



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ
ΓΛΩΣΣΑΣ

Διπλωματική εργασία

Μύθοι και παραμύθια. Η χρήση τους στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας.

της

Παπαδοπούλου Ευδοκίας

A.E.M: 00032

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, Καθηγήτρια University Frederick

Εξεταστές: Ντίνος Κωνσταντίνος, Καθηγητής Π.Τ.Ν/Π.Δ.Μ

Μπίκος Κωνσταντίνος, Καθηγητής Α.Π.Θ

Φλώρινα, Φεβρουάριος 2022

Copyright © <Παπαδοπούλου Ευδοκία>, <2022> . Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος.
All rights reserved. Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο των
απαιτήσεων του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Επιστήμες της Αγωγής: Η
διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας». Η έγκρισή της παρούσας μελέτης δεν
υποδηλώνει απαραίτητως και την αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα εκ μέρους του
Πανεπιστημίου.

Βεβαιώνω ότι η παρούσα Μεταπτυχιακή Διατριβή είναι αποτέλεσμα δικής μου δουλειάς και δεν αποτελεί προϊόν αντιγραφής. Στις δημοσιευμένες ή μη δημοσιευμένες πηγές που αναφέρω έχω χρησιμοποιήσει εισαγωγικά και πλάγια γραφή, όπου απαιτείται, και έχω παραθέσει όλες τις πηγές τους στο κείμενο και στο τμήμα της βιβλιογραφίας.

Υπογραφή:



Ευδοκία Παπαδοπούλου

Περίληψη

Στην προσπάθεια βελτίωσης και εμπλουτισμού της μαθησιακής διαδικασίας στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται η συμβολή της λογοτεχνίας, των οπτικοακουστικών μέσων και κυρίως της εικόνας, αλλά και των σχολικών βιβλιοθηκών. Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν, η διερεύνηση του βαθμού στον οποίο η λογοτεχνία και συγκεκριμένα το παραμύθι συντέλεσε στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Μέθοδος: Για την υλοποίηση της παρούσας βιβλιογραφικής μελέτης, διενεργήθηκε σε βάθος έρευνα, σε διεθνείς και εγχώριες επιστημονικές / εκπαιδευτικές βάσεις δεδομένων με τη χρήση λέξεων κλειδιά. Συμπεράσματα: Μέσω της υφιστάμενης βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε ότι, παρά τις αρχικές αντιδράσεις οι οποίες διατυπώθηκαν κατά καιρούς, η λογοτεχνία (μύθοι και παραμύθια) και τα διαφορετικά είδη αυτής, όπως αντίστοιχα τα οπτικά μέσα (εικόνα στατική και μη), σταδιακά εντάχθηκαν στη διδακτική διαδικασία της ελληνικής ως δεύτερης /ξένης γλώσσας, συμβάλλοντας καθοριστικά στην κατάκτηση της επιθυμητής γνώσης και στη γνωριμία των εκπαιδευομένων με τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά της χώρας. Σε αυτή την προσπάθεια ιδιαίτερα σημαντική θεωρείται η συνεισφορά των σχολικών βιβλιοθηκών και οι δραστηριότητες οι οποίες εστιάζουν στην καλλιέργεια της δημιουργικής γραφής.

Λέξεις – Κλειδιά: γλώσσα, ελληνική ως δεύτερη/ξένη, παραμύθι, μύθος, εικόνα

Abstract

The contribution of literature, audiovisual aids, and particularly the use of images, as well as school libraries is considered extremely important while attempting to improve and enrich the learning process of teaching Greek as a second/foreign language. The aim of the present study was to explore the extent to which literature, and more specifically fairy tales, have contributed to the teaching of Greek as a second/foreign language in the Greek educational system. **Methodology:** In order for this literature review to be conducted, extensive research based on keywords was carried out both on national and international scientific/educational databases. **Conclusion:** According to existing literature, it was discovered that despite some initial reactions against it, literature (myths and fairy tales) and its different genres as well as visual aids (static and non-static images) have been gradually integrated in the process of teaching Greek as a second/foreign language, which plays an essential role in both language acquisition and learners' familiarity with the cultural characteristics of the country. To this end, school libraries and creative writing activities are considered essential.

Keywords: language, Greek as a second/foreign language, fairy tale, myth, image

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας επιθυμώ να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια μου, κ. Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, για την πολύτιμη βοήθεια και ένθερμη υποστήριξη της. Ευχαριστίες οφείλω επίσης στα μέλη της επιτροπής εποπτείας μου, κ. Ντίνα Κωνσταντίνο και κ. Μπίκο Κωνσταντίνο.

Σαφώς θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές και τις καθηγήτριες του μεταπτυχιακού προγράμματος που με εφοδίασαν με πολύτιμες γνώσεις.

Τέλος, θα ευχαριστήσω πολύ τη μητέρα μου στην οποία οφείλω όλη τη διαδρομή των σπουδών μου, μέχρι σήμερα.

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη	4
Abstract	5
Εισαγωγή.....	1
Κεφάλαιο 1. Αποσαφήνιση Όρων	3
1.1. Πρώτη/Μητρική Γλώσσα	3
1.1.1. Δεύτερη Γλώσσα	3
1.1.2. Ξένη Γλώσσα.....	4
1.2. Γλωσσικός Γραμματισμός.....	5
1.3. Κριτικός Γραμματισμός	5
1.4. Πολυγραμματισμοί.....	6
1.5. Διαπολιτισμική εκπαίδευση	7
1.5.1. Η διαπολιτισμική αλληλεπίδραση	9
1.5.2. Η διαπολιτισμική Επικοινωνία	9
1.6. Διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας.....	10
1.6.1. Διδακτικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας.....	12
1.6.2. Διδακτικές στρατηγικές στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας.....	14
Κεφάλαιο 2. Η Παιδική λογοτεχνία στην εκπαίδευση	17
2.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός της Λογοτεχνίας	17
2.2. Ορισμός της Παιδικής Λογοτεχνίας.....	19
2.3 Η συμβολή της παιδικής λογοτεχνίας στην εκπαίδευση	20
2.4 Η λογοτεχνία στην εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας	21
Κεφάλαιο 3. Παραμύθι και μύθοι	26
3.1 Ορισμός.....	26
3.2 Ιστορική αναδρομή.....	29
3.3 Τα είδη του παραμυθιού.....	32
3.4 Η θέση του παραμυθιού στα αναλυτικά προγράμματα	34
3.5 Ο ρόλος της εικονογράφησης στη γλωσσική διδασκαλία	35
3.6 Η σχολική βιβλιοθήκη στη διδασκαλία και μάθηση	38
3.7 Η αξιοποίηση του παραμυθιού στην εκπαιδευτική διαδικασία.....	39
3.8 Η λανθασμένη χρήση του παραμυθιού στην εκπαιδευτική διαδικασία	40
3.9 Το παραμύθι στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας.....	41
3.9.1. Παραδείγματα χρήσης του παραμυθιού στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης.....	43

Κεφάλαιο 4. Δημιουργική γραφή	46
4.1 Ορισμός	46
4.2 Η ιστορία της Δημιουργικής Γραφής	48
4.3 Η δημιουργική γραφή στην εκπαίδευση.....	49
Κεφάλαιο 5. Μεθοδολογία	51
5.1. Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα	51
5.2. Βιβλιογραφική Μελέτη Ανασκόπησης.....	51
5.3. Διαδικασία	52
5.4. Περιορισμοί.....	52
Συμπεράσματα/Συζήτηση	54
Βιβλιογραφία	57

Εισαγωγή

Όπως διαπιστώνεται μέσω σημαντικού αριθμού μελετών, τα παραμύθια σε μια τυπική σχολική τάξη αλλά και εντός ενός τμήματος εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας, βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν και συνάμα να βελτιώσουν και τις τέσσερις βασικές γλωσσικές δεξιότητες που είναι η ανάγνωση, η γραφή, η ομιλία και η ακρόαση. Ανάλογα με το επιθυμητό μαθησιακό αποτέλεσμα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν ορισμένες ιστορίες για να επικεντρωθούν σε μια συγκεκριμένη γλωσσική δεξιότητα. Τα παραμύθια προσφέρουν εξαιρετικό υλικό για εκμάθηση και εξάσκηση της γραμματικής, όπως αντίστοιχα και την απόκτηση ενός συγκεκριμένου λεξιλογίου. Επιπλέον, τα παραμύθια υποστηρίζεται ότι συνιστούν ένα εργαλείο για την καλύτερη πολιτιστική κατανόηση και αντίστοιχα να αποτελέσουν ένα ανεκτίμητο μέσο γεφύρωσης των πολιτισμικών διαφορών εντός των σχολικών τάξεων (Haase, 2019).

Μολονότι, έχει αναγνωριστεί η αξία του παραμυθιού στην εκπαίδευση και ιδιαίτερα στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, εντούτοις διαπιστώνεται ότι η υιοθέτηση του στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και συγκεκριμένα στην εκπαιδευτική διεργασία είναι εξαιρετικά περιορισμένη.

Η παρούσα μελέτη εστιάζει στα παραμύθια και τους μύθους, αποβλέποντας να διερευνήσει τη συμβολή της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Παράλληλα, επιδιώκει να παρουσιάσει τη συμβολή των παραμυθιών και ευρύτερα των λογοτεχνικών κειμένων, των εικόνων και της σχολικής βιβλιοθήκης στη διδακτική διαδικασία και συγκεκριμένα στην κατάκτηση των δεξιοτήτων της γραφής – δημιουργική γραφή, της ανάγνωσης, της ακρόασης και της κατανόησης συνολικά από τη μαθητική κοινότητα, αλλά κυρίως από τα παιδιά με μεταναστευτικό βιογραφικό, τα οποία διδάσκονται την ελληνική ως δεύτερη ξένη γλώσσα.

Με σκοπό την καλύτερη προσέγγιση του θέματος που ερευνάται, η παρούσα εργασία δομήθηκε σε πέντε ουσιαστικά κεφάλαια, αλλά και σε επιμέρους ενότητες. Συγκεκριμένα, στο εισαγωγικό σημείωμα γίνεται μια πρώτη αναφορά στο παραμύθι και τη συμβολή του στην εκπαίδευση.

Στο πρώτο κεφάλαιο προσεγγίζονται οι έννοιες της μητρικής και της δεύτερης ξένης γλώσσας, καθώς και η θέση αυτών εντός του πλαισίου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Στη συνέχεια, στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στην παιδική λογοτεχνία και συγκεκριμένα στη συμβολή της στον τομέα της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα στην εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερη ξένη γλώσσα. Ενώ, στο τρίτο κεφάλαιο ορίζονται οι έννοιες του παραμυθιού και του μύθου και προσεγγίζεται η συμβολή αυτών, κυρίως όμως του παραμυθιού, στον τομέα της εκπαίδευσης και της μαθησιακής διεργασίας, όπως αντίστοιχα και στην εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας.

Στο τέταρτο κεφάλαιο προσεγγίζεται εννοιολογικά η δημιουργική γραφή και η αξιοποίηση της στην εκπαίδευση. Ενώ, τέλος στο πέμπτο κεφάλαιο παρατίθενται τα συμπεράσματα στα οποία οδηγήθηκε η παρούσα βιβλιογραφική μελέτη, καθώς και μια συζήτηση σχετικά με την αναγκαιότητα για μελλοντική έρευνα - περεταίρω διερεύνηση, της συμβολής της λογοτεχνίας στην εκμάθηση της ελληνικής από μαθητές με μεταναστευτικό βιογραφικό αλλά και ευρύτερα στη μαθησιακή διαδικασία.

Κεφάλαιο 1. Αποσαφήνιση Όρων

1.1. Πρώτη/Μητρική Γλώσσα

Η εννοιολογική αποσαφήνιση, η οποία είναι βαρύνουσας σημασίας και κατέχει σημαντική θέση στη βιβλιογραφία, έγκειται στη διάκριση μεταξύ της πρώτης/μητρικής, δεύτερης και ξένης γλώσσας. Η γλώσσα επικοινωνίας, την οποία μαθαίνει ένα άτομο στα πρώτα χρόνια της ζωής του, υπό το πρίσμα φυσιολογικών, οργανικών, βιολογικών και κοινωνικών συνθηκών είναι αυτή που ομιλείται στο στενό περιβάλλον του, η πρώτη γλώσσα. Έτσι, ο ορισμός της πρώτης/μητρικής (Γ1/L1) γλώσσας αφορά τη γλώσσα που κατακτά ο άνθρωπος κατά τη διάρκεια των πρώτων χρόνων της ζωής του μέσα από την επαφή του με το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει. Αποτελεί τη γλωσσική μορφή που γνωρίζει το παιδί μόλις γεννηθεί και που μαθαίνει μέσω της έκθεσής του στο γλωσσικό περιβάλλον, ή η κοινή καθομιλουμένη, η γλώσσα δηλαδή που χρησιμοποιείται σε όλες τις περιστάσεις του ευρύτερου κοινωνικού χώρου στον οποίο υπάρχουμε, ή η τυποποιημένη επίσημη γλώσσα, η οποία δύναται να είναι εντελώς διαφορετική από τη γλώσσα που ομιλούν οι άνθρωποι του άμεσου περιβάλλοντός μας (Bloomfield, 1970; Χατζησαββίδης, 1997). Αξίζει να σημειωθεί ότι η χρήση του όρου μητρική γλώσσα αναφέρεται, κατά συνήθη τρόπο, στον κώδικα επικοινωνίας που χρησιμοποιείται από τη μητέρα του παιδιού, χωρίς, όμως, αυτός να είναι απαραίτος κανόνας (Τριάρχη-Hermann, 2000). Σύμφωνα με τον Βελούδη (2008), η απόκτηση της μητρικής γλώσσας, πραγματοποιείται μέσα από τη διαρκή εξάσκηση και την πρακτική εξοικείωσή του με αυτή.

1.1.1. Δεύτερη Γλώσσα

Ως δεύτερη (Γ2/L2) θεωρείται η γλώσσα που έπεται χρονικά της πρώτης/μητρικής γλώσσας (Γ1/L1). Με άλλα λόγια, η ανάπτυξη και η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας από το άτομο λαμβάνει χώρα μετά την πρώτη/μητρική γλώσσα. Η αφετηρία της ανάπτυξης της επαφής με τη γλώσσα μπορεί να συντελεστεί είτε πριν την ολοκληρωτική κατάκτηση της πρώτης/μητρικής γλώσσας είτε και μεταγενέστερα από αυτή. Εντούτοις, εν αντιθέσει με τις περιστάσεις κατάκτησης της μητρικής γλώσσας, η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας δεν πραγματοποιείται πάντοτε με φυσικό τρόπο, καθώς πρωτεύοντα ρόλο στον τρόπο κατάκτησης της παίζουν οι συγκεκριμένες συνθήκες κάτω από τις οποίες πραγματοποιείται η επαφή με αυτή. Επιπρόσθετα, δεν

είναι λίγες οι φορές όπου το άτομο δεν επιλέγει το ίδιο την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας, διότι μπορεί να το απαιτούν διάφοροι εξωγενείς παράγοντες. Εύλογα παραδείγματα αποτελεί η περίπτωση των γονιών ενός παιδιού, οι οποίοι είναι διαφορετικής εθνικότητας και χρησιμοποιούν διαφορετική γλώσσα ή η περίπτωση κατά την οποία οι γηγενείς κάτοικοι της χώρας, που μεταναστεύει η οικογένεια με το παιδί, χρησιμοποιούν διαφορετική γλώσσα από αυτήν που ομιλεί η οικογένεια. Υπό το πρίσμα των εν λόγω περιπτώσεων, το άτομο δεν επιλέγει αυτοβούλως την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας αλλά λόγω αναγκαιότητας, προκειμένου να ικανοποιηθούν οι βασικές επικοινωνιακές του ανάγκες. Σε κάθε περίπτωση, πάντως, η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας επιτυγχάνεται μέσα από την επαφή του ατόμου με τους φυσικούς ομιλητές της (Τριάρχη-Hermann, 2000).

1.1.2. Ξένη Γλώσσα

Αντίθετα με την πρώτη/μητρική (Γ1/L1) και δεύτερη γλώσσα (Γ2/L2), η εκμάθηση της ξένης γλώσσας (ΞΓ/FL) δεν έχει ως στόχο την κάλυψη των βασικών και άμεσων καθημερινών αναγκών ενός ανθρώπου, αλλά αποσκοπείται η ικανοποίηση ενδεχόμενων μελλοντικών αναγκών. Η υλοποίηση της εκμάθησης της ξένης γλώσσας επιτυγχάνεται στο πλαίσιο κάποιας σχολικής δομής, όπως σχολική τάξη ή φροντιστήριο, κατά τη διάρκεια ενός συγκεκριμένου χρονικού διαστήματος, ενώ το άτομο δεν έρχεται σε επαφή με τους φυσικούς ομιλητές αυτής, αφού δεν παίζει κανένα ρόλο στην γλωσσική κοινότητα όπου ζει. Αποτελεί μια γλωσσική μορφή που σχετίζεται με τις προτιμήσεις, τις επιλογές, τα συμφέροντα και τις επιθυμίες των ατόμων που τη διδάσκονται. Αναλυτικότερα, τα κίνητρα για την εκμάθηση μιας ή περισσότερων ξένων γλωσσών συνθέτουν ένα ευρύτερο πλαίσιο που αφορούν τόσο μορφωτικούς λόγους με στόχο την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση ή τη διερεύνηση της πολιτισμικής θεώρησης των ατόμων, όσο και πρακτικούς στο πλαίσιο της κοινωνικής και επαγγελματικής τους ανέλιξης (Τριάρχη-Hermann, 2000). Αυτό που πρέπει να επισημανθεί, σύμφωνα με την Σκούρτου (1997β), είναι ότι το βασικό διαφοροποιητικό στοιχείο της ξένης γλώσσας από την πρώτη και τη δεύτερη γλώσσα καθώς και το κυριότερο χαρακτηριστικό της είναι ότι στερείται ζωτικού, άμεσου και συγκεκριμένου χώρου χρήσης.

1.2. Γλωσσικός Γραμματισμός

Σύμφωνα με τις Δεδούλη και Κατσαρού (2010), ο γλωσσικός γραμματισμός αφορά την ικανότητα του ατόμου να επιτελεί ανάγνωση και κατανόηση γραπτών κειμένων, διαφόρων μορφών, να δημιουργεί προβληματισμούς πάνω σε αυτά, να προχωρά στην αξιοποίηση των εμπεριεχόμενων πληροφοριών κάνοντας χρήση αυτών με τη σειρά τους με απώτερο στόχο την επίτευξη ενός συγκεκριμένου-ατομικού κυρίως σκοπού, στη διεύρυνση των γνώσεων του και στη συμμετοχή του επαξίως στην κοινωνική ζωή.

Αυτό έχει ως προϋπόθεση την σταδιακή κατάκτηση εκ μέρους του ανθρώπου τόσο γλωσσικών όσο και επικοινωνιακών γνώσεων και δεξιοτήτων, ώστε να είναι σε θέση να τις αξιοποιεί με κατάλληλο τρόπο σε διαφορετικές επικοινωνιακές περιστάσεις. Μέσω της χρήσης της επιτελούνται λεκτικές πράξεις στον προφορικό λόγο, κατανόηση, χρήση, κρίση και παραγωγή γραπτών κειμένων διαφορετικής δομής και μορφής, με ποικίλο περιεχόμενο, με διαφορετικά υφολογικά, λεκτικά και συντακτικά χαρακτηριστικά. Ακόμη, σήμερα θεωρείται αναγκαίο, η κατοχή εκτός των γλωσσικών και μεταγλωσσικών γνώσεων και εκείνων των γνώσεων που θα θέσουν τον άνθρωπο σε ικανή θέση να αποκτήσει βαθιά κατανόηση του σκοπού του οποίου έχουν ως στόχο τα κείμενα που έρχεται σε επαφή. Για να λειτουργήσει ορθά η κριτική σκέψη, κρίνονται ως απαραίτητα τα γνωστικά και μεταγνωστικά εφόδια. Απαραίτητη είναι παράλληλα και η κατανόηση του τρόπου λειτουργίας της κοινωνίας, σε όλες της τις εκδηλώσεις, προκειμένου να κατανοηθούν οι κοινωνικές καταστάσεις που φανερώνονται μέσω των κειμένων (Ματσαγγούρας, 2007).

1.3. Κριτικός Γραμματισμός

Ο Baynham (2002), επισημαίνει τη σημασία του όρου ως ενεργής προσέγγισης στην ανάγνωση και στις κειμενικές πρακτικές, στην κριτική και ανάλυση ανάμεσα στα κείμενα, στη γλώσσα, στην εξουσία, στις κοινωνικές ομάδες και στις κοινωνικές πρακτικές προκειμένου να διερευνηθούν οι στάσεις και οι πεποιθήσεις που βρίσκονται κάτω από την επιφάνεια ενός κειμένου. Πιο συγκεκριμένα, στόχος του κριτικού γραμματισμού είναι να διερευνηθούν το νόημα του κειμένου, οι σκοποί και τα κίνητρα του δημιουργού του. Επιπρόσθετος στόχος είναι να τεθεί σε τροχιά αμφισβήτησης ο τρόπος κατασκευής των κειμένων και κατανόησης ότι ιδιαίτερες απόψεις αντιπροσωπεύονται στα κείμενα και αποσιωπώνται άλλες. Ο

κριτικός γραμματισμός υπογραμμίζει την αναγκαιότητα πολλαπλών αναγνώσεων, της παρακίνησης των μαθητών να αποκτήσουν γνώμη σε ποικίλα ζητήματα και να αναλάβουν δράση στο πλαίσιο της κοινωνίας.

Μέσω του κριτικού γραμματισμού, δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να αποκτήσουν βαθιά γνώση για τη γλώσσα, να συνειδητοποιήσουν την δυναμική των νοημάτων διαφόρων ειδών λόγου, τα οποία δημιουργούνται μέσω της γλώσσας, και να κατανοήσουν τις μεθόδους με τις οποίες οικοδομείται η γνώση και συγκεκριμένα η σχολική γνώση. Επομένως, γίνεται αντιληπτό από τους μαθητές ότι τα κοινωνικά ισχυρά νοήματα δεν είναι φυσικά αλλά κατασκευασμένα, γι' αυτό και δύνανται να καταστούν αντικείμενα αμφισβήτησης και ανακατασκευής (Λύκου, 2000). Εξαιτίας αυτού, είναι αναγκαίο να ασχολούνται οι μαθητές με κείμενα που προωθούν την κουλτούρα, καθώς σε αυτά εγκαταλείπεται η εστίαση στις γραμματικές και συντακτικές δομές και δίδεται έμφαση στις ιδεολογικές και κοινωνικές προεκτάσεις των κειμένων μέσω της κριτικής ανάλυσης (Baynham, 2002; Στάμου, 2012).

1.4. Πολυγραμματισμοί

Τα οικονομικά και κοινωνικά δεδομένα δημιούργησαν την ανάγκη της συμπλήρωσης της παιδαγωγικής του γραμματισμού με ένα νέο πεδίο, με τον όρο πολυγραμματισμοί. Ο εν λόγω όρος αφορά την περιγραφή δύο καταστάσεων σχετιζόμενων με την πραγματικότητα: η μία συνδέεται με την σημασία της γλωσσικής και πολιτισμικής πολυμορφίας, η οποία τελευταία γνωρίζει ραγδαία αύξηση, και η άλλη συνδέεται με το αποτέλεσμα της ύπαρξης πολυμορφίας στα κείμενα λόγω της επίδρασης των νέων τεχνολογιών (Cope & Kalantzis, 2000). Σκοπός της δημιουργίας της έννοιας των πολυγραμματισμών αποτέλεσε η ανάγκη να αναπτυχθούν δεξιότητες απαραίτητες για να κατανοηθούν τα πολυτροπικά κείμενα (multimodal texts), που έχουν ως στόχο τον συνδυασμό διαφορετικών σημειωτικών τρόπων (π. χ. γλωσσικών, οπτικών, ηχητικών) προκειμένου να παραχθούν νοήματα και λόγος εντός των ορίων πολυμορφικών και πολυπολιτισμικών κοινωνικών περιβαλλόντων (Kress & Van Leeuwen, 1996, 2001). Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι η υπό εξέταση έννοια έχει διττή σημασία υποδηλώνοντας από τη μία μεριά τον συσχετισμό μεταξύ της ποικιλίας μορφών κειμένου και των τεχνολογιών των πολυμέσων και της πληροφορίας και από την άλλη

την παραγωγή ποικιλίας ειδών κειμένου στα πλαίσια μιας πολύγλωσσης και πολυπολιτισμικής κοινωνίας (Kress, 2003).

Ως προς τη διδακτική διάσταση της έννοιας των πολυγραμματισμών, η πρόταση των θεωρητικών για τη προσέγγιση στη γλώσσα εστιάζει στο να εξοικειωθούν οι διδασκόμενοι με την επεξεργασία ειδών λόγου, τα οποία θα αντλούνται από ένα εκτεταμένο πεδίο πολιτισμικών πηγών που ξεπροβάλλουν υπό το πρίσμα της ταχύτατα εξελισσόμενης σύγχρονης κοινωνίας. Μια από τις βασικότερες επιδιώξεις αποτελεί η ανάπτυξη από τους μαθητές της κριτικής μεταγλώσσας, δεξιότητα απαραίτητη για να κατανοηθεί και να χρησιμοποιηθεί εύλογα η κοινωνική και πολιτισμική δύναμη αυτών των κειμένων, όπως και των ανάλογων κοινωνικών πρακτικών (Cope & Kalantzis, 2000). Επιπρόσθετη ισχυρή επιδίωξη συνιστά η ανάγκη να ενδυναμωθούν κοινωνικά οι διδασκόμενοι. Τόσο τα κειμενικά είδη που ασκούν κοινωνική ισχύ και επιρροή, όσο και εκείνα που έχουν ως πυρήνα την ανάδειξη των διαφορετικών πολιτισμικών φωνών, οι οποίες είναι υπεύθυνες για τη σύνθεση της πολυπολιτισμικής φυσιογνωμίας των σύγχρονων κοινωνιών, αποτελούν πεδίο συστηματικής μελέτης. Επομένως, παρέχεται η δυνατότητα στους μαθητές να επεξεργαστούν διαφορετικές γλώσσες, είδη λόγου, τρόπους έκφρασης, προσεγγίσεις απέναντι στη γλώσσα οδηγώντας τους στην ανάπτυξη μεταγνωστικών και μεταγλωσσικών δεξιοτήτων αλλά και της ικανότητας να αποκτούν κριτική στάση ενόψει πολύπλοκων συστημάτων και των αλληλεπιδράσεων τους (New London Group, 1996).

1.5. Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Σύμφωνα με τον Banks (2004), η ενσωμάτωση του περιεχομένου, η διαδικασία σύμφωνα με την οποία παράγεται η γνώση, ο περιορισμός ή ακόμη και η εξάλειψη των στερεότυπων αντιλήψεων και των προκαταλήψεων, η εφαρμογή της παιδαγωγικής ισότητας και η ενθάρρυνση της κοινωνικής διάρθρωσης και της πολιτισμικής έκφρασης περιλαμβάνονται στις διαστάσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Η βάση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έγκειται στην ανάγκη να αναγνωριστεί η σημασία της διαφορετικότητας τόσο για τον ίδιο τον άνθρωπο όσο και για την κοινωνία συνολικά, αφού συνεισφέρει στην εξέλιξη της γνώσης για τον κόσμο και για τους άλλους. Χωρίς να προχωρεί στην αγνόηση ή τον αποκλεισμό της ιδιαιτερότητας του κάθε ατόμου αλλά στην αναγνώριση και την ανάδειξή του, υποστηρίζει την ανάπτυξη

του σεβασμού (Banks, 2004) και την ισότητα προς την εκπαιδευτική διαδικασία (Banks & McGee Banks, 2010).

Μια αξιοσημάντη πρόθεση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να διαδραματίσει ουσιαστικό ρόλο στον περιορισμό της παρουσίας και της προώθησης αποκλειστικά και μόνο του κυρίαρχου πολιτισμού στα αναλυτικά προγράμματα. Είναι βαρύνουσας σημασίας να υπάρχει ισορροπία της προβολής των πολιτισμών, δηλαδή αφενός να μην παραγκωνίζεται ο κυρίαρχος πολιτισμός, αφετέρου να ενθαρρύνεται η γνωριμία με στοιχεία από άλλους πολιτισμούς, συμπεριλαμβάνοντας αυτούς από τους οποίους προέρχονται οι μαθητές της εκάστοτε τάξης. Μέσω αυτής της πρακτικής, περιορίζεται η ύπαρξη αισθημάτων μειονεξίας όπως και ο παραγκωνισμός των μαθητών στο περιθώριο καθώς δεν είναι μέλη του κυρίαρχου πολιτισμού. Επιπρόσθετα, δημιουργείται ένα ασφαλές περιβάλλον, μέσα στο οποίο αποβάλλεται το αίσθημα απόρριψης ή εγκατάλειψης της εθνικής ταυτότητας εκ μέρους τους προκειμένου να ενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο (Banks, 2004).

Επιπλέον, αξίζει να αναφερθεί ως ένας από τους σημαντικότερους στόχους της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης αλλά και της εκπαιδευτικής διαδικασίας γενικότερος σε κάθε μορφή της, να ενισχυθεί κάθε μαθητής με στόχο την απόκτηση των βασικών γνώσεων που απαιτούνται, την κατάκτηση της ανάγνωσης, της γραφής και των μαθηματικών, όπως και να καταφέρει να επιτύχει τους στόχους του. Ενθαρρυντική λειτουργία μπορεί να αποτελέσει προς τους μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο η ιδέα να αξιοποιείται πολυπολιτισμικό περιεχόμενο κατά τη διδασκαλία και να συμβάλλει στην κινητοποίηση τους προκειμένου να προκληθεί ακόμη περισσότερο το ενδιαφέρον τους για την κατάκτηση της γνώσης και την εκπαιδευτική διαδικασία γενικότερα (Banks, 2004).

Οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μπορούν να συνοψιστούν στις εξής (Banks, 2004):

- Η εν λόγω εκπαιδευτική προσέγγιση καθίσταται ως η καταλληλότερη προς εφαρμογή σε όλους τους μαθητές και δεν αφορά μόνο αυτούς που αποτελούν μέλη συγκεκριμένων ομάδων πληθυσμών. Συνεπώς, δημιουργείται ένα ωφέλιμο έδαφος αφενός για τους μαθητές που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό και εθνικό περιβάλλον, αφετέρου για όλους τους μαθητές στη σχολική τάξη.

- Η εστίαση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν έγκειται στο <<άλλο>> και στο <<διαφορετικό>> αλλά στην ολότητα και επικεντρώνεται κυρίως στην αποδοχή της διαφορετικότητας και όχι στην παραγκώνιση της.
- Ο συσχετισμός της διαπολιτισμικής προσέγγισης με τις αρχές της ισότητας, της ελευθερίας και της δικαιοσύνης οδηγεί στην προώθηση και στην εξέλιξη αυτών.
- Απώτερος σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να επιτευχθεί η συνοχή της κοινωνίας ώστε να δημιουργηθεί η αρμονική συνύπαρξη ανθρώπων, οι οποίοι έχουν μικρότερες ή μεγαλύτερες διαφορές σε όλους τους τομείς.

1.5.1. Η διαπολιτισμική αλληλεπίδραση

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση προσφέρει το έδαφος για τη συνάντηση διαφορετικών πολιτισμών-ατομικού και συλλογικού επιπέδου-προκειμένου να διαχυθεί η πολιτισμική εμπειρία. Η έλλειψη κατανόησης του τρόπου δημιουργίας και διατήρησης των διακριτικών αντιλήψεων και πρακτικών επιφέρει την παραμονή της διδασκαλίας που αποσκοπεί στην αλλαγή στάσεων στην επιφάνεια ή ακόμα και στην επιδείνωση αντιδράσεων άμυνας. Για την επίτευξη αυτού, καίριο ρόλο διαδραματίζει η συναισθηματική ένταξη μέσω της εμπειρικής προσέγγισης. Αποτελεί άμεση ανάγκη η συνειδητοποίηση εκ μέρους των εκπαιδευτικών ότι ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας συντηρεί και εντείνει την απόκτηση πολιτικά παθητικής στάσης των αδύναμων εθνοπολιτιστικών ομάδων και την αποδοχή της χαμηλής κοινωνικής τους θέσης (Μάρκου, 1996). Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να περιορίσουν τους τρόπους με τους οποίους η γνώση διατηρεί την καταπίεση και τον παραγκωνισμό αυτών των ομάδων και να καταστούν <<φορείς αλλαγής χειραφέτησης>> (Μάρκου, 1996, σ. 49).

1.5.2. Η διαπολιτισμική Επικοινωνία

Η διαπολιτισμική ή πολυπολιτισμική επικοινωνία αναπτύσσεται, όπου δηλαδή επιτυγχάνεται συνένωση του πολιτισμού και της επικοινωνίας σε μια έγκυρη γνωστική περιοχή, υπό την προϋπόθεση ότι αναγνωρίζεται η πρόκληση δυσκολιών λόγω της πολιτισμικής διαφορετικότητας στην αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας (Σπινθουράκη, Ι. Κατσίλλης, Ι. Μουσταίρας, Π., 1997). Σύμφωνα με τους Samovar και

Porter (1994), η επιβολή της πολυπολιτισμικής επικοινωνίας να εξερευνηθούν τα πολιτισμικά στοιχεία τα οποία κυρίως ασκούν επίδραση στην περίπτωση της διαπροσωπικής επαφής μεταξύ μελών δύο διαφορετικών πολιτισμών γίνεται περισσότερο εμφανής όταν ένα μήνυμα παραγόμενο από έναν πολιτισμό πρέπει να μεταβιβαστεί σε έναν άλλον πολιτισμό.

Ο Bolten (1993) υπογραμμίζει τη χρήση του πολιτισμού, της κοινωνίας και της προσωπικότητας, προκειμένου να αναπτυχθεί ένα πλαίσιο για τη διαπολιτισμική και πολυπολιτισμική επικοινωνία. Η λεκτική, η μη λεκτική επικοινωνία και η αντιληπτική διαδικασία αποτελούν τα κύρια στοιχεία αλληλεπίδρασης κατά τη διαπολιτισμική επικοινωνία. Μέσα από αυτήν την άποψη διαπιστώνουμε την εμπλοκή της γλώσσας και του πολιτισμού ως μέρη της ίδιας εξίσωσης. Αυτό συνεπάγεται ότι τόσο σε διαπολιτισμικό όσο και σε γλωσσικό επίπεδο, οι άνθρωποι ενεργούν και εκφράζονται σύμφωνα με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τον κόσμο. Αναντίρρητα πρέπει να αναφερθεί και η άποψη των Μπαλατζή και Νταβέλο (2009), οι οποίοι επισημαίνουν τον επηρεασμό ολόκληρου του φάσματος της διαπολιτισμικής επικοινωνίας από τον πολιτισμό. Οι Μπαλατζής και Νταβέλος (2009) υποστηρίζουν ότι:

Εκτός από την επιρροή στην ανάπτυξη και κατασκευή των λέξεων ή την έλλειψη αυτών και της έννοιας που προσδίδεται στην κάθε λέξη, οι κινήσεις μας οι αντιλήψεις και χρήσεις του χρόνου, κατευθύνουν τον τρόπο που βλέπουμε και προσδοκούμε, τα αισθήματά μας και την ονομασία τους. Η αντίληψη και κατανόηση αυτής της επιρροής θα βοηθήσει σημαντικά στην αποφυγή καταστάσεων, όπου η ιδιαίτερη πολιτισμική συμπεριφορά μπορεί να καταλήξει σε έλλειψη ή δυσκολία επικοινωνίας (σ. 256).

1.6. Διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας

Το κέντρο του ενδιαφέροντος της σχετικής βιβλιογραφίας έχει μεταβεί στην μελέτη και στον προσδιορισμό πολλών μεθόδων μέσω του αντίστοιχου θεωρητικού υποβάθρου, της διαφορετικής στοχοθεσίας, του ρόλου του εκπαιδευτικού, των δραστηριοτήτων και των τεχνικών που αξιοποιούνται προκειμένου να υλοποιηθούν οι εκάστοτε στόχοι, γεγονός που έχει οδηγήσει στο να αναθεωρηθεί η κατάκτηση/εκμάθηση της γλώσσας. Η άποψη που έχει επικρατήσει τα τελευταία χρόνια όσον αφορά τη διδακτική των γλωσσών είναι η ανάγκη μιας πολυμεθοδολογικής προσέγγισης, που θα έχει ως επίκεντρο τον ίδιο τον διδασκόμενο, την καλλιέργεια των επικοινωνιακών και

γλωσσικών του δεξιοτήτων και στρατηγικών (Γρίβα & Σέμογλου, 2013). Το γενικότερο πλαίσιο αρχών που σχετίζονται με την εκμάθηση και διδασκαλία μιας δεύτερης γλώσσας (Γ2), με την προϋπόθεση ότι αυτή διαδραματίζει το ρόλο όχι μόνο του αντικειμένου, αλλά και του μέσου της διδασκαλίας σε μία μικτή σχολική τάξη, δύναται να συνοψιστεί στα ακόλουθα σημεία (Ζάγκα, 2013):

- Το βασικότερο στοιχείο, μέσω του οποίου αναδεικνύεται το πόσο αποτελεσματική μπορεί να θεωρηθεί η διδασκαλία μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας, καθίσταται η έννοια του αυθεντικού επικοινωνιακού περιβάλλοντος, στα πλαίσια του οποίου οι διδασκόμενοι έρχονται σε άμεση επαφή με κατανοητά και κυρίως ενδιαφέροντα γλωσσικά ερεθίσματα.
- Η αποτελεσματικότητα και η αυτονομία της γλωσσικής διδασκαλίας επιτυγχάνεται με τη συνοδεία της διαθεματικής-διεπιστημονικής προσέγγισης.
- Βασική μέριμνα της διδασκαλίας της δεύτερης/ξένης γλώσσας αποτελεί ο συνυπολογισμός των ιδιαίτερων αναγκών των αλλόγλωσσων διδασκομένων, των οποίων η ανάγκη συνίσταται όχι μόνο στη γλωσσική γνώση αλλά και στην απόκτηση τεχνικών πρόσβασης στο περιεχόμενο και άλλων γνωστικών αντικειμένων, με στόχο την μεταφορά της γνώσης από το ένα σχολικό μάθημα στο άλλο.
- Απαραίτητη στοχοθεσία της διδασκαλίας της δεύτερης/ξένης γλώσσας αποτελεί αφενός η ανάπτυξη των *Βασικών Διαπροσωπικών Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων (BICS)*, αφετέρου η καλλιέργεια της *Γνωστικής Ακαδημαϊκής Γλωσσικής Ικανότητας (CALP)* των διδασκομένων. Αυτό στην πραγματικότητα σημαίνει απόκτηση σύνθετων γλωσσικών και γνωστικών δεξιοτήτων στη γλώσσα-στόχο εκ μέρους τόσο των αλλόγλωσσων όσο και των γηγενών μαθητών, με αποτέλεσμα την χρήση αυτής και ως «εργαλείο μάθησης».

Με βάση το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο αρχών, είναι μεγάλης σημασίας να αναφέρουμε μερικές πρακτικές κατάλληλες για την κατάκτηση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας που θα βοηθήσουν στο μέγιστο τους αλλόγλωσσους μαθητές. Μια εξ αυτών, αφορά την σημασία ύπαρξης σχολικών μαθημάτων με πολιτισμικό περιεχόμενο. Με στόχο την διευκόλυνση της κατάκτησης της γλώσσας-στόχου, θεωρείται απαραίτητη η γνωριμία του τρόπου ζωής, των πιστεύω και της κουλτούρας του λαού που τη χρησιμοποιεί από τους μαθητές, λόγω της αντανάκλασης όλων αυτών των στοιχείων στην ίδια τη γλώσσα (Αζεζ, 1999). Με αυτόν τον τρόπο, αναδεικνύει η

εύκολη και η αμεσότητα της ελληνικής γλώσσας, με την προϋπόθεση να γνωρίσει ο αλλόγλωσσος μαθητής όσο δυνατόν καλύτερα το κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο της Ελλάδας, με απώτερο στόχο όχι την ένταξη αυτών στην καθημερινότητα του, αλλά τη γνωριμία του με την κουλτούρα και τη φιλοσοφία που αποτελούν το υπόβαθρο της γλώσσας αυτής της χώρας.

Αναντίρρητα, στα πλαίσια των κατάλληλων πρακτικών δεν θα μπορούσε να παραληφθεί η προσπάθεια του διδασκόμενου να καταστήσει τη διδασκαλία της γλώσσας-στόχου νοηματοκεντρική, δηλαδή η εστίαση του να έγκειται στο να παράγεται και να μεταδίδεται το νόημα και όχι στην εκμάθηση των τυπικών μορφολογικών χαρακτηριστικών της γλώσσας παραλείποντας την ουσία που υπάρχει έξω από αυτά. Βέβαια, αυτό δεν υποδηλώνει την παραμέληση ή την αγνόηση της εκμάθησης των γραμματικών και συντακτικών φαινομένων και συλλήβδην των κανόνων που διέπουν τη λειτουργία της γλώσσας αλλά την αποφυγή εκ μέρους του εκπαιδευτικού της διδασκαλίας βάσει της γραμματικοκεντρικής μεθόδου (Χαραλαμπίδης, 2002).

1.6.1. Διδακτικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας

Η *Επικοινωνιακή Προσέγγιση ή Επικοινωνιακή Διδασκαλία της Γλώσσας (Communicative Approach / Communicative Language Teaching)* αποτελεί, σύμφωνα με τις σύγχρονες επιστημονικές μελέτες, την πλέον κατάλληλη για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας (Τελίδου, 2005). Η βάση της εν λόγω προσέγγισης σε ένα θεωρητικό πλαίσιο της γλωσσικής κατάκτησης στο πλαίσιο του οποίου υπογραμμίζεται ο εγγενής χαρακτήρας της γλώσσας, όπως και ο ρόλος της διεπίδρασης μεταξύ των εκπαιδευτικών με τους διδασκόμενους αλλά και των μαθητών μεταξύ τους (Μπέλλα, 2011). Η «επικοινωνιακή ικανότητα» τίθεται στο κέντρο του ενδιαφέροντος, έννοια που εισηγήθηκε για πρώτη φορά από τον Hymes το 1971 (Μήτσης, 2004). Σύμφωνα με τον Canale (1983), η «επικοινωνιακή ικανότητα» συναποτελείται από τους ακόλουθους άξονες: α) τη «γραμματική ικανότητα» (*grammatical competence*), β) την «κοινωνιογλωσσική ικανότητα» (*sociolinguistic competence*), γ) την «ικανότητα έκφρασης λόγου» (*discourse competence*) και δ) την «στρατηγική ικανότητα» (*strategic competence*).

Η διδακτική διαδικασία, μέσω της χρήσης της γλώσσας ως εργαλείου εκτέλεσης ενός ευρύτερου φάσματος λειτουργιών και δη της επικοινωνίας, έχει ως κυρίαρχο στόχο να διδάξει το πως λειτουργεί και όχι να περιγράψει το γλωσσικό σύστημα, καθώς και τον τρόπο που αναπτύσσεται η αποτελεσματική επικοινωνιακή ικανότητα, δηλαδή να δύνανται οι μαθητές να αναγνωρίζουν τις διαφορετικές περιστάσεις και να προσαρμόζουν τον λόγο ανάλογα με αυτές (Μήτσης, 2004).

Οι Richards and Rodgers (2001) διατυπώνουν τις βασικές αρχές της επικοινωνιακής μεθόδου ως εξής: 1) Η επίτευξη της απόκτησης/εκμάθησης της δεύτερης/ξένης γλώσσας διαφαίνεται ως αποτέλεσμα της καθημερινής χρήσης στο πλαίσιο της επικοινωνίας. 2) Σκοπός των γλωσσικών δραστηριοτήτων στη σχολική τάξη συνιστά η καλλιέργεια της *αυθεντικής και πλήρους σημασίας επικοινωνίας*. 3) Μία από τις σημαντικότερες διαστάσεις της επικοινωνίας αποτελεί η ευφράδεια του λόγου. 4) Οι διαφορετικές γλωσσικές δεξιότητες, μέσω της συνολικής αξιοποίησής τους, έχουν αποτέλεσμα την επιτέλεση της επικοινωνίας. 5) Η εκμάθηση επιτυγχάνεται μέσω μιας διαδικασίας δόμησης, που συγκροτείται από δοκιμές και λάθη.

Κατά τους Johnson and Johnson (1998), ένα από τα σημαντικότερα κριτήρια βάσει του οποίου νοηματοδοτείται η επικοινωνιακή μέθοδος είναι η εστίαση στο μήνυμα. Στοχοθεσία της εν λόγω μεθόδου είναι η παραγωγή και η κατανόηση μηνυμάτων από τους μαθητές, καθώς η γλώσσα δεν απαρτίζεται από μεμονωμένες γραμματικές δομές, αλλά αποτελεί έναν επικοινωνιακό κώδικα και έναν σημασιολογικό φορέα. Αντιπροσωπευτικό δείγμα τέτοιων δραστηριοτήτων αποτελούν οι *ασκήσεις μεταφοράς πληροφοριών* και οι *ασκήσεις πληροφοριακού κενού* που έχουν ως στόχο την εύρεση πληροφοριών από τους μαθητές (Γρίβα & Σέμογλου, 2016).

Η «Διεργαστική Διδασκαλία» είναι μια μέθοδος επικοινωνιακού χαρακτήρα, η εστίαση της οποίας έγκειται στην *κατανόηση του γλωσσικού εισαγόμενου*. Κατά τη διάρκεια των πρώτων σταδίων εκμάθησης της γλώσσας-στόχου οι μαθητές πρέπει να επεξεργάζονται τα λεξιλογικά στοιχεία, αποσκοπώντας στην εκμαίευση σημασιολογικών πληροφοριών (VanPatten, 1996). Όπως υποστηρίζει η Μπέλλα (2017), αποτέλεσμα της μάθησης συνίσταται η συνειδητή προσπάθεια των διδασκομένων να αφομοιώνουν στοιχεία του γλωσσικού συστήματος. Ειδικότερα, αναφέρεται στην διαδικασία της ανίχνευσης (*detection*), η οποία χρήζει συγκέντρωσης της προσοχής με στόχο την επιλογή μιας πληροφορίας.

Συνεπώς, σε πρώτο πλάνο τίθεται, ως πρωτεύουσας σημασίας, η επεξεργασία εκείνων των τύπων οι οποίοι είναι φορείς μεγαλύτερης επικοινωνιακής αξίας, εν αντιθέσει με τους γραμματικούς τύπους που έρχονται σε δεύτερο χρόνο. Η υπό εξέταση προσέγγιση ορίζει ότι, για να αποκτήσουν οι μαθητές την ικανότητα της μελέτης περαιτέρω γραμματικών δομών, προηγείται η ανάγκη να αυτοματοποιήσουν αρχικά ορισμένα βασικά για την επικοινωνία γλωσσικά στοιχεία, προκειμένου η επικέντρωση της προσοχής και της μνήμης τους να επιτυγχάνεται κάθε φορά σε μια μόνο πληροφορία (VanPatten, 1996). Η εκπαίδευση των μαθητών, κατά τη διάρκεια της διεργαστικής διδασκαλίας, περιλαμβάνει *στρατηγικές επεξεργασίας του γλωσσικού εισαγόμενου*, μέσα από *δραστηριότητες δομημένου γλωσσικού εισαγόμενου*, με την παράλληλη απόδοση των απαραίτητων εξηγήσεων αναφορικά με την επικοινωνιακή αξία των γλωσσικών τύπων (VanPatten, 1996).

1.6.2. Διδακτικές στρατηγικές στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας

α) «Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία»: στα πλαίσια της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας η βάση της μάθησης έγκειται στη διαδικασία της κοινωνικώς δομημένης ανταλλαγής πληροφοριών μεταξύ των διδασκομένων, οι οποίοι είναι οργανωμένοι σε ομάδες, μέσα στα όρια των οποίων διενεργείται η επίτευξη των κοινών μαθησιακών στόχων από τους μαθητές «σε διάφορα επίπεδα εργασίας». Ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στοχεύει στην ενίσχυση τεσσάρων σημαντικών στοιχείων ανάμεσα στους μαθητές όπως «*θετική αλληλεξάρτηση*», «*ατομική ευθύνη*», «*ισότιμη συμμετοχή*», «*ταυτόχρονη αλληλεπίδραση*» (Ματσαγγούρας, 2008α).

β) «Αλληλοδιδασκτική Μέθοδος»: υπό το πρίσμα της εν λόγω μορφής διδασκαλίας, η μεταφορά της γνώσης επιτυγχάνεται από διδασκόμενους σε διδασκόμενους. Οι μαθητές εισπράττουν τις ωφέλειες αυτής της διδακτικής μεθόδου μέσω της ενεργού συμμετοχής τους σε αυτήν, προσφέροντας μάλιστα βοήθεια ο ένας στον άλλον μέσω ιδιαίτερων μαθημάτων ή/και μαθημάτων προς όλους τους μαθητές ή και εναλλαγής των ρόλων (Ματσαγγούρας, 2008).

γ) «Εξατομικευμένη Διδασκαλία» ή «Προσωποποιημένη Μάθηση»: διδακτική προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία η διδασκαλία ή η σχολική εργασία οργανώνεται βάσει των ατομικών χαρακτηριστικών του εκάστοτε διδασκόμενου. Το συγκεκριμένο

μοντέλο διδασκαλίας συγκροτείται στη βάση εννοιών όπως της προσωποκεντρικής επαφής ανάμεσα στον δάσκαλο και τον μαθητή, του μαθησιακού στυλ του διδασκόμενου, της αξιολόγησης, της ευελιξίας να δομηθεί το αναλυτικό πρόγραμμα και τα προς χρήση υλικά και εγχειρίδια (Ματσαγούρας, 2008).

δ) «Διαφοροποιημένη Διδασκαλία»: η συγκεκριμένη προσέγγιση βασίζεται στην έννοια του οικοδομισμού, καθώς υπάρχει ιεραρχία στα στάδια της διδασκαλίας. Απώτερος στόχος της προκειμένης μεθόδου είναι να μεγιστοποιηθεί η κινητοποίηση και η ενεργός συμμετοχή των μαθητών και να μειωθεί ο χρόνος του διδάσκοντος. Η εκτέλεση πλήθους δραστηριοτήτων πραγματοποιείται βάσει του προσωπικού ρυθμού εργασίας του μαθητή και η διαμόρφωση τους αναλόγως των ενδιαφερόντων και του μαθησιακού προφίλ του (Tomlinson, 2014).

ε) «Ανακαλυπτική μάθηση»: Ο μαθητής αποκτά τη γνώση χρησιμοποιώντας ως όχημα τις γνώσεις του. Ειδικότερα, προσπαθεί να διερευνήσει και να εμβαθύνει στο εκάστοτε αντικείμενο, όπως και να ανακαλύψει τις βασικές αρχές και σχέσεις που καθορίζουν <<τα επιμέρους στοιχεία του>> και ο διδάσκων καλείται να διαδραματίσει τον ρόλο του καθοδηγητή (Ράπτης & Ράπτη, 2013).

στ) «Μέθοδος Project»: Αφορά διαδικασία κατά την οποία επιτυγχάνεται βιωματική απόκτηση της γνώσης, βασίζεται στις αρχές της ανακαλυπτικής μάθησης όπου συνολικά η τάξη συμμετέχει ενεργά (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2007). Μέσα από αυτή τη μέθοδο, οι μαθητές εμπεδώνουν πρακτικά τις δημοκρατικές διαδικασίες και αξίες, μιλούν σε <<βασικές αρχές κοινωνικής συμπεριφοράς>>, ενισχύουν τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες και τον πολιτισμικό εγγραμματισμό τους (Jugdev, 2012), αποκτούν ουσιαστική γνώση οδεύοντας συνακόλουθα στην διεύρυνση των οριζόντων τους (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2007).

ζ) «Πολυγραμματισμοί»: «Οι πολυγραμματισμοί είναι μια προσέγγιση όπου κυριαρχεί η έμφαση στην τριβή των διδασκόμενων με κείμενα και είδη λόγου από ένα ευρύ φάσμα μέσων και ένα ευρύ φάσμα πολιτισμικών πηγών» (Kalantzis & Cope, 2001), στοχεύοντας την «κοινωνική ενδυνάμωση».

η) «Δραματοποίηση»: Ένα αφηγηματικό-διηγηματικό κείμενο μεταγράφεται σε θεατρικούς κώδικες, έχοντας ως στόχο να εκφραστεί και να εικονοποιηθεί μέσω της κίνησης ή/και της ακινησίας του προσώπου και του σώματος του υποκειμένου. Μέσω της αυτενέργειας και της βιωματικής μάθησης, που προσφέρει η εν λόγω τεχνική, οι

μαθητές ενισχύουν τις γνωστικές, ψυχοσωματικές και διανοητικές τους δεξιότητες. Παράλληλα, αναπτύσσονται οι κοινωνικές δεξιότητες (Παπαδόπουλος, Κούσουλας & Σιούτης, 2014).

θ) *«Ψηφιακές Τεχνολογίες»*: Οι νέες τεχνολογίες παρέχουν πλήθος δραστηριοτήτων, οι οποίες συμβάλλουν στην ενίσχυση της διάθεσης των διδασκομένων να διερευνήσουν και να ανακαλύψουν ένα νέο κόσμο, να λάβουν πρωτοβουλίες, καταλήγοντας στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, της αυτοεικόνας, του αυτοσεβασμού και της αυτοαντίληψης τους. Επιπλέον, μέσω της χρήσης των νέων τεχνολογιών καλλιεργείται μια σχέση αλληλεπίδρασης τόσο μεταξύ των μαθητών όσο και μεταξύ των μαθητών και του εκπαιδευτικού (Βοσνιάδου, 2006).

Κεφάλαιο 2. Η Παιδική λογοτεχνία στην εκπαίδευση

2.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός της Λογοτεχνίας

Η λογοτεχνία ως φαινόμενο, αρχικά εξετάστηκε από την ανθρωπολογική της σκοπιά. Πρώτος ο Johan Huizinga το 1956, εισήγαγε τη θεώρηση του «homo ludens», υποστηρίζοντας ότι ανθρώπινος πολιτισμός όσον αφορά τη γλωσσική επικοινωνία και τη θρησκευτική λατρεία, έχει ως βάση του το παιχνίδι. Ενώ, μέσω του παιχνιδιού δύναται να κατανοηθούν οι ποικίλες πολιτισμικές εκφράσεις, όπως το δίκαιο και η φιλοσοφία, η ποίηση και η τέχνη, ως μια μορφή έκφρασης ή μεταμόρφωσης της ανθρώπινης διάθεσης για παιχνίδι.

Αντίστοιχα, ο Huizinga, εξέλαβε το παιχνίδι ως μια πολιτισμική ανθρωπολογική κατηγορία, η οποία σε αντίθεση με την πολιτική και το δίκαιο που έχουν διαφοροποιηθεί από τις παιγνιώδεις καταβολές τους, η λογοτεχνία φαίνεται ότι συνεχίζει να ενστερνίζεται τις αρχές οι οποίες διέπουν το παιχνίδι. Αρχές οι οποίες μεταξύ άλλων αναφέρονται στην ελεύθερη εμπλοκή σε διεργασίες που δεν έχουν κυριολεκτική βαρύτητα, διαφοροποιούνται από την καθημερινότητα, διέπονται από κανόνες οι οποίοι ορίζονται από τους εμπλεκόμενους, οι οποίοι μολονότι γνωρίζουν εκ των προτέρων την απουσία κυριολεκτικής σημασίας, εντούτοις προσδίδουν σε αυτή μια σοβαρότητα.

Μέσω της παραπάνω οπτικής, καθίσταται σε κάποιο βαθμό δυνατή η ερμηνεία της λογοτεχνίας, όπως αντίστοιχα και η εξέλιξη των λογοτεχνικών ειδών, ως ένας παιγνιώδης μη κυριολεκτικός λόγος, ο οποίος διέπεται από κανόνες, οι οποίοι με τη σειρά τους δύναται να επαναπροσδιοριστούν, από έναν ή περισσότερους συμμετέχοντες και αντίστοιχα να υιοθετηθούν μετέπειτα ευρύτερα από την κοινότητα, η οποία συναποφασίζει να ασπαστεί τους νέους κανόνες, όπως αυτοί έχουν οριστεί.

Η λογοτεχνία αναφέρεται ως «η τέχνη του λόγου», συμπεριλαμβάνοντας όλες τις μορφές του πεζού και θεατρικού λόγου, τα έντεχνα, αισθηματικά φορτισμένα και αξιολογημένα μνημεία μιας εθνικής ή γλωσσικής κοινότητας (Βελουδής, 1994). Ωστόσο, η λογοτεχνία διακρίνεται σε γραπτή και προφορική, λόγια και δημόδια, εθνική και διεθνή. Ενώ, διαιρείται σε επιμέρους λογοτεχνικά είδη όπως το έπος και το μυθιστόρημα, τη λυρική ποίηση και το δράμα, αλλά και γένη όπως η τραγωδία και το διήγημα. Ωστόσο, η παραπάνω γενικευμένη προσέγγιση της λογοτεχνίας θέτει σημαντικούς προβληματισμούς από οντολογικής άποψης, καθώς το περιεχόμενο των

λογοτεχνικών κειμένων βασίζεται σε σημαντικά μεγάλο βαθμό σε ιστορικά γεγονότα και γλωσσικές συνθήκες. Συνεπώς, η υφιστάμενη σημασία της λογοτεχνίας ως αυτόνομο πολιτιστικό φαινόμενο τοποθετείται περίπου στα τέλη του 18^{ου} αιώνα και συνδέεται με τη νεότερη εποχή.

Σε αντίθεση με άλλες μορφές λόγου οι οποίες αποβλέπουν στη γνώση, την πειθώ ή ακόμα και στον φιλοσοφικό στοχασμό, η λογοτεχνία συνδέθηκε με τη δημιουργία, το ταλέντο αλλά και τη φαντασία του ίδιου του δημιουργού, όπως αντίστοιχα και με την αισθητική αξία του έργου. Εντός αυτού του πλαισίου, η λογοτεχνία διαμόρφωσε το δικό της νέο ιδιαίτερο πεδίο παράλληλα με τις καλές τέχνες (Παππάς, 2016).

Από την άλλη πλευρά, τα κριτήρια για τον προσδιορισμό της λογοτεχνίας διακρίνονται σε ενδο αλλά και εξω-κειμενικά. Τα εξω-κειμενικά κριτήρια αναφέρονται στη λειτουργική ικανότητα του κειμένου ως δημόσιο αγαθό το οποίο προσδίδει αισθητική ευχαρίστηση, χρησιμοποιώντας ως μέσο τη φαντασία και τη συγκίνηση σε βάθος χρόνου, χωρίς να εξυπηρετεί άλλους σκοπούς πέρα της λογοτεχνίας. Σε καμία περίπτωση δεν συμπεριλαμβάνεται η εξωτερική μορφή του κειμένου και η έκτασή του. Ως προς τον διαχωρισμό της λογοτεχνίας μέχρι τα τέλη του 19^{ου} αιώνα, σημαντικό ρόλο διαδραμάτισε η ποίηση. Αντίθετα, βασικό ενδο-κειμενικό κριτήριο για τον προσδιορισμό της λογοτεχνίας αποτέλεσε η «λογοτεχνικότητα», η οποία συνιστά ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της λογοτεχνίας. Η λογοτεχνικότητα μελετήθηκε εκτεταμένα από τους φορμαλιστές στη Ρωσία, οι οποίοι εντόπισαν τα ιδιαίτερα γνωρίσματα της λογοτεχνίας, στις ιδιότητες και τις στρατηγικές της – αποκλίνουσα χρήση της γλώσσας ως προς τη γλώσσα επικοινωνίας, με έμφαση στη μορφή). Ενώ, για την περιγραφή του ιδιαίτερου τρόπου αναπαράστασης της πραγματικότητας στα λογοτεχνικά κείμενα, επιστρατεύτηκαν οι έννοιες της μίμησης, της αληθοφάνειας και της μεταφοράς (Παππάς, 2016).

Στον ελλαδικό χώρο, ο όρος «λογοτεχνία» προτάθηκε από τον κλασσικό φιλόλογο Πανταζίδη (1886), σε σχετική αναφορά στο άρθρο του με τίτλο «Φιλολογία, γραμματολογία, λογοτεχνία», ενώ περιορισμένη ήταν η χρήση του πριν τον 20^ο αιώνα. Ωστόσο, το 1867 ο Κυπριανός αναφέρθηκε στη λογοτεχνία, πιθανά σε μια προσπάθεια του για την απόδοση του «Literatur» στη γερμανική γλώσσα. Τη χρονική περίοδο 1827-1900 ο Πανταζίδης δανείστηκε τον όρο «λογοτεχνία» από τον Ευγεγιανό, συγγραφέα του μυθιστορήματος με τον ομώνυμο τίτλο «*Τα κατά Δροσύλλαν και Χαρικλέα*», η οποία στην προκειμένη περίπτωση αφορούσε στη ρητορική χρήση του λόγου. Ενώ, ο

όρος της λογοτεχνίας δεν συμπεριλήφθηκε στο έργο η «Συναγωγή των λέξεων» του Κουμανούδη (1818-1899). Συνεπώς, έως τα τέλη του 19^{ου} αιώνα η έννοια της λογοτεχνίας δηλωνόταν ως «φιλολογία», «λαογραφία» ή «λογοποιία». Στην ελληνική γλώσσα ο όρος «λογοτεχνία» χρησιμοποιήθηκε ως υποσύνολο του όρου «γραμματεία», εντός του οποίου συμπεριλήφθηκαν και όλα τα μη λογοτεχνικά κείμενα.

Στα τέλη του 20ου αιώνα ο Αμερικανός επικοινωνιολόγος Walter Fisher, εισήγαγε τον όρο «homo narrans», ο οποίος ήταν άμεσα συνυφασμένος με τον όρο «homo ludens» που διατυπώθηκε παλαιότερα. Μέσω αυτού του νέου ορισμού, ο Fisher επιδίωξε να προσδιορίσει τη σχέση μεταξύ του ανθρώπου και του περιβάλλοντος, ως μια αφηγηματική σχέση, καθώς είναι αυτός που διαρκώς διηγείται ιστορίες για τα προσωπικά του βιώματα, αλλά και ευρύτερα την κοινωνία. Συνεπώς, ο άνθρωπος ζει εντός ενός αφηγηματικού πλέγματος.

2.2. Ορισμός της Παιδικής Λογοτεχνίας

Η παιδική λογοτεχνία συνιστά έναν κλάδο της λογοτεχνίας, αναγνωρισμένο πλέον σε όλες τις προηγμένες χώρες, μελετάται από τα πιο αναγνωρισμένα πανεπιστημιακά ιδρύματα και διαχέεται από τους δημιουργούς του με γνώση και αφοσίωση.

Όπως επισημαίνει η συγγραφέας Λότη Πέτροβιτς, ο ορισμός της παιδικής λογοτεχνίας αποτέλεσε ανέκαθεν μια δύσκολη διεργασία. Ευρύτερα, η παιδική λογοτεχνία μπορεί να οριστεί ως το σύνολο των λογοτεχνικών κειμένων, τα οποία συντάσσονται με ιδεατό αποδέκτη τα ίδια τα παιδιά. Όπως επεσήμανε ο Hollindale (1977), η παιδική λογοτεχνία αναφέρεται σε ένα σύνολο κειμένων με κάποια κοινά στοιχεία φανταστικού περιεχομένου, ικανά να ενεργοποιήσουν ένα αναγνωστικό γεγονός.

Γυρνώντας λίγο προς τα πίσω, ο Δελώνης (1989) υποστήριξε ότι η παιδική λογοτεχνία αποτελεί ένα χώρο εντός του οποίου ενυπάρχει και ενεργεί το σύνολο εκείνων των άρτιων λογοτεχνικών έργων, τα οποία απευθύνονται με άμεσο ή έμμεσο τρόπο στις αισθητικές απαιτήσεις και τα ενδιαφέροντα των παιδιών νηπιακής, παιδικής και εφηβικής ηλικίας, ανταποκρινόμενα στο αντιληπτικό, συναισθηματικό και γλωσσικό τους επίπεδο (Παπανικολάου & Τσιλιμένη, 1992).

Συνεπώς, γίνεται αντιληπτό ότι η παιδική λογοτεχνία είναι σε θέση να ευαισθητοποιεί τα παιδιά απέναντι στο ωραίο, να τους συγκινήσει, να επηρεάσει τον ιδεολογικό τους κόσμο και ταυτόχρονα να συμβάλλει στη γλωσσική τους ανάπτυξη και συνεπακόλουθα στη σκέψη τους, αφού ως γνωστό η γλώσσα συνδέεται με τη σκέψη. Ωστόσο, για την κατάκτηση των παραπάνω λειτουργικών ικανοτήτων κρίνεται αναγκαία η επαφή των παιδιών κυρίως κατά την προσχολική εκπαίδευση, με όλα τα είδη της παιδικής λογοτεχνίας όπως το παραμύθι, οι μικρές ιστορίες, οι μύθοι, η μυθολογία, το ποίημα, το κουκλοθέατρο και το θεατρικό παιχνίδι (Παπαχρήστου, 2017).

2.3 Η συμβολή της παιδικής λογοτεχνίας στην εκπαίδευση

Όπως υποστηρίζεται από τους μελετητές, η παιδική λογοτεχνία μπορεί να αποτελέσει ένα εξαιρετικά χρήσιμο μέσο, για την ανάπτυξη και την καλλιέργεια δεξιοτήτων όπως η ανάγνωση και η γραφή σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Όμοια με τους ενήλικες, η λογοτεχνία μπορεί να συμβάλλει εκτός από την αισθητική, στην καλλιέργεια της γλωσσικής αγωγής. Παράλληλα, η παροχή ευκαιριών για πρόσβαση σε ποικίλα λογοτεχνικά είδη, πιστεύεται ότι μπορεί να συμβάλλει στην αναπτυξιακή πορεία των παιδιών. Εντός αυτού του πλαισίου, οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και τα μέλη της κοινότητας θα πρέπει να βοηθούν τους μαθητές να αγαπήσουν, ή ακόμα και να αναπτύξουν μια σχέση πάθους με το διάβασμα. Η ανάγνωση της λογοτεχνίας δεν είναι μόνο σημαντική για την ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων, προκειμένου τα παιδιά να μπορέσουν να πετύχουν σε ένα σχολικό ή εργασιακό περιβάλλον, αλλά είναι πολύτιμη για πολλούς άλλους λόγους.

Αν και απαντώνται αμέτρητες αξίες από την έκθεση των παιδιών στη λογοτεχνία, η Norton (2010) επεσήμανε την αξία της λογοτεχνίας για τους νέους στο βιβλίο της με τίτλο «Through the Eyes of a Child». Σύμφωνα με την ίδια, η παιδική λογοτεχνία είναι σημαντική καθώς παρέχει στους μαθητές ευκαιρίες να ανταποκριθούν στη λογοτεχνία, συμβάλλει στην εκτίμηση για τη δική τους πολιτιστική κληρονομιά, αλλά και για την πολιτιστική κληρονομιά των άλλων. Βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν τη συναισθηματική νοημοσύνη και τη δημιουργικότητα τους, ενώ καλλιεργεί την ανάπτυξη και την εξέλιξη της προσωπικότητας και των κοινωνικών δεξιοτήτων του μαθητή και μεταλαμπαδεύει σημαντικά λογοτεχνικά ζητήματα - θέματα από τη μια γενιά στην άλλη.

Η πρώτη αξία που αναγνωρίζεται είναι, ότι η παιδική λογοτεχνία παρέχει στους μαθητές την ευκαιρία να απαντήσουν στη λογοτεχνία και να αναπτύξουν τις δικές τους απόψεις για το θέμα. Αυτό ενισχύει τον γνωστικό αναπτυξιακό τους τομέα, καθώς ενθαρρύνει τη βαθύτερη σκέψη για τη λογοτεχνία. Η ποιοτική λογοτεχνία δεν υπαγορεύει στον αναγνώστη όλα όσα χρειάζεται να γνωρίζει, παρά μόνο επιτρέπει κάποια διαφορά απόψεων. Ένας αναγνώστης μπορεί να αφαιρέσει κάτι εντελώς διαφορετικό από το λογοτεχνικό κομμάτι από τον επόμενο αναγνώστη, με βάση τις δύο προσωπικές απόψεις και εμπειρίες. Οι μαθητές μπορούν να μάθουν να αξιολογούν και η Norton αναφέρει ότι για τα παιδιά, «τα εικονογραφημένα βιβλία χωρίς λέξεις αποτελούν εξαιρετικά ερεθίσματα για την προφορική και γραπτή γλώσσα» (2010). Οι μαθητές που διαβάζουν βιβλία χωρίς λόγια όπως το «A Ball for Daisy (Raschka, 2011), The Yellow Umbrella (Liu, 1987) ή The Red Book (Lehmann, 2004) θα είναι σε θέση να αναλύσουν τις εικονογραφήσεις και να αναπτύξουν τον δικό τους διάλογο για την ιστορία. Αυτό ενισχύει τις γνωστικές λειτουργίες των μαθητών στο να μπορούν να σχηματίζουν απόψεις μόνοι τους και να εκφράζονται μέσω της γλώσσας συνοψίζοντας την πλοκή ενός βιβλίου χωρίς λέξεις.

2.4 Η λογοτεχνία στην εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας

Όπως επισημάνθηκε και στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας μελέτης, ως πρώτη γλώσσα νοείται η μητρική, δηλαδή η γλώσσα με την οποία κάθε άνθρωπος έρχεται σε επαφή για πρώτη φορά και η οποία είναι η κυρίαρχη στο στενό οικογενειακό του περιβάλλον, εντός του οποίου γεννήθηκε και μεγαλώνει. Ωστόσο, κάτι τέτοιο δεν είναι απαραίτητο, δεδομένου ότι σε αρκετές περιπτώσεις οι γονείς έχουν διαφορετική καταγωγή, με αποτέλεσμα να μιλούν διαφορετικές γλώσσες ο καθένας. Σε αυτή την περίπτωση, ως μητρική μπορεί να εννοηθεί η γλώσσα που μιλούν οι ομοεθνείς του, σε επικοινωνιακό και εκπαιδευτικό επίπεδο (Γεωργογιάννης, 2009).

Αντίθετα, ως δεύτερη ξένη νοείται η γλώσσα η οποία χρησιμοποιείται κατ' αντιπαράθεση της μητρικής από κάποιο άτομο, όταν συντρέχουν κοινωνικοί λόγοι, στην περίπτωση που οι ίδιοι είναι δίγλωσσοι, ή διαμένουν σε ξένο κράτος όπου αυτή είναι η βασική ομιλούμενη γλώσσα και την οποία θα πρέπει να μάθουν προκειμένου να καταφέρουν να επικοινωνούν στην καθημερινότητα τους και αντίστοιχα να

καταφέρουν σταδιακά να ενσωματωθούν στο κοινωνικό περιβάλλον. Ωστόσο, η εκμάθηση της δεύτερης ξένης γλώσσας επιτυγχάνεται όχι αποκλειστικά μέσω της εκπαιδευτικής διεργασίας, αλλά διαμέσου της επαφής του ατόμου με αυτήν και όσους την ομιλούν (Μήτσης & Μήτση, 2007).

Σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρώπης (European Council), η λογοτεχνία συνιστά βασικό συστατικό στοιχείο στη μελέτη των γλωσσών, καθώς μέσω αυτής καθίσταται δυνατή τόσο η εκμάθηση και κατανόηση, όσο και η βέλτιστη δυνατή γλωσσική παραγωγή.

Όπως επισημάνθηκε από τον Ρουμπή (2019), κάθε λογοτεχνικό κείμενο έχει τη δύναμη να μεταφέρει ένα αξιόλογο γλωσσικό, ιστορικό και πολιτισμικό φορτίο. Στην υφιστάμενη βιβλιογραφία, απαντάται μια εκτενής συζήτηση αναφορικά με τον ρόλο που διαδραματίζουν τα λογοτεχνικά κείμενα στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας, καταδεικνύοντας τη μέγιστη σημασία που προσδίδουν σε αυτά οι μελετητές, εντός κυρίως του μαθησιακού πλαισίου. Παράλληλα, η διδακτική αξιοποίηση εμπεριέχεται στη γενικότερη διεργασία του γραμματισμού στη δεύτερη/ξένη γλώσσα, που στην περίπτωση αυτή κατανοείται, ως μια αλληλουχία μεταβάσεων από τον προφορικό στον γραπτό λόγο, από τον άτυπο στον περισσότερο επίσημο, από τον μη συνηθισμένο στον πρωτότυπο και αντίστοιχα από τον αυθόρμητο στον επιμελημένο. Σε αυτή την περίπτωση, ο μαθητής έρχεται σε επαφή με ποικίλους τύπους και εκδοχές όσον αφορά το ύφος της γλώσσας, οι οποίοι στην περίπτωση της ελληνικής γλώσσας είναι ιδιαίτερα απαιτητικοί και σύνθετοι, απέχοντας πιθανά από την καθημερινή χρήση της. Ωστόσο, μέσω αυτής της διεργασίας η σύνδεση του γλωσσικού κώδικα με το σύνολο εντός του οποίου ομιλείται η γλώσσα και κατακτάτε, πολύ πιο πέρα από την επίτευξη της γλωσσικής, επικοινωνιακής και συνεπακόλουθα πολιτισμικής ικανότητας. Ενώ, μέσω των λογοτεχνικών κειμένων, ο μελετητής της νέας γλώσσας έχει την ευκαιρία να ανασκαλεύσει εσωτερικά νοήματα, θέτοντας σε εγρήγορση τον ατομικό του συλλογισμό και φαντασία, να τα αντιπαραβάλλει με στοιχεία της δικής του κουλτούρας, να επισημάνει ομοιότητες αλλά και αντιθέσεις.

Για την ένταξη των λογοτεχνικών κειμένων και ευρύτερα της λογοτεχνίας στη διδακτική διαδικασία της δεύτερης / ξένης γλώσσας, το έναυσμα δόθηκε μέσω των παιδαγωγικών αντιλήψεων και των πρακτικών προσεγγίσεων που κυριάρχησαν κατά τον 19^ο αιώνα, σχετικά με την «υψηλή λογοτεχνία» και τον επονομαζόμενο «λογοτεχνικό κανόνα», ο οποίος συγκροτήθηκε μέσω των κλασικών κειμένων κάθε

γλώσσας. Αντίληψη, η οποία στη συνέχεια μεταφέρθηκε στη διδακτική των ξένων γλωσσών, όπου οι σπουδαστές όφειλαν να μελετήσουν υψηλά λογοτεχνικά κείμενα προκειμένου να καλλιεργήσουν τις ηθικές αξίες και αντίστοιχα να διευρύνουν τους πνευματικούς τους ορίζοντες. Σε αυτή την περίπτωση, κατά την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, προκειμένου οι σπουδαστές να μπορέσουν να έρθουν σε πιο στενή επαφή με αυτή – γνωριμία με τη γλώσσα, θεωρούνταν σημαντική η μελέτη έργων του Σαίξπηρ. Αντίστοιχα, κατά την εκμάθηση της Γερμανικής γλώσσας ο σπουδαστής θα έπρεπε να έρθει σε επαφή με λογοτεχνικά κείμενα του Γκέτε. Ωστόσο, πολύ σύντομα αυτή η μεθοδολογική προσέγγιση αποδείχθηκε αναποτελεσματική, καθώς η πολιτισμική έκφραση υπερίσχυσε έναντι της απόκτησης γλωσσικής και επικοινωνιακής ικανότητας στην ξένη γλώσσα (Maley, 2001).

Ιδιαίτερα στην εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας, η οποία συνιστά μια γλώσσα με ιδιαίτερες απαιτήσεις, τα λογοτεχνικά κείμενα θεωρούνται ένα απαραίτητο εργαλείο για την γνωριμία του εκπαιδευόμενου με τις γραμματικές και συντακτικές δομές, ως ένα δείγμα αυθεντικού λόγου και ως μια καλή πηγή πληροφόρησης αναφορικά με τις ιστορικές εξελίξεις, τις κοινωνικές δομές και τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά της. Κυρίως σε ανώτερο επίπεδο (Γ2) όπου η ελληνική γλώσσα ομιλείται ως μητρική, η χρήση των λογοτεχνικών κειμένων συμβάλλει στην κατανόηση του τρόπου σκέψης των φυσικών ομιλητών, στην ορθή χρήση της και κατ' επέκταση στην κατάκτηση της ως δεύτερης ξένης (Ρουμπής, 2016).

Όσον αφορά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας, η χρήση διαβαθμισμένων λογοτεχνικών αναγνωσμάτων πιστεύεται ότι μπορεί να συμβάλλει στην καλλιέργεια της αναγνωστικής ευχέρειας και της ενίσχυσης του ρυθμού ανάγνωσης, ακόμα και σε πρωταρχικά στάδια εκμάθησης της γλώσσας, όπως αντίστοιχα στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου, στην κατάκτηση του υφιστάμενου λεξιλογίου και στην καλύτερη αφομοίωση των κειμένων. Επιπλέον, μπορεί να συνεισφέρει στην αναγνώριση και παγίωση των γραμματικών και κειμενικών δομών του γλωσσικού μοντέλου των μαθητών, στη βελτίωση του παραγόμενου γραπτού λόγου, αλλά και στη δόμηση ενός αισθήματος εμπιστοσύνης του αναγνώστη προς το άτομο του. Πρόκειται για παράγοντες οι οποίοι σε κάθε περίπτωση προάγουν την ανεξάρτητη μάθηση, καλλιεργώντας ταυτόχρονα θετικές στάσεις απέναντι στην ξένη γλώσσα και τον πολιτισμό της. Επίσης, ενισχύουν τα επίπεδα ομιλίας, γραφής, συνεισφέροντας στην καλλιέργεια κριτικής σκέψης, αντίληψης του πραγματικού, στην

ελεύθερη σκέψη και βούληση, στην αναγνώριση διαφορών και ομοιοτήτων και τον σεβασμό απέναντι σε αυτή τη νέα γλώσσα (Ρουμπής, 2016, 2019).

Η υιοθέτηση της λογοτεχνίας στη διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας, αποβλέπει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των εκπαιδευόμενων/μαθητών μεταξύ των οποίων οι γλωσσικές, η αναγνωστική, η λογοτεχνική και η διαπολιτισμική. Πιο συγκεκριμένα, η καλλιέργεια της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών συνεργεί ώστε αυτοί να μπορούν να διαχειριστούν τις γλωσσικές προκλήσεις εντός των αφηγηματικών κειμένων, να αποκτήσουν αναγνωστική ευχέρεια και αντίστοιχα να αναπτύξουν τεχνικές με σκοπό την καθοδήγησή τους. Η λογοτεχνική αναφέρεται στην ικανότητα των μαθητών να μπορούν να προσεγγίσουν γλωσσικά, αισθητικά και διακειμενικά τα γλωσσικά κείμενα, να τα ερμηνεύσουν και να τα συνδέσουν με πλήθος άλλων κειμένων. Ενώ, η διαπολιτισμική σχετίζεται με την ικανότητα αφομοίωσης και σύνδεσης της πολιτισμικής εμπειρίας του κάθε μαθητή με αυτή των άλλων. Στην προκειμένη περίπτωση τη σύνδεση της πολιτισμικής εμπειρίας των μαθητών με μεταναστευτικό βιογραφικό με αυτή των Ελλήνων μαθητών (Αγάθος και συν., 2011).

Ωστόσο, απαντάται πλήθος αντιδράσεων αναφορικά με την χρηστικότητα της λογοτεχνίας στη διδακτική διεργασία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης, λόγω της ανάκυψης προβλημάτων όπως η δυσκολία της λογοτεχνικής γλώσσας, η έκταση των κειμένων και η δυσκολία στην επιλογή του κατάλληλου για αυτόν τον σκοπό θέματος (Αγάθος και συν., 2012). Εντός αυτού του πλαισίου, ο Ρουμπής (2016,2019) επεσήμανε ότι, στη μαθησιακή διεργασία – εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης ξένης, η επιλογή κατασκευασμένων κειμένων και δοκιμίων, καθώς ο μη φυσικός χαρακτήρας τους, ο προσανατολισμός τους καθαρά στην εκμάθηση γραμματικών και συντακτικών δομών, το οριοθετημένο ύφος και στυλ τους, αλλά και ο τρόπος προσέγγισης των κειμένων, απομακρύνουν των μαθητή από τον πραγματικό στόχο και το νόημα της χρήσης τους. Σε αυτή την περίπτωση το λογοτεχνικό κείμενο που επιλέγεται θα πρέπει να είναι αυθεντικό, με συνοπτικό μέγεθος, με την κατάλληλη αισθητική επιμέλεια και να πληροί τις αναγκαίες προϋποθέσεις της νοηματικής γλώσσας, ώστε αυτό να μπορεί να προσεγγιστεί και να επεξεργαστεί από τον μαθητή. Δεν απαιτείται ο μαθητής/εκπαιδευόμενος να κατανοήσει μια προς μία τις λέξεις που παρατίθενται, αλλά αντίθετα να αντιληφθεί ευρύτερα το νόημα του κειμένου, ώστε να οδηγηθεί με φυσικό τρόπο σε άλλες προεκτάσεις. Η παραπάνω διαδικασία έχει διττά οφέλη για τον

εκπαιδευόμενο, καθώς από τη μία πλευρά έρχεται σε επαφή με την αυθεντική γραπτή γλώσσα και από την άλλη με το πολιτιστικό περιεχόμενο της.

Κατά τα τελευταία χρόνια καταβάλλονται σημαντικές προσπάθειες με σκοπό την αναβάθμιση του υφιστάμενου υλικού για τη διδασκαλία της νέας Ελληνικής γλώσσας, με την υιοθέτηση νέων καινοτόμων τεχνικών και μεθοδολογικών προσεγγίσεων, οι οποίες αποστρέφονται της αυστηρής δομικής και λειτουργικής προσέγγισης της γλώσσας και εστιάζουν στον πολιτισμό, τις συνήθειες, τις παραδόσεις και αντίστοιχα στην Ελλάδα του σήμερα (Ρουμπής, 2016).

Κεφάλαιο 3. Παραμύθι και μύθοι

3.1 Ορισμός

Το παραμύθι συνιστά ένα διήγημα που έχει συγκεκριμένη έκταση και εμπεριέχει μια ακολουθία μοτίβων ή επεισοδίων. Κυρίως το παραμύθι αποτελεί ένα αφήγημα, όπως διαφαίνεται μέσα από τους ορισμούς που έχουν χρησιμοποιηθεί από άλλους πολιτισμούς, όπως για παράδειγμα στη δανική γλώσσα όπου το παραμύθι αναφέρεται ως «eventyr» όπως αντίστοιχα η γαλλική λέξη «aventure». Ενώ, η γερμανική λέξη «Marchen» αναδεικνύεται από τη λέξη Mar που σημαίνει είδηση ή αφήγηση (Zan, 1996).

Η διευρυμένη χρήσης της λέξης «παραμύθι» στην ανθρώπινη καθημερινότητα, καταδεικνύει την αναγκαιότητα για τη διατύπωση ενός ακριβώς προσδιορισμένου ορισμού, ειδικά όταν αυτή πρόκειται να χρησιμοποιηθεί σε ειδικές και επιστημονικές αναφορές, προκειμένου να αποφευχθεί η διατύπωση αδικαιολόγητων αβεβαιοτήτων ή ασαφειών. Οι ορισμοί οι οποίοι διατυπώνονται μέσω των σύγχρονων ερμηνευτικών αλλά και παλαιότερων λεξικών, επισημαίνουν στην πραγματικότητα την ψυχαγωγική και ιδιαίτερα την πλασματική ή φανταστική πλευρά του παραμυθιού. Εντός αυτού του πλαισίου, το παραμύθι αναφέρεται στη «λαϊκή» ή έντεχνη ιστορία πράξεων που δε συνάδουν με την πραγματικότητα, θαυμαστών μη αληθοφανών ιστοριών και οι οποίες αποσκοπούν στην ευχαρίστηση των αναγνωστών (Ακριτόπουλος, 2013).

Σε ένα άλλο ξενόγλωσσο λεξικό, το λήμμα «παραμύθι», περιγράφεται ως ένα αφηγηματικό είδος του οποίου ο ορισμός παραμένει μη σαφώς ορισμένος. Ωστόσο, το «παραμύθι» προέρχεται μέσω της προφορικής αφήγησης όσο και από τη γραπτή λογοτεχνία, χωρίς να είναι σαφώς προσδιορισμένη η μεταξύ τους σχέση (Ακριτόπουλος, 2013).

Επίσης, το «παραμύθι» σε αρκετά λεξικά αναφέρεται – επεξηγείται ως «*διηγήματα για μικρά παιδιά, που δεν τις πιστεύει κανείς, που δεν ξεγελούν κανένα*». Επιπλέον, το παραμύθι περιγράφεται ως ένα «κλειστό» αλλά «συσσωρευτικό» είδος, καθώς αυτά αναδύονται μέσω άλλων παραμυθιών, όπως χαρακτηριστικά συμβαίνει με τις «Χίλιες και μια νύχτες», όπου κάθε αφήγηση συνιστά ένα σύστημα τέλεια πεπερασμένο και αυτόνομο (Zan, 1996).

Σύμφωνα με τον Αυδίκο (1997), οι ορισμοί οι οποίοι διατυπώνονται σχετικά με το παραμύθι, παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις από εποχή σε εποχή. Σε αυτό το γεγονός, σημαντικές ήταν οι επιρροές των μελετητών, οι οποίοι αποτύπωσαν κατά καιρούς σε αυτούς τους ορισμούς τις δικές τους ιδεολογικές και κοσμοθεωρητικές απόψεις, επηρεάζοντας με αυτόν τον τρόπο το τελικό συμπέρασμα.

Από την πλευρά του ο Μαλαφάντης (2011) αναφέρει πως η λέξη «παραμύθι» αναδύεται μέσω της αρχαίας λέξης «παραμύθιον» που ερμηνεύεται ως παρηγοριά, ανακούφιση και παρότρυνση. Ωστόσο, σε βάθος χρόνου ο ορισμός αυτός διευρύνθηκε και άρχισε να παραπέμπει σε ιστορίες φαντασίας, οι οποίες όμως είχαν τους ίδιους σκοπούς με πριν. Εντός αυτού του πλαισίου, εύστοχα η Κανατσούλη (2018) επεσήμανε ότι, δεν απαντάται λαός ή πολιτισμός που να μην έχει προβάλει τα δικά του προφορικά ή γραπτά παραμύθια. Ενώ, ο Κονταξής επεσήμανε ότι το παραμύθι συνιστά κατά κάποιο τρόπο το αγαπημένο «παιδί» του προφορικού λόγου, την κληρονομία και τον τρόπο διασύνδεσης των λαών. Παράλληλα, το παραμύθι αποτελεί ένα μέσο διάδοσης και μάθησης της γλώσσας, η οποία παραμένει έως και σήμερα το βασικό μέσο έκφρασης, ανύψωσης της σκέψης και συνέχισης της παράδοσης και της πολιτιστικής κληρονομιάς.

Συνεπώς, μέσω της υφιστάμενης βιβλιογραφίας γίνεται αντιληπτό ότι το «παραμύθι» αποτελεί ένα σύντομο αφήγημα, εστιάζοντας θεματικά σε φανταστικές περιπέτειες. Το επώνυμο, το λογοτεχνικό και το λόγιο παραμύθι πηγάζουν από το «ανώνυμο» και το «λαϊκό», με τη διαφορά ότι το «επώνυμο» συνιστά προϊόν προσωπικού λογοτεχνικού δημιουργήματος, το οποίο είναι εύκολο να συνδεθεί με έναν συγγραφέα, μια χρονική περίοδο, αλλά και ένα συγκεκριμένο λογοτεχνικό είδος/ρεύμα. Εντούτοις, το παραμύθι είναι δύσκολο στην πραγμάτωση του δεδομένου ότι διατηρεί στενούς δεσμούς με την προφορική λογοτεχνία και για μια μακράιωνη περίοδο είχε χαρακτηριστεί ως ένα δευτερεύον είδος, καθώς και γιατί σε ορισμένες περιπτώσεις συγχέεται με άλλα είδη όπως ο μύθος και η νουβέλα. Όλες οι παραπάνω διαπιστώσεις καταδεικνύουν τους λόγους για τους οποίους στην Ελλάδα δεν υπήρξαν συνθετικές μελέτες σχετικά με το παραμύθι, αλλά μόνο για το λαϊκό και ανώνυμο παραμύθι και καθόλου για το επώνυμο, το λογοτεχνικό και το λόγιο παραμύθι, παρά μόνο κατά την τελευταία εικοσαετία και αποκλειστικά στα παιδικά λογοτεχνικά κείμενα (Ακριτοόπουλος, 2013).

Συνεπώς, ο γενικευμένος όρος «παραμύθι» είναι αυτός που θεωρείται ως περισσότερο χρήσιμος και προτιμάται, ως μια ευρύτερη ειδολογική κατηγορία. Ο συγκεκριμένος

όρος εμπεριέχει το «λαϊκό» (folk tale) και το λογοτεχνικό (literary faire tale) παραμύθι, αλλά και άλλα είδη αυτού, παλαιότερα ή νεότερα, όπως είναι «το μαγικό παραμύθι», το «φανταστικό παραμύθι», «το παραμύθι με ζώα», «το φιλοσοφικό και ερωτικό παραμύθι», τα οποία στο σύνολο τους βασίζονται στον έντεχνο λόγο. Αντίστοιχα, απαντώνται κάποια υβριδικά είδη αυτών όπως το μουσικό, το εικονογραφημένο και το δραματοποιημένο παραμύθι, ενώ στη σημερινή σύγχρονη τεχνολογική εποχή, με τη συμβολή των πολυμέσων τα παραμύθια αποδίδονται μέσω εικόνων και ήχου/μουσική (Ακριτοόπουλος, 2013).

Όπως γίνεται αντιληπτό μέσω της υφιστάμενης βιβλιογραφίας, το παραμύθι συνιστά καθαρά μια φανταστική ιστορία, στην οποία κυριαρχεί του ηθικού διδάγματος. Το παραμύθι παρουσιάζεται σε όλες τις κουλτούρες, και όπως και με τον μύθο, κύριο μέσο εξάπλωσης/διάδοσης συνιστά η προφορική παράδοση. Ωστόσο, σε καμία περίπτωση το παραμύθι δεν αποβλέπει στην εξερεύνηση των μυστικών της φύσης, αλλά ούτε και αποσκοπεί να ερμηνεύσει τα φυσικά φαινόμενα. Τα παραμύθια κατά βάση απευθύνονται σε παιδιά, ενώ οι πρωταγωνιστές τους δύναται να αποτελούν φανταστικούς χαρακτήρες όπως ξωτικά, νεράϊδες, ζώα που μιλάνε, είτε απλοί συμπαθείς άνθρωποι ή ακόμα και στοιχεία της φύσης. Σε καμία περίπτωση, οι πρωταγωνιστές των παραμυθιών δεν είναι θεϊκά πρόσωπα, δηλαδή χαρακτήρες με τους οποίους το παιδί δεν μπορεί να συνδεθεί και από τους οποίους δεν μπορεί να εξαχθεί κάποιο ηθικό δίδαγμα. Το παραμύθι δεν επιδιώκει να πείσει τον μικρό και άλλοτε μεγάλο αναγνώστη του όπως συμβαίνει με τους μύθους, παρά μόνο να λειτουργήσει διδακτικά.

Στον αντίποδα, οι μύθος συνιστά μια ιστορία μέσω της οποίας ερμηνεύεται η λειτουργία του κόσμου, καθώς και ο τρόπος συμπεριφοράς των ανθρώπων προς τον συνάνθρωπο. Οι πιο γνωστοί μύθοι προήλθαν από τις αρχαίες κουλτούρες και άρχισαν να λαμβάνουν μορφή στη συνείδηση του ανθρώπου, πριν την συστηματική καταγραφή της ανθρώπινης ιστορίας. Η παράδοση η οποία μεταφέρεται δια του στόματος – προφορικά από τη μια γενιά στην άλλη, όπου θεοί και υπερήρωες μάχονται εντός θρησκευτικών και μεταφυσικών περιβαλλόντων, προκειμένου να δώσουν απαντήσεις σε καίρια ζητήματα τα οποία απασχολούσαν τότε τον άνθρωπο, σχετικά με τον τρόπο δημιουργίας του κόσμου, είτε της αιτίας γέννησης ενός ηφαιστείου (Zan, 1996).

Για τους ανθρώπους της αρχαιότητας, οι μύθοι αποτέλεσαν ένα είδος επιστήμης, καθώς παρείχαν μια κοινά αποδεκτή άποψη, αναφορικά με τον τρόπο λειτουργίας των

φυσικών φαινομένων. Το στοιχείο που φαίνεται τότε να κυριαρχεί ήταν η προσωποποίηση, καθώς τα κυρίαρχα μεταφυσικά φαινόμενα στην πλειοψηφία των μύθων, ήταν ταυτόχρονα και στοιχεία λατρείας στις αρχαίες θρησκείες. Ενώ, σε αντίθεση με το παραμύθι, οι μύθοι στις περισσότερες περιπτώσεις δεν έχουν καλή έκβαση. Αντίστοιχα, ο Dumézil (1970), μέσω των εργασιών του οδηγήθηκε στο συμπέρασμα ότι, μια σημαντική πτυχή της πολιτιστικής ιστορίας της ανθρωπότητας σχετίζεται με τους μετασχηματισμούς μέσω των οποίων οι μύθοι με θρησκευτικό και ιερό περιεχόμενο, μετατράπηκαν σε βάθος χρόνου σε λαϊκές αφηγήσεις. Παράλληλα, μέσω των κειμένων τους εκθέτει τους αναρίθμητους μετασχηματισμούς των μύθων και των διαδικασιών μέσω των οποίων αυτοί εμπλουτίζονται με αναμνήσεις και ίχνη ιστορικών γεγονότων, τα οποία σταδιακά αντικατέστησαν μερικώς ή πλήρως τις θρησκευτικές πηγές.

Ωστόσο, η προσπάθεια εισαγωγής των παραμυθιών σε αυτή την μετασχηματιστική διεργασία, δεν είναι εφικτή, καθώς δεν είναι σαφές σε ποιο σημείο θα πρέπει να γίνει αυτή η παρεμβολή. Το γεγονός αυτό ώθησε τον διεθνολόγο Dumézil (1970), να εστιάσει στην κατανόηση των διαφορών ανάμεσα στο μύθο και το παραμύθι, χωρίς αυτό να καταστεί δυνατό, καθώς στην πραγματικότητα συνιστά ένα άλυτο και σαγηνευτικό πρόβλημα.

3.2 Ιστορική αναδρομή

Αντίστοιχα με το σύνολο των γραπτών πολιτιστικών μνημείων, το νεοελληνικό επώνυμο παραμύθι διέπεται από την ίδια ιστορικότητα, διασκεδάζοντας τις απόψεις οι οποίες το χαρακτηρίζουν ένα ανιστορικό είδος, όπως αυτές διατυπώθηκαν σε παλαιότερες λαογραφικές μελέτες αναφορικά με το παραδοσιακό λαϊκό παραμύθι.

Στην Αρχαία Αθήνα, οι μητέρες και οι τροφοί συνήθιζαν να τραγουδούν στα παιδιά νανουρίσματα και τραγούδια, όπως αντίστοιχα τους διηγούνταν ιστορίες εμπνευσμένες από την παράδοση, όταν έφθαναν σε μια ηλικία κατά την οποία ήταν σε θέση να αντιληφθούν το νόημα τους. Μολονότι, στα ζωηρά και άτακτα παιδιά συνήθιζαν να αφηγούνται ιστορίες με διάφορες εκφοβιστικές ιστορίες, εντούτοις στα φρόνιμα παιδιά διηγούνταν διασκεδαστικές ιστορίες, στις οποίες πρωταγωνιστούσαν ζώα όπως «Οι Μύθοι του Αισώπου». Μέσα από αυτές τις ιστορίες έβγαινε ένα κεντρικό δίδαγμα, δηλαδή μια διδακτική.

Μέχρι τον 12^ο αιώνα, η διάδοση των παραμυθιών γινόταν προφορικά, μολονότι πλήθος παιδαγωγών αμφισβητούσαν την αξία τους, υπερασπιζόμενοι την άποψη ότι πολλά από τα υφιστάμενα παραμύθια ήταν πλήρως ακατάλληλα για τα παιδιά. Ωστόσο, οι πρώτοι οι οποίοι κατέδειξαν την αναγκαιότητα για την επιστημονική μελέτη των παραμυθιών ήταν οι αδερφοί Grimm, οι οποίοι στις αρχές του 19^{ου} αιώνα προχώρησαν στη δημοσίευση λαϊκών παραμυθιών στη χώρα τους.

Από την άλλη πλευρά, πλήθος θεωριών έχει συγκροτηθεί, για την προέλευση και τη διάχυση των παραμυθιών. Ωστόσο, κάθε μια από αυτές με δυσκολία προσεγγίζει ερμηνευτικά τον τρόπο δημιουργίας των παραμυθιών και συνάμα να ορίσει επακριβώς τον χώρο και τη χρονική περίοδο εντός του οποίου έκαναν την εμφάνιση τους. Όπως ορίζει η Ινδοευρωπαϊκή θεώρηση, με βασικούς υποστηρικτές τους αδερφούς Grimm, η μετακίνηση την Ινδοευρωπαϊκής φυλής προς τις ευρωπαϊκές χώρες, είχε ως επακόλουθο τον εμπλουτισμό των πολιτισμικών και θρησκευτικών τους στοιχείων, με ανάλογα στοιχεία των ευρωπαϊκών λαών. Αυτή η συγχώνευση συνέβαλε στην δημιουργία κοινών παραμυθιών – λαϊκών αφηγημάτων, τόσο στον χώρο της Ευρώπης όσο και της Ασίας. Εντός αυτού του πλαισίου, οι αδερφοί Grimm εξέφρασαν την άποψη ότι τα παραμύθια αποτελούν απομεινάρια αρχαίων μύθων, γεγονός το οποίο τα καθιστά εκτός από ένα φανταστικό έργο και αποδεικτικά στοιχεία με μεγάλη ιστορική αξία.

Σύμφωνα με την Ινδική θεωρία, με βασικό εκφραστή τον Benfey (1859), τα παραμύθια προήλθαν από την Ινδία, τα οποία στην πραγματικότητα αποτελούσαν παλαιές αφηγήσεις βασισμένες σε μυθικά πρότυπα. Ωστόσο, η μετακίνηση των διαφόρων φυλών, συνέβαλε στη διάδοση τους αρχικά στη Δυτική Ασία και στη συνέχεια στον Ευρωπαϊκό χώρο. Με την πάροδο του χρόνου, οι παραπάνω δύο θεωρίες τέθηκαν υπό αμφισβήτηση, κατά την ανάδειξη της εθνολογικής θεωρίας των Lang και Bastian, οι οποίοι παγκοσμίως δύναται να παρουσιαστούν με την ίδια θεματολογία, σε διαφορετικές χώρες και χρονικές περιόδους. Ενώ, η φιλολογική θεωρία υποστήριξε την ύπαρξη ανώτερων λογοτεχνικών κειμένων τα οποία αναδύθηκαν τα παραμύθια.

Με την σειρά της, η ιστορικογεωγραφική θεωρία με εκπροσώπους τους αδερφούς Krohn, συνέκρινε τις εθνικές παραλλαγές κάθε παραμυθιού μεταξύ τους, αποβλέποντας στον χωροχρονικό προσδιορισμό τους, με βάση τα λογοτεχνικά και πολιτισμικά τους στοιχεία κατά το αρχικό στάδιο της δημιουργίας τους. Μολονότι, η συγκεκριμένη θεωρία έγινε ευρέως αποδεκτή, εντούτοις υπήρξαν κάποιες

αμφισβητήσεις και ασάφειες, τις οποίες επιδίωξαν να καλύψουν μεταγενέστερες θεωρίες οι οποίες διατυπώθηκαν.

Μεταξύ αυτών, η μυθολογική θεωρία με πλήθος εκπροσώπων όπως οι Max Muller, Angello de Cubernatis, John Fiske και George Cox, υποστήριξε ότι τα παραμύθια συνιστούν μια προέκταση ή αναδόμηση πρωτόγονων κοσμογονικών μύθων, των οποίων οι ήρωες προσωποποιούν στοιχεία της φύσης και φυσικά φαινόμενα. Στον αντίποδα, στη θεωρία του συμβολισμού τα παραμύθια συνιστούν προγενέστερες αναμνήσεις παγανιστικών τελετών, τα οποία διαδόθηκαν μέσω ατόμων τα οποία τις είχαν ασπαστεί.

Η ψυχολογική θεωρία με βασικό εκπρόσωπο τον Freud, αναφέρεται στις τρεις διαστάσεις της ψυχής που είναι το εγώ, το υπερεγώ και το εκείνο. Σε αυτή την περίπτωση τα παραμύθια συμβάλλουν στη φυσιολογική αναπτυξιακή πορεία του παιδιού, καταδεικνύοντας μέσω συμβόλων τις δυσκολίες που κάθε άτομο θα πρέπει να υπερπηδήσει, προκειμένου να επιτύχει τους στόχους που θέτει και να κατακτήσει την ανεξαρτησία του. Σε αυτή την περίπτωση, τα παραμύθια αναμορφώνουν παλαιότερους μύθους, προσδίδοντας τους μια περισσότερο οικεία μορφή, απεικονίζοντας τις εσωτερικές συγκρούσεις του ατόμου.

Η ιστορική αναζήτηση της πορείας του νεοελληνικού λογοτεχνικού παραμυθιού ως είδος, σε κάποιο βαθμό γεννά έντονους προβληματισμούς, δεδομένης της έλλειψης επαρκών ιστορικών στοιχείων. Ωστόσο, σε ερευνητικό επίπεδο δε θα πρέπει να αγνοηθεί η λειτουργία του παραδοσιακού γραπτού ή προφορικού παραμυθιού σε διαφορετικές περιόδους της νέας ελληνικής ιστορίας. Αντίθετα, οι μελετητές θα πρέπει να εστιάσουν στο γραπτό λογοτεχνικό είδος και στα κείμενα, ανεξάρτητα από την ηλικία του κοινού στο οποίο αυτά απευθύνονται – μικρούς ή μεγάλους αναγνώστες. Ενώ, είναι απαραίτητο να αναζητηθούν οι παράγοντες, τα ιστορικά και κοινωνικά στοιχεία τα οποία συνέβαλαν στη διαμόρφωση των επιμέρους ειδών όπως το παιδικό παραμύθι, ως ένα αυτόνομο λογοτεχνικό είδος, με αυτόνομη ύπαρξη και υπόσταση στο νεότερο ελληνικό πολιτιστικό πλαίσιο (Ακριτόπουλος, 2013).

Σύμφωνα με σχετικές μελέτες στον τομέα της φιλολογίας και της κριτικής έρευνας, το νεοελληνικό επώνυμο παραμύθι γράφεται κυρίως κατά το 19^ο και τον 20^ο αιώνα κυρίως στις σελίδες του έντυπου τύπου και συγκεκριμένα στις εφημερίδες και τα περιοδικά ποικίλης θεματολογίας. Η παρουσία του παραμυθιού σε αυτή την περίπτωση δε

συνιστά μια απλή παρουσία κειμένων, αλλά μια συμβολική ενέργεια η οποία προσδίδει τα ιδεολογικά πιστεύω του συγγραφέα/δημιουργού αυτών των κειμένων, ο οποίος συνομιλεί σε κοινωνικό επίπεδο μέσω της δημοσίευσης του παραμυθικού του λόγου (Zipse, 2006).

Τη χρονική περίοδο 1836-1904 ο Ροΐδης συνιστά έναν εκ των Ελλήνων λογοτεχνών ο οποίος δημοσίευσε παραμύθια τα οποία απευθύνονταν τόσο σε ενήλικες όσο και παιδιά, όπως αντίστοιχα ο Ψυχάρης και ο Δροσίνης. Συγκεκριμένα το έργο του «Η Μηλιά», φαίνεται να ακολουθεί τη δομή του προφορικού λαϊκού παραμυθιού, εμπνευσμένο από τα παιδικά του χρόνια στην Ιταλία και αποδόθηκε στη δημοτική γλώσσα.

3.3 Τα είδη του παραμυθιού

Κατά βάση τα παραμύθια γράφονται για τα παιδιά. Ωστόσο, όπως επισημάνθηκε από τον Propp (1991), δεδομένης της ποικιλίας των παραμυθιών όσον αφορά τη θεματολογία αλλά και τους πρωταγωνιστές σε αυτά, η ορθή ταξινόμηση τους συνιστά την αρχή της επιστημονικής περιγραφής του. Συνεπώς, από την ορθότητα της ταξινόμησης συναρτάται η αποτελεσματικότητα στη μελέτη του. Ωστόσο, ο Jean (1996) διαπίστωσε ότι υπάρχει ένας σημαντικός βαθμός δυσκολίας στην υιοθέτηση συγκεκριμένων αρχών για την ταξινόμηση των ειδών του παραμυθιού ευρέως, καθώς κάθε πολιτισμός διαμορφώνει και διαφοροποιεί τις αφηγηματικές του δομές, με σκοπό τη διατήρηση της δυναμικής τους.

Εντός αυτού του πλαισίου, με σκοπό την κατηγοριοποίηση/ταξινόμηση των παραμυθιών διατυπώθηκαν τρεις προτάσεις. Στην πρώτη περίπτωση δόθηκε έμφαση στο περιεχόμενο της ιστορίας και με την προτροπή του Wundt σε αυτή την πρώτη κατά κάποιο τρόπο κατηγορία κατατάχθηκαν: α) τα μυθολογικά παραμύθια, β) τα καθαρά μαγικά παραμύθια, γ) οι μύθοι, δ) μύθοι με την παρουσία ζώων, ε) αστεία παραμύθια και μυθοπλασίες, ζ) παραμύθια αναφορικά με την προέλευση και η) ηθικοί μύθοι. Ωστόσο, σε αυτή την κατηγορία ιδιαίτερα δύσκολη υπήρξε η οριοθέτηση των κατηγοριών, καθώς πολλά από αυτά τα παραμύθια μπορούσαν να ανήκουν και σε άλλες κατηγορίες εκτός από την συγκεκριμένη.

Στην δεύτερη κατηγορία/περίπτωση ταξινόμησης, οι βασικές κατηγορίες οι οποίες διαμορφώθηκαν από τον Aarne ήταν τέσσερις, ενώ ο Thompson με τη σειρά του

δημιούργησε έναν κατάλογο με 2.500 τύπους/είδη παραμυθιών, οι οποίοι διακρίνονται ως εξής (Μαλαφάντης, 2011):

- 1-299 Μύθοι ζώων
2. 300-1199 Καθαρά παραμύθια
3. 1200-1999 Ευτράπελες διηγήσεις
4. 2000-2399 Τυπολογικά παραμύθια

Ενώ, η 2η κατηγορία διαιρείται περαιτέρω σε :

1. Μαγικά παραμύθια
2. Θρησκευτικά παραμύθια
3. Κοσμικά παραμύθια, νουβέλες και της τύχης
4. Παραμύθια για τον κουτό διάβολο ή δράκο
5. Ευτράπελες διηγήσεις

Η 3η κατηγορία επίσης χωρίζεται περαιτέρω σε:

1. 1-299 Μύθοι ζώων
2. 300-1199 Καθαρά παραμύθια
3. 1200-1999 Ευτράπελες διηγήσεις
4. 2000-2399 Τυπολογικά παραμύθια

Με τη σειρά της η Κανατσούλη (2018), διέκρινε τις εξής κατηγορίες παραμυθιών: α) τα μαγικά ή εξωτικά παραμύθια β) τα Διηγηματικά ή κοσμικά, γ) τα Θρησκευτικά ή συναξάρια και τα δ) ευτράπελα ή σατιρικά

Άλλες μορφές και είδη παραμυθιών που απαντώνται είναι:

Το Λαογραφικό /Λαϊκό Παραμύθι: Τα λαϊκά ή λαογραφικά παραμύθια περιέχουν φανταστικές ιστορίες/αναφορές, συμβολισμούς, παραβολές και μεταφορές, προσδίδοντας μία παιδαγωγική και διδακτική αξία, ενώ απαντάται μια ψυχολογική λειτουργία μέσω των μηχανισμών ταύτισης των παιδιών με τους κεντρικούς ήρωες των ιστοριών (Μαλαφάντης, 2011). Επιπλέον, τα λαϊκά παραμύθια λογίζονται ως μια ισχυρή πηγή ιστορικών συμβάντων και πληροφοριών σχετικά με τις συνήθειες συγκεκριμένων λαών, ενώ αντίστοιχα αντικατοπτρίζουν τις ανθρώπινες σχέσεις εντός

συγκεκριμένων κοινωνικών περιβαλλόντων και τις κυρίαρχες ηθικές αξίες. Ενώ, συνηθίζουν να χαράζουν μια σαφή γραμμή μεταξύ του καλού και του κακού, της χαράς και της λύπης, της αλήθειας και του ψέματος.

Το Κοινωνικό Παραμύθι: Σε αυτό το είδος του παραμυθιού, εμπεριέχονται πρωτότυπα κείμενα με κοινωνικό και πολιτικό περιεχόμενο, μέσω των οποίων ο/η συγγραφέας ασκεί κατά κάποιο τρόπο κοινωνική και πολιτική κριτική. Παράλληλα, σε αυτό το είδος παραμυθιού, μεταφέρονται στοιχεία της καθημερινότητας με ρεαλιστικό τρόπο (Ακριτόπουλος, 2013).

3.4 Η θέση του παραμυθιού στα αναλυτικά προγράμματα

Όπως είναι γενικά πλέον αποδεκτό, η δημιουργικότητα του ατόμου δεν επαφίεται αποκλειστικά στην εκφραστική ικανότητα του, αλλά στη δημιουργική του απόκριση σε όλες τις μεταβαλλόμενες συγκυρίες με σκοπό την επίλυση τους, την αποτελεσματική αντίδραση του και στη διαχείριση των όποιων προκλήσεων, οδηγούμενο κυρίως σε θετικά αποτελέσματα, γεγονός το οποίο αντικατοπτρίζει την ικανότητα του ατόμου να μπορεί να επιλύει τα ζητήματα της καθημερινότητας του, εκφραζόμενο πάντα δημιουργικά (Cheung, 2013· Μαλαφάντης,).

Στη σύγχρονη διδακτική, το παραμύθι έχει αναδειχθεί ως ένα μέσο προβολής της σημασίας του παιδαγωγικού βιώματος, η οποία κατά κάποιο τρόπο δείχνει το δρόμο στα παιδιά για την προαγωγή και ενίσχυση της βιωματικής τους εμπειρίας και συνεπακόλουθα της ανάπτυξης και εξέλιξης της προσωπικότητάς τους, πάντα εντός του παιδαγωγικού πλαισίου. Το γεγονός αυτό προσδίδει μεγαλύτερη εγγύτητα προς τις δημιουργικές και λιγότερο προς τα γνωστικά μέσα και τους σκοπούς (Μερακλής, 2012).

Η αναγνώριση της διδακτικής αξίας του παραμυθιού, συντελέστηκε με πολύ αργά βήματα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και συγκεκριμένα στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ). Το 1977, το λογοτεχνικό παραμύθι απαντάται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Δημοτικού και συγκεκριμένα στη γλωσσική εκπαίδευση των δύο πρώτων τάξεων. Το 1982, διαπιστώνεται μια διεύρυνση της χρήση του παραμυθιού καθώς αυτό αξιοποιείται διδακτικά πάντα όμως σε γλωσσικό και επικοινωνιακό επίπεδο, με την προσφορά του στα παιδιά να παραμένει περιορισμένη και χαλαρή (Μαλαφάντης, 2011).

Στη συνέχεια, στο νέο «Σχέδιο Αναλυτικού Προγράμματος για το Νηπιαγωγείο» το 1987, το παραμύθι συμπεριλήφθηκε στο τέταρτο μέρος και συγκεκριμένα στο τμήμα της «Αγωγής και αισθητικής ανάπτυξης του νηπίου», μαζί με το μάθημα των εικαστικών, της θεατρικής αγωγής και τη μουσική, ενώ στο Αναλυτικό Πρόγραμμα για το Νηπιαγωγείο του 1989, το παραμύθι εμφανιζόταν στο τέταρτο μέρος, «Αγωγή και νοητική ανάπτυξη του νηπίου», στην επιμέρους ενότητα της λογοτεχνίας. Στο Βιβλίο Δραστηριοτήτων για το Νηπιαγωγείο του 1991 γινόταν λόγος για την αισθητική καλλιέργεια και ψυχαγωγία του νηπίου μέσα από την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων.

Από το σχολικό έτος 2006-2007 το παραμύθι εντάχθηκε στα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και μετέπειτα έως και σήμερα στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ), με σκοπό την πολύπλευρη αξιοποίηση του. Σε αυτή την περίπτωση, το παραμύθι εμπεριέχεται σε λειτουργικό επίπεδο στο μάθημα της γλώσσας με σκοπό την επίτευξη του γραμματισμού, εντούτοις λειτουργεί εναλλακτικά για την υλοποίηση σχεδίων εργασίας στο σύνολο των μαθημάτων – γνωστικών πεδίων. Επιπλέον, η λογοτεχνία συνδέεται με το παιχνίδι με σκοπό τα κείμενα να λαμβάνουν ένα παιγνιώδες χαρακτήρα κατά την υλοποίηση τους στη μαθησιακή διεργασία εντός της σχολικής τάξης, όπως αντίστοιχα και στον χώρο της σχολικής βιβλιοθήκης, αλλά και οπουδήποτε αλλού, με σκοπό την ψυχαγωγία των μαθητών και την καλλιέργεια του συναισθήματος (Μαλαφάντης, 2011 Γρίβα & Σεμόγλου, 2016).

3.5 Ο ρόλος της εικονογράφησης στη γλωσσική διδασκαλία

Η «εικόνα» προσδιορίζεται ως μια σειρά σημειωτικών τρόπων όπως είναι το σχέδιο, το σχεδιάγραμμα ή κινούμενη εικόνα, τα οποία αντικατέστησαν τμήμα του γραπτού και προφορικού λόγου στον τομέα της επικοινωνίας (Χατζησαββίδης & Γαζάνη, 2005). Η εικόνα συνιστά ένα είδος αναπαράστασης της πραγματικότητας, με βασικά χαρακτηριστικά τον ρεαλισμό και την αληθοφάνεια. Ωστόσο αναδεικνύει μόνο οπτικές της πραγματικότητας, τις οποίες μετασχηματίζει ώστε να μπορέσει να παράσχει οπτικά ερεθίσματα περισσότερο ελκυστικά και ευνόητα από την ίδια την πραγματικότητα (Βρύζας, 2005).

Για την αντιμετώπιση του σχολικού εγχειριδίου ως ένα πολυτροπικό μέσο, συντέλεσε η παραδοχή της άποψης ότι η δημόσια επικοινωνία περικλείει μια πληθώρα και ένα εύρος σημειωτικών συστημάτων, όπως αντίστοιχα και η ανάδειξη της έννοιας του πολυγραμματισμού και ταυτόχρονα η διεύρυνση της έννοιας του κειμένου και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών αυτού (Μπονίδης, 2004·Ματσαγγούρας, 2006). Παράλληλα, προς αυτή την κατεύθυνση συντέλεσε η αναζήτηση συνδυαστικών ερευνητικών μοντέλων για την μελέτη του περιεχομένου των κειμένων, καθώς και η αναγκαιότητα της προσέγγισης των εικόνων ως διδακτικό μέσο, στα πλαίσια του οπτικού και ακουστικού γραμματισμού. Τα μέσα έκφρασης και η γλώσσα των εικόνων εμπεριέχει κώδικες και προκλήσεις, τα οποία προσφέρονται τόσο για διερεύνηση όσο και ερμηνεία, αλλά και τη χρήση τους ως μέσο στον τομέα της εκπαίδευσης. Αντίστοιχα, τα διαφορετικά είδη και η πλούσια θεματολογία των εικόνων, επιτρέπουν τη χρήση τους στην εκπαιδευτική διεργασία (Γρόσδος, 2011).

Όλα τα είδη των εικόνων (σταθερή, κινούμενη), δύναται να χρησιμοποιηθούν σε όλες τις διδακτικές μορφές της μαθησιακής διεργασίας κατά περίπτωση και συνάμα να ενταχθούν με τη μορφή δραστηριοτήτων σε ένα ή περισσότερα στάδια αυτής (στάδιο προετοιμασίας, εφαρμογής, αξιολόγησης). Εντούτοις, οδηγό για την επιλογή των εικόνων και τη σχεδίαση ή υλοποίηση των δραστηριοτήτων συνιστούν οι επιθυμητοί στόχοι. Σε κάθε περίπτωση, η εικόνα συνιστά ένα υλικό – μέσο για τον σχεδιασμό, την οργάνωση, τη στοχοθεσία και τελικά την υλοποίηση της κάθε διδακτικής δραστηριότητας και όχι μέθοδο ή μορφή διδασκαλίας. Επίσης, η εικόνα δεν συνιστά αυτοσκοπό, όταν απαντώνται καθορισμένες και σαφώς οριοθετημένες διδακτικές επιδιώξεις, καθώς κανένα μέσο ή υλικό δεν μπορεί να υποκαταστήσει τη διδακτική μέθοδο-τεχνική. Αντίθετα, λειτουργεί συμπληρωματικά ενισχύοντας ή σε κάποιες περιπτώσεις να περιορίσει τις δυνατότητες της διδακτικής μεθόδου που έχει επιλεγεί. Συνεπώς, κατά τον σχεδιασμό μιας διδακτικής διαδικασίας από τον εκπαιδευτικό, θα πρέπει να ακολουθεί η επιλογή των κατάλληλων οπτικών μέσων, για την επίτευξη των επιθυμητών στόχων (Γρόσδος, 2011).

Όπως επισημάνθηκε παλαιότερα από τη Σέμογλου (2001), η παραγωγή νοήματος κατά την οπτική εκπαίδευση, θα πρέπει να έχει τρεις στόχους: α) τη διδασχία του εικονικού λόγου όπως αυτή ορίζεται μέσω της διδασκαλίας της λογοτεχνίας και όχι τη γλωσσική, προκειμένου να παρουσιαστεί η σχέση ομοιότητας των εικόνων με την πραγματικότητα, β) την αξιοποίηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών κάθε εικονικού

μέσου, κατά την διδακτική διεργασία και γ) την ευαισθητοποίηση των μαθητών, στο συμβολικό χαρακτήρα των οπτικών μηνυμάτων, προκειμένου να καταστούν ικανοί να «απομυθοποιούν τα ψευδός σημαίνοντα».

Η οργανωμένη χρήση των εικόνων στη γλωσσική διδασκαλία, ξεκίνησε περίπου στις αρχές του 19^{ου} αιώνα, συνιστώντας πλέον βασικό διδακτικό εργαλείο μετά τη δεκαετία του 1960. Με την πάροδο του χρόνου, ο ρόλος της εικόνας μεταβλήθηκε καθώς αυτή άρχισε να λογίζεται ως ένα βοηθητικό μέσο το οποίο μπορεί να συμβάλλει στην κατανόηση, την αντίληψη, στην παρατήρηση και την ανάλυση του διδακτικού αντικειμένου. Στα σχολικά εγχειρίδια, η εικόνα είναι έντυπη και δυσδιάστατη.

Από την άλλη πλευρά, στη διδασκαλία της γλώσσας είτε ως δεύτερη ή ξένη, η εικονογράφηση συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας εκπαιδευτικής συνθήκης, καθώς μπορεί και εμπλουτίζει την επικοινωνία τόσο σε επίπεδο περιεχομένου όσο και έκφρασης, με τη χρήση πολυτροπικών κειμένων. Συγκεκριμένα, βοηθάει στην παραγωγή λόγου, η οποία συνδέεται άμεσα με τις επικοινωνιακές ανάγκες αλλά και τις ανάγκες αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών, ενισχύοντας συνεπακόλουθα το πολιτιστικό τους υπόβαθρο (Ντίνιας & Χατζηπαναγιωτίδη, 2007).

Όπως επισημαίνεται, τα οπτικά σύμβολα συνιστούν φορείς κοινωνικών αξιών και αντιλήψεων. Εντός ενός ανταγωνιστικού περιβάλλοντος ετερόκλητων αρχών και αντίληψης του κόσμου, όπως αντίστοιχα των ανισοτήτων και των συγκρούσεων, η εικόνα συγκροτεί ένα από τα πλέον σημαντικά πεδία παραγωγής νοήματος. Το γεγονός αυτό ενισχύεται πολύ περισσότερο στη σημερινή εποχή, η οποία διέπεται από μια αύξηση των γλωσσικών και πολιτισμικών εναντιώσεων εντός των ορίων των εθνικών κρατών, όπως αντίστοιχα με την αποδυνάμωση αυτών των ορίων, δεδομένων της πολυπολιτισμικότητας, των ηλεκτρονικών επικοινωνιακών μέσων, των τεχνολογιών μεταφοράς και της διεθνούς οικονομικής ανάπτυξης. Εντός αυτού του πλαισίου, η εικόνα δημιουργεί ερεθίσματα για την κατανόηση, ερμηνεία και αξιολόγηση του κόσμου σε προσωπικό επίπεδο.

Αντίστοιχα, στο σχολικό περιβάλλον, τα οπτικά ερεθίσματα έλκουν την προσοχή των μαθητών δίνοντας τους την αφορμή για χειραγώγηση της πραγματικότητας, σε μεγαλύτερο βαθμό από τις ατομικές βιωματικές τους εμπειρίες, επιδιώκοντας την απόδοση νοήματος αβίαστα (Γιαννικοπούλου, 2005), με σκοπό τη δόμηση ενός συγκεκριμένου επικοινωνιακού πλαισίου. Σε αυτή την περίπτωση, ο μαθητής –

αναγνώστης οδηγείται στην απόδοση νοήματος εντός συγκεκριμένων επικοινωνιακών περιστάσεων, όπως αντίστοιχα στην αποκρυπτογράφηση, έκφραση και διατύπωση εικασιών και προγνώσεων, συμμετέχοντας συνεπακόλουθα σε μια λειτουργική διεργασία χρήσης της γλώσσας, η οποία αναπτύσσεται μέσω συγκεκριμένων δεξιοτήτων όπως είναι η ακρόαση, η ομιλία, η ανάγνωση και η γραφή, μέσω μιας ολιστικής προσέγγισης της γλώσσας (Ντίνιας & Χατζηπαναγιωτίδη, 2007).

Παράλληλα, η εικόνα εργάζεται υποστηρικτικά και συμπληρωματικά στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, ιδιαίτερα όταν η κατανόηση της σημασίας της λέξης παραμένει ασαφής, συνηγορώντας πάνω στο κείμενο διαφωτιστικά, αυθόρμητα και άμεσα. Συνεπώς, ο ρόλος της εικόνας στη γλωσσική διδασκαλία είναι πολύπλευρος καθώς συνιστά σημείο για την πρόσληψη της έντυπης λεκτικής πληροφορίας, αποσαφηνίζει και αισθητοποιεί έννοιες προερχόμενες από το κείμενο αναφοράς, βελτιώνει τις τεχνικές διαπραγμάτευσης του κειμένου αναφοράς, παρέχει κίνητρα για γνωστική επεξεργασία των εννοιών που απαντώνται στο κείμενο, συνιστά το μέσο για την οριοθέτηση του αφηγηματικού πλαισίου, οξύνει την οπτική αντιληπτική ικανότητα και διευρύνει την εμπειρία του μαθητή (Γιαννικοπούλου, 2005).

3.6 Η σχολική βιβλιοθήκη στη διδασκαλία και μάθηση

Σύμφωνα με το Μανιφέστο Σχολικών Βιβλιοθηκών της UNESCO, η σχολική βιβλιοθήκη παρέχει πληροφορίες και ιδέες οι οποίες είναι υψίστης σημασίας για την ορθή λειτουργία της κοινωνίας, με βάση την πληροφορία και τη γνώση. Η σχολική βιβλιοθήκη εξοπλίζει τη μαθητική κοινότητα δια βίου με τις αναγκαίες για αυτούς μαθησιακές ικανότητες, καλλιεργώντας τη φαντασία τους και καθιστώντας τους συνάμα ικανούς να ζήσουν με υπευθυνότητα. Παράλληλα, η σχολική βιβλιοθήκη προσφέρει υπηρεσίες μάθησης, βιβλία και πηγές οι οποίες συμβάλλουν στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, να καταστούν αποτελεσματικοί χρήστες της προσλαμβανόμενης πληροφορίας, σε όλα τα προσφερόμενα μέσα και τις μορφές (IFLA/UNESCO, 1999).

Σύμφωνα με την ανθρωποκεντρική θεώρηση του χώρου, η σχολική βιβλιοθήκη όπως αντίστοιχα και η σχολική αίθουσα, αποτελεί ένα παράγοντα με πολύπλευρη δυναμική. Τα υλικά στοιχεία τα οποία απαρτίζουν τον χώρο, το μέγεθος, το σχήμα, τα κινητά και ακίνητα στοιχεία της, καθώς και οι πρακτικές χρήσεις αυτών βασίζονται σε

ανθρωποκεντρικές παραμέτρους, τα οποία μέσα από σχέσεις αλληλεπίδρασης διαμορφώνουν τόσο τη λειτουργική όσο και την αισθητική του χώρου, επηρεάζοντας συνεπακόλουθα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του λοιπού σχολικού περιβάλλοντος. Σε όλα τα παραπάνω, βασική προϋπόθεση συνιστά η αξιοποίηση της σχολικής βιβλιοθήκης ως μια εναλλακτική της σχολικής αίθουσας, ως χώρου υλοποίησης των πρακτικών και των δραστηριοτήτων τα οποία συνθέτουν την εκπαιδευτική διεργασία.

Σε κάθε περίπτωση, η σχολική βιβλιοθήκη συνιστά αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διεργασίας, συμβάλλοντας τόσο στη γνωστική ανάπτυξη των μελών της – μαθητές, όσο και στον συμπεριφορισμό τους. Εντός αυτού του πλαισίου, η σχολική βιβλιοθήκη μπορεί να θεωρηθεί ότι συνιστά σημαντικό υποσύστημα του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και αντίστοιχα βασική παράμετρο η οποία επιδρά στην εκπαιδευτική διαδικασία.

3.7 Η αξιοποίηση του παραμυθιού στην εκπαιδευτική διαδικασία

Πολυάριθμες μελέτες κατά τις τελευταίες δεκαετίες έχουν καταδείξει την αναγκαιότητα της διδασκαλίας του παραμυθιού τόσο στην προσχολική εκπαίδευση όσο και στη δημοτική. Μέσω αυτών των μελετών αναγνωρίζεται ότι, η γνωστική και ιδιαίτερα η συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, επηρεάζεται σε σημαντικά μεγάλο βαθμό από τα παραμύθια (Αναγνωστόπουλος, 1997· Αυδίκος, 1999· Μαλαφάντης, 2006, 2011· Μερakλής, 1986, 2012). Αντίστοιχα, το παραμύθι διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση του γνωστικού, συγκινησιακού και ηθικού υποβάθρου των παιδιών (Collins, 2010). Σύμφωνα με τον Luthi, σε κάποιο βαθμό συνεργεί στην ψυχαγωγία του παιδιού, μερικώς στην παιδαγωγική του κατάρτιση, εντούτοις στο σύνολο του συνιστά τον καθρέπτη της ανθρώπινης υπόστασης και των ικανοτήτων του ανθρώπου (Μερakλής, 1996).

Όπως υποστήριξε ο Θωϊδης (1994), το παραμύθι δεδομένων των μηνυμάτων που μεταδίδει και του περιεχομένου του, συγκαταλέγεται μεταξύ των παιδαγωγικών μέσων που αξιοποιούνται κυρίως στην προσχολική και σχολική δημοτική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, το παραμύθι συνιστά ένα αξιολογικής σημασίας μέσο για τη γλωσσική καλλιέργεια του παιδιού, καθώς συμβάλλει στη συγκέντρωση και την προσοχή του παιδιού στη διδακτική διαδικασία, καλλιεργεί τη φαντασία του, αναπτύσσει τις

δημιουργικές του ικανότητες, το εισάγει στον κόσμο του λογοτεχνικού βιβλίου και βελτιώνει το επίπεδο της κοινωνικοποίησης του. Το σύνολο αυτών των στοιχείων, ανάγουν το παραμύθι ως ένα αξιόλογο εκπαιδευτικό μέσο, το οποίο θα μπορούσε να αξιοποιηθεί κατά την διάρκεια των μαθημάτων του σχολικού προγράμματος. Από την άλλη πλευρά, η ανάπτυξη της ηθικής συμπεριφοράς των παιδιών μικρής ηλικίας αναφέρεται μεταξύ των βασικών ρόλων του παραμυθιού, συμβάλλοντας στη διάκριση της καλής από τη λανθασμένη συμπεριφορά. Κυρίως στα παιδιά μικρής ηλικίας τα οποία διδάσκονται μια ξένη γλώσσα, όπως είναι η ελληνική για τα παιδιά με μεταναστευτικό βιογραφικό, είναι εύκολο να εννοήσουν τα ηθικά μηνύματα τα οποία αναδύονται μέσω των παραμυθιών, τα οποία διέπονται από εύκολο και σύντομο λεξιλόγιο.

Ένα παραμύθι μπορεί να αξιοποιηθεί μέσα στην τάξη με πολλούς και διάφορους τρόπους. Μια από τις δυνατότητες που παρέχει στον/στην εκπαιδευτικό είναι να χρησιμοποιηθεί με διαθεματικό τρόπο. Στο μάθημα της Γλώσσας μπορεί να αξιοποιηθεί για παραγωγή γραπτού λόγου, στα Μαθηματικά για την επίλυση προβλημάτων ή για την κατανόηση απλών και σύνθετων μαθηματικών εννοιών. Μέσα από τα παραμύθια οι μαθητές εκπαιδεύονται και διδάσκονται πώς να μαθαίνουν μέσα από τη χρήση ιστογραμμάτων και χαρτών, μέσα από την ενασχόλησή τους με δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, που αναπτύσσουν και καλλιεργούν τη γλωσσική έκφραση και την κριτική τους σκέψη (Ντούλια, 2010).

3.8 Η λανθασμένη χρήση του παραμυθιού στην εκπαιδευτική διαδικασία

Όπως συμπεραίνεται μέσω της υφιστάμενης βιβλιογραφίας, η παιδική λογοτεχνία στόχο έχει να ψυχαγωγήσει, να εμπνεύσει και ταυτόχρονα να συμβάλλει στην ανάπτυξη και την πνευματική καλλιέργεια των παιδιών, διαμορφώνοντας μια ελεύθερη συνείδηση (Παπαντωνάκης & Κωτόπουλος, 2011).

Ωστόσο, ο έμφυλος διαχωρισμός απαντάται στην παιδική λογοτεχνία και τα λαϊκά παραμύθια. Το λαϊκό παραμύθι το οποίο είναι ιδιαίτερα δημοφιλές και αγαπητό στα παιδιά μικρής ηλικίας, αναφέρεται τις περισσότερες φορές σε μυθοπλασίες του λαού, οι οποίες μεταδόθηκαν από γενιά σε γενιά σε βάθος χρόνου και συνιστούν μέρος της λαϊκής παράδοσης. Τόσο στα λαϊκά παραμύθια όσο και στην παιδική λογοτεχνία, αρκετά συχνά αναπαράγονται στάσεις και αντιλήψεις για τα δύο φύλα, οι οποίες έχουν

εδραιωθεί στην κοινωνική συνείδηση, λειτουργώντας βλαπτικά για την παιδική ψυχολογία. Ενώ, αρκετά συχνά η λανθασμένη αξιοποίηση της παιδικής λογοτεχνίας από τους εκπαιδευτικούς, μπορεί να οδηγήσει στην αναπαραγωγή έμφυλων στερεότυπων στη λογοτεχνία και το παραμύθι, όπως αντίστοιχα να συμβάλει στη διαμόρφωση συγκεκριμένων αντιλήψεων και στάσεων κατά την ενήλικη ζωή.

Τα στερεότυπα φύλου, αναφέρονται ως οι πεποιθήσεις που έχουν οι άνθρωποι για τα χαρακτηριστικά των ανδρών και των γυναικών. Το περιεχόμενο των στερεοτύπων ποικίλλει ανάλογα με τους πολιτισμούς και με την πάροδο του χρόνου. Αυτές οι προσδοκίες σχετίζονται συχνά με τους ρόλους που εκπληρώνουν τα φύλα σε κάθε πολιτισμικό περιβάλλον (Martin & Dinella, 2001). Ενώ, σύμφωνα με τον Λευθεριώτου και συνεργάτες (2011), τα στερεότυπα αποτελούν μη συνειδητές νοητικές δημιουργίες οι οποίες εμπεριέχουν καλά παγιωμένες και αθεμελίωτες κατατάξεις, με βάση τα χαρακτηριστικά των κοινωνικών ομάδων. Εντός αυτού του πλαισίου, επιβάλλουν καταχρηστικές γενικεύσεις, οι οποίες έχουν αρνητικές επιδράσεις στον τρόπο αποδοχής και οργάνωσης των πληροφοριών, οι οποίες συνεπακόλουθα κατευθύνουν τις σκέψεις και τις αντιλήψεις, ευνοώντας τη δημιουργία προκαταλήψεων (Fedor, 2014).

Σύμφωνα με τους μελετητές, τα παραμύθια παρέχουν στα παιδιά σημαντικά μηνύματα σχετικά με τους ρόλους των φύλων (England et al., 2011). Παρόλο που αυτά τα μηνύματα είναι ξεπερασμένα, τα παραμύθια συνεχίζουν να αντέχουν και να παίζουν βασικό ρόλο στην αναπαραγωγή στερεοτύπων για το φύλο. Τα παιδιά ηλικίας έως τριών ετών μπορούν να αναγνωρίσουν τον εαυτό τους είτε ως αγόρι είτε ως κορίτσι και αρχίζουν να αξιολογούν ορισμένες ιδιότητες και χαρακτηριστικά με στερεότυπο τρόπο (Hentschel et al., 2019).

3.9 Το παραμύθι στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας

Η εκμετάλλευση του παραμυθιού λογίζεται ιδιαίτερα εποικοδομητική στη διδακτική μιας δεύτερης γλώσσας, καθώς αποτελεί μια ελκυστική και συνάμα ενδιαφέρουσα εμπειρία για τους μαθητές. Σύμφωνα με τους Μάγο και Παναγοπούλου (2013), το παραμύθι συνιστά το κατάλληλο βοήθημα για τη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών, καθώς η γλώσσα δεν αντιμετωπίζεται εκτός του κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου, αλλά η εισαγωγή στο ευρύτερο περιβάλλον της κάποιων δύσκολων λέξεων,

προσφέρουν τη δυνατότητα ακόμα και σε μη επαρκείς χρήστες της γλώσσας να τις αντιληφθούν. Δηλαδή, τα παραμύθια αποτελούν ένα χρήσιμο βοήθημα καθώς παρέχουν τόσο γλωσσικά όσο και γνωστικά οφέλη στα παιδιά, εντός ενός ασφαλούς και διασκεδαστικού περιβάλλοντος, το οποίο καταφέρνει να μειώσει το άγχος και τους φόβους των μαθητών και παράλληλα να τους οδηγήσει σε διαδικασίες μέσω των οποίων θα επιτύχουν την αποτελεσματική ενίσχυση της γλώσσας στόχου (Griva & Chostelidou, 2012).

Επιπλέον, η αξιοποίηση των παραμυθιών προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα να καλλιεργήσουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους, όπως αντίστοιχα να προσελκύσουν και να διαφυλάξουν το ενδιαφέρον τους ενεργό κατά τη διαδικασία ανάπτυξης μιας γλώσσας, η οποία μπορεί να αναδειχθεί ως μια ευχάριστη και ψυχαγωγική δραστηριότητα και όχι μια παθητική διαδικασία, συνδεδεμένη με την αναγκαστική συμμετοχή τους σε γλωσσικές ασκήσεις. Μέσω αυτών των διαδικασιών, οι μαθητές με αφορμή τα παραμύθια θα ενθαρρυνθούν να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα στόχο, προκειμένου να αλληλοεπιδράσουν με άλλους συνομηλίκους τους και να ανταλλάξουν ιδέες, ενώ η ακρόαση του παραμυθιού θα τους βοηθήσει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων πρόσληψης πληροφοριών (Griva & Chostelidou, 2012).

Συγκεκριμένα, το λαϊκό παραμύθι πιστεύεται ότι περικλείοντας το σύνολο αυτών των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών, συνιστά ένα χρηστικό εργαλείο για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, όπως αντίστοιχα για τη γλωσσική πρόοδο των μαθητών και την εξοικείωση τους με ζητήματα που άπτονται του πολιτισμού και της ιστορίας της χώρας στόχου – χώρα υποδοχής για τους μαθητές με μεταναστευτικό βιογραφικό. Όπως επισημάνθηκε στη Σύμβαση για την Προστασία της Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς από την UNESCO (2003), τα λαϊκά παραμύθια είναι σε θέση να διαδραματίσουν σημαίνοντα ρόλο παράλληλα με πλήθος άλλων πολιτιστικών παραδόσεων, με σκοπό τη διευκόλυνση της επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων και την αμοιβαία κατανόηση. Σε κάθε περίπτωση, το λαϊκό παραμύθι περικλείει και ταυτόχρονα μεταδίδει στοιχεία της πολιτιστικής κουλτούρας του κοινωνικού περιβάλλοντος για το οποίο γράφτηκε (Μερακλής, 1999). Επιπλέον, σημαντική παράμετρο για τη γλωσσική εξέλιξη των μαθητών συνιστά η γλώσσα των παραμυθιών, καθώς λόγω της προφορικής παράδοσης στην οποία βασίζεται εμπεριέχει μουσικά και ρυθμικά στοιχεία, τα οποία προκαλούν τον ενθουσιασμό των ακροατών. Εντός αυτού του πλαισίου, η γνωριμία των μαθητών με τα λαϊκά παραμύθια άλλων περιοχών, εκτός

από τα γλωσσικά και γνωστικά οφέλη τα οποία μπορούν να αποκομίσουν με την ενασχόληση τους με ιστορικά και πολιτιστικά ζητήματα, αναπτύσσουν σε σημαντικό βαθμό την πολιτισμική τους επίγνωση και ενσυναίσθηση απέναντι στη διαφορετικότητα (Griva & Chostelidou, 2012).

Εντός αυτού του πλαισίου, στη μελέτη των Γρίβα και Παπαδόπουλου (2016) έγινε προσπάθεια για την πειραματική εφαρμογή / αξιοποίηση των απλοποιημένων λαϊκών παραμυθιών από διάφορες περιοχές της ελληνικής επικράτειας, με σκοπό την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών προσχολικής εκπαίδευσης με μεταναστευτικό βιογραφικό για την ανάπτυξη της ελληνικής ως δεύτερη/ ξένη γλώσσα. Συγκεκριμένα, η παραπάνω μελέτη επιδίωξε την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους μέσω της ενεργής συμμετοχής και σε δεύτερο χρόνο την πολιτισμική τους ευαισθητοποίηση. Η συνολική διάρκεια του προγράμματος ήταν τέσσερις μήνες καταδεικνύοντας, σημαντικά επίπεδα ανάπτυξης των δεξιοτήτων όσον αφορά την κατανόηση στοιχείων της ελληνικής λαϊκής κουλτούρας, ενώ συγχρόνως διαπιστώθηκε σημαντικός βαθμός βελτίωσης των επικοινωνιακών ικανοτήτων, των δεξιοτήτων αφομοίωσης του προφορικού και γραπτού λόγου των νηπίων.

3.9.1. Παραδείγματα χρήσης του παραμυθιού στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης

Όπως υποστηρίχθηκε αρκετά χρόνια πριν από τους Σεραφειμίδου και συνεργάτες (2003), η αξιοποίηση του παραμυθιού στη διδασκαλία μιας δεύτερης γλώσσας μπορεί να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική καθώς δύναται να προσελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών και συνάμα να καταστεί μια ενδιαφέρουσα για αυτούς εμπειρία. Αρκετά χρόνια αργότερα, οι Μάγος και Παναγοπούλου (2013) υποστήριξαν με την σειρά τους ότι, το παραμύθι αποτελεί το κατάλληλο εργαλείο για τη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών, καθώς η γλώσσα δεν αντιμετωπίζεται αποσπασματικά αλλά εντός του ιστορικού περιβάλλοντος με την ένταξη κάποιων δύσκολων λέξεων, προσφέροντας την ευκαιρία ακόμα και σε μη επαρκείς χρήστες της να την κατανοήσουν. Συνεπώς, το παραμύθι συνιστά ένα ιδιαίτερα χρήσιμο εργαλείο, καθώς συμβάλλει τόσο στη γλωσσική όσο και στην γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, πάντα εντός ενός ασφαλούς και διασκεδαστικού περιβάλλοντος, χωρίς την πρόκληση άγχους και φόβου (Griva & Chostelidou, 2012). Μέσω του παραμυθιού δίδεται κατά κάποιο τρόπο στους μαθητές

το έναυσμα για ανταλλαγή των ιδεών τους, ενώ η ακρόαση του παραμυθιού συνεργεί στην καλλιέργεια δεξιοτήτων πρόσληψης πληροφοριών.

Παράλληλα, επισημαίνεται ότι το λαϊκό παραμύθι συστήνεται στην διδασκαλία μιας δεύτερης γλώσσας όπως ελληνική ως δεύτερη ξένη σε παιδιά με μεταναστευτικό βιογραφικό εντός του σχολικού πλαισίου, με γνώμονα ότι βοηθάει τόσο στην γνωστική τους ανάπτυξη όσο και την εξοικείωση τους με τα ζητήματα πολιτισμού και την ιστορία της χώρας υποδοχής. Όπως επισημάνθηκε από την UNESCO (2003), τα λαϊκά παραμύθια διευκολύνουν την επαφή, την επικοινωνία και την αμοιβαία κατανόηση μεταξύ των ανθρώπων. Ενώ ταυτόχρονα μεταδίδουν τον πολιτισμό και την επικοινωνιακή κουλτούρα για την οποία γράφτηκαν (Μερακλής, 1999).

Εντός αυτού του πλαισίου, οι Παπαδόπουλος και Γρίβα (2016) μέσω της υλοποίησης ενός πειραματικού προγράμματος αξιοποίησης του παραμυθιού στην διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας στην προσχολική εκπαίδευση (νηπιαγωγείο) αι της πολιτισμικής τους αφύπνισης- δεδομένης της περιορισμένης αξιοποίησης του παραμυθιού και ιδιαίτερα του λαϊκού παραμυθιού, χρησιμοποίησαν δέκα λαϊκά παραμύθια απλής μορφής, τα οποία προέρχονταν από το σύνολο της ελληνικής επικράτειας. Συγκεκριμένα αξιοποιήθηκαν ενδεικτικά τα παρακάτω παραμύθια:

1. Το παραμύθι με τίτλο «Η βασιλοπούλα που έγινε πολεμίστρια» από την περιοχή της Ροδόπης και συγκεκριμένα από την Κομοτηνή. Το Θρακιώτικο αυτό λαϊκό παραμύθι αναδεικνύει την ιστορία μιας βασιλοπούλας η οποία αποφάσισε να λάβει μέρος σε έναν πόλεμο, από σεβασμό και αγάπη, προς τον ηλικιωμένο πλέον πατέρα της, λαμβάνοντας την θέση του. Επίσης, αναφέρεται στην γνωριμία με ένα βασιλόπουλο και την ευτυχή κατάληξη της γνωριμία τους κατά τη διάρκεια της μάχης. Μέσω του παραμυθιού διδάσκεται στους μαθητές η αξία του σεβασμού των παιδιών προς τους γονείς τους.
2. Το παραμύθι με τίτλο «Ένα παραμύθι για τη Λίμνη Βεγορίτιδα» από την περιοχή της Φλώρινας στη Δυτική Μακεδονία, πραγματεύεται την αξία της σκέψης πριν από κάθε ενέργεια. Συγκεκριμένα, στο πρόσωπο μιας νεαρής κοπέλας με το όνομα Βεγόρα, αναπαρίστανται οι άνθρωποι οι οποίου ενεργούν χωρίς σκέψη, ενδίδοντας σε πειρασμούς, ερχόμενοι αντιμέτωποι με τις ενέργειες τους στη συνέχεια. Σε αυτή την περίπτωση η Βεγόρα, υπέκυψε στην αγάπη του θεού Άρη και χωρίς δεύτερη σκέψη σκότωσε το μωρό της λόγω της

εγκατάλειψής της από τον θεό. Τότε, η θλίψη και τα δάκρυα της σχημάτισαν τη λίμνη Βεγορίτιδα.

3. Το λαϊκό παραμύθι της «Πούλιας με τον Αυγερινό» από την περιοχή της Πέλλας – Έδεσσα, επισημαίνει την σημασία της αγάπης και της δύναμης, οι οποίες υπερνικούν την κακία και την οργή. Σε αυτή την περίπτωση η Πούλια και ο Αυγερινός – βασικοί ήρωες του παραμυθιού και οι περιπέτειες τους αναδεικνύουν την δύναμη της αδελφικής αγάπης, η οποία συμβάλλει να νικηθεί το κακό και να λάμψει μέσω της αγάπης τους ο ουρανός.

4. «Ο Βασιλιάς με το δέντρο στην καρδιά» αποτελεί τον τίτλο ενός λαϊκού παραμυθιού από την Ήπειρο και συγκεκριμένα από τα Ιωάννινα, το οποίο όμοια με τον προηγούμενο υμνεί την αδερφική αγάπη και καταδεικνύει τη δύναμη αυτής. Οι περιπέτειες δύο αδελφών συμβάλλουν στην νίκη προς το κακό και την πονηριά, μέσω της ιδιαίτερης σχέσης και των αισθημάτων μιας βασιλοπούλας προς τον αδερφό της, όταν ο βασιλιάς διέταξε τον θάνατο της αδερφής του λόγω ψευδών στοιχείων που μετέδιδε η γυναίκα του. Όπως αντίστοιχα στην πλειονότητα των παραμυθιών, διακρίνεται το καλό από το κακό και πως το πρώτο νικά το δεύτερο στο τέλος.

Κεφάλαιο 4. Δημιουργική γραφή

4.1 Ορισμός

Η δημιουργική γραφή ή αλλιώς δημιουργική συγγραφή αναφέρεται στην τέχνη της γέννησης και οργάνωσης νέων ιδεών (Timbal-Duclaux, 1996). Στις έννοιες της δημιουργίας και της δημιουργικής γραφής απαντώνται ταυτόσημα χαρακτηριστικά, τα οποία αρκετά συχνά καθιστούν δύσκολο τον διαχωρισμό τους.

Ο εννοιολογικός προσδιορισμός της «δημιουργικής γραφής», αποτέλεσε για την επιστημονική κοινότητα μια δύσκολη διεργασία αλλά και μία πρόκληση, καθώς ως μια δημιουργική διαδικασία, δεν μπορεί να περιοριστεί στα στενά πλαίσια ενός ορισμού (Καρακίτσιο, 2013). Η σημασία του ορισμού συνιστά κατά κάποιο τρόπο μια διεργασία η οποία υπολείπεται δημιουργικότητας από την στιγμή που διαθέτει σταθερότητα, συμμόρφωση σε κανόνες και δεν αποζητάει νέες διεργασίες σκέψης, ιδέες και περιθώρια (Γρόσδος, 2013). Σύμφωνα με τους Κωτόπουλο (2012) και Καρακίτσιο (2012) ο όρος δημιουργική γραφή, επιδιώκει την απόδοση του αγγλικού όρου «creative writing» στην ελληνική γλώσσα. Ωστόσο, ο Σουλιώτης (2016) προσδιορίζει τον όρο αυτό, ως καταχρηστικό, δεδομένου ότι η διεργασία του «γράφειν» είναι από μόνη της δημιουργική, αλλά και συνάμα σαφή. Δηλαδή, δηλώνει την ύπαρξη μιας κοινής αίσθησης για το περιεχόμενο της δημιουργικής γραφής.

Οι απόπειρες οι οποίες καταβλήθηκαν με σκοπό την αποσαφήνιση του όρου της δημιουργικής γραφής, οδήγησαν σε ποικίλες σημασιολογικές αποδόσεις σε βάθος χρόνου, περιγράφοντας την ως λογοτεχνική συγγραφή, βιοματική εκπαιδευτική μέθοδο για τη διδασκαλία της λογοτεχνικής γραφής, είτε ως μέθοδος ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης. Όπως υποστήριξε ο DePietro (2005), η γραφή συνιστά ένα τρόπο προσωπικής απελευθέρωσης, η οποία συμβάλλει ώστε οι συγγραφείς να σώσουν τον εαυτό τους και ταυτόχρονα να εξασφαλίσουν την ατομική τους βιωσιμότητα.

Από την άλλη πλευρά, ο Κωτόπουλος (2015) πιστεύει στη διττή σημασία του όρου της δημιουργικής γραφής, αναφερόμενος στη δεξιότητα κάποιου να αποτυπώνει μέσω της γραφής τις δημιουργικές σκέψεις του και στις εκπαιδευτικές τεχνικές ευρύτερα, οι οποίες αποβλέπουν στην κατάκτηση δεξιοτήτων συγγραφής. Σύμφωνα ωστόσο με την Νικολαΐδου (2016), η δημιουργική γραφή ταυτίζεται με σχεδόν όλα τα είδη των κειμένων, εφόσον τα κείμενα σύμφωνα με τον Γιάκομποσον μπορούν να συνδεθούν με

την ποιητική λειτουργική της γλώσσας, καθώς μέσω αυτής ο συγγραφέας μπορεί να εκφράσει τις σκέψεις και τα συναισθήματα του με έναν ευφάνταστο τρόπο.

Παράλληλα, στην έννοια της δημιουργικής γραφής συμπεριλαμβάνεται η δημιουργικότητα, η οποία σχετίζεται άμεσα με την αποκλίνουσα σκέψη, δηλαδή με την σκέψη η οποία επιδιώκει τη δημιουργία μιας πρωτοτυπίας ή καινοτομίας. Βασίζεται στην φαντασία, δημιουργεί νέες στρατηγικές και διεργασίες για την επίλυση των ζητημάτων, συνδέεται με την παραγωγή ιδεών, ή ακόμα και τον πρωτότυπο συνδυασμό της υφιστάμενης γνώσης, οδηγώντας σε νέες καινοτόμες δημιουργίες. Στην πραγματικότητα αναφέρεται στη γέννηση νέων ιδεών στο στάδιο πριν την έναρξη συγγραφής, με αφορμή κάποιο ερέθισμα (Γρόσδος, 2014).

Όπως υποστηρίχθηκε σε παρελθόντα χρόνο από τον Briggs (1968), η δημιουργικότητα του ανθρώπου αναφέρεται στην ικανότητα του να βλέπει, να αισθάνεται, να ακούει, να αγγίζει, να γεύεται, να μυρίζει, να βιώνει, να παράγει νέες σκέψεις και ιδέες, οι οποίες ποτέ πριν δεν προϋπήρχαν αλλά ούτε αναπτύχθηκαν από κάποιο παιδί ή ανήλικα. Η δημιουργική δυναμική γίνεται αντιληπτή μέσω της μουσικής, της καλλιτεχνικής φύσης, στην υποκριτική, στο χιούμορ του κωμικού και στον γραπτό κειμενικό λόγο του συγγραφέα.

Η δημιουργική σκέψη ως μια έμφυτη ικανότητα του ανθρώπου, γεγονός το οποίο την καθιστά προσιτή σε όλους. Σύμφωνα με τον Ροντάρι (1994), κάποιες τεχνικές επινόησης μπορούν να προσδώσουν στην φαντασία τη θέση την οποία αυτή θα πρέπει να κατέχει στον τομέα της εκπαίδευσης, δείχνοντας εμπιστοσύνη στην παιδική δημιουργική ικανότητα. Βασική επιδίωξη δεν συνιστά η δημιουργία λογοτεχνών, αλλά δημιουργία ευκαιριών και κατάλληλων συνθηκών ώστε τα παιδιά να μπορέσουν να απελευθερώσουν την δυναμική του λόγου τους. Εντός αυτού του πλαισίου, οι μαθητές θα πρέπει να πειραματίζονται με πλήθος λογοτεχνικών ειδών εντός της σχολικής τάξης, χωρίς φόβο (Κωτόπουλος, 2015).

Επιπρόσθετα, η δημιουργική γραφή δε διδάσκει την έμπνευση αλλά αντίθετα στρατηγικές, οι οποίες μπορούν να συμβάλλουν στη γέννηση και εκφραστική απόδοση της (Νικολαΐδου, 2016). Επίσης, κατασκευάζει το περιθώριο που είναι ικανό να αποτρέψει ποικίλους παράγοντες να περιορίσουν την ελευθερία της συλλογισμού, ευνοώντας στοιχεία που διεγείρουν τη διάθεση της δημιουργίας, την καλλιέργεια της

φαντασία και αντίστοιχα την κατάκτηση συγγραφικών δεξιοτήτων (Καρακίτσιος, 2011).

4.2 Η ιστορία της Δημιουργικής Γραφής

Η δημιουργική γραφή έχει τις ρίζες της στην Αθήνα και συγκεκριμένα στον Αριστοτέλη και το έργο του με τίτλο «Περί Ποιητικής», το οποίο στην πραγματικότητα συνιστά έναν ερμηνευτικό απολογισμό του συνόλου των δημιουργικών πρακτικών που ο ίδιος συνέλεξε και μελέτησε, οι οποίες στην πραγματικότητα είχαν γίνει αποδεκτές πολύ πριν την υλοποίησή τους. Εντός αυτού του πλαισίου, ο Αριστοτέλης κατέδειξε στους μαθητές του τί να αναζητούν και τί να αποφεύγουν ως δραματουργοί κατά τη σύνθεση των ποιητικών τους δραμάτων, στο που αυτά θα πρέπει να αποβλέπουν, τα μέσα που συμβάλλουν στην πραγματοποίησή τους και ποιες ελλείψεις δύναται να τους οδηγήσουν σε αποτυχία (Κωτόπουλος, 2012).

Ωστόσο, το έργο του Myers με τίτλο «The Elephants Teach: Creative» (2006), συνιστά κατά κάποιο τρόπο τη μοναδική μελέτη για την ιστορία της δημιουργικής γραφής. Σύμφωνα με τον ίδιο, η δημιουργική γραφή κατά την απαρχή της υπήρξε ιδιαίτερα πολύπλοκη και ταυτισμένη με πλήθος εκπαιδευτικών, κοινωνικών και επιστημονικών παραγόντων, σχετιζόμενη άμεσα με την ανάπτυξη του κινήματος της «προοδευτικής εκπαίδευσης» κατά τον 20^ο αιώνα στις ΗΠΑ και συγκεκριμένα στα γυμνάσια και τα λύκεια. Ωστόσο, αρκετά πιο πριν τη δεκαετία 1970-1980 υπήρχε διάχυτη αντίδραση αναφορικά με την προσέγγιση της λογοτεχνίας από φιλολογικής άποψης, η οποία την αντιμετώπιζε ως ένα αποστεωμένο ιστορικά και γλωσσικά έργο, αγνοώντας την ζωτική δυνατότητα της να ανανεώνεται και να συμπληρώνεται διαρκώς από τους εν ζωή συγγραφείς. Απόρροια αυτής αμφισβήτησης αποτέλεσε η εισαγωγή του μαθήματος «Σύνθεση Λόγου» κατά την αναμόρφωση του προγράμματος, το οποίο εστίαζε στην αυτοέκφραση, εμπεριέχοντας ασκήσεις γραφής οι οποίες αποσκοπούσαν στην κριτική κατανόηση μέσω της άσκησης της λογοτεχνικής πρακτικής.

Μόλις το 1930 η δημιουργική γραφή εντάχθηκε ως αυτόνομο γνωστικό πεδίο στο Πανεπιστήμιο της Ιοάβα, εμπνεόμενο από τις αρχές της «Νέας Κριτικής». Εντός σύντομου χρονικού διαστήματος τα μαθήματα δημιουργικής γραφής σε προπτυχιακό επίπεδο αυξήθηκαν σε αριθμό και έγιναν ιδιαίτερα δημοφιλή, προσηλωμένα στον ιδρυτικό παιδαγωγικό στόχο της βαθύτερης κατανόησης, μέσω της δημιουργικής

πρακτικής. Ενώ, μετά τη δεκαετία του 1960 άρχισαν να λειτουργούν πλέον ως αυτόνομα τμήματα προετοιμασίας μελλοντικών συγγραφέων και αντίστοιχα να προσκαλούν συγγραφείς με την ιδιότητα του διδάσκοντα. Σε μεταπτυχιακό επίπεδο, η δημιουργική γραφή αποτέλεσε σε πρώτο χρόνο επαγγελματική μαθητεία (Κωτόπουλος, 2012).

Μετά το 1992, η δημιουργική γραφή παράλληλα με άλλα σύγχρονα, μεταμοντέρνα γνωστικά αντικείμενα, όπως τα Μέσα Ενημέρωσης ή οι Σπουδές Φύλου, έγιναν ιδιαίτερα δημοφιλή, επιτυγχάνοντας ακαδημαϊκή αναγνώριση και ταχεία εξάπλωση, με τη μορφή σεμιναρίων ή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, όπως αντίστοιχα με την παραγωγή πλήθους ευυπόληπτων εγχειρίδιων. Το 2000 λειτούργησαν στη Μεγάλη Βρετανία 40 μεταπτυχιακά τμήματα δημιουργικής γραφής, τα οποία έφτασαν τα 90 τμήματα το 2011. Ενώ, τα μικρότερης διάρκειας σεμινάρια σε ιδιωτικό επίπεδο υπολογίστηκαν σε 10.000 (Κωτόπουλος, 2012).

4.3 Η δημιουργική γραφή στην εκπαίδευση

Η δημιουργική γραφή η οποία στην Ελλάδα συνιστά πλέον έναν αυτόνομο επιστημονικό κλάδο, σταδιακά άρχισε να εντάσσεται στον τομέα της εκπαίδευσης. Η φιλοσοφία της και το υλικό το οποίο προσφέρεται μέσω αυτής, πιστεύεται ότι μπορεί να συμβάλλει ώστε οι μαθητές να μπορέσουν να ενισχύσουν την δημιουργική τους ικανότητα, μέσα από ευχάριστες για αυτούς διαδικασίες. Ο συνδυασμός της μάθησης με το παιχνίδι, βοηθάει στην ενίσχυση της λεκτικής έκφρασης μέσω βιωματικών διαδικασιών, αλλά και στην προσέγγιση της γραφής χωρίς τον φόβο πιθανής αποτυχίας. Η δημιουργική γραφή εμπεριέχει λειτουργίες οι οποίες απαντώνται στο παιχνίδι, όπως το αίσθημα της περιπέτειας, της φαντασίας και της περιέργειας (Καρακίτσιος, 2012).

Στα πλαίσια της διδακτικής διεργασίας, μέσω των ασκήσεων της δημιουργικής γραφής οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να εξοικειωθούν με τη διεργασία της συγγραφής, να καλλιεργήσουν τον γραπτό τους λόγο και παράλληλα να συγκροτήσουν ένα δικό τους στυλ γραφής. Μέσω αυτών των διαδικασιών εκλαμβάνουν τη δημιουργική γραφή ως μια ευχάριστη ενασχόληση – παιχνίδι που προκαλεί ευχαρίστηση και όχι ως μάθημα. Με αυτόν τον τρόπο απομακρύνεται ο φόβος της «λευκής σελίδας» η οποία προκύπτει,

όταν η εργασία που ζητείται από τους εκπαιδευτικούς είναι μακριά από τις βιωματικές εμπειρίες των μαθητών και αντίστοιχα την συναισθηματική τους κατάσταση.

Σε πρακτικό επίπεδο, η δημιουργική γραφή ταυτίζεται με την εκπαίδευση συνιστώντας αυτόνομο κλάδο αυτής. Στο σχολικό πλαίσιο, η δημιουργική γραφή συνιστά ένα διδακτικό εργαλείο, το οποίο λόγω του παιγνιώδους χαρακτήρα του δύναται να χρησιμοποιηθεί ως κίνητρο, προκειμένου οι μαθητές να εμπλακούν με τη γραφή, προσδίδοντας σημαντικό νόημα στην καθημερινότητά τους (Μπουλιτσάκη, 2016).

Προκειμένου ο μαθητής να μπορέσει να αναπτύξει τη δημιουργική του ικανότητα, το σχολικό περιβάλλον θα πρέπει να του προσφέρει τα κατάλληλα ερεθίσματα. Ωστόσο, κάτι τέτοιο δεν είναι εφικτό, καθώς είναι γνωστό ότι το σχολείο προωθεί τη στείρα ακαδημαϊκή γνώση, μέσω των περιορισμών που τίθενται στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών. Η μαθησιακή διεργασία στη γλωσσική εκπαίδευση, χρησιμοποιώντας σε μικρό βαθμό τα λογοτεχνικά κείμενα. Ενώ, τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η δημιουργική γραφή δεν συνιστά αυτόνομο μάθημα ούτε εμπεριέχεται σε κάποιο άλλο, αλλά μόνο στα καλλιτεχνικά σχολεία. Μολονότι, στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο των Προγραμμάτων Σπουδών - ΔΕΠΠΣ το 2000 κατά την προσθήκη νέων στόχων μεταξύ των οποίων η ανάπτυξη της ατομικής έκφρασης και δημιουργικότητας, εντούτοις στα σχολικά εγχειρίδια οι προτάσεις δημιουργικότητας είναι σχεδόν ανύπαρκτες. Μια σημαντική απόπειρα για την προσθήκη δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής, συντελέστηκε στα νέα Προγράμματα Σπουδών το 2011-2012, που όμως δεν τελεσφόρησε (Μουλά, 2012).

Κεφάλαιο 5. Μεθοδολογία

5.1. Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα

Η παρούσα μελέτη εστιάζει στα παραμύθια και τους μύθους, διερευνώντας τη συμβολή της λογοτεχνίας στην διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Μέσω της εκτενούς βιβλιογραφικής ανασκόπησης η οποία διενεργήθηκε σε ελληνικές και διεθνείς επιστημονικές πηγές-βάσεις δεδομένων, αναφορικά με τον ρόλο που διαδραματίζει η λογοτεχνία στην εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας, αναδείχθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Κατά πόσο η λογοτεχνία μπορεί να συμβάλλει στην εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας;
2. Ποια η θέση του παραμυθιού στα Αναλυτικά Προγράμματα;
3. Σε ποιο βαθμό αξιοποιείται το παραμύθι στη διδακτική διεργασία;
4. Ποια η συμβολή του παραμυθιού στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας;
5. Σε ποιο βαθμό η χρήση λογοτεχνικών κειμένων συμβάλλει στην ενίσχυση της δημιουργικής γραφής στην εκπαίδευση;

5.2. Βιβλιογραφική Μελέτη Ανασκόπησης

Η μέθοδος της βιβλιογραφικής ανασκόπησης συνιστά μια κριτική θεώρηση των επιστημονικών δημοσιευμάτων, για ένα συγκεκριμένο ζήτημα το οποίο μελετάται. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση συνιστά μια μετα-ανάλυση καθώς βασίζεται σε δευτερογενή δεδομένα, τα οποία αποβλέπουν στην παρουσίαση ήδη δημοσιευμένων ερευνών, προκειμένου να προσεγγιστεί ένα ζήτημα από πολλές διαφορετικές οπτικές, να συγκριθούν μεταξύ τους τα αποτελέσματα στα οποία αυτές οδηγήθηκαν και στο τέλος να αναδειχθεί το υπο διερεύνηση θέμα από όλες του τις διαστάσεις. Τα βασικά είδη βιβλιογραφικών ανασκοπήσεων είναι οι περιγραφικές ή αφηγηματικές (Day & Gastel, 2012).

Συγκεκριμένα, η περιγραφική ή αφηγηματική μελέτη ακολουθεί εν μέρει τη μεθοδολογική προσέγγιση της συστηματικής επισκόπησης, παραμερίζοντας ωστόσο κάποια επίπεδα, λαμβάνοντας ένα περισσότερο αφηγηματικό ύφος. Αντίθετα, η συστηματική ανασκόπηση διέπεται από αυστηρούς κανόνες όσον αφορά την υλοποίηση της βάσης συγκεκριμένης μεθοδολογικής προσέγγισης.

5.3. Διαδικασία

Για τη διενέργεια της παρούσας βιβλιογραφικής μελέτης, αρχικά πραγματοποιήθηκε μια σε βάθος έρευνα τόσο σε διεθνείς όσο και ελληνικές επιστημονικές βάσεις δεδομένων με τη χρήση λέξεων κλειδιά, με σκοπό τον εντοπισμό τόσο πρόσφατων (της τελευταίας δεκαετίας κυρίως) αλλά και προγενέστερων δημοσιευμάτων, αναφορικά με το θέμα το οποίο μελετάται. Επίσης, για τις ανάγκες υλοποίησης της παρούσας μελέτης, χρησιμοποιήθηκε σημαντικός αριθμός βιβλίων, από τη βιβλιοθήκη του Πανεπιστημίου της Φλώρινας.

5.4. Περιορισμοί

Κατά την υλοποίηση της παρούσας βιβλιογραφικής μελέτης, σημαντικούς περιορισμούς έθεσε η απουσία πρόσφατων βιβλιογραφικών αναφορών (τελευταία δεκαετία) σχετικά με το ζητούμενο θέμα, δηλαδή τη συνεισφορά και τη χρήση του παραμυθιού στην εκπαίδευση. Μολονότι, αναγνωρίζεται ευρέως η συμβολή του παραμυθιού στον τομέα της εκπαίδευσης και κυρίως στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, εντούτοις διαπιστώνεται μειωμένο ερευνητικό ενδιαφέρον, αναφορικά με τη χρήση του παραμυθιού στην εκπαιδευτική διαδικασία στο σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Επίσης, παρά την υλοποίηση σημαντικού αριθμού τμημάτων εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας, δεδομένων των αυξημένων μεταναστευτικών ροών την τελευταία δεκαετία και την ανάδειξη της Ελλάδας ως χώρα υποδοχής πληθυσμών με μεταναστευτικό βιογραφικό, ωστόσο εντοπίζεται περιορισμένος αριθμός επιστημονικών αναφορών.

Συνεπώς, το παραπάνω γεγονός δεν επέτρεψε τη δημιουργία μιας περισσότερο ολοκληρωμένης εικόνας, σχετικά με τη συμβολή και τη χρήση του παραμυθιού στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας, στις τάξεις οι οποίες

υλοποιούνται στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης – διαπολιτισμικά σχολεία και αντίστοιχα στα τμήματα ένταξης.

Συμπεράσματα/Συζήτηση

Στην παρούσα εργασία μελετήθηκε η συμβολή του παραμυθιού και του μύθου στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα στη διδακτική διαδικασία, αλλά ιδιαίτερα στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης /ξένης γλώσσας για τους μαθητές με μεταναστευτικό βιογραφικό.

Στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, κρίνεται αναγκαία για την ομαλή ένταξη και ενσωμάτωση των μαθητών με μεταναστευτικό βιογραφικό στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και στο ευρύτερο κοινωνικό της χώρας υποδοχής. Παράλληλα, η εκμάθηση της γλώσσας συμβάλλει στη διευκόλυνση της επικοινωνίας αυτών των μαθητών με τους συνομήλικους τους εντός του σχολικού περιβάλλοντος, τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση, την ανταλλαγή ιδεών και εμπειριών.

Μέσω της υφιστάμενης βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε ότι, παρά τις αρχικές αντιδράσεις οι οποίες διατυπώθηκαν κατά καιρούς, η λογοτεχνία (παραμύθια και μύθοι) και τα διαφορετικά είδη αυτής, όπως αντίστοιχα τα οπτικά μέσα (εικόνα στατική και μη), σταδιακά εντάχθηκαν στη διδακτική διεργασία της ελληνικής ως δεύτερης /ξένης γλώσσας, συμβάλλοντας καθοριστικά στην κατάκτηση της επιθυμητής γνώσης και στη γνωριμία των εκπαιδευομένων με τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά της χώρας. Σε αυτή την προσπάθεια ιδιαίτερα σημαντική θεωρείται η συνεισφορά των σχολικών βιβλιοθηκών και οι δραστηριότητές οι οποίες εστιάζουν στην καλλιέργεια της δημιουργικής γραφής.

Συγκεκριμένα, γίνεται αντιληπτό ότι τα παραμύθια και ευρύτερα τα λογοτεχνικά κείμενα, διαθέτουν απεριόριστες δυνατότητες τις οποίες μπορούν οι εκπαιδευτικοί να εκμεταλλευτούν σε παιχνίδια ρόλων, εικαστικές αναπαραστάσεις και γενικότερα όπως οι ίδιοι πιστεύουν κατά περίπτωση, προκειμένου να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των μαθητών, να επιτύχουν την ενεργή συμμετοχή τους στη μαθησιακή διεργασία και αντίστοιχα να καλλιεργήσουν τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών. Ιδιαίτερα, κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας, μέσα από τα λογοτεχνικά κείμενα τα παιδιά με μεταναστευτικό βιογραφικό έχουν την ευκαιρία να γνωρίσουν βαθύτερα της ελληνική γλώσσα και τον πολιτισμό, να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους και συνεπακόλουθα να βελτιώσουν την επικοινωνιακή τους δεξιότητες.

Παράλληλα, διαπιστώθηκε ότι η παροχή ευκαιριών για πρόσβαση σε ποικίλα λογοτεχνικά είδη, πιστεύεται ότι δύναται να συμβάλλει στην αναπτυξιακή πορεία των μαθητών, στην εκτίμηση της πολιτιστικής κληρονομιάς και αντίστοιχα στην εξέλιξη της προσωπικότητάς τους. Εντός αυτού του πλαισίου, σημαντική είναι η συμβολή της εικονογράφησης, αλλά και των σχολικών βιβλιοθηκών. Συγκεκριμένα, η γλώσσα των εικόνων εμπεριέχει κώδικες και προκλήσεις, τα οποία προσφέρονται τόσο για διερεύνηση όσο και ερμηνεία, αλλά και τη χρήση τους ως μέσο στον τομέα της εκπαίδευσης. Συνεπώς, όλα τα είδη των εικόνων μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη διδακτική διεργασία συμπληρωματικά με σκοπό την ενίσχυση της και συγκεκριμένα την ενεργοποίηση των μαθητών, την προσέλκυση του ενδιαφέροντος για το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκεται, την κατανόηση και οπτικοποίηση του περιεχομένου του, αλλά και στην αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της τάξης.

Αντίστοιχα, η σχολική βιβλιοθήκη και η ορθή χρήση της μπορεί να εφοδιάσει τη μαθητική κοινότητα δια βίου με τις αναγκαίες για αυτούς μαθησιακές ικανότητες, καλλιεργώντας τη φαντασία τους και καθιστώντας τους ικανούς να ζήσουν με υπευθυνότητα. Παράλληλα, η σχολική βιβλιοθήκη προσφέρει υπηρεσίες μάθησης, βιβλία και πηγές οι οποίες συμβάλλουν στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης όλων των μελών της σχολικής κοινότητας και αντίστοιχα στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του ως χρήστες της προσλαμβανόμενης πληροφορίας, σε όλα τα προσφερόμενα μέσα και τις μορφές.

Ωστόσο, ιδιαίτερα σημαντική είναι η συμβολή όλων των παραπάνω προσφερόμενων μέσων, στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας. Συγκεκριμένα, τα λογοτεχνικά κείμενα δύναται να συμβάλλουν τόσο στη γλωσσική όσο και στη γνωστική ανάπτυξη των αλλοδαπών / δίγλωσσων μαθητών, καθώς η γλώσσα δεν αντιμετωπίζεται εκτός του κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου. Αντίθετα, θα πρέπει να επιδιώκεται ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου τους μέσω των παραμυθιών-αφηγημάτων, εντός ενός ασφαλούς και διασκεδαστικού περιβάλλοντος, το οποίο καταφέρνει να μειώσει το άγχος και τους φόβους των μαθητών και παράλληλα να τους οδηγήσει σε διαδικασίες μέσω των οποίων θα επιτύχουν την αποτελεσματική ενίσχυση της γλώσσας στόχου.

Προκειμένου να κατανοηθεί βαθύτερα ο βαθμός συμβολής της λογοτεχνίας στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας, συστήνεται σε μελλοντική έρευνα η αποτύπωση των απόψεων των μαθητών

με μεταναστευτικό βιογραφικό, αλλά και των ίδιων των εκπαιδευτικών στα διαπολιτισμικά σχολεία και σε τμήματα ένταξης τα οποία λειτουργούν στην ελληνική επικράτεια.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

Αγάθος, Θ., Γιαννακού, Β., Δημοπούλου, Β., Ρουμπής, Ν. & Τσοτσορού, Α. (2011). Διδακτική της Γλώσσας: Το λογοτεχνικό κείμενο ως διδακτικό υλικό και η εξέλιξη της προσέγγισης του στα εγχειρίδια διδασκαλίας της νέας ελληνικής ως ξένης” στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.) *Πρακτικά του Επιστημονικού Συνεδρίου για την Ιστορία της Εκπαίδευσης*. Gutenberg.

Αζέζ, Κ. (1999). *Το παιδί ανάμεσα σε δύο γλώσσες* (Ν. Αποστολοπούλου, Μτφρ.). Πόλις.

Ακριτόπουλος, Α. (2013). *Τέρψεις και Ιστορίες*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γράφημα.

Αναγνωστόπουλος, Β.Δ. (1997). *Η τέχνη και η τεχνική του παραμυθιού*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Αυδίκος, Ε. (1997). *Το λαϊκό παραμύθι, θεωρητικές προσεγγίσεις*. Οδυσσεάς

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

Βελουδής, Γ. (2008). *Γενική Γλωσσολογία Ι. Γενικά χαρακτηριστικά της γλώσσας*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης – Υπηρεσία δημοσιευμάτων.

Βοσνιάδου, Σ. (2006). *Παιδιά, Σχολεία και Υπολογιστές. Προοπτικές, Προβλήματα και Προτάσεις για την Αποτελεσματικότερη Χρήση των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση*. Gutenberg.

Βρύζας, Κ. (2005). Τα παιδιά της εικόνας. Στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (Επιμ.), *Εικόνα και Παιδί*. Θεσσαλονίκη

Γεωργογιάννης, Π. (2009). *Διαπολιτισμική και Κοινωνική Ψυχολογία. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην Εκπαίδευση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.

Γιαννικοπούλου, Α. (2005). Οπτικο-λεκτικά» παίγνια στην εικόνα των γραπτών κειμένων. Στο Ου. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (επιμ.), *Εικόνα και Παιδί*. Θεσσαλονίκη

Γκόβαρης, Χ., Καλδή, Σ., Μήτση, Α., Μήτσης, Ν., Μπενέκος, Δ., Σδρόλιας, Κ., Τριανταφυλλίδης, Γ., Χατζησαββίδης, Σ. *Ετερότητα στη Σχολική Τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών: η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων*. Επιμορφωτικός Οδηγός. Βόλος: Υπουργείο Παιδείας – Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

- Γρίβα, Ε., & Σέμογλου, Κ. (2013). *Ξένη Γλώσσα και Παιχνίδι: Κινητικές δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης στην πρωτοσχολική εκπαίδευση*. Αφοί Κυριακίδη.
- Γρίβα, Ε., & Σέμογλου, Κ. (2016). *Ξένη Γλώσσα και Παιχνίδι: Κινητικές Δραστηριότητες Δημιουργικής Έκφρασης στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Κυριακίδη.
- Γρόσδος, Σ. (2011). Εικόνα και Γλωσσική διδασκαλία. Η διδακτική αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων. *Νέα Παιδεία*, 138, 63-83.
- Δεδούλη, Μ., & Κατσαρού, Ε. (2010). Ο γλωσσικός γραμματισμός στο πλαίσιο του Προγράμματος PISA: κριτικές επισημάνσεις. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 50, 7-24.
- Ζάγκα, Ε. (2013). *Τα μοντέλα διδασκαλίας της γλώσσας «με βάση το περιεχόμενο» και η αξιοποίησή τους στη διδασκαλία της δεύτερης ή ξένης γλώσσας (Πρόγραμμα Διαδρομές στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας)*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Θωϊδης, Δ. (1994). Διδακτική του παραμυθιού, εισήγηση στην Ημερίδα: Το παραμύθι και η εκπαίδευση, (παιδαγωγική βιβλιοθήκη Φλώρινας), εκδ. Δημόσια Βιβλιοθήκη Φλώρινας.
- Ζαν, Ζ. (1996). *Η δύναμη των παραμυθιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Κανατσούλη, Μ. (2018). *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας σχολικής και προσχολικής ηλικίας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Καρακίτσιος, Α. (2012). *Περί παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Ζυγός.
- Κωτόπουλος, Τ. (2015). Δημιουργική γραφή και εκπαίδευση. <http://impschool.gr/deltio-site/?p=62>.
- Λευθεριώτου, Π., Μαντζαβίνου, Φ., Παπαγιάννης, Δ., Παυλή-Κορρέ, Μ. & Χαλκιά, Δ. (2011). *Στερεότυπα και Προκαταλήψεις, Δημιουργία και Αντιμετώπιση* Αθήνα: Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ
- Λύκου, Χ. (2000). Η συστημική λειτουργική γραμματική του Μ.Α.Κ. Halliday. *Ηλεκτρονικός κόμβος*, 2, 1-5. <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/default.htm>
- Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2006). Παιδαγωγικές διαστάσεις της λογοτεχνίας. *Νέα Παιδεία*, 119, 64-78.

- Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2011). *Το Παραμύθι στην Εκπαίδευση: Ψυχοπαιδαγωγική διάσταση και αξιοποίηση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μάρκου, Π. (1996). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση – Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2007). *Σχολικός εγγραμματισμός*. Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2008). *Η σχολική τάξη*. Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2008a). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Γρηγόρης.
- Μερακλής, Μ.Γ. (1986). Το παιχνίδι και το παιδαγωγικό του περιεχόμενο. *Διαδρομές*, 2, 88-90.
- Μερακλής, Μ.Γ. (1996). Ο Max Luthi και το ευρωπαϊκό παραμύθι. Στο Ε.Γ. Αυδίκος (Επιμ), *Από το παραμύθι στα κόμικς: Παράδοση και νεωτερικότητα*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μερακλής, Μ.Γ. (2012). *Το λαϊκό παραμύθι, Διδακτικές προτάσεις για νηπιαγωγούς και δασκάλους*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μήτσης, Ν. (2004). *Στοιχειώδεις Αρχές και Μέθοδοι της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης ή Ξένης γλώσσας*. Gutenberg.
- Μήτσης, Ν. & Μήτση, Α. (2007). Η διδασκαλία της γλώσσας. Στο: Γιακουμάκη, Β., Μουλά, Ε. (2012). Αναζητώντας τη δημιουργικότητα στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Ο επαναπροσανατολισμός της δημιουργικής γραφής στην μεταμοντέρνα πραγματικότητα και την ψηφιακή εκπαιδευτική τάξη πραγμάτων.
- Μπουλιτσάκη, Α.Γ. (2016). Δραστηριότητες δημιουργικής γραφής με χρήση ΤΠΕ για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας με δυσλεξία. [Διπλωματική Εργασία]. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών.
- Μπαλτατζής, Δ., & Νταβέλος, Π. (2009). Η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο και τα προβλήματά της. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επίμ.), *12ο Διεθνές Συνέδριο Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, 1, 252-262. Συγγραφέας.
- Μπέλλα, Σ. (2011). *Η Δεύτερη Γλώσσα: Κατάκτηση και Διδασκαλία*. Πατάκη.

Μπέλλα, Σ. (2017). *Η Δεύτερη Γλώσσα: Κατάκτηση και Διδασκαλία*. Ελληνικά γράμματα.

Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές παρατηρήσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ντίνας, Κ. & Χατζηπαναγιωτίδη, Α. (2007). Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου «Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη. Έρευνα, Διδασκαλία, Εκμάθηση», Π.Δ.Μ., Παιδαγωγική Σχολή, Εργαστήριο Μελέτης της Γλώσσας και Προγραμμάτων Γλωσσικής Διδασκαλίας (σσ. 196-223). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Ντούλια, Α. (2010). Διδάσκοντας μέσα από τα παραμύθια: Δυνατότητες-Όρια – Προοπτικές. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης*, 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 7-9 Μαΐου.

Παπαδόπουλος, Ι. & Γρίβα, ε. (2016). Ο γύρος της Ελλάδας με συντροφιά το παραμύθι: η ανάπτυξη της Ελληνικής γλώσσας και της πολιτισμικής επίγνωσης σε νήπια με μεταναστευτικό προφίλ. *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, 9, 113-136.

Παπαδόπουλος, Σ., Κούσουλας, Φ., & Σιούτης, Α. (2014). Διερευνητική Δραματοποίηση και δημιουργική έκφραση στο πλαίσιο της μαθησιακής – διδακτικής πράξης: Αποτελέσματα εμπειρικής έρευνας. *Νέα Παιδεία*, 152, 1-13.

Παπανικολάου, & Τσιλιμένη (1992).

Παπαντωνάκης, Γ. & Κωτόπουλος, Τ. (2011β). *Ελληνικής λογοτεχνίας: τα ετεροθαλή. Μελέτες για την παιδική, τη νεανική και τη λογοτεχνία για ενήλικες*. Αθήνα: Ίων

Παπαχρήστου, Ε. (2017). Η παιδική λογοτεχνία ως μέσο ανάπτυξης και καλλιέργειας της γραφής και ανάγνωσης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2013). *Μάθηση και διδασκαλία την εποχή της πληροφορίας, Τόμος Α΄*. Αριστοτέλης Ράπτης.

Ροντάρι, (1994).

Ρουμπής, (2019). Η θέση της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας.

Σέμογλου, Ο. (2001). Γλώσσα της εικόνας και εκπαίδευση. Στο Α. Φ. Χρηστίδης, (Επιμ.). *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας

Σκούρτου, Ε. (1997β). *Η παραδειγματική σχέση της πρώτης και της δεύτερης ή ξένης γλώσσας και οι παιδαγωγικές της συνέπειες* (Π. Γεωργογιάννης, Επίμ.). Gutenberg.

Σπινθουράκη, Ι., Κατσίλλης, Ι. Μ., & Μουσταΐρα, Π. (1997). Ο ρόλος της γλώσσας και της κουλτούρας στη διαπολιτισμική επικοινωνία. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επίμ.), *1ο Διαβαλκανικό Συνέδριο Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Επικοινωνία*, 5, 63-179. Gutenberg.

Στάμου, Α. Γ. (2012). Αναπαραστάσεις της κοινωνιογλωσσικής πραγματικότητας στα κείμενα μαζικής κουλτούρας: Αναλυτικό πλαίσιο για την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης. *Γλωσσολογία*, 20, 19-83.
<http://glossologia.phil.uoa.gr/sites/default/files/2.%20Stamou.pdf>

Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2007). *Η Μέθοδος Project στη Θεωρία και στην Πράξη*. Αφοι Κυριακίδη.

Τελίδου, Χ. Θ. (2005). *Η επικοινωνιακή προσέγγιση στα εγχειρίδια της αγγλικής γλώσσας του ελληνικού δημοτικού σχολείου*. Αφοι Κυριακίδη.

Τριάρχη – Hermann, Β. (2000). *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία – Μία ψυχολογική προσέγγιση*. Gutenberg.

Χαραλαμπίδης, Α. (2002). Η διδασκαλία της ελληνικής στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης: Τρίτο στάδιο. Στο Ε. Τρέσσου (Επίμ.), *Η διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*, 7, 456-462. Παρατηρητής.

Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας*. Κώδικας.

Χατζησαββίδης, Σ. & Γαζάνη, Ε. (2005). Πολυτροπικός και μονοτροπικός/εικονικός λόγος: από την πρόσληψη στην κατασκευή του παιδικού υποκειμένου. Στο Ο. Κωνσταντινίδου – Σεμόγλου (Επιμ.). *Εικόνα και Παιδί*.

Ξενόγλωσση

- Banks, J. A. (2004). *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση*. (Ε. Κουτσοβάνου, Επίμ.), (Ν. Σταματάκης, Μτφρ.). Παπαζήση.
- Banks, J. A., & McGee Banks, C. A. (2010). *Multicultural education. Issues and perspectives*. Wiley.
- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού* (Μ. Αραποπούλου, Μτφρ.). Μεταίχμιο.
- Bloomfield, L. (1970). *Language*. Allen & Unwin.
- Bolten, J. (1993). Life-World Games: the theoretical foundation of training courses in intercultural communication. *European Journal of Education*, 28(3), 339-348. (<https://doi.org/10.2307/1503763>)
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative pedagogy. In J. C. Richards & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and communication* (pp. 2–27). Longman.
- Cheung, R.H.P. (2013). Exploring the use of the pedagogical framework for creative practice in preschool settings: A phenomenological approach. *Thinking Skills and Creativity*, 10, 133-142.
- Collins, L. (2010). Autonomy and authorship: Storytelling in children's picture books". *Hypatia*, 25, 174-195
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Routledge.
- Day, R. & Gastel, B. (2012). *How to write and publish a Scientific paper*. Cambridge University Press.
- Dumezil, G. (1970).
- Fedor, C.G. (2014). Stereotypes and Prejudice in the Perception of the “Other”. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 149, 321-326
- Griva, E. & Chostelidou, D. (2012). Additive bilingualism of immigrant children: Introducing a multisensory project in kindergarten. In H. Switzer D. Foulker (Eds), *Kindergartens: Teaching Methods, Expectations and Current Challenges*, 83-104. Nova Science publishers inc.
- Haase, D. (2019). *Teaching Fairy Tales*. Detroit: Wayne State University.

Hentschel, T., Heilan, M. & Peus, C. (2019). The multiple dimensions of gender stereotypes: A current look at men's and women's characterizations of others and themselves. *Frontiers in Psychology*, 10(11), 1-19.

Hollindale, P. (1977). *Signs of childness in children's books*. UK: Trimble Press.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1998). Effective staff development in cooperative learning: Training, transfer, and long-term use. In C. Brody & N. Davidson (Eds.), *Professional development for cooperative learning: Issues and approaches* (pp. 223–242). State University of New York Press.

Jugdev, K. (2012). Learning from Lessons Learned: Project Management Research Program. *American Journal of Economics and Business Administration*, 4(1), 13-22.

Kalantzis, M., & Cope, B. (2001). New Learning: A Charter for Australian Education (Canberra: Australian Council of Deans of Education). In M. Kalantzis & P. Ambigapathy (Eds.), *Literacy Matters: Issues for New Times* (pp. 1-160). Universiti Sains Malaysia.

Kress, G., & van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images. The grammar of design*. Routledge.

Kress, G., & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. Edward Arnold.

Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. Routledge.

Martin, C.L. & Dinella, L. (2001). Gender-related development. In Smelser, N. & Baltes, P.B. (2001). *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Elsevier.

Maley, A. (2001). Literature in language classroom". In: R. Carter & D. Numan (Eds.) *The Cambridge guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge University Press.

Myers, (2006).

New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.

Propp, V. (1991). *Η μορφολογία του Παραμυθιού*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Raschka, C. (2011). *A ball for Daisy*. N.Y.: Schwartz & Wade Books.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Samovar, L. A., & Porter, R. E. (Eds.). (1994). *Intercultural Communication A Reader* (7th ed). Wadsworth Publishing Co.

Thomson, S. (1946). *The folktale*. New York: The Dryden Press.

Tomlinson, C. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. ASCD.

VanPatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction: Theory and research*. Ablex.

Zipes, J. (1988). *The Brothers Grimm*. London: Routledge.