά των μαθητών/τριών ότι ήθελαν να ξαναδούν τις εικόνες, γεγονός που οδηγούσε σε χρονοτριβή.

Συζήτηση: Με τη συζήτηση που ακολούθησε, αρχικά, βάσει επιφανειακών ερωτήσεων περιεχομένου, έγινε προσπάθεια από την πλευρά της εκπαιδευτικού να καλυφθούν τυχόν νοηματικά κενά, που προκάλεσε η προηγούμενη κατάσταση. Πράγματι, κάποια παιδιά υπολείπονταν στην κατανόηση της συνολικής πλοκής και φάνηκε να διευκολύνονται, στο σημείο αυτό· ωστόσο, ήταν αδύνατη η επίτευξη της πλήρους κάλυψης των ελλείψεων που, ενδεχομένως, υφίσταντο κάποιοι μαθητές/τριες.

Με την εμβάθυνση της συζήτησης στις **προσωπικές εμπειρίες** που συνδέονταν με τα γεγονότα της Σταχτοπούτας², υπήρχε μία αυθόρμητη τάση στα παιδιά, ιδίως όταν κάποιος έκανε την αρχή, να μοιράζονται τα κοινά τους βιώματα, που αφορούσαν θέματα, όπως: ο ανταγωνισμός μεταξύ των αδερφών, οι σχέσεις

γονέων-παιδιών, οι δουλειές του σπιτιού, τα κλάματα και οι διάφορες στενοχώριες, η υπομονή, τα ρούχα, η σχέση της εξωτερικής εμφάνισης με τον χαρακτήρα. Φυσικά, δεν έγινε επέκταση σε βαθύτερα ζητήματα που εντοπίστηκαν κατά την κριτική ανάλυση λόγου των παραμυθιών, όπως, για παράδειγμα, ο ανταγωνισμός μεταξύ μητέρας και κόρης, καθώς πρόκειται για θέματα, που, πρώτον, δεν ανέκυψαν και, δεύτερον, δεν ενδείκνυνται προς συζήτηση, γιατί είναι εξειδικευμένα και μπορεί να προκαλέσουν σύγχυση και παρερμηνείες στα μικρά άτομα.

Με την προώθηση της συζήτησης σε **ευρύτερα κοινωνικά ζητήματα**, ετέθη το θέμα των έμφυλων αναπαραστάσεων, όπως ανέκυψε, μέσα από την αντίθεση των δύο συμπρωταγωνιστών: της Σταχτοπούτας (φτώχη και αδύναμη) και του πρίγκιπα (πλούσιος και δυνατός). Στο πλαίσιο αυτό, τα παιδιά αντιτάχθηκαν, επιχειρηματολογώντας ότι στις μέρες μας πλέον οι γυναίκες είναι πιο δυναμικές. Ωστόσο, μέσα από κατάλληλες ερωτήσεις της εκπαιδευτικού άρχισαν να παρατηρούν με άλλο μάτι τη σύγχρονη πραγματικότητα (π.χ. «Στον ρόλο του διευθυντή του σχολείου μας, είναι άνδρας ή γυναίκα;», «Για δήμαρχο, έχουμε άνδρα ή γυναίκα;», «Αρχηγός της Ελλάδας είναι άνδρας ή γυναίκα;»). Τα παιδιά απαντούσαν στις ερωτήσεις και καθώς συνειδητοποιούσαν (κυρίως τα κορίτσια) ότι η κοινωνία μας είναι ανδροκρατούμενη, άρχισε να προβάλλει στο πρόσωπό τους μία έκφραση φανερού προβληματισμού και υποτονικής διάθεσης. Προφανώς, είχε επέλθει κάποια ανατροπή μέσα τους. Ασφαλώς, διευκρινίστηκε ότι οι γυναίκες της εποχής μας δεν είναι όπως παλιότερα, αλλά έχουν σημειώσει κάποιες αλλαγές, τις οποίες αναφέραμε (π.χ. εργασία, ντύσιμο).

Σχετικά με τα παραπάνω, είναι έκδηλη η υιοθέτηση μίας κριτικής προσέγγισης στα θέματα που εισάγει το κείμενο, ωστόσο η προώθηση προς την κατεύθυνση αυτή γίνεται με έντονη καθοδήγηση της εκπαιδευτικού, με αξιοποίηση, ωστόσο, κάποιων νύξεων των συμμετεχόντων/ουσών. Αναντίρρητα, πρόκειται για ανώριμους και αρχάριους συνομιλητές, που χρήζουν καθοδήγησης.

Εστίαση στο κείμενο: Στην παρούσα φάση, σημειώνεται προσπάθεια της εκπαιδευτικού να επιστήσει την προσοχή των παιδιών στις πληροφορίες του κειμένου, ώστε να αντλούν από εκεί τις απαντήσεις τους, μια και σύνηθες φαινόμενο είναι να παρέχουν επιπόλαιες απαντήσεις, οι οποίες δεν στηρίζονται, ολότελα, στο κείμενο, αλλά στη φαντασία τους και εν μέρει σε αυτό (π.χ. «Η Σταχτοπούτα είναι

αδύναμη, γιατί μπορεί να της πονάει η κοιλιά της.»). Η προσπάθεια αποβολής αυτής της τάσης αποτυπώνεται με τη μορφή επίμονων ερωτημάτων από την πλευρά της δασκάλας, π.χ. «Πού το λέει αυτό;», «Αυτό το διαβάσαμε στο παραμύθι ή το φαντάστηκες;», «Πότε το ακούσαμε αυτό;», «Θέλετε να σας ξαναδιαβάσω το σημείο εκείνο που μιλάει γι' αυτό;». Μέχρι το τέλος του δίωρου, παρατηρήθηκε μετατόπιση αυτής της τάσης, ώστε, ενώ πριν οι μαθητές/τριες απέφευγαν να στηρίζουν τις απαντήσεις τους στο κείμενο, τελικά, κατέληξαν να εστιάζουν σε αυτό.

Ως προς τον **εντοπισμό των ηρώων**, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι επρόκειτο για μία ανώδυνη διαδικασία. Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν με ευκολία και οι απαντήσεις τους καταγράφηκαν στον πίνακα της τάξης, σε μορφή λίστας.

Στη συνέχεια, μοιράστηκαν μικρά χαρτάκια με τη **λίστα των ηρώων**, για να κολληθούν στα τετράδιά τους, ώστε να αποτελέσουν το αντικείμενο αντιγραφής και ορθογραφίας. Αν και φαντάζει έντονα παραδοσιακή η εν λόγω κίνηση, η οποία παρεμβάλλεται όχι τόσο αποπλαισιωμένα όσο επιβαλλόμενα, εντούτοις δικαιολογείται η ένταξή της, ώστε τα παιδιά να ασκηθούν στα ονόματα των ηρώων, γνώση αξιοποιήσιμη κατά τη μετέπειτα παραγωγή γραπτού λόγου. Αναντίρρητα, όμως, η ένταξή της εδράζεται στην τάση της εκπαιδευτικού να συνδέσει την προηγούμενη ρουτίνα με τη νέα προσέγγιση, στοιχείο που ενδέχεται να μην ήταν αναγκαίο. Από τα προηγούμενα απηχείται η προσκόλληση σε παραδοσιακά στοιχεία, η οποία πηγάζει και από την αίσθηση των προσδοκιών που ενδέχεται να έχουν τα έξωθεν μέλη της σχολικής κοινότητας, δηλαδή οι γονείς.

Περαιτέρω, η **διάκριση των ηρώων σε δυνατούς και αδύναμους**, με την παράλληλη αναζήτηση ρημάτων, που αποκαλύπτουν τις πράξεις τους, αναδείχθηκε ως μία εξαιρετικά ενδιαφέρουσα διαδικασία. Επρόκειτο για μία δραστηριότητα που είλκυσε, ιδιαίτερα, τη συμμετοχή των παιδιών, ακόμα και εκείνων που άλλες φορές έδειχναν να υποφέρουν από ανία, κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Συγκεκριμένα, το θέμα της δύναμης φάνηκε να τους απασχολεί, ιδιαίτερα, καθώς αποδεικνύεται, και από άλλες στιγμές της σχολικής ζωής τους, ότι ανακαλεί στοιχεία της καθημερινότητάς τους²⁴. Επιπλέον, είναι απαραίτητο να σημειωθεί ότι τα παιδιά δεν

²⁴ Αναφέρομαι στις συγκρούσεις που έχουν μεταξύ τους, είτε λεκτικές είτε σωματικές, καθώς και στην αίσθηση της δύναμης που νιώθουν σε θέματα κοινωνικών επαφών. Με απλούς όρους, νιώθουν πιο δυνατοί όταν συγκρατούνται με άτομα της ηλικίας τους, παρά με μεγαλύτερα άτομα, π.χ. αδέρφια, πόσο μάλλον, αισθάνονται αδύναμοι, όταν μένουν μόνοι.

είχαν διδαχθεί την έννοια του ρήματος· ίσως, κάποια περιορισμένη αναφορά να είχε προηγηθεί στο παρελθόν· σε καμία περίπτωση, όμως, δεν διεξήχθη ποτέ συστηματική διδασκαλία ή ακόμα και εκτενής επεξήγηση.

Εν προκειμένω, αρχικά τέθηκε το ερώτημα που εστίαζε στο χαρακτηριστικό της δύναμης ή της αδυναμίας των ηρώων και έπειτα ζητήθηκε να στηρίξουν την απάντησή τους, εντοπίζοντας τις σχετικές πράξεις. Εδώ, οι παρατεταμένες επεξηγήσεις και ερωτήσεις της δασκάλας υποβοήθησαν την κατάσταση: π.χ. *«Από πού φαίνεται η δύναμή του/της (ή η αδυναμία του/της); Από πού το καταλαβαίνουμε; Τι κάνει ο ήρωας; Ποιες είναι οι πράξεις του; Δηλαδή ποια είναι τα ρήματα εκείνα, οι λεξούλες που φανερώνουν ότι κάτι κάνει ή δεν κάνει...»* Τα ρήματα που εντόπιζαν τα παιδιά καταγράφονταν στον πίνακα γύρω από τα ονόματα των ηρώων. Στο τέλος, όμως, μαζεύτηκαν αρκετές πληροφορίες, που δεν ήταν ευδιάκριτες (Σχόλιο παιδιού: *«Ποπό! Πρώτη φορά γεμίζει τόσο πολύ ο πίνακας!»*).

Ένα πρόβλημα που ανέκυψε στην παραπάνω ενδιαφέρουσα έκβαση των πραγμάτων ήταν η ανάγκη για επανειλημμένες αναγνώσεις του παραμυθιού, ώστε τα παιδιά να φρεσκάρουν το κείμενο στη μνήμη τους, για να μπορούν να εντοπίσουν τα ζητούμενα ρήματα. Είναι ένα σημείο που χρήζει επαναπροσδιορισμού, για να αποφευχθεί στην κύρια διδασκαλία και να μην επισκιάσει το όλο εγχείρημα. Επίσης, επειδή επρόκειτο για εκτενή δραστηριότητα, παρατηρήθηκε κάποια κούραση και διαγράφηκε φθίνουσα πορεία στη συμμετοχή.

Η παρατεταμένη συζήτηση που αναπτύχθηκε γύρω από τις εμπειρίες και τις πράξεις των ηρώων, αναπόδραστα, ανέλωσε σχεδόν όλο τον διαθέσιμο χρόνο κι έτσι για την **κλίμακα αιτιότητας** και την **αξιολόγηση** έγιναν μόνο νύξεις από την πλευρά της εκπαιδευτικού που απευθυνόταν σε ένα κουρασμένο κοινό, το οποίο δυσκολευόταν να παρακολουθήσει και συμμετείχε ελάχιστα. Κατά συνέπεια, το τελικό στάδιο του συγκεκριμένου δίωρου κατέληξε, σχεδόν, σε μονόλογο της εκπαιδευτικού, που ένιωθε ότι το έδαφος δεν ήταν πρόσφορο. Η αίσθηση, τελικά, ήταν ότι τα δύο αυτά πεδία δεν προσφέρονται για τόσο μικρή ηλικία, διότι το θέμα της κλιμάκωσης των ευθυνών, το οποίο, επιπλέον, δεν ήταν αισθητό στη Σταχτοπούτα¹, είναι δυσνόητο για τα μικρά παιδιά, ενώ σχετικά με τα σχόλια του συγγραφέα, θα έπρεπε να ακολουθήσει για πολλοστή φορά ανάγνωση του παραμυθιού, στοιχείο, πλέον, άκρως κουραστικό και μονότονο.

Ένα ακόμη αξιόλογο συμπέρασμα, για να ληφθεί υπόψη κατά το σχεδιασμό της κύριας διδασκαλίας, συνίσταται στην κόπωση που προκλήθηκε από την παρατεταμένη συζήτηση. Επομένως, θα προτεινόταν μια εναλλαγή δραστηριοτήτων προφορικού και γραπτού λόγου, ώστε να αποφορτίζεται το κλίμα. Για παράδειγμα, ίσως, να βοηθούσε, εάν τα ίδια τα παιδιά καλούνταν να συμπληρώσουν σε ένα ευφάνταστο φύλλο εργασίας τη λίστα με τους ήρωες και τη διάκρισή τους σε δυνατούς και αδύναμους, ενώ κάτι ανάλογο θα μπορούσε να γίνει και με τις πράξεις τους.

Το **δεύτερο δίωρο** αφορά αποκλειστικά μία δραστηριότητα:

- Δημιουργία πολυτροπικών κειμένων με θέμα τη Σταχτοπούτα

Η εν λόγω δραστηριότητα ήταν προορισμένη να ενταχθεί στο σενάριο, για να αποκαταστήσει την εναλλαγή προφορικού με τον γραπτό λόγο και να εξασφαλίσει τη συμμετοχή όλων, καθώς σε μία συζήτηση είναι εύκολο κάποιος να αποσυρθεί. Αντιθέτως, όταν ανατίθεται ομαδική γραπτή δουλειά, καθένας, απαραιτήτως, δεσμεύεται στην αποπεράτωση κάποιου καθήκοντος.

Ωστόσο, η συγκεκριμένη δραστηριότητα δεν εισήχθη με ομαλό και φυσικό τρόπο, γι' αυτό είχε και περιορισμένη ανταπόκριση (9 στους 23). Παρ' όλα αυτά, η εκπαιδευτικός παρουσίασε μία προσκόλληση στο σενάριο διδασκαλίας, στοιχείο που δεν συνάδει με τις αρχές του κριτικού γραμματισμού. Έτσι, πέρασε τη δραστηριότητα στα παιδιά με επιβαλλόμενο τρόπο, προωθώντας την πρότασή της με επιμονή. Αποτέλεσμα ήταν, παρά τις οδηγίες που δόθηκαν για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα, να μην ανταποκριθούν οι περισσότεροι μαθητές/τριες, με αποτελεσματικό τρόπο, στην αποστολή τους να γίνουν μικροί συγγραφείς, είτε γιατί δεν είχαν τα απαραίτητα κίνητρα είτε γιατί δεν είχαν κατανοήσει βαθιά την όλη διαδικασία, καθότι ήταν πρωτόγνωρη και απαιτητική για το επίπεδό τους. Ειδικότερα, κάθε μέλος της ομάδας όφειλε να ζωγραφίσει μία διαφορετική σκηνή και να γράψει τι συμβαίνει σε αυτήν, ώστε στο τέλος, κάνοντας τις ενώσεις, να δημιουργηθεί ένα ολοκληρωμένο παραμύθι για τη Σταχτοπούτα.

Πιο αναλυτικά, αρκετά παιδιά παρουσίασαν την τάση να κάνουν μέσα στην ομάδα τους την ίδια δουλειά, με αποτέλεσμα να λείπουν σκηνές από το παραμύθι και να παρουσιάζονται πολλές ταυτίσεις. Η αλήθεια είναι ότι σε πολλούς προσείλκυσε το

ενδιαφέρον το παλάτι και εξέφρασαν την επιθυμία να ασχοληθούν με την αντίστοιχη σκηνή, τον χορό. Παρόλο που άλλα μέλη της ομάδας, καθώς και η εκπαιδευτικός, συνιστούσαν την υποχώρηση κάποιου, δεν προέκυπτε κάποια αναθεώρηση της στάσης τους και έμεναν ανυποχώρητοι στην εσφαλμένη θέση τους. Η κατάσταση αυτή, ασφαλώς, αποκαλύπτει και το έλλειμμά τους σε θέματα συνεργασίας και ομαδικότητας, που δεν είχαν καλλιεργηθεί ιδιαίτερα. Αρμόζει εδώ, ωστόσο, να συμπληρωθεί ότι στο εν λόγω δημοτικό σχολείο παρατηρείται εισροή μαθητών ολοένα και πιο χαμηλού επιπέδου, τόσο σε θέματα συμπεριφοράς, όσο και σε μορφωτικό κεφάλαιο. Η θέση αυτή υποστηρίζεται από το σύνολο των δασκάλων των μικρών τάξεων, της πρώτης και της δευτέρας, οχτώ συνολικά.

Παραταύτα, ίσως, θα ήταν ευκαιρία, η εκπαιδευτικός, αφουγκραζόμενη τις αντιδράσεις των παιδιών, να παραλείψει την εν λόγω δραστηριότητα και να εμπλουτίσει τη διδασκαλία της με παιχνίδια ρόλων και δραματοποιήσεις, που δεν προβλέφθηκαν στο σενάριο. Ισχύει, ωστόσο, ότι δεν επιδιώχθηκαν να ενταχθούν, διότι απώτερος σκοπός ήταν η εξοικείωση με καινοτόμες δραστηριότητες, παρά η ενασχόληση και με γνωστές διαδικασίες. Εντούτοις, είναι δεδομένο ότι τέτοιου είδους παιγνιώδεις δράσεις θα εμπλουτίσουν την κύρια διδασκαλία, όπου η στοχοθεσία θα υπερβαίνει εκείνη της διδασκαλίας εξοικείωσης, καθώς θα αφορά ένα πιο ολοκληρωμένο εγχείρημα.

Το **τρίτο δίωρο** ενείχε την εξής δραστηριότητα:

- Παρουσίαση των ομαδικών εργασιών που ολοκληρώθηκαν κατά το προηγούμενο δίωρο.

Είναι λογικό ότι η εν λόγω δραστηριότητα εισέρχεται ως φυσικό επακόλουθο της προηγηθείσας, εξασφαλίζοντας, έτσι, μία ομαλή μετάβαση. Επειδή επρόκειτο για πρωτόγνωρη εμπειρία, δόθηκαν οι απαραίτητες οδηγίες, που, λόγω του βιωματικού χαρακτήρα της όλης διαδικασίας, διασαφηνίζονταν σε κάθε σημείο δυσκολίας, ώστε τελικά να επέλθει η πλήρης αυτονομία.

Τα παιδιά υιοθέτησαν τον ρόλο της κριτικής επιτροπής με υπευθυνότητα, παρέχοντας εύστοχες παρεμβάσεις. Από την άλλη πλευρά, όταν αναλάμβαναν την παρουσίαση, φάνηκε να δέχονται τον νέο τους ρόλο ευχάριστα. Το πολύ ενδιαφέρον στοιχείο, ωστόσο, ήταν ότι αναδείχθηκαν οι αδυναμίες της δραστηριότητάς τους και

της συνεργασίας τους. Από τις έξι ομάδες οι δύο, μόνο, είχαν δουλέψει με καλή συνεννόηση, επιφέροντας ένα άρτιο αποτέλεσμα, το οποίο έχαιρε της αποδοχής της τάξης. Οι υπόλοιπες ομάδες, όταν εκτέθηκαν στο κοινό, κατανόησαν βαθύτατα τις αστοχίες τους, ιδιαίτερα τα μέλη εκείνα που είχαν προκαλέσει τη δυσλειτουργία. Μολαταύτα, η ανωριμότητά τους συνεχίστηκε στην επίρριψη ευθυνών από τον έναν στον άλλον.

Τα παραπάνω προβλημάτισαν την εκπαιδευτικό, αν και της έδωσαν μία ικανοποίηση, υπό την έννοια ότι οι παρατηρήσεις των συνομηλίκων, με την παράλληλη παρουσίαση των σωστών εργασιών, κατέστησαν σαφή τη δομή και τη στοχοθεσία της συγκεκριμένης εργασίας, ακόμη και στα παιδιά που, κατά το προηγούμενο δίωρο, είχαν επιδείξει πείσμα και εμμονή στις δικές τους επιθυμίες. Παραταύτα, η περιορισμένη επιτυχία που σημειώθηκε αποθάρρυνε τη δασκάλα να προτείνει μια προσπάθεια για επιδιορθώσεις και βελτιώσεις.

Στο **τέταρτο δίωρο** περιλαμβάνονται οι εξής δραστηριότητες:

- Ανάγνωση Σταχτοπούτας²
- Παράλληλη συζήτηση-σύγκριση με Σταχτοπούτα¹
 - Ομοιότητες - Διαφορές - Πράξεις
 - Στοιχεία δύναμης και αδυναμίας: Η εξέλιξη της Σταχτοπούτας
 - Κλίμακα Αιτιότητας: Φταίει η Σταχτοπούτα ή το γοβάκι;
 - Σχόλια συγγραφέα: Οι ετεροθαλείς αδερφές, τελικά, είναι κακές ή κουτές;
 - Το διαφορετικό τέλος

Ανάγνωση Σταχτοπούτας²: Η ανάγνωση της δεύτερης εκδοχής της Σταχτοπούτας ήρθε σαν έκπληξη στα παιδιά, καθώς η δασκάλα ισχυρίστηκε ότι βρήκε μία διαφορετική Σταχτοπούτα στη βιβλιοθήκη της και άρπαξε την ευκαιρία, μια και αυτόν τον καιρό ασχολούνται με αυτό το θέμα. Έτσι, εξασφαλίστηκε ο ενθουσιασμός των παιδιών και η ανταπόκρισή τους στην παρούσα δραστηριότητα.

Αυτή τη φορά, το παραμύθι προβλήθηκε στον προτζέκτορα, προκαλώντας μεγάλη εντύπωση στα παιδιά και εξοικονομώντας πολύτιμο χρόνο, σε αντίθεση με το πρώτο δίωρο. Επιπλέον, η εκπαιδευτικός απηύθυνε τα ερωτήματά της, κατά την εξέλιξη της ανάγνωσής της, ανά σελίδα, ώστε οι μαθητές/τριες να μην ξεχνάνε τα καίρια σημεία του κειμένου, γεγονός που θα ωθούσε σε επανειλημμένες αναγνώσεις,

που προκάλεσαν κούραση την προηγούμενη φορά, όταν πραγματοποιήθηκε η ανάγνωση του πρώτου παραμυθιού. Όλοι οι παραπάνω επαναπροσδιορισμοί συνέβαλαν στη βελτίωση του αποτελέσματος, εξασφαλίζοντας μία ενδιαφέρουσα συζήτηση, η οποία κυλούσε χωρίς εμπόδια, εξασφαλίζοντας μεγάλη συμμετοχή.

Ωστόσο, είναι απαραίτητο να επισημανθεί ότι οι τρέχουσες συνθήκες δεν ήταν τελείως αντίστοιχες με εκείνες του πρώτου δίωρου, εφόσον τα παιδιά, πλέον, στο τέταρτο δίωρο, στηρίζονταν, στη γνώση της Σταχτοπούτας¹, τουτέστιν, είχαν την προϋπάρχουσα γνώση, την οποία κατέκτησαν κατά τη διεξοδική συζήτηση, που είχε γίνει στο αρχικό στάδιο, εμποδώνοντάς την κατά τη συγγραφική τους δράση και εμβαθύνοντας κατά την παρουσίαση. Επίσης, με τη Σταχτοπούτα² δεν έγινε αναλυτική καταγραφή των πράξεων, αλλά επισήμανση των επιπλέον πράξεων των ηρώων που παρουσίασαν κάποια εξέλιξη. Με άλλα λόγια, η συζήτηση διενεργήθηκε με πιο συνοπτικό τρόπο.

Συζήτηση: Τα ερωτήματα αφορούσαν τις ομοιότητες και τις διαφορές, γενικότερα, ενώ ειδικότερα έγινε εστίαση στα σημεία δύναμης και αδυναμίας των ηρώων που μετεξελίχθηκαν, εντοπίζοντας συγκεκριμένα ρήματα. Στο πλαίσιο αυτό, διευρύνθηκε η συμμετοχή των μαθητών/τριών, ακόμα κι αυτών που άλλες φορές αδιαφορούσαν. Συμπερασματικά, η σύγκριση των δύο κειμένων δημιούργησε ένα “διδακτικό σασπένς”, που πυροδότησε τη μνήμη τους και τη ζωνή συμμετοχή τους. Ασφαλώς, η αίσια αυτή έκβαση δεν αφορά το σύνολο της τάξης· θα ήταν, άλλωστε, ουτοπικό ένα τέτοιο αποτέλεσμα. Ήταν, όμως, μεγάλο χαροποιό στοιχείο ότι ενεργοποιήθηκαν ακόμα και κάποιοι αδρανείς μαθητές, οι οποίοι προκάλεσαν μεγάλη εντύπωση στην εκπαιδευτικό και στους συμμαθητές/τριές τους, καθώς με τις εύστοχες απαντήσεις τους εντόπιζαν πολύ ενδιαφέροντα σημεία. Συνεπώς, η παραδοσιακή διδασκαλία αδικεί άτομα που έχουν περισσότερες δυνατότητες από αυτές που, συνήθως, εκδηλώνουν.

Η κλίμακα αιτιότητας και τα σχόλια του συγγραφέα ήταν πιο ορατά στην εν λόγω εκδοχή, γι’ αυτό η εκπαιδευτικός θεώρησε πρόσφορο το έδαφος, ώστε να κάνει μία σχετική προσπάθεια. Τελικά, όμως, το πεδίο της κλίμακας αιτιότητας απέβη δυσνόητο για τα παιδιά, παρά την έμφαση που δόθηκε από τη δασκάλα στη διατύπωση των δύο κειμένων σχετικά με το γοβάκι (Σταχτοπούτα¹: έχασε το γοβάκι, Σταχτοπούτα²: έφυγε το γοβάκι) και παρά την αναφορά συναφούς παραδείγματος:

έσπασα το βάζο - το βάζο έπεσε κι έσπασε. Η αλήθεια είναι ότι στο εν λόγω παράδειγμα δύο μαθητές κατανόησαν τη διαφορά, αλλά κανένας δεν κατόρθωσε να κάνει τη σχετική σύναψη με το γοβάκι. Μάλιστα, διατυπώθηκε η απορία: «Πού κολλάει το βάζο με το γοβάκι;»

Όσον αφορά το πεδίο της **αξιολόγησης**, έγινε επικέντρωση στις αναφορές του συγγραφέα στη μητριά και τις ετεροθαλείς αδερφές, ώστε, σε αυτήν την εκδοχή, να φαίνονται περισσότερο ελαφρόμυαλες, παρά κακές. Αυτό φάνηκε να γίνεται κατανοητό, μέσα από τις κατάλληλες ερωτήσεις. Ωστόσο, περαιτέρω ενασχόληση με το πεδίο της αξιολόγησης δεν έγινε, διότι θα απαιτούσε να ανατρέξουμε σε όλο το κείμενο, στοιχείο, που είχε αποδειχθεί, πολύ κουραστικό και μονότονο.

Το διαφορετικό τέλος εντυπώσιασε τα παιδιά και τα βοήθησε να αντιληφθούν τη δυνατότητα για διαφορετική έκβαση μιας ιστορίας. Αυτό το στοιχείο θα μπορούσαν να το αξιοποιήσουν στη δική τους ιστορία. Αξίζει να σημειωθεί ότι ιδέες για διαφορετικό τέλος είχαν προταθεί κατά το πρώτο δίωρο, αλλά δεν είχαν αξιοποιηθεί. Συνεπώς, αναμενόταν μία τέτοια προοπτική, στην παρούσα φάση, καθώς προβλήθηκε πιο έντονα από το κείμενο της Σταχτοπούτας².

Το **πέμπτο δίωρο** δομήθηκε από τις ακόλουθες δραστηριότητες:

- Απονομή βραβείων ομαδικότητας στα μέλη των δύο ομάδων που είχαν ολοκληρώσει με επιτυχία το βιβλίο της Σταχτοπούτας - Αντιδράσεις παιδιών - Συμφωνίες.
- Δημιουργία παραμυθιού για τη Σταχτοπούτα-2^η προσπάθεια.

Απονομή βραβείων: Είναι εξέχουσας σημασίας η τοποθέτηση απτών κινήτρων, στα μικρά παιδάκια, στοιχείο που οφείλουμε να μην παραγκωνίζουμε. Υπό αυτό το σκεπτικό, κατά το πέμπτο δίωρο, με ενθουσιασμό και χαρά, παραδόθηκε, ως έκπληξη, σε κάθε μέλος των δύο ομάδων που είχαν ολοκληρώσει το βιβλιαράκι της Σταχτοπούτας, βραβείο ομαδικότητας, που έφερε το όνομα κάθε παιδιού, σε κείμενο που εξηγούσε την αξία του βραβείου. Η εν λόγω κίνηση δεν είχε προβλεφθεί στο σενάριο, ούτε συνιστούσε υπόσχεση για τη διεκπεραίωση της ομαδικής τους αποστολής. Εισήχθη από την πλευρά της εκπαιδευτικού ως διέξοδος, λαμβάνοντας υπόψη, πρώτον, την απροθυμία πολλών για τη συγκεκριμένη εργασία, κατά το δεύτερο δίωρο, δεύτερον, την περιορισμένη επιτυχία της και, τρίτον, την

αποθάρρυνση της εκπαιδευτικού να προτείνει να διορθωθούν και να βελτιωθούν οι ατελείς εργασίες.

Κατά συνέπεια, στόχος ήταν η πρόκληση του ενδιαφέροντος για μία πιο επιτυχημένη ομαδική δουλειά, στην παρούσα φάση. Πράγματι, τα υπόλοιπα παιδιά, εξέφρασαν την επιθυμία να παραλάβουν κι αυτά αντίστοιχο έπαθλο. Η εκπαιδευτικός έδωσε τις απαιτούμενες εξηγήσεις για τον προορισμό των βραβείων και “ξαφνικά” της ήρθε η ιδέα, προκειμένου να παραλάβουν και οι υπόλοιποι τέτοια έγγραφα, να γίνει μία νέα προσπάθεια, από την πλευρά τους, για τη δημιουργία του δικού τους βιβλίου, που θα μιλά για τη Σταχτοπούτα. Οι μαθητές/τριες στο σύνολο δέχθηκαν την πρόταση με άκρατο ενθουσιασμό. Για να διασφαλιστεί, ωστόσο, η ομαλή συνεργασία, ορίστηκαν αρχηγοί σε κάθε ομάδα, ώστε, σε πρώτο επίπεδο, να ρωτήσουν κάθε μέλος ποια σκηνή επιθυμεί να αναλάβει και, σε δεύτερο επίπεδο, αν οι απόψεις συμπίπτουν, να ανατεθούν σκηνές στον καθένα από τον αρχηγό. Είναι αξιοσημείωτο ότι όλες οι ομάδες ήρθαν σε συνεννόηση, χωρίς να χρειαστεί ανάθεση ρόλων, εκτός από μία.

Δημιουργία παραμυθιού: Υπό τις νέες συνθήκες, οι ομάδες²⁵ εργάστηκαν με απόλυτη συνεργασία και μοναδικό συντονισμό, αξιοποιώντας τις σχετικές προγενέστερες κειμενικές διεπιδράσεις και ομαδικές εμπειρίες. Στις ομάδες που ήδη είχαν στο ιστορικό τους μία ολοκληρωμένη εργασία προτάθηκε να κάνουν κάτι πιο πρωτότυπο, εντάσσοντας τις δικές τους ιδέες. Σε αυτό το θέμα ανταποκρίθηκε η μία από τις δύο ομάδες. Γενικά, τα παιδιά φάνηκε να απολαμβάνουν τη διαδικασία, καθώς είχαν το απαιτούμενο κίνητρο, την προαπαιτούμενη γνώση και την αρμονική συνεργασία. Εντύπωση προκαλούν τα πλούσια κείμενα των παιδιών, εκτός, βέβαια, από τις υπέροχες ζωγραφιές τους (βλ. Παράρτημα). Δεσπόζοντας σημασίας παράγοντας, που διευκόλυνε τα παιδιά στις δυσκολίες συγγραφής κειμένου²⁶, ήταν η δυνατότητά τους να ανατρέχουν στις δύο επιτυχημένες εργασίες της πρώτης προσπάθειας, για να πάρουν ιδέες. Η δυνατότητα αυτή αξιοποιήθηκε από μερικούς μαθητές (4-5). Για τη σύνταξη του κειμένου μερικοί μαθητές δέχονταν βοήθεια από μέλη της ομάδας τους. Οι περισσότεροι, ωστόσο, επέδειξαν ξεχωριστό ζήλο και τάση

²⁵ Αυτή τη φορά είχαμε 5 ομάδες αντί 6, διότι απουσίαζαν 4 παιδιά.

²⁶ Να σημειωθεί ότι η παραγωγή γραπτού λόγου εντάσσεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα προς το τέλος της σχολικής χρονιάς. Οπότε είναι εύλογο ότι η παρούσα προσπάθεια συνιστά μία υπέρβαση από μέρους των μικρών μαθητών/τριών.

για αυτονόμηση, απευθύνοντας στη δασκάλα συγκεκριμένες ερωτήσεις, που αφορούσαν το πώς γράφεται κάτι, οπότε η ίδια τους το ανέγραφε στον πίνακα.

Παρά τα παραπάνω, ο διαφορετικός ρυθμός ολοκλήρωσης της εργασίας άφηνε κενό χρόνο αναμονής σε κάποιους, τους οποίους η εκπαιδευτικός παρότρυνε να παρέχουν βοήθεια σε άτομα που είχαν ανάγκη. Ωστόσο, λίγοι μαθητές είναι εκείνοι που ανταποκρίνονται σε τέτοιου είδους ζητήματα. Αποτέλεσμα ήταν, προς το τέλος, να προκύψουν πολλές διαφορετικές ανάγκες που ήταν δύσκολο για την εκπαιδευτικό να διαχειριστεί: άλλοι μαθητές είχαν ολοκληρώσει και αναρωτιόνταν τι να κάνουν, άλλοι δυσκολεύονταν στο κείμενο και αναζητούσαν βοήθεια, ρωτώντας είτε για τη διατύπωση είτε για την ορθογραφία και άλλοι μόλις είχαν τελειώσει και αναζητούσαν την προσοχή της δασκάλας για μία τελική επίβλεψη. Παρόλη αυτήν την ένταση, τελικά, η δραστηριότητα ολοκληρώθηκε για όλους με το πέρας του δώρου.

Το επιστέγασμα αυτής της διαδικασίας ήταν η έκφραση της επιθυμίας από την πλευρά των μαθητών/τριών να ξαναγίνει αυτή η δραστηριότητα. Εν ολίγοις, η αξιολόγηση από μέρους τους ήταν θετική και προδιαγράφει την υλοποίηση της κύριας διδασκαλίας, που έπεται, αφήνοντας ένα μικρό χρονικό διάστημα, για την αποφυγή της μονότονης επανάληψης, αν και θα αποδοθεί με πιο εμπλουτισμένο τρόπο.

Το **έκτο δώρο** βασίζεται στην ακόλουθη δραστηριότητα:

- Παρουσίαση παραμυθιού δεύτερης προσπάθειας.

Τα παιδιά ήταν ήδη εξοικειωμένα με αυτήν τη διαδικασία, οπότε προσαρμόστηκαν στις ανάγκες της δραστηριότητας σχεδόν αυτόματα. Οι παρεμβάσεις ήταν εύστοχες και υπήρχε η τάση για αυστηρότητα στις παρατηρήσεις τους. Η αλήθεια είναι ότι αναδείκνυαν έστω και μικρές ανακολουθίες, διότι σοβαρά προβλήματα πλέον δεν υπήρχαν, όπως την προηγούμενη φορά: όλες οι εργασίες ήταν πολύ καλού επιπέδου.

Οι συζητήσεις ήταν αρκετά ενδιαφέρουσες, διότι κάθε φορά θίγονταν διαφορετικά ζητήματα: π.χ. *«Στο τέλος μιλάει για αδερφές, ενώ στην αρχή είπε μόνο για τη μητριά.»*, *«Δεν άρχισε / δεν τελείωσε, όπως ένα παραμύθι.»*, *«Έχει γράψει πλούσιο κείμενο, αλλά έχει αφήσει άβαφη τη ζωγραφιά. Σε ένα βιβλίο όλα είναι βαμμένα. Δεν πρέπει να σπαταλά όλο τον χρόνο σε ένα πράμα. Να τα κάνει όλα.»*, *«Δεν*

έχει τραβήξει γραμμές, για να γράψει το κείμενο και είναι στραβό.», «Δεν έκανε το τέλος», «Δεν έκανε περιποιημένη ζωγραφιά.», «Δεν πρέπει να λέει κακιά, αλλά κακιά μητριά.», «Δεν πρέπει να λέει όμορφη, αλλά όμορφη πριγκίπισσα», «Γιατί, κυρία, τα ονόματα δεν τα γράφουμε στην αρχή, όπως στα παραμύθια;», «Αυτοί εργάστηκαν περισσότερο, γιατί έκαναν πέντε ζωγραφιές.» κ.ο.κ.

Ένα, επιπλέον, αξιολογημένο στοιχείο ήταν οι αντιστάσεις τους για το διαφορετικό τέλος που έδωσε μία ομάδα, γεγονός που δείχνει την προσκόλληση στις εκδοχές που διαβάστηκαν, παρά την επισήμανση, που είχε γίνει σε προηγούμενο σημείο, για εναλλακτικές εξελίξεις.

Οι προαναφερθείσες παρεμβάσεις των μαθητών/τριών στο σύνολό τους ανάγονται σε κριτική προσέγγιση της όλης προσπάθειας και στην ουσία αφορούν τα εξής στοιχεία:

- ✓ Τις συμβάσεις ενός πραγματικού παραμυθιού, που αποτελούσε σημείο αναφοράς.
- ✓ Τις στρατηγικές συγγραφής και αξιολόγησης πολυτροπικών κειμένων του είδους του παραμυθιού.
- ✓ Την αξιοποίηση προγενέστερων κειμένων για τη δημιουργία νέων παρόμοιων.
- ✓ Τη συνοχή των κειμένων.
- ✓ Την οργάνωση τους.
- ✓ Την αισθητική του βιβλίου τους.
- ✓ Τα λεκτικά μοτίβα του παραμυθιού.
- ✓ Το λεξιλόγιο.

Εκείνη ακριβώς τη στιγμή που ελέγχονταν από τους υπόλοιπους μαθητές οι εργασίες, πραγματοποιούνταν και οι διορθώσεις, καθότι περιορισμένης έκτασης (πρόσθεση ή ολοκλήρωση λέξεων και φράσεων), από την εκπαιδευτικό, που τελούσε χρέη γραμματέα. Σε μία περίπτωση που έλειπε το τέλος, προτάθηκε από τη δασκάλα η τελειοποίηση της εργασίας. Η πρόταση έγινε αποδεκτή με μεγάλη προθυμία. Επίσης, ο μαθητής που δεν είχε προλάβει να βάψει τη ζωγραφιά, επειδή συνέταξε εκτενές κείμενο, ανέλαβε να την ολοκληρώσει.

Επομένως, καθίσταται εμφανές ότι τα παιδιά επέδειξαν υψηλό βαθμό υπευθυνότητας για το έργο τους, γεγονός που αποδεικνύεται από το ποιοτικό αποτέλεσμα της δουλειάς τους, αλλά και από τη διάθεσή τους για επιδιορθώσεις.

Επιπροσθέτως, ανέπτυξαν αισθητά τις ομαδικές τους δεξιότητες, συμβάλλοντας, έτσι, στην καλύτερη έκβαση της συγγραφικής τους προσπάθειας.

Συνοψίζοντας, υπό μία σφαιρική ματιά, αποκομίσαμε πολλαπλά οφέλη από την εφαρμογή της παρούσας διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες:

- ✓ Ασκήθηκαν, ως ένα βαθμό, στην άντληση των πληροφοριών μέσα από το κείμενο. Πρόκειται για μία θεμελιώδη προγύμναση του ατόμου, προκειμένου να αποκτήσει την ευχέρεια να διερευνά τα νοήματα, ρητά και υπόρρητα, που εμπεριέχονται σε ένα κείμενο, για να διαπιστώνει εις βάθος τις θεάσεις του κόσμου που εντοπίζονται σε αυτό, χωρίς να προτρέχει σε επιφανειακά συμπεράσματα.
- ✓ Ήρθαν σε επαφή με άλλες ιδεολογικές ερμηνείες, όπως, για παράδειγμα η θέση της γυναίκας στην κοινωνία. Φάνηκε να υπάρχει από μέρους τους μία ωραιοποιημένη εικόνα του κόσμου κι όχι τόσο ρεαλιστική. Ο έντονος προβληματισμός τους ή μάλλον το σάστισμα που επέδειξαν στο άκουσμα μίας άλλης οπτικής, μέσα από συγκεκριμένα παραδείγματα, επιβεβαιώνει την αφύπνιση και μετάβαση από μία οπτική ουδέτερη προς μία κριτική.
- ✓ Έστω και ακροθιγώς, γνώρισαν κάποια ζητήματα που αφορούν την κλίμακα αιτιότητας και το πεδίο της αξιολόγησης.
- ✓ Ανέπτυξαν ομαδικές δεξιότητες, με εμφανή εξέλιξη, κυρίως, από το δεύτερο δίωρο προς το πέμπτο, κατά τα οποία διενεργήθηκαν οι συγγραφικές τους δραστηριότητες. Σε αυτό το διάστημα, σημειώθηκε μετάβαση από το παραδοσιακό προς το ομαδοσυνεργατικό μοντέλο διδασκαλίας. Αισθάνθηκαν πιο χρήσιμοι και πιο αλληλέγγυοι, στο πλαίσιο της ομάδας, παρέχοντας βοήθεια ή ζητώντας στήριξη. Οι ομαδικές τους δεξιότητες, σαφώς, καλλιεργήθηκαν και κατά την παρουσίαση των εργασιών τους.
- ✓ Διευρύνθηκε το ρεπερτόριό τους, τόσο στον γραπτό όσο και στον προφορικό λόγο, από τις προφορικές κειμενικές διεπιδράσεις που έλαβαν χώρα, καθώς και από την επαφή τους με τα πολυτροπικά κείμενα των συμμαθητών/τριών τους.
- ✓ Δημιούργησαν πρώτη φορά πολυτροπικά κείμενα, συνδυάζοντας το οπτικό με το γλωσσικό στοιχείο και αντιστοιχίζοντας τα με σκηνές του παραμυθιού.
- ✓ Εργάστηκαν έχοντας κίνητρα, γι' αυτό παρουσίασαν περισσότερη όρεξη, αλλά και περισσότερη υπευθυνότητα.

Εκτός, όμως, από τα παραπάνω θετικά σημεία της διδασκαλίας εξοικείωσης, έχουν, ήδη, επισημανθεί και κάποιες δυσκολίες, που χρήζουν προσοχής προς βελτίωση:

- ✓ Η παρατεταμένη συζήτηση, η οποία, αν και άπτεται ζητημάτων που εγείρουν το ενδιαφέρον, εντούτοις κουράζει τους μικρούς μαθητές.
- ✓ Οι επανειλημμένες αναγνώσεις, για να θυμηθούν τα παιδιά το κείμενο και να εντοπίσουν τα ζητούμενα γλωσσικά στοιχεία.
- ✓ Η περιορισμένη εναλλαγή προφορικού και γραπτού λόγου από δίωρο σε δίωρο, ενώ χρειάζεται να ενταχθούν εναλλαγές, σχεδόν, σε κάθε δίωρο.
- ✓ Η απουσία της παιγνιώδους μάθησης στην όλη προσέγγιση (π.χ. δραματοποίηση, παιχνίδια ρόλων κ.λπ.).
- ✓ Οι διαφορετικοί ρυθμοί ολοκλήρωσης των ομαδικών εργασιών, που δημιουργούν πολλαπλές ανάγκες και δυσχεραίνουν την ομαλή ολοκλήρωση της δραστηριότητας, ακόμα και όταν ξεκινά με πολύ καλές προοπτικές.

5.2. Κύρια Διδασκαλία

Στα μέσα του Μάρτη, απέχοντας χρονικά ένα μήνα από την υλοποίηση της διδασκαλίας εξοικείωσης, θεωρήθηκε σκόπιμο να ενταχθεί η κύρια διδασκαλία, που συνιστά την ολοκληρωμένη διδακτική πρόταση της έρευνάς μας. Ουσιαστικά, πρόκειται για το επιστέγασμα όλης της πορείας της παρούσας εργασίας, διότι:

- i. Συνδέει την ερευνητική διαδικασία με τη διδακτική διαδικασία, προσφέροντας στην κοινότητα των εκπαιδευτικών νέες οπτικές προσέγγισης του μαθήματος της Γλώσσας, για μαθητές πρωτοσχολικής ηλικίας, αντλώντας προτάσεις από το φιλοσοφικό και το ερευνητικό υπόβαθρο της κριτικής ανάλυσης λόγου.
- ii. Γεφυρώνει την έρευνα στα κείμενα των παραμυθιών, όπως αυτή διεξήχθη υπό το πρίσμα της κριτικής ανάλυσης λόγου, με τη διδασκαλία στην τάξη, όπως αυτή συστοιχίζεται με το πνεύμα του κριτικού γραμματισμού.
- iii. Διαμορφώνει μία νέα παιδαγωγική κουλτούρα στην τάξη, έχοντας ως αφετηρία τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Έτσι, κλείνει ένας ερευνητικός κύκλος, ο οποίος ως αφετηρία είχε τη διερεύνηση των αγαπημένων παραμυθιών της εν λόγω τάξης, προχώρησε στην κριτική ανάλυση λόγου των συγκεκριμένων παραμυθιών από μέρους της ερευνήτριας-εκπαιδευτικού και ολοκληρώθηκε με την ένταξή τους στη συγκεκριμένη τάξη, στο μάθημα της Γλώσσας, όπου πραγματοποιήθηκε η σύζευξη της κριτικής ανάλυσης λόγου και του κριτικού γραμματισμού.

Στην παρούσα φάση προσδοκείται να αξιοποιηθούν δημιουργικά όλα τα καινοτόμα στοιχεία που εισήχθησαν στην προηγούμενη προκαταρκτική φάση της διδασκαλίας εξοικείωσης (π.χ. εμπάθυνση, κοινωνικός προβληματισμός, λειτουργική γραμματική, ομαδικές στρατηγικές κ.λπ.), ώστε να προωθηθεί η εδραίωση μίας νέας παιδαγωγικής κουλτούρας. Τουτέστιν, αναμένεται από τους μαθητές/τριες να ανακαλέσουν τις προηγούμενες εμπειρίες τους από τη διδασκαλία εξοικείωσης και να τις επεκτείνουν, επιδεικνύοντας σχετική ευχέρεια, στα πλαίσια της κύριας διδασκαλίας, η οποία, ύστερα από τον αναστοχασμό της δοκιμαστικής απόπειρας, σχεδιάζεται με μία ανανεωμένη συλλογιστική, όπως θα φανεί αμέσως παρακάτω.

5.2.1. Σχεδιασμός Κύριας Διδασκαλίας-Σενάριο

Η κύρια διδασκαλία αποφασίστηκε να πραγματοποιηθεί έναν μήνα περίπου μετά τη δοκιμαστική απόπειρα της διδασκαλίας εξοικείωσης, για δύο λόγους:

1. Κατ' αρχήν, ήταν απαραίτητο να εξασφαλιστεί κάποιο χρονικό διάστημα, για να εξεταστεί εις βάθος η προηγούμενη διδακτική απόπειρα, ώστε να εντοπιστούν τα θετικά και τα αρνητικά σημεία, να συνεκτιμηθούν οι παράμετροι, οι οποίοι συνέδραμαν ή αναχαίτισαν τη δημιουργική μας πορεία, και να τεθούν βελτιωμένες βάσεις, για την ορθότερη στερέωση μίας νέας διδασκαλίας. Εξάλλου, ο χαρακτήρας της διδασκαλίας εξοικείωσης, όπως υποδηλώνεται και από την ονομασία της, ήταν, κυρίως, η επαφή με τα νέα μέσα, τις νέες μεθόδους και τη νέα φιλοσοφία.

Συνεπώς, η κύρια διδασκαλία, αποσκοπώντας στην παρουσίαση μίας ολοκληρωμένης διδακτικής πρότασης, διευρύνει τον χαρακτήρα της, αξιοποιώντας, μεν, τα καινοτόμα στοιχεία, επεκτείνοντας, δε, τις δραστηριότητες με τέτοιο τρόπο, ώστε να ενσωματωθεί μεγαλύτερη γκάμα, ανά δίωρο. Σε αυτήν την κατεύθυνση, ο χαρακτήρας της διδασκαλίας θα είναι δραστηριοκεντρικός, στοιχείο το οποίο ενταγμένο σε ένα πλαίσιο κριτικής γλωσσικής επίγνωσης θα συμβάλλει στην επίτευξη της στοχοθεσίας με έναν πιο ευχάριστο και εποικοδομητικό τρόπο.

2. Ο δεύτερος λόγος ήταν η ένταξη της κύριας διδασκαλίας σε χρονικό σημείο που να “δένει” θεματικά με το σχολικό εγχειρίδιο, καθώς, κατά τη δράση των ηρώων, θίγεται πάλι το θέμα του παραμυθιού²⁷. Αναλυτικότερα, θα καταγραφούν διευκρινίσεις στο επόμενο υποκεφάλαιο (5.2.2. Υλοποίηση Διδασκαλίας), ώστε να αναδειχθεί η φυσική μετάβαση από το ένα πεδίο στο άλλο, στοιχείο που επιδιώκεται, συνήθως, σε μία κριτικά προσανατολισμένη διδασκαλία.

Υπό τις παραπάνω προϋποθέσεις, τίθενται οι βάσεις για την προετοιμασία μίας βελτιωμένης και άρτιας διδακτικής πρότασης, η οποία υπερβαίνει τις δυσκολίες που παρουσιάστηκαν και διανοίγει νέες προοπτικές για βελτιωμένα αποτελέσματα. Επομένως, με βάση την προηγηθείσα εμπειρία, κατά τον σχεδιασμό της κύριας

²⁷ Αναφερόμαστε στο μάθημα «Κοντά στο τζάκι», του Β' τεύχους, του βιβλίου μαθητή της Γλώσσας Α' δημοτικού, σελ. 24.

διδασκαλίας, προβλέπεται μία αναδόμηση της πορείας διδασκαλίας, σε ορισμένα βασικά σημεία.

Ειδικότερα, πέρα από την ανάγνωση ολόκληρου του παραμυθιού και τη συζήτηση που αυτό εμπνέει, κάθε φορά, προβλέπεται η εστίαση σε συγκεκριμένες σκηνές, προκειμένου να διεξαχθεί μία κειμενική διερεύνηση. Με αυτόν τον τρόπο, προσδοκείται να αποφευχθεί το πρόβλημα των επανειλημμένων αναγνώσεων για τον εντοπισμό γλωσσικών στοιχείων, γεγονός που συνεπάγεται μία πιο οργανωμένη, πιο ευχάριστη και πιο αποτελεσματική διαδικασία.

Επιπλέον, προκειμένου να εξασφαλιστεί η εναλλαγή γραπτού και προφορικού λόγου, εντάχθησαν κατάλληλα φύλλα εργασίας, για να συμπληρωθούν στην τάξη, ώστε τα παιδιά να σημειώνουν κάποια στοιχεία που εντοπίζονται κατά την κειμενική διερεύνηση και να μην αρκούνται στην καταγραφή του πίνακα από τη δασκάλα. Η εναλλαγή αυτή συμβάλλει στην αποφυγή της παρατεταμένης συζήτησης και της μονότονης εξέλιξης της διδακτικής διαδικασίας, που παρατηρήθηκε στη διδασκαλία εξοικείωσης.

Ακόμη, μία βασική διαφοροποίηση, που επιδρά ανανεωτικά στον σχεδιασμό της κύριας διδασκαλίας, είναι η ένταξη δραστηριοτήτων παιγνιώδους χαρακτήρα. Με τον τρόπο αυτό, καθίσταται δραστηριοκεντρική η προσέγγιση της κύριας διδασκαλίας και αποκτά μία πιο ελκυστική μορφή, εγείροντας μαθησιακά κίνητρα επικοινωνιακής υφής. Υπό αυτό το σκεπτικό, δίνεται η ευκαιρία, ώστε να εναλλαχθούν οι ομαδικές δράσεις, σε δράσεις ανά ζεύγη, πέρα από την ατομική συμμετοχή στις συζητήσεις της ευρύτερης ομάδας της ολομέλειας, οι οποίες, αναντίρρητα, συμβάλλουν ιδιαίτερα στην εμβάθυνση κάθε θέματος.

Όλα τα παραπάνω αποδίδονται με μία πιο σαφή και εναργή εικόνα μέσα από το σενάριο της διδασκαλίας, το οποίο παρουσιάζει την πορεία των δραστηριοτήτων ανά διδακτικό δίωρο, στο πλαίσιο του μαθήματος της Γλώσσας, όπως φαίνεται αμέσως παρακάτω.

Σενάριο Κύριας Διδασκαλίας²⁸

Συνοπτικά, το σενάριο της εν λόγω διδασκαλίας περιλαμβάνει 5 διδακτικά δίωρα, τα οποία αφορούν την κριτική προσέγγιση του δημοφιλέστερου παραμυθιού της τάξης, σύμφωνα με την έρευνα που διεξήχθη στις αρχές της σχολικής χρονιάς. Πρόκειται για το παραμύθι της Κοκκινোসκουφίτσας. Για τη διεκπεραίωση του γλωσσικού μαθήματος, στη φάση της κύριας διδασκαλίας, σε ένα πλαίσιο κριτικής γλωσσικής επίγνωσης, όπως έχει προαναφερθεί, αξιοποιείται η συγκριτική θεώρηση των κειμένων. Υπό αυτό το πρίσμα, εισάγεται στη διδασκαλία μας το παραμύθι της Κοκκινোসκουφίτσας, μέσα από δύο διαφορετικές εκδοτικές αποδόσεις του, μίας παλαιότερης και μίας σύγχρονης. Επιπλέον, εντάσσεται το παραμύθι του καλόκαρδου λύκου, ο οποίος συνιστά μία εναλλακτική προσέγγιση του κακού λύκου των κλασικών παραμυθιών. Εντός των ορίων αυτών των κριτικών προσεγγίσεων, εξελίσσονται ποικίλες δραστηριότητες, οι οποίες αναλυτικά καταγράφονται ανά δίωρο, ακολούθως.

1^ο δίωρο

«Κριτική προσέγγιση Κοκκινোসκουφίτσας1»

Στόχοι

- ✓ Εξοικείωση με τον λόγο του παραμυθιού. Κατανόηση του περιεχομένου του και επέκτασή του σε προσωπικές εμπειρίες και ευρύτερα ζητήματα ιδεολογικού περιεχομένου, εμβαθύνοντας σε νοήματα, που παρέχονται από το εν λόγω κείμενο, υιοθετώντας κριτική στάση.
- ✓ Εστίαση στο κείμενο και άντληση πληροφοριών από αυτό, για την εξαγωγή συμπερασμάτων.
- ✓ Αξιοποίηση της λειτουργικής γραμματικής, για τη διερεύνηση των νοημάτων μέσα στο κείμενο.
- ✓ Εντοπισμός “δυνατών” και “αδύναμων ηρώων”: διαπίστωση της αντιστοίχισης των ρημάτων με τις πράξεις τους, για την αποκάλυψη της δύναμης ή της αδυναμίας τους.
- ✓ Διάκριση ενεργειών σε εσωτερικές και εξωτερικές: ποιοτική εμβάθυνση και εξακρίβωση της ευστοχίας ή της αστοχίας των ενεργειών των ηρώων.

²⁸ Ακολουθείται η δομή του σεναρίου της διδασκαλίας εξοικείωσης.

- ✓ Εντοπισμός της άποψης του συγγραφέα.
- ✓ Διερεύνηση της κλίμακας αιτιότητας.
- ✓ Αναπροσαρμογή του λόγου, σύμφωνα με τον ρόλο που υιοθετείται σε ένα παιχνίδι ρόλων: επικοινωνιακή ικανότητα - γλωσσική ετοιμότητα – εγρήγορση - ευρηματικότητα και επαφή με την οπτική ενός άλλου προσώπου.
- ✓ Συνεργασία.

Δομή Διδασκαλίας

- Ανάγνωση Κοκκινোসκουφίτσας1
- Συζήτηση (απορίες, προσωπικές εμπειρίες, προεκτάσεις σε κοινωνικά μηνύματα)
- Κειμενική διερεύνηση
 - Ήρωες: Καταγραφή (ΦΕ1)
 - Διάκριση σε δυνατούς και αδύναμους ήρωες: Καταγραφή (ΦΕ1)
 - Εστίαση στη σκηνή της συνάντησης στο δάσος
 - Πράξεις (Εσωτερικές-Εξωτερικές) (ΦΕ2)
 - Στοιχεία αξιολόγησης (Σχόλια-Πώς το κάνουν) (ΦΕ2)
 - Κλίμακα Αιτιότητας (Ποιος κάνει τι σε ποιον) (ΦΕ2)
- Παιχνίδι ρόλων (ανά ζεύγη): Κοκκινোসκουφίτσα-Λύκος

Πορεία Διδασκαλίας

Όσον αφορά το πρώτο δίωρο, αρχικά, μετά την απαραίτητη μετάβαση και εισαγωγή της νέας διαδικασίας (διδασκαλία χωρίς σχολικό εγχειρίδιο), περνούμε στην ανάγνωση του παραμυθιού.

Ειδικότερα, κατά την ανάγνωση της Κοκκινোসκουφίτσας1, που προβάλλεται στον προτζέκτορα, για την αποτελεσματική οπτική πρόσβαση όλων, ενθαρρύνεται η συζήτηση, παράλληλα με την ανάγνωση, από σελίδα σε σελίδα ή αλλιώς από σκηνή σε σκηνή. Ασφαλώς, δίνονται τα περιθώρια, ώστε οι μαθητές/τριες να εκφράζονται αυθόρμητα και να πραγματοποιούν παρεμβάσεις. Ο ρόλος της εκπαιδευτικού είναι συντονιστικός, επιδιώκοντας την ισορροπία, για να μη χαθεί το νόημα του κειμένου σε χαώδεις συζητήσεις. Επομένως, επιστρά την προσοχή είτε στις εύστοχες νύξεις των μαθητών/τριών είτε σε καίρια σημεία του κειμένου με δικές της επισημάνσεις και ερωτήσεις μαιευτικού χαρακτήρα. Στο τέλος όλης της ανάγνωσης, ακολουθεί μία πιο

σφαιρική συζήτηση εφ' όλης της ύλης, ξεκινώντας από το επιφανειακό επίπεδο και προχωρώντας σε πιο βαθύ επίπεδο.

Η κειμενική επεξεργασία συνοδεύεται από δύο φύλλα εργασίας (στο εξής ΦΕ1 και ΦΕ2, βλ. στο Παράρτημα για όλα τα φύλλα εργασίας), ώστε οι μαθητές να προβαίνουν σε καταγραφές ή σημειώσεις, που προκύπτουν από τις συζητήσεις, αντί να παρακολουθούν τη δασκάλα να σημειώνει στον πίνακα. Επομένως, τα εν λόγω ΦΕ ξεφεύγουν από την παραδοσιακή τους υπόσταση, καθώς εντάσσονται στη διδασκαλία ως φύλλα σημειώσεων και καταγραφής στοιχείων, ενεργοποιώντας τους μαθητές στην τάξη, αντί να έχουν τον παραδοσιακό χαρακτήρα της κατ' οίκον εργασίας. Συγκεκριμένα, στο πρώτο ΦΕ εμπεριέχεται η καταγραφή των ηρώων, που θα αποτελέσει την ορθογραφία και αντιγραφή της επόμενης ημέρας. Επιτρέπουμε να περάσει στη διδασκαλία μας το παραδοσιακό μοτίβο της ορθογραφίας και αντιγραφής δημιουργώντας έτσι γεφυρώσεις με την πρότερη σχολική ρουτίνα, ώστε, από τη μια, τα παιδιά να νιώθουν μία ασφάλεια ότι συνεχίζουν το γλωσσικό μάθημα και, από την άλλη, οι γονείς να έχουν την αίσθηση ότι, αν και αλλάζει ο τρόπος προσέγγισης του γλωσσικού μαθήματος, δεν υφίσταται χαλάρωση στο καθημερινό τους πρόγραμμα, το οποίο, σε κάθε περίπτωση, δεν είναι απαιτητικό. Στο ίδιο ΦΕ γίνεται η διάκριση των ηρώων σε δυνατούς και αδύναμους, στοιχείο που θα υποστηριχθεί προφορικά με την κατάλληλη επιχειρηματολογία. Δίνεται η αφορμή, έτσι, να έρθουν στην επιφάνεια τα ρήματα που εκφράζουν τις πράξεις των δυνατών και αδύναμων ηρώων.

Επεκτείνοντας την προηγούμενη συζήτηση, εστιάζουμε στη σκηνή της συνάντησης του λύκου με την Κοκκινোসκουφίτσα. Πρόκειται για τους δύο βασικούς πρωταγωνιστές, ο ένας αδύναμος και ο άλλος δυνατός. Με το δεύτερο ΦΕ, γίνεται πλέον πιο διεξοδική δουλειά, προβάλλοντας στον προτζέκτορα το αντίστοιχο κομμάτι κειμένου και εντοπίζοντας, σε επίπεδο ολομέλειας, τις εσωτερικές και εξωτερικές πράξεις των ηρώων. Στόχος είναι, μέσα από τη συμπλήρωση του πίνακα του ΦΕ, να εξαχθούν τα σχετικά συμπεράσματα. Προσδοκάται οι μαθητές να διαπιστώσουν ότι, αν και η Κοκκινোসκουφίτσα έχει περισσότερες εσωτερικές ενέργειες, αυτές είναι άστοχες.

Το επόμενο βήμα είναι να διερευνηθεί πώς παρουσιάζονται αυτά που κάνουν οι ήρωες, περνώντας, έτσι, στο πεδίο της αξιολόγησης. Ο αντίστοιχος πίνακας στο ίδιο ΦΕ διευκολύνει τη διαδικασία αυτή. Σε επίπεδο ολομέλειας, διεκπεραιώνεται η

συζήτηση και η συμπλήρωση του πίνακα, που οδηγεί σε χρήσιμα συμπεράσματα. Με κατάλληλες ερωτήσεις η εκπαιδευτικός παροτρύνει τα παιδιά να σκεφτούν για ποιον λόγο κάθε φορά επιλέγεται η συγκεκριμένη λέξη και τι αποδίδεται με αυτήν.

Ολοκληρώνουμε την κειμενική επεξεργασία με την κλίμακα αιτιότητας. Σε αυτό το σημείο, είναι δυνατόν τα παιδιά, μετά από ένα παράδειγμα, να δουλέψουν στο ΦΕ πάνω στη σχετική άσκηση είτε σε ατομικό επίπεδο είτε ανά ζεύγη είτε σε ομαδικό επίπεδο. Η άσκηση ολοκληρώνεται φθάνοντας στο συμπέρασμα ότι οι αδύναμοι χαρακτήρες επενεργούν στο υλικό περιβάλλον μόνο, ενώ οι δυνατοί και σε πρόσωπα.

Το δώρο κλείνει με ένα παιχνίδι ρόλων ανά ζεύγη, κατά το οποίο οι μαθητές/τριες υποδύονται τον λύκο και την Κοκκινোসκουφίτσα, κατά τη συνάντησή τους στο δάσος. Τα παιδιά μπορούν να αναπαραστήσουν τον διάλογο, έχοντας κάνει μία μικρή προεργασία ή αυθόρμητα, ανάλογα με τον χρόνο και τις προτιμήσεις τους. Η αναπαράσταση των ρόλων δύναται να ακολουθήσει το κείμενο του παραμυθιού με μικρούς αυτοσχεδιασμούς ή να ανοίξει άλλες προοπτικές, επιφέροντας ανατροπές και εκπλήξεις στην παρουσίαση των χαρακτήρων και στη διατύπωση του διαλόγου. Εναπόκειται στους μαθητές/τριες, κάθε φορά, που προσέρχονται για να παρουσιάσουν τη μικρή αυτή θεατρική αλληλεπίδραση, να επιλέξουν τον τρόπο με τον οποίο θα εξελιχθεί η συγκεκριμένη δραστηριότητα, ενώ, παράλληλα, η εκπαιδευτικός θα ενθαρρύνει και θα συντονίζει κάθε προσπάθεια.

2^ο δώρο

«Κριτική προσέγγιση Κοκκινোসκουφίτσας2»

Στόχοι

- ✓ Εξοικείωση με τον λόγο του παραμυθιού. Κατανόηση του περιεχομένου του και επέκτασή του σε προσωπικές εμπειρίες και ευρύτερα ζητήματα ιδεολογικού περιεχομένου, εμβαθύνοντας σε νοήματα, που παρέχονται από το εν λόγω κείμενο, υιοθετώντας κριτική στάση.
- ✓ Εστίαση στο κείμενο και άντληση πληροφοριών από αυτό, για την εξαγωγή συμπερασμάτων.
- ✓ Αξιοποίηση της λειτουργικής γραμματικής, για τη διερεύνηση των νοημάτων μέσα στο κείμενο.

- ✓ Εντοπισμός διαφορετικών και όμοιων στοιχείων, μέσω της διακειμενικής σύγκρισης των δύο εκδοχών της Κοκκινোসκουφίτσας.
- ✓ Συνειδητοποίηση της διαφορετικής κατασκευής της πραγματικότητας, από μέρους των συγγραφέων, δια μέσου των κειμένων τους.
- ✓ Καλλιέργεια ενσυναίσθησης με παράλληλη καλλιέργεια γραπτού και προφορικού λόγου, στα πλαίσια ομαδικής συνεργασίας και αλληλεπίδρασης.
- ✓ Συνεργασία.

Δομή Διδασκαλίας

- Ανάγνωση Κοκκινোসκουφίτσας²
- Παράλληλη σύγκριση με την αυθεντική εκδοχή της – Συζήτηση (απορίες, προσωπικές εμπειρίες, προεκτάσεις σε κοινωνικά μηνύματα)
- Κειμενική διερεύνηση
 - Ήρωες: εμφάνιση νέων ηρώων – Καταγραφή (ΦΕ3)
 - Εστίαση στη σκηνή μετά τη διάσωση: Σύγκριση 1^η με 2^η εκδοχή
 - Πράξεις ηρώων στην 1^η και 2^η εκδοχή (ΦΕ3)
 - Σύγκριση-Συζήτηση-Συμπεράσματα
 - Σκέψεις ηρώων μετά τη διάσωση (ομαδική εργασία) (ΦΕ3)
- Παρουσίαση της ομαδικής εργασίας στην ολομέλεια (ο καθένας υποδύεται και από έναν ρόλο και εκφράζει τις σκέψεις του)

Πορεία Διδασκαλίας

Στο εν λόγω δίωρο, με την προβολή της Κοκκινোসκουφίτσας² στον ανακλαστικό προβολέα της τάξης, προσφέρεται εύφορο έδαφος για συγκρίσεις, σε επίπεδο ολομέλειας, ανακαλώντας αντίστοιχες σκηνές δράσης της προηγούμενης εκδοχής. Η εκπαιδευτικός συντονίζει και προωθεί τη συζήτηση, αξιοποιώντας τις συνεισφορές των μελών της προφορικής αυτής διεπίδρασης. Στο ΦΕ3 συμπληρώνουμε τους νέους ήρωες που εμφανίζονται στη σύγχρονη εκδοχή (*Οι άνθρωποι και τα ζώα του δάσους*), που θα αποτελέσουν την ορθογραφία και αντιγραφή για την επόμενη μέρα.

Στο επόμενο βήμα, μεταβαίνοντας στην κειμενική διερεύνηση, εστιάζουμε στη σκηνή μετά τη διάσωση και στα δύο παραμύθια. Σε επίπεδο ολομέλειας, διενεργείται ανίχνευση των πράξεων των ηρώων και καταχώρησή τους στον πίνακα του ΦΕ3. Μετά τη συμπλήρωση του πίνακα, δίνεται η δυνατότητα, μέσα από την

παρατήρησή του, να εξαχθούν κάποια συμπεράσματα. Κατ' αρχήν, αναμένεται, καθώς είναι εμφανές, να παρατηρηθεί ότι στην Κοκκινোসκουφίτσα² απουσιάζουν οι εσωτερικές πράξεις. Επιπλέον, δύναται να εντοπιστεί η διαφορετική ποιότητα των πράξεων μεταξύ των δύο εκδοχών. Η δασκάλα, σε κάθε περίπτωση, διευκολύνει την εξαγωγή συμπερασμάτων, κάνοντας τις κατάλληλες νύξεις και εφιστώντας την προσοχή σε αξιολογικά σημεία, αναδεικνύοντας ρητά και υπόρρητα μηνύματα.

Στη συνέχεια, σε ομαδικό επίπεδο, γίνεται συζήτηση και καταγραφή στην τελευταία δραστηριότητα του ίδιου ΦΕ, των σκέψεων του κάθε ήρωα, μετά το κορυφαίο συμβάν της διάσωσης. Η δασκάλα περιφέρεται από ομάδα σε ομάδα εμπυχώνοντας και παρεμβαίνοντας, κατά περίπτωση. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα επεκτείνεται και στην παρουσίαση των σκέψεων στην ολομέλεια, ανά ομάδα.

Το ΦΕ3 εμπεριέχει και μία δραστηριότητα ζωγραφικής για την απασχόληση των παιδιών στον εναπομείναντα χρόνο ή στη φάση της αναμονής των άλλων ομάδων για την ολοκλήρωση της τελευταίας δραστηριότητας.

3^ο δώρο

«Κριτική προσέγγιση καλόκαρδου λύκου»

Στόχοι

- ✓ Εξοικείωση με τον λόγο του παραμυθιού. Κατανόηση του περιεχομένου του και επέκτασή του σε προσωπικές εμπειρίες και ευρύτερα ζητήματα ιδεολογικού περιεχομένου, εμβαθύνοντας σε νοήματα, που παρέχονται από το εν λόγω κείμενο, υιοθετώντας κριτική στάση.
- ✓ Εστίαση στο κείμενο και άντληση πληροφοριών από αυτό, για την εξαγωγή συμπερασμάτων.
- ✓ Αξιοποίηση της λειτουργικής γραμματικής, για τη διερεύνηση των νοημάτων μέσα στο κείμενο.
- ✓ Συνειδητοποίηση της διακειμενικής επαφής του καλόκαρδου λύκου με τα κλασικά παραμύθια, στα οποία παραπέμπουν οι κλασικοί ήρωες που συναντά.
- ✓ Διερεύνηση της ποιότητας των σχέσεων και των παραμέτρων που συμβάλλουν σε αυτήν την ποιότητα-Εξαγωγή συμπερασμάτων.
- ✓ Διαμόρφωση άποψης για την εικόνα της οικογένειας, όπως αυτή κατασκευάζεται στο παραμύθι.

- ✓ Κατανόηση της αξίας των λεκτικών διαδικασιών στην επικοινωνία και στη ζωή, γενικότερα.
- ✓ Αναπροσαρμογή του λόγου, σύμφωνα με τον ρόλο που υιοθετείται σε δραστηριότητα δραματοποίησης: επικοινωνιακή ικανότητα - γλωσσική ετοιμότητα - εγρήγορση - ευρηματικότητα και επαφή με την οπτική ενός άλλου προσώπου.

Δομή Διδασκαλίας

- Ανάγνωση καλόκαρδου λύκου
- Συζήτηση (απορίες, προσωπικές εμπειρίες, προεκτάσεις σε κοινωνικά μηνύματα)
- Κειμενική επεξεργασία
 - Ήρωες – Καταγραφή (ΦΕ4)
 - Σχέσεις: Με ποιους έχει ο Λουκάς καλές σχέσεις και με ποιους δεν έχει καλές σχέσεις; (ΦΕ4)
 - Εστίαση στη σκηνή του αποχαιρετισμού
 - Λεκτικές διαδικασίες (ΦΕ4)
 - Πώς παρουσιάζονται οι λεκτικές διαδικασίες (ΦΕ4)
- Δραματοποίηση της σκηνής του αποχαιρετισμού

Πορεία Διδασκαλίας

Με την ανάγνωση του καλόκαρδου λύκου, προβάλλοντάς τον στον προτζέκτορα της τάξης, αναδεικνύονται όλα τα θέματα που διεγείρουν τον εσωτερικό κόσμο του παιδιού και τίθενται υπό συζήτηση, προεκτείνοντάς την σε ευρύτερου φάσματος θεματικές. Η συζήτηση ολοκληρώνεται με την καταγραφή των ηρώων στο ΦΕ4 και την ανάθεση της λίστας της λυκο-οικογένειας για ορθογραφία και αντιγραφή.

Επεκτείνοντας πάνω στο θέμα των ηρώων, στοχεύουμε σε μία εμβάθυνση επί της θεματικής των σχέσεων, έχοντας ως βάση τη δεύτερη άσκηση του ΦΕ4, όπου γίνεται διαχωρισμός των προσώπων που αλληλεπιδρούν με τον κεντρικό ήρωα σε εκείνους που συνάπτουν μαζί του καλές σχέσεις και στους υπόλοιπους που αλληλεπιδρούν σε ένα αρνητικό κλίμα μαζί του. Παράλληλα, διενεργείται ανίχνευση των παραμέτρων που συμβάλλουν στην εξέλιξη των ανωτέρω σχέσεων. Αναντίρρητα, η συμβολή της εκπαιδευτικού στην εν λόγω δραστηριότητα έχει συντονιστικό

χαρακτήρα, ενώ, συγχρόνως, ενθαρρύνει και εφιστά την προσοχή των μαθητών αναδεικνύοντας τα σημεία του παραμυθιού ή των απόψεων των παιδιών που οδηγούν σε εποικοδομητική συζήτηση και αξιόλογα συμπεράσματα.

Προχωρώντας στην κειμενική διερεύνηση του παραμυθιού, εστιάζουμε στη σκηνή του αποχαιρετισμού, αναζητώντας, αφενός, τις λεκτικές διαδικασίες, αφετέρου, το πώς παρουσιάζονται αυτές. Τα γλωσσικά στοιχεία που εντοπίζονται καταγράφονται στον πίνακα της επόμενης άσκησης. Ο συμπληρωμένος πίνακας θα προβάλλει την ποικιλία με την οποία μπορεί κανείς να εκφραστεί, ενώ, επίσης, θα διαπιστωθεί ότι η επικοινωνία δεν περιορίζεται μόνο στα λόγια, αλλά διευρύνεται και σε άλλα επίπεδα, που λειτουργούν συμπληρωματικά, αποδίδοντας μία πιο ολοκληρωμένη εικόνα.

Το διδακτικό δίωρο της γλώσσας ολοκληρώνεται με τη δραματοποίηση της σκηνής του αποχαιρετισμού. Καλούνται εθελοντές-ηθοποιοί που αναλαμβάνουν τους σχετικούς ρόλους και αναπαριστούν τις στιγμές του αποχωρισμού.

4^ο δίωρο

«Δημιουργία παραμυθιού από τις ομάδες των παιδιών: Η συνέχεια του καλόκαρδου λύκου»

Στόχοι

- ✓ Συνεργασία-Ομαδικότητα-Καταμερισμός εργασίας
- ✓ Αξιοποίηση των κειμενικών διεπιδράσεων του προηγούμενου δίωρου, αλλά και της αντίστοιχης κειμενικής εμπειρίας με τη Σταχτοπούτα (δημιουργία παραμυθιού, κατά τη διδασκαλία εξοικείωσης).
- ✓ Παραγωγή πολυτροπικού κειμένου με δημιουργικό και κριτικό τρόπο.
- ✓ Ανάδειξη διαφορετικών οπτικών.

Πορεία Διδασκαλίας

Σε ομαδικό επίπεδο προτείνεται τα παιδιά να δημιουργήσουν το δικό τους παραμύθι, που θα είναι, ουσιαστικά, η συνέχεια της ιστορίας του καλόκαρδου λύκου. Επισημαίνονται οι άξονες πάνω στους οποίους θα κινηθούν, ώστε να παρουσιάσουν μία ολοκληρωμένη δουλειά:

- Τι έκανε μετά ο Λουκάς;
- Ποιους συνάντησε;
- Ποιους έφαγε;
- Ποιους άφησε;

Προβλέπεται ότι η φύση του θέματος θα πυροδοτήσει τη φαντασία των παιδιών, παίρνοντας παράδειγμα και από τις στρατηγικές του συγγραφέα του τελευταίου παραμυθιού. Ο ρόλος της δασκάλας είναι εποπτικός και ανατροφοδοτικός. Απαραιτήτως, επίσης, συντονίζει θέματα οργάνωσης της ομάδας, τοποθετώντας αρχηγούς και μεταθέτοντας σε αυτούς τον συντονισμό της περαιτέρω πορείας.

5^ο δώρο

«Παρουσίαση παραμυθιών του 4^{ου} δώρου»

Στόχοι

- ✓ Ομαδικότητα-Συνεργασία-Συνεννόηση για μια αποτελεσματική παρουσίαση.
- ✓ Δυνατότητα μεταφοράς στο κοινό, με αποτελεσματικό τρόπο, του έργου που παρήχθη (επίδειξη ζωγραφιάς, καλή ανάγνωση, δυνατή φωνή με καθαρή άρθρωση, επιτονισμός).
- ✓ Από την πλευρά του κοινού: προσεκτική παρακολούθηση, κριτική αποτίμηση, σύλληψη ή προσφορά ιδεών, ανάλογα με την περίπτωση.

Πορεία Διδασκαλίας

Η κύρια διδασκαλία ολοκληρώνεται με την παρουσίαση των παραμυθιών, που δημιουργήθηκαν κατά το προηγούμενο δώρο από τις ομάδες των παιδιών. Προβλέπεται να αναπτυχθεί μία εποικοδομητική συζήτηση, καθώς τα παιδιά έχουν παρόμοιες εμπειρίες από τη διδασκαλία εξοικείωσης. Αναμφίβολα, η δασκάλα παρεμβαίνει, για να προσανατολίζει τη συζήτηση προς μία δημιουργική κατεύθυνση.

5.2.2. Υλοποίηση Κύριας Διδασκαλίας-Ανάλυση Υλικού

Η κύρια διδασκαλία μελετάται εις βάθος, προκειμένου να αξιολογηθεί η πορεία της, αφενός, ως προς την αποτελεσματικότητα της αξιοποίησης των αναλυτικών εργαλείων της κριτικής ανάλυσης λόγου και, αφετέρου, ως προς τη μετάβαση της παιδαγωγικής κουλτούρας της τάξης σε ένα πλαίσιο κριτικής γλωσσικής επίγνωσης. Για τη φάση της κύριας διδασκαλίας, προβλέπεται συστηματικότερη ανάλυση του υλικού, καθόσον συνιστά την τυπική διδακτική πρόταση της έρευνάς μας. Για την επίτευξη της αξιολόγησής της, όπως έχει διευκρινιστεί και στη μεθοδολογία, αξιοποιείται υλικό από το ημερολόγιο της ερευνήτριας-εκπαιδευτικού, ενώ, παράλληλα, αξιοποιείται συμπληρωματικό υλικό από τις μαγνητοφωνημένες διδασκαλίες και την παρατήρηση του κριτικού εταίρου. Αναλυτικότερα:

Κατά το **πρώτο δίωρο** πραγματοποιήθηκαν οι εξής δραστηριότητες:

- Εισαγωγή θέματος-Παρουσίαση καλεσμένου-παρατηρητή
- Ανάγνωση παραμυθιού-Συζήτηση
- Κειμενική διερεύνηση
 - Ήρωες (ΦΕ1)
 - Διάκριση σε δυνατούς και αδύναμους ήρωες (ΦΕ1)
 - Εστίαση στη σκηνή της συνάντησης στο δάσος
 - Πράξεις (Εσωτερικές-Εξωτερικές) (ΦΕ2)
 - Στοιχεία αξιολόγησης (ΦΕ2)
 - Κλίμακα αιτιότητας (ΦΕ2)
- Παιχνίδι ρόλων

Εισαγωγή θέματος-Παρουσίαση καλεσμένου-παρατηρητή: Προκειμένου να εξασφαλιστεί μία φυσική συνέχεια από την πρότερη φάση του γλωσσικού μαθήματος, το οποίο στηριζόταν στο σχολικό εγχειρίδιο, προς την παρούσα φάση, κατά την οποία το μάθημα της Γλώσσας εξελίσσεται με βάση το δημοφιλέστερο παραμύθι της τάξης, η εκπαιδευτικός πραγματοποίησε μία σύνδεση μεταξύ:

- ✓ του πρόσφατου μαθήματος της Γλώσσας
- ✓ των παραμυθιών που είχαν δημιουργήσει τα παιδιά στη διδασκαλία εξοικείωσης και του αιτήματός τους να ξανακάνουν κάτι παρόμοιο
- ✓ του καλεσμένου διευθυντή

- ✓ του δημοφιλέστερου παραμυθιού της τάξης
- ✓ του θέματος της συμπεριφοράς των παιδιών της τάξης

Ειδικότερα, μέσα από σύντομη συζήτηση, έγινε υπενθύμιση στους μαθητές/τριες του σημείου που είχαν σταματήσει στη Γλώσσα. Επρόκειτο για το μάθημα, από το δεύτερο τεύχος, «Κοντά στο τζάκι», το οποίο έκλεινε με την πρόταση μιας ηρωίδας να αφηγηθεί στην παρέα της ένα παραμύθι. Επομένως, προτού προχωρήσει η τάξη στο παραμύθι του σχολικού εγχειριδίου, η εκπαιδευτικός παρότρυνε τα παιδιά να ασχοληθούν με ένα δικό τους αγαπημένο παραμύθι, όπως έγινε την προηγούμενη φορά με τη Σταχτοπούτα. Μάλιστα, έγινε νύξη για την επιθυμία που είχαν εκφράσει, όταν κατά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας εξοικείωσης διατυπώθηκε το αίτημα να ξαναγίνει στην τάξη κάτι παρόμοιο.

Εκτός από τα παραπάνω, σε έναν πίνακα ανακοινώσεων, που κρεμάστηκε πρόσφατα έξω από την αίθουσα, η εκπαιδευτικός ανάρτησε τα παραμυθάκια της Σταχτοπούτας, που είχαν δημιουργήσει τα παιδιά, για να έχει την ευκαιρία να τα δει κάθε άτομο που περνάει έξω από την αίθουσα. Υποστηρίχθηκε, έτσι, ότι ο διευθυντής, που τα είδε και τα θαύμασε, εξέφρασε την επιθυμία να παρακολουθήσει στην τάξη πώς οι μικροί μαθητές του Α΄1 καταφέρνουν και δημιουργούν τέτοιου είδους εργασίες.

Περαιτέρω, η εκπαιδευτικός υπενθύμισε στα παιδιά τις σύντομες συνεντεύξεις που της είχαν δώσει παλιότερα, οι οποίες αναδείξαν την Κοκκινোসκουφίτσα ως το δημοφιλέστερο παραμύθι. Στο άκουσμα της κλασικής ηρωίδας, τα παιδιά αντέδρασαν με χαρά. Η δασκάλα εισήγαγε την παλαιότερη εκδοχή της Κοκκινোসκουφίτσας, τονίζοντας ότι ήταν το παραμύθι που διάβαζε όταν ήταν μικρή και ότι, μεταξύ των άλλων, είχε πάρει πολλά καλά μηνύματα από αυτό, τα οποία επέδρασαν θετικά στον χαρακτήρα της. Τόνισε, επίσης, ότι με τα καινούρια παραμύθια σπάνια συμβαίνει κάτι ανάλογο, γεγονός που δικαιολογεί, εν μέρει, την έλλειψη καλής συμπεριφοράς των σημερινών παιδιών, θέμα που απασχολεί έντονα την τάξη, λόγω συγκεκριμένων μαθητών.

Με όλα τα παραπάνω στοιχεία, εξασφαλίστηκε η συναισθηματική προετοιμασία και η κινητοποίηση των μαθητών/τριών, εντάχθηκε με φυσικότητα η παρουσία του παρατηρητή στην τάξη και εισήχθη με δυναμικό τρόπο η αυθεντική εκδοχή της Κοκκινোসκουφίτσας, καθώς συνδέθηκε με τις προτιμήσεις των παιδιών, με τα παιδικά

βιώματα της δασκάλας και με τα θέματα συμπεριφοράς των παιδιών της τάξης. Με αυτόν τον τρόπο, δημιουργήθηκε πρόσφορο έδαφος για την περαιτέρω διαδικασία, κάτι το οποίο συνάδει με τις αρχές του κριτικού γραμματισμού.

Σε αυτό το στάδιο, τα παιδιά επεσήμαναν ότι είχαν διαβάσει την Κοκκινোসκουφίτσα σε διαφορετικές εκδοχές. Με αυτήν την επισήμανση, προσφέρθηκε η φυσική μετάβαση, που απορρέει από την κοινότητα της τάξης, για το δεύτερο δίωρο, κατά το οποίο, σύμφωνα με το σενάριο, είχε προγραμματιστεί να μελετηθεί μία σύγχρονη εκδοχή της Κοκκινোসκουφίτσας. Επιπλέον, έγινε αναφορά, με ενθουσιασμό, για τον καλόκαρδο λύκο, που προβλεπόταν, σύμφωνα με το σενάριο, για το τρίτο δίωρο. Ως εκ τούτου, στο πλαίσιο της προσέγγισης του κριτικού γραμματισμού, εξασφαλίστηκε η μετάβαση και για το επόμενο, αλλά και για το μεθεπόμενο δίωρο.

Ανάγνωση παραμυθιού-Συζήτηση: Στη συνέχεια, ακολούθησε η ανάγνωση του παραμυθιού, το οποίο προβλήθηκε στον προτζέκτορα για την άνετη παρακολούθηση από όλους. Υπό το πρίσμα της κριτικής ανάλυσης λόγου και του κριτικού γραμματισμού, έγινε απόπειρα για διερεύνηση των ρητών και υπόρρητων μηνυμάτων, εμβαθύνοντας στα νοήματα, επεκτείνοντας στις εμπειρίες των μελών της κοινότητας της τάξης και σε διάφορα κοινωνικά ζητήματα, εστιάζοντας, πάντα, στο κείμενο.

Ειδικότερα, τα θέματα που αναδύθηκαν, κατά τη συζήτηση που εκτυλίχθηκε διαβάζοντας το παραμύθι, ήταν, σύμφωνα με τη χρονική σειρά εμφάνισής τους, με βάση το ημερολόγιο της διδάσκουσας:

- *Η απουσία του πατέρα από τη δράση και από την εικονογράφηση-Σύνδεση με εμπειρίες των παιδιών-Κοινωνικές προεκτάσεις.*
- *Ο συμβουλευτικός ρόλος της καλής μητέρας.*
- *Καλή συμπεριφορά παιδιού-Σχέση παιδιού και μητέρας.*
- *Άξονας εξέλιξης μίας συζήτησης.*
- *Η υπακοή.*
- *Το θέμα της αφέλειας και της υποκρισίας.*
- *Σύγκριση με άλλα παραμύθια-Διαφορετικές εκδοχές.*
- *Το αίσθημα του φόβου.*
- *Το θέμα της διατροφής.*
- *Εστίαση στο πεδίο αξιολόγησης - Ανάδειξη έμφυλων στερεότυπων.*

➤ Το θέμα της ευγνωμοσύνης και της πίστης στα παραμύθια του χθες και του σήμερα.

Συνολικά, όσον αφορά τις προφορικές διεπιδράσεις των παιδιών γύρω από το ανάγνωσμα της Κοκκινোসκουφίτσας, παρατηρήθηκε έντονη συμμετοχή, αν και όχι με την πλειοψηφία της τάξης. Υπήρχαν συνομιλητές-πρωταγωνιστές, αλλά και περιφερειακοί, ενώ οι υπόλοιποι παρακολουθούσαν σιωπηλοί, αλλά πολύ προσεκτικοί. Σύμφωνα, μάλιστα, με τις επισημάνσεις του παρατηρητή οι μαθητές/τριες παρακολουθούσαν ενεργά, ακόμα κι αν δεν αναλάμβαναν πρωτοβουλία ή δεν ανταποκρίνονταν εμφανώς:

«Πολύ θετική ενεργή συμμετοχή. Κανείς δεν είναι αδιάφορος. Προσέχουν όλοι, αλλά κάποιοι δυσκολεύονται να εκφραστούν.»

Κάτι ανάλογο σημειώνεται και στο ημερολόγιο της ερευνήτριας-εκπαιδευτικού:

«Η συζήτηση ανέδειξε ποικίλα θέματα [...] και κινητοποίησε περισσότερους μαθητές σε σύγκριση με άλλες συζητήσεις της σχολικής ρουτίνας, ενώ, αναμφίβολα, εξασφάλισε το ενδιαφέρον όλων.[...] Αναλυτικότερα, η συζήτηση πάνω στο παραμύθι συνδέθηκε με τις εμπειρίες των παιδιών και επεκτάθηκε σε κοινωνικά ζητήματα, στοιχεία που συνιστούν πρωταρχικούς στόχους σε μία διδασκαλία κριτικά προσανατολισμένη. Στο σύνολό τους, μαθητές και μαθήτριες, παρουσίασαν εξαιρετικό ενδιαφέρον για θέματα που αφορούν τη ζωή τους, προβάλλοντας, έτσι, την ανάγκη για μία κριτική πλαισίωση της γλωσσικής διδασκαλίας, η οποία γεφυρώνει τα ενδιαφέροντά τους και τους προβληματισμούς τους με τη σχολική διαδικασία.»

Αξίζει να σημειωθεί, ωστόσο, ότι οι εναλλαγές των διαλόγων γίνονταν μεταξύ δασκάλας-μαθητή/τριας, χωρίς να παρατηρείται αλληλεπίδραση μεταξύ των απόψεων των μαθητών, με ελάχιστες εξαιρέσεις. Ωστόσο, αυτή η κατάσταση δικαιολογείται, βάσει της μικρής ηλικίας των παιδιών και της αρχάριας φάσης της κριτικής προσέγγισης του γλωσσικού μαθήματος. Παρατίθεται χαρακτηριστικό παράδειγμα:

Παράδειγμα (1)²⁹

Δασκάλα: Πώς την αποκαλεί ο συγγραφέας;

Ιφιγένεια: Άμυαλη.

Δασκάλα: Γιατί τη λέει άμυαλη;

→**Γιάννης:** Γιατί δεν έχει μυαλό.

²⁹ Όλα τα ονόματα των παιδιών έχουν αντικατασταθεί με ψευδώνυμα.

Δασκάλα: Γιατί το λέει αυτό;

→**Νάντια:** Γιατί δεν άκουσε τη μαμά της.

Δασκάλα: Γιατί δεν άκουσε τη μαμά της, δεν ήταν υπάκουη.

→**Ειρήνη:** Γιατί είπε έλα πιο κοντά κοριτσάκι μου και πάει, την ξεγελάει.

Δασκάλα: Γιατί ξεγελιέται. Είναι μικρή, βέβαια, αλλά έπρεπε να δείξει δυνατό χαρακτήρα.

Όλοι πρέπει να δείχνουμε δυνατό χαρακτήρα και να μην ξεγελιόμαστε.

→**Παύλος:** Ειδικά αν είσαι αγόρι.

Δασκάλα: Όλοι πρέπει να δείχνουμε δυνατό χαρακτήρα. Εντάξει, τα αγόρια είναι πιο δυνατά, συνήθως, στο σώμα.

Μέσα από ερωτήσεις εκμείευσης, τα παιδιά εντοπίζουν τους λόγους που ωθούν τον δημιουργό του κειμένου να αποκαλέσει την Κοκκινোসκουφίτσα «άμυαλη». Ξεκινώντας από μία γενική επεξήγηση της λέξης, στη συνέχεια, μεταβαίνουν στο καταστασιακό πλαίσιο και δίνουν την κατάλληλη ερμηνεία. Η δασκάλα αξιοποιεί τις συνεισφορές των μαθητών/τριών και τις αναγάγει σε ένα κοινωνικό μήνυμα. Η παρέμβαση του μαθητή, η οποία εκφράζει έμφυλα στερεότυπα, αναπλαισιώνεται από τη δασκάλα, διαχωρίζοντας τη δύναμη του χαρακτήρα από τη δύναμη του σώματος. Στο σημείο αυτό, θα μπορούσε να γίνει μία πιο εκτενής αναφορά στη νύξη του μαθητή, αλλά προσπεράστηκε. Αξίζει να σημειωθεί, ωστόσο, ότι τα θέματα και τα υποθέματα που ανακύπτουν σε μία τέτοιου είδους συζήτηση είναι πολυποίκιλα, γεγονός που καθιστά αδύνατη την εκτενή ανάπτυξη όλων.

Ήρωες: Αρχικά, πραγματοποιήθηκε από τη δασκάλα σύνδεση με τη διδασκαλία εξοικείωσης, κατά την οποία όλα σημειώνονταν στον πίνακα και είχε επέλθει μία αταξία, λόγω των πολλών πληροφοριών. Με αυτή την υπενθύμιση εισάγεται το ΦΕ1 ως εργαλείο καλύτερης οργάνωσης.

Ο εντοπισμός των ηρώων και η διάκρισή τους σε δυνατούς και αδύναμους συνιστά μία εύκολη υπόθεση για τα παιδιά, ήδη από την πιλοτική φάση του προγράμματός μας. Το ΦΕ1 προβάλλεται στον προτζέκτορα και συμπληρώνεται από τη δασκάλα, σύμφωνα με τις υποδείξεις των παιδιών. Ωστόσο, η συμπλήρωσή του από τα παιδιά, παρόλο που γίνεται με προθυμία και συνέπεια, απαιτεί χρόνο, λόγω της μικρής τους ηλικίας. Να επισημανθεί ότι οι μαθητές/τριες έδειξαν προτίμηση στους σύντομους τύπους (μαμά, μπαμπάς), παρόλο που η δασκάλα πρότεινε τις πιο τυπικές λέξεις (πατέρας, μητέρα). Τελικά, η δασκάλα υποχώρησε και συναποφασίστηκε να υιοθετηθούν οι πιο εύκολες λέξεις, καθώς θα ήταν και η

ορθογραφία τους. Τέτοιου είδους αλληλεπιδράσεις, δημοκρατικές και διαλλακτικές, κατέχουν εξέχουσα θέση σε μία διδασκαλία κριτικού γραμματισμού. Γενικά, η συμπλήρωση του ΦΕ1 εξασφάλισε τη συμμετοχή όλης της τάξης, κάτι που διασταυρώνεται και από τον παρατηρητή:

«Βρίσκουν ήρωες. Προσέχουν. Προτείνουν. Καταγράφουν. Παρακολουθούν. Συμμετέχουν.»

Εστίαση στη σκηνή στο δάσος: Σημειώθηκε ομαλή μετάβαση από τη μία δραστηριότητα στην άλλη, διότι η συζήτηση για τους δυνατούς και αδύναμους ήρωες της προηγούμενης δραστηριότητας επικεντρώνεται, στη συνέχεια, στους πρωταγωνιστές, που αποτελούν χαρακτηριστικές περιπτώσεις δύναμης και αδυναμίας. Παράλληλα, υπενθυμίστηκε ότι η δύναμη εντοπίζεται στις πράξεις των ατόμων. Με τα παραπάνω, εξασφαλίστηκε το πέρασμα για την πρώτη δραστηριότητα του ΦΕ2.

Πράξεις ηρώων: Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα παρουσιάστηκε μία καινούρια παράμετρος εξέτασης των πράξεων των πρωταγωνιστών. Πρόκειται για τη διάκρισή τους σε εσωτερικές και εξωτερικές. Η σχετική εξήγηση δίνεται στο ίδιο ΦΕ, οπότε κλήθηκε ένα παιδί να τη διαβάσει και σε συνάρτηση με τις επεξηγήσεις και τα παραδείγματα της εκπαιδευτικού, τα οποία δόθηκαν με βιωματικό τρόπο, αποδείχθηκε ότι ήταν μία εύληπτη πληροφορία.

Η εν λόγω δραστηριότητα ολοκληρώθηκε με ομαλό τρόπο, καθώς η τεχνολογία βοήθησε στην επίλυση πρακτικών προβλημάτων. Συγκεκριμένα, το ΦΕ2 προβαλλόταν στον προτζέκτορα, το οποίο εναλλασσόταν με ένα ευφάνταστο φύλλο word που είχε κατασκευάσει η δασκάλα, ώστε να συγκεντρωθούν τα σχετικά κομμάτια του κειμένου που αφορούσαν τη σκηνή της συνάντησης στο δάσος. Τα συγκεκριμένα τμήματα κειμένου απλώνονταν στο παραμύθι σε τρεις σελίδες και θα δυσχέραιναν τη μελέτη. Επιπλέον, με τη χρήση του φύλλου word δινόταν η δυνατότητα για μορφοποίηση του κειμένου, κάνοντας bold τις λέξεις που εντόπιζαν τα παιδιά και μεγαλώνοντας τη γραμματοσειρά στο σύνολο, ώστε να παρακολουθούν πιο άνετα.

Η συμμετοχή των παιδιών ήταν έντονη και διευρύνθηκε σε σχέση με τη συζήτηση που είχε προηγηθεί. Δεδομένου, ότι οι μαθητές/τριες είχαν συλλάβει τον μηχανισμό της διαδικασίας, τους ήταν εύκολο πλέον να εντοπίζουν τις πράξεις και να

τις χαρακτηρίζουν είτε εσωτερικές είτε εξωτερικές. Μάλιστα, κάποιες φορές λειτουργούσε σαν παιχνίδι αυτή η διάκριση, καθώς σε κάποια σημεία οι γνώμες διχάζονταν, οπότε γινόταν καταμέτρηση των απαντήσεων, για να αναδειχθεί η σωστή λύση από την πλειοψηφία.

Σε αυτό το στάδιο, παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά κινητοποιήθηκαν ακόμη περισσότερο, εν προκειμένω, νιώθοντας προφανώς ασφάλεια στη ροή της άσκησης, η οποία είχε κατανοηθεί και οι απαιτήσεις της ήταν πολύ συγκεκριμένες, ενώ παράλληλα είχε συντελεστεί μία συναισθηματική προθέρμανση με τα ΦΕ. Οι σημειώσεις του κριτικού φίλου επιβεβαιώνουν την παραπάνω άποψη:

«Έντονο ενδιαφέρον από το σύνολο των μαθητών. Σχολιάζουν. Επιμένουν. Συμπληρώνουν το ΦΕ2.»

Η συμπλήρωση του πίνακα της πρώτης δραστηριότητας του ΦΕ2 επιτρέπει την παρατήρηση σε σφαιρικό επίπεδο. Για μία συνοπτική ματιά, κάποια παιδιά αναλαμβάνουν να διαβάσουν τις στήλες με τις πράξεις, πρώτα, τις εξωτερικές και των δύο ηρώων και έπειτα τις εσωτερικές. Έτσι, γίνεται εφικτή η σύγκριση.

Τα παιδιά παρατηρούν ότι οι εξωτερικές ισοβαθμούν. Παρά ταύτα, δυσκολεύονται να εξαγάγουν κάποιο συμπέρασμα, ότι, δηλαδή, οι εξωτερικές πράξεις της Κοκκινোসκουφίτσας είναι άστοχες, ενώ του λύκου εύστοχες. Ωστόσο, υπάρχουν σε περιορισμένο βαθμό, από δύο με τρεις δυναμικούς συμμετέχοντες, χρήσιμες συνεισφορές, οι οποίες προκύπτουν από μαιευτικού τύπου ερωτήματα. Αναμφίβολα, το συμπέρασμα το διατυπώνει η δασκάλα.

Στη συνέχεια, γίνεται η σύγκριση των εσωτερικών πράξεων, όπου είναι εμφανές ότι η πρωταγωνίστρια υπερέχει. Ωστόσο, πρόκειται για άστοχες ενέργειες. Η εξαγωγή του παραπάνω συμπεράσματος, όμως, πάλι δεν απορρέει από τα παιδιά, αλλά από τη δασκάλα, η οποία αξιοποιεί μία συνεισφορά ενός δυναμικού ομιλητή της τάξης, για να προβεί στο σχετικό συμπέρασμα.

Παράδειγμα (2)

Δασκάλα: Οι εξωτερικές πράξεις μπορεί να είναι ίδιες στον αριθμό, αλλά τι έκανε ο ένας και τι ο άλλος;

(Διαβάζονται οι στήλες)

Δασκάλα: Άρα η Κοκκινোসκουφίτσα κάνει πράξεις...

[...]

→**Ευγενία:** Αδύναμες...

→**Δασκάλα:** Ενώ ο λύκος... κάνει πράγματα... που είναι μέσα στο σχέδιό του, ενώ η Κοκκινোসκουφίτσα πράξεις που είναι έξω από τις συμβουλές της μαμάς. Λάθος πράξεις κάνει αυτή, αυτός κάνει σωστές για το δικό του καλό. Για τις εσωτερικές, τι παρατηρούμε, ποιος έχει πιο πολλές;

Γιάννης: Η Κοκκινোসκουφίτσα.

(Ο Ηλίας τις διαβάζει)

Δασκάλα: Δε μου λέτε, αφού η Κοκκινোসκουφίτσα κάνει πιο πολλές πράξεις στο μυαλό της είναι και πιο έξυπνη;

Όλοι: Όχι!

Δασκάλα: Αφού κάνει πιο πολλές! Δεν δουλεύει το μυαλό της πιο πολύ;

→**Γιάννης:** Όχι, αφού δεν άκουσε τις συμβουλές της μαμάς της!

→**Δασκάλα:** Μπράβο, Γιάννη! Θαύμαζε τα λουλούδια, άρα παρασύρθηκε και παράκουσε τη μαμά της, όπως είπε ο Γιάννης. Πίστεψε... σε τι πίστεψε; (...) Στον λύκο. Σε έναν ήρωα που την ξεγελούσε. Και ξέχασε... τι ξέχασε;

→**Σωκράτης:** Τις συμβουλές της μαμάς της.

Δασκάλα: Έτσι. Όλες οι ενέργειές της, οι πράξεις της, πηγαίνουν σε λάθος δρόμο.

Κατά συνέπεια, τα παιδιά πραγματοποιούσαν συνεισφορές παραδοσιακού τύπου, ενώ στις συνεισφορές κριτικού τύπου παρουσίασαν δυσκολία. Εντούτοις, έκαναν αξιολογες προσπάθειες. Αναντίρρητα, ωστόσο, όλη η διαδικασία της εν λόγω δραστηριότητας ήταν ενταγμένη σε ένα κριτικό πλαίσιο και προφανώς απαιτεί βάθος χρόνου για συμπεράσματα κριτικού χαρακτήρα. Επίσης, είναι πολύ πιθανό να προϋποθέτει μεγαλύτερη ηλικία. Σε κάθε περίπτωση, σε μία κειμενική κοινότητα, είναι θεμιτό να εισαγάγει το συντονιστικό μέλος εκείνες τις τοποθετήσεις που αδυνατεί να προσεγγίσει το μαθητικό κοινό. Με αυτόν τον τρόπο μεταβιβάζονται γνώσεις και στρατηγικές, οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν σε ανάλογες περιπτώσεις στο μέλλον.

Στοιχεία αξιολόγησης: Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα η δασκάλα διάβαζε το κείμενο και ρωτούσε «πώς το έκανε» ή «πώς τη λέει/αποκαλεί». Οι μαθητές/τριες εύκολα απαντούσαν και στη συνέχεια συμπλήρωναν τον πίνακα της άσκησης, βλέποντας τις συμπληρώσεις της δασκάλας στο ίδιο ΦΕ, στον προτζέκτορα. Επιπλέον, η δασκάλα απηύθυνε ερωτήματα τύπου «γιατί τη λέει έτσι», επεκτείνοντας τη συζήτηση σε κριτικού τύπου ερμηνείες. Οι μαθητές/τριες ανταποκρίνονται

ικανοποιητικά στις ερωτήσεις, αναφερόμενοι στην προθετικότητα του ομιλητή, ενώ η δασκάλα διασυνδέει τις γλωσσικές επιλογές που εντοπίζονται με προσεγγίσεις λειτουργικής γραμματικής.

Παράδειγμα (3)

Δασκάλα: Γιατί τη λέει μικρούλα;

→**Ιάκωβος:** Για να φανεί ότι είναι καλός.

[...]

Δασκάλα: Γιατί τη λέει γιαγιάκα;

→**Σοφία:** Γιατί την αγαπάει.

Δασκάλα: Ενώ την Κοκκινოსκουφίτσα ο λύκος την είπε μικρούλα όχι γιατί την αγαπάει, αλλά για να...

→**Όλοι:** Για να την ξεγελάσει.

→**Δασκάλα:** Έτσι, μπράβο! Άρα, χαϊδευτικό το μικρούλα, χαϊδευτικό και το γιαγιάκα, αλλά τη γιαγιάκα την αγαπάει, ενώ τη μικρούλα την κοροϊδεύει. Άρα, πρέπει να προσέχεις με ποιον έχεις να κάνεις.

Η δραστηριότητα εξασφαλίζει τη συμμετοχή των παιδιών, τα οποία ασκούνται στην ακουστική και την οπτική παρατηρητικότητα, ενώ συγχρόνως μπαίνουν στη διαδικασία να διατυπώνουν ερμηνείες και να συναγάγουν συμπεράσματα, όταν στο τέλος εντοπίζουν τα κίνητρα από τις γλωσσικές επιλογές που έχουν συγκεντρωθεί στο πινακάκι.

Κλίμακα αιτιότητας: Η τρίτη δραστηριότητα αφορά το «ποιος έκανε τι σε ποιον», υπογραμμίζοντας τον ρόλο του δράστη και του αποδέκτη. Η διαδικασία εκτυλίσσεται με ευχάριστο τρόπο, καθώς τα παιδιά καλούνται να χαράξουν γραμμές ενώνοντας αυτά που ταιριάζουν. Ολοκληρώνεται με συνοπτικό τρόπο, στον πίνακα της τάξης, στο προβαλλόμενο ΦΕ2, σε επίπεδο ολομέλειας, εφόσον ο χρόνος είναι περιορισμένος. Αρχικά, διαβάζονται οι τρεις στήλες με τους δράστες, τις πράξεις και τους αποδέκτες, για μία συνολική άποψη και στη συνέχεια πραγματοποιούνται οι ενώσεις, σύμφωνα με τις υποδείξεις των παιδιών. Το τελικό συμπέρασμα, ότι, δηλαδή, οι δυνατοί ήρωες επενεργούν και σε πρόσωπα, δεν προκύπτει από τα παιδιά, παρά τις επίμονες ερωτήσεις της δασκάλας, σε μία προσπάθεια εκμείυσης και ανακαλυπτικής καθοδήγησης. Τελικά, η δασκάλα διατυπώνει το συμπέρασμα και τα παιδιά ακούνε εντυπωσιασμένα το “μήνυμα” της άσκησης.

Γενικά, για τα ΦΕ που εντάχθηκαν στο πρώτο δίωρο αναφέρει η διδάσκουσα στο ημερολόγιό της:

«Συγκεκριμένα, για την αποφυγή της παρατεταμένης συζήτησης και, σε συνάρτηση με αυτό το ζήτημα, για την αποφυγή της μονόπλευρης καλλιέργειας των γλωσσικών δεξιοτήτων, εντάχθηκαν φύλλα εργασίας, τα οποία συμπληρώνονταν κατά τη διάρκεια της συζήτησης, λειτουργώντας ως φύλλα σημειώσεων και καταγραφών των στοιχείων που εντοπίζονταν, προκειμένου να παρουσιάζονται οι πληροφορίες με έναν συγκεντρωμένο και οργανωμένο τρόπο, διευκολύνοντας την εξαγωγή συμπερασμάτων. Με αυτήν την πρακτική, παρακάμφθηκε η χρήση του πίνακα, στον οποίο είχε παρατηρηθεί, κατά την προηγούμενη φάση, συγκέντρωση σωρείας πληροφοριών, που ενδεχομένως προκαλούσε σύγχυση. Με την εναλλαγή προφορικού και γραπτού λόγου η διδασκαλία κατέστη πιο ευχάριστη. Επιπροσθέτως, οι πρωτότυπες ασκήσεις ενταγμένες σε ένα ευφάνταστο φύλλο εργασίας, με ωραίες εικόνες και πλούσια χρώματα, φάνηκαν να διεγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών, προκαλώντας συναισθήματα έκπληξης και χαράς.»

Παιχνίδι ρόλων: Η δραστηριότητα που κέρδισε το μέγιστο ενδιαφέρον των παιδιών, εξασφαλίζοντας απόλυτη συμμετοχή, ήταν το παιχνίδι ρόλων, ανά ζεύγη, ο ένας Κοκκίνοσκουφίτσα και ο άλλος ο λύκος, οι οποίοι συζητούν κατά τη συνάντησή τους στο δάσος. Σχετικά, αναγράφεται στο ημερολόγιο της ερευνήτριας:

«Στις πιο πολλές περιπτώσεις, τα παιδιά αναπαρήγαγαν τον διάλογο του παραμυθιού. Ωστόσο, σημειώθηκαν και προσπάθειες πιο πρωτότυπες (3-4 ζευγαράκια). Αυτό, όμως, που μου έκανε εντύπωση ήταν η πολύ καλή προετοιμασία ορισμένων ζευγαριών, στοιχείο που βγήκε στο αποτέλεσμα. Προσωπικά, περίμενα μία περιορισμένη προετοιμασία, που θα αφορούσε το μοίρασμα των ρόλων, καθώς συνήθως, σε ανάλογες περιπτώσεις σηκωνόμαστε αυθόρμητα και αυτοσχεδιάζουμε. Όμως, τελικά, φάνηκε ότι τα παιδιά αξιοποίησαν τον λίγο χρόνο που τους δόθηκε και προέβησαν στην οργάνωση της δράσης τους.

Να σημειωθεί ότι στο παιχνίδι ρόλων, επειδή περίσσευε ένα αγοράκι, λόγω απουσίας συμμαθητή του, έκανα εγώ το ζευγαράκι του. Καθώς παρουσίασα πρωτοτυπία στον ρόλο που υποδύθηκα, οι μαθητές/τριές μου εκδήλωσαν τέτοιον ενθουσιασμό και τόσο μεγάλη χαρά, που ήθελαν, στη συνέχεια να ξαναπαίξουν το παιχνίδι ρόλων, για να κάνουν κάτι πιο πρωτότυπο, αξιοποιώντας τις δικές μου ιδέες. Δεν τους χάλασα το χατίρι, αν και η ώρα είχε περάσει, για να μην ανακόψω τον ενθουσιασμό τους και τη δημιουργική τους πορεία.»

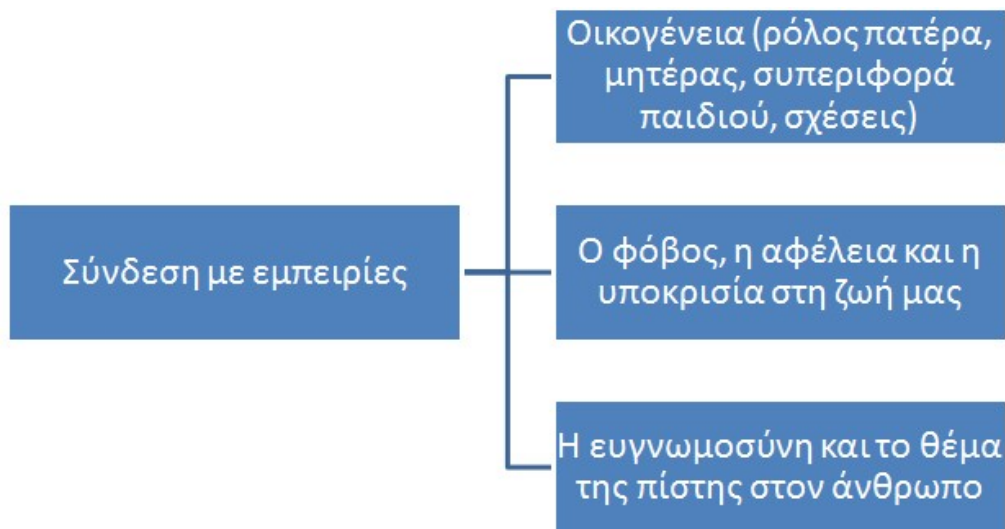
Από τα παραπάνω, καταδεικνύεται με πόση υπευθυνότητα ανέλαβαν οι μικροί/ές μαθητές/τριες τον ρόλο τους και με πόση προθυμία ενεπλάκησαν στη συγκεκριμένη δράση. Μάλιστα, βλέποντας ένα πρωτότυπο παράδειγμα, δεν δίστασαν να

διεκδικήσουν ακόμη μία ευκαιρία, για μία νέα προσπάθεια. Γι' αυτόν τον λόγο, η συγκεκριμένη δραστηριότητα απέβη χρονοβόρα. Ωστόσο, διατήρησε όχι μόνο αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών, αλλά το έθεσε σε αύξουσα εξέλιξη.

Υπό μία σφαιρική ματιά, το πρώτο δίωρο εξελίχθηκε πληρώντας τις προϋποθέσεις που θέτει μία διδασκαλία κριτικού γραμματισμού, ενώ, παράλληλα, αποδείχθηκε ότι τα αναλυτικά εργαλεία της κριτικής ανάλυσης λόγου αξιοποιούνται επιτυχώς στη γλωσσική διδασκαλία. Επιπλέον, πραγματοποιήθηκε σύνδεση με τις εμπειρίες των παιδιών, γεγονός που εξασφαλίζει διευρυμένη συμμετοχή. Πέραν τούτου, η συζήτηση επεκτάθηκε και σε κοινωνικά ζητήματα, όπως αξιώνει ένα πρόγραμμα κριτικής προσέγγισης. Η σύνδεση με τα προηγούμενα και η φυσική μετάβαση από το ένα βήμα στο άλλο καθιστά τη διδασκαλία πιο δυναμική, εφόσον προωθείται από τα μέλη της κειμενικής κοινότητας, αποφεύγοντας, έτσι, τις αποπλαισιωμένες δραστηριότητες. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα φύλλα εργασίας που ενσωματώθηκαν στην κειμενική διερεύνηση βοήθησαν και ενεργοποίησαν τα παιδιά της τάξης, ενώ οργάνωσαν το σύνολο των καταγεγραμμένων πληροφοριών, για αποτελεσματικότερες συγκρίσεις προς εξαγωγή συμπερασμάτων. Ο ρόλος της εκπαιδευτικού κινήθηκε σε μία γραμμή συντονισμού και ενθάρρυνσης. Ο πίνακας 17 παρουσιάζει, τα παραπάνω βασικά χαρακτηριστικά του πρώτου δίωρου, με ευσύνοπτο τρόπο. Επιπροσθέτως, ακολουθούν σχετικά σχήματα (σχ. 30, 31, 32, 33) που διευκολύνουν τον αναγνώστη να διαμορφώσει μία πιο σφαιρική και πιο σαφή εικόνα για το 1^ο δίωρο, ως προς την κριτική του ανέλιξη.

Πίνακας 17: Ανάλυση διδασκαλιών ανά δάωρο: 1^ο δάωρο

Θεματικοί Άξονες	Κατηγορίες	Υποκατηγορίες	1 ^ο δάωρο
A) Διαδικασία Παρέμβασης ΚΓ	1. Στόχοι	i. Χρήση εργαλείων ΚΑΛ-Αξιοποίηση Λειτουργικής Γραμματικής-Εστίαση στο κείμενο και στις γλωσσικές επιλογές	✓
		α. Συμμετέχοντες	✓
		β. Διαδικασίες	✓
		γ. Αξιολόγηση	✓
		δ. Κλίμακα αιτιότητας	✓
	2. Εισαγωγή δραστηριοτήτων	ii. Σύνδεση με τις εμπειρίες των παιδιών	✓
		iii. Εμβάθυνση και επέκταση σε κοινωνικά ζητήματα	✓
		iv. Διαφορετικές οπτικές	✓
		i. Σύνδεση με τα προηγούμενα	✓
		ii. Ομαλή μετάβαση από τη μια δραστηριότητα στην άλλη	✓
	3. Τεχνικές και μέσα	iii. Αποπλαισιωμένη δραστηριότητα	
		i. Συζήτηση	✓
		ii. Εναλλαγές προφορικού και γραπτού λόγου	✓
		iii. Η/Υ- Projector	✓
		iv. Φύλλα Εργασίας	✓
v. Εικαστικές δράσεις			
vi. Παιγνιώδεις δράσεις		✓	
vii. Συνεργασία	✓		
B) Ρόλος εκπαιδευτικού	4. Παροχή βοήθειας προς τους/τις μαθητές/τριες	i. Ενθαρρυντικός-Συντονιστικός	✓
		ii. Καθοδηγητικός-Παρεμβατικός	
		iii. Αναπροσαρμογή των δραστηριοτήτων βάσει των αναγκών των μαθητών/τριών	✓
Γ) Ανταπόκριση μαθητών/τριών	5. Ενεργή συμμετοχή-Ενθουσιασμός	i. Συνεισφορές παραδοσιακού τύπου	✓
		ii. Συνεισφορές κριτικού τύπου	✓
	6. Μειωμένη συμμετοχή	i. Δυσκολία κατανόησης	
		ii. Απροθυμία	



Σχήμα 30: Σύνδεση με εμπειρίες

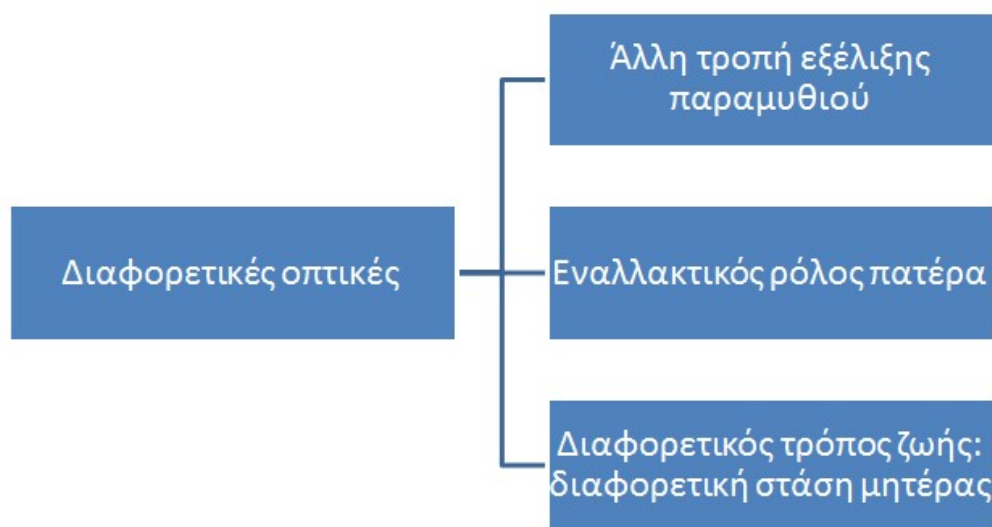
Η σύνδεση της διδασκαλίας με τις εμπειρίες των παιδιών συνιστά καθοριστικό παράγοντα για την εξασφάλιση της συμμετοχής τους και για την επέκταση σε κοινωνικά ζητήματα, στη συνέχεια. Αναμφίβολα, με αυτόν τον τρόπο, υποκινείται αποτελεσματικά το ενδιαφέρον κάθε παιδιού, ενώ η σχολική διαδικασία αποσχολοποιείται και προάγεται σε δράση με βαρύνουσα σημασία για τη ζωή του μικρού ατόμου.

Ειδικότερα, όπως παρουσιάζεται στο σχήμα 30, καθώς το θέμα της οικογένειας είναι οικείο στα μικρά παιδιά, στο σύνολό τους πραγματοποίησαν συνεισφορές που προωθούσαν τη συζήτηση της τάξης. Ο ρόλος του πατέρα, όπως σκιαγραφήθηκε από τις καταθέσεις των παιδιών, φάνηκε να συστοιχίζεται με τον τρόπο που κατασκευάζεται στην Κοκκινোসκουφίτσα¹. Δηλαδή, είναι έκδηλη η απουσία του στην καθημερινότητα του παιδιού. Ωστόσο, αναφάνηκε και μία εναλλακτική εκδοχή από έναν μαθητή της τάξης, που είλκυσε το ενδιαφέρον όλων και διάνοιξε τους ορίζοντες της κειμενικής κοινότητας για μία άλλη κοινωνική πραγματικότητα. Επιπλέον, μέσα από το συγκεκριμένο παραμύθι, τονίστηκε ο ρόλος της μητέρας, ως προς το θέμα της συντονιστικής της και συμβουλευτικής της στάσης στην ανατροφή του παιδιού, γεγονός που διασταυρώθηκε με τα βιώματα των μαθητών/τριών. Ασφαλώς, η εν λόγω συζήτηση επεκτάθηκε στη θεματική των σχέσεων, στοιχείο εξέχουσας σημασίας για την πορεία εκάστου παιδιού.

Εκτός από τα παραπάνω, τέθηκαν υπό συζήτηση και άλλα θέματα, τα οποία επιδρούν καθοριστικά στην καθημερινότητα του ανθρώπου, καθώς αφορούν τις

σχέσεις των ανθρώπων μεταξύ τους, αλλά και θέματα υπαρξιακά που ανάγονται σε θεία ζητήματα.

Όλη η συζήτηση ανέδειξε διαφορετικές θεάσεις του κόσμου, όπως για παράδειγμα με την περίπτωση του πατέρα, η οποία προαναφέρθηκε ανωτέρω. Το σχήμα 31 ενέχει και τις υπόλοιπες περιπτώσεις.



Σχήμα 31: Διαφορετικές οπτικές

Η εμπάθυνση στο παραμύθι του πρώτου δίωρου έφερε στην επιφάνεια τον διαφορετικό τρόπο ζωής της σύγχρονης εποχής σε σχέση με το παρελθόν. Αυτή η σύγκριση βοήθησε τα παιδιά να καταλάβουν πώς οι διαφορετικές συνθήκες της καθημερινότητας επιδρούν στη συμπεριφορά της μητέρας, διαμορφώνοντας μία άλλη εικόνα γι' αυτήν, στοιχείο που συνεπάγεται το χτίσιμο άλλης ποιότητας σχέσεων. Συγκεκριμένα, τα παιδιά, στην πλειοψηφία τους, ομολόγησαν ότι οι εργαζόμενες μητέρες τους, λόγω της κούρασής τους μιλούν λιγότερο μαζί τους και έχουν περιορισμένο χρόνο αλληλεπίδρασης.

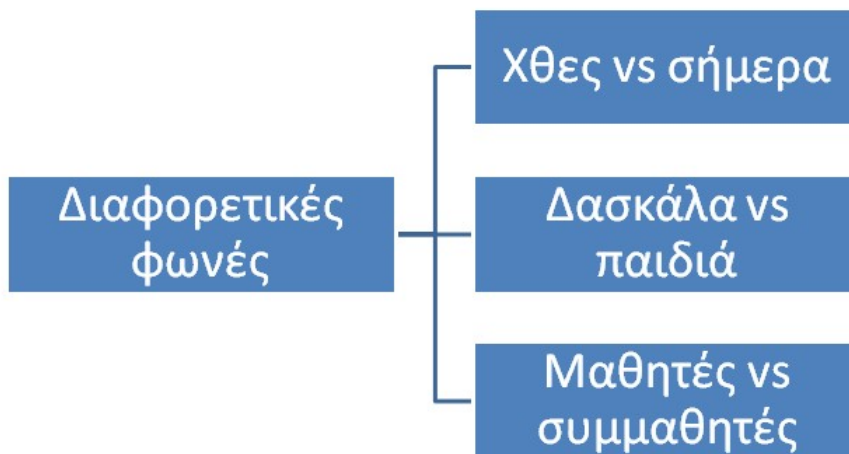
Ενδιαφέρον ήταν και το γεγονός ότι κατά την ανάγνωση του παραμυθιού εντοπίζονταν τα σημεία που απόκλιναν σε σχέση με τα δικά τους αναγνώσματα. Έτσι, παρόλο που το θέμα της διαφορετικής εκδοχής του παραμυθιού είχε ήδη θιχθεί, αναδείχθηκε με ακόμη πιο δυναμικό τρόπο στην πορεία.



Σχήμα 32: Κοινωνικά ζητήματα

Αναμφισβήτητα, τα κοινωνικά ζητήματα που αναφέρονται σε μία προσέγγιση κριτικού γραμματισμού αποτελούν στοιχεία δεσπόζουσας σημασίας για την αποτίμηση της διδασκαλίας. Πράγματι, στο πρώτο δίωρο, οι κειμενικές διεπιδράσεις οδήγησαν στην επέκταση του παραμυθιού σε διάφορα θέματα που αφορούν το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον του μικρού μαθητή της πρώτης τάξης.

Εκτός από το βασικό θέμα της οικογένειας, που έχει ήδη προαναφερθεί, σημειώθηκε, όπως παρουσιάζεται στο σχήμα 32, αναφορά από τη μαθητική κοινότητα για τα έμφυλα στερεότυπα, ενώ, πάλι, από το μαθητικό κοινό αναδύθηκαν θέματα διατροφής, με κριτική στάση ως προς το περιεχόμενο του καλαθιού για τη γιαγιά («*Το καλάθι έχει γλυκά. Όμως, τα γλυκά δεν κάνουν καλό στους αρρώστους!*»). Επίσης, το θέμα της πίστης που εισάγει το παραμύθι, μέσα από το πρόσωπο της γιαγιάς, αποτέλεσε εστία συζήτησης στην τάξη, σε συνάρτηση με τα συναισθήματα ευγνωμοσύνης. Ιδιαίτερης σημασίας για τον διάλογο στην τάξη στάθηκαν και τα χαρακτηριστικά του ανθρώπου που επιδρούν στις σχέσεις του και στη ζωή του (υπακοή, ειλικρίνεια, φόβος, αφέλεια, υποκρισία).



Σχήμα 33: Διαφορετικές φωνές

Στον κριτικό γραμματισμό έχει ιδιαίτερη σημασία η προσέγγιση να είναι πολυφωνική, διότι με αυτόν τον τρόπο καθίσταται πολύπλευρη η μελέτη του θέματος και δίνεται η δυνατότητα να εκφραστούν ποικίλες απόψεις για τη σφαιρική κάλυψή του. Στην προκειμένη περίπτωση, όπως δείχνει και το σχήμα 33, ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρον, το γεγονός ότι ανασύρθηκε, μέσα από ένα παλαιότερο παραμύθι, η φωνή του παρελθόντος, ώστε να αντιπαρατεθεί με τη φωνή του σήμερα. Μέσα από αυτήν την αντιπαραβολή προέκυψαν πολύ χρήσιμα συμπεράσματα, όπως αυτό που αναφέρθηκε παραπάνω για τον ρόλο της μητέρας. Είχε πολύ ενδιαφέρον, επίσης, ότι η Κοκκινোসκουφίτσα¹ συνδέθηκε με τα παιδικά βιώματα της δασκάλας, οπότε η ίδια εξέφραζε τις απόψεις της συνδέοντάς τις με τις συνήθειες μιας παλαιότερης εποχής (π.χ. υπακοή παιδιών). Οι απόψεις αυτές έρχονταν σε σύγκρουση με τη σύγχρονη πραγματικότητα που παρουσιαζόταν μέσα από τα παιδιά κι έτσι συνάγονταν πολύτιμα συμπεράσματα (π.χ. παλαιότερα, οι μητέρες έμεναν στο σπίτι και αφιέρωναν περισσότερο χρόνο στο παιδί τους σε αντίθεση με τις σύγχρονες εργαζόμενες). Τέτοιου είδους, όμως, δημιουργικές συγκρούσεις απόψεων αναδύθηκαν και ανάμεσα σε συμμαθητές/τριες (π.χ. ενώ οι περισσότεροι ομολόγησαν ότι ο πατέρας τους απουσιάζει από το σπίτι, ένας μαθητής τόνισε ότι ο δικός του μένει στο σπίτι και μαγειρεύει κιόλας).

Το **δεύτερο δώρο**³⁰ εκτυλίχθηκε με βάση τις ακόλουθες δραστηριότητες:

- Ορθογραφία
- Εισαγωγή νέου παραμυθιού-Σύνδεση με προηγούμενη συζήτηση
- Ανάγνωση Κοκκίνοσκουφίτσας2-Παράλληλη σύγκριση με την αυθεντική εκδοχή της (εμβάθυνση-εμπειρίες-μηνύματα)
- Κειμενική διερεύνηση:
 - Ήρωες (ΦΕ3)
 - Εστίαση στη σκηνή μετά τη διάσωση: Σύγκριση 1^η με 2^η εκδοχή
 - Πράξεις ηρώων στην 1^η και 2^η εκδοχή (ΦΕ3)
 - Σύγκριση-Συζήτηση-Συμπεράσματα
 - Σκέψεις ηρώων μετά τη διάσωση (ομαδική εργασία) (ΦΕ3)
- Παρουσίαση της ομαδικής εργασίας στην ολομέλεια

Ορθογραφία: Οι μαθητές και οι μαθήτριες γράφουν ορθογραφία τους ήρωες της Κοκκίνοσκουφίτσας1 σε λίστα, σύμφωνα με τη σειρά με την οποία τους είχαν καταγράψει στο ΦΕ1. Παράλληλα, επισημαίνονται κάποια σημεία που χρήζουν προσοχής. Η ορθογραφία συνοδεύεται από σχετική ζωγραφιά.

Εισαγωγή νέου παραμυθιού-Σύνδεση με προηγούμενη συζήτηση: Στη συνέχεια, η δασκάλα παρουσιάζει στα παιδιά μία σύγχρονη εκδοχή της Κοκκίνοσκουφίτσας, ανταποκρινόμενη στις αναφορές τους, κατά το πρώτο δώρο, σχετικά με τα δικά τους αναγνώσματα. Με αυτόν τρόπο, εξασφαλίζεται μία ομαλή μετάβαση δράσεων, οι οποίες εκπορεύονται από τα μέλη της κειμενικής κοινότητας της τάξης.

Αξίζει να σημειωθεί ότι κατά την ώρα της ορθογραφίας, μαθήτρια της τάξης διατύπωσε σχετική υπενθύμιση: *«Κυρία, φέρατε ένα καινούριο παραμύθι με την Κοκκίνοσκουφίτσα;»*. Επιπλέον, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η δασκάλα εισάγει το νέο παραμύθι με αντιπαραβολική οπτική και με σχετικά διερευνητικά ερωτήματα: *«Τα παλιά παραμύθια, σας είχα πει, μας δίνανε καλά μηνύματα για τη ζωή μας και παίζανε πολύ ρόλο στη συμπεριφορά μας. Για να δούμε, τα καινούρια παραμύθια δίνουν καλά μηνύματα, έχουνε κάτι διαφορετικό, είναι το ίδιο;»*

³⁰ Από το δεύτερο δώρο ο η/υ της τάξης παρουσιάζει πρόβλημα και δεν λειτουργεί. Το πρόβλημα αυτό δεν αποκαθίσταται κατά τα επόμενα δώρα, οπότε οι διδασκαλίες αναπροσαρμόζονται, χωρίς τη χρήση του.

Οι μαθητές/τριες υποδέχτηκαν το νέο βιβλίο με περισσή χαρά, καθώς οι μισοί ήδη το γνώριζαν. Σχετικά, αναγράφεται στο ημερολόγιο της ερευνήτριας:

«...δράπτοντας την ευκαιρία τους παρουσίασα την καινούρια Κοκκινοσκουφίτσα που είναι της δικής τους εποχής, σε αντιδιαστολή με την προηγούμενη, που ήταν της δικής μου εποχής. Η χαρά τους ήταν μεγάλη, καθώς έτυχε το συγκεκριμένο βιβλίο να το έχουν ήδη στη βιβλιοθήκη τους σχεδόν τα μισά παιδιά. Ούτε και αυτό το στοιχείο στάθηκε εμπόδιο στον ενθουσιασμό τους· θα περίμενε, δηλαδή, κανείς να παρουσιάσουν ραθυμία απέναντι σε κάτι που το είχαν διαβάσει ήδη. Τουναντίον, το παραμύθι που αποδείχθηκε οικείο στάθηκε παράγοντας θετικός όσον αφορά την αντίδρασή τους. Άλλωστε μου έχουν επισημάνει ότι στο σπίτι δεν τα συζητούν τα παραμύθια, γι' αυτό τους αρέσει πιο πολύ να τα διαβάζουμε μαζί στην τάξη.»

Ανάγνωση Κοκκινοσκουφίτσας2-Παράλληλη σύγκριση με την αυθεντική εκδοχή της: Η ανάγνωση από σκηνή σε σκηνή ή από σελίδα σε σελίδα, με παράλληλη σύγκριση με την προηγούμενη εκδοχή, προσείλκυσε το ενδιαφέρον όλων και εξασφάλισε υψηλή συμμετοχή, με εύστοχες παρεμβάσεις. Η δασκάλα σημειώνει στο ημερολόγιό της:

«Στην πορεία, η ανάγνωση του παραμυθιού πραγματοποιήθηκε παράλληλα με τις συγκρίσεις που ανέκλυπταν κι έτσι αναδείχθηκε η σύγκριση του χθες με το σήμερα. Ήρθαν στο φως πολλές διαφορετικές θεάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας, γεγονός που τράβηξε έντονα το ενδιαφέρον τους.»

Η πολύπτυχη προσέγγιση του παραμυθιού μέσα από τη συζήτηση, κατά την ανάγνωσή του, ανέδειξε πολυποίκιλα θέματα, σύμφωνα με το ημερολόγιο της δασκάλας:

- Τα γενέθλια στη σύγχρονη εποχή και η γιορτή στην παλαιότερη.
- Έκφραση συναισθημάτων στην παλαιότερη εκδοχή και όχι στη νεότερη.
- Διαφορετικές διατροφικές επιλογές.
- Διαφορετική στάση μητέρας και κόρης-Σύνδεση με εμπειρίες των παιδιών.
- Εμφάνιση νέων ηρώων και δράσεων.
- Παράξενες αντιδράσεις ηρώων.
- Διαφορετική κατασκευή της εικόνας του λύκου-Απαλοιφή αρνητικών αναφορών.
- Διαφορετικά σπίτια.
- Διαφορετικό λεξιλόγιο.
- Διαφορετική κατασκευή εικόνας κνηγού.

- Διαφορετική κατασκευή εικόνας γιαγιάς.
- Απαλοιφή αναφορών σε θέματα πίστης στον Θεό.
- Διαφορετικό κλείσιμο: περιορισμός ευγνωμοσύνης, έλλειψη αναστοχασμού, γιορτή στο δάσος.

Στις κειμενικές διεπιδράσεις του δεύτερου δώρου παρατηρείται μία θετική εξέλιξη, όσον αφορά τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών. Πλέον διαπιστώνεται ότι οι μαθητές κινητοποιούνται να μιλήσουν με έναν πιο αυθόρμητο και πιο αυθεντικό τρόπο που προσιδιάζει στην κουλτούρα του κριτικού γραμματισμού. Συγκεκριμένα, σημειώνονται συνεισφορές συμμετεχόντων-συμμετεχουσών με δική τους πρωτοβουλία, χωρίς να υποβληθούν, αρχικά, ερωτήματα από τη διδάσκουσα. Τα ερωτήματα αυτά έρχονται μετά από τις νύξεις των παιδιών, για να υποβοηθήσουν και να προωθήσουν τις ανταλλαγές των απόψεων και την εμβάθυνση στα νοήματα. Ακολουθούν χαρακτηριστικά παραδείγματα:

Παράδειγμα (4)

Παύλος: Στο παλιό δεν ερχόταν ο λύκος από πίσω.

Δασκάλα: Ναι, εδώ τρομάζει. Εσείς τι περιμένετε, αφού είναι τρομαγμένη, να τα πει όλα στον λύκο ή να μην τα πει;

Όλοι: Να μην τα πει.

Δασκάλα: Για να δούμε... (διαβάζει τη συνέχεια).

→**Μερικά παιδιά:** Το είπε, το είπε...

→**Παύλος:** Γιατί το είπε;

Δασκάλα: Γιατί το είπε, αφού τρώμαξε; Εσείς όταν τρώμαζετε τα λέτε όλα;

Όλοι: Όχι!

Δασκάλα: Είναι λίγο παράξενο...

→**Γιάννης:** Εγώ λέξη δεν βγάζω, όταν τρώμαζω.

→**Ευγενία:** Εγώ ψέματα θα έλεγα.

Τα παιδιά αντιλαμβάνονται άμεσα την παράδοξη στάση της Κοκκίνοσκουφίτσας της δεύτερης εκδοχής και εκφέρουν δικές τους απόψεις, παρουσιάζοντας, έτσι, μία στάση που συγκλίνει με ένα πλαίσιο κριτικού γραμματισμού, καθώς διατυπώνονται θέσεις, που δεν έπονται διδασκαλικών ερωτημάτων, ενώ, συγχρόνως, παρατηρούνται προφορικές διεπιδράσεις μεταξύ τους, όπως προαναφέρθηκε.

Παράδειγμα (5)

Αλέξης: Σε αυτό ο λύκος έφυγε αμέσως.

Δασκάλα: Τι εννοείς;

→**Ευγενία:** Εννοεί ότι δεν την έβαλε να κόψει λουλούδια.

Δασκάλα: Σωστά!

→**Ευγενία:** Αφού μάζευε φράουλες!

Δασκάλα: Πολύ σωστό κι αυτό που λες, Ευγενία! Δεν την ξεγελάει. Άρα, αυτός ο λύκος πώς παρουσιάζεται;

→**Παύλος:** Λίγο πιο καλός.

→**Δασκάλα:** Πιο καλός! Άρα, ο σημερινός συγγραφέας τι προσπαθεί να κάνει; Να αλλάξει...

Όλοι: Τον λύκο!

Οι μικροί/ές μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται, χωρίς ιδιαίτερη ώθηση, τη διαφορετική εικόνα του λύκου, όπως αυτή κατασκευάζεται στη σύγχρονη εκδοχή. Πρόκειται για ιδεολογικό στοιχείο που αναδύεται μέσα από τη συζήτηση. Επομένως, καθίσταται εμφανές ότι ακόμη και τα μικρά παιδιά είναι σε θέση να εκφραστούν πιο κριτικά, εάν τους δοθεί η κατάλληλη ευκαιρία. Είναι, ιδιαίτερα, σημαντικό ότι μία μαθήτρια διευκολύνει τη συζήτηση παρεμβαίνοντας επεξηγηματικά και επαυξητικά στη συνεισφορά του συμμαθητή της.

Παράδειγμα (6)

→**Ιφιγένεια:** Τώρα πλησιάζει στο σπίτι, επειδή άκουσε το ροχαλητό του λύκου.

Δασκάλα: Εξαιρετικά! Στο προηγούμενο είχε ακούσει τις φωνές της Κοκκίνοσκουφίτσας, ενώ εδώ το ροχαλητό του λύκου. Πώς σας φαίνεται αυτό;

→**Σωκράτης:** Παράξενο!

[...]

→**Ειρήνη:** Εδώ λέει ότι έσκασε σαν μπαλόνι....

→**Δασκάλα:** Έτσι... Φαίνεται σαν αστείο... Σε κάνει να γελάς, γι' αυτό μερικοί γέλασαν. Και

→έκανε από μακριά τη δουλειά του, όπως είπε ο Παύλος.

→**Παύλος:** Και φαίνεται σαν παππούς!

Δασκάλα: Πολύ σωστά! Ενώ ο προηγούμενος ήταν νέος και δυνατός.

→**Πέτρος:** Στο προηγούμενο έλεγε ότι με το μαχαίρι άνοιξε την κοιλιά και τις έβγαλε, ενώ εδώ δεν λέει.

[...]

→**Ηλίας:** Στο προηγούμενο δεν έλεγε ξεπετάγονται...

Δασκάλα: Τι έλεγε; Δεν θυμάμαι κι εγώ πολύ καλά... (ψάχνει και εντοπίζει το σημείο στο προηγούμενο παραμύθι). Α, πολύ σωστά, λέει έβγαλε!

Είναι εξαιρετικές οι επισημάνσεις των μικρών παιδιών που καταγράφονται στο συγκεκριμένο χωρίο, καθώς μέσα από τις διεπιδράσεις των συμμετεχόντων/ουσών εντοπίζεται ο τρόπος με τον οποίο κατασκευάζεται η υποβαθμισμένη εικόνα του κυνηγού της σύγχρονης εκδοχής.

Σχετικά με τη συζήτηση που εκτυλίχθηκε στην εν λόγω φάση, αναγράφεται στο ημερολόγιο της ερευνήτριας:

«Η σύγκριση της σύγχρονης εποχής με την παλαιότερη μέσα από ένα παραμύθι υπήρξε μία πρωτότυπη διαδικασία, που τράβηξε ιδιαίτερα το ενδιαφέρον τους. Η συζήτηση αναβαθμίστηκε, καθώς τα παιδιά πραγματοποιούσαν, προς μεγάλη μου εντύπωση, αυθόρμητα, εύστοχες παρεμβάσεις και η συζήτηση διεξαγόταν σε άλλο επίπεδο, με πιο ουσιαστικό περιεχόμενο. Παρατηρώ, τελικά, ότι όλη αυτή η διαδικασία της σύγκρισης των παραμυθιών είναι άκρως εποικοδομητική και πυροδοτεί το ενδιαφέρον και τη σκέψη των μικρών μου μαθητών. Κάτι ανάλογο είχα παρατηρήσει και στη διδασκαλία εξοικείωσης. Τώρα, ωστόσο, το φαινόμενο επεκτάθηκε σε περισσότερους μαθητές μου.»

Από την πλευρά του παρατηρητή διατυπώνονται τα εξής σχόλια:

«Θετική ανταπόκριση. Συμμετέχουν. Βρίσκουν διαφορές. Προσέχουν, ακούνε, σηκώνουν το χέρι τους. Εντοπίζουν διαφορές στοχευμένα. Ανταποκρίνονται αμέσως όλοι. Αμείωτο το ενδιαφέρον από την αρχή ως το τέλος για το σύνολο των μαθητών. Προεκτάσεις στη σημερινή ζωή. Σύνδεση με το σήμερα-προσωπικές εμπειρίες.»

Καιμενική διερεύνηση: Ήρωες-Πράξεις ηρώων στην 1^η και 2^η εκδοχή: Οι νέοι ήρωες του παραμυθιού (*Οι άνθρωποι και τα ζώα του δάσους*) είναι εύκολο να εντοπιστούν από τα παιδιά, που αμέσως συμπληρώνουν την πρώτη άσκηση του ΦΕ3, η οποία αποτελεί και την ορθογραφία-αντιγραφή τους, για την επόμενη μέρα.

Η δεύτερη άσκηση, στη συνέχεια, εστιάζει στις πράξεις των ηρώων μετά τη διάσωση, αντιπαραβάλλοντας την πρώτη με τη δεύτερη εκδοχή. Η συμπλήρωση του πίνακα της άσκησης με τις εσωτερικές και εξωτερικές πράξεις των ηρώων συνιστά ευχάριστη διαδικασία για τους μικρούς μαθητές, μια και ήδη έχουν εξοικειωθεί με αυτού του είδους τη διάκριση. Η σύγκριση οδηγεί σε χρήσιμα συμπεράσματα, που, όμως, δύσκολα απορρέουν από τα παιδιά. Με άλλα λόγια, ενώ οι μαθητές/τριες

παρατηρούν ότι στην πρώτη εκδοχή εντοπίζονται πιο πολλές πράξεις και, ιδιαίτερα, οι εσωτερικές απουσιάζουν από τη νέα εκδοχή, αδυνατούν να ερμηνεύσουν αυτό το φαινόμενο, παρά τις υποκινήσεις της εκπαιδευτικού. Σχετικά αναφέρει στο ημερολόγιό της:

«...η εξαγωγή συμπερασμάτων με βάση τον συμπληρωμένο πίνακα της δεύτερης δραστηριότητας του ΦΕ3 φάνηκε να δυσκολεύει τα παιδιά, στοιχείο που έχει παρατηρηθεί σε αντίστοιχη περίπτωση, κατά το προηγούμενο δίωρο. Προφανώς είναι υψηλός ο βαθμός δυσκολίας αυτής της άσκησης. Τα μικρά παιδάκια δυσκολεύονται να οδηγηθούν σε συμπεράσματα είτε γιατί πρόκειται για πολύπλοκο τρόπο σκέψης είτε γιατί δεν έχουν εξοικειωθεί με τέτοιου είδους διαδικασίες».

Σκέψεις ηρώων μετά τη διάσωση-Παρουσίαση: Το δίωρο ολοκληρώθηκε με μία ομαδική εργασία που συμπεριλαμβάνεται στο ΦΕ3 και αφορά τις σκέψεις των ηρώων μετά τη διάσωση. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα προϋποθέτει μία μικρή συζήτηση στην ομάδα και καταγραφή μίας πρότασης για τον κάθε ήρωα (Κοκκινোসκουφίτσα, γιαγιά, κυνηγός, λύκος). Αν και είχε γίνει εκτενής λόγος για τις σκέψεις των ηρώων σε διάφορα σημεία, αποδείχθηκε ότι η διαδικασία ήταν περισσότερο απαιτητική από όσο αναμενόταν, γι' αυτό αρκετοί δυσκολεύτηκαν. Συγκεκριμένα, τα παιδιά όφειλαν να αναπτύξουν ως ένα βαθμό ενσυναίσθηση, ώστε να μπου στη θέση κάθε ήρωα, να ενεργοποιήσουν τη φαντασία τους, καθώς επρόκειτο για δράση και φάση εκτός των γνωστών σκηνών και, επίσης, ήταν απαραίτητο να προβούν σε γραφή εσωτερικού μονόλογου, κάτι με το οποίο δεν είχαν εξοικειωθεί. Για την υπέρβαση των δυσκολιών, δόθηκαν διευκρινήσεις από τη δασκάλα, από ομάδα σε ομάδα, καθώς και παράδειγμα στην ολομέλεια από άτομο που είχε κατανοήσει τον μηχανισμό της άσκησης. Τελικά, κατά την παρουσίαση, οι μισές ομάδες είχαν κατακτήσει τον στόχο. Σχετικά με το θέμα αυτό, η δασκάλα σημειώνει στο ημερολόγιό της:

«...η τρίτη δραστηριότητα φάνηκε να δυσκολεύει τα παιδιά. Μάλιστα, καθώς περιφερόμουν από ομάδα σε ομάδα, διαπίστωσα ότι δεν είχε κατανοηθεί από όλους, γι' αυτό και τα μέλη των ομάδων αδυνατούσαν να συνεννοηθούν. Δίνοντας περαιτέρω επεξηγήσεις διασαφηνίστηκαν οι απορίες, ωστόσο, στη συνέχεια, τα παιδιά έδειξαν να στερούνται έμπνευσης. Γι' αυτόν τον λόγο, δόθηκε ένα παράδειγμα από έναν μαθητή, που από την αρχή απέδειξε ότι είχε συλλάβει το νόημα της άσκησης και ανταποκρινόταν με ευχέρεια προωθώντας τη δουλειά της ομάδας του. Πρόκειται για έναν μαθητή που βαριέται, συνήθως, στη σχολική ρουτίνα της τάξης, όπως είχα

επισημάνει και στη διδασκαλία εξοικείωσης, ενώ με τη νέα προσέγγιση ξεδιπλώνει το ταλέντο του...»

Από την πλευρά του ο παρατηρητής επισημαίνει:

«Συζητούν μεταξύ τους. Κάποιοι δεν έχουν καταλάβει την εργασία. Δόθηκαν διευκρινήσεις. Συνεργάζονται. Δυσκολεύονται. Θέλουν χρόνο.»

Ανακεφαλαιώνοντας, το δεύτερο δίωρο είχε μία δυναμική πορεία, όσον αφορά τις κειμενικές διεπιδράσεις της κοινότητας της τάξης, όπως αυτές αναδείχθηκαν μέσα από την αντιπαραβολική προσέγγιση των δύο παραμυθιών της Κοκκινοσκουφίτσας, της παλαιότερης και της σύγχρονης εκδοχής. Τα παιδιά φάνηκαν να απολαμβάνουν τη διαδικασία της σύγκρισης, ενώ το ενδιαφέρον τους στάθηκε αμείωτο, καθώς ανακάλυπταν καίρια σημεία της δράσης και της εικόνας των ηρώων, πραγματοποιώντας εύστοχες παρεμβάσεις.

Με αυτόν τον τρόπο, διευρύνθηκε η συμμετοχή τους, ενεργοποιήθηκε το ενδιαφέρον τους και καλλιεργήθηκε ο τρόπος σκέψης τους. Σε αυτό το πλαίσιο, δόθηκαν ευκαιρίες, ώστε να τεθούν υπό συζήτηση προσωπικές εμπειρίες, αλλά και ζητήματα που αφορούν την ευρύτερη κοινωνία.

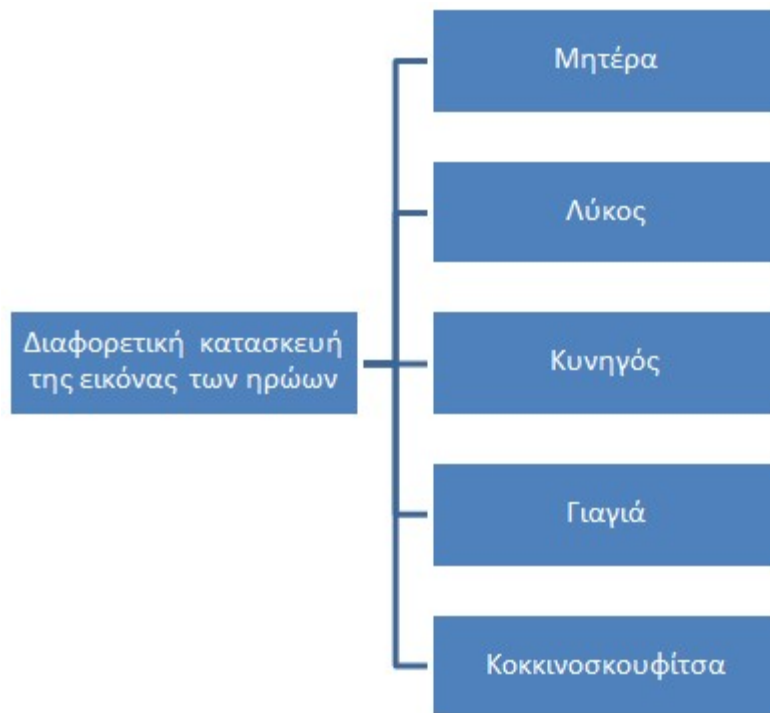
Παρά την έλλειψη του υπολογιστή, η πορεία της διδασκαλίας κύλησε, χωρίς εμπόδια. Οι μαθητές/τριες δούλεψαν με προθυμία και συνέπεια και με το ΦΕ3, ενώ παρά τη δυσκολία που συνάντησαν στην τελευταία δραστηριότητα, φάνηκε ότι κατέβαλαν αρκετή προσπάθεια. Ο ρόλος της δασκάλας ήταν συντονιστικός και εμπυχωτικός, ενώ κάποιες φορές χρειάστηκε να γίνει καθοδηγητικός, λόγω δυσκολιών που ανέκυψαν.

Ο πίνακας 18 συνοψίζει τα παραπάνω, ενώ, παράλληλα, το σχήμα 34 και ο πίνακας 19 που ακολουθούν συμπληρώνουν την εικόνα του δεύτερου δίωρου, εστιάζοντας στα καίρια σημεία της κριτικής προσέγγισης, ώστε να αναδειχθεί η νέα παιδαγωγική κουλτούρα του κριτικού γραμματισμού, που καλλιεργείται στην εν λόγω τάξη, μέσα από την ερευνητική παρέμβαση.

Πίνακας 18: Ανάλυση διδασκαλιών ανά δάωρο: 2^ο δάωρο

Θεματικοί Άξονες	Κατηγορίες	Υποκατηγορίες	2 ^ο δάωρο
A) Διαδικασία Παρέμβασης ΚΓ	1. Στόχοι	i. Χρήση εργαλείων ΚΑΛ-Αξιοποίηση Λειτουργικής Γραμματικής-Εστίαση στο κείμενο και στις γλωσσικές επιλογές	✓
		α. Συμμετέχοντες	✓
		β. Διαδικασίες	✓
		γ. Αξιολόγηση	
	2. Εισαγωγή δραστηριοτήτων	δ. Κλίμακα αιτιότητας	
		ii. Σύνδεση με τις εμπειρίες των παιδιών	✓
		iii. Εμβάθυνση και επέκταση σε κοινωνικά ζητήματα	✓
		iv. Διαφορετικές οπτικές	✓
		i. Σύνδεση με τα προηγούμενα	✓
		ii. Ομαλή μετάβαση από τη μια δραστηριότητα στην άλλη	✓
		iii. Αποπλαισιωμένη δραστηριότητα	
	3. Τεχνικές και μέσα	i. Συζήτηση	✓
		ii. Εναλλαγές προφορικού και γραπτού λόγου	✓
		iii. Η/Υ- Projector	*
		iv. Φύλλα Εργασίας	✓
		v. Εικαστικές δράσεις	✓
		vi. Παιγνιώδεις δράσεις	
vii. Συνεργασία		✓	
B) Ρόλος εκπαιδευτικού	4. Παροχή βοήθειας προς τους/τις μαθητές/τριες	i. Ενθαρρυντικός-Συντονιστικός	✓
		ii. Καθοδηγητικός-Παρεμβατικός	✓
		iii. Αναπροσαρμογή των δραστηριοτήτων βάσει των αναγκών των μαθητών/τριών	✓
Γ) Ανταπόκριση μαθητών/τριών	5. Ενεργή συμμετοχή-Ενθουσιασμός	i. Συνεισφορές παραδοσιακού τύπου	
		ii. Συνεισφορές κριτικού τύπου	✓
	6. Μειωμένη συμμετοχή	i. Δυσκολία κατανόησης	✓
		ii. Απροθυμία	

*Είχε προβλεφθεί η ένταξή του, αλλά κατέστη αδύνατη, λόγω βλάβης.



Σχήμα 34: Διαφορετική κατασκευή της εικόνας των ηρώων

Κατά την ανάγνωση της Κοκκινσκουφίτσας², ήταν έκδηλη η προσπάθεια του δημιουργού του κειμένου να κατασκευάσει μία διαφορετική εικόνα των ηρώων του παραμυθιού, όπως παρουσιάζεται στο σχήμα 34, προκειμένου να εξυπηρετήσει τους στόχους του, οι οποίοι συνδέονται με ιδεολογικά στοιχεία της σύγχρονης πραγματικότητας.

Ειδικότερα, διαπιστώθηκε ότι η μητέρα παρουσιάζεται να δίνει οδηγίες στην κόρη της, χωρίς να τη συμβουλεύει, γεγονός που συνδέθηκε, κατά τη συζήτηση, με τις νέες συνθήκες ζωής, εντός των οποίων η εργαζόμενη μητέρα, καθότι κουρασμένη, στερείται χρόνου και υπομονής, για πολλές συζητήσεις και αλληλεπιδράσεις με τα παιδιά της. Ο λύκος, στη σύγχρονη εκδοχή της Κοκκινσκουφίτσας, δεν παρουσιάζεται τόσο ύπουλος, καθώς τα κλασικά παραμύθια έχουν κατηγορηθεί για την τάση τους να τον παρουσιάζουν πολύ κακό. Η εικόνα του κυνηγού προβάλλει υποβαθμισμένη στη νέα εκδοχή, εφόσον το σύγχρονο άτομο τείνει να αντιπαρέχεται τα ηρωικά πρόσωπα και κατορθώματα, απομυθοποιώντας τέτοιου είδους περιπτώσεις. Η γιαγιά αναπαρίσταται ουδετεροποιημένη, σε αντιδιαστολή με την ομολογή της στην Κοκκινσκουφίτσα¹, όπου διακρινόταν για την πίστη της και την ευγνώμονα διάθεσή της. Τέλος, η Κοκκινσκουφίτσα εμφανίζεται δίχως τον τελικό της αναστοχασμό, στοιχείο πολύ σημαντικό, στην παλαιότερη εκδοχή της.

Η διαφορετική κατασκευή της εικόνας των ηρώων επεκτείνεται σε διαφοροποίηση και στο πεδίο των σχέσεων και συνακόλουθα όλης της δράσης. Τα σημεία αυτά εντοπίστηκαν, υπό το πρίσμα της σύγκρισης, και παρουσιάζονται συνοπτικά στον πίνακα 19:

Πίνακας 19: Οι δύο εκδοχές της Κοκκινোসκουφίτσας-Αντιπαραβολική οπτική

Κοκκινোসκουφίτσα 1	Κοκκινোসκουφίτσα 2
Ήρωες	
<u>Με ιδιαίτερα γνωρίσματα</u>	<u>Ουδέτεροι</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Μητέρα: σοφές συμβουλές • Κοκκινোসκουφίτσα: αναστοχασμός • Λύκος: υποκρισία • Γιαγιά: πίστη στον Θεό • Κυνηγός: ήρωας 	<ul style="list-style-type: none"> • Μητέρα: χωρίς συμβουλές • Κοκκινোসκουφίτσα: χωρίς αναστοχασμό • Λύκος: όχι τόσο κακός • Γιαγιά: χωρίς αναφορές στον Θεό • Κυνηγός: τυχαίος διασώστης εξ αποστάσεως
Σχέσεις	
Στενές-Συναισθηματικού βάθους	Ψυχρές-απουσία συναισθηματικών αναφορών
Δράση	
Με σασπένς και συνοχή-πλούσια σε μηνύματα	Χωρίς σασπένς-με νοηματικά κενά-απουσία ρητών μηνυμάτων

Η κριτική προσέγγιση των δύο εκδοχών, μέσα από την αντιπαραβολική οπτική τους, όπως συνοπτικά παρουσιάζεται στον πίνακα 19, ανέδειξε ζητήματα που άπτονται πολλών επιπέδων της ανθρώπινης ζωής. Η δασκάλα ώθησε τη συζήτηση συνδέοντάς την με τις προσωπικές εμπειρίες των παιδιών και διευρύνοντάς την σε κοινωνικά ζητήματα, ενώ κατέληξε σε θέματα συμπεριφοράς, ώστε να κλείσει ο κύκλος της συζήτησης, ο οποίος είχε ως αφετηρία και αυτό το ζήτημα.

Η ιδεολογική σύγκρουση των δύο παραμυθιών καταδεικνύει το διαφορετικό κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο ανήκουν και αποκαλύπτει το διαφορετικό ηθικό υπόβαθρο που τα υποστηρίζει. Αποτέλεσμα αυτού του χάσματος είναι η οικοδόμηση διαφορετικών θεάσεων της κοινωνικής πραγματικότητας, διαμορφώνοντας διαμετρικά αντίθετες στάσεις αναγνωστών. Υπό αυτές τις συνθήκες, καθίσταται εμφανής η ανάγκη για μία κριτική προσέγγιση του περιεχομένου των παραμυθιών, ώστε ο μικρός αναγνώστης να προβάλλει τις απαραίτητες αντιστάσεις, αμφισβητώντας τα παρεχόμενα μηνύματα, ρητά ή άρρητα, εγείροντας τα κατάλληλα φίλτρα, ώστε να απομυζήσει καθετί χρήσιμο και να αποκομίσει καθετί αυθεντικό. Ειδάλλως, αν δεν εντοπιστούν τέτοιου είδους στοιχεία, ο κριτικός αναγνώστης καλείται να τα διαμορφώσει, με τις αφορμές που λαμβάνει κάθε φορά.

Κατά το **τρίτο δίωρο** έλαβαν χώρα οι παρακάτω δραστηριότητες:

- Ορθογραφία
- Εισαγωγή νέου παραμυθιού-Σύνδεση με προηγούμενη συζήτηση-Αντιδράσεις
- Ανάγνωση καλόκαρδου λύκου-Συζήτηση
- Κειμενική διερεύνηση
 - Ήρωες-Καταγραφή (ΦΕ4)
 - Σχέσεις (ΦΕ4)
- Δραματοποίηση (Η βόλτα του Λουκά στο δάσος)

Ορθογραφία: Το τρίτο δίωρο ξεκίνησε με την καθιερωμένη διαδικασία της ορθογραφίας. Πρόκειται για μία εύκολη δραστηριότητα, η οποία διεκπεραιώθηκε σε λίγα λεπτά. Παράλληλα, όταν προέκυπτε ανάγκη, δίνονταν οι απαραίτητες διευκρινήσεις. Τα παιδιά, εντωμεταξύ, ζωγράφισαν στον κενό χώρο της σελίδας τους το δάσος, θέμα, δηλαδή, σχετικό με αυτό που αναφέρεται στην ορθογραφία τους.

Εισαγωγή νέου παραμυθιού-Σύνδεση με προηγούμενη συζήτηση-Αντιδράσεις: Η εισαγωγή του νέου παραμυθιού ενείχε το στοιχείο της έκπληξης, καθώς η δασκάλα ισχυρίστηκε ότι θυμήθηκε μία συζήτηση που είχαν κάνει αναφερόμενοι στον καλόκαρδο λύκο και ψάχνοντας στη βιβλιοθήκη της βρήκε το συγκεκριμένο παραμύθι και τους το έφερε. Με αυτόν τον τρόπο, εξασφαλίστηκε η σύνδεση με τα προηγούμενα και η ομαλή μετάβαση με τα επόμενα. Ο ενθουσιασμός των παιδιών ήταν υπέρμετρος, καθώς το εν λόγω παραμύθι τους ήταν γνωστό, οπότε δημιουργήθηκε πρόσφορο έδαφος, για να καταθέσουν τα προσωπικά τους βιώματα που σχετίζονταν με αυτό.

Για την εισαγωγή του νέου παραμυθιού και τις αντιδράσεις των παιδιών η δασκάλα γράφει στο ημερολόγιό της:

«Το τρίτο δίωρο ενείχε το στοιχείο της έκπληξης, καθώς τα παιδιά δεν περίμεναν ακόμη ένα παραμύθι. Παρόλο που επιφυλασσόμουν για τις αντιδράσεις τους, μήπως βαρεθούν με ένα τρίτο παραμύθι στη σειρά, ευτυχώς διαμεύστηκα. Μάλιστα, το συγκεκριμένο είχε έρθει στη συζήτηση του πρώτου δίωρου και έτσι το παρουσίασα στην τάξη, ως συνέπεια εκείνης της αναφοράς. Μόλις τους το έδειξα, ο ενθουσιασμός τους ήταν απερίγραπτος! Όλοι κινητοποιήθηκαν και είχαν κάτι να πουν. Ξαφνικά η τάξη ζωντάνεψε τόσο πολύ...»

Από την πλευρά του ο παρατηρητής σημειώνει:

«Τα παιδιά αμέσως συμμετέχουν. Θυμούνται πού το έχουν ξαναδεί. Καταιγισμός ιδεών. Σηκώνουν το χέρι. Μιλάνε με ενδιαφέρον. Εκθέτουν τις εμπειρίες τους. Ελεύθερη συζήτηση. Μεγάλη συμμετοχή.»

Ανάγνωση καλόκαρδου λύκου-Συζήτηση: Η ανάγνωση του παραμυθιού από τη δασκάλα γινόταν σταδιακά με την παράλληλη επίδειξη εικόνων και τη συζήτηση στην τάξη, ανάλογα με το θέμα που προέκυπτε από σκηνή σε σκηνή. Η θεματολογία ήταν πλούσια και πολύπλευρη, εφόσον επεκτεινόταν από τη δράση του παραμυθιού στα βιώματα των παιδιών και σε γενικότερα θέματα της κοινωνίας. Η εξακτίνωση της συζήτησης συνίσταται στα ακόλουθα υποθέματα, σύμφωνα με το ημερολόγιο της διδάσκουσας:

- *Διαφορετικές οπτικές-διαφορετικοί χαρακτήρες.*
- *Ο ρόλος του εξώφυλλου.*
- *Δυσκολίες στις σχέσεις-Αγώνας για την καλλιέργειά τους και τη διατήρησή τους.*
- *Οικογένειες παραδοσιακού τύπου και οικογένειες με έναν γονέα-Διαζύγιο.*
- *Πολύτεκνες οικογένειες.*
- *Γνωριμία με άλλους ήρωες των κλασικών παραμυθιών.*
- *Το θέμα της καλοσύνης και της εγκράτειας των παθών.*
- *Διακειμενικότητα στα λόγια, στα τραγουδάκια και στους ήρωες.*
- *Ο ρόλος της εικονογράφησης.*
- *Η αγένεια και οι επιπτώσεις της.*
- *Ο καταστροφικές συνέπειες της βίας-αποφυγή της βίας.*
- *Η ευεργεσία και η αξία της ευγνωμοσύνης.*
- *Ο καλός και ο κακός εαυτός.*
- *Η αρετή της υπομονής.*
- *Συμβουλές και από τους δύο γονείς.*

Η ανάγνωση και η συζήτηση εμπλουτίστηκε από την παραστατικότητα της δασκάλας και τη ζωντάνια της αφήγησης, σε συνάρτηση με την έλλειψη του υπολογιστή, ο οποίος δεν παρείχε τέτοιες συνθήκες. Σχετικά με τα παραπάνω, η δασκάλα αναφέρει στο ημερολόγιό της:

«Προσπάθησα αυτή τη φορά να παρουσιάσω μεγαλύτερη θεατρικότητα και παραστατικότητα, κατά την ανάγνωση του παραμυθιού, ώστε να μην έχει φθίνουσα πορεία ένα τρίτο δίωρο με παραμύθι. Πράγματι, κατάφερα να προσελκύσω ακόμη περισσότερο την προσοχή τους και τον

ενθουσιασμό τους. Μάλιστα, κάποια στιγμή τους τραγούδησα το τραγουδάκι που λένε τα αδερφάκια του πρωταγωνιστή στη σκηνή του αποχωρισμού. Οι μαθητές/τριές μου αρέστηκαν τόσο πολύ που ήθελαν να τους το ξανατραγουδήσω. Μου έκανε εντύπωση πόσο ανάγκη έχουν τα παιδιά από τέτοιου είδους εμπειρίες... Η μεγάλη συμμετοχή, ακόμη και στη φάση της παρακολούθησης την ώρα που διάβαζα, φάνηκε όταν κάποιος παρατήρησε την παρουσία του Πέτρου σε προγενέστερες σελίδες (λεπτομέρεια εικονογράφησης), καθώς παρακολουθούσε τον λύκο, προτού εμφανιστεί κανονικά στο παραμύθι. Όλα τα παιδιά σηκώθηκαν και με περικύκλωσαν αναζητώντας να εντοπίσουν αυτό που είχε παρατηρήσει ο συμμαθητής τους. Μου φάνηκε ότι ήταν, πραγματικά, προσηλωμένα μέσα στο βιβλίο που τους διάβαζα κι όχι ότι ήθελαν να κάνουν κάτι, για να περάσει η ώρα. Ακόμη, αυτό που σκέφτηκα ήταν ότι δεν θα βίωνα με αυτόν τον τρόπο τη συγκεκριμένη διδασκαλία μου, εάν το παραμύθι το είχα στον υπολογιστή να προβάλλεται. Άρα, κάθε εμπόδιο σε καλό... Θυμάμαι ακόμα ότι, επειδή ήμουν απέναντι στα παιδιά ακριβώς, μου έβγαине να χρωματίζω πιο πολύ τη φωνή μου, να είμαι πιο παραστατική κι έτσι να ελκύω περισσότερο την προσοχή τους, κάτι που σημείωσε και ο παρατηρητής μου. Αντιθέτως, με τη χρήση του υπολογιστή αναγκαζόμουν να κάθομαι σχεδόν πλάτη στα παιδιά τοποθετώντας το κάθισμα πλαγίως, για να έχω επαφή μαζί τους, εφόσον η διάταξη του επίπλου του η/υ δεν ευνοεί κάτι τέτοιο.»

Για τη δραστηριότητα της ανάγνωσης και της παράλληλης συζήτησης σημειώνει ο παρατηρητής:

«Διαβάζει η δασκάλα με πολύ μεγάλη προσοχή (κινήσεις, χρωματισμός φωνής), τραγουδά. Συζήτηση. Παρακίνηση. Ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου. Οι μαθητές ανταποκρίνονται θετικά. Προσέχουν και συμμετέχουν. Τους αρέσει το τραγούδι της κυρίας. Θέλουν να το ξανακούσουν. Όλοι ακούνε με μεγάλη προσοχή. Όλοι σηκώνονται να παρατηρήσουν από κοντά τις εικόνες (με τον Πέτρο). Ενδιαφέρονται. Δεν μιλάνε μεταξύ τους, όσο η κυρία διαβάζει. Ενθουσιάζονται. Γελάνε. Παρακινούνται και μιλάνε.»

Η συζήτηση αποκτά ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες διαστάσεις, όταν εμπλέκει προσωπικά βιώματα που επεκτείνονται σε κοινωνικά ζητήματα, όπως καθίσταται εμφανές από το ακόλουθο χαρακτηριστικό παράδειγμα του τρίτου δώρου:

Παράδειγμα (7)

Πάυλος: Εδώ είναι όλη η οικογένεια, μαζί με τον μπαμπά, ενώ στο άλλο δεν ήταν.

Δασκάλα: Γιατί δεν ανέφερε καθόλου τον μπαμπά, στο προηγούμενο παραμύθι;

Ευγενία: Μπορεί ο μπαμπάς να είναι στη δουλειά.

Ειρήνη: Μπορεί να έχει πεθάνει.

Παύλος: Μπορεί να είναι στο ποδόσφαιρο.

Αγγελική: Ή να έχουν χωρίσει.

Δασκάλα: Ε, ναι, μπορεί να έχουν χωρίσει. Και στη σημερινή εποχή πιο πολλοί χωρίζουν, ενώ παλιότερα δεν χώριζαν εύκολα. Πρέπει να προσπαθείς για τη σχέση σου, να μη διαλύεις την οικογένειά σου. Έτσι κι εσείς με τους φίλους σας. Μπορεί να μαλώσετε, αλλά δεν διαλύετε κατευθείαν τη φιλία σας. Μονοιάζετε μετά, έτσι; Τα ξαναβρίσκετε.

Σωκράτης: Εμείς με τον Θωμά έτσι κάναμε. Μαλώσαμε στο νηπιαγωγείο και τα ξαναβρήκαμε.

Ευγενία: Κι εγώ με τη φίλη μου συνέχεια έτσι κάνουμε, μαλώνουμε, μονοιάζουμε.

Δασκάλα: Έτσι, μπράβο! Να τα συζητάτε και να βρίσκετε άκρη.

Παύλος: Ο θεός μου εμένα χώρισε με τη γυναίκα του κι αυτή πήρε το παιδί τους και πήγε στην Αγγλία. Και ο θεός μου όλο κλαίει.

Δασκάλα: Να, είδες; Είναι πολύ δύσκολα αυτά τα πράγματα. Γι' αυτό προσπαθούμε όσο μπορούμε να τα αποφύγουμε.

Αιμιλία: Εμένα ο θεός μου χώρισε, γιατί όλο μαλώνανε και δεν μπορούσαν να τα βρουνε.

Δασκάλα: Ναι... Καμιά φορά, αν δεν μπορείς να τα βρεις καθόλου με τον άλλον, όσο κι αν προσπαθείς, αναγκάζεσαι να φύγεις από αυτήν τη σχέση, γιατί υποφέρεις...

Προκαλεί εντύπωση, αφενός, η άμεση εμπλοκή των μαθητών/τριών σε συζητήσεις που άπτονται προσωπικών ζητημάτων και, αφετέρου, η κατάθεση των βιωμάτων τους με ειλικρίνεια και αυθεντικότητα. Το παραπάνω χωρίο αποδεικνύει, καταρχάς, την ανάγκη που έχουν και τα μικρά παιδιά να εξωτερικεύσουν τους προβληματισμούς τους, που προέρχονται από το περιβάλλον τους, και, δεύτερον, την επιτυχή προώθηση της διδασκαλίας, όταν αυτή συνδέεται με εμπειρίες των μαθητών και με σημαντικά θέματα της ζωής μας.

Καιμενική διερεύνηση (Ηρωες-Σχέσεις): Με την ολοκλήρωση της ανάγνωσης και της παράλληλης συζήτησης, έρχεται με πολύ φυσικό τρόπο το ερώτημα για το σύνολο των ηρώων που συμμετείχαν στο συγκεκριμένο παραμύθι. Η καταγραφή των ηρώων, στην πρώτη άσκηση τους ΦΕ4, συνιστά μία ευχάριστη και οικεία διαδικασία για τους μικρούς μαθητές.

Στη δεύτερη άσκηση, η διάκρισή τους σε αυτούς που έχουν καλές σχέσεις με τον πρωταγωνιστή και σε αυτούς που έχουν κακές σχέσεις αποτελεί, πάλι, μία εύκολη και ευάρεστη ενασχόληση. Στο σημείο αυτό, επειδή οι ήρωες είναι αρκετοί και ήδη αφιερώθηκε αρκετός χρόνος στην πρώτη άσκηση για την καταγραφή τους, η δασκάλα προτείνει, στη δεύτερη άσκηση, να τους γράψουν συντομογραφικά, για να μη

χρονοτριβούν. Εξηγεί, δίνει παράδειγμα και τα παιδιά συμφωνούν. Μάλιστα, στη συνέχεια, υποδεικνύουν τα ίδια τις υπόλοιπες συντομογραφίες. Συνεπώς, με βάση τις ανάγκες της κειμενικής κοινότητας προέκυψε ένα θέμα γραμματικής και στην ουσία μία στρατηγική γραπτού λόγου, που μεταβιβάστηκε στους/στις μαθητές/τριες σε αυθεντικές επικοινωνιακές συνθήκες. Όσον αφορά το συμπέρασμα, ήταν δύσκολο να συναχθεί από τα παιδιά. Κατά συνέπεια, η δασκάλα εξήγησε ότι είναι δύσκολο για ένα πρόσωπο να έχει καλές σχέσεις με όλους.

Δραματοποίηση (Η βόλτα του Λουκά στο δάσος): Παρόλο που η δραματοποίηση σύμφωνα με το σενάριο εστίαζε στην οικογενειακή στιγμή του αποχαιρετισμού, τελικά, η δραστηριότητα αυτή τροποποιήθηκε, με βάση τις επιθυμίες των παιδιών, τα οποία πρότειναν να παίζουν τη βόλτα του Λουκά στο δάσος. Ο ενθουσιασμός τους ήταν μεγάλος, η συμμετοχή τους ενεργή και ευρηματική. Για τη δραστηριότητα αυτή η δασκάλα επισημαίνει στο ημερολόγιό της:

«Αυτή τη φορά παρουσίασα μία ευελιξία ως προς το θέμα του χρόνου και την πορεία του σεναρίου. Άφησα την τελευταία άσκηση του ΦΕ4 για την επόμενη μέρα, ενώ για τη δραματοποίηση, άφησα τα παιδιά να επιλέξουν το θέμα κι έτσι καταλήξαμε στη βόλτα του λύκου στο δάσος, παρά στη σκηνή του αποχαιρετισμού, που κάτι μου έλεγε ότι τελικά δεν προσφερόταν. Τα παιδιά συμμετείχαν με μεγάλη όρεξη και κέφι, αν και πολλές φορές χαμηλόφωνα και με αργό ρυθμό. Προφανώς, χρειάζονται περισσότερη εξάσκηση και θάρρος. Ωστόσο, απολαμβάνουν τη διαδικασία και, αναντίρρηση, ασκούνται στην παραγωγή και πρόσληψη προφορικού λόγου, μέσα από τους διαλόγους που ανταλλάσσουν σε αυτού του είδους τα θεατράκια. Συνεχώς, παρατηρώ ότι εξελίσσονται στην γλωσσική ετοιμότητα και εγρήγορση από τη μία φορά στην άλλη. Έτσι κι αλλιώς, πάντα τους αρέσει η δραστηριότητα αυτή και πάντα κερδίζουν κάτι. Η αλήθεια είναι ότι έχουν ανάγκη να παίζουν όμορφα και να μιλήσουν με στόχο. Είναι στοιχεία που λείπουν από τη ζωή τους.»

Συγκεφαλαιώνοντας, αναφορικά με το τρίτο δίωρο, αποδείχθηκε ότι τα παραμύθια κρατούν αμείωτο το ενδιαφέρον των μικρών παιδιών και προσφέρονται για συζητήσεις κριτικού τύπου, ενώ συγχρόνως δίνουν ευκαιρίες για την εφαρμογή της λειτουργικής γραμματικής, έστω και σε περιορισμένο επίπεδο, εφόσον πρόκειται για την Α΄ τάξη. Ο δραστηριοκεντρικός χαρακτήρας της διδασκαλίας οδηγεί το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των παιδιών σε αύξουσα πορεία, καθιστώντας τον ρόλο της δασκάλας συντονιστικό και εμπυχωτικό. Για μία σφαιρική εικόνα του εν λόγω δίωρου, ακολουθεί ο πίνακας 20, ενώ το σχήμα 35 συμπληρώνει το συνολικό τοπίο.

Πίνακας 20: Ανάλυση διδασκαλιών ανά δώρο: 3^ο δώρο

Θεματικοί Άξονες	Κατηγορίες	Υποκατηγορίες	3 ^ο δώρο	
A) Διαδικασία Παρέμβασης ΚΓ	1. Στόχοι	i. Χρήση εργαλείων ΚΑΛ-Αξιοποίηση Λειτουργικής Γραμματικής-Εστίαση στο κείμενο και στις γλωσσικές επιλογές	✓	
		α. Συμμετέχοντες	✓	
		β. Διαδικασίες		
		γ. Αξιολόγηση		
		δ. Κλίμακα αιτιότητας		
		ii. Σύνδεση με τις εμπειρίες των παιδιών	✓	
		iii. Εμβάθυνση και επέκταση σε κοινωνικά ζητήματα	✓	
	2. Εισαγωγή δραστηριοτήτων	iv. Διαφορετικές οπτικές	✓	
		i. Σύνδεση με τα προηγούμενα	✓	
		ii. Ομαλή μετάβαση από τη μια δραστηριότητα στην άλλη	✓	
		iii. Αποπλαισιωμένη δραστηριότητα		
		3. Τεχνικές και μέσα	i. Συζήτηση	✓
			ii. Εναλλαγές προφορικού και γραπτού λόγου	✓
	iii. Η/Υ- Projector		*	
	4. Παροχή βοήθειας προς τους/τις μαθητές/τριες	iv. Φύλλα Εργασίας	✓	
		v. Εικαστικές δράσεις	✓	
		vi. Παιγνιώδεις δράσεις		
vii. Συνεργασία		✓		
B) Ρόλος εκπαιδευτικού		i. Ενθαρρυντικός-Συντονιστικός	✓	
		ii. Καθοδηγητικός-Παρεμβατικός		
		iii. Αναπροσαρμογή των δραστηριοτήτων βάσει των αναγκών των μαθητών/τριών	✓	
Γ) Ανταπόκριση μαθητών/τριών	5. Ενεργή συμμετοχή-Ενθουσιασμός	i. Συνεισφορές παραδοσιακού τύπου		
		ii. Συνεισφορές κριτικού τύπου	✓	
	6. Μειωμένη συμμετοχή	i. Δυσκολία κατανόησης		

*Είχε προβλεφθεί η ένταξή του, αλλά κατέστη αδύνατη, λόγω βλάβης.



Σχήμα 35: Το χτίσιμο της συζήτησης στα 3 δώρα-Το παράδειγμα της εικόνας της οικογένειας

Εξέχουσα σημασία είναι ότι σε μία διδακτική προσέγγιση κριτικού προσανατολισμού τα δώρα “δένουν” μεταξύ τους και οι συζητήσεις επανέρχονται σε σημεία παλαιότερων επισημάνσεων, για να προχωρήσουν σε νεότερες εξελίξεις. Πρόκειται για μία δυναμικού τύπου διαδικασία, η οποία εμπλαισιώνει τις κειμενικές διεπιδράσεις σε μία σφαίρα ευρύτερων θεμάτων, όπου τα κείμενα επαναφέρουν συγκεκριμένα ζητήματα, βαρύνουσα σημασία, για να τεθούν υπό μία άλλη οπτική και να συγκριθούν. Το σχήμα 35 αποδίδει τον τρόπο με τον οποίο ολοκληρώνεται ένα τέτοιο “παζλ” συζητήσεων και θεάσεων της κοινωνικής πραγματικότητας, αναφορικά με το θέμα της οικογένειας.

Αναλυτικότερα, στο πρώτο παραμύθι που μελετήθηκε στην τάξη, παρόλο που υπήρχε πατέρας, απουσίαζε από την καθημερινότητα του παιδιού, την οποία συντόνιζε η μητέρα, μέσα από την πρακτική της δράση, τον συμβουλευτικό της ρόλο και το χτίσιμο της σχέσης της με το παιδί της. Πρόκειται για μία στερεοτυπική εκδοχή, η οποία ωστόσο απαντάται στη ζωή μας, όπως αποδείχθηκε και από την κατάθεση των απόψεων των μαθητών/τριών της συγκεκριμένης τάξης. Έπειτα, στο δεύτερο παραμύθι, δεν γίνεται καμιά αναφορά στον πατέρα και αφήνεται να εννοηθεί ότι, ίσως, πρόκειται για μονογονεϊκή οικογένεια, λόγω θανάτου ή λόγω διαζυγίου, όπως επισημάνθηκε από τα παιδιά. Τέλος, στο τρίτο παραμύθι της κύριας διδασκαλίας, προβάλλεται η διευρυμένη οικογένεια, που θυμίζει παρελθόν, χωρίς ωστόσο να ανακαλεί παραδοσιακό τύπο οικογένειας, αλλά εναλλακτικό, καθώς διακρίνεται από δημοκρατικότητα, αλληλοσεβασμό και πλούτο συναισθημάτων. Μέσα από τα παραπάνω διευρύνεται η οπτική του κριτικού αναγνώστη.

Κατά το **τέταρτο δίωρο** πραγματοποιήθηκαν οι ακόλουθες δραστηριότητες:

- Ορθογραφία
- Λεκτικές διαδικασίες και στοιχεία αξιολόγησης της σκηνης του αποχωρισμού (ΦΕ4)
- Συγγραφή παραμυθιών από τις ομάδες των παιδιών

Ορθογραφία: Στο πλαίσιο της σχολικής ρουτίνας, τα παιδιά γράφουν την ορθογραφία της ημέρας. Στο λευκό χώρο της σελίδας που περισσεύει ζωγραφίζουν κάτι συναφές με το παραμύθι του καλόκαρδου λύκου. Παράλληλα, δίνονται ορθογραφικές επισημάνεις από τα παιδιά, είτε αυθόρμητα είτε υποκινούμενα από σχετικές ερωτήσεις της δασκάλας.

Λεκτικές διαδικασίες και στοιχεία αξιολόγησης στη σκηνή του αποχωρισμού: Κατά το τέταρτο δίωρο, αρχικά, ολοκληρώθηκε το ΦΕ4, εφόσον είχε μείνει ως εκκρεμότητα από την προηγούμενη μέρα η τελευταία άσκηση. Η συμμετοχή ήταν παραπάνω από ικανοποιητική και οι παρεμβάσεις των παιδιών πάντα εύστοχες. Τα θέματα που προέκυψαν μέσα από τη συζήτηση κατά την ολοκλήρωση της άσκησης, αφορούσαν τα έμφυλα στερεότυπα (σχετικά με την αναφορά στους άντρες που δεν κλαίνε), την έκφραση των συναισθημάτων και των σκέψεων με ειλικρινή και ευγενικό τρόπο, την ποικιλία στην εξωτερική έκφραση των συναισθημάτων (π.χ. εκτός από τα λόγια, μία αγκαλιά, ένα δώρο κ.λπ.).

Ειδικότερα, αναφορικά με τη δραστηριότητα αυτή, η δασκάλα σημειώνει στο ημερολόγιό της:

«Η εισαγωγή των λεκτικών διαδικασιών ήταν κάτι πρωτόγνωρο για τα παιδιά, αλλά αποδείχθηκε μία βατή διαδικασία, με την οποία εξοικειώθηκαν σύντομα. Έτσι, η συμπλήρωση του πίνακα της τρίτης δραστηριότητας του ΦΕ4 κατέληξε να είναι μία εμπειρία ανώδυνη και ευχάριστη, όπως είχε παρατηρηθεί και με τους υπόλοιπους πίνακες. Μάλιστα, μία μαθήτρια επεσήμανε την ποικιλία των λεκτικών αντιδράσεων, ενώ μία άλλη την επανάληψη του ρήματος «είπε», καθώς ήταν διάλογος. Ένας μαθητής τόνισε ότι με αυτές τις ασκήσεις τα παιδιά εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους. Μία μαθήτρια παρατήρησε την όμοια κατάληξη σε -όντας των λέξεων της τρίτης στήλης του πίνακα (στοιχεία αξιολόγησης). Δράττοντας την ευκαιρία ανέφερα πολύ συνοπτικά ότι πρόκειται για μετοχές που, επειδή δείχνουν τον τρόπο, ονομάζονται τροπικές.»

Όλες οι παραπάνω παρεμβάσεις των μαθητών/τριών καταδεικνύουν τον κριτικό τρόπο σκέψης που προωθείται μέσα από τις δραστηριότητες της συγκεκριμένης διδασκαλίας. Σπάνια, άλλοτε τα παιδιά κάνουν σχετικές τοποθετήσεις. Ασφαλώς, ουδέποτε στο μάθημα της γλώσσας που βασίζεται στο σχολικό εγχειρίδιο αναδεικνύονται ζητήματα που σχετίζονται είτε με τις εμπειρίες των παιδιών είτε με κοινωνικά ζητήματα. Επομένως, και κατά τη συζήτηση του παραμυθιού και κατά την κειμενική διερεύνηση προκύπτει διαφορετική στάση των παιδιών, εφόσον προσφέρεται το κατάλληλο έδαφος.»

Συγγραφή παραμυθιών από τις ομάδες των παιδιών: Το στάδιο της συγγραφής παραμυθιών αποτελούσε τον τελικό στόχο όλης της διαδικασίας, καθώς ως δράση αναμενόταν από τους/τις μαθητές/τριες της τάξης, ήδη, από τη διδασκαλία της εξοικείωσης. Μάλιστα, στην πορεία της κύριας διδασκαλίας είχαν γίνει σχετικές υπενθυμίσεις από μέρους τους γι' αυτήν τη δραστηριότητα. Η δασκάλα τούς είχε υποσχεθεί ότι θα ερχόταν η στιγμή που θα διεκπεραιώναν μία τέτοια διαδικασία, για να δώσει βραβεία παραμυθιάδων (σε συνάρτηση με τα βραβεία ομαδικής εργασίας που είχε δώσει κατά την ολοκλήρωση των παραμυθιών της διδασκαλίας εξοικείωσης), ενώ, επιπλέον, προς κινητοποίησή τους, πρότεινε να αναρτηθούν τα καινούρια παραμύθια στον πίνακα ανακοινώσεων του διαδρόμου του σχολείου, για να τα θαυμάσουν και άλλοι, όπως έγινε με τα προηγούμενα.

Με τα παραπάνω, εξασφαλίστηκε η ψυχολογική προετοιμασία των παιδιών και η μετάβαση προς το επόμενο βήμα. Για την ομαλή διεξαγωγή όλης της διαδικασίας, σημαντικός στάθηκε ο παράγοντας της εξοικείωσης των παιδιών με τη συγγραφή παραμυθιών σε ομαδικό επίπεδο, κατά την πιλοτική φάση της παρέμβασής μας.

Το παραμύθι που επρόκειτο να δημιουργήσουν οι μαθητές/τριες του συγκεκριμένου τμήματος, σε ομαδικό επίπεδο, αφορούσε τη συνέχεια του καλόκαρδου λύκου, καθώς θα συνέχιζε τη ζωή του στο δάσος, μετά την περιπέτειά του με τους ήρωες που συνάντησε και το γεύμα με τον γίγαντα. Για τον καλύτερο προσανατολισμό των παιδιών στη δραστηριότητα αυτή, δόθηκαν κάποια ερωτήματα-άξονες:

- ✓ Τι έκανε μετά ο Λουκάς;
- ✓ Ποιους συνάντησε;
- ✓ Ποιους έφαγε;

✓ Ποιους άφησε;

Περαιτέρω, για τη διευκόλυνσή τους, μια και ήταν πρωτόγνωρη και πολύπλοκη η διαδικασία της δημιουργίας ενός παραμυθιού-συνέχεια του προηγούμενου, η δασκάλα έγραψε στον πίνακα μία χρονική πρόταση, με την οποία θα ξεκινούσαν όλοι, ώστε να δένει η αρχή του παραμυθιού τους με το τέλος του καλόκαρδου λύκου: «Αφού έφαγε τον γίγαντα, ο Λουκάς ...». Ακόμη, δόθηκε έμφαση από την εκπαιδευτικό, ώστε να συνεννοηθούν αποτελεσματικά τα μέλη κάθε ομάδας, για την επίτευξη της επιθυμητής συνοχής, καθώς επρόκειτο για σύνθετη διαδικασία, που απαιτούσε από όλους όχι απλώς έναν καταμερισμό της εργασίας από τον/την αρχηγό που είχε οριστεί, αλλά επίγνωση της συνολικής προσπάθειας.

Επιπλέον, η δασκάλα πρότεινε, σε επίπεδο ολομέλειας, να αναφέρουν οι μαθητές/τριες μερικούς ήρωες που θα μπορούσε να συναντήσει ο πρωταγωνιστής στη συνέχεια της διαδρομής τους στο δάσος. Τα παιδιά έδειξαν ότι είχαν ανάγκη από ιδέες, αλλά τελικά το πλήθος και η ποικιλία των ιδεών που κατέθεσαν προκαλούν εντύπωση, όπως καταδεικνύεται από την ακόλουθη λίστα, που δημιουργήθηκε στον πίνακα της τάξης, με τους προτεινόμενους ήρωες:

- Χιονάτη-Εφτά νάνοι
- Σταχτοπούτα
- Συννεφένια-Φωτιάς-Χιονένια-Άνεμος (απ' το παραμύθι του σχολικού εγχειριδίου)
- Ραπουνζέλ
- Ωραία Κοιμωμένη
- Άρης-Ιωάννα... (ήρωες του σχολικού εγχειριδίου)
- Κορνήλιος (ήρωας ενός παραμυθιού που είχαμε διαβάσει)
- Γκρέτελ και Χάνσελ
- Πινόκιο
- Ταρζάν
- Τομ και Τζέρι

Στη συνέχεια, οι ομάδες δρομολόγησαν την προσπάθειά τους. Όλα τα μέλη των ομάδων επέδειξαν διάθεση συνεργασίας, ενώ οι αρχηγοί συντόνιζαν αποτελεσματικά

τη συζήτηση και τη συνεννόηση για την όλη προσπάθεια. Παρατηρήθηκε δυσκολία σε μια ομάδα, λόγω απροθυμίας μαθητή, την οποία δεν κατέστη δυνατό να διαχειριστεί η αρχηγός και γενικότερα η ομάδα, γεγονός που αναφέρθηκε στο αποτέλεσμα και στην παρουσίασή του, κατά το επόμενο δίωρο.

Για τη δραστηριότητα της συγγραφής του παραμυθιού σημειώνει η δασκάλα στο ημερολόγιό της:

«Μία ακόμη πρωτότυπη διαδικασία που εντάχθηκε σε μία ήδη οικεία, τη δημιουργία ενός παραμυθιού, ήταν να συγγράψουν τη συνέχεια του καλόκαρδου λύκου. Επρόκειτο για κάτι διαφορετικό που εξίταρε τη φαντασία τους. Εντυπωσιακή ήταν η λίστα που δημιουργήθηκε στον πίνακα από τις ιδέες όλης της τάξης σχετικά με τους ήρωες που θα μπορούσε να συναντήσει στη συνέχεια του περιπάτου του ο πρωταγωνιστής μας στο μονοπάτι του δάσους. Για να τους διευκολύνω, ώστε να “δένει” το βιβλιαράκι τους με το κανονικό παραμύθι, τους έδωσα την αρχή, γράφοντας μία χρονική πρόταση στον πίνακα: «Αφού έφαγε τον γίγαντα, ο Λουκάς...». Επιπροσθέτως, εκτός από τα βραβεία των παραμυθάδων που αποτελούσαν κίνητρο για τα παιδιά, επιπλέον κίνητρο παρουσιάστηκε η ανάρτησή τους στον πίνακα ανακοινώσεων έξω από την αίθουσα, για να τα δουν και να τα θαυμάσουν και άλλοι.»

Από τα παραπάνω καθίσταται εμφανές ότι κάθε φορά εισάγονται νέες διαδικασίες που προκαλούν τη φαντασία και προωθούν τη σκέψη του μικρού παιδιού. Οι νέες αυτές δράσεις, ωστόσο, τοποθετούνται σε οικείες βάσεις, ώστε να είναι διαχειρίσιμες από το μαθητικό κοινό. Με άλλα λόγια, εν προκειμένω, αντί η συγγραφή του παραμυθιού να περιοριστεί στο πλαίσιο που είχε τοποθετηθεί κατά τη διδασκαλία εξοικείωσης (π.χ. συγγραφή του παραμυθιού του καλόκαρδου λύκου από τα παιδιά, όπως είχε γίνει με τη Σταχτοπούτα), υπερβαίνει το προηγούμενο επίπεδο προχωρώντας σε ένα πιο σύνθετο, τη δημιουργία της συνέχειάς του. Με αυτόν τον τρόπο, η διδασκαλία του κριτικού γραμματισμού αποβάλλει τα στοιχεία της επαναληπτικής ρουτίνας και προωθεί πρωτότυπες δράσεις που ενεργοποιούν τη δημιουργική φαντασία και την κριτική ικανότητα, αποφεύγοντας τα τυποποιημένα μοτίβα. Επομένως, σε μία κριτικού χαρακτήρα διδασκαλία δεν υπάρχουν συνταγές, αλλά προτάσεις που κάθε φορά διαφοροποιούνται, ανάλογα με τις περιστάσεις, επιδρώντας ανανεωτικά στη σχολική κοινότητα και λειτουργώντας δημιουργικά με πρωτότυπες και αυθεντικές δραστηριότητες.

Υπό μία συνολική οπτική, το τέταρτο δίωρο, κύλησε ομαλά, γεμάτο δράση και ιδέες, με την εκπαιδευτικό να συντονίζει και να υποκινεί, όπου παρίστατο ανάγκη. Ο συνδυασμός της εικαστικής δράσης με την παραγωγή γραπτού λόγου, σε ένα πλαίσιο με νόημα για τα παιδιά, παρέχει τις απαραίτητες προϋποθέσεις, ώστε να εργαστούν με μεράκι και έμπνευση. Ωστόσο, κάποια άτομα δυσχεραίνουν την ομαδική εργασία και έτσι είναι αδύνατο να λειτουργήσουν όλα με καλό ρυθμό. Σε αυτές τις περιπτώσεις η παρέμβαση της δασκάλας είναι καταλυτική, εντούτοις, ως ένα βαθμό. Συγκεκριμένα, υπήρξε άτομο που συνέχισε να ταλαιπωρεί την ομάδα και τελικά κατέληξε να την εκθέσει, κατά την παρουσίαση της εργασίας, στην επόμενη φάση. Ωστόσο, αυτό αναδεικνύει και την αδυναμία του/της αρχηγού, αλλά και των υπόλοιπων μελών. Αναφορικά με το θέμα της ομαδικής εργασίας η δασκάλα επισημαίνει στο ημερολόγιό της:

«Τείνω να συμπεράνω ότι σπάνια σε ομαδικές συνεργασίες να μην υπάρξουν προβλήματα. Ιδιαίτερα, δε, κάποιοι μαθητές που παρουσιάζουν αμέλεια ή επιπολαιότητα καταλήγουν να ταλαιπωρούν και τελικά να εκθέτουν την ομάδα τους. Χρειάζονται ιδιαίτερες κοινωνικές στρατηγικές, προκειμένου να ξεπεραστούν τέτοιου είδους εμπόδια. Κάποιες ομάδες τα ξεπέρασαν, κάποιες όχι, όπως φάνηκε στο αποτέλεσμα. Ο ρόλος του αρχηγού ήταν καθοριστικός. Αυτήν τη φορά ανέθεσα την αρχηγία σε διαφορετικά άτομα, μια και, αφενός, ήταν το πλήρωμα του χρόνου, αφετέρου, είχαν εκδηλωθεί σχετικές επιθυμίες. Μάλιστα, σε μία ομάδα ο καινούριος αρχηγός ζήτησε να δώσει την αρχηγία του στην προηγούμενη αρχηγό, διότι διαπίστωσε ότι αδυνατούσε να ανταποκριθεί. Πρόκειται για την ομάδα της Ευγενίας που τελικά έδωσε άριστο αποτέλεσμα, κατά την παρουσίαση στο επόμενο δίωρο. Και σε μία άλλη ομάδα διατυπώθηκε το αίτημα για αλλαγή αρχηγού, από την Νάντια στην Αγγελική, βελτιώνοντας σίγουρα την κατάσταση, χωρίς ωστόσο να φθάσει η ομάδα στο επιθυμητό αποτέλεσμα, μια και επρόκειτο για άτομο ώριμο μεν, αλλά χωρίς πείρα, αφού λόγω ασθενείας είχε χάσει την αντίστοιχη δραστηριότητα, κατά τη διδασκαλία εξοικείωσης. Δεν υπήρχε, ωστόσο, άλλη καλύτερη επιλογή για την ανάληψη της αρχηγίας. Ο ρόλος του αρχηγού λειτουργεί ως ρόλος-κλειδί στην ομάδα και πραγματικά είναι αξιοθαύμαστο το πώς ξεπερνιούνται κάποια προβλήματα λόγω ενός δυναμικού, επικοινωνιακού και ευέλικτου αρχηγού, ο οποίος έχει σχετικές εμπειρίες στις δράσεις που αναλαμβάνει η ομάδα.»

Αμέσως μετά παρατίθεται μία ομαδική εργασία, για να συμπληρωθεί η εικόνα των δράσεων του εν λόγω δίωρου. Στη συνέχεια, ο πίνακας 21 διαμορφώνει μία ολοκληρωμένη άποψη του τέταρτου δίωρου, όσον αφορά τους βασικούς άξονες της ερευνητικής διδακτικής απόπειράς μας.



Τότε ρούτα τη το έβλε στα πόδια.



Το σπίτι κορμύνα



Μετά ο Λουκίας πήγε τη Γερίσα και τον Χάνορα και τα έβαλε
να καρπιά.



Πίνακας 21: Ανάλυση διδασκαλιών ανά δάωρο: 4^ο δάωρο

Θεματικοί Άξονες	Κατηγορίες	Υποκατηγορίες	4 ^ο δάωρο
A) Διαδικασία Παρέμβασης ΚΓ	1. Στόχοι	i. Χρήση εργαλείων ΚΑΛ-Αξιοποίηση Λειτουργικής Γραμματικής-Εστίαση στο κείμενο και στις γλωσσικές επιλογές	✓
		α. Συμμετέχοντες	
		β. Διαδικασίες	✓
		γ. Αξιολόγηση	✓
	2. Εισαγωγή δραστηριοτήτων	δ. Κλίμακα αιτιότητας	
		ii. Σύνδεση με τις εμπειρίες των παιδιών	✓
		iii. Εμβάθυνση και επέκταση σε κοινωνικά ζητήματα	✓
		iv. Διαφορετικές οπτικές	✓
		i. Σύνδεση με τα προηγούμενα	✓
		ii. Ομαλή μετάβαση από τη μια δραστηριότητα στην άλλη	✓
		iii. Αποπλαισιωμένη δραστηριότητα	
		3. Τεχνικές και μέσα	i. Συζήτηση
	ii. Εναλλαγές προφορικού και γραπτού λόγου		✓
	iii. Η/Υ- Projector		*
	iv. Φύλλα Εργασίας		✓
	v. Εικαστικές δράσεις		✓
vi. Παιγνιώδεις δράσεις			
vii. Συνεργασία	✓		
B) Ρόλος εκπαιδευτικού	4. Παροχή βοήθειας προς τους/τις μαθητές/τριες	i. Ενθαρρυντικός-Συντονιστικός	✓
		ii. Καθοδηγητικός-Παρεμβατικός	
		iii. Αναπροσαρμογή των δραστηριοτήτων βάσει των αναγκών των μαθητών/τριών	✓
Γ) Ανταπόκριση μαθητών/τριών	5. Ενεργή συμμετοχή-Ενθουσιασμός	i. Συνεισφορές παραδοσιακού τύπου	
		ii. Συνεισφορές κριτικού τύπου	✓
	6. Μειωμένη συμμετοχή	i. Δυσκολία κατανόησης	
		ii. Απροθυμία	

*Είχε προβλεφθεί η ένταξή του, αλλά κατέστη αδύνατη, λόγω βλάβης.

Κατά το **πέμπτο δίωρο** πραγματοποιήθηκε αποκλειστικά η παρουσίαση των παραμυθιών που είχαν δημιουργήσει τα παιδιά, ανά ομάδες, στο τέταρτο δίωρο. Κατά συνέπεια, η σύνδεση με το προηγούμενο μάθημα είναι δεδομένη, εφόσον η εν λόγω δραστηριότητα προκύπτει ως φυσική απόρροια της προηγούμενης. Επιπλέον, η δασκάλα υπενθύμισε τις αντίστοιχες εμπειρίες που είχαν, κατά τη διδασκαλία εξοικείωσης, όταν παρουσίαζαν τα παραμυθάκια που είχαν δημιουργήσει με τη Σταχτοπούτα, εκμαιεύοντας από τα παιδιά τα στάδια της διαδικασίας και τους κανόνες που διέπουν μία τέτοιου είδους παρουσίαση. Με τα παραπάνω, εξασφαλίστηκε η μετάβαση για την παρουσίαση των παραμυθιών των παιδιών, όσον αφορά τη συνέχεια του καλόκαρδου λύκου.

Οι μαθητές/τριες απέδειξαν ότι οι σχετικές εμπειρίες που είχαν αποκομίσει κατά το πιλοτικό στάδιο της παρέμβασης αποτελούσαν χρήσιμο έδαφος, για να οικοδομηθεί επάνω του η νέα αντίστοιχη δραστηριότητα, στα πλαίσια της οποίας θα προωθούνταν ένας πιο δημιουργικός διάλογος, καθώς οι απαιτήσεις της νέας εργασίας ήταν περισσότερες. Πραγματικά, στη συνέχεια, αναπτύχθηκε μία εποικοδομητική συζήτηση στην τάξη, στην οποία συμμετείχαν οι περισσότεροι, ενώ στο σύνολό τους παρακολουθούσαν με προσοχή. Αναμφίβολα, επρόκειτο για χρονοβόρα διαδικασία, καθώς οι ομάδες ήταν έξι και για κάθε ομάδα προέκυπταν προς συζήτηση ποικίλα ζητήματα. Οπότε, στην παρουσίαση της τελευταίας εργασίας, της έκτης ομάδας, η κούραση ήταν εμφανής. Ωστόσο, η ίδια ομάδα, μέσω ενός δυναμικού της μέλους, διεκδίκησε την προσοχή όλων, επιτυγχάνοντάς την.

Σχετικά με την όλη δραστηριότητα, η δασκάλα σχολιάζει στο ημερολόγιό της:

«Οι μαθητές/τριες της τάξης παρουσίασαν, ανά ομάδα, τα πολυτροπικά τους κείμενα, προσλαμβάνοντας σχόλια και χρήσιμες επισημάνσεις. Γενικά, η ανατροφοδότηση του κοινού ξεκινούσε με θετικά σχόλια (ωραία ζωγραφιά, εντυπωσιακά χρώματα, όμορφα γράμματα, ίσιες σειρές που έγιναν με τη χρήση του χάρακα, ωραίες ιδέες, πλούσιο λεξιλόγιο κ.λπ.) και εστίαζε, στην πορεία, σε συγκεκριμένα προβλήματα (θέματα συνοχής, γλωσσικά μοτίβα, θέματα ορθογραφίας, νοηματικά κενά κ.λπ.) που χρειάζονταν διόρθωση. Η διόρθωση γινόταν επιτόπου, (εγώ έπαιζα τον ρόλο του γραμματέα), ώστε μέσα από τις οδηγίες των παιδιών να τελειοποιείται κάθε φορά το αποτέλεσμα. Μερικές φορές, βέβαια, χρειάστηκε να γίνω καθοδηγητική-παρεμβατική. Για τις διορθώσεις, τον πρώτο λόγο είχαν οι ομάδες, ενώ το κοινό βοηθούσε, όταν παρίστατο ανάγκη. Σε κάθε περίπτωση, ήταν εμφανής η προσπάθεια για βελτίωση της εργασίας, εφόσον γινόταν κατανοητή κάποια αδυναμία της. Στο σημείο, αυτό

αναδεικνύεται η σημασία του κριτικού αναστοχασμού κάθε εργασίας, πόσο μάλλον της παραγωγής πολυτροπικών κειμένων, προκειμένου να ανταλλάζουν τα μέλη της κειμενικής κοινότητας στρατηγικές γραπτού λόγου και όχι μόνο. Τα παιδιά, πάντως, από τη συμμετοχή τους, φαίνεται να αναγνωρίζουν τη σημασία αυτή.»

Επιπλέον, ο παρατηρητής σημειώνει, για την περίπτωση μίας από τις ομάδες:

«Θετική ανταπόκριση. Ενδιαφέρον. Σχόλια για τη ζωγραφιά, τα γράμματα και τα χρώματα. Θετικά σχόλια και για τη συνέχεια της ιστορίας. Λεξιλογικές παρατηρήσεις. Ακούνε με προσοχή. Δεν έκαναν ορθογραφικά λάθη. Εξηγούν πώς τα κατάφεραν (σκέφτονται, παρατηρούν τις εικόνες της τάξης, θυμούνται πού το έχουν ξαναδεί).

Συνολικά, οι ομάδες, κατά την παρουσίαση απέδειξαν ότι είχαν συνεργαστεί πολύ καλά και είχαν δουλέψει με μεράκι, καταλήγοντας σε άρτιο αποτέλεσμα, εκτός από μία ομάδα, η οποία δεν μπόρεσε να διαχειριστεί τη δύσκολη συμπεριφορά ενός μέλους της. Η ανατροφοδότηση βοήθησε, αφενός, να αναγνωριστούν τα δυνατά σημεία κάθε δουλειάς, προκειμένου να επωφεληθούν από αυτά όλοι, αφετέρου, να εντοπιστούν οι αδυναμίες, ώστε να ξεπεραστούν, μέσα από εύστοχες παρεμβάσεις.

Ακολουθεί χαρακτηριστικό παράδειγμα, από την παρουσίαση μίας ομάδας:

Παράδειγμα (8)

1^ο μέλος-Σωκράτης: (Δείχνει πρώτα τη ζωγραφιά από ομάδα σε ομάδα και στη συνέχεια διαβάζει το κείμενό του.).

Δασκάλα: Πολύ ωραία το διάβασες, το διαβάζω κι εγώ, για να το ακούσουν όλοι. (Διαβάζει). «Αφού έφαγε τον γίγαντα, ο Λουκάς συνέχισε τη διαδρομή του. Εκεί που περπατούσε βρήκε τη Σταχτοπούτα.» Πώς σας φάνηκε η υπόθεση; Πώς πάει;

Ειρήνη: Τέ-λει-ο!

Γιάννης: Καταπληκτικό!

Δασκάλα: Μάλιστα. Επόμενος.

2^ο μέλος-Κορίνα: (Δείχνει πρώτα τη ζωγραφιά από ομάδα σε ομάδα και στη συνέχεια διαβάζει το κείμενό της.).

Δασκάλα: Ωραία! (Το διαβάζει ξανά δυνατά). «Η Σταχτοπούτα τότε με τον Λουκά πήγανε για να μαζέψουνε λουλούδια.» Πώς σας φάνηκε;

Όλοι: Ωραίο! Τέλειο!

→**Δασκάλα:** Γιατί λέτε ωραίο; Γιατί λέτε τέλειο; Νάντια.

→**Νάντια:** Επειδή βάζει κάτι διαφορετικό.

Δασκάλα: Αχά! Βάζει κάτι διαφορετικό, λέει η Νάντια.

→**Ευγενία:** Έχει αγαπημένα λόγια.

→**Δασκάλα:** Τι θέλεις να πεις αγαπημένα λόγια;

→**Ευγενία:** Ότι είναι μαζί, όχι ο ένας να τρώει τον άλλον.

Δασκάλα: Α, έχει ωραία εξέλιξη δηλαδή και δείχνει κάτι πιο ειρηνικό, όχι έτσι, βίαιο. Και

→δένει με το προηγούμενο. Ο Σωκράτης είχε πει «βρήκε τη Σταχτοπούτα», εδώ η Κορίνα λέει «πήγαν να μαζέψουν λουλούδια».

3^ο μέλος-Βασίλης: (Δείχνει πρώτα τη ζωγραφιά από ομάδα σε ομάδα και στη συνέχεια διαβάζει το κείμενό του.).

Δασκάλα: (Διαβάζει ξανά δυνατά). «Ο Λουκάς συνάντησε τον Πινόκιο για να πάνε σπίτι του Πινόκιο για να πιούνε τσάι.».

Ευγενία και άλλοι: Τέλειο! Μια χαρά!

Δασκάλα: Μια χαρά; (Το ξαναδιαβάζει διορθώνοντας τη διατύπωση). «Ο Λουκάς συνάντησε τον Πινόκιο και πήγανε σπίτι του Πινόκιο για να πιούνε τσάι.» Ήθελε μια μικρή διόρθωση. Όλα ήταν πολύ ωραία.

4^ο μέλος-Αιμιλία: (Δείχνει πρώτα τη ζωγραφιά από ομάδα σε ομάδα).

Δασκάλα: Ο Γιάννης είπε τέλεια ζωγραφιά. Νάντια.

Νάντια: Μου θυμίζει κάποιον η ζωγραφιά.

Δασκάλα: Ποιον;

Νάντια: Τον Άρη.

Δασκάλα: Αιμιλία, είναι ο Άρης;

Αιμιλία: Ναι.

Δασκάλα: Νάντια, το βρήκες! Ναι, Ειρήνη.

Ειρήνη: Έχει κάνει ωραία γράμματα.

Κοσμάς: Καταπληκτική η ζωγραφιά.

Βλαδίμηρος: Τέλεια!

Μιχάλης: Πολύ καλή η ζωγραφιά!

→**Ιάκωβος:** Δούλεψε καλά με τον χάρακα.

Δασκάλα: Τράβηξε ίσιες γραμμές κι εκεί έγραψε.

Αγγελική: Πολύ ωραία τα γράμματά της.

Μιχάλης: Καταπληκτική ζωγραφιά.

Ηλίας: Έχει πολύ ωραία χρώματα!

Ιφιγένεια: Φανταστική η ζωγραφιά!

Σωκράτης: Μοιάζει πολύ με τον Άρη.

Γιάννης: Είναι ο Άρης.

→**Ευγενία:** Μοιάζει με κορίτσι!

→**Δασκάλα:** Γιατί το λες, Ευγενία;

→**Ευγενία:** Είναι τρίγωνο το τέτοιο και είναι σαν φόρεμα.

Δασκάλα: Αααα! Έχει δίκιο η Ευγενία! Έπρεπε να κάνεις παντελονάκι στον Άρη. Τώρα είναι σαν Αριάνα. Μπορούμε, όμως, να το διορθώσουμε. Να το κάνουμε αυτό μπλουζάκι και ορίστε. (Τα παιδιά σηκώνονται). Καθίστε στη θέση σας, θα σας κάνουμε έκκληξη. Θα τον μεταμορφώσουμε. (Η δασκάλα διορθώνει τη ζωγραφιά μαζί με τη Αιμιλία, στο γραφείο της. Τα παιδιά ανυπομονούν. Η δασκάλα συνεννοείται με τη Αιμιλία για κάποιες λεπτομέρειες. Σε λίγα λεπτά είναι έτοιμη η διορθωμένη ζωγραφιά: το φόρεμα έγινε αθλητική μπλούζα, προστέθηκε παντελονάκι και σπορτέξ.). Και τον κάναμε τον Άρη πολύ αθλητικό τύπο. (Δείχνει τη ζωγραφιά. Τα παιδιά ενθουσιάζονται.). Τον βάλαμε να φοράει σπορτέξ, παντελονάκι αθλητικό και αθλητική μπλούζα. Ωραία μεταμόρφωση;

Όλοι: Ναι!!!

Ιάκωβος: Πολύ ωραία μεταμόρφωση!

Δασκάλα: Σε ποιον άλλον άρεσε; (Σηκώνουν χέρια αρκετοί.).

→ **Παύλος:** Κυρία, να μετρήσω;

Δασκάλα: Μέτρα. (Ο μαθητής σηκώνεται και μετράει.).

Παύλος: 21

Δασκάλα: Α, 21 στους 24. Άντε, συνεχίζουμε.

4^ο μέλος-Αιμιλία: (Διαβάζει). «Μετά όταν τελείωσαν το τσάι, ο Λουκάς πήγε στον Άρη, για να τον μάθει να ζωγραφίζει. Και ζήσαν αυτοί καλά».

Δασκάλα: (Διαβάζει ξανά δυνατά και το κοινό στο τέλος συμπληρώνει τη φράση που λείπει.). «Μετά όταν τελείωσαν το τσάι, ο Λουκάς πήγε στον Άρη, για να τον μάθει να ζωγραφίζει. Και ζήσαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα.». Όλα σωστά, δεν έχω τίποτε να

→ διορθώσω. Πώς το κατάφερες αυτό, που έγραψες τόσα πολλά, Αιμιλία;

→ **Αιμιλία:** Με βοήθησε και ο Σωκράτης.

→ **Δασκάλα:** Αχά, που ήταν και ο αρχηγός, ε;

Σωκράτης: Κυρία, όλους τους βοήθησα.

Δασκάλα: Τι συμπέρασμα βγάζουμε για τη δουλειά αυτής της ομάδας;

Ροδάνθη: Καλά πήγε.

Ιάκωβος: Καταπληκτική!

Ειρήνη: Πολύ ωραίο!

Δασκάλα: Πραγματικά, πολύ καλή δουλειά! Πώς τα καταφέρατε και δουλέψατε τόσο καλά;

→ **Σωκράτης** (αρχηγός): Εγώ έβλεπα τι κάνανε.

Δασκάλα: Α, έλεγες την κατάσταση.

→ **Αιμιλία:** Λέγαμε τι θα κάνουμε.

Δασκάλα: Συνεννοηθήκατε όλοι μαζί. Οπότε όλοι δείξατε καλή διάθεση και συνεργαστήκατε, με τον αρχηγό να ελέγχει την κατάσταση.

Στη συνέχεια: παρατίθεται η συγκεκριμένη εργασία:





Από το παραπάνω παράδειγμα, είναι έκδηλη η εκτεταμένη συμμετοχή των παιδιών, το μεγάλο ενδιαφέρον τους, οι ζωηρές αντιδράσεις τους, η ποικιλία των ζητημάτων που τίθενται τόσο ως προς την αναγνώριση των θετικών χαρακτηριστικών, όσο και ως προς τα στοιχεία που μπορούν να βελτιωθούν. Καθίσταται, ακόμη, εμφανές, από τις προφορικές διεπιδράσεις, ο συντονιστικός ρόλος της δασκάλας, οι ανοιχτές ερωτήσεις της και οι καίριες παρεμβάσεις του κοινού, ακόμη και σε θέματα πρωτόγνωρα (π.χ. η παρατήρηση ότι ο Άρης δεν είναι ντυμένος σωστά ή η ειρηνική συνύπαρξη των ηρώων). Μόνο μία φορά η δασκάλα γίνεται παρεμβατική, σε θέμα διατύπωσης, ενώ άλλη στιγμή επισημαίνει θέμα συνοχής, που δεν έχει εντοπιστεί από τα παιδιά. Ακόμη, οι συνεισφορές των παιδιών μπορούν να διακριθούν και σε παραδοσιακού τύπου και σε κριτικού τύπου. Στην πρώτη περίπτωση, παρατηρείται η τάση να επαναλαμβάνουν, ίσως μηχανικά, ίσως ουσιαστικά, σχόλια προγενέστερα. Στη δεύτερη περίπτωση, είναι εμφανές ότι επισημαίνουν στοιχεία ύστερα από σκέψη και προβληματισμό, ενώ είναι αξιοσημείωτο για τη μικρή τους ηλικία, ο τρόπος με τον οποίο αιτιολογούν, επιχειρηματολογούν και ερμηνεύουν.

Επιπροσθέτως, η ενεργή συμμετοχή των παιδιών φαίνεται και από τις πρωτοβουλίες που παίρνουν (π.χ. όταν ένας μαθητής προθυμοποιείται να μετρήσει πόσοι σηκώνουν το χέρι, στην ερώτηση της δασκάλας σχετικά με τη μεταμόρφωση του ήρωα). Περαιτέρω, τα παιδιά αναγνωρίζουν στρατηγικές μορφοποίησης κειμένου (π.χ. χρήση χάρακα) και μεταβιβάζουν συνεργατικές στρατηγικές (π.χ. η επίβλεψη της ομάδας από μέρους του αρχηγού και η καλή συνεννόηση). Είναι εντυπωσιακή η εξέλιξη του παραμυθιού, όπως την έχουν εμπνευστεί τα μέλη της συγκεκριμένης ομάδας, στοιχείο που εντοπίζει μία μαθήτριά, αιτιολογώντας με απόλυτα εύστοχα τρόπο τον λόγο που προκαλεί τόσο θετική εντύπωση η συνέχεια της ιστορίας που έχουν γράψει («έχει αγαπημένα λόγια»).

Συμπερασματικά, επρόκειτο για μία πολύ επικοδομητική διαδικασία, ωστόσο χρονοβόρα. Οι τρεις διδακτικές ώρες για μία διαδικασία που επαναλαμβάνεται έξι φορές καταλήγει να είναι κάπως κουραστική. Ωστόσο, παρατηρήθηκε, σε κάθε ομάδα, και μία διαφορετική εξέλιξη, η οποία προσέδιδε μία ποικιλία, σε αυτήν την κατάσταση. Αναμφίβολα, μία αναστοχαστική δραστηριότητα απαιτεί χρόνο και διευρυμένη συζήτηση, ενώ φέρνει στην επιφάνεια πολυποίκιλα ζητήματα, που αξίζει να διευθετηθούν στο σύνολό τους.

Ομολογουμένως τα παιδιά κινητοποιούνται και συμμετέχουν, στο τέλος, όμως, είναι αναπόφευκτη μία φθίνουσα πορεία της διάθεσής τους. Εντούτοις, το θέμα του χρόνου για το μάθημα της γλώσσας υφίσταται ούτως ή άλλως και στην παραδοσιακή διδασκαλία ακόμα, εφόσον οι τάξεις είναι πολυπληθείς και μία διευρυμένη συμμετοχή ακόμη και σε μηχανιστικού τύπου ασκήσεις κατατρώγει πολύτιμο χρόνο. Παρ' όλα αυτά, ακόμη και το ζήτημα του χρόνου σε μία κριτική προσέγγιση, δύναται να αποτελέσει αφορμή για μια ακόμη προφορική διεπίδραση και ενδυνάμωση της κειμενικής κοινότητας. Το ημερολόγιο της δασκάλας, σχετικά με αυτό το ζήτημα, συμπληρώνει την εικόνα του προβλήματος:

«Οι στόχοι που είχαν τεθεί εκπληρώθηκαν στο σύνολο της τάξης, μια και όλη η διαδικασία εξελίχθηκε σε επίπεδο ολομέλειας εμπλεκοντας, από τη μια, ανά ομάδα κάθε παιδί και, από την άλλη, κατά την κριτική αποτίμηση, κάθε μέλος από το κοινό. Παρουσιάστηκε, μάλιστα, αύξουσα πορεία συμμετοχής ακόμη και από έναν μαθητή μου, ο οποίος παρουσιάζει ειδικότερα μαθησιακά προβλήματα. Μόνο κατά την παρουσίαση της τελευταίας ομάδας είχε επέλθει κούραση, η οποία δικαιολογείται, καθώς οι ομάδες είναι έξι και ο χρόνος που απαιτήθηκε ήταν τρεις διδακτικές ώρες.

[...]

Το πρόβλημα που παρουσιάστηκε ήταν η κούραση που προαναφέρθηκε. Ωστόσο, με τρόπο δυναμικό ένα μέλος της τελευταίας ομάδας διεκδίκησε την προσοχή της τάξης, τονίζοντας ότι όπως η τάξη πρόσεχε εκείνους, θα ήταν δίκαιο να προσέχουν τώρα και αυτούς. Επίσης, από την πλευρά μου, επεσήμανα στις ομάδες πως όποια προκαλούσε πρόβλημα, θα έμπαινε τελευταία την επόμενη φορά. Έτσι, τα παιδιά συνετίστηκαν κι έκαναν υπομονή μέχρι την ολοκλήρωση της παρουσίας.»

Στη συνέχεια, ο πίνακας 22 παρουσιάζει μία συνολική εικόνα, πάνω στους άξονες που έχουν τεθεί στην ερευνητική μας απόπειρα.

Πίνακας 22: Ανάλυση διδασκαλιών ανά δάωρο: 5^ο δάωρο

Θεματικοί Άξονες	Κατηγορίες	Υποκατηγορίες	5 ^ο δάωρο	
A) Διαδικασία Παρέμβασης ΚΓ	1. Στόχοι	i. Χρήση εργαλείων ΚΑΛ-Αξιοποίηση Λειτουργικής Γραμματικής-Εστίαση στο κείμενο και στις γλωσσικές επιλογές	✓	
		α. Συμμετέχοντες	✓	
		β. Διαδικασίες	✓	
		γ. Αξιολόγηση		
			δ. Κλίμακα αιτιότητας	
			ii. Σύνδεση με τις εμπειρίες των παιδιών	✓
			iii. Εμβάθυνση και επέκταση σε κοινωνικά ζητήματα	✓
			iv. Διαφορετικές οπτικές	✓
	2. Εισαγωγή δραστηριοτήτων	i. Σύνδεση με τα προηγούμενα	✓	
		ii. Ομαλή μετάβαση από τη μια δραστηριότητα στην άλλη	✓	
		iii. Αποπλαισιωμένη δραστηριότητα		
	3. Τεχνικές και μέσα	i. Συζήτηση	✓	
		ii. Εναλλαγές προφορικού και γραπτού λόγου	✓	
		iii. Η/Υ- Projector		
iv. Φύλλα Εργασίας				
v. Εικαστικές δράσεις				
vi. Παιγνιώδεις δράσεις				
vii. Συνεργασία		✓		
B) Ρόλος εκπαιδευτικού	4. Παροχή βοήθειας προς τους/τις μαθητές/τριες	i. Ενθαρρυντικός-Συντονιστικός	✓	
		ii. Καθοδηγητικός-Παρεμβατικός	✓	
		iii. Αναπροσαρμογή των δραστηριοτήτων βάσει των αναγκών των μαθητών/τριών		
Γ) Ανταπόκριση μαθητών/τριών	5. Ενεργή συμμετοχή-Ενθουσιασμός	i. Συνεισφορές παραδοσιακού τύπου	✓	
		ii. Συνεισφορές κριτικού τύπου	✓	
	6. Μειωμένη συμμετοχή	i. Δυσκολία κατανόησης		
		ii. Απροθυμία		

6. Τελική Αποτίμηση – Συμπεράσματα

6.1. Τελική Αποτίμηση

Κατά την ανάλυση του υλικού της κύριας διδασκαλίας, στο αμέσως προηγούμενο κεφάλαιο, έχει ήδη καταγραφεί σε βάθος ένας κριτικός αναστοχασμός της παρέμβασής μας. Ωστόσο, για την επίτευξη μίας πλήρους αξιολόγησης, προβαίνουμε σε μία τελική αποτίμηση της ερευνητικής μας προσπάθειας, αντλώντας υλικό από τρεις πλευρές:

1. Ημερολόγιο δασκάλας
2. Συνέντευξη παρατηρητή
3. Ερωτηματολόγιο παιδιών

Με την παραπάνω πολύπλευρη προσκόμιση υλικού, κατά την ολοκλήρωση του ερευνητικού προγράμματος του κριτικού γραμματισμού που εφαρμόστηκε στους/στις μαθητές/τριες της πρώτης τάξης, επιτυγχάνεται μία σφαιρική ανατροφοδότηση και εκτίμηση του εν λόγω ερευνητικού εγχειρήματος.

Αναλυτικότερα, στο ημερολόγιο της δασκάλας, μετά την ολοκλήρωση της συνολικής παρέμβασης, καταγράφονται, κατά τον αναστοχασμό της, τα σημεία εκείνα που στοιχειοθετούν το θετικό αποτέλεσμα που η ίδια εξέλαβε, σύμφωνα με την πορεία των διδασκαλιών της, τις αντιδράσεις των παιδιών και τα σχόλια του παρατηρητή. Συγκεκριμένα, αναφέρει:

Υπό μία σφαιρική ματιά, θα έκρινα ότι όλη η πορεία της κύριας διδασκαλίας είχε επιτυχή έκβαση [...] Η επιτυχία της διδακτικής μας πρότασης συνίσταται στα εξής σημεία:

- ✓ *Εξασφάλιση του ενδιαφέροντος των παιδιών. Πρόκληση συναισθημάτων ενθουσιασμού και χαράς.*
- ✓ *Γεφύρωση του μαθήματος της γλώσσας με τα ενδιαφέροντά τους και θεματικές προεκτάσεις σε κοινωνικούς προβληματισμούς.*
- ✓ *Εποικοδομητικές συζητήσεις με νόημα για τα παιδιά, σε ένα κλίμα αυθεντικών αλληλεπιδράσεων.*
- ✓ *Επαφή με διαφορετικές θεάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας, μέσα από τις διακειμενικές αντιπαραβολές και την επαφή με άλλες εμπειρίες.*
- ✓ *Αξιοποίηση των αναλυτικών εργαλείων της ΚΑΛ και σύνδεσή τους με τη λειτουργική γραμματική.*

- ✓ Ένταξη ευφάνταστων φύλλων εργασίας για την κειμενική διερεύνηση με πρωτότυπες και ευχάριστες ασκήσεις που αντιστοιχούν, κατά κύριο λόγο, στα αναλυτικά εργαλεία της ΚΑΑ και στην προσέγγιση της λειτουργικής γραμματικής.
- ✓ Συνδυαστική ανάπτυξη γλωσσικών δραστηριοτήτων. Τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να ακούσουν, να μιλήσουν, να διαβάσουν και να γράψουν, με δημιουργικό και κριτικό τρόπο.
- ✓ Καλλιέργεια συνεργασίας και ομαδικών δεξιοτήτων. Οι μαθητές/τριες ενεργοποιήθηκαν, καθ' όλη τη διάρκεια της κύριας διδασκαλίας, σε επίπεδο ολομέλειας, πραγματοποιώντας ατομικές παρεμβάσεις, επίσης, σε επίπεδο ομαδικό, αλλά, επιπλέον, και σε εταιρικό. Η ποικιλία αυτή συνιστά σημαντικό παράγοντα για την καλλιέργεια πολλαπλών ικανοτήτων, δεξιοτήτων και στρατηγικών.
- ✓ Διεκπεραίωση δραστηριοτήτων παιγνιώδους χαρακτήρα. Η δραστηριοκεντρική προσέγγιση καθιστά τη μάθηση πιο ευχάριστη και πιο αποτελεσματική, προσδίδοντας αυθεντικότητα στις κειμενικές διεπιδράσεις.
- ✓ Καλλιέργεια νέων στάσεων και συμπεριφορών. Αλλαγή της παιδαγωγικής κουλτούρας της τάξης: σε τέτοιες συνθήκες παρατηρείται ότι η σκέψη προάγεται, οι σχέσεις βελτιώνονται, οι αλληλεπιδράσεις αποκτούν νόημα και έχουν ενδιαφέρον, ενώ γενικότερα η σχολική καθημερινότητα ομορφαίνει.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η θετική εκτίμηση του όλου εγχειρήματος, από την πλευρά της δασκάλας, στηρίζεται, κατά βάση, στο γεγονός της μετάβασης από την παραδοσιακή κουλτούρα της τάξης σε εκείνην του κριτικού γραμματισμού, σε ένα πλαίσιο το οποίο, αφενός, εδράζεται στην αξιοποίηση της κριτικής ανάλυσης λόγου και, αφετέρου, εμπλουτίζεται με ποικίλες δημιουργικές δραστηριότητες, που γεφυρώνονται με τον κόσμο του παιδιού.

Η θετική εντύπωση που αποτυπώνεται στην άποψη της ερευνήτριας ενισχύεται από την οπτική του παρατηρητή. Συγκεκριμένα, στη συνέντευξή του δηλώνει:

«Αυτό που είδα είναι κάτι τελείως διαφορετικό σε σχέση με την παραδοσιακή προσέγγιση. Αυτό που μου έκανε ιδιαίτερη εντύπωση είναι ότι η διδασκαλία δεν είναι τυποποιημένη.[...]. Τα κείμενα βγαίνουν μέσα από τα ενδιαφέροντα των παιδιών, προκύπτουν μέσα από τη σχολική πράξη, μέσα από τη συζήτηση και έχουν σχέση με τα ίδια τα παιδιά. Το μάθημα γίνεται μαθητοκεντρικό, με όλη του την έννοια, και όχι τεχνητά, όπως συνηθίζεται. Δεν είναι στατικό, είναι πολύ έντονο. Υπάρχει πολυτροπικότητα [...]. Και αυτό που μου έκανε εντύπωση είναι ότι ο λόγος συνδέεται με το κοινωνικο-πολιτισμικό υπόβαθρο του κάθε μαθητή κι ο καθένας πρόσθετε κάτι, έλεγε κάτι, ανάλογα με αυτά τα οποία κουβαλούσε από το σπίτι του. Το

περιεχόμενο δεν είναι προκαθορισμένο, όπως συμβαίνει στην παραδοσιακή, εξελίσσεται, αναδεικνύεται μέσα από το ίδιο το κείμενο. [...]».

Ως προς την αποτελεσματικότητα του κύκλου των διδασκαλιών επισημαίνει:

Η διδασκαλία ήταν αποτελεσματική και αυτό το διαπίστωσα από τη συμμετοχή των παιδιών. Ακόμα και τα παιδάκια που δεν συμμετείχαν με τον λόγο, παρατήρησα ότι συμμετείχαν με την έκφρασή τους, με τα μάτια τους, με τον τρόπο τους. Δηλαδή, εξασφαλίστηκε διευρυμένη συμμετοχή και αυτό για εμένα είναι κριτήριο για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.

Αναφορικά με την κριτική στάση που διαπίστωσε να υιοθετούν τα παιδιά αναφέρει:

Θα υιοθετούσα την κριτική θεώρηση των πραγμάτων. Να εκθέτουν τις εμπειρίες τους, τις απόψεις τους και δεν επιμένουμε στη μορφοσυντακτική προσέγγιση, να μη γίνεται με μηχανιστικό τρόπο, γιατί χάνεται η ουσία και η αμεσότητα. Είναι πολύ χρήσιμο να αναδεικνύεται και να αναδύεται μέσα από τα παιδιά. [...]. Στα φύλλα εργασιών, φάνηκαν οι κριτικού τύπου προσεγγίσεις, καθώς προσπαθούσαν να κάνουν τις συμπληρώσεις αιτιολογώντας, αλλά και στην κατάθεση των εμπειριών τους και στις αιτιολογήσεις που κάναν. Δηλαδή, η σύνδεση των πράξεων των ηρώων με τις εμπειρίες τους και το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο που κουβαλάει ο καθένας. Ανάλογα με το περιβάλλον του κάθε παιδιού, βλέπαμε ότι το κάθε παιδί διαμόρφωνε τη δική του οπτική. Ακόμη, τα κείμενα είναι δυναμικά και εξελίσσονται από εποχή σε εποχή και φάνηκε αυτό.

Σχετικά με το τι αποκόμισαν τα παιδιά, ο παρατηρητής υπογραμμίζει το εξής:

Τα παιδιά έμαθαν να μένουν στο κείμενο, να το σχολιάζουν κριτικά και γενικότερα να μη δέχονται άκριτα κάποια πράγματα, αλλά να συγκρίνουν τόσο τα κείμενα μεταξύ τους, όσο και αυτό που παρουσιάζει το κείμενο με αυτό που φέρνει το παιδί.

Για τον ρόλο της δασκάλας και των μαθητών τονίζει:

Τον πρώτο λόγο τον είχαν οι μαθητές, γιατί αυτοί πρότειναν τα κείμενα. [...]. Η εκπαιδευτικός αποποιείται τον παραδοσιακό της ρόλο, τον ρόλο του ηγέτη μέσα στην τάξη, πρωταγωνιστές είναι οι μαθητές. Η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει, βοηθά, κατευθύνει, είναι ο ρόλος της περισσότερο συμβουλευτικός και δημιουργικός. Ενδυναμώνονται τα παιδιά.

Σύμφωνα με τη συνέντευξη του κριτικού εταίρου της έρευνας, διαπιστώνουμε ότι η θετική εικόνα που διαμορφώνεται από πλευράς του έγκειται στην αναβαθμισμένη παιδαγωγική κουλτούρα του κριτικού γραμματισμού που αναπτύχθηκε στη συγκεκριμένη τάξη. Τα κύρια σημεία που εντοπίζει ο παρατηρητής είναι:

- Η ανάδειξη των κειμένων από τα παιδιά.
- Η ανάδυση των γραμματικών φαινομένων με λειτουργικό τρόπο και όχι περιγραφικό.
- Η διευρυμένη συμμετοχή.
- Η σύνδεση με τις εμπειρίες και το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο.
- Οι αιτιολογήσεις-συγκρίσεις-διαφορετικές οπτικές – Η καλλιέργεια κριτικής στάσης.
- Η εξέλιξη των ρόλων της δασκάλας και των μαθητών/τριών.

Παραταύτα, εκτός από τα θετικά στοιχεία που εντοπίζουν η ερευνήτρια και ο παρατηρητής, καταθέτουν και κάποιους προβληματισμούς. Από τη μία πλευρά, η δασκάλα προτείνει βελτιώσεις, ενώ, παράλληλα, αποτυπώνει τους προβληματισμούς της, στο ημερολόγιό της, στα ακόλουθα σημεία:

Τα περιθώρια για βελτιώσεις συγκεντρώνονται στα παρακάτω σημεία:

- ✓ *Καλύτερη διαχείριση του χρόνου.*
- ✓ *Καλλιέργεια των ομαδικών δεξιοτήτων.*
- ✓ *Εξάσκηση στην εξαγωγή συμπερασμάτων, μέσα από απλοποιημένες περιπτώσεις, έτσι ώστε τα παιδιά σταδιακά να οδηγηθούν σε ένα πιο προχωρημένο επίπεδο.*
- ✓ *Περισσότερες ευκαιρίες για ανάγνωση.*

Οι προβληματισμοί που συνοδεύουν το εν λόγω εγχείρημα συνίστανται στους εξής:

- ✓ *Μήπως τα κείμενα των παραμυθιών, καθώς είναι εκτενή, απαιτούν περισσότερο χρόνο, προκειμένου να ενταχθούν στο γλωσσικό μάθημα; Με άλλα λόγια, είναι δυνατόν να εντάξουμε αυθεντικά κείμενα και να εμβαθύνουμε σε νοήματα, διευρύνοντας σε μεγάλο βαθμό τη συζήτηση και τις δραστηριότητές μας, χωρίς να αναπροσαρμόσουμε την ύλη και το ωρολόγιο πρόγραμμα;*
- ✓ *Πόσο αποτελεσματική μπορεί να είναι η προσέγγισή μας, εάν υιοθετηθεί εξ ολοκλήρου; Τουτέστιν, μήπως ενδείκνυται ως πρόταση που εναλλάσσεται με τη σχολική ρουτίνα, για να προσδώσει τον παλμό και το βάθος, που απουσιάζουν από τη συνηθισμένη διδασκαλία; Ενώ, εάν υιοθετηθεί σε καθημερινή βάση, ενδέχεται να παρουσιάσει αδυναμίες;*

Από την άλλη πλευρά, ο παρατηρητής των διδασκαλιών εκφράζει τους εξής προβληματισμούς:

Η διαχείριση του χρόνου είναι ένα θέμα. Τα κείμενα ήταν εκτενή. [...]. Και δεν ξέρω αν αυτό γινόταν κατά τη διάρκεια όλης της σχολικής χρονιάς πόσο ευχάριστα θα περνούσε στα παιδιά.

Ίσως, τα παιδιά θα κουράζονταν; Έχω εδώ ένα ερώτημα. Προσπαθώ να το φανταστώ. Πώς θα μπορούσε ένα πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού να σταθεί στη διάρκεια όλης της σχολικής χρονιάς; Θα μπορούσε να αντέξει και να έχει την ίδια ένταση; Σαν ένα διάλειμμα είναι ωραίο και δημιουργικό... Από κει και πέρα, όμως; Είναι ένας προβληματισμός μου.

Από τα παραπάνω, καθίσταται εμφανές ότι οι προβληματισμοί και των δύο πλευρών συγκλίνουν και αφορούν, κυρίως, το θέμα της διαχείρισης του χρόνου και των προοπτικών της εφαρμογής του κριτικού γραμματισμού στο βάθος μίας ολόκληρης σχολικής χρονιάς.

Αναντίρρητα, εκτός από την άποψη της εκπαιδευτικού και του παρατηρητή, η άποψη των παιδιών είναι πολύτιμη, γι' αυτό και δεν παραγκωνίστηκε. Τουναντίον, όπως προαναφέρθηκε στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας, επιδιώχθηκε να εξασφαλιστεί μέσω συνεντεύξεων, αλλά, όταν αυτές αποδείχτηκαν μη αποτελεσματικό εργαλείο αξιολόγησης, πραγματοποιήθηκε μία πιο συστηματοποιημένη προσπάθεια άντλησης των μαθητικών απόψεων μέσω δομημένου ερωτηματολογίου.

Στο εν λόγω ερωτηματολόγιο, κάθε ερώτημα (από τα τρία πρώτα) επιμερίζεται σε συγκεκριμένες δραστηριότητες ή δεξιότητες, ώστε όλα τα ερωτήματα να συμπεριλάβουν το σύνολο των δράσεων του διδακτικού ερευνητικού εγχειρήματός μας. Τα ερωτηματολόγια αποδελτιώθηκαν και τα αποτελέσματα παρουσιάζονται, ανά ερώτημα, στους πίνακες 23, 24 και 25, που ακολουθούν.

Πίνακας 23: Ερωτηματολόγιο παιδιών-Ερώτημα Α΄

Ερώτημα Α: Τι μου άρεσε περισσότερο από αυτά που κάναμε;		
Δραστηριότητες	Αναφορές	Ποσοστό
1. Η ανάγνωση των παραμυθιών.	22	92%
2. Οι συζητήσεις κατά την ανάγνωση των παραμυθιών.	20	83%
3. Ότι μου δόθηκε η ευκαιρία να μιλήσω.	16	67%
4. Ότι πήρα κάποια μηνύματα για τη ζωή μου.	20	83%
5. Ότι γνώρισα διαφορετικές περιπτώσεις.	18	75%
6. Οι συγκρίσεις των παραμυθιών.	19	79%
7. Τα φύλλα εργασίας.	24	100%
8. Οι συζητήσεις και οι ασκήσεις για τους ήρωες.	18	75%
9. Οι συζητήσεις και οι ασκήσεις για τις πράξεις των ηρώων.	18	75%
10. Οι συζητήσεις και οι ασκήσεις για το ποιος έκανε τι σε ποιον.	21	87,5%
11. Οι συζητήσεις και οι ασκήσεις για το πώς παρουσιάζεται μία πράξη.	13	54%
12. Το παιχνίδι ρόλων με την Κοκκινόσκουφίτσα και τον λύκο.	22	92%
13. Η ομαδική εργασία με τις σκέψεις των ηρώων.	17	71%
14. Το θεατράκι με τον καλόκαρδο λύκο.	22	92%
15. Η δημιουργία του παραμυθιού μας σε ομάδες.	21	87,5%
16. Η παρουσίαση του παραμυθιού μας.	18	75%

Στον πίνακα 23 καταδεικνύεται η υπεροχή των φύλλων εργασίας (100%), ως το μόνο στοιχείο που χαίρει συνολικής αποδοχής από τους μαθητές/τριες. Μάλιστα, ως δημοφιλέστερη άσκηση αναδεικνύεται η δεύτερη του τέταρτου φύλλου εργασιών, που αφορούσε τη διάκριση των σχέσεων σε καλές και κακές: υπενθυμίζεται ότι στην εν λόγω άσκηση προέκυψε η ανάγκη για συντομογραφίες. Οπότε, αποδεικνύεται ως εύστοχη η ένταξη των φύλλων εργασιών στην κύρια διδασκαλία, μετά τη φάση εξοικείωσης, όπου αναδείχθηκε η αναγκαιότητά τους. Προφανώς, από τη μια, τα παιδιά, όπως είχαν ομολογήσει, κατά τις διδασκαλίες, είχαν εκτιμήσει πολύ θετικά τις πρωτότυπες ασκήσεις, ενώ από την άλλη, σύμφωνα με την άποψη της γράφουσας,

μέσω των φύλλων εργασιών, εξασφαλιζόταν η ενεργή συμμετοχή, όχι μόνο των πρωταγωνιστών συμμετεχόντων, αλλά και των περιφερειακών.

Ως δημοφιλέστερες δραστηριότητες (92%), μετά τα φύλλα εργασίας, αναδεικνύονται οι εξής τρεις:

1. Η ανάγνωση των παραμυθιών
2. Το παιχνίδι ρόλων με την Κοκκινোসκουφίτσα και τον λύκο
3. Το θεατράκι με τον καλόκαρδο λύκο

Ήταν ήδη πασιφανές, όπως άλλωστε καταγράφεται και στο ημερολόγιο της δασκάλας, ότι η ανάγνωση των παραμυθιών ενθουσίαζε υπέρμετρα τα παιδιά, ενώ τα θεατράκια αποκορύφωναν τον ενθουσιασμό τους. Επιβεβαιώνεται, επομένως, ότι είναι απαραίτητο να εντάσσονται κείμενα που προτιμούν και αγαπούν οι μαθητές/τριες, καθώς και παιγνιώδεις δραστηριότητες, που καθιστούν τη διδασκαλία δραστηριοκεντρική.

Στις προτιμήσεις των παιδιών έπονται δύο δραστηριότητες, με ποσοστό 87,5%: οι συζητήσεις και οι ασκήσεις για το ποιος έκανε τι σε ποιον, καθώς και η δημιουργία του παραμυθιού τους σε ομαδικό επίπεδο. Αν και η δημιουργία παραμυθιού ήταν μία πολύπλοκη διαδικασία, ενώ συνάμα απαιτούσε και αποτελεσματικό ομαδικό συντονισμό, εντούτοις εκτιμήθηκε από τα παιδιά, τοποθετώντας αυτή τη δράση σε ένα υψηλό επίπεδο προτιμήσεων. Σίγουρα, το στοιχείο του παραμυθιού, που εμπότιζε τη σύνθεση του κειμένου τους, προκαλεί πάντα συναισθήματα ευχαρίστησης, καθώς εξιτάρει τη φαντασία τους και καλλιεργεί τη δημιουργικότητά τους. Παράλληλα, η πολυτροπικότητα του κειμένου τους είναι ένα ακόμη στοιχείο που τα χαροποιεί. Όσον αφορά τις συζητήσεις και τις ασκήσεις για το ποιος έκανε τι σε ποιον, προκαλεί εντύπωση ότι έχουν το προβάδισμα σε σχέση με τις αντίστοιχες δράσεις για τους ήρωες και τις πράξεις των ηρώων. Αυτό που, προφανώς, δικαιολογεί αυτό το προβάδισμα είναι το είδος της άσκησης που αφορούσε το εν λόγω θέμα στο συγκεκριμένο φύλλο εργασίας (ενώσεις με γραμμές). Επίσης, έχει διαπιστωθεί ήδη από τη διδασκαλία εξοικείωσης ότι πάντα τους ενδιαφέρουν θέματα δύναμης και αδυναμίας, τα οποία καθίστανται εμφανή στο πεδίο της κλίμακας αιτιότητας.

Στην κλίμακα των προτιμήσεων των παιδιών ακολουθούν δύο στοιχεία, με ποσοστό 83%: οι συζητήσεις κατά την ανάγνωση των παραμυθιών και τα μηνύματα

για τη ζωή μας. Ενδιαφέρον προκαλεί η συνέπεια με την οποία συμπληρώθηκαν τα ερωτηματολόγια, καθώς δύο διαφορετικά πεδία του ερωτηματολογίου, τα οποία, όμως, διαπλέκονταν στο μάθημα, τελικά συμπληρώθηκαν με το ίδιο ποσοστό. Στο σημείο αυτό, αξίζει να υπογραμμιστεί ότι η σύνδεση του μαθήματος με τη ζωή κερδίζει το ενδιαφέρον των παιδιών.

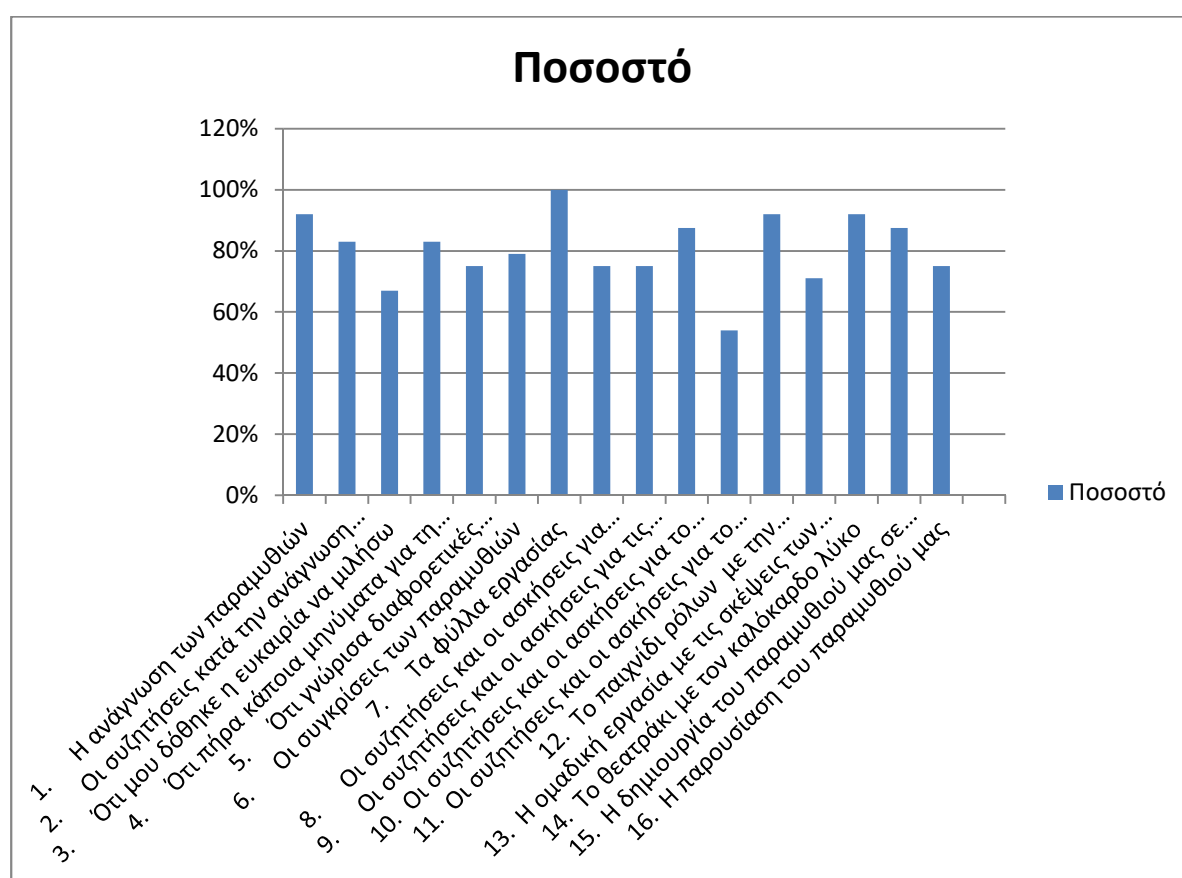
Στη συνέχεια, το ενδιαφέρον των παιδιών κεντρίζουν οι συγκρίσεις των παραμυθιών (79%), γεγονός που φάνηκε από τη συμμετοχή τους και την ευστοχία των απαντήσεών τους, αν και τον λόγο έπαιρναν συγκεκριμένα άτομα. Γι' αυτό, προφανώς, παρά την έντονη συζήτηση που καθήλωνε κι εκείνους ακόμη που δεν συμμετείχαν ενεργά, η συγκεκριμένη δραστηριότητα δεν εξασφάλισε μεγαλύτερο ποσοστό.

Περαιτέρω, εντοπίζονται τέσσερις δραστηριότητες, με ποσοστό 75%: οι διαφορετικές περιπτώσεις, οι συζητήσεις και οι ασκήσεις που αφορούσαν τους ήρωες, οι συζητήσεις και οι ασκήσεις που αφορούσαν τις πράξεις των ηρώων και η παρουσίαση του παραμυθιού τους. Αν και γενικά τα ποσοστά είναι υψηλά στο σύνολό τους, ωστόσο προκαλεί προβληματισμό η διαβάθμισή τους. Εν προκειμένω, θα περίμενε κανείς οι συζητήσεις και οι ασκήσεις για τους ήρωες και τις πράξεις τους να εξασφαλίσουν μεγαλύτερο ποσοστό, καθώς έβρισκαν μεγάλη ανταπόκριση. Ωστόσο, θα μπορούσε να υποστηρίξει κανείς ότι οι συγκεκριμένες δύο δράσεις ήταν ευρείας εφαρμογής, δηλαδή έλαβαν χώρα πολλές φορές, κατά την κύρια διδασκαλία, καθώς επίσης και κατά τη διδασκαλία εξοικείωσης. Τουτέστιν, αποδεικνύεται ότι οι μαθητές/τριες επιζητούν την ποικιλία και την πρωτοτυπία. Σχετικά με τη δραστηριότητα της παρουσίασης του παραμυθιού τους, αν και αρχικά προκαλούσε το ενδιαφέρον, όπως έχει επισημανθεί κατά την ανάλυση των διδασκαλιών, στη συνέχεια κούραζε, λόγω των πολλών ομάδων και της υπερβολικής χρονικής έκτασης της δραστηριότητας. Δεν παραβλέπουμε, ακόμη, ότι η προσέγγιση των διαφορετικών περιπτώσεων κατακτά το ποσοστό των τριών τετάρτων της τάξης, καθώς αφορούσε μεν την πλειοψηφία, αλλά δεν γινόταν αντιληπτή από το σύνολο.

Τα χαμηλότερα ποσοστά στις προτιμήσεις κατέχουν τρεις δραστηριότητες. Πρώτον, η ομαδική εργασία με τις σκέψεις των ηρώων (71%), η οποία είχε δυσκολέψει αρκετά τα παιδιά, όπως έχει επισημανθεί. Δεύτερον, η συμμετοχή στις συζητήσεις (67%), καθώς πολλές συζητήσεις διεξάγονταν με τους πρωταγωνιστές, αν

και οι υπόλοιποι παρακολουθούσαν, ωστόσο δεν είχαν την ευχέρεια να εκφραστούν, γεγονός που έχει, επίσης, επισημανθεί κατά την ανάλυση των διδασκαλιών. Τρίτον, οι συζητήσεις και οι ασκήσεις για το πώς παρουσιάζεται μία πράξη (54%). Πρόκειται για την τελευταία προτίμηση των παιδιών, στοιχείο που ήταν αναμενόμενο, καθώς δεν ήταν τόσο εύληπτο και δεν ενέπιπτε στη σφαίρα των ενδιαφερόντων τους κατά τις συζητήσεις και τις συναφείς ασκήσεις.

Για μία συνοπτική εικόνα του ερωτήματος Α, το οποίο αναφέρεται στις προτιμήσεις των παιδιών, σχετικά με το σύνολο των δράσεων της κύριας διδασκαλίας, παρατίθεται το γράφημα 3.



Γράφημα 3: Ερώτημα Α: Τι μου άρεσε περισσότερο από αυτά που κάναμε;

Αμέσως μετά ακολουθεί ο πίνακας 24, ο οποίος παρουσιάζει τα αποτελέσματα του δεύτερου ερωτήματος των ερωτηματολογίων των παιδιών. Το δεύτερο ερώτημα εστιάζει στα γνωστικά οφέλη που αποκόμισαν από τη διεξαγωγή των διδασκαλιών. Ο εν λόγω πίνακας αποκαλύπτει ότι οι μικροί μαθητές/τριες έμαθαν πολλά περισσότερα σε σχέση με αυτά που προτιμούν, σύμφωνα με τον πίνακα 23. Έτσι, ερμηνεύονται τα

υψηλότερα ποσοστά που καταγράφονται στον πίνακα του δεύτερου ερωτήματος. Η διαπίστωση αυτή ενέχει λογική βαρύτητα και συνάδει με τις προσδοκίες της ερευνήτριας.

Πίνακας 24: Ερωτηματολόγιο παιδιών-Ερώτημα Β΄

Ερώτημα Β: Τι έμαθα από όλα αυτά;		
Δραστηριότητες-Δεξιότητες	Αναφορές	Ποσοστό
1. Να προσέχω πιο πολύ όταν διαβάζω ένα παραμύθι.	22	92%
2. Να βρίσκω πληροφορίες σε ένα κείμενο.	22	92%
3. Να βρίσκω τα ρήματα που δείχνουν τις πράξεις.	21	87,5%
4. Να βρίσκω τους ήρωες.	20	83%
5. Να γράφω σε λίστα.	23	96%
6. Να γράφω γρήγορα.	22	92%
7. Να γράφω ορθογραφημένα.	22	92%
8. Να συμπληρώνω πινακάκια.	23	96%
9. Να γράφω με συντομογραφίες.	23	96%
10. Να γράφω παραμύθια.	23	96%
11. Να ακούω πιο προσεκτικά.	22	92%
12. Να συζητάω.	22	92%
13. Να συγκρίνω.	21	87,5%
14. Να σκέφτομαι πιο πολύ.	23	96%
15. Να βρίσκω καινούριες ιδέες.	21	87,5%
16. Να βγάζω συμπεράσματα.	16	67%
17. Να συνεργάζομαι.	22	92%
18. Να παίζω θέατρο.	23	96%
19. Να βοηθάω.	22	92%
20. Να δέχομαι βοήθεια.	22	92%

Όπως καθίσταται εμφανές από τον πίνακα 24, η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών (96%), με το πέρας της παρέμβασης, αισθάνεται ότι κατέχει σε υψηλό επίπεδο τα εξής έξι στοιχεία:

1. Το κειμενικό είδος της λίστας.
2. Τη συμπλήρωση πινάκων.
3. Τη συντομογραφική απόδοση των λέξεων.
4. Τη συγγραφή παραμυθιών.
5. Την αναβάθμιση του σκεπτικού τους.
6. Τη δυνατότητα συμμετοχής σε θεατρικά παιχνίδια.

Πράγματι, τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων συμπίπτουν με τις αναλύσεις των διδασκαλιών, το ημερολόγιο της δασκάλας και τη συνέντευξη του παρατηρητή. Ειδικότερα, στις αναλύσεις των διδασκαλιών επισημαίνεται ότι τα παιδιά αναλάμβαναν σχεδόν καθημερινά ως ορθογραφία-αντιγραφή τη λίστα των ηρώων του κάθε παραμυθιού. Συνεπώς, είναι φυσικό επακόλουθο να νιώθουν ότι έχουν κατακτήσει τις συμβάσεις του κειμενικού αυτού είδους. Επίσης, η συμπλήρωση των πινάκων συνδέεται άρρηκτα με τα φύλλα εργασίας, τα οποία, όπως φάνηκε παραπάνω, στον πίνακα 23, έχαιραν πλήρους αποδοχής, καθώς εξασφάλισαν την ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών. Στη συνέχεια, οι συντομογραφίες που προέκυψαν μέσα από τις ανάγκες του μαθήματος, ενώ δεν είχαν προβλεφθεί στο σενάριο της κύριας διδασκαλίας, κέρδισαν το ενδιαφέρον των μικρών παιδιών, κάτι που επεσήμαναν επανειλημμένως. Περαιτέρω, η προσπάθεια της συγγραφής των παραμυθιών ευόδωσε, όπως υπογραμμίζεται στο ημερολόγιο της εκπαιδευτικού. Η προαγωγή της σκέψης των παιδιών τονίζεται τόσο στο ημερολόγιο όσο και στη συνέντευξη του παρατηρητή, όπου δίνεται έμφαση στην κριτική στάση των μαθητών/τριών. Τέλος, τα θεατρικά παιχνίδια, όπως σχολιάζεται από τη δασκάλα στο ημερολόγιό της, αλλά και όπως καταγράφεται στην ανάλυση των διδασκαλιών, είχαν μεγάλη απήχηση και προκάλεσαν τη συμμετοχή όλων.

Εκτός από τα παραπάνω σημεία, εντοπίζονται και άλλα, που εκφράζονται με υψηλό ποσοστό (92%), προβάλλοντας την επιτυχία της παρέμβασης:

1. Προσεκτική ακρόαση παραμυθιού.
2. Εντοπισμός πληροφοριών.
3. Γρήγορη γραφή.
4. Ορθογραφημένη γραφή.
5. Προσεκτική ακρόαση.
6. Συμμετοχή σε συζήτηση.

7. Συνεργασία.
8. Παροχή βοήθειας.
9. Αποδοχή βοήθειας.

Στα στοιχεία αυτά, εντοπίζεται η συνέπεια με την οποία συμπληρώθηκαν τα ερωτηματολόγια, γεγονός που τα πριμοδοτεί με αξιοπιστία και εγκυρότητα. Συγκεκριμένα, ερωτήματα που συμπίπτουν, όπως η συνεργασία, με την παροχή και αποδοχή βοήθειας, εξασφάλισαν το ίδιο ποσοστό. Κάτι ανάλογο παρατηρείται και με την προσεκτική ακρόαση παραμυθιού και την προσεκτική ακρόαση γενικά. Εν ολίγοις, από τα παραπάνω, φαίνεται ότι οι μαθητές/τριες έχουν εξασκηθεί στη γραφή (ταχύτητα και ορθότητα), αλλά και στην πρόσληψη κειμένου (ακρόαση, εντοπισμός πληροφοριών). Επιπλέον, επιβεβαιώνεται ότι έχουν κατακτήσει στρατηγικές συμμετοχής σε συζήτηση και ότι έχουν καλλιεργήσει στρατηγικές ομαδικότητας.

Ακολουθούν με 87,5% τρεις δεξιότητες:

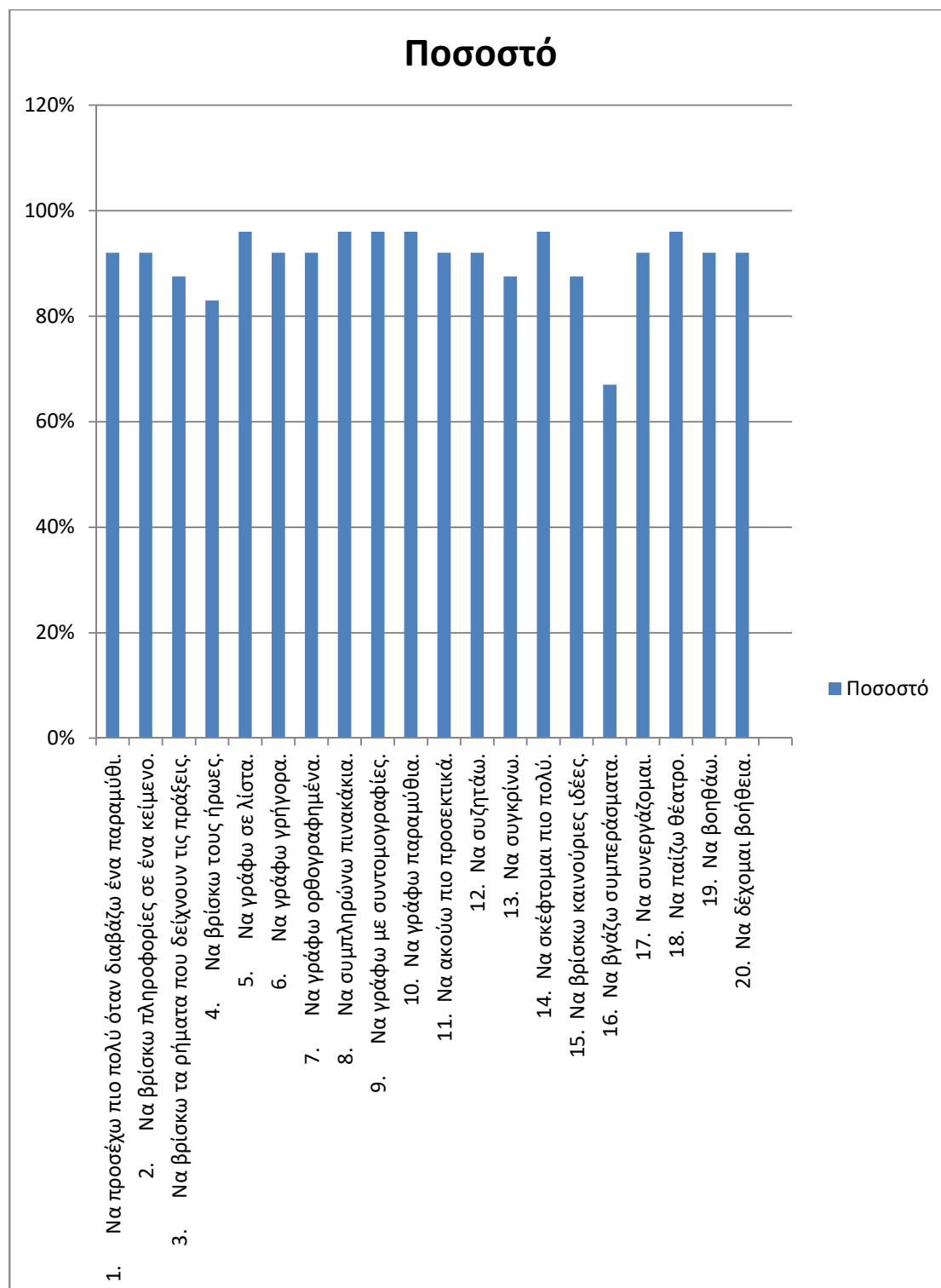
1. Εντοπισμός ρημάτων που δείχνουν πράξεις.
2. Δυνατότητα σύγκρισης.
3. Εύρεση καινούριων ιδεών.

Αν και το ποσοστό είναι ικανοποιητικό, ωστόσο στη συνολική κλίμακα που διαμορφώνεται από τις απαντήσεις του δεύτερου ερωτήματος τοποθετείται σε σημείο που υποδηλώνει μία δυσκολία των παιδιών. Πράγματι, παρόλο που οι αντίστοιχες δραστηριότητες διεκπεραιώνονταν με επιτυχία, ωστόσο δεν προωθούνταν από το σύνολο της τάξης, αλλά από τους πιο δυναμικούς συμμετέχοντες.

Το μόνο στοιχείο του πίνακα που προκαλεί απορία είναι το ποσοστό 83% που αντιστοιχεί στον εντοπισμό των ηρώων. Πρόκειται για μία πολύ εύκολη διαδικασία στην οποία ανταποκρίνονταν οι μαθητές/τριες στην πλειοψηφία τους, θα μπορούσαμε να πούμε και στο σύνολό τους. Είναι άξιο απορίας, επομένως, γιατί δεν εξασφαλίστηκε μεγαλύτερο ποσοστό.

Το χαμηλότερο ποσοστό (67%) κατέχει η συναγωγή συμπερασμάτων, κάτι που δικαιολογείται απόλυτα, εφόσον, όπως επισημάνθηκε και στην ανάλυση των διδασκαλιών και στο ημερολόγιο της δασκάλας, τα μικρά παιδιά αδυνατούσαν να ανταποκριθούν σε μία διαδικασία ανώτερων νοητικών διεργασιών.

Για μία ευσύνοπτη εικόνα των απαντήσεων των μαθητών/τριών της πρώτης τάξης αναφορικά με το δεύτερο ερώτημα, παρατίθεται, στη συνέχεια, το γράφημα 4.



Γράφημα 4: Ερώτημα Β: Τι έμαθα από όλα αυτά;

Ακολουθεί ο πίνακας 25, ο οποίος παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων, αναφορικά με το τρίτο ερώτημα, που αφορά τις δυσκολίες που συνάντησαν.

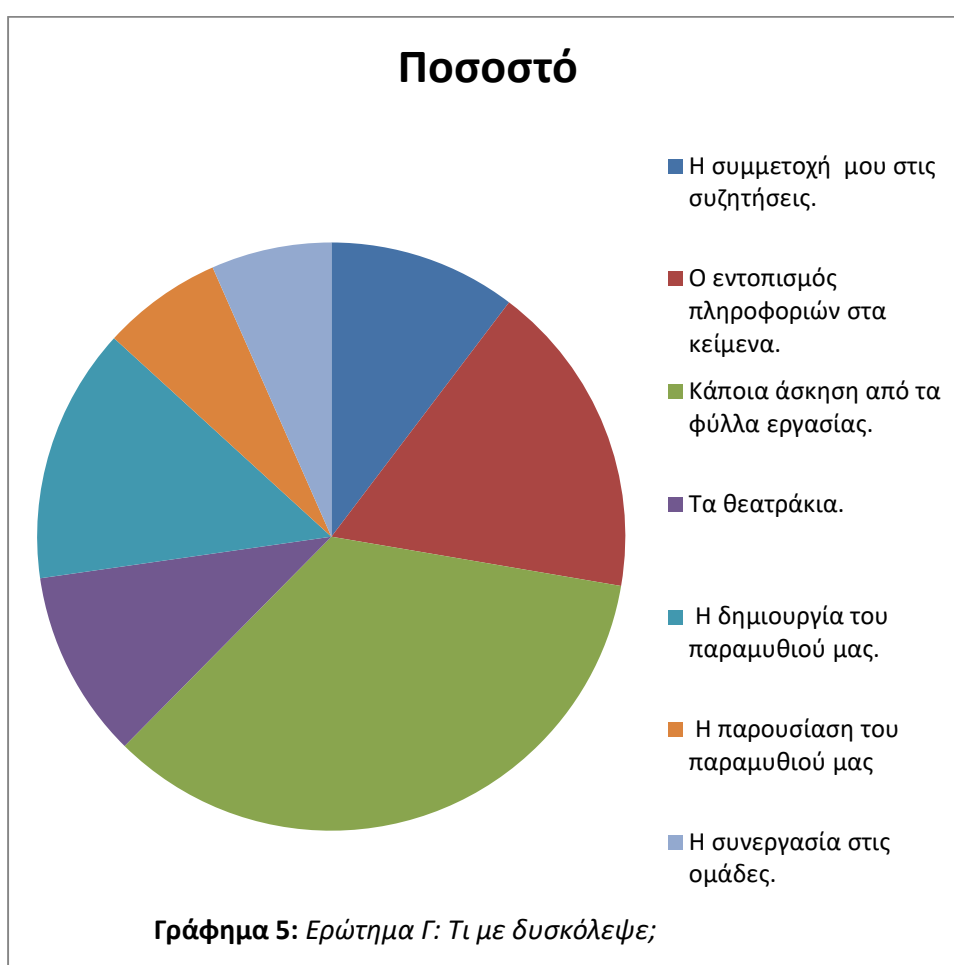
Πίνακας 25: Ερωτηματολόγιο παιδιών-Ερώτημα Γ'

Ερώτημα Γ: Τι με δυσκόλεψε;		
Δραστηριότητες	Αναφορές	Ποσοστό
1. Η συμμετοχή μου στις συζητήσεις.	3	12,5%
2. Ο εντοπισμός πληροφοριών στα κείμενα.	5	21%
3. Κάποια άσκηση από τα φύλλα εργασίας.	10	42%
4. Τα θεατράκια.	3	12,5%
5. Η δημιουργία του παραμυθιού μας.	4	17%
6. Η παρουσίαση του παραμυθιού μας	2	8%
7. Η συνεργασία στις ομάδες.	2	8%

Εντύπωση προκαλεί, στον πίνακα 25, το υψηλότερο ποσοστό δυσκολίας στα φύλλα εργασιών (42%). Ωστόσο, το φαινόμενο αυτό δικαιολογείται, καθώς συμπίπτει με συγκεκριμένες δυσκολίες που συνάντησαν τα παιδιά σε ορισμένες ασκήσεις. Σύμφωνα με τις καταγραφές των μαθητών/τριών στα ερωτηματολόγια, πρόκειται για δύο ασκήσεις, εκ των οποίων η μία αφορά τα σχόλια του συγγραφέα (ΦΕ2, άσκ.2) και η άλλη την ομαδική εργασία με τις σκέψεις των ηρώων (ΦΕ3, άσκ.3). Και στις δύο περιπτώσεις, έχει ήδη επισημανθεί ότι ετίθετο θέμα δυσχερούς διαχείρισης των εν λόγω ζητημάτων στην τάξη. Εξάλλου, παρατηρείται και διασταύρωση των δεδομένων του πίνακα 25 με τον πίνακα 23, όπου οι εν λόγω δραστηριότητες κατέχουν τα χαμηλότερα ποσοστά στις προτιμήσεις των παιδιών.

Το επόμενο σημείο δυσκολίας των παιδιών ήταν ο εντοπισμός των πληροφοριών στα κείμενα (21%), γεγονός που εξηγείται εύκολα, καθώς πρόκειται για αναφορές (5) που αντιστοιχούν σε αρχάριους αναγνώστες. Κατόπιν, η δημιουργία του παραμυθιού (17%) δυσκόλεψε ορισμένα παιδιά, λόγω έλλειψης καλής συνεργασίας στην ομάδα τους, στοιχείο που έχει ήδη επισημανθεί στην ανάλυση του τέταρτου δώρου της κύριας διδασκαλίας. Περαιτέρω, η συμμετοχή στις συζητήσεις (12,5%) με τρεις μόνο αναφορές, επιβεβαιώνει ότι είναι αδύνατο να εμπλέκονται όλοι ανεξαιρέτως στις προφορικές διεπιδράσεις που αναπτύσσονται στην τάξη. Επιπλέον,

τα θεατράκια (12,5%), με τρεις αναφορές, υπογραμμίζουν ότι ακόμα και μία δραστηριότητα, η οποία χαροποιεί το σύνολο της τάξης, δύναται να προκαλέσει αμηχανία σε ορισμένα παιδιά που, συνήθως, χαρακτηρίζονται από συστολή. Τέλος, η παρουσίαση του παραμυθιού και η συνεργασία στις ομάδες (8%), με περιορισμένες αναφορές (2), αποδεικνύει ότι ελαχίστως επιβαρύνονται συνολικά οι μαθητές/τριες, αφενός, από την κούραση που επέρχεται κατά την εκτεταμένη διάρκεια της παρουσίασης, όπως έχει επισημανθεί στο προηγούμενο κεφάλαιο, και, αφετέρου, από τα προβλήματα συνεργασίας. Το γράφημα 5 αποδίδει ευσύνοπτα τα αποτελέσματα του τρίτου ερωτήματος.



Τέλος, αναφορικά με το τέταρτο ερώτημα (*Θα ήθελα να ξανακάνουμε κάτι παρόμοιο;*), 22 μαθητές/τριες απάντησαν θετικά και 2 μόνο αρνητικά. Συνεπώς, η συντριπτική πλειοψηφία της τάξης επιδοκιμάζει το εγχείρημα και εκφράζει επιθυμία για μία ανάλογη εμπειρία. Η επιδοκιμασία αυτή συνιστά το επιστέγασμα της όλης προσπάθειας, εφόσον το μαθητικό μας κοινό αγκαλιάζει με θέρμη την όλη προσπάθεια.

6.2. Συμπεράσματα

Κατ' αρχάς, πριν από τη διατύπωση των συμπερασμάτων της παρούσας έρευνας, είναι αναγκαίο να επισημανθεί ότι πρόκειται για ένα ερευνητικό εγχείρημα, το οποίο έλαβε χώρα κάτω υπό ορισμένες συνθήκες, γι' αυτό τα συμπεράσματα δεν είναι γενικεύσιμα. Ειδικότερα, τα συμπεράσματα της κριτικής ανάλυσης λόγου αφορούν τα συγκεκριμένα παραμύθια στα οποία πραγματοποιήθηκε η έρευνα. Παραταύτα, ενέχουν προβληματισμούς και εύστοχες θέσεις, ώστε δύνανται να διανοίξουν νέες οπτικές στην προσέγγιση κάθε παραμυθιού μέσα στην τάξη, εμπλουτίζοντας το ρεπερτόριο του/της εκπαιδευτικού, για βαθύτερες προεκτάσεις, κατά τις κειμενικές διεπιδράσεις με τους/τις μαθητές/τριές του/της.

Από την άλλη, τα σχετικά με την παρέμβαση συμπεράσματα αναφέρονται σε συγκεκριμένη κειμενική κοινότητα, στην οποία πολυποίκιλοι παράγοντες ρυθμίζουν τις εξελίξεις σε διάφορα επίπεδα. Ωστόσο, τα συμπεράσματα που απορρέουν από την εν λόγω παρέμβαση δύνανται να προσφέρουν στην εκπαιδευτική κοινότητα χρήσιμες προτάσεις για την εφαρμογή του κριτικού γραμματισμού στην πρωτοσχολική ηλικία, μέσα από μία καινοτόμο προσέγγιση αξιοποίησης των αναλυτικών εργαλείων της κριτικής ανάλυσης λόγου. Αναλυτικότερα:

Κριτική Ανάλυση Λόγου

Όσον αφορά το πρώτο πεδίο του ερευνητικού μας ενδιαφέροντος, την κριτική ανάλυση λόγου των συγκεκριμένων παραμυθιών, επισημαίνουμε, αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, ότι πολλά είναι τα βαθύτερα νοήματα των κλασικών παραμυθιών που ερευνήθηκαν, καθώς και των εκδοχών τους. Διεξοδικά καταγράφονται σε κάθε υποκεφάλαιο συμπερασμάτων του αντίστοιχου παραμυθιού που αναλύθηκε. Υπό μία, όμως, συνολική θεώρηση, θα μπορούσε να υποστηριχθεί, ως **πρώτο συμπέρασμα**, ότι αν και τα κλασικά παραμύθια, πολλές φορές, τίθενται στο στόχαστρο, λόγω των στερεοτύπων που φέρουν, εντούτοις διαπιστώνεται ότι αποκαλύπτουν πολλές αλήθειες της ζωής, τις οποίες αγγίζουν με τόλμη, κάτι που έχει ανάγκη η ανθρώπινη ψυχή, πόσο μάλλον η παιδική. Εξάλλου, σε ένα πλαίσιο κριτικού γραμματισμού ακόμη και οι στερεοτυπικές αντιλήψεις που προβάλλονται σε ένα κείμενο συνιστούν μία πρόκληση για αντιπαράθεση απόψεων και οπτικών, που οδηγεί σε εμπάθυνση νοημάτων. Από την άλλη, οι παραλλαγές και τα σύγχρονα παραμύθια διακρίνονται για την τάση τους να ωραιοποιούν την κοινωνική

πραγματικότητα, σε μία προσπάθεια, ίσως, να αποφύγουν τα στερεότυπα και τον ιδεολογικά φορτισμένο λόγο. Έτσι, όμως, κατασκευάζουν μία παραπλανητική θέαση της κοινωνικής πραγματικότητας και αναπόδραστα περιπίπτουν στην παγίδα της δόμησης ενός λόγου ιδεολογικά φορτισμένου, με έναν τρόπο πιο ύπουλο, που εύκολα καταργεί τις αντιστάσεις του αναγνώστη, εφόσον διοχετεύεται μέσω της ουδετεροποίησης του λόγου. Κι αυτό το γεγονός, όμως, συνιστά πρόκληση για ένα πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού.

Ένα **δεύτερο συμπέρασμα**, που συνάγεται και απαντά στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, αφορά τις σχέσεις, όπως αυτές αναπαρίστανται στα υπό έρευνα παραμύθια. Είναι πασιφανές ότι οι οικογενειακές σχέσεις προβάλλονται ως καθοριστικές για την πορεία κάθε ήρωα, καθώς φαίνεται να συνιστούν την αφετηρία της δράσης του, σε κάθε περίπτωση. Αξιοσημείωτο είναι, όμως, ότι η μητρική φιγούρα κατέχει πρωταγωνιστικό ρόλο, αντανακλώντας στερεοτυπικές αντιλήψεις ή, μάλλον, αποκαλύπτοντας μία πραγματικότητα, η οποία εντοπίζεται στην πλειονότητα των οικογενειών, αναδεικνύοντας το βεβαρημένο πρόγραμμα κάθε μητέρας. Περαιτέρω, οι έμφυλες σχέσεις παρουσιάζονται, συνήθως, με στερεοτυπικό τρόπο, καθώς το αρσενικό φύλο υπερτερεί, κατέχοντας τον έλεγχο, τη δύναμη και την εξουσία. Αναντίρρητα, με αυτόν τον τρόπο, περιγράφεται εναργώς η ανδροκρατούμενη κοινωνία κάθε εποχής. Παρόλο, όμως, που το γυναικείο φύλο υπολείπεται στα παραπάνω, εντούτοις παρουσιάζεται να κινεί τα νήματα και να προκαλεί το ενδιαφέρον, ώστε να εκτυλιχθεί η ιστορία κάθε παραμυθιού. Τιοιουτοτρόπως, η θηλυκή πλευρά προβάλλεται με άλλα χαρίσματα, όπως για παράδειγμα αυτά της υπομονής και της σιωπής (βλ. Σταχτοπούτα), στοιχεία που προσιδιάζουν σε σοφά άτομα. Μολαταύτα, μία τέτοια προσέγγιση, παρά τη βαρύτητά της, σπάνια υιοθετείται από τους επικριτές των κλασικών παραμυθιών. Περνώντας στις κοινωνικές σχέσεις, παρατηρείται ότι αυτές προβάλλονται ως ένα σημείο σημαντικές, που, συχνά, διευκολύνουν καταστάσεις. Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι παρουσιάζονται να ενέχουν το στοιχείο του εφήμερου και του περαστικού (βλ. για παράδειγμα: Σταχτοπούτα, Τα τρία μικρά λυκάκια, Ο λύκος και τα εφτά κατσικάκια). Από την άλλη, οι σχέσεις εξουσίας αναδεικνύονται μέσα από την αλληλεπίδραση του καλού με το κακό, του μεγαλύτερου με τον μικρότερο, του γονέα με το παιδί, του εαυτού με τα πάθη του.

Σχετικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο αφορά τις γλωσσικές επιλογές των συγγραφέων, σχετικά με τη θεματική των σχέσεων, αναλυτική καταγραφή έχει πραγματοποιηθεί, ασφαλώς, στο υποκεφάλαιο κάθε παραμυθιού που αναλύθηκε. Εκεί, αρχικά, μέσα από το εργαλείο της μεταβιβαστικότητας, με το οποίο εστιάσαμε στους συμμετέχοντες και στις διαδικασίες, ανιχνεύθηκαν πολλά ρητά και υπόρρητα σημεία της θεματικής μας. Συγκεκριμένα, η ανάλυση των συμμετεχόντων και η διάκρισή τους σε αποδέκτες και δράστες ανέδειξε την αλληλεπίδραση μεταξύ τους και το πλέγμα σχέσεων που αναπτύσσουν. Κατόπιν, η ανάλυση των διαδικασιών και η ποσοτικοποίησή τους εξακρίβωσε τη φανερή ή υπόγεια δράση του καθενός, ενώ σε μερικά σημεία μία τέτοια εξακρίβωση κατέστη δυνατή με την περαιτέρω ποιοτική ανάλυση των υλικών, κυρίως, διαδικασιών, ώστε να αναφανούν στοιχεία που κρύβονταν πέρα από τα ποσοτικά δεδομένα του εκάστοτε πίνακα. Η ανάλυση της δράσης του καθενός έφερνε στο φως και την ποιότητα των σχέσεων που έχτιζε κάθε οντότητα παραμυθιού. Επιπλέον, ένα σημαντικό εργαλείο αποκάλυψης της στάσης του συγγραφέα ήταν η κλίμακα αιτιότητας, με την οποία αξιοποιούνταν οι συντακτικοί μηχανισμοί, προκειμένου να ανασυρθούν οι δομές της γλώσσας, οι οποίες στήνονταν με τέτοιο τρόπο, ώστε να συσκοτίσουν ή να μετριάσουν την ευθύνη του δράστη. Η ανάλυση της εν λόγω κλίμακας αποκάλυπτε την υπαιτιότητα των ηρώων, συμβάλλοντας στην ανάδειξη της ποιότητας των σχέσεων μεταξύ τους. Τέλος, μέσα από το πεδίο της αξιολόγησης επικεντρωθήκαμε στην εμπλοκή του συγγραφέα στο κείμενό του μέσα από τα σχόλιά του. Η ανάλυση αυτή εντόπιζε όλα τα γλωσσικά στοιχεία με τα οποία κάθε παραγωγός κειμένου αξιολογούσε τους ήρωες και τις πράξεις τους, καταδεικνύοντας τη στάση του απέναντί τους και συντελώντας, με αυτόν τον τρόπο, μαζί με τα προηγούμενα πεδία ανάλυσης, στην κατασκευή ορισμένων θεάσεων του κόσμου.

Στο σημείο αυτό, ένα **τρίτο συμπέρασμα** θα μπορούσε να συνοψίσει την τάση των συγγραφέων να υποστηρίζουν, με πολυποίκιλα γλωσσικά μέσα³¹, το καλό, να τοποθετούνται ευνοϊκά απέναντι στο μεγαλύτερο ηλικιακά άτομο, να προβάλλουν, αφενός, τη δύναμη του αρσενικού καλού ήρωα και, αφετέρου, την ομορφιά και τις αρετές της καλής ηρωίδας, σε αντιπαράθεση με τους/τις ανταγωνιστές/τριες, που

³¹ Όπως: επίθετα, μετοχές, ρήματα, επιρρήματα, συναισθηματικό λεξιλόγιο, σχήματα λόγου, σημεία στίξης κ.λπ., καθώς και μέσα από τη σύνταξη και τη χρήση ενεργητικής ή παθητικής σύνταξης, μεταβατικών ή αμετάβατων ρημάτων, επιλογή ουσιαστικού αντί ρήματος, σχημάτων λόγου, π.χ. της μετωνυμίας κ.λπ.

προβάλλονται για την ασχήμια και την κακία τους. Εξάιρεση αποτελεί η περίπτωση των μικρών λύκων του Τριβιζιά, όπου παρατηρήθηκε ευνοϊκή τοποθέτηση του συγγραφέα υπέρ του κακού ήρωα.

Προχωρώντας στο τέταρτο ερώτημα και συνάγοντας το **τέταρτο συμπέρασμα**, θα μπορούσε να υπογραμμιστεί η τάση να παραγκωνίζεται η πατρική φιγούρα σε όλα τα παραμύθια της έρευνάς μας, εκτός από την Κοκκινোসκουφίτσα¹, με μια μικρή αναφορά, και τον καλόκαρδο λύκο, με εκτενέστερη αναφορά. Συγκαλύπτονται, ακόμα, οι αδερφικές αντιζηλίες (π.χ. στα τρία γουρουνάκια και στα τρία μικρά λυκάκια), εκτός από τη Σταχτοπούτα, η οποία, ωστόσο, έχει ετεροθαλείς αδερφές. Επίσης, φαίνεται να αποσιωπάται κάθε αντίδραση του καλού ήρωα απέναντι στα πρόσωπα που τον παρενοχλούν, προβαλλόμενος να έχει άπειρες ψυχικές αντοχές. Εξάιρεση αποτελούν οι συμπρωταγωνιστές του καλόκαρδου λύκου, οι οποίοι αντιδρούν με τον λόγο τους και επιδρούν στον κεντρικό ήρωα, καθορίζοντας την τύχη τους.

Με τα παραπάνω στοιχεία που εντοπίζονται στην πλειοψηφία των παραμυθιών, παραποιείται η εικόνα της οικογένειας και των σχέσεων που τη συνθέτουν, ενώ, επιπλέον, διαμορφώνεται μία επιφανειακή θέαση του εσωτερικού κόσμου των ηρώων. Δεν μπορούμε να παραλείψουμε το θέμα της θεϊκής παρέμβασης, το οποίο τολμά και αγγίζει μόνο ένα παραμύθι (Κοκκινোসκουφίτσα¹), ενώ τα υπόλοιπα το αποσιωπούν.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, μεταβαίνουμε στο **πέμπτο συμπέρασμα**, σύμφωνα με το οποίο διαπιστώνεται ότι η κοινωνική πραγματικότητα που οικοδομείται στα εν λόγω παραμύθια συσκοτίζει ορισμένες πλευρές και προβάλλει άλλες, ανάλογα με τις προτιμήσεις του συγγραφέα και το ιδεολογικό υπόβαθρο του εκάστοτε κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου, μέσα στο οποίο δημιουργήθηκε το κείμενο. Ωστόσο, σε ένα πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού η παράλειψη ή η συσκοτίση κάποιων πλευρών συνιστά πρόκληση για συζήτηση και διερεύνηση μέσα στην τάξη. Επομένως, είναι αναγκαίο, κατά τη μελέτη ενός παραμυθιού στο σχολείο, να γίνεται η κατάλληλη εμβάθυνση, ώστε να φωτίζονται όλες οι οπτικές του κόσμου, αξιοποιώντας, αφενός, τις εμπειρίες των μαθητών/τριών μας, που μπορούν να προσφέρουν στη συζήτηση ποικίλες περιπτώσεις για κάθε θέμα, και, αφετέρου, την

επικαιρότητα της κοινωνικής πραγματικότητας που μας περιβάλλει, σε αντιδιαστολή με τις παρελθοντικές συνθήκες.

Διδασκαλία

Το **πρώτο συμπέρασμα**, που απαντά στο αρχικό ερευνητικό ερώτημα, σχετίζεται με την αξιοποίηση της συστημικής λειτουργικής γραμματικής στην Α΄ τάξη. Διαπιστώθηκε ότι η λειτουργική γραμματική είναι διδακτικά εφικτό να αξιοποιηθεί, σε ένα πρώιμο επίπεδο, που επεκτάθηκε, ωστόσο, σε αρκετά πεδία, όπως φάνηκε κατά την ανάλυση των διδασκαλιών. Αξίζει να τονιστεί ότι η αποτελεσματικότητα της χρήσης της επιβεβαιώνεται τόσο από τον τρόπο με τον οποίο κάθε φαινόμενο διαπλέκεται με το κείμενο και αποκτά νόημα, όσο και από την ανταπόκριση των παιδιών.

Περαιτέρω, κατ' αντιστοιχία με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, το **δεύτερο συμπέρασμα** συνίσταται στο ότι η φιλοσοφία της κριτικής ανάλυσης λόγου δύναται να στηρίξει επιτυχώς μία διδασκαλία κριτικού γραμματισμού στην Α΄ τάξη δημοτικού, προωθώντας την σε ένα υψηλότερο επίπεδο αποτελεσματικότητας του γλωσσικού μαθήματος. Κατά κύριο λόγο, τα αναλυτικά της εργαλεία αξιοποιήθηκαν στην παρέμβασή μας, όχι μόνο στις συζητήσεις γύρω από το παραμύθι, αλλά και στα φύλλα εργασίας, όπου μετασχηματίστηκαν σε δημιουργικές ασκήσεις, κερδίζοντας το ενδιαφέρον και την εκτίμηση των μικρών παιδιών, γεγονός που επιβεβαιώνεται από την ανάλυση των διδασκαλιών, αλλά και από την ανάλυση των ερωτηματολογίων αξιολόγησης. Πέραν τούτου, η εμπάθυνση στην ιδεολογία του εκάστοτε κειμένου είναι ένα στοιχείο που κεντρίζει την προσοχή και εξασφαλίζει τη διευρυμένη συμμετοχή ακόμη και των μικρών παιδιών της πρώτης τάξης δημοτικού. Οι ποικίλες εκδοχές κάθε θέματος και η κατασκευή διαφορετικών θεάσεων του κόσμου, γίνονται αντιληπτά από τον μικρό μαθητή, υπό μία πιο απλή διατύπωση, κατά την εξέλιξη της συζήτησης. Οπότε στο δεύτερο συμπέρασμα, εμπεριέχεται και η απάντηση στο τέταρτο ερώτημα που αφορά την ανταπόκριση των παιδιών παρέχοντας το **τέταρτο συμπέρασμα**.

Με το **τρίτο συμπέρασμα**, ως απάντηση στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα, επιβεβαιώνεται ότι τα κλασικά παραμύθια προσφέρουν γονιμότατο έδαφος για μία αποτελεσματική διδασκαλία κριτικού γραμματισμού, διότι αποκαλύπτουν, μεν, πολλές αλήθειες, συσκοτίζουν, δε, κάποιες πλευρές της ζωής. Λαμβάνοντας υπόψη

αυτές τις συνθήκες και δεδομένου ότι πρόκειται για αυθεντικά κείμενα που αγαπούν τα παιδιά, οδηγούμαστε στο πόρισμα ότι αποτελούν ιδανική περίπτωση κειμένου για τη διεκπεραίωση ενός προγράμματος κριτικού γραμματισμού.

Το **πέμπτο συμπέρασμα**, σε συνάρτηση με το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα, αφορά τα προβλήματα που ανακύπτουν από μία τέτοιου είδους διδακτική εφαρμογή. Από την ανάλυση των διδασκαλιών, αλλά και από την τελική αποτίμηση, γίνεται αντιληπτό ότι ανακύπτουν περισσότερα οφέλη, παρά προβλήματα. Το μοναδικό, ίσως, πρόβλημα, που απασχολεί, ωστόσο, πάντα τον/την εκπαιδευτικό, είναι το ζήτημα της διαχείρισης του χρόνου, το οποίο διαπλέκεται με την οργάνωση της ύλης. Στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού, όπου διενεργούνται πιο εκτενείς συζητήσεις και πιο πολλές κειμενικές διεπιδράσεις, είναι φυσικό επακόλουθο η αναγκαιότητα επιπλέον χρόνου. Ακόμη και σε μία παραδοσιακή προσέγγιση, άλλωστε, κατά την οποία οι αλληλεπιδράσεις είναι μηχανιστικού τύπου, άρα και πιο συνοπτικές, πάλι ορθώνεται μπροστά στον εκπαιδευτικό το ζήτημα του χρόνου.

Σε συνάρτηση με τα παραπάνω, είναι απαραίτητο να διευκρινιστεί ότι σε ένα πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού προκύπτουν θεματικές, οι οποίες φέρουν και προωθούν τη στοχοθεσία, ανεξαρτήτως σχολικού εγχειριδίου. Συνεπώς, αν η στοχοθεσία καλύπτεται από τις απαραίτητες θεματικές, αυτόματα το πρόβλημα του χρόνου αίρεται. Το θέμα αυτό, αναντίρρητα, εναπόκειται στην όλη διάρθρωση του Αναλυτικού Προγράμματος, το οποίο χρήζει ριζικών αλλαγών στην περίπτωση που το εκπαιδευτικό σύστημα ενδιαφέρεται να προωθήσει μία πιο δυναμική πορεία γλωσσικής διδασκαλίας. Μέχρι τότε, ο/η εκπαιδευτικός που θέλει να προάγει το γλωσσικό μάθημα σε μία πιο ουσιαστική διαδικασία, αναγκάζεται να καταφεύγει σε ευέλικτες προσαρμογές, στα πλαίσια ενός κρυφού αναλυτικού προγράμματος.

6.3. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Όπως επισημάνθηκε παραπάνω, τα συναγόμενα συμπεράσματα ισχύουν για τη συγκεκριμένη παρέμβαση. Σε αυτήν την παρέμβαση, η αξιοποίηση των εργαλείων της κριτικής ανάλυσης λόγου σε ένα γλωσσικό μάθημα όπου τα κείμενα που το προωθούν συνίστανται στα αγαπημένα παραμύθια των παιδιών της πρώτης τάξης αποτελεί για την εκπαιδευτική κοινότητα μία καινοτόμο προσέγγιση, η οποία δοκιμάστηκε και σημείωσε θετική πορεία. Ασφαλώς, η συγκεκριμένη παρέμβαση έχει τη δυνατότητα να επεκταθεί και να αξιοποιηθεί στις μικρές τάξεις του δημοτικού.

Εντούτοις, ανάλογες ερευνητικές απόπειρες θα ήταν χρήσιμο να διεξαχθούν, ώστε να διασταυρωθούν τα αποτελέσματα και να διαδοθούν οι νέες πρακτικές κριτικού γραμματισμού, που προτάθηκαν στην εν λόγω εργασία.

Θα μπορούσαν, ακόμη, σε νέες έρευνες να αντικατασταθούν τα παραμύθια με άλλου είδους αγαπημένα κείμενα, όπως για παράδειγμα με τις παιδικές σειρές που προτιμούν οι μαθητές/τριές μας. Επίσης, σε άλλες ερευνητικές προτάσεις θα μπορούσαν να ενταχθούν νέες ασκήσεις αξιοποίησης των αναλυτικών εργαλείων της κριτικής ανάλυσης λόγου. Επιπροσθέτως, μία άλλη πρόταση για περαιτέρω έρευνα θα ήταν και η αξιοποίηση επιπλέον αναλυτικών εργαλείων της κριτικής ανάλυσης λόγου (π.χ. τροπικότητα). Τέλος, ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η μεταφορά της εν λόγω πρότασης σε μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού, ίσως, και σε άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης, ασφαλώς, με άλλα αγαπημένα κειμενικά είδη των μαθητών/τριών.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Baynham, M 2002, *Πρακτικές γραμματισμού*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Bettelheim, MB 1995, *Η γοητεία των παραμυθιών. Μια ψυχαναλυτική προσέγγιση*, Γλάρος, Αθήνα.
- Cohen, L & Manion, L 1997, *Μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας*, Έκφραση, Αθήνα.
- Norton, D 2003, *Μέσα από τα μάτια ενός παιδιού*, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη.
- Αυδίκος, Ε 1997, *Το λαϊκό παραμύθι – Θεωρητικές προσεγγίσεις*, Οδυσσέας, Αθήνα.
- Βάμβουκας, Μ 2006, *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*, Γρηγόρης, Αθήνα.
- Βασιλειάδου, Α, Βασιλειάδου, Κ, Καλτσίδου, Κ, Καραγιαννάκη, Ε, Κοιλιάκου, Κ, Φωτακίδου, Π, & Χατζηπαύλου, Γ 2012, 'Από την Κειμενοκεντρική Προσέγγιση στον Κριτικό Γραμματισμό: Διαδικασίες διαμόρφωσης νέων εκπαιδευτικών ταυτοτήτων και διδακτικών πρακτικών σε δύο σχολικές τάξεις', Ερευνητικό Πρόγραμμα, Διδασκαλείο «Δημήτρης Γληνός», Π.Τ.Δ.Ε., Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη.
- Βεκρής, Ε 2009, 'Στοχεύοντας στον κριτικό γραμματισμό: πρακτικές ανάγνωσης στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας στο γυμνάσιο', Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Φιλοσοφική, Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών, Κρήτη, διαθέσιμο στις 24/10/2015, <http://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/18042>
- Γεωργακοπούλου, Α & Γούτσος, Δ 1999, *Κείμενο και Επικοινωνία*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Γρίβα, Ε 2015, *Σημειώσεις μαθήματος: Μέθοδοι και προγράμματα διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής*.

Ζάχος, ΘΔ 2010, *Σημειώσεις για το μάθημα: Δομή και σημασία της επιστημονικής εργασίας στους τομείς δραστηριότητας των εκπαιδευτικών*, Α.Π.Θ., Π.Τ.Δ.Ε., Διδασκαλείο «Δημήτρης Γληνός», Θεσσαλονίκη.

Ιωαννίδου, Ε 2010, 'Οι διδακτικές πρακτικές στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου. Προκλήσεις για την προώθηση του κριτικού γραμματισμού', *Πρακτικά 11^ο Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, διαθέσιμο 8/10/2015, http://www.pek.org.cy/Proceedings_2010/pdfs/8_1.pdf

Κανατσούλη, Μ 1997, *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας*, University Studio Press, Θεσσαλονίκη.

Κιούρου, Α & Πλαγίσου Ε 2007-8, 'Θα σας πω ένα παραμύθι στρογγυλό σαν το ρεβύθι... Ήταν μια φορά κι έναν καιρό... Ήταν... και τι δεν ήταν...', Πολιτιστικό Πρόγραμμα, διαθέσιμο στις 6/11/2015, <https://cultureprograms.files.wordpress.com/2010/12/cebdceb7cf80ceb9ceb1ceb3cf89ceb3ceb5ceafcebf-cebccf8dcf81ceb9cebdceb1cf82-ceb8ceb1-cf83ceb1cf82-cf80cf89-ceadcebdceb1-cf80ceb1cf81ceb1.pdf>

Κουτσογιάννης, Δ 1998, 'Περιθώρια δημιουργικής αξιοποίησης των ηλεκτρονικών υπολογιστών στη διδασκαλία του γραπτού λόγου: έρευνα σε μαθητές Α' Γυμνασίου', Διδακτορική Διατριβή, Τομέας Γλωσσολογίας, Τμήμα Φιλολογίας Φιλοσοφικής Σχολής, Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη.

Κουτσογιάννης, Δ 2014, 'Κριτικοί γραμματισμοί: διεθνής εμπειρία και ελληνική πραγματικότητα', σε Ε Γρίβα, Δ Κουτσογιάννης, Κ Ντίνας, Α Στάμου, Α Χατζηπαναγιωτίδη & Σ Χατζησαββίδης (επιμ.), *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη»*, διαθέσιμο 14/10/2015, http://www.nured.uowm.gr/drama/Eisegeseis_files/%CE%9A%CE%BF%CF%85%CF%84%CF%83%CE%BF%CE%B3%CE%B9%CE%B1%CC%81%CE%BD%CE%BD%CE%B7%CF%82.pdf

Κυπραίου, Π 2015, 'Ο θεραπευτικός ρόλος των παραμυθιών', διαθέσιμο στις 29/10/2015, <http://www.psychotherapeia.net.gr/articles-psyxologoi-marousi-psyxotherapeftes-marousi/aftoveltiwsh/455-o-therapeftikos-rolos-twn-paramythiwn>

- Κυριακοπούλου, Ε & Λάζαρη, Μ 2010, 'Η διερευνητική δραματοποίηση του παραμυθιού ως μέσο παιδαγωγικής διαδικασίας στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο', *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», 7-9 Μαΐου 2010*, διαθέσιμο στις 29/10/2015, http://www.elliepek.gr/documents/5o_synedrio_eisigiseis/Kyriakopoulou_Lazarh.pdf
- Κωστούλη, Τ 2012, 'Στοιχεία λειτουργικής γραμματικής και επεξεργασία κειμένων', διαθέσιμο στις 27/11/2015, <http://slideplayer.gr/slide/2961971/>
- Κωστούλη, Τ 2014, 'Προς έναν νέο λόγο για τη διδασκαλία της «γραμματικής» σε ένα πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού: Λειτουργίες και «μέρη του λόγου» στη σχολική πράξη', σε Ε Γρίβα, Δ Κουτσογιάννης, Κ Ντίνας, Α Στάμου, Α Χατζηπαναγιωτίδη & Σ Χατζησαββίδης (επιμ.), *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη»*, διαθέσιμο 16/10/2015, http://www.nured.uowm.gr/drama/Strongyles_trapezes_files/3.%20%CE%9A%CE%A9%CE%A3%CE%A4%CE%9F%CE%A5%CE%9B%CE%97.pdf
- Λύκου, Χ 2000, *Η Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Μ.Α.Κ. HALLIDAY*, διαθέσιμο στις 22/9/2015, <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/articles/print/lykoy/>
- Μαλαφάντης, ΚΔ 2011, *Το παραμύθι στην εκπαίδευση: Ψυχοπαιδαγωγική διάσταση και αξιοποίηση*, Διάδραση, Αθήνα.
- Μαλαφάντης, ΚΔ χ.χ., 'Το παραμύθι και η δημιουργικότητα των παιδιών', διαθέσιμο στις 5/11/2015, <http://keimena.ece.uth.gr/main/t18/04-malafantis.pdf>
- Μαυρή, Κ 2014, 'Κριτικός Γραμματισμός: Μια μελέτη περίπτωσης σε δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού στην Κύπρο', σε Ε Γρίβα, Δ Κουτσογιάννης, Κ Ντίνας, Α Στάμου, Α Χατζηπαναγιωτίδη & Σ Χατζησαββίδης (επιμ.), *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη»*, διαθέσιμο στις 21/9/2015, http://www.nured.uowm.gr/drama/Eisegeseis_files/%CE%9C%CE%B1%CF%85%CF%81%CE%B7%CC%81.pdf

- Μερακλής, ΜΓ χ.χ., *Τα παραμύθια μας*, Κωνσταντινίδη, Θεσσαλονίκη.
- Μπονίδης, ΚΘ 2004, *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Μπουδουρίδου, Ει χ.χ., 'Κοινές λειτουργίες σε ξένα και ελληνικά παραμύθια', διαθέσιμο στις 5/11/2015, http://mareponticum.bscc.duth.gr/index_htm_files/Boudouridou_pi.pdf
- Νικόγλου, Κ 2015, 'Κριτική ανάλυση λόγου και κριτικός γραμματισμός σε κλασικά παραμύθια', Πτυχιακή Εργασία, Τμήμα Νηπιαγωγών, Παιδαγωγική Σχολή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.
- Ντούλια, Α 2010, 'Διδάσκοντας μέσα από τα παραμύθια: Δυνατότητες – Όρια – Προοπτικές', *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», 7-9 Μαΐου 2010*, διαθέσιμο στις 29/10/2015, http://www.ellipek.gr/documents/5o_synedrio_eisigiseis/Ntoulia_Athina.pdf
- Ξανθόπουλος, Α & Ντίνας, Κ 2014, 'Από τον «γραπτό λόγο» του «ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ της ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό σχολείο» στον «γραπτό λόγο» του «Προγράμματος σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και της λογοτεχνίας στο Δημοτικό σχολείο»', σε Ε Γρίβα, Δ Κουτσογιάννης, Κ Ντίνας, Α Στάμου, Α Χατζηπαναγιωτίδη & Σ Χατζησαββίδης (επιμ.), *Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου «Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη»*, διαθέσιμο στις 14/10/2015, http://www.nured.uowm.gr/drama/Eisegeseis_files/%CE%9E%CE%B1%CE%BD%CE%B8%CE%BF%CC%81%CF%80%CE%BF%CF%85%CE%BB%CE%BF%CF%82%20%26%20%CE%9D%CF%84%CE%B9%CC%81%CE%BD%CE%B1%CF%82.pdf
- Οικονομάκου, Μ & Γρίβα, Ε 2014, 'Κριτικός Γραμματισμός και Προγράμματα Σπουδών για τη γλωσσική διδασκαλία στο Δημοτικό: μια συγκριτική μελέτη', σε Ε Γρίβα, Δ Κουτσογιάννης, Κ Ντίνας, Α Στάμου, Α Χατζηπαναγιωτίδη & Σ Χατζησαββίδης (επιμ.), *Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου «Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη»*, διαθέσιμο στις 14/10/2015,

http://www.nured.uowm.gr/drama/Eisegeseis_files/%CE%9F%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%BD%CE%BF%CE%BC%CE%B1%CC%81%CE%BA%CE%BF%CF%85%20%26%20%CE%93%CF%81%CE%B9%CC%81%CE%B2%CE%B1.pdf

Παγκουρέλια, Ε & Παπαδοπούλου, Μ 2009, *Κριτική Ανάλυση Λόγου – Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου: μια πρόταση συνδυαστικής αξιοποίησης για την ανίχνευση της ιδεολογίας των σχολικών εγχειριδίων*, διαθέσιμο στις 6/10/2015, http://mariapapadopoulou.gr/ar8ra_periodika/40.%20Tracing%20ideology%20by%20means%20of%20CDA%20and%20QCA%20in%20textbooks%20for%20literacy.pdf

Ράπτης, ΔΕ 2008, 'Η παιδαγωγική και διδακτική σημασία των λαϊκών αφηγήσεων στη σύγχρονη μαθησιακή διαδικασία', *Παιδαγωγική – θεωρία & πράξη*, τ. 2, σσ. 133-152.

Σαμαρά, Σ 2014, 'Πτυχές Κριτικού Γραμματισμού σε Εκπαιδευτικά Σενάρια', σε Ε Γρίβα, Δ Κουτσογιάννης, Κ Ντίνας, Α Στάμου, Α Χατζηπαναγιωτίδη & Σ Χατζησαββίδης (επιμ.), *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη»*, διαθέσιμο στις 19/9/2015, http://www.nured.uowm.gr/drama/Eisegeseis_files/%CE%A3%CE%B1%CE%BC%CE%B1%CF%81%CE%B1%CC%81.pdf

Σπανακά, ΑΚ 2008, 'Μακροχρόνια Έρευνα Δράσης: ένα Μεθοδολογικό Πλαίσιο με την αξιοποίηση των ΤΠΕ', *Open Education – The journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 4,1.

Στάμου, ΑΓ & Παρασκευόπουλος, Σ 2005, 'Αναπαραστάσεις της περιβαλλοντικής προστασίας στον λόγο επισκεπτών της προστατευόμενης περιοχής του δάσους της Δαδιάς: Η Κριτική Ανάλυση Λόγου στη μελέτη της οικοτουριστικής εμπειρίας' σε Μ Καΐλα, Ε Θεοδωροπούλου, Α Δημητρίου, Γ Ξανθάκου & Ν Αναστασάτος (επιμ.), *Περιβαλλοντική εκπαίδευση: Ερευνητικά δεδομένα και εκπαιδευτικός σχεδιασμός*, Ατραπός, Αθήνα, σσ. 125-135.

Στάμου, ΑΓ & Παρασκευόπουλος, Σ 2006, 'Η γλώσσα των περιβαλλοντικών κειμένων: Η κριτική επίγνωση της γλώσσας στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση', *Κριτική Επιστήμη και Εκπαίδευση*, τ. 4, σσ. 45-55.

- Στάμου, ΑΓ & Παρασκευόπουλος, Σ 2007, 'Η κριτική επίγνωση της γλώσσας των περιβαλλοντικών κειμένων: Οι επιλογές από τη διαπροσωπική λειτουργία της γλώσσας', *Κριτική Επιστήμη και Εκπαίδευση*, τ. 6, σσ. 97-108.
- Στάμου, ΑΓ & Χρονάκη, Α 2007, 'Πώς γράφονται τα σχολικά μαθηματικά: Επιστημονικοί λόγοι και έμφυλες διαστάσεις στα κείμενα του περιοδικού Ευκλείδης Α', *Κριτική Επιστήμη και Εκπαίδευση*, τ. 5, σσ. 25-45.
- Στάμου, ΑΓ 2007, 'Η Κριτική Ανάλυση Λόγου και η σχέση της με την κυρίαρχη κοινωνιογλωσσολογία', σε Φ Γκικόπουλος, Ε Κασάπη & Φ Κισκήρα-Καζαντζή (επιμ.), *Επετηρίδα Φιλοσοφικής Σχολής ΑΠΘ (Τόμος ΙΙ), Τμήμα Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας*, University Studio Press, Θεσσαλονίκη, σσ.105-112.
- Στάμου, ΑΓ 2008, 'Η πολυφωνικότητα του οικοτουριστικού λόγου: Μια Κριτική Ανάλυση Λόγου της ταξιδιωτικής δημοσιογραφίας στο περιοδικό *Γεωτρόπιο*', σε Π. Πολίτης (επιμ.) *Ο λόγος της μαζικής επικοινωνίας: Το ελληνικό παράδειγμα*, Εκδόσεις Ιδρύματος Μανόλη Τριανταφυλλίδη, Θεσσαλονίκη, σσ. 138-158.
- Στάμου, ΑΓ 2011, 'Η κριτική ανάλυση λόγου των περιβαλλοντικών κειμένων: Προς μια κριτική γλωσσική επίγνωση', *12 Κείμενα για τη Γλωσσολογία: Πρακτικά των Ετήσιων Συναντήσεων του Τομέα Γλωσσολογίας*, Κοντύλι, Πινακάτες Πηλίου, σσ. 179-193.
- Στάμου, ΑΓ 2014, 'Η κριτική ανάλυση λόγου: Μελετώντας τον ιδεολογικό ρόλο της γλώσσας', σε Μ Γεωργαλίδου, Μ Σηφianού & Β Τσάκωνα (επιμ.), *Ανάλυση Λόγου: Θεωρία και εφαρμογές*, Νήσος, Αθήνα, σσ. 149-187.
- Στάμου, ΑΓ 2015, *Σημειώσεις μαθήματος: Γλωσσολογικές προσεγγίσεις στην ανάλυση λόγου*, Π.Δ.Μ., Π.Τ.Ν., Π.Μ.Σ. «Επιστήμες της Αγωγής»-«Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας», Φλώρινα.
- Σωτηρίου, Ε, Ντίνας, ΚΔ, Στάμου, Α & Γρίβα, Ε 2014, 'Πρόταση διδασκαλίας των λαϊκών παραμυθιών ως κειμενικού είδους: Προσέγγιση με βάση την κριτική ανάλυση λόγου', σε Ε Γρίβα, Δ Κουτσογιάννης, Κ Ντίνας, Α Στάμου, Α Χατζηπαναγιωτίδη & Σ Χατζησαββίδης (επιμ.), *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη»*, διαθέσιμο στις 16/10/2015, http://www.nured.uowm.gr/drama/Eisegeseis_files/%CE%A3%CF%89%CF%84

[%CE%B7%CF%81%CE%B9%CC%81%CE%BF%CF%85,%20%CE%9D%CF%84%CE%B9%CC%81%CE%BD%CE%B1%CF%82,%20%CE%A3%CF%84%CE%B1%CC%81%CE%BC%CE%BF%CF%85%20%26%20%CE%93%CF%81%CE%B9%CC%81%CE%B2%CE%B1.pdf](#)

Φ.Ε.Κ. Β΄ 2334/3-10-2011, *Πρόγραμμα Σπουδών Νέου Σχολείου*.

ΦΕΚ 303B/13-03-2003, *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών*.

Χατζηλουκά-Μαυρή, Ει 2010, 'Από την επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού (ή η διδασκαλία του γραπτού λόγου στο δημοτικό σχολείο σήμερα): Η περίπτωση της Κύπρου', *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.

Χατζησαββίδης, Σ 2003, *Πολυγραμματισμοί και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας*, διαθέσιμο στις 18/10/15,

<https://omiloglossas.files.wordpress.com/2013/03/ergasia93.pdf>

Χατζησαββίδης, Σ 2014, *Από την παραδοσιακή στη λειτουργική γραμματική και ο κριτικός γραμματισμός*, διαθέσιμο στις 22/9/2015,

http://www.nured.uowm.gr/drama/Strongyles_trapezes_files/2.%20%CE%A7%CE%91%CE%A4%CE%96%CE%97%CE%A3%CE%91%CE%92%CE%92%CE%99%CE%94%CE%97%CE%A3.pdf

Χατζησαββίδης, Σ χ.χ., *Γλωσσοδιδασκτικά συνεχή και ασυνεχή της τελευταίας τριακονταετίας: από τον επικοινωνιοκεντρισμό στον κοινωνιοκεντρισμό*, διαθέσιμο στις 27/9/2015,

http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/analytika/epimorf/nea_ellinika/apo_epikoiniokentrismo_ston_koinoniokentrismo.pdf

Αγγλόγλωσση

Cameron, D 2001, *Working with spoken discourse*, Sage Publications, London.

Cheah, YM 2001, 'From Prescription to Participation: Moving From Functional to Critical Literacy in Singapore', in B Comber & A Simpson (eds.), *Negotiating*

- Critical Literacies in Classrooms*, Lawrence Erlbaum Associates, London, pp. 69-81.
- Danilewitz, D 1991, 'Once upon a time... The meaning and importance of fairy tales', *Early Child Development and Care*, v. 75, pp. 87-98.
- Fairclough, N 1989, *Language and Power*, London and New York, Longman.
- Fairclough, N 1995, *Critical Discourse Analysis: The critical study of language*, London and New York: Longman.
- Green, P 2001, 'Critical Literacy Revisited', in H Fehring & P Green (eds.), *Critical Literacy: A Collection of Articles From the Australian Literacy Educators' Association*, International Reading Association and Australian Literacy Educators' Association, Canada, pp. 7-14.
- Halliday, MAK 1985, *An introduction to Functional Grammar*, Edward Arnold, London.
- Hoffman, JL 2011, 'Coconstructing meaning: Interactive literacy discussions in kindergarten read-alouds', *The Reading Teacher*, vol. 65 (3), pp. 183-294.
- Janks, H 2001, 'Identity and Conflict in the Critical Literacy Classroom', in B Comber & A Simpson (eds.), *Negotiating Critical Literacies in Classrooms*, Lawrence Erlbaum Associates, London, pp. 137-149.
- Jorgensen, M & Phillips, L 2002, *Discourse Analysis as Theory and Method*, Sage Publications, London.
- Kempe, A 2001, 'No Simple Meaning: Empowering Students to Construct Socially Critical Readings of the Text', in H Fehring & P Green (eds.), *Critical Literacy: A Collection of Articles From the Australian Literacy Educators' Association*, International Reading Association and Australian Literacy Educators' Association, Canada, pp. 40-57.
- Kurkjian, C, Livingston, N & Young, T 2006, 'Worlds of fantasy', *The Reading Teacher*, v. 59, pp. 492-503.

- Levorato, A 2003, *Language and Gender in the Fairy Tale Tradition: A Linguistic Analysis of Old and New Story Telling*, Antony Rowe Ltd Chippenham and Eastbourne, Great Britain.
- McDonough, J & McDonough, S 1997, *Research Methods for English Language Teachers*, Arnold, London.
- Mertens, D 1998, *Research in Methods in Education and Psychology*, Sage Publications, Thousand Oaks.
- Richards, JC & Lockhart, C 1994, *Reflective teaching in second language classrooms*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Sahni, U 2001, 'Children Appropriating Literacy: Empowerment Pedagogy From Young Children' s Perspective', in B Comber & A Simpson (eds.), *Negotiating Critical Literacies in Classrooms*, Lawrence Erlbaum Associates, London, pp. 19-35.
- Stamou, AG & Paraskevopoulos, S 2008, 'Representing protection action in an ecotourism context: A Critical Discourse Analysis of visitors' books of a Greek reserve', *Critical Discourse Studies*, 5 (1), pp. 35-54.
- Stamou, AG 2001, 'The representation of non-protesters in a student and teacher protest: A Critical Discourse Analysis of news reporting in a Greek newspaper', *Discourse & Society*, 12 (5), pp. 653-680.
- Van Dijk, TA 1998, *Critical Discourse Analysis*, διαθέσιμο στις 19/3/2015, <http://www.discourses.org/OldArticles/Critical%20discourse%20analysis.pdf>
- Wodak, R & Meyer, M 2002, *Methods of Critical Discourse Analysis*, GBR: Sage Publications, London.

Παραμύθια

- *Η Κοκκινοσκουφίτσα*, σειρά «Ανδρομέδα», εκδόσεις Ρέκος, Θεσσαλονίκη.
- *Η Σταχτοπούτα*, σειρά «Κλασικά Αγαπημένα Παραμύθια», εκδόσεις Άγκυρα, Αθήνα.
- *Η Σταχτοπούτα*, σειρά «Μικροί Θησαυροί», εκδόσεις Susaeta, Αθήνα.
- *Κοκκινοσκουφίτσα*, σειρά «Φανταστικά Παραμύθια», εκδόσεις Παπαδόπουλος, Αθήνα.
- *Ο καλόκαρδος λύκος*, Geoffroy de Pennart, μτφρ. Γ. Παπαδόπουλος, εκδόσεις «Παπαδόπουλος», 1998, Αθήνα.
- *Ο λύκος και τα επτά κατσικάκια*, σειρά «Μαγευτικά Κλασικά Παραμύθια», εκδόσεις Joconda, Αθήνα.
- *Τα τρία γουρουνάκια*, συλλογή «Φεστιβάλ Παραμυθιών», εκδόσεις Joconda, Αθήνα.
- *Τα τρία μικρά λυκάκια*, Ενγ. Τριβιζάς, σειρά «Σύγχρονα Παραμύθια», εκδόσεις Μίνωας, 2014, Αθήνα.

7. Παράρτημα

Περιλαμβάνονται δείγματα από το διδακτικό υλικό και τα κείμενα των παιδιών. Εμπεριέχονται, επίσης, ερωτηματολόγια, η φόρμα παρατήρησης, τα ερωτήματα συνέντευξης του παρατηρητή, καθώς και τα δύο ημερολόγια της δασκάλας, από τα οποία το ένα καλύπτει τη διδασκαλία εξοικείωσης και το άλλο την κύρια διδασκαλία.