



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ  
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ:  
*ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΛΑΪΚΟΥ ΠΑΡΑΜΥΘΙΟΥ*  
*Η ΕΓΓΡΑΜΜΑΤΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΩΣ ΑΦΗΓΗΤΗ*

**ΚΟΖΑ ΧΡΥΣΑΝΘΗ**

**ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ:**

ΣΚΟΥΡΤΟΥ ΕΛΕΝΗ	ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ	ΠΤΔΕ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ
ΚΑΠΛΑΝΟΓΛΟΥ ΜΑΡΙΑΝΘΗ	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ	ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ ΕΘΝΙΚΟΥ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΘΗΝΩΝ	ΜΕΛΟΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ
ΚΑΖΟΥΛΛΗ-ΚΟΥΡΤΗ ΒΑΣΙΛΕΙΑ	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ	ΠΤΔΕ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	ΜΕΛΟΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ
ΚΑΚΑΜΠΟΥΡΑ ΡΕΑ	ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ	ΠΤΔΕ ΕΘΝΙΚΟΥ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΘΗΝΩΝ	ΜΕΛΟΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ
ΠΑΠΑΔΑΤΟΣ ΙΩΑΝΝΗΣ	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ	ΤΕΠΑΕΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	ΜΕΛΟΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ
ΣΟΦΟΣ ΑΛΙΒΙΖΟΣ	ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ	ΠΤΔΕ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	ΜΕΛΟΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ
ΓΕΩΡΓΑΛΛΙΔΟΥ ΜΑΡΙΑΝΘΗ	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ	ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΜΕΣΟΓΕΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	ΜΕΛΟΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ

ΡΟΔΟΣ, ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΣ 2018



Το παραμύθι  
ζωγραφίζει  
τον τόπο του,  
τον χαρακτηρίζει  
Καφαντάρης Κ.

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Περίληψη.....	7
Abstract .....	11
Συνοτομογραφίες.....	13
Ευχαριστίες.....	14
Βεβαίωση συγγραφικών δικαιωμάτων .....	15
Κατάλογος πινάκων και σχημάτων .....	16
Εισαγωγή.....	18
ΚΕΦΑΛΑΙΟ Α. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	21
1. Το παραμύθι στη διεθνή και την ελληνική λαογραφική έρευνα: ορισμοί, ειδολογικά χαρακτηριστικά, φορείς.....	21
2. Ψυχολογικές προσεγγίσεις του παραμυθιού.....	30
3. Η ιστορική διαδρομή του παραμυθιού .....	34
4. Το παραμύθι στην εποχή μας .....	40
5. Η τέχνη της αφήγησης άλλοτε και τώρα .....	42
5.1. Η τέχνη της αφήγησης στην παραδοσιακή κοινωνία - Οι λαϊκοί αφηγητές.....	48
5.2. Η νεοαφήγηση .....	59
5.3. Η ψηφιακή αφήγηση .....	67
6. Η λαογραφική έρευνα για το παιδί και την παιδική ηλικία.....	72
7. Προφορικότητα / Σχέση προφορικού - γραπτού λόγου.....	80
8. Εγγραμματισμός.....	93
9. Εγγράμματη προφορικότητα .....	104
10. Πολυτροπικά κείμενα .....	111
11. Παιδαγωγικές προσεγγίσεις.....	116
12. Μελέτες σχετικές με τη διδασκαλία του λαϊκού παραμυθιού .....	130
13. Βασικές επισημάνσεις .....	139

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β. Η ΕΡΕΥΝΑ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ .....	141
1. Εισαγωγικά.....	141
2. Σκοπός και στόχοι της έρευνας .....	143
3. Ερευνητικά ερωτήματα .....	148
4. Μεθοδολογία της Έρευνας.....	149
5. Δείγμα.....	156
6. Ερευνητικό εργαλείο .....	160
7. Προσδοκώμενα αποτελέσματα.....	165
8. Υλοποίηση της έρευνας – δράσης.....	166
9. Αποτελέσματα και ευρήματα .....	176
9.1 Αποτελέσματα ερωτηματολογίου πριν την έρευνα δράσης.....	177
9.2 Αποτελέσματα από την έρευνα δράση .....	187
9.3 Αποτελέσματα από την αλληλεπίδραση με το λογισμικό .....	190
9.4 Αποτελέσματα αφηγήσεων παραμυθιών από τα παιδιά.....	192
9.4.1. Διαφορές και ομοιότητες μικρών και μεγάλων τάξεων .....	198
9.4.2. Αφήγηση των παιδιών σε ενήλικο κοινό.....	201
9.5 Αποτελέσματα από το ερωτηματολόγιο που δόθηκε μετά την παρέμβασή μας ....	203
10 Περιορισμοί και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	226
11 Επίλογος.....	228
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	231

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Γ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	257
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: Ερωτηματολόγιο προ-τεστ .....	258
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2 .....	260
2 <sup>α</sup> : Προσχέδο διδασκαλίας λαϊκού παραμυθιού από τον Αρχάγγελο-Ρόδου .....	260
2 <sup>β</sup> : Προσχέδιο διδασκαλίας ηλεκτρονικού παραμυθιού .....	268
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3 .....	270
3 α: Το παραμύθι που έγραψαν τα παιδιά .....	270
3β . Τα παραμύθια των παιδιών, σχολιασμός και ταξινόμησή τους σύμφωνα με Α.Τ.Υ.272	
3γ. Η Μέθοδος Ταξινόμησης Α.Τ.Υ. ....	331
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4: Ερωτηματολόγιο μετά – παρέμβασης .....	336
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5: Εικόνες από το ηλεκτρονικό παραμύθι .....	337
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6: Ενδεικτικές ζωγραφιές των παιδιών .....	346

## Περίληψη

Με την παρούσα διατριβή επιχειρείται να καταδειχθεί η επίδραση της αξιοποίησης του λαϊκού παραμυθιού στην ανάπτυξη της εγγράμματης προφορικότητας (Ong, 1971) των παιδιών της προφορικής δηλαδή επικοινωνίας τους. Τα παιδιά μαθαίνοντας γραφή και χρησιμοποιώντας τα ηλεκτρονικά μέσα, αλληλεπιδρούν με άλλα άτομα σε ένα κοινό προφορικό πλαίσιο (context). Επειδή το παραμύθι, ως εκπαιδευτικό ερέθισμα και κοινωνικό είδος, μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη του προφορικού και του γραπτού λόγου, δημιουργήθηκε και εφαρμόστηκε ένα πλαίσιο δράσης, προκειμένου να αξιολογηθούν οι δεξιότητες του γραμματισμού πιλοτικά στα παιδιά Δ' τάξης Δημοτικού και στην κύρια έρευνά μας σε όλο το 1<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο του Αρχαγγέλου Ρόδου, χωρίζοντας τις τάξεις σε μικρές (Α', Β', Γ') και σε μεγάλες (Δ', Ε', ΣΤ').

Η επιλογή της περιοχής έγινε, γιατί ο Αρχάγγελος – Ρόδου είναι μία τοπική κοινωνία, όπου το ιδίωμα της περιοχής και η αφήγηση των παραμυθιών κατέχουν ακόμα εξέχουσα θέση. Το συγκεκριμένο σχολείο, επιλέχθηκε γιατί υπήρχε ευκολότερη πρόσβαση από την ερευνήτρια σε αυτό.

Αρχικά δόθηκαν ερωτηματολόγια (προ και μετά την εφαρμογή της παρέμβασής μας), το περιεχόμενο των οποίων, αφορά τη στάση που έχουν οι μαθητές/μαθήτριες απέναντι στο παραμύθι. Έπειτα ακολούθησε η έρευνα – δράση, όπου πραγματοποιήθηκε διδασκαλία λαϊκών παραμυθιών (αφήγηση λαϊκών παραμυθιών, αλληλεπίδραση με λογισμικό, δραματοποίηση, εικαστική παρέμβαση κτλ), τα παιδιά

αναζήτησαν λαϊκούς παραμυθάδες και κατέγραψαν τα παραμύθια που άκουσαν, στη συνέχεια τα ίδια τα παιδιά έγιναν παραμυθάδες και παραμυθούδες μέσα στην τάξη, αλλά και στο σχολείο, έχοντας ως κοινό τους μαθητές και τις μαθήτριες, τους/τις εκπαιδευτικούς και τους γονείς.

Αξίζει να αναφερθεί ότι η παρέμβασή μας λειτούργησε σε πολλά επίπεδα, όπως το παραμυθιακό (τι είναι παραμύθι – ήρωες – πώς αρχίζει και τελειώνει ένα παραμύθι – μοτίβα – παραλλαγές), το κοινωνικό (σχολιασμός κοινωνικών και ηθικών θεμάτων από ήρωες μέσα στα λαϊκά παραμύθια), το γλωσσικό (ύφος, ιδίωμα, ακαδημαϊκή γλώσσα, προφορικός, γραπτός λόγος) και το αισθητικό επίπεδο της καλλιτεχνικής έκφρασης (ζωγραφική – μουσική – χορός – παιχνίδια μέσω του ηλεκτρονικού προγράμματος – δραματοποίηση).

Από την έρευνα δράση που υλοποιήσαμε, καταφέραμε τα παιδιά να παράγουν παραμύθια, καταγράψαμε δραματοποιήσεις από τα παραμύθια της συλλογής, αναφέραμε τα κύρια χαρακτηριστικά και τις δυνατότητες της χρήσης του λαϊκού παραμυθιού.

Στην αξιολόγηση εξετάστηκε, αν το λαϊκό παραμύθι ως πολυτροπικό κείμενο μπορεί να αποτελέσει δημιουργική διαδικασία μάθησης και βελτίωσης των δεξιοτήτων των παιδιών στη σύγχρονη σχολική τάξη (πχ προφορικές δεξιότητες, δεξιότητες γραπτού λόγου), διευρύνοντας τον ορίζοντα γραμματισμού των παιδιών.

Από τα δεδομένα που συλλέξαμε, φάνηκε ότι τα παιδιά γνωρίζουν γραπτά και προφορικά παραμύθια και τα θεωρούσαν αξιόλογα, χωρίς να μειονεκτούν τα προφορικά παραμύθια έναντι των γραπτών ή το αντίθετο.

Κατά τη διδασκαλία του παραμυθιού, φάνηκε ότι τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν εξίσου το γλωσσικό ιδίωμα ως προφορικό κείμενο και την ακαδημαϊκή γλώσσα ως γραπτό κείμενο. Ευαισθητοποιήθηκαν σε σχέση με τη σύγχρονη



κοινωνική πραγματικότητα και πέρασαν από τον προφορικό ιδιωματικό λόγο στον γραπτό ακαδημαϊκό, μέσα από τη δραστηριότητα της γραφής του παραμυθιού σε ένα φίλο τους στην Αθήνα, προσέχοντας τις εκφραστικές τους επιλογές, καθώς και τον τρόπο διατύπωσης του παραμυθιού. Το συμπέρασμα αυτό είναι σύμφωνο με αντίστοιχα του Lemke (1988), κατά τον οποίον, το παιδί στην σχολική τάξη αλλάζει τον γλωσσικό του κώδικα και την ποιότητα του ύφους του, προκειμένου να χρησιμοποιήσει τη γλώσσα του σχολείου.

Είναι χαρακτηριστικό ότι οι μικροί αφηγητές, χρησιμοποιώντας εκτός από το λόγο και την κίνηση στο πλαίσιο της αφήγησης του παραμυθιού, κράτησαν αμείωτο το ενδιαφέρον των υπόλοιπων παιδιών δημιουργώντας μια ατμόσφαιρα μαγείας.

Από το σύνολο 240 μαθητών του σχολείου, τα τριάντα πέντε (35) παιδιά [είκοσι (20) αγόρια και δεκαπέντε (15) κορίτσια] αφηγήθηκαν ένα ή περισσότερα λαϊκά παραμύθια. Το σύνολο των παραμυθιών έφτασε τα σαράντα ένα (41). Τα εννιά (9), παραμύθια προήλθαν από τις μικρές τάξεις, ενώ τα υπόλοιπα τριάντα δύο (32) από τις μεγάλες τάξεις. Στα σαράντα ένα αυτά παραμύθια περιλαμβάνονται διαφορετικά αφηγηματικά υποείδη, κυρίως όμως πρόκειται για μαγικά παραμύθια.

Αυτό που είναι αξιοσημείωτο στην παρούσα έρευνα δράση είναι ότι τα παιδιά πέρασαν από πολλά στάδια ενασχόλησης με τα λαϊκά παραμύθια. Οι κειμενικές εναλλαγές λόγου βοήθησαν τα παιδιά να αναπτύξουν τόσο το γλωσσικό όσο το συναισθηματικό και νοητικό τους επίπεδο.

Ο βαθμός κατάκτησης από τους/τις μαθητές/μαθήτριες της ικανότητας παραγωγής προφορικού λόγου με τη χρήση του λαϊκού παραμυθιού ως εργαλείου μάθησης, αλλά και ως πολυτροπικό κείμενο, είναι αρκετά ικανοποιητικός. Υπάρχει, πράγματι, στενή σχέση μεταξύ των δύο όψεων της γλωσσικής ικανότητας, της επικοινωνιακής και της ακαδημαϊκής (Cummins, 1999· Δαμανάκης, 2001). Η

επικοινωνιακή ικανότητα εξασφαλίζει την ευχέρεια λόγου και η ακαδημαϊκή επάρκεια οδηγεί στην ικανότητα κατανόησης θεωρητικών νοημάτων. Τα παραμύθια, λοιπόν, διαθέτουν απεριόριστες παραστατικές δυνατότητες, τις οποίες μπορούν οι εκπαιδευτικοί να αξιοποιήσουν.

## Abstract

This thesis attempts to demonstrate the effect of using the folktale on the development of literate orality (Ong, 1971) of children, i.e. their oral communication. By learning how to write and use electronic media, children interact with others in a common verbal context. Because the tale as an educational stimulus and social kind can contribute to the development of the spoken and written word, an action framework was created and implemented in order to assess the literacy skills, as a pilot programme in D class of Elementary school and in our main research concerning the 1st Elementary School of Archangelos, Rhodes, dividing classes into younger ( A-C ) and older ones ( D-F ).

Questionnaires were given (before and after the intervention), on the attitudes of male / female students towards the tale. Research action followed, in which by teaching folktales (narrative, interaction with software, dramatization, visual art intervention etc.), children searched for folktale tellers. Finally, they made themselves storytellers having pupils, teachers and parents as their audience.

Our intervention worked on many levels, such as the folktale (what tales is, how it starts and ends - patterns), the social ( commentary on social and ethical issues from folktale heroes), the linguistic ( dialect, academic language, oral-written word ) and the aesthetic level of artistic expression ( painting – games via computer programme – dramatization ).

It was examined if the folktale as multimodal text can be a creative process of learning and improving children's skills in modern classroom (eg speaking, writing), broadening the horizon of children's literacy.

The data showed that children know written and oral tales and they regarded them as remarkable without considering oral tales inferior to written ones and vice versa. The children can equally understand the dialect as oral text and the academic language as written text. They went from the spoken vernacular into academic writing through writing activity, watching out for the expressions they chose as well as the way they worded the tale. This conclusion is consistent with Lemke's respective ones (1988), according to whom the child in the class changes his/her language code and the quality of his/her idiom in order to use the school language.

Of the 240 children at school, 35 (20 boys and 15 girls) narrated one or more folktales. There was a total of 41 folktales ( 9 for younger classes, 32 for older classes ) including different narrative subcategories, but mainly narrating fairytales about magic.

The textual discourse alternation helped the children develop their linguistic, emotional and mental level. The degree of the children's speaking ability acquisition using folktale as a learning tool, but also as multimodal text, is quite satisfactory. There is, indeed, a close relation between the two aspects of language competence, communicative and academic (Cummins, 1999 • Damanakis, 2001). Fairytales, therefore, have limitless possibilities which teachers can make good use of.

## Συντομογραφίες

ATU	Η διεθνής ταξινόμηση των Aarne – Thompson και Uther (A.T.U), όπως λέγεται από τα ονόματα των βασικών συντακτών της, είναι η μόνη κοινή γλώσσα σε διεθνές επίπεδο μεταξύ των ειδικών του παραμυθιού.
CFR	Children Folklore Review, αμερικάνικο λαογραφικό περιοδικό με εστίαση στην παιδική ηλικία
Π.Ε.	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
Π.Ι.	Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
Φ.Ε.Κ.	Φύλλο Εφημερίδας
ΔΕΙΠΠΣ	Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών
ΑΠΣ	Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών
ΤΠΕ	Τεχνολογία Πληροφοριών και Επικοινωνίας
Α. Τ.	Αφηγηματική Τεχνική
αναφ.	αναφορά
κλπ.	και τα λοιπά
μετφρ.	μετάφραση
βλ.	βλέπε
πρβλ.	παράβαλλε

## Ευχαριστίες

Πρώτα απ' όλα θέλω να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα της διατριβής μου, Καθηγήτρια κ. Σκούρτου Ελένη, για την πολύτιμη βοήθεια και καθοδήγησή της κατά τη διάρκεια της δουλειάς μου. Επίσης, είμαι ευγνώμων στα υπόλοιπα μέλη της συμβουλευτικής επιτροπής, την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια κ. Καπλάνογλου Μαριάνθη και τον Επίκουρο Καθηγητή κ. Κατσαδώρο Γεώργιο για τις συμβουλές και τις παρεμβάσεις τους καθ' όλη τη πορεία της εργασίας μου. Βέβαια, θα ήταν παράλειψή μου να μην αναφέρω τις ευχαριστίες μου στην οικογένειά μου για την συμπαράστασή της στο δύσκολο αυτό εκπόνημά μου.

Τέλος, αξίζει ένα μεγάλο ευχαριστώ στο 1<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Αρχαγγέλου και ειδικότερα, στον Διευθυντή κ. Ψαθά Εμμανουήλ, σε όλους τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, στη φοιτήτρια κ. Τσίκα Λαμπρινή, που συνέβαλε στη διεξαγωγή της έρευνας, καθώς και στους μαθητές και τις μαθήτριες του σχολείου, που με προθυμία συνεργάστηκαν στην έρευνα – δράση, που υλοποίησα στα πλαίσια του διδακτορικού.

## **Βεβαίωση συγγραφικών δικαιωμάτων**

Εγώ, η Κόζα Χρυσάνθη, βεβαιώνω ότι:

- ✓ Η παρούσα εργασία αποτελεί προϊόν δικής μου εργασίας.
- ✓ Όλες οι πηγές που έχουν χρησιμοποιηθεί είτε έχει γίνει αναφορά σε αυτές είτε έχουν καταγραφεί και αναγνωριστεί.
- ✓ Η εργασία αυτή δεν έχει υποβληθεί προηγουμένως για μερική ή πλήρη εκπλήρωση των απαιτήσεων σε άλλο εκπαιδευτικό ίδρυμα ισοδύναμης ή ανώτερης βαθμίδας.

## **Κατάλογος πινάκων και σχημάτων**

Πίνακας 1: Δείγμα έρευνας

Πίνακας 2: Παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα

Πίνακας 3: Αγαπημένο παραμύθι

Πίνακας 4: Τι αρέσει στα παιδιά

Πίνακας 5: Ποιος τους λέει παραμύθια

Πίνακας 6: Τι παραμύθια ακούν

Πίνακας 7: Τι παραμύθια διαβάζουν

Πίνακας 8: Τι παραμύθια βλέπουν στην τηλεόραση ή το διαδίκτυο

Πίνακας 9: Ποιος ήρωας των παραμυθιών τους αρέσει

Πίνακας 10: Προσπάθεια αφήγησης με αποστήθιση ή μη

Πίνακας 11: Τι αρέσει στα παιδιά μετά την παρέμβαση

Πίνακας 12: Ποιο είναι το αγαπημένο τους παραμύθι μετά την παρέμβαση

Πίνακας 13: Από ποιον ακούν παραμύθια μετά την παρέμβαση

Πίνακας 14: Μερικοί τίτλοι παραμυθιών μετά την παρέμβαση

Πίνακας 15: Μερικοί τίτλοι παραμυθιών που διαβάζουν τα παιδιά μετά την παρέμβαση

Πίνακας 16: Μερικοί τίτλοι παραμυθιών που βλέπουν τα παιδιά στην τηλεόραση μετά την παρέμβαση

Πίνακας 17: Προσπάθεια αφήγησης με αποστήθιση ή μη, μετά την παρέμβαση

Πίνακας 18: Τι έκανε εντύπωση στα παιδιά από την ενασχόλησή τους με τα λαϊκά παραμύθια

Πίνακας 19: Αγαπημένο παραμύθι πριν και μετά την παρέμβαση

Πίνακας 20: Οι προτιμήσεις των παιδιών πριν και μετά την παρέμβαση

Πίνακας 21: Τα παραμύθια που ακούν πριν και μετά την παρέμβαση



Πίνακας 22: Τα παραμύθια που βλέπουν πριν και μετά την παρέμβαση

Πίνακας 23: Προσπάθεια αφήγησης παραμυθιού πριν και μετά την παρέμβαση

Πίνακας 24: Χρήση λέξεων κατά την αφήγηση του παραμυθιού πριν και μετά την παρέμβαση.

## Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία αποτελεί διδακτορική διατριβή στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Αποτελείται από τρία μέρη: το θεωρητικό και το ερευνητικό και το παράρτημα. Το θεωρητικό μέρος αφορά βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με τον εγγραμματισμό, την προφορικότητα, το λαϊκό παραμύθι και τη ψηφιακή αφήγηση. Πιο συγκεκριμένα, αναλύεται το λαϊκό παραμύθι με τα χαρακτηριστικά του και την ιστορική του εξέλιξη. Στην πορεία παρουσιάζεται η λαογραφική έρευνα για το παραμύθι, καθώς και οι θεωρίες γύρω από αυτό. Επίσης, γίνεται αναφορά στο τρόπο που εξετάζει η λαογραφία τον πολιτισμό των παιδιών και στην τέχνη της αφήγησης και στους νεοαφηγητές. Τέλος γίνεται αναφορά στην ψηφιακή αφήγηση, καθώς και στα πιο γνωστά ψηφιακά λογισμικά, σε σχέση με την αφηγηματική ικανότητα του παιδιού.

Η προφορικότητα που είναι ένας φυσικός τρόπος χρήσης της γλώσσας και τρόπος κατανόησης του εαυτού στην αλληλεπίδρασή του με τους άλλους (Bruner, 2004), αποτελεί μια ακόμα υποενότητα. Επιπρόσθετα, η εγγραμματοσύνη, η ικανότητα δηλαδή που έχουμε όχι μόνο να διαβάζουμε, να γράφουμε και να υπολογίζουμε με κάποιο τρόπο, αλλά και να χρησιμοποιούμε αυτές τις δεξιότητες για να παράγουμε νέο υλικό (Cook – Gumperz, 2008), γίνεται αντικείμενο μελέτης στο θεωρητικό υπόβαθρο της διατριβής αυτής. Στη συνέχεια δίνεται ένας σχετικός ορισμός για την εγγράμματη προφορικότητα (Ong, 1971). Τέλος, παρουσιάζονται

μελέτες σχετικά με τη συμβολή του παραμυθιού στη διαμόρφωση της διδασκαλίας μέσα στη τάξη, καθώς και μελέτες με τη διδακτική του λαϊκού παραμυθιού.

Στο δεύτερο μέρος της διατριβής, επιχειρείται να καταδειχθεί η επίδραση της αξιοποίησης του λαϊκού παραμυθιού στην ανάπτυξη της εγγράμματης προφορικότητας των παιδιών (Ong 1971, όπου φαίνεται να εισάγεται για πρώτη φορά ο όρος). Επειδή το παραμύθι, ως εκπαιδευτικό ερέθισμα και κοινωνικό είδος, μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη τόσο του προφορικού όσο και του γραπτού λόγου, (Collins, 2010· Robbins & Ehri, 1994· Αυδίκος, 1994) δημιουργήθηκε και εφαρμόστηκε μια έρευνα – δράση , προκειμένου να αξιολογηθούν οι δεξιότητες του γραμματισμού στα παιδιά του 1<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Αρχαγγέλου – Ρόδου. Αυτό έγινε σε δύο φάσεις: πιλοτικά τον Απρίλιο – Μάιο του 2015 στη Δ΄ τάξη του συγκεκριμένου Δημοτικού και στη συνέχεια, η κυρίως έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Σεπτέμβριο – Νοέμβριο 2016, σε όλο το σχολείο. Η τάξη αυτή επιλέχθηκε για τη πιλοτική έρευνα ως ενδιάμεση τάξη, ανάμεσα στις μικρές και στις μεγάλες τάξεις, όπου πραγματοποιήθηκε τελικά η κυρίως έρευνα. Στην έρευνά μας εξετάζεται, αν το λαϊκό παραμύθι, ως πολυτροπικό κείμενο, (Kress & Van Leeuwen, 1996), μπορεί να αποτελέσει δημιουργική διαδικασία μάθησης και βελτίωσης προφορικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων εγγραμμτισμού των παιδιών σε συμβατικό και ηλεκτρονικό περιβάλλον.

Ακολουθούν η αξιολόγηση της έρευνάς μας, τα συμπεράσματα και οι προτάσεις.

Στο τρίτο και τελευταίο μέρος της διατριβής υπάρχει το παράρτημα όπου παραθέτονται με τη σειρά:

- 1) το ερωτηματολόγιο που δόθηκε πριν την παρέμβασή μας,

2) το προσχέδιο που ακολουθήσαμε για τη διδασκαλία του λαϊκού παραμυθιού μέσα στην τάξη, αλλά και η περιγραφή των φάσεων διδασκαλίας του ηλεκτρονικού παραμυθιού,

3) τα παραμύθια. Αρχικά, (3<sup>α</sup>) το παραμύθι που έγραψαν τα παιδιά, ακολουθεί το παράρτημα με τις αφηγήσεις των παιδιών(3<sup>β</sup>), στο (3<sup>γ</sup>) παρουσιάζεται η μέθοδος ταξινόμησης A.T.U. και τέλος (3<sup>δ</sup>) γίνεται η ταξινόμηση και ο σχολιασμός των παραμυθιών που αφηγήθηκαν τα παιδιά σύμφωνα με τη μέθοδο ταξινόμησης A.T.U..

4) σ' αυτό το παράρτημα γίνεται η παρουσίαση του ερωτηματολογίου μετά την παρέμβαση.

5) οι εικόνες από το ηλεκτρονικό παραμύθι που φτιάξαμε και τέλος

6) παρουσιάζονται ενδεικτικές ζωγραφιές των παιδιών.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ Α. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### 1. Το παραμύθι στη διεθνή και την ελληνική λαογραφική έρευνα: ορισμοί, ειδολογικά χαρακτηριστικά, φορείς

Το παραμύθι αποτελεί ένα από τα αντικείμενα που κατεξοχήν μελετά η Λαογραφία, όπως αναφέρουν ο Λουκάτος (1978) και ο Μερακλής (1999, 2004:316, 2012). Επιπλέον, το παραμύθι αναγνωρίζεται σε πολλά επίπεδα, όπως φιλολογικό, για την γλώσσα, την πλοκή και για την αφηγηματική τεχνική του, αλλά και ιστορικό, κοινωνιολογικό, ανθρωπολογικό, και παιδαγωγικό. Με αυτά γίνεται αντιληπτό ότι το λαϊκό παραμύθι προσφέρεται για μια πολύπλευρη μελέτη και ερευνητική αξιοποίηση.

Σχετικά με την κοινωνική διάσταση του παραμυθιού, ο Zipes (1994: 63) αναφέρει ότι το κλασικό παραμύθι πέρασε μέσα από μια διαδικασία μυθοποίησης (mythological process) και είναι ακριβώς το παραμύθι ως μύθος αυτό που έχει φοβερή δύναμη επίδρασης στην καθημερινή μας ζωή, με ποικίλες και πολυεδρικές εξωτερικές εκφάνσεις και καταπληκτικούς μετασχηματισμούς.

Το είδος αυτό της λαϊκής λογοτεχνίας, εξαιτίας της ανωνυμίας του και της απουσίας οριστικής μορφής που το χαρακτηρίζει, ήταν και είναι επιδέχεται πολλές χρήσεις (Καπλάνογλου, 2002: 26). Έχουμε την εντύπωση σήμερα ότι τα παραμύθια εξαφανίζονται από τον πολιτισμικό μας ορίζοντα, επειδή οι ιστορικές συνθήκες δεν ευνοούν την προφορική μετάδοσή τους και σε πολλές χώρες ο αγροτικός πολιτισμός με τον οποίο ήταν συνήθως συνδεδεμένα, έχει σχεδόν εξαφανισθεί. Από την άλλη όμως, την ίδια στιγμή, εξακολουθούν να υπάρχουν λαϊκοί παραμυθάδες που συνθέτουν με πρωτοτυπία και αφηγηματική δύναμη τις διηγήσεις τους.

Σύμφωνα με τον Λουκάτο (1978: 84), σε πολλές χώρες της Ευρώπης και της Αμερικής η αφήγηση παραμυθιών έχει γίνει επάγγελμα. Υπάρχουν συνενώσεις επαγγελματιών αφηγητών, εργαστήρια εκπαίδευσης παραμυθιάδων, ενώ η χρήση του παραμυθιού έχει γενικευτεί στις δημόσιες βιβλιοθήκες, στα φεστιβάλ και στα θεάματα. Στη σύγχρονη εποχή παρατηρείται διεθνώς, αλλά και στη χώρα μας ανανέωση του ενδιαφέροντος για το παραμύθι, έχουν αναδειχθεί σύγχρονοι παραμυθάδες (οι νεοαφηγητές), που αφηγούνται παραμύθια σε ακροατήριο παιδιών και ενηλίκων, ιδρύονται εργαστήρια στα οποία διδάσκεται η τέχνη της αφήγησης και διοργανώνονται φεστιβάλ παραμυθιού (Τσιλιμένη, 2011: 21· Πελασγός, 2008: 184-189· Κουλουμπή, 1995: 93-104).

Το λαϊκό παραμύθι, κατά τον Αυδίκο (1994: 9), «μέσα από την προφορική του παράδοση, εξακολουθεί να είναι ένα σημαντικό μέσο διδασκαλίας προάγοντας τον πολιτισμό, αφού είναι ένα σημαντικό είδος της λαϊκής λογοτεχνίας που αποτελεί για αιώνες αναπόσπαστο κομμάτι της προφορικής παράδοσης, χώρος ανάπτυξης της συλλογικής μνήμης και φαντασίας, μέσο προβολής της εθνικής – πολιτισμικής ταυτότητας, αλλά και σημείο συνάντησης διαφορετικών πολιτισμών».

Επιπλέον, το παραμύθι είναι «προϊόν ομαδικής και όχι προσωπικής δημιουργίας. Υπάρχει ο αφηγητής που είναι ένας δημιουργικός φορέας, αυτός που έχει από πολλούς το χάρισμα, που κινείται με άνεση σ' όλους τους χώρους της παράδοσης και μπορεί να συνθέτει μοτίβα, αλλά δεν μπορούμε να αγνοήσουμε τη σημασία του ακροατηρίου που ενεργεί αναγκάζοντας τον παραμυθά - αφηγητή να προσαρμόσει την αφήγησή του στις ιδιομορφίες του τόπου και του χρόνου (γλωσσικό όργανο, διαφοροποίηση ονομάτων ηρώων, νοοτροπίες, παρεμβολή τοπιογραφίας)» (Αυδίκος, 1994: 9).

Επιχειρώντας μια εννοιολογική διάσταση για το παραμύθι, οι Bolte & Polivka (1913-1932: 4), γνωστοί ως σχολιαστές των παραμυθιών των αδελφών Grimm, αναφέρουν ότι με τη λέξη παραμύθι εννοείται η «διήγηση δημιουργημένη με ποιητική φαντασία, που απορρέει από τον κόσμο του μαγικού. Είναι μια ιστορία που δεν εξαρτάται από τους όρους της πραγματικής ζωής, και την ακούμε με ευχαρίστηση μεγάλοι και μικροί, ακόμα και αν δεν την θεωρούμε πιστευτή» (Μερακλής, 1993: 3· Μερακλής, 2001: 15· Αυδίκος, 1994: 29· Μωραΐτη & Χαντζοπούλου, 2017: 684).

Το παραμύθι δημιουργείται από μια πολλαπλή παράδοση η οποία εμπλουτίζεται στη διάρκεια των αιώνων και συνδέεται με ένα κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο έχει μεταφερθεί. Το περιβάλλον δημιουργίας του, οι συνθήκες και τα μέσα διάδοσής του παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του ίδιου του παραμυθιού Αυδίκος (1994: 31).

Ο Μπαμπινιώτης (2002: 41) αναφέρει σχετικά με το παραμύθι: «ήτοι την ψυχολογική του πλευρά, την ψυχολογική διάθεση/προδιάθεση που προκαλεί στον αποδέκτη (ανακούφιση, τέρψη, παρηγοριά, ευαρέσκεια, ενθάρρυνση), με έντονα τα στοιχεία του εξωπραγματικού, του παράλογου, του μαγικού και υπερφυσικού, τη διδακτική του πλευρά (τη νοητική, τη δημιουργία γνώσης στον αποδέκτη – μαθητή) και τέλος στην κειμενική του άποψη».

Ο Soriano (1977: 468) επισημαίνει ότι το παραμύθι, από την μια εποχή στην άλλη, εμφανίζεται από τη μία να αντιστέκεται στην αλλαγή, και ταυτόχρονα από την άλλη να είναι ένα εύπλαστο υλικό. Λειτουργεί, δηλαδή, εξίσου καλά μέσα στο χρόνο που συγχωνεύει διάφορες μεταβλητές αλλά και αποθηκεύει μόνιμα, σταθερά στοιχεία.

Από την άλλη πλευρά, ο Claude Bremond όπως αναφέρει η Καπλάνογλου (2001: 30), παρομοιάζει το λαϊκό παραμύθι με ένα παιδικό παιχνίδι, το μεκανό: «Το

παραμύθι από το στόμα στο αυτί ποτέ δεν δημιουργείται από το μηδέν, ούτε επαναλαμβάνεται λέξη προς λέξη (...). Ο τρόπος επιβίωσής του, είτε το εξετάζουμε στην ατομική κλίμακα, στο ρεπερτόριο ενός ταλαντούχου παραμυθά είτε στη συλλογική μνήμη που εξασφαλίζει τη γεωγραφική του εξάπλωση και τη μετάδοσή του απ' τη μια γενιά στην άλλη, είναι η επαναχρησιμοποίηση: θεματικά στοιχεία ήδη δοκιμασμένα συνδυάζονται με άλλα στους κόλπους νέων διαμορφώσεων που μπαίνουν σε δοκιμασία, έτοιμες να ξεχαστούν αν η υποδοχή δεν είναι καλή, προορισμένες να επαναλαμβάνονται και να τροποποιούνται σε περίπτωση επιτυχίας».

Για τον ορισμό του λαϊκού παραμυθιού έχουν διατυπωθεί ποικίλες απόψεις. Σύμφωνα με τον Μερακλή (1999), το παραμύθι είναι το αρχαιότερο είδος αφήγησης, πράγμα που σημαίνει ότι κατά την πρωτόγονη εποχή της ανθρωπότητας αυτό υπήρξε η καλύτερη, ίσως, έκφραση της ζωής και των μυστηρίων της. Σ' αυτή την άγνωστη περίοδο γεννήθηκαν τα θαυμαστά πλάσματα της φαντασίας που δημιούργησε ο άνθρωπος, προκειμένου να ερμηνεύσει και να εξευμενίσει τις αόρατες φυσικές δυνάμεις. Ο ανιμισμός του πρωτόγονου, όπως αναφέρει, έδωσε μορφή και υπόσταση στα φυσικά φαινόμενα πλάθοντας θεούς και ημίθεους, μάγους και μάγισσες, πρίγκιπες και πριγκίπισσες, δράκους και νεράιδες.

Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με τον Λουκάτο (1978: 140), με τον όρο παραμύθι, νοείται «η λαϊκή διήγηση που μοιάζει με μεγάλο περιπετειασκό μύθο ή έχει συνδεθεί από περισσότερους πυρήνες, τα μοτίβα, ανθρωπο-μεταφυσικών μύθων, που είναι γνωστοί σε περισσότερους λαούς».

Το λαϊκό παραμύθι είναι κοινή κληρονομιά της ανθρωπότητας. Ωστόσο, η οικουμενική αυτή κληρονομιά δε σημαίνει ισοπεδωτική ομοιομορφία μεταξύ των χωρών. Κάθε λαός και κάθε τόπος δίνει στο παραμύθι κάτι ιδιαίτερα δικό του. Δεν



είναι μόνο η ιδιαιτερότητα κάθε λαού ή κάθε τόπου, αλλά και το ότι είναι ξεχωριστός και ο κάθε αφηγητής (Αυδίκος, 1994: 13).

Ο αφηγητής, καθώς διηγείται ένα παραμύθι, ανάλογα με το κοινό των ακροατών που έχει και το κοινωνικό περιβάλλον που κάθε φορά βρίσκεται, προσθέτει και κάτι απόλυτα δικό του. Έτσι, το λαϊκό παραμύθι που κυκλοφορεί στο πλαίσιο μιας προφορικής παράδοσης είναι προϊόν συλλογικό. Από αυτό φαίνεται ότι οι άνθρωποι αφηγούνται παραμύθια, όπως τα άκουσαν από τους γεροντότερους, αλλά ταυτόχρονα προσθέτουν και το προσωπικό τους στοιχείο και εμπλουτίζουν το λαϊκό παραμύθι με στοιχεία της εποχής τους. Ο ρόλος των φορέων του λαϊκού παραμυθιού, δηλαδή, των λαϊκών αφηγητών στο πλαίσιο των κοινοτήτων που κάθε φορά παράγει και διαδίδει το παραμύθι, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ιδιαιτερότητα του κάθε λαϊκού παραμυθιού (Αυδίκος, 1994: 9).

Οι παραμυθάδες δεν αφηγούνται τα παραμύθια τους μόνοι τους, αλλά αυτό γίνεται σε συγκεντρώσεις ατόμων, όπου υπάρχει η επανατροφοδότηση του αφηγητή με τις αντιδράσεις του ακροατηρίου του, που καθορίζουν αποφασιστικά το παραμύθι. Αυτό γίνεται στο πλαίσιο της συλλογικής μνήμης, χρησιμοποιώντας και αντλώντας θέματα και εκφραστικά μέσα από την κληρονομημένη παράδοση. Παράδοση, λοιπόν, ομαδικότητα, αλλά και ατομική πρωτοβουλία αποτελούν βασικές παραμέτρους για την παραμυθιακή αφήγηση (Αυδίκος, 1994: 9).

Μ' αυτήν την έννοια, το παραμύθι, όπως αναφέρει ο Αυδίκος (1994: 9), «είναι προϊόν ομαδικής και όχι προσωπικής δημιουργίας. Υπάρχει ο δημιουργικός φορέας, αυτός που έχει από πολλούς το χάρισμα, που κινείται με άνεση σ' όλους τους χώρους της παράδοσης και μπορεί να συνθέτει μοτίβα, αλλά δεν μπορούμε να αγνοήσουμε τη σημασία του ακροατηρίου που ενεργεί αναγκάζοντας τον παραμυθά να προσαρμόσει την αφήγησή του στις ιδιομορφίες του τόπου και του χρόνου (γλωσσικό όργανο,

διαφοροποίηση ονομάτων ηρώων, νοοτροπίες, παρεμβολή τοπιογραφίας)». Κρίνεται απαραίτητο να σημειωθεί ότι το λαϊκό παραμύθι δεν είναι φτιαγμένο από κάποιο πρόσωπο προορισμένο για ένα μόνο άτομο, αλλά εκφράζει ολόκληρο λαό, αφού το χρησιμοποιεί κατά κόρο και αποτελεί κτήμα του.

Χρειάζεται να επισημανθεί ότι ο V. D. Leyen, (στον οποίο κάνει αναφορά ο Σαϊτάκης, 1999: 79) έγραψε: «το παραμύθι, δεν ανήκει μόνο στο παρελθόν, ούτε μόνο στα παιδιά. Είναι συνδεδεμένο με τη ζωή ολόκληρου του λαού, κάποτε μάλιστα αποτελεί και την πιο γνήσια έκφραση του». Εξάλλου το παραμύθι είναι ντοκουμέντο ιστορίας του πολιτισμού, στο οποίο έχουν αποτυπωθεί πάμπολλοι θεσμοί και καταστάσεις πραγματικές.

Παράλληλα, το παραμύθι επιτρέπει στους ανθρώπους να μιλάνε μια άλλη γλώσσα, την γλώσσα του συμβολισμού. Αυτό που διακρίνει το λαϊκό παραμύθι είναι η λιτότητά που έχει στον αφηγηματικό λόγο. Δεν σημαίνει όμως ότι αυτή η λιτότητα έχει να κάνει με το ύφος του παραμυθιού. Υπάρχει μια ποικιλία στο περιεχόμενο και στα θέματα που διαπραγματεύεται κάθε φορά ένας αφηγητής, που γνωρίζει πληθώρα παραμυθιών. Επιπλέον, πέραν της παγκοσμιότητας του παραμυθιού που πιο πριν αναφέρθηκε, οικουμενικότητα υπάρχει και στα ποικίλα περιεχόμενά του (Αυδίκος, 1994: 37- 43).

Εξάλλου, ο Μερακλής (1999: 46), αναφέρει ότι «ο Luthi, είναι από εκείνους που πιστεύουν πως οι επιδράσεις απ' τη γραπτή λογοτεχνία μπορούν να αναγνωρισθούν». Εντούτοις, όπως ο ίδιος σπεύδει να διευκρινίσει, «δίκαια ονομάζεται το είδος αυτό λαϊκό παραμύθι, όσα στοιχεία και αν παρέλαβαν οι απλοί άνθρωποι που τα διηγούνται κατά καιρούς, τα μετέβαλλαν, τα αλλοίωσαν και τελικά τα ολοκλήρωναν και τα τελειοποιούσαν μέσα στο όλο της διήγησης. Τα διαμόρφωναν σε ιστορίες απλών ανθρώπων για απλούς ανθρώπους. Αυτό είχε σαν φυσική συνέπεια

ο κύκλος των ακροατών να συμπράττει στη διατήρηση και στη διαμόρφωση των διηγήσεων αυτών, ενώ οι αφηγητές εξ αρχής λάμβαναν υπόψη τις ανάγκες και τις επιθυμίες, τις κλίσεις και τις απωθήσεις του κοινού τους».

Επιπρόσθετα, η υπόθεση του παραμυθιού δεν δεσμεύεται από χρόνο και τόπο. Τα δρώντα πρόσωπα του παραμυθιού είναι φανταστικά και αόριστα, όπως για παράδειγμα ένας βασιλιάς, ένα παιδί, ένας δράκος, μια μάγισσα κ.τ.λ.. Παράλληλα, οι χώροι του παραμυθιού, διαιρούνται σε δύο κατηγορίες τους μαγικούς, και τους οικείους καθημερινούς τόπους. Η λαϊκή του διατύπωση ακολουθεί πάντα κοινούς αφηγηματικούς κανόνες που έφτασαν να θεωρηθούν «νόμοι» από τους παραμυθολόγους, όπως είναι η επανάληψη των φραστικών μοτίβων και η χρήση των μαγικών αριθμών. Το βαθύτερο όμως περιεχόμενο του συνίστανται σε μια θεμελιώδη αντίθεση ανάμεσα στο καλό και στο κακό (Μερακλής, 1999: 140 – 141).

Το παραμύθι είναι διήγηση με ευχάριστο τέλος και αυτό συμβαίνει ακριβώς γιατί είναι διήγηση λυτρωτική. Η κάθε ηθική ασκήμια, παραμερίζεται και θριαμβεύει η ηθική ομορφιά, η οποία ταυτίζεται με τη φυσική ομορφιά. Ο αφηγητής λέγοντας το: «Μια φορά κι ένα καιρό», μεταφέρει τον ακροατή έξω από την τωρινή πραγματικότητα, τον βυθίζει σε ένα μακρινό, ακαθόριστο παρελθόν, με πλούσιο το μαγικό στοιχείο. Το παραμύθι παρακινεί τη φαντασία. Η παρουσία του ευθύ αφηγηματικού λόγου προσδίδει ευθύτητα και ζωντάνια στο παραμύθι παίρνοντας μια λιτότητα, όπως ακριβώς και στην καθημερινή ζωή. Έτσι, το αφηγηματικό αυτό είδος εισάγει την πραγματικότητα από μια μυθική διαδρομή (Αυδίκος, 1994: 38).

Επιπρόσθετα το παραμύθι μεταφέρει τα παιδιά σε έναν κόσμο θαυμαστό, «τα τέρπει και ταυτόχρονα τα διδάσκει, διεγείρει τη φαντασία τους, αναπτύσσει αβίαστα τη συναισθηματικότητά τους, αναπτύσσει την προσοχή και τη μνήμη τους. Ανοίγει νέους δρόμους στη σκέψη των παιδιών και συνάμα τα διδάσκει, χωρίς εμφανή

διδασκισμό, ώστε να αποτελεί ένα από τα καλύτερα μέσα κοινωνικής αγωγής» (Μαλαφάντης, 2011:254).

Ο Bettelheim (1976), υποστήριξε ότι τα παραμύθια προσδιορίζουν με τρόπο φανταστικό και συμβολικό τα ουσιώδη βήματα προς την ωριμότητα και την ανεξαρτητοποίηση του ατόμου και επίσης, αντιπροσωπεύουν με τρόπο φανταστικό τη διαδικασία της ανθρώπινης ανάπτυξης.

Επιπρόσθετα, η Rosen (1988: 209) στη μελέτη της διευκρίνισε ότι «τα παραμύθια εκφράζουν και επιβάλλουν την παιδεία με μεγαλύτερη ακρίβεια σε σύγκριση με οποιοδήποτε άλλο λογοτεχνικό κείμενο, διότι μειώνουν την περίπλοκη διαδικασία της κοινωνικοποίησης με απλά μόνον παραδείγματα». Ενώ, ο Kieran Egan (2005: 81) αναφέρει ότι «τα εργαλεία της μυθικής κατανόησης δεν τα εγκαταλείπουμε, καθώς μαθαίνουμε να διαβάζουμε και να γράφουμε. Θα παραμείνουν σε μεγάλο βαθμό ως μετασχηματισμένα συστατικά σε όλα τα περαιτέρω είδη κατανόησης».

Στη σύγχρονη εποχή και στο πλαίσιο της διεύρυνσης που έχει δεχτεί ο όρος παραμύθι, υπάρχει στο χώρο της παιδικής λογοτεχνίας μια μεγάλη σύγχυση ανάμεσα στο λαϊκό παραμύθι και σε ό, τι οικειοποιείται απλώς αυτόν τον όρο (Καπλάνογλου, 2002). Για την ελληνική περίπτωση, σύμφωνα με τον Λουκάτο (1978: 65), όπως έχει διαπιστωθεί, τα παιδιά γνωρίζουν συνήθως ελάχιστους τίτλους παραμυθιών και μάλιστα όχι λαϊκών έχουν συνήθως πρόσβαση σε διασκευές από δεύτερο Perrault και των αδερφών Grimm, που γνώρισαν μέσω των έντυπων μεταφράσεων και διασκευών τους τεράστια διάδοση.

Οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και τα παιδιά, έχουν συνήθως πρόσβαση σε διασκευές από δεύτερο και τρίτο χέρι ελληνικών και ξένων λαϊκών παραμυθιών, ελκυστικότερες γιατί είναι εικονογραφημένες και όχι σε συλλογές λαϊκών

παραμυθιών που απευθύνονται κυρίως στον ειδικό επιστήμονα. Επιπλέον, παρά τον πλούτο και το πλήθος των παραμυθιακών συλλογών, οι φορείς τους, οι λαϊκοί παραμυθάδες παραμένουν άγνωστοι στον τόπο μας (Καπλάνογλου, 2002: 167).

Η σύνδεση του λαϊκού παραμυθιού με το παιδί, στη σύγχρονη εποχή, είναι η αφετηρία, ώστε το παιδί μεγαλώνοντας να συνεχίσει να αγαπά τα παραμύθια. Βέβαια γεννιέται ένα ερώτημα, κατά πόσο οι διάφορες διασκευές ή προσαρμογές του μπορούν να κρατήσουν το ανθρωπολογικό βάθος, τη συμβολική δύναμη, τον πλούτο και την αμεσότητα του λαϊκού παραμυθιού. Το λαϊκό παραμύθι προσφέρει πολύτιμες δυνατότητες αξιοποίησης και προσαρμογής σε νέες συνθήκες. Αυτό όμως μπορεί να γίνει μόνο με γνώση του παραμυθιακού είδους και σεβασμό στο λόγο των ανώνυμων παραμυθιάδων, των ζωντανών φορέων της λαϊκής μας παράδοσης (Μερακλής, 2002: 14, Μερακλής, 1999: 61).

## 2. Ψυχολογικές προσεγγίσεις του παραμυθιού

Οι ψυχολογικές ερμηνείες συνδέουν το παραμύθι με τις αγωνίες, τις ανάγκες, τις συγκρούσεις και ψυχικές εντάσεις ή και με τα όνειρα των παιδιών. Ωστόσο, όπως αναφέρει ο Μερακλής (1999: 194 – 195), αυτές οι προσεγγίσεις «δεν πέρασαν διόλου – ή πέρασαν ελάχιστα – στη παιδαγωγική θεώρηση του παραμυθιού. Κάποια – πολύ περιορισμένα – ανοίγματα αυτού του είδους γίνονται μόλις στη δεκαετία του '80. Από τότε μπορούμε να εξάγουμε παρατηρήσεις ψυχολογικής υφής, όπως για παράδειγμα φηγούρες που μορφοποιούν αγωνίες στο παιδικό παραμύθι, δηλαδή μάγισσες, δράκους, άγρια ζώα κ.ά. που παραπέμπουν σε εντελώς καθορισμένα παιδικά προβλήματα. Κι όπως οι παραμυθιακοί ήρωες, με τους οποίους μπορούν να ταυτιστούν τα παιδιά, υπερνικούν την αγωνία τους, έτσι την ξεπερνούν και τα παιδιά, όταν βιώνουν, αναδιηγούνται ή παριστάνουν τα παραμύθια».

Ο Bettelheim (1991: 23), στο κλασικό έργο του: «The uses of enchantment the meaning and importance of fairytales» για την παιδαγωγική αξία του παραμυθιού, υποστηρίζει ότι «το παραμύθι καθοδηγεί το παιδί που ξεκινά από επιθυμίες εξάρτησης να πετύχει μια πιο ικανοποιητική ανεξάρτητη ζωή. Το βαθύτερο περιεχόμενο του παραμυθιού είναι διαφορετικό για κάθε άτομο, καθώς και για το ίδιο το άτομο σε διαφορετικές στιγμές της ζωής του. Το κάθε άτομο αντλεί από το παραμύθι διαφορετικό νόημα ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες της κάθε στιγμής».

Επιπλέον, ο Bettelheim (1991: 48), υποστήριζε, ότι τα παραμύθια «βοηθούν τα παιδιά, με τις φανταστικές εικόνες και δράσεις που προσφέρουν, μέσα από την πλοκή τους, να βάλουν σε μια τάξη τις εντάσεις και τις επιθυμίες του υποσυνείδητού

τους. Τα όνειρα είναι το αποτέλεσμα εσωτερικών πιέσεων από τις οποίες το άτομο δε βρίσκει καμιά ανακούφιση αφού δεν του παρέχουν καμιά λύση στα προβλήματα που το απασχολούν. Το παραμύθι όμως προτείνει λύσεις για τα προβλήματα του ατόμου, καθώς και στο τέλος δίνει ελπίδα για ένα ευτυχές αποτέλεσμα. Η ανακούφιση που παρέχει στο άτομο η αφήγηση ενός παραμυθιού το κάνει να ξεχωρίζει από το όνειρο».

Το παραμύθι όπως αναφέρει ο Bettelheim, (1991: 67), «υποδεικνύει φαντασιώσεις στο παιδί που μόνο του δεν μπορούσε να επινοήσει και του διδάσκει να επιτρέπει στη φαντασίωσή του να το κυριεύει για ένα διάστημα. Η φαντασίωση αυτή, δεν πρέπει να έχει διάρκεια, γιατί τότε έχει καταστροφικές συνέπειες για τον ίδιο του τον εαυτό. Για την κατανόηση του πραγματικού εαυτού πρέπει να εξοικειωθεί το άτομο με τις εσωτερικές διεργασίες του μυαλού του. Αν θέλει να λειτουργήσει καλά πρέπει να ενσωματώσει τις αντίθετες τάσεις που υπάρχουν σύμφυτες στο είναι του. Η απομόνωση αυτών των τάσεων και η προβολή τους σε ξεχωριστά πρόσωπα, όπως στο παραμύθι, είναι ένας τρόπος να διαμορφώσει το άτομο μια νοητική εικόνα κι έτσι να καταλάβει καλύτερα τι συμβαίνει μέσα του» (Bettelheim, 1991: 67).

Ο άνθρωπος και ιδίως το παιδί έχει την ανάγκη για εσωτερική ολοκλήρωση. Ακούγοντας παραμύθια, το παιδί αποκτά ιδέες για το πώς μπορεί να δημιουργήσει τάξη από το χάος της εσωτερικής του ζωής. Κάθε παραμύθι υποδεικνύει διάφορους τρόπους για εσωτερική ηρεμία, χωρίζοντας σε αντίθετους πόλους τις αταίριαστες πλευρές της εμπειρίας του παιδιού και προβάλλοντάς τις σε διαφορετικά πρόσωπα. Έτσι, αυτό που ο Φρόυντ ονόμασε «Εκείνο», «Εγώ» και «Υπερεγώ», βρίσκονται μέσα στο παραμύθι σε διαφορετικά πρόσωπα. Αυτό μπορεί να φανεί και από τον μαγικό αριθμό τρία που κυριαρχεί σε πολλά παραμύθια και μπορεί να αναφέρεται

στις τρεις αυτές ψυχικές διαστάσεις. Ο Bettelheim (1976: 6), υποστήριξε ότι «το παραμύθι βοηθά το παιδί στις συναισθηματικές του αβεβαιότητες».

Το παραμύθι, καλλιεργεί τη φαντασία και την ευρηματικότητα του παιδιού, το συναίσθημα και την ανθρωπιά του, τη δημιουργικότητα και την καλλιτεχνική δεξιότητα. Η σχέση του παιδιού με το παραμύθι στη σημερινή εποχή είναι δύσκολη. «Η αιτία βρίσκεται στην πρόωμη πνευματική ανάπτυξη του παιδιού στις σύγχρονες κοινωνίες. Με την επιστροφή του παραμυθιού στην παιδική ηλικία, μπορεί να αποφευχθεί η πρόωμη πνευματική ανάπτυξη του παιδιού που οδηγεί και στην πρόωμη εγκατάλειψη της παιδικής ηλικίας». Επίσης, το παραμύθι δίνει την ελπίδα της δημιουργίας ορισμένων ισορροπιών στην ψυχική και συναισθηματική ωρίμανση του νεαρού ατόμου (Μερακλής, 1999: 144).

Οι ακροατές των παραμυθιών βλέπουν τις καταστάσεις που περνά ο ήρωας κάπως υπόγεια, αποστασιοποιημένοι από ψυχολογικές ανησυχίες που τον κατακλύζουν. Σύμφωνα με τη Zitzlsperger, (1999: 27), «λόγω του ότι το παραμύθι εξελίσσεται στο χώρο του εξωπραγματικού, τα άτομα μπορούν να ταυτιστούν με μορφές και πράξεις που τους ταιριάζουν, προβάλλοντας συναισθήματα μίσους ή πόθου χωρίς να αναπτύξουν βλαπτικά αισθήματα ενοχής, απέναντι στις συμβολικές αυτές μορφές που παραπέμπουν συχνά στη μορφή των γονιών».

Ως προς τις ψυχαναλυτικές ερμηνείες των παραμυθιών, ο Zipes, (1991: 33), αποκαλύπτει κοινωνικά ήθη και που εισήχθησαν με το παραμύθι και διαδραμάτισαν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του κάθε παιδιού. Τα λαϊκά παραμύθια, συνεχίζει ο ίδιος, είναι αναπόσπαστο κομμάτι του πολιτισμού και της παιδείας του ανθρώπου, καλλιεργούν τη γλώσσα του παιδιού, βοηθούν τον άνθρωπο να κατανοήσει την ανθρώπινη νοοτροπία, συνδράμουν στην ανάπτυξη κριτικού



πνεύματος, και κάνουν τον ακροατή να ξανασκεφτεί «την έννοια της ουτοπίας» (Zipes, 1991: 161).

Όπως αναφέρουν οι Dundes & Bronner (2007: 63), το παραμύθι σαν αφηγηματική πράξη είναι ελκυστικό, διαχρονικό και ποιητικό και εμπεριέχει μεταφορές και σύμβολα, ήθη, αξίες, συναισθήματα και ιδέες, εξάπτει τη φαντασία και αφήνει ανοιχτό το πεδίο της ερμηνείας του ανάλογα με τις αξίες κάθε εποχής και κάθε τόπου.

Επιπρόσθετα, υπάρχουν μελέτες ελλήνων ερευνητών που δεν μπορεί κανείς να παραβλέψει όπως είναι των Αγγελοπούλου, Κατρινάκη, και Μπρούσκου (2008) στις επεξεργασίες παραμυθιακών τύπων και παραλλαγών (A.T.U.), του Ελληνικού καταλόγου παραμυθιών, καθώς και σε μελέτες των ίδιων.

### 3. Η ιστορική διαδρομή του παραμυθιού

Τα παραμύθια, οι ευτράπελες διηγήσεις, οι παροιμίες, τα αινίγματα, τα δημοτικά τραγούδια, τα ρεμπέτικα τραγούδια και όλα τα άλλα σημαντικά στοιχεία του λόγου που μελετά η λαογραφία εκφράζουν μια κοινωνική πραγματικότητα. Από τη μια αναφέρονται σε επιθυμίες, προσδοκίες, αξίες ανθρώπων που έζησαν σε ένα ορισμένο κοινωνικό περιβάλλον και από την άλλη, η μελέτη και ποιοτική ανάλυση τους μας δίνουν πληροφορίες για τις κοινωνικές δομές, για την κοινωνική πραγματικότητα της εποχής και τον τρόπο που οι άνθρωποι την προσλάμβαναν και τη νοηματοδοτούσαν.

Ο έντεχνος λαϊκός λόγος δεν αποτελεί μια μορφή τέχνης για την τέχνη, δεν είναι δημιουργική έκφραση καλλιτεχνών, αλλά έκφραση παθών ανθρώπων που αφηγούνται γεγονότα και καταστάσεις που αναστάτωναν τη ζωή τους, που τάραζαν την ψυχή τους και είχαν ανάγκη να μιλήσουν χρησιμοποιώντας έναν άλλο τρόπο διαφορετικό από αυτόν της ομιλίας, αφού επρόκειτο για γεγονότα εξαιρετικά. Τόσο τα γεγονότα που αφηγούνται όσο και ο τρόπος δεν μπορεί παρά να είναι απόρροια της κοινωνικής πραγματικότητας και η μελέτη τους μας δίνει συχνά περισσότερα στοιχεία για αυτήν.

Το ενδιαφέρον για την καταγραφή των λαϊκών παραμυθιών ως προφορικό μεταδιδόμενο λογοτεχνικό είδος, εκδηλώνεται ανάμεσα στον 17ο και 19ο αιώνα όπου διαμορφώνονται νέες συνθήκες χάρη στα νέα ιδεολογικά και πολιτικά ρεύματα: Αναγέννηση, Διαφωτισμός, Ρομαντισμός, Γαλλική Επανάσταση. Διάφοροι

συγγραφείς ενασχολούνται με αυτά, όπως οι Straparola και Basile στην Ιταλία, ενώ κατά τον 17ο αιώνα ο Γάλλος Charles Perrault δημοσίευσε τα πρώτα δείγματα γαλλικών παραμυθιών με τον τίτλο «Παραμύθια της μητέρα μου της Χήνας» (Δελώνης, 2001: 60 – 61).

Η συστηματικότερη καταγραφή των λαϊκών παραμυθιών, ανθίζει το 19ο και 20ο αιώνα, την εποχή της εγγραματοσύνης. Το πέρασμα από τον προφορικό στο γραπτό λόγο μετατρέπει πράγματι το δυναμικό ήχο σε σιωπηλό χώρο ή βοηθά στη διάδοση των λαϊκών παραμυθιών. Η αποτύπωση του έντεχνου λαϊκού λόγου σε χαρτί, δημιουργεί αναμφισβήτητα μια τομή στην εξέλιξη του αφηγηματικού είδους. Ταυτόχρονα, δημιουργεί νέα σχέση μεταξύ προφορικής και γραπτής δημιουργίας. Αφενός παγιώνεται μια συγκεκριμένη εκδοχή της λαϊκής δημιουργίας, αφετέρου αποτελεί νέα πηγή τροφοδότησης της προφορικής δημιουργίας. Παράλληλα, το λαϊκό παραμύθι μεταφέρεται από τα λαϊκά στρώματα σε ένα πιο αστικό περιβάλλον και αναγνωρίζεται η αξία του ως λογοτεχνικού είδους. Και φυσικά, η σημαντικότερη προσφορά του γραπτού λόγου είναι ότι λειτουργεί ως αποθήκη του υλικού των αφηγήσεων (Δαμιανού, 2008: 51).

Για την καταγραφή και τη μελέτη της παγκοσμιότητας του λαϊκού παραμυθιού - προφορικά μεταδιδόμενου σε περισσότερους από έναν τόπους και εποχές έγιναν αρκετές προσπάθειες χωρίς να υπάρχει ίδια στοχοθεσία στην έρευνα. Μια προσπάθεια συστηματικής έρευνας του λαϊκού παραμυθιού στον παγκόσμιο χώρο άρχισε το 1910 (Καπλάνογλου, 2012).

«Οι ιδέες του Herder και των Γερμανών προρομαντικών, το ενδιαφέρον των συγχρόνων τους για τη γλώσσα και την εξέλιξη της, καθώς και η μεγάλη σημασία που αποδιδόταν στις λογοτεχνίες των περασμένων εποχών και στα δημιουργήματα της προφορικής παράδοσης, συνιστούν την αφετηρία των ερευνών για τους αδελφούς

Γκριμ. Ξεκινούν από τη διάκριση ανάμεσα στην φυσική ποίηση (Naturproesie) και την έντεχνη ποίηση (Kunstpoesie). Τα παραμύθια, έκφραση της φυσικής ποίησης, αποκτούν ιδιαίτερη σημασία καθώς ενσαρκώνουν το δημιουργικό λαϊκό πνεύμα (Volksgeist), ως τότε μεταδίδονταν προφορικά στο στόμα του λαού. Αυτά ενσαρκώνουν για τους αδελφούς Γκριμ τις αξίες και τη βαθύτερη αλήθεια της υψηλής ποίησης» (Καπλάνογλου, 1998: 143).

Η επιστημονική μελέτη και έρευνα του παραμυθιού ξεκινά λοιπόν, με τους αδελφούς Grimm, οι οποίοι δημοσίευσαν τη συλλογή τους «Παιδικά και σπιτικά παραμύθια» και διατύπωσαν την άποψη ότι τα παραμύθια αποτελούν «αμαυρωμένα και αλλοιωμένα υπολείμματα πανάρχαιων ινδοευρωπαϊκών μύθων, ενώ οι ήρωες, πανάρχαιες αμαυρωμένες μορφές θεών και ηρώων της αρχέγονης ινδοευρωπαϊκής λατρείας» (Κυριακίδης, 1965: 82). Τέλος, ο Propp (1991), πρότεινε μια μορφολογική εξέταση των παραμυθιών στα συστατικά του μέρη, προκειμένου να υπάρξει μια ιστορική επεξεργασία.

«Ως επιστέγασμα αυτών των προσπαθειών μπορεί να θεωρηθεί το έργο των Aarne & Thompson *The Types of the Folktales*, (1961) που είναι η βάση για τη διεθνή ταξινόμηση των παραμυθιών. Το έργο αυτό, εμπλουτισμένο και αναθεωρημένο, επανεκδόθηκε το 2004 και κατόπιν το 2011. Η διεθνής αυτή ταξινόμηση των Aarne, Thompson & Uther (A.T.U), όπως λέγεται από τα ονόματα των βασικών συντακτών της, αποτελεί μέχρι σήμερα τη μόνη κοινή γλώσσα σε διεθνές επίπεδο μεταξύ των ειδικών του παραμυθιού. Αυτό το σύστημα κατάταξης απετέλεσε τη βάση για να συνταχθούν σε κάθε χώρα και οι εθνικοί κατάλογοι των παραμυθιών. Στην Ελλάδα, έπειτα από παρότρυνση του Νικολάου Πολίτη, το έργο ανέλαβε ο Γεώργιος Μέγας, ο οποίος εισήγαγε νέους οικοτύπους, προερχόμενος

από το ελληνικό παραμύθι, εμπλουτίζοντας τη διεθνή κατάταξη» (Καπλάνογλου, 2012:3).

Η Καπλάνογλου (2002) συνεχίζει να αναφέρει ότι, «οι όροι *conte de fées*, *fairytale* και *Volksmärchen* που αρχίζουν να χρησιμοποιούνται στη λογοτεχνική παραγωγή του 17ου και 18ου αιώνα δείχνουν μια όλο και αυξανόμενη συνειδητή οικειοποίηση από τις ευρωπαϊκές ελίτ των προφορικών αυτών παραμυθιών με στόχο να υπηρετήσουν τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των νέων, αναπτυσσόμενων αναγνωστικών κοινών. Ωστόσο η προφορική και η γραπτή παράδοση ενός παραμυθιού συνοδοιπορούν ή διαπλέκονται από πολύ παλαιότερα. Ο Σοφοκλής και ο Ευριπίδης άντλησαν από τις προφορικές παραδόσεις της εποχής τους, ο Σαίξπηρ δανείστηκε στοιχεία λαϊκού παραμυθιού στον Βασιλιά Ληρ, το ίδιο ο Μότσαρτ και ο Τσαϊκόφσκι για τα συμφωνικά τους έργα. Ιδιαίτερα όμως τους τελευταίους δύο αιώνες, τα λαϊκά παραμύθια έχουν δεχτεί μια ευρεία λογοτεχνική προσαρμογή, ξαναγράφονται και διασκευάζονται, πολλές φορές. Όλο αυτό το νέο, αναγνώσιμο πια, υλικό είναι δυνατό να ασκήσει μια επιρροή στα παραμύθια που αφηγούνται οι σύγχρονοι λαϊκοί αφηγητές, πολλοί από τους οποίους είναι πια εγγράμματοι» (Καπλάνογλου, 2012: 4).

Σύμφωνα με τη Λυδάκη (2001: 123), «οι σύγχρονοι Έλληνες λαογράφοι, όπως αναφέρονται στα έργα των παλαιότερων για το παραμύθι, την πρωτοποριακή προσπάθεια του Αδαμαντίου, τις ιστορικό – συγκριτικές προσεγγίσεις του Πολίτη, τις ιστορικό – γεωγραφικές του Μέγα και τις προσεγγίσεις του Μερακλή, δεν αρκούνται στη συλλογή παραμυθιών, αλλά παράλληλα διερευνούν τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στους ανθρώπους, παραμυθάδες και ακροατές, δίνοντάς μας πληροφορίες για τις κοινωνικές συνθήκες της εποχής».

Για τα ελληνικά δεδομένα, από το δεύτερο μισό του 19<sup>ου</sup> αιώνα, μετά από παρότρυνση του Νικόλαου Πολίτη, συγκεντρώνεται μεγάλος όγκος λαϊκών αφηγήσεων. Το έργο για την κατάταξη των παραμυθιών αυτών, ανέλαβε ήδη στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα (1910), ο Γεώργιος Μέγας, ο οποίος ασχολήθηκε στη διάρκεια όλης της ζωής του με την έρευνα των λαϊκών παραμυθιών και δημοσίευσε το πρώτο μέρος του ελληνικού Κατάλογου (1978) «Μύθοι ζώων» (Α.Τ.Υ 1–299). Η έκδοση του έργου αυτού διακόπηκε, ωστόσο, με το θάνατό του (Καπλάνογλου, 2012: 3). Η νέα διερεύνηση του υλικού του Καταλόγου ξανάρχισε κατά τη δεκαετία του 1990 με ομάδα ειδικών που υπέδειξε ο Μερακλής, δεδομένου ότι ο Μέγας στη διαθήκη του εμπιστεύεται σε εκείνον το υλικό, με στόχο την τελική του επεξεργασία και την έκδοσή του. Η ομάδα των ειδικών αποτελούνταν από τις Αγγελοπούλου Α. και Μπούσκου Α., Αναστασιάδη Μ. Χ., Γκόνη Ε., Δαμιανού Δ., Καπλάνογλου Μ., Κατρινάκη Ε., Πεγκλίδου Α., Ζουναλή Μ., που εξέδωσαν τα Μαγικά παραμύθια (Καπλάνογλου, 2012, Αγγελοπούλου κ.α. 1999, 2004, 2007).

Συνοψίζοντας τους τελευταίους δύο αιώνες, τα λαϊκά παραμύθια έχουν δεχτεί μια ευρεία λογοτεχνική προσαρμογή, ξαναγράφονται και διασκευάζονται πολλές φορές. Οι σύγχρονοι λαϊκοί αφηγητές, που είναι πια εγγράμματοι, επηρεάζονται από τα δημοφιλή λαϊκά αναγνώσματα της εκάστοτε εποχής. Και είναι σύνηθες το φαινόμενο, μια ιστορία που περνά στη γραπτή παράδοση να μην σταθεροποιείται μια για πάντα ως κείμενο, αλλά μπορεί να επιστρέψει στην προφορικότητα και να γνωρίσει εκ νέου μεγάλη διάδοση και στην προφορική παράδοση. Σήμερα, παρατηρούμε νέες χρήσεις του παραμυθιού, όπως η αναβίωση της τέχνης της αφήγησης, σε σχολεία και φεστιβάλ (Λουκάτος, 1978: 68· Τσιλιμένη, 2008: 46· Καπλάνογλου, 2012, Πελασγός, 2008), αλλά και αναβίωση των παραμυθιών μέσα από τις νέες τεχνολογίες (Χαραλαμπίδης, 1984: 89 – 91).

«Η λέξη που θα μπορούσε να χαρακτηρίσει καλύτερα τη θέση του παραμυθιού στα πλαίσια της νεοελληνικής κοινωνίας είναι εκείνη της ‘μεταβατικότητας’. Το παραμύθι απαντάται σε κύκλους ανθρώπων διαφορετικής προέλευσης, ηλικίας και φύλου, σε διαφορετικές περιστάσεις του δημοσίου ή ιδιωτικού βίου. Η λειτουργία του και ο ρόλος του όμως αλλάζει με τον μετασχηματισμό της νεοελληνικής κοινωνίας» Καπλάνογλου (2002: 28).

#### 4. Το παραμύθι στην εποχή μας

Ο σύγχρονος άνθρωπος έχει ανάγκη την αφήγηση (Bruner, 2004). Είναι αυτή που δημιουργεί προϋποθέσεις κοινωνικότητας. Ωστόσο, η αφήγηση ενός λαϊκού παραμυθιού σπανίζει στις μέρες μας. Αποτέλεσμα αυτής της κατάστασης είναι να μεγαλώνουν οι νεότερες γενιές χωρίς να έχουν ακούσει λαϊκά παραμύθια (Αυδίκος, 1999: 12). Ένα ενθαρρυντικό γεγονός είναι ότι συναντάμε ζωντανούς και παραστατικούς αφηγητές παραμυθιών, ακόμα και στις μέρες μας, στον ελλαδικό χώρο, τους οποίους μάλιστα, ολοένα περισσότερο προσεγγίζει η Ελληνική Λαογραφία. Ενδεικτικά αναφέρουμε το έργο της Καπλάνογλου (2002), της Δαμιανού (2002), της Κλιάφα (1977), και της Ανθοπούλου – Καρυώτη (2004). Ένα ζωντανό παράδειγμα σε τοπικό επίπεδο είναι και η συγκέντρωση μεγάλου μέρους αφηγήσεων από τον Αρχάγγελο της Ρόδου κατά τη διάρκεια της επιτόπιας έρευνάς μας, όπως αναφέρθηκε παραπάνω.

Όπως αναφέραμε ήδη, η αξία του παραμυθιού, σύμφωνα με το Λουκάτο (1978: 146), Μερακλή (1999, 2004: 319, 2012: 37), αποτελεί ένα από τα κατεξοχήν αντικείμενα που μελετά η Λαογραφία και εκτιμάται σε πολλά επίπεδα, όπως φιλολογικό, για τη γλώσσα, την πλοκή και την αφηγηματική τεχνική του, αλλά και ιστορικό, κοινωνιολογικό, ανθρωπολογικό, και παιδαγωγικό.

Το παραμύθι είναι ένα σημαντικό είδος της λαϊκής λογοτεχνίας που αποτελεί για αιώνες αναπόσπαστο κομμάτι της προφορικής παράδοσης, χώρος ανάπτυξης της συλλογικής μνήμης και φαντασίας, μέσο προβολής της εθνικής – πολιτισμικής ταυτότητας. Κάθε λαός και κάθε τόπος δίνει στο παραμύθι κάτι ιδιαίτερα δικό του.



Δεν είναι όμως μόνο η ιδιαιτερότητα κάθε λαού ή του κάθε τόπου, αλλά ακόμα και ο κάθε αφηγητής είναι ξεχωριστός. Δεν υπάρχει δηλαδή ομοιομορφία μεταξύ των χωρών ή των αφηγητών. Το παραμύθι είχε την πρώτη θέση στην ψυχαγωγία της ομάδας και στην παραδοσιακή ελληνική κοινωνία. Συνέβαλε στην άμεση διαπαιδαγώγηση των παιδιών, τα οποία βίωναν μέσα από αυτήν την αφηγηματική κληρονομιά τις παραδοσιακές νοοτροπίες.

Ερχόμενοι στο σήμερα, έχουμε την εντύπωση ότι τα παραμύθια εξαφανίζονται, επειδή, λόγω του γρήγορου ρυθμού ζωής, δεν ευνοείται το κλίμα εκείνο που έκανε τους μεγάλους, συνήθως, να αφηγούνται στους νεότερους παραμύθια. Από την άλλη πλευρά όμως, σε πολλές χώρες της Ευρώπης και στις Η.Π.Α., η αφήγηση παραμυθιών έχει γίνει επάγγελμα μέσα από τους νεοαφηγητές. Υπάρχουν συνενώσεις επαγγελματιών αφηγητών, Mariotti (1999: 205 – 209), αφηγήσεις γίνονται και στο χώρο της εκπαίδευσης και επίσης υπάρχουν εργαστήρια εκπαίδευσης παραμυθιάδων.

Στη σημερινή ζωή, με την εξάπλωση των τηλεπικοινωνιών, της ραδιοτηλεόρασης και των ηλεκτρονικών μέσων επικοινωνίας, το παραμυθιακό στοιχείο βρίσκεται στη σύγχρονη παιδική φανταστική λογοτεχνία, στις αστροναυτικές διηγήσεις, στα Μίκυ Μάους, στη Πέπα το γουρουνάκι ή στο Μικρό Νικόλα. Το λαϊκό παραμύθι απουσιάζει (Αυδίκος, 1997) και από τις βιβλιοθήκες των σχολείων, ακόμα και από την εκπαιδευτική διαδικασία, αφού ο τοπικός αφηγηματικός πλούτος, δεν αποτελεί μέρος της.

## 5. Η τέχνη της αφήγησης άλλοτε και τώρα

Η αφήγηση χαρακτηρίζει όλα τα ανθρώπινα όντα (Bruner, 2004), τα οποία αφενός επιθυμούν να ιστορούν τις δικές τους – μικρές ή μεγάλες, σημαντικές ή ασήμαντες διηγήσεις, αφετέρου χαίρονται όταν ακούνε τις διηγήσεις των άλλων. Δικαιολογημένα έχει χαρακτηριστεί ο άνθρωπος «όν αφηγηματικό ή Homo narrans» κατά το Kurt Ranke όπως το μεταφράζει ο Μερακλής στο βιβλίο του Έντεχνος Λαϊκός Λόγος (Μερακλής, 1993: 22).

Ο Γερμανός λαογράφος Kurt Ranke (Μερακλής, 1993: 22), κάνει εκτενή αναφορά στον όρο, λέγοντας ότι η επιθυμία για αφήγηση έγκειται στη δυνατότητα των ανθρώπων ή μιας συγκεκριμένης κατηγορίας ανθρώπων να διηγηθούν σωστά μια ιστορία. Η κάθε ιστορία προκύπτει από μια εμπειρία ζωής, μεταφέρεται από στόμα σε στόμα και γίνεται η πηγή, από την οποία όλοι οι αφηγητές αντλούν το υλικό τους.

Οι αφηγητές συνηθίζουν να εισάγουν στις παραμυθιακές αφηγήσεις τους οικεία βιώματα (βλ. Λουκάτος, 1979: 57 – 61· Παπακυπαρίσσης, 2003: 529 – 573). Ταυτίζουν τον τόπο των διαδραματιζομένων με το δικό τους τόπο και οι υποθέσεις διαδραματίζονται σε γνώριμο περιβαλλοντικό σκηνικό. Η πανίδα και η χλωρίδα των παραμυθιών αποτελείται από τα ζώα και τα φυτά του ελληνικού τοπίου. Η τοπικότητα του παραμυθιού Πελασγός (2008: 31) γίνεται ακόμα πιο χαρακτηριστική, όταν εμπλέκονται στα παραμύθια και πρόσωπα των τοπικών κοινωνιών. Η παρουσία υπαρκτών προσώπων υπονοεί ως χρόνο του παραμυθιού το χρόνο δράσης αυτών των προσώπων, δηλαδή το σήμερα ή το πρόσφατο παρελθόν. Αλλά και τεχνολογικά στοιχεία της εποχής μας εισάγονται στις αφηγήσεις.

Παράλληλα, το περιβάλλον του παραμυθιού, μπορεί να αποτελέσουν η επικρατούσα κάθε φορά ηθική, τα ήθη, τα έθιμα, τα ταμπού και γενικά ολόκληρο το πολιτισμικό περιβάλλον μιας εποχής. Η Καπλάνογλου (2002: 60) αναφέρει: «Παρά το μαγικό χαρακτήρα τους, τα παραμύθια, αφομοιώνουν, αν και σε διαφορετικό κάθε φορά βαθμό, γεωγραφικές και κοινωνικο-ιστορικές αναφορές, καθώς και γνώριμα πρόσωπα, και περιγράφουν έναν τρόπο ζωής που ανταποκρίνεται στον τρόπο ζωής του αφηγητή και των ακροατών του. Με αυτό τον τρόπο στην κληρονομημένη από το παρελθόν παραμυθιακή δομή εγγράφεται κάθε φορά η συγκεκριμένη ιστορία της κοινότητας στην οποία έχει μεταφερθεί και η οποία εξασφαλίζει την προφορική διάδοση του παραμυθιού».

Επιπλέον, κάποιοι αφηγητές εισάγουν στις αφηγήσεις ξένους όρους, απόρροια της αλληλεπίδρασης των λαών, μεταμορφώνουν τη γλώσσα και πιο συγκεκριμένα τη γλώσσα του παραμυθιού. Έτσι εμφανίζεται μια γλωσσική και πολιτισμική ποικιλία στο παραμύθι, που δείχνει από τη μια πλευρά, με τη διατήρηση παλιότερων γλωσσικών και πολιτισμικών τύπων, τη συντηρητική φύση του παραμυθιού και, από την άλλη, με την εισαγωγή νέων όρων, τη μεταβολή των αφηγήσεων (Πελασγός, 2008: 67).

Στις αφηγήσεις μπορεί να επισημανθεί επιτονισμός και κινήσεις του σώματος του αφηγητή, που σε συνδυασμό με τα γλωσσικά στοιχεία λειτουργούν θετικά στη μετάδοση της πληροφορίας (Halliday, 1998· Hassan, 1984· Wells, 1986). Η επιλογή των γλωσσικών στοιχείων και ο τρόπος οργάνωσής τους, στους εγγράμματους αφηγητές, δεν είναι τυχαίος, ούτε κοινωνικά ουδέτερος, αλλά αντανακλά κοινωνικά διαμορφούμενους τρόπους οργάνωσης των πληροφοριών (Kress, 1985).

Όπως αναφέρουν οι McKay & Hornberger (2009), οι αφηγητές επιλέγουν στρατηγικές γλωσσικής πράξης, που είναι κατάλληλες για το κοινό τους, δεδομένης

της κουλτούρας, του φύλου και της ηλικία, της κοινωνικής τάξης και του επαγγέλματός τους, του ρόλου και της θέσης τους στη αλληλεπίδραση μεταξύ αφηγητή – ακροατών.

Ο Λουκάτος (1992: 147) αναφέρει για τη σημερινή κατάσταση στο χώρο του παραμυθιού ότι «Νεολογισμοί και δημοσιογραφικές λέξεις μπαίνουν στη φρασεολογία, σχόλια αμφιβολίας συντροφεύουν τις αφηγήσεις, πεζοί όροι αντικαθιστούν τους παλιότερους ποιητικούς. Και το χειρότερο, τα κείμενα συντομεύονται πολύ. Οι παραμυθάδες με την ακούραστη τεχνική της αφήγησης σπανίζουν. Ιδιαίτερα τα μαγικά παραμύθια, με τις μεγάλες και θαυμαστές περιπέτειες, ακούγονται δύσκολα».

Παράλληλα, διαχωρίζοντας την προφορική αφήγηση λαϊκών παραμυθιών από τη νεοαφήγηση, τα λαϊκά παραμύθια λέγονταν από τους αγράμματους χωρικούς ή τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα των πόλεων. Οι νεοαφηγήσεις, είναι η αναβίωση της τέχνης της αφήγησης σε βιβλιοθήκες, σχολεία, φεστιβάλ, «εμπίπτουν στο φαινόμενο της ‘παραδοσιοποίησης’, κατά τον όρο του Dell Hymes’ της διαδικασίας, δηλαδή, μέσω της οποίας μια πολιτισμική κληρονομιά σημασιοδοτείται και διαμορφώνεται στο παρόν» (Καπλάνογλου, 1994).

Στις νεότερες κοινωνίες, «παραμυθιακά θέματα έχουν μεταφερθεί στην όπερα και στο μπαλέτο, στην παιδική λογοτεχνία, τα σχολικά βιβλία, τις ταινίες κινουμένων σχεδίων και τη διαφήμιση. Τα θέματα και οι μορφές του λαϊκού παραμυθιού έγιναν σταδιακά αναπόσπαστο τμήμα της έντυπης και τώρα ηλεκτρονικής κοινωνίας. Το λαϊκό παραμύθι συνεχίζει, επομένως, τη ζωή του και στο πλαίσιο μιας δευτερογενούς παράδοσης που δεν απευθύνεται πια σε μια συνεκτική μορφή συλλογικότητας, όπως αυτή του παλιού χωριού, αλλά σε πιο ρευστές ή εφήμερες ομάδες, σε «στιγμιαίες συλλογικότητες», κατά τον όρο του Roger Abrahams» (Καπλάνογλου, 2012: 3).

Κατά την Κατσίκη - Γκίβαλου (1993), μέσω των αφηγήσεων οι άνθρωποι κάλυψαν την ανάγκη τους για έκφραση, επικοινωνία, πληροφόρηση, ερμηνεία του κόσμου, μεταβίβαση κανόνων συμπεριφοράς και αξιών, διατήρηση στη μνήμη ηρωικών κατορθωμάτων και διασκέδαση.

Σύμφωνα με την Κουλουμπή (1993: 161 – 163), υπάρχουν δυο αντιφάσεις από την μια οι παραδοσιακοί παραμυθάδες, αριστοτέχνες του ζωντανού προφορικού λόγου, έχουν περιοριστεί, από την άλλη ο θεσμός της Α.Τ., βαθμιαία εξαπλώνεται χάρη στις προσπάθειες χαρισματικών γυναικών, – όπως η Αγγλίδα Marie Shedlock (1854-1935), η Νορβηγίδα Gudrun Thorne - Thomsen (1873-1956) και οι Αμερικανίδες Anna Gogswell Tylen (1923), Mary Gould Davis (1882-1956) και Ruth Sawyer (1880-1970) – που πιστεύουν στην αξία του παραμυθιού και του προφορικού λόγου και οι οποίες, όχι μόνο διηγούνται παραμύθια σε βιβλιοθήκες, σχολεία, παιδικές χαρές και άλλους χώρους, αλλά εκπαιδεύουν και αφηγητές. Το 1960 στις Η.Π.Α. υπήρχαν τουλάχιστον 211 ιδρύματα ανώτερης εκπαίδευσης που πρόσφεραν στους σπουδαστές τους κάποια κατάρτιση για την αφήγηση. Αποτέλεσμα αυτών των εκπαιδεύσεων ήταν να δημιουργηθούν ομάδες παιδιών – αφηγητών που έκαναν την εμφάνισή τους για πρώτη φορά στη Δημοτική Βιβλιοθήκη της Νέας Υόρκης το 1917».

Ξεχωριστά αξίζει να επισημανθεί η προσφορά της Εθνικής Εταιρείας για τη Διατήρηση και Διαιώνιση της Αφήγησης (NAPPS), η οποία ιδρύθηκε το 1975 και το Εθνικό Κέντρο Παραμυθιού, με έδρα το Λονδίνο, που συγκροτήθηκε το 1984. Παράλληλα, έχει θεσπιστεί και διεθνές φεστιβάλ αφήγησης όπου παίρνουν μέρος παραμυθάδες από διάφορες χώρες. Ενώ στις αρχές του 1990 το Β.Β.С., παρουσίασε αφηγητές από διαφορετικές εθνότητες συμβάλλοντας στην αναζωπύρωση του ενδιαφέροντος για την Α.Τ. με διάφορα προγράμματα. Τέλος, η Διεθνής Εταιρεία

Λαϊκής Αφηγηματολογικής Έρευνας (ISFNR), που ιδρύθηκε το 1959 από τον Kurt Ranke σε συνεργασία με επιφανείς μελετητές, μεταξύ των οποίων και ο Μέγας και αποσκοπεί στην ανάπτυξη της επιστημονικής έρευνας στο γνωστικό πεδίο των λαϊκών διηγήσεων ανά τον κόσμο (Κουλουμπή, 1993: 165).

Η αφήγηση, σύμφωνα με το Ryant (1988:22), «κερδίζει έδαφος στις σχολικές τάξεις, όπου διηγούνται όχι μόνο εκπαιδευτικοί αλλά και επισκέπτες επαγγελματίες ή ερασιτεχνικές αφηγήσεις». Η Bryant Con Sara (1973:2) αναφέρει ότι «Μια ιστορία - παραμύθι είναι ουσιαστικά και πρωταρχικά έργο τέχνης και η κύρια λειτουργία του πρέπει να αναζητηθεί στους σκοπούς της τέχνης. Όπως το θέατρο έχει και δευτερεύοντες στόχους, εν τούτοις αποτυχαίνει φοβερά να πραγματοποιήσει την αποστολή του, όταν αυτοί (οι δευτερεύοντες στόχοι) υποκαθιστούν την πραγματική του σημασία ως έργου τέχνης, έτσι και το παραμύθι εξυπηρετεί δευτερεύοντες σκοπούς, αλλά απαιτεί πρώτα και ιδιαίτερα να αναγνωρίζεται η πραγματική του σημασία ως έργου τέχνης».

Ωστόσο, είτε πρόκειται για έντεχνο είτε για λαϊκό αφηγητή και ανεξάρτητα από τις γενικές διαφοροποιήσεις τους, κάθε ένας διαθέτει το προσωπικό του ύφος και στυλ που του προσδίδει μοναδικότητα. Το κοινό σημείο τους είναι ο σεβασμός στην προφορική παράδοση και η αγάπη για την ιστορία.

Τέλος, το ρόλο του παραμυθιά, κατά κύριο λόγο, καλούμαστε να παίξουμε και όλοι εμείς, δάσκαλοι, γονείς παππούδες, θείοι, επομένως η αφήγηση ενός παραμυθιού είναι υπόθεση όλων μας. Το παραμύθι, λαϊκό ή έντεχνο, είναι σημαντικό και σ' εμάς εναπόκειται να δημιουργήσουμε πραγματικά μια ζεστή ατμόσφαιρα, μέσα στην οποία το μικρό παιδί θα χαλαρώσει, θα διασκεδάσει, θα ταυτιστεί με τους ήρωες και θα ονειρευτεί.

Οι αφηγήσεις των παραμυθιών από τα ίδια τα παιδιά, εμπλουτίζουν και καλλιεργούν τη γλώσσα. Η ανάπτυξη του λεξιλογίου των παιδιών εξαρτάται από το πλαίσιο μέσα στο οποίο χρησιμοποιείται μια γλώσσα (Halliday, 1985). Η αφήγηση, λοιπόν, των παραμυθιών προσφέρει έναν εύκολο και προσιτό πλαίσιο για τη χρήση της γλώσσας. Η επανάληψη ορισμένων μοτίβων, σκηνών ή λέξεων – φράσεων συντείνει σ' αυτόν τον εμπλουτισμό. Με την επαναδιήγηση, το διάλογο, τις απορίες που προκαλεί και τις ερωταποκρίσεις των παιδιών καλλιεργείται η γλώσσα και έτσι τα παιδιά έρχονται σε μια πρώτη επαφή με μια μορφή ιστορικής σκέψης, που θα τους δημιουργηθεί αργότερα, καθώς θα ωριμάζουν πνευματικά και θα μπορούν να τοποθετούν στο χρόνο και το χώρο τα ιστορικά και πραγματικά γεγονότα (Μερακλής, 1999).

## 5.1. Η τέχνη της αφήγησης στην παραδοσιακή κοινωνία - Οι λαϊκοί αφηγητές

Η διήγηση των παραμυθιών και των μύθων, όπως αναφέρει η Zitzlsperger (1999), συνιστά μια πρωταρχική ανάγκη των προγόνων μας, ξεκινώντας από μια απροσδιόριστη συναίσθηση πως αυτά τα παραμύθια, οι μύθοι, οι θρύλοι ή οι παραδόσεις είχαν κάτι να μεταδώσουν. Κυοφορούσαν μια δύναμη την εποχή που η πρωταρχική μορφή λογοτεχνίας εκείνων των κοινωνιών μεταδιδόταν προφορικά, μια εποχή που δεν διέθετε ούτε κάποιο σύστημα γραφής αλλά ούτε και κάποια μορφή γραπτής αναμετάδοσης. Είναι η πιο απλή μορφή μεταβίβασης πνευματικών περιεχομένων. Έτσι η γιαγιά διηγείται στα εγγόνια παραμύθια και ιστοριούλες, η μητέρα διηγείται επίσης στα παιδιά της, ο δάσκαλος διηγείται στους μαθητές και στις μαθήτριες του παραμύθια και ιστορίες. Το παραμύθι επέζησε λοιπόν στο πέρασμα του χρόνου, επειδή είχε την ικανότητα αυτή να μεταβάλλεται στο στόμα των αφηγητών του και να προσαρμόζεται κάθε φορά στις ανάγκες του κοινού του.

Με τη διάδοση των γραμμάτων όπως αναφέρει ο Βαρβούνης (1998: 23), μειώθηκε η ανάγκη μνήμης. «Ο αφηγητής δεν χρειάζεται να ανατρέξει στην αναγκαστικά ασκημένη μνήμη του, μπορεί να διαβάσει το κείμενο που θέλει να αφηγηθεί. Έτσι όμως τροποποιήθηκε και η λειτουργικότητα των συνεχών αλλαγών, προσαρμογών και επεξεργασιών, που αποτελούσαν απαραίτητους όρους στη διαδικασία παραγωγής και διαχείρισης προϊόντων του έντεχνου λαϊκού λόγου, στα παραδοσιακά πολιτισμικά συστήματα».

Παλιότερα, δηλαδή, όταν οι μορφές πολιτισμικής δημιουργίας ήταν κατά βάση προφορικές, κυρίως εξαιτίας του χαμηλού μορφωτικού επιπέδου, η έννοια του



καθορισμένου κειμένου ήταν μάλλον αδιανόητη για τον παραδοσιακό άνθρωπο, τον φορέα και δράστη αυτών των αξιών. «Το όλο σύστημα λειτουργούσε με την κατασκευή μιας σειράς αλληλοδιαδόχων παραλλαγών του ίδιου θέματος, μοτίβου ή βασικού σεναρίου, του ίδιου δηλαδή παραμυθιακού τύπου» (Βαρβούνης, 1998: 23).

Η τέχνη της αφήγησης παραμυθιών, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, συγκροτείται στη βάση τριών παραμέτρων: την προϋπάρχουσα παράδοση, του εκάστοτε αφηγητή και του ακροατηρίου του. «Το ρήμα ‘αφηγούμαι’, υπονοεί την ύπαρξη ενός ομιλητή και ενός ή περισσότερων ακροατών ή αναγνωστών. Η αφήγηση ενός παραμυθιού δεν είναι μονόλογος, αλλά επικοινωνία μεταξύ ακροατή και αφηγητή» (Αυδίκος, 1994: 36).

Τα λαϊκά παραμύθια και όλες οι προφορικές αφηγήσεις, όπως αναφέρει η Καπλάνογλου «λέγονταν από τους αγράμματους χωρικούς ή τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα των πόλεων και θεωρήθηκαν την εποχή της εθνικής αφύπνισης των ευρωπαϊκών λαών ότι εκφράζουν το πνεύμα ενός έθνους, περιγράφουν σήμερα ένα πλήθος λογοτεχνικών, κινηματογραφικών και άλλων δημιουργημάτων, που ως ένα βαθμό μιμούνται τα προφορικά παραμύθια» (Καπλάνογλου, 2012: 3).

Οι αφηγητές παραμυθιών στην Ελλάδα, ήταν συνήθως άντρες (παραμυθάδες), οι οποίοι γνώριζαν μεγάλης διάρκειας παραμύθια και απευθύνονταν κατά κύριο λόγο στους μεγάλους, όταν συγκεντρώνονταν ακόμα και σε γάμους και πανηγύρια. Οι γυναίκες δεν πρόσθεταν ούτε αφαιρούσαν κουβέντα, απλά άκουγαν τη συζήτηση των ανδρών. Υπήρχαν, όμως, και γυναίκες αφηγήτριες (παραμυθούδες), οι οποίες έλεγαν τα παραμύθια σε παιδικό συνήθως κοινό, κάποια άλλη στιγμή όταν δηλαδή, έμεναν μόνες (Αυδίκος, 1994:37· Αλεξιάδης 1997: 44).

Αξίζει επιπλέον να σημειωθεί και αυτό που αναφέρει ο Αυδίκος (1994), ότι δηλαδή ο παραμυθάς είναι ενεργητικός φορέας της παράδοσης και ότι κατά τον Von

Sydow (όπως αναφ. στο Αυδίκος, 1994) έχει την ικανότητα της αφήγησης, διαθέτει καλό μνημονικό και μπορεί να συνθέτει μεταφέροντας μοτίβα, περικόπτοντας και επιμηκύνοντας την αφήγηση. Ο παραμυθός είναι ένα άτομο με δεξιοτεχνία. Είναι εξοικειωμένος με το σύνολο της λαϊκής δημιουργίας και όχι μόνο με το παραμύθι. Ο παραμυθός συνήθως είναι καλός τραγουδιστής, ξέρει ευτράπελες ιστορίες, λέει ανέκδοτα. Είναι ένα προικισμένο άτομο που αναλαμβάνει το ρόλο, στο πλαίσιο της κοινότητας, να μεταφέρει τη ζώσα πολιτισμική κληρονομιά να την ανανεώσει και να την παραδώσει στους μεταγενέστερους. Είναι ένας διασκεδαστής της κοινότητας και απολαμβάνει το σεβασμό της.

Η Γιουγκοσλάβα λαογράφος Maja Boskovic – Stulli (όπως αναφ. ο Μερακλής 1997: 23), παρατηρεί ότι η προφορική αφήγηση συνιστά μια πράξη της παράστασης, οι συνιστώσες της οποίας είναι πολύ πιο ποικιλόμορφες. Την εκτελεί ένας ζωντανός άνθρωπος· η φυσική του φωνή διαδραματίζει, στη διαδικασία αυτή, ένα σημαντικό ρόλο και συνοδεύεται από τις κινήσεις του και την όλη μιμική του.

Η αφήγηση γίνεται σε έναν ορισμένο χώρο που απευθύνεται σε ακροατές, οι οποίοι πάλι προκαλούν ποικίλα ερεθίσματα. Η λεκτική διαμόρφωση μιας προφορικής αφήγησης δεν είναι καθορισμένη εκ των προτέρων, αλλά λαμβάνει τη μορφή της τη στιγμή ακριβώς της παρουσίας της (performanz), (Μερακλής, 1997: 23). Στην προφορική αφήγηση, αφηγητής και ακροατής γίνονται ένα. «Ονειρεύονται μαζί με ανοικτά τα μάτια και όταν γίνεται μεγαλύτερο το κοινό, τότε το παραμύθι και ο θρύλος γίνονται όνειρα ομαδικά, όνειρα της κοινότητας» (Πελασγός, 2008: 168).

Αντίθετα, με το γραπτό παραμύθι όλες αυτές οι τεχνικές, μπορούν να παρατηρηθούν μόνο στο πλαίσιο μιας παράστασης. Όπως γράφει ο Bauman, οι αφηγηματικές αυτές προτάσεις βασίζονται τόσο στο αφηγούμενο γεγονός (the narrated event), όσο και στο γεγονός της παράστασης της αφήγησης (the performance

event) (Bauman, 1986: 48). Οι αφηγητές, λέγοντας μια ιστορία, είτε πρόκειται για ένα μαγικό παραμύθι είτε για μια προσωπική εμπειρία, συσχετίζουν αυτά τα δύο γεγονότα, εντάσσοντας το αφηγούμενο γεγονός στο πλαίσιο μιας παράστασης.

Αυτό που πρέπει να σημειωθεί είναι ότι η ιστορία ή το παραμύθι μένουν αποθηκευμένα καλά στη μνήμη του λαϊκού αφηγητή. Αυτό συμβαίνει σχεδόν σε όλα τα είδη του παραμυθιού, αλλά κυρίως φαίνεται στα ‘κλιμακωτά παραμύθια’, (Μερακλής, 1973: 15 – 17 · Αυδίκος, 1994: 71- 101) όπου τα λόγια αναπτύσσονται σαν μια αλυσίδα και σε περίπτωση που ξεχάσει ο αφηγητής μια λέξη δεν μπορεί να προχωρήσει στην εξέλιξη του παραμυθιού. Κατά την απομνημόνευση ενός γραπτού κειμένου, όμως, η αναβολή της απαγγελίας, δυσκολεύει γενικά την ανάκλησή του. Πέρα από αυτό, η ίδια μνημοτεχνική – νοητική οικονομία – επικρατεί και στους εγγράμματους πολιτισμούς για τους παράδοξους χαρακτήρες, όπως για παράδειγμα στην Ομήρου Οδύσσεια, επειδή, είναι πιο εύκολο να θυμάται κανείς τους Κύκλωπες απ’ ότι ένα τέρας με δυο μάτια, ή για τις λογοτυπικές αριθμητικές ομαδοποιήσεις (π.χ. οι επτά επί Θήβας, οι τρεις Μοίρες κ.ά.). Γενικά οι αριθμοί τρία, επτά και σαράντα που κυριαρχούν συνήθως στα παραμύθια είναι χρήσιμοι μνημοτεχνικά (Αυδίκος, 1994).

Επιπρόσθετα, οι Parry και Lord, μελετώντας τα αφηγηματικά τραγούδια των Σέρβων ανέπτυξαν τη θεωρία της προφορικής σύνθεσης των ομηρικών επών. Ο Lord (1960: 68) ανέλυσε τη σύνθεση των ομηρικών και των αφηγηματικών τραγουδιών των Σλάβων με βάση το θέμα, που ορίζει ως ένα επαναλαμβανόμενο στοιχείο αφήγησης. Κατ’ αυτόν τον τρόπο έστρεψε την προσοχή της επιστημονικής κοινότητας στις ιδιαιτερότητες της σύγχρονης κι αρχαίας προφορικής λογοτεχνίας και έδειξε τους ιδιαίτερους κανόνες δημιουργίας, σύνθεσης και μετάδοσης των προφορικών και λαϊκών λογοτεχνικών έργων. Επίσης, τόνισε τη σημασία του

αφηγητή και της σχέσης του με το κοινό και μετέφερε το ερευνητικό ενδιαφέρον από τη μελέτη του καταγεγραμμένου κειμένου στη μελέτη της διαδικασίας παραγωγής και μετάδοσής του (Lord, 1960: 68).

Ενδιαφέρον της διεθνούς λαογραφίας για τους λαϊκούς αφηγητές βλέπουμε στις μελέτες των Linda Degh (1989) και Lindahl Carl (2011), οι οποίοι επισήμαναν την ανάγκη να μην αποχωρίζεται το κείμενο από τους υπόλοιπους παράγοντες που εμπλέκονται στη διαδικασία της προφορικής πραγμάτωσης του, όπως το γλωσσικό παράγοντα, τον εκφραστικό και τον επικοινωνιακό. Αναφέρονται, όχι απλώς στο αφήγημα, αλλά στο γεγονός της αφήγησης δηλαδή στον τρόπο με τον οποίο εξελίσσεται η αφήγηση.

Επιπλέον η Linda Degh (1989), επανεξετάζει τις μεθόδους συλλογής και ταξινόμησης των παραμυθιών, χρησιμοποιώντας ως βασικές έννοιες, την παράδοση, την παραλλαγή, το είδος, το οικότυπο, την προσωπική δημιουργικότητα, την έννοια και την πολιτιστική ταυτότητα. Η ίδια είδε την παραδοσιακή αφήγηση λαϊκών παραμυθιών ως έκφραση πολλαπλών πτυχών της καθημερινής ζωής των ανθρώπων και μελέτησε τους φορείς των λαϊκών παραμυθιών, εξίσου με τα παραμύθια που έλεγαν. Έδειξε, δηλαδή, τη σχέση αλληλεξάρτησης που έχουν τα λαϊκά παραμύθια με το περιβάλλον όπου ζουν οι αφηγητές. Ο αφηγητής, παρατηρεί η ίδια, προσπαθεί να εκφράσει τις ανάγκες και τις προσδοκίες του εκάστοτε κοινού – ακροατηρίου του.

Ο Lindahl Carl (2011) μελετά την προφορική αφηγηματική παράδοση που είναι ανεξάρτητη σε μεγάλο βαθμό από τη γραπτή. Η προφορική παράδοση υπόκειται σε διαφορετικούς από τη γραπτή, κανόνες. Σε αντίθεση με το γραπτό κείμενο, η προφορική παράδοση φαίνεται να λειτουργεί διαφορετικά, αφού στις λαϊκές αφηγήσεις υπάρχουν πολλές παραλλαγές που διαθέτουν φαντασία, καθώς και η

θεματολογία πολλές φορές θεωρείται «απαγορευμένη» να καταγραφεί στο τυπωμένο κείμενο.

Το ρήμα «αφηγούμαι», υπονοεί την ύπαρξη ενός ομιλητή και ενός ή περισσότερων ακροατών ή αναγνωστών. Μια αφήγηση ενός παραμυθιού, δεν είναι μονόλογος, αλλά επικοινωνία μεταξύ ακροατή και αφηγητή.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι ο αφηγητής, αφηγούμενος προφορικά, συμβάλλει στην παραγωγή αισθητικού αποτελέσματος και λειτουργεί ως δημιουργός ή αναδημιουργός, λειτουργεί, δηλαδή, ως πρόσωπο που παράγει μια νέα δημιουργία, η οποία είναι μοναδική (άλλη η διάθεση του αφηγητή, διαφορετικό κοινό). Καθώς διηγείται ο αφηγητής, ανάλογα με το κοινό των ακροατών που έχει και το κοινωνικό περιβάλλον που κάθε φορά βρίσκεται, προσθέτει και κάτι απόλυτα δικό του. Γι' αυτό και καμιά ανάγνωση από γραπτό κείμενο δεν μπορεί να αντικαταστήσει την αφήγηση. Το γραπτό παραμύθι χάνει όταν ο αφηγητής γίνεται αναγνώστης ενός κειμένου, λειτουργώντας ως διαμεσολαβητής ανάμεσα στο κείμενο και στο ακροατήριο. Ο ρόλος λοιπόν των φορέων του λαϊκού παραμυθιού, δηλαδή, των λαϊκών αφηγητών στο πλαίσιο των κοινοτήτων που κάθε φορά παράγει και διαδίδει το παραμύθι, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ιδιαιτερότητα του κάθε λαϊκού παραμυθιού.

Πρέπει να γίνει αναφορά στο ότι ο λαϊκός αφηγητής είναι κάτι διαφορετικό από τον επαγγελματία αφηγητή. Ο αφηγητής ενός λαϊκού παραμυθιού δεν είναι ένας απλός μεταδότης της λαϊκής παράδοσης. Έχει συνεχώς την τάση να αναδημιουργεί ένα παραμύθι του λαϊκού πολιτισμού, ανάλογα με τις ανάγκες του ακροατηρίου που έχει δίπλα του, το ταλέντο του και τη διάθεση την οποία έχει. Έτσι αυτοσχεδιάζει καινούργια γεγονότα για να ευχαριστήσει το ακροατήριο του, αλλά και ο ίδιος να ευχαριστηθεί (Μερακλής, 1997: 24).

Επιπλέον, ο λαϊκός αφηγητής βρίσκεται μέσα σε ένα ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο και αυτό εκφράζει. Ο αφηγητής έχει μια παράδοση πίσω του που πρέπει να την φέρει μαζί του, όχι μόνο στον κοινωνικό περίγυρο, αλλά και στο μελλοντικό ακροατήριο. Από την άλλη, ο επαγγελματίας αφηγητής μπορεί να αφηγηθεί ένα παραμύθι, αλλά λέγοντάς το μπορεί να μην το ευχαριστηθεί το κοινό και πολλές φορές ούτε ο ίδιος ο επαγγελματίας το ευχαριστείται, αφού το ρεπερτόριό του πηγάζει από τις διασκευές των λαϊκών παραμυθιών και όχι από αφηγήσεις αυτούσιες λαϊκών παραμυθιών, αλλά παράλληλα δεν έχει και τη δυνατότητα να προσθέσει ή να αφαιρέσει πράγματα, ανάλογα με το χρόνο και τις ανάγκες του ακροατηρίου του, όπως κάνει ένας λαϊκός αφηγητής (Αυδίκος, 1994: 40).

Σύμφωνα με την Καπλάνογλου (2002: 101), «κάθε αφηγητής ξεχωρίζει από τον τρόπο που αφηγείται μια ιστορία και τα μέσα που χρησιμοποιεί. Το λεξιλόγιο και οι γλωσσικές του επιλογές, το αφηγηματικό του ύφος και η τεχνική του στη χρήση του λόγου, τους αυτοσχεδιασμούς, το χιούμορ ή τη δραματική ένταση, ο τρόπος της παράστασης του με κινήσεις, τον τόνο της φωνής και η ρυθμικότητα της γλώσσας, την παρεμβολή διαλόγων και περιγραφών, όλα αυτά μορφοποιούν σε μεγάλο βαθμό το παραμύθι και αποτελούν το πεδίο όπου ολοκληρώνεται η τέχνη του αφηγητή». Και όπως γράφει ο Bauman (1986: 177), οι αφηγηματικές προτάσεις βασίζονται τόσο στο αφηγούμενο γεγονός (the narrated event), όσο και στο γεγονός μέσα στο οποίο εκτυλίσσεται η αφήγηση (The performance event). Οι αφηγητές, λέγοντας μια ιστορία, είτε πρόκειται για ένα ‘μαγικό παραμύθι’ (Μερακλής, 1973: 15 – 17 · Αυδίκος, 1994: 71 – 101) είτε για μια προσωπική εμπειρία, συσχετίζουν αυτά τα δύο γεγονότα, εντάσσοντας το αφηγούμενο γεγονός στο πλαίσιο μιας παράστασης.

Ο τρόπος αφήγησης, συνεχίζει η Καπλάνογλου (2002: 101), «μπορεί να είναι επικός, δραματικός ή χιουμοριστικός. Η αφήγηση γίνεται σε τρίτο πρόσωπο, αλλά

ταυτόχρονα ο αφηγητής υποδύεται τα πρόσωπα και αλλάζει τον τόνο της φωνής του στους διαλόγους. Για τη διαδικασία δημιουργίας και μετασχηματισμού του λαϊκού παραμυθιού μπορούμε να βασιστούμε στο τριμερές σχήμα: α) στη σύνδεση και στους μετασχηματισμούς των μοτίβων, β) στην αφηγηματική τεχνική και στη συγκρότηση της πλοκής γ) στο προφορικό ύφος και την παράσταση και δ) στη σχέση παραμυθιού και πραγματικότητας».

Έτσι, ο κάθε παραμυθιάς, σχολιάζει η Καπλάνογλου (2002: 151), «βασισμένος στη μνήμη και το ταλέντο του, δημιουργεί την ιστορία του, σύμφωνα και με τις ανάγκες της στιγμής και τις αντιδράσεις του ακροατηρίου του. Συχνά, ακόμη και σε εκτενέστατα παραμύθια, υπάρχουν αφηγητές που ποτέ δεν χάνουν το νόημα της πλοκής, αξιοποιώντας κάθε λεπτομέρεια και προετοιμάζοντας τον ακροατή γι' αυτό που θα ακολουθήσει».

Κάθε αφηγητής, συνεχίζει η ίδια (Καπλάνογλου, 2002: 101), ξεχωρίζει από τα μέσα που χρησιμοποιεί και τον τρόπο που αφηγείται μια ιστορία. «Το λεξιλόγιο και οι γλωσσικές του επιλογές, το αφηγηματικό του ύφος και η τεχνική του στη χρήση του λόγου, οι αυτοσχεδιασμοί του, το χιούμορ ή η δραματική ένταση, ο τρόπος της παράστασης του με κινήσεις, ο τόνος της φωνής και η ρυθμικότητα της γλώσσας, η παρεμβολή διαλόγων και περιγραφών, όλα αυτά μορφοποιούν σε μεγάλο βαθμό το παραμύθι και αποτελούν το πεδίο όπου ολοκληρώνεται η τέχνη του αφηγητή».

Επιπλέον, ο παραμυθιάς φροντίζει να εισάγει τα προσωπικά του βιώματα και περισσότερο τα βιώματα των ακροατών στην αφήγηση, είτε με την αντικατάσταση της τοπογραφίας του παραμυθιού με ονόματα της περιοχής είτε προσθέτοντας χαρακτηριστικά στους ήρωες που θα μπορούσαν να τους συσχετίσουν με γνωστά κοινωνικά γεγονότα του χωριού ή του τοπικού περιγύρου. Η αναφορά στη χρήση του κοινωνικού περιβάλλοντος είναι εφικτή. Ο αφηγητής επιστρατεύει αφηγούμενος όλα

τα μέσα, για να προσελκύσει και να κάνει ενδιαφέρον το θέμα του. Σκηνοθετεί, λοιπόν, την υπόθεση και προσθέτει σε αυτήν στοιχεία από το άμεσο πολιτιστικό και πολιτισμικό περιβάλλον του. Έτσι, συχνή είναι η χρήση στοιχείων από το περιβάλλον των ακροατών, όπως για παράδειγμα τα τοπωνύμια (Καπλάνογλου, 2002: 101).

Συχνή είναι επίσης η χρήση στοιχείων από το τοπικό ιδίωμα. Πιο συγκεκριμένα, το λεξιλόγιο που χρησιμοποιεί ο κάθε παραμυθός βρίσκεται κάτω από την επίδραση του τοπικού γλωσσικού ιδιώματος. Ο αφηγητής έχει το δικό του τρόπο για να δραματοποιεί και να διηγείται τα παραμύθια κρατώντας αμείωτο το ενδιαφέρον των ακροατών του, καθώς συντηρεί την ατμόσφαιρα της μαγείας. Αποφεύγει τους νεωτερισμούς και χρησιμοποιεί τα βασικά εκφραστικά μέσα, αποφεύγοντας τις παρεμβάσεις (Αυδίκος, 1994: 137). Ανάλογα με τους ακροατές του, άλλοτε βρίσκει τον τρόπο να μπλέξει μέσα στα παραδομένα επεισόδια μια φράση, έναν υπαινιγμό που να αναφέρεται στους παρευρισκόμενους, κι άλλοτε μια γκριμάτσα του, μια χειρονομία, ακόμη και μια σιωπή που δίνουν στο παραμύθι του μια άλλη διάσταση. Στον παραμυθά, λοιπόν, «οφείλονται και μερικές φράσεις φορτισμένες συναισθηματικά, που απομακρύνονται από το πρότυπο του παραμυθιού χωρίς εσωτερικότητα» (Πελασγός, 2008: 42).

Έτσι, «ο κάθε αφηγητής βασιζόμενος στην μνήμη και το ταλέντο του, δημιουργεί την ιστορία του, σύμφωνα και με τις ανάγκες της στιγμής και τις αντιδράσεις του ακροατηρίου του. Συχνά, ακόμη και σε εκτενέστατα παραμύθια, υπάρχουν αφηγητές που ποτέ δεν χάνουν το νόημα της πλοκής, αξιοποιώντας κάθε λεπτομέρεια και προετοιμάζοντας τον ακροατή γι' αυτό που θα ακολουθήσει» (Καπλάνογλου, 2002: 151).

Παρεμβάσεις όμως γίνονται κατά κανόνα από εκείνους τους παραμυθάδες οι οποίοι υπέστησαν κάπως την επίδραση της εκπαίδευσης. Αυτοί μπορεί να



επεμβαίνουν στη γλωσσική αποκατάσταση των κειμένων αντικαθιστώντας τους τύπους της δημοτικής με πιο κόσμιες λέξεις αρχαϊκού τύπου. Επιπλέον, όταν πολλές φορές παλαιές λέξεις έχουν χάσει τη σημασία τους, ο παραμυθός είναι αναγκασμένος να δίνει ο ίδιος την εξήγηση. Σε περίπτωση που καμιά φορά δε τη γνωρίζει ή δεν βρίσκει κατάλληλη λέξη για να αποδώσει τα λεγόμενά του, πλάθει μια καινούρια ή προσπαθεί με παραστατικές κινήσεις να δείξει τι θέλει να πει (Αλεξιάδης, 1997: 49 – 50). Για να υλοποιηθεί όμως αυτό, όπως έχει αναφερθεί, «επιβαλλόταν η μεταγραφή του αφηγηματικού λόγου στον ιδιοματικό λόγο της περιοχής. Με αυτήν την έννοια, το παραμύθι εμπεριέχει και διασώζει τις γλωσσικές ιδιαιτερότητες κάθε κοινότητας και κυρίως κάθε γεωγραφικού διαμερίσματος, γεγονός που αποτελεί υψίστη πολιτισμική πράξη, αφού επιτρέπει την πολυεπίπεδη μελέτη των τοπικών ιδιομορφιών μέσα στο αυθεντικό περιβάλλον τους» (Αυδίκος, 1994: 137).

Πέραν του ότι οι λαϊκοί παραμυθάδες είναι κατά κανόνα ερασιτέχνες αφηγητές, όπως αναφέρει ο Αλεξιάδης, (1997: 45), συχνά συναντάμε και ορισμένους επαγγελματίες που επιβιβάζονταν στα καράβια για να ψυχαγωγούν τους ναυτικούς και τους επιβάτες στα μακρινά ταξίδια.

Ο τόπος της συγκέντρωσης, η σύνθεση του ακροατηρίου και η μνήμη, η φαντασία και βέβαια το ταλέντο του κάθε αφηγητή που βασίζεται σε ένα καθιερωμένο ρεπερτόριο, είναι προϋποθέσεις που βοηθούν τη σύνθεση του παραμυθιού.

Επιπλέον, κρίνεται σημαντικό να αναφερθεί η σχέση του ακροατηρίου στο παραμύθι. Ο κόσμος που συμμετείχε στις αφηγήσεις ήξερε το μαγικό του χαρακτήρα και παρακολουθούσε με μεγάλο ενδιαφέρον τις διηγήσεις. Δεν είναι άσχετη η αντίληψη ότι η σημασία της λέξης «παραμύθι» είναι συνδεδεμένη με το ψέμα. Αυτό το

γνώριζε το ακροατήριο του παραμυθιού, αλλά φρόντιζε να το υπογραμμίζει και το ίδιο το παραμύθι με τα εισαγωγικά και καταληκτικά του μοτίβα.

Με εκείνο, λοιπόν, το «μια φορά κι ένα καιρό» ο αφηγητής παίρνει τον ακροατή μαζί του και απογειώνονται έξω από την τωρινή πραγματικότητα σε ένα μακρινό και φανταστικό κόσμο. Ενώ, όταν το ταξίδι τελειώνει, η καταληκτική φράση «μήδε 'γω ήμουνα κει, μήδε σεις να το πιστέψετε», υπογραμμίζει τη μαγική σχέση του ακροατηρίου με το παραμύθι. Ο τόπος και ο χρόνος της αφήγησης, ποικίλουν από τόπο σε τόπο και από εποχή σε εποχή (Μερακλής, 1997, 2001: 16).

Η MacDonald (1993: 17 – 42), δίνει συγκεκριμένα στοιχεία για το πώς να επιλέγει ο υποψήφιος αφηγητής το συγκεκριμένο παραμύθι, πώς να εκτελεί τα συγκεκριμένα στάδια αφήγησης στην οποία εκπαιδεύτηκε και να κρίνει την απόδοση του, πώς να αξιολογεί ένα παραμύθι ως ένα συγκεκριμένο γεγονός, και πώς να είναι ευρηματικός στην τάξη, παίζοντας με το παραμύθι που αφηγήθηκε.

Είναι κοινή διαπίστωση ότι η αφήγηση ενός παραμυθιού σπανίζει στις μέρες μας. Αποτέλεσμα αυτής της κατάστασης είναι να μεγαλώνουν οι νεότερες γενιές χωρίς να έχουν ακούσει παραμύθια από τις παλιότερες γενιές. Η αφήγηση αυτή αντικαταστάθηκε σε πολλές περιπτώσεις από το διάβασμα παιδικών αναγνωσμάτων. Παρ' όλα αυτά, είναι γεγονός ότι συναντάμε ζωντανούς και παραστατικούς αφηγητές παραμυθιών, τους οποίους, μάλιστα, ολοένα περισσότερο προσεγγίζει η ελληνική Λαογραφία.

## 5.2. Η νεοαφήγηση

Υπάρχουν δυο στοιχεία τα οποία διαφοροποιούν έναν επαγγελματία αφηγητή από ένα λαϊκό αφηγητή. Το ένα είναι η προφορικότητα, όπου ο αφηγητής - συγγραφέας, μιλάει και παριστάνει ζωντανά μια ιστορία, αλλά δεν βρίσκεται μαζί με τα άλλα πρόσωπα, και το άλλο στοιχείο έγκειται στο γεγονός ότι ο προφορικός λαϊκός αφηγητής, των παραδοσιακών δηλαδή ειδών προφορικού λόγου, παριστάνει και μιλάει για μια ιστορία η οποία δεν είναι δική του, αλλά απλώς του ανήκει συλλογικά, δεν είναι επινοημένη από αυτόν, σε αντίθεση με τον αφηγητή του κειμένου, που δεν είναι παρά μια συμβατική, και όχι πολύ πειστική υποκατάσταση του ατομικού συγγραφέα στον οποίο ανήκει το κείμενο. Ακόμα και όταν επινοεί κάτι ο προφορικός παραδοσιακός αφηγητής, η επινόηση αυτή δεν αλλάζει την ουσία των θεμάτων και των μοτίβων, που παραμένουν αναλλοίωτα (Ζόρζ Ζαν, 1996· Πελασγός, 1997: 97· Πελασγός, 2008: 74).

Η στροφή στην τέχνη της αφήγησης των λαϊκών παραμυθιών και η απόπειρα αναβίωσης της νεοαφηγηματικής τέχνης, δεν είναι σίγουρο πότε ακριβώς ξεκινά. Όλες οι γνώμες συγκλίνουν στο ότι αυτό συμβαίνει περίπου στα 1890-1900. Την περίοδο αυτή στις ΗΠΑ αυξάνεται ο αριθμός των παιδιών των μεταναστών και οι βιβλιοθηκάριοι στοχεύουν στην καλλιέργεια της αναγνωστικής ικανότητας των παιδιών αυτών (Γαλάντης, 1996: 144– 152).

Το 1900 η ώρα της αφήγησης έχει καθιερωθεί σε εβδομαδιαία βάση και φτάνει στην Αμερική η πρωτοπόρος της νεοαφήγησης Μαρί Σέντλοκ (Marie Shedlock, 1854 – 1935) με σκοπό να κάνει ομιλίες για τον Άντερσεν και να διηγηθεί παραμύθια. Η

δράση της Σέντλοκ υπήρξε πολυσχιδής, ταξίδεψε πολύ σε πολιτείες της Αμερικής και στον Καναδά, έδωσε διαλέξεις, αλλά και εκπαίδευσε πλήθος αφηγητών. Ήταν αυτή που άνοιξε το δρόμο στην αφήγηση, ώστε να μπει σε πολλούς τομείς της αμερικάνικης ζωής, από τις βιβλιοθήκες μέχρι τα πάρκα, τα νοσοκομεία, τις φυλακές, τους οίκους ευγηρίας, τις κατασκηνώσεις, τα φεστιβάλ κ.α. (Γαλάντης, 1996: 144–152).

Μετά το Β' παγκόσμιο πόλεμο, η τέχνη της αφήγησης γίνεται αντικείμενο μελέτης και διδασκαλίας σε Αμερική και Ευρώπη. Στο μεταξύ, στις μεταπολεμικές βιομηχανικές κοινωνίες η δύναμη της μηχανής και της εικόνας γίνεται όλο και μεγαλύτερη και αυτό που υπερισχύει είναι η απομόνωση και η αλλοτρίωση του ανθρώπου. Τη δεκαετία του 1960, με την κυριαρχία του κινηματογράφου, του ραδιοφώνου και της τηλεόρασης, η ώρα της αφήγησης σημειώνει μια ύφεση, όμως τη δεκαετία του '70 η τέχνη του παραμυθά παίρνει άλλες διαστάσεις (Τσιλιμένη, 2011· Γαλάντης, 1996: 144–152· Πελασγός, 1997).

Παρατηρείται έντονη κίνηση και στο χώρο εισδύουν κάθε βαθμίδα ερευνητές και καλλιτέχνες, ιδρύονται διάφορες οργανώσεις για τη διατήρηση και τη συνέχιση της αφήγησης. Γίνονται φεστιβάλ και η αφηγηματική τέχνη λειτουργεί ψυχαγωγικά, αλλά και θεραπευτικά για όλες τις ηλικίες. Οι άνθρωποι, εφόσον έχουν συνειδητοποιήσει ότι έχουν χάσει την επαφή τους με το γνήσιο προφορικό λόγο, προσπαθούν να επικοινωνήσουν ξανά και με άλλους τρόπους. Η πραγματική αναβίωση της προφορικής αφήγησης στην Ευρώπη ξεκινά από τη Γαλλία ήδη από το Μάη του '68 για να κορυφωθεί τη δεκαετία του 1980 με το κίνημα της νεοαφήγησης. Η αναβίωση της τέχνης της προφορικής αφήγησης γίνεται παγκόσμια και το κίνημα επεκτείνεται με ραγδαίο ρυθμό (Τσιλιμένη, 2011: 21· Πελασγός, 2008: 184-189· Γαλάντης, 1996: 144–152· Κουλουμπή, 1995: 93-104).

Παράλληλα, σήμερα, επαγγελματίες παραμυθάδες, υπάρχουν τόσο στη Γαλλία και στην Αμερική αλλά και στην Γερμανία, όπου υπάρχει και σχολή για τη διδασκαλία παραμυθάδων. Στην Ελλάδα, η έντεχνη αφήγηση, δεν έχει παρελθόν. Είναι πρόσφατο εγχείρημα, φερμένο από τη Γαλλία και την Αμερική κυρίως, χώρες οι οποίες έχουν πρωτοστατήσει, στο θέμα αυτό από τα μέσα του 20ού αιώνα. Η αφήγηση, έχει γίνει συνείδηση στο κοινό και στις εφημερίδες των προαναφερόμενων χωρών, στις σελίδες των πολιτιστικών, ενημερώνεται κανείς για τους μόνιμους χώρους των ‘παραστάσεων’ αφήγησης, όπως συμβαίνει με τα θέατρα και τους κινηματογράφους. Διοργανώνονται ακόμη φεστιβάλ με θέμα τη γιορτή παραμυθιών, αλλά και συνέδρια με θέμα την αφήγηση τα οποία συνήθως συνοδεύονται και με αφηγήσεις. Η τέχνη της αφήγησης διδάσκεται σε πανεπιστήμια, αλλά κυρίως σε σεμινάρια σύντομων κύκλων (Τσιλιμένη, 2011: 20· Πελασγός, 2008: 184-189).

Στην Ελλάδα, μετά τη λήξη του εμφύλιου πολέμου οι παραμυθάδες παύουν να αφηγούνται και η φωνή τους ακούγεται σε απομονωμένες κοινότητες, σε κάποια χωριά και μικρά νησιά. Οι άνθρωποι των γραμμάτων αναρωτιούνται αν ο θάνατος της προφορικής αφήγησης θα είναι οριστικός κι αρχίζει μια μανιώδης καταγραφή των φορέων της λαϊκής αφήγησης που είχαν απομείνει. Από τη μια πλευρά, αυξάνεται το επιστημονικό ενδιαφέρον για το περιεχόμενο του λαϊκού προφορικού λόγου καθώς και οι εκδόσεις κατά τη δεκαετία του 1980, από την άλλη όμως χάνεται η προφορική αφήγηση (Πελασγός, 2008: 184-189· Γαλάντης, 1996: 144– 152· Τσιλιμένη, 2011).

Επιτυγχάνονται, ωστόσο, σιγά-σιγά τα πρώτα βήματα αναβίωσης της τέχνης της προφορικής αφήγησης στην Ελλάδα, και στα τέλη του 20ου αιώνα κάνουν την εμφάνιση τους πολλοί αξιόλογοι παραμυθάδες που αγαπούν και ασκούν την τέχνη της αφήγησης έως τις μέρες μας. Ευτυχώς, ο αιώνας που διανύουμε έχει ανακαλύψει

την αισθητική αξία αυτής της βαθιά ανθρώπινης εμπειρίας, της δημιουργικής εφαρμογής της προφορικής γλώσσας (Γαλάντης, 1996: 144– 152).

Στην Ελλάδα (Τσιλιμένη, 2011: 21) έχουν λειτουργήσει εργαστήρια αφήγησης από έντεχνους αφηγητές σε μια πιο σταθερή βάση, καθώς και, σεμινάρια αφηγηματικής τεχνικής περιορισμένων ωρών. Σεμινάρια και παραστάσεις αφήγησης διοργανώνονται όλο και πιο συχνά και μέσω φορέων με αφορμή γεγονότα, όπως στο πλαίσιο της Πολιτιστικής Πρωτεύουσας της Ελλάδας, είχε σχεδιαστεί το πρόγραμμα "Κόκκινη Κλωστή" (συνεργασία του Ομίλου Φίλων του Παραμυθιού), το οποίο ανάμεσα στις άλλες δράσεις του έδωσε έμφαση στις αφηγήσεις από αφηγητές άλλων χωρών (Γαλλία, Γερμανία). Στο πνεύμα αυτό δημιουργούνται σχήματα και ομάδες αφηγητών και μουσικών, όπως το «Παραμυθοσέντουκο», ή «Το κουβάρι με τα παραμύθια».

Στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, γίνονται συνέδρια με θέμα τη λαϊκή παράδοση και τους παραμυθάδες και διοργανώνονται Φεστιβάλ Αφήγησης με την συμμετοχή πανεπιστημιακών ερευνητών καθώς και έντεχνων αφηγητών. Από το 2003 ο Δήμος Κέας υιοθέτησε τη "Γιορτή παραμυθιών" σε ετήσια βάση, με αφηγήσεις για παιδιά και ενήλικες. Το ενδιαφέρον για την αφήγηση, διαπιστώνεται και από την ίδρυση του Π.Ο.Φ.Α. (Πανελλήνιος Όμιλος Φίλων Αφήγησης), που εδρεύει στο Βόλο και είναι ένας όμιλος μη κερδοσκοπικός, ο οποίος επικεντρώνει σε θέματα που αφορούν την τέχνη και τεχνική της αφήγησης (λαϊκή και έντεχνη), καθώς και την ανακοίνωση λειτουργίας, στη συνέχεια, του «Κέντρου Μελέτης και Έρευνας» με έδρα την Κέα (Πελασγός, 2008: 184-189· Τσιλιμένη, 2011: 23).

Δεν μπορούμε να παραλείψουμε μια αναφορά στο διεθνές συνέδριο με θέμα «Όψεις της Προφορικής Αφήγησης στην Ελληνική Παράδοση» που πραγματοποιείται στην Αθήνα στις 29 και 30 Σεπτεμβρίου το 2018. Στόχος αυτού

του συνεδρίου είναι να αναλυθούν και να συζητηθούν διάφορες πτυχές προφορικών και μη ιστοριών της ελληνικής παράδοσης, από την Αρχαιότητα έως τις κοινότητες αφήγησης του 20ου αιώνα, με έμφαση στο λαϊκό παραμύθι.

Όπως αναφέρει ο Πελασγός (1997: 96), ο ίδιος, πηγαίνοντας στο Πήλιο, γνώρισε άτομα που ενδιαφέρονταν για την αφήγηση λαϊκών παραμυθιών και δημιούργησαν το εργαστήρι μυθοπλασίας και αφήγησης για μεγάλους στο Κέντρο Νεότητας του Δήμου Βόλου, όπου αργότερα δημιουργήθηκε και το αντίστοιχο εργαστήρι για παιδιά και πολύ αργότερα ιδρύθηκε και ο πολιτιστικός σύλλογος 'Κόκκινη κλωστή' με σκοπό την αναγέννηση της τέχνης της αφήγησης.

Αναφέρουμε επίσης την ίδρυση στην Ελλάδα του Κέντρου Μελέτης και Διάδοσης των Παραμυθιών, που έχει ως στόχο να διασώσει, να αναδείξει και να διαδώσει μέσα από τις δράσεις του, την πολιτιστική και πνευματική κληρονομιά. Το κέντρο ανέπτυξε διάφορες δράσεις πολιτισμικές και εκπαιδευτικές στην Ελλάδα και στο εξωτερικό οι οποίες απευθύνονται σε άτομα όλων των ηλικιών και συνεργάζεται με πολλούς φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης. Έχει υλοποιήσει, εκδηλώσεις όπως η γιορτή παραμυθιών στην Κέα (2003 - 2016), τις ημέρες παραμυθιών σε συνεργασία με το Δήμο Αγ. Βαρβάρας (2011), Πολιτιστικές εκδηλώσεις του Δήμου Δυτικής Μάνης και Ξυλοκάστρου (2011), φεστιβάλ όπως το φεστιβάλ αφήγησης Αθήνας 2009, 2011, 2013, 2015, το Παιδικό Φεστιβάλ «Λόγου Έκφρασης και Δημιουργίας» (2011, 2012, 2013), το Φεστιβάλ Μύθων και Παραμυθιών Βοιωτίας «Πολιτιστικές Διαδρομές» (2013, 2014) το International Storytelling Festival in Warsaw, στο Διεθνές Φεστιβάλ Αφήγησης στην Βαρσοβία (Πολωνία, 2011), Maratón de los Cuentos de Guadalajara, στο Διεθνές Φεστιβάλ Αφήγησης στην Γουαδαλαχάρα (Ισπανία, 2011). Βέβαια δεν απουσιάζει και η συμμετοχή σε συνέδρια (Διεθνές Συνέδριο με θέμα: "Οι αδελφοί Grimm και το λαϊκό παραμύθι Αθήνα, 2012),

ημερίδες (Πανεπιστήμιο Αθηνών με θέμα: Παιχνίδι, αφήγηση, τεχνολογία αναζητώντας το ψηφιακό ανάλογο της ανθρώπινης παραμυθίας (2010) και εργαστήρια.

Αξιοσημείωτο είναι ότι το 2008 άρχισε να λειτουργεί στο Κέντρο Μελέτης και Διάδοσης των Παραμυθιών, η πρώτη «Σχολή Αφηγηματικής Τέχνης» στην Ελλάδα, η οποία συνεργάζεται με εκπαιδευτικούς, καλλιτέχνες και επιστήμονες απ' όλο τον κόσμο. Το 2011 ίδρυσε τη δημιουργική ομάδα «ΜΥΘΟΣ», με την οποία υλοποιεί τις καλλιτεχνικές παραγωγές του. Τα μέλη και οι συνεργάτες του Κέντρου σχεδιάζουν και υλοποιούν σε σχολεία όλων των βαθμίδων το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Πάμε σχολείο», ενώ στο διάστημα 2015 – 2017 υλοποίησε το πρόγραμμα «Ταξίδια Πολιτισμού» με την υποστήριξη του Ιδρύματος Σταύρος Νιάρχος. Τέλος, το 2014 ιδρύει και λειτουργεί το «Σπίτι των Παραμυθιών - Το Μουσείο Αλλιώς» στην Αθήνα (Τσιλιμένη, 2011: 21· Πελασγός, 2008: 184-189· Γαλάντης, 1996: 144– 152· Κουλουμπή, 1995: 93-104).

Στόχος των ομίλων αυτών, όπως αναφέρει η Τσιλιμένη, (2011: 23) είναι η διατήρηση της τέχνης της αφήγησης, η καταγραφή και η ανάδειξη λαϊκών και σύγχρονων αφηγητών, η ενίσχυση για μελέτη σχετικά με την αφήγηση και το παραμύθι. Οι όμιλοι αυτοί σκοπεύουν να προωθήσουν την ένταξη της αφήγησης στην εκπαίδευση ως εργαλείο μάθησης, ψυχαγωγίας, πολιτισμού, έκφρασης και επικοινωνίας και να εντάξουν κατά το πλείστο δυνατόν, την αφήγηση στην καθημερινή ζωή του σύγχρονου ανθρώπου.

Αξίζει να αναφερθεί ότι το υλικό, το οποίο αφηγούνται και οι έντεχνοι αφηγητές προέρχεται από τη λαϊκή παράδοση, ελληνική και παγκόσμια. Οι αφηγητές επιλέγουν το υλικό τους, ανάλογα με το κοινό στο οποίο θα αφηγηθούν. Η χρονική διάρκεια ποικίλλει. Από μια ώρα έως και περισσότερο. Η ώρα επίσης δεν



παρουσιάζει σταθερότητα και εξαρτάται από την κάθε περίπτωση, π.χ. σε μια βιβλιοθήκη ή σε σχολείο και εφόσον το κοινό είναι παιδιά, η αφήγηση γίνεται πρωί ή απόγευμα και ο χρόνος διάρκειας είναι μικρότερος.

Ο έντεχνος αφηγητής διαφοροποιείται από τον λαϊκό αφηγητή, στο ότι είναι εγγράμματος, έχει διδαχθεί την τέχνη και την τεχνική της αφήγησης, χρησιμοποιεί τεχνικές του θεάτρου και το υλικό το οποίο αφηγείται το έχει συλλέξει από συγγράμματα είτε το έχει μελετήσει είτε παρακολούθησε σεμινάρια είτε συμμετείχε σε εργαστήρια που διδάσκεται η τέχνη της αφήγησης είτε επίσης και από την επαφή με ανθρώπους που διατηρούν ακόμη στοιχεία από την λαϊκή, παραδοσιακή αφήγηση (Πελασγός, 1997: 93).

Ο σύγχρονος παραμυθάς, ο νεοαφηγητής, έχει ένα βασικό χαρακτηριστικό που τον χωρίζει και τον ενώνει με τους προγόνους του. Είναι εγγράμματος, και αφενός απαρνιέται τη γραφή για να ανακαλύψει την προφορικότητα, αφετέρου αυτή τον βοηθάει να συνδεθεί με τις πηγές του παρελθόντος. Η αφήγηση έχει αποδειχτεί ως η πιο σύγχρονη, τελικά, τέχνη η οποία συμβαδίζει πάντα με την εποχή της και έχει την ικανότητα να παντρεύει το παρελθόν με ένα απόλυτα ζωντανό παρόν (Γαλάντης, 1997: 144–152· Πελασγός, 2007: 184–189).

Ανάμεσα στον αφηγητή και το ακροατήριο αναπτύσσεται μια επικοινωνία. Η τέχνη της αφήγησης υφίσταται αλλαγές, γιατί ανταποκρίνεται στις ανάγκες του ακροατή. Αυτή η ικανότητα της λαϊκής τέχνης να εντάσσεται σε οποιοδήποτε πλαίσιο είναι που την κάνει να επιβιώνει. Οι προφορικές αφηγήσεις συνομιλούν σήμερα με τον κόσμο της εικόνας, του θεάτρου, του βίντεο αρτ και με άλλες μορφές σύγχρονης τέχνης. Η αφήγηση δεν είναι απλά η διαδικασία του να πεις μια ιστορία, αλλά ένα δώρο, μια πράξη γενναιοδωρίας τόσο των παραδοσιακών αφηγητών που χαρίζουν τις

εμπειρίες τους στους νεότερου, όσο και των νεοαφηγητών που συνεχίζουν να παραδίδουν την τέχνη από στόμα σε στόμα (Καπλάνογλου, 2002: 351–359).

Με το πέρασμα του χρόνου και την εμφάνιση περισσότερων αφηγητών, η αφήγηση εντάσσεται σε ολοένα και περισσότερους χώρους (μέσα σε αυτούς και οι θεατρικοί) ή σε χώρους πιο εναλλακτικούς, όπου πραγματοποιούνται διάφορες παραστάσεις αφήγησης. Συνάμα, οι αφηγητές αντιμετωπίζουν περισσότερο την αφήγηση μέσα από τις ανάγκες μιας ζωντανής παράστασης. Να είναι έτοιμος «να δοθεί» τη συγκεκριμένη στιγμή στο συγκεκριμένο μέρος. Ένα από αυτά που θα μπορούσε να αποκαλέσει κανείς θεατρικό στοιχείο της αφήγησης, είναι αυτό που ισχυρίζεται ο Πελασγός, ότι δηλαδή «ο τρόπος που χειρίζεται το σώμα του και τη φωνή του, ο ρυθμός της ιστόρησης του, δεν είναι αυθόρμητες, αλλά συνειδητές πράξεις, για να υπάρχει παρουσία στη σκηνή» (Παπαλιού, 1996: 167).

### 5.3. Η ψηφιακή αφήγηση

Σήμερα εκτός από τη νεοαφήγηση, η εξέλιξη των Νέων Τεχνολογιών δημιούργησε μια διαφορετική αφήγηση, τη ψηφιακή αφήγηση. Με τον όρο ψηφιακή αφήγηση, εννοούμε ένα είδος διαδραστικής αφήγησης, που συνδυάζει την παραδοσιακή προφορική αφήγηση, συνήθως σε πρώτο πρόσωπο υπό τη μορφή προσωπικής ιστορίας είτε με την ανάμειξη του χρήστη στη διαμόρφωση της ιστορίας, σε επίπεδο ανάγνωσης (να πορευτεί στην αφήγηση) ή σε επίπεδο δημιουργίας (να προσθέσει αφηγηματικά στοιχεία) με τη βοήθεια των ψηφιακών μέσων και των εργαλείων επικοινωνίας (Handler – Miller, 2004). Είναι μια διαδικασία που συνδυάζει τα ψηφιακά μέσα, για να εμπλουτίσει και να ενισχύσει το γραπτό ή τον προφορικό λόγο (Lathem, 2005).

Σύμφωνα με τον Ong, (2002), η μετάβαση από την προφορική στην εγγράμματη κουλτούρα ήταν τόσο καθοριστική, ώστε να αλλάξει την ίδια την οργάνωση του ανθρώπινου εγκεφάλου. Ο εγγράμματος νους είναι ποιοτικά διαφορετικός από τον προφορικό νου (Ong, 2002). Με ανάλογο τρόπο, το ανθρώπινο βίωμα είναι ποιοτικά διαφορετικό στον τεχνολογικά διαμεσολαβούμενο κυβερνοχώρο, σε σύγκριση με το βίωμα στο φυσικό χώρο των άμεσων κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (Μπράϊλας, 2011).

Υπάρχουν δυο όροι που προσδιορίζουν την ψηφιακή αφήγηση. Ο όρος «digital story telling» που αναφέρεται σε μια μικρού μήκους ψηφιακή πολυμεσική παραγωγή και ο όρος «πολυμεσική αφήγηση» που περιγράφει τις τεχνικές ήχου ή κινούμενης εικόνας με ήχο ή κινούμενων σχεδίων ή οποιασδήποτε άλλης μορφής

υλικού που υπάρχει μόνο ως ηλεκτρονικό αρχείο σε αντίθεση με πιο παραδοσιακές ζωγραφιές, τυπωμένες φωτογραφίες, ήχους σε κασέτες ή δίσκους ηχογράφησης, ταινίες σε φιλμ (Μπράϊλας, 2011).

Ένα ισχυρό εργαλείο για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα όπως τον οπτικό εγγραμματισμό, τη συνεργασία, τη γνώση της τεχνολογίας θεωρείται η ψηφιακή αφήγηση. Άρα μιλάμε για τεχνολογικό εγγραμματισμό, αλλά και για τη διδασκαλία διάφορων γνωστικών αντικειμένων (McLellan, 2006).

Ο Ohler (2002) αναφέρει πως πολλοί θεωρούν ότι η παραδοσιακή αφήγηση ιστοριών μπορεί να συμβαδίσει με την Τεχνολογία, εμπλουτίζοντας με νέους τρόπους τα μηνύματα που επικοινωνεί κάθε ιστορία. Παράλληλα, η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να αποτελέσει και μέθοδο αξιολόγησης της ίδιας της μάθησης (Snelson κ.α., 2009).

Η ψηφιακή αφήγηση πρέπει να σχεδιάζεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να λειτουργήσει απελευθερωτικά για τα άτομα που συμμετέχουν, να μπορέσουν να αφηγηθούν ιστορίες που έχουν νόημα για αυτούς και να ενισχύσουν την επικοινωνιακή τους δύναμη με τα μέσα της τεχνολογίας χωρίς να αλλοιωθεί ο προσωπικός ρυθμός αφήγησης του κάθε ατόμου (Lambert, 2002).

Ο τρόπος εργασίας με την ψηφιακή τεχνολογία στο μαθησιακό περιβάλλον, καλλιεργεί ψηφιακά εγγράμματους μαθητές/μαθήτριες, ενθαρρύνει περισσότερο την ανάλυση από πολλαπλές οπτικές γωνιές ώστε να δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να επεξεργαστεί τα στοιχεία που του δίνονται με πολλούς τρόπους και έτσι είτε να θέσει σε αμφισβήτηση τη νέα γνώση είτε να την αποδεχθεί. Η παραγωγή των δικών τους τεχνολογικών και αφηγηματικών προϊόντων βοηθά τους μαθητές/μαθήτριες να διερευνήσουν και να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες των μέσων ως παραγωγοί, ενώ παράλληλα εξασκούν τις κριτικές τους ικανότητες ως χρήστες των μέσων (Semali, 2003).

Όπως αναφέρουν οι Σεραφεΐμ & Φεσάκης (2010) τόσο η απλή αφήγηση όσο και η ψηφιακή εμπλουτίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να αποκτήσουν περισσότερες δεξιότητες από αυτές της απλής εξοικείωσης με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ). Ειδικότερα, η δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων αποτελεί ταυτόχρονα:

α) ένα αυθεντικό κίνητρο για την εξοικείωση με τον σχεδιασμό και την παραγωγή πολυμεσικών στοιχείων (δεξιότητες ΤΠΕ),

β) ένα μέσο για τη μάθηση στο πλαίσιο των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων και

γ) ένα τρόπο για την ανάπτυξη σύγχρονων ικανοτήτων, όπως η συνεργασία, η επικοινωνία, η δημιουργικότητα και η καινοτομία.

Οι Perpler & Kafai (2007) αναφέρουν ότι η παραγωγή ή η δημοσίευση ψηφιακού περιεχομένου αποτελεί στην εποχή μας βασικό εγγραμματισμό, μέρος του οποίου είναι και η ψηφιακή αφήγηση. Το διαδίκτυο προσφέρει την εύκολη δημοσίευση ψηφιακών αφηγήσεων. Οι ψηφιακές αφηγήσεις μπορούν να αναρτηθούν σε ιστοσελίδες, ιστολόγια, αποθετήρια, κοινότητες και να γίνουν αντικείμενο συζήτησης και σχολιασμού, επεκτείνοντας την εμβέλεια και τον χρόνο ζωής τους.

Ο Albers (2007) υποστηρίζει ότι η ψηφιακή αφήγηση επεκτείνει τους παραδοσιακούς τρόπους των γλωσσικών τεχνών: ανάγνωση, γράψιμο, άκουσμα, ομιλία, παρακολούθηση, οπτική αναπαράσταση. Έτσι, προκειμένου να αναπτυχθεί η αναγνωστική ικανότητα, είναι σημαντικό, οι δάσκαλοι να περιλαμβάνουν στο πρόγραμμα σπουδών τεχνολογία πλούσια σε δεξιότητες ανάγνωσης.

Η ψηφιακή αφήγηση είναι βασισμένη στην παιδαγωγική όπως αναφέρει ο Benmayor (2008). Οι μαθητές/μαθήτριες φέρουν τη πολιτιστική τους γνώση και μέσα από τις δεξιότητες τους στις νέες τεχνολογίες, μεταφέρουν τη σκέψη τους και

ενδυναμώνουν τους εαυτούς τους. Η γραφή, η φωνή, η εικόνα και ο ήχος, ενθαρρύνουν τα παιδιά ιδιαίτερα στις μικρότερες ηλικίες, για να καταγράψουν την κοινωνική και πολιτιστική τους ταυτότητα.

Ο Regan (2008) τόνισε τη σημασία του οπτικού εγγραματισμού (literacy) και τόνισε ότι οι μαθητές/μαθήτριες που χρησιμοποιούν τα λογισμικά πολυμέσων γίνονται ενεργητικοί αποδέκτες στη μαθησιακή διαδικασία. Για το λόγο αυτό, οι δάσκαλοι πρέπει να βρουν τρόπους να εμπλέξουν τους μαθητές/μαθήτριες σε δραστηριότητες που κατά κύριο λόγο είναι οπτικοποιημένες (visualization). Οι περισσότεροι/ες μαθητές/μαθήτριες μπορούν να συμμετέχουν σε σχέδια εργασίας (project) που περιλαμβάνουν φωτογραφία, σχέδιο και παραγωγή με πολυμέσα σε θεματικές περιοχές, ώστε να συγκρατήσουν τις πληροφορίες.

Η ψηφιακή αφήγηση, όπως έχει αναφερθεί παραπάνω, είναι μια σχετικά νέα μορφή τεχνολογίας, που χρησιμοποιεί όλα τα νέα μέσα (τη μουσική, την εικόνα, το βίντεο και την αφήγηση) για να δημιουργήσει ιστορίες, οι οποίες μοιράζονται μέσω διαδικτύου. Οι μαθητές/μαθήτριες μέσα από αυτήν, αναπτύσσουν επικοινωνιακές δεξιότητες, μαθαίνουν να εκφράζουν τις απόψεις τους, να δομούν τις αφηγήσεις και να γράφουν για ένα ακροατήριο, αυξάνοντας παράλληλα γνώσεις και δεξιότητες στη χρήση των υπολογιστών, συνδυάζοντας ποικίλα πολυμέσα.

Η συμβολή των Νέων Μέσων σε θέματα εκπαίδευσης δημιουργεί ένα ανοιχτό πεδίο επικοινωνίας μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Εκτός αυτού, μπορούν τα Νέα Μέσα σε πολυπολιτισμικές τάξεις να αναδείξουν τα διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα των μαθητών, να παρέχουν ευκαιρίες επικοινωνίας και να φέρουν τους μαθητές κοντά σε φαινόμενα πολιτισμικής πολυμορφίας (Σοφός, 2010).

Το κεφάλαιο αυτό δεν μπορεί να κλείσει χωρίς να αναφερθούν μερικά ψηφιακά λογισμικά ψηφιακής αφήγησης, όπως το: SAM, StoryMat, StoryRooms, KidsRoom, PETS, StorytellingAlice, Scratch, Tikatok, My Storymaker, Kerproof, Kid Pix, Kid Works, StoryBook Weaver Deluxe και το Kidspiration. Όλα αυτά παρέχουν τη δυνατότητα δημιουργίας αφήγησης, κατά κανόνα προφορικής (Σεραφείμ & Φεσάκης 2010: 1558).

## 6. Η λαογραφική έρευνα για το παιδί και την παιδική ηλικία

Ο Μερκαλής (2001), στο βιβλίο του Παιδαγωγικά της Λαογραφίας αφιερώνει μια ενότητα στη λαϊκή παράδοση και το λαϊκό παραδοσιακό πολιτισμό, εξετάζοντάς τον σε σχέση με το παιδί και την παιδική ηλικία και άλλη μια ενότητα, δίνοντας ορισμένα δείγματα ωφέλειας που μπορεί να προσφέρει η γνώση και η χρησιμοποίηση στοιχείων του λαϊκού πολιτισμού στη διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων.

Σύμφωνα με τον Μερκαλή (2001), η λαογραφία μελετά δύο κατηγορίες του πολιτισμού των παιδιών:

- α) το λαϊκό πολιτισμό που οι μεγάλοι δημιουργούν για τα παιδιά και
- β) το λαϊκό πολιτισμό που δημιουργούν τα ίδια τα παιδιά.

Η λαογραφική επιστήμη ανάμεσα στα θέματα που εξετάζει είναι η γέννηση (βιολογική και κοινωνική) του παιδιού στην παραδοσιακή κοινωνία, οι διαδοχικές ενσωματώσεις του παιδιού στις ευρύτερες ομάδες, μέσα από μια σειρά 'διαβατήριων τελετών'. Σύμφωνα με τον Arnold van Gennep, που εισήγαγε τον όρο, διαβατήριες τελετές (rites de passage) ονομάζονται οι διάφορες τελετουργικές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα, προκειμένου να γίνει και να συνοδευτεί με ευχές, το πέρασμα του ανθρώπου από τη μια κατάσταση στην άλλη (Gennep, 2016: 54). Όπως αναφέρει ο Μερκαλής (1998: 67), ο γάμος, για παράδειγμα, είναι μια διαβατήρια τελετή, αφού μέσω αυτής, ο άνθρωπος περνάει από τον άγαμο βίο στον έγγαμο.

Κατεξοχήν θέμα της παιδικής λαογραφίας είναι, για παράδειγμα, το παιδικό παιχνίδι που αντικατοπτρίζει την κοινωνική ζωή των ενηλίκων. Ο Huizinga, με το 'Homo Ludens', βιβλίο που γράφτηκε το 1938, τοποθετεί το παιχνίδι πριν από τον πολιτισμό και θεωρεί ότι είναι απαραίτητο για τη γέννηση του πολιτισμού. Αυτό,



σημειώνει ο Μερακλής (2001: 78), «δεν σημαίνει ότι το παιχνίδι δημιούργησε το πολιτισμό, αλλά ούτε ότι το παιχνίδι είναι αμέτοχο στη δημιουργία του πολιτισμού».

Τα παιδικά παιχνίδια κατατάσσονται σε δυο μεγάλες κατηγορίες. Η πρώτη είναι τα παιχνίδια που αναπαριστούν συγκεκριμένα φαινόμενα της κοινωνικής ζωής και συσχετίζονται με τις μικρές ηλικίες και η δεύτερη κατηγορία είναι τα παιχνίδια, στα οποία τα παιδιά που παίζουν διεκδικούν τη διάκριση ή επικράτηση του ενός πάνω στους άλλους (Μερακλής 2001: 79).

Ο Goldstein (1999: 231 – 244) πραγματοποίησε μια έρευνα πεδίου, σχετικά με το παιχνίδι, στην οποία συμμετείχαν 67 παιδιά, ηλικίας τεσσάρων ως δεκατεσσάρων χρονών. Τα στοιχεία που προκύπτουν από την έρευνα του Goldstein δείχνουν ότι τα ηλεκτρονικά παιχνίδια χρησιμεύουν ως ένας μηχανισμός, μέσω του οποίου τα παιδιά είναι έτοιμα για τους ενήλικους ρόλους στη ζωή, όπως υποστηρίζουν μερικοί κοινωνικοί ψυχολόγοι. Ομοίως, τα παιχνίδια που διαθέτουν κάποιες στρατηγικές, όπου το παιδί μπορεί να εφαρμόσει διάφορους τρόπους σκέψης, κάνει πιο ανακριβή την ταξινόμηση τους, οδηγώντας το παιδί σε ψεύτικες εικόνες του κόσμου των ενηλίκων. Τα συμπεράσματα αυτά τα οποία ο Goldstein παρουσίασε, είχαν σκοπό την εθνογραφική μελέτη των παιχνιδιών.

Με το λαϊκό πολιτισμό των παιδιών, ασχολείται αποκλειστικά το αμερικάνικο διεθνές λαογραφικό περιοδικό (Children's Folklore Review 1999). Αποτελείται από άρθρα σχετικά με παραδόσεις των παιδιών, με την προφορική λαογραφία, τις κοινωνικές συνήθειες, και τις υλικές δημιουργίες. Περιστασιακά, δημοσιεύει άρθρα σχετικά με τη λαογραφία και τη λογοτεχνία των παιδιών. Ενδεικτικά αναφέρουμε μερικά παραδείγματα από την αρθρογραφία του περιοδικού: Το άρθρο της Haut (1992: 23 – 7), που προσεγγίζει τις αναθεωρήσεις των διάφορων συλλογών της «λαϊκής» μουσικής για τα παιδιά. Το άρθρο του Bronner (1992: 47 – 59), που

εκφράζει τις γενικές σκέψεις στην εξέλιξη της μελέτης της λαογραφίας των παιδιών. Το άρθρο της Friel (1995: 3 – 52) που αναλύει τη διαδικασία του πώς τα παιδιά μαθαίνουν και αναπτύσσουν τη δυνατότητα να πουν ιστορίες. Και το άρθρο του Conrad (1998: 43 – 53) που εξετάζει την αφηγηματική αλληλεπίδραση μεταξύ μιας μητέρας και ενός μικρού παιδιού κατά τη διάρκεια του νανουρίσματος.

Στην Ελλάδα, το περιοδικό ‘Λαλλουσάκι’ ιδρύθηκε το 1989 από το Σωματείο «Οι Φίλοι του Μουσείου Ελληνικής Λαϊκής Τέχνης», με σκοπό την ενίσχυση με δραστηριότητες και υλικό του Μουσείου Ελληνικής Λαϊκής Τέχνης (Μ.Ε.Λ.Τ.). Στις δραστηριότητες του περιοδικού αυτού συμπεριλαμβάνονται και οι επιστημονικές συναντήσεις, τα συμπόσια και οι ημερίδες. Στόχος των δραστηριοτήτων είναι η γνωριμία με τον ελληνικό λαϊκό πολιτισμό με απώτερο σκοπό την ευαισθητοποίηση των νέων για τη νεώτερη πολιτιστική κληρονομιά και τη διαφύλαξη και προβολή της ιστορικής μνήμης.

Δεν μπορεί όμως να μην γίνει και η αναφορά στο διεθνές συνέδριο της London Folklore Society που έγινε το 2011 με τίτλο “Childlore and the Folklore of Childhood” και είχε ως θεματολογία τη μελέτη όλων των πτυχών της λαογραφίας και της παράδοσης των παιδιών, όπως μπαλάντες, λαϊκά παραμύθια, μύθοι, θρύλοι, παραδοσιακό τραγούδι και χορός, λαϊκές παραστάσεις και λαϊκά παιχνίδια. Στο τελευταίο συνέδριο υπάρχουν εισηγήσεις για αφηγήσεις, σχετικές με τα παιδιά, την παιδική ηλικία και την πολιτιστική κληρονομιά.

Επιπρόσθετα, αξιοσημείωτες είναι και οι μελέτες της Καναδής λαογράφου Carpenter (1996) πάνω στον πολιτισμό των παιδιών σε παγκόσμια κλίμακα. Η Carpenter επιδιώκει να κάνει τα ίδια τα παιδιά ερευνητές του λαϊκού πολιτισμού με πρωταρχικό σκοπό να βοηθηθούν από την προφορική παράδοση και να αναπτύξουν την ταυτότητά τους. Επίσης, διερεύνησε την πολιτισμική κατάσταση των παιδιών

στον Καναδά, σε σχέση με τη περιθωριοποίηση παιδιών που έρχονται από άλλες χώρες. Αυτή η παγκοσμιοποίηση, όπως υποστηρίζει θα έχει αντίκτυπο στον πολιτισμό μας στο μέλλον.

Στην ελληνική λαογραφική βιβλιογραφία, αντίστοιχες μελέτες για το παιδί και τον πολιτισμό του υπάρχουν αρκετές. Ο Μερακλής (1998: 34), αναφέρει ότι «ο Δημήτριος Λυκόπουλος το 1926 δημοσίευσε μια συλλογή με την περιγραφή 109 παιχνιδιών από ολόκληρη την Ελλάδα. Το υλικό αυτό το κατέταξε σε 12 κατηγορίες: (1. Διάφορα παιδικά, 2. Τα πιο συνηθισμένα λιχνίσματα για να καθορίζεται η σειρά στο παίξιμο, 3. Παιχνίδια – τρεχάματα, 4. Παιχνίδια – ριξίματα με το τόπι, 5. Παιχνίδια – ριξίματα με βόλους, 6. Παιχνίδια – ριξίματα με πέτρες ή ξύλα, 7. Παιχνίδια – ριξίματα με κόκαλα και νομίσματα, 8. Ανταγωνιστικά παιχνίδια με χτυπήματα ξύλων, 9. Ανταγωνιστικά παιχνίδια με λάκκους ή σε σχήματα, 10. Ανταγωνιστικά παιχνίδια με κινήσεις, 11. Ανταγωνιστικά παιχνίδια με μίμηση, 12. Παιχνίδια ανταγωνιστικά με μαντέματα). Ο ίδιος πρόσθεσε ότι τα παιδικά παιχνίδια αποτελούν ένα είδος αντανάκλασης των ενεργειών και των συνηθειών των ενηλίκων».

Ο Στιλπνών Κυριακίδης, θεωρούσε ότι μέσα στα παιδικά παιχνίδια υπάρχουν σαφή τα ίχνη των αιώνων. Ειδικότερα, αναφέρει ότι τα τραγούδια που συνόδευαν τα παιδικά παιχνίδια είναι γεννήματα παλιότερων χρόνων, που έχουν υποστεί αναμφίβολα μεταβολές και αλλοιώσεις. Τα παιχνίδια των παιδιών μελέτησε και ο Μέγας, όπου αριθμεί 13 παιχνίδια ατομικά, 20 ομαδικά των δύο και πάνω ατόμων και 101 παιχνίδια ανταγωνισμού, ατομικά, άτομο με άτομο και ομαδικά, ομάδα με ομάδα (Μερακλής, 1998).

Το παιδί ως αφηγητής λαϊκών παραμυθιών, όπως αναφέρει ο Αυδίκος (1996), δεν έχει απασχολήσει τη λαογραφική έρευνα, κυρίως επειδή το λαϊκό παραμύθι δεν

αναφερόταν έως πρόσφατα μόνο στα παιδιά αλλά σε όλες τις ηλικίες. Στην παραδοσιακή κοινωνία, όπως ο ίδιος επισημαίνει, «η ψυχαγωγία ήταν ομαδικό γεγονός και αυτό συνέβαλε στην άμεση διαπαιδαγώγηση των παιδιών, τα οποία βίωναν την αφηγηματική κληρονομιά, τις κινήσεις και τις νοοτροπίες. Τα παραμύθια είχαν την πρώτη θέση στην ψυχαγωγική συνάντηση. Όμως οι παροιμίες, τα αινίγματα και διάφορα δημοτικά τραγούδια, τα παιχνίδια συνέτειναν στη διασκέδαση εξίσου αποτελεσματικά» (Αυδίκος, 1996: 257).

Υπάρχουν περιπτώσεις που μέσα σε μια κοινότητα εμφανίζονται αφηγητές παιδιά που αφηγούνται παραμύθια σε συνομήλικούς τους, μέσα στο σχολικό περιβάλλον ή την ώρα του παιχνιδιού. Η Καπλάνογλου (2002: 119), αναφέρει χαρακτηριστικά: «ένα παράδειγμα είναι η μαρτυρία του κ. Σαράντη Σιαμαίου από τον Άγιο Νικόλαο Είδωλο της Πάτμου, ο οποίος μάζευε όλα τα αδέρφια του για να τους διηγηθεί το παραμύθι που είχε ακούσει το προηγούμενο βράδυ από τον παππού του».

Περισσότερο εξετάζεται το παιδί ως αποδέκτης παραμυθιών. Ωστόσο σε ορισμένες, παλαιότερες όσο και σε νεότερες λαογραφικές έρευνες, σύμφωνα με την Καπλάνογλου (2002:119), το παιδί εμφανίζεται να αφηγείται παραμύθια: «Καθώς ο παιδικός πολιτισμός επηρεάζεται από τον πολιτισμό των μεγάλων, τα παιδιά γίνονται τα ίδια αφηγητές λαϊκών παραμυθιών, αυτών που έχουν ακούσει, από τους μεγάλους. Κι ας μην ξεχνάμε ότι ο παραμυθάς – είτε μικρός είτε μεγάλος σε ηλικία - είναι ενεργητικός φορέας της παράδοσης, που έχει την ικανότητα της αφήγησης, διαθέτει καλό μνημονικό και μπορεί να συνθέτει μεταφέροντας μοτίβα, περικόπτοντας και επιμηκύνοντας την αφήγηση».

Η τέχνη της αφήγησης απασχόλησε πιο ολοκληρωμένα τον Άγγλο αρχαιολόγο και λαογράφο R. M. Dawkins που σύγκρινε τους αφηγητές της Μ. Ασίας με αυτούς της Δωδεκανήσου, ακόμα και ως προς την ηλικία, αφού οι αφηγητές του στη Μ. Ασία

ήταν κυρίως παιδιά. Τα πιο ενδιαφέροντα συμπεράσματά του, όπως αναφέρει η Καπλάνογλου (2002: 79), αφορούν τις διαφορές ανάμεσα στις αφηγήσεις ενηλίκων και στις παιδικές αφηγήσεις που προέρχονται από τη σύγκριση παραμυθιών από δυο διαφορετικές περιοχές του ελληνισμού: τις ελληνορθόδοξες κοινότητες της Καππαδοκίας και τα νησιά της Δωδεκανήσου. Στην πρώτη περίπτωση πρόκειται για ιστορίες που ο ίδιος ο Dawkins συνέλεξε το 1909, το 1910 και το 1911 μεταξύ των ελληνόφωνων χωρικών της Καππαδοκίας (Dawkins, 1916· Αλεξιάδης, 1984 – 85). Τα δωδεκανησιακά παραμύθια δεν είναι αποτέλεσμα της δικής του επιτόπιας έρευνας, αλλά πρόκειται για συλλογή του λόγιου Ιάκωβου Ζαρράφτη από την Κω, που έγινε το 1905, ύστερα από προτροπή του Dawkins (Καπλάνογλου, 2002: 79).

Ο Dawkins συγκρίνει τους αφηγητές της Μ. Ασίας με αυτούς της Δωδεκανήσου, θέτοντας τρία χαρακτηριστικά γνωρίσματα, την ηλικία, τον τρόπο απομνημόνευσης και την τέχνη της αφήγησης. Με βάση την ηλικία των αφηγητών. εξηγεί την ποιότητα και τις ιδιαιτερότητες των ιστοριών, τις διαβαθμίσεις ανάμεσα στη μηχανική επανάληψη και στον προσωπικό χειρισμό. Έτσι διακρίνει διαφορετικές ομάδες αφηγητών και σε σχέση με αυτές ερμηνεύει και τη θέση της τέχνης της αφήγησης σε μια τοπική κοινωνία (Καπλάνογλου, 2002: 79).

Στη Μ. Ασία, οι αφηγητές του Dawkins ήταν παιδιά, που είχαν αποστηθίσει τις ιστορίες λέξη προς λέξη και τις επαναλάμβαναν με ύφος λακωνικό και χωρίς κάποιο στοιχείο προσωπικού χειρισμού. Οι Δωδεκανήσιοι δεν μπορούσαν να αρκεστούν στο πατροπαράδοτο παραμύθι που ήταν αρκετά απομακρυσμένο από τη ζωή τους. Τόσο οι αφηγητές όσο και τα ακροατήριά τους ήταν πρόθυμα να δεχτούν και να καλωσορίσουν κάτι πιο εξελιγμένο, ένα πρωτότυπο στοιχείο ή χειρισμό που θα συνέδεε τα παραδοσιακό παραμύθι με την πραγματική ζωή (Καπλάνογλου, 2002: 79).

Τα συμπεράσματα αυτά του Dawkins, όπως αναφέρει η Καπλάνογλου (2002: 79 – 80), «βασίζονται κυρίως στη δική του επιτόπια έρευνα στη Μικρά Ασία, αντανακλούν περισσότερο τις συνθήκες συγκρότησης της συλλογής του με βάση τους αφηγητές που μπόρεσε να προσεγγίσει, παρά τις πραγματικές συνθήκες αφήγησης στις ελληνικές κοινότητες της Καππαδοκίας. Ωστόσο, για πρώτη φορά στην έρευνα των ελληνικών λαϊκών διηγήσεων γίνεται μια τόσο σαφής και λεπτομερής απόπειρα σύνδεσης της ιστορίας με το φορέα της. Το παραμύθι εξαρτάται από αυτόν που το αφηγείται, συμπεραίνει ο Dawkins και, με βάση αυτήν την άποψη, διαπιστώνει διαφορετικά επίπεδα ανάπτυξης της τέχνης του παραμυθιού στον ελληνικό χώρο. Η θέση του ελληνικού παραμυθιού διαφέρει από περιοχή σε περιοχή, ανάλογα με τις ομάδες και τις ηλικιακές κυρίως κατηγορίες που εκφράζει».

Αξίζει να αναφερθεί και η έρευνα που έγινε το 2004 – 2005 σε μαθητές/μαθήτριες των τριών τελευταίων τάξεων του ελληνικού δημόσιου σχολείου από τους: Αθανασιάδη Η., Παπαντωνάκη Γ. και Καπλάνογλου Μ., (2010), όπου διερευνούν την σύνθετη σχέση των παιδιών με τον κόσμο των παραμυθιών ως μέσο για την διαμόρφωση του γνωστικού τους κόσμου. Τόσο το ερωτηματολόγιο της έρευνας όσο και τα μετέπειτα αποτελέσματα φανερώνουν το ρόλο που διαδραματίζουν τα παραμύθια τόσο στο πολιτισμό όσο και στην επικοινωνία των παιδιών μεταξύ τους. Αξιοσημείωτο είναι και το πόρισμα που πηγάζει από τα ερωτηματολόγια, ότι τα παραμύθια πρέπει να αξιοποιηθούν στην εκπαίδευση και ιδιαίτερα στον σχεδιασμό, τη μορφή και τις μεθόδους ενός εναλλακτικού πολυπολιτισμικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Όσον αφορά τον τρόπο διδασκαλίας του παραμυθιού διαπιστώθηκε ότι οι απαντήσεις των μαθητών σκιαγραφούν κυρίως μια «δασκαλοκεντρική διδασκαλία» και λιγότερο μια διδασκαλία κατά την οποία ο εκπαιδευτικός έχει διαμεσολαβητικό

ρόλο και επομένως, η αυτενέργεια των μαθητών είναι μεγαλύτερη (Παπαντωνάκης κ.α., 2010).

Κλείνοντας αυτό το κεφάλαιο ένα από τα πεδία που μπορούν να σχεδιαστούν διάφορες δραστηριότητες στο σχολικό πρόγραμμα είναι η λαογραφία. Οι μαθητές/μαθήτριες, μέσω της λαογραφίας, μπορούν να συνειδητοποιήσουν την σύνθετη ταυτότητα του σύγχρονου ανθρώπου και τη συνάντηση με τον «άλλο», στα πλαίσια της αλληλογνωριμίας των μαθητών μεταξύ τους, των γονέων και των δασκάλων (Bawman, 2006· Αυδίκος, 1999· Κακάμπουρα, 2005).

Στην Αμερική εφαρμόστηκε ένα πρόγραμμα τη δεκαετία του 1980 με το όνομα (FAIE) Folk Arts in Education στα πλαίσια του οποίου δημιουργήθηκε μια αρθρογραφία σχετικά με την αξιοποίηση του λαϊκού πολιτισμού στη σχολική τάξη και τη σχέση των παιδιών των γονέων και των δασκάλων με το λαϊκό πολιτισμό. Οι λαογράφοι με τη σειρά τους προσέφεραν επιχειρήματα, δεδομένα και εργαλεία για να δημιουργήσουν γέφυρες με το σχολικό πρόγραμμα (Hamer, 2000).

## 7. Προφορικότητα / Σχέση προφορικού - γραπτού λόγου

Παρακάτω θα αναλύσουμε τον προφορικό λόγο και θα τον συσχετίσουμε με το γραπτό για να γίνει πιο κατανοητή η έννοια της προφορικότητας. Αρχικά πρέπει να σημειωθεί ότι ο λόγος γενικά είναι η διανοητική ικανότητα του ανθρώπου να σχηματίζει και να εκφράζει τις σκέψεις του με την ομιλία. Ο λόγος διακρίνεται σε προφορικό και σε γραπτό. Ιστορικά, ο προφορικός λόγος προηγείται, γιατί πρώτα ο άνθρωπος χρησιμοποίησε την ομιλία. Ο γραπτός ακολούθησε, όταν ο άνθρωπος αισθάνθηκε την ανάγκη να απεικονίσει την ομιλία του με σύμβολα - γράμματα. Ο προφορικός και γραπτός λόγος αντιπροσωπεύουν διαφορετικές επικοινωνιακές περιστάσεις, γεγονός που σημαίνει πως αλλιώς μιλάμε και αλλιώς γράφουμε, ανάλογα πάντα με την περίπτωση. Ενώ, τεχνικά, ο γραπτός λόγος διακρίνεται από τον προφορικό, εν τέλει και τα δύο είδη συνυπάρχουν πάνω σε ένα συνεχές επικοινωνίας.

Ο Αναγνωστόπουλος (1997: 54), αναφέρει «ο λόγος, ως γλώσσα, όνομα, λέξη, λογική, ονόμασε τα πράγματα, βάφτισε την αντικειμενική πραγματικότητα και μ' αυτόν ο άνθρωπος άνοιξε διάλογο με τη φύση και τον εαυτό του, δημιούργησε επιστήμες και πολιτισμό, άλλαξε τη μοίρα του. Η γλώσσα είναι ένα από τα γνωρίσματα του παραμυθιού». Η αφήγηση του παραμυθιού, όπως έχει αναφερθεί, γίνεται σε τοπικό ιδίωμα και έτσι επιτελείται μια πολιτισμική ιδιομορφία, αφού το παραμύθι σώζεται από τις τοπικές διαλέκτους, αλλά και τις διασώζει (Αυδίκος, 1994: 137).

Επίσης, ο προφορικός λόγος αποτελεί την άμεση και φυσική πλευρά της γλώσσας που επιτελείται με τα όργανα του ανθρώπου που είναι υπεύθυνα για την



ομιλία. Η γραπτή ομιλία αποτελεί μια συνθήκη και διαδικασία που προϋποθέτει τη γνώση σημειακού συστήματος γραφής και απαιτεί συγκεκριμένα εργαλεία γραφής.

Ο προφορικός λόγος είναι το κατ' εξοχήν μέσον έκφρασης και επικοινωνίας. Το παιδί ακροάται, δέχεται τις προφορικές πληροφορίες, τις επεξεργάζεται νοητικά, επενδύει συναισθηματικά στο προϊόν που παράγεται και εκφράζεται. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι ο προφορικός λόγος είναι η πρωταρχική μορφή επικοινωνιακής σχέσης. Η ανάπτυξή του επηρεάζει σημαντικά την εξέλιξη του παιδιού, καθώς και τα αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας. Για την κατανόηση του προφορικού λόγου είναι απαραίτητη τόσο η ικανότητα της ακοής όσο και η απαιτούμενη προσοχή, η αποκωδικοποίηση και η ερμηνεία του μεταδιδόμενου μηνύματος (Turner, 1995).

Από την άλλη, ο γραπτός λόγος, έχει κατεξοχήν "αποθηκευτική" λειτουργία. Στηρίζεται, δηλαδή, στην προγραμματισμένη καταχώριση πληροφοριών μέσα στο κείμενο, πράγμα που διαστέλλει την ανθρώπινη επικοινωνία έξω από τους περιορισμούς του χώρου και του χρόνου. Αυτό έχει ως συνέπεια να μπορεί ο γραπτός λόγος να αποσπάται από τα χωροχρονικά συμφραζόμενα της παραγωγής του και να αποκτά ένα χαρακτήρα αυτονομίας μέσα στη διαδρομή του ιστορικού χρόνου. Θα λέγαμε, λοιπόν, ότι ο γραπτός λόγος είναι ο λόγος της διανομής πληροφοριών που καταξιώνεται κοινωνικά επειδή ξεπερνά το «εδώ και τώρα» και γίνεται λόγος μεγάλης διάρκειας, ενώ ο προφορικός λόγος είναι ο λόγος της συνομήλικης διεπίδρασης, ο λόγος του «εδώ και τώρα», λόγος φευγαλέος, λόγος της «μικρής διάρκειας». Εξάλλου, αν ο προφορικός λόγος είναι ο λόγος της διαπροσωπικής επικοινωνίας, ο γραπτός λόγος είναι ο λόγος της κοινωνικής χρησιμότητας. Επιτρέπει στους ακροατές και τους αναγνώστες να βοηθούν τη μνήμη τους καταγράφοντας τις πιο χρήσιμες από τις πληροφορίες που δέχονται και, επιπλέον, επιτρέπει στην

κοινωνία ή το έθνος να μην ξεχνούν κείμενα καταστατικού χαρακτήρα και ιστορικής σημασίας (Halliday, 1985· Tannen,1982· Γιαννικοπούλου, 1998:126).

Η ανθρώπινη επικοινωνία στην καθημερινή της έκφραση είναι μια αλληλεπίδραση ανάμεσα στον πομπό και το δέκτη. Δίνει τη δυνατότητα για μια πετυχημένη επικοινωνία, εφόσον βοηθά στην κατανόηση μέσω των διευκρινήσεων και επεξηγήσεων. Ακόμη, δίνει την ευκαιρία της ανταπόκρισης, εφόσον, υπάρχει η αμεσότητα. Όμως, θα κατανοήσουμε την αδυναμία του, αν αναλογιστούμε τη ζωή και τον πολιτισμό, χωρίς λογοτεχνία, συγγράμματα, βιβλία, αρχεία. Στο γραπτό λόγο βρίσκεται το ειδικό βάρος του πνευματικού πολιτισμού, η σοβαρότητα και η εγκυρότητα του ανθρώπινου πνεύματος, στα πλαίσια του δυτικού πολιτισμού (Ong, 1997).

Είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένοι, ο προφορικός και ο γραπτός λόγος και είναι πολύ χρήσιμοι στη ζωή ενός ατόμου, σε όλα τα επίπεδα και τους τομείς. Την υπεροχή του ενός έναντι του άλλου την καθορίζουν οι περιστάσεις. Οι άνθρωποι, ανάλογα με την αναγκαιότητα της στιγμής, του εκάστοτε συμβάντος και χώρου, επιλέγουν το είδος του λόγου, που πρέπει να χρησιμοποιηθεί. Ο προφορικός λόγος, είναι ο λιγότερο επίσημος, ο λόγος της καθημερινής επικοινωνίας, των απλών συμβάντων, ενώ ο γραπτός είναι ο επίσημος, ο έγκυρος, ο σοβαρός και υπεύθυνος. Όμως, πολύ πριν την εμφάνιση του γραπτού λόγου, ο προφορικός βρισκόταν στην πλήρη του άνθιση. Εξάλλου, ο προφορικός λόγος αποτελεί έναν κατεξοχήν κοινωνικό θεσμό, ένα περίπλοκο φαινόμενο που συνδυάζει και συνδέει πολλαπλές πολιτισμικές, κοινωνικές, ιστορικές και γνωστικές πλευρές (Turner, 1995).

Από την άλλη πλευρά, ο γραπτός λόγος παραπέμπει σε μια αντίστοιχη κατάσταση και πρακτική που υπερβαίνει κατά πολύ την απλή προφορική επικοινωνία. Ο γραπτός λόγος έχει απομακρύνει τον άνθρωπο από την ακουστική του

σχέση με τη γλώσσα, μία σχέση που είχε ο άνθρωπος με τον προφορικό λόγο, και μετατοπίζει το κέντρο βάρους από την ακοή στην όραση και από την όραση περνάει στη συνείδησή του.

Ο Ong (1997) αναφέρει ένα παράδειγμα για τους λόγους στην αρχαία Ελλάδα. Οι λόγοι αυτοί εκφωνούνταν στα δικαστήρια ή στην εκκλησία του δήμου, και καλούνται ρητορικοί, ήταν γραπτά κείμενα που τα έγραφαν και τα αποστήθιζαν οι ρήτορες με σκοπό να σαγηνέψουν με το λόγο τους το ακροατήριο. Οι λόγοι αυτοί, μετά από την αγόρευσή τους, δεν μπορούσαν να μελετηθούν από τους αποδέκτες - ακροατές. Άρα πάλι ήταν σαν ένα προφορικό κείμενο, καλά οργανωμένο για να μπορεί να γοητεύσει το ακροατήριο. Οι ρητορικοί λόγοι μελετούνταν πολύ αργότερα, σαν αρχαία κείμενα.

Επιπλέον, αναφέρει ο Ong (1997), η προφορικότητα που είχε αναπτυχθεί τότε δεν είναι ίδια με τη σημερινή προφορικότητα. Αυτή η προφορικότητα του σημερινού τεχνολογικού πολιτισμού συντηρείται από το τηλέφωνο, το ραδιόφωνο, την τηλεόραση, τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και τα άλλα ηλεκτρονικά μέσα, που η ύπαρξη και η λειτουργία τους, εξαρτάται από τη γραφή και την τυπογραφία.

Όμως, δεν πρέπει να παραληφθεί το γεγονός ότι η προφορικότητα κυριαρχεί, ακόμα και στο διαδίκτυο ή στην κινητή τηλεφωνία, που προϋποθέτει το γραπτό λόγο. Αρκεί εδώ να αναφέρουμε το παράδειγμα των chat μέσα από το διαδίκτυο ή τα μηνύματα που στέλνονται μέσω κινητών τηλεφώνων. Ενώ αυτά έχουν δείγματα γραπτού λόγου δεν παύουν να είναι πολλές φορές προφορικός λόγος. Ο σύγχρονος ηλεκτρονικός λόγος επηρεάζει θεαματικά όλες σχεδόν τις μορφές αφήγησης, είτε ως μέσο διάδοσης είτε ως χώρος παραγωγής και αναδιαμόρφωσης.

Οι Γκασούκα & Φουλίδη (2017: 165) κάνουν αναφορά στις Fialkova & Yelenevskaya (2005) που υποστηρίζουν ότι πρέπει να εξεταστεί και να γίνει σαφές αν κυριαρχεί ψηφιακά ο προφορικός ή ο γραπτός λόγος, αφού αξιοποιούνται στοιχεία και των δυο κατά την επικοινωνία μας στα ηλεκτρονικά μέσα. Ενώ βλέπουμε από τη μια να κυριαρχεί ο γραπτός λόγος με την ανάγνωση και την γραφή, από την άλλη, υπάρχουν στοιχεία που συνδέονται με τον προφορικό λόγο (για παράδειγμα στα Chat rooms αναφέρονται οι εκφράσεις, ‘σε ακούω’, ‘μιλάω’ ‘πεζ’ που παραπέμπουν στον προφορικό λόγο).

Ειδικά ως προς τις μορφές ψηφιακής αφήγησης, αναφέρουμε ενδεικτικά ότι σήμερα υπάρχουν πλήθος λογισμικών αφήγησης που απευθύνονται σε παιδιά που παρέχουν τη δυνατότητα δημιουργίας αφήγησης κατά κανόνα προφορικής. (Σεραφείμ & Φεσάκης, 2010: 1558).

Επιστρέφοντας στο προφορικό λόγο, έχει καταγραφεί ότι τα μέλη του προφορικού πολιτισμού ‘διαβάζουν’ τη φύση, το πεπρωμένο, τα ίχνη των θηραμάτων και «εγγράφουν» στο σώμα, στα αντικείμενα, στις τελετουργίες τις ιστορικές και πολιτισμικές τους εμπειρίες. Τα πράγματα λοιπόν φαίνονται πολύ πιο περίπλοκα από όσο μάς αφήνει να αντιληφθούμε η δική μας εγγράμματη εμπειρία.

Ο προφορικός λόγος, σε συνάρτηση με τις εκάστοτε περιστάσεις και το ύφος ή τον τόνο που συνοδεύεται, αποκτάει ένα δυναμισμό που κάνει το γραπτό λόγο ανίσχυρο να πετύχει κάτι τέτοιο. Επιπλέον, η οργανική σχέση που συνδέει τον πομπό με τον δέκτη, ο πλεονασμός, οι συχνές επαναλήψεις κάνουν τον προφορικό λόγο ζωντανό και πιο ευπρόσδεκτο στους δέκτες, όπου αυτό με κανένα τρόπο δεν μπορεί να το πετύχει ο γραπτός λόγος. Από την άλλη πλευρά, ο γραπτός λόγος επιδρά με ένα συγκεκριμένο τρόπο στην ανθρώπινη συνείδηση και γνωστικότητα. Ο γραπτός λόγος

είναι αυτός που μετατρέπει την πολεμικότητα του προφορικού λόγου σε ειρηνική διαδικασία λογικού ελέγχου (Αναγνωστόπουλος, 1997).

Επιπλέον, ο Ong (1997: 96) αναφέρει ότι «ο Saussure έχει επισημάνει την πρωταρχικότητα του προφορικού λόγου. Η γραφή, σύμφωνα με αυτόν, είναι ταυτόχρονα χρήσιμη, ελλιπής και επικίνδυνη. Παράλληλα όμως είναι και ένα είδος συμπληρώματος του προφορικού λόγου. Ο Milman Parry έχει κάνει λεπτομερή ανάλυση για την διαφορά μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου αναλύοντας τα ομηρικά έπη, Ιλιάδα και Οδύσσεια. Ο λόγος που ασχολήθηκε με αυτά τα έργα ο Parry, είναι γιατί η προφορικότητα της γλώσσας φαίνεται να είναι προφανής. Ουσιαστικά, όμως, η προεξέχουσα μορφή είναι ο γραπτός λόγος. Όταν εισάγεται η γραφή, ο προφορικός λόγος υπάρχει και κυριαρχεί».

Από την άλλη, η γραφή λειτουργεί ως εξωτερική μνήμη στην οποία μπορούμε να αποθηκεύσουμε γνώσεις και πληροφορίες ανεξάντλητου όγκου. Ανακαλούμε τις γνώσεις που χρειαζόμαστε καταφεύγοντας στα γραπτά κείμενα.

Σύμφωνα με τη Σκούρτου (1998), αυτή ακριβώς «η έλλειψη εξωτερικής μνήμης, σε συνδυασμό με την οικονομία της ανθρώπινης μνήμης, οδήγησε και οδηγεί τους ανθρώπους να οργανώνουν και να μεταδίδουν τη γνώση μέσα από τη συμμετοχή σε καθημερινές, δραστηριότητες, σε μια προφορική επικοινωνία που αναφέρεται άμεσα στις δραστηριότητες αυτές. Με αυτόν τον τρόπο, η γνώση οργανώνεται, ελέγχεται συνεχώς για τη χρησιμότητά της με γνώμονα την πράξη. Το λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται και αναπτύσσεται, αντλείται από αυτήν την πράξη, την οποία αντικατοπτρίζει πλήρως. Εκεί όπου η μάθηση συντελείται αποκλειστικά μέσα από τον προφορικό λόγο, η λειτουργία της μνήμης καθίσταται κοινωνικά ρυθμιστική» (Σκούρτου, 1998: 27).

Η Tannen (1980) (όπως αναφ. στο Mackridge, 1987: 39) έχοντας υπόψη μεταξύ άλλων και τους Έλληνες, προσπάθησε να καθορίσει από γλωσσολογική άποψη, ποια διαφορά χωρίζει πολιτισμούς της προφορικής και πολιτισμούς της γραπτής επικοινωνίας: Ό,τι ονομάστηκε «προφορική παράδοση είναι μια χρήση της γλώσσας που δίνει βαρύνουσα σημασία στο κοινό απόθεμα γνώσεων ή, αλλιώς, στο δεσμό που συνέχει τον πομπό με τους ακροατές του· ό,τι εξάλλου ονομάστηκε ‘γραπτή παράδοση’ δίνει βαρύνουσα σημασία στο περιεχόμενο, αποκομμένο από τα γύρω του συμφραζόμενα, ή αλλιώς, κρατάει σε υπολειτουργία τη διασύνδεση αφηγητή – ακροατών».

Μια από τις συμβάσεις του γραπτού λόγου είναι ότι επειδή συνδέεται πιο άμεσα με παλιότερες γλωσσικές μορφές, δεν δέχεται πάντα με ευκολία τις πιο πρόσφατες γλωσσικές εξελίξεις. Πρέπει ακόμα να σημειωθεί ότι υπάρχουν διάφορες ενδιάμεσες καταστάσεις, ανάμεσα στον προφορικό και στον γραπτό λόγο. Το σχολείο, ως ένας χώρος χρήσης της γλώσσας, αποτελεί μια ενδιάμεση κατάσταση του προφορικού και του γραπτού λόγου: κουβέντα, οργανωμένη συζήτηση, κήρυγμα, διάλεξη, έκθεση, τηλεγράφημα, μήνυμα σε κινητό ή σε ηλεκτρονικό υπολογιστή. Είναι χαρακτηριστικό ότι η διάλεξη, επειδή πρόκειται ουσιαστικά για γραπτό κείμενο, που όμως παρουσιάζεται προφορικά, πολύ δύσκολα είναι το ίδιο ικανοποιητική και αποτελεσματική όσο τα άλλα είδη (Αναγνωστόπουλος, 1997).

Σύμφωνα με την Thomas (1997: 36), «τα γραπτά κείμενα μπορούν να παραχθούν και να ερμηνευτούν με τέτοιο τρόπο ώστε να καταστούν επιλεκτικά όσο και η μνήμη». Υπάρχει έτσι μια δύσκολη ισορροπία ανάμεσα στα χαρακτηριστικά της γραφής και της προφορικής επικοινωνίας, που ενδέχεται να καταστήσει ορισμένες εξελίξεις ευκολότερες, όπως υπάρχει και το πρόβλημα του κατά πόσον αξιοποιούνται τα χαρακτηριστικά αυτά ή με ποιον τρόπο αλληλεπιδρούν οι πολιτιστικές προσδοκίες.

Ο γραπτός λόγος δεν είναι λοιπόν απλά ένας μετασχηματισμός του προφορικού, αλλά αναγκαστικά δημιουργεί τις δικές του συμβάσεις. Γι' αυτό είναι αταίριαστο να μην μετασχηματίσει κανείς την ομιλία του προκειμένου να παρουσιάσει γραπτό κείμενο, όπως είναι αταίριαστο και να μιμείται κανείς τον γραπτό λόγο στην ομιλία του. Όταν ο υπεύθυνος του γραπτού κειμένου δεν εκπληρώσει τη βασική απαίτηση να μελετήσει, να διορθώσει, και να ξαναγράψει τη παραγωγή του, τότε φυσικό είναι ο γραπτός λόγος να παρουσιάζεται σαν αποτυχημένη, κακόγουστη και ίσως ακατανόητη έκδοση του προφορικού (Αναγνωστόπουλος, 1997).

Ο Bloomfield (1933) ανέφερε ότι ο γραπτός λόγος δεν είναι απλά μια ομιλία που καταγράφεται, αλλά υπάρχουν σοβαρές διαφορές μεταξύ του προφορικού και γραπτού λόγου. Ο γραπτός λόγος χρησιμοποιεί διαφορετικό λεξιλόγιο, συντακτικό, ρητορική δομή και διαφορετικές διαδικασίες παραγωγής λόγου (Olson, 1994). Παράγει ποιοτικά διαφορετικές ερμηνείες και εννοιολογικά συστήματα και ικανοποιεί διαφορετικές λειτουργίες για το συγγραφέα και τον αναγνώστη και συχνά διαφορετικά μοντέλα και καταστάσεις από τον προφορικό λόγο (Halliday, 1987).

Οι Bereiter and Scardamalia (1987) αναφέρουν ότι η σύνθεση οποιουδήποτε κειμένου περιλαμβάνει δυο χώρους προβλημάτων: το χώρο του περιεχομένου, που ασχολείται με τις πεποιθήσεις για τον κόσμο, και το ρητορικό χώρο, που ασχολείται συγκεκριμένα με τις νοητικές αναπαραστάσεις του πραγματικού ή του επιδιωκόμενου κειμένου σε διάφορα επίπεδα αφαίρεσης. Εντούτοις, η αλληλεπίδραση ανάμεσα στους δυο χώρους πρέπει να είναι διπλής κατεύθυνσης και επαναλαμβανόμενη.

Πράγματι, αυτή η διπλή κατεύθυνση είναι που κάνει τη διαδικασία του γραπτού λόγου τόσο ισχυρό όπλο στη δόμηση της γνώσης. Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στους δυο χώρους προβλημάτων συνιστά την ουσία του στοχασμού στο

γραπτό λόγο. Η αξία που πολλοί έχουν ισχυριστεί για το γραπτό λόγο σαν τρόπο ανάπτυξης της κατανόησης δεν μπορεί να ενυπάρχει σε κανένα από αυτούς τους χώρους ξεχωριστά. Σκέψη που εκτελείται μόνο στο χώρο του περιεχομένου δεν είναι ευδιάκριτη στο γράψιμο και σκέψη που εκτελείται μόνο στο χώρο της ρητορικής θα αναμενόταν να αναπτυχθεί ως τέχνη και όχι ως σοφία ή γνώση του κόσμου (Αναγνωστόπουλος, 1997).

Στο γραπτό λόγο, οι ιδέες έρχονται σε συνεχή διάλογο και κατά συνέπεια τα γραπτά κείμενα που δημιουργούνται, διατηρούν αυτές τις ιδέες και τις κάνουν διαθέσιμες για κριτική και περαιτέρω ανάπτυξη. Το άτομο γίνεται αυτό που είναι μέσω αυτού που παράγει για άλλους.

Σε όλες τις περιπτώσεις, γραπτός λόγος δεν είναι εναλλακτικός τρόπος ή ανώτερος του προφορικού. Και οι δυο υπηρετούν διαφορετικές λειτουργίες, καθώς αλληλοσυνδέονται στο πλαίσιο μιας δραστηριότητας. Στον εκπαιδευτικό χώρο τα παιδιά αναλαμβάνουν να γράψουν κάτι γύρω και πέρα από την προσωπική τους εμπειρία. Σε αυτές τις περιπτώσεις, ο προφορικός λόγος διαδραματίζει ένα σημαντικό ρόλο στην εγκαθίδρυση και στη διατήρηση της κοινότητας και στην παροχή ενός ανεπίσημου δικτύου αμοιβαίας υποστήριξης και βοήθειας. Είναι, επίσης, μέσο με το οποίο ο δάσκαλος βοηθάει να χτιστούν γέφυρες κατανόησης ανάμεσα στον αυθόρμητο, δυναμικό τρόπο κατανόησης νέων εμπειριών και τους πιο δύσκολους – που είναι λιγότερο οικείοι – τρόπους των λογοτεχνικών και συνοπτικών κειμένων που μαθαίνουν να διαβάζουν και να γράφουν (Ong, 1997· Wells, 1999· Halliday, 1988).

Στο γραπτό λόγο, αναφέρει ο Cummins (1999: 133) «η ανάγνωση είναι ιδιαίτερα σημαντική ως πηγή εισερχόμενης πληροφορίας (input) που θα επιταχύνει τη μορφωτική ανάπτυξη (academic growth) των μαθητών. Το διάβασμα είναι αναγκαίο για να αποκτήσουν οι μαθητές/μαθήτριες πρόσβαση στη γλώσσα του κειμένου. Αυτή



η γλώσσα είναι διαφορετική από τη γλώσσα της διαπροσωπικής επικοινωνίας. Το λεξιλόγιο συνήθως αποτελείται από λέξεις που είναι πολύ λιγότερο συχνές από αυτές της καθημερινής επικοινωνιακής γλώσσας (conversational language). Οι γραμματικές δομές (grammatical constructions) είναι πολύ πιο σύνθετες, γιατί τα νοήματα πρέπει να δηλώνονται με μεγαλύτερη σαφήνεια και πληρότητα και η κειμενική γλώσσα δεν έχει την υποστήριξη του άμεσου εξωγλωσσικού πλαισίου (context) και των διαπροσωπικών ενδείξεων (cues), όπως είναι οι χειρονομίες ο επιτονισμός και γενικά η γλώσσα του σώματος».

Το λογοτεχνικό από το επιστημονικό έργο διαφέρει σε τρία σημεία: ως προς το θέμα, το κοινό στο οποίο απευθύνονται και ως προς τον σκοπό για τον οποίο έχουν γραφτεί. Τα λογοτεχνικά έργα μάς καλούν να κατανοήσουμε μια συγκεκριμένη εμπειρία δυναμικά, συχνά με αφηγηματικό τρόπο, ενώ τα επιστημονικά κείμενα επιζητούν μια συνοπτική προοπτική, μια αφαίρεση από ιδιαιτερότητες προς γενικευμένες σχέσεις. Και τα δυο είδη κειμένων αποτελούν κατασκευάσματα που οι ίδιοι δημιουργούμε και συνεισφέρουν στην κατανόηση του κόσμου (Ong, 1997 επιπλέον πηγή).

Και στα δυο είδη και σε κάθε είδους γραφή που περικλείει τη δημιουργία μιας καινούργιας δομής νοήματος, η γραφή μπορεί να είναι μια μορφή λύσης προβλήματος. Η γραφή περιλαμβάνει τη λύση προβλημάτων σε πολλά επίπεδα, όπως η επιλογή του είδους που είναι πιο κατάλληλο για το θέμα, το κοινό και το σκοπό που ο συγγραφέας έχει στο μυαλό του και στην επιλογή ανάμεσα σε εναλλακτικούς τρόπους φρασεολογίας, με σκοπό να κάνει το μήνυμά του πιο αποτελεσματικό (Ong, 1997).

Τα γραπτά κείμενα που παράγονται με αυτή τη διαδικασία, συγκεκριμενοποιούν τα είδη που τα διαμορφώνουν και παρέχουν συνέχεια στους

τρόπους σκέψης που ενσωματώνουν. Σύμφωνα όμως με το Vygotsky (1993: 67), «όταν γίνεις κύριος της πολιτισμικής πηγής που έχει αναπτυχθεί και χρησιμοποιηθεί στη κοινωνική δραστηριότητα της συνεργατικής δόμησης γνώσης, τότε γίνεται ο σημασιολογικός τρόπος που διευκολύνει την πνευματική δραστηριότητα των ατομικών χρηστών (γνώσης), εμπλεκόμενος με άλλους στις κοινωνικές πρακτικές ερμηνείας και δημιουργίας κειμένων σε σχέση με τις υλικές δράσεις που αναλύουν τα κείμενα, όπου το άτομο είναι ικανό να οικειοποιηθεί αυτές τις πολιτισμικές πηγές και να τις χρησιμοποιεί για τη δόμηση της προσωπικής κατανόησης».

Η δική μας αντιληπτική και γνωστική κατανόηση του κόσμου σε μεγάλο βαθμό διαμορφώνεται και αλλάζει από τα αναπαραστατικά κατασκευάσματα που οι ίδιοι δημιουργούμε. Εμείς, σαν αποτέλεσμα είμαστε προϊόντα της δικής μας δραστηριότητας, κατ' αυτόν τον τρόπο. Μεταμορφώνουμε τους αντιληπτικούς και γνωστικούς τρόπους, τους τρόπους θέασης και κατανόησης, μέσω των αναπαραστάσεων που κάνουμε. Όπως ξεκαθαρίζει ο Vygotsky (1993: 68), «στη διαμόρφωση του γενικού γενετικού νόμου για τη πολιτισμική ανάπτυξη, μόνο με την οικειοποίηση και την απόκτηση άρτιας γνώσης των πολιτισμικών εργαλείων που διαμεσολαβούν στην κοινωνική δραστηριότητα που το άτομο δομεί τα ψυχολογικά εργαλεία για την ενδονοητική δραστηριότητα. Οι γραπτές και οι επιστημονικές έννοιες είναι εξαιρετικά ισχυρά εργαλεία για τον αφηρημένο τρόπο σκέψης που θεωρείται το μέσο της νοητικής ανάπτυξης. Την ανάπτυξη αυτών των νοητικών τρόπων σκέψης την ονομάζουμε ανώτερη νοητική λειτουργία».

Η σημασία της επίδρασης που είχε ο γραπτός επιστημονικός λόγος στον τρόπο σκέψης μπορεί να φανεί πιο καθαρά αν ξεκινήσουμε με την κοινής λογικής θέαση της εμπειρίας που θεωρείται δεδομένη στην καθημερινή ανεπίσημη συζήτηση. Αυτό είναι που ο Bruner (1986) ονομάζει τον αφηγηματικό τρόπο σκέψης. Αφορά στις πράξεις

και τα συμβάντα των δράσεων και των προθέσεων. Γλωσσολογικά, η τυπική υλοποίηση αυτής της θέασης του κόσμου γίνεται με υλικές και πνευματικές διατυπώσεις μέσω των οποίων η γραμματική οργάνωση αντιστοιχεί στη φυσική σχέση ανάμεσα στις οντότητες, τις πράξεις και τις συνθήκες με όρους σύμφωνα με τους οποίους τυπικά περιγράφουμε και εξηγούμε τη συμπεριφορά τη δική μας και των άλλων. Αυτό ονομάζει ο Halliday (1993) σαν δυναμικό τρόπο δόμησης της εμπειρίας και ο Vygotsky (1987) στη συζήτησή του για τις αυθόρμητες και καθημερινές έννοιες.

Τα παιδιά σε αλληλεπίδραση με τους άλλους αντιλαμβάνονται τον κόσμο από τον τρόπο ομιλίας. Σε αυτό αντιπαρατίθεται ο τρόπος σκέψης που υλοποιείται μέσω τεχνικού γραπτού λόγου στις φυσικές και ανθρωπιστικές επιστήμες και στους περισσότερους τρόπους επίσημης επικοινωνίας. Με αυτόν τον τρόπο, η εμπειρία δομείται από μια πιο αφηρημένη, σε μια πιο αναλυτική προοπτική (Bruner, 1986).

Καταγράφοντας σχεδόν κάθε όψη της εμπειρίας με διαδικασίες, ιδιότητες, σχέσεις και ολόκληρα τα γεγονότα με όλες τους τις λεπτομέρειες σαν ουσιαστικά ή ονοματικές προτάσεις, ο συνοπτικός τρόπος καταγραφής, παρέχει έναν τρόπο συμβολικής διαχείρισης της πολυπλοκότητας και της ποικιλότητας της εμπειρίας, επιτρέποντας της να οριστεί ξανά σε περιπτώσεις – κατηγορίες επιστημονικών εννοιών. Αυτές οι κατηγορίες μπορούν συστηματικά να συσχετιστούν σε υποκατηγορίες που μετρώνται και πειθαρχούν σε λειτουργίες των μαθηματικών και της λογικής (Bruner, 1986).

Επιπρόσθετα, σημαντικό για την ανάπτυξη αυτής της συνοπτικής προοπτικής της εμπειρίας είναι η τάση προς τη συμβολική σκέψη, μια διαδικασία η οποία είναι απόρροια της γλωσσολογικής διαδικασίας που ο Halliday (1993) ονομάζει 'γραμματική μεταφορά'. Ένα γραπτό κείμενο είναι το ίδιο με ένα στατικό

αντικείμενο: είναι γλώσσα επεξεργασμένη συνοπτικά. Κατά συνέπεια, προβάλλει μια συνοπτική προοπτική. Στην πραγματικότητα, πρέπει να δούμε την εμπειρία σαν κείμενο. Κατά αυτόν τον τρόπο, ο γραπτός λόγος άλλαξε την αναλογία ανάμεσα στη γλώσσα και τους άλλους τομείς της εμπειρίας.

«Με τη μεταφορά από τον προφορικό λόγο στο γραπτό γίνεται αναδόμηση της εμπειρίας, μέσα στην οποία, η πραγματικότητα καταλήγει να αποτελείται από πράγματα, παρά από πράξεις και συμβάντα» (Bruner, 1986: 97).

Τέλος αξίζει να σημειωθεί ότι η επέκταση που σημειώθηκε στο κοινωνικό και σημασιολογικό τοπίο των δυτικών ανεπτυγμένων χωρών, αναφέρουν οι Bill Cope and Mary Kalantzis (2000), έχει εκτοπίσει το γραπτό λόγο από την κεντρική θέση που κατείχε στη δημόσια επικοινωνία. Η οπτική επικοινωνία έχει μια ολοένα αυξανόμενη κυριαρχία, όπως επίσης και η μουσική και το σώμα με τις κινήσεις του (χειρονομίες). Ένα τέτοιο πρόσφορο έδαφος για οπτική επικοινωνία βρίσκεται στην αφήγηση των λαϊκών παραμυθιών τόσο από τους λαϊκούς αφηγητές όσο και από τους νεοαφηγητές που κάνουν χρήση ακόμα και της μουσικής (Πελασγός, 1997: 98).

Οι μύθοι, τα λαϊκά παραμύθια, οι ιστορίες μνημονεύουν τους κανόνες μιας κουλτούρας. Οι ιστορίες μεταφέρονται από άτομο σε άτομο και η οπτική και πειστικότητά τους εξαρτώνται από τις περιστάσεις της αφήγησής τους, αλλά και από το συγκεκριμένο σκοπό, σε τι δηλαδή στόχευε ο ομιλητής με την αφήγησή του. Επίσης, παρέχουν πρότυπα του κόσμου. Η αφήγηση μιας ιστορίας ισοδυναμεί με μια πρόσκληση στο να δει κανείς τον κόσμο όπως είναι ενσωματωμένος μέσα στην ιστορία (Bruner, 1986).

## 8. Εγγραμματισμός

Παρακάτω, αφού αναλύσουμε τον όρο ‘εγγραμματισμό’, θα τον αντιπαραθέσουμε με την ‘προφορικότητα’, όπως οι περισσότεροι ερευνητές αλλά και θα δούμε αν γίνεται κάπου αναφορά στον όρο ‘εγγράμματη προφορικότητα’.

Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνει ο Wells (1990:379), «εγγράμματος είναι όταν κανείς έχει την προδιάθεση να ασχοληθεί με τον κατάλληλο τρόπο με κείμενα διαφόρων τύπων με σκοπό να ενδυναμωθούν η δράση, η σκέψη και το συναίσθημα στο πλαίσιο κοινωνικά αναγνωρισμένων δραστηριοτήτων».

Αξίζει να αναφερθεί ότι διεθνώς έχει καθιερωθεί ο όρος ‘literacy’, ενώ στην ελληνική βιβλιογραφία τον συναντάμε ως ‘γραμματισμό’ (Παπούλια – Τζελέπη, 2000), ως ‘αλφαβητισμό’ (Χατζηγεωργίου, 2006) και ως ‘εγγραμματισμό’ (Τσελφές, 2004). Επιπλέον, συναντάμε τον όρο ‘λειτουργικός αλφαβητισμός’ που δηλώνει «την αδυναμία των ατόμων που έχουν τελειώσει κάποιο σχολείο, να κατανοήσουν και να διαβάσουν κείμενα παρόλο που κατέχουν το μηχανισμό της ανάγνωσης» (Μπαμπινιώτης, 2002: 160).

Ο όρος ‘αλφαβητισμός’ δηλώνει την ικανότητα γραφής, ανάγνωσης και, ίσως, και την κατοχή μιας στοιχειώδους γραμματικής μεταγλώσσας. Επειδή, όμως, ο όρος ‘αλφαβητισμός’ παραπέμπει κυρίως στο μηχανισμό της ανάγνωσης και της γραφής, ελάχιστα στην ικανότητα κατανόησης και ουδόλως στην ικανότητα ερμηνείας και κριτικής του γραπτού λόγου, που είναι στον τομέα της γλωσσικής εκπαίδευσης το τελικό ζητούμενο, αντί αυτού χρησιμοποιείται ευρέως ο όρος ‘γραμματισμός’, και λιγότερο συχνά ο όρος ‘εγγραμματισμός’.

Ο εγγραμματισμός είναι αναπόσπαστος από την κοινωνική πρακτική στην οποία ενσωματώνεται. Είναι η ικανότητα του ατόμου να ενσωματώσει αποτελεσματικά τις πρακτικές λόγου στις ποικίλες ανάγκες των κοινωνικών περιστάσεων δηλαδή, «να χρησιμοποιεί τις γλωσσικές και μεταγλωσσικές γνώσεις και δεξιότητές του ευέλικτα και δημιουργικά, αλλά πάντα με τρόπο που προσιδιάζει σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας, για να επιτύχει στόχους που αφορούν:(α) τις λεκτικές πράξεις του προφορικού λόγου και (β) την κατανόηση, χρήση, κριτική, αλλά και την παραγωγή κειμένων ποικίλης σημειωτικής σύνθεσης και διαφορετικής κοινωνικής λειτουργίας και, ως εκ τούτου, διαφορετικής δόμησης, τυπολογίας και υφολογίας» (Wray, 2001: 12).

Από τα παραπάνω έγινε σαφές ότι «ο εγγραμματισμός ως έννοια κινείται πέρα από την απλή δεξιότητα γραφής και ανάγνωσης και καλύπτει τη δυνατότητα του ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά σε διαφορετικά περιβάλλοντα και περιστάσεις επικοινωνίας, χρησιμοποιώντας για τη διεκπεραίωση εκπαιδευτικών, επαγγελματικών και κοινωνικών αναγκών τη μεγάλη ποικιλία των προφορικών και γραπτών κειμένων σε ποικίλες συνθέσεις γραπτού λόγου, εικόνας και ήχου, οι οποίοι γίνονται περισσότερες και συχνότερες με τις δυνατότητες της ψηφιακής τεχνολογίας, δημιούργημα της οποίας είναι τα λεγόμενα πολυτροπικά κείμενα» (Kalantzis & Cope, 2001: 214).

Κάθε κείμενο, σύμφωνα με τη θεωρία της πολυτροπικότητας, είναι ένα πολλαπλό σύστημα τρόπων. Όταν θέλουμε για παράδειγμα να μελετήσουμε και να αναλύσουμε ένα κείμενο πολυτροπικό (βιβλίο με εικόνες, ταινίες, υπολογιστής, τηλεόραση, διαδίκτυο, βιντεοκλίπ κλπ) δεν εστιάζομαστε μόνο στα γλωσσικά του στοιχεία, αλλά και στα μη γλωσσικά (εικόνα, χειρονομίες, κινήσεις, χειρισμός αντικειμένων, γλώσσα του σώματος κλπ). Οι Kress & Van Leeuwen (1996) θεωρούν

την πολυτροπικότητα όχι ένα επιπλέον στοιχείο που πρέπει να επισυναφθεί στην ανάλυση της επικοινωνίας, αλλά ως ουσιαστική και θεμελιώδη παράμετρο του κειμένου.

Επίσης ο εγγραμματισμός είναι γλωσσική και κοινωνική ικανότητα που σχετίζεται άμεσα με τις περιστάσεις επικοινωνίας. Ειδική περίπτωση αποτελεί η επικοινωνία των μαθητών με το έντυπο και ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό, που υπηρετεί συγκεκριμένους στόχους επικοινωνίας και διέπεται από συγκεκριμένες προδιαγραφές περιεχομένου, μορφής και δομής. Το είδος αυτό του εγγραμματισμού το αποκαλούμε ‘Σχολικό Εγγραμματισμό’, για να το αντιδιαστείλουμε από τον ‘εγγραμματισμό’ του μορφωμένου πολίτη και του ειδικού επιστήμονα και, κυρίως, για να τονίσουμε τους ειδικούς σκοπούς και τις ειδικές προδιαγραφές που πρέπει να έχει το εκπαιδευτικό υλικό, αλλά και το πλαίσιο της επικοινωνίας (Παπούλια – Τζελέπη, 2001: 21).

Η Παπούλια – Τζελέπη, (2001: 18 – 22) αναφέρει ότι «ο γραμματισμός δεν είναι μόνο η αναγνώριση των γραμμάτων, αλλά και η απόκτηση των άλλων γνώσεων, όπως ότι δηλαδή, διαβάζουμε ένα κείμενο από πάνω προς τα κάτω και από αριστερά προς τα δεξιά (για τις δυτικές κοινωνίες), ότι χρησιμοποιούνται κεφαλαία και πεζά γράμματα, ότι χρησιμοποιούνται αρχιγράμματα, ότι σε ένα βιβλίο υπάρχει το εξώφυλλο με το ρόλο αυτό που έχει, ότι οι σημειώσεις και οι παραπομπές γίνονται με ορισμένο τρόπο, ότι διαφορετικά γράφουμε και κατανοούμε μια επιστολή και διαφορετικά μια διαφήμιση, ότι η κεντρική σελίδα μιας ιστοσελίδας περιλαμβάνει τα περιεχόμενά της, ότι στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε στοιχεία προφορικότητας».

Ο ‘γλωσσικός γραμματισμός’ συνεχίζει η Παπούλια – Τζελέπη, (2001: 22 – 32), «ως δεξιότητα περιέχει ορισμένες επιμέρους λειτουργίες οι οποίες είναι, η

ικανότητα κατανόησης του νοήματος των λέξεων, η ικανότητα κατανόησης του νοήματος των κειμένων, η ικανότητα κατανόησης του νοήματος που βρίσκονται δίπλα και πέρα από τις λέξεις των κειμένων, η γνώση της κοινωνικής πρακτικής που αντιπροσωπεύει κάθε κείμενο, η ικανότητα διαισθητικής ή συνειδητής αναγνώρισης του είδους του λόγου στο οποίο ανήκει ένα κείμενο, η ικανότητα διαισθητικής ή συνειδητής ένταξης του κειμένου στο κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο προάγεται, η ικανότητα αντίδρασης στα νοήματα του κειμένου και η ικανότητα παραγωγής κειμένων που χρειάζονται για τη διεκπεραίωση καθημερινών αναγκών».

Σύμφωνα με τις Παπούλια – Τζελέπη & Τάφα (2004: 78) «Ένας άνθρωπος μπορεί να είναι διαφορετικά εγγράμματος. Αυτός που είναι πληροφορικά γραμματισμένος γνωρίζει να ψάχνει και να αξιολογεί πληροφορίες. Αυτός που είναι οπτικά γραμματισμένος κατανοεί με ευχέρεια τις εικόνες και τα οπτικά μέσα (κινηματογράφο, ζωγραφική), καθώς και τον τρόπο που λειτουργούν. Αυτός που είναι γραμματισμένος στα ΜΜΕ έχει την ικανότητα, να αναζητά να αξιολογεί και να παράγει προϊόντα ΜΜΕ. Αυτός που είναι υπολογιστικά γραμματισμένος έχει την ικανότητα να εργάζεται με ευχέρεια με τη βοήθεια του υπολογιστή. Ο δικτυακά γραμματισμένος, όπου έχει επίγνωση των χρήσεων των πηγών και των υπηρεσιών του παγκόσμιου διαδικτύου, προκειμένου να τις χρησιμοποιήσει προς όφελος του επαγγελματικά ή προσωπικά».

Για να εξηγήσει περαιτέρω τον ορισμό αυτό του ‘εγγραμματισμού’, ο Wells (1992), εισηγήθηκε και περιέγραψε αρκετούς τρόπους ενασχόλησης με το κείμενο. Ισχυρίστηκε ότι ένας απ’ αυτούς, ο επιστημικός τρόπος ενασχόλησης (the epistemic mode of engagement), αξιοποιεί στο έπακρο τη δυναμική της εγγραμματοσύνης, επειδή ενδυναμώνει τη σκέψη αυτών που τον χρησιμοποιούν. Στο πλαίσιο αυτό, το



κείμενο διευρύνεται και «οικοδομείται ως απεικόνιση, χρησιμοποιώντας ένα συμβατικό σύστημα συμβόλων» (Wells, 1992: 145).

Η εγγραμματοσύνη μπορεί να περιλαμβάνει και τη διδακτική διεπίδραση στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Φυσικά, τα παιδιά μαθαίνουν πώς να ερμηνεύουν και να συνεισφέρουν στον προφορικό λόγο με πολλούς τρόπους στα διάφορα κοινωνικά περιβάλλοντα που έχουν υποβοηθήσει την ανάπτυξη του προφορικού τους λόγου. Ωστόσο, στα περισσότερα από τα πλαίσια αυτά, η γλώσσα συνήθως συνοδεύει την πράξη και η προσοχή εστιάζεται εν μέρει σ' αυτό που διατυπώνεται (Halliday, 1978, 1996· Hasan, 1984, 1996· Pappas, Wells, 1986).

Έτσι, σύμφωνα με τον Wells (1986), τα παιδιά που εμπλέκονται σε προφορικά κείμενα υιοθετώντας μια επιστημική θεώρηση - δηλαδή σε συνεργασιακές διαλογικές διεπιδράσεις στο πλαίσιο της σχολικής τάξης - έχουν την ευκαιρία να δουν το διαφορετικό ρόλο που η γλώσσα επιτελεί. Τα παιδιά αυτά εισάγονται στον εγγραμματο τρόπο σκέψης, επειδή η επιστημική ενασχόληση με το κείμενο ευνοεί τον αναστοχασμό και την επαναδιατύπωση των νοημάτων.

Οι πολιτισμικές διαφορές των μαθητών πολλές φορές θεωρούνται από τους εκπαιδευτικούς εμπόδια στην κατάκτηση του γραμματισμού. Η ποικιλομορφία αντιμετωπίζεται ως κάτι που πρέπει να μειωθεί ή να εκτοπιστεί. Ο Willinsky (1990: 19) βλέπει «το γραμματισμό ως μια κοινωνική διαδικασία. Υποστηρίζει ότι ο δάσκαλος σε ένα θεμελιώδες επίπεδο έχει υπό την ευθύνη του τόσο το αναλυτικό πρόγραμμα όσο και το κοινωνικό και γνωστικό επίπεδο των μαθητών, προκειμένου να διαμορφώσει το κατάλληλο κλίμα στην τάξη και τα κατάλληλα μέσα μάθησης για μια εποικοδομητική διδασκαλία».

Οι μαθησιακές δραστηριότητες λαμβάνουν χώρα μέσα στο πλαίσιο των αλληλεπιδράσεων των ατόμων (Wells, 1992). Αυτή η οπτική απηχεί την

κοινωνικοπολιτισμική θεωρία που συμβαδίζει με τις ιδέες του Vygotsky (1994). Με άλλα λόγια, «αναγνωρίζεται η αλληλεξάρτηση ατόμου και κοινωνίας, καθώς το καθένα απ' αυτά δημιουργεί και δημιουργείται από το άλλο» (Wells, 1992: 29). Σύμφωνα με την οπτική αυτή, η σχέση διδασκαλίας – μάθησης συναρτάται με τη συνοικοδόμηση της σημασίας και της γνώσης – διαδικασία κατά τη διάρκεια της οποίας ο δάσκαλος μοιράζεται τις δεξιότητες του για να καθοδηγήσει και να βοηθήσει τους μαθητές/μαθήτριες και τις μαθήτριες στη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης (zone of proximal development), (Wells, 1992).

Ο δάσκαλος, δηλαδή, ανταποκρίνεται στις προθέσεις και στις αντιλήψεις του μαθητή, έτσι ώστε ο μαθητής να μπορεί να οικοδομήσει τη νέα γνώση και να υλοποιήσει μόνος του τις διάφορες εργασίες. Σε μια τέτοια διεπίδραση που υποβοηθά τις εμπειρίες γραμματισμού των μαθητών, νέοι ρόλοι απαιτούνται από το δάσκαλο. Ο δάσκαλος πρέπει να ανταποκρίνεται, να καθοδηγεί, να διευκολύνει και ούτω καθεξής (Wells, 1992).

Η συνεργασιακή διδασκαλία συνοδευμένη με ερωτήσεις, τις οποίες διατυπώνουν οι μαθητές/μαθήτριες, προωθεί τη διερεύνηση και την επιστημική συγκρότηση του /της εκπαιδευτικού. Τέτοιες διεπιδράσεις ανάμεσα στον / στην εκπαιδευτικό και τα παιδιά «μπορούν να διαμορφώνουν ή να επαναδιαμορφώνουν τους στόχους της μάθησης. Μπορούν να πραγματοποιήσουν έναν μετασχηματισμό της κατακτηθείσας γνώσης» (Nystrand, 1997: 17 – 18).

Στη διδασκαλία, συντελείται μεταμόρφωση των αντιλήψεων και η γνώση προκύπτει από τη διάδραση των ατόμων που συζητούν. Πράγματι, ο Wells (1998) ισχυρίστηκε πως τα λάθη μας στην εκπαίδευση προέρχονται από το ότι έχουμε δώσει έμφαση στη γνώση κι όχι στη διαδικασία κατάκτησης νέων πληροφοριών. Έχει δοθεί υπερβολικά μεγάλη προσοχή στην απομνημόνευση στοιχείων και στην ικανότητα

αναπαραγωγής πληροφοριών κι όχι στη καλλιέργεια της κατανόησης των πληροφοριών που μπορεί να διαποτίσει και να καθοδηγήσει την πράξη. Ο ίδιος έθεσε επίσης το ζήτημα της διδακτικής επικοινωνίας που στηρίζεται στη διαλογική αλληλεπίδραση. Η κατανόηση ή η οικοδόμηση της γνώσης συντελείται σ' ένα συγκεκριμένο χώρο και χρόνο, στον οποίο οι συμμετέχοντες προσπαθούν να λύσουν ενός είδους πρόβλημα εμπλεκόμενοι σε διάλογο με τους άλλους.

Τα κειμενικά είδη γραμματισμού που προσδιορίζονται από το αναλυτικό πρόγραμμα είναι συγκεκριμένες δομές δραστηριοτήτων, δηλαδή, κάθε κειμενικό είδος γραμματισμού που προσδιορίζεται από το αναλυτικό πρόγραμμα αναφέρεται σε μια κοινωνικά αναγνωρίσιμη σειρά πράξεων, που πραγματοποιεί συγκεκριμένα νοήματα ή σκοπούς για δασκάλους και μαθητές/μαθήτριες. Κάθε κειμενικό είδος του αναλυτικού προγράμματος έχει τις δικές του «δομές προσδοκιών», όπου τα άτομα που συμμετέχουν μαθαίνουν πώς να αλληλεπιδρούν (Tannen, 1993).

Αξίζει να σημειωθεί ότι ο γραμματισμός εκλαμβάνεται ως δεξιότητα που κατακτάται από το άτομο γενικά, μέσα από σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον, χρησιμοποιώντας ως βάση την προφορική γλώσσα, η οποία τελικά επιδρά στη γνωστική ανάπτυξη. Ο Street (1984), ονόμαζε αυτήν την άποψη 'αυτόνομο μοντέλο του γραμματισμού'.

Ο Wells (1987: 110 – 111), σκιαγραφεί τέσσερα επίπεδα γραμματισμού:

α) το επιλεκτικό, που αφορά την ικανότητα του ατόμου να αποκωδικοποιεί ένα γραπτό μήνυμα σε προφορικό λόγο, προκειμένου να εξακριβώσει τη σημασία του,

β) το λειτουργικό, που αφορά την ικανότητα του ατόμου να αντιμετωπίζει τις απαιτήσεις της καθημερινής ζωής που εκφράζονται μέσα από το γραπτό λόγο,

γ) το πληροφοριακό, που αφορά την ικανότητα του ατόμου να επεξεργάζεται το γραπτό λόγο, προκειμένου να αποσπάσει πληροφορίες και

δ) το επιστημονικό, που αφορά την ικανότητα του ατόμου να ενεργεί και να μεταμορφώνει γνώση και εμπειρία που δεν είναι διαθέσιμες σε εκείνους που δεν είναι εγγράμματοι.

Οι όροι ‘εγγράμματος’ και ‘μη εγγράμματος’ είναι ασαφέστατα οι πιο φορτισμένοι χαρακτηρισμοί ως προς την κοινωνική ταυτότητα που προσδίδουν τα άτομα. Ενώ η χρήση αυτών των όρων υποδηλώνει ότι κάποιος είναι ή δεν είναι εγγράμματος, μια τέτοια άποψη αποτελεί σημαντική υπεραπλούστευση (Olson 1990).

Ο γραμματισμός σε μια γλώσσα δεν προϋποθέτει προφορική ευφράδεια. Αναλυτικότερα, ο Olson (1990), ισχυρίζεται ότι ο γραμματισμός επιτρέπει την παραγωγή ενός αυτόνομου κειμένου ή ενός κειμένου χωρίς συγγραφέα, όπως συμβαίνει για παράδειγμα με τις εγκυκλοπαίδειες και τα σχολικά εγχειρίδια. Αυτό που λείπει από τα γραπτά κείμενα είναι η διερεύνηση των μηχανισμών, μέσα στους οποίους το πολιτισμικό περιβάλλον πλαισιώνει τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουμε το κείμενο.

Οι Goody & Watt (1968) και Olson (1997) υποστηρίζουν ότι η ικανότητα του ατόμου να επεξεργάζεται το γραπτό λόγο έχει σημαντική επίδραση στη γνωστική ανάπτυξή του, δημιουργώντας του την ικανότητα να σκέφτεται ανεξάρτητα από άλλους και με τρόπο αποπλαισιωμένο. Από την άλλη, η προφορική γλώσσα προσφέρει επίσης μεγάλα γνωστικά οφέλη.

Σύμφωνα με τον Wells (1987), η καταγραφή μιας ομιλίας μπορεί να είναι και βοήθημα στη σκέψη, καθώς το άτομο οδηγείται να αναδιοργανώσει τη σκέψη του, καθώς ακούει την ομιλία των άλλων. Ωστόσο, αν οι δεξιότητες της μεταμόρφωσης των σκέψεων και της γνώσης δεν εξαρτώνται μόνο από τη γνώση της ανάγνωσης και της γραφής, επεκτείνονται πιο αποτελεσματικά και αναπτύσσονται μέσω της ενασχόλησης μ’ αυτούς τους πιο στοχαστικούς τρόπους χρήσης της γλώσσας.

Ο Cumming (1990: 37) αναφέρει ότι «ο γραμματισμός μας προσφέρει μοναδικά γνωστικά οφέλη, που περιλαμβάνουν την ικανότητα να αντιμετωπίζουμε τα κείμενα σχηματικά, να χρησιμοποιούμε στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων για να ελέγχουμε τη σκέψη μας την ώρα που διαβάζουμε και γράφουμε και τέλος να μεταμορφώνουμε τη γνώση που αποκομίσαμε από την ανάγνωση και τη γραφή σε νέες αντιλήψεις και ιδέες».

Ο Street (1984: 110), υποστηρίζει ότι «μέσα σε συγκεκριμένα πολιτισμικά περιβάλλοντα η προφορική και γραπτή γλώσσα προσλαμβάνουν συγκεκριμένες λειτουργίες στις οποίες υπάρχει ένα μίγμα τρόπων επικοινωνίας».

Επειδή τα άτομα συμμετέχουν σε ένα γεγονός γραμματισμού με διαφορετικούς τρόπους χρήσης της προφορικής και της γραπτής γλώσσας, αναμιγνύονται και χάνονται τα διακριτά τους χαρακτηριστικά. Διαφοροποιούνται καθώς αλλάζει η γλωσσική περίσταση» (Langer, 1987: 4).

Η McKay (2009), δείχνει ότι η κατάκτηση του γραμματισμού εμπεριέχει την κατάκτηση των αξιών της κοινότητας και των παραδόσεων για το πώς να προσεγγίζουμε τα κείμενα, καθώς και των πολιτιστικών αξιών και παραδόσεων για το κείμενο και την ανάπτυξη των θεμάτων. Ο ισχυρός λόγος των περιβαλλοντικών παραγόντων στην κατάκτηση των δεξιοτήτων της γραφής και της ανάγνωσης από τους μαθητές/μαθήτριες, φαίνεται να ξεπερνά τις σκοπιμότητες των διαύλων, μέσα από τα οποία κατακτώνται. Άρα, η συζήτηση τρέφεται στο πλαίσιο επικοινωνίας.

Επιπρόσθετα, ως 'αναδυόμενο γραμματισμό' μπορούμε να αναφέρουμε ότι ορίζεται το σύνολο των στάσεων, γνώσεων και δεξιοτήτων που σχετίζονται με την αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου και την κατανόηση του μηνύματός τους, καθώς και την παραγωγή κωδικοποιημένων μηνυμάτων, που παρατηρούνται από την είσοδο του παιδιού στο δημοτικό σχολείο (Παπούλια- Τζελέπη, 2001). Τέλος συμπεραίνουμε

ότι η προφορικότητα και ο γραμματισμός συνδέονται συμπληρωματικά και όχι γραμμικά.

Αξίζει να αναφερθεί και η ευρύτητα που έχει ο όρος εγγραμματισμός. Συχνά συναντούμε τους όρους: οπτικό εγγραμματισμό, κοινωνικό εγγραμματισμό, ψηφιακό εγγραμματισμό, τεχνολογικό εγγραμματισμό, εγγραμματισμό των ΜΜΕ, οικολογικό εγγραμματισμό. Σε όλες τις περιπτώσεις οι παραπάνω όροι αναφέροντα στην ικανότητα του ατόμου να κατανοεί και να χειρίζεται αποτελεσματικά σε διαφορετικά πλαίσια και για διαφορετικούς σκοπούς τους πόρους που παρέχει ο αντίστοιχος τομέας (Wray, 2000: 75).

Πολλές διαδικασίες μέσα από τις οποίες πραγματώνεται η διδασκαλία και η μάθηση στο σχολείο διατυπώνονται μέσα από τη γλώσσα. Ο Lemke (1985: 1), υποστήριξε ότι «η εκπαίδευση στην τάξη, σε μεγάλο βαθμό, είναι προφορικός λόγος: ο κοινωνικός ρόλος της γλώσσας έγκειται στο ότι υλοποιεί τυποποιημένες δραστηριότητες και μεταβιβάζει ή καθιστά κοινά σε εκπαιδευτικούς και μαθητές/μαθήτριες συστήματα νοημάτων». Αυτή είναι και η θέση, της κοινωνιοσημειολογικής προοπτικής (Halliday, 1978, 1993· Halliday & Hasan, 1985· Lemke, 1990), που εστιάζει στο πώς οι διάφορες εκπαιδευτικές δραστηριότητες που υλοποιούνται μέσα από κειμενικές δομές (discourse patterns), οργανώνονται στη διάρκεια της σχολικής μέρας (Wells, 1993).

Οι δύο όροι λοιπόν, προφορικότητα και εγγραμματοσύνη, αποτελούν αφηρημένες έννοιες που δηλώνουν μια δεδομένη κατάσταση ή ποιότητα. Ωστόσο, ο λόγος για τη χρησιμοποίηση αυτού του νεολογισμού δεν είναι η τήρηση, απλώς, μιας συμμετρίας ή αναλογίας, αλλά η ουσιαστικότερη ανάγκη να αποδοθεί το ιδιαίτερο περιεχόμενο μιας έννοιας, ώστε να διακριθεί από άλλες παγιωμένες και αξιολογικά φορτισμένες τρέχουσες σημασίες.

Η εγγραμματοσύνη (literacy), τέλος, αποτελεί έναν κατεξοχήν κοινωνικό θεσμό, ένα περίπλοκο φαινόμενο πού συνδέει και συνδυάζει πολλαπλές πολιτισμικές κοινωνικές, ιστορικές και γνωστικές πλευρές. Από αυτή την άποψη χρειαζόμαστε έναν όρο πού να παραπέμπει πέρα από το γεγονός αυτής καθαυτής της γραφής, σε αυτή τη σύνθετη και ποικιλόμορφη πολιτισμική κατάσταση και πρακτική. Κατά τον ίδιο τρόπο, ο όρος προφορικότητα (orality) παραπέμπει σε μια αντίστοιχη κατάσταση και πρακτική πού υπερβαίνει κατά πολύ το γεγονός της απλής προφορικής επικοινωνίας (Ong, 1997).

## 9. Εγγράμματη προφορικότητα

Όπως φαίνεται από το προαναφερόμενα, προφορικότητα (orality) και εγγραμματοσύνη/εγγραμματισμός/γραμματισμός (literacy) αποτελούν δυο έννοιες που οι ερευνητές συχνά διαχωρίζουν κάθετα, και άλλες φορές τοποθετούν πάνω σε ένα συνεχές (Street, 2006). Ο όρος ‘εγγράμματη προφορικότητα’ (oral literacy) δεν έχει συχνή χρήση. Σε βιβλιογραφική αναζήτηση, ο Ong (1971) μιλάει για την «εγγράμματη προφορικότητα του λαϊκού πολιτισμού», την οποία ορίζει ως «δευτερογενή προφορικότητα» (secondary orality) σε σχέση με τα «μέσα μαζικής ενημέρωσης» (Ong, 1982·Alant, 1996).

Ο Ong, (1982: 202), επισημαίνει την πλεονεκτική θέση της αφηγηματικής γραμμής στον εγγράμματο πολιτισμό και ασχολείται περισσότερο με την αφηγηματική γραμμή στους προφορικούς πολιτισμούς. Διευκρινίζει επίσης ότι στους προφορικούς πολιτισμούς, όπου δεν υπάρχει κείμενο, η αφήγηση χρησιμεύει στο να συνδέει τη σκέψη με τρόπο μαζικότερο και μονιμότερο απ’ ό, τι τα άλλα είδη λόγου.

Πιο συγκεκριμένα, ο Ong (1971) αναφέρεται στους τρόπους με τους οποίους οι χρήστες των ηλεκτρονικών μέσων, αν και είναι ικανοί να χρησιμοποιούν την ηλεκτρονική τεχνολογία, συμπεριλαμβανομένης της επαρκούς βάσης της γραφής, εξακολουθούν να εργάζονται ουσιαστικά μέσα σε ένα πλαίσιο προφορικότητας (Sligo, 2015).

Σε αναζήτηση στο διαδίκτυο, εντοπίσαμε τον όρο ‘εγγράμματη προφορικότητα’ (oral literacy / literate orality), στο πλαίσιο ενός εργαστηρίου που βλέπει από μια επιστημονική σκοπιά πώς η προφορική λογοτεχνία διδάσκεται στο



σχολείο και πώς οι διάφορες ειδικότητες γεφυρώνουν το υποτιθέμενο χάσμα μεταξύ της προφορικής τέχνης και των καλλιτεχνικών κειμένων (<https://orality.stanford.edu/>).

Κατά τον Ong (1997: 74), ο προφορικός πολιτισμός δεν αντιλαμβάνεται τον κόσμο ως «κοσμοείδωλο», ως «κοσμοθεώρηση», έννοιες που τονίζουν ακριβώς την αίσθηση της όρασης και μέχρι ενός σημείου της αφής, αλλά ως έναν κόσμο δυναμικό, απρόβλεπτο, ως έναν «κόσμο-ακρόαση» ως έναν «κόσμο-συμβάν». Ο κόσμος αυτός έχει ορισμένα εμφανή γνωρίσματα:

Το πρώτο από τα βασικά αυτά γνωρίσματα ή θεωρήματα, είναι ο δυναμισμός της προφορικής γλωσσικής εκφοράς, η κινητικότητα της, η συνεχής μεταβολή της, η συμμετρικότητα της, η συνάρτηση της με τις εκάστοτε περιστάσεις, η βιωματική της διάσταση.

Το δεύτερο σημαντικό γνώρισμα είναι η διαδρασιακή διάσταση της προφορικότητας, ο προσωπικός και αγωνιστικός της χαρακτήρας.

Το τρίτο γνώρισμα είναι ο «συρραπτικός» πλεονασμός, η επαναληπτικότητα, η δομή, η παρατακτικότητα κτλ. Τα γνωρίσματα αυτά στρέφουν την προσοχή μας στη διερεύνηση της επιτελεστικής διάστασης των λεκτικών επικοινωνιακών συμβάντων ή επεισοδίων: το ακροατήριο, ο (εκ)τελεστής, οι συμβάσεις που πλαισιώνουν το λεκτικό γεγονός, η αναστοχαστικότητα, οι γλωσσικοί τρόποι έκφρασης κ.ο.κ.

Σύμφωνα πάντα με τον Ong (1997: 89), «η εγγραμματοσύνη έχει τα δικά της γνωρίσματα. Η γραφή αποτελεί και «τεχνολογία», καθώς προϋποθέτει κάποια υλικά μέσα για την παραγωγή της, κάποιο σύστημα γραφικών σημείων, αλλά και μια μεταβιβαζόμενη από γενιά σε γενιά τεχνογνωσία». Ωστόσο, η εγγραμματοσύνη, πέρα από τις κοινωνικές της διαστάσεις, περιλαμβάνει, όπως, και η προφορικότητα

άλλωστε, και μια ψυχοδυναμική διάσταση: η εγγραμματοσύνη επιδρά με έναν συγκεκριμένο τρόπο πάνω στην ανθρώπινη συνείδηση και γνωστικότητα. Η γραφή εξωτερικεύει τη σκέψη και τη γνώση, απομακρύνει και αλλοτριώνει τον εαυτό από τούς άλλους. Ταυτόχρονα όμως προωθεί την εξατομίκευση της συνείδησης, τη γραμμική διάταξη της σκέψης, άρα και την αναλυτική σκέψη και κατά συνέπεια την επιστήμη.

Η Collin (2013) συμφωνεί με τον Goody (1977, 1986), πως με την γραφή οι εγγράμματοι Έλληνες καλλιέργησαν σημαντικές πτυχές της προσωπικότητάς τους και ότι περισσότεροι πολίτες μπόρεσαν να διαβάσουν τους νόμους και να συμμετέχουν στη συλλογική συζήτηση. Επίσης γίνεται φανερό ότι η βασική εκπαίδευση οδηγεί στην ανάπτυξη της λογικής και της προσωπικότητας και αναγκάζει τις κοινωνίες να εξελιχθούν (Street, 1984).

Η έμφαση λοιπόν του γραπτού λόγου είναι μια απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη της γλωσσολογίας, καθώς δίνει τη δυνατότητα να εστιάσουμε στη γλώσσα ως αντικείμενο, επιτρέποντας έτσι την αντικειμενική μελέτη της. Αυτό δεν σημαίνει όμως, πως οι μη εγγράμματοι πολιτισμοί δεν διαθέτουν μεταγλώσσες. Τα ήθη, έθιμα και οι παραδόσεις διαθέτουν εκείνα τα χαρακτηριστικά που οργανώνουν το κείμενο (Halliday, 1995β).

Η γραφή επίσης μετατρέπει την «πολεμικότητα» της προφορικότητας σε μιαν αποστασιοποιημένη «ειρηνική» διαδικασία λογικού ελέγχου. Η ίδια αποτελεί ένα μέσο για την παγίωση τού προφορικού, για την «ανάγνωση» τού φοβούμενου λόγου· η γραφή, επομένως, είναι ένα ουδέτερο μέσο, με το οποίο ‘απλώς’ μεταβιβάζουν κάποιες πληροφορίες πού βρίσκονται άλλου.

Η τεκμηρίωση της άποψης ότι η εγγραμματοσύνη αποτελεί μια περίπλοκη και ετερογενή κατασκευή εντεθειμένη στην κοινωνική πραγματικότητα και πρακτική, άρχισε ήδη από τη δεκαετία του 1970 (Ong, 1982).

Ο Kress (1985: 46) αναφέρει σχετικά ότι η εγγραμματοσύνη διαθέτει δομούσα λογική που διαφέρει από τη λογική της προφορικότητας. Ο γραμματισμός αντιπροσωπεύει ένα είδος τεχνολογίας που είναι ανάλογο με άλλα είδη τεχνολογιών στην κοινωνία μας. Αντιπροσωπεύει την σταθερότητα και τον έλεγχο, σε αντίθεση με την αστάθεια και τη ρευστότητα της προφορικότητας. Ο γραμματισμός είναι το μέσο που χρησιμοποιείται στο πεδίο της δημόσιας κοινωνικής και πολιτικής ζωής, ενώ η προφορικότητα είναι το μέσο του πεδίου της ιδιωτικής ζωής.

Δημιουργείται δηλαδή ένας ενεργητικός γραμματισμός που επιτρέπει στους ανθρώπους να χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να αυξήσουν την ικανότητά τους να σκέφτονται, να δημιουργούν, να αμφισβητούν, έτσι ώστε να συμμετέχουν αποτελεσματικά στην κοινωνία (Baynham, 2002).

Από την άλλη, έχουμε το λειτουργικό γραμματισμό που επιτρέπει στους ανθρώπους να διαβάζουν, να γράφουν και να υπολογίζουν με κάποιο τρόπο, αλλά και να χρησιμοποιούν αυτές τις δεξιότητες για να παράγουν νέο υλικό και κατανόηση (Cook – Gumperz, 2008).

Το κοινό της γραπτής λογοτεχνίας αποτέλεσε τον καταλύτη για την διεύρυνση της λαϊκής κουλτούρας. Αυτή η λαϊκή κουλτούρα βασίστηκε στο κοινωνικό και πολιτικό υλικό. Εφημερίδες, φυλλάδια, παρείχαν το βασικό μέσο για πολιτική συζήτηση και ψυχαγωγία (Thompson, 1963). Αυτά δεν θα μπορούσαν να είναι αποτελεσματικά χωρίς εγγράμματο κοινό. Αρχικά ο γραμματισμός είχε αξία σε κοινωνικούς και ψυχαγωγικούς τομείς της ζωής.

Τον εικοστό αιώνα, η προφορικότητα παίρνει μια νέα μορφή που ο Ong (1982) ονομάζει δευτερεύουσα ή δευτερογεννή προφορικότητα: ένα είδος εγγράμματης προφορικότητας που είναι προϊόν της ηλεκτρονικής εποχής και ένα αποτέλεσμα του ηλεκτρονικού μετασχηματισμού και της λεκτικής έκφρασης (Ong, 1982: 135· Heim, 1987: 67)

Η πρωτογενής ομιλία και η δευτερογενής προφορικότητα έχουν δημιουργήσει μια έντονη αίσθηση της ομάδας, μίας ομάδας που δημιουργείται ακριβώς για να ακούει τον ομιλητή. Οι λέξεις σχηματίζουν ακροατές σε μια ομάδα, ένα πραγματικό ακροατήριο, όπως και η ανάγνωση γραπτών ή τυπωμένων κειμένων (McLuhan, 1962: 133).

Σύμφωνα με τους Goody & Watt (1968), McLuhan (1962), η έλευση του γραμματισμού έχει ριζικά μεταμορφώσει τις κοινωνίες που υιοθέτησαν τη γραφή. Τοποθετημένη σε υλικό στήριξης και χωρισμένη από τις προσωπικές συναντήσεις, η γραπτή επικοινωνία επιτρέπει στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις να καλύπτουν τα κενά σε σχέση με τον τόπο και τον χρόνο. Ο αλφαριθμητισμός και όλα τα επόμενα μέσα επικοινωνίας επεκτείνουν την κοινωνικότητα, επιτρέποντας την ανταλλαγή πληροφοριών και τις συνδέσεις που υλοποιούνται χωρίς φυσική συνύπαρξη των ανθρώπων που εμπλέκονται. Μια τέτοια δυνατότητα οδηγεί σε μεγαλύτερες και πιο ποικίλες συλλογικότητες, όπου οι κοινωνικοί δεσμοί είναι λιγότερο προσωπικοί και περισσότερο αφηρημένοι. Με άλλα λόγια, η πιο πάνω θεωρία θέλει την έλευση του γραμματισμού να είναι μια από τις αιτίες της μετάβασης από τις μικρές κοινότητες στα μεγάλα και σύνθετα κοινωνικά συστήματα.

Αυτό που είναι πολύ ενδιαφέρον για τη θεωρία της δευτερογενούς προφορικότητας είναι ότι τα ηλεκτρονικά μέσα μπορούν να αντιστρέψουν την τάση που ξεκίνησε με γραμματισμό και εξελίχθηκε ραγδαία με την έντυπη μορφή των

κειμένων (Eisenstein, 1983) και να συμβάλουν σε μια επιστροφή σε προ-σύγχρονες μορφές κοινωνικότητας.

Ζωντανά πρότυπα αλληλεπίδρασης, τα ηλεκτρονικά μέσα μπορούν να προκαλέσουν μια αίσθηση εγγύτητας και κοινότητας. Εφόσον η επικοινωνία πραγματοποιείται μεταξύ των ανθρώπων που είναι απομακρυσμένοι σε τόπο και χρόνο, το συναίσθημα είναι συχνά εικονικό, ωστόσο τα αποτελέσματά του μπορούν να είναι τόσο αληθινά όσο και οι αλληλεπιδράσεις πρόσωπο με πρόσωπο (McLuhan, 1964: 24).

Επίσης θα ήταν καλό να αναφερθεί ότι αυτό που έχει ονομαστεί "Νέες Σπουδές Γραμματισμού" (NLS) (Gee, 1991· Street, 1996) αντιπροσωπεύει μια νέα παράδοση που εξετάζει τη φύση του γραμματισμού, εστιάζοντας όχι τόσο πολύ ως «τεχνολογία του νου» (Goody, 1968, 1977) ή ως σύνολο δεξιοτήτων όσο ως γενικό σύνολο σκέψης και κοινωνικής πρακτικής (Street, 1984). Ξεκινά με την έννοια των πολλαπλών γραμματισμών, κάνει μια διάκριση μεταξύ «αυτόνομων» και «ιδεολογικών» μοντέλων γραμματισμού (Street, 1984) και, τέλος, όπου αναπτύσσει μια διάκριση μεταξύ των εκδηλώσεων γραμματισμού και των πρακτικών γραμματισμού (Street, 1988).

Εν κατακλείδι, επιχειρώντας να δοθεί ένας σαφής ορισμός για την εγγράμματη προφορικότητα, θα λέγαμε ότι είναι η προφορική επικοινωνία του ατόμου, χρησιμοποιώντας τα ηλεκτρονικά μέσα, συμπεριλαμβανομένης και της γραφής, προκειμένου να αλληλεπιδράσει και να επικοινωνήσει με άλλα άτομα σε ένα κοινό πλαίσιο (context). Κάθε ακολουθία δράσης που εμπλέκει ένα ή περισσότερα άτομα και στην οποία παίζει κάποιο ρόλο η παραγωγή ή και η κατανόηση έντυπου υλικού υπόκεινται σε κανόνες κοινωνικής διεπίδρασης, που ρυθμίζουν το είδος της

ομιλίας και ορίζουν τους τρόπους με τους οποίους η προφορική γλώσσα ενισχύει, αρνείται, επεκτείνει ή θέτει στο περιθώριο το γραπτό υλικό.

## 10. Πολυτροπικά κείμενα

Οι γλωσσολόγοι διακρίνουν το λόγο σε αφηγηματικό και μη αφηγηματικό, για λόγους μεθοδολογικούς, κοινωνιογλωσσικούς και ακόμα για λόγους ψυχολογικούς και πολιτισμικούς (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2001: 221 – 225). Ο αφηγηματικός λόγος κατέχει πρωταρχική θέση σε όλες τις σχολικές βαθμίδες (Ματσαγγούρας, 2004: 343). Από την άλλη, ο γραπτός λόγος εξακολουθεί να έχει μια ιδιαίτερη ισχύ, παρόλο που κατά την καθημερινή μας επικοινωνία γράφουμε πολύ πιο σπάνια απ' ό,τι μιλούμε και απ' ό,τι ακούμε ή διαβάζουμε, προσπαθώντας να κατανοήσουμε το λόγο των άλλων (Χοντολίδου, 1999: 115 – 117).

Η ευρύτατη διάδοση και εφαρμογή του αφηγηματικού τρόπου στην επικοινωνία πιστοποιείται σε καθημερινή βάση με τις δημοσιογραφικές ειδήσεις, τις διηγήσεις περιστατικών, τις διηγήσεις της υπόθεσης τηλεοπτικών σειρών και ταινιών, τα ημερολόγια, τα παραμύθια. Όλα τα παραπάνω εντάσσονται στην ευρύτερη οικογένεια των αφηγηματικών κείμενων και ως τέτοια ορίζονται σε όλα όσα διατάσσουν ανθρώπινες εμπειρίες και δράσεις με τέτοιο τρόπο που να διαφαίνεται η αιτιοκρατική και χρονική τους σχέση (Γεωργακόπουλου & Γούτσος, 2001: 69).

Η έννοια της πολυτροπικότητας άρχισε να κάνει την εμφάνισή της με την ανάπτυξη των πολιτισμικών σπουδών. Οι σχετικές με το αντικείμενο σπουδές, στην προσπάθειά τους να ερμηνεύσουν και να οριοθετήσουν τα διάφορα πολιτισμικά προϊόντα που περιέχουν, εκτός των άλλων μορφών πολιτισμικών προϊόντων (εικόνα, μουσική, ήχοι κτλ), και γραπτό και προφορικό λόγο, διαπίστωσαν ότι δεν ήταν δυνατό να χρησιμοποιηθούν πλέον τα θεωρητικά εργαλεία του παρελθόντος. Έτσι, το νέο πολιτισμικό τοπίο που προέκυψε τις τελευταίες δεκαετίες στις δυτικού τύπου

κοινωνίες είναι αυτό που ανάγκασε τους επιστήμονες να εισαγάγουν στο λεξιλόγιό τους τον όρο και να μιλήσουν για πολυτροπικότητα. Με τον όρο αυτό νοείται η μορφή παρουσίασης ενός πολιτισμικού προϊόντος, στο οποίο περιέχονται και συνδυάζονται περισσότεροι από ένας σημειωτικοί τρόποι (modes) (γραπτό λόγο, τον προφορικό λόγο, την εικόνα, τη φωτογραφία, το σχέδιο, το σχεδιάγραμμα, το χρώμα, τη γραμματοσειρά, τη κινούμενη εικόνα, τη μουσική, τον ήχο, το ρυθμό και τις χειρονομίες) (Χοντολίδου, 1999: 115 – 117).

Πολυτροπικό, λοιπόν, είναι το κείμενο εκείνο που χρησιμοποιεί για τη μετάδοση μηνυμάτων συνδυασμό σημειωτικών τρόπων. Για παράδειγμα, τα περισσότερα κείμενα των σχολικών βιβλίων, του ημερήσιου τύπου ή της τηλεόρασης είναι πολυτροπικά, αφού συχνά συνδυάζουν γλώσσα και εικόνα ή στην περίπτωση της τηλεόρασης και μουσική (Χοντολίδου, 1999: 115 – 117). Ο όρος αναφέρεται ουσιαστικά στην ποικιλότητα των σημειωτικών συστημάτων που αξιοποιούνται, ώστε να καταστεί δυνατή η διαχείριση ενός τεράστιου όγκου πληροφοριών, τις οποίες δέχεται το άτομο. Η κατάσταση αυτή καθιστά επιτακτική την ανάγκη της ανάπτυξης μίας νέας δεξιότητας, αυτής του πολυγραμματισμού, ώστε ο δέκτης των πληροφοριών αυτών να είναι σε θέση να τις επεξεργαστεί κριτικά.

Η ραγδαία ανάπτυξη και διάδοση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας και η συσσώρευση μεγάλου όγκου πληροφοριών δημιούργησαν ένα νέο επικοινωνιακό τοπίο, όπου οι παραδοσιακοί τρόποι επικοινωνίας και μετάδοσης των πληροφοριών έχουν αλλάξει ριζικά (Kress & van Leeuwen, 1996). Η γλώσσα με την παραδοσιακή της μορφή είναι το κυρίαρχο μέσο επικοινωνίας, οι νέες τεχνολογίες όμως, ως ένα πολυσύνθετο εποπτικό πολύ μέσο και εργαλείο διδασκαλίας που χρησιμοποιεί ταυτόχρονα δυναμικά μέσα με φωνή λόγο ήχο, μουσική, βίντεο και κινούμενα σχέδια, αλλά και στατικά μέσα με κείμενα, αριθμούς, γραφήματα,



σύμβολα, γραφικά δίνουν μία νέα διάσταση στον όρο κείμενο το οποίο δεν είναι πια μονοτροπικό και κυρίως γλωσσικό, αλλά πολυτροπικό (Kress & van Leeuwen, 1996).

Η επιστήμη της επικοινωνίας στις μέρες μας στρέφει την προσοχή μας στα μέσα που χρησιμοποιούμε όταν η γλώσσα δεν μας αρκεί για να εκφραστούμε ή δεν αρκεί μόνο αυτή· δηλαδή, στους κώδικες της μη γλωσσικής επικοινωνίας. Τα κείμενα σήμερα γνωρίζουμε πολύ καλά πως είναι πολύσημα και δεν προσδιορίζουν μια μονο έννοια. Η πολυσημία είναι, εν μέρει, αποτέλεσμα και της πολυτροπικότητας του κειμένου. Ως κείμενο σήμερα η γλωσσολογία, οι θεωρίες της λογοτεχνίας αλλά και η εκπαιδευτική γλωσσολογία θεωρούν μία σύνθετη ποικιλία κοινωνικών καταστάσεων ή συμβάντων: γραπτά κείμενα και αφίσες, video-clips και κινηματογραφικές ταινίες, σχολικά μαθήματα και πολιτικοί λόγοι, θεατρικές παραστάσεις ή θεατρικά δρώμενα κ.ά. (Χοντολίδου, 1999).

Ο όρος πολυτροπικότητα νοείται ως η παραγωγή του νοήματος των κειμένων. Δεν στηρίζεται αποκλειστικά στο γλωσσικό σημειωτικό τρόπο, αλλά στη χρήση και μίξη πολλών άλλων σημειωτικών τρόπων: εικόνα, φωτογραφία, σχέδιο, σχεδιάγραμμα χρώμα, γραμματοσειρά, κινούμενη εικόνα, μουσική, ήχος, ρυθμός, χειρονομίες (Cope και Kalantzis, 2000). Αυτοί οι τρόποι δεν είναι δευτερεύοντες, διακοσμητικοί, παραπληρωματικοί, αλλά ισότιμοι και όλοι μαζί συντελούν στην πολυτροπικότητα του κειμένου, η οποία με τη σειρά της οδηγεί στην πρόσληψη του κειμένου και στην απόλαυση του αναγνώστη (Χοντολίδου, 1999).

Κάθε τόπος έχει τα δικά του χαρακτηριστικά και δυνατότητες και προσφέρει επικοινωνιακά νοήματα, ανάλογα με τους πόρους που διαθέτει και το μέσο (τυπωμένη σελίδα, οθόνη, ο ίδιος ομιλητής ως οντότητα όταν συμμετέχει σε ένα παιχνίδι ρόλων), που χρησιμοποιείται (Bezemer & Kress, 2008).

Κάποιοι από τους εισηγητές της πολυτροπικότητας (Kress και van Leeuwen, 1996), τη θεωρούν ουσιαστική και θεμελιώδη παράμετρο κάθε κειμένου. Για το γραπτό κείμενο υπάρχουν γραμματικοί, λεξιλογικοί και γραφιστικοί τρόποι (σχήμα και μέγεθος γραμμάτων), η εικόνα σημαίνει μέσω του χρώματος, του σχήματος του μεγέθους. Ανάλογα με τις περιστάσεις και ανάγκες, ένας ή περισσότεροι τρόποι προσφέρονται περισσότερο από όλους και κυριαρχούν στην επικοινωνία, χωρίς όμως να απουσιάζουν τελείως και οι άλλοι, οι οποίοι έχουν τα δικά τους χαρακτηριστικά και είναι εξίσου σημαντικοί. Η γλώσσα είτε ως προφορικός είτε ως γραπτός λόγος χάνει την κεντρική θέση στην επικοινωνία, είναι ένας μόνος από τους διαθέσιμους τρόπους αναπαράστασης και συνυπάρχει τώρα σε ένα πολυτροπικό τοπίο (Kress, 2000).

Σε ένα γραπτό κείμενο, πολλές φορές, η τήρηση των συμβάσεων στη διατύπωση του γλωσσικού μέρους δεν σημαίνει ότι αναγνωρίζεται η κύρια λειτουργία και η κοινωνική σκοπιμότητα του γραπτού, αν δεν ληφθούν υπόψη και οι άλλοι σημειωτικοί τρόποι.

Επίσης, όλοι αυτοί οι μη λεκτικοί σημειωτικοί τρόποι επιτελούν κάποιες λειτουργίες που πολλές φορές δεν είναι δυνατόν ή δεν είναι σωστό να επιτελεστούν με λόγο. Φανερώνουν προθέσεις και στάσεις διαφορετικές από αυτές που δηλώνει ο λόγος και ίσως διαφορετικές από αυτές που ομιλητές θα ήθελαν να αποκαλυφθούν (Κουτσοσίμου – Τσίνογλου, 2000).

Τα κείμενα λοιπόν, συνδυάζουν λέξεις, σύμβολα, εικόνες, κινούμενες ή στατικές κίνηση, διάγραμμα, μουσική που σήμερα εκφράζονται με όλο και περισσότερο νέες μορφές τυπογραφίας και ψηφιακής τεχνολογίας παραδείγματος χάρη εφημερίδες διαφημιστικά υλικά έντυπα ταινίες τηλεοπτικές και ραδιοφωνικές εκπομπές, σελίδες διαδικτύου (Kress, 2001, 2000· Kress & van Leeuwen, 1996).

Συνεπώς, η αντίληψη που κυριαρχούσε πριν από μερικά χρόνια ότι τα κείμενα είναι μονότροπα και ως τέτοια αντιμετωπίζονταν, δηλαδή κείμενα στα οποία περιέχεται μόνο ένας σημειωτικός τρόπος και κυρίως ο γλωσσικός, ήταν ένα ανθρώπινο κατασκεύασμα γιατί, καμία από τις ανθρώπινες αισθήσεις δεν λειτουργεί ανεξάρτητα από τις άλλες (Kress, 1998: 166). Αυτό σημαίνει ότι ο άνθρωπος αντιλαμβάνεται το περιβάλλον του πολυτροπικά. (Χατζησαββίδης & Γαζάνη, 2005). Και είναι γνωστό ότι η πολυτροπικότητα χαρακτήριζε ανέκαθεν την ανθρώπινη επικοινωνία, καθώς οι άνθρωποι πάντα χρησιμοποιούσαν και εξακολουθούν να χρησιμοποιούν μη λεκτικούς τρόπους επικοινωνίας (χειρονομίες, έκφραση προσώπου, στάση σώματος, τόνος φωνής).

## 11. Παιδαγωγικές προσεγγίσεις

Το παραμύθι δε χρησιμοποιείται μόνο σε παιδαγωγικούς τομείς αλλά και θεραπευτικούς, ενώ εισάγεται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Η εξοικείωση των παιδιών με το αφηγηματικό υλικό των παραμυθιών καλλιεργεί τη φαντασία και την κριτική τους ικανότητα, τα κάνει τα ίδια αφηγητές και όχι απλά καταναλωτές μιας ιστορίας, εμπλουτίζει την αφηγηματική τους ικανότητα και το λεξιλόγιό τους και τους προσφέρει ένα μέσο για να ανακαλύπτουν συνέχεια τον εαυτό τους. Η σύνδεσή του με την παιδική ηλικία, συμβάλλει και στο να δεχθεί το παιδί συμβουλές από τους μεγαλύτερους με έμμεσο τρόπο, καθώς και να εισαχθεί στην πραγματικότητα μέσα από τον κόσμο των παραμυθιών. Επίσης οι ψυχολόγοι δέχονται το παραμύθι και το παιχνίδι, ως μέσο για την θεραπεία ψυχοσωματικών ασθενειών (Λουκάτος, 1978: 37).

Πρέπει να σημειωθεί ότι ανάμεσα στις άλλες εκπαιδευτικές διαδικασίες η αφήγηση είναι αναγκαίο να πάρει την πρέπουσα θέση της μέσα στο σχολείο και να διδάσκεται η τεχνική της. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να αφηγείται παραμύθια απ' όλη την Ελλάδα και ειδικότερα από την περιοχή όπου δουλεύει. Καλός αφηγητής δεν είναι όποιος έχει μόνο ανάλογο ταλέντο, αλλά όποιος μαζί με το ταλέντο, γνωρίζει την τεχνική της αφήγησης. Έτσι, καλό είναι και οι εκπαιδευτικοί, όπως τονίζει ο Βαρβούνης (1998: 79), να βελτιώσουν την αφηγηματική ικανότητά τους σπουδάζοντας την τεχνική της αφήγησης. Στην περίπτωση του έντεχνου λαϊκού λόγου οι διασυνδέσεις αυτές μπορούν να ανιχνευθούν με ευχέρεια, ιδίως όταν πρόκειται για είδη όπως το παραμύθι, που είναι εξαιρετικά ευαίσθητα πια στις διάφορες αλλαγές του περιβάλλοντος κοινωνικού και πολιτισμικού χώρου.

Η αφήγηση ερμηνεύει στο παιδί δυνάμεις της ζωής που είναι πέρα από τις άμεσες εμπειρίες του και έτσι το προετοιμάζει για την ίδια τη ζωή. Δίνει στον αφηγητή την ευκαιρία να προβάλει τη σημασία και όχι το συγκεκριμένο περιστατικό. Του δίνει τη δυνατότητα, μέσω της μαγείας του προφορικού λόγου, να αποκαλύψει στο παιδί τη γοητεία και τα διακριτικά υπονοούμενα των ήχων των λέξεων, που δύσκολα ξεχνιέται. Μέσω της ερμηνείας όλοι, μεγάλοι και παιδιά, προσεγγίζουμε το σημαντικό, το σπουδαίο, το απέραντο, με τη βοήθεια ενός νου περισσότερο διεισδυτικού, περισσότερο καθαρού από το δικό μας (Σακελαρίου, 1993: 120).

Ο Gardner (1973: 203), επίσης, αναφέρει «για το μικρό παιδί, το να ακούει και να λέει ιστορίες, είναι μια θρησκευτική εμπειρία, που απαιτεί την απόλυτη προσοχή του και έχει αποφασιστική σημασία για την κατάκτηση της γλώσσας και την κατανόηση του κόσμου. Το παιδί ταυτίζεται εντελώς με τους χαρακτήρες και τα επεισόδια στις ιστορίες και τους εντάσσει σε καταστάσεις που αντιμετωπίζει την υπόλοιπη μέρα του, ακόμη ενσωματώνει ονόματα, γεγονότα, ρυθμούς, μελωδίες, ήχους ή και ολόκληρα αποσπάσματα στους νυχτερινούς του μονολόγους. Ο βασικός ρόλος που παίζει η ακρόαση και αφήγηση στη ζωή των περισσότερων μικρών παιδιών με οδηγεί στη σκέψη ότι η αφηγηματική ορμή παίζει σπουδαίο ρόλο στην οργάνωση του κόσμου του παιδιού. Και τα ακουστικά και ηχητικά συστήματα μπορεί να απαιτούν κάποιους ερεθισμούς, οι οποίοι, μολονότι είναι διαθέσιμοι από πολλές πηγές, φαίνεται ότι ικανοποιούνται επαρκώς από τη λογοτεχνική εμπειρία».

Παράλληλα, με την αφήγηση καλλιεργείται η φαντασία, η μνήμη, η προσοχή και η ικανότητα συγκέντρωσης του ακροατή, ενώ του δίνεται η ευκαιρία να εκφραστεί ποικιλοτρόπως και να αποκαλύψει δεξιότητες και φυσικά ταλέντα που διαθέτει. Μαθαίνει να ακούει και να μιλάει, συνηθίζει στο διάλογο, ξεπερνάει αδυναμίες του χαρακτήρα του, όπως ατολμία, απάθεια, απειθαρχία, επιθετικότητα και

του παρέχεται η δυνατότητα να αναδειχτεί ο ίδιος αφηγητής. Με την προσέγγιση αυτή, διευκολύνονται οι διαπροσωπικές σχέσεις αφηγητή - παιδιών και πολλαπλασιάζονται οι δυνατότητες για μια διά βίου σχέση με τη λογοτεχνία. Αυτό αποτελεί την καταξίωση και το «μέγιστο μάθημα» του αφηγητή (Κουλουμπή, 1993: 167).

Επιπρόσθετα, τα παραμύθια αποτελούν μορφή προφορικού λόγου. Τις περισσότερες φορές τα αφηγούνται γέροντες και γριές, που και το χρόνο έχουν για να τα διηγηθούν άνετα και την τέχνη του λόγου διαθέτουν. Είναι μάλιστα αξιοπρόσεκτο ότι τα παιδιά ξέρουν να ξεχωρίζουν τον καλό από τον κακό αφηγητή. Κι ακόμα, αξίζει να προσέξουμε, ότι το παιδί προτιμά να ακούει το παραμύθι με αμεσότητα και φυσικότητα από το στόμα του αφηγητή παρά να του το διαβάζουν από κάποιο βιβλίο. Και ας μην ξεχνάμε ότι ανέκαθεν το παραμύθι χρησιμοποιήθηκε ως μορφωτικό μέσο, όπως μαθαίνουμε μέσα από την ιστορία της Παιδαγωγικής (Μαλααφάντης, 2006).

Η MacDonald (1993: 73) και ο Rosen (1993: 28), τονίζουν τη συμβολή των παραμυθιών στην καλλιέργεια και την ανάπτυξη των γλωσσικών ικανοτήτων των παιδιών. Η ίδια αναφέρει ότι όλοι οι αφηγητές αυτοσχεδιάζουν και κατά συνέπεια δεν είναι δυνατόν να αποδοθεί με τον ίδιο τρόπο ένα παραμύθι δυο φορές. Δεν υπάρχει μια και σωστή παραλλαγή σε ένα παραμύθι.

Η Bryant Con Sara (1973: 2) τονίζει : «Ένα παραμύθι είναι ένα έργο τέχνης. Η μεγαλύτερη χρησιμότητά του για το παιδί βρίσκεται στην αιώνια γοητεία της ομορφιάς, με την οποία κεντρίζεται αδιάκοπα η ψυχή του ανθρώπου για νέες ισχυρές επιθυμίες, ενεργοποιείται για νέες αντιλήψεις και έτσι νιώθει τον πόθο να ωριμάζει». Με τη μαγεία της ομορφιάς πραγματοποιείται ο πιο σημαντικός στόχος της αφήγησης που είναι «να διευρύνει και να εμπλουτίζει την πνευματική περιπέτεια του παιδιού

και να του προκαλεί υγιείς αντιδράσεις», χωρίς να παύει να είναι τέχνη διασκεδαστική.

Βλέποντας όλα αυτά, κρίνεται απαραίτητο να αναφερθεί ότι ο δάσκαλος μέσα στην τάξη πρέπει να διαδραματίζει ένα ενδιάμεσο ρόλο ανάμεσα στον επαγγελματία και τον λαϊκό αφηγητή. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να κάνει τον επαγγελματία αφηγητή μέσα στην τάξη, (Βαρβούνης 1998: 28), αλλά παράλληλα, πρέπει να στηρίζεται στο λαϊκό παραμύθι. Το να βασιστεί στο λαϊκό παραμύθι ο δάσκαλος, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η επιτόπια έρευνα. Έτσι μόνο θα μπορέσει να προσφέρει στα παιδιά, που αποτελούν το ακροατήριό του, θετικότερα αποτελέσματα.

Ανακεφαλαιώνοντας, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η προφορική αφήγηση του παραμυθιού μέσα στην σχολική τάξη, αλλά και εκτός αυτής, επιβάλλεται. Είναι σημαντικό, όπως ειπώθηκε πιο πάνω, ο εκπαιδευτικός να αφηγείται παραμύθια μέσα στην τάξη, απ' όλη την Ελλάδα, και ειδικότερα από την περιοχή όπου δουλεύει. Και αυτό γιατί η συχνή ιδιωματική είναι πάντα και η αγαπητή γλώσσα στις προφορικές ιστορίες. Με το παραμύθι, το παιδί θα χαλαρώσει, θα διασκεδάσει, θα ταυτιστεί με τους ήρωες και θα ονειρευτεί.

Και ας σημειωθεί ότι δεν είναι λίγοι οι παράγοντες εκείνοι που δυσχεραίνουν την προσπάθεια για την ανάπτυξη της αφηγηματικής δράσης. Ιδιαίτερα τα αποτελέσματα της τηλεόρασης φαίνονται καθαρότερα στο χώρο του σχολείου. Και ενώ θα περίμενε κανείς από τα παιδιά ένα πλουσιότερο λεξιλόγιο, ανετότερο επικοινωνιακό και προφορικό λόγο, εντούτοις διακρίνεται μια συρρίκνωση του αφηγηματικού λόγου (Μερακλής, 1999: 88).

Τα παραμύθια αποτέλεσαν είδος της προφορικής παράδοσης. Η αφήγηση τροποποιούταν ανάλογα με το κοινό, το χρόνο και το χώρο όπου αυτή γινόταν. Το παραμύθι, όπως όλα τα είδη της προφορικής μας παράδοσης, διατήρησε τα στοιχεία

του, δηλαδή την επανάληψη μοτίβων και εκφράσεων, τα στερεότυπα της εισαγωγής και του epilόγου, καθώς και τη θεματολογία του (Μερακλής, 1999: 68).

Το περιεχόμενο του παραμυθιού διαμορφώνει τις σχέσεις της γλώσσας με το συγκεκριμένο πολιτιστικό της χώρο με τη μεγάλη ποικιλία των ιδεών που μπορούν να συσχετιστούν με τη γλώσσα. Η χρήση της γλώσσας σημαίνει την πλήρη ενσωμάτωση του χρήστη με μια ολοκληρωμένη κοινωνική δραστηριότητα, αφού αποτελεί κοινωνικό φαινόμενο, όπως είναι κοινά παραδεχτό. Τα παιδιά – ακροατές ενός παραμυθιού εξοικειώνονται με τα συγκεκριμένα γλωσσικά χαρακτηριστικά του και τα χρησιμοποιούν τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό τους λόγο. Υπάρχει στο παραμύθι «μια κοινωνική δύναμη, αφού η εξοικείωση των παιδιών με αυτό το είδος εμπλουτίζει τη γλωσσική και κοινωνική ικανότητά τους» (Macken, Martin, Kress, Kalantzis, Rothery και Cope, 1990: 7).

Τα παραμύθια λειτουργούν σαν εργαλείο μάθησης, ανάπτυξης πρωτοβουλιών, καλλιέργειας δεξιοτήτων, αλλά και βελτίωσης των γλωσσικών ικανοτήτων των μαθητών. Η προφορική ικανότητα των μαθητών στην απόδοση του νοήματος ενός παραμυθιού δε σημαίνει παράλληλα και την ικανότητα τους να το καταγράψουν, όπως ακριβώς είχε διατυπωθεί (Knapp και Watkins, 1994).

Παράλληλα, τα λαϊκά παραμύθια είναι «αναπόσπαστο κομμάτι του πολιτισμού και της παιδείας του ανθρώπου, καλλιεργούν τη γλώσσα του παιδιού στα πρότυπα της κλασικής παράδοσης, βοηθούν τον άνθρωπο να κατανοήσει την ανθρώπινη νοοτροπία, συνδράμουν στην ανάπτυξη κριτικού πνεύματος, κάνουν τον ακροατή να ξανασκεφτεί την έννοια της ουτοπίας» (Zipres, 1994: 161).

Στο σχολικό περιβάλλον η γλώσσα που χρησιμοποιείται, δεν είναι η γλώσσα της καθημερινότητας. «Ανεξάρτητα από την πολιτιστική υποδομή του μαθητή, όταν αυτός καλείται να απαντήσει ένα ερώτημα μέσα στην σχολική τάξη, τότε αλλάζει τον



γλωσσικό του κώδικα και την ποιότητα του ύφους του, προκειμένου να χρησιμοποιήσει τη γλώσσα του σχολείου, τη γλώσσα που έχει σχέση με τη δύναμη, τη δύναμη να αποκλείει και να ελέγχει» (Lemke, 1988).

Η χρήση του παραμυθιού στην τάξη ενθαρρύνει και ενισχύει τη διδασκαλία και την εκμάθηση της γλώσσας. Ο Bloom (1970), προκειμένου να αξιολογήσει την γλωσσική επάρκεια των παιδιών, πρότεινε την ανάγκη να κατανοηθεί το εννοιολογικό περιεχόμενο της ομιλίας ή του γραπτού λόγου των μαθητών. Η ανάπτυξη των συντακτικών και των εννοιολογικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων των μαθητών υποστήριξε ότι εξαρτάται μερικώς από το περιβάλλον τους.

Το παραμύθι είναι χρήσιμο και απαραίτητο κειμενικό είδος μάθησης και καλλιέργειας στο σχολικό πρόγραμμα διδασκαλίας. Η MacDonald (1993: 43 – 62) αναφέρει ότι πάντα έμενε «έκπληκτη από την άποψη ορισμένων δασκάλων που επέμεναν ότι δεν είχαν τον απαιτούμενο χρόνο για να εντάξουν το παραμύθι στο πρόγραμμα διδασκαλίας. Υπάρχουν απεριόριστες δυνατότητες για τη διαμόρφωση γλωσσικών δραστηριοτήτων με άξονα τα παραμύθια, όπως είναι η ενεργοποίηση των μαθητών και σε άλλες δραστηριότητες, στη φυσική, τα μαθηματικά, στο χορό, στη μουσική, στη ζωγραφική, στη γυμναστική και στη δραματοποίηση». Με άλλα λόγια, ως εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας, το παραμύθι αποβλέπει όχι μόνο στην απλή απομνημόνευση και κατανόηση του από τους μαθητές/μαθήτριες, αλλά στην ανάδειξη του τρόπου με τον οποίο ο μαθητής θα αναπτύξει την προφορική του.

Παράλληλα, οι Goforth και Spillman (1994), υποστηρίζουν ότι πρέπει η λαϊκή παράδοση και το λαϊκό παραμύθι να χρησιμοποιούνται μέσα στην τάξη για τη βελτίωση της γλώσσας και τις δεξιότητες της ανάγνωσης. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να σχεδιάσουν τρόπους, ώστε να καθοδηγήσουν τα παιδιά να κατανοήσουν και να εφαρμόσουν τη συγκεκριμένη αγωγή της αφηγηματική λογοτεχνίας και ιδιαίτερα του

παραμυθιού. Τα παιδιά που μούνται στη λογοτεχνία του παραμυθιού θα ανακαλύψουν νόημα και ουσία στην πραγματική τους ζωή όπως επίσης ουσία των παλαιότερων και σύγχρονων πολιτισμών. Θα ανακαλύψουν χαρακτηριστικά της προέλευσης της γλώσσας και συσχετισμούς στο λεξιλόγιο του παρελθόντος με το σημερινό, ενώ θα έχουν την ευκαιρία να δουν σε προσωπικό, πλέον, επίπεδο τη δομή της ιστορίας.

Αξίζει να αναφερθεί, ότι η αφήγηση αποτελεί μια δημιουργική έννοια με πολύπλευρη λειτουργικότητα στην εκμάθηση της παραγωγής του γραπτού λόγου μέσα στην τάξη. Συμπερασματικά, οι κειμενικές δομές προφορικού λόγου (ομιλίας) διαφέρουν κατά πολύ από τις δομές του γραπτού λόγου (γραφής) σε όλες σχεδόν τις εκφάνσεις, εκτός από την αφήγηση, η οποία είναι κοινή και για τις δυο δεξιότητες της γλώσσας (Kress, 1994).

Σχετικά με τον προφορικό και τον γραπτό λόγο, ακόμα και τα άτομα που έχουν καλλιεργήσει το λόγο με επιτήδευση, όταν πρόκειται να αφηγηθούν ή να γράψουν, καταφεύγουν στη χρήση στρατηγικών που χαρακτηρίζουν την αφήγηση μιας ιστορίας ή ενός παραμυθιού. Αυτές οι στρατηγικές πρέπει να καλλιεργούνται μέσα στην σχολική τάξη (Tannen, 1982).

Ο Kress (1994), συγκρίνει τον προφορικό λόγο με τον γραπτό, επισημαίνοντας τις διαφορές τους, στη συντακτική καθώς και κειμενική δομή. Επισημαίνει την ιδιαιτερότητα που έχει ο προφορικός λόγος, ο οποίος διαμορφώνεται και ελέγχεται μέσα από τα προσωπικά κριτήρια του ομιλητή (κοινωνική – πολιτιστική προέλευση, ιδιόλεκτος, λεξιλόγιο του σπιτιού). Η σειρά προτάσεων στην ομιλία, η δομή και η εξέλιξη τους εξαρτώνται από το συνομιλητή, ο οποίος αναγκάζει τον ομιλητή να αυτοσχεδιάζει ανάλογα το διάλογο. Οι μαθητές/μαθήτριες δεν έχουν ευκαιρίες μάθησης του γραπτού λόγου μέσα από μια ποικιλία κειμενικών ειδών. Το σχολικό

πρόγραμμα δίνει βαρύτητα στην ομιλία, στη δομή της πρότασης και κατ' επέκταση της παραγράφου και βασίζεται σε τέσσερα κειμενικά είδη: το περιγραφικό, το επιστημονικό, το τεχνολογικό και το ιστορικό.

Ο Zipes (1995: 82) αναφέρεται στη σημασία της αφήγησης του παραμυθιού μέσα στην τάξη για την καλλιέργεια δεξιοτήτων του γραπτού λόγου από την πλευρά των μαθητών, με τη διασκευή του παραμυθιού και την καταγραφή των σημείων που εντυπωσίασαν, ενθαρρύνοντας όμως παράλληλα και τη χρήση της ζωγραφικής. Επίσης, η χρήση του παραμυθιού αναπτύσσει την ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει την αφηγηματική δομή, το κειμενικό είδος και τις στιχομυθίες της ιστορίας που άκουσε.

Παράλληλα, το λαϊκό παραμύθι, όταν αποτελεί αντικείμενο διδασκαλίας, λειτουργεί ευεργετικά για τα παιδιά, όσον αφορά τις σκέψεις τα συναισθήματά τους, τη γλώσσα, την κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη. Τα παιδιά κατανοούν το δικό τους κόσμο μέσα από τη διαδικασία μάθησης του παραμυθιού (Zipes, 1995: 86).

Επιπρόσθετα, τα παραμύθια αποτελούν αφηγηματικές ιστορίες, στις οποίες οι ήρωες και οι ηρωίδες επιδεικνύουν ευφυΐα, γενναιότητα και άλλα χαρίσματα, προκειμένου να κατανικήσουν το κακό. Ωστόσο, τα διακρίνει μια λογοτεχνική απλή μορφή, που άλλωστε χαρακτηρίζει την προφορική τους παράδοση. Η δομή της πλοκής είναι σαφής και άμεση: η πρώτη παράγραφος οριοθετεί τους χαρακτήρες και το περιβάλλον, το κύριο σώμα της αφήγησης αναπτύσσει το πρόβλημα και κινείται προς την κορύφωση της πλοκής, ενώ ο επίλογος επιλύει το πρόβλημα Zipes (1995: 89). Όλη αυτή η διαδρομή προς την κορύφωση βοηθά τα παιδιά να ψυχαγωγηθούν.

Επίσης, η οικονομία των στερεότυπων ηρώων και ηρωίδων διαμορφώνει τη θεματολογία των παραμυθιών και αντικατοπτρίζει την κοινωνία της εποχής που τα

διαμόρφωσε, ενώ η γλώσσα τους χαρακτηρίζεται ως άμεση και ζωντανή με φυσικούς ρυθμούς (Zipes, 1995).

Ο Egan (1986) επικεντρώνει την προσοχή του στη φαντασία των μαθητών του, επιχειρώντας μια νέα προσέγγιση στη διαδικασία της μάθησης και ανάπτυξης των γλωσσικών δεξιοτήτων τους. Η νέα τεχνική στηρίζεται στη δύναμη της αφήγησης και το πώς μπορεί η δύναμη αυτή να χρησιμοποιηθεί στο πρόγραμμα διδασκαλίας, προκειμένου να καταστεί περισσότερο χρήσιμη και εποικοδομητική. Ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνεται να αξιολογήσει το μάθημά του και τις ενότητες διδασκαλίας ως ιστορίες και αφηγήσεις που θα μπορούσε να αφηγηθεί ο ίδιος στην τάξη, παρά ως συγκεκριμένους σκοπούς ή στόχους διδασκαλίας που θα πρέπει απλά να εμπεδωθούν.

Τα μοντέλα διδασκαλίας που εφαρμόζονται αγνοούν τη δύναμη και την εκπαιδευτική χρήση της φαντασίας που θεωρεί ότι είναι το πλέον ισχυρό και ενεργητικό μαθησιακό εργαλείο. Οι αφηγήσεις ενθαρρύνουν τη φαντασία του παιδιού, και πρέπει να εμπλουτίζουν το πρόγραμμα της διδασκαλίας, προκειμένου να καλλιεργηθούν περισσότερο δημιουργικοί και επινοητικοί μαθητές/μαθήτριες με λογικομαθηματική νόηση. Η φαντασία αποτελεί το ενεργητικό και δυνατό εργαλείο μάθησης, κυρίως για τα παιδιά του δημοτικού σχολείου (Egan, 1986).

Επιπλέον, σύμφωνα με τον Kress (1994), ο ρόλος του αφηγητή, έχει μεγάλη σπουδαιότητά και επιδρά στην αναδιοργάνωση και αναδόμηση της συγκεκριμένης ιστορίας από τον ακροατή. Παράλληλα, κάνει λόγο για τη διάκριση του επιστημονικού λόγου από τον αφηγηματικό, καθώς στον πρώτο δεν μπορεί να υπάρξει παρέμβαση από τον ακροατή, ενώ μπορούν να υπάρξουν παρεμβάσεις κατά τη διάρκεια του δεύτερου.

Οι Winch, Ljungdahl, Holliday, March και Johnson, (2001) αναφέρουν ότι είναι σημαντικό να προσφέρουν οι εκπαιδευτικοί παραδείγματα από μεγάλη ποικιλία τύπων κειμένων, κυρίως γιατί αυτά επιτρέπουν στα παιδιά να κάνουν περισσότερο διαφωτιστικές επιλογές όταν χρησιμοποιούν τη γλώσσα. Η γνώση των διαφορετικών κειμενικών ειδών σε ένα αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας, που ανταποκρίνεται στις ανάγκες της κοινωνίας, προσφέρει στα παιδιά τη δυνατότητα ευρείας χρήσης πηγών που κάνει δυνατή την πλήρη συμμετοχή όλων των απόψεων που σχετίζονται με την πολιτιστική και κοινωνική ζωή του συνόλου.

Η χρήση της αφηγηματικής ιστορίας στο δημοτικό σχολείο ως μέσο γλωσσικής διδασκαλίας σε ένα δίγλωσσο περιβάλλον είναι ιδιαίτερα σημαντική. Επίσης, ο εμπλουτισμός της διδασκαλίας του παραμυθιού με το τραγούδι και το ρυθμό, με τη δραματοποίηση και με την ανάγνωση του παραμυθιού, ενισχύει τη αναγνωστική δεξιότητα των μαθητών μέσα στο σχολικό πλαίσιο (Garvie, 1990).

Ο αφηγητής – δάσκαλος μπορεί να λάβει υπόψη του ένα πλήθος από θέματα που αφορούν τη διαδικασία μάθησης και διδασκαλίας. Απαραίτητα προσόντα του αφηγητή είναι να έχει εκφραστικότητα, να δίνει σημασία στον επιτονισμό, έχοντας πάντα σαν στόχο τη μεταφορά του μηνύματος του περιεχομένου της αφήγησης στους ακροατές. Το νόημα και η ουσία του παραμυθιού υποστηρίζονται με ζωντανό τρόπο και η παράλληλη βιωματική συμμετοχή των μαθητών κάνει πιο αποδοτική τη μετάδοση του μηνύματος (Garvie, 1990).

Η Dwyer (1999) προτείνει τέσσερις θεματικούς άξονες εξέλιξης της διδασκαλίας του παραμυθιού στην τάξη. Ως πρώτο στάδιο ορίζει τη διαμόρφωση του σκηνικού του παραμυθιού, δηλαδή, πότε και πού λαμβάνει χώρα και ποιοι είναι οι χαρακτήρες του. Ως δεύτερο στάδιο παρουσιάζει το πρόβλημα της πλοκής του, δηλαδή τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι χαρακτήρες. Το τρίτο στάδιο σχεδιασμού

και ανάπτυξης του παραμυθιού αποτελεί η εξιστόρηση των γεγονότων, τι κάνουν, δηλαδή, οι χαρακτήρες και ποιες είναι οι συνέπειες των πράξεών τους. Το τέταρτο και τελευταίο αποτελεί την κάθαρση, τη λύση, δηλαδή, του προβλήματος.

Η ίδια προτείνει την εφαρμογή των τεσσάρων φάσεων του σχεδιασμού και της ανάπτυξης στους μαθητές/μαθήτριες, αφού προηγηθεί η αφήγηση ή ανάγνωση του παραμυθιού και τους καλεί να συμμετάσχουν, είτε με υπενθύμιση και επανάληψη είτε με διασκευή των χαρακτήρων είτε με την ανασύνταξη του σκηνικού του προβλήματος είτε με την ανασύσταση της σειράς της εξιστόρησης είτε με την ανασύνταξη της παρουσίασης της κάθαρσης. Επίσης, σχολιάζει ότι με τη χρήση του παραμυθιού αναπτύσσεται η δεξιότητα του παιδιού στον περιγραφικό λόγο, διότι με το σύστημα της, τα παιδιά καλούνται να εντοπίσουν τις κατάλληλες λέξεις που αποδίδουν νόημα και να πειραματιστούν με τη χρήση των λέξεων, οι οποίες μπορούν να διεγείρουν τη φαντασία και να τους κεντρίσουν το ενδιαφέρον, να τα συναρπάσουν, να τους προκαλέσουν χαρά. Στόχος της είναι η καλλιέργεια της έκφρασης του λεξιλογίου της επικοινωνίας, δηλαδή της χρήσης της γλώσσας (Dwyer, 1999).

Οι Morgan και Rinvolucri (1983), χρησιμοποιούν εβδομήντα σκελετούς παραμυθιών, προκειμένου να ενεργοποιήσουν το μαθητή στην καλλιέργεια της επικοινωνίας και της έκφρασης, χωρίς να αποκλείονται άλλες παραδοσιακές μέθοδοι μάθησης. Κάνουν μια εκτενή αναφορά στα πολλά πλεονεκτήματα που προσφέρει η χρήση του παραμυθιού στην τάξη, γιατί από τη μία τα παιδιά είναι εξοικειωμένα με τη δομή των παραμυθιών και από την άλλη η γλώσσα των παραμυθιών είναι απλή, αλλά με πολυσύνθετα νοήματα.

Αρχικά, οι Morgan και Rinvolucri (1983) δίνουν συγκεκριμένες οδηγίες στον εκπαιδευτικό, προκειμένου να καλλιεργήσει τις αφηγηματικές του ικανότητες και

τους μηχανισμούς που βελτιώνουν την ποιότητα της προσοχής και της συγκέντρωσης των μαθητών κατά τη διάρκεια της αφήγηση ή της ανάγνωσης του παραμυθιού. Επίσης, διαμορφώνουν ασκήσεις που επιτρέπουν στους μαθητές/μαθήτριες να αποφασίσουν από μόνοι τους σε ποιο τύπο ερωτήσεων επιθυμούν να απαντήσουν, ασκήσεις που δίνουν την ευκαιρία στους αποδέκτες – μαθητές/μαθήτριες να αναλαμβάνουν τους ρόλους που βίωσαν μέσα στη συγκεκριμένη ιστορία, με γενικότερο πάντα στόχο να ενθαρρύνουν την ανακύκλωση της γλώσσας.

Οι γλωσσικές δραστηριότητες που διαμορφώνονται κάνουν την επαναφήγηση του παραμυθιού χρήσιμη γλωσσική καλλιέργεια. αλλά και ευχαρίστηση. Όσον αφορά την καλλιέργεια του προφορικού λόγου των μαθητών, τονίζουν ότι πρέπει να εφαρμοστεί η τεχνική της αφήγησης και του χορού της αρχαίας ελληνικής τραγωδίας. Παράλληλα, κάνουν εκτενή αναφορά στη διαμόρφωση ασκήσεων και δραστηριοτήτων που αποβλέπουν στη βελτίωση των προφορικών ικανοτήτων των μαθητών με τη λειτουργική συμμετοχή τους, που καλούνται να δημιουργήσουν μια δική τους πλοκή και μια δική του παραλλαγή του παραμυθιού που διδάχθηκαν, χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους, ώστε να οδηγηθούν σε περισσότερο αποτελεσματική χρήση της γλώσσας τους (Morgan και Rinvolucri, 1983).

Σύμφωνα με τον Bruner (1996), ο πολιτισμός δε διδάσκεται αποκλειστικά μόνο μέσα στη τάξη αλλά και μέσα από τη βιωματική επαφή του παιδιού με το κοινωνικό σύνολο. Ο ρόλος του σχολείου είναι να εντάξει το παιδί στο συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο. Είναι αναγκαία η επικοδομητική συνεργασία της ψυχολογικής θεωρίας και της εκπαιδευτικής πρακτικής. Επίσης διατυπώνει «τέσσερα μοντέλα διδασκαλίας και μάθησης: η αξιολόγηση των παιδιών ως μαθητών που μιμούνται (imitative learners), ως παιδιών που μαθαίνουν από τη διδασκαλία (learning from didactic exposure), ως

παιδιών που στοχάζονται (children as thinkers), ως παιδιών που γνωρίζουν (children as knowledgeable)» (Bruner, 1996: 53 – 63).

Μια εναλλακτική πρόταση στο αυστηρά δομημένο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου είναι οι διδακτικές προτάσεις και οι παιδαγωγικές εφαρμογές που σχετίζονται με τα παραμύθια. Το παραμύθι είναι ένα μέσο διαφυγής από τις καθημερινές συνηθισμένες διαδικασίες των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον που τα κάνει πρόθυμα να παρακολουθούν με αμείωτο ενδιαφέρον το παραμύθι καθώς και να συμμετέχουν σε οποιαδήποτε σχετική δραστηριότητα (Μωραΐτη & Χαντζοπούλου, 2017: 685).

Κύριος σκοπός του σχολείου επίσης δεν είναι η μνημοτεχνική αποστήθιση των γεγονότων - δράσεων και μοτίβων των παραμυθιών. Τα παραμύθια εκφράζουν γεωγραφικά διαμερίσματα με ιδιαίτερη νοοτροπία ή γλωσσικές ιδιοτυπίες. Η αναγνώριση της ταυτότητας, έστω και με τους περιορισμούς, μπορεί να γίνει μέσα από αυτά τα είδη αφήγησης όταν λειτουργούν ως προφορικά κείμενα.

Τα οφέλη, λοιπόν, που προκύπτουν από την κατάκτηση μιας γλώσσας, όπως διαπιστώνει ο Kress (1994), είναι πολλά και ο ρόλος που διαδραματίζει το κειμενικό είδος παραμύθι στην κοινωνικοποίηση του παιδιού και στην οργάνωση της γνώσης του είναι μεγάλος. Κατά συνέπεια, η κατανόηση του κειμενικού είδους συνδέεται στενά με την κωδικοποίηση της γνώσης σε μια κοινωνία, καθώς και με τους τρόπους της οργάνωσης και της μετάδοσης της πληροφορίας προς τους άλλους.

Το παραμύθι και η λαϊκή αφηγηματολογία, γενικότερα, μπορούν να βρουν φιλόξενο χώρο στο σχολείο, εμπλουτίζοντας τη φαντασία των παιδιών και βοηθώντας τα να γευθούν τις συγκινήσεις του ταξιδιού τους στο χώρο της φαντασίας. Παράλληλα, δημιουργείται ένας εναλλακτικός χώρος, ο οποίος μπορεί να αποφορτίσει τις τυποποιημένες παιδαγωγικές σχέσεις. Οι μεγάλοι ψυχοπαιδαγωγοί



έχουν επισημάνει τη σημασία του παραμυθιού για την ισόρροπη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών (Αυδίκος, 1999).

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι το παραμύθι ήταν προφορικό αλλά όμως τώρα, η λειτουργία του στο σχολικό περιβάλλον δεν έχει την ίδια λειτουργία που είχε σε παλαιότερες εποχές της προφορικότητας. Τα παραμύθια σήμερα διδάσκονται σαν γραπτά κείμενα στο σχολείο. Σε αυτά μελετούνται τα πραγματολογικά στοιχεία, και οι χαρακτηρισμοί προσώπων. «Τα πρότυπα συμπεριφοράς των ηρώων, οι αξίες και οι κανόνες συνύπαρξης είναι κατάλληλα για την ηθική διαπαιδαγώγηση των παιδιών» (Ράπτης, 2017: 703).

## 12. Μελέτες σχετικές με τη διδασκαλία του λαϊκού παραμυθιού

Το παραμύθι, όπως αναφέρει ο Μερακλής (1999: 211), προσφέρεται για μια «διπολικότητα της ύπαρξης». Σύμφωνα με τον ίδιο, «είναι το μόνο είδος που συντίθεται από δύο πόλους: της παιδαγωγικότητας και της ωριμότητας της ενηλικίωσης. Γι' αυτό, το παιδί, ενώ επικοινωνεί άμεσα με τον παραστατικό και παραστασιακό κόσμο της πρώτης, δέχεται ανεπαισθήτως και το μάθημα από την πείρα της δεύτερης. Είναι βέβαια απαραίτητο να αποκτήσει ο εκπαιδευτικός κάποια ικανότητα και πείρα στην αξιοποίηση αυτής της διπλής λειτουργικότητας του παραμυθιού, που πρέπει να επιχειρείται με δυο συνδυαζόμενες και αλληλοσυμπληρούμενες προσεγγίσεις και αναλύσεις ή εξετάσεις του: μια που θα βλέπει το παραμύθι ως λογοτεχνικό έργο και μια που θα φανερώνει την άμεση καταγωγή του από ένα εθνολογικό, ανθρωπολογικό και λαογραφικό παρελθόν».

Η παιδαγωγική αξία του παραμυθιού, έχει αναγνωριστεί με την εισαγωγή του στην εκπαίδευση από το νηπιαγωγείο μέχρι και το πανεπιστήμιο. Αρκεί να αναφερθεί ότι διδάσκεται ως αυτόνομο ακαδημαϊκό μάθημα στα παιδαγωγικά και άλλα τμήματα των ευρωπαϊκών πανεπιστημίων. Σήμερα, λοιπόν, δεν αμφισβητείται η παιδαγωγική αξία του παραμυθιού. Αντίθετα, η συμβολή του στην εκπαιδευτική διαδικασία κρίνεται ουσιαστική. Επιπλέον, το παραμύθι εμφανίζεται και στα ειδικά σχολεία και έχει συμβάλλει στο να επουλώνονται εν μέρει, τα ψυχικά τραύματα των παιδιών (Αυδίκος, 1999:64).

Το παραμύθι συμβάλλει στη γνωστική, στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, καθώς και στην ανάπτυξη της δημιουργικής και κριτικής του σκέψης (Μερακλής, 1986, 2012· Αναγνωστόπουλος, 1994, 1997· Bettelheim,

1995·Αυδίκος, 1999· Μαλαφάντης, 1996, 2006, 2011). Όπως υποστηρίζει ο Lüthi, (όπως αναφ. Μερακλής, 1996: 57): «το παραμύθι είναι εν μέρει ψυχαγωγία, εν μέρει παιδαγωγία, στην ολότητά του όμως είναι ο καθρέπτης της ανθρώπινης ύπαρξης και των δυνατοτήτων του ανθρώπου».

Μέσα από την αφήγηση, το παιδί μαθαίνει περισσότερα πράγματα από αυτά που γνωρίζει. Μαθαίνει για τον περιβάλλοντα χώρο του, για τα διάφορα επαγγέλματα που ασκούνται από τους ανθρώπους, για τη φύση και τις λειτουργίες της, για τα γύρω αντικείμενα και τις λειτουργίες που αυτά επιτελούν προς χάρη του ανθρώπου (Μερακλής, 1999, 2012). Πίσω από τον αυθαίρετο κόσμο του παραμυθιού που διεισδύει στον κοινωνικά δομημένο κόσμο, διακρίνεται πολλές φορές ένα μήνυμα, που χαρίζει μια ηθική ενότητα (Μερακλής, 2012: 26).

Το παραμύθι είναι ιδανικό για να ζωντανέψουμε στο παιδί έναν ιδιαίτερο κόσμο εικόνων και φαντασίας. Με αυτόν τον τρόπο μπαίνουν τα θεμέλια για μία κατανόηση των συμβόλων και της ποίησης που οδηγεί όσο γίνεται πιο νωρίς στην ιδιαίτερα δημιουργική πράξη, στον λόγο, στην ευρηματικότητα και την έκφραση. Τα παιδιά μέσα από το παραμύθι μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν παίζοντας, τραγουδώντας, με τη θεατρική άσκηση, με όλες σχεδόν τις αισθήσεις τους (Μερακλής, 2012: 44).

Είναι πολύ πιθανόν, σε μια αφήγηση ενός παραμυθιού να προκύψουν απορίες από τη μεριά των παιδιών. Με αυτόν τον τρόπο, το παραμύθι αποτελεί πηγή πληροφόρησης και γνώσης για τους μικρούς αναγνώστες ή ακροατές και συμβάλλει στη δημιουργία σταθερών σχέσεων ανάμεσα στα παιδιά και στο γύρω φυσικό περιβάλλον με την πλούσια αναφορά του στον κόσμο των πουλιών, των ζώων, του δάσους, των δέντρων, των ανθρώπων και των αντικειμένων (Αυδίκος, 1999: 32).

Η Παπούλια (2000) αναφέρεται στο φαινόμενο του γραμματισμού, με ιδιαίτερη έμφαση στην ανάδυσή του, στην καλλιέργεια του σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Αναφέρεται σε ένα γραμματισμό τον οποίο αναλύει ως επάρκεια κατανόησης και ερμηνεύει ως δεξιότητα, ικανότητα και κοινωνική ωριμότητα.

Υπάρχουν πολλές αναφορές σχετικά με τη διδακτική/ παιδαγωγική αξιοποίηση των λαϊκών παραμυθιών στο Κωστούλη (2001). Επιπλέον, αξίζει να αναφερθεί ότι στα πρακτικά του συνεδρίου του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων στο Επιστήμες της Αγωγής (17-20 /5/ 2007: 482-739) με θέμα «Η πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας», υπάρχουν εισηγήσεις για τις μεθόδους διδασκαλίας του λαϊκού παραμυθιού (17-20 /5/ 2007:739-922).

Ο Ματσαγγούρας (2003) χρησιμοποιεί διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση, προκειμένου να σχολιάσει εποικοδομητικά τα κειμενικά είδη που πρέπει να διδάσκονται στο σχολείο, ανάμεσα στα οποία και το παραμύθι, το περιεχόμενο και τη δομή των διάφορων κειμενικών ειδών, το διδακτικό πλαίσιο και τις μεθόδους διδασκαλίας και τις μαθησιακές δραστηριότητες στη διαδικασία σύνθεσης των κειμένων που παράγουν οι μαθητές/μαθήτριες.

Για να γίνει κατανοητή η φύση του αντικειμένου της γλωσσικής διδασκαλίας, εξετάζεται η δομή και η χρήση της γλώσσας. Η ετερότητα των κειμενικών ειδών, ανάμεσά τους και το παραμύθι, είναι ο μηχανισμός που θα αποβεί ωφέλιμος για την καλλιέργεια του γραπτού και προφορικού λόγου. Το διαφορετικό ύφος, το περιεχόμενο και το λεξιλόγιο των κειμένων αποτελούν τα κύρια χαρακτηριστικά που θα επηρεάσουν τη γλωσσική συνείδηση των μαθητών, αφού όλοι οι μαθητές/μαθήτριες μιλούν τη γλώσσα και διαφέρουν μόνο ως προς το φάσμα των χρήσεων με τις οποίες είναι εξοικειωμένος ο καθένας (Χαραλαμπίδης και Χατζησαββίδη, 1997:65-90).

Η Χοντολίδου, (1995, όπως αναφ. Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδη 1997: 227 – 244), αναφέρεται στη μεθοδολογία της διδακτικής που ακολούθησε με

διάφορες δραστηριότητες και παιχνίδια που έγιναν μέσα στην τάξη, καθώς και στη διαδικασία εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με τα πρόσωπα και τις λειτουργίες των μαγικών παραμυθιών. Αποφεύγει να αξιολογήσει την επίδοση των μαθητών και αναφέρει ότι σε μια από τις τάξεις τα παιδιά παρήγαγαν τα δικά τους παραμύθια, τα οποία έφτιαζαν σε κοινή συλλογή και διέθεταν σε κάθε ενδιαφερόμενο.

Ο Κυριακίδης (1965) αναφέρει ότι το παραμύθι αποτέλεσε από παλιά κύριο μέσο ελεύθερης έκφρασης, γιατί μέσα από το μύθο ο χρήστης της γλώσσας μεταβάλλεται σε δημιουργικό εκφραστή της και όχι σε παθητικό αποδέκτη της, όπως ήταν παλιά ο μαθητής μέσα στη τάξη. Το παραμύθι, ως κείμενο, εξασφαλίζει την άμεση και δημιουργική παρουσία του μαθητή ως δράστη (actor), που περνά από το περιεχόμενο στη διαδικασία και μετατρέπει το κείμενο και τη γλώσσα σε διδακτική πράξη τόσο για τον ίδιο το μαθητή όσο και για τον αποδέκτη – ακροατή συμμαθητή/δάσκαλο. Κάθε κείμενο που εκφωνείται γίνεται αντικείμενο αφήγησης, τροποποιείται ή ξαναγράφεται, αποτελεί μαθησιακή και διδακτική πράξη για τον ίδιο και για όλους που συμμετέχουν στη λειτουργία της προσέγγισης της έκφρασης του λόγου.

Η Garvie (1990) παραθέτει τη σπουδαιότητα της χρήσης της αφηγηματικής ιστορίας στο Δημοτικό Σχολείο, ως μέσο γλωσσικής διδασκαλίας σε ένα δίγλωσσο περιβάλλον. Για την εμπέδωση του μηνύματος του παραμυθιού, ο αφηγητής πρέπει να λάβει υπόψη του ένα πλήθος από θέματα που αφορούν τη διαδικασία μάθησης και τη διδασκαλία. Ο αφηγητής πρέπει να έχει εκφραστικότητα, να δίνει σημασία στον επιτονισμό, έχοντας πάντα ως στόχο τη μεταφορά του μηνύματος του περιεχομένου της αφήγησης στους ακροατές. Όταν το νόημα και η ουσία του παραμυθιού υποστηρίζονται με ζωντανό τρόπο και συμμετοχή των μαθητών, γίνεται πιο αποδοτική η μετάδοση του μηνύματος.

Σύμφωνα με τον Αναγνωστόπουλο, (1997: 64), η αφήγηση του παραμυθιού πρέπει να υπάρχει εντός και εκτός σχολικής τάξης. «Σε περίπτωση που ο εκπαιδευτικός δεν γνωρίζει το τοπικό ιδίωμα καλό είναι να βάλει κάποιο άλλο άτομο της τοπικής κοινωνίας που γνωρίζει παραμύθια να τα αφηγηθεί μέσα στην τάξη. Και αυτό γιατί η καθομιλουμένη είναι πάντα και η αγαπητή γλώσσα στις προφορικές ιστορίες. Το παραμύθι, λοιπόν, λαϊκό ή έντεχνο, είναι ένα δώρο αγάπης προς το παιδί και σε εμάς βρίσκεται η ευθύνη να δημιουργήσουμε πραγματικά μια ατμόσφαιρα μέσα στην οποία το παιδί θα χαλαρώσει, θα διασκεδάσει, θα ταυτιστεί με τους ήρωες και θα ονειρευτεί».

Ο Μερακλής, (1999: 72) αναφέρει ότι «ένα άλλο θετικό στοιχείο που προσφέρει το παραμύθι είναι ότι μέσα στην τεχνολογική εποχή μας, η μαγεία του διατηρεί τη θέση της στη φαντασία των σημερινών παιδιών. Η γοητεία του προέρχεται κατά μεγάλο μέρος από τις δυνατότητες μεταμορφώσεων φυσικών προσώπων και αντικειμένων των παραμυθιών. Ό,τι είναι αδύνατον να συμβεί στον πραγματικό κόσμο, συμβαίνει στο παραμύθι. Με αυτόν τον τρόπο έρχονται στην επιφάνεια οι δημιουργικές δυνάμεις του ανθρώπου. Και ας μην ξεχνάμε ότι η βασική δημιουργική δύναμη είναι μέσα στον άνθρωπο».

Στη χώρα μας σήμερα, υποστηρίζει ο Αυδίκος (1999: 99), «το παραμύθι δεν υπάρχει στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου, αλλά η ανάγκη για να ενταχθεί μέσα σε αυτό είναι διάχυτη. Και τούτο φαίνεται από ό,τι το παραμύθι, με διάφορες αφορμές, είναι πάντα ευπρόσδεκτο στη σχολική τάξη, μέσα στην οποία εξασφαλίζει και μια ευεργετική προσέγγιση ανάμεσα στα παιδιά και τους δασκάλους τους. Το παραμύθι αποτελεί αντικείμενο ενδιαφέροντων πρωτοβουλιών από δασκάλους, μαθητές/μαθήτριες και γονείς, κάτι που ξανακάνει επίκαιρη και αναγκαία την πρόταση να ενταχθεί στο σχολείο».

Σε αυτές τις πρωτοβουλίες, σύμφωνα με τη Καπλάνογλου (2002: 185-186), περιλαμβάνονται προσπάθειες συγκέντρωσης λαϊκών παραμυθιών από τους παππούδες και τις γιαγιάδες των μαθητών, μέσα από οργανωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα. Μια ολοκληρωμένη πρόταση για τη δημιουργική αξιοποίηση των λαϊκών παραμυθιών και τη δημιουργία μιας αφηγηματικής κοινότητας στη σχολική τάξη έχει καταθέσει ο Αυδίκος (1999), με το βιβλίο του «Μια φορά κι ένα καιρό...αλλά...μπορεί να γίνει και τώρα. Η εκπαίδευση και ο χώρος παραμυθιών».

Στο πλαίσιο εξάλλου λειτουργίας του Δημοτικού Σχολείου περιλαμβάνονται προγράμματα που συμβάλλουν στην ψυχοκινητική και συναισθηματική άσκηση, καθώς και στην καλλιέργεια του προφορικού λόγου. Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτή η αναγκαιότητα των παραμυθιών στην εκπαίδευση και η σημασία τους στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου (Αυδίκος, 1999: 98).

Σύμφωνα με το Μερακλή (1999), το παραμύθι διαπαιδαγωγεί το παιδί και θεραπεύει κοινωνικές και ψυχικές του ανάγκες. Το λαϊκό παραμύθι υποβοηθάει την καλλιέργεια της μητρικής γλώσσας, με την επαναδιήγηση, το διάλογο και τις ερωταποκρίσεις των παιδιών. Διαπαιδαγωγεί, προβάλλοντας την επιδοκιμασία του καλού και ταυτόχρονα την τιμωρία του κακού. Συμβάλλει στη σύνδεση του ατόμου με το φυσικό περιβάλλον. Ο χαρακτήρας της παιδικής προσωπικότητας και η κοινωνική αγωγή, που σ' αυτήν την ηλικία βρίσκονται σε διαμόρφωση, δέχονται την ισχυρότατη επίδραση του παραμυθιού.

Δεν μπορεί κανείς να παραλείψει και τις νέες μελέτες όπως αυτή της Ντοροπούλου (2010), όπου αξιοποιεί το παραμύθι, ως διαδικασία μάθησης και καλλιέργειας της γλώσσας, για την ανάπτυξη του λεξιλογίου μέσω της μυθοπλαστικής δομής του. Η συγκεκριμένη μελέτη ερευνά τη διδακτική της γλώσσας και συγκεκριμένα την καλλιέργεια και την ανάπτυξη του γραπτού λόγου, με βάση τη

διδασκαλία του παραμυθιού και τη συμβολή του, σήμερα, στον γραπτό λόγο των μαθητών του Δημοτικού σχολείου και ειδικότερα της ΣΤ΄ τάξεως.

Επιπλέον μια άλλη μελέτη είναι αυτή της Σταύρου (2012), όπου ερευνήθηκε η επίδραση της αφήγησης των λαϊκών παραμυθιών στη συναισθηματική και κοινωνική αντίστοιχα επάρκεια των παιδιών με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα τμήματα ένταξης των Νηπιαγωγείων και στη μείωση των προκαταλήψεων και στην ανάπτυξη θετικών συμπεριφορών των παιδιών με τυπική ανάπτυξη απέναντι στα παιδιά με αναπηρία. Τέλος, όπως φάνηκε από τα ευρήματα της έρευνας, οι αφηγηματικές δημιουργίες των παιδιών έχουν κοινή δομή με το λαϊκό παραμύθι, αφού χρησιμοποιήθηκε το δομικό μοντέλο της μορφολογικής θεωρίας του Propp.

Παράλληλα αξίζει να αναφερθεί και η διδακτορική διατριβή της Μπρίς Αικατερίνης (2013), όπου διερευνήθηκε μέσα από ποικίλες διδακτικές προτάσεις αξιοποίησης του λαϊκού παραμυθιού η επίδραση που έχει αυτό σε μαθητές/μαθήτριες πολυπολιτισμικών τάξεων του ελληνικού Δημοτικού σχολείου. Συγκεκριμένα η έρευνα αυτή εστιάζεται στη συμβολή της διδασκαλίας του παραμυθιού με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών ως προς την εκμάθηση ή τη βελτίωση της γλώσσας των μαθητών, καθώς και ως προς την θετικότερη αποδοχή της διαφορετικότητας των συμμαθητών τους.

Επιπρόσθετα στη πρόσφατη διατριβή του Καπανιάρη (2017), γίνεται λόγος για το ρόλο της πληροφορικής και των νέων τεχνολογιών της πληροφορίας και των επικοινωνιών στην παραγωγή ενός ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού σχετικά με τον λαϊκό πολιτισμό μέσα στην εκπαίδευση. Σ' αυτή τη διατριβή επιχειρείται η διαμόρφωση της διδακτικής του λαϊκού πολιτισμού μέσω του εμπλουτισμού διδακτικών παρεμβάσεων με αναλογικά και ψηφιακά μέσα και πολυποίκιλα ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης.



Στην αφήγηση σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν τα και τα διάφορα αφηγηματικά πρόσωπα. Ο αφηγητής πρέπει να είναι σε θέση να τα αποδίδει και αυτά. Σημαντικό ρόλο παίζει επίσης και ο αφηγητής με το ακροατήριο που στην εκπαιδευτική κοινότητα είναι ο δάσκαλος με τους μαθητές/μαθήτριες. Ο δάσκαλος – αφηγητής λειτουργεί όπως αναφέρει ο Μαλαφάντης (2006: 301) ως δημιουργός ή αναδημιουργός πρότυπων αφηγήσεων ή λειτουργεί ως διαμεσολαβητής ανάμεσα στο κείμενο και τους μαθητές/μαθήτριες.

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι το 1997 – 1998 με επιστημονικά υπεύθυνο τον Μερακλή, καθηγητή Λαογραφίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών και την Κακάμπουρα, Διδακτόρισα Λαογραφίας τότε, του ίδιου πανεπιστημίου, σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε ένα πρόγραμμα διδασκαλίας του Λαϊκού Πολιτισμού στην Α/βάθμια και Β/βάθμια εκπαίδευση. Οι προτάσεις που προέκυψαν από το πρόγραμμα αυτό ήταν να εισαχθεί το μάθημα του Λαϊκού Πολιτισμού στο ωρολόγιο πρόγραμμα της πρωτοβάθμιας (κυρίως με αφηγήσεις παραμυθιών, παροιμίες αινίγματα και δημοτικά τραγούδια, ομαδικό παιχνίδι κ.α.) και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από το σχολικό έτος 2000 – 2001 (Κακάμπουρα, 2000).

Σκοπός του προγράμματος αυτού ήταν μια πιο συστηματική επαφή των μαθητών με τον παραδοσιακό και σύγχρονο λαϊκό πολιτισμό σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο με απώτερο στόχο την καλλιέργεια πολιτισμικών αξιών, όπως ο σεβασμός στην πολιτισμική ταυτότητα και τη διαφορετικότητα του άλλου (Κακάμπουρα – Τίλη, 2001: 9 – 10).

Τέλος, όπως τονίζει η Σκούρτου (1997: 58), «η διδασκαλία του Λαϊκού Πολιτισμού στο δημοτικό σχολείο εντάσσεται στα πλαίσια μιας σύγχρονης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που δεν αγνοεί τη σημασία του ιδιαίτερου πολιτισμού

στην κατανόηση της ατομικής και πολιτισμικής ταυτότητα. Η εκπαίδευση αυτή δεν προβαίνει σε ανιστόριτες γενικεύσεις και ερμηνευτικές προσεγγίσεις ιδιαίτερων πολιτισμικών στοιχείων της κυρίαρχης ομάδας ως στοιχείων ενός οικουμενικού πολιτισμού».

Ανακεφαλαιώνοντας, θεωρούμε ότι σύμφωνα με τις έρευνες και τις προσεγγίσεις που παρουσιάσαμε, υπάρχει σύγκλιση απόψεων στο ότι η αφήγηση των λαϊκών παραμυθιών κάνει το παιδί να νιώσει πιο οικεία, ότι το διαπαιδαγωγεί και διαμορφώνει την προσωπικότητα και την κοινωνική του αγωγή, καλλιεργεί τη φαντασία και την ευρηματικότητά του, το συναίσθημα και την ανθρωπιά του, τη δημιουργικότητα και την καλλιτεχνική του δεξιότητα. Και τέλος, ότι συμβάλλει στην αισθητική καλλιέργειά του, τη σύνθετη και πολλαπλή καλλιέργεια: γλωσσική, γνωσιακή, εικονογραφική, δραματική, ρυθμική, χειροτεχνική (Αναγνωστόπουλος, 1997). Και είναι σημαντικό, με την αφήγηση, να δημιουργήσουμε, πραγματικά, μια ζεστή ατμόσφαιρα, μέσα στην οποία το μικρό παιδί θα χαλαρώσει, θα διασκεδάσει, θα ταυτιστεί με τους ήρωες και θα ονειρευτεί. Έτσι το παιδί θα γευτεί όλα τα θετικά στοιχεία που μπορεί να προσφέρει η αφήγηση ενός λαϊκού παραμυθιού.

### 13. Βασικές επισημάνσεις

Στο θεωρητικό μέρος ασχοληθήκαμε με το παραμύθι όσον αφορά τα χαρακτηριστικά του και την ιστορική του εξέλιξη. Είδαμε τη λαογραφική έρευνα για το παραμύθι, καθώς και ορισμένες ψυχαναλυτικές θεωρίες, γύρω απ' αυτό. Ακολούθησε η αναφορά σχετικά με το πώς εξετάζει η λαογραφία τον πολιτισμό των παιδιών και προχωρήσαμε στην τέχνη της αφήγησης και τους νεοαφηγητές, την ψηφιακή αφήγηση και επικεντρωθήκαμε στην προφορικότητα του παιδιού. Η προφορικότητα / εγγραμματοσύνη αποτέλεσαν μια ακόμα υποενότητα, όπου αναφέρθηκαν ορισμοί σχετικοί με την προφορικότητα και τον γραμματισμό και ακολούθησε συσχέτιση και σύγκριση αυτών των όρων, αλλά μιλήσαμε και για τα πολυτροπικά κείμενα. Τέλος, παρουσιάστηκαν μελέτες σχετικά με τη συμβολή του παραμυθιού στη διαμόρφωση της διδασκαλίας μέσα στην τάξη, καθώς και μελέτες για τη διδακτική του λαϊκού παραμυθιού.

Από τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτή η αναγκαιότητα των παραμυθιών στην εκπαίδευση και η σημασία τους στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου. Σύμφωνα με τη θεωρία του αναδύομενου γραμματισμού, όπως φάνηκε παραπάνω (Παπούλια & Τάφα, 2004), δίνεται έμφαση στη μάθηση και όχι στη διδασκαλία, υπογραμμίζοντας τον επικοινωνιακό χαρακτήρα της γλώσσας. Για να μπορέσουν τα παιδιά να κατανοήσουν τον κόσμο που τα περιβάλλει, να συναναστραφούν με τους ανθρώπους γύρω τους, να επικοινωνήσουν, να σκεφτούν, να φανταστούν, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η καλλιέργεια της γλώσσας μέσα από δραστηριότητες προφορικού

και γραπτού λόγου, οι οποίες μπορούν να αναπτυχθούν και μέσα από τη διδασκαλία ενός λαϊκού παραμυθιού.

Είναι σημαντικό να ειπωθεί ότι οι μαθησιακές δραστηριότητες λαμβάνουν χώρα όχι αποκλειστικά εντός των ατόμων, αλλά κυρίως στις μεταξύ τους διεπιδράσεις (Wells, 1992). Σύμφωνα με την οπτική αυτή, η σχέση διδασκαλίας – μάθησης συναρτάται με τη συνικοδόμηση της σημασίας και της γνώσης, διαδικασία κατά τη διάρκεια της οποίας ο δάσκαλος μοιράζεται τις δεξιότητες του για να καθοδηγήσει και να βοηθήσει τους μαθητές/μαθήτριες στη *ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης (zone of proximal development)*. Ο δάσκαλος, δηλαδή, ανταποκρίνεται στις προθέσεις και στις αντιλήψεις του μαθητή / της μαθήτριας, έτσι ώστε ο μαθητής / η μαθήτρια να μπορεί να οικοδομήσει τη νέα γνώση και να υλοποιήσει μόνος του τις διάφορες εργασίες (Papas, 2006).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β. Η ΕΡΕΥΝΑ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ**

### **1. Εισαγωγικά**

Ο Kovganoff (1997, αναφ. στο Βάμβουκας, 1998), αναφερόμενος στην έρευνα υποστηρίζει ότι κάθε επιστημονικό αποτέλεσμα έχει τις ρίζες του τόσο σε προγενέστερες εργασίες όσο και σε ανακαλύψεις που έχουν γίνει σε άλλους τομείς. Αυθόρμητη γένεση δεν υπάρχει. Η έρευνα έχει επιστημονική αιτία, εφόσον έχει δυνατότητα να μετρήσει, να περιγράψει, να διαγνώσει, να προβλέψει και να ερμηνεύσει τα γεγονότα. Εξάλλου, κάθε εργασία φέρει μέσα της άγνωστα σπέρματα πρακτικών εφαρμογών.

Έρευνα κατά τον DeLandsheere (1984, αναφ. στο Βάμβουκας, 1998), είναι η συστηματική προσπάθεια κατανόησης που υποκινείται από κάποια ανάγκη ή κάποια συνειδητή δυσκολία, η οποία στρέφεται στη μελέτη πολύπλοκου φαινομένου. Σκοπός της έρευνας, όπως αναφέρει ο ίδιος, είναι να προσδιορίσει τη φύση των αναγκαίων δεδομένων προς επαλήθευση υποθέσεων. Επιπροσθέτως, η έρευνα θα πρέπει να χρησιμεύει κάπου, να διερευνά ένα πρόβλημα, να εμπλουτίζει τη θεωρία, να βελτιώνει την πράξη και να διαθέτει προτάσεις για παιδαγωγική δράση, όπως επίσης και να έχει τη δυνατότητα εντοπισμού των γενεσιουργών παραγόντων μιας προβληματικής κατάστασης.

Το ερευνητικό μέρος της εργασίας μας, αφορά την έρευνα – δράση που έλαβε χώρα στο 1ο Δημοτικό Σχολείο Αρχαγγέλου, Ρόδου, το 2015-2016. Στην παρέμβασή μας επιχειρήθηκε να καταδειχθεί η επίδραση της αξιοποίησης του λαϊκού παραμυθιού στην ανάπτυξη της εγγράμματης προφορικότητας των παιδιών. Οι τάξεις χωρίστηκαν

σε μικρές και μεγάλες. Στις μικρές (Α', Β', Γ') όπου τα παιδιά δεν έχουν ακόμα κατακτήσει το γραμματισμό σε ικανοποιητικό βαθμό και στις μεγάλες (Δ', Ε', ΣΤ'), όπου τα παιδιά έχουν αποκτήσει οικειότητα με τον γραμματισμό. Τα πορίσματα που προσδοκούσαμε από τη δράση αυτή ήταν να φανεί κατά πόσο η παρέμβασή μας συνέβαλε στην ανάπτυξη της προφορικότητας των παιδιών τόσο των μεγάλων όσο και των μικρών τάξεων, ενώ υπήρξαν και διαφορές μεταξύ μεγάλων και μικρών τάξεων. Επιπλέον, εξετάστηκε, αν το λαϊκό παραμύθι μπορεί να αποτελέσει δημιουργική διαδικασία μάθησης, υποστήριξης κριτικής σκέψης και βελτίωσης προφορικών δεξιοτήτων των μαθητών όλων των τάξεων του Δημοτικού.

Ως εκπαιδευτικό ερέθισμα και κοινωνικό είδος, το παραμύθι, μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου και της κριτικής σκέψης, ειδικά όταν πρόκειται για πολυτροπικό κείμενο. Οι σύνθετες αλληλεπιδράσεις που ασκήθηκαν, μέσα από την παρέμβασή μας, μεταξύ πολλών και ποικίλων πηγών, μέσων και τρόπων που συνδυάζονται διαμορφώσαν το νόημα του λαϊκού παραμυθιού και βοήθησαν στην αξιολόγηση των δεξιοτήτων του γραμματισμού, στα παιδιά του 1<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Αρχαγγέλου Ρόδου.

## 2. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Το λαϊκό παραμύθι, όπως αναφέρθηκε ήδη, δεν αποτελεί συστατικό μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στην παρούσα έρευνα υλοποιείται μια προσπάθεια δημιουργικής ένταξης και αξιοποίησης ενός αρχαγγελίτικου λαϊκού παραμυθιού σε Δημοτικό Σχολείο στον Αρχάγγελο της Ρόδου. Σκοπός μας είναι να μελετηθεί η εγγράμματη προφορικότητα των παιδιών (βλ. σχετικό κεφάλαιο «Εγγράμματη προφορικότητα»).

Επειδή το παραμύθι, όπως έχει αναφερθεί προηγουμένως, ως εκπαιδευτικό ερέθισμα και κοινωνικό είδος, μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου, δημιουργήθηκε και εφαρμόστηκε ένα πλαίσιο δράσης, προκειμένου να αξιολογηθούν οι δεξιότητες του γραμματισμού και έτσι να καταδειχθεί η επίδραση της αξιοποίησης του λαϊκού παραμυθιού στην ανάπτυξη της εγγράμματης προφορικότητας των παιδιών. Τα παιδιά ακούγοντας προφορικά λαϊκά παραμύθια, μαθαίνοντας γραφή και χρησιμοποιώντας τα ηλεκτρονικά μέσα, αλληλεπιδράσαν με άλλα παιδιά ή και ενήλικες σε ένα κοινό προφορικό πλαίσιο (context), και επέστρεψαν στην προφορικότητα.

Τα λαϊκά παραμύθια που χρησιμοποιήθηκαν στη διάρκεια της παρέμβασής μας επιλέχθηκαν από το σύνολο των παραμυθιών που συλλέχθηκαν και καταγράφηκαν στη διάρκεια σχετικής επιτόπιας λαογραφικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε στον Αρχάγγελο της Ρόδου από το 1999 έως το 2015. Για την υλοποίηση της έρευνας επιλέχθηκε και το ένα από τα δυο σχολεία που υπάρχουν στην περιοχή.

Η επιλογή της ενασχόλησης με τα λαϊκά παραμύθια έγινε για δυο κυρίως λόγους. Από τη μια, στις μέρες μας επικρατεί μεγάλη σύγχυση ανάμεσα στο λαϊκό παραμύθι και σε ό, τι οικειοποιείται αυτόν τον όρο, διασκευές δηλαδή, των λαϊκών παραμυθιών, όπου ορισμένες διασκευές λαϊκών παραμυθιών δεν συγκρατούν τίποτα από το ανθρωπολογικό τους βάθος, το συμβολισμό τους και το δραματικό ενδιαφέρον τους για τα παιδιά (Μερακλής, 1999: 74). Από την άλλη, θέλαμε να δείξουμε ότι το παραμύθι, ακόμα και στις μέρες μας, σε διάφορες περιοχές, συναντάται ως μια ζωντανή αφηγηματική διαδικασία. Αυτό φαίνεται και στον Αρχάγγελο, όπου ακόμα και σήμερα, υπάρχουν αφηγητές που αφηγούνται παραμύθια στο τοπικό ιδίωμα της περιοχής σε ακροατές, όπου είναι είτε ενήλικες είτε παιδιά.

Πέρα από αυτά, θεωρήσαμε ότι το δεύτερο κριτήριο επιλογής των συγκεκριμένων λαϊκών παραμυθιών, που είναι η ζωντανή αφήγηση του παραμυθιού στο τοπικό ιδίωμα, θα βοηθήσει τα παιδιά ώστε να νιώσουν πιο οικεία. Θεωρήσαμε ότι έτσι, θα κατανοούσαν το παραμύθι καλύτερα, θα μπορούσαν να το επεξεργαστούν με μεγαλύτερη άνεση και θα μπορούσε έτσι να φανεί καλύτερα η μετάβαση από τον προφορικό λόγο – τοπικό ιδίωμα, στο γραπτό και από την τηλεόραση και τον υπολογιστή στον εγγράμματο, πια, προφορικό λόγο.

Η διδασκαλία των παραμυθιών αυτών, όπως υποστηρίζει ο Ράπτης (1980), εκτός από τον κοινωνικοποιητικό και εκπολιτιστικό χαρακτήρα τους, εκτός από τις γλωσσικές δυνατότητες τους, μπορεί να χρησιμεύσει έμμεσα είτε ως «αφόρμηση» για τη γραφή, τη γραμματική, την έκθεση, την ορθογραφία, την καλλιγραφία, την ιχνογραφία, τη χειροτεχνία, τη μουσική, τη γυμναστική και τις αθλοπαιδιές είτε ως «εφαρμογή» για τις λεκτικές ασκήσεις και τις ελεύθερες ανακοινώσεις. Επιπλέον, το παραμύθι, σύμφωνα πάντα με τον Ράπτη (1980), μπορεί να χρησιμοποιηθεί είτε ως αφόρμηση είτε ως εφαρμογή στα μαθήματα της ανάγνωσης, της πατριδογνωσίας και



της πραγματογνωσίας, στο ποίημα, στην αριθμητική και τη γεωμετρία, στη φυσική ιστορία και στην αγωγή του πολίτη.

Επιπρόσθετα εντάσσεται στο πλαίσιο της πρότασης μας, τα παιδιά, μέσα από διαφορετικά μαθησιακά περιβάλλοντα, να μπορούν να ανταποκρίνονται εξίσου καλά στις απαιτήσεις του εκάστοτε περιβάλλοντος.

Παράλληλα, σκοπός μας ήταν να διαπιστωθεί κατά πόσο τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν εξίσου το γλωσσικό ιδίωμα ως προφορικό κείμενο και την ακαδημαϊκή γλώσσα ως γραπτό κείμενο. Τα παιδιά ήδη γνωρίζουν το πρώτο και μαθαίνουν στο σχολείο το δεύτερο. Οι μαθητές/μαθήτριες, όπως αναφέρει η Φραγκουδάκη (1987:48), «δε φτάνουν στο σχολείο βουβοί, αλλά αντίθετα γνώστες της μητρικής τους γλώσσας. Μόλις μπαίνουν στη πρώτη τάξη του δημοτικού, το πρώτο βασικό γλωσσικό μάθημα δεν είναι η γλωσσική αγωγή ούτε η γλωσσική διδασκαλία, αλλά είναι η διδασκαλία της γραπτής μορφής της γλώσσας, της μετάδοσης των γνώσεων που θα επιτρέψουν στους μαθητές/μαθήτριες να κατακτήσουν το σημαντικό υποκατάστατο του φυσικού λόγου, τη γραφή. Η διεύρυνση αυτή του λειτουργικού δυναμικού με την τελείως διαφορετική μορφή επικοινωνίας, που είναι ο γραπτός λόγος και τα εντελώς καινούργια μέσα αυτής της επικοινωνίας, αποτελεί μεγάλο βήμα στην εξέλιξη των παιδιών».

Με βάση τις παραπάνω θεωρητικές και μεθοδολογικές προϋποθέσεις, θα παρουσιάσουμε μια σειρά δραστηριοτήτων που δείχνουν τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους προσεγγίζουν τα παιδιά το παραμύθι, αφενός στο πλαίσιο μιας σύγχρονης τοπικής κοινωνίας και αφετέρου στο σχολικό περιβάλλον και στις ψηφιακές εφαρμογές, ώστε να αναλυθεί το παραμύθι ως πολυτροπικό κείμενο. (Kress & Van Leeuwen, 1996). Οι δραστηριότητες αυτές, που πραγματοποιήθηκαν στο 1<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Αρχαγγέλου Ρόδου, το χρονικό διάστημα 2015-2016, είχαν ως

κύριο στόχο, να διερευνηθεί η εγγράμματη προφορικότητα του παιδιού μέσω της ικανότητας του να αφηγείται λαϊκά παραμύθια σε κοινό. Το παιδί αφηγητής είναι ο συνδετικός κρίκος ανάμεσα στην προφορικότητα και την εγγραμματοσύνη. Σκοπός μας είναι, αφενός η ενασχόληση των παιδιών με τα λαϊκά παραμύθια και αφετέρου η διερεύνηση του κατά πόσο τα λαϊκά παραμύθια μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη σύγχρονη σχολική διαδικασία για να διευρύνουν τον ορίζοντα γραμματισμού των παιδιών, ως πολυτροπικά κείμενα (βλ σχετικό κεφάλαιο «πολυτροπικά κείμενα»).

Ειδικότερα, στηριζόμενοι στον Wells, (1999) και στον Halliday, (1989) αποβλέπαμε στην:

α) εξοικείωση των μαθητών με το παραμύθι και τον εκφραστικό του πλούτο, ώστε να διευκολυνθεί η πνευματική τους συγκρότηση και να εμπλουτιστεί το λεξιλόγιό τους. Μέσα από την αφήγηση του παραμυθιού να αγαπήσουν πιο πολύ τα παραμύθια, που είναι κομμάτι του λαϊκού μας πολιτισμού.

β) ευαισθητοποίηση των παιδιών απέναντι σε διάφορες μορφές προφορικής επικοινωνίας.

Στόχος μας ήταν, επίσης, να καταλάβουν τα παιδιά τις διαφορές ανάμεσα στα προφορικά μεταδιδόμενα παραμύθια και τα γραπτά ή έντυπα παραμύθια.

Μέσα από τις εκπαιδευτικές μας δραστηριότητες, οι οποίες παρουσιάζονται παρακάτω, οι μαθητές/μαθήτριες μπορούσαν να ασκηθούν:

- ✓ Στο να μάθουν να ακούν, να ρωτούν και να εκφράζονται με ευχέρεια και φυσικότητα στις ποικίλες μορφές της προφορικής επικοινωνίας και ιδιαίτερα στην αφήγηση και στις συζητήσεις που ακολουθούν (Wells, 2001) .
- ✓ Στο να εφαρμόζουν στην πράξη τους κανόνες που διέπουν τη λειτουργία του συστήματος της γλώσσας (Halliday, M.A.K., R. Hasan, 1989).
- ✓ Στο να βελτιώσουν τον γραπτό και τον προφορικό λόγο μέσω ασκήσεων.

- ✓ Στο να καταλάβουν ότι τα πλαίσια στα οποία μπορούμε να επικοινωνούμε είναι διαφορετικά και ποικίλουν ανάλογα την περίπτωση.
- ✓ Στο να εκφράσουν συναισθήματα, εμπειρίες και βιώματα σχετικά με το παραμύθι.
- ✓ Στο να εκφραστούν δημιουργικά μέσα από τη ζωγραφική, τα λογισμικά παιχνίδια, το θεατρικό παιχνίδι και την αφήγηση.
- ✓ Στο να ξεχωρίζουν τη γλώσσα που χρησιμοποιούν για να αφηγηθούν ένα παραμύθι, από τη γλώσσα που χρησιμοποιούν για να το γράψουν.

Επιδίωξή μας ήταν με την ολοκλήρωση της έρευνας – δράσης, οι μαθητές/μαθήτριες να είναι σε θέση:

- ✓ Να αφηγούνται δικά τους παραμύθια.
- ✓ Να αναδιηγούνται παραμύθια που έχουν ακούσει ή έχουν διαβάσει.
- ✓ Να ξεχωρίζουν το φανταστικό από το πραγματικό γεγονός σε ένα παραμύθι.
- ✓ Να αναπτύσσουν αιτιολογημένη και τεκμηριωμένη προσωπική άποψη για τα παραμύθια.
- ✓ Να εντοπίζουν τους ήρωες του παραμυθιού και τα βασικά χαρακτηριστικά τους.

Θεωρούμε ότι η διαθεματική προσέγγιση (Χρυσυφίδης, 1994; Frey, 1998), που αναπτύσσεται επιτρέπει τη σφαιρικότερη μελέτη του θέματος.

### **3. Ερευνητικά ερωτήματα**

Στην εργασία αυτή, θέσαμε τα εξής ερευνητικά ερωτήματα: Πώς χειρίζονται οι μαθητές / μαθήτριες τα διάφορα είδη προφορικότητας, ποιός ο βαθμός οικειότητας τους με το περιεχόμενο και τη δομή των διαφορετικών κειμένων των παραμυθιών. Σε ποιό βαθμό τα παιδιά κατέχουν την ικανότητα και τη δεξιότητα να αποδώσουν το περιεχόμενο και την έννοια του παραμυθιού μέσα από τον προφορικό λόγο, το εύρος του λεξιλογίου που χρησιμοποιούν καθώς και τη συντακτική δομή των προτάσεών τους.

Επίσης, τί θεματολόγιο χρησιμοποιούν, ανάλογα με το κοινό στο οποίο καλούνται να αφηγηθούν κάποιο παραμύθι. Τι είδους λόγο χρησιμοποιούν τα παιδιά για να γράψουν ένα παραμύθι. Σε ποιό βαθμό τα παιδιά κατέχουν την ικανότητα και τη δεξιότητα να αλληλεπιδράσουν σε ένα ηλεκτρονικό λογισμικό σχετικό με τα παραμύθια. Το παραμύθι ως πολυτροπικό κείμενο λειτούργησε ή όχι;

Τελικά τα παιδιά κινήθηκαν πάνω σε ένα συνεχές προφορικότητας, εγγραμματισμού, πολυτροπικών κειμένων, ηλεκτρονικής αφήγησης χωρίς το ένα είδος να αντικαθιστά και να ακυρώνει το άλλο;

#### 4. Μεθοδολογία της Έρευνας

Μια διαδικασία που ακολουθείται για την απόκτηση γνώσης είναι η έρευνα. Κατά τη διαδικασία της έρευνας περνάμε από την υποκειμενικότητα στην αντικειμενικότητα, από τη γνώμη στη γνώση. Ο όρος «έρευνα» ορίζεται συχνά ως η «συστηματική αναζήτηση πληροφοριών», με σκοπό την παροχή απαντήσεων σε σημαντικά ερωτήματα, με την εφαρμογή επιστημονικών μεθόδων, χρησιμοποιώντας έγκυρες και αξιόπιστες τεχνικές (Φίλιας, 2000).

Ως ‘μεθοδολογία’ αναφέρει ο Mason (1996), εννοούμε το ‘φάσμα των προσεγγίσεων’ που χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική έρευνα, προκειμένου να συλλεχθούν δεδομένα που πρόκειται να αξιοποιηθούν ως βάση εξαγωγής συμπερασμάτων και ερμηνείας, εξήγησης και πρόβλεψης.

Ούτε οι «ποσοτικές» ούτε οι «ποιοτικές» μέθοδοι αποτελούν πράγματι ένα ενιαίο σύνολο φιλοσοφίας, μεθόδου και τεχνικής, όπως συχνά εμφανίζονται να είναι. Τούτο σημαίνει ότι οι ερευνητές θα πρέπει να είναι πολύ προσεκτικοί με το θέμα της συνδυαστικής χρήσης διαφορετικών μεθόδων, ανεξάρτητα από το αν οι ίδιοι επιδιώκουν το συνδυασμό ποσοτικών με ποιοτικές μεθόδους, ή ποιοτικών με ποσοτικές, ή και ποσοτικών με άλλες ποσοτικές (Mason, 1996).

Στην ποιοτική έρευνα ο όρος ‘μέθοδος’ τείνει γενικά να υποδεικνύει κάτι περισσότερο από μια πρακτική τεχνική ή διαδικασία απόκτησης δεδομένων. Ο εν λόγω όρος υποδεικνύει, επίσης, και μια διαδικασία παραγωγής δεδομένων, η οποία περιλαμβάνει δραστηριότητες διανοητικού, αναλυτικού και ερμηνευτικού χαρακτήρα (Mason, 1996).

Ο όρος «παρατήρηση» ή, πιο συγκεκριμένα, «συμμετοχική παρατήρηση» χρησιμοποιείται συνήθως όταν γίνεται αναφορά στις μεθόδους παραγωγής δεδομένων, που προϋποθέτουν τη διεξόδυση του ερευνητή σε ένα ερευνητικό πλαίσιο, και τη συστηματική παρατήρηση κάποιων διαστάσεων (Mason, 1996). Στην εργασία μας χρησιμοποιήσαμε τη συμμετοχική παρατήρηση, με εμπλοκή της ερευνήτριας σε όλες τις φάσεις της έρευνας.

Στις κοινωνικές επιστήμες υπάρχει μακρά παράδοση έρευνας με τη μέθοδο της παρατήρησης, ειδικά ανάμεσα στους ερευνητές που έχουν δεχτεί επιρροές από την κοινωνική ανθρωπολογία. Σε αυτό άλλωστε, ευθύνεται, και η συχνή χρήση του όρου «εθνογραφία» ή «έρευνα πεδίου» για την περιγραφή εκείνου του είδους ερευνητικής στρατηγικής στο πλαίσιο της οποίας οι μέθοδοι παρατήρησης αποτελούν κεντρικό πόλο στήριξης (Mason, 1996).

Η εκπαιδευτική έρευνα είναι μια συστηματική διαδικασία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων με σκοπό την κατανόηση φαινομένων και την επίλυση προβλημάτων στην εκπαίδευση. Η εκπαιδευτική έρευνα – δράση είναι ένας εναλλακτικός τύπος εκπαιδευτικής έρευνας, που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί διενεργούν, είτε μόνοι τους είτε σε συνεργασία με άλλους στο πλαίσιο μιας ερευνητικής ομάδας. Η επιστημονική εκπαιδευτική έρευνα στηρίζεται σε θεωρητική βάση, διεξάγεται με αξιόπιστη και έγκυρη μεθοδολογία, συνεισφέρει στη βιβλιογραφία και εκτελείται με ευαισθησία σε θέματα δεοντολογίας (Λυδάκη, 2001· Cohen & Manion, 1980).

Εμείς στηριχθήκαμε στην εθνογραφική έρευνα που προηγήθηκε, με τη συγκέντρωση και καταγραφή λαϊκών παραμυθιών από τον Αρχάγγελο Ρόδου, προκειμένου να αντλήσουμε μερικά παραμύθια που θα χρησιμοποιούσαμε στην πορεία. Η έρευνα – δράση που ακολούθησε, εντάχθηκε στα μαθήματα της Γλώσσας,

της Ευέλικτης Ζώνης, της Πληροφορικής, των Εικαστικών και της Θεατρικής Αγωγής. Ο σχεδιασμός της έρευνας βασίστηκε:

α) στις αρχές της ομαδοκεντρικής μάθησης, της κειμενοκεντρικής και επικοινωνιακής προσέγγισης του γλωσσικού μαθήματος, με άξονα την αφηγηματική απόλαυση που προσφέρει το παραμύθι και την παραγωγή αφηγηματικού προφορικού και γραπτού λόγου από τους μαθητές/μαθήτριες,

β) στη συγγραφή ερωτηματολογίων, για την συμπλήρωσή τους από τους μαθητές/μαθήτριες, πριν και μετά την έρευνα – δράση μας,

γ) στην οργάνωση της αίθουσας (διευθέτηση του χώρου), γωνιά παραμυθιού,

δ) στο ρόλο της εκπαιδευτικού στην τάξη.

Η παρέμβασή μας υλοποιήθηκε με τη διαθεματική προσέγγιση που αναπτύσσεται μέσα από τη μέθοδο project. Ως μέθοδο project σήμερα εννοούμε μια μορφή διδακτικής διαδικασίας που έχει ως αφετηρία κάποιους προβληματισμούς μεμονωμένων ατόμων ή του συνόλου της διδακτικής ομάδας. Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση των δραστηριοτήτων γίνεται με ευθύνη της ομάδας και στοχεύει κυρίως στην ολοκλήρωση κάποιου έργου που οδηγεί στη λύση ενός προβλήματος (Χρυσafiδης, 1994· Frey, 1998).

Η επιλογή της μεθόδου αυτής, για τη διερεύνηση του εν λόγω θέματος, έγινε λόγω των πλεονεκτημάτων που αυτή παρουσιάζει:

- ✓ Επιτρέπει πρωτοβουλίες αναφορικά με το σχεδιασμό, την πορεία και τον τρόπο δουλειάς.
- ✓ Προσφέρει ίσες ευκαιρίες ενεργούς συμμετοχής στους μαθητές/μαθήτριες, άσχετα από τις επιδόσεις τους.
- ✓ Δίνει την ευκαιρία για ομαδική και βιωματική μάθηση, με παράλληλη σύσφιξη των σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές/μαθήτριες.

Η διαθεματική προσέγγιση που αναπτύσσεται, μέσα από τη μέθοδο project, είναι η συνεργασία των επιστημονικών κλάδων για μια ολόπλευρη σφαιρική και πλήρη μελέτη ενός θέματος και η ενιαιοποίηση του περιεχομένου της διδασκαλίας με μια ολόπλευρη, εξέταση φαινομένων και προβλημάτων της ζωής. Η διεπιστημονική έρευνα στα πλαίσια του προγράμματός μας έχει σκοπό την ανάπτυξη νέας γνώσης, που θα εφοδιάσει τους μαθητές / μαθήτριες με τις απαραίτητες έννοιες, οι οποίες θα τους διευκολύνουν στην επίλυση προβλημάτων. Ουσιαστικά, πρόκειται για μια συμμετοχική παρατήρηση όπου η ερευνήτρια συμμετέχει ενεργά καθόλη τη διάρκεια του προγράμματός, αφού η ίδια κάνει αυτή τη διδακτική παρέμβαση και παράλληλα παρατηρεί και καταγράφει τα δεδομένα που παρατηρεί.

Το πρόγραμμά μας υλοποιήθηκε με τη βοήθεια των Τ.Π.Ε., που χρησιμοποιήθηκαν ως διερευνητικά εργαλεία, ως εργαλεία επικοινωνίας, ως εργαλεία αναζήτησης πληροφοριών σε ένα ευρύ φάσμα δεδομένων. Η αφήγηση ενός παραμυθιού μέσα από τις ΤΠΕ αποτελεί μια δραστηριότητα και ευκαιρία για επαφή ενός παιδιού με τις Νέες Τεχνολογίες, συμβάλλοντας στην καλλιέργεια της φαντασίας και στη συναισθηματική νοημοσύνη του παιδιού (Ντούλια, 2010).

Η ψηφιακή αφήγηση, σύμφωνα με το Lathem (2005) ορίζεται ως ο συνδυασμός της παραδοσιακής προφορικής αφήγησης με πολυμέσα του 21ου αιώνα. Ο Regan (2008) τόνισε τη σημασία του οπτικού εγγραματισμού (literacy) μέσα από τη ψηφιακή αφήγηση και τόνισε την ανάγκη της εύρεσης τρόπων με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί θα εμπλέξουν τους μαθητές/μαθήτριες σε δραστηριότητες οπτικοποίησης (visualization). Οι περισσότεροι μαθητές/μαθήτριες μπορούν να συμμετέχουν σε σχέδια εργασίας (project).

Τέλος, σύμφωνα με τον Robin (2008) η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως στρατηγική μάθησης σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης



συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης ενηλίκων και δια βίου μάθησης, σε όλα τα επιστημονικά πεδία και μπορεί να συνδυαστεί με πολλές άλλες στρατηγικές μάθησης, όπως το παιχνίδι ρόλων (Τσιλιμένη, 2007).

Οι εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές είναι οι εξής: Γλώσσα, Ευέλικτη Ζώνη, Πληροφορική, Εικαστικά, Θεατρική Αγωγή.

Οι γνώσεις που προαπαιτούνται είναι οι εξής:

Ως προς το γνωστικό αντικείμενο:

- ✓ Τα παιδιά να έχουν εξοικειωθεί με την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου.

Ως προς την χρήση των Τ.Π.Ε:

- ✓ Οι μαθητές/μαθήτριες να έχουν βασικές γνώσεις χειρισμού του Η/Υ,
- ✓ Να έχουν εξοικειωθεί με το ποντίκι του Η/Υ και
- ✓ Να βρίσκουν με ευχέρεια τα γράμματα στο πληκτρολόγιο.

(Μελιάδου, κ.α. 2011).

Σύμφωνα με τον Ohler (2006), η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να υποστηρίξει την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, του γραπτού και προφορικού λόγου, αλλά και του ψηφιακού γραμματισμού των ακροατών. Μέσω της ψηφιακής αφήγησης, οι εκπαιδευόμενοι εξοικειώνονται με τη χρήση σύγχρονων τεχνολογικών μέσων και εργαλείων, αναπτύσσοντας έτσι δεξιότητες χρήσιμες στη σύγχρονη κοινωνία που χαρακτηρίζεται από ολοένα αυξανόμενη τεχνολογική πρόοδο.

Επιλέχθηκε μία μικτή μέθοδος όπου αρχικά με ποσοτικά εργαλεία ερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των παιδιών σχετικά με τα παραμύθια και τη στάση τους απέναντι στα προφορικά κείμενα πριν και μετά την έρευνα δράση. Δόθηκε ένα ερωτηματολόγιο στα παιδιά πριν και μετά τη έρευνα δράση για να δούμε:

- τι γνωρίζουν σχετικά με τα λαϊκά παραμύθια,

- ποιο είναι το αγαπημένο τους παραμύθι,
- ποιοι είναι οι αγαπημένοι τους ήρωες,
- πώς αρχίζει και πώς τελειώνει ένα παραμύθι,
- τι προτιμούν; να ακούνε, να διαβάζουν ή να βλέπουν παραμύθια στην τηλεόραση ή το κομπιούτερ.

Στο ερωτηματολόγιο που δόθηκε μετά την παρέμβασή μας τα παιδιά ρωτήθηκαν και τι τους έκανε εντύπωση από όλη την ενασχόλησή τους με τα λαϊκά παραμύθια.

Με ποιοτικά εργαλεία (συμμετοχική παρατήρηση και έρευνα δράσης), καταγράφηκαν οι προφορικές δραστηριότητες των παιδιών σχετικά με τα παραμύθια και δημιουργήθηκε ένα περιβάλλον (ένα πλαίσιο δράσης), προκειμένου τα παιδιά από ακροατές να γίνουν αφηγητές και επεξεργαστές παραμυθιών.

Προτού οι μαθητές αφηγηθούν τα παραμύθια μέσα στην τάξη είχε προηγηθεί:

α) ενασχόλησή τους με το λαϊκό, προφορικά μεταδιδόμενο, παραμύθι σε μία τοπική κοινωνία, όπου η αφήγηση παραμυθιών είναι μία ζωντανή παράδοση. Αφηγήσεις παραμυθιών από ενήλικες στα σπίτια τους. Τα παιδιά έρχονται σε επαφή με το αφηγηματικό είδος, μέσα από του οικείο τους περιβάλλον.

β) Αφήγηση λαϊκών παραμυθιών από την ερευνήτρια. Γνωρίζοντας την αξία του παραμυθιού, παιδαγωγική, θεραπευτική και έχοντας ακούσει πολλά παραμύθια από ντόπιους αφηγητές, αφηγήθηκα στα παιδιά, παραμύθια στο τοπικό ιδίωμα.

γ) Αξιοποίηση παραμυθιών με τη γραφή. Τα παιδιά ακούοντας λαϊκά παραμύθια, κλήθηκαν να γράψουν ένα παραμύθι που τους έκανε εντύπωση ή τους άρεσε. Η χρήση της γραφής τα έφερε αντιμέτωπα με τους γενικούς της κανόνες.

δ) Αξιοποίηση διαδραστικών παραμυθιών στο ψηφιακό περιβάλλον. Τα παιδιά αλληλεπιδρούν με το λογισμικό που δημιουργήσαμε και είχε τη μορφή

κινούμενων σχεδίων, επεμβαίνουν και αλλάζουν τη ροή του παραμυθιού. Παράλληλα παρακολουθούν διάφορα παραμύθια που έχουν γίνει βίντεο.

Το πλαίσιο παρείχε τη δυνατότητα στα παιδιά να υλοποιήσουν δράσεις προφορικές (αφηγήσεις), γραφής και παραγωγής παραμυθιών σε πολυτροπική μορφή σε ηλεκτρονικό περιβάλλον. Δώσαμε ιδιαίτερη σημασία στο ρόλο των παιδιών που σταδιακά μετατρέπονταν από ακροατές σε αφηγητές λαϊκών παραμυθιών .

Η πρόταση που ακολουθεί αποτελεί ένα πλαίσιο ενδεικτικών δραστηριοτήτων που εμείς ακολουθήσαμε, προκειμένου να υλοποιηθεί το εγχείρημά μας. Αυτό μπορεί να δώσει τη δυνατότητα στον/στην εκπαιδευτικό να επιλέξει και να αξιοποιήσει από το δεδομένο υλικό ό, τι εξυπηρετεί τους στόχους της διδασκαλίας και ό, τι ανταποκρίνεται στο επίπεδο και τη σύνθεση μιας συγκεκριμένης σχολικής τάξης.

## 5. Δείγμα

Η έρευνα έγινε πιλοτικά σε μαθητές / μαθήτριες της Δ΄ τάξης του Δημοτικού, γιατί οι μαθητές / μαθήτριες της συγκεκριμένης ηλικίας βρίσκονται σε μια μεταβατική περίοδο της γλωσσικής και γνωστικής τους ανάπτυξης. Έχουν, μόλις, απομακρυνθεί από τις ηλικίες που συνήθως σχετίζουμε με την απόλαυση των παραμυθιών. Επίσης, στην Δ΄ τάξη Δημοτικού όλα τα παιδιά έχουν σίγουρα πια ολοκληρώσει ένα ταξίδι γλωσσικής και νοητικής ανάπτυξης, στηριγμένο σε πολλά και διαφορετικά είδη αφηγήσεων.

Σε αυτήν την ηλικία οι νοητικές και γλωσσικές ικανότητες ωριμάζουν, έτσι ώστε το παιδί να μπορεί να εκτιμήσει πλήρως μια παράσταση προφορικής αφήγησης. Αυτό επιβεβαιώνεται ακόμα και από έρευνες (Applebee, 1978) που εφαρμόζουν με αυστηρότητα στην ακρόαση ιστοριών το μοντέλο και τα στάδια ψυχολογικής και γνωστικής ανάπτυξης που περιγράφει η θεωρία του Piaget (Πελασγός, 2008). Το παιδί αυτής της ηλικίας έχει αναπτύξει ένα επίπεδο λογοτεχνικής επίγνωσης που του επιτρέπει να εκτιμήσει, όχι μόνο την ίδια την ιστορία, αλλά και τον τρόπο που τη διατυπώνει ο αφηγητής (Πελασγός, 2008).

Μπορεί, δηλαδή, το παιδί να εκτιμήσει, όχι μόνο το περιεχόμενο, αλλά και το ύφος του σύνθετου ερεθίσματος που συνιστά μια παράσταση προφορικής αφήγησης. Μπορεί, επίσης, να κρίνει και να αξιοποιήσει τη σχέση μορφής και περιεχομένου. Από αυτή την ηλικία, συνεπώς, θα μπορούσε να ξεκινήσει και μια μαθητεία στην τέχνη του παραμυθά, αφού μπορεί να κατανοήσει την προσπάθεια και την προετοιμασία που κρύβεται πίσω από μια επιτυχημένη αφήγηση.

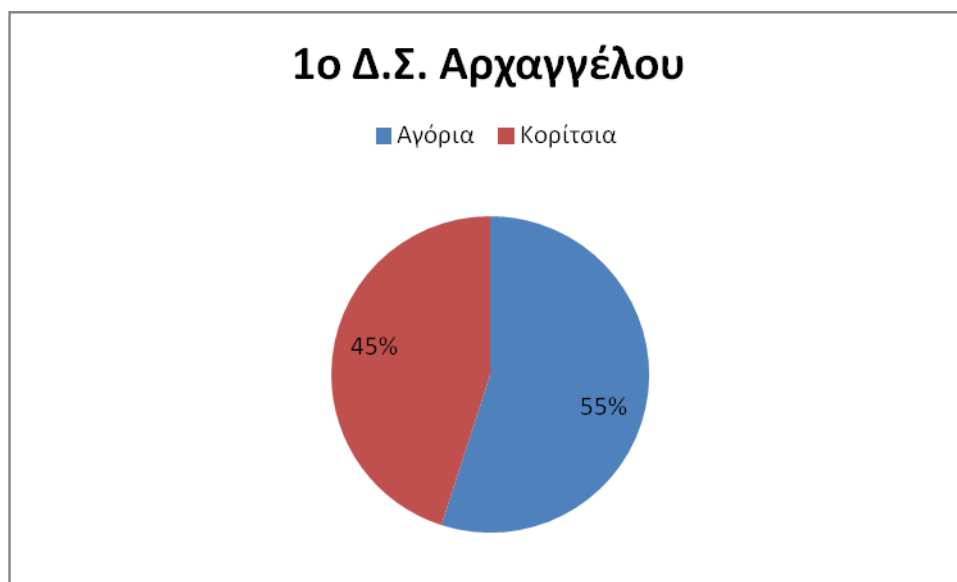
Αφού υλοποιήθηκε η πιλοτική έρευνα και εξετάστηκε το αν μπορεί να σταθεί η έρευνα δράση μας, άνοιξε ο δρόμος για την κύρια έρευνα δράσης που πραγματοποιήθηκε σε όλο το σχολείο (Σεπτέμβριος –Νοέμβριος 2016).

Στην κύρια έρευνα δράση που ακολούθησε συμμετείχαν όλες οι τάξεις του σχολείου, όπου έγινε χωρισμός των παιδιών σε δυο ομάδες. Μικρά παιδιά των τάξεων Α΄, Β΄, Γ΄, και μεγάλων τάξεων Δ΄, Ε΄, ΣΤ΄. Στην ομάδα των μεγάλων τάξεων συμμετείχαν και τα παιδιά της Δ΄ τάξης που συμμετείχαν στην πιλοτική έρευνα δράσης και φοιτούσαν πλέον στη Ε΄ τάξη. Ο διαχωρισμός αυτός έγινε για να φανεί αν υπάρχει διαφορά μεταξύ των ηλικιών των παιδιών που συμμετέχουν στην έρευνα δράση.

Είναι φανερό ότι ανάμεσα στον πρώτο και τον όγδοο χρόνο της ζωής τους τα παιδιά κάνουν ένα απίθανο ταξίδι από την προφορά των πρώτων λέξεων μέχρι τη μεταμόρφωσή τους σε «σύνθετους», αφηγητές. Αργότερα, όμως, αυτή η ικανότητα και το ενδιαφέρον αρχίζει να φθίνει, μια και δεν καλλιεργείται από τους εκπαιδευτικούς θεσμούς των κοινωνιών του ανεπτυγμένου κόσμου, παρόλο που η γλωσσική και νοητική ανάπτυξη των παιδιών εξακολουθεί να στηρίζεται στις αφηγήσεις (Engel, 1995).

Για την επιλογή των παραμυθιών λάβαμε σοβαρά υπόψη τη δημιουργική τεχνική, τη μακροχρόνια ιστορία, την ιδιαίτερη εκπαιδευτική δυνατότητα που προσφέρουν, αλλά και τη λειτουργικότητά τους για τη δημιουργία μιας οικείας ατμόσφαιρας στην τάξη. Ο ρόλος του παραμυθιού στην ανάπτυξη της φαντασίας είναι σπουδαίος. Η ανάπτυξη της αφηγηματικής ικανότητας του παιδιού συμβάλει στη μάθηση. Επιπλέον, η ανάπτυξη των αφηγηματικών δεξιοτήτων που προσφέρει το παραμύθι έχει επιπτώσεις στην ανάπτυξη άλλων δεξιοτήτων όπως είναι οι γνωστικές, οι συναισθηματικές, οι κοινωνικές (Μερακλής, 1999· Αυδίκος, 1999· Zipes, 1994).

Η παρούσα έρευνα – δράση, λοιπόν, πραγματοποιήθηκε στο 1ο Δημοτικό Σχολείο Αρχαγγέλου – σε όλες τις τάξεις, τον Απρίλιο – Μάιο του 2015 πιλοτικά στη Δ΄ τάξη καθώς και το Σεπτέμβριο –Νοέμβριο 2016 σε όλο το σχολείο, χωρίζοντας τις τάξεις σε μικρές (Α΄, Β΄, Γ΄) και σε μεγάλες (Δ΄, Ε΄, ΣΤ΄). Το σχολείο περιελάμβανε 240 παιδιά: 107 κορίτσια και 133 αγόρια. Τα παιδιά του σχολείου αυτού, μέσα στην τάξη και σε ώρα που δεν εμπόδιζε την ομαλή ροή του σχολικού προγράμματος, αφού αλληλεπίδρασαν σε μια σειρά από δραστηριότητες, αφηγήθηκαν λαϊκά παραμύθια στους συμμαθητές/μαθήτριες τους.



Πίνακας 1: Δείγμα έρευνας

Επιλέχθηκε το δημοτικό διαμέρισμα Αρχαγγέλου της Ρόδου, γιατί είναι μία τοπική κοινωνία, στην οποία το τοπικό ιδίωμα και η αφήγηση των παραμυθιών κατέχουν ακόμα εξέχουσα θέση. Επίσης, γιατί είναι οικείο προς εμένα – την ερευνήτρια – το τοπικό ιδίωμα, μιας και η καταγωγή μου είναι από αυτό το τόπο. Επιλέχθηκε το συγκεκριμένο σχολείο, γιατί η οργανική μου θέση είναι εκεί και υπάρχει οικειότητα μεταξύ των συναδέλφων, σε σημείο που μπορούσα να ερευνήσω χωρίς κωλύματα.

Στην έρευνά μας επιχειρήθηκε να δημιουργηθεί οικείο περιβάλλον και να εξοικειωθούν οι μαθητές/μαθήτριες με την ερευνήτρια, ώστε να μετριαστούν ο ψυχολογικοί περιορισμοί, που θα μπορούσαν να έχουν επιπτώσεις στην αβίαστη και ελεύθερη ανταπόκρισή τους. Έτσι, άρχισε μια σύντομη συζήτηση γενικά για τα παραμύθια (αν έχουν ακούσει παραμύθια, αν τα θυμούνται, από ποιον τα άκουσαν, αν διαβάζουν παραμύθια κ.τ.λ.).

Στη συνέχεια, οι μαθητές/μαθήτριες άκουσαν λαϊκά παραμύθια από την ερευνήτρια, αλλά και από έναν παππού αφηγητή. Κριτήριο επιλογής του αφηγητή ήταν ότι στο παρελθόν, κατά τη διάρκεια της προηγούμενης επιτόπιας έρευνας καταγραφής από την ερευνήτρια λαϊκών παραμυθιών, είχε αφηγηθεί το συγκεκριμένο παραμύθι που θα παρουσιαζόταν στα παιδιά. Ο αφηγητής ερχόταν με προθυμία να αφηγηθεί το παραμύθι στα παιδιά, μόλις του ζητήθηκε από την ερευνήτρια. Τα παραμύθια επιλέχθηκαν, όπως προαναφέρθηκε, από μια σειρά παραμυθιών που η ερευνήτρια είχε συλλέξει από την περιοχή Αρχαγγέλου – Ρόδου, στα πλαίσια επιτόπιας έρευνας που η ίδια επιτέλεσε στο παρελθόν.

Η αφήγηση από του αφηγητή, καθώς και οι αφηγήσεις από την ερευνήτρια πραγματοποιήθηκαν μέσα στην τάξη. Οι αφηγήσεις των παιδιών που ήταν και το ζητούμενο, ηχογραφήθηκαν. Επιπλέον, τα παιδιά ενθαρρύνθηκαν να αφηγηθούν παραλλαγές παραμυθιών που ήδη είχαν ακουστεί μέσα στην τάξη και έδειξαν ενδιαφέρον να αφηγηθούν παραμύθια που διάβασαν ή άκουσαν.

## 6. Ερευνητικό εργαλείο

Η λαογραφία προσεγγίζει τα κοινωνικά φαινόμενα με επιτόπια έρευνα, συλλογή, καταγραφή και ανάλυση των δεδομένων. Αντικείμενο της λαογραφίας είναι η μελέτη του λαϊκού πολιτισμού, ο τρόπος που οι άνθρωποι βλέπουν τον κόσμο γύρω τους, οι πρακτικές που αναπτύσσουν για να επιβιώσουν και να ζήσουν. Έτσι διαγράφεται πλέον καθαρά ο ρόλος της λαογραφίας ως επιστήμης που ασχολείται με άτομα και τοπικές ομάδες, με το κοινωνικό και το ιστορικό στοιχείο που ενυπάρχει στο αντικείμενο της μελέτης της (Λυδάκη, 2001: 61).

Η επιτόπια ποιοτική μελέτη αποτελεί, μια μετατόπιση του ερευνητή από το δικό του κόσμο στον κόσμο των υποκειμένων της έρευνάς του. Η μετακίνηση αυτή, η μετάβαση σε έναν άλλο τόπο, που είναι και μετάβαση σε ένα άλλο ψυχικό τοπίο, δεν είναι εύκολη. Ακόμα και όταν επιτύχει να βρεθεί στο χώρο των υποκειμένων έρευνας, δεν είναι σίγουρο ότι ο ερευνητής θα δει και θα κατανοήσει την πραγματικότητα, όπως την βιώνουν τα ίδια τα πρόσωπα που θέλει να γνωρίσει. Ανάμεσα σε εκείνον και στα υποκείμενα της έρευνας του, υπάρχει συνήθως μια κοινή πραγματικότητα, την οποία θα πρέπει να ανακαλύψει (Λυδάκη, 2001· Cohen, Manion, & Morrison, 2008).

Στην επιτόπια έρευνα «ο ερευνητής αποτελεί ένα διάμεσο ανάμεσα στα υποκείμενα της έρευνάς του και στο κοινό στο οποίο απευθύνεται όταν δημοσιοποιεί τα πορίσματά του. Στην αρχή καταγράφει τις σκέψεις και τις υποθέσεις που τον οδήγησαν στη συγκεκριμένη μελέτη, παραπέμπει στη βιβλιογραφία, περιγράφει το



τοπίο, αναφέρεται στις δυσκολίες και στα προβλήματα που αντιμετώπισε» (Λυδάκη, 2001:230).

Βασική μέθοδος της επιτόπιας ποιοτικής έρευνας είναι η συμμετοχική παρατήρηση που μπορεί να γίνει με τέσσερις τρόπους ανάλογα με το βαθμό συμμετοχής του ερευνητή:

α) Ο ερευνητής προσπαθεί να γίνει αποδεκτός από την ομάδα, την οποία θέλει να μελετήσει, αποκρύπτοντας την ταυτότητα και τους στόχους του. (Ο τρόπος αυτός παρατήρησης ενδείκνυται στις περιπτώσεις κατά τις οποίες η υπό μελέτη ομάδα είναι κλειστή και δεν επιτρέπει την είσοδο σε μη μέλη της, σε ανθρώπους που δεν ανήκουν σε αυτήν).

β) Ανακοινώνει από την πρώτη στιγμή την ιδιότητά του και την πρόθεσή του να τους γνωρίσει, να συμμετέχει στις δραστηριότητές τους και να καταγράψει τις παρατηρήσεις του.

γ) Αναφέρεται στην ιδιότητά του και απλώς καταγράφει τις παρατηρήσεις του, μένοντας σε απόσταση από τα υποκείμενα της έρευνάς του, χωρίς να συμμετέχει στη ζωή τους.

δ) Δεν συνάπτει καμία σχέση μαζί τους και κανείς δεν γνωρίζει ότι παρατηρεί και καταγράφει αυτά που βλέπει (Λυδάκη, 2001:147-148· Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Υπάρχει ο κίνδυνος να ταυτιστεί με το ερευνητικό υποκείμενο, αν ζει μαζί τους, γιατί εύκολα μπαίνει κανείς στο πετσί του ρόλου του και η απόσταση ανάμεσα σε αυτό που αναλαμβάνει να κάνει κάποιος και σε εκείνο που είναι στην πραγματικότητα, εύκολα γίνεται μικρή. Εξισορρόπηση, θα φέρει η συχνή έξοδος του από την ομάδα που μελετά, η κατά καιρούς επάνοδος στο δικό του κόσμο, οι

συναντήσεις και οι σχετικές συναντήσεις με συναδέλφους του, καθώς και η ανταλλαγή ανάλογων εμπειριών και απόψεων (Λυδάκη, 2001: 152).

Στην παρούσα έρευνα, η ερευνήτρια, προσπάθησε να γίνει αποδεκτή από την ομάδα μελέτης (μαθητές / μαθήτριες), χωρίς να κρύψει την ταυτότητά της, αλλά αποκρύπτοντας τους στόχους της. Ανακοίνωσε από την πρώτη στιγμή την ιδιότητά της και την πρόθεσή της να γνωρίσει τα παιδιά, να συμμετέχει στις δραστηριότητές τους. Η καταγραφή των παρατηρήσεων της έγιναν χωρίς να το γνωρίζουν οι μαθητές/μαθήτριες.

Αξίζει να αναφερθεί ότι υπήρξε μια εξισορρόπηση, αφού υπήρχαν έξοδοι από την ομάδα μελέτης και υπήρχαν συναντήσεις με συναδέλφους για ανταλλαγή ανάλογων εμπειριών και απόψεων.

Πρέπει να σημειωθεί, ότι κάθε ερευνητής πρέπει να είναι έτοιμος για την κοινοτοπία, αυτήν που θα επιβεβαιώσει προηγούμενες εμπειρίες, αλλά και για το απρόοπτο, το καινοφανές που θα τον κάνει να αναθεωρήσει ό,τι μέχρι τώρα γνώριζε και θεωρούσε ως απόλυτη αλήθεια. Να επιστρατεύσει το σύνολο των γνώσεων του, τις γενικές ιδέες και απόψεις για τους ανθρώπους και τον κόσμο για να μπορέσει να δει το συγκεκριμένο (Λυδάκη, 2001: 162).

Χρειάζεται επίσης να επισημανθεί ότι «η ανάπτυξη της σχέσης που απαιτείται σε μια ποιοτική μελέτη χρειάζεται πολύ χρόνο και υπομονή, και αυτός είναι ένας από τους λόγους για τους οποίους δεν γίνονται συχνά ποιοτικές μελέτες αλλά προτιμώνται οι ποσοτικές. Η ποιοτική μελέτη απαιτεί κόστος τόσο σε χρήμα όσο και σε χρόνο και ανάλωση εαυτού του ερευνητή. Το πρώτο, το υλικό κόστος εύκολα μπορεί κάποιος να το καταθέσει, ενώ το δεύτερο απαιτεί πλούτο συναισθήματος και ευαισθησία, κεραίες που συλλαμβάνουν μηνύματα – άρρητα τις περισσότερες φορές – γνώση και περίσκεψη. Στην περίπτωση της επιτόπιας μελέτης είναι απαραίτητη η κατάθεση

αυτή και η δημιουργία της σχέσης. Η ένσταση που πιθανώς κάποιος να προέβαλλε ότι μια τέτοια σχέση δεν θα μας άφηνε να δούμε την πραγματικότητα δεν έχει έρεισμα, γιατί είναι γνωστό πως πολύ συχνά δεχόμαστε ανθρώπους, ενώ γνωρίζουμε και βλέπουμε καθαρά τα αρνητικά τους σημεία. Η απουσία συναισθήματος σε μια έρευνα δεν προδιαγράφει την επιτυχία της» (Λυδάκη, 2001:174).

Επιλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε μια μεικτού τύπου μέθοδο έρευνας που είχε τα εξής βήματα με ανάλογα εργαλεία:

α) Δώσαμε ερωτηματολόγια πριν την παρέμβαση μας, για να διερευνήσουμε τη σχέση, τις εμπειρίες και την προηγούμενη γνώση των παιδιών με/για τα παραμύθια (ποσοτική έρευνα).

β) υλοποιήσαμε την έρευνα – δράση και καταγράψαμε τις παρατηρήσεις μας (ποιοτική έρευνα).

γ) μαζί με τα παιδιά συλλέξαμε πρωτογενές υλικό (λαϊκά παραμύθια από ντόπιους αφηγητές) (ποιοτική έρευνα).

δ) για να διαπιστώσουμε/ διερευνήσουμε τις στάσεις και τις αντιλήψεις των παιδιών μετά την παρέμβασή μας άλλαξαν ή έμειναν ίδιες, δώσαμε ερωτηματολόγια με ελαφρά διαφοροποιημένες ερωτήσεις από εκείνες του ερωτηματολογίου προ παρέμβασης (ποσοτική έρευνα) όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία (Herbert, 2001).

Η έρευνα δράσης έγινε γνωστή από τον κοινωνικό ψυχολόγο Lewin, με στόχο να εμπλέξει τις κοινωνικές ομάδες με τους ερευνητές για τη λήψη κοινών αποφάσεων στα προβλήματα και για περαιτέρω κοινωνικές και πολιτιστικές αλλαγές. Ο ερευνητής σε αυτό το είδος της έρευνας εργάζεται σε στενή συνεργασία με μια ομάδα ανθρώπων για τη βελτίωση μιας κατάστασης σε μια συγκεκριμένη τοποθεσία. Ο ερευνητής δεν «κάνει έρευνα» σχετικά με «τους ανθρώπους, αλλά, αντίθετα, λειτουργεί μαζί τους. Επίσης, κατά τη διάρκεια της έρευνας δράσης, ο ερευνητής

είναι πολύ σημαντικό να διαθέτει καλές δεξιότητες διαχείρισης της ομάδας και κατανόησης της δυναμικής της (Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 40).

Μέσα από μια σειρά δραστηριοτήτων λοιπόν, το παιδί θα οδηγηθεί στην αφήγηση λαϊκών παραμυθιών που θα αντλήσει από την προϋπάρχουσα προφορική παράδοση και με τη γνώση που διαθέτει να δημιουργήσει κείμενα τα οποία θα εκμαιεύσουμε μέσα από τη συμμετοχική παρατήρηση.

## 7. Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα από αυτήν την έρευνα – δράση ήταν τα εξής:

(α) Παραγωγή παραμυθιών από τα ίδια τα παιδιά.

(β) Καταγραφή δραματοποιήσεων από τα παραμύθια της συλλογής.

(γ) Αναφορά στα κύρια χαρακτηριστικά και δυνατότητες χρήσης του λαϊκού παραμυθιού, σε βασικές αρχές και κατευθύνσεις της διδασκαλίας τους (τόσο θεατρικής όσο και σχετικής με το περιεχόμενό τους).

(δ) Αφήγηση από τα παιδιά ως φορείς λαϊκού πολιτισμού παραμυθιών σε συνομήλικα τους, αλλά και σε ενήλικο κοινό.

(ε) Καταγραφή παραμυθιών που θα ακουστούν στη παρέμβαση, ώστε να αξιοποιηθούν κατάλληλα μελλοντικά.

(στ) Συμβολή του λαϊκού παραμυθιού στη δημιουργική διαδικασία μάθησης και βελτίωσης προφορικών δεξιοτήτων των παιδιών.

(ζ) Λειτουργία του παραμυθιού ως πολυτροπικού κειμένου.

(η) Μεταβάσεις των παιδιών από το προφορικό κείμενο στο γραπτό, από το γραπτό στο ηλεκτρονικό και από το ηλεκτρονικό ξανά στη προφορικότητα.

## 8. Υλοποίηση της έρευνας – δράσης

Προτού ξεκινήσει η πιλοτική, αλλά και η κύρια έρευνα – δράση, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, δόθηκαν στα παιδιά ερωτηματολόγια (προ και μετά την εφαρμογή της παρέμβασης), το περιεχόμενο των οποίων, αφορά τη στάση που έχουν οι μαθητές/μαθήτριες απέναντι στο παραμύθι. Συγκεκριμένα, διερευνήθηκε διεξοδικά αν οι αποδέκτες – μαθητές/μαθήτριες, συγγέουν το παραμύθι με άλλα είδη της ελληνικής λογοτεχνίας, αν προτιμούν να αφηγούνται παραμύθια, όπως τα άκουσαν ή όχι, τί τους έκανε εντύπωση από όλη την ενασχόλησή τους με τα παραμύθια κτλ. (παράβαλε παράρτημα 1 & 4, όπου υπάρχουν τα ερωτηματολόγια).

Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι ακολουθήσαμε τα εξής στάδια για την υλοποίηση της έρευνας – δράσης:

- ✓ Συμπλήρωση ερωτηματολογίου πριν την υλοποίηση της διδασκαλίας.
- ✓ Διδασκαλία λαϊκών παραμυθιών (αφήγηση λαϊκών παραμυθιών, αλληλεπίδραση με λογισμικό κτλ).
- ✓ Αναζήτηση λαϊκών παραμυθιάδων από τα ίδια τα παιδιά και καταγραφή των παραμυθιών που ακούν από αυτούς.
- ✓ Αφήγηση λαϊκών παραμυθιών από τα ίδια τα παιδιά μέσα στην τάξη.
- ✓ Αφήγηση λαϊκών παραμυθιών από τα ίδια τα παιδιά σε άλλη τάξη.
- ✓ Αφήγηση λαϊκών παραμυθιών από τα ίδια τα παιδιά σε ενήλικο κοινό.
- ✓ Συμπλήρωση ερωτηματολογίου μετά την υλοποίηση της, διδασκαλίας.

Παρακάτω περιγράφεται ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιήθηκε η διδασκαλία του λαϊκού παραμυθιού μέσα στην τάξη.

### **8.1. Διδασκαλία του λαϊκού παραμυθιού μέσα στην τάξη**

Η διάρκεια της αφόρμησης ήταν ολιγόλεπτη, γιατί ως σκοπό έχει να δημιουργήσει ενδιαφέρον και προβληματισμό για το παραμύθι, αλλά και ταυτόχρονα να οδηγήσει στην ομαλή εισαγωγή της παρουσιάσής του.

Στη διάρκεια της αφόρμησης, τα παιδιά διατύπωσαν τις αντιλήψεις τους για το τί νομίζουν ότι είναι παραμύθι, τί παραμύθια γνώριζαν και ποιός τους τα έχει αφηγηθεί, ποιός ο τρόπος αφήγησης, (πώς αρχίζει και πώς τελειώνει ένα παραμύθι). Επίσης διευκρινίσαμε, μέσα από μια συζήτηση με τα παιδιά, τι εννοούν τα παιδιά όταν αναφέρονται στο ‘παραμύθι’: Εννοούν το λαϊκό, το έντεχνο αλλά και το ποικίλο υλικό που φτάνει σε αυτά μέσα από τη τηλεόραση, το βίντεο ή τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, το διαδίκτυο;

Παράλληλα, έγινε αναφορά στο προφορικό ύφος και στην αφηγηματική τεχνική, μέσα από τη μελέτη των εισαγωγών (π.χ. «Κόκκινη κλωστή δεμένη..»), όπου ο αφηγητής παίρνει τον ακροατή μαζί του, και απογειώνονται, έξω από την τωρινή πραγματικότητα, σε ένα μακρινό και φανταστικό κόσμο και των κατακλείδων (π.χ. «και έζησαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα») των παραμυθιών, όπου υπογραμμίζεται η μαγική σχέση του ακροατηρίου με το παραμύθι. Τέλος, επισημάνθηκε ότι η αφήγηση δημιουργεί προϋποθέσεις κοινωνικότητας. Το παραμύθι, λαϊκό ή έντεχνο, είναι σημαντικό και εξαρτάται από τον εκάστοτε αφηγητή να δημιουργήσει πραγματικά μια ζεστή ατμόσφαιρα, μέσα στην οποία τα παιδιά θα χαλαρώσουν, θα διασκεδάσουν, θα ταυτιστούν με τους ήρωες και θα ονειρευτούν (Αυδίκος, 1999).

Η εκπαιδευτικός και οι μαθητές/μαθήτριες δημιούργησαν μια γωνιά του παραμυθιού σε ένα μέρος της τάξης για ατμόσφαιρα. Η γωνιά αυτή ήταν χρήσιμη σε όλη τη διάρκεια της έρευνας δράσης, καθώς εκεί αφηγούμασταν τα παραμύθια.

Μετά διερευνήθηκε κατά πόσο τα παιδιά γνώριζαν παραμύθια κι αν τα είχαν διαβάσει ή τα είχαν ακούσει από την γιαγιά τον παππού τους ή και από τους γονείς τους. Αφού αναφέρθηκαν ορισμένα χαρακτηριστικά του περιεχομένου του παραμυθιού, του παραμυθιακού ύφους αλλά και η αφηγηματική τεχνική, προχωρήσαμε στην ανάλυση και επεξεργασία του παραμυθιού.

Η ανάλυση του παραμυθιού, που προηγήθηκε της επεξεργασίας, στηρίχθηκε στις παρακάτω ερωτήσεις:

- ✓ Τι λέει το παραμύθι με λίγα λόγια;
- ✓ Ποιοι είναι οι ήρωες;
- ✓ Ποιοι είναι οι καλοί και ποιοι οι κακοί;
- ✓ Ποιους ανθρώπους συναντάμε στο παραμύθι;
- ✓ Επεξήγηση των άγνωστων στα παιδιά λέξεων του παραμυθιού.
- ✓ Τι ζητούν τα δώδεκα παλληκάρια να τους πουν οι γριές;

Προχωρήσαμε στην επεξεργασία του παραμυθιού με ερωτήσεις που αναφέρονταν στο περιεχόμενο του παραμυθιού, (πχ «ποιος είναι ο κεντρικός ήρωας;») και στο προφορικό ύφος (όπως «Πώς μιλούσα όταν αφηγήθηκα το παραμύθι;»), όπου σκοπό είχαν να συγκρίνουν τα παιδιά τις λειτουργίες των προσώπων μέσα στο παραμύθι, τις παραμυθιακές αντιθέσεις και παράλληλα να κατανοήσουν την σύνδεση και τους μετασχηματισμούς των μοτίβων.

Στη συνέχεια, ασχοληθήκαμε με τα μηνύματα του παραμυθιού σε κοινωνικό αλλά και ηθικό επίπεδο και τα παιδιά σύγκριναν αυτά που παρουσιάζονται στο παραμύθι και αυτά που συμβαίνουν στη πραγματικότητα.



Ακολούθησε η δραματοποίηση ως τρόπος δημιουργικής αξιοποίησης του παραμυθιού. Σ' αυτό το σημείο τα παιδιά ζωγράφισαν κάτι από το παραμύθι που άκουσαν και έπαιξαν ένα σχετικό με το θέμα μας θεατρικό δρώμενο αφού το παραμύθι προσφέρεται και για δραματοποίηση. Ανέλαβαν δηλαδή δύο παιδιά κάποιο ρόλο, είτε της καλής γριάς, είτε της κακιάς, κτλ. και στο τέλος έφτιαξαν όλα μαζί, μια σύντομη θεατρική παράσταση. Στη συνέχεια έγινε προσπάθεια να αφηγηθούν τα παιδιά το ίδιο παραμύθι (Μαλαφάντης, 1996:107-109).

Μερικά από τα παραμύθια που ακούστηκαν στην τάξη από αφηγήσεις μας είναι τα εξής: «Οι 12 Μήνες» A.T.U.480A<sup>1</sup>, «Η σκυλίτσα», «Η Μαμουνίτσα» «Η Κατσικούλα» που σύμφωνα με το Διεθνή Κατάλογο παραμυθιών ανήκουν στο A.T.U.409A, «Ο πετεινός», γνωστό ως «κοπανάκι» A.T.U.563, «Τα τρία γουρουνάκια», και «Τα επτά κατσικάκια» κυρίως ο παραμυθιακός τύπος A.T.U.123 και «Η κλου» A.T.U. 2028\* που πρόκειται για κλιμακωτό παραμύθι. Όλες οι αφηγήσεις έγιναν στο ιδίωμα της περιοχής, αφού η εκπαιδευτικός έχει καταγωγή από τον Αρχάγγελο. Το τελευταίο κάνει πιο ελκυστική την αφήγηση των παραπάνω παραμυθιών, μιας και τα παιδιά 'μιλώντας τη γλώσσα τους', νιώθουν οικεία (Αναγνωστόπουλος, 1997· Αυδίκος, 1999· Πελασγός, 2008).

---

<sup>1</sup> Οι παραλλαγές των παραμυθιών που καταγράφονται κατατάσσονται σύμφωνα με το διεθνές ταξινομικό σύστημα (A.T.U.) και τον αντίστοιχο ελληνικό κατάλογο (Κατάλογος Μέγα), εκδομένο μόνο έως ένα σημείο. Οι παραμυθιακοί τύποι με αστερίσκο δηλώνουν τους ελληνικούς οικότυπους τους οποίους ο Μέγας πρόσθεσε στο διεθνές σύστημα.

## 8.2. Αξιοποίηση του παραμυθιού στο ψηφιακό περιβάλλον

Επόμενη εκπαιδευτική δραστηριότητα ήταν η αξιοποίηση του παραμυθιού στο ψηφιακό περιβάλλον. Η ερευνήτρια επέλεξε να φτιάξει σε λογισμικό το λαϊκό παραμύθι, «Οι 12 Μήνες» Α.Τ.Υ. 480Α και ένα σημερινό έντεχνο παραμύθι για τη διαφορετικότητα «Θέλω μόνο να παίζω μαζί σου» που διασκεύασε η ίδια. Η αφήγηση των παραμυθιών δεν γίνεται με τον παραδοσιακό γραμμικό τρόπο. Ο χειριστής – αναγνώστης του λογισμικού μπορεί να αλληλεπιδρά με το λογισμικό, να επεμβαίνει και να αλλάζει τη ροή του παραμυθιού.

Η εργασία είναι φτιαγμένη στο Story maker 2 με κινούμενες εικόνες και αναπαράσταση του παραμυθιού, (πρβ. Εικόνες του λογισμικού στο παράρτημα: 6). Ο χειριστής του προγράμματος μπορεί να δρα πάνω στο λογισμικό, να παίζει και να δημιουργεί. Δίνεται η δυνατότητα στο χειριστή του προγράμματος να αλληλεπιδράσει πάνω στο λογισμικό, ώστε να γίνει, με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, η παρουσίαση του παραμυθιού και να οδηγηθεί ανάλογα με την επιλογή του σε διαφορετική πλοκή ή ακόμα και σε διαφορετικό τέλος. Συγκεκριμένα, το πρόγραμμα αποτελείται από αφηγηματικά κομμάτια. Απευθύνεται σε παιδιά που έχουν κάποια στοιχειώδη γνώση με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Γίνεται η παρουσίαση των παραμυθιών με τη μορφή δραματοποίησης.

Στόχος της δημιουργίας του λογισμικού αυτού ήταν να γνωρίσουν τα παιδιά το λαϊκό παραμύθι και σε ηλεκτρονική μορφή. Επιπρόσθετα, επιδιώξαμε τα παιδιά να είναι σε θέση να δράσουν, να παίξουν και κάνοντας όλα αυτά να δημιουργήσουν μια

βάση, πάνω στην οποία θα ανακαλύψουν και άλλα παραμύθια βασισμένα στη λαϊκή προφορική παράδοση. Η όλη πορεία αξιολογείται τόσο από την εκπαιδευτικό όσο και από τους ίδιους τους μαθητές/μαθήτριες. Έτσι τα παιδιά μαθαίνουν ευχάριστα και εποικοδομητικά, μέσα από κατάλληλα σχεδιασμένες δραστηριότητες (Malafantis & Ntoulia, 2011·Ντούλια, 2010).

Το θεωρητικό πλαίσιο, στο οποίο βασίστηκε ο σχεδιασμός του εκπαιδευτικού λογισμικού στηρίζεται στις γνωστικές θεωρίες του δομητισμού (constructivism) και στις κοινωνικοπολιτιστικές θεωρήσεις του Vygotski και των συνεχιστών του, όπου δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη μαθησιακή διαδικασία, στα γνωστικά εργαλεία που τη διαμεσολαβούν, στην αλληλεπίδραση μεταξύ των εμπλεκομένων μερών, καθώς και στο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον όπου η μαθησιακή διαδικασία λαμβάνει χώρα (Jonassen, 2000).

Σύμφωνα με τις βασικές αρχές του εποικοδομητισμού, οι προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών παίζουν καθοριστικό ρόλο στη μάθηση νέων εννοιών, γιατί σε αυτές στηρίζεται το χτίσιμο της γνώσης. Έτσι, η ανίχνευση των πρότερων γνώσεων και εμπειριών των μαθητών δίνει τη δυνατότητα στον / στην εκπαιδευτικό, αφενός να διαγνώσει τυχόν παρερμηνείες και με κατάλληλους διδακτικούς χειρισμούς να διαχειριστεί τις γνωστικές συγκρούσεις, αφετέρου να γεφυρώσει το χάσμα μεταξύ των τυπικών και άτυπων γνώσεων, συμπληρώνοντας και αναπροσαρμόζοντας τα γνωστικά μοντέλα των παιδιών (Ausubel, 1960).

Οι μαθητές/μαθήτριες, οι εκπαιδευτικοί, η τάξη, τα αντικείμενα διδασκαλίας, αποτελούν μέρος ενός συστήματος που αλληλεπιδρούν. Η αλληλεπίδραση αποτελεί το διαμεσολαβητικό εργαλείο, τη μονάδα ανάλυσης της μαθησιακής διαδικασίας. Έτσι δίνεται έμφαση στην κριτική και στοχαστική σκέψη, στη συμμετοχική και συνεργατική μάθηση και στη διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης και γίνεται

εστίαση στις κοινωνικές, ηθικές και πολιτισμικές διαστάσεις της εκπαίδευσης (Ράπτης & Ράπτη, 2002). Τα σχέδια εργασίας (projects) θεωρούνται ιδανικό πλαίσιο κοινωνικο-πολιτιστικής ανάπτυξης του παιδιού, λειτουργικός τρόπος μετάβασης από την εννοιοκεντρική διδασκαλία στη διεπιστημονική σύμπραξη, την οποία θεωρούμε αναγκαία για την κατανόηση πολύπλοκων θεμάτων και τη διαχείριση προβληματικών καταστάσεων με τη βοήθεια της επιστημονικής γνώσης (Ματσαγγούρας, 2004).

Συγκεκριμένα, το λογισμικό αποτελείται από αφηγηματικά κομμάτια. Απευθύνεται σε παιδιά που έχουν κάποια στοιχειώδη γνώση με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Γίνεται η παρουσίαση του παραμυθιού με τη μορφή δραματοποίησης. Κάθε φορά που σταματάει η αφήγηση, ο χειριστής του προγράμματος αποφασίζει το πώς θα προχωρήσει παρακάτω. Ανάλογα με την επιλογή του, το παραμύθι εξελίσσεται διαφορετικά.

Από τη στιγμή που θα ξεκινήσει η προβολή παρουσίασης του προγράμματος θα χρειαστεί μόνο το ποντίκι και το πληκτρολόγιο. Ανά πάσα στιγμή, ο χειριστής μπορεί να αφήσει το παραμύθι και να κινηθεί, όπως αυτός νομίζει καλύτερα και να μεταβεί σε όποια περιοχή τον ενδιαφέρει. Κάθε φορά που οδηγείται σε μια νέα σελίδα, υπάρχουν βέλη που με ένα κλικ του ποντικιού τον επαναφέρουν στη σελίδα που είχε μείνει τελευταία φορά.

Με την εισαγωγή των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση διάφορα λογισμικά επιχειρήσαν να αντικαταστήσουν το συμβολικό παιχνίδι κατά τη διδασκαλία των ιστοριών – παραμυθιών. Ένα λογισμικό τέτοιου είδους, είναι το Story Maker 2 το οποίο έχει σχεδιαστεί από τους Dan, Rachel και Tim το 2005 (Λαπάς, 2011). Πρόκειται για ένα κλειστό λογισμικό που αφορά τη δημιουργία ψηφιακών ιστοριών με δυνατότητα διάδρασης από τον αναγνώστη. Εκτός από τη κίνηση και τον ήχο των σχεδίων, επιτρέπεται η ηχογράφηση, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα αφήγησης από το

λογισμικό ηχογραφημένου κειμένου σε οποιαδήποτε γλώσσα. Επίσης, μπορεί να χρησιμοποιηθεί και απλά για τη χρήση στατικών σελίδων, οι οποίες μπορούν να τυπωθούν. Προσφέρει μεγάλη ποικιλία γραφικών και εικόνων. Η χρήση του είναι εφικτή ακόμη και από παιδιά, πράγμα που το κάνει πιο χρηστικό.

Τα παιδιά λοιπόν, αλληλεπίδρασαν με το παραμύθι στην αίθουσα υπολογιστών κατά ομάδες.

### 8.3. Αφήγηση λαϊκών παραμυθιών από παιδιά

Η τελευταία εκπαιδευτική δραστηριότητα περιελάμβανε την αφήγηση λαϊκών παραμυθιών από παιδιά που ήθελαν να αφηγηθούν σε όλα τα παιδιά του συγκεκριμένου σχολείου ένα παραμύθι. Έτσι συγκεντρωθήκαμε στην αίθουσα εκδηλώσεων του σχολείου για να ακούσουμε τις αφηγήσεις. Έπειτα ακολούθησε η αφήγηση παραμυθιών από τα παιδιά σε γονείς, που τους είχαμε καλέσει, προκειμένου να δουν τη δράση μας και να ακούσουν παραμύθια.

Με αυτές τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, έλαβε τέλος η έρευνα δράση και δεν είναι λίγα αυτά που αποκομίσαμε τόσο σε προσωπικό, συναισθηματικό επίπεδο. Τα ευρήματα της έρευνας, φαίνονται στο επόμενο κεφάλαιο.

Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθεί ότι η Παπούλια – Τζελέπη (2001) αναφέρει αναφέρεται σε μια σχετική έρευνα που έγινε με παιδιά νηπιαγωγείου. Τα νήπια είχαν κληθεί να αφηγηθούν δικά τους αφηγηματικά κείμενα με βάση διάφορα παιχνίδια και παραμύθια. Στόχος της εργασίας ήταν η μελέτη της γλωσσικής συμπεριφοράς παιδιών προσχολικής ηλικίας και διαφορετικού μορφωτικού επιπέδου των οικογενειών από τις οποίες κατάγονται σε μια περίπτωση χρήσης συνεχούς λόγου και ειδικότερα αφηγηματικής εμπλοκής.

Τα παιδιά αυτής της ηλικίας, προφανώς, δεν έχουν κατακτήσει τις συμβάσεις του συνεχούς λόγου και χρησιμοποιούν, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, μηχανισμούς του προφορικού λόγου για να πραγματώσουν γλωσσικά την αφηγηματική τους πρόθεση. Τα κείμενά τους όμως υποδηλώνουν ότι η αναπτυξιακή πορεία προς την οικειοποίηση της αφηγηματικής σύμβασης διαμεσολαβείται από το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνουν (Γρόλλιος, 1999).

Η ίδια έρευνα έφτασε στο συμπέρασμα ότι τα κείμενα των παιδιών που μεγαλώνουν σε οικογένειες με υψηλό μορφωτικό επίπεδο ανακαλούν τη σαφήνεια με την οποία προσδιορίζεται γλωσσικά το αφηγηματικό πλαίσιο στις γραπτές αφηγήσεις (τόπος, χρόνος, χαρακτήρες κτλ.). Αντίθετα, τα κείμενα παιδιών οικογενειών χαμηλού επιπέδου εγγραμματοσύνης παραπέμπουν σε προφορικές αφηγήσεις κοινωνικών συννευρέσεων και αντανακλούν διαλογικούς τρόπους έκφρασης (Παπούλια – Τζελέπη 2001).

Διαφορετικά λοιπόν περιβάλλοντα όπως γίνεται και στη δική μας έρευνα δράση, υποστηρίζουν διαφορετικού τύπου κειμενικές εμπειρίες (π.χ. προφορική αντί για γραπτή αφήγηση) και διαμορφώνουν αντίστοιχες προσμονές για το περιεχόμενο και τη δομή της αποτελεσματικής αφήγησης, (Παπούλια – Τζελέπη, 2001).

## 9. Αποτελέσματα και ευρήματα

Παρακάτω ακολουθούν τα υποκεφάλαια με τα πορίσματα, τόσο της έρευνας δράσης μας όσο και των ερωτηματολογίων που δόθηκαν πριν και στο τέλος της παρέμβασής μας. Πρέπει να αναφέρουμε ότι η έρευνα είναι μικτού τύπου: συνδυάζει ερωτηματολόγια (προ και μετά την παρέμβαση) αλλά και έρευνα δράση και παρατήρηση.

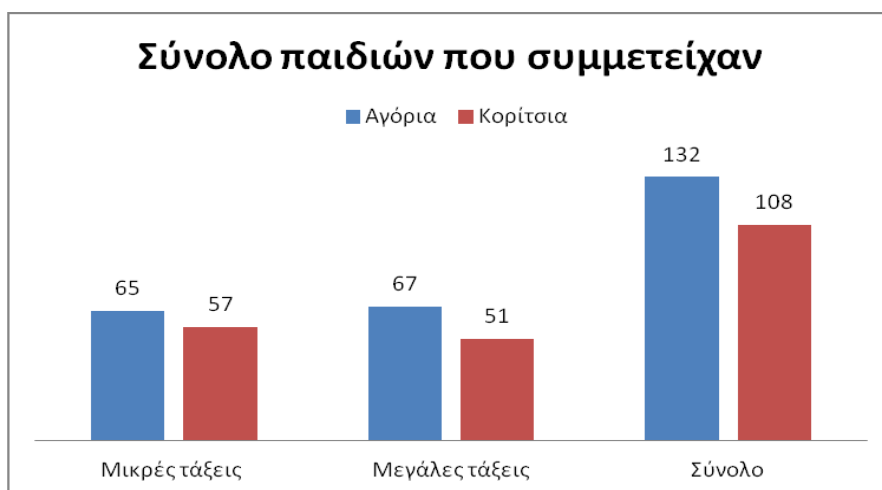
Τα παιδιά του σχολείου όπως έχει αναφερθεί είναι 240. Στις μικρές τάξεις του δημοτικού σχολείου Α', Β', και Γ', σύνολο παιδιών είναι 122 και στις μεγάλες Δ', Ε' και ΣΤ', 118.

Στα αποτελέσματα / ευρήματα μας αναφέρονται σε όλα τα παιδιά που συμμετείχαν τόσο στην πιλοτική δράση όσο και στην κυρίως έρευνα. Συμπεριλάβαμε και το υλικό (ερωτηματολόγια και προφορικά παραμύθια των παιδιών) που αποκομίσαμε από την πιλοτική παρέμβαση τη σχολική χρονιά 2015. Θεωρήσαμε ότι δεν είχε καμία αξία να τα αναλύσουμε χωριστά, αφού σκοπός της πιλοτικής έρευνας ήταν να πάρουμε μια εκτίμηση σχετικά με τα χαρακτηριστικά των παιδιών αφηγητών, να φανούν ενδεχόμενες δυσκολίες της υλοποίησης της κύριας έρευνας δράσης, καθώς και να δούμε - εκτιμήσουμε τυχόν σφάλματα μας.

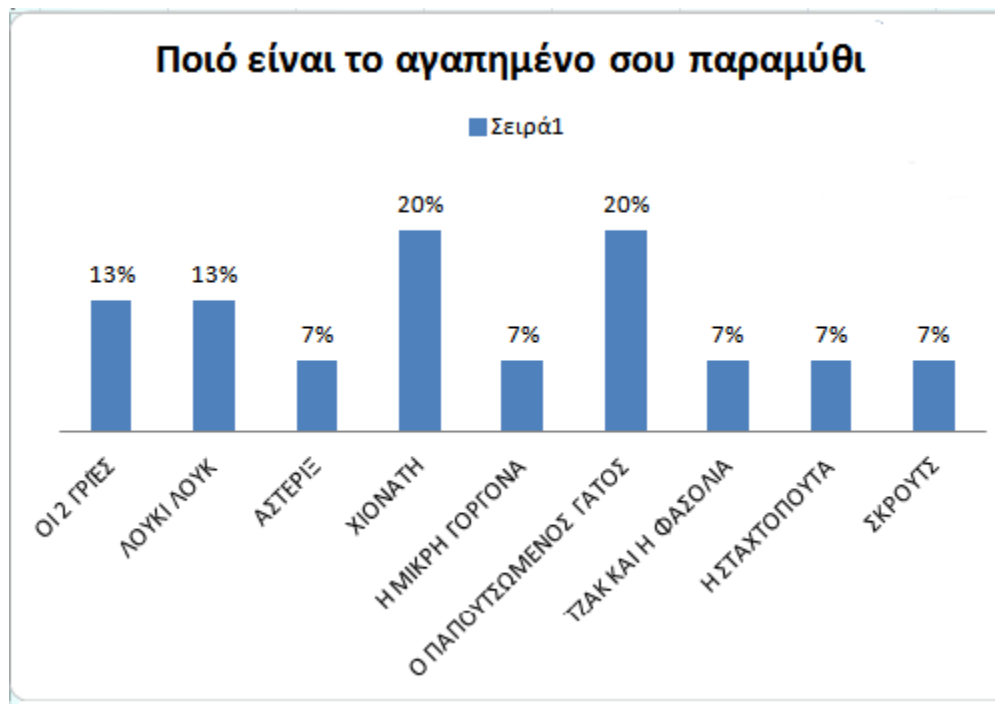


### 9.1. Αποτελέσματα ερωτηματολογίου πριν την έρευνα δράσης

Η αναφορά στα ευρήματα από την έρευνα μας, αρχίζει με το ερωτηματολόγιο που δώσαμε πριν από την παρέμβαση. Τα παιδιά του σχολείου, όπως έχει αναφερθεί, ήταν 240. Από αυτά, τα 107 ήταν κορίτσια και τα 133 αγόρια. Στις μικρές τάξεις του δημοτικού σχολείου Α΄, Β΄ και Γ΄, σύνολο παιδιών ήταν 122, όπου τα 57 ήταν κορίτσια και τα 65 αγόρια. Στις μεγάλες Δ΄, Ε΄ και ΣΤ΄, τα παιδιά ήταν συνολικά 118, όπου τα 51 ήταν κορίτσια και τα 67 αγόρια.



Πίνακας 2: Παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα



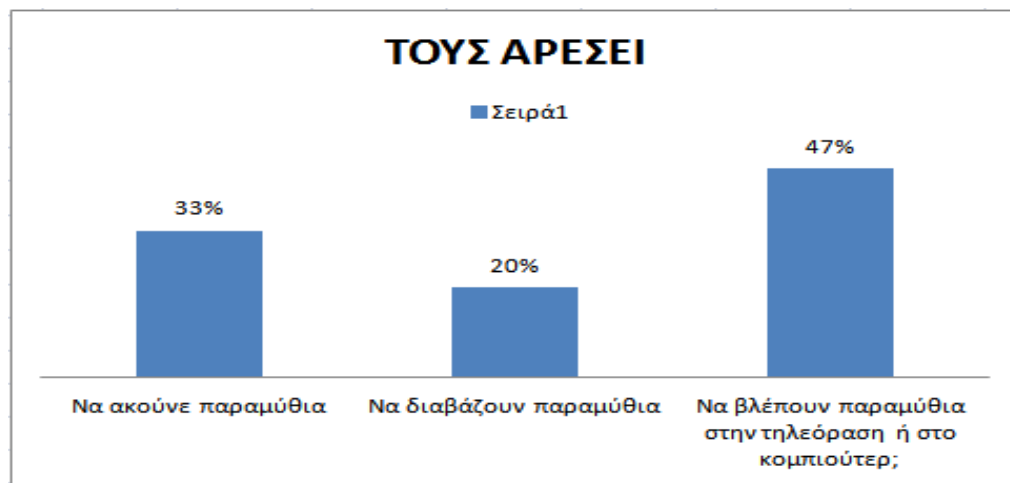
Πίνακας 3 : Αγαπημένο παραμύθι

Από τα αποτελέσματα που πήραμε, συμπεραίνουμε ότι τα παιδιά ήξεραν γραπτά και προφορικά παραμύθια και τα θεωρούσαν το ίδιο αξιόλογα, χωρίς να μειονεκτούν τα προφορικά παραμύθια έναντι των γραπτών ή το αντίθετο. Τα προαναφερόμενα ήταν ιδιαίτερα σημαντικά για την εξέλιξη της διδασκαλίας του παραμυθιού, αλλά και για τα ίδια τα παιδιά, αφού γνώριζαν ορισμένα τουλάχιστον λαϊκά παραμύθια.

Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι τα παιδιά θεωρούν αγαπημένου τους παραμύθι, τη Χιονάτη και τον Παπουτσωμένο γάτο σε ποσοστό 20%, τις δυο Γριές εννοώντας το λαϊκό παραμύθι Α.Τ.Υ. \*480 και τον Λούκι Λούκ, σε ποσοστό 13%. Επίσης, ένα 7% των παιδιών απαντά ότι αγαπημένα του παραμύθια είναι ο Αστερίξ, η Μικρή Γοργόνα, Τζάκ και η Φασολιά, η Σταχτοπούτα, και ο Σκρουτζ.

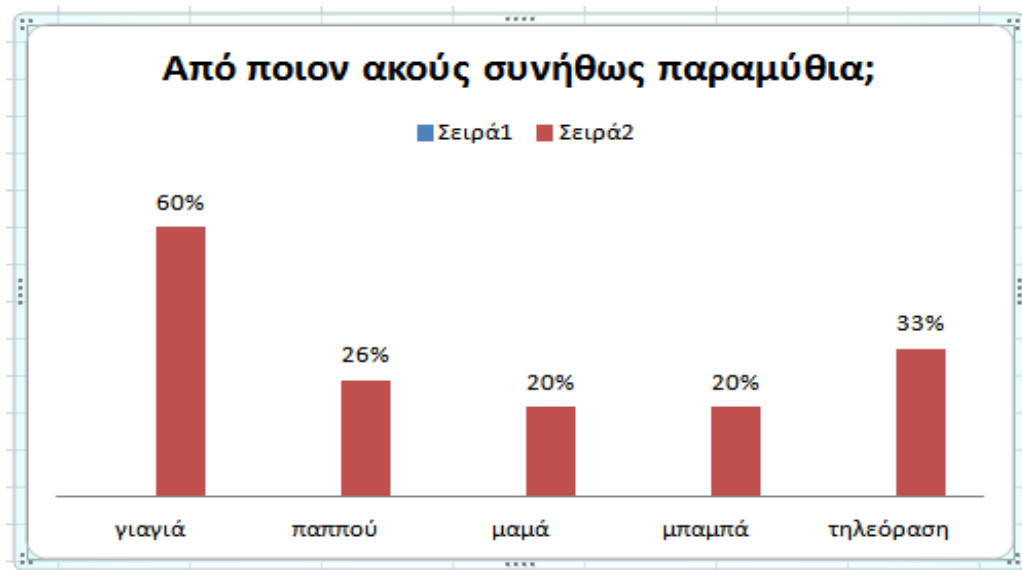
Επιπρόσθετα, τους αρέσει περισσότερο να βλέπουν στην τηλεόραση ή στο κομπιούτερ παραμύθια κατά 47%. Τα παιδιά αρέσκονται λιγότερο να ακούνε

παραμύθια με ποσοστό 33% και ακόμα πιο λίγο σε ποσοστό 20% να διαβάζουν, όπως φαίνεται και στο παρακάτω γράφημα.



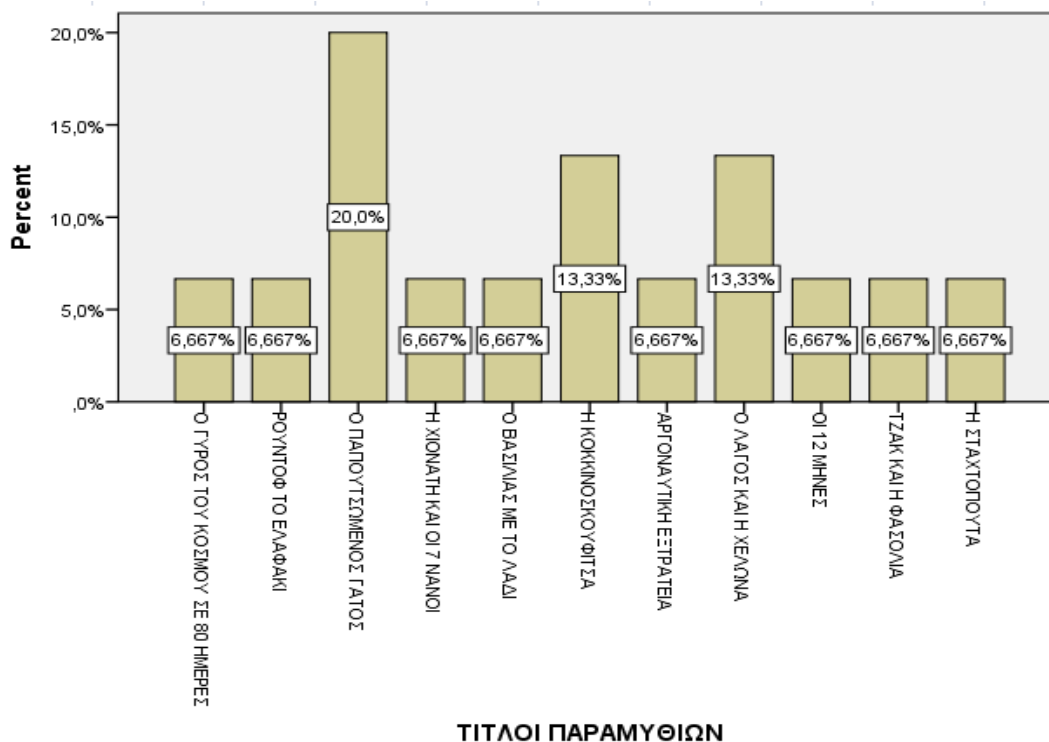
Πίνακας 4: Τί αρέσει στα παιδιά

Στην ερώτησή από ποιον ακούνε συνήθως παραμύθια, δίνοντάς τους εναλλακτικές επιλογές την γιαγιά τους ή τον παππού τους, το πατέρα ή τη μητέρα τους και την τηλεόραση, τα παιδιά απάντησαν σε μεγάλο ποσοστό ότι ακού παραμύθια από τη γιαγιά τους. Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα, από τη γιαγιά ακούν τα παραμύθια το 60% των παιδιών, ένα 33% από την τηλεόραση, το 26% από τον παππού και 20% ακούν παραμύθια από τους γονείς τους.



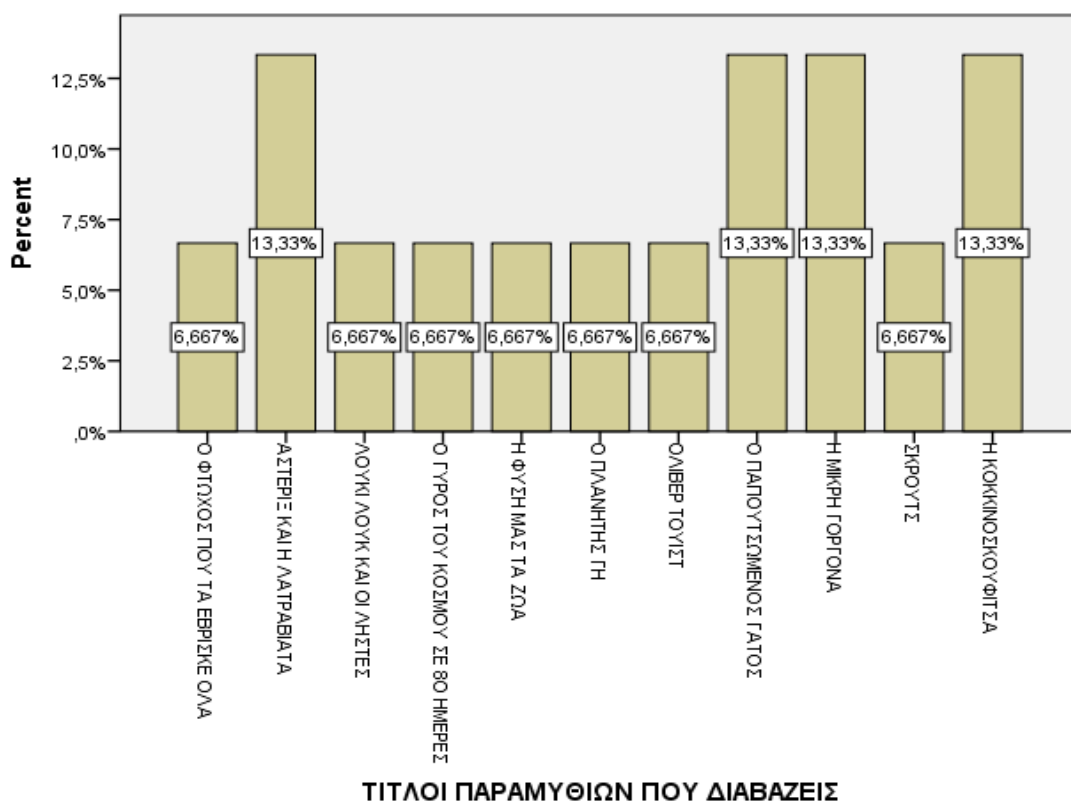
Πίνακας 5: Ποιος τους λέει παραμύθια

Μερικά από τα παραμύθια που ακούν τα παιδιά είναι, όπως φαίνεται και από τον παρακάτω πίνακα τα εξής: Παπουτσωμένος Γάτος 20%, η Κοκκινোসκουφίτσα, ο Λαγός και η Χελώνα 13% και έπειτα στο ίδιο ποσοστό 6,6% είναι τα υπόλοιπα παραμύθια, η Σταχτοπούτα, ο Τζακ και η Φασολιά, οι 12 Μήνες, η Αργοναυτική Εκστρατεία, ο Βασιλιάς με το Λάδι, η Χιονάτη και οι 7 Νάνοι, Ρούντολφ το Ελαφάκι και οι Γύρος του Κόσμου σε 80 Ημέρες. Καταλαβαίνουμε λοιπόν την ποικιλία των παραμυθιών που έχουν τα παιδιά ως ακούσματα τόσο από το οικείο τους περιβάλλον όσο και από τα ηλεκτρονικά μέσα (υπολογιστής, τηλεόραση).



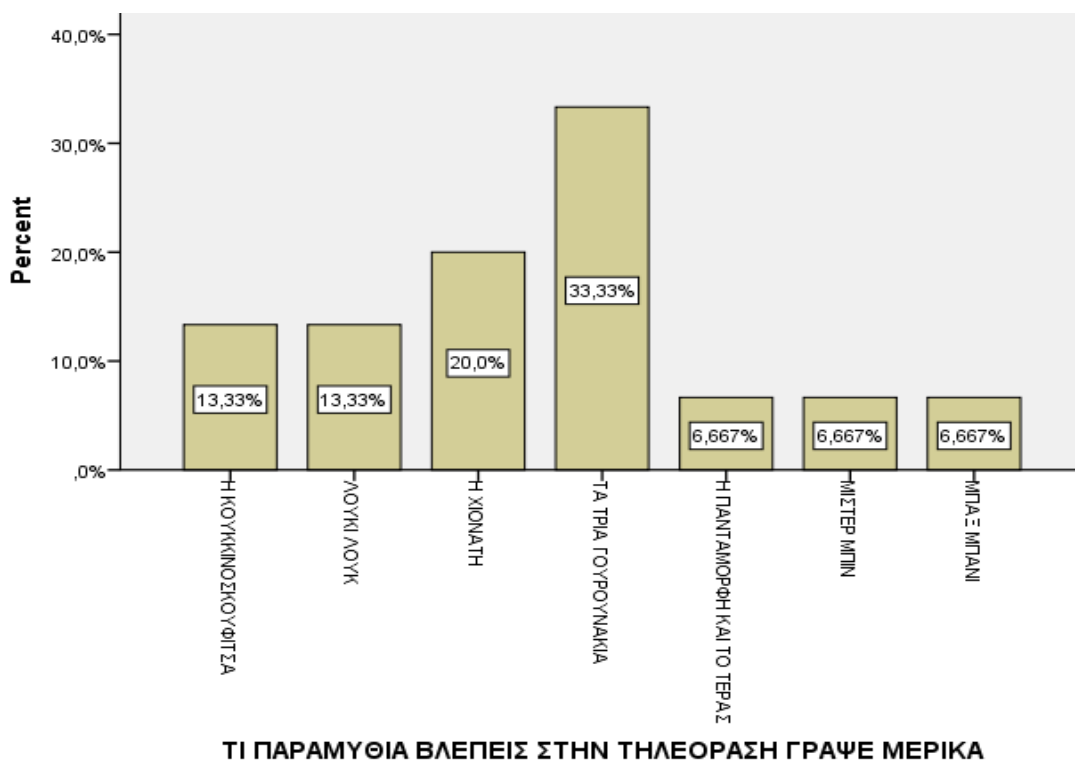
Πίνακας 6: Τί παραμύθια ακούν

Αξίζει να αναφερθεί ότι στην παρακάτω ερώτηση, φαίνεται ότι τα παιδιά συγγέουν το τι είναι παραμύθι. Έτσι μας αναφέρουν ότι διαβάζουν: «Τη φύση μας τα ζώα» και «Τον Πλανήτη Γη», κατά 13% τη Κοκκινোসκουφίτσα, τη Μικρή Γοργόνα, το Παπουτσωμένο Γάτο, τον Αστερίξ και τη Λατραβιάτα, ενώ 6% διαβάζουν το Φτωχούλη που τα έβρισκε όλα, το Λούκι Λούκ και τους Ληστές, το Γύρος του Κόσμου σε 80 Ημέρες, τον Όλιβερ Τουίστ και τον Σκρούτζ. Από το προαναφερόμενα μόνο η Κοκκινোসκουφίτσα, η Μικρή Γοργόνα, ο Παπουτσωμένος Γάτος και ο Φτωχούλης που τα έβρισκε όλα, θεωρούμε ότι είναι παραμύθια.



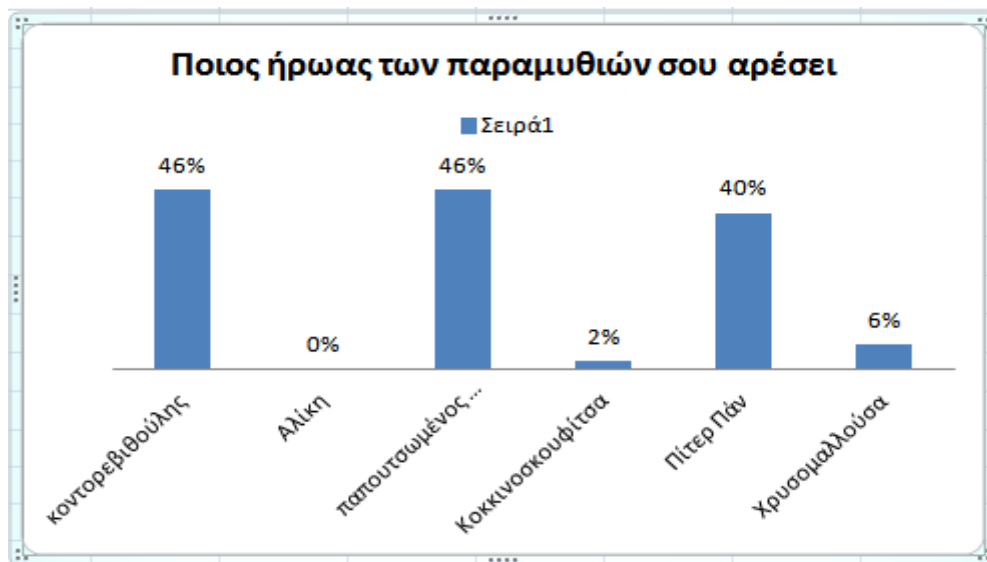
Πίνακας 7 : Τί παραμύθια διαβάζουν

Αξίζει να σημειωθεί, όπως είδαμε και παραπάνω, ότι τα παιδιά παρακολουθούν στην τηλεόραση ή στον ηλεκτρονικό υπολογιστή τα συγκεκριμένα παραμύθια που φαίνονται στον παρακάτω πίνακα. Το 33% των μαθητών παρακολουθεί τα 3 Γουρουνάκια, τη Χιονάτη το 20%, το 13% παρακολουθεί την Κοκκινোসκουφίτσα, και τον Λούκι Λούκ και περίπου το 7% των παιδιών βλέπει την Πεντάμορφη και το Τέρασ, τον Μπαξ Μπάνι. Επιπλέον, μπορούμε να αναφέρουμε ότι τα παιδιά μπερδεύουν τα παραμύθια με ταινίες και κινούμενα σχέδια με τον Μιστερ Μπίν.



Πίνακας 8: Τί παραμύθια βλέπουν

Στο ερώτημά μας, ποιος ήρωας παραμυθιών τους αρέσει, οι μαθητές/μαθήτριες απάντησαν όπως βλέπουμε στον παρακάτω πίνακα ότι ο Κοντορεβιθούλης και ο Παπουτσωμένος Γάτος είναι ήρωας τους σε ποσοστό 46%, έπειτα ο Πίτερ Πάν κατά 40%, ένα 6% των παιδιών απαντά την Χρυσομαλλούσα και ένα 2% την Κοκκινোসκουφίτσα. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι κανείς δεν απάντησε ότι του αρέσει η Χιονάτη.



Πίνακας 9: Ποιος ήρωας των παραμυθιών τους αρέσει

Οι απαντήσεις που παίρνουμε από τα παιδιά στο ερωτηματολόγιο μας φανερώνουν ότι συμφωνούν με τον Λουκάτο (1998), που αναφέρει ότι έχει διαπιστωθεί από σχετική έρευνα, πως τα παιδιά γνωρίζουν συνήθως ελάχιστους τίτλους παραμυθιών και μάλιστα όχι λαϊκών παραμυθιών της χώρας μας, αλλά παραμύθια από τις συλλογές του Perrault και των αδερφών Grimm, που γνώρισαν μέσω των έντυπων μεταφράσεων και διασκευών τους τεράστια διάδοση.

Τα παιδιά σήμερα, επηρεασμένα από την τηλεόραση, τα κόμικς, τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, τον κινηματογράφο, έρχονται σε επαφή με άλλες μορφές παραμυθιού και έτσι συγχέουν τον όρο παραμύθι με άλλες μορφές αφήγησης, πράγμα που επηρεάζει σε πολύ μεγάλο ποσοστό τις σχετικές αντιλήψεις που προέκυψαν στην έρευνά μας.

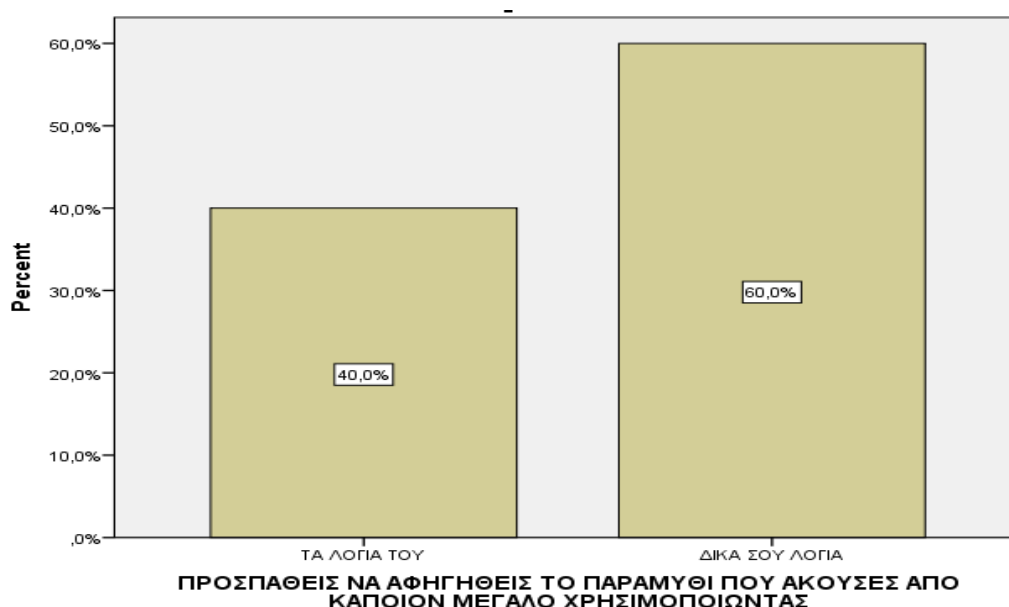
Βέβαια, αυτό το πόρισμα δε συμφωνεί με άλλες παρόμοιες έρευνες. Η πρόσφατη σχετικά, εργασία των Athanasiadis, Papantonakis, Kaplanoglou, (2010:67-86) που αναφέρουν ότι τα λαϊκά παραμύθια δεν συγχέονται με άλλες μορφές παραμυθιού ή αφήγησης. Αντίθετα φαίνεται να συνυπάρχουν μαζί με τα άλλα



έντεχνα παραμύθια, τα κόμικς και τις ιστορίες επιστημονικής φαντασίας και ότι αυτά είναι γνωστά στα παιδιά είτε από τη προφορική παράδοση είτε από γραπτά κείμενα είτε από διασκευές που προβάλλονται στην τηλεόραση ή στον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Τα κλασικά παραμύθια του 19<sup>ου</sup> αιώνα και 20<sup>ου</sup>, λόγω της διάδοσής τους στον κινηματογράφο και στην εμπορική βιομηχανία, είναι λιγότερο γνωστά στα παιδιά που ερωτήθηκαν με τη μορφή ιστοριών αλλά είναι γνωστότερα με την μορφή εικόνων ή ονομάτων.

Τα παιδιά κλήθηκαν να γράψουν πώς αρχίζει και τελειώνει ένα παραμύθι. Όλα τα παιδιά ήξεραν τις εισαγωγές και τις κατακλείδες των παραμυθιών. Η δημοφιλέστερη εισαγωγή ήταν: «κόκκινη κλωστή δεμένη...» και κατακλείδα «έζησαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα»

Στο ερωτηματολόγιο πριν την παρέμβασή μας θέλαμε να δούμε, κατά πόσο τα παιδιά προσπαθούν να αφηγηθούν κατά λέξη το παραμύθι, όπως το άκουσαν ή χρησιμοποιώντας δικά τους λόγια.



Πίνακας 10: Προσπάθεια αφήγησης με αποστήθιση ή μη

Όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα, το 60% των παιδιών αφηγείται το παραμύθι με δικά του λόγια και ένα 40% των παιδιών προσπαθεί να το αποστηθίσει για να το αφηγηθεί.

## 9.2 Αποτελέσματα από την έρευνα δράση

Από τη διδασκαλία του παραμυθιού, τα παιδιά, όπως φάνηκε, μπορούν να κατανοήσουν εξίσου το γλωσσικό ιδίωμα ως προφορικό κείμενο και την ακαδημαϊκή γλώσσα ως γραπτό κείμενο. Η γλώσσα του σχολείου, όπως έχουμε αναφέρει, αναπτύσσεται μέσα στη λογική του γραπτού λόγου, ανεξάρτητα, αν ένα συγκεκριμένο περιεχόμενο μαθήματος, αποδίδεται γραπτά ή προφορικά. Το πρώτο βασικό γλωσσικό μάθημα που διδάσκονται στη Α' τάξη του Δημοτικού δεν είναι η γλωσσική αγωγή ούτε η γλωσσική διδασκαλία, αλλά η διδασκαλία της γραπτής μορφής της γλώσσας, μετάδοση των γνώσεων που θα επιτρέψουν στους μαθητές/μαθήτριες να κατακτήσουν το σημαντικό υποκατάστατο του φυσικού λόγου, τη γραφή (Φραγκουδάκη, 2003).

Όσον αφορά την ανάλυση του παραμυθιού, τα παιδιά κατανόησαν μεθόδους σύνδεσης και μετασχηματισμών των μοτίβων, συγκρίνοντας το παραμύθι που άκουσαν με άλλες παραλλαγές του, που τα ίδια γνώριζαν από διαφορετικές πηγές.

Επίσης, έγινε αναφορά στο προφορικό ύφος και στην αφηγηματική τεχνική μέσα από τη μελέτη των εισαγωγών και των κατακλείδων των παραμυθιών. Τέλος, η σχέση παραμυθιού και πραγματικότητας έγινε με τον καλύτερο τρόπο, αφού τα παιδιά διέκριναν την σχέση του παραμυθιού με την τοπική (αρχαγγελίτικη) πραγματικότητα, καθώς και με το γεγονός, ότι κλήθηκαν να γράψουν ένα παραμύθι σε διαφορετικό λόγο, ύφος και διαφορετικό περιβάλλον. Με αυτόν τον τρόπο, η εμπειρία δομήθηκε από μια πιο αφηρημένη, σε μια πιο αναλυτική προοπτική (Bruner, 1986).

Παράλληλα, τα παιδιά ευαισθητοποιήθηκαν σε σχέση με τη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα και πέρασαν από τον προφορικό ιδιωματικό λόγο στον γραπτό ακαδημαϊκό, μέσα από τη δραστηριότητα της γραφής του παραμυθιού σε ένα φίλο τους στην Αθήνα. Το ότι τα παιδιά πέρασαν στον εγγράμματο λόγο φάνηκε από την προσοχή που έδειχναν στα εκφραστικά τους λάθη καθώς και στον τρόπο διατύπωσης του παραμυθιού. Έτσι γίνεται αντιληπτό ότι τα παιδιά ξεχωρίζουν την γλώσσα στην οποία άκουσαν ένα παραμύθι, από την γλώσσα που χρησιμοποιούν για να το γράψουν. Το συμπέρασμα αυτό, μας βρίσκει σύμφωνους με τον Lemke, (1988), όπου το παιδί στην σχολική τάξη, αλλάζει τον γλωσσικό του κώδικα και την ποιότητα του ύφους του, προκειμένου να χρησιμοποιήσει τη γλώσσα του σχολείου.

Άλλη μια εκφραστική δραστηριότητα που ακολούθησε κατά τη διάρκεια της παρέμβασης ήταν η δημιουργική απασχόληση τους με την ζωγραφική, αλλά και με την δραματοποίηση του παραμυθιού όπου τα παιδιά ευχαριστήθηκαν το παιχνίδι. Αυτές οι δραστηριότητες, σε συνδυασμό με την επαναδιήγηση του παραμυθιού από τα παιδιά, έπαιξαν σημαντικό ρόλο στη γνωριμία των μαθητών με αυτό το αφηγηματικό είδος (Κακάμπουρα, 2005· Μερακλής 2012:44).

Τα παιδιά συμμετείχαν στη διδασκαλία του λαϊκού παραμυθιού ως ένα γεγονός γραμματισμού με διαφορετικούς τρόπους, «χρήση της προφορικής και της γραπτής γλώσσας όπου αναμιγνύονταν και χάνονταν τα διακριτά τους χαρακτηριστικά, διαφοροποιούνταν καθώς άλλαζε η γλωσσική περίσταση» (Langer, 1987:4).

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι η διδασκαλία του λαϊκού αρχαγγελίτικου παραμυθιού λειτούργησε σε πολλά επίπεδα:

A. Παραμυθιακό. Τι είναι παραμύθι – ήρωες - πώς αρχίζει και τελειώνει ένα παραμύθι.

Β. Κοινωνικό. Σχολιασμός κοινωνικών ή ηθικών θεμάτων, όπως για παράδειγμα ότι δεν πρέπει να γκρινιάζουμε με τις διάφορες καιρικές συνθήκες που έχει ο κάθε μήνας (Dwyer, 1999).

Γ. Γλώσσα. Ιδίωμα, καθομιλουμένη, ακαδημαϊκή γλώσσα, προφορικός, γραπτός λόγος.

Δ. Στο αισθητικό επίπεδο και στο επίπεδο της καλλιτεχνικής έκφρασης: ζωγραφική – επαναδιήγηση - δραματοποίηση.

### 9.3 Αποτελέσματα από την αλληλεπίδραση με το λογισμικό

Προχωρώντας στη δραστηριότητα της αλληλεπίδρασης με το λογισμικό, τα παιδιά είδαν μια διαφορετική διάσταση του παραμυθιού. Αφού είχαν χωριστεί σε ομάδες, τα παιδιά αλληλεπίδρασαν με το λογισμικό και απάντησαν στα ερωτήματα που τους είχαμε δώσει από την αρχή (Ποιοι είναι οι ήρωες του παραμυθιού; Ποιες είναι οι εικόνες του; Τι τους άρεσε στα παραμύθια που έπαιζαν και γιατί; κλπ. Πρβ Παράρτημα 2). Έτσι, τα παιδιά πέρασαν από την προφορική αφήγηση, στη γραπτή και από την γραπτή στην ηλεκτρονική αφήγηση για να επανέλθουν στην προφορικότητα, αφού στην επόμενη δραστηριότητα οι μαθητές/μαθήτριες καλούνταν να μας αφηγηθούν παραμύθια που γνώριζαν. Αυτό το ταξίδι, στις διάφορες μορφές του γραμματισμού φαίνεται ότι επιτεύχθηκε, αφού το παραμύθι μελετήθηκε πολυτροπικά (Kalantzis & Core, 2001).

Η ανάπτυξη του διαδραστικού παραμυθιού έγινε στο προγραμματιστικό περιβάλλον Story Maker 2, μίας εύχρηστης γλώσσας προγραμματισμού για τη δημιουργία διαδραστικών ιστοριών με την χρήση απλών εικόνων και εντολών. Για την ανάπτυξη του ψηφιακού παραμυθιού χρησιμοποιήθηκαν οι εικόνες που διαθέτει το πρόγραμμα με ήχο αφήγησης τη φωνή της ερευνήτριας – δημιουργό του λογισμικού. Ο μέσος χρόνος που χρειάζονταν για την αφήγηση – αλληλεπίδραση του διαδραστικού παραμυθιού ήταν κατά προσέγγιση 25-30 λεπτά.

Το διαδραστικό παραμύθι έδωσε τη δυνατότητα στα παιδιά να συμμετέχουν στην ιστορία μέσα από στοχευμένες ερωτήσεις που τους δίνουν τη δυνατότητα είτε να αναγνωρίσουν συναισθήματα είτε να έχουν επιλογές για την πορεία που θα

ακολουθούσαν οι ήρωες. Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά «έδρασαν» στο παραμύθι και το παραμύθι από απλή αφήγηση μετασχηματίστηκε σε παιχνίδι που τους έδωσε την ευκαιρία να κατανοήσουν τον κόσμο, να αλληλεπιδράσουν με τους άλλους με κοινωνικό τρόπο, να αναγνωρίσουν, να εκφράσουν και να ελέγξουν τα συναισθήματα τους, να αναπτύξουν ικανότητες συμβολισμού και να λύνουν τις συγκρούσεις (Breedcamp & Copple, 1998).

Με αυτή τη φάση ολοκληρώθηκε η διδασκαλία του λαϊκού παραμυθιού ως πολυτροπικό κείμενο και στην συνέχεια ακολούθησε το τελευταίο στάδιο της έρευνας που ήταν η αφήγηση παραμυθιών από τα ίδια τα παιδιά σε παιδιά του σχολείου τους και σε ενήλικο κοινό, τα αποτελέσματα του οποίου θα δούμε στο επόμενο υποκεφάλαιο.

#### 9.4 Αποτελέσματα αφηγήσεων παραμυθιών από τα παιδιά

Όπως προαναφέρθηκε, οι αφηγήσεις των παιδιών στους συμμαθητές/συμμαθήτριες τους αποτέλεσαν την καταληκτική δραστηριότητα στην παρέμβαση. Όποιος ήθελε, σήκωνε το χέρι και μας έλεγε ένα παραμύθι που γνώριζε και ήθελε να το μοιραστεί μαζί μας. Από τις αφηγήσεις φαίνεται ότι σχεδόν όλα τα παιδιά γνώριζαν παραμύθια και τους άρεσε να τα αφηγούνται. Τα παιδιά ήξεραν εξίσου λογοτεχνικά παραμύθια (από βιβλία ή τηλεοπτικά προγράμματα ή από το κομπιούτερ) και παραμύθια που προέρχονται απευθείας από την τοπική προφορική παράδοση που ήταν περισσότερα από τα πρώτα. Αρκετές από τις ιστορίες, ειπώθηκαν μάλιστα στο τοπικό γλωσσικό ιδίωμα, έτσι όπως τα παιδιά τις είχαν ακούσει από τους παππούδες – τις γιαγιάδες ή από τους γονείς τους.

Έγινε φανερό ότι, στο τοπικό πλαίσιο, τα παιδιά ήταν παθητικοί έστω φορείς μιας προφορικής παράδοσης που είχαν την ευκαιρία, στις κατάλληλες συνθήκες, να τη διαχειριστούν δημιουργικά. Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες που προηγήθηκαν βοήθησαν τα παιδιά να καταλάβουν τις συνδέσεις και τους μετασχηματισμούς των παραμυθιακών μοτίβων, ώστε να μπορούν να συγκρίνουν παραμύθια που προέρχονταν από διαφορετικές πηγές, αλλά και τις διαφορετικές παραλλαγές του ίδιου παραμυθιού.

Οι αφηγήσεις των παιδιών περιελάμβαναν παραμυθιακές υποθέσεις που προέρχονται είτε από το παλαιότερο οικογενειακό ρεπερτόριο τους είτε από το υλικό των πρόσφατων αφηγήσεων που πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που περιγράψαμε.



Η αφηγηματική δραστηριότητα ευνοήθηκε από την οικειότητα που προκαλούσε το γνωστό περιβάλλον του σχολείου, αλλά και το ακροατήριο που αποτελούνταν από τους συμμαθητές/μαθήτριες του κάθε μικρού αφηγητή και τα υπόλοιπα παιδιά του σχολείου. Είναι χαρακτηριστικό ότι οι μικροί αφηγητές, χρησιμοποιώντας εκτός από το λόγο και την κίνηση, στο πλαίσιο της παράστασης του παραμυθιού, κράτησαν αμείωτο το ενδιαφέρον των υπόλοιπων παιδιών δημιουργώντας μια ατμόσφαιρα μαγείας.

Από όλο το σχολείο, σε σύνολο 240 παιδιών, τα τριάντα πέντε (35) συμπεριλαμβανομένων και των παιδιών της πιλοτικής έρευνας δράσης [είκοσι (20) αγόρια και δεκαπέντε (15) κορίτσια] αφηγήθηκαν ένα ή και περισσότερα λαϊκά παραμύθια. Το σύνολο των παραμυθιών έφτασε τα σαράντα ένα (41) (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3α). Τα εννιά (9), παραμύθια προήλθαν από τις μικρές τάξεις όπου και τα 9 παιδιά που τα αφηγήθηκαν ήταν αγόρια ενώ τα υπόλοιπα τριάντα δύο (32) παραμύθια προήλθαν από αφηγήσεις παιδιών των μεγάλων τάξεων (11αγοριών, 15 κοριτσιών).

Στα σαράντα ένα αυτά παραμύθια περιλαμβάνονται διαφορετικά αφηγηματικά υποείδη, κυρίως όμως πρόκειται για μαγικά παραμύθια. Ένα λαϊκό παραμύθι (A.T.U.409<sup>A</sup>) υπάρχει σε τρεις διαφορετικές παραλλαγές (Η Μαμουνίτσα, Η Σκυλίτσα, Η Κατσικούλα). Ένα δεύτερο (A.T.U.115) ειπώθηκε σε 2 διαφορετικές παραλλαγές (Το φίδι, Η αλεπού και ο ψαράς). Ένα τρίτο (A.T.U. 124) υπάρχει σε 3 διαφορετικές παραλλαγές (Τα 3 κατσικάκια). Ένα τέταρτο (A.T.U. 285) ειπώθηκε σε 2 διαφορετικές παραλλαγές (Το φίδι που τρώει το αφεντικό του, Το Φίδι) και ένα πέμπτο (A.T.U. 715) (ο Έξυπνος κόκορας) ειπώθηκε σε 2 διαφορετικές παραλλαγές όπου η μία αφήγηση είχε ακροατές ενήλικες.

Το παραμύθι (A.T.U.510) (Η Σταχτοπούτα) ακούστηκε σε 3 διαφορετικές παραλλαγές και ένα άλλο (A.T.U.480<sup>A</sup>) ειπώθηκε από 6 άτομα (5 μαθητές και 1 μαθήτρια). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η αφήγηση του κοριτσιού στο παραμύθι (A.T.U.480<sup>A</sup>) είναι εκτενής.

Οι επαναλήψεις αυτές μπορεί να σημαίνουν:

- α) πρόσβαση των παιδιών στο ίδιο συλλογικό ρεπερτόριο της κοινότητας ή
- β) στη διάρκεια των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που προηγήθηκαν ένα παραμύθι μπορεί να έκανε εντύπωση σε περισσότερα παιδιά ή
- γ) στη διάρκεια της αφήγησης μέσα στη σχολική τάξη το ένα παιδί επηρεάστηκε από το άλλο. Η χρήση διαφορετικών τίτλων στις παραλλαγές του ίδιου παραμυθιού (π.χ. Η Καλή και η Κακιά Γριά – το Καλό και το Κακό Παιδί, ή η Κατσικούλα, η Σκυλίτσα και η Μαμουνίτσα) ενδεχομένως συνηγορεί υπέρ της πρώτης εκδοχής.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η επιλογή «γυναικείων» παραμυθιών (π.χ. με γυναίκες ηρωίδες) από τα κορίτσια, κάτι που ενδεχομένως υποδεικνύει ότι ο διαχωρισμός ανάμεσα σε γυναικεία και ανδρικά παραμύθια που έχει γίνει από τους λαογράφους για τα παραμύθια των ενηλίκων, μεταφέρεται ενδεχομένως και στα παραμύθια των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, τα κορίτσια και όχι τα αγόρια, επέλεξαν μαγικά παραμύθια, κυρίως του τύπου A.T.U.409<sup>A2</sup>. Όμως δεν απουσιάζουν και τα κλιμακωτά παραμύθια όπως «Η Κλού», A.T.U.2028\*<sup>3</sup>, που είναι ευχάριστα ακούσματα και ευκολομνημόνευτα για τους μαθητές/μαθήτριες, παρόλο που ο μαθητής που το αφηγήθηκε δεν κατάφερε να το ολοκληρώσει.

---

<sup>2</sup> στα παραμύθια αυτά μια γυναίκα δεν κάνει παιδιά και παρακαλεί το θεό να της δώσει ένα παιδί κι ας είναι με τη μορφή κάποιου ζώου. Αποκτά μια μαϊμού ή άλλο ζώο, που βγάζοντας το τομάρι του γίνεται πεντάμορφη κοπέλα. Η διήγηση εξελίσσεται με τις περιπέτειες της ηρωίδας έως τον πλήρη εξανθρωπισμό της.

<sup>3</sup> στο παραμύθι αυτό μια γριά πηγαίνει από τον ένα στον άλλο προκειμένου ο Λούπης να της δώσει το αντεράκι της και στο τέλος πέφτει και σκοτώνεται χωρίς τελικά να τα καταφέρει.

Οι μικροί αφηγητές, επιλέγουν συνήθως να αφηγηθούν παραμύθια μικρής έκτασης, λόγω της περιορισμένης μνήμης, της ελλιπούς ανάπτυξης της γλώσσας (Freud, 1914) και της εμπειρίας που διαθέτουν (*«Μία φορά κι έναν καιρό ήταν η κοκκινοσκουφίτσα και ήθελε να ετοιμάσει κάτι φαγη και και πήγε στο σπίτι της γιαγιάς της και την πήρε ο λύκος την έφαγε και και μετά και μετά και πήρε και τη κοκκινοσκουφίτσα στην ντουλάπα και μετά ήρθε ο κυνηγός και του κάνε μία μπύου πάει ο λύκος»*).

Τα καταφέρνουν ιδιαίτερα καλά στα παραμύθια που έχουν ήρωες παιδιά, καθώς βρίσκονται πιο κοντά στη δική τους ψυχοσύνθεση. Όταν επιχειρούν να αφηγηθούν εκτενέστερα «ενήλικα» παραμύθια, όπως τους παραμυθιακούς τύπους A.T.U.555<sup>4</sup> και A.T.U.510<sup>A</sup> δεν τα καταφέρνουν τόσο καλά. (*«Μια φορά κι ένα καιρό ήταν μια φτωχή οικογένεια, ε, που δεν είχαν να φάνε. Ήταν τρεις κόρες και μια μαμά. Οι δύο κόρες ήταν κακιές και επειδή δεν είχαν να φάνε, ε, σκότωσαν την μητέρα τους και την έφαγαν. Και την επόμενη μέρα είπαν στην τρίτη αδελφή να φάει κι αυτή. Αυτή δεν δέχτηκε. Η τρίτη αδελφή που ήταν η πιο καλή κάπνιζε την μητέρα, τα κόκκαλα της μητέρας της κάθε μέρα. Και μια μέρα που πήγε να ανοίξει το πιθάρι, βρήκε τέσσερα φορέματα της άνοιξης και εκείνη την ημέρα είχε γίνει ένας βασιλικός χορός και εμφανίστηκε μια νεράιδα και την έβαλε στην άμαξα και την πήρε στον βασιλικό χορό. Μετά τις 12 επέστρεψε στο σπίτι και παντρεύτηκε με τον πρίγκιπα Και έζησαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα»*).

Αυτό συμβαίνει γιατί τέτοιου είδους παραμύθια, δεν εκφράζουν άμεσα τα παιδιά, όπως τα παραμύθια με ήρωες παιδιά ή ζώα.

---

<sup>4</sup> Το Ψαράκι που πιάνει ο Ψαράς και προκειμένου να μην το φάει του κάνει πολλά θελήματα ιδιαίτερα όπως στη γυναίκα του ψαρά που διακατέχεται από πλεονεξία και A.T.U.510A το γνωστό σε όλους μας παραμύθι η Σταχτοπούτα που στην Ελλάδα ξεκινά με την μητροφαγία ή τον κανιβαλισμό, αδυνατούν να ολοκληρώσουν.

Αξίζει να σημειωθεί, ότι ένας μαθητής της Δ΄ τάξης αφηγήθηκε το παραμύθι Α.Τ.Υ.480Α, μετατρέποντας τους – αρχικά – ενήλικους ήρωες, σε παιδιά<sup>5</sup>. («...ήτανε δυο παιδιά ένα καλό και ένα κακό.. ε το καλό παιδί, το έστειλε η μάνα του να πάει να της φέρει ζύλα. Πήγε στο δάσος για να μαζέψει ζύλα. Εκεί πέρα συνάντησε ένα παιδί που το ρώτησε τι έχει να πει για τους μήνες...»)<sup>5</sup>. Αντίθετα με αυτές τις προσαρμογές και σε ό, τι αφορά το περιεχόμενο των παραμυθιών, ο μικρός αφηγητής κράτησε την χωροθεσία, όπως την είχε ακούσει στις αφηγήσεις των ενηλίκων.

Τα παιδιά όπως και οι ενήλικες χρησιμοποιούν στις αφηγήσεις τους γνωστά τοπωνύμια, προσγειώνοντας το παραμύθι στα ρεαλιστικά πλαίσια και το χώρο της κοινότητας (Καπλάνογλου, 2000· Αυδίκος 1999). («...Ο μπαμπάς τους ήταν ψαράς. Μια μέρα πήγε να ψαρέψει στο στο Τσινίκι (θαλάσσια περιοχή στον Αρχάγγελο) και βρήκε ένα σουραδάκι. Νόμιζε ότι εκεί μέσα υπήρχαν φλουριά και έτσι το άνοιξε...»).

Είναι αυτό που ο Vygotsky (1993), αναφέρει ως «εσωτερικοποίηση», για να περιγράψει το πώς δεχόμαστε και μιμούμαστε καθιερωμένους τρόπους ομιλίας και αφήγησης και στην συνέχεια τους οικειοποιούμαστε. Έτσι, το μικρό παιδί μαθαίνει από νωρίς τη σωστή για κάθε περίπτωση ιστορία, σχεδόν αμέσως μόλις συλλάβει την τα περιθώρια ελευθερίας που έχει. Η αφήγηση ιστοριών εμπλέκεται με την πολιτισμική ζωή και κατά καιρούς γίνεται συστατικό μέρος της. Παρ' όλα αυτά, τα παιδιά δεν μπερδεύουν καθόλου το παραμύθι με την πραγματικότητα, αλλά το χρησιμοποιούν για να θέτουν αξίες και ιδανικά στις καθημερινές τους δραστηριότητες.

Οι εισαγωγικές και καταληκτικές στερεότυπες φράσεις του λαϊκού παραμυθιού δεν λείπουν από τις παιδικές αφηγήσεις που αρχίζουν με το «Μια φορά κι ένα καιρό»

---

<sup>5</sup> Για παράδειγμα, στον παραμυθιακό τύπο Α.Τ.Υ. 480 «Οι δώδεκα μήνες», οι ηρωίδες είναι συνήθως δύο γριές ή δύο γυναίκες, η μία καλή και η άλλη κακιά. Στην παραλλαγή του μικρού μαθητή μας, οι ήρωες έχουν μεταμορφωθεί σε δύο παιδιά, ένα καλό και ένα κακό.

ή το « *Κόκκινη κλωστή δεμένη...*» και τελειώνουν με το «*και έζησαν αυτοί καλά και εμείς καλύτερα*». Από τις παιδικές αφηγήσεις ωστόσο λείπουν οι διάλογοι. Αυτό συμβαίνει, επειδή τα παιδιά δεν ενδιαφέρονται τόσο για τον εκφραστικό πλούτο και την αμεσότητα της αφήγησης που επιτυγχάνεται με το διάλογο όσο για τη δράση του ήρωα. («... *η Κοκκνοσκουφίτσα έδωσε τα φαγητά στη γιαγιά της, και μετά ο λύκος αφού είχε μπει στο σπίτι, έφαγε τη γιαγιά και την Κοκκνοσκουφίτσα. Μετά ήρθε ένας κυνηγός στο σπίτι της γιαγιάς της Κοκκνοσκουφίτσας, για να, για να δει τι κάνει. Και μόλις είδε το λύκο χορτασμένο από το πολύ κρέας και το πολύ φαί, ε, του έριξε τέτοιο, του έριξε μια βελονιά με υπνωτικό και κοιμήθηκε.....*»). Τα ενδιαφέρει μόνο η εξέλιξη της δράσης, γι' αυτό και συντομεύουν την αφήγηση σχετικά μεγάλων παραμυθιών.

Δεν λείπει, τέλος, από τις παιδικές αφηγήσεις, η αναφορά σε προσωπικά τους στοιχεία ή σε χαρακτηριστικά των ακροατών τους, («...*όμως ένα το τελευταίο ήταν πολύ όμορφο. Είχε ξανθά μαλλιά μπούκλες με γαλανά μάτια. Μία μέρα ο πατέρας άφησε τη μεγάλη κόρη να προσέχει τις μικρές .....*»), περιγράφοντας μια συμμαθήτρια.

#### 9.4.1. Διαφορές και ομοιότητες μικρών και μεγάλων τάξεων

Τα παιδιά στις μικρές τάξεις, σε σύγκριση με τις μεγαλύτερες, επιλέγουν να αφηγηθούν κυρίως κλασικά παραμύθια και παραμύθια που έχουν διαβάσει ή είναι ευρέως γνωστά, ενώ τα παιδιά στις μεγάλες τάξεις επιλέγουν να αφηγηθούν κυρίως λαϊκά παραμύθια από το πλούσιο πολιτισμικό πλούτο της περιοχής. Έτσι λοιπόν στην πλειοψηφία τα παιδιά των μικρών τάξεων αφηγούνται τη Κοκκίνοσκουφίτσα που είναι ένα κλασικό παραμύθι, ή τα τρία γουρουνάκια που είναι ευρέως γνωστό. Από την άλλη τα παιδιά των μεγάλων τάξεων επιλέγουν να αφηγηθούν κατά το πλείστον λαϊκά παραμύθια όπως τους 12 Μήνες ή τη Μαμουνίτσα.

Συγκεκριμένα, οι τάξεις Α', Β' και Γ', αφηγούνται κλασικά παραμύθια που έχουν διαβάσει κατά κανόνα ή που έχουν δει στην τηλεόραση ή τον υπολογιστή (Τόμ και Τζέρι, τα 3 γουρουνάκια με δυο αφηγήσεις, την Κοκκίνοσκουφίτσα, τον παπουτσωμένο γάτο, τον Κοντορεβιθούλη, την Σταχτοπούτα). Ένας μαθητής της Γ' τάξης επιλέγει να αφηγηθεί αρκετά καλά, ένα αρχαγγελίτικο παραμύθι, μια ευτράπελη διήγηση δηλαδή, Α.Τ.Υ. 1313<sup>Α6</sup>. Ένας άλλος μαθητής της ίδιας τάξης μας αφηγείται ένα λαϊκό παραμύθι, «Ο γέρος και η γριά», που ανήκει στον παραμυθιακό τύπο, Α.Τ.Υ.563<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> Πρόκειται για το παραμύθι «ξέρεις πότε θα πεθάνω». Ένας άνθρωπος κάθεται πάνω στο ξύλο που κόβει. Κάποιος τον βλέπει και του λέει ότι θα πέσει πράγμα που γίνεται. Τότε το ρωτά πότε θα πεθάνει. Για να απαλλαγεί εκείνος του λέει σε τρεις μέρες. Πάει και ανοίγει ένα λάκκο και μπαίνει μέσα και κάθεται περιμένοντας να πεθάνει. Κάποιοι περαστικοί περνούν με τα άλογα, αυτά τρομάζουν και τον πιάνουν και τον σαπίζουν στο ξύλο.

<sup>7</sup> Ένας φτωχός άνδρας και η γυναίκα φυτεύουν ένα φασόλι. Αυτό γίνεται ένα μεγάλο δέντρο. Ο ήρωας σκαρφαλώνει δυο διαδοχικές φορές και φθάνει σε έναν ανώτερο κόσμο εκεί συναντά μια υπερφυσική μορφή που τον λυπάται για τη φτώχεια του και του δίνει κάθε φορά από ένα αντικείμενο που παρέχει τροφή όταν του τα κλέβουν ανεβαίνει και μια τρίτη φορά και δέχεται μια μαγκούρα που δέρνει, με την οποία υποχρεώνει τους κλέφτες να του επιστρέψουν τα δύο πρώτα αντικείμενα.

Από την άλλη, τα παιδιά στις μεγάλες τάξεις του σχολείου αφηγήθηκαν παραμύθια που είναι πιο κοντά στο λαϊκό ρεπερτόριο (τους Μήνες, το πιο δημοφιλές παραμύθι αφού το αφηγήθηκαν 5 παιδιά, το Δεκατρή, το βασιλιά και το θησαυρό, τη γριά που γίνεται όμορφη κοπέλα, τον Έξυπνο κόκορα, το Μυλωνά, το ξεγέλασμα των ψαριών, το Φίλο που σκοτώνει φίλο, τη Σκυλίτσα, τη Κατσικούλα, τη Μαμουνίτσα, τη Σταχτοπούτα, το πιο γλυκό ψωμί, το φιδάκι, το φίδι που μεγαλώνει και τρώει το αφεντικό του, το φίδι που θέλει να φάει τον ψαρά που τον έσωσε). Πέρα από αυτές τις αφηγήσεις δε λείπουν και οι αφηγήσεις παραμυθιών που έχουν διαβάσει ή έχουν δει στην τηλεόραση ή το διαδίκτυο (τα 7 κατσικάκια, τη Κοκκινοσκουφίτσα, τη Σταχτοπούτα)<sup>8</sup>.

Αξίζει να αναφερθεί το γεγονός ότι στην αφήγηση της Σταχτοπούτας κάνουν λόγο για τη μητροκτονία και τη μητροφαγία, ένα μοτίβο που βρίσκεται στις ελληνικές παραλλαγές (Αγγελουπούλου, 1999) «...Ήταν τρεις κόρες και μια μαμά. Οι δύο κόρες ήταν κακιές και επειδή δεν είχαν να φάνε, ε, σκότωσαν την μητέρα τους και την έφαγαν. Και την επόμενη μέρα είπαν στην τρίτη αδελφή να φάει κι αυτή. Αυτή δεν δέχτηκε. Η τρίτη αδελφή που ήταν η πιο καλή κάπνιζε την μητέρα, τα κόκκαλα της μητέρας της κάθε μέρα. Και μια μέρα που πήγε να ανοίξει το πιθάρι, βρήκε τέσσερα φορέματα της άνοιξης ...», «...Οι δυο δεν αγαπούσαν και τόσο πολύ τη μαμά τους. Μία μέρα πεινούσαμε και οι δύο αδερφές σκότωσαν τη μαμά τους και την έφαγαν. Ζήτησαν από την άλλη αδερφή να δοκιμάσει και αυτή αλλά δεν ήθελε και αυτή έπιασε τα κόκαλα και τα έβαλε μέσα σε σε ένα πιθάρι. Μετά τα καπνίζει κάθε μέρα....». Από αυτό μπορούμε να συμπεράνουμε ότι ίσως μερικά παραμύθια να μην τα έχουν διαβάσει τα παιδιά ή να τα έχουν παρακολουθήσει στην τηλεόραση, αλλά να τα έχουν ακούσει από τους μεγαλύτερους.

---

<sup>8</sup> Για τους παραμυθιακούς τύπους αυτών των αφηγήσεων βλέπε παράρτημα 3δ.

Επιπρόσθετα όπως φαίνεται από την έκταση των παραμυθιών, τα παιδιά των μικρότερων τάξεων, σε σύγκριση με τα παιδιά των μεγάλων τάξεων, αφηγούνται με περισσότερη συντομία τα παραμύθια τους ενώ τα παιδιά των μεγαλύτερων τάξεων αφηγούνται τα παραμύθια τους με περισσότερες λεπτομέρειες.

Αξιοσημείωτο είναι και το γεγονός ότι και οι 9 αφηγήσεις παραμυθιών των μικρότερων τάξεων έγιναν από αγόρια. Κανένα παραμύθι δεν ζήτησαν να αφηγηθούν τα κορίτσια των μικρών τάξεων, σε αντίθεση με τις μεγάλες τάξεις που 15 κορίτσια αφηγήθηκαν ένα ή περισσότερα παραμύθια. Αυτό ίσως να ήταν ένα τυχαίο γεγονός ίσως πάλι και να υπήρχε λόγος (π.χ. να τρέπονταν). Στις μεγάλες τάξεις τα κορίτσια που θέλησαν να μας αφηγηθούν παραμύθια υπερτερούν από τα αγόρια (15 κορίτσια - 11 αγόρια).



#### 9.4.2. Αφήγηση των παιδιών σε ενήλικο κοινό

Στην αφήγηση ενός παραμυθιού σε ενήλικες, τα παιδιά επιλέγουν να αφηγηθούν το «έξυπνο κοκοράκι Α.Τ.Υ. 715» και τη «Κλού». Στο πρώτο παραμύθι, χρησιμοποιούν λέξεις και εκφράσεις που ίσως να ντρέπονταν να τις εκφράσουν σε μεγάλους, αλλά μέσα στο παραμύθι τις αφηγούνται χωρίς να κομπιάζουν (π.χ. «...ρούφα κόλε το νερό...»). Στο δεύτερο παραμύθι, η «Κλου», που πρόκειται για ένα κλιμακωτό παραμύθι και είναι ιδιαίτερα αγαπητό στα παιδιά, λόγω του χαρακτήρα του, δεν κομπιάζουν για να θυμηθούν τα μοτίβα, όμως το παιδί που το αφηγείται δεν το ολοκληρώνει. Τα παιδιά φάνηκε ότι δεν έχουν πρόβλημα να αφηγηθούν κάποιο παραμύθι σε ενήλικες και το ευχαριστούνται. Επιπλέον, ένα άλλο χρήσιμο στοιχείο που παρατηρήθηκε είναι ότι η μαθήτρια που αφηγήθηκε το «έξυπνο κοκοράκι Α.Τ.Υ. 715», έκανε μεγάλη προσπάθεια να το αφηγηθεί στην καθομιλουμένη (γλώσσα σχολείου)<sup>9</sup>.

Με την αφήγηση των παραμυθιών από τα ίδια τα παιδιά, αξιοποιήθηκε η ευκαιρία να ζήσουν μια εμπειρία για τον τρόπο παρουσίασης μιας δομημένης ακολουθίας συνεχούς λόγου μέσα στο πλαίσιο ενός οργανωμένου γλωσσικού γεγονότος. Είναι αυτό που η Cook – Gumperz, (2008) αναφέρει ότι στις περιπτώσεις που το παιδί κάνει μια περιγραφή που δομείται γύρω από τα γεγονότα ή αναφέρει από πού πήρε το παραμύθι που παρουσιάζει, η σειρά των γεγονότων που παρουσιάζονται συμφωνεί με τη σειρά που συνέβησαν τα γεγονότα. Μ' αυτόν τον τρόπο ακολουθείται η κανονική μορφή του αφηγηματικού λόγου, αξιοποιώντας τα στοιχεία της προϋπάρχουσας χρονικής ακολουθίας που θεωρούνται βασικά για τον αφηγηματικό λόγο, αλλά δεν παρουσιάζονται σε άλλα κειμενικά είδη.

---

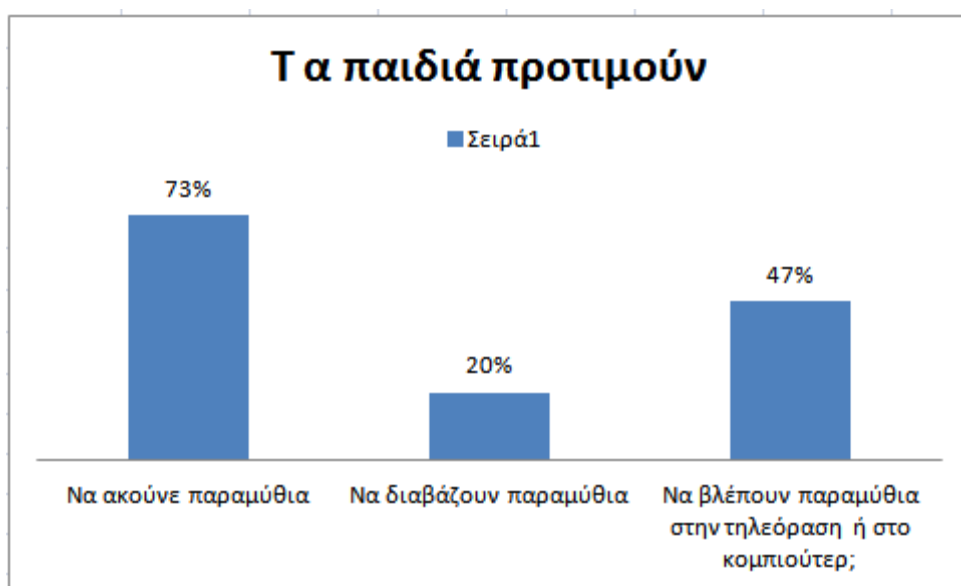
<sup>9</sup> πρβ παράρτημα 3α

Κατά την αφήγηση των παραμυθιών από τα παιδιά παρατηρήθηκε ότι αυτά χρησιμοποιούσαν φράσεις ή λέξεις που επισήμαιναν το θέμα ή μετέφεραν πληροφορίες για τη λειτουργία των προτάσεων που εισήγαγαν, (*παραδείγματος χάριν*), που δημιούργησαν σχέσεις μεταξύ ιδεών και γεγονότων (*επιπλέον, συνεπώς, ωστόσο*), επισήμαναν την οργάνωση του κειμένου (*πρώτον, δεύτερον, τελικά*), και επίσης, σηματοδότησαν την επεξήγηση (*με άλλα λόγια, δηλαδή*). Ανέπτυξαν δηλαδή δεξιότητες γραμματισμού και απέκτησαν τον έλεγχο νέων συντακτικών δομών που αντιμετωπίζουν συχνά στην ανάγνωση αλλά πιο σπάνια στην καθημερινή γλώσσα (Cook – Gumperz, 2008).

Επιπλέον τα παιδιά μπόηκαν στο ρόλο του λαϊκού αφηγητή, αφού χρησιμοποιούσαν και τοπωνύμια της περιοχής, είναι αυτό που οι Halliday και Hassan (1976) αναφέρουν ότι στην προφορική επικοινωνία οι λέξεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να αναφερθούν άμεσα σε στοιχεία που είναι παρόντα στην κατάσταση και τους συμμετέχοντες, επειδή το φυσικό και χρονικό πλαίσιο είναι κοινό στον ομιλητή και τον ακροατή.

## 9.5 Αποτελέσματα από το ερωτηματολόγιο που δόθηκε μετά την παρέμβασή μας

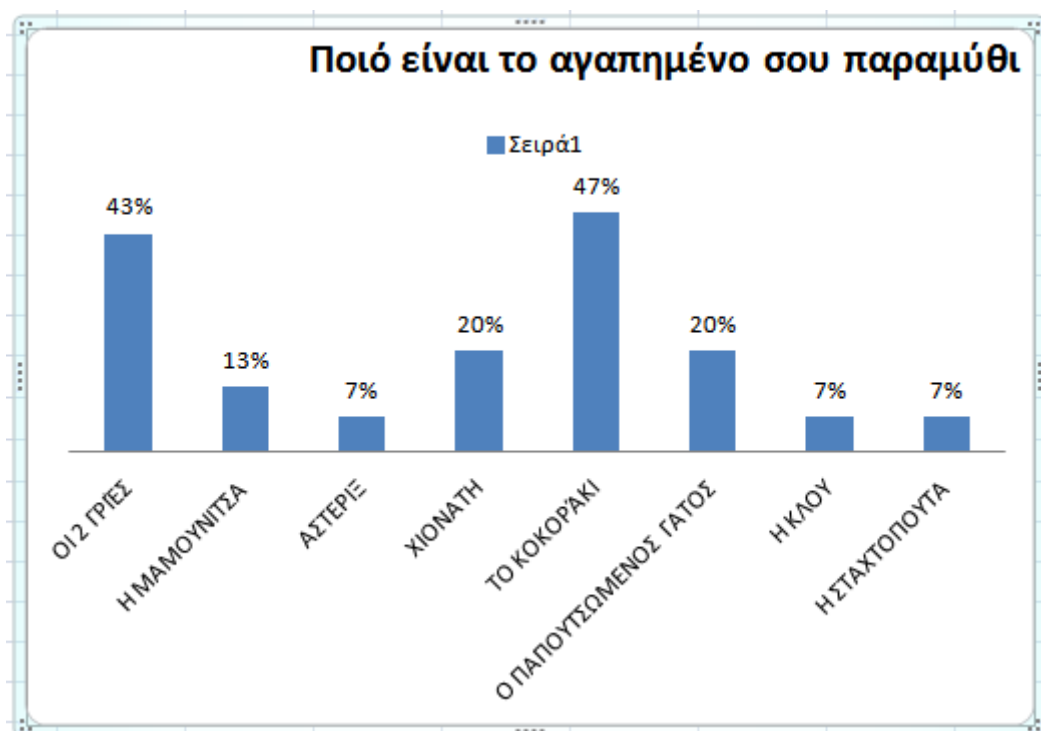
Μετά την έρευνα –δράση, δόθηκε ένα ερωτηματολόγιο που είχε κάποιες ερωτήσεις κοινές με αυτές του αρχικού ερωτηματολογίου για να γίνει μια υποτυπώδης αξιολόγηση, όχι των μαθητών, αλλά της παρέμβασής μας, αφού η αξιολόγηση αποτελεί τμήμα κάθε εκπαιδευτικού προγράμματος (Ματσαγούρας, 2004). Είναι μια ανοικτή διαδικασία διερεύνησης, γιατί μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη και καλλιέργεια της μάθησης και επίσης στην βελτίωση και υποστήριξη του Εκπαιδευτικού προγράμματος.



Πίνακας 11: Τι αρέσει στα παιδιά μετά την παρέμβαση

Τα παιδιά μετά την έρευνα –δράση, όπως μας φανερώνει ο παραπάνω πίνακας προτιμούν να ακούνε παραμύθια σε ποσοστό 73%, να διαβάζουν 20% και να βλέπουν παραμύθια στην τηλεόραση ή στο κομπιούτερ 47%. Από ότι βλέπουμε, μετά την παρέμβασή μας, έχει αυξηθεί κατά 40% το ποσοστό των παιδιών που θέλει να ακούει

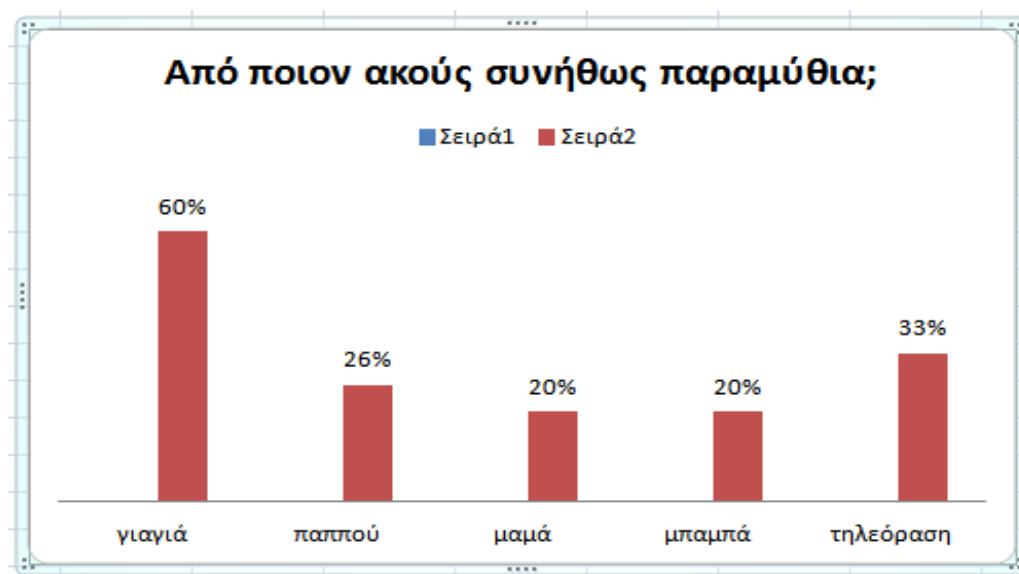
παραμύθια σε σχέση με το ερωτηματολόγιο που είχαμε δώσει πριν την παρέμβαση. Αξίζει να αναφερθεί για τυπικούς λόγους ότι τα παιδιά σε αυτήν την ερώτηση, μπορούσαν να σημειώσουν και στα δυο ερωτηματολόγια που τους δόθηκαν, περισσότερες από μια επιλογές.



Πίνακας 12: Ποιο είναι το αγαπημένο τους παραμύθι, μετά την παρέμβαση

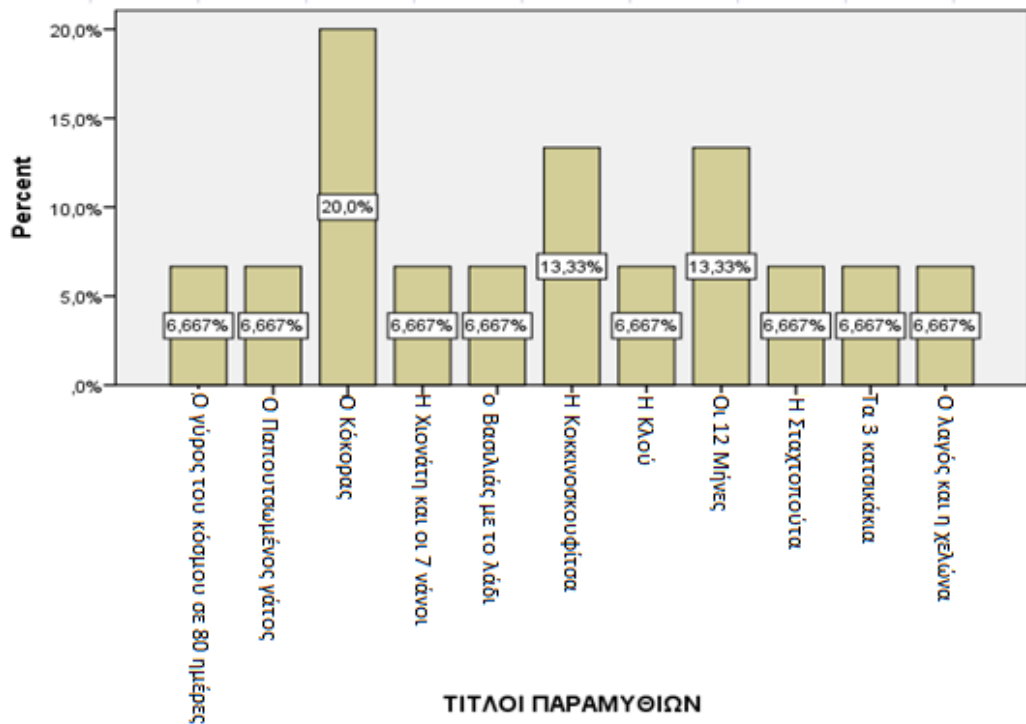
Από τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνουμε ότι τα παιδιά, σε σχέση με τις προτιμήσεις τους πριν την παρέμβαση, άλλαξαν τη θεματολογία των παραμυθιών που αγαπούν. Έτσι έχουμε το Κοκοράκι, να το προτιμούν 47% (πρόκειται για τον παραμυθιακό τύπο Α.Τ.Υ.715), ακολουθεί το παραμύθι οι Δυο Γριές 43% (τα παιδιά εννοούν με αυτόν τον τίτλο το παραμύθι για τους 12 Μήνες Α.Τ.Υ.480). Ακολουθούν σε σειρά προτίμησης, η Χιονάτη και ο Παπουτσωμένος Γάτος 20%, έπονται η Μαμουνίτσα 17% και τέλος 7% προτιμούν τον Αστερίξ, την Κλού και την Σταχτοπούτα. Από αυτά μπορούμε να συμπεράνουμε ότι τα παιδιά μετά την έρευνα –

δράση, εμπλούτισαν τη θεματολογία των παραμυθιών που γνωρίζουν και άλλαξαν αγαπημένα παραμύθια. Βασικά, είναι ενδιαφέρον να αναφερθεί ότι ο καταγιγισμός των παραμυθιών από την παρέμβασή ήταν μεγάλος, με αποτέλεσμα οι μαθητές/μαθήτριες να έχουν επηρεαστεί από την πλούσια θεματολογία των λαϊκών παραμυθιών.



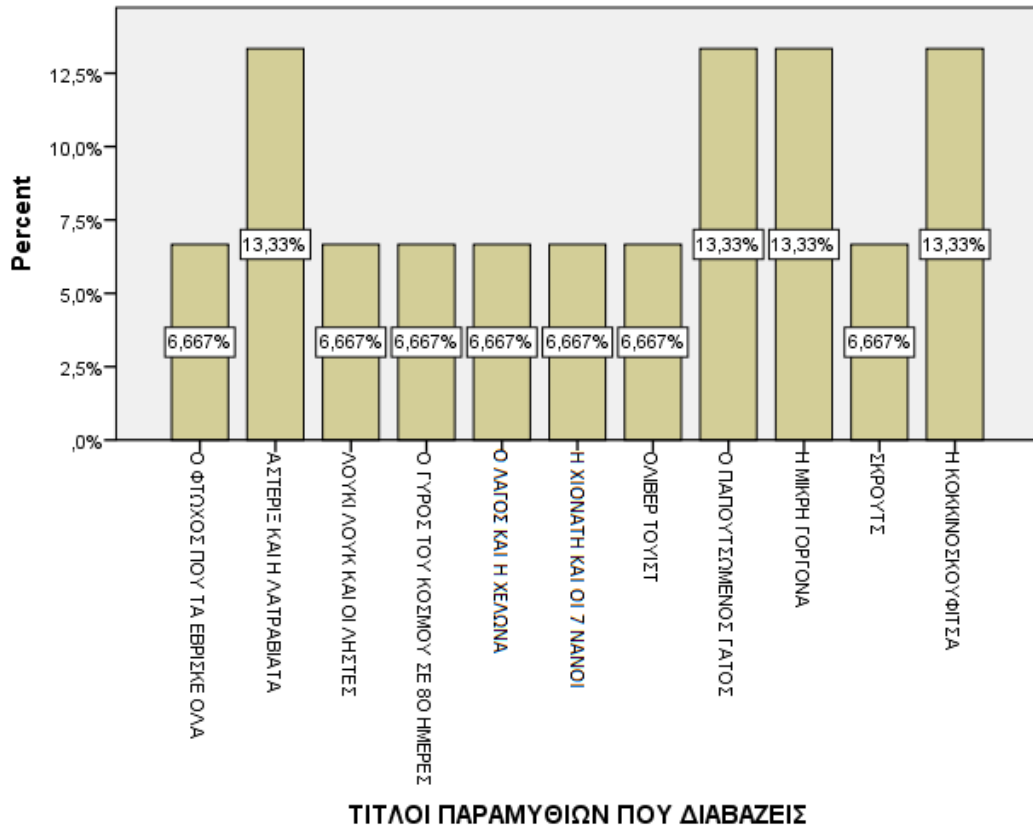
Πίνακας 13: Από ποιον ακούς παραμύθια μετά την παρέμβαση

Στο πίνακα 13 βλέπουμε ότι τα παιδιά να ακούν παραμύθια από τη γιαγιά 60%, 26% από τον παππού, 20% από τη μαμά, 20% από τον μπαμπά και 33% από την τηλεόραση. Η έρευνά μας έρχεται σε αντιδιαστολή με άλλες έρευνες (πρβ έρευνα Μακρυκώστα, 2001) όπου η μαμά κατέχει πρωταρχικό ρόλο στην ανάγνωση παραμυθιών στα παιδιά, ακολουθούν ο μπαμπάς, μετά η γιαγιά και τέλος παραμύθια λέει στα παιδιά ο παππούς. Το πόρισμα της έρευνάς μας αυτό, ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι και οι δυο γονείς στη σύγχρονη κοινωνία, δουλεύουν και τα παιδιά αναγκαστικά μένουν με τους παππούδες τους.



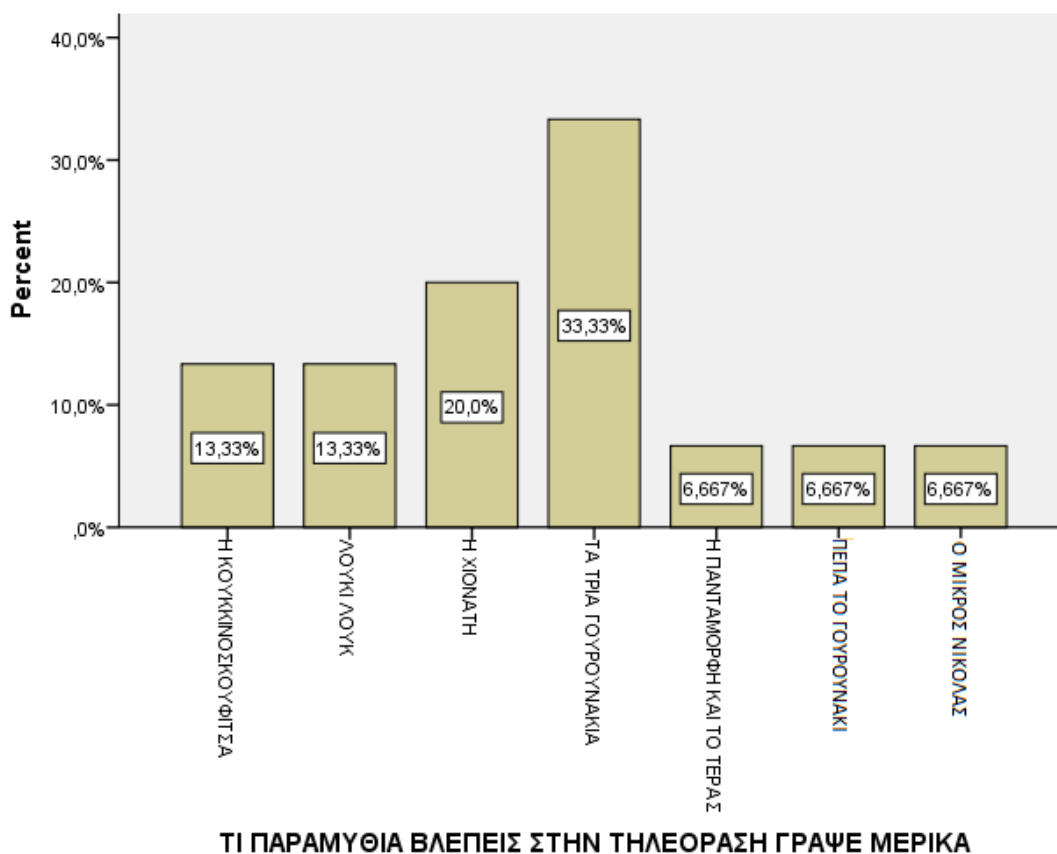
Πίνακας 14: Μερικοί τίτλοι παραμυθιών μετά την παρέμβαση

Στο ερώτημά μας, να αναφέρουν τίτλους παραμυθιών που γνωρίζουν, τα παιδιά απαντούν, ο Κόκορας 20%, η Κοκκινσκοουφίτσα, και οι 12 μήνες 13% και έπειτα στο ίδιο ποσοστό (6,6%) είναι τα υπόλοιπα παραμύθια: ο γύρος του κόσμου σε 80 ημέρες, ο Παπουτσωμένος Γάτος, η Χιονάτη, ο Βασιλιάς με το Λάδι, η Κλού, η Σταχτοπούτα, τα 3 κατσικάκια και ο Λαγός και η Χελώνα. Από αυτά γίνεται αντιληπτό ότι άλλαξαν τίτλους παραμυθιών σε σχέση με την αρχική τους θέση πριν την παρέμβασή.



Πίνακας 15: Μερικοί τίτλοι παραμυθιών που διαβάζουν τα παιδιά μετά την παρέμβαση

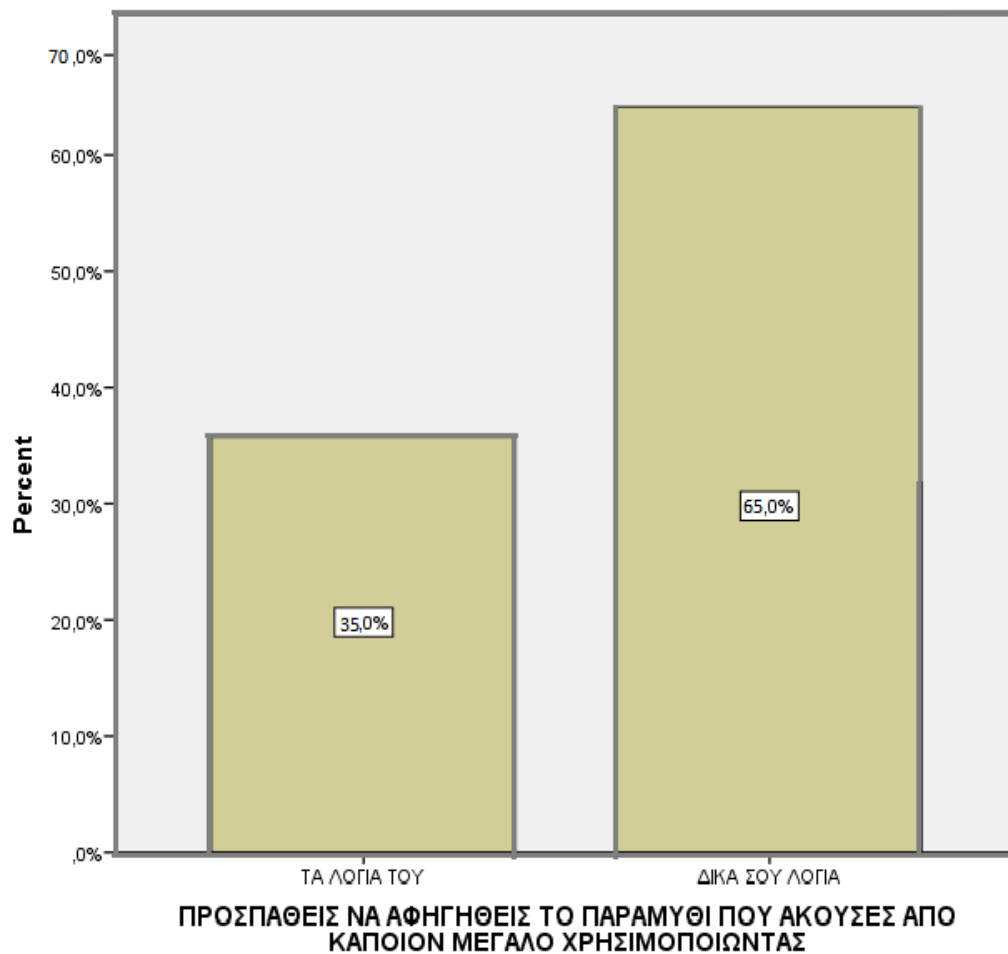
Τα παιδιά μετά την παρέμβασή διαβάζουν 13% τη Κοκκινοσκουφίτσα, τη Μικρή Γοργόνα, τον Παπουτσωμένο Γάτο, τον Αστεριξ και η Λατραβιάτα, ενώ 6% διαβάζουν ο Φτωχούλης που τα έβρισκε όλα, Λούκι Λούκ και οι Ληστές, ο Γύρος του Κόσμου σε 80 Ημέρες, ο Λαγός και η Χελώνα, Η χιονάτη και οι 7 νάνοι, ο Όλιβερ Τουίστ και ο Σκρούτς.



Πίνακας 16: Μερικοί τίτλοι παραμυθιών που βλέπουν τα παιδιά στην τηλεόραση μετά την παρέμβαση

Τα παιδιά μετά την παρέμβαση, όταν ρωτήθηκαν τι παραμύθια παρακολουθούν στην τηλεόραση ή στον ηλεκτρονικό υπολογιστή (dvd, video, youtube) απάντησαν: τα 3 Γουρουνάκια 33%, τη Χιονάτη 20%, το 13% παρακολουθεί την Κοκκινোসκουφίτσα και τον Λούκι Λούκ. Περίπου το 7% των παιδιών, βλέπει την Πέπα το γουρουνάκι και το Τέρας, τον Μικρό Νικόλα.

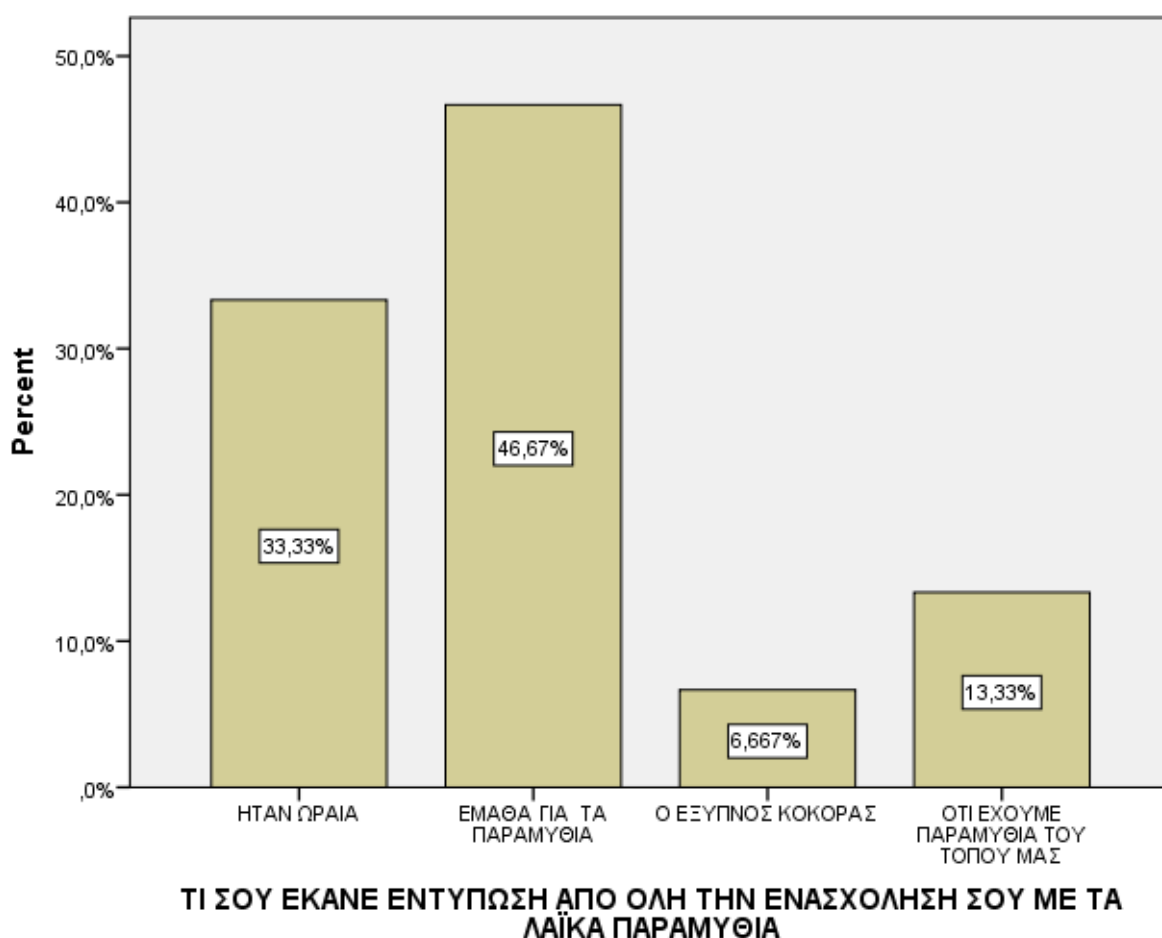




Πίνακας 17: Προσπάθεια αφήγησης με αποστήθιση ή μη, μετά την παρέμβαση

Η προσπάθεια αφήγησης των παιδιών με αποστήθιση, όπως και στο ερωτηματολόγιο πριν την παρέμβαση, παραμένει η ίδια. Το 40% των παιδιών προτιμούν να χρησιμοποιούν τα λόγια του αφηγητή που άκουσαν το παραμύθι και 60% χρησιμοποιούν τα λόγια τους. Ο ενεργητικός γραμματισμός, όπως φαίνεται εδώ μέσα από την απάντηση αυτή των παιδιών, επιτρέπει στους ανθρώπους να χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να αυξήσουν την ικανότητά τους να σκέφτονται, να

δημιουργούν, να αμφισβητούν, έτσι ώστε να συμμετέχουν αποτελεσματικά στην κοινωνία (Baynham, 2002).



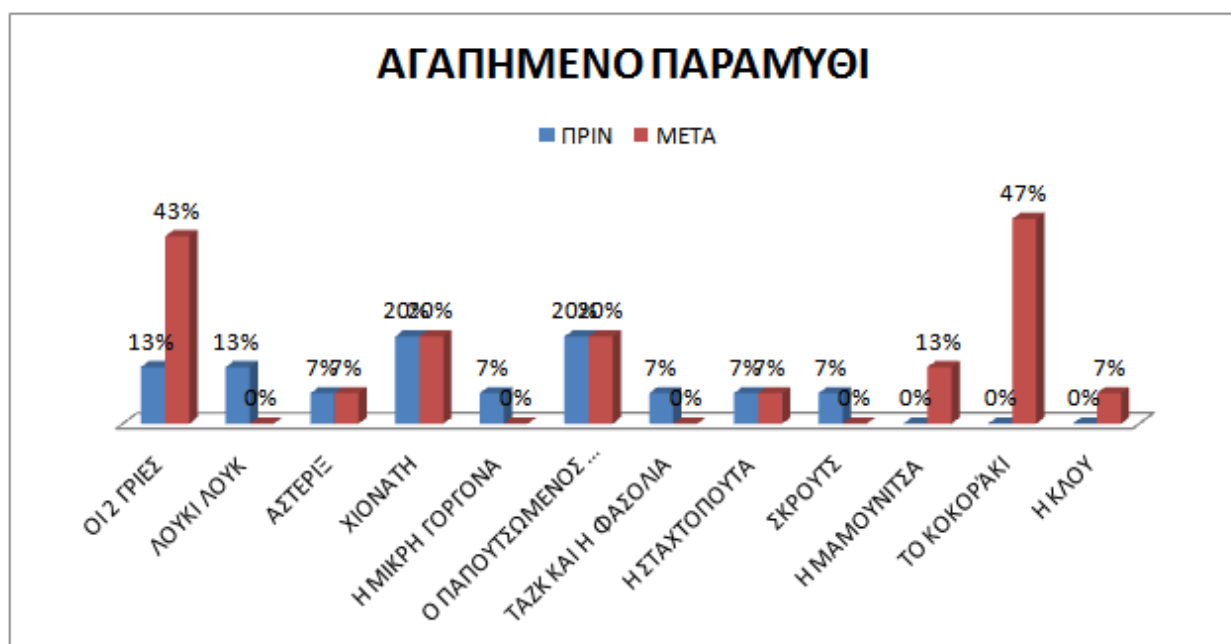
Πίνακας 18:Τι έκανε εντύπωση στα παιδιά από την ενασχόλησή τους με τα λαϊκά παραμύθια

Στην τελευταία ερώτηση, τα παιδιά κλήθηκαν να απαντήσουν, τι τους έκανε εντύπωση από όλη την ενασχόλησή τους με τα λαϊκά παραμύθια. Το 46,6% απάντησε ότι έμαθε πολλά για τα παραμύθια, το 33% ότι ήταν ωραία, το 13% ότι υπάρχουν πολλά παραμύθια στον τόπο μας και ένα 6% απάντησε ότι του έκανε εντύπωση ο Έξυπνος Κόκορας.

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι οι στόχοι που είχαμε θέσει πριν την παρουσίαση του παραμυθιού τόσο στις μικρές (Α', Β', Γ,) όσο και στις μεγάλες

τάξεις (Δ', Ε', ΣΤ') του 1<sup>ου</sup> Δημοτικού σχολείου Αρχαγγέλου, επιτεύχθηκαν σε μεγάλο ποσοστό. Τα αποτελέσματα – ευρήματα που αποκομίσαμε είναι πολύ σημαντικά τόσο για το λαϊκό παραμύθι (αν γνώριζαν αυτό το προφορικό μεταδιδόμενο είδος) όσο και για την εγγράμματη προφορικότητα των παιδιών ως αφηγητές.

Με την παρέμβασή καταφέραμε, συγκρίνοντας τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου προ παρέμβασης με τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου μετά, τα παιδιά να γνωρίζουν περισσότερους τίτλους παραμυθιών και να έχουν ξεχωρίσει ως ένα βαθμό το λαϊκό προφορικό παραμύθι από το έντεχνο. Συγκρίνοντας τους δυο πίνακες προ της παρέμβασης και μετά στο ερώτημά μας ποιο είναι το αγαπημένο παραμύθι,

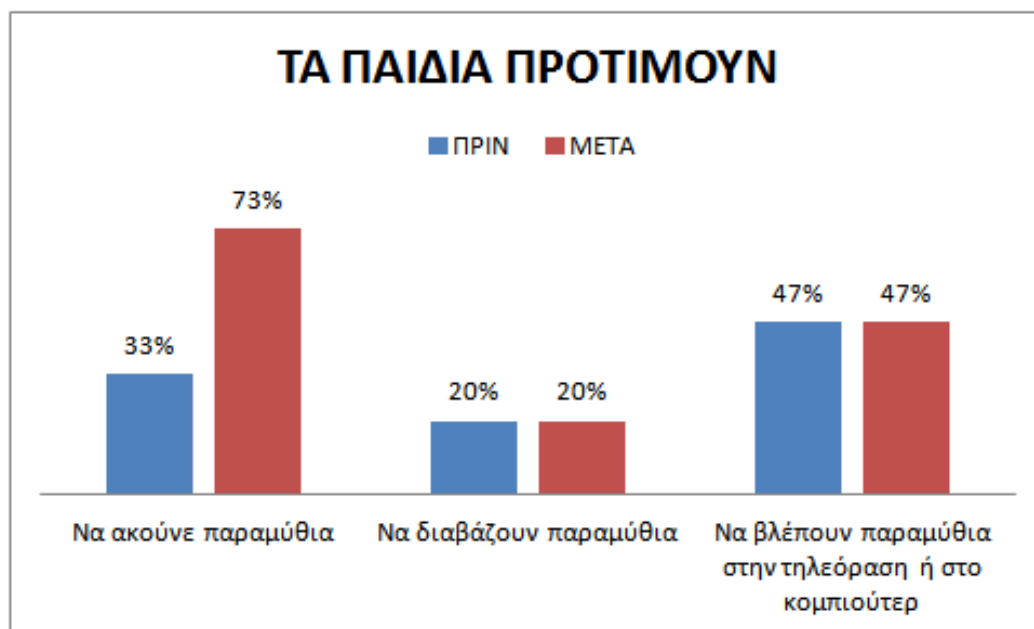


Πίνακας 19: Αγαπημένο παραμύθι πριν και μετά την παρέμβαση

βλέπουμε να αυξάνεται το ποσοστό των παιδιών που αγαπούν το λαϊκό παραμύθι με τις 2 γριές (από 13%, να φτάνει στο 43%). Τα παραμύθια Αστερίξ,

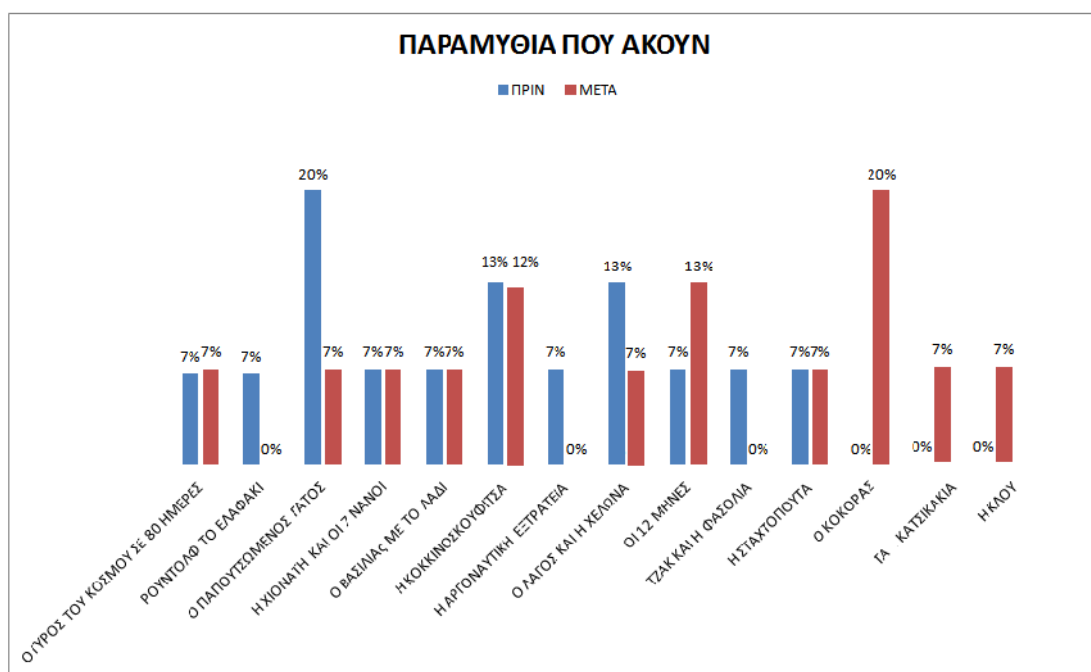
Χιονάτη, Παπουτσωμένος γάτος και Σταχτοπούτα να παραμένουν το ίδιο ποσοστό δημοφιλίας 7%, ενώ τη θέση προτίμησης του Λούκι Λούκ, του Τζάκ και η Φασολιά καθώς και της Μικρής Γοργόνας και του Σκρούτς, να παίρνουν μετά την παρέμβαση μας η Μαμουνίτσα με ποσοστό 13%, το Κοκοράκι με το μεγαλύτερο ποσοστό 47% και η Κλού 7%.

Από αυτό γίνεται αντιληπτό ότι τα παιδιά, αφού ήρθαν σε επαφή με πολλά λαϊκά παραμύθια, είχε ως αποτέλεσμα να αγαπήσουν άλλους ήρωες από αυτούς που προτιμούσαν πριν την παρέμβαση. Τέλος, η μεγάλη προτίμηση στο Κοκοράκι ίσως να οφείλεται στο ότι ο ήρωας το κοκοράκι, είναι έξυπνος και καταφερτζής και ταιριάζει με την παιδική ηλικία που αγαπά περισσότερο τους ήρωες ζώα. Τα παιδιά δείχνουν μια σαφή προτίμηση σε χαρακτήρες που παρουσιάζονται με λίγα ξεκάθαρα χαρακτηριστικά. Επίσης στην συντριπτική τους πλειοψηφία, τα παιδιά επιλέγουν να ταυτιστούν με το θεωρούμενο καλό πρόσωπο της ιστορίας, τον κοινωνικά και ηθικά αποδεκτό χαρακτήρα (Καπλάνογλου, 1998).



Πίνακας 20: Οι προτιμήσεις των παιδιών πριν και μετά την παρέμβαση

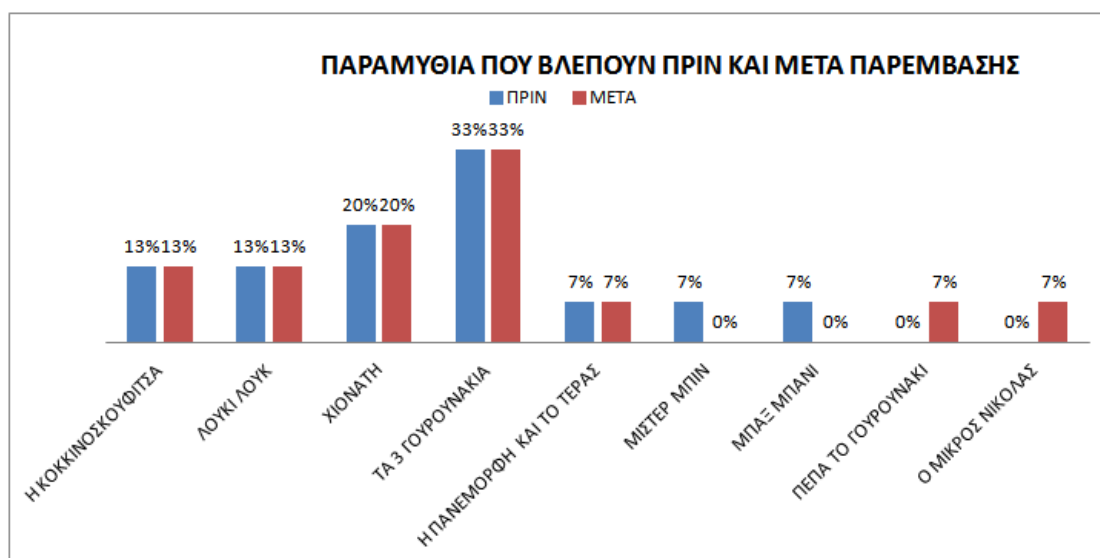
Τα παιδιά, μετά την παρέμβαση, αύξησαν την προτίμησή τους στο άκουσμα των παραμυθιών (από 33% σε 73%). Αυτό ήταν αναμενόμενο, αφού η προφορική αφήγηση ήταν παρούσα κατά τη διάρκεια της έρευνας δράσης (διδασκαλία προφορικού λαϊκού παραμυθιού, αφήγηση λαϊκών παραμυθιών από τα παιδιά ως τελικό προϊόν). Τα παιδιά εξακολουθούν να προτιμούν στο ίδιο ποσοστό να διαβάζουν τα παραμύθια, αλλά και να τα βλέπουν από την τηλεόραση ή το κομπιούτερ.



Πίνακας 21: Τα παραμύθια που ακούν πριν και μετά την παρέμβαση

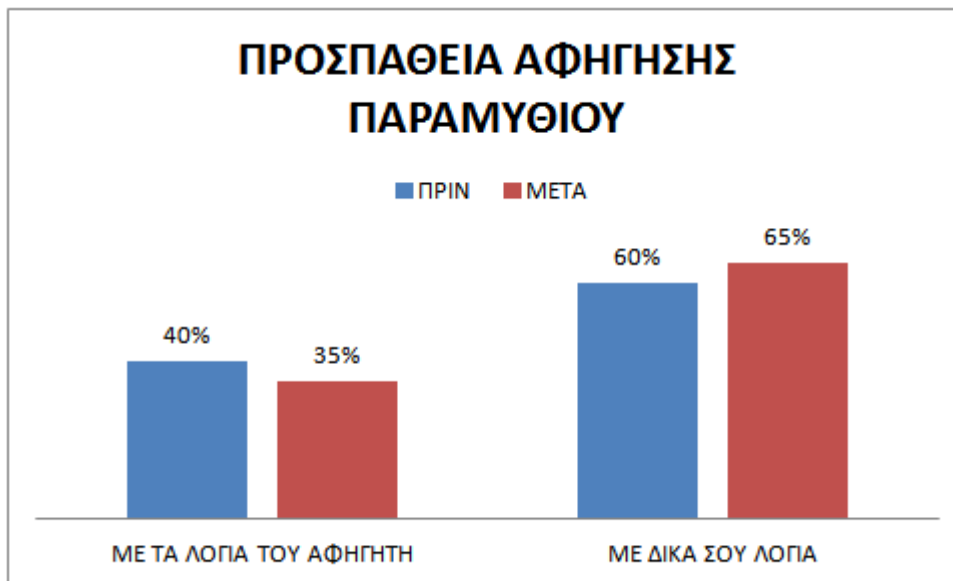
Από το ερωτηματολόγιο που δώσαμε πριν και μετά την παρέμβαση φάνηκε ότι τα παιδιά, ενώ στην αρχή προτιμούσαν να ακούν παραμύθια, όπως ο Ρούντολφ το ελαφάκι 7%, την Αργοναυτική εκστρατεία σε ποσοστό 7%, το Λαγό και τη χελώνα 13% και τον Τζάκ και τη φασολιά 7%, μετά ήθελαν να ακούνε παραμύθια, όπως τον Κόκορα 20%, τα 3 Κατσικάκια 7% και τη Κλού 7%. Αξιοσημείωτο είναι ότι στις προτιμήσεις των παιδιών κυρίαρχο ρόλο διαδραματίζει ο Παπουτσωμένος γάτος πριν

την παρέμβαση και ο Κόκορας μετά την παρέμβαση σε ποσοστό 20%. Επίσης, πριν και μετά την παρέμβαση προτιμούν με ποσοστό 7% το Γύρο του κόσμου σε 80 ημέρες, τη Χιονάτη, το Βασιλιά και το λάδι και τη Σταχτοπούτα.



Πίνακας 22: Τα παραμύθια που βλέπουν πριν και μετά την παρέμβαση

Στον παραπάνω πίνακα, βλέπουμε τι δήλωσαν τα παιδιά όσον αφορά τις προτιμήσεις τους σχετικά με το τι παραμύθια βλέπουν την τηλεόραση ή στον υπολογιστή. Οι προτιμήσεις τους εξακολουθούν να είναι ίδιες πριν και μετά την παρέμβαση στην Κοκκινοσκουφίτσα, τον Λούκι Λούκ με 13%, τη Χιονάτη με 20%, τα 3 Γουρουνάκια με 33%, την Πεντάμορφη και το τέρας, 7%. Ο Μίστερ Μπίν και ο Μπάξ Μπάνι, ενώ στην αρχή είχαν ένα ποσοστό προτίμησης 7%, στη συνέχεια το ποσοστό μηδενίστηκε. Μέσα από την παρέμβαση φαίνεται να έγινε κατανοητό τι σημαίνει παραμύθι και έτσι απέκλεισαν από τις προτιμήσεις τους τον Μίστερ Μπίν.



Πίνακας 23: Προσπάθεια αφήγησης παραμυθιού πριν και μετά την παρέμβαση

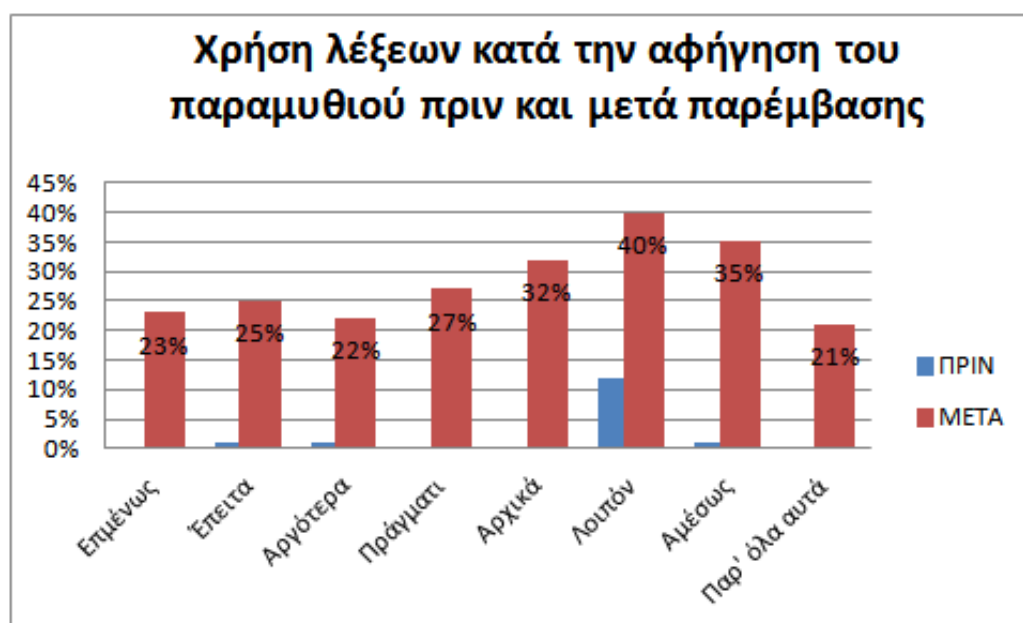
Τέλος, στο ερώτημά μας, αν τα παιδιά προσπαθούν να αφηγηθούν το παραμύθι που άκουσαν από κάποιον μεγάλο, χρησιμοποιώντας τα λόγια του ή τα δικά τους λόγια, απάντησαν πριν την παρέμβαση 40% ότι προσπαθούν να αφηγηθούν το παραμύθι με τα λόγια που χρησιμοποίησε ο αφηγητής. Το ποσοστό αυτό μειώνεται μετά την παρέμβαση σε 35%. Από την άλλη, τα παιδιά με δικά τους λόγια προσπαθούν να αφηγηθούν το παραμύθι προ παρέμβασης 60% και μετά την παρέμβαση 65%. Σε αυτό το ερώτημα φάνηκε ότι τα παιδιά απέκτησαν αυτοπεποίθηση και κατάλαβαν ότι τα παραμύθια μπορούν να ειπωθούν εξίσου καλά και με δικά τους λόγια. Δημιουργήθηκε έτσι μία αλυσίδα κειμένων / παραμυθιών, μέσα από τα οποία τα παιδιά κατανοούν πράγματα, γλώσσες, γνώσεις και κατασκευάζουν τα δικά τους κείμενα. Δηλαδή, μέσα σε αυτή την αλυσίδα κειμένων κατασκευάζεται και κυκλοφορεί το νόημα, οι γνώσεις, οι γλώσσες, συντελούνται η επικοινωνία και η μάθηση και εν τέλει η ίδια η ταυτότητά τους (Wells, 1999).

Από αυτό μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η παρέμβαση ανέπτυξε το λεξιλόγιο των παιδιών και δημιούργησε τις συνθήκες εκείνες της επικοινωνίας και

της αφήγησης που προωθεί τον κριτικό στοχασμό και αναστοχασμό και μέσω αυτού την προσωπική ανάπτυξη των ίδιων των μαθητών (Freire, 2000).

Επιπλέον, η έρευνά μας συμφωνεί με τον Bruner (2004) που υποστήριξε ότι η αφήγηση και η δημιουργία ιστοριών από τα παιδιά είναι ένα πολύ σημαντικό ζήτημα που επηρεάζει ολόκληρη τη ζωή τους, τον τρόπο που βλέπουν τον κόσμο, τον τρόπο με τον οποίο τοποθετούν τον εαυτό τους στον κόσμο, τον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσουν ελευθερία επιλογών, αλλά συνειδητοποιούν τις δεσμεύσεις τους μέσα στις κοινότητές τους.

Τα παιδιά χρησιμοποίησαν λέξεις που συνήθως χρησιμοποιούνται στον εγγράμματο λόγο, όπως για παράδειγμα «επομένως, έπειτα, αργότερα» αλλά και προτάσεις εμπλουτισμένες με επιρρήματα, επίθετα, συνδέσμους τόσο στο γραπτό παραμύθι που έγραψαν όσο και στα προφορικά παραμύθια έπειτα από την παρέμβαση. Αυτά φαίνονται αναλυτικότερα τον παρακάτω πίνακα:



Πίνακας 24: Χρήση λέξεων κατά την αφήγηση του παραμυθιού πριν και μετά την παρέμβαση



Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι η προσπάθεια αποστήθισης των παραμυθιών ελαχιστοποιήθηκε και τα παιδιά – αφηγητές πλέον, χρησιμοποίησαν συνδετικές, εισαγωγικές και καταληκτικές λέξεις στις προτάσεις τους, δείγμα εγγραμματος (Wells, 1999· Παπούλια – Τζελέπη, 2000 ·Χατζηγεωργίου, 2006· Τσελφές, 2004), όταν άρχισαν να αφηγούνται με δικά τους λόγια τα παραμύθια που άκουγαν από τους ενήλικες αφηγητές.

Κλείνοντας το κεφάλαιο αυτό, θα ήταν παράληψη να μην αποδεχθούμε και αυτό που επισήμανε ο Freire (2000: 68) ότι, μέσω του κριτικού εγγραμματος, οι μαθητές/μαθήτριες «παύουν να είναι πειθήνιοι ακροατές» και, πλέον, συλλογίζονται κριτικά πάνω στο υλικό, το οποίο παρουσιάζεται από το δάσκαλο. Είναι αυτό που ανέφερε και ο Vygotsky, δηλαδή την «εσωτερικοποίηση», που τη χρησιμοποίησε για να περιγράψει το πώς δεχόμαστε και μιμούμαστε καθιερωμένους τρόπους ομιλίας και αφήγησης (όπως φάνηκε ότι έκαναν τα παιδιά) και στην συνέχεια τους οικειοποιούμαστε.

## **Ανακεφαλαίωση – συμπεράσματα**

Η παρούσα έρευνα δράση πραγματοποιήθηκε όπως είδαμε σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Όπως αναφέρει ο Wells (1999), το σχολείο είναι μια μορφή κοινωνικοποίησης μέσω της μετάδοσης κουλτούρας. Ο λόγος είναι ένα μέσο όχι σκοπός και η λεκτική πληροφορία αξιολογείται, όχι ως προς το αν είναι σωστή στον τρόπο που διαμορφώνεται, αλλά ως προς τη χρήση της (διδασκαλία ενός λαϊκού παραμυθιού στο τοπικό ιδίωμα) ως μέσον επίτευξης ενός ευρύτερου στόχου.

Η Gibbons (1991, όπως αναφ. στο Cummins 2000: 94) περιγράφει με σαφήνεια τις διαφορές μεταξύ αυτής που ονομάζει γλώσσα του διαλείμματος και γλώσσα της τάξης. «Η γλώσσα του διαλείμματος δίνει στα παιδιά την ικανότητα να κάνουν φίλους, να παίρνουν μέρος στα παιχνίδια και να συμμετέχουν σε καθημερινές δραστηριότητες μέσα από τις οποίες αναπτύσσουν και διατηρούν κοινωνικές επαφές. Συνήθως αυτή η γλώσσα παρουσιάζεται στη διαπροσωπική επαφή και επομένως εξαρτάται πάρα πολύ από τα σωματικά και οπτικά συμφραζόμενα (visual context), τις χειρονομίες και τη γλώσσα του σώματος. Χωρίς αυτή τη γλώσσα, το παιδί είναι απομονωμένο από τη φυσιολογική κοινωνική ζωή του διαλείμματος και κατά συνέπεια της τοπικής κοινωνίας που έχει μια ιδιαίτερη ντοπιολαλιά.

Μελέτες έχουν δείξει ότι στο μεγαλύτερο μέρος του, ο προφορικός λόγος της σχολικής τάξης είναι ο προφορικός λόγος του / της εκπαιδευτικού (Wells, 2001). Χαρακτηρίζεται από τις ερωτήσεις που θέτει ο / η εκπαιδευτικός, πάντα ορισμένου τύπου (Paras, 2006). Είναι ερωτήσεις που στοχεύουν να κάνουν τον μαθητή / την μαθήτρια να παρουσιάσει την απάντηση ή είναι ερωτήσεις για γνωστές πληροφορίες – ερωτήσεις, για τις οποίες ο / η εκπαιδευτικός γνωρίζει ήδη την απάντηση. Αυτές οι ερωτήσεις συνήθως εντάσσονται σε μια δομή συζήτησης του τύπου «Ερώτηση –

Απάντηση – αξιολόγηση» (IRE) την οποία κατευθύνει ο / η εκπαιδευτικός (Lemke, 1990· Nystrand, 1997). Αυτή η δομή συζήτησης εφαρμόστηκε κατά τη διάρκεια της έρευνας δράσης (κατά τη διδασκαλία τόσο του παραμυθιού μέσα στην τάξη με τις ερωταπαντήσεις μας όσο και με την αλληλεπίδραση – διδασκαλία του ψηφιακού παραμυθιού) αλλά δεν περιοριστήκαμε σε αυτό.

Επιπλέον, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι ο σκοπός του / της εκπαιδευτικού είναι να εκπαιδεύσει (Halliday & Hasan, 1989), κατά τέτοιο τρόπο, ώστε οι μαθητές/μαθήτριες να είναι σε θέση να συζητούν. Οι χειρονομίες, η επαφή ματιών και η στάση είναι πράγματι σημαντικά μέσα για να οικοδομηθούν οι έννοιες.

Η άνετη χρήση της πρότυπης γλώσσας, που φάνηκε κατά την αφήγηση παραμυθιών από τα παιδιά στους ενήλικες, (Φραγκουδάκη, 2003) έδωσε στα παιδιά την ευκαιρία να δείξουν τις ικανότητές τους στη χρήση αυτού του τύπου της γλώσσας.

Τέλος, πρέπει να λάβουμε υπόψη μας ότι οι μαθητές/μαθήτριες, δεν φτάνουν στο σχολείο βουβοί, αλλά αντίθετα γνώστες της μητρικής τους γλώσσας και φορείς του πολιτισμού τους. Όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από την γλωσσική τους ανομοιογένεια, αντιμετωπίζονται με τα ίδια μέσα, τις ίδιες μεθόδους, το ίδιο βιβλίο, που μαζί με τον / την εκπαιδευτικό, αντιπροσωπεύει μέσα στο σχολείο τη «νόμιμη» γλώσσα. Αυτό, όπως είναι φυσικό, δεν περνάει απαρατήρητο από τα παιδιά, που ειδικά στις ιδιοματικές γλωσσικά κοινότητες, αισθάνονται σαφώς τη διαφορά ως μειονεξία δική τους. Το λαϊκό παραμύθι, που κυκλοφορεί στο πλαίσιο μιας προφορικής παράδοσης, είναι προϊόν ομαδικό και άρα ανήκει στον τοπικό λαϊκό πολιτισμό. Τα παιδιά που αφηγήθηκαν παραμύθια είχαν όλα τα χαρακτηριστικά ενός πραγματικού λαϊκού αφηγητή (Αυδίκος, 1994: 9), «γλωσσικό όργανο, διαφοροποίηση ονομάτων ηρώων, νοοτροπίες, παρεμβολή τοπιογραφίας» και επέλεξαν, στην

περίπτωση της αφήγησης των παραμυθιών σε παιδιά, να χρησιμοποιήσουν το τοπικό ιδίωμα και στην περίπτωση της αφήγησης σε ενήλικες την ακαδημαϊκή γλώσσα/ γλώσσα του σχολείου. Η χρήση του τοπικού ιδιώματος από ένα μικρό αφηγητή φαίνεται παρακάτω: «Ήταν ένας και έκοβγκιε μία ελιά και κάθετο εκείά που την έκοβγκιε. Και περνά ένας λέ άνθρωπέ μου ε να πέσεις και πέφτει κάτω λέ ευτός ε να ξέρει και πότε ε να πεθάνω. και πάνει στη πόρτα του λέ μ' αφού έξερες ότι α πέσω και να ξέρεις και ποτέ α πεθάνω και για να φύγει πιο λέει για να φύγει που την πόρτα του λέ θα πεθάνει σε 20 χρόνια», όπου έρχεται σε αντιδιαστολή με τη μικρή αφηγήτρια που χρησιμοποιεί τη γλώσσα του σχολείου: «Ήταν μία γριά και ένας γέρος και ήταν φτωχοί και είχα μία κότα που γεννούσε κάθε μία μέρα ένα αυγό πάει η γριά και την ταΐζει και πάει και τι τσιμπάει την γριά και την άλλη μέρα γέννησε ένα χρυσό αυγό και είπε η γριά γέρο, γέρο πήγαινε να πουλήσεις το χρυσό αυγό και να φέρεις φαγητό να φάμε».

Πέρα από τα παραπάνω, λάβαμε υπόψη μας και αυτό που αναφέρει η Φραγκουδάκη (2003), ότι η γλωσσική διδασκαλία πρέπει να στηρίζεται στις γλωσσικές γνώσεις που ήδη κατέχουν τα παιδιά, γιατί καταφέρνει σταδιακά να τα εξοικειώσει με την πολύ σημαντική γνώση των διαφορετικών επικοινωνιακών λειτουργιών που έχει η κάθε ξεχωριστή ποικιλία της εθνικής γλώσσας. Τα παιδιά αρχίζουν να καταλαβαίνουν σταδιακά ότι η μητρική τους διάλεκτος και γενικά η καθημερινή γλώσσα της οικειότητας είναι κατάλληλη για να παράγει ο ομιλητής μηνύματα, στενών δεσμών, άνεσης και οικειότητας, αισθημάτων, ομοιότητας και αλληλεγγύης, κοινής ταυτότητας.

Με αυτόν τον τρόπο, έγινε φανερό ότι οι μαθητές/μαθήτριες είχαν πρόσβαση τόσο στην προφορική όσο και στη γραπτή παράδοση του παραμυθιού: στο προφορικό παραμύθι, όπως το είχαν ακούσει από τους γονείς ή την γιαγιά ή τον παππού τους και

στο γραπτό, όπως το προσλαμβάνουν από τα βιβλία και την τηλεόραση. Η εκπαιδευτική δραστηριότητα που έφερε κοντά τα παιδιά με το περιβάλλον της παραδοσιακής αφήγησης παραμυθιών δεν έγινε για να τα μετατρέψει σε μικρούς ερευνητές, αλλά για να μπορέσουμε εμείς να διερευνήσουμε την υπαρκτή σχέση των παιδιών με την παραμυθιακή γνώση της τοπικής κοινωνίας τους στο πλαίσιο μιας εγγράμματης προφορικότητας.

Τα παιδιά έμαθαν όχι μόνο να ακούν ή να αφηγούνται παραμύθια, αλλά να συζητούν για το παραμύθι ως ιδιαίτερη μορφή επικοινωνίας. Η αφήγηση των λαϊκών παραμυθιών από τα ίδια τα παιδιά στο τοπικό ιδίωμα που αποτελεί τον αφηγηματικό πλούτο ενός λαού, τα έκανε να νιώσουν πιο οικεία, καλλιέργησε τη φαντασία και την ευρηματικότητά τους, το συναίσθημα και την ανθρωπιά τους, τη δημιουργικότητα και την καλλιτεχνική τους δεξιότητα. Μέσα από τα παραμύθια, τα παιδιά ανέπτυξαν τη δημιουργική φαντασία. Όχι μόνο ζωγράφισαν, αλλά δημιούργησαν και διάφορα παιχνίδια σχετικά με τα παραμύθια, περιηγήθηκαν σε ηλεκτρονικό περιβάλλον διευρύνοντας τη γνώση τους.

Απ' όλες αυτές τις δραστηριότητες των παιδιών γίνεται αντιληπτή η αναγκαιότητα των παραμυθιών στην εκπαίδευση και η σημασία τους στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου. Έτσι, αντί να περιορίζουμε την απασχόληση των μαθητών σε τρεις τέσσερις περιοχές τέχνης (εικαστικά, μουσική, θέατρο, χορό), μουσικές εκδηλώσεις, επισκέψεις, περιβαλλοντικά θέματα είναι ευκαιρία να δοκιμάσουμε και τα ερεθίσματα και τις ευκαιρίες που δημιουργεί το παραμύθι.

Η σχέση του παιδιού με το παραμύθι στην σημερινή εποχή, είναι δύσκολη. Η αιτία βρίσκεται στην πρόωμη πνευματική ανάπτυξη του, στις σύγχρονες κοινωνίες Μερακλής (1999). Με την επιστροφή του παραμυθιού στην παιδική ηλικία, μπορεί να

αποφευχθεί η πρόωμη εγκατάλειψη της παιδικής ηλικίας και να υπάρξει η δυνατότητα δημιουργίας ορισμένων ισορροπιών στην ψυχική και συναισθηματική ωρίμανση του νεαρού ατόμου.

Όσον αφορά τον γνωστικό τομέα, οι αφηγήσεις των παραμυθιών από τα ίδια τα παιδιά, εμπλούτισαν και καλλιέργησαν την γλώσσα. Η ανάπτυξη του λεξιλογίου των παιδιών, όπως γνωρίζουμε, εξαρτάται από τον χώρο χρήσης μιας γλώσσας (Wells, (1989, 1991· Cummins, 2001). Ο τρόπος που λέγονται οι ιστορίες ή τα παραμύθια αναφέρει ο Smith, (2006) είναι μέρος της δικής μας γνωστικής δομής. Μέρος του τρόπου που οργανώνουμε τη σκέψη μας για τον κόσμο. Ο βρετανός ψυχολόγος Bartlett (1932 όπως αναφ. στο Smith, 2006 ) απέδειξε πειραματικά ότι ο τρόπος που ερμηνεύει και θυμάται κανείς μια ιστορία ποικίλει ανάλογα με το πολιτισμικό πλαίσιο και τις προσδοκίες των αναγνωστών και των ακροατών. Κατανοούμε μια ιστορία αν μπορούμε να την επαναλάβουμε στο μεγαλύτερο μέρος της.

Η αφήγηση λοιπόν των παραμυθιών, προσέφερε έναν εύκολο και προσιτό χώρο χρήσης της γλώσσας. Η επανάληψη ορισμένων μοτίβων, σκηνών ή λέξεων – φράσεων συνέτεινε σ' αυτόν τον εμπλουτισμό. Με την επαναδιήγηση, τον διάλογο, τις απορίες που προκαλεί και τις ερωταποκρίσεις των παιδιών καλλιεργήθηκε η γλώσσα και ο συνεχής λόγος.

Τα παιδιά είχαν εξοικειωθεί με την τέχνη της αφήγησης, τόσο από τις αφηγήσεις που άκουσαν όσο και από το οικείο τους περιβάλλον. Έτσι άρχισαν να καταλαβαίνουν σταδιακά ότι η καθημερινή γλώσσα της οικειότητας είναι κατάλληλη για να εκφράσει ο συνομιλητής οικειότητα, αισθήματα, αλληλεγγύη, κοινή ταυτότητα (Φραγκουδάκη, 2003).

Η προφορική γλώσσα των παραμυθιών φάνηκε ότι είναι κατάλληλη να αναπτύξει στα παιδιά τη συνείδηση μιας ζωντανής γλώσσας, που είναι ακριβής και

διάφανη. Επίσης, όποτε αυτό είναι δυνατόν, πρέπει να γίνεται αισθητή η ύπαρξη αυτής της προφορικότητας και μάλιστα στη μορφή των ποικίλων εκφάνσεών της: γλώσσες, διάλεκτοι, ντοπιολαλιές, τοπικές παραλλαγές της καθομιλουμένης (Ζαν, 1996). Είναι ένας τρόπος να εξασφαλιστεί με άλλα λόγια, ο κατάλληλος σεβασμός στις γλωσσικές ποικιλίες (Wray & Medwell, 1991).

Επιπλέον, τα παιδιά ήρθαν σε μια πρώτη επαφή με μια μορφή ιστορικής σκέψης, Bruner (2004) που θα τους δημιουργηθεί αργότερα, καθώς θα ωριμάζουν πνευματικά, και θα μπορούν, να τοποθετούν στον χρόνο και στον χώρο τα ιστορικά και πραγματικά γεγονότα.

Είναι αυτό που αναφέρει ο Μερακλής (1999: 27) «Η δημιουργική συναναστροφή των παιδιών με το παραμύθι αποδεικνύει την έντονη δεκτικότητά τους στην ποίηση, σε εναλλακτικά οράματα του κόσμου και της ζωής, που υπερβαίνουν την πραγματικότητα αποδεικνύει, πόσο μπορούν τα παιδιά να υπερνικήσουν, με τη βοήθεια του παραμυθιού, εμπειρίες που έζησαν, να απαλλαγούν από αυτές με αντίθετες εικόνες, σχεδιασμένες με τη φαντασία».

Έτσι τα παιδιά ξεφεύγουν από τους πιεστικούς εκπαιδευτικούς χρόνους. Αυτή η προσωρινή διαφυγή τους ηρεμεί και τους δίνει τη δυνατότητα να αυξήσουν τον αυτοέλεγχό τους (Αυδίκος, 2002). Η ευνοϊκή ατμόσφαιρα που δημιουργείται με την αφήγηση ενός παραμυθιού, ερεθίζει τη φαντασία του ακροατή μαθητή ή ενήλικα και δημιουργεί ένα μαθησιακό περιβάλλον διασκεδαστικό, επικοινωνιακό, συλλογικό, συμβάλει κυρίως δηλαδή στη διαμόρφωση μιας κατάλληλης συναισθηματικής ατμόσφαιρας όπου κάνει τη γνώση πιο προσιτή και πιο απολαυστική στα παιδιά (Δαμιανού, 2002· Nanson, 2005).

Ανακεφαλαιώνοντας, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι ο βαθμός κατάκτησης από τους μαθητές / μαθήτριες της ικανότητας παραγωγής προφορικού λόγου, με τη

χρήση του παραμυθιού ως εργαλείου μάθησης, στα πλαίσια διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος, είναι αρκετά ικανοποιητικός. Υπάρχει πράγματι, στενή σχέση μεταξύ των δύο όψεων της γλωσσικής ικανότητας, της επικοινωνιακής και της ακαδημαϊκής. Η επικοινωνιακή ικανότητα εξασφαλίζει την ευχέρεια λόγου και η ακαδημαϊκή επάρκεια οδηγεί στην ικανότητα κατανόησης θεωρητικών νοημάτων. Ωστόσο, υπάρχει αδιαμφισβήτητη μεγάλη διαφορά μεταξύ της γλώσσας που διευκολύνει τις επικοινωνιακές δεξιότητες και της νοητικής ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας (Cognitive Academic Language Proficiency) (Cummins 1999 ·Halliday & Hasan, 1989).

Είναι αυτό που η Gibbons (1991, όπως αναφ. στο Cummins 2000: 96) περιγράφει με σαφήνεια τις διαφορές μεταξύ αυτής που ονομάζει γλώσσα του διαλείμματος και γλώσσα της τάξης. Η γλώσσα του διαλείμματος δίνει στα παιδιά την ικανότητα να κάνουν φίλους, να παίρνουν μέρος στα παιχνίδια και να συμμετέχουν σε καθημερινές δραστηριότητες μέσα από τις οποίες αναπτύσσουν και διατηρούν κοινωνικές επαφές. Συνήθως αυτή η γλώσσα παρουσιάζεται στη διαπροσωπική επαφή και επομένως εξαρτάται πάρα πολύ από τα σωματικά και οπτικά συμφραζόμενα (visual context), τις χειρονομίες και τη γλώσσα του σώματος. Χωρίς αυτή τη γλώσσα, το παιδί είναι απομονωμένο από τη φυσιολογική κοινωνική ζωή του.

Με την παρούσα έρευνα δράση τα παιδιά πέρασαν από την προφορική αφήγηση, συνοδευμένη από το τοπικό ιδίωμα της περιοχής, στη γραπτή μορφή του παραμυθιού και από την γραπτή στην ηλεκτρονική αφήγηση για να επανέλθουν στην προφορική αφήγηση. Η μετάβαση από τη μια μορφή λόγου στην άλλη μας οδήγησε στην πολυτροπικότητα (Χοντολίδου, 1999), των λαϊκών παραμυθιών, όπως φαίνεται σε όλη την εξέλιξη της διδακτικής παρέμβασης που πραγματοποιήθηκε και



περιγράφηκε παραπάνω. Επιπρόσθετα, έγινε αντιληπτή η παρουσία της εγγράμματης προφορικότητας όπου τα παιδιά μέσω της προφορικής επικοινωνίας τους, μαθαίνουν γραφή και χρησιμοποιώντας τα ηλεκτρονικά μέσα, αλληλεπίδρασαν προφορικά μεταξύ τους αλλά, και με ενήλικο κοινό σε ένα κοινό πλαίσιο. Εν τέλει, τα παιδιά κινήθηκαν αβίαστα πάνω σε ένα συνεχές προφορικότητας, εγγραμματισμού, πολυτροπικών κειμένων, ηλεκτρονικής αφήγησης χωρίς το ένα είδος να αντικαθιστά και να ακυρώνει το άλλο.

Είναι λοιπόν, αναγκαίο και επιθυμητό να αξιοποιηθούν από το σχολείο οι πηγές γνώσης που φέρνουν τα παιδιά από την οικογένειά τους, (Funds of knowledge) γιατί χωρίς αυτές δεν μπορεί το παιδί να αναπτύξει γέφυρες από τη γνώση που έχει κατακτήσει στη γνώση που του προσφέρεται και δίνεται το παιδί να κάνει κτήμα του. (Wells, 1999).

## 10 Περιορισμοί και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Στόχος αυτής της εργασίας ήταν να εξεταστεί, να αναλυθεί και να αξιολογηθεί η συμβολή της διδασκαλίας του παραμυθιού στο λόγο των μαθητών τόσο των μικρών (Α', Β', Γ') όσο και των μεγάλων τάξεων (Δ', Ε', ΣΤ') του Δημοτικού Σχολείου, προκειμένου να μελετηθεί η εγγράμματη προφορικότητα των παιδιών ως αφηγητές.

Ένας περιορισμός που ασκείται συνήθως στα δεδομένα προς ανάλυση είναι ο ανθρώπινος παράγοντας και οι ανθρώπινες σχέσεις, ως αποτέλεσμα της πολιτισμικής ετερότητας, που ουσιαστικά επηρεάζουν τη μετάδοση των οδηγιών στους μαθητές/μαθήτριες-πληροφορητές. Ο Labov (1973) υποστήριξε δικαιολογημένα ότι ένας ακαδημαϊκός ερευνητής συγκεκριμένης εθνολογικής προέλευσης θα έχει πρόβλημα να αποσπάσει ακριβείς τύπους έκφρασης από τους μαθητές/μαθήτριες του, εάν αυτοί δεν είναι της ίδιας πολιτιστικής και εθνολογικής προέλευσης, αν και το ποσοστό των διαφορετικών, εθνοπολιτιστικά, μαθητών στο δείγμα της δικής μας έρευνας είναι μικρό.

Επομένως, πολιτισμικές οδηγίες που δίνονται με βάση έναν γενικό τρόπο, δεν θα ερμηνευτούν κατά τον ίδιο τρόπο από όλους τους μαθητές/μαθήτριες. Έτσι, η απόδοση κάποιων μαθητών στον προφορικό λόγο μπορεί να είναι φτωχή, όχι τόσο από την έλλειψη ικανότητας όσο από την έλλειψη συγκεκριμένων πολιτιστικών εμπειριών από την πλευρά τους.

Ένας άλλος περιορισμός ήταν ο μικρός αριθμός μαθητών που είχε η κάθε τάξη του σχολείου και γενικότερα το σχολείο αριθμούσε 240 παιδιά: 107 κορίτσια και 133 αγόρια. Οι μικρές (Α', Β', Γ') αριθμούν 100 παιδιά και οι μεγάλες (Δ', Ε', ΣΤ') 140 παιδιά. Επιπρόσθετα, η έρευνα- δράση από την μια, δεν έγινε στο άλλο σχολείο του Δήμου, (αξίζει να αναφερθεί ότι ο Δήμος Αρχαγγέλου έχει δύο Δημοτικά

Σχολεία και επιλέχθηκε το ένα από τα δύο σχολεία), από την άλλη, δεν εφαρμόστηκε σε άλλο Δημοτικό Σχολείο εκτός του Δήμου.

Επιπλέον, μερικά από τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν προς ανάλυση από τα ερωτηματολόγια – κυρίως σε ερωτήσεις ανάπτυξης – είχαν ασάφειες. Αυτό προκαλείται από το γεγονός ότι διαφορετικά άτομα κατανοούν με διαφορετικό τρόπο τις έννοιες των λέξεων, ανάλογα με τα πολιτιστικά τους ακούσματα (Bruner, 2004).

Βασική επιδίωξη της έρευνας είναι η αξιολόγηση του βαθμού και της κατάκτησης από τους μαθητές / μαθήτριες της ικανότητας παραγωγής λόγου, με τη χρήση του παραμυθιού ως εργαλείου μάθησης, στα πλαίσια διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος.

## 11 Επίλογος

Στην εργασία μας φάνηκε αυτό που σημειώνεται παρακάτω, ότι δηλαδή, το παραμύθι «υπάρχει και χρησιμοποιείται ακριβώς επειδή ανταποκρίνεται στην ικανοποίηση της παιδικής φαντασίας, που είναι ζωτική ανάγκη της ανθρώπινης ψυχής. Εδώ άλλωστε οφείλονται και οι συνεχείς αλλαγές και οι μετασχηματισμοί του, που το κάνουν δημοφιλές είδος του έντεχνου λαϊκού λόγου» (Santagkostino, 1997:23)

Η εγγραμματοσύνη μείωσε την ανάγκη μνήμης και αύξησε τις βιβλιογραφικές επιλογές και αναγωγές σε έντυπα κείμενα (Santagkostino, 1997:23). Ο αφηγητής πλέον δεν χρειάζεται να ανατρέξει στην υποχρεωτικά ασκημένη μνήμη του, μπορεί να διαβάσει από βιβλίο ή περιοδικό το κείμενο που θέλει να αφηγηθεί ή απλά να το διαβάσει στα παιδιά. Έτσι όμως τροποποιήθηκε και η λειτουργικότητα των συνεχών αλλαγών, προσαρμογών και επεξεργασιών, που αποτελούσαν απαραίτητους όρους στη διαδικασία παραγωγής και διαχείρισης προϊόντων του έντεχνου λαϊκού λόγου, στα παραδοσιακά πολιτισμικά συστήματα.

Διαβάζοντας όλα τα παραπάνω μπορεί κανείς να θέσει το ερώτημα αναφορικά με το αν είναι εκπαιδευτικά πιο αποτελεσματικό να διαβάζουμε ή να αφηγούμαστε ένα παραμύθι στα παιδιά. Ως προς αυτό το ερώτημα, θα εστιαστούμε σε ένα άρθρο των Isbell, Sobol, Lindauer και Lowrance (2004), οι οποίοι χώρισαν τα παιδιά σε δύο ομάδες. Στη μια ομάδα, τα παιδιά άκουγαν παραμύθια από τον αφηγητή και στην άλλη άκουγαν τον / την εκπαιδευτικό να τους διαβάζει μέσα από το βιβλίο. Στη συγκεκριμένη έρευνα διαπιστώθηκε ότι κάθε μέθοδος προσφέρει οφέλη, αλλά σε διαφορετικές γνωστικές και εκφραστικές δεξιότητες των παιδιών.

Παλιότερα, όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, όταν οι μορφές πολιτισμικής δημιουργίας ήταν κατά βάση προφορικές, η έννοια του καθορισμένου κειμένου ήταν

μάλλον αδιανόητη και έτσι διαμορφωνόταν μια σειρά αλληλοδιάδοχων παραλλαγών του ίδιου παραμυθιακού τύπου (Βαρβούνης, 1998:23).

Οι Core & Kalantzis (2000) εξετάζουν τη χρήση αφηγήσεων και τους τρόπους με τους οποίους η αφήγηση ως γεγονός μας επιτρέπει να δημιουργήσουμε εκπαιδευτικές πρακτικές και περιβάλλοντα μάθησης που θα οδηγήσουν στην εποικοδομητική κατάκτηση της γνώσης.

Η Cook (1970, όπως αναφ. στο Πελασγός, 2008: 255), σε μελέτη για την παιδαγωγική αξία της λαϊκής λογοτεχνίας αναφέρει: «Η ακρόαση της αφήγησης μύθων και φανταστικών ιστοριών αποτελεί εκπαίδευση στην ικανότητα σκέψης μέσω εικόνων και συμβόλων, στην ικανότητα σύλληψης πραγμάτων που δεν μπορούν να κατανοηθούν με κανέναν άλλο τρόπο».

Στην παρούσα έρευνα, τα παιδιά πέρασαν ένα χρονικό διάστημα δυο μηνών ακούγοντας από αφηγητές λαϊκά παραμύθια, καταγράφοντας τα ίδια λαϊκά παραμύθια, αλληλεπιδρώντας μέσω του λογισμικού με παραμύθια, και τέλος έγιναν τα ίδια λαϊκοί αφηγητές. Οι παραπάνω εναλλαγές του λόγου, βοήθησαν στο να αναπτυχθούν οι μαθητές/μαθήτριες τόσο στο γλωσσικό όσο σε συναισθηματικό και νοητικό επίπεδο.

Τα παραμύθια όπως φάνηκε, διαθέτουν απεριόριστες παραστατικές δυνατότητες, τις οποίες μπορούν οι εκπαιδευτικοί να αξιοποιήσουν σε παιχνίδια ρόλων, παραστάσεις παραμυθιών, εικαστικές αναπαραστάσεις κ.ο.κ. (Zitzlsperger, 1999· Μαλαφάντης, 2011: 254-269· Μερακλής 2012:44). Οι αφηγήσεις τέτοιου είδους, ενθαρρύνουν τη φαντασία του παιδιού (Egan, 1986) και είναι ανάγκη να εμπλουτίζουν το πρόγραμμα διδασκαλίας, προκειμένου να καλλιεργήσουμε περισσότερο δημιουργικούς και επινοητικούς μαθητές / μαθήτριες με

λογικομαθηματική νόηση, αφού η φαντασία αποτελεί το ενεργητικό και δυνατό εργαλείο μάθησης κυρίως για τα παιδιά του Δημοτικού Σχολείου.

Εκτός του ότι η ένταξη των λαϊκών παραμυθιών και γενικότερα της προφορικής αφήγησης, στο σχολείο, είναι προφανής, πρότασή μας για περαιτέρω έρευνα είναι η διασκευή και προσαρμογή λαϊκών παραμυθιών, ώστε αυτά να αποδοθούν σε ψηφιακή μορφή με πολυμεσικές ιδιότητες και να αξιοποιηθούν κατάλληλα στα σχολεία ως πολυτροπικά κείμενα, προκειμένου να συνδράμουν στην καλλιέργεια του προφορικού λόγου. Είναι επιτακτική παιδαγωγική, ψυχολογική και κοινωνική ανάγκη, ο προφορικός λόγος να καταλάβει τη θέση που του ανήκει στο σχολικό πρόγραμμα σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, πάνω σε ένα δυναμικό συνεχές. Ιδιαίτερα μάλιστα στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση όπου μπαίνουν οι βάσεις για τη σωστή γνώση και χρήση της γλώσσας. Ρόλος του σχολείου είναι να καλλιεργήσει συστηματικά τις ικανότητες και τις δεξιότητες των μαθητών ώστε να γίνουν ικανοί χρήστες του προφορικού λόγου. Ευκαιρίες για την επίτευξη αυτού του στόχου υπάρχουν πολλές στο σχολείο και είναι στο χέρι του / της εκπαιδευτικού να τις χρησιμοποιήσει για να πετύχει το προσδοκώμενο αποτέλεσμα (Αθανασίου, 1996).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ:

- Aarne, A. and Thompson, S.,** (1961). *The Types of the Folktale: A Classification and Bibliography*, 2<sup>nd</sup> revised ed., F.F. Communications, no 184. Helsinki: Suomalaisen Tiedeakatemia, Academia Scientarium Fennica.
- Adam, J. M.,** (1999). *Τα κείμενα: Τύποι και πρότυπα. Αφήγηση, περιγραφή, επιχειρηματολογία, εξήγηση και διάλογος* (μτφρ. Παρίσης / επιμ. Καψωμένος). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Alant, E.,** (1996). *Augmentative and alternative communication in developing countries: Challenge of the future. Augmentative and Alternative Communication*, 12(1), pp.1-12
- Albers, P.** (2007). *Finding the artist within: Creating and reading visual texts in the English Language Arts classroom.*
- Applebee, A.N.,** (1978). *The child's concept of story.* Chicago: University of Chicago Press.
- Athanasiadis H., Papantonakis, G., Kaplanoglou, M.,** (2010). *Children's perceptions of folktales and narration in Greece: Evidence from a novel micro-data set' Review of European Studies Vol 2 No 2 Dec. 2010 pp. 67-86*
- Ausubel, D.P.,** (1960), *The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material.* Journal of Educational Psychology.
- Barnes D.,** (1992). *The role of talk in learning*, στο Norman K. (επιμ.), *Thinking voices* (σ. 123-128). London: Hodder & Stoughton.
- Bauman, R.,** (1986). *Story, Performance and Event., Contextual Studies of Oral Narrative.* Cambridge: University Press, Cambridge.
- Bawman P.B.,** (2006). *Standing at the crossroads of Folklore and Education,* Journal of American Folklore v. 119. Pp 66-79.
- Baynham, M.,** (2002). μετάφρ: Αραποπούλου, Μ., *Πρακτικές γραμματισμού.* Αθήνα: εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Benmayor, R (2008),** *Digital storytelling as a signature pedagogy for the new humanities. Arts and Humanities in Higher Education: An International Journal of Theory, Research and Practice.* 7, 188-204.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M.,** (1987). *The psychology of written composition.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Bermond, C.**, (1979), *Le meccano du conte*. Magazine littéraire, σ 13 -16, 150.
- Bettelheim, B.**, (1991), *The uses of enchantment the meaning and importance of fairytales*. Penguin Books, London.
- Bloom, I.**, (1970). *Language development: Form and function in emerging grammars*. Cambridge: MA: MIT Press.
- Bloomfield, L.**, (1933-35), *Language*. London: George Allen & Unwin.
- Bolte, J. & Polivka G.**, (1913-1932), *Anmerkungen zu den Kinder-und Hausmaerchen der Brueder Grimm* (τόμ 1-5). Leipzig, p,4
- Bratitsis, T., Kotopoulos, T., & Mandila, K.**, (2012). *Kindergarten children's motivation and collaboration being triggered via computers while creating digital stories: a case study*, ανασύρθηκε 6/9/2016
- Bredenkamp, S., & Cople, C.**, (1998). *Καινοτομίες στην προσχολική εκπαίδευση: Αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές στα προσχολικά προγράμματα*. (Μαρκάκη, Ε. μεταφρ.), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Bremond C.**, (1973). *Les bons récompenses et les méchants punis. Morphologie du conte merveilleux français*, στο Claude Chabrol, *Sémiotique narrative et textuelle*, Paris:Larousse.
- Bronner, S.**, (1992). "*Expressing and Creating Ourselves in Childhood: A Commentary*." 15.1 (1992):47-59 in *The Children Folklore Review (CFR) with support from East Carolina: University Utah State University Press American*.
- Bruce, C.**, (1997), *The seven faces of information literacy*. Adelaide: Auslib Press.
- Bruner, J.**, (1960). *The Process of Education*. Boston: Harvard Education Press.
- Bruner, J.**, (1997), *Πράξεις Νοήματος*. Μετάφραση: Γιώργος Καλομοίρης, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Bruner, J.**, (2004), *Δημιουργώντας Ιστορίες. Νόμος, Λογοτεχνία, Ζωή*. Μετάφραση: Τσούρτου Β., Πολυδάκη Κ, Κουγιουμουτζάκης Γ. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Bryant, C. S.**, (1973), *How to tell Stories to children*. Detroit: Gale Research Company.
- Calame, G – Griaule**, (ed.), (1999), *Le renouveau du conte - The revival of storytelling*. Paris: CNRS editions.
- Carpenter C. H.**, (1995). *In Our Own Image: The Child, Canadian Culture And Our Future*. York University, Toronto, Ontario.
- Carpenter, C. H.** (1996). "*In Our Own Image: the Child, Canadian Culture, and Our Future*." *Children's Folklore Review* 25:1-2 (2002-2003) 47-73. Originally presented as the Ninth Annual Robarts Lecture and published by the Robarts Centre for Canadian Studies at York University, Toronto.
- Cohen L., Manion L.**, (1980). *Research Methods in Education*. London: Croom Helm Ltd. (Μεταφρασμένο στην ελληνική γλώσσα με τον τίτλο: Cohen, L., Manion, L.



- (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Μητσοπούλου, Χ. Φιλοπούλου, Μ. (μτφ.), Αθήνα: εκδ. Έκφραση.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison K.**, (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cole, M., & Olson D.**, (2006), *Technology, Literacy, and thw evoloution of society, implicatios of thw work of Goody*, London, LEA.
- Colin, B.**, (1988), *Key issues in Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: (Multilingual Matters).
- Colin, B.**, (1992), *Attitudes and Language*. Clevedon: (Multilingual Matters 83).
- Collin, R.**, (2013), *Revisiting Jack Goody to Rethink Determinisms in Literacy Studies* New York, USA: Manhattanville College.
- Collins, F.**, (1999). *The use of traditional storytelling in education to the learning of literacy skills*. Early Child Development and Care, 152, 77-108.
- Collins, L.**, (2010). *Autonomy and authorship: Storytelling in children's picture books*. Hypatia, 25, 174-195.
- Conrad, J.**, (1998). "Bedtime Stories." 21.1 (1998):43-53 in *The Children Folklore Review (CFR) with support from East Carolina*. University Utah State: University Press American.
- Cook – Gumperz, J.**, (2008). *Η κοινωνική δόμηση του γραμματισμού*, Επιμέλεια – θεώρηση: Τριανταφυλλιά Κωστούλη, Αθήνα, Επίκεντρο
- Cook, C., & Sobel, D. M.**, (2011). *Children's beliefs about the fantasy/reality status of hypothesized machines*. Developmental Science, 14, 1-8.
- Cooper J. C.**, (1998), *Ο θαυμαστός κόσμος των παραμυθιών*, μετάφραση Θύμης Μαλαμόπουλος, Αθήνα: Εκδόσεις Θυμάρι.
- Cope, B. & Kalantzis M.**, (2000). *Multiliteracies Literacy Learninh and the Desing of Social Futures*. London and New York: Routledge.
- Cope, B., M. Kalantzis & A. Harvey**, (2003). *Assessing Multiliteracies and the New Basics*. *Assessment in Education: Principles Policy & Practice*, 10(1):15-26
- Coventry, M.** (2009). *From Narrative to Database: Multimedia Inquiry in a Cross-Classroom Scholarship of Teaching and Learning Study*. Ανακτήθηκε 22/11/2017: <http://www.academiccommons.org/commons/essay/narrativedatabase>
- Cummins, J.**, (1984). *Language proficiency and Academic Achievement*. Edited by Charlene Rivera, Multilingual Matters LTD: Inter America Research Associates.
- Cummins, J.**, (1999). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της Ετερότητας*, εισαγωγή –επιμέλεια: Ελένη

Σκούρτου, μετάφραση: Σουζάνα Αργύρη, σχόλιο: Βασιλεία Κούρτη-Καζούλη, Αθήνα: Διαπολιτισμική Παιδαγωγική εκδόσεις Gutenberg.

- Cummins, J.**, (2000). *Language, Power and pedagogy Bilingual Children in the crossfire*. Great Britain: Multilingual Matters LTD.
- Dawkins, R. M.**, (1950). *Forty-five Stories from the Dodekanese*. Edited and Translated from the Mss. Of Iacob Zarraftis, Cambridge: Cambridge at the University Press.
- Dundes, A.**, (1984). *Sacred Narrative: Readings in the Theory of Myth*. Berkeley: University of California Press.
- Dundes, A., & Bronner, S. J.**, (2007). *The meaning of folklore: The analytical essays of Alan Dundes*. Logan: Utah State University Press. Ανακτήθηκε στις 12/11/2015
- Dégh L.**, (1989). *Folktales and Society: Story-telling in a Hungarian Peasant Community : Expanded Edition with a New Afterword*, Indiana University Press [[https://books.google.gr/books?id=\\_C5moxK78RMC&printsec=frontcover&hl=el#v=onepage&q&f=false](https://books.google.gr/books?id=_C5moxK78RMC&printsec=frontcover&hl=el#v=onepage&q&f=false) (13/11/16)].
- Dundes, A.**, (1999). *International Folkloristics Classic Contributions by the Founders of Folklore*. United States of American: Rowman & Littlefield Publishers inc.
- Dwyer, J.**, (1999). *Genre Writer: Lessons in Writing for the Primary Classroom*, Ballarat: Wizard Books.
- Dwyer, J.**, (1998). *Story Book Starters: Leassons in Literature for th Pre-school and and Primary Classroom .* Ballarat: Wizard Books.
- Egan, G.**, (1986). *Teaching as Storytelling: An Alternative Approach to Teaching and Curriculum in the Elementary School*, Chicago: University of Chicago Press.
- Eisenstein, E.**, (1983) *The Printing Revolution in Early Modern Europe* ανασύρθηκε στις 4/4/2015.
- Ellis, B.F.** (1997). *Why tell stories? Storytelling Magazine*.9, 21-23.
- Engel, S.L.**, (1995). *The stories children tell: Making sense of the narratives of childhood*. New York: W.H. Freeman.
- Engeström, Y.**, (1990). *When is a tool? Multiple meanings of artifacts in human activity*. In Y. Engeström, *Learning, working and imagining: Tweleve studies in activity theory*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Farrell, C.H., & Nessell, D.D.** (1982). *The effects of storytelling: An ancient art for modern classrooms*. San Francisco, CA.
- Ferreiro, E., & Taberoski, A.** (1982). *Literacy before schooling*. New Hampshire: Heinemann Educational Books Inc.
- Fitzgerald, M. J.**, (1978). *Fairy tales and folk stories: the significance of multicultural elements in children's literature*. Reading, 12, 10-21.

- Frank S.**, (2006). *Κατανοώντας την ανάγνωση, επιμέλεια – πρόλογος Αθανάσιος Αϊδίνης*, Θεσσαλονίκη: εκδόσεις.Επίκεντρο.
- Freire, P.**, (2000). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Freud, S.**, (1914). *Remembering, Repeating and Working-Through (Further Recommendations on the Technique of Psycho-Analysis II)*. SE XII, 145-156:
- Frey, K.**, (1986). *Η Μέθοδος project, Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Αφών Κυριακίδη.
- Friel, T.**, (1995). "'Once Upon a Time' to 'Happily Ever After': The Development of Children's Narrative Skill." 18.1 (1995):3-52. in *The Children Folklore Review (CFR) with support from East Carolina University Utah State: University Press American*.
- Gaber-Katz, E.**, (1999). *The use of story in critical literacy practice*. Gender & Education, 8, 49-60.
- Gardner, H.**, (1973). *The Arts and Human Development*. New York-London-Sydney-Toront: John Wiley and Sons.
- Garvie, E.**, (1990). *Story as Vehicle: Teaching English to Young People*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Genner, A. V.**, (2016). *Τελετουργίες διάβασης. Συστηματική μελέτη των τελετών*. Μετάφραση Παραδέλλης Θεόδωρος. Αθήνα: Ηριδανός.
- Georges R. A.**, (1969). *Towards an understanding of storytelling events*, Journal of American Folklore 82, p. 313 -28
- Goforth, F. & Spillman, C.**, (1994). *Using folk literature in the classroom: encouraging children to read and write Phoenix*. Arizona: Oryx Press.
- Golstein, S. K.**, (1999). *Strategy in Counting out: An Ethnographic Folklore Field Study*, in Dundes Alan (1999) *International Folkloristics Classic Contributions by the Founders of Folklore*. United States of American: Rowman & Littlefield Publishers inc.
- Goodman, K. & Goodman, Y.**, (1979). *Learning to Read is Natural*. In Resnick L.B., & Weaver P.A. (eds) *theory and practice of Early Reading*, v.1 (pp 137-154). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Assosiate.
- Goody, J. & Watt, I.**, (1968). *The consequences of literacy*. In J. Goody (Ed.) *Literacy in traditional societies* (pp. 27-84). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Graham, A.**, (2000). *Fairytales, The Ancient World*. London and N. York: Routledge.
- Craig, S., Hull, K., Haggart, A.G., & Crowder, E.**, (2001). *Storytelling: addressing the literacy needs of diverse learners*. *Teaching Exceptional Children*, 33(5), 46-51.

- Grainger, T.**, (1988). *Traditional storytelling in the primary classroom*. Primary, professional Bookshelf: Designs and Patents, Act.
- Gregory, A., & Cahill, M. A.**, (2009). *Constructing critical literacy: Self-reflexive ways for curriculum and pedagogy*. *Critical Literacy: Theories and Practices*, 3, 5-16.
- Halliday, M.A.K.**, (1989). *Spoken and written language*. Oxford: Oxford University Press
- Halliday, M.A.K., Ruqaiya, H.**, (1989). *Language, context, and text: aspects of language in a social semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press
- Hamer L.**, (2000). *Folklore in schools and multicultural education: toward institutionalizing noninstitutional knowledge*, *Journal of American Foklore*, v 113, no447, pp.44-69.
- Handler-Miller, C.**, (2004). *Digital Storytelling*, Oxford: Elsevier Science & Technology
- Haut, J.**, (1992). "Of Related Interest: Children's Music." 14.2 (1992):23-7 in *The Children Folklore Review (CFR)* with support from East Carolina University Utah State University Press American.
- Heim, I.**, (1987). *Where does the definiteness restriction apply? Evidence from the definiteness of variables*. Reuland, Eric & ter Meulen, Alice G. B. (eds.), *The Representation of (In)definiteness*, Cambridge, MA: MIT Press, vol. 14, 21–42.
- Holbeck, B.**, (1987). *Interpretation of fairy tales*. Helsinki: FF Communication No 239.
- Hunt, P.**, (1991). *Criticism, Theory, and Children's Literature*. Basil Blackwell, Oxford.
- Jonassen, D.H., Howland, J., Moore, J. &Marra, R.M.**, (2003). *Learnig to solve problems with technology: A constructive perspective*, 2nd. Ed. Columbus, OH: Merrill/Prentice Hall.
- Jonassen, D.**, (2000). *Revisiting Activity Theory as a Framework for Designing Student-Centered Learning Environments*, In D. Jonassen & S. Land (Eds). *Theoretical foundations of Learning Environments*, LEA.
- Isbell, R. Sobol, J. Lindauer L. & Lowrance A.**, (2004). *The Effects of Storytelling and Story Reading on the Oral Language Complexity and Story Comprehension of Young Children*. East Tennessee State University.
- Kalantzis, M. & Cope, B.**, (1999), *Πολυγραμματισμοί, Επανεξέταση του τι εννοούμε ως γραμματισμό και τι διδάσκουμε ως γραμματισμό στα πλαίσια της παγκόσμιας πολιτισμικής πολυμορφίας και των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας*, στο Χριστίδης, Α. – Φ. (επιμέλεια) *Ισχυρές και ασθενείς γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση» - Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού*. Θεσσαλονίκη / Αθήνα: εκδόσεις Κέντρο ελληνικής γλώσσας.
- Knapp, P. & Watkins, M. C.**, (1994). *Context-text Grammar*. Broadway NSW: Text Publications.

- Koutsogiannis, D.** (2007). *A Political Multi-Layered Approach to Researching Children's Digital Literacy Practices*. *Language and Education*, 21 (3): 216-231.
- Kress, G.**, (1982). *Learning to Write*. London: Routledge.
- Kress, G. & Knapp, P.**, (1994). *Genre in a Social Theory of Language*. In *English Education*, vol.26(2).
- Kress, G. & T. Van Leeuwen.**, (1996). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Kron, F. & Sofos, A.** (2000). *Νέα μέσα στη διδασκαλία*. Πάτρα: Πρακτικά 2<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου.
- Lambert, J.** (2007). *Digital Storytelling Cookbook*. Berkeley: Digital Diner Press.
- Lambert, J.** (2013). *Digital Storytelling: Capturing Lives, Creating Community*. New York: Taylor & Francis.
- Langer, S. S.**, (1987). *The Narrative Act: Point of View in Prose Fiction*. Princeton N.J.: University Press.
- Lathem, S.A.** (2005) *Learning Communities and Digital Storytelling: New Media for Ancient Tradition*. Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2005
- Lee, G. & Pellegrini, A. D.** (1985). *Play language and stories the development of children's literate behavior*. copyright, Ablex Publishing Corporation, Act.
- Lemke, J. L.**, (1985). *Ideology, intertextuality, and the notion of register*. In J. D. Benson & W. S. Greaves (Eds.), *Systemic perspectives on discourse* (pp. 275-294). Norwood, NJ: Ablex.
- Lemke, J. L.**, (1990). *Talking Science: Language, Learning and Values*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing.
- Lenox, M. F.**, (2000). *Storytelling for young children in a multicultural world*. *Early Childhood Education Journal*, Vol. 28, No. 2
- Lindahl, C.**, (2011), *Female Narrators, protagonists and Villains of the American Mountain Märchen*, *Fabula* 52, ½, 1-4.
- Lindfors, J.**, (1999). *Children's Inquiry. Using language to make Sense of the World*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Lord A. B.**, (1960). *The singer of Tales*, Cambridge Massachusetts.
- Macken, M. R., R. R. Martin, Kress, G., Kalantzis, M., Rothery J. and Cope, B.**, (1989). *An Approach to Writing K-12: The theory and practice of genre-based writing, Vol. 4*. Sydney: Literacy and Education Research Network and Directorate of Studies, NSW Department of Education.
- Macken-Horarik, M.**, (1996). *"Literacy and learning across the curriculum: towards a model of register for secondary teachers,"* in R. Hasan and G. Williams, (Eds)

- 1996: *Literacy in Society [Applied Linguistics and Language Study]*. London: Longman.
- Macdonald, M.**, (1984). *The storyteller's Sourcebook: A subject, Title, and motif index to folklore, Collection for Children*. Detroit: Neal-Schuman/Gale Research.
- Macdonald, M.**, (1993). *The storyteller's Start – up Book. Finding, Learning, Performing and Using Folktales*. London: Little Rock.
- Macdonald M. Read (Ed.)**, (1999). *Traditional Storytelling Today, An International Sourcebook*. USA and UK: Fitzrou Dearborn Publishers.
- Mackridge P.**, (1987). *Η Νεοελληνική Γλώσσα. Μετάφραση Κ. Ν. Πετρόπουλος*, Αθήνα: εκδόσεις Πατάκη.
- Malafantis, K. & Ntoulia, A.**, (2011). *Rewriting fairy tales: new challenge in creativity in the classroom* [online paper] Extravio. Revista electronica de literature comparada, núm. 6. Universitat de València. Available at: <http://www.uv.es/extravio>.
- Mariotti M.**, (1999), στο Calame, G – Griaule, (ed.), (1999), *Le renouveau du conte - The revival of storytelling*. Paris: CNRS editions p 205.
- Mason, J.**, (1996). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. επιστ. Επιμέλεια Νότα Κυριαζή. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Mason, J.**, (1992) *Reading stories to preliterate children: A proposed connection to reading*. In Gough, P.B. Ehri, L.C. & Treiman, R. (eds) *Reading Acquisition*, (pp 215-241). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- McKay S. L. - Hornberger N. H.**, (2009). *Κοινωνιογλωσσολογία και διδασκαλία της γλώσσας*. Επιμέλεια –θεώρηση: Κωστούλη Τριανταφυλλιά. Αθήνα: Επίκεντρο.
- McLellan, H.**, (2006). *Digital Storytelling in Higher Education*, *Journal of Computing in Higher Education*, Vol. 19(1), pp. 65-79.
- McLuhan, (1964)**, *Understanding Media: the Extensions of Man*, New York: McGraw Hill.
- Megas G., Angelopoulos A., Brouskou A., Kaplanoglou M., Katrinaki E.**, (2012), *Catalogue of Greek Magic Folktales*, Helsinki, FF Communications: Academia Scientiarum Fennica.
- Miller, E. A.**, (2009). *Digital Storytelling (Doctoral dissertatio)*. University of Northern Iowa.
- Morgan, J. & Rinvoluceri, M.**, (1983). *Once Upon a Time: Using Stories in the Language Classroom*. Cambridge; Cambridge University Press.
- Nanson A.**, (2005). *Storytelling and Ecology: reconnecting nature and people through oral narrative*, University of Glamorgan Press.

- Nystrand M.**, (1987). *The role of context in written communication*. Στο Horowitz, R. – Samuels, S.J, (επιμ.), *Comprehending oral and written language*. USA: Academic Press.
- Ohler, J.**, (2006). The world of digital storytelling. *Educational Leadership*, 63(4), 44-47
- Ohler, J. B.**, (2013). *Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning, and creativity*. United States: Corwin Press.
- Olson, D. R.**, (1988). *The Eggects of Literacy an Hermeneutics and Epistemology*. in Saljff R., (ed), *The written word*. New York: Springer, Verlag.
- Olson, D. R.**, (1994). *The world on Paper. The Conceptual and Cognitive Implications of Writing and Reading*. London and New York: CUP.
- Ong, W. J.**, (1971). *Rhetoric, Romance and Technology*. N.Y.: Cornell University, Ithaca.
- Ong, W. J.**, (1997). *Προφορικότητα και Εγγραμματοσύνη*. μετάφραση: Κώστας Χατζηκυριάκου, επιμέλεια: Θεόδωρος Παραδέλλης. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.
- Ong, W. J.**, (1982). *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*. London: Meuthen
- Otto S.**, (2006). *Η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο δημοτικό σχολείο*. Επιμέλεια Ρέλλος Ν. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Papas C.**, (2006). *Αναδομώντας τα κειμενικά είδη του σχολικού γραμματισμού*. Επιμ. Κωστούλη Τ. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Peppler, K. A., & Kafai, Y. B.**, (2007). *Collaboration, Computation, and Creativity: Media Arts Practices in Urban Youth Cultures*. In the proceeding of the Computer Supported Collaborative Learning conference (CSCL2007), July 16 - 21, Rutgers, The State University of New Jersey, USA (pp. 586-588).
- Pitt, K.**, (2000) Family Literacy: A Pedagogy for the Future. Στο: D. Barton, M. Hamilton and R. Ivanic (eds.), *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. London/ New York: Routledge. 108-24.
- Prinsloo, M.**, (2004). *Literacy is Child's Play: Making Sense in Khwezi Park*. *Language and Education*, 18(4): 291-304.
- Raines, S. C., & Isabell, R.**, (1999). *Tell it again: Easy to tell stories with activities for young children*. Beltsville, MD:Gryphon House.
- Reder S., Davila E.**, (2005), *Context and literacy practices*. *Annual Review of Applied Linguistics* (2005) 25, 170–187. Printed in the USA. Cambridge University Press 0267-1905/05.
- Regan, B.** (2008). *Why we need to teach 21st century skills - and how to do it Multimedia & Internet@Schools*, 15(4), 10-13. Retrieved 2/5/ 2016, from <http://www.liu.edu/>

- Ricoeur, P.**, (1990). *Η αφηγηματική λειτουργία*. (μετάφρ. Β. Αθανασόπουλος). Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Robbins, C., & Ehri, L. C.**, (1994). *Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary words*. *Journal of Educational Psychology*, 86, 54–64.
- Robin B.**, (2008). *Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom*, Retrieved 2/5/ 2016, from <http://www.liu.edu/>.
- Robin B.**, (2009). *Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom*. *Theory Into Practice*, 47/3, 220-228
- Rodari, G.**, (1985). *Γραμματική της φαντασίας. Πώς να φτιάχνουμε ιστορίες για παιδιά* (μετάφρ. Μ. Βερτσώνη-Κοκόλη & Λ. Αγγουρίδου-Στρίντζη). Αθήνα: Τεκμήριο
- Rosalind T.**, (1997). *Γραπτός και προφορικός λόγος στην αρχαία Ελλάδα*. μετάφραση Κυρτάτας Δ., Ηράκλειο: εκδόσεις Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.
- Rosen, B.**, (1995), *And None of it was Nonsense. The power of storytelling in scholl*. London: Mary Glasgow.
- Rosen, B.**, (1993). *Shapers and Polishers: Teachers as Storytellers*, London: Harper Collins Mary Glasgow.
- Rosen, H.**, (1985). *The Narture of Narrative*, London, National Association of the teaching of English.
- Rosen, H.**, (1988). *Narratology and the Teacher*, London: self-publication.
- Rosen, H.**, (1993). *Shapers and Polishers: Teachers as Storytellers*. London: Harper Collins.
- Ryant P.**, (1988). *Tradiional Storytelling in the classroom, A Storytelling Guide*. Birmingham: The Library Association Youth Libraries Group.
- Salmon C.**, (2008). *Storytelling, η μηχανή που κατασκευάζει ιστορίες*, Αθήνα: Πολύτροπο
- Santagkostino, P.**, (1997). *Πώς να διηγούμαστε ένα παραμύθι... και να επινοούμε άλλα εκατό*. Αθήνα: εκδόσεις Καστανιώτη.
- Semali, L.**, (2003). *Ways with Visual Languages: Making the Case for Critical Media Literacy*, *Clearing House*, v.76, no 6, pp. 271-277
- Sipe, L. R.**, (2002). *Talking back and taking over: Young children's expressive engagement during storybook read-alouds*, ανασύρθηκε 21/8/2016
- Sligo, J.**, (2015). *A literature review for large-scale health information system project planning, implementation and evaluation*, ανασύρθηκε 9/8/2016
- Smith, F.**, (2006). *Κατανοώντας την ανάγνωση*, επιμέλεια – πρόλογος Αθανάσιος Αϊδίνης. Θεσσαλονίκη : εκδόσεις Επίκεντρο.
- Snelson, C. & Sheffield, A.** (2009). *Digital Storytelling in a Web 2.0 World, TCC*, pp. 159- 167



- Sofos, A.**, (2010). *Digital Literacy as a Category of Media competence and Literacy – an Analytical Approach of Concepts and Presuppositions for Supporting Media Competence at School*. In: Bauer, P., Hoffmann, H. & Mayrberger, K. (Ed.). *Fokus Medienpädagogik – Aktuelle Forschung- und Handlungsfelder*. (pp. 62-82). München: kopaed.
- Soriano M. Les Contes de Perrault.**, (1977). (α΄ έκδοση 1968) *Culturesavante et traditions populaires*. Paris: Gallimard.
- Street, B.**, (2006). *Autonomous and Ideological Models of Literacy: approaches from New Literacy Studies*. London: College.
- Street, B.**, (1988). *A Critical look at Walter Ong and thw “Great Divide” Social Literacies*.
- Teale, W.H. & Sulzby, E.**, (1986). *Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers*. In: Teale W.H. & Sulzby E. (eds): *Emergent Literacy: Writing and Reading*. London: Ablex Publishing.
- Tannen, D.**, (1982). *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy*. Norwood, NJ: Ablex.
- Tannen, D.**, (1982). The oral/literate continuum in discourse. Στο Tannen D. (επιμ.). *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy* (σ. 1-16). Norwood, NJ: Ablex.
- The Children Folklore Review (CFR) with support from East Carolina University (1999), Utah State University Press American.
- Thomas R.**, (1997). *Γραπτός και προφορικός λόγος στην Αρχαία Ελλάδα*. Μετάφραση Κυρτάτας Δ. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.
- Thompson, R. & Kim, J.**, (1996). *Memory systems in the brain and localization of memory*. *Proceedings of the National Academy of Science*, 93, 13438–13444.
- Tommaso Venturini n". R.K. Nielsen et al (Eds.)** [http://www.medialab.sciences-po.fr/publications/Venturini-Second\\_Orality.pdf](http://www.medialab.sciences-po.fr/publications/Venturini-Second_Orality.pdf) (ανασύρθηκε: 22/8/2015)
- Tustig, K.**, (2000). *New Literacy Studies and Time*. Στο: D. Barton, M. Hamilton and R. Ivancic (eds.), *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. London/ New York: Routledge. 35-53.
- Umberto, E.**, (1994). *Πως γίνεται μια διπλωματική εργασία*. Εισαγωγή, επιμέλεια: Μαριάννα Κονδύλη, Αθήνα: εκδόσεις Νήσος.
- Uther, H.J.**, (2004). *The Types of International Folktales. A Classification and Bibliography*. Parts I-III, FFCommunications nos 284-286. Helsinki: Academia Scientiarum Fennica.

- Vygotsky, L.S.**, (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes*. Cambridge, New York: MA: Harvard University Press. Gardner, H. Frames of Mind. Basic Books Inc.
- Vytgosky, L.**, (1993). *Σκέψη και γλώσσα. μετάφραση Αντζελίνα Ρόδη*, Αθήνα: εκδόσεις Γνώση.
- Wells, G. – Wells, J.**, (1984). Learning to talk and talking to learn. *Theory into Practice*, 23(3), 190-197.
- Wells, G.** (1989). «Language in the classroom: literacy and collaborative talk». *Language and Education* 3(4): 251-274.
- Wells, G.**, (1991). *Apprenticeship in Literacy*. In C. Walsh (ed.), *Literacy as Praxis*. Norwood, NJ: Ablex.
- Wells, G.**, (1996). *Using the Tool-kit of Discourse in the Activity of Learning and Teaching*. Mind, Culture and Activity, vol. 3(2).
- Wells, G.**, (1999). *Dialogic Inquiry toward a Sociocultural practice and Theory of Education*. United States of America: Cambridge University press.
- Wells, G.**, (2001). *Action, Talk and Text: Learning and Teaching through Inquiry* / New York: Teachers College.
- Wells, G.**, (2006). *Γλώσσα, γραμματισμός και εκπαίδευση*. Στο Α. Χαραλαμπίδης, Α. (επιμ.) *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ι. Ν. Σ. (Ιδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη), 89-133.
- Willinsky, J.**, (1990). *The new literacy: Redefining reading and writing in the schools*. New York: Routledge.
- Winch, G. Ljungdahl, L., Holliday, M., March, P, Johnson, R.**, (2001), *Literacy, Reading, Writing and Children's Literature*. Oxford: OUP
- Wood, D.**, (1992). «*Teaching talk: how modes of teacher talk affect pupil participation*», στο Norman, K. (επιμ.). *Thinking Voices: The work of the National Oracy Project*. London: Hodder & Stoughton.
- Wray D. & Medwell J.**, (1991). *Literacy and Language in the Primary Years*, London: Routledge.
- Wray, D.**, (1998). *Teaching Literacy: The Foundations of Good Practice*. London: Education 3 to 13, vol. 27(1).
- Wray, D.**, (2001). *Literacy in the Secondary Curriculum*. Reading, vol. April 2001. London: Routledge.
- Wray, D.**, (2004). *Literacy*. Vol. I-IV. London: Routledge.
- Zipse, J.**, (1994). *Fairy tale as Myth*, Lexington. Kentucky: University Press of Kentucky.
- Zitzlperger, H.**, (Αύγουστος 1999). *Τα παιδιά παίζουν παραμύθια*. Μετάφραση: Δέσποινα Παπαδοπούλου, Αθήνα: εκδόσεις Πατάκη.

## ΕΛΛΗΝΙΚΗ

- Αγγελοπούλου, Α.**, (1991). *Ελληνικά παραμύθια Α' Οι παραμυθοκόρες*. Αθήνα: εκδόσεις Εστία.
- Αγγελοπούλου, Α. – Μπρούσκου, Α.**, (1994). *Επεξεργασία Παραμυθιακών τύπων και παραλλαγών Α.Τ. 700-749*, Γεωργίου Α. Μέγα Κατάλογος Ελληνικών Παραμυθίων –2, Ιστορικό αρχείο Ελληνικής Νεολαίας Γενική γραμματεία νέας γενιάς 23. Αθήνα: Κέντρο Νεοελληνικών Ερευνών Ε. Ι. Ε.
- Αγγελοπούλου, Α. – Μπρούσκου, Α.**, (1999). *Επεξεργασία Παραμυθιακών τύπων και παραλλαγών Α.Τ. 300-499*, Γεωργίου Α. Μέγα Κατάλογος Ελληνικών Παραμυθίων –3, τεύχος Α', Ιστορικό αρχείο Ελληνικής Νεολαίας Γενική γραμματεία νέας γενιάς 34. Αθήνα: Κέντρο Νεοελληνικών Ερευνών Ε. Ι. Ε.
- Αγγελοπούλου, Α. – Καπλάνογλου Μ. – Κατρινάκη Ε.**, (2004). *Επεξεργασία Παραμυθιακών τύπων και παραλλαγών Α.Τ. 500-559*, Γεωργίου Α. Μέγα Κατάλογος Ελληνικών Παραμυθίων –4, Ιστορικό αρχείο Ελληνικής Νεολαίας Γενική γραμματεία νέας γενιάς 41. Αθήνα: Κέντρο Νεοελληνικών Ερευνών Ε. Ι. Ε.
- Αγγελοπούλου, Α. – Καπλάνογλου Μ. – Κατρινάκη Ε.**, (2007). *Επεξεργασία Παραμυθιακών τύπων και παραλλαγών Α.Τ. 560-699*, Γεωργίου Α. Μέγα Κατάλογος Ελληνικών Παραμυθίων –5, Ιστορικό αρχείο Ελληνικής Νεολαίας Γενική γραμματεία νέας γενιάς 44. Αθήνα: Κέντρο Νεοελληνικών Ερευνών Ε. Ι. Ε.
- Αζέζ, Κ.**, (1999). *Το παιδί ανάμεσα σε δύο γλώσσες*. Επίμετρο: Ρέα Δελβερούδη. Αθήνα: εκδόσεις Πόλις.
- Αθανασίου, Λ.**, (1996), *Γλώσσα – γλωσσική επικοινωνία και διδασκαλία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Ιωάννινα: τυπογραφικές εργασίες Δούβαλη- Αποστόλου.
- Αϊδίνης, Α. & Κωστούλη, Τ.**, (2001). *Μοντέλα Εγγραμματοσύνης: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτική Πράξη*. Στο: Virtual School. The Sciences of Education Online, τόμος 2, τχ. 2-3 <http://web.auth.gr/virtualschool/2.2-3/TheoryResearch/AidinisKostouliLiteracyModels.html>
- Αλαχιώτης, Σ. Ν.**, (2001). *Η Ευέλικτη Ζώνη του σχολείου*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Αλεξιάδης, Μ. Α.** (1985). *Ο R. M. Dawkins και η Δωδεκανησιακή λαογραφία*. Αθήνα: Δωδώνη.
- Αλεξιάδης, Μ. Α.** (1997). *Έλληνες παραμυθάδες (19ος - 20ος αι) στον τόμο: Η τέχνη της αφήγησης*. Κύκλος του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου. Αθήνα: Πατάκης σελ. 41-61.
- Αλεξιάδης, Μ. Α.**, (1998). *Η ελληνική και διεθνής επιστημονική ονοματοθεσία της λαογραφίας*. Αθήνα: εκδόσεις Καρδαμίτσα.
- Αλεξιάδης, Μ.**, (2003). (επιμ) *Πρακτικά Β' Διεθνούς Συνεδρίου Καρπαθιακής Λαογραφίας (Κάρπαθος, 26-29 Σεπτεμβρίου 2001)* Αθήνα: Επαρχείο Καρπάθου – Πνευματικό Κέντρο Δήμου Καρπάθου.
- Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. & Λιάπης, Κ.** (επιμ), (1995). *Λαϊκό παραμύθι και παραμυθάδες στην Ελλάδα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Αναγνωστόπουλος, Β. Δ.**, (1997). *Τέχνη και τεχνική του παραμυθιού*. Αθήνα: εκδόσεις Καστανιώτη.
- Αναγνωστόπουλος, Β. Δ.**, (επιμέλεια) (1999). *Λαϊκή Παράδοση και Σχολείο*. Αθήνα: εκδόσεις Καστανιώτη.
- Ανθοπούλου – Καρυώτη, Β.**, (2004). *Παραμύθια του χθες για παιδιά του σήμερα 27 παλιά θεσσαλικά παραμύθια*. Αθήνα: εκδόσεις Κέρδος.
- Αποστολίδου, Β. – Καπλάνη Β. – Χοντολίδου, Ε.**, (επιμέλεια), (2000). *Ομάδα έρευνας για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας,: Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο μια νέα πρόταση διδασκαλίας*. Αθήνα: εκδόσεις Τυπωθήτω.
- Αρχάκης, Α.**, (2005). *Γλωσσική Διδασκαλία και Σύσταση των κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης.
- Αρχάκης, Α.**, (2008). Η διδασκαλία του προφορικού λόγου στην υποχρεωτική εκπαίδευση: Ζητήματα, ζητούμενα και προοπτικές. Στο Α. Μόζερ, Α. Μπακάκου-Ορφανού, Χ. Χαραλαμπίδης & Δ. Χειλά-Μαρκοπούλου (επιμ.), Γλώσσης χάριν. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 545-556.
- Αρχάκης, Α.**, (2009). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης.
- Ασιζή – Καλατζή, Α., Σιδέρη, Α., Βλάχου, Α.**, (1996). *Στερεότυπα και Προκαταλήψεις Δημιουργία και Αντιμετώπιση*. Αθήνα: εκδόσεις ΥΠΕΠΘ – ΓΓΛΕ.
- Αυδίκος, Γρ. Ε.**, (1994). *Το λαϊκό παραμύθι θεωρητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: εκδόσεις Οδυσσέας.
- Αυδίκος, Γρ. Ε.**, (Επιμέλεια), (1996). *Από το παραμύθι στα Κόμικς, παράδοση και νεοτερικότητα*. Εισαγωγή: Μ. Γ. Μερακλής. Αθήνα: εκδόσεις Οδυσσέας, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Δ. Π. Θ.
- Αυδίκος, Γρ. Ε.**, (1996). *Το παιδί στην παραδοσιακή και τη σύγχρονη κοινωνία* Αθήνα: εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

- Αυδίκος, Γρ. Ε.,** (1999). *Μια φορά κι ένα καιρό...αλλά...μπορεί να γίνει και τώρα η εκπαίδευση ως χώρος διαμόρφωσης παραμυθάδων*. Αθήνα: εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Αυδίκος, Γρ. Ε.,** (2017). *Προφορική ιστορία και λαϊκές μυθολογίες*. Αθήνα: εκδόσεις Ταξιδευτής.
- Αυτζής, Μ.,** (2004). *Θέλω μόνο να παίζω μαζί σου*. Αθήνα: εκδόσεις Ελληνικά γράμματα.
- Αφέντρας, Ε.,** (1984). *Παιδική διγλωσσία και δίγλωσση παιδεία. Στο Σχολική Επανάταξη παλινοστούντων Μαθητών: προβλήματα και προοπτικές*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.& Unesco, σελ 67-76.
- Βάμβουκας, Μ. – Χατζηδάκη, Α.,** (επιμέλεια), (2001). *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*. Πρακτικά Συνεδρίου Ρέθυμνο – Πανεπιστήμιο Κρήτης 6-8 Οκτωβρίου 2000, Τόμος Β΄. Αθήνα: εκδόσεις Ατραπός.
- Βάμβουκας, Μ. Ι.,** (1997), *Ο προφορικός και ο γραπτός λόγος των ελλήνων μαθητών στο Βέλγιο και τη Γαλλία*, στο Δαμανάκης (επιμ) *Η εκπαίδευση των Ελληνοπαίδων στο Βέλγιο και τη Γαλλία*, (σ172-219). Αθήνα: Gutenberg
- Βάμβουκας, Μ. Ι.,** (1998). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Βαρβούνης, Μ.Γ.,** (1998). *Αφήγηση και αφηγητές στα ελληνικά παραμύθια*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Βελούδης, Γ.,** (1997). *Γραμματολογία. Θεωρία λογοτεχνίας*. Αθήνα: Δωδώνη.
- Βέλτσος, Γ. Σ.,** (1976). *Κοινωνία και Γλώσσα (για την αμίλητη και την μιλημένη γλώσσα)*. Πρόλογος Νίκου Πουλαντζά. Αθήνα: εκδόσεις Παπαζήση.
- Βουγιούκας, Α.,** (1981). *Το γλωσσικό μάθημα*. Αθήνα: Νικόδημος.
- Βουγιούκας, Α.,** (1994). *Το γλωσσικό μάθημα, στην πρωτοβάθμια της νεοελληνικής εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μ. Τριανταφυλλίδη.
- Βρατσάλης, Κ. & Σκούρτου, Ε.,** (2000). *Δάσκαλοι και μαθητές/μαθήτριες σε τάξεις πολιτισμικής ετερότητας: Ζητήματα μάθησης*. Εκπαιδευτική Κοινότητα, τεύχος 54, σελ 26 - 33, Αθήνα.
- Βρετός, Ι. & Καψαλής, Α.,** (1997). *Αναλυτικό πρόγραμμα: Σχεδιασμός και αξιολόγηση - αναμόρφωση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Βρετός, Ι. & Καψαλής, Α.,** (2002). *Μικροδιδασκαλία και άσκηση διδακτικών δεξιοτήτων*. Αθήνα: Ατραπός.
- Βρυώνης, Σ.,** (1995). *Η καθ' ημάς Ανατολή, Η πνευματική παράδοση του Μεσαιωνικού Ελληνισμού στον Σλαβικό και Ισλαμικό κόσμο*. Μετάφραση Λία Γυϊόκα. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνιας.
- Γεωργακοπούλου, Α. & Γούτσος, Δ.,** (2011). *Κείμενο και επικοινωνία*. Ανανεωμένη έκδοση. Αθήνα: Πατάκης.

- Γιαννακάκη, Π.**, (1997). *Ο Εκπαιδευτικός Διαμεσολαβητής*. Αθήνα: εκδόσεις Κυριακή Βασδέκη.
- Γιαννικοπούλου, Α.**, (1998). *Από την προανάγνωση στην ανάγνωση: Οδηγός για Γονείς και Εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: εκδόσεις Καστανιώτη.
- Γκασούκα, Μ., Φουλίδη, Ξ.**, (2017), *Όψεις εθνογραφικής έρευνας στις λαογραφικές σπουδές. Φεμινιστική εθνογραφία Διαδικτυακή Εθνογραφία*. Αθήνα: Παπαζήσης ΑΕΒΕ.
- Γκότοβος, Α.**, (1996). *Ρατσισμός: Κοινωνικές, Ψυχολογικές και Παιδαγωγικές όψεις μιας Ιδεολογίας και μιας Πρακτικής*. Αθήνα: εκδόσεις ΥΠΕΠΘ –ΓΓΛΕ.
- Γούτσος, Δ., Κουτσουλέλου Σ., Μπακάκου-Ορφανού Αι. & Παναρέτου Ε.** (επιμ.), (2006). *Ο κόσμος των κειμένων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γούτσος Δ.**, (2014). *Ο προφορικός λόγος στα Ελληνικά*. Αθήνα: Σάϊτα. Ανακτήθηκε στις 22/5/16 από <http://www.saitapublications.gr/2014/04/ebook.90.html>
- Γρόλλιος Γ., Καρανταΐδου Ρ., Κορομπάκης Δ., Κοντίκης Χ., Λιάμπας Τ.**, (2002). *Γραμματισμός και συνειδητοποίηση. Μια παιδαγωγική προσέγγιση με βάση τη θεωρία του Paulo Freire*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γρόλλιος Γ.**, (1999), *Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της γλώσσας στο δημοτικό σχολείο*. Εκπαιδευτική Κοινότητα, τχ.51, σσ .38-51.
- Δ.Ε.Π.Π.Σ.**, (2002). Τόμος Β' . Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Δαμανάκης, Μ.**,(1992). *Η ελληνική ως μητρική και ως ξένη γλώσσα στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. στο, *Αλφαριθμητισμός και διδασκαλία της μητρικής γλώσσας*. Αθήνα: ΥΠ.Π.Θ & Υ.Π.Π.Ο., σελ 65-81.
- Δαμανάκης, Μ.**, (2001). (Επιμ – μετφρ). *Εισαγωγή*. Στο: Baker, C., *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και στη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμιανού, Δ.**, (2002). «*Παραμύθια της Χίου*», Χίος: Πυξίδα.
- Δαμιανού, Δ.**, (2008). «*Προφορική παράδοση και γραπτός λόγος στο παραμύθι: ένας πάντα ενδιαφέρων διάλογος*», σ. 48–54. Στα Πρακτικά 3ου Φεστιβάλ Αφήγησης Ολύμπου επιμέλεια: Τασούλα Δ. Τσιλιμένη. Προφορικός και γραπτός λόγος: Τόποι και σημεία συνάντησης. Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.
- Δελώνης Α.**, (1991). *Βασικές γνώσεις για το παιδικό και νεανικό βιβλίο*, Αθήνα: Σύγχρονο Σχολείο.
- Ζαν, Ζ.**, (1996). *Η δύναμη των παραμυθιών, Βασική βιβλιοθήκη του Νηπιαγωγού*. Μετάφραση: Μαρία Τζαφειροπούλου. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Ιορδανίδου, Α.**, (1987). «*Ο προφορικός λόγος στο σχολείο: υλικό για συζήτηση και έρευνα*». *Γλώσσα* 14:48-52.

- Ιορδανίδου, Α. & Φτερνιάτη, Α.** (επιμ.), (2000). *Επικοινωνιακές διδακτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Κακάμπουρα – Τίλη Ρ.**, (2005). *Ο λαϊκός πολιτισμός ως πεδίο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Μια διδακτική πρόταση*. Πρακτικά Ε΄ Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή με θέμα Μάθηση και διδασκαλία στην Κοινωνία της Γνώσης, επιμ. Τριλιανός, Α. Καταμηνάς Ι., ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αθηνών/ Κ.Ε.Επ.ΕΚ., Αθήνα, τόμος Β:267-274.
- Κακάμπουρα – Τίλη Ρ.**, (2005). *Πολιτισμική ταυτότητα και Οικογένεια: Διαγενεακές προσεγγίσεις στη σχολική πράξη*, Κριτική Επιστήμη και Εκπαίδευση 2, σς 29-42.
- Κακάμπουρα – Τίλη Ρ.**, (2004-2006). *Από τη συλλογή λαογραφικού υλικού στη διαθεματική προσεγγίση του λαϊκού πολιτισμού. Η καθοδήγηση των πανεπιστημιακών λαογράφων και η ανταπόκριση των δασκάλων*. Λαογραφία 40, σς 175-191.
- Κακάμπουρα – Τίλη Ρ.**, (2000). *Πρόγραμμα διδασκαλίας του Λαϊκού Πολιτισμού στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Σύγχρονο νηπιαγωγείο, τεύχος 14 σς 16-24.
- Κακριδής, Ι. Θ.**, (1989). *Οι αρχαίοι Έλληνες στη Νεοελληνική παράδοση*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Κανακίδου, Ε. Παπαγιάννη, Β.**, (1997). *Διαπολιτισμική Αγωγή νέα βελτιωμένη έκδοση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καπανιάρης, Α.**, (2017). *Λαϊκός πολιτισμός και εκπαίδευση: ο ρόλος της πληροφορικής και των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνιών στην παραγωγή ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού*. Διδακτορική Διατριβή: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Καπλάνογλου, Μ.**, (1998). *Ελληνική λαϊκή παράδοση, τα παραμύθια στα περιοδικά, για παιδιά και νέους (1836 – 1922)*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Καπλάνογλου, Μ.**, (1999). *Λαϊκά παραμύθια και παραμυθάδες της Δωδεκάνησου Α΄ τόμος*. Ρόδος: εκδόσεις Τέχνη.
- Καπλάνογλου, Μ.**, (Ιανουάριος 2002). *Παραμύθι και αφήγηση στην Ελλάδα: Μια παλιά τέχνη σε νέα εποχή το παράδειγμα των αφηγητών από τα νησιά του Αιγαίου και από τις προσφυγικές κοινότητες των μικρασιατών ελλήνων*. Αθήνα: εκδόσεις Πατάκη.
- Καπλάνογλου, Μ.**, (2012). <http://keimena.ece.uth.gr/main/t18/01-kaplanoglou.pdf> (ανασύρθηκε: 1/9/2015)
- Κάραλη, Αιμ.**, (1993). *Λόγος, τεχνική και τέχνη στην Έκθεση*. Στάχυ.
- Καρανταΐδου, Σ, Αϊδίνης, Α.**, (2010). *Η ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών της πρώτης τάξης να κατανοούν και να παράγουν ιστορίες προφορικά και γραπτά: μια διδακτική παρέμβαση*. Συνέδριο ελληνικής εταιρείας γλώσσας και γραμματισμού. Πάτρα.

- Καραντζόλα, Ε.**, (2000). *Γραμματική, γλωσσικό μάθημα και προγράμματα σπουδών στην Ελλάδα. Γλωσσικός Υπολογιστής, Τόμος 2*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, σ. 15-31. [www.komvos.edu.gr](http://www.komvos.edu.gr).
- Κατσαρού, Ε.**, (2011). *Πολυγραμματισμοί και πολυτροπικότητα: δύο θεωρίες παραγωγής νοήματος. Οι επιστημολογικές καταβολές τους και οι συνεπαγωγές τους για τη διδασκαλία*. Στο Μ. Πουρκός και Ε. Κατσαρού (επιμ.) Βίωμα, *Μεταφορά και Πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην Επικοινωνία, την Εκπαίδευση, τη Μάθηση και τη Γνώση*. Θεσσαλονίκη: Νησίδες.
- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β.**, (2003). «*Σύνδεση Δευτεροβάθμιας και Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης μέσω έρευνας δράσης: η διαπλοκή θεωρίας και πράξης*». Πρακτικά του Συνεδρίου με θέμα Σύνδεση Τριτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης – Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Κατσική- Γκίβαλου, Α.**, (1993). *Παιδική λογοτεχνία θεωρία και πράξη. α' τόμος*. Αθήνα: εκδόσεις Καστανιώτη.
- Καφαντάρης, Κ.**, (1985). *Λόγος για το παραμύθι*. Διαβάζω 130 σ. 19.
- Καφαντάρης, Κ.**, (1988). *Το Φιδόδεντρο, Ελληνικά λαϊκά παραμύθια*. Εισαγωγή Μ. Γ. Μερακλή. Αθήνα: εκδόσεις Οδυσσέας.
- Κλιάφα, Μ.**, (1977). *Παραμύθια της Θεσσαλίας*. Πρόλογος του Μ. Γ. Μερακλή, Αθήνα: εκδόσεις Κέρδος.
- Κλιαφα, Μ.**, (1985). *Οι λαϊκοί παραμυθάδες και η επιβίωση του παραμυθιού ως τις μέρες μας*, περιοδικό Διαβάζω, τ.130. σ.46
- Κουλουμπή – Παπαπετροπούλου, Κ.**, Στο **Κατσική- Γκίβαλου, Α.**, (1993). *Παιδική λογοτεχνία θεωρία και πράξη. α' τόμος*. Αθήνα: εκδόσεις Καστανιώτη.
- Κουλουμπή – Παπαπετροπούλου, Κ.**, (1995). *Η αναβίωση της τέχνης του αφηγητή- παραμυθά στην εποχή μας*, στο: Αναγνωστόπουλος Β. και Λιάπης Κ. (επιμ.), *Λαϊκό παραμύθι και παραμυθάδες στην Ελλάδα*. Αθήνα: Καστανιώτης, , σ. 93–104
- Κουλουμπή – Παπαπετροπούλου, Κ.**, (1996). *Ο θεσμός της αφήγησης στις βιβλιοθήκες*, στο: Παπαλιού Ν., (επιμ.), (1996). *Άκου μια ιστορία. Η παραδοσιακή τέχνη της προφορικής αφήγησης και η αναβίωσή της στις μέρες μας*. Αθήνα: Ακρίτας, σ. 144–152.
- Κουλουμπή – Παπαπετροπούλου, Κ.**, (επιμέλεια), (1997). *Η τέχνη της αφήγησης*. Κύκλος του ελληνικού παιδικού βιβλίου. Αθήνα: εκδόσεις Πατάκη.
- Κούρτη – Καζούλλη, Β.**, (2001). *Διάλογος (Διγλωσσία και διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας στο διαδίκτυο)*. Πανεπιστημίου Αιγαίου Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Περίληψη διδακτορικής διατριβής, Ρόδος.



- Κουτσογιάννης, Δ.**, (2009). *Κειμενικά είδη, σώματα κειμένων και γλωσσική εκπαίδευση: από το μερικό στο ολικό*. Επιστημονική επετηρίδα Φιλοσοφικής Σχολής Θεσσαλονίκης, Τεύχος Τμήματος Φιλολογίας, 11, σσ. 149-183.
- Κουτσοσίμου – Τσίνογλου, Β.**, (2000). *Πολυφωνικότητα και πολυτροπικότητα: Δείκτες στάσεων του ομιλητή και σχεδιασμός ενός «κοινού γραπτού»*. Γλωσσικός Υπολογιστής 2. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Κουτσουράκη, Σ.**, (2006). *Γραμματισμός και πρώιμη ανάγνωση, θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Κυριακίδης, Σ. Π.**, (1965 α' έκδοση 1922). *Ελληνική Λαογραφία, Μέρος Α' Μνημεία του Λόγου, Δημοσιεύματα του Λαογραφικού Αρχείου της Ακαδημίας Αθηνών*, αρ 8, εν Αθήναις.
- Κωστούλη, Τ.**, (2001). *Πρακτικά του 4ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας*, Λευκωσία (17-19/9/1999:623-630).
- Κωστούλη, Τ.**, (2008). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση και γλωσσικό μάθημα. Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός*, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: [http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema\\_e5/index.html](http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e5/index.html)
- Λαμπρέλλη Ε.**, (2010). *Λόγος εύθραυστος κι αθάνατος*. Αθήνα: Πατάκης
- Λαπάς, Δ.**, (2011) *Παραγωγή προφορικού λόγου από το νήπια μέσα από την αφήγηση ιστοριών, με τη βοήθεια εκπαιδευτικών υλικών και Ψηφιακών εικόνων σε Διαδραστικό πίνακα*. Στο 2<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο – Πάτρα 28-30/4/2011.
- Λιάπης, Κ.**, (1995). *Λαϊκό παραμύθι και παραμυθάδες στην Ελλάδα*, επιμέλεια Βασίλης Δ. Αναγνωστόπουλος, Κώστας Λιάπης, Αθήνα: εκδόσεις Καστανιώτη.
- Λογοθέτης, Η.**, (1990). *Το Αρχιπέλαγος της Γραφής*. Αθήνα : Εξάντας.
- Λουκάτος, Δ.**, (1978). *Εισαγωγή στην Ελληνική Λαογραφία, Β' έκδοση*. Αθήνα: Μορφωτικό ίδρυμα Εθνικής τραπέζης.
- Λουκάτος, Δ.**, (1979). *Οικεία βιώματα στις Καρπαθιακές αφηγήσεις παραμυθιών*. Καρπαθιακά Μελέται 1: σσ.57-61.
- Λυδάκη, Α.**, (2001). *Ποιοτικές μέθοδοι της κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: εκδόσεις Καστανιώτη.
- Λυδάκη, Α.**, (2003). *Ισκιοι και αλαφροϊσκιωτοι. Λαϊκός λόγος και πολιτισμικές σημασίες*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Μαγκλάρα, Μ.**, (2006) *Τοποθετημένες πρακτικές (τεχνολογικού) γραμματισμού παιδιών Ρομά*. Στο Δ. Ψύλλος & Β. Δαγδιλέλης (επιμ.) Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση». Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης/Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. 949-960.

- Μαγκλάρα, Μ.,** (2007) *Πρακτικές Γραμματισμού: Περιπτώσεις Παιδιών Ρομά*. Στο: Κ. Ντίνας & Α. Χατζηπαναγιωτίδη (επιμ.) *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου «Η Ελληνική Γλώσσα ως Δεύτερη/Ξένη. Έρευνα, Διδασκαλία και Εκμάθησή της»*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press. 421-435.
- Μακράκης, Β. & Κοντογιαννοπούλου – Πολυδωρίδη, Γ.,** (1996). *Υπολογιστές στην εκπαίδευση: μια κριτική επισκόπηση στο διεθνή χώρο και στην Ελλάδα*, Αθήνα: Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών.
- Μακρυκώστα, Σ.,** (2001). *Το παραμύθι στο νηπιαγωγείο(Διπλωματική εργασία)*. Βόλος, Επιβλέπων: Αναγνωστόπουλος Β.Δ.
- Μαλαφάντης, Κ. Δ.,** (1996). *Το παραμύθι στο Δημοτικό Σχολείο*. Διαβάζω, 363, 107-109.
- Μαλαφάντης, Κ. Δ.,** (2006). *Παιδαγωγικές διαστάσεις της λογοτεχνίας*. Νέα Παιδεία, 119, 64-78.
- Μαλαφάντης, Κ. Δ.,** (2006). *Το παραμύθι στην εκπαίδευση: Ψυχοπαιδαγωγική διάσταση και αξιοποίηση*. Αθήνα: Άτραπος.
- Μαλαφάντης, Κ. Δ.,** (2011). *Το παραμύθι στην εκπαίδευση: Ψυχοπαιδαγωγική διάσταση και αξιοποίηση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μαλέτσκος, Αθ., Αγαπίδου, Ε., Μπλιούμη, Ε., Ραρρά, Ε. Ζίκος, Ζ. & Πενέκελης, Κ.,** (2011). *Η τέχνη της αφήγησης παραμυθιών ως γλωσσο-παιδαγωγική προσέγγιση για τη διδασκαλία της πρώτης γραφής και ανάγνωσης*. Πρακτικά 4 ου Διεθνούς Συνεδρίου, Τέχνες και Εκπαίδευση: Δημιουργικοί τρόποι εκμάθησης των γλωσσών, Π.Τ.Δ.Ε.-Ε.Κ.Π.Α. & Ε.Ε.Μ.Α.Π.Ε., Αθήνα 6-8 Μαΐου 2011, τόμ. Α', 131-138.
- Ματσαγγούρας, Η.,** (2001). *Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών Προσεγγίσεων: Μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ματσαγγούρας, Η.,** (2004). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ.,** (2004). *Πραγματολογικά κείμενα στα διδακτικά εγχειρίδια: Κειμενογλωσσικές προδιαγραφές και διδακτικές συνεπαγωγές*. Νέα Παιδεία, 111, σ. 26-48.
- Ματσαγγούρας, Η.,** (2007). *Σχολικός εγγραμματισμός*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η.,** (2011). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μέγας, Γ.,** (1939). *Ζητήματα ελληνικής λαογραφίας*. Αθήνα: Ακαδημία Αθηνών.
- Μέγας, Γ.,** (1978). *Το Ελληνικό Παραμύθι. Αναλυτικός Κατάλογος τύπων και παραλλαγών κατά το σύστημα Aarne - Thompson (FFC 184)*. Τεύχος Πρώτο - Μύθοι Ζώων, Αθήνα: Δημοσιεύματα του Κέντρου Ερευνής της Ελληνικής Λαογραφίας, αρ. 14.
- Μέγας, Γ.,** (Εκλογή), (1990). *Ελληνικά Παραμύθια*, Σειρά δευτέρα, Αθήνα: Εκδόσεις Εστία.

- Μέγας, Γ.**, (Εκλογή), (1996). *Ελληνικά Παραμύθια*, Σειρά πρώτη, Αθήνα: Εκδόσεις Εστία.
- Μελιάδου, Ε., Νάκου, Α., Γκούσκος, Δ., Μειμάρης, Μ.** (2011). *Ψηφιακή Αφήγηση, Μάθηση και Διεκπαίδευση*. 6 th International Conference in Open & Distance Learning - November 2011, Loutraki, Greece στο: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/viewFile/681/69> 3. Ανασύρθηκε (23/11/2015).
- Μερακλής, Μ. Γ.**, (1973). *Τα παραμύθια μας*, Θεσσαλονίκη: Κωνσταντινίδη
- Μερακλής, Μ. Γ.**, (1976). *Σχόλια*. Στο: Μουσαίου – Μπουγιούκου, Κ. *Παραμύθια του Λιβισιού και της Μάκρης*. Πρόλογος Μέγας, σχόλια Μερακλής, μετάφραση σχολίων Μερλιέ. Αθήνα: εκδόσεις Κέντρο Μικρασιατικών Σπουδών.
- Μερακλής, Μ. Γ.**, (1985). *Πέντε λαογραφικά δοκίμια για τη γλώσσα και την ποίηση*. Αθήνα : εκδόσεις Φιλιππότη, λαογραφία – παράδοση 7.
- Μερακλής, Μ. Γ.**, (1985). *Το ελληνικό παραμύθι*. Αθήνα: περιοδικό: Διαβάζω, τεύχος 130.
- Μερακλής, Μ. Γ.**, (Φεβρουάριος 1992). *Λαϊκή τέχνη Ελληνική Λαογραφία Γ' Τόμος*. Αθήνα: εκδόσεις Οδυσσέας.
- Μερακλής, Μ. Γ.**, (1993). *Εντεχνος Λαϊκός Λόγος, κείμενα και κριτική νεοελληνικού λόγου*. Αθήνα: εκδόσεις Καρδαμίτσα.
- Μερακλής, Μ. Γ.**, (1995). *Μια πολυεπιστημονική θεώρηση της Γλώσσας*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης, εκδόσεις Πανεπιστημίου Πατρών.
- Μερακλής, Μ. Γ.**, (Ιανουάριος 1998). *Ελληνική Λαογραφία ήθη και έθιμα*. Αθήνα: εκδόσεις Οδυσσέας.
- Μερακλής, Μ. Γ.**, (1999). *Το λαϊκό παραμύθι, κείμενα παραμυθολογίας*. Αθήνα: εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Κριτική Διεπιστημονική βιβλιοθήκη.
- Μερακλής, Μ. Γ.**, (2001). *Παιδαγωγικά της Λαογραφίας*. Αθήνα: εκδόσεις Ιωλικός.
- Μερακλής, Μ. Γ.**, (2001). *Τα παραμύθια μας*. Αθήνα: εκδόσεις Εντός.
- Μερακλής, Μ. Γ.** (2012). *Το λαϊκό παραμύθι, Διδακτικές προτάσεις για νηπιαγωγούς και δασκάλους*. Αθήνα: εκδόσεις Διάδραση.
- Μερακλής, Μ. Γ., Παπαντωνάκης Γ., Ζαφειρόπουλος Χρ., Καπλάνογλου Μ., Κατσαδώρος Γ.**, (Επιμ.) (2017). *Το παραμύθι από τους αδελφούς Grimm στην εποχή μας. Διάδοση και μελέτη*. Αθήνα: εκδόσεις Gutenberg
- Μηνάς, Κ.**, (1994). *Παρατηρήσεις στο ιδίωμα και το τοπωνυμικό της Πάτμου*. Ρόδος: Δωδεκανησιακά Χρονικά.
- Μηνάς, Κ.**, (1997). *Συμβολή στη μελέτη του Ροδιακού λεξιλογίου*. Ρόδος: εκδόσεις Δωδεκανησιακά Χρονικά.

- Μηνάς, Κ.**, (1998). *Επιγραφή της Χάλκης με ιδιώματα γλωσσικά στοιχεία*. Ρόδος: εκδόσεις Νεοελληνική Διαλεκτολογία.
- Μήτσης, Ν.**, (2004). *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος / Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης, Ν.**, (2003). *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μιχαηλίδης, Π. Γ.**, (1989). 'Προβληματισμοί από την εισαγωγή της πληροφορικής στα σχολεία', Ε.Π.Υ. – ΥΠΕΠΘ, Πρακτικά Διεθνούς Συνδιάσκεψης με θέμα: «*Η πληροφορική στην Πρωτοβάθμια και την Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*», Αθήνα: Ευγενίδειο Ίδρυμα, 27-28.
- Μοσχονάς, Σ.** (2003). *Η προτεραιότητα του προφορικού λόγου*. Στο Γ. Η. Χάρης (επιμ.) *Δέκα μύθοι για την ελληνική γλώσσα*. Αθήνα: Πατάκης.
- Μουσένα, Ε.**, (2010). *Η προφορικότητα στα αναλυτικά προγράμματα για τη γλώσσα*. Ανασύρθηκε από: [http://www.alfavita.gr/artra/art1\\_2\\_10\\_01128.php](http://www.alfavita.gr/artra/art1_2_10_01128.php). 22/2/1015
- Μπαμπινιώτης, Γ.**, (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας* Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας (σ. 1343).
- Μπράϊλας, Α. Β.** (2011). *Δυνητικά Βιώματα στις Δυνητικές Κοινότητες: Βιώματα στο Facebook vs. Βιώματα στον Φυσικό Κόσμο*. Στο Μ. Πουρκός & Ε. Κατσαρού (Eds.), *Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην Επικοινωνία, την Εκπαίδευση, τη Μάθηση και τη Γνώση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Νησίδες.
- Μπρίς Α.**, (2013). *Η διδασκαλία του παραμυθιού σε πολυπολιτισμικές τάξεις του δημοτικού σχολείου: μεθοδολογικές προσεγγίσεις και επιδράσεις*. Διδακτορική διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μωραϊτή, Τ.**, (1997). *Λαϊκή Παράδοση και σχολείο, Εκπαιδευτικό πρόγραμμα προσέγγισης των παιδιών του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού Σχολείου στον παραδοσιακό πολιτισμό*. Αθήνα: εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Μωραϊτή Τ. & Χαντζοπούλου, Β.**, (2017) στο **Μερακλής, Μ. Γ., Παπαντωνάκης Γ., Ζαφειρόπουλος Χρ., Καπλάνογλου Μ., Κατσαδώρας Γ.**, (Επιμ.) (2017). *Το παραμύθι από τους αδελφούς Grimm στην εποχή μας. Διάδοση και μελέτη*. Αθήνα: εκδόσεις Gutenberg
- Ντούλια, Αθ.**, (2010). *Διδάσκοντας μέσα από τα παραμύθια: Δυνατότητες – όρια – Προοπτικές*. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «*Μαθαίνω πώς να μαθαίνω*», 7-9 Μαΐου 2010.
- Ξανθάκου, Γ.**, (1998). *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*. Αθήνα: εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

- Παναγιωτακόπουλος, Χ.,** (1998). *Ο η/υ και το εκπαιδευτικό λογισμικό* στο Κόκκος, Α. Λιοναράκης, Α. Ματραλής Χ. & Χ. Παναγιωτακόπουλος (επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Το εκπαιδευτικό υλικό και οι νέες τεχνολογίες*. Ελληνικό Πάτρα : Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Παναγιωτακόπουλος Α., Πανίτσας, Χ., Παπαλεξοπούλου, Χ., Σακκάς, Γ., Σφυρή, Ε.,**(2013). *Το ελληνικό παραμύθι*. <http://blogs.sch.gr/2lyk-pat/files/2013/06/to-elliniko-paramythi.pdf> (προσπελάστηκε, 15/7/2015).
- Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης, (1995). *Μια πολυεπιστημονική θεώρηση της Γλώσσας*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης, εκδόσεις Πανεπιστημίου Πατρών.
- Παπαδόπουλος, Μ.,** (1997). *Λειτουργικός Αναλφαβητισμός*. Αθήνα: Νέα Σύνορα. 33.
- Παπακυπαρίσσης, Α.,** *Βιοτικά και πολιτιστικά θέματα σε Καρπαθιακά παραμύθια*. Πρακτικά Β΄ Διεθνούς Συνεδρίου Καρπαθιακής Λαογραφίας (Κάρπαθος, 26-29 Σεπτεμβρίου 2001). Επιμέλεια Αλεξιάδης, Μ., (2003): σσ.529-573 Αθήνα: Επαρχείο Καρπάθου – Πνευματικό Κέντρο Δήμου Καρπάθου
- Παπαλιού Ν.,** (επιμ.), (1996). *Άκου μια ιστορία. Η παραδοσιακή τέχνη της προφορικής αφήγησης και η αναβίωσή της στις μέρες μας*, Αθήνα: Ακρίτας.
- Παπαπούλου, Α.,** ( 1997). *Ψυχογλωσσικές διαστάσεις της διγλωσσίας*. Στο: Σκούρτου, Ε. (επιμ) *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*. Αθήνα. Νήσος.
- Παπαντωνάκης, Γ., Αθανασιάδης, Η., Καπλάνογλου, Μ., & Πολίτης Δ.** (2010). *Οι Ιδέες των Παιδιών για την Παιδική Λογοτεχνία: Θεωρία και Έρευνα της Αναγνωστικής Ανταπόκρισης*. Αθήνα: Τόπος.
- Παπαρίζος, Χ. Α.,** (1990). *Επικοινωνιακή Προσέγγιση*. Αθήνα: Νέα Παιδεία.
- Παπούλια – Τζελέπη, Π.,** (2000). *Γραμματισμός στα Βαλκάνια*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Γλώσσας και Γραμματισμού.
- Παπούλια – Τζελέπη, Π.,** (επιμέλεια) (2001). *Ανάδυση του γραμματισμού. Έρευνα και πρακτική*. Αθήνα: εκδόσεις Καστανιώτη.
- Παπούλια – Τζελέπη, Π. & Ταφά, Ε.,** (2004). *Γλώσσα και γραμματισμός στη νέα χιλιετία*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Παπούλια – Τζελέπη, Π. & Ταφά, Ε.,** (2005). *Ο Γραμματισμός στον 21ο Αιώνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Πελασγός Στ.,** (2007). *Η κάθαρση μέσω της προφορικής αφήγησης, Εκπαίδευση και θέατρο*, τ. 7, 67-73.
- Πελασγός, Στ.,** (2008). *Τα μυστικά του παραμυθιά. Μαθητεία στην τέχνη της προφορικής λογοτεχνίας και αφήγησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πετρούνιας, Ε.,** (1984). *Νεοελληνική Γραμματική και Συγκριτική ανάλυση μέρος Α΄ Θεωρία*. Θεσσαλονίκη: εκδόσεις University studio press.

- Πολίτης, Ν.**, (1909). *Λαογραφία, Λαογραφία Α.* Αθήνα: Ακαδημία Αθηνών.
- Πολίτης, Π.**, (2001). *Προφορικός και γραπτός λόγος*. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.) Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 58-62.
- Πολίτης, Π.**, (2000). *Γένη και είδη του λόγου*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. [www.komvos.edu.gr](http://www.komvos.edu.gr).
- Πρόπ, Γ. Β.**, (1987). *Μορφολογία του Παραμυθιού, η διαμάχη γύρω από τον Κλωντ Λέβι – Στρώς και άλλα κείμενα*. μετάφραση Παρίση, Α. Αθήνα: εκδόσεις Ινστιτούτο του βιβλίου Μ. Καρδαμίτσα.
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α.**, (2002). *Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας: Ολική προσέγγιση*. Τόμοι Α & Β, Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Ράπτης, Δ.**, (2008). *Η παιδαγωγική και διδακτική σημασία των λαϊκών αφηγήσεων στη σύγχρονη μαθησιακή διαδικασία*. Παιδαγωγική – Θεωρία και Πράξη, 2, 133-152.
- Ρέλλος, Ν.**, (2000). *Για μια επίκαιρη διδασκαλία*. Αθήνα: εκδόσεις Gutenberg παιδαγωγική σειρά.
- Σακελαρίου, Χ.**, (1993). Στο **Κατσικη- Γκίβαλου, Α.**, (1993). *Παιδική λογοτεχνία θεωρία και πράξη. α' τόμος*. Αθήνα: εκδόσεις Καστανιώτη.
- Σακελαρίου, Χ.**, (1995). *Το παραμύθι χτες και σήμερα. Η ψυχοπαιδαγωγική και κοινωνική λειτουργία του*. Αθήνα: εκδόσεις Πατάκη.
- Σανταγκοστίνο Π.**, (1997). *Πώς να διηγούμαστε ένα παραμύθι... και να επινοούμε άλλα εκατό*. Αθήνα: εκδόσεις Καστανιώτη.
- Σεραφείμ Κ., Φεσάκης Γ.**, (2010). *Ψηφιακή αφήγηση: Επισκόπηση λογισμικών*, στο Πρακτικά 2ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας, «Ψηφιακές και διαδικτυακές εφαρμογές στην εκπαίδευση», Ημαθία: σσ.1558-1569.
- Σιδηροπούλου, Χ.**, (2007). *Διδασκαλία και Μάθηση του Γραπτού Λόγου σε Πολύγλωσσες Τάξεις του Δημοτικού Σχολείου: Μια Σημειωτική Πολυτροπική Προσέγγιση*. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου: *Η Ελληνική Γλώσσα ως Δεύτερη/ Ξένη: Έρευνα, Διδασκαλία και η Εκμάθησή της* (σσ. 663-677). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Σκούρτου, Ε.**, (Ιαν – Φεβ. 1998). *Διδασκαλία Γλωσσικών Μαθημάτων στο Δ. Σ. Σχέσεις προφορικού και γραπτού λόγου και η σημασία τους για τη διδασκαλία της γλώσσας 1ο μέρος*. Σύγχρονη Εκπαίδευση, Τεύχος 98, σελ 29 – 36, Αθήνα: Νήσος.
- Σκούρτου, Ε.**, (Μαρ – Απρ. 1998). *Διδασκαλία Γλωσσικών Μαθημάτων στο Δ. Σ. Σχέσεις προφορικού και γραπτού λόγου και η σημασία τους για τη διδασκαλία της γλώσσας 2ο μέρος*. Σύγχρονη Εκπαίδευση, Τεύχος 99, σελ 38 – 43, Αθήνα: Νήσος.

- Σούρλας, Ζ. Ε.,** (1961). *Η Διδακτική των παραμυθιών, παραμύθι και λαϊκή ψυχή*. Αθήνα: εκδόσεις Δίπτυχο.
- Σοφός, Α. & Κρον, F.,** (2010). *Αποδοτική Διδασκαλία με Χρήση Μέσων. Από τα πρωτογενή και προσωπικά στα τεταρτογενή και ψηφιακά Μέσα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Στάμου Φ., Τρανός Τ., Χατζησαββίδης Σ.,** (2004). *Η «Ανάγνωση» και η «Παραγωγή» Πολυτροπικότητας σε Μαθησιακό Περιβάλλον: Πρώτες Διαπιστώσεις από μια Διδακτική Εφαρμογή*. Πρακτικά της 24ης Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Α.Π.Θ. (σελ 666-672). Θεσσαλονίκη.
- Σταυρόπουλος, Σ.,** (1991). *Η τέχνη του προφορικού λόγου, (θεωρία και πρακτική)*. Αθήνα: εκδόσεις Εταιρεία σύγχρονης Ρητορικής.
- Σταύρου Αι.,** (2012). *Η λαϊκή λογοτεχνία και η συμβολή της στην αγωγή και εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Ιωάννινα: ΕΑΔΔ.
- Τοκατλίδου, Β.,** (1986). *Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών προβλήματα – προτάσεις*. Αθήνα: εκδόσεις Οδυσσέας.
- Τοκατλίδου, Β.,** (2001). *Προφορική/γραπτή επικοινωνία και οργάνωση του λόγου. Η άποψη της διδακτικής της γλώσσας*. Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα 21, 747-758.
- Τομπαΐδης, Δ.,** (1980). *Η έννοια της λειτουργίας στη γλώσσα*. Φιλολόγος τχ.21, σελ.159-175.
- Τριλιανός, Α.,** (2008). *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας. Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη, (τόμ 1 & 2)*, Αθήνα, αυτοέκδοση.
- Τσατσούλης, Δ.,** (1997). *Η Περιπέτεια της αφήγησης, δοκίμια αφηγηματολογίας για την ελληνική και ξένη πεζογραφία*. Αθήνα: εκδόσεις Ελληνικά γράμματα, κριτική διεπιστημονική βιβλιοθήκη.
- Τσιλιμένη, Τ.,** (2007). *Η αφήγηση στη σύγχρονη εποχή: Γενική και ειδική θεώρηση. Δυνατότητες και περιορισμοί για μια “νέα” συνάντηση του σύγχρονου ανθρώπου με την προφορική τέχνη του λόγου*, στο Τσιλιμένη, Τ. Γραΐκος, Ν. (επιμ.), *Αφήγηση και Π.Ε.*: Κείμενα διημερίδας στο ΚΠΕ Ανατ. Ολύμπου, σελ. 17-26, Παλαιός Παντελεήμονας Πιερίας, Έκδοση ΚΠΕ Ανατ. Ολύμπου.
- Τσιλιμένη, Τ.,** (2011). *Αφήγηση και εκπαίδευση*, Αθήνα: εκδόσεις Επίκεντρο.
- Τσολάκης, Χ.,** (1995). *Από τα γράμματα στη γλώσσα. Πορεία προς τον επικοινωνιακό λόγο*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Τσοπανάκης, Α.,** (1992). *Ροδιακά γλωσσολογικά μελετήματα*. Αθήνα: εκδόσεις Δημόσιας Βιβλιοθήκης Ρόδου.
- Φραγκουδάκη, Α.,** (1987). *Γλώσσα και Ιδεολογία κοινωνιολογική προσέγγιση της Ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: εκδόσεις Οδυσσέας.

- Φραγκουδάκη, Α.,** (2003). *Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης, Η ικανότητα του λόγου και η γλωσσική διδασκαλία*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Φραγκουδάκη, Α.,** (2007). *Η ικανότητα του λόγου και η γλωσσική διδασκαλία. Στο Κλειδιά και αντικλειδιά*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. και Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανασύρθηκε από: <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/939>. 22/4/2016.
- Φύλιας, Β.,** (2000). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Επιστημών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χαραλαμπόπουλος, Α. & Χατζησαββίδης, Σ.,** (1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: θεωρία και πρακτική εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Χαραλαμπόπουλος, Α.,** (επιμ.) (2006). *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Χατζησαββίδης, Σ.,** (2003). *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών: Προετοιμασία του κοινωνικού μέλλοντος των μαθητών*. Φιλολόγος 113, 405-414.
- Χατζησαββίδης, Σ.,** (2005). *Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγραμματισμούς: νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας*. Στο Μπαλάσκας, Κ. & Αγγελάκος, Κ. (επιστ. επιμ.). *Γλώσσα και λογοτεχνία στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. (35-52). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Χατζησαββίδης, Σ. & Γαζάνη, Ε.,** (2005). *Πολυτροπικός και μονοτροπικός/ εικονικός λόγος: από την πρόσληψη στην κατασκευή του παιδικού υποκειμένου*. Στο Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (επιμ.), *Εικόνα και Παιδί*. 25-35. Θεσσαλονίκη
- Χατζησαββίδης, Σ.,** (2006). *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών*. Στο: Τσολάκης (Επιμ.) *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Παγγλώσσια: Η Πανελλήνιο Συνέδριο. Αφιέρωμα στον Αχιλλέα Τζάρτζανο 113-124. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Χατζησαββίδης, Σ.,** (2007). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας - μια εναλλακτική πρόταση διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας*, στο Μήτσης Ν. & Καραδήμος Δ (επιμ.) *Η διδασκαλία της γλώσσας. Επιστημάνσεις, παρατηρήσεις, προοπτικές*, 45-58. Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζησαββίδης, Σ.,** (2010). *Γλωσσοδιδακτικά συνεχή και ασυνεχή της τελευταίας τριακονταετίας: από τον επικοινωνιοκεντρισμό στον κοινωνιοκεντρισμό*. Στο: Ντίνας, Κ., Χατζηπαναγιωτίδη, Α., Βακάλη, Α., Κωτόπουλος, Τ. & Στάμου, Α. (επιμ.), *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή "Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)"*. Παιδαγωγικό



Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, 4-6/9/2009, Νυμφαίο Φλώρινας.

**Χοντολίδου, Ε.,** (1999). *Εισαγωγή στην έννοια της Πολυτροπικότητας, Γλωσσικός Υπολογιστής* (1) 1, 115-118, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας

**Χρονοπούλου, Α. & Γιαννόπουλος, Κ.,** (2001). *Διαδίκτυο: Χρήση και χρηστικότητα για μια εκπαιδευτική – και όχι μόνο - περιήγηση στο διαδίκτυο*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ.120.

**Χρυσαιφίδης, Κ.,** (1996). *Βιωματική– Επικοινωνιακή Διδασκαλία, Η εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ Γ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ**

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: Ερωτηματολόγιο προ-τεστ

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Προ – παρέμβασης:

ΑΓΟΡΙ \_\_\_\_\_ ΚΟΡΙΤΣΙ \_\_\_\_\_ ΗΛΙΚΙΑ \_\_\_\_\_

1. Σου αρέσουν τα παραμύθια;

- Ναι
- Όχι

2. Ποιο είναι το αγαπημένο σου παραμύθι;

---

3. Έχεις ακούσει λαϊκά παραμύθια

4. Τι προτιμάς  
-Να ακούς παραμύθια

-Να διαβάζεις παραμύθια

-Να βλέπεις παραμύθια στην τηλεόραση ή στο κομπιούτερ;

5. Από ποιον ακούς συνήθως παραμύθια;

- γιαγιά
- παππού
- μαμά
- μπαμπά
- τηλεόραση

6. Γράψε τίτλους παραμυθιών που ακούς

---

---

7. Γράψε τίτλους παραμυθιών που διαβάζεις

---

8. Τι παραμύθια βλέπεις στην τηλεόραση; Γράψε μερικά

---

9. Ποιος ήρωας των παραμυθιών σου αρέσει

-ο κοντορεβιθούλης

-η Αλίκη

-ο παπουτσωμένος γάτος

-η κοκκινοσκουφίτσα

-ο Πίτερ Πάν

-η Χρυσομαλλούσα

10. Με ποιες λέξεις ξεκινά ένα παραμύθι;

---

11. Πώς τελειώνει ένα παραμύθι;

---

12. Προσπαθείς να αφηγηθείς το παραμύθι που άκουσες από κάποιον μεγάλο χρησιμοποιώντας

- τα λόγια του

- δικά σου λόγια

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

### **Παράρτημα 2<sup>ο</sup>: Προσχέδο διδασκαλίας λαϊκού παραμυθιού από τον Αρχάγγελο-Ρόδου**

Από το παραμυθιακό υλικό που έχουμε συλλέξει από το χωριό Αρχάγγελος της Ρόδου, στα πλαίσια της επιτόπιας έρευνάς μας, επιλέξαμε να διδάξουμε σε μια τάξη του Δημοτικού Σχολείου, ένα από τα παραμύθια που μας αφηγήθηκαν παραμυθάδες του συγκεκριμένου δημοτικού διαμερίσματος της Ρόδου. Από όλα τα είδη παραμυθιού που έχουν αναπτυχθεί έως τις μέρες μας επιλέξαμε, για τους λόγους που έχουμε εξηγήσει στο πρώτο μέρος της εργασίας μας, να διδάξουμε στα παιδιά ένα λαϊκό αρχαγγελίτικο παραμύθι, έτσι όπως το καταγράψαμε απευθείας από την προφορική παράδοση χωρίς να το αλλάξουμε ή να το διασκευάσουμε.

#### **Στόχοι**

Αυτή η δραστηριότητα που θα πραγματοποιηθεί αρχικά στην τετάρτη Δημοτικού σχολείου Αρχαγγέλου, και αργότερα σε ολόκληρο το συγκεκριμένο σχολείο έχει ορισμένους σκοπούς. Μέσα από αυτή τη δραστηριότητα δηλαδή, οι μαθητές/μαθήτριες αναμένεται να οικειοποιηθούν, στο μέτρο των δυνατοτήτων τους, το λαϊκό παραμύθι και τον εκφραστικό πλούτο και τους μηχανισμούς της νεοελληνικής γλώσσας (δημοτικής). Επιπλέον, τα παιδιά θα ευαισθητοποιηθούν απέναντι σε διάφορες μορφές προφορικής επικοινωνίας.

Αφετηρία για την αφήγηση και επεξεργασία του παραμυθιού είναι ο προφορικός λόγος. Επιδιώκουμε κυρίως τη γνωριμία των μαθητών με αυτό το αφηγηματικό είδος και να κατανοήσουν τα παιδιά ότι σημασία για τη συγκρότηση

της αφηγηματικής πλοκής έχουν όχι μόνο τα πρόσωπα ή τα αντικείμενα, αλλά και οι τρόποι σύνδεσης και μετασχηματισμού τους. Μέσα από την αφήγηση του παραμυθιού θα αγαπήσουν πιο πολύ, τα παραμύθια, που είναι κομμάτι του λαϊκού μας πολιτισμού και συμβάλλει

- στον εμπλουτισμό της γλώσσας και των συναισθημάτων,
- στο να μάθουν τα παιδιά να ακούν, να ερωτούν και να εκφράζονται με ευχέρεια και φυσικότητα στις ποικίλες μορφές της προφορικής επικοινωνίας και ιδιαίτερα στη αφήγηση και στη συζήτηση που θα ακολουθήσει,
- στο να ασκηθούν να εφαρμόζουν στην πράξη τους κανόνες που διέπουν τη λειτουργία του συστήματος της γλώσσας,
- στη σύνδεση προφορικού και γραπτού λόγου,
- στη βελτίωση του γραπτού και του προφορικού λόγου μέσω της άσκησης που θα τους τεθεί.

Στόχος μας είναι επίσης να καταλάβουν τα παιδιά τις διαφορές ανάμεσα στα προφορικά μεταδιδόμενα παραμύθια και τα γραπτά ή έντυπα παραμύθια.

Επιπλέον, κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας του παραμυθιού επιδιώκουμε τα ακόλουθα:

- να καταλάβουν τα παιδιά ότι τα πλαίσια στα οποία μπορούμε να επικοινωνούμε είναι διαφορετικά και ποικίλουν ανάλογα την περίσταση,
- να εκφράσουν συναισθήματα, εμπειρίες και βιώματα σχετικά με το παραμύθι,
- να κατανοήσουν τον κόσμο της ηθικής συνείδησης, αναφέροντας την επιδοκιμασία του καλού και ταυτόχρονα την τιμωρία του κακού.

Μέσω των δραστηριοτήτων επιδιώκουμε:

- Να ενθαρρύνουμε τα παιδιά να εκφραστούν δημιουργικά μέσα από τη ζωγραφική, το θεατρικό παιχνίδι και την αφήγηση.
- Να μπορούν τα παιδιά να ξεχωρίζουν την γλώσσα θα χρησιμοποιούν για να αφηγηθούν ένα παραμύθι, από την γλώσσα που θα χρησιμοποιούν για να το γράψουν.

#### ΧΡΟΝΟΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Φάση	Ωρα	Δραστηριότητες
1 <sup>η</sup> φάση	10:05 – 10:10	Προετοιμασία του παραμυθιού - Αφόρμηση
2 <sup>η</sup> φάση	10:10 – 10:25	Αφήγηση – ακρόαση του παραμυθιού
3 <sup>η</sup> φάση	10:25 – 10:55	Ανάλυση και επεξεργασία του παραμυθιού
4 <sup>η</sup> φάση	10:55 – 11:10	Δημιουργική αξιοποίηση του παραμυθιού

Το παραμύθι αυτό ανήκει στον παραμυθιακό τύπο A.T.U.480, (για το A.T.U. πρβ: Παράρτημα: 3γ). Ο A.T.U.480 στις ελληνικές παραλλαγές παίρνει τη μορφή μιας παράδοσης που σχετίζεται με τις δοξασίες για τα πλάσματα που επισκέπτονται τους ανθρώπους τη χρονική περίοδο από τα Χριστούγεννα ως τα Φώτα, τους καλικάντζαρους: μια μηριά στέλνει την όμορφη προγονή της (ή κόρη της) στο μύλο για την περίοδο του Δωδεκαημέρου για να την πάρουν οι καλικάτζαροι.

Ακολουθώντας τη συμβουλή διάφορων ζώων που έχει περιποιηθεί, η ηρωίδα ζητά από τους καλικάτζαρους που θέλουν να την πάρουν νύφη διάφορα πράγματα ή τους καθυστερεί ζητώντας τους να της πουν «του λιονταριού τα πάθη». Έτσι φτάνει το ξημέρωμα και οι καλικάτζαροι υποχρεώνονται να φύγουν. Συχνά η κοπέλα το σκάει από το μύλο κρυμμένη στο κατωσάμαρο του ζώου, οι καλικάτζαροι την κυνηγούν, αλλά τους διώχνουν οι χωριανοί με αναμμένα δαυλιά που τόσο τα φοβούνται. Η κακή κόρη, αντίθετα, φέρεται με αγένεια και οι καλικάτζαροι τη σκοτώνουν ή γυρίζει στο σπίτι της δαιμονοφαγόμενη (Αγγελουπούλου 1999: 956).

Ο Α.Τ.Υ.480 συμφύρεται πολύ συχνά με τον Α.Τ.Υ.510Α, και άλλοτε παρουσιάζεται ενωμένος με τον Α.Τ.Υ.709. Έχουν καταγραφεί 206 παραλλαγές στην Ελλάδα. Ένα μεγάλο μέρος των παραλλαγών αυτών παρουσιάζουν μια ανάπτυξη εντελώς διαφορετική από το σχήμα που παρουσιάζει ο Διεθνής Κατάλογος ή τις κατηγορίες που παρουσιάζει ο Roberts. Θα μπορούσαμε, λοιπόν, να μιλάμε για ελληνικό οικότυπο του παραμυθιού (Αγγελουπούλου 1999: 957).

Το θέμα της ανταμοιβής της καλής και της τιμωρίας της κακιάς γυναίκας συναντάται σε μια ομάδα ελληνικών παραμυθιών όπου αυτήν τη φορά δεν πρόκειται για δύο νεαρά κορίτσια, αλλά συνήθως για δυο γριές, από τις οποίες η μια επαινεί τους δώδεκα μήνες που τη γεμίζουν δώρα (συνήθως φλουριά), ενώ η άλλη τους κατηγορεί και για τιμωρία της δίνουν ένα σακούλι με φίδια που την κατασπαράζουν. Σε κάποιες παραλλαγές γίνεται λεπτομερής αναφορά στους μήνες. Άλλοτε, η μια γυναίκα απλώς λέει ότι όλοι είναι καλοί ή αναφέρεται στα αντιθετικά χαρακτηριστικά ορισμένων. Είναι τόσο διαδεδομένη η μορφή αυτή της ιστορίας στην Ελλάδα ώστε ο Roberts τη θεωρεί ελληνικό οικότυπο (Αγγελουπούλου 1999: 958).

Έχοντας λοιπόν λάβει όλα αυτά υπόψη μας, επιχειρήθηκε η διδασκαλία του συγκεκριμένου παραμυθιού στην Δ΄ τάξη του 1ου Δημοτικού Σχολείου Αρχαγγέλου.

Το προσχέδιο (δηλαδή, τρόπος δράσης και διδασκαλίας που θα ακολουθούσαμε μέσα στην τάξη), που ακολουθήθηκε την διάρκεια της διδασκαλίας και η λεπτομερής περιγραφή της διδακτικής αυτής παρέμβασης παραθέτονται παρακάτω.

Ακολουθήσαμε λοιπόν τα παρακάτω βήματα:

### **Προετοιμασία του παραμυθιού - Αφόρμηση:**

Προκειμένου να φτιαχτεί ατμόσφαιρα, η εκπαιδευτικός και οι μαθητές/μαθήτριες δημιουργούν μια γωνιά του παραμυθιού σε ένα μέρος της τάξης. Η γωνιά αυτή είναι χρήσιμη σε όλη τη διάρκεια της έρευνας δράσης, καθώς εκεί θα αφηγούμαστε παραμύθια. Η προετοιμασία του παραμυθιού θα στηριχθεί σε συζήτηση γύρω από τα παραμύθια. Θα διερευνήσουμε κατά πόσο τα παιδιά γνωρίζουν παραμύθια κι αν τα έχουν διαβάσει ή τα έχουν ακούσει από την γιαγιά τον παππού τους ή και από τους γονείς τους. Ας λάβουμε υπόψη ότι η αφήγηση παραμυθιών, αποτελεί και μέρος του πολιτισμού του Αρχαγγέλου. Η διάρκεια της αφόρμησης θα πρέπει να είναι ολιγόλεπτη γιατί ως σκοπό έχει να δημιουργήσει ενδιαφέρον και προβληματισμό για το παραμύθι, αλλά και ταυτόχρονα να οδηγήσει στην ομαλή εισαγωγή της αφήγησής του.

Οι ερωτήσεις που θα χρησιμοποιηθούν είναι οι ακόλουθες:

- τι πιστεύετε ότι είναι παραμύθι,
- τι παραμύθια γνωρίζετε,
- από πού τα μάθατε.

### **Ακρόαση του παραμυθιού**

Αφού δημιουργηθεί η κατάλληλη ατμόσφαιρα, θα αφηγηθεί η εκπαιδευτικός το παραμύθι. Θα δημιουργήσουμε μια κατάλληλη ατμόσφαιρα για την αφήγηση, θα τραβήξουμε τις κουρτίνες ώστε να είναι λίγο σκοτεινά μια και τα παραμύθια συνηθίζεται να λέγονται την νύχτα, κοντά στο τζάκι.



## Ανάλυση και επεξεργασία του παραμυθιού

Θα επιχειρήσουμε μέσα από το συγκεκριμένο παράδειγμα τα παιδιά να καταλάβουν ορισμένα χαρακτηριστικά του περιεχομένου του παραμυθιού, του παραμυθιακού ύφους αλλά και την αφηγηματική τεχνική. Έτσι προχωρούμε στην ανάλυση και επεξεργασία του παραμυθιού.

Η ανάλυση του παραμυθιού, θα προηγηθεί της επεξεργασίας του, μπορεί να στηριχθεί στις παρακάτω ερωτήσεις:

- ✓ Τι λέει το παραμύθι με λίγα λόγια;
- ✓ Ποιοι είναι οι ήρωες;
- ✓ Ποιοι είναι οι καλοί και ποιοι οι κακοί;
- ✓ Ποιους ανθρώπους συναντάμε στο παραμύθι;
- ✓ Επεξήγηση των άγνωστων στα παιδιά λέξεων του παραμυθιού.
- ✓ Τι ζητούν τα δώδεκα παλληκάρια να τους πουν οι γριές;

Από τις ερωτήσεις αυτές, θα είναι δυνατόν να εξακριβωθεί κατά πόσο τα παιδιά κατάλαβαν το παραμύθι, και αν είναι έτοιμα να το επεξεργαστούν.

Η επεξεργασία του παραμυθιού θα γίνει με ερωτήσεις. Αυτές οι ερωτήσεις μπορεί να αναφέρονται στο περιεχόμενο του παραμυθιού, (πχ «ποιος είναι ο κεντρικός ήρωας;») και στο προφορικό ύφος (όπως «Πως μιλούσα όταν αφηγήθηκα το παραμύθι;»). Συγκεκριμένα αυτές οι ερωτήσεις μπορεί να είναι:

- ✓ Πως αρχίζει και πως τελειώνει το παραμύθι;
- ✓ Υπάρχουν αυτές οι φράσεις και σε άλλα παραμύθια ή μόνο σε αυτό;
- ✓ Γνωρίζετε το παραμύθι κάπως διαφορετικά;

Αυτές οι ερωτήσεις έχουν σκοπό να συγκρίνουν τα παιδιά τις λειτουργίες των προσώπων μέσα στο παραμύθι, τις παραμυθιακές αντιθέσεις και παράλληλα να κατανοήσουν την σύνδεση και τους μετασχηματισμούς των μοτίβων.

Στη συνέχεια θα ασχοληθούμε με τα μηνύματα του παραμυθιού σε κοινωνικό αλλά και ηθικό επίπεδο. Θα χρησιμοποιήσουμε τις παρακάτω ερωτήσεις:

- ✓ Πώς χαρακτηρίζετε την καλή γριά, πως τη κακιά γριά, και πώς τους μήνες;
- ✓ Τελικά η κακιά γριά τιμωρήθηκε; Και με ποιον τρόπο;
- ✓ Υπάρχουν άνθρωποι που ζηλεύουν στις μέρες μας;
- ✓ Υπάρχουν άνθρωποι που πεινάνε στις μέρες μας;

Τέλος οι ερωτήσεις αυτές θα βοηθήσουν τα παιδιά, να συγκρίνουν αυτά που παρουσιάζονται στο παραμύθι και αυτά που συμβαίνουν στη πραγματικότητα και ιδιαίτερα να κατανοήσουν την σχέση του παραμυθιού αυτού με την αρχαγγελίτικη πραγματικότητα, της αφήγησης δηλαδή λαϊκών παραμυθιών μέσα στην τάξη.

### **Δημιουργική αξιοποίηση του παραμυθιού.**

Στην συνέχεια ακολουθεί η δραματοποίηση ως τρόπος δημιουργικής αξιοποίησης του παραμυθιού. Σ' αυτό το σημείο τα παιδιά θα ζωγραφίσουν, ό,τι θέλουν που να έχει σχέση με το παραμύθι που άκουσαν. Μόλις τελειώσουν, θα το παίξουν ως θεατρικό δρώμενο. Το παραμύθι προσφέρεται και για δραματοποίηση. Μπορεί δηλαδή να αναλάβουν δύο παιδιά κάποιο ρόλο, είτε της καλής γριάς, είτε της κακιάς, κτλ. και στο τέλος να φτιάξουν όλοι μαζί, μια σύντομη θεατρική παράσταση. Στη συνέχεια θα γίνει προσπάθεια να αφηγηθούν τα παιδιά το ίδιο παραμύθι. (Μαλαφάντης, 1996:107-109)

Αξίζει ακόμα να σημειωθεί ότι μετά από την επεξεργασία, θα τους τεθεί το ερώτημα αν μπορούσαν να γράψουν το παραμύθι σε ένα φίλο τους στην Αθήνα, πώς θα το έγραφαν. Φύλλα εργασιών για εμπέδωση δεν θα δοθούν, αλλά θα γράψουν ομαδικά το παραμύθι χρησιμοποιώντας λέξεις και εκφράσεις της κοινής νέας ελληνικής γλώσσας και όχι του προφορικού λόγου, που τυχαίνει να έχει μια ιδιομορφία στην περιοχή.

Μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος θα πρέπει να παρουσιαστούν ορισμένα εποπτικά μέσα και θα χρησιμοποιήσω τα ακόλουθα:

Διαφάνεια με περιεχόμενο το παραμύθι.

Επίσης θα γίνει χρήση:

- Πίνακα.
- Μαγνητοφώνου.
- Προφορικού λόγου.

## Παράρτημα 2<sup>β</sup>: Προσχέδιο διδασκαλίας ηλεκτρονικού παραμυθιού

Η εκπαιδευτικός ξεκινά μια συζήτηση για τη μορφή των παραμυθιών, τους απευθύνει ερωτήσεις όπως: «Με ποιες λέξεις ξεκινά ένα παραμύθι, πώς τελειώνει κ.τ.λ. ».

Η τάξη χωρίζεται σε ομάδες και η κάθε ομάδα διαλέγει έναν αρχηγό. Οι ομάδες καλούνται να απαντήσουν στις παρακάτω ερωτήσεις ενώ αλληλεπιδρούν με το λογισμικό (Ντούλια, 2010),

- ✓ Ποιοι είναι οι ήρωες του παραμυθιού;
- ✓ Ποιος είναι ο χώρος;
- ✓ Ποια στοιχεία του είναι φανταστικά ή εξωπραγματικά;
- ✓ Ποιες είναι οι εικόνες του παραμυθιού;
- ✓ Τι τους άρεσε στα παραμύθια που έπαιξαν ή άκουσαν και γιατί;
- ✓ Συζητούν για το ρόλο που παίζει ο τρόπος αφήγησης στην απόλαυση της ακρόασης.

Επιπρόσθετα, οι μαθητές/μαθήτριες επιδίδονται σε δραστηριότητες όπως οι εξής:

- ✓ Αλληλεπιδρούν με ηλεκτρονικά παραμύθια φτιαγμένα από την ερευνήτρια
- ✓ Δίνουν ένα άλλο τέλος στο παραμύθι.
- ✓ Προσθέτουν ήρωες και αλλάζουν την πλοκή.
- ✓ Δραματοποιούν τα παραμύθια.
- ✓ Αφηγούνται οι ίδιοι τα αγαπημένα τους παραμύθια και τα ηχογραφούν.
- ✓ Εικονογραφούν τα αγαπημένα τους παραμύθια

Τα παιδιά αφού αφηγήθηκαν παραμύθια στην τάξη τους, καλούνται τώρα να αφηγηθούν παραμύθια σε άλλη τάξη δια ζώσης και σε ενήλικες. Τέλος οι μαθητές / μαθήτριες συγκεντρώνουν τα παραμύθια που συνέλεξαν, και αφηγήθηκαν με δημοσιογραφικό κασσετοφονάκι.

### ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

#### Παράρτημα 3α: Το παραμύθι που έγραψαν τα παιδιά

Μια φορά κι ένα καιρό ήταν μια γυναίκα καλή που ήταν φτωχιά και μια κακιά που ήταν πλούσια.

Η καλή γυναίκα πολλές φορές για να ζήσει τα παιδιά της αναγκαζόταν να κάνει δουλειές στην κακιά. Κάθε φορά η κακιά της έδινε λίγο σιτάρι όπου η καλή το άλεθε και έφτιαχνε φαγητό στα παιδιά της. Η κακιά γειτόνισσα πήγαινε να σκάσει από το κακό της γιατί τα παιδιά της δεν ήταν τόσο όμορφα όσο τα δικά της και αποφάσισε να μην της δίνει σιτάρι. Η καλή γυναίκα έκλαιγε και όταν γύρισε στο σπίτι της αποφάσισε να πάει να μαζέψει χόρτα από το βουνό. Όμως νύχτωσε και πήγε σε ένα σπίτι εκεί που έβλεπε φως μέχρι να ξημερώσει. Μέσα όμως στο σπίτι βρήκε δώδεκα νέους και ένα γέρο με άσπρα γένια. Αφού της έβαλαν τσάι να πιεί έπειτα την ρώτησε ένας νέος:

-Ποιος μήνας είναι πιο καλός ;

Η γυναίκα είπε:

-όλοι οι μήνες είναι καλοί και ο καθένας έχει το χάρισμά του άλλος με τις βροχές άλλος με τις ζέστες που βοηθούν όλοι τους, τους ανθρώπους να περνούν ωραία στη ζωή. Όταν τα είπε αυτά τότε εκείνοι είπαν ότι ήτο ο χρόνος με τους μήνες του.

Τέλος ο χρόνος είπε σε ένα μήνα :

-Πήγαινε φίλεψε την γυναίκα. Παίρνει λοιπόν ο μήνας ένα σάκο και της το γεμίζει και της λέει:

-Όταν πας στο σπίτι σου, κλείσε καλά τα παράθυρα και τις πόρτες σου και άνοιξε το σάκο.

Η γυναίκα αφού τους αποχαιρέτησε έφυγε και έκαμε όπως της είπαν. Όταν άνοιξε το σάκο είδε πολλά χρυσά και έγινε πλούσια. Η γειτόνισσα η κακιά πήγαινε να σκάσει από το κακό της και μια μέρα την ερώτησε πώς πλούτισε. Η καλή γυναίκα της είπε τι της είχε συμβεί και τότε αυτή σκέφτηκε να κάμει το ίδιο.

Την άλλη ημέρα πήγε κι αυτή στο βουνό και βρήκε το σπίτι και τους δώδεκα μήνες και τον χρόνο αλλά μόλις την ερώτησαν ποιοι μήνας είναι ο πιο καλός εκείνη απάντησε:

-Όλοι οι μήνες είναι κακοί και κανένας δεν μας κάνει καλό. Βρέχει και κρυώνουμε κάνει ζέστη και σκάμε. Όλοι κακοί. Μόλις τα άκουσαν αυτά είπε ο γέρο-χρόνος πάνε και φέρε το σάκο της γυναίκας γεμάτη με δώρα. Αφού της είπε ένας μήνας να πάει στο σπίτι της και να κλείσει τα παράθυρα και να ανοίξει το σάκο έφυγε. Όταν πήγε στο σπίτι της έκλεισε καλά τα παράθυρα και τις πόρτες. Μόλις άνοιξε το σάκο βγήκαν φίδια και την έφαγαν. Και έτσι η καλή γυναίκα έζησε καλά κι εμείς καλύτερα.

### **Παράρτημα 3β: Τα παραμύθια των παιδιών, σχολιασμός και ταξινόμησή τους σύμφωνα με Α.Τ.Υ.**

#### **Το Φίδι (Α.Τ.Υ. 155)**

Το παρακάτω παραμύθι ανήκει στον παραμυθιακό τύπο, Α.Τ.Υ. 155. Η υπόθεση εκτυλίσσεται σε ένα βουνό, που κάποιος άνθρωπος βρίσκει ένα φίδι μέσα σε μια τρύπα ή μια κάσα. Δεν φτάνει που το βγάζει έξω, αυτό γυρεύει να τον φάει. Φανερώνει πόσο αχάριστο είναι το φίδι που σώθηκε από τον ίδιο άνθρωπο. Ευτυχώς όμως έρχεται η πονηρή αλεπού, που δίνει μια λύση στο ζήτημα. Όμως και σε αυτήν την περίπτωση, άθελα, φαίνεται η αχαριστία του ανθρώπου προς την αλεπού που την έσωσε. Σ' αυτά τα παραμύθια έχουμε μια παραλλαγή που είναι αυτή που βάζουν οι αφηγητές μας κάποια ζώα κριτές για το αν θα πρέπει να φάει το φίδι τον άνθρωπο ή όχι. Ακόμα μια παραλλαγή υπάρχει και στην τοποθεσία όπου εκτυλίσσεται αυτό το παραμύθι. Είτε σε βουνό είτε σε θάλασσα. Αυτό ίσως συνέβαινε ανάλογα με τα επαγγέλματα που έκαναν οι αφηγητές και το κοινό που είχαν. Αν πρόκειται για θαλασσινούς, έλεγαν στην θάλασσα και αν έλεγαν βουνό το επάγγελμά τους σχετιζόταν με δουλειές του βουνού.

“Κόκκινη κλώστη δεμένη στην ανέμη τυλιμένη, δώσ’ της κλώτσο να γυρίσει παραμύθι ν’ αρχινίσει, αρχή του παραμυθιού καλησπέρα σας. Μια φορά και ένα καιρό ήταν μια οικογένεια. Ήταν 2 παιδιά και η μαμά τους. Ο μπαμπάς τους ήταν ψαράς. Μια μέρα πήγε να ψαρέψει στο στο Τσινίκι (θαλάσσια περιοχή στον Αρχάγγελο) και βρήκε ένα σουραδάκι. Νόμιζε ότι εκεί μέσα υπήρχαν φλουριά και έτσι το άνοιξε. Αλλά εκεί μέσα δυστυχώς δεν υπήρχαν φλουριά. Υπήρχε ένα μικρό διαβολάκι. Και έλεγε πως θα τον φάει και θα τον φάει. Έτσι ο ψαράς πήρε το μικρό διαβολάκι και γύρισαν το δάσος για να βρουν κάποιον να το βοηθήσει. Στην αρχή



βρήκε την κατσικά του και λέει σε παρακαλώ κατσικούλα μου, σε παρακαλώ κατσικούλα μου βοήθησε με να πάρω αυτό μακριά μου γιατί θέλει να με φάει. Και λέει η κατσικά δε σε βοηθάω, δε σε βοηθάω γιατί το Πάσχα κάθεται και σκοτώνει τα μικρά μου και μετά εγώ δεν έχω παιδιά. Έφυγε μετά, μετά βρίσκουν το γάιδαρο του λένε, γάιδαρε μου, γάιδαρε μου, βοήθησέ με. Και λέει ο γάιδαρος λέει όχι γιατί το χειμώνα κουβαλάς στην πλάτη μου ξύλα και εγώ μετά την πονάω. Μετά προχωράνε, βρίσκουν μια αλεπού, και λέει αλεπουδίτσα μου, αλεπουδίτσα μου βοήθησέ με και λέει η αλεπουδίτσα, θα σε βοηθήσω. Λέει μετά τι είναι; Έχω αυτό εδώ το μικρό διαβολάκι που θέλει να με φάει. Και μετά λέει στο μικρό διαβολάκι η αλεπού, λέει για μπες εδώ μέσα να δω πως χωράς στο σουραδάκι μέσα διαβολάκι; Μπαίνει μετά το καππακόνουνε και το ρίχνουνε στη θάλασσα. Λέει μετά ο ψαράς, σε ευχαριστώ τι μπορώ να κάνω τώρα για σένα που με βοήθησες; Λέει να μου φέρεις μια κότα με τα κοτοπουλάκια της. Πηγαίνει στο σπίτι λέει όλη την ιστορία που πέρασε και λέει στη γυναίκα του, δώσε μου μια κότα και κοτοπουλάκια να την πάω στο λύκο, λέει όχι όχι, σιγά μην σου δώσω τώρα τα κοτοπουλάκια και την κότα να τη πας στην αλεπού για να τα φάει και μετά τα παιδιά μας τι θα έχουνε να φάνε; Και μετά είπε στα ψέματα ότι συμφώνησε, μέσα στην σακούλα έβαλε δυο μεγάλους σκύλους, ο ψαράς είπε τα έδωσε στην αλεπού και είπε να μπει μέσα στην σπηλιά και να τα κλείσει έτσι ώστε να μην φύγουν. Μετά την άνοιξε και την κυνήγησαν οι σκύλοι και της έφαγαν την ουρά. Και μετά πήγε ο ψαράς στο σπίτι, είπε η γυναίκα του ότι μέσα στην σακούλα έβαλε δύο μεγάλους σκύλους και έζησαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα.

## Η αλεπού και ο ψαράς A.T.U. 155

Το παρακάτω παραμύθι ανήκει στον παραμυθιακό τύπο, AT 155. Η υπόθεση εκτυλίσσεται σε ένα βουνό, που κάποιος άνθρωπος βρίσκει ένα φίδι μέσα σε μια τρύπα ή μια κάσα. Δεν φτάνει που το βγάζει έξω, αυτό γυρεύει να τον φάει. Φανερώνει πόσο αχάριστο είναι το φίδι που σώθηκε από τον ίδιο άνθρωπο. Ευτυχώς όμως έρχεται η πονηρή αλεπού, που δίνει μια λύση στο ζήτημα. Όμως και σε αυτήν την περίπτωση, άθελα, φαίνεται η αχαριστία του ανθρώπου προς την αλεπού που την έσωσε. Σ' αυτά τα παραμύθια έχουμε μια παραλλαγή που είναι αυτή που βάζουν οι αφηγητές μας κάποια ζώα κριτές για το αν θα πρέπει να φάει το φίδι τον άνθρωπο ή όχι. Ακόμα μια παραλλαγή υπάρχει και στην τοποθεσία όπου εκτυλίσσεται αυτό το παραμύθι. Είτε σε βουνό είτε σε θάλασσα. Αυτό ίσως συνέβαινε ανάλογα με τα επαγγέλματα που έκαναν οι αφηγητές και το κοινό που είχαν. Αν πρόκειται για θαλασσινούς, έλεγαν στην θάλασσα και αν έλεγαν βουνό το επάγγελμά τους σχετιζόταν με δουλειές του βουνού (Αγγελουπούλου, 2007).

Κλωστή δεμένη στην ανέμη τυλιγμένη δώσ' της κλώτσο μπάτσο να γυρίσει παραμύθι να αρχινίσει. Αρχή του παραμυθιού καλησπέρα σας. Μία φορά και έναν καιρό ήταν ένας ψαράς και είχε μία οικογένεια. Ο ψαράς πήγε να ψαρέψει σε μία λίμνη και βρήκε ένα κουβαδάκι και όταν το άνοιξε είδε πως μέσα υπάρχει μέσα ένα διαβολάκι. Το διαβολάκι βγήκε έξω και έλεγε «τώρα που μου άνοιξες θα σε φάω» και ο ψαράς έλεγε «τι να κάνω για να μην με φας;» «πάνε εύρα κάτι για να μη σε φω» πάνει σε μία κατσικά και της λέει της κατσίκας «σε παρακαλώ βοήθησέ με να μη με φάει» η κατσικά λέει «γιατί να σε φάει εσύ που τρως κάθε κάθε Πάσχα τα κατσικάκια μου τι να κάνω να σε φάει». Πάνουν πιο πάνω και βρίσκουν έναν γάιδαρο «γαϊδουράκι μου σε παρακαλώ έλα βόθησε με που θέλει να με φέ» λε ο γάδαρος «να

σε φέ εδώ κάθε χειμώνα έρχεσαι και με τσιμπάς με τα κλαδιά που βάζω πάνω στην πλάτη μου και έρκεσαι και εσύ που πάνω μου να σε φε». Πάνουν πιο πάνω και βρίσκει μία αλεπού η αλεπού λέει «έχεις καμία βοήθεια καμία δυσκολία να με βοηθήσεις λε λε λε «το διαβολάκι θέλει να με φε πε του τίποτα να αλλάξει γνώμη» λε «εντάξει είπε στο διαβολάκι η αλεπού, για να δούμε έμπα μέσα να δω πως χωράς νομίζω ότι δεν χωράς» και λέει και λέει το διαβολάκι «εντάξει». Μπαίνει μέσα και κατευθείαν το καππακίζουν με το καπάκι του. Μετά λέ ο ψαράς «σε ευχαριστώ πολύ για τη βοήθειά σου». Η αλεπού είπε «τίποτα όμως θέλω μία ανταλλαγή» «τι θέλεις;» «θέλω να μου φέρεις μία πουλιά με όλα της τα κοτοπουλάκια να τα φω» Λε «εντάξει», ρίχνει το διαβολάκι μέσα στη θάλασσα και ησύχασε. Πάνει στο σπίτι λε στη γυναίκα του «ο γυναίκα ήβρα σήμερα στη λίμνη ένα κουβαδάκι και είχε μέσα ένα διαβολάκι και βοήθησε με μία αλεπού και μου πε να πω να της δώκω μία πούλλα μ' ούλλα της τα κοτοπουλάκια» λε «είσαι τρελός σιγά μη σου δώκω εγώ την πούλλα με τα κοτοπουλάκια μας να τα φε η αλεπού» «με μα αφού μας βοηθήσε τώρα θα με είχε φάει δεν θα ούσα» και λε «δεν θα σου τα δώσω». Μετά πιο που ώρα έπεισε την. Η γριά όμως έβαλε μέσα σε μία μεγάλη τσουβάλια δύο μεγάλους σκύλους και λε «μέσα είναι τα κοτοπουλάκια και η πούλλα» και είπε ψέματα. Πάνει πάνω στο βουνό και τα δίνει λέγεται λέ «να κλείσεις τη σπηλιά σου να μην τυχόν και σου φύουν και μετά δεν μπορείς να τα φες» Και κλείνει τα ούλα και βγαίνουν και δύο μεγάλοι σκύλοι δακκού της την ουρά κυνηγούν λε «τι έπαθα έκατσα και εφά μου την ουρά μου οι σκύλοι, να τι έπαθα να τι έπαθα να τι έπαθα» Και ζήσαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα.

### **Κοκκινোসκουφίτσα Α.Τ.Υ. 333**

Η Κοκκινোসκουφίτσα ανήκει στο παραμυθιακό τύπο Α.Τ. Υ. 333. Παρά τις ελάχιστες λαϊκές παραλλαγές του, το παραμύθι είναι πασίγνωστο μεταξύ των παιδιών στην Ελλάδα, όπου λέγεται με τη μορφή των λογοτεχνικά επεξεργασμένων παραλλαγών άλλοτε των Grimm και άλλοτε του Perrault. Μπορούμε να πούμε για την Κοκκινোসκουφίτσα, κάτι που ισχύει γενικά για όλα τα παραμύθια: όλοι τα θεωρούν κτήμα τους, όλοι έχουν κάποια διαμορφωμένη άποψη για αυτά. Λαογράφοι, ανθρωπολόγοι, ψυχολόγοι, ποινικολόγοι, οι πάντες τα ερμηνεύουν. Στην Ελλάδα όχι μόνο υπάρχουν ελάχιστες λαϊκές παραλλαγές αλλά και σε μερικές από αυτές ο λύκος και η Κοκκινোসκουφίτσα αντικαθίστανται από τον εγγονό και τη γιαγιά, την κόρη και τη Λάμια (Αγγελοπούλου, 2007).

#### **(αφήγηση από τη μαθητριά)**

Μια φορά κι ένα καιρό ήταν η Κοκκινোসκουφίτσα και ήθελε να πει στην μαμά της ε, τι θα κάνουμε σήμερα και της είπε η μαμά της να πάει να, να πάρει στη γιαγιά ε, λίγο φαγητό. Ε η μαμά της, της έδωσε ένα καλάθι με φαγητά και πήγε να της τα δώσει. Αφού είχε διασχίσει τη μισή διαδρομή, ε μέσα από το κλαδιά εμφανίστηκε ένας λύκος, αλλά εκείνη δεν τον είδε. Καθώς εκείνη περπατούσε, ο λύκος προχωρούσε κι εκείνος μαζί της και 'βλεπε το καλάθι καλά, καλά και σκεφτότανε τι μπορεί να έχει μέσα. Μετά αφού πλησίασε λίγο πιο κοντά του μυρίζονταν φαγητά. Αφού η Κοκκινোসκουφίτσα ε, προχωρούσε από το μεγάλο και τρομαχτικό δάσος, προχώρησε λίγο ακόμα. Ωσπου εμφανίστηκε μπροστά της ο λύκος και αφού εμφανίστηκε είπε η Κοκκινোসκουφίτσα στο λύκο. «Φύγε λύκε φύγε» και ο λύκος της

είπε: «Δεν θέλω να σε πειράξω θέλω να σε βοηθήσω να πας στη γιαγιά σου». Έτσι τη βοήθησε. Μετά που μπήκε μέσα στο σπίτι, η Κοκκινোসκουφίτσα, ο λύκος έκλεισε την πόρτα και μπήκε από το παράθυρο. Ε, η Κοκκινোসκουφίτσα έδωσε τα φαγητά στη γιαγιά της, και μετά ο λύκος αφού είχε μπει στο σπίτι, έφαγε τη γιαγιά και την Κοκκινোসκουφίτσα. Μετά ήρθε ένας κυνηγός στο σπίτι της γιαγιάς της Κοκκινোসκουφίτσας, για να, για να δει τι κάνει. Και μόλις είδε το λύκο χορτασμένο από το πολύ κρέας και το πολύ φαί, ε, του έριξε τέτοιο, του έριξε μια βελονιά με υπνωτικό και κοιμήθηκε. Ε, του έβγαλε, ε. Έβγαλε τότε από μέσα την Κοκκινোসκουφίτσα και τη γιαγιά της και τις άφησε κάπου. Μετά, ε για να πειστεί ο λύκος ότι ακόμα έχει στο στομάχι του την κοκκινোসκουφίτσα και τη γιαγιά, έβαλε μέσα πέτρες, ώστε όταν πάει στο πηγάδι να πνιγεί. Μετά αφού ξύπνησε ο λύκος είπε: «Ω πολύ βαρύ ήταν το φαγητό τελικά» και πήγε στο πηγάδι να πει νερό αλλά επειδή ήταν πολύ βαριές οι πέτρες, έπεσε μέσα στο πηγάδι και πνίγηκε. Και έζησαν αυτοί καλά και εμείς καλύτερα.

### **Η Κοκκινোসκουφίτσα (δεύτερη αφήγηση από άλλο παιδί)**

Μία φορά κι έναν καιρό ήταν η κοκκινোসκουφίτσα και ήθελε να ετοιμάσει κάτι φαγη και και πήγε στο σπίτι της γιαγιάς της και την πήρε ο λύκος την έφαγε και και μετά και μετά και πήρε και τη κοκκινোসκουφίτσα στην ντουλάπα και μετά ήρθε ο κυνηγός και του κάνε μία μπίτου πάει ο λύκος.

### **Η Κοκκινোসκουφίτσα (τρίτη αφήγηση από άλλο παιδί)**

Μία φορά και ένα καιρό, ήταν η Κοκκινোসκουφίτσα και η μαμά της, της είχε πει να πάει στη γιαγιά της να της πάρει φαγητό. Η Κοκκινোসκουφίτσα έτσι όπως πήγαινε, έκοψε λουλούδια. Εκεί τη βρήκε ο κακός ο λύκος και «τι κάνεις που πας» και κάνει η κοκκινোসκουφίτσα «στη γιαγιά μου» και την ακολούθησε. Και λύκος ποιος πήγε πιο γρήγορα από την κοκκινোসκουφίτσα στο σπίτι της γιαγιάς και ο λύκος μπήκε στο κρεβάτι της γιαγιάς τη γιαγιά την έκρυψε στην ντουλάπα και μπήκε μετά η Κοκκινোসκουφίτσα και μετά η κοκκινোসκουφίτσα και είδε το λύκο φώναξε μετά τον κυνηγό και σκότωσε το λύκο και ζήσαν αυτοί καλά και εμείς καλύτερα.

## **Σταχτοπούτα Α.Τ.Υ. 510Α**

Η Σταχτοπούτα είναι ένα από τα πιο διαδεδομένα και από τα πιο αγαπημένα παραμύθια στην Ελλάδα και σε ολόκληρο τον κόσμο. Είναι εξάλλου ένα παραμύθι που έχει μελετηθεί από διάφορες πλευρές, καθώς από παλιά απασχόλησε τους ερευνητές η ιστορία, η προέλευση, η γεωγραφική διάδοση και η ερμηνεία του. Έχει λοιπόν αναλυθεί από διάφορες μεθοδολογικές σκοπιές κι έχουν προταθεί αρκετές διαφορετικές ερμηνείες του περιεχομένου του.

Η πρώτη αυτή σκηνή δημιουργεί μια ρεαλιστική ατμόσφαιρα που ανατρέπεται όμως αμέσως από το παράξενο και τρομακτικό στοίχημα που ακολουθεί: οι τέσσερις γυναίκες αποφασίζουν να σφάζουν και να φάνε, ή να μεταμορφώσουν σε αγελάδα όποια δεν τα καταφέρει στο γνέσιμο. Όποια δηλαδή σπάσει την κλωστή, της πέσει το αδράχτι της ή τελειώσει τελευταία τη δουλειά της. Το στοίχημα το χάνει η μητέρα και οι δυο μεγαλύτερες κόρες τη σφάζουν, τη μαγειρεύουν και την τρώνε. Το ίδιο συμβαίνει και στις παραλλαγές που έχουμε μεταμόρφωση της μάνας σε αγελάδα (Αγγελοπούλου, 2007).

Το παιδί όπως θα δούμε παρακάτω, όταν επιχειρεί να αφηγηθεί αυτό το παραμύθι αδυνατεί να ολοκληρώσει. Αυτό συμβαίνει γιατί τέτοιου είδους παραμύθια, δεν εκφράζουν άμεσα τα παιδιά, όπως τα παραμύθια με ήρωες παιδιά ή ζώα (Αγγελοπούλου, 2007).

### **(αφήγηση από ένα παιδί)**

Μια φορά κι ένα καιρό ήταν μια φτωχή οικογένεια, ε, που δεν είχαν να φάνε. Ήταν τρεις κόρες και μια μαμά. Οι δύο κόρες ήταν κακιές και επειδή δεν είχαν να φάνε, ε, σκότωσαν την μητέρα τους και την έφαγαν. Και την επόμενη μέρα είπαν στην τρίτη αδελφή να φάει κι αυτή. Αυτή δεν δέχτηκε. Η τρίτη αδελφή που ήταν η

πιο καλή κάπνιζε την μητέρα, τα κόκκαλα της μητέρας της κάθε μέρα. Και μια μέρα που πήγε να ανοίξει το πιθάρι, βρήκε τέσσερα φορέματα της άνοιξης και εκείνη την ημέρα είχε γίνει ένας βασιλικός χορός και εμφανίστηκε μια νεράιδα και την έβαλε στην άμαξα και την πήρε στον βασιλικό χορό. Μετά τις 12 επέστρεψε στο σπίτι και παντρεύτηκε με τον πρίγκιπα. Και έζησαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα.

### **Σταχτοπούτα (δεύτερη αφήγηση από άλλο παιδί)**

Μία φορά και ένα καιρό ήταν ένα κοριτσάκι που το έλεγαν Σταχτοπούτα καθάρισε όλο το πάτωμα και η μαμά της είπε η μαμά της να το καθαρίσει και να μείνει στο σπίτι. Και πήγαν στο κάστρο και είπε κάποιος να πάει στο κάστρο για τη σταχτοπούτα την είδε μετά την έδωσε την μαμά της και τη ρώτησε αν ήθελε να μείνει στο σπίτι και τα ζώα έχασαν τα ρούχα της μαμάς και μετά τα δύο κορίτσια και κατέστρεψαν το φόρεμά της και μετά έκλαιγε και έμεινε στο σπίτι και μία γυναίκα πήγε στο κάστρο να χορέψει με τον πρίγκιπα μετά έκλαιγε σταχτοπούτα πήγε έξω και είδε η μεγάλη νεράιδα έκανε την άμαξα τέλεια τα ζώα και το φόρεμα ωραία πήγε στο κάστρο να χορέψει και τότε 12:00 την έκανε μάγια έφυγε και έχασε το παπούτσι ο πρίγκιπας το φόρεσε της σταχτοπούτας μετά γιόρτασαν και ζήσαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα. Τέλος



### **Η Σταχτοπούτα (Τρίτη αφήγηση από διαφορετικό παιδί)**

Μία φορά και έναν καιρό ήτανε τρεις αδερφές. Οι δυο δεν αγαπούσαν και τόσο πολύ τη μαμά τους. Μία μέρα πεινούσαμε και οι δύο αδερφές σκότωσαν τη μαμά τους και την έφαγαν. Ζήτησαν από την άλλη αδερφή να δοκιμάσει και αυτή αλλά δεν ήθελε και αυτή έπιασε τα κόκαλα και τα έβαλε μέσα σε σε ένα πιθάρι. Μετά τα καπνίζει κάθε μέρα, κάθε μέρα και μία μέρα ήρθε μία πρόσκληση για το κάστρο για ένα χώρο που θα γίνονταν για να διαλέξει ο πρίγκιπας ποιά θα πάρει για να παντρευτεί. Οι δύο αδερφές ήθελαν να πάνε και η τρίτη δεν έχει φόρεμα για να πάει έτσι δεν πήγε. Την άλλη μέρα ενώ ξύπνησε το πρωί για να καπνίσει τα κόκαλα στο πιθάρι βρήκε ένα φόρεμα και έτσι κατάφερε να πάει στο στο βασιλικό χορό όπου παντρεύτηκε τον πρίγκιπα. Τέλος.

## **Οι γριές (A.T.U.480<sup>A</sup> Η κακιά και καλή γριά, Το καλό και το κακό παιδί)**

Ο παραμυθιακός τύπος A.T.U.480<sup>A</sup> ανήκει στο μεγάλο κύκλο των παραμυθιών που έχουν θέμα την αδελφική ή τη γυναικεία αντιζηλία σε συνδυασμό με το μοτίβο της καταδιωγμένης κόρης. Στις ελληνικές παραλλαγές το παραμύθι παίρνει τη μορφή μιας παράδοσης που σχετίζεται με τις δοξασίες για τα πλάσματα που επισκέπτονται τους ανθρώπους τη χρονική περίοδο από τα Χριστούγεννα ως τα Φώτα, τους καλικάντζαρους: μια μητριά στέλνει την όμορφη προγονή της (ή κόρη της) στο μύλο για την περίοδο του Δωδεκαημέρου για να την πάρουν οι καλικάντζαροι. Ακολουθώντας τη συμβουλή διάφορων ζώων που έχει περιποιηθεί, η ηρωίδα ζητά από τους καλικάντζαρους που θέλουν να την πάρουν νύφη διάφορα πράγματα ή τους καθυστερεί ζητώντας τους να της πουν «του λιονταριού τα πάθη». Έτσι φτάνει το ξημέρωμα και οι καλικάντζαροι υποχρεώνονται να φύγουν. Συχνά η κοπέλα το σκάει από το μύλο κρυμμένη στο κατωσάμαρο του ζώου, οι καλικάντζαροι την κυνηγούν, αλλά τους διώχνουν οι χωριανοί με αναμμένα δαυλιά που τόσο τα φοβούνται. Η κακή κόρη, αντίθετα, φέρεται με αγένεια και οι καλικάντζαροι τη σκοτώνουν ή γυρίζει στο σπίτι της δαιμονοφαγόμενη (Αγγελοπούλου, 2007).

Τα παιδιά όπως βλέπουμε πατακάτω, αφηγήθηκαν αυτό το παραμύθι το αφηγήθηκαν με το δικό τους τρόπο. Ένα παιδί, χρησιμοποιεί μια παραλλαγή του παραμυθιού. Η κακιά και η καλή γριά εμφανίζονται εδώ, ως καλό και κακό παιδί για να ικανοποιήσει το ακροατήριο που ζητούσε παραμύθια με ήρωες παιδιά. Οι ήρωες εδώ είναι δύο παιδιά που συναντούν τους μήνες. Το θέα της ανταμοιβής του καλού και του κακού παιδιού ή της καλής και της κακιάς γριάς αντίστοιχα, συναντάται σε μια ομάδα ελληνικών παραμυθιών όπου η καλή γριά επαινεί τους μήνες και τη γεμίζουν δώρα, συνήθως φλουριά και την κακιά γριά που τους κατηγορεί και για τιμωρία της δίνουν ένα σακούλι φίδια, που την κατασπαράζουν.

### **(πρώτη αφήγηση από παιδί)**

Μια φορά κι ένα καιρό ήτανε δυο γριούλες. Μια κακία αι μια καλή. Η καλή γριούλα, πήγε στο δάσος για να μαζέψει ξύλα να ανάψει φωτιά. Εκεί πέρα συνάντησε ένα νέο παιδί που τη ρώτησε τι έχει να πει για τους μήνες. Και είπε ότι όλοι είναι καλοί, είναι ζεστοί δεν έχουν πολύ κρύο. Και της έδωσε ένα σακκουλάκι και της είπε όταν πας σπίτι σου, να κλειδώσεις την πόρτα σου και τα παράθυρά σου να μην σε βλέπει κανένας και να τα ανοίξεις. Πήγε σπίτι της και κλείδωσε την πόρτα και τα παράθυρα. Και άνοιξε το σακκουλάκι και μέσα είδε ότι είχε πολλά φλουρία και έτσι έγινε πλούσια και πουλούσε ξύλα, πατάτες και μετά την είχε δει η κακιά γριούλα και λέει πως, που τα βρήκες τα λεφτά και της είπε ένας νέος εμφανίστηκε εκεί πέρα στο δάσος και μου έδωσε ένα σακκουλάκι. Και μετά πήγε και η κακιά γριούλα στο δάσος έψαχνε το νέο αυτό αγόρι και το βρήκε. Και λέει αυτός ο νέος τι έχεις να πεις για τους δώδεκα μήνες; Και είπε όλοι είναι κουτσοί και στραβοί κάνει κρύα έχει πολλές ζέστες, καιγόμαστε και έτσι της έδωσε ένα σακκουλάκι και της είπε να κλειδώσει τα παράθυρα και την πόρτα και να το ανοίξει. Και πήγε στο σπίτι της τα κλείδωσε όλα, άνοιξε το σακκουλάκι και μέσα είχε φίδια και την έφαγα και έτσι έζησαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα.

### **Το καλό και το κακό παιδί**

Κόκκινη κλωστή δεμένη στην ανέμη τυλιγμένη δωσ' της κλώτσο, μπάτσο να γυρίσει παραμύθι να αρχινήσει. Μια φορά κι ένα καιρό ήτανε δυο παιδιά ένα καλό και ένα κακό.. ε το καλό παιδί το έστειλε η μάνα του να πάει να της φέρει ξύλα. Πήγε στο δάσος για να μαζέψει ξύλα. Εκεί πέρα συνάντησε ένα παιδί που το ρώτησε τι έχει

να πει για τους μήνες. Και είπε ότι όλοι είναι καλοί, ο Γεννάρης με τα κρύα του, και τα δώρα, ο Φεβρουάριος που φεύγει γρήγορα. Να μην τα πολυλέμε είπε για όλους τους μήνες καλά λόγια. Τότες του έδωσε ένα σάκο γεμάτο φλουριά και το πήρε σπίτι του και έγινε πλούσια η οικογένεια του. Το κακό παιδί ρώτησε το καλό που τα βρήκες τα λεφτά και του είπε όλη του την περιπέτεια. Και μετά πήγε και το κακό παιδί στο δάσος έψαχνε το παιδάκι και το βρήκε. Και λέει αυτό, τι έχεις να πεις για τους δώδεκα μήνες; Και είπε όλοι είναι κακοί κρυώνουμε δεν μπορούμε να παίζουμε, κάνει πολλή ζέστη δε μας αφήνουν οι γονείς μας να γυρνάμε έξω. Όλοι κακοί είναι. Τότες του έδωσε ένα σάκο και είπε να τον πάρει σπίτι του και να τον ανοίξει εκεί. Έτσι πήγε σπίτι του και όταν το άνοιξε βγήκε ένα φίδι και τον άφαγε. Και ζήσανε αυτοί καλά και εμείς καλύτερα.

## **12 Μήνες**

Μία φορά και έναν καιρό ήτο μία γρια και πήγε στο δάσος να μαζέψει ξύλα και συναντά δώδεκα μήνες. Και είπε στους 12 μήνες τα πιο κακά λόγια και της δώσαν ένα σακούλι με ποντίκια. Μετά ξαναπάει στο δάσος για ξύλα της λέει τα πιο καλά λόγια και της δώσανε ένα σακούλι με χρυσάφια. Και ζήσαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα.

## **12 μήνες**

Κόκκινη κλωστή δεμένη στην ανέμη τυλιγμένη δώσ' της κλώτσο μπάτσο να γυρίσει παραμύθι να αρχινίσει. Αρχή του παραμυθιού καλησπέρα σας. Μία φορά και

έναν καιρό ήταν μία καλή γριούλα ήρθε ο χειμώνας δεν είχε ξύλα Πάνει προς τα πάνω στο βουνό και βρίσκει δώδεκα ανθρώπους μέσα σε ένα σπίτι. Μπαίνει η γριούλα μέσα και τι να δει; Είχε ένα τζάκι 12 πολύ καλά παιδάκια φαγητό και της λών τα 12 παιδάκια: «κάτσε θεια μου να πιούμε ζεστό τσαγάκι και να φας» λε: «ευχαριστώ σας». Εκάτσε δίπλα από το τζάκι. Πάνει και κάθεται και της λώσει: «θεία για να σε ρωτήσουμε κάτι και θέλουμε να μας απαντήσεις ειλικρινά, ποιός μήνας είναι ο καλύτερος και αγαπάς;» τον κοίταξε και λε: «παιδάκι μου εμένα αρέσκει μου όλοι οι μήνες όλοι οι μήνες έχουν τη χάρη τους ο χειμώνας έχει το κρύο του και ανάβουμε το τζάκι μας και μαζευόμαστε όλοι η οικογένεια γύρω από το τζάκι το καλοκαίρι πάμε στη θάλασσα να κάνουμε τα μπανάκια μας, το Πάσχα την άνοιξη έχουμε σουβλίζουμε το αρνί μαζευόμαστε όλοι οικογένεια μαζί περνούμε μία χαρά». Λε: «Είσαι πολύ καλή γριούλα και θα σου δώσουμε ένα καλό δωράκι ένα τσουβάλι». Πάνουν και γεμίζουν ένα τσουβάλι γεμάτο με χρυσά πιατάκια και φαγητά. Πάνε μέσα και λε : «που να θέλεις να πας στο σπίτι σου λέμε να μην το δείξει σε κανένα είναι μονάχα δικός σου να κλείσεις ούλα τα παράθυρα να μη σε βλέπουν» Λε «εντάξει». Πάνει στο σπίτι, κλείνει τις τρύπες τα παράθυρα τις πόρτες ούλα. Πάνει νοίγει το σακουλάκι και τι να δει; Φαγητά, χρυσάφια, λεφτά, ότι ήθελε η καρδιά σου το είχε. Μετά ζητά της η γειτόνισσα της λε: «δως μου λίγο δως μου λίο που θέλω να κοσκινίσω το ρυζάκι μου». Λέ «να πάρε, πάρε». Κειά πιο μετά που ήθελε να το δει, πανει σπίτι της, τι να δει μέσα στο κόσκινο. Ένα χρυσάφι. Πανεί μετά που τελείωσε τη δουλειά της λέ: «ω τι είναι αυτό ήβρα το μέσα στο κόσκινο σου» «έ να επήα σε ένα σπίτι εδώκα μου το που τους απάντησα σε μιαν ερώτηση». «Ε να πω και εγώ μήπως και μου δώκου κάτι». Επήγε έπειτα το βραδάκι έβρεχε και ρωτούν την ποιός είναι ο πιο καλός μήνας. «ούλοι κακοί και ανάποδοι είναι. Ο χειμώνας με τις βροχές του κρυώνουμε δεν μπορούμε να κουνιστούμε που το κρύο. Το καλοκαίρι με τις

ζέστες του σκάμε δεν μπορούμε να περπατήσουμε μέσα στη ζέστη. Η άνοιξη με τις τσίκνες της τα λουλούδια της ποιάνου μας για αλλεργίες δεν μπορούμε». Λε « ααα εντάξει». Δεν της είπα τίποτα άλλο. Βγαίνουν όξω βάζουν της δύο μεγάλα φίδια, σκορπιούς, σαύρες και κλείνουν το καλά καλά να μη φύγει τίποτα. Πάνουν μέσα λων «α, θειούλα μου φκαριστούμε σε, πάρε το σακουλάκι σου και έβλεπε πού θα πας στο σπίτι να τα κλείσεις ούλα τα παράθυρα και τις πόρτες και τις τρύπες να μη σου φύγει τίποτα. Πάνει στο σπίτι της και το ανοίγει και τι να δει, δυο μεγάλα φίδια που το σπίτι τους μέχρι πάνω το βουνό. Λέ «βα εκοροδέψα με βα, τώρα τι να κάνω;» Ξεκινά να τρέχει, ε φαν την οι σκορπιοί και φίδια και πεθαίνει. «Εκορόιδεψαν με που να τους φέ ο κόρπος». Και ζήσαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα.

### **Την καλή και την κακία γριά**

Μία φορά και έναν καιρό ήταν δύο γριούλες η μια ήτο καλή και η άλλη ήτο κακία. Μία φορά η καλή γριούλα επήγε στο δάσος να μαζέψει ξύλα επειδή ήταν φτωχή συναντάει έναν άντρα έναν ψηλό και ωραίο άντρα και τη ρωτάει ο άντρας «θεία ποια είναι οι αγαπημένοι ποιοί είναι οι αγαπημένοι σου μήνες και γιατί τους αγαπάς;» τότε η θεία απάντησε ότι «όλοι είναι καλοί και χαρούμενοι μήνες ο Ιούνης με τις ζέστες του με τα μπάνια του και ο Μάης με την καλοκαιρία του». Τότε ο άντρας της έδωσε ένα σακουλάκι και της είπε «όταν πας σπίτι σου κλείσε τα πάντα και άνοιξε το». Η γριά είπε «εντάξει». Μετά πήγε στο ίδιο μέρος και η κακή γριά γιατί και αυτή ήθελε να μαζέψει ξύλα λόγω της φτώχειας. Μόλις πήγε τη βρήκε αυτός ο άντρας και τη ρώτησε «Θεία ποιοι είναι οι αγαπημένοι σου μήνες;» λέει «κανένας όλοι είναι δυσάρεστοι ο άλλος με τις ζέστες του και ο άλλος με τα κρύα του, δεν θέλω κανένα». Λε «ένταξει», και της έδωσε ένα σακούλι και της είπε «κλείσε ότι

έχεις μέσα στο σπίτι και κρύψε καλά τα κλειδιά του σπιτιού και νοίξε το μόλις πας στο σπίτι». Και μόλις πήγε η καλή γριά στο σπίτι και το άνοιξε είχε μέσα χρυσά και λίρες όταν πήγε η κακιά γριά στο σπίτι και το ανοίξει είχε τρία φίδια και τη δάγκωναν και την τραυμάτισαν και τραυματίστηκε σοβαρά και την έφαγαν.

### **Το παραμύθι με τους μήνες**

Ήταν μία βολά μία φτωχή γριούλα ε και έπανε κάθε μέρα στο δάσος να μαζέψει ξύλα για το χειμώνα που να κάμει κρύο. Ε μία μέρα που πανε συναντά έναν νέο αγόρι και ρωτά το αγόρι λε :

-ποιοι είναι οι αγαπημένοι σου μήνες;

Λέ:

-ούλοι είναι ωραίοι και χαρούμενοι

Λε:

- εμένα δεν μου αρέσει κανάς γιατί ο άλλος κάνει πολλή κάψη, ο άλλος πολύ κρύο και λε είναι ούλοι δυσάρεστοι.

λε και ρωτά την ο νέος λε

-και για ποιο λόγο έρχεσαι γριούλα στο δάσος;

Λέ:

- να μάγω παιδί μου ξύλα για το χειμώνα που είμαι και φτωχή και δεν έχω φαγητό.

Ο νέος δίνει της ένα σακουλάκι και λε της λε «όταν πας σπίτι σου θα κλειδώσει τις πόρτες και τα παράθυρα και θα το νοίξεις να δεις τι έχει μόνη σου». Ε πάνει σπίτι της κλείνει πόρτες παράθυρα κρύβει τα κλειδιά καλά νοίγει τα σακούλια και βγαίνουν τρία φίδια ε και κίνα να τσιρίζει, να φωνάζει και αφάν την τα φίδια.

## Τα 7 κατσικάκια Α.Τ.Υ. 123

Α.Τ. Υ. 123, μοτίβο του Λύκου που θέλει να φάει τα κατσικάκια.

Το παραμύθι ανήκει στον παραμυθιακό τύπο, Α.Τ. Υ. 123. Η υπόθεση εκτυλίσσεται ως εξής: Η μητέρα κατσικά πρέπει να φύγει από το σπίτι και προτρέπει τα παιδιά της να μην ανοίξουν σε κανέναν κατά την απουσία της. Περισσότερο τους ζητά να προσέχουν τον κακό λύκο και τις ικανότητές του να μεταμφιέζεται. Παρά την υπακοή των παιδιών στις συμβουλές της μητέρας, ο λύκος καταφέρνει να τα ξεγελάσει. Αρχικά, τρώει κιμωλία για να λεπτύνει την φωνή του, ενώ στη συνέχεια βρίσκει τρόπο για να ασπρίσει το μαύρο πόδι του. Τελικά, μετά την είσοδο του στο σπίτι καταπίνει τα έξι από τα επτά αδελφάκια. Το έβδομο όμως βοηθά την μητέρα κατσικά να ελευθερώσουν τα αδέρφια του από το στομάχι του λύκου. Παρακάτω βλέπουμε πώς μας το φηγήθηκε το παιδί.

“Κόκκινη κλώστη δεμένη στην ανέμη τυλιμένη, δώσ’ της κλώτσο μπάτσο να γυρίσει παραμύθι ν’ αρχινίσει, αρχή του παραμυθιού καλησπέρα σας. Μια φορά και ένα καιρό ήταν μια μαμά κατσικά που είχε επτά κατσικάκια. Μια μέρα είχε πάει στο χωρ- στο χωράφι για να μαζέψει χόρτα και εμμ και άλλα όπως ντομάτες πατάτες για να κάνει στα μικρά της. Τότε είπε στα μικρά «μικρά μου κατσικάκια μην ανοίξετε σε κανέναν! Αλλιώς μπορεί να σας ξεγελάσει ο λύκος και να’ρθει να σας φάει. Τα μικρά την άκουσαν, ο λύκος όμως είχε αεε, τα είχε δει όλα από ψηλά που σε ένα βουνό, πίσω από ένα δέντρο, μετά από λίγο κατέβηκε και χτύπησε την πόρτα «μικρά μου κατσικάκια ανοίχτε μου την πόρτα είμαι η μαμά σας» τα μικρά όμως κατάλαβαν πως δεν ήταν η μαμά τους και έτσι είπαν «δεν είσαι η μαμά μας φύγε! Η μαμά μας έχει γλυκιά φωνή δεν έχει χοντρή όπως την δίκια σου» και έτσι έφυγε. Μετά πήγε εε στο φουρ- στον φούρναρη, ε όχι, είχε πάει στον μελισσοκόμο για να του δώσει μέλι να



φάει έτσι του έδωσε αρκετό μέλι το έφαγε δυο βάζα και πήγε μετα και είπε στα κατσικάκια «μικρά μου κατσικάκια ανοίξτε μου την πόρτα είμαι η μαμά σας ήρθα από το δασός και σας έφερα φαγητό» με εε όμως ξεχάστηκε ο λύκος και έβαλε το χέρι του στο παράθυρο και είπε το μικρό το κατσικάκι «η μαμά μας είναι κάτασπρη, δεν είναι μαύρη σαν εσένα» μετά πήγε στον φούρναρη και είπε «φούρναρη δώσε μου αλεύρι» όμως ο φούρναρης κατάφερε εε κατάλαβε ότι ήθελε κάποιον να ξεγελάσει και έτσι είπε «όχι δεν σου δίνω, δεν σου δίνω γιατί είμαι σίγουρη εε είμαι σίγουρος ότι κάποιον θέλεις να ξεγελάσεις» έτσι ο λύκος τον απείλησε και του είπε ότι θα τον φάει. Ο φούρναρης είπε εντάξει εντάξει! θα σου δώσω έτσι του έδωσε δυο τσουβάλια αλεύρι και πήγε στο σπίτι του και αλευρώθηκε. Μετά πήγε και είπαν «μικρά μου κατσικάκια ανοίξτε μου την πόρτα ήρθε η μαμά σας από το δασός» έτσι τα μικρά κατάλαβαν πως ήταν η μαμά τους αν και δεν- ενώ δεν ήτανε, έτσι αν ηη εε, έτρεξε το μικρό, το μικρότερο και άνοιξε την πόρτα. Αμέσως πετάχτηκε η μαμά εε αμέσως πετάχτηκε ο κακός ο λύκος, άφαγε τα πιο μικρά, όλα προσπάθησαν να κρυφτούν άλλα ήταν αδύνατον. Το μικρό όμως κατάφερε και κρύφτηκε μέσα στο ρολόι. Μετά ήρθε η μαμά τους και, και είπε «τι συμβαίνει εδώ περά; Γιατί είναι ανοιχτή η πόρτα;» μπήκε μέσα και είδε το σπίτι διαλυμένο, τα πάντα ήταν κάτω εε τα μαξιλάρια αα εε τα ποτήρια, πιάτα. Μετά βγήκε α εε το μικρό κατσικάκι γιατί είχε ακούσει τη φωνούλα της μητέρας του, είπε όλη την αεεε- είπε όλη τη αλήθεια και μετά πήγαν να τον ψάξουν. Όταν τον έψαξαν βρήκαν εε είπαν- είπε το μικρό το κατσικάκι στην μαμά του «μαμά τώρα τι θα κάνουμε;» και το μικρό είπε «θα, θα πάμε εεε να του, θα πας να μου φέρεις ένα ψαλίδι και κλωστή από το σπίτι» το μικρό έτρεξε με όση δύναμη είχε και έφερε. Μετά η μαμά έκοψε την κοιλιά του λύκου και πήγε- και έφεραν τα μικ- τα μικρά της όσες πέτρες μπορούσαν γιατί η μαμά είχε ένα σχέδιο στο μυαλό της. Μετά έφεραν πολλές πέτρες και την και τις έβαλαν στην κοιλιά της

μάμας της εε στη κοιλιά του λύκου. Μετά όταν είχε ξυπνήσει ο λύκος έτρεξαν και κρυφτήκαν. Μετά όταν ξύπνησε σηκώθηκε και ήθελε να πει νερό και είπε καθώς πλησίαζε αργά αργά προς τη λίμνη «ω! πολύ βαριά μου πέσαμε αυτά τα εμ τα κατσικάκια» μετά πήγε να πει νερό έσκυψε όσο πιο χαμηλά μπορούσε άλλα δυστυχώς έπεσε μέσα στο ποτάμι και μετά βγήκαν τα μικρά από το εε από τις κρυψώνες τους και είπαν «ζητώ! ζητώ! Ο λύκος πνίγηκε, ο λύκος πνίγηκε!» και ζήσαν αυτοί καλά και εμείς καλύτερα”.

### **Το ψαράκι A.T.U. 555**

Η αφήγηση αυτή αν και καταταγμένη στα μαγικά παραμύθια, λόγω του μαγικού στοιχείου της εκπλήρωσης όλων των ευχών από ένα ζώο, μοιάζει περισσότερο με διδακτική διήγηση σχετικά με την πλεονεξία.

Στην Ελλάδα βρίσκουμε και τις δυο αυτές αφηγηματικές εκδοχές ως αρχικά επεισόδια στην συνέχεια η διήγηση περιγράφει την ολοένα αυξανόμενη πλεονεξία της γυναίκας του ψαρά που τον βάζει να ζητήσει όλο και περισσότερα υλικά αγαθά στην αρχή (φαγητό ένα σπίτι, έπιπλα κτλ) και τελικά παντοδυναμία (θέλει να γίνει Θεός). Στο τέλος η πλεονεξία τιμωρείται και το ζευγάρι χάνει τα πάντα. Το παραμύθι καυτηριάζει τη γυναικεία πλεονεξία (ο άνδρας εμφανίζεται εδώ συνήθως ως άβουλος σύζυγος, που δεν αντιστέκεται στις υπερβολικές επιθυμίες της γυναίκας του), ενώ ορισμένες παραλλαγές επικρίνουν και τη γυναικεία περιέργεια, αφού όλα χάνονται στο τέλος εξαιτίας της επιμονής της συζύγου να μάθει ποιος τους εκπληρώνει κάθε επιθυμία. Το παιδί που αρχίζει την αφήγηση δεν κατορθώνει να το ολοκληρώσει. Σταματά στην αρχή που ο ψαράς έπιασε το ψάρι και τελειώνει το παραμύθι του με το που τα μαγειρεύει η γυναίκα του και τρώνε τα παιδιά του (Αγγελουπούλου, 2007).

Το παιδί όταν επιχειρεί να αφηγηθεί αυτό το παραμύθι αδυνατεί να ολοκληρώσει. Αυτό συμβαίνει γιατί τέτοιου είδους παραμύθια, δεν εκφράζουν άμεσα τα παιδιά, όπως τα παραμύθια με ήρωες παιδιά ή ζώα.

“Κόκκινη κλώστη δεμένη στην ανέμη τυλιγμένη, δώσ’της κλώτσο μπάτσο να γυρίσει το παραμύθι ν’ αρχινίξει, αρχή του παραμυθιού καλησπέρα σας. Μια φορά και ένα καιρό ήταν ένας ψαράς, ε πήγε με το καϊκάκι του για ψάρεμα αλλά δεν κατάφερε να πιάσει κανένα ψάρι. Την επόμενη μέρα, που ξαναπήγε στη θάλασσα με το καϊκι του έπιασε ένα τεράστιο ψάρι που το πήρε σπίτι του, το ψήσανε και το φάγανε όλοι μαζί και ζήσαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα.

## Η κατσικούλα Α.Τ.Υ. 409<sup>Α</sup>

Το παραμύθι είναι γνωστό στο Διεθνή Κατάλογο, ως, Α.Τ.Υ.409<sup>Α</sup> Οικότυπος στην Ελλάδα με 46 καταγραμμένες παραλλαγές, και στοιχεία από τον Α.Τ.Υ.425. Το παιδί που αφηγείται αυτό το παραμύθι κάνει ένα εύστοχο και ωραίο συμφυρμό, παίρνοντας στοιχεία από το παραμύθι, γνωστό στο Διεθνή κατάλογο ως Α.Τ.Υ.425. Ίσως το παιδί να ξέχασε από ένα σημείο και έπειτα της αφήγησής του, την υπόθεση και θέλοντας να ολοκληρώσει να δανείστηκε, κάνοντας συμφυρμό, κάποιων στοιχείων, από άλλο παραμύθι. Ο λόγος όμως της ύπαρξης αυτού του συμφυρμού, ίσως να είναι και απόρροια των δικών μου αφηγήσεων στην τάξη αφού πολλές φορές τους διηγόμουν παραλλαγές των παραμυθιών Α.Τ.Υ.409<sup>Α</sup> και Α.Τ.Υ.425.

Η υπόθεση του παραμυθιού, είναι μια γυναίκα που δεν κάνει παιδιά και παρακαλεί το θεό να της δώσει ένα παιδί κι ας είναι με τη μορφή κάποιου ζώου. Στην περίπτωσή μας κατσικούλας. Έτσι και γίνεται. Η κατσικά, η Μαϊμού, η Σκυλίτσα μεταμορφώνεται σε όμορφη κοπέλα, την παντρεύεται το βασιλόπουλο, της καίνε την προβιά και εξαφανίζεται. Μετά από αυτό το βασιλόπουλο περνάει από διάφορες δοκιμασίες μέχρι να την ξαναβρεί. (Αγγελοπούλου, 1999: 641). Στις αφηγήσεις, τα παιδιά δεν αναφέρουν τις δοκιμασίες που πέρασε το βασιλόπουλο προκειμένου να ξαναβρεί την ηρωίδα.

Κόκκινη κλώστη δεμένη στην ανέμη τυλιγμένη δώσ' της κλώτσο μπάτσο να γυρίσει εε παραμύθι να αρχίσει, αρχή του παραμυθιού καλησπέρα σας! Μια φορά κι ένα καιρό ήτανε μια κατσικούλα. Που ζούσε σε ένα σπιτάκι μαζί με τους γονείς της. Μια μέρα, η μαμά ήθελε να πάει να πλύνει τα ρούχα. Εκείνη της είπε, μαμά άσε με να πάω εγώ. Πηγαίνει την πρώτη μέρα, και πλένει τα ρούχα, βγάζει το δέρμα της η κατσικούλα, και γίνεται μια ωραία κοπέλα. Όμως εκεί πέρασε το βασιλόπουλο και την είδε. Μετά έβαλε τα ρούχα της και έγινε πάλι κατσικούλα και πήγε σπίτι της. Την

άλλη μέρα πάλι τα ίδια. Ξαναβγάξει το δέρμα της και γίνεται πάλι μια ωραία κοπέλα. Το βασιλόπουλο την είδε ξανά και του άρεσε και τη ζήτησε σε γάμο. Τότε η κατσικούλα, ζήτησε από το βασιλόπουλο να στρώσει ένα κόκκινο χαλί από το σπίτι μέχρι το παλάτι. Έτσι και έκανε της έβαλε το χαλί. Τότε το βασιλόπουλο αφού έτρωσε το κόκκινο χαλί ο πατέρας του, πήρε τη κοπέλα να πάνε στο παλάτι. Του είπε λέει εγώ θα έρθω να σε παντρευτώ, θα βγάλω το δέρμα μου, αλλά, θα το έχει κάπου να μην το κάψεις. Μια μέρα το βασιλόπουλο το βρήκε και το έκαψε. Τότε έφυγε η σκυλίτσα. Έφυγε η κατσικούλα και του άφησε σημείωμα ότι πρέπει να χαλάσει σαράντα ζευγάρια παπούτσια για να τη βρει. Έτσι κι έγινε. Περιπατούσε για πολλά χρόνια μέχρι να χαλάσει τα σαράντα ζευγάρια παπούτσια και αφού το έκανε αυτό, τη βρήκε. Και ζήσαν αυτοί καλά και εμείς καλύτερα.

### **Η μαμουνίτσα**

Μία φορά κι έναν καιρό ήτανε ένας γέρος και μία γριά και δεν είχαν παιδιά. Μία μέρα παρακάλεσε η γριά το θεό να της δώσει ένα παιδί και ας ήταν και μία μαμουνίτσα. Πράγματι μετά από εννέα μήνες γέννησε μία μαϊμού. Πέρασαν τα χρόνια μεγάλωσε έκανε δουλειές. Μία μέρα ενώ έπλενε στο ποτάμι τα ρούχα έβγαλε το δέρμα της και μεταμορφώθηκε σε μία όμορφη κοπέλα και μπήκε να κάνει μπάνιο. Από κει πέρασε το βασιλόπουλο και την είδε την ερωτεύτηκε και την ακολουθήσει πήγε στο σπίτι της και τη ζήτησε από τη μαμά της. Εντωμεταξύ είχε βάλει ξανά το δέρμα της και ήταν πάλι μαϊμού. Η μαμά της ευχαρίστησε το βασιλόπουλο και την έδωσε. «Εκεί θα περάσει καλύτερα γιατί εγώ είμαι γριά». Πέρασαν τα χρόνια και η

μαϊμού το βράδυ γινόταν η όμορφη κοπέλα ενώ την ημέρα ήτανε μαϊμού. Μία μέρα ο βασιλιάς κι αν έφυγε για από τον πόλεμο η μητέρα του κρύφτηκε το βράδυ και είδε την μαϊμού που έβγαζε το δέρμα της και γινόταν όμορφη κοπέλα και αρπάζει την προβιά της, το δέρμα της και το πέταξε στη φωτιά. Τότε αυτή έφυγε εξαφανίστηκε όταν γύρισε το βασιλόπουλο από τον πόλεμο έλειπε η γυναίκα του ρώτησε τη μητέρα του τι είχε συμβεί του το είπε και τότε άρχισε να την αναζητά πέρασαν χρόνια μέχρι που κατέλυσε, χάλασε σαράντα ζευγάρια παπούτσια και τη βρήκε πάνω σε ένα δέντρο. Της έλεγε έλα κάτω αγαπημένη μου και εκείνη έλεγε ότι θα κατέβει μόνο αν υποσχεθεί ότι θα την κάνει βασίλισσα. Της το υποσχέθηκε λοιπόν και έζησαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα.

### **Σκυλίτσα**

Κόκκινη κλωστή δεμένη στην ανέμη τυλιγμένη δώσ' της κλώτσο μπάτσο να γυρίσει παραμύθι να αρχινίσει. Αρχή του παραμυθιού καλησπέρα σας. Ήταν μία φορά και έναν καιρό μία κοπέλα που δεν μπορούσε να κάνει παιδιά και έτσι έκανε ένα σκυλάκι. Τη νύχτα γινόταν κοπέλα και την ημέρα ήταν ένας σκύλος. Όταν πήγε στη λίμνη για να πλύνει το δέρμα της, το βράδυ την είδε ένας πρίγκιπας. Ο πρίγκιπας εκείνη τη στιγμή την ερωτεύτηκε. Μετά όταν τελείωσε, τελείωσε άρχισε να την ακολουθεί και ο πρίγκιπας την ακολούθησε, την ακολουθούσαν μέχρι το σπίτι της. Όταν είδε πως φόρεσε την ποδιά της δηλαδή το δέρμα της είδε πως έγινε ένας σκύλος. Μετά πήγε στο βασίλειο του και είπε στον βασιλιά «εγώ θέλω να παντρευτώ μία κοπέλα που την ημέρα είναι σκύλος και το βράδυ είναι μία όμορφη κοπέλα». Και

ο βασιλιάς είπε: «μα καλά, είσαι τρελός θα παντρευτείς ένα σκύλο;» «ναι, εγώ την αγαπώ και την θέλω είναι όμορφη κοπέλα», έλεγε ο πρίγκιπας. «Κάνε ότι θες». Μετά πήγε στο σπίτι και τη ζήτησε. Η σκυλίτσα δέχτηκε και πήγε στο βασίλειο. Το βράδυ όταν έβγαζε την προβιά της πήγε ο βασιλιάς στο δωμάτιό τους και την έπιασε και την έβαλε στο τζάκι για να καεί. Όταν η κοπέλα, η σκυλίτσα, η κοπέλα έμαθε όλη την αλήθεια έφυγε από το βασίλειο και είπε: «θα πουλήσετε 40 παπούτσια σε όλο τον κόσμο». Όταν λοιπόν πέρασαν από όλες τις χώρες του κόσμου και τα πούλησαν, η κοπέλα γύρισε πίσω και παντρεύτηκε τον πρίγκιπα και ζήσαν αυτοί καλά και εμείς καλύτερα.

### Ψεύτης βοσκός A.T.U. 1333

Ο ψεύτης βοσκός αποτελεί ένα μύθο του Αισώπου. Η υπόθεση έχει ως εξής: Ένας μικρός βοσκός, που έβοσκε το κοπάδι του έξω από το χωριό για να διασκεδάσει, άρχισε μια μέρα να φωνάζει δυνατά στους συγχωριανούς του: «Ο λύκος! Ο λύκος!» Οι χωρικοί, όταν τον άκουσαν, νομίζοντας ότι έρχεται ο λύκος, έτρεξαν να τον βοηθήσουν και τότε είδαν πως τους κοροΐδευε. Ο μικρός βοσκός ξανάκανε το ίδιο κι άλλες φορές, ώσπου οι χωρικοί σταμάτησαν να του δίνουν σημασία. Μια μέρα, όμως, ήρθε στ' αλήθεια ο λύκος και, όταν το παιδί άρχισε να φωνάζει με όλη του τη δύναμη: «Ο λύκος! Ο λύκος!», όμως, κανείς δεν παρουσιάστηκε να το βοηθήσει. Και έτσι ο λύκος του έφαγε όλα τα αρνιά του βοσκού. Ο μύθος θέλει να μας πει ότι, όποιος λέει ψέματα, δεν τον πιστεύει κανείς ούτε και όταν λέει αλήθεια.

“Μια φορά και, εεε, κόκκινη κλώστη δεμένη στην ανέμη τυλιγμένη δώσ’ της κλώτσο μπάτσο να γυρίσει εε παραμύθι να αρχίσει, αρχή του παραμυθιού καλησπέρα σας! Μια φορά και ένα καιρό ήταν ένας βοσκός που παλιά τα πρόβατα του ήταν πιο δραστήρια δηλαδή αντί, αντί να τρώγανε μόνο χόρτο κάνανε και κάτι άλλο εεε κουτουλιώντουσαν μεταξύ τους και αυτά. Εε όμως μιαν ημέρα ήταν διαφορετικά εε, εε τότε είπε ότι την επόμενη ημέρα θα’ τανε όπως παλιά. Η επόμενη ημέρα τίποτα, έτσι ήθελε να διασκεδάσει λίγο και είπε στους χωρικούς ότι εεπ, εεε βοήθεια! Βοήθεια! Ηρ- ήρθε λύκος και μου τρώει τα πρόβατα βοήθεια! Βοήθεια! Οι χωρικοί μόλις τον άκουσαν έτρεξαν γρήγορα για να τον βοηθήσουν και όταν πήγαν οι χωρικοί δεν είδαν τίποτα και του είπαν «ε μα δεν υπάρχει κανένας λύκος» χάχα! Σας τη έφερα. Η επόμενη ημέρα τότε εε τώρα εε έκανε πάλι τα ίδια «ααααα! Βοήθεια! Βοήθεια! Ήρθε ένας λύκος και μου τρώει τα πρόβατα» εμ και έτσι οι χωρικοί



ξαναπήγανε και ήταν πάλι φάρσα. Αυτό συνεχίστηκε για ακόμα δυο ημέρες μετά όμως όταν το ξανάκανε οι χωρικοί τον άφησαν.. «ΕΕΕ! Βοήθεια! Ήρθε ένας λύκος και μου φάγε τα προ- και μου τρώει τα πρόβατα, μου τα τρώει!» Άλλα αυτό ήταν πάλι ψέμα. Την επόμενη ημέρα λοιπόν ήταν αληθινό. Ένας λύκος είχε κατέβει στο χωριό του και είδε μια μάντρα με γερά, χοντρά και γλυκούτσικα πρόβατα που ήταν πάρα πολύ νόστιμα ε και τότες πήγε εε πήδηξε από την πόρτα και έφαγε μερικά ε-ομ ο βοσκός όμως τα ε τον πρόλαβε φώναξε πάλι εεμ «βοήθεια! Βοήθεια! ένας λύκος στα αληθινά έχει έρθει εδω και μ τρώει τα πρόβατα, βοήθεια! Βοήθεια!» Οι χωρικοί όμως δεν τον άκουσαν, τον αμφισβήτησαν και δεν πήγαν και είπε «σοβαρά αλήθεια! αλήθεια!» Οι χωρικοί μπήκαν μέσα στα σπίτια τους, έκλεισαν τις πόρτες και έκλεισαν και τα φωτά. Αφού ο λύκος έφαγε όλα τα πρόβατα ε στο τέλος έφαγε και αυτόν. Τέλος! Και ζήσαν αυτοί καλά και εμείς καλύτερα.”

## **Ξανθομαλλούσα A.T.U. 311**

Η δομή του παραμυθιού, όπως δίνεται από το Διεθνή Κατάλογο A.T.U. 311, έχει ως εξής: δύο ή τρεις αδελφές, η μια μετά την άλλη, πέφτουν στα χέρια ενός δράκου που τις μεταφέρει στο παλάτι του. Εκεί τις απαγορεύει να μπουν σε ένα δωμάτιο ή τις προστάζει να κοιτάξουν ψυχές που βασανίζονται ή τις δίνει να φάνε ανθρώπινο (ή σάπιο) κρέας τον παρακούουν και τις σκοτώνει. Η μικρότερη αδελφή τον ξεγελά και στη συνέχεια, βρίσκει τα πτώματα και τα ανασταίνει ή κρύβει τις αδελφές της σε σακιά και τον πείθει να τα μεταφέρει στο πατρικό της τελικά η ίδια καταφέρνει να ξεφύγει, μεταμφιεσμένη σε πουλί. (Αγγελοπούλου, 1999: 205-207).

Το παιδί όπως φαίνεται από την αφήγησή του, με δυσκολία θυμάται αυτό το παραμύθι, αναφέρει 7 κόρες, αντί για τρεις όπως συνηθίζεται να λέγεται σε αυτό το παραμύθι, δεν αναφέρει την αιτία που ο υπερφυσικός μνηστήρας, έφαγε τις κόρες, ούτε και το τέλος του παραμυθιού. Επίσης εδώ η τελευταία κόρη αναφέρεται ως ξανθομαλλούσα. Παρ' όλο που γίνεται απόπειρα να αφηγηθεί το παραμύθι, τελικά δεν καταφέρνει να το ολοκληρώσει και δανείζεται ένα μοτίβο από την κοκκινοσκουφίτσα ή τα 7 κατσικάκια όπου ανοίγει το δράκο και βγάζει από την κοιλιά του τις αδελφές της.

“Κόκκινη κλωστή δεμένη στην ανέμη τυλιγμένη δώσ’ της κλώτσο μπάτσο να γυρίσει παραμύθι να αρχίσει. Αρχή του παραμυθιού. Μία φορά και έναν καιρό ήτανε μία οικογένεια που είχε επτά κορίτσια όλα ήταν όμορφα όμως ένα το τελευταίο ήταν πολύ όμορφο. Είχε ξανθά μαλλιά μπούκλες με γαλανά μάτια. Μία μέρα ο πατέρας άφησε τη μεγάλη κόρη να προσέχει τις μικρές όμως ένας δράκος ήρθε και έφαγε τη κόρη μετά βγήκε η άλλη η δεύτερη και την έφαγε κι αυτή βγήκε τρίτη να δει τι γίνεται την έφαγε κι αυτή βγήκε η τέταρτη τα ίδια μέχρι που έφτασε στην τελευταία. Η τελευταία που ήταν όμορφη με τα ξανθά μαλλιά ζήτησε από τον δράκο πριν τη

φάει να περιμένει να έρθει ο πατέρας της και άρχισε να τον ρωτά διάφορα. Με τη συζήτηση κατάλαβε ότι μπορούσε να σώσει τις αδερφές της έτσι άρχισε να φωνάζει ο πατέρας μου κρατάει όπλο θα σε σκοτώσει τρέξε να σωθείς, έλα πάρε με μαζί σου. Έτσι την πήρε μαζί του και όταν κοιμήθηκε άνοιξε την κοιλιά του και έβγαλε τις αδερφές της ζωντανές και ζήσαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα”.

### Τα 3 γουρουνάκια Α.Τ. U.124

A.T.U. 124, μοτίβο του λύκου που θέλει να φάει τα 3 γουρουνάκια.

Το παραμύθι ανήκει στον παραμυθιακό τύπο, Α.Τ.Υ.124. Η υπόθεση εκτυλίσσεται ως εξής: Τα τρία γουρουνάκια αποφασίζουν να χτίσουν όσο πιο γερό το σπίτι τους για να προστατευτούν από το λύκο. Το ένα το χτίζει με άχυρα οπότε ο λύκος του ρο ρίχνει με ένα δυνατό φύσημα. Πάει στο δεύτερο που το έχτισε με ξύλα και το καταστρέφει και αυτό. Τέλος πάει στο σπίτι του τρίτου γουρουνιού που ήταν χτισμένο από τούβλα, δεν τα καταφέρνει να το ρίξει και κάνει μάταιες προσπάθειες για να καταφέρει να φάει τα γουρουνάκια. Τα 3 γουρουνάκια τελικά, ζουν ευτυχισμένα και ασφαλή μέσα στο τρίτο σπίτι.

“Μία φορά κι έναν καιρό ήταν ε τα τρία γουρουνάκια και και το δικό τους και το δικό τους σπίτι έφτιαξαν το άλλο γουρουνάκι έφτιαξε με ξύλα ε το άλλο γουρουνάκι έφτιαξε με άχυρα και το άλλο γουρουνάκι έφτιαξε με τούβλα και και ο κακός λύκος έρχεται και είπε άνοιξε μου μικρό γουρουνάκι άνοιξε μου άνοιξε μου είπαν τα, είπε το γουρουνάκι όχι δεν σου ανοίγουμε τότε, τότε ο κακός ο λύκος φύσηξε πολύ δυνατά και ήρθε το γουρουνάκι στο στο άλλο σπίτι το ξύλινο. Ανοίξτε μου μικρά γουρουνάκια είπε ο κακός λύκος ε και είπαν τα γουρουνάκια δεν θα σου ανοίξουμε και τότε το ξανά φύσηξε και τα 3 γουρουνάκια και τα άλλα γουρουνάκια πήγαν στο τούβλινο σπίτι και και είπε ο κακός λύκος ξανά ανοίξτε μου ανοίξτε μου και τα γουρουνάκια είπα ε, είπαν, είπαν όχι δεν σου ανοίγουμε κακέ λύκε και και φύσηξε το σπίτι φύσηξε, φύσηξε, φύσηξε και δεν μπορούσα να το φουσήξει

κουράστηκε και είχε μία ιδέα ανέβηκε πάνω στην καμινάδα και πουφ πήδηξε στο καυτό νερό τέλος”.

### **3 γουρουνάκια (δεύτερη αφήγηση από άλλο μαθητή)**

Μία φορά και έναν καιρό ήταν τα τρία γουρουνάκια και ζούσανε σε τρία σπιτάκια που το ένα ήταν αχυρένιο, το άλλο ξύλινο και το άλλο τούβλινο και μετά ήρθε ο κακός ο λύκος και είπε να βγούμε έξω από το σπίτι τους γιατί αλλιώς θα τους το φουσήξει και θα σπάσει και θα τους σπάσει τα σπιτάκια τους. Φύσηξε το αχυρένιο και το γουρουνάκι που ήταν μέσα πήγε στο ξύλινο και μετά ο λύκος πήγε στο ξύλινο το φύσηξε και μετά τα γουρουνάκια που ήταν στο ξύλινο πήγανε στο τούβλινο και μετά πήγε ο λύκος να φουσήξει το τούβλινο και δεν μπορούσε και φυσούσε και ζήσαν αυτοί καλά και εμείς καλύτερα.

### **3 γουρουνάκια**

Μία φορά κι έναν καιρό ήταν ε τα τρία γουρουνάκια και και το δικό τους και το δικό τους σπίτι έφτιαξαν το άλλο γουρουνάκι έφτιαξε με ξύλα ε το άλλο γουρουνάκι έφτιαξε με άχυρα και το άλλο γουρουνάκι έφτιαξε με τούβλα και και ο κακός λύκος έρχεται και είπε άνοιξε μου μικρό γουρουνάκι άνοιξε μου άνοιξε μου είπαν τα, είπε το γουρουνάκι όχι δεν σου ανοίγουμε τότε, τότε ο κακός ο λύκος

φύσηξε πολύ δυνατά και ήρθε το γουρουνάκι στο στο άλλο σπίτι το ξύλινο. Ανοίξτε μου μικρά γουρουνάκια είπε ο κακός λύκος ε και είπαν τα γουρουνάκια δεν θα σου ανοίξουμε και τότε το ξανά φύσηξε και τα 3 γουρουνάκια και τα άλλα γουρουνάκια πήγαν στο τούβλινο σπίτι και και είπε ο κακός λύκος ξανά ανοίξτε μου ανοίξτε μου και τα γουρουνάκια είπα ε, είπαν, είπαν όχι δεν σου ανοίγουμε κακέ λύκε και και φύσηξε το σπίτι φύσηξε, φύσηξε, φύσηξε και δεν μπορούσα να το φουσήξει κουράστηκε και είχε μία ιδέα ανέβηκε πάνω στην καμινάδα και πουφ πήδηξε στο καυτό νερό τέλος.

## Ο γάτος και το ποντίκι

Πρόκειται για παιδικό κινούμενο σχέδιο «Τομ και Τζέρι», όπου ο γάτος κυνηγάει ένα ποντίκι σκανταλιάρικο και ποτέ δεν τα καταφέρνει αφού η τύχη του ποντικιού είναι μεγάλη. Οι αφηγήσεις γίνονται από τα μικρότερα παιδιά του σχολείου που έχουν έντονες τις εικόνες από τα παιδικά παραμύθια που παρακολουθούν στην τηλεόραση. Το λεξιλόγιο τους είναι φτωχό και προσπαθούν μόνο να αφηγηθούν την εξέλιξη της υπόθεσης.

Ένας γάτος το ποντίκι τον έφαγε και μετά τον κυνηγούσε τρέχοντας πάνω τον κυνηγούσε και μετά τον κυνηγούσε με τον πλάστη και τον έπιασε και τον έπιασε στην καρέκλα και μετά το έσπασε την πόρτα και μετά τον έφαγε στο στόμα του και τον κυνηγούσε μετά από το δρόμο και και μετά κυνηγούσε το ποντίκι ο γάτος και μετά τον κυνηγούσε το κυνηγούσε με τον έπιασε στο λαιμό και μετά τον κυνηγούσε με το παπούτσι και μόνο στο βάθος του είπε μην τον κυνηγήσει γάτο γιατί το ποντίκι θα σε δέρει και μόνο που είπε ότι θα το κυνηγήσει και θα το κόψει και στην τάξη τον έπιασε και με το η κυρία της τον έβγαλε έξω και τον έπιασε με το μπλοκ και την πέταξε στην πισίνα και ζήσανε αυτοί καλά και εμείς καλύτερα

## **Ο παπουτσωμένος γάτος A.T.U. 545B**

Στο παραμύθι περιγράφεται η αδικία σε μία κλασική περίπτωση κληρονομιάς. Μετά από τον θάνατο ενός μυλωνά ο πρώτος γιος κληρονομεί τον μύλο, ο δεύτερος τον γάιδαρο και ο τρίτος τον φαινομενικά άχρηστο γάτο. Ο γάτος καταφέρνει να πείσει τον γιο του μυλωνά όχι μόνο να μην χρησιμοποιήσει το τομάρι του για να κάνει γάντια αλλά και να του φτιάξει ένα ζευγάρι μπότες με τα τελευταία του χρήματα. Από το σημείο εκείνο και μετά ο γάτος εξασφαλίζει στο νέο του αφεντικό αρχικά χρυσάφι, μετά μεγάλη ιδιοκτησία σε γη και ένα παλάτι και στο τέλος την ίδια την βασιλοπούλα για σύζυγο.

“Εναν καιρό ήταν ο παπουτσωμένος γάτος κι είχε ένα ποντίκι και λέει θα σε φάω μια μέρα λέει καλά το ποντίκι και πάει στην τρύπα. και μετά βάζει το χέρι του τον δαγκώνει το ποντίκι και μετά λέει η μαμά του έλα να φας ελάτε να φάτε παπουτσωμένος γάτος λέει τι να φάμε χθες πιάσαμε ποντικάκι αυτό και πήγε να δαγκώσει ήταν ψεύτικο τι είναι αυτό ψεύτικο ποντίκι μου έδωσες να φάω και μετά ο παπουτσωμένος γάτος πήγε να πιάσει το ποντίκι και το ποντίκι δάγκωσε το χέρι του και μετά το δάγκωσε και μετά έφυγε πολύ μακριά από το ποντίκι και μετά το ξαναβρήκε λέει λέει γιατί μου ξέφυγες δεν θέλω να σε φάω λέει λέει το ξαναπιάνει τώρα λέει θα σε φάω κανονικά πήγε να το φάει και είχε ένα καρχαρία και αυτό και τρόμαξε ο γάτος λέει οο θα σε αφήσω και ένταξει μετά πήγε έφαγε πάλι και μετά το έπιασε και μετά τελείωσε”.



## Το μαγικό κοπανάκι A.T.U. 563

Το παραμύθι ανήκει στον παραμυθιακό τύπο A.T.U. 563. Ένας φτωχός άνδρας και η γυναίκα του δεν έχουν καθόλου φαί εκτός από ένα φασόλι (το βρίσκουν ή τους το δίνουν ως ελεημοσύνη) το οποίο φυτεύουν αντί να το φάνε. Φυτρώνει ένα ψηλό δέντρο στο οποίο ο ήρωας σκαρφαλώνει δυο διαδοχικές φορές και φθάνει σε έναν ανώτερο κόσμο' εκεί συναντά μια υπερφυσική μορφή που τον λυπάται για τη φτώχεια του και του δίνει κάθε φορά από ένα αντικείμενο που παρέχει τροφή' όταν του τα κλέβουν ανεβαίνει και μια τρίτη φορά και δέχεται μια μαγκούρα που δέρνει, με την οποία υποχρεώνει τους κλέφτες να του επιστρέψουν τα δύο πρώτα αντικείμενα. (Αγγελοπούλου, 2007:83).

Στις ελληνικές παραλλαγές ένα από τα μαγικά αντικείμενα, που συνήθως αποκτά ο ήρωας, είναι η όρνιθα με τα χρυσά αυγά (ή ένας πετεινός που κάνει λίρες). Το θέμα του πουλιού με τα χρυσά αυγά φαίνεται, ότι αποτελεί νεότερη εκδοχή του μοτίβου της κατανάλωσης του πουλιού, που έχουμε σε άλλα παραμύθια [πχ. AT/ATU 567 (Το μαγικό πουλί)], όπου η όρνιθα καταναλώνεται από τους ήρωες, που με αυτόν τον τρόπο αποκτούν μαγικές ιδιότητες ή πλούτη), μοτίβο που αντικαθρεφτίζει την αρχέγονη συνήθεια των τοτεμικών γευμάτων, που γίνονταν για να μεταλάβουν τα μέλη της φυλής τις θαυμαστές ιδιότητες του τοτέμ. (Αγγελοπούλου, 2007:85).

Ο συγκεκριμένος μαθητής που το αφηγήθηκε είχε φτωχό λεξιλόγιο και έκανε μια σύντομη αφήγηση.

“Μία φορά και έναν καιρό ήταν ο παππούς και η γιαγιά και ήταν φτωχοί και μετά σε μία στιγμή βρήκαν κάτω 1 ευρώ και πήγε ο άντρας της και αγόρασε σποράκια είπε η γυναίκα του να πάει να να πάει να τα φυτέψει πήγε τα φύτεψε και μετά την άλλη μέρα πήγε και μετά πήγε ένας δράκος και λέει τι θέλεις στα δέντρα μου και είπε αφού τα δέντρα είναι τα δικά μου τρία είναι τα δέντρα και μετά του του

έδωσε ένα μαγικό σακουλάκι που είχε σποράκια μέσα και γίνεται ότι φαί θέλεις. Μετά και μετά πήγα έτρωγαν μετά την άλλη μέρα έφαγα και μετά πήγε στον βασιλιά ο άντρας της και του το έκλεψε και έβαλε ένα ψεύτικο μετά πήγε και ήθελε πεινούσαν και μετά πήγε και του έδωσε μία κότα δράκος και μετά μετά την άλλη μέρα γέννησε μετά την έδειξε στον χρυσοχόο για να πάρει ένα, ένα ένα κλουβί χρυσό αλλά την έκλεψε την κότα ο βασιλιάς και έβαλε μία ψεύτικη με χρυσό χρυσό καλάθι και μετά την άλλη μέρα κοιμήθηκαν μετά την άλλη μέρα δεν βρήκανε ένα καθόλου αυγό και μετά πήγε ξανά στο δράκο μας έκλεψε κάποιος και την κότα και μετά του έδωσε ένα μαγικό κοπανάκι και το κοπανάκι βαρούσε και είπε ο δράκος κοπανάκι βάρα και τον βάρωσε μετά βάρωσε και γριά είπε κοπανάκι βάρα και βάρωσε και τη γριά και του είπε ότι δεν θα ξανά φωνάξω και μετά πήγε και κοπάνη και τον βασιλιά και του έδωσε όλα τα πράγματα του και ζήσαμε εμείς καλά και εμείς καλύτερα”.

## Ένα αρχαγγελίτικο, το ονομάζει έτσι το παιδί αφηγητής, Α.Τ.Υ. 1313Α

Πρόκειται για το παραμύθι «ξέρεις πότε θα πεθάνω». Ένας άνθρωπος κόβει ένα ξύλο και κάθεται πάνω στο ξύλο που κόβει. Ένας περαστικός τον βλέπει και του λέει ότι θα πέσει έτσι που κάθεται. Αυτός δεν τον άκουσε και τελικά έπεσε. Μετά από αυτό σκέφτηκε ότι από τη στιγμή που ήξερε ότι θα πέσω και έπεσα άρα θα ξέρει πότε θα πεθάνω. Τον κυνήγησε και όταν τον έφτασε άρχισε να το ρωτά πότε θα πεθάνει. Αυτός για να απαλλαγεί από αυτήν την ενόχληση του λέει ότι θα πεθάνει σε τρεις μέρες. Πάει και ανοίγει ένα λάκκο και μπαίνει μέσα και κάθεται περιμένοντας να πεθάνει. Κάποιοι περαστικοί περνούν με τα άλογα από κει που ήταν βλέπουν τον άνθρωπο μέσα στο λάκκο και τρομάζουν οπότε οι περαστικοί τον πιάνουν και τον σαπίζουν στο ξύλο. Η αφήγηση έγινε από μαθητή μικρής τάξης συγκεκριμένα Γ΄ Δημοτικού. Αρκετά καλή αφήγηση και ολοκληρωμένο το παραμύθι.

“Ήταν ένας και έκοβγικε μία ελιά και κάθετο εκεία που την έκοβγικε. Και περνά ένας λέ άνθρωπέ μου ε να πέσεις και πέφτει κάτω λέ ευτός ε να ξέρει και πότε ε να πεθάνω. και πάνει στη πόρτα του λέ μ’ αφού έξερες ότι α πέσω και να ξέρεις και ποτέ α πεθάνω και για να φύγει πιο λέει για να φύγει που την πόρτα του λέ θα πεθάνει σε 20 χρόνια. Ευτός επήγε να σκάψει να μπει μέσα αφού του είπε είκοσι χρόνια περνούν τα είκοσι χρόνια νοίγει ένα λάκκο και μπαίνει μέσα και κούει κάτι θορύβους και κάνει να ο ταξιάρχης έρκεται να με πάρει. Και ήτον κάποιοι με τα άλογα και τρομάζουν τα άλογα και πέφτουν οι άλλοι κάτω και κάνουν το μαύρο στο ξύλο αυτό ήτο”.

## Τον Κοντορεβιθούλη Α.Τ.Υ. 700

Στην Ελλάδα έχουμε 74 παραλλαγές σχετικά πλήρεις· συνήθως η γέννηση του ήρωα είναι θαυματουργή· μια γριά εύχεται ν' αποκτήσει ένα παιδάκι, μικρό σαν κουκί, σαν τη φακή, το ρεβίθι κ.λπ. Ή, ζητάει από τον θεό μισό παιδί: έτσι γεννιούνται ο Μισοκωλάκης, ο Κουκουλίτσης, ο Κουκκιπιπέρης κ.λπ. Πολύ σπανιότερα ο ήρωας γεννιέται από μια πορδή, από ένα φύσημα, βρίσκεται σ' ένα μπαούλο ή πέφτει από τον ουρανό (Αγγελοπούλου, 1994: 34).

Το παιδί που αφηγείται ο παραμύθι αυτό όπως βλέπουμε προσπαθεί να μεταβεί από τη μια σκηνή στην άλλη με συντομία. Αυτό γίνεται γιατί τα παιδιά τα ενδιαφέρει η εξέλιξη της υπόθεσης.

“Μια βολά και ένα καιρό ήτον ο κοντορεβιθούλης ήτον ε φτωχή η οικογένεια του. Τότε επήγε να μάψει ξύλα. Που το πρωί που ένιωσαν οι γονιοί του έν τον ήβρασει. Τότε επήγε αλλά ευτό και για το δρόμο για τα ξύλα έφηκε λίγες ψυχές του ψωμιού για να βρει το δρόμο μετά κάποιος τις έφε. Λε πως ε να το έβρουν οι γονείς του; Έ λε ο πατέρας λέ κάποιος κάποιος εν να τον έβρει ιπότης ε να τον φέρει πίσω, Μετά εν τον ήβρασει. Εψάχναν εψάχναν, τίποτα. Μετά σε μία φάση το ήβρε ένας ιπότης και έφερε τον σπίτι”.

## Ευτράπελη Ιστορία

Πρόκειται για μια ευτράπελη ιστορία με πρωταγωνιστές ντόπιους, όπου μια γυναίκα προκειμένου να μη δει ένας ξένος άντρας το βρακί της, το βγάζει. Ο μαθητής που το αφηγείται έχει όλα τα στοιχεία ενός καλού αφηγητή που προκειμένου να κερδίσει το κοινό του χρησιμοποιεί τοπωνύμια και πράγματα οικεία προς τους ακροατές.

Μία φορά και έναν καιρό ήτο μία γριά και έθελε να πέ στις ελιές αλλά ο άντρας της δεν εμπορούσε να πε. Είχε πρόβλημα στα πόγκια του και πάνει η γριά παίρνει έναν αλβανό μαζί της α πάσει μαζί. Ε κεια ο αλβανός έπεσε επήγε να κλαδέψει την ελιά και έπεσε κάτω και έσπασε το πόδι του και κάθαιτο και μάζεβγκε τις ελιές μετά που κάτω ο αλβανός. Και ενέβει η γριά πάνω στο τέκιο και εφάινεται ο η βράκα της και εκοροδέυγκιέ την ο αλβανός που κάτω. Και μια γκιο που την εκοροδέυγκε κατεβαίνει κάτω βγάζει την βράκα της νεβαίνει πάνω εκράδευγκιε και μετά πάνει στο γερό της και λε: α ο αλβανός έβλεπε με καλά καλά που εκλάδευγκια πάνω που έπεσε και έσπασε το πόδι του και εκοροδέυγκιέ μαιλε και εσύ τι τον έκαμες; Λε: έφτιαξά τον καλά. Έβγκιαλα τη βράκα μου και εκλάδευγκια. Γιατί έβλεπε την βράκα μου λέ και γελούσε.

## Ο βασιλιάς και ο θησαυρός Α.Τ.Υ. 1641

Πρόκειται για μια ιστορία όπου ο σοφός καταφέρνει από άγνοια να βρει ένα κλέφτη και έτσι να κερδίσει την εύνοια και την αναγνώριση του βασιλιά. Ο βασιλιάς έχοντας εμπιστοσύνη στο σοφό του χωριού το διατάζει να του βρει το κλέφτη που έκλεψε τα χρυσά του. Περνούν οι μέρες ο σοφός δεν καταφέρνει τίποτε και με το φόβο ότι ο βασιλιάς θα τον τιμωρήσει πηγαίνει και σκάβει ένα λάκκο όπου μπαίνει μέσα και παραμιλά «κλέφτη με κατάστρεψες», τυχαία περνάει ο κλέφτης και υποψιασμένος αναρωτιέται πως τον βρήκε ο σοφός ότι αυτός ήταν ο κλέφτης. Τότε με την προτροπή του σοφού φανερώνεται ο κλέφτης στο βασιλιά και έτσι γλιτώνει ο σοφός την τιμωρία. Το παιδί που το αφηγείται έχει αρκετά καλό λεξιλόγιο και προσπαθεί όσο το δυνατόν να το αφηγηθεί στη «γλώσσα του σχολείου».

Ήταν μία φορά ένας βασιλιάς και του κλέψαν το θησαυρό του. Και έβαλε όλους τους φρουρούς του κάστρου να βρουν τον κλέφτη. Ψάχνα ψάχνα ψάχνα τίποτα. Τότε είχε ένα βοηθό που τα βρίσκε όλα λέει αυτό θα μου φέρετε αυτός θα μου το βρει τον κλέφτη. Λέει λέει έχεις δέκα μέρες διορία άμα δεν το βρεις θα σε σκοτώσω κι άμα το βρεις θα σε κάνω πρίγκιπα θα σε σου δώσω λεφτά θα σου δώσω την κόρη μου. Πάνει ψάχνει ψάχνει ψάχνει ψάχνει δεν το βρίσκει. Έρχεται η τελευταία μέρα είχε δύο ώρες να παρουσιαστεί στον βασιλιά. Λε τώρα θα με σκοτώσει ένοιξε λοιπόν το λάκκο του και έκασε εκείά λέει: κλέφτη κλέφτη κλέφτη εσύ με καταστρέψεις.

Περνά από εκεία ο κλέφτης λε κλέφτη ευτός,

Λε: πως με κατάλαβες;

-ποιος είσαι εσύ;

Λε: ο κλέφτης.

Λε: α εσύ είσαι ο κλέφτης.

Λέ: ναι

Λε: έλα τώρα εδώ να πάμε στον βασιλιά.

Λε: σε παρακαλώ μην με πάρετε στον βασίλη σε παρακαλώ πάρε και το θησαυρό για μη με πάρεις

Λέ:θα πας να του δώσεις το θησαυρό του και θα σε αφήσει

Πάνει δίνει το θησαυρό στο βασιλιά ο κλέφτης, φυλακίζεται και τον άλλο του έδωσε λεφτά τον έκανε πριγκιπόπουλο και του έδωσε και την κόρη του και ζήσαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα.

## Ο Τραχανάς (το πιο γλυκό ψωμί)

Ένας βασιλιάς έχει βαρεθεί το φαγητό και θέλει να δοκιμάσει κάτι διαφορετικό. Ο σοφός τον αναγκάζει να ακολουθήσει ένα πρόγραμμα καθημερινότητας μαζί του. Το βάζει να οργώνει, να σπέρνει, να θερίζει, να αλέθει το σιτάρι και να μένει νηστικός όλη μέρα. Το επόμενο πρωί να σηκώνεται να φτιάχνει ζυμάρι και να φουρνίζει. Μόλις τρώει το ψωμί που έφτιαξε ο ίδιος καταλαβαίνει ότι αυτό είναι το πιο γλυκό ψωμί που έφαγε ποτέ του, επειδή κουράστηκε πολύ για να το φτιάξει. Έτσι το παραμύθι τελειώνει. Η αφήγηση του παραμυθιού αυτού γίνεται από το μαθητή παραλείποντας κάποια μοτίβα όμως ολοκληρώνει την αφήγηση. Επίσης αντί για ψωμί αναφέρει ως φαγητό τον τραχανά.

Ήταν μία φορά ένας βασιλιάς και είχανε πόλεμο και ο βασιλιάς έτρεχε να ξεφύγει μαζί με τους φρουρούς του και βρήκαν ένα σπίτι και λ

έει ο βασιλιάς:

- ανοίξτε μου να μπω μέσα για να γιατί θέλω να σωθώ

και του άνοιξαν και μπήκαν μέσα μαζί με τους φρουρούς του και λέει ο βασιλιάς:

- πεινάω έχετε κάτι να μου δώσετε να φάω και λε ο βασιλιάς η γυναίκα που ήταν εκεί:

- έχουμε τραχανά θέλετε

και λέει

-ναι γιατί όχι;

Και μόλις ο βασιλιάς έφαγε τον τραχανά είπε ότι ήταν το καλύτερο φαγητό που είχε φάει ακόμα και από το παλάτι.



Και μόλις τελείωσε μετά από κάποια χρόνια ο βασιλιάς θυμότανε ακόμα αυτό το φαί και λέει:

- θέλω να μου βρείτε τον υπήκοο που έφτιαξε αυτό το υπέροχο φαγητό έτσι φτιάξανε μία ουρά και πήγαινε ο ένας πηγαίνει τον τραχανά στον βασιλιά και λέει όχι δεν είναι αυτός τον πετάει πηγαίνει ο άλλος τον πετάει όχι αυτός που ο ένας που ο άλλος Και μετά πηγαίνει γυναίκα που ήτανε πια που είχε κάνει τόσο στον τραχανά που έφαγε ο βασιλιάς και λέει:

- βασιλιά ορίστε,

και το δοκίμασε και λέει:

- όχι δεν είναι αυτός

μα η γυναίκα του απάντησε

-όμως με θυμάστε ότι ήμουνα εγώ

και και λέει:

- ναι αλλά δεν είναι αυτός

τότε η γυναίκα του απάντησε:

- βασιλιά μου μάλλον για να φάτε το καλύτερο φαγητό στη ζωή σας πρέπει να δουλέψετε.

Και ζήσαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα.

## Ο έξυπνος κόκορας A.T.U. 715

Το παραμύθι ανήκει στο παραμυθιακό τύπο A.T.U. 715. Η υπόθεση του παραμυθιού εκτυλίσσεται ως εξής: το έξυπνο κοκοράκι προσπαθεί να κάνει πλούσιο το αφεντικό του και πηγαίνει στο παλάτι όπου ζαλίζει στην κυριολεξία το βασιλιά και έτσι με πολλές ταλαιπωρίες καταφέρνει να αποκαταστήσει το αφεντικό του και οικονομικά και προσωπικά αφού τον παντρεύει με τη βασιλοπούλα. Είναι δύο αρκετά καλές αφηγήσεις (η μία σε ενήλικο κοινό), από τα παιδιά. Αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι υπήρξε αφήγηση του παραμυθιού αυτού μέσα στην τάξη από την ίδια την εκπαιδευτικό.

Ήταν μία μέρα, ήταν μία μέρα ένας άντρας που είχε έναν κόκορα και ο κόκορας αυτός όταν ερχόταν το αφεντικό του από τη δουλειά το αφεντικό του ήταν λυπημένο και ο κόκορας το ρωτούσε «τι έχεις αφεντικό μου και είσαι λυπημένος» «επειδή δεν έχουμε πολλά λεφτά να πάρουμε φαγητό και άλλα τέτοια». Έτσι ο κόκορας επειδή ήταν έξυπνος, πήγε στο παλάτι του βασιλιά και είπε στον βασιλιά, «βασιλιά μου βασιλιά μου μπορώ να δω τα χρυσά σας και μόνο ένα θέλω να πάρω» πήγε που λέτε στο χρυσορucheίο και είδε τα χρυσά του ήταν μαζί δύο φρουροί. Όταν έπιασε το ένα φλουρί τους είπε «βγείτε και έρχομαι σε λίγο». Όταν βγήκαν αυτοί έξω, ο κόκορας ρούφηξε όλα τα χρυσά τα κατάπιε ένα χρυσό το πήρε μαζί του. Όταν βγήκε έξω, είπε λέει « βασιλιά έπιασα το ένα χρυσό φλουρί», λέει «εντάξει». Πήγε που λέτε στο σπίτι του μαζί με το αφεντικό του και έβγαλε τα χρυσά από το στόμα του τότε το αφεντικό του, του λέει «πως από τα βρήκες όλα αυτά τα χρυσά;» «τα πήρα από το βασιλιά» λέει. Και μετά αυτοί έγιναν πλούσιοι και έζησαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα.

### **Η κότα που γεννά χρυσά αυγά Μύθος του Αισώπου (αριθ. 163)**

Η ιστορία έχει ως εξής: Μια γριά είχε κάποτε μία κότα, που γεννούσε κάθε μέρα ένα αυγό χρυσό! Μια μέρα σκέφτηκε: «Για να γεννάει η κότα μου ένα αυγό χρυσό κάθε μέρα, θα πει πως έχει στην κοιλιά της ολόκληρο χρυσορυχείο». Έτσι έσφαξε την κότα για να πάρει το χρυσορυχείο της και να μην περιμένει κάθε μέρα κι από ένα αυγό. Μέσα στην κοιλιά της κότας όμως, δε βρήκε τίποτα και τότε μετάνιωσε πικρά, αλλά ήταν πια πολύ αργά. Έτσι την παθαίνει πάντοτε ο φιλάργυρος, που θέλει να τα κερδίζει όλα και δεν ευχαριστείται με κείνα που έχει. Η αφήγηση του μύθου γίνεται με ωραίο τρόπο και το παιδί ολοκληρώνει την αφήγηση, χρησιμοποιώντας την καταληκτική φράση του παραμυθιού «και ζήσαν αυτοί καλά και εμείς καλύτερα».

Ήταν μία γριά και ένας γέρος και ήταν φτωχοί και είχα μία κότα που γεννούσε κάθε μία μέρα ένα αυγό πάει η γριά και την ταΐζει και πάει και τι τσιμπάει την γριά και την άλλη μέρα γέννησε ένα χρυσό αυγό και είπε η γριά γέρο, γέρο πήγαινε να πουλήσεις το χρυσό αυγό και να φέρεις φαγητό να φάμε. Την άλλη μέρα ξαναγέννησε ένα χρυσό αυγό το πουλάει η γριά και παίρνει ρούχα καπέλα. Και την επόμενη μέρα ξαναγέννησε, πάει ο γέρος ξαναφέρνει φαγητό και μετά λέει η λέει η γριά γέρο αφού κάθε μέρα γεννάει ένα χρυσό αυγό θα έχει και άλλα την κοιλιά της. Μετά πιάνει η γριά το μαχαίρι και ο γέρος το μαχαίρι τη σφάζουνε και ζήσανε αυτοί καλά και εμείς καλύτερα.

## Τα ψάρια που ξεφεύουν του ψαρά A.T.U. 150

Πρόκειται για ένα παραμύθι με ήρωες τα ψάρια. Ο ψαράς πηγαίνει και ψαρεύει αλλά τα ψάρια που πιάνει τον παρακαλούν να τα αφήσει και όταν μεγαλώσουν να τα φωνάξει και αυτά θα έρθουν για να τα ψαρέψει. Ο ευκολόπιστος ψαράς τα αφήνει και φεύγουν. Όταν φωνάζει ο ψαράς πια τα ψάρια αυτά τον κοροϊδεύουν λέγοντάς του ότι αν είχε μυαλό δεν θα τα άφηγε να φύγουν. Θυμίζονται Αισώπειο μύθο. Το παιδί που το αφηγείται ολοκληρώνει την αφήγηση γελώντας για το πάθημα του ψαρά χρησιμοποιώντας και κοπρολαλίες. Η αφήγησή του είναι ολοκληρωμένη

Μία φορά και ένα καιρό ήταν ένας ψαράς και επήγε να ψαρέψει και την πρώτη δόση που πήγε και ψάρευε έπιασε ένα μικρό ψαράκι και του κάνει το ψάρι «άσε με, λέει, λίγο να μεγαλώσω και μετά έλα να με πιάσεις» και κάνει ο ψαράς λε «πως, λέει, θα σε πιάσω πως θα σε φωνάξω;» λέει «θα μου βάλεις όνομα» λέει «τι όνομα;» λέει «να μου βάλεις το όνομά μου Νου», λέει «εντάξει», πέφτει το ψαράκι μέσα στη θάλασσα λέει «ό Νου» και βγαίνει το ψαράκι και λέει «όλα εντάξει αφού ακούς». Πάει την άλλη εβδομάδα πιάνει πάλι ένα μικρό ψαράκι και λέει «άσε με να μεγαλώσω και μετά να με πιάσεις» λέει «τι όνομα θέλεις να σου βάλω;» λέει «Γκινού» λέει «εντάξει», «Ο Γκινού», βγαίνει το ψαράκι πάλι και λέει «εντάξει αφού θα ακούς». Πάει και την άλλη εβδομάδα πάλι πιάνει άλλο ένα λέει «άσε με λέει να μεγαλώσω και μετά έλα να με πιάσεις» λέει «τι όνομα θέλεις να σου βάλω;» λέει «σουβλί». Την

άλλη βδομάδα και λέει «ό Νου», λε «αν είχες νου ας μη με άφηνες» λέει «ο Γκιονού» λέει «αν είχες νου να μην με άφηνες» λέει «ο σουβλί» λέει «στον κόλο σου».

### **Το φίδι που μεγαλώνει σπίτι και τρώει το αφεντικό**

Κλωστή δεμένη στην ανέμη τυλιγμένη δώσ' της κλώτσο να γυρίσει παραμύθι να αρχίσει. Αρχή του παραμυθιού καλησπέρα σας. Μία φορά και έναν καιρό ήταν, ένα ήταν μία γυναίκα και είχε βρει στο δάσος ένα φιδάκι και με τον καιρό το φίδι την εμπιστεύτηκε και άφησε τη γυναίκα να το ταΐζει, το τάζε, το τάζε, το τάζε του μέχρι που έγινε πάρα πολύ μεγάλο. Η κοπέλα δεν έδινε σημασία γιατί νόμιζε πως ήταν ρηγμένο. Μία μέρα όμως όταν πήγε η γυναίκα να το ξαναταΐσει το φίδι είχε τόσο μεγάλο μέγεθος που μπόρεσε να την καταπιεί. Η γυναίκα μαζί της είχε το τηλέφωνό της και έτσι πήρε την αστυνομία. Όταν είχε έρθει η αστυνομία το φίδι ήταν τεράστιο επειδή είχε φάει την τροφή που ήταν μέσα στο τσαντάκι της γυναίκας για να το ταΐσει. Τότε η αστυνομία έφερε ενισχύσεις το πυροβολούσαν εκεί πέρα και τον σκότωσαν και έζησαν αυτοί καλά και εμείς καλύτερα.

## **Το φίδι που τρώει το αφεντικό του A.T.U. 285**

Το παραμύθι ανήκει στον παραμυθιακό τύπο A.T. U. 285. Ένα μικρό φιδάκι βρίσκεται σε ένα σπίτι. Ο νοικοκύρης ή το παιδί που το βρίσκει, το ταΐζει, και αυτό όταν μεγαλώνει τρώει το αφεντικό του. Πρόκειται για Αισώπειο Μύθο αλλά μόνο τον θυμίζουν, έχουν διαφορετική εξέλιξη. Γενικά πρόκειται για ιστορίες που χρησιμοποιούν παραμυθιακά μοτίβα αλλά στο πλαίσιο διαφοροποιημένων διηγήσεων, έτσι οι αφηγήσεις των παιδιών ποικίλουν σχετικά με την εξέλιξη των παραμυθιών αυτών. Οι παραλλαγές των παιδιών είναι διαφορετικές με αυτές των λαϊκών παραμυθιών που το φίδι – παιδί μεγαλώνει και ευεργετεί τους γονείς τους ή γίνεται όμορφο παλληκάρι. Εδώ το φίδι γίνεται δολοφόνος αυτών που το προσέχουν και το ταΐζουν.

Μία φορά και έναν καιρό ήταν ένας γέρος και ήταν μόνος του στο σπίτι. Μία μέρα που είχε πάει να κοιμηθεί άκουγε θόρυβο από την ντουλάπα. Την ανοίγει και είχε ένα μεγάλο φίδι. Αλλά αυτό το φίδι ήταν καλό. Μία μέρα όμως που το είχε όμως ταΐσει είχε γίνει το πιο μεγάλο φίδι. Έτσι μία μέρα το φίδι κοιμόταν πάντα στην ντουλάπα. Μία μέρα το βράδυ που κοιμότανε ο γέρος, πεινούσε και δεν είχε τίποτα να φάει έτσι τον κατάπιε. Και ζήσαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα.

## Οι φίλοι A.T.U. 613

Δυο φίλοι ξενιτεύονται για να δουλέψουν. Ο ένας μαζεύει χρήματα ο άλλος κάνει άσωτη ζωή. Τέλος όταν επιστρέφουν στο δρόμο, ο φίλος που έτρωγε τα χρήματά του σκοτώνει το φίλο του και του παίρνει τα χρήματα. Τέλος μετά από χρόνια το μαθαίνει η γυναίκα του και τον σκοτώνει. Την αφήγηση την κάνει ένα αγόρι από τις μεγάλες τάξεις. Δύο ταξιδιώτες, ένας καλός και ένας κακός, κρυφακούν δαίμονες ή άλλα όντα ή ζώα να καυχώνται για τις κακές τους πράξεις. Ο καλός άνθρωπος αξιοποιεί όσα ακούει, ενώ ο κακός, ακολουθώντας τον, συλλαμβάνεται και σκοτώνεται.

Ο Dawkins, που δημοσιεύει την ιστορία από την Κω, θεωρεί ότι ένας ταλαντούχος παραμυθάς, σε ένα περιβάλλον που οι άνθρωποι ζητούσαν όχι τόσο τις παλιές ιστορίες όσο νουβέλες της πραγματικής ζωής, είχε την ιδέα να χρησιμοποιήσει παλαιό υλικό με νέο τρόπο<sup>3</sup>. Ωστόσο η ύπαρξη μιας ακόμα παραλλαγής (δημοσιευμένης το 1915) από ένα κοντινό νησί (τη Ρόδο), που μάλιστα διατηρεί και το θέμα των δύο αδελφών, ενός καλού και ενός κακού, δείχνει ότι πιθανώς η συγκεκριμένη ανάπτυξη της ιστορίας να μην αποτελεί μια μεμονωμένη διατύπωση αλλά να γνώρισε διάδοση σε ένα περιορισμένο γεωγραφικό χώρο, σχηματίζοντας έναν τοπικό οικότυπο (Αγγελοπούλου, 2007).

Μία φορά και έναν καιρό ήταν μία φτωχή οικογένεια. Αυτός με τη γυναίκα του μαλώνανε συνέχεια γιατί δεν είχαν να φάνε. Μια στιγμή ο άντρας της, αποφάσισε να πάει να δουλέψει σε μία χώρα. Τότε ξεκίνησε να πάει με το γαϊδούρι μαζί με το φίλο του. Όταν φτάσανε δουλέψανε. Ο ένας επειδή μάζεψε πολλά χρήματα και τα κρατούσε για να τα φάει μαζί με την οικογένειά του. Ο άλλος τα ξόδεψε. Έπαιρνε πράγματα για τον εαυτό του. Όταν επιστρέφανε λοιπόν πίσω, για να πάνε στο σπίτι τους, αυτός που ξόδεψε τα χρήματά του, σκότωσε τον άλλον για να του πάρει τα χρήματα. Γιατί η γυναίκα του να του φωνάζει. Τότε τον έθαψε κάτω από ένα δέντρο. Την επόμενη μέρα είχε φτάσει στο χωριό και η γυναίκα του πεθαμένου ρώτησε: «που

είναι ο άντρας μου;» λέει: «έκατσε εκεί πέρα για να μαζέψει κι άλλα χρήματα». Μετά από μερικούς μήνες η γυναίκα έψαχνε ακόμα τον άντρα της. Και τότε αυτός επειδή στεναχωρήθηκε της αποκάλυψε ότι αυτός τον σκότωσε και τότε η γυναίκα σκότωσε τον άντρα.



## Η γριά

Μια γριά προσπαθεί να ξεγελάσει τους νέους και να τους παντρευτεί. Έτσι μεταμφιέζεται σε νέα και προσποιείται την όμορφη. Οι πιο πολλοί την καταλαβαίνουν και αποχωρούν. Η αφήγηση ανήκει στις ευτράπελες διηγήσεις που έχουν ως κεντρικούς ήρωες γριές. Το παιδί που κάνει αυτή τη διήγηση δείχνει να μπερδεύει τα μοτίβα από άλλες αφηγήσεις.

Κόκκινη κλωστή δεμένη στην ανέμη τυλιγμένη δώσ' της κλώτσο, μπάτσο, να γυρίσει παραμύθι να ξεκινήσει. Αρχή του παραμυθιού καλησπέρα σας. Λοιπόν ήταν τρεις πρίγκιπες και μία γριά και οι βασιλιάδες νόμιζαν ότι ήταν γριά αλλά στην πραγματικότητα ήταν μία όμορφη κοπέλα. Λοιπόν την αγαπούσαν, αλλά η κοπέλα δεν τους ήθελε. Μετά είπε ο πατέρας της «άμα θέλεις να τους πάρεις να σε πάρουν πρέπει να γίνει σωστή». Λοιπόν πήγε η γριά στους βασιλιάδες και της λένε: «άμα θέλεις να μας πάρεις πρέπει να μας φέρεις ένα σεντούκι χρυσαφικά. Λέ «με πού να τα βρω γιε μου;» «ξέρω γω δεν με ενδιαφέρει που θα τα βρεις, το θέμα είναι να τα βρεις ούλα. Πάνει η κοπέλα στον πατέρα της και λε του: «πατέρα επήγα στους βασιλιάδες και είπαν μου να φέρω ένα σεντούκι χρυσαφικά» και λε ο πατέρας της: «χάνουν;» λε: «ξέρω γω» και βρίσκει τέλος πάντων η γριά τα χρυσαφικά αλλά δεν ήτον ούλα πάνει, μόλις ανοίγει το σεντούκι δεν έχει όλα τα χρυσαφικά μέσα αρχίζουν να της φωνάζουν, λέ «σκορπίσου που δωνά». Μετά λέει ο δεύτερος ο βασιλιάς: «άμα θέλεις να με πάρεις πρέπει να φέρεις ένα στέμμα». Λοιπόν βρίσκει το τότε η γριά το στέμμα, πάνει στον πατέρα της και λε «ο δεύτερος βασιλιάς είπε μου να του πάρω ένα στέμμα». Και ταλαιπωρήθηκε για να το βρει, βρίσκει το αλλά ήτο μικρό και ήτο ασημένιο ούτε χρυσό με τίποτα και πάνει, τσίγκινο, πάνει, λε: «τι ναι αυτό το στέμμα, τι είναι ευτό κόρη μου; Πάνε πίσω μην σε διαλοστείλω. Λοιπόν φεύγει η γριά, πάνει

την τρίτη μέρα στο τρίτο βασιλιά και της λέει: «άμα θες να με πάρεις να φέρεις 5 σκλαβούνος και να ναι καλοντυμένοι, ούτε λερωμένοι, ούτε τίποτα. Εταλαιπωρηθεί πάλι η γριά να τους έβρει, λερωμένοι ξεσκισμένοι. Τίποτα λοιπόν πάνει μαζί και με τους σκλάβους δείχνει τους του και λε : «να ντους, οι σκλάβοι». Λε πάλε ο τρίτος βασιλιάς λε: «με τι είναι κόρη μου δεν σου είπα να είναι καλοντυμένοι και καθαροί;» Λε πάλε έγκιοξέ την. Μετά ο πατέρας τους των βασιλόπουλων πάνει στον βασιλιά την επόμενη μέρα είναι αλλά δεν ήτο γριά ήταν μία χαρά καλοντυμένη κοπέλα και διάλεξε ένας πρίγκιπας αυτήν την κοπέλα και φτοςδα που είχε τα χρυσαφικά επήρεν τον φτοδά και ζήσαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα.

## Ο μυλωνάς και το στοίχημα

Η υπόθεση του παραμυθιού έχει ως εξής: ένας μυλωνάς βάζει στοίχημα με τους πελάτες του, αν έμεναν στο μύλο χωρίς να κατουρηθούν το βράδυ να τους δώσει διπλάσιο αλεύρι από αυτό που άλεθαν. Οι δυο πρώτοι δεν τα καταφέρνουν γιατί πάντα ο μυλωνάς βάζει στο φαγητό τους τριμμένο σαπούνι. Ο τρίτος όμως τα καταφέρνει γιατί κρύβει τα κόπρανά του στις γαλότσες του μυλωνά, και στο τουφέκι του. Έτσι ο τρίτος πελάτης κερδίζει το στοίχημα και ο μυλωνάς τιμωρείται όταν πια βάζει τις γαλότσες του και πιάνει το ντουφέκι του για κυνήγι και διαπιστώνει ότι είναι γεμάτο περιττώματα. Πρόκειται για μια διήγηση που ζωντανεύει χαμόγελα στους μαθητές/μαθήτριες. Η αφήγηση είναι απλή και το παιδί διηγείται το παραμύθι χωρίς να ξεχάσει κάποιο μοτίβο. Η συμβολική χρήση του αριθμού 3 επικρατεί και σε αυτήν την αφήγηση.

Κόκκινη κλωστή δεμένη δώσ' της κλώτσο να γυρίσει παραμύθι να αρχίσει. Αρχή του παραμυθιού, καλησπέρα σας. Μία φορά και έναν καιρό ήταν ένας άνθρωπος που είχε τρία παιδιά έστειλε το ένα με ένα γαϊδούρι να πάει στο μυλωνά. Ο μυλωνάς του είπε για να αλέσει το σιτάρι που είχε πάρει, του είπε είτε να κάνουν ένα στοίχημα εκεί πέρα, να φάει, να πιει, να κοιμηθεί εκεί πέρα και αν κάνει τσίσα του θα του δώσει τα δύο γαϊδουράκια και θα φύγει και δε θα του αρέσει το σιτάρι. Αυτός έβαλε στο φαγητό του λίγο σαπούνι και αυτός και αυτός έφαγε και το βράδυ πήγε και έκανε τσίσα πάνω στο μαξιλάρι του. Έψαξε μετά ο μυλωνάς έψαξε και σήκωσε πάνω το μαξιλάρι του και το βρήκε. Και του πήρε και το γαϊδουράκι και το σιτάρι. Έτσι που περπατούσε έτσι έφυγε και πήγε στο σπίτι του είπε στον πατέρα του αυτό και αυτό. Πήγε μετά ο δεύτερος και πήρε δύο γαϊδουράκια και δυο σακιά σιταρι. Έγινε πάλι το ίδιο κατούρισε στο στρώμα του. Μετά σηκώθηκε, σήκωσε το στρώμα του

μυλωνάς και του πήρε και τα δύο γαϊδουράκια του και το σιτάρι. Μετά ο τρίτος πήγε και έφαγε και μετά μετά από εκεί που έφυγε εκεί όπου η ναι λοιπόν του πήραν τα σιτάρια που το πήρε και έφυγε και μετά ο τρίτος πήρε τρία γαϊδουράκια και πήγε στον μυλωνά. Αυτός όμως ήταν ο πιο έξυπνος και εκεί πέρα από καθότανε εκεί πέρα τον ταισε του έβαλε πιο πολύ σαπούνι αυτουνού και πήγε και το βράδυ ξύπνησε και και λέει πού να κατουρήσω πάω να κατουρήσω κατουράει μέσα στα στιβάνια του μυλωνά μετά λέει πού να κατουρήσω από να κατουρήσω και πάει και πάει και κατουράει μέσα στο πιστόλι του μυλωνά και μετά τα κατούρησε και στο καπέλο του. Όταν έψαξε παντού στο κρεβάτι δεν έχει κατουρήσει και πήρε άλλα τρία μουλάρια άλλα τρία γαϊδουράκια και άλλα τρία σακιά σιτάρι. Όταν όμως έφευγε φίλησε και την κόρη του μυλωνά και αν ναι, ξέχασα να σας πω, κατούρησε σε ένα πιθάρι που είχε μέσα τα χρήματα μαζί με τον αδελφό του ο μυλωνάς. Εκεί πέρα που κατούρησε, έφυγε, η κόρη του είπε πατέρα: «πατέρα στο στοίχημα είχατε και να με φιλήσει; με φίλησε κιόλας». «σε φίλησε αυτός φέρε μου τα στιβάνια μου να τον κυνηγήσω». Πάει βάζει τα στιβάνια του κι είχε μέσα κατρουλιά, μετά πήγε δώσε μου το καπέλο μου να να τρέξω να το βρω έβαζε και το καπέλο του και είχε μέσα κατρουλια, ε λε: «θα το σκοτώσω». Πιάνει το τουφέκι του, πά πα είχε κατρούλια και στο τέλος όταν δεν μπορούσε να πάει πουθενά στο τέλος ήρθε ο αδερφός του και είπε «πώς θα μοιράσουμε τα χρυσά μας είπεν ο αδερφός του μυλωνά «να γυρίσουμε να γυρίσουμε από πίσω και να ανοίξουμε μία τρύπα στο πιθάρι και να ανοίξουμε το στόμα μας» και κανεί α και μπαίνουν μέσα στο στόμα οι κατρουλιές. Αυτό ήταν τελείωσε.

## Ο Δεκατρής Α.Τ.Υ. 327 (Α, Β) και Α.Τ.Υ. 328

Οι παραμυθιακοί τύποι Α.Τ.Υ. 327 και Α.Τ.Υ. 328 έχουν ως κοινό θέμα τη σύγκρουση του ήρωα με ένα δράκο (ή δράκαινα). Συναντούμε μόνο το εισαγωγικό επεισόδιο της εγκατάλειψης των παιδιών, που είναι σχεδόν πάντοτε αγόρια, στο δάσος από τους γονείς τους. Τα παιδιά έρχονται συνήθως αντιμέτωπα με ένα δράκο, πολύ σπάνια με δράκαινα. Στις ελληνικές παραλλαγές ο ήρωας αντιμετωπίζει μια γυναικεία «διαβολική» μορφή: μια δράκαινα, μάγισσα, ή ακόμα και αλεπού, που τον κλείνει στο σακί της γιατί θέλει να τον πάει σπίτι της και να τον καταβροχθίσει. Και πάλι με την πονηριά του της ξεφεύγει και τη σκοτώνει (Αγγελοπούλου, 2007).

Μία φορά και έναν καιρό ήταν μία οικογένεια που είχαν που ήτανε χωρίς παιδιά και μian ημέρα η γυναίκα γέννησε και την επομένη και την παραεπόμενη μέχρι που έκανε 12 παιδιά. Μετά ήταν πάλι έγκυος και έκανε και 13 και έστειλε τους 12 γιους να πάνε να δουλέψουν. Όμως ο μικρός παραπονιόταν ότι ήθελε να πάει μαζί τους αλλά η μαμά του δεν τον άφηνε. Τότε πήγε κρυφά. Μετά ο πρώτος γιος που γεννήθηκε λέει «παιδιά ακούτε κάποιες πατημασιές» λέει: «όχι» και γυρνάνε πίσω να δούμε και βλέπουν το 13. Μετά τον πιάνουν σε ένα στύλο και λέει «θα κάτσεις εδώ θα περιμένεις να έρθει κάποιος να σε λύσει». Μετά προχωρούσαν προχωρούσαν να και δεκατρείς με φορτωμένο το στύλο στην πλάτη. Μετά τον λύνουν και τον δένουν πάλι στο μύλο λέει: «θα κάτσεις εδώ να περιμένεις». Προχωρούσαν προχωρούσαν προχωρούσα και προχωρούσα και τι να δουν, από πίσω τους ο δεκατρής φορτωμένο το μήλο στην πλάτη. Λέει: «καλα θα έρθεις μαζί μας αλλά θα κάθεται ήσυχος». Πηγαίνουν βλέπουν ένα κάστρο με μία μεγάλη πόρτα χτυπάνε την πόρτα λέει: «ναι

ποιος είναι; εγώ είμαι ο δράκος» και ανοίγει και ήταν ένας δράκος και τους λέει: «τι θέλετε εδώ;» «ήρθαμε να δουλέψουμε» λέει «τυχεροί είσαστε θα σας όλον αυτόν τον τοίχο θα πρέπει να τον κάνετε ξεχωριστά με άχυρο και σιτάρι όμως μέχρι το άλλο πρωί». Μετά όμως, μετά όμως αυτοί είχαν κουραστεί και πήγαν να κοιμηθούν. ‘Όμως ο δεκατρης πήγε και πήγε και έκανε ξεχωριστά το σιτάρι και το άχυρο. Μετά πάλι ξυπνάνε τα παιδιά και λένε «πως τα κάνεις έτσι και μετά τρώνε πίνουν που είχε μαγειρέψει ο δράκος και μετά την νύχτα πάλι που πήγα για ύπνο ο δράκος έβαλε μήλα πάνω στα μαξιλάρια τους των δεκατριών παιδιών γιατί ήθελε να φάει τα παιδιά όλα τα παιδιά όχι τις κόρες του. Και πάει ο δεκατρης επειδή κρυφόκοιτούσε και βάλει τα μήλα στις κόρες του στην κόρη του. Και μετά ξυπνάει τη νύχτα να τους φάει και πάει στις κόρες του να τις φάει εκεί που ήταν που είχε βάλει ο δεκατρης τα μήλα και μετά και μετά θύμωσε ο δράκος και πήγε να σκοτώσει τα δεκατρή όμως ο δεκατρης σκότωσε το δράκο τον έκαψε και βγήκαν έξω από την κοιλιά του οι κόρες του και μετά ζήσαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα.

**Σε ενήλικο κοινό είπαν:**

**Ο έξυπνος κόκορας**

Ο έξυπνος κόκορας Κόκκινη κλωστή δεμμένη στην ανέμη τυλιγμένη δώσ' τεις κλότσο, μπάτσο να γυρίσει, παραμύθι να αρχίσει. Αρχή του παραμυθιού καλησπέρα σας. Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ένας έξυπνος κόκορας που ήθελε να κάνει το αφεντικό του πλούσιο. Κάθε μέρα έλεγε στο αφεντικό του ότι θα τον κάνει πλούσιο. Μια μέρα πήγε στο βασιλιά και φώναξε: «κικιρίκου κικιρίκου αγαπώ και θέλω να κάνω την κόρη του βασιλιά γυναίκα μου. Κικιρίκου κικιρίκου θέλω να κάνω την κόρη του βασιλιά, γυναίκα μου». Ο βασιλιάς είπε:

Ποιός είναι αυτός που θέλει να κάνει γυναίκα του τη κόρη μου;

Ήρθε ένας φρουρός και είπε στο βασιλιά!

Είναι ένας κόκορας!

Ρίξτε τον σ' ένα πηγάδι με νερό να πνιγεί! Απάντησε ο βασιλιάς πολύ θυμωμένος.

Οι φρουροί έπιασαν το κόκορα και τον έβαλαν στο πηγάδι και αυτός άρχισε να λέει: «ρούφα κώλε το νερό, ρούφα κώλε το νερό, ρούφα κώλε το νερό, ρούφα κώλε το νερό και ρούφηξε ο κόκορας όλο το νερό. Μετά ξαναπήγε στο παλάτι και άρχισε να φωνάζει κικιρίκου κικιρίκου! Αγαπώ την κόρη του βασιλιά και θα την κάνω γυναίκα μου! Κικιρίκου!

Ποιος είναι αυτός ρώτησε ο βασιλιάς;

Οι φρουροί απάντησαν, ο κόκορας.

Γρήγορα πάρτε τον και ρίξτε τον στις μέλισσες για να τον φάνε.

Όταν τον έριξαν τον κόκορα στις μέλισσες άρχισε πάλι να λέει «ρούφα κώλε τις μέλισσες». Έτσι τις ρούφηξε και πήγε στο παλάτι του βασιλιά και είπε: «κικιρίκου, κικιρίκου αγαπώ την κόρη του βασιλιά και θα την κάνω γυναίκα μου.

Τότε ο βασιλιάς είπε: «φρουροί φέρτε τον να τον σκοτώσω μόνος μου». Και τότε ο κόκορας άρχισε να λέει «ξεφούντα κώλε τις μέλισσες, ξεφούντα κώλε τις μέλισσες και έφαγαν τους φρουρούς. Ο βασιλιάς είπε τότε στον κόκορα τι θέλεις να σου δώσω για να σταματήσεις να λες ότι θέλεις να κάνεις την κόρη σου γυναίκα σου.

Θέλω ένα χρυσό φλουρί.

Μα για ένα φλουρί έκανες όλη αυτήν τη φασαρία;

Τότε ο βασιλιάς έστειλε ένα φρουρό να του φέρει ένα χρυσό φλουρί. Ο φρουρός του έφερε πολλά φλουριά, αλλά κανένα δεν του άρεσε και έτσι τελικά έστειλε τον κόκορα μαζί με το φρουρό να διαλέξει μόνος του το φλουράκι.

Μόλις μπήκε στο δωμάτιο με τα φλουριά, άρχισε να λέει: «ρούφα κώλε τα φλουριά», αφού τα ρούφηξε όλα, έβαλε ένα στο ράμφος του και αφού ευχαρίστησε τον βασιλιά έφυγε για το αφεντικό του.

Μόλις είδε το αφεντικό του, του λέει: «είδες αφεντικό που σου είπα ότι θα σε κάνω πλούσιο; Ε αυτή η μέρα έφτασε. Έλα μέσα στο σπίτι και κλείσε καλά τις πόρτες». Αφού έγινε όπως είπε ο κόκορας, άρχισε να λέει : «ξεφούντα κώλε τα φλουριά ξεφούντα κώλε τα φλουριά», μέχρι που γέμισε το σπίτι.

Το αφεντικό του χάρηκε πάρα πολύ και άρχισε να αγοράζει ρούχα άλογα και δούλους ώσπου έγινε πλούσιος και πήγε και ζήτησε τη κόρη του βασιλιά. Ο βασιλιάς βλέποντας ότι είναι όμορφο και πλούσιο παλληκάρι την έδωσε με χαρά και έτσι έζησαν αυτοί καλά και εμείς καλύτερα.



## Η κλού (Ο Λούπης): 2028\*

Πρόκειται για κλιμακωτό παραμύθι. Μια γριά έχει ένα γρόσι αγοράζει ένα αντεράκι και της το παίρνει ο Λούπης. Για να της το δώσει πίσω της ζητά ένα κοτοπουλάκι. Πηγαίνει στην κότα της ζητά ένα κοτοπουλάκι αλλά εκείνη για να της το δώσει θέλει σιτάρι. Πηγαίνει στο σιτάρι το σιτάρι με τη σειρά του της ζητάει μια σκούπα πηγαίνει στον μάστορα που έφτιαχνε σκούπες, αυτός την παραπέμπει στο μυλωνά, ο μυλωνάς σε ένα δέντρο. Η γριά πηγαίνει από το ένα στον άλλο και στο τέλος πέφτει και σκοτώνεται χωρίς τελικά να καταφέρει να πάρει από το Λούπη το αντεράκι της. Το παιδί στην αφήγηση του σταματά το παραμύθι μέχρι το σιτάρι αδυνατεί αν το ολοκληρώσει.

Κόκκινη κλωστή δεμένη στην ανέμη τυλιγμένη δως της κλώτσο να γυρίσει παραμύθι να αρχίσει αρχή του παραμυθιού καλησπέρα σας. Μία φορά κι έναν καιρό ήταν μία γυναίκα που ητο τσιγκούνα και είχε αγοράσει ένα αντεράκι. Όμως πήγε ο Λούπης και της το άρπαξε. Και άρχισε να του λέει:

- Λούπη δώσε μου το αντεράκι μου γιατί θα με δείρει ο γέρος μου.

Λέει:

-πήγαινε στην κότα την κλού να μου φέρεις ένα πουλί να σου δώσω τα αντεράκι.

Πε στην κλού ξεκινά:

- κλου δώσε μου ένα πουλί και εγώ πουλί του Λούπη να μου δώσει το αντεράκι μου να μη με δέρει ο γέρος μου.

Λε:

- πήγαινε φέρε μου σιτάρι να πάω να σου δώσω το... το πουλί να το πάρεις.

Τότε πάει στο σιτάρι.

-σιτάρι μου δώσε μου το το σιτάρι σου να το πάρω στην κλου και η κλου να μου δώσει το πουλί και εγώ πουλί του Λούπη να μην με δέρει ο άντρας μου.

Και πήγαινε συνέχεια σε ένα σε ένας ένας ένας και τελικά πέθανε και τα αντεράκι δεν το πήρε και ζήσαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα.

### 3γ. Η Μέθοδος Ταξινόμησης A.T.U.

Καθώς δεν υπάρχει λαός που να μην έχει παραμύθια, το παραμύθι είναι η λογοτεχνία των λαών. Η διεθνής επιστημονική κοινότητα ερευνά τη λαϊκή αφήγηση σε μία ιστορική και συγκριτική προοπτική, σκοπεύοντας στην τεκμηρίωση και μελέτη ενός πλούσιου διεθνούς αφηγηματικού υλικού το οποίο μεταδίδεται προφορικά ή μέσω της λογοτεχνίας από λαούς και εθνοτικές ομάδες απ' όλο τον κόσμο.

Το A.T. είναι η διεθνής κατάταξη των παραμυθιών, (παραμυθιακοί τύποι) σύμφωνα με τους Aarne και Thompson. Όσον αφορά αυτήν την κατάταξη, πρέπει να αναφερθεί ότι η διεθνής επιστημονική κατάταξη, δίνει στον κάθε τύπο παραμυθιού έναν αριθμό, και βρίσκεται μέσα στο βιβλίο των Φιλανδού Antti Aarne, και Αμερικανού Stith Thompson. Στο βιβλίο αυτό που έχει τίτλο *The types of the Folk-tale*, με την πλούσια παραμυθολογική βιβλιογραφία και την παγκόσμια θεώρηση του απλώματος των παραμυθιών, οι τέσσερις γενικές κατηγορίες των λαϊκών αφηγήσεων παρουσιάζονται στα κεφάλαια, παραμύθια των ζώων, κλασικά παραμύθια, αστεία και ανέκδοτα, και στα τυπολογικά παραμύθια.

Αναλυτικότερα, (Καπλάνογλου, 2002) «το 1910 ο Antti Aarne δημοσίευσε μια πρώτη μορφή αυτού του διεθνούς συστηματικού Καταλόγου των Παραμυθιών. Το 1928 ο Αμερικανός Stith Thompson συμπλήρωσε τον κατάλογο αυτό, που συνέχισε να εμπλουτίζεται μέχρι που επανεκδόθηκε πολύ διευρυμένος το 1961. Η τρίτη αναθεώρηση του καταλόγου έγινε το 2004 από τον H. J. Uther ο οποίος επανεκδόθηκε το 2011. Η διεθνής αυτή ταξινόμηση των Aarne – Thompson και Uther (ATU), όπως λέγεται από τα ονόματα των βασικών συντακτών της, αποτελεί μέχρι σήμερα τη μόνη κοινή γλώσσα σε διεθνές επίπεδο μεταξύ των ειδικών του παραμυθιού. Ο διεθνής Κατάλογος των Λαϊκών Παραμυθιών των Aarne - Thompson

και Uther ακολούθησε ένα σύστημα ταξινόμησης βασισμένο στην εξαντλητική συγκέντρωση, σε μια συγκριτική προοπτική, όσο το δυνατό περισσότερων παραλλαγών ενός παραμυθιού, ώστε να απαντηθούν τα ερωτήματα: α) της υποτιθέμενης αρχικής του μορφής, β) της ηλικίας του, γ) του τόπου γέννησής του και δ) της πορείας που ακολούθησε κατά τη διαδικασία της διάδοσής του».

Ο Κατάλογος των Παραμυθιακών Τύπων δομείται με βάση τα διαφορετικά παραμυθιακά αφηγηματικά είδη, περιλαμβάνει δηλαδή μύθους ζώων, μαγικά παραμύθια, θρησκευτικές διηγήσεις, νουβέλες (ή λεγόμενα ρομαντικά παραμύθια), ευτράπελες διηγήσεις και τα τυπολογικά («φορμουλαϊκά») παραμύθια.

Η φιλανδική σχολή επινόησε τον όρο του παραμυθιακού τύπου, στον οποίο ανήκουν οι διηγήσεις εκείνες που παρουσιάζουν ορισμένες βασικές ομοιότητες. Τα καταγραμμένα αυτά κείμενα αποτελούν τις κατά τύπους παραλλαγές του κάθε παραμυθιού. Για κάθε παραμυθιακό τύπο υπάρχει ένας αρχέτυπος, δηλαδή μια πρωταρχική μορφή απ' όπου κατάγονται όλες οι μεταγενέστερες μορφές του παραμυθιού. Επομένως κάθε παραμύθι γεννήθηκε σε μια συγκεκριμένη περιοχή, απ' όπου εξαπλώθηκε και σε άλλους τόπους, μεταβαλλόμενο, στη μακρά διάρκεια ανάλογα με το νέο πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο γινόταν γνωστό κάθε φορά. Μια λεπτομερής εξέταση των παραλλαγών του κάθε παραμυθιακού τύπου μπορεί να οδηγήσει τον ερευνητή στην αρχική κοιτίδα από την οποία διαδόθηκε, «όπως οι κύκλοι πάνω στο νερό», κατά την έκφραση του Kaarle Krohn, το παραμύθι.

Ο διεθνής κατάλογος των λαϊκών παραμυθιών των Aarne και Thompson, αποτέλεσε το πρότυπο για την συγκρότηση εθνικών καταλόγων σε διάφορες χώρες, συμπεριλαμβανομένου όπως προαναφέρθηκε και του καταλόγου των ελληνικών παραμυθιών του Γ. Α. Μέγα. Το συγκρότημα αυτό της ταξινόμησης βασίστηκε στην εξαντλητική συγκέντρωση, σε μια συγκριτική προοπτική, όσο το δυνατόν

περισσότερων παραλλαγών ενός παραμυθιού, ώστε να απαντηθούν τα ερωτήματα της πιθανής αρχικής του μορφής, της ηλικίας του, του τόπου γέννησής του και της πορείας που ακολούθησε κατά τη διαδικασία της διάδοσής του. Τα επεισόδια, τα μοτίβα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που συμμετέχουν στη συγκρότηση του συνόλου των παραλλαγών, ενός παραμυθιακού τύπου παρατίθενται σε συντακτική σειρά, ώστε να καταδεικνύονται παραδειγματικά όλες οι δυνατότητες συγκρότησης της πλοκής. Έτσι αναδεικνύεται ο πλούτος της προφορικής παράδοσης και οι ερευνητές αποκτούν ένα πολύτιμο εργαλείο συνεννόησης για να παρακολουθήσουν τη γενικότερη κυκλοφορία του παραμυθιού.

Πέρα από αυτά σήμερα κυκλοφορεί και ένας Ελληνικός κατάλογος με μια κατάταξη παραμυθιών που άρχισε ο Γ. Μέγας, αλλά που συνεχίζεται από αξιόλογους συνεχιστές του.

Ο Ελληνικός Κατάλογος ιδέα μιας συστηματικής καταλογογράφησης και κατάταξης των ελληνικών λαϊκών παραμυθιών γεννήθηκε (1910), όταν ο Νικόλαος Πολίτης ανέθεσε στον Γεώργιο Μέγα τη σύνταξη ενός τέτοιου έργου με βάση το ταξινομικό σχήμα που πρώτος εφάρμοσε ο Φιλανδός Antti Aarne. Ο Γεώργιος Μέγας, ενασχολούμενος συστηματικά με το παραμύθι, συγκέντρωνε και αποδελτίαζε 7 τις δημοσιευμένες και αδημοσίευτες παραμυθιακές παραλλαγές, που διαρκώς εμπλουτίζονταν με νέες συλλογές, - ο αριθμός των κειμένων ανήλθε, έτσι, σε περισσότερα από 23.000 - κατέτασσε τα παραμύθια σύμφωνα με το διεθνές σύστημα κατάταξης του Aarne, διευρυμένο και πολύ πιο συστηματοποιημένο από τον Αμερικανό Thompson και τη μέθοδο ανάλυσης των Bolte και Polivka, και προχώρησε σε επανειλημμένες ανασυντάξεις του Καταλόγου με την προσθήκη νέων τύπων, παρακολουθώντας, πάντοτε, τις ανασυντάξεις και τις επαυξήσεις του διεθνούς καταλόγου.

Εφαρμόζοντας την ιστορικο-γεωγραφική μέθοδο στην Ελληνική Λαογραφία ο Γεώργιος Μέγας έλαβε υπόψη του μια σειρά από σημαντικούς παράγοντες: α) το ιστορικό βάθος του ελληνικού παραμυθιού, β) το βαθμό ανεξαρτησίας του, που φαίνεται στον μεγάλο αριθμό οικοτυπικών ιδιαιτεροτήτων του, και γ) τις ευρείες πολιτισμικές ανταλλαγές με τις αφηγηματικές παραδόσεις άλλων λαών. Ειδικότερα μελέτησε την ιστορική του εξέλιξη του ελληνικού παραμυθιού, τις περίπλοκες σχέσεις του με τις ευρωπαϊκές και ειδικότερα τις βαλκανικές παραδόσεις, καθώς επίσης τις αρχαιοελληνικές ή βυζαντινές αφηγήσεις που μπορεί να σχετίζονται με το νεοελληνικό παραμύθι. Η δημοσίευση του ελληνικού Καταλόγου ξεκίνησε από τον ίδιο τον Μέγα (1978), όταν ο ίδιος εξέδωσε το πρώτο μέρος του (Μύθοι ζώων ΑαTh/ATU 1–299).

Η έκδοση του μνημειώδους αυτού έργου διακόπηκε, ωστόσο, με το θάνατό του. Η νέα διερεύνηση του υλικού του Καταλόγου ξανάρχισε κατά τη δεκαετία του 1990 με ομάδα ειδικών που υπέδειξε ο Μ.Γ. Μερακλής, δεδομένου ότι ο Μέγας, στη διαθήκη του, εμπιστεύεται στον Μερακλή το υλικό με στόχο την τελική του επεξεργασία και την έκδοσή του. Η ομάδα των ειδικών αποτελούνταν αρχικά από τις Άννα Αγγελοπούλου και Αίγλη Μπούσκου (με τη συνδρομή κατά διαστήματα των Μ. Χ. Αναστασιάδη, Ε. Γκόνη, Δ. Δαμιανού, Μ. Καπλάνογλου, Ε. Κατρινάκη, Α. Πεγκλίδου, Μ. Ζουναλή). και στη συνέχεια από τις Άννα Αγγελοπούλου, Εμμανουέλλα Κατρινάκη και 8 Μαριάνθη Καπλάνογλου με τον συντονισμό της Άννας Αγγελοπούλου. Παρά τις ανυπέρβλητες συχνά οικονομικές δυσχέρειες δημοσιεύτηκε, ύστερα από νέα επεξεργασία του υλικού, το σύνολο των τύπων του μαγικού παραμυθιού, σύμφωνα πάντα με το διεθνώς καθιερωμένο σύστημα κατάταξης: αρ. 700-749 (1994), αρ. 300- 499 (1999), αρ. 500-559 (2004), αρ. 560-699 (2007). Τη δαπάνη της έκδοσης του έργου ανέλαβε το Ιστορικό Αρχείο

Ελληνικής Νεολαίας της Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς και το Κέντρο Νεοελληνικών Σπουδών του Εθνικού Ιδρύματος Ερευνών. (Καπλάνογλου, 2012 )

Παρά την εμφανή χρησιμότητα του διεθνούς καταλόγου, που παρέμεινε στην πράξη ένα κοινό σημείο αναφοράς για τους επιστήμονες, η κατάταξη που παρουσιάζει βασίζεται στην εμπειρική ομαδοποίηση των παραμυθιών, ανάλογα με την επικράτηση του ενός ή του άλλου στοιχείου, ενώ αξιοποιείται κυρίως μόνο η ευρωπαϊκή παράδοση του παραμυθιού. Επιπλέον, αντιρρήσεις διατυπώθηκαν από τη στιγμή που διαπιστώθηκε ότι πολλά καταγραμμένα παραμύθια ξεφεύγουν από τις κατατάξιμες μορφές του διεθνούς καταλόγου, αποκαλύπτοντας ένα υλικό που δεν μπορεί να «παγώσει» στο καθιερωμένο αφηγηματικό σχήμα του παραμυθιακού τύπου.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4: Ερωτηματολόγιο μετά – παρέμβασης

Μετά – παρέμβασης:

ΑΓΟΡΙ \_\_\_\_\_

ΚΟΡΙΤΣΙ \_\_\_\_\_

1. Τι προτιμάς

-Να ακούς παραμύθια

-Να διαβάζεις παραμύθια

-Να βλέπεις παραμύθια στην τηλεόραση ή στο κομπιούτερ;

2. Ποιο είναι το αγαπημένο σου παραμύθι;

---

3. Με ποιες λέξεις ξεκινά ένα παραμύθι;

---

4. Πώς τελειώνει ένα παραμύθι;

---

5. Προσπαθείς να αφηγηθείς το παραμύθι που άκουσες από κάποιον μεγάλο χρησιμοποιώντας

τα λόγια του

δικά σου λόγια

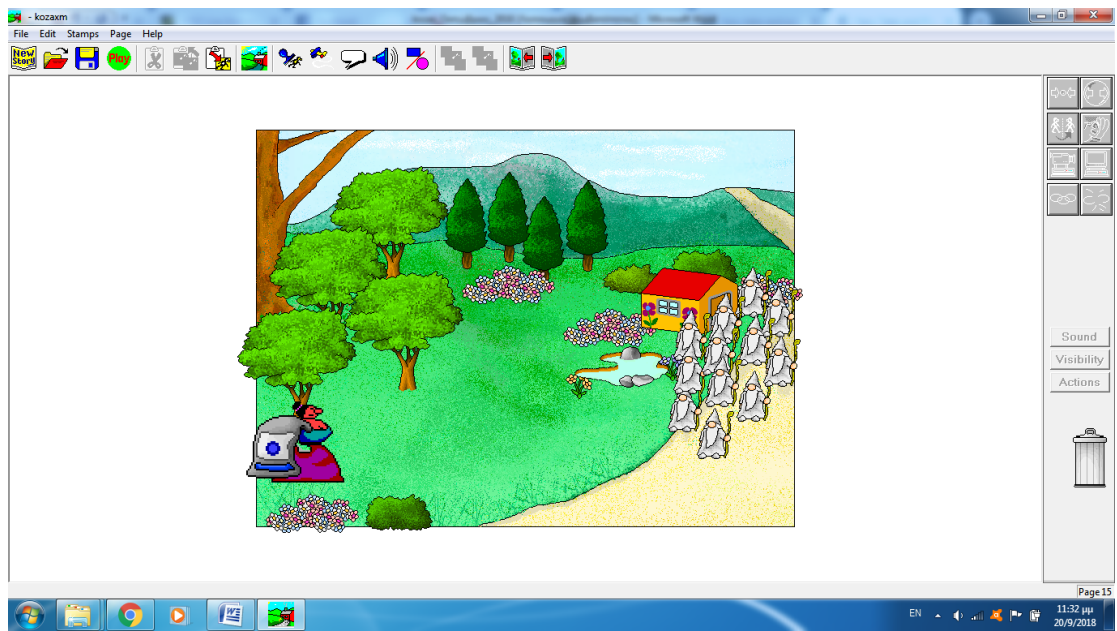
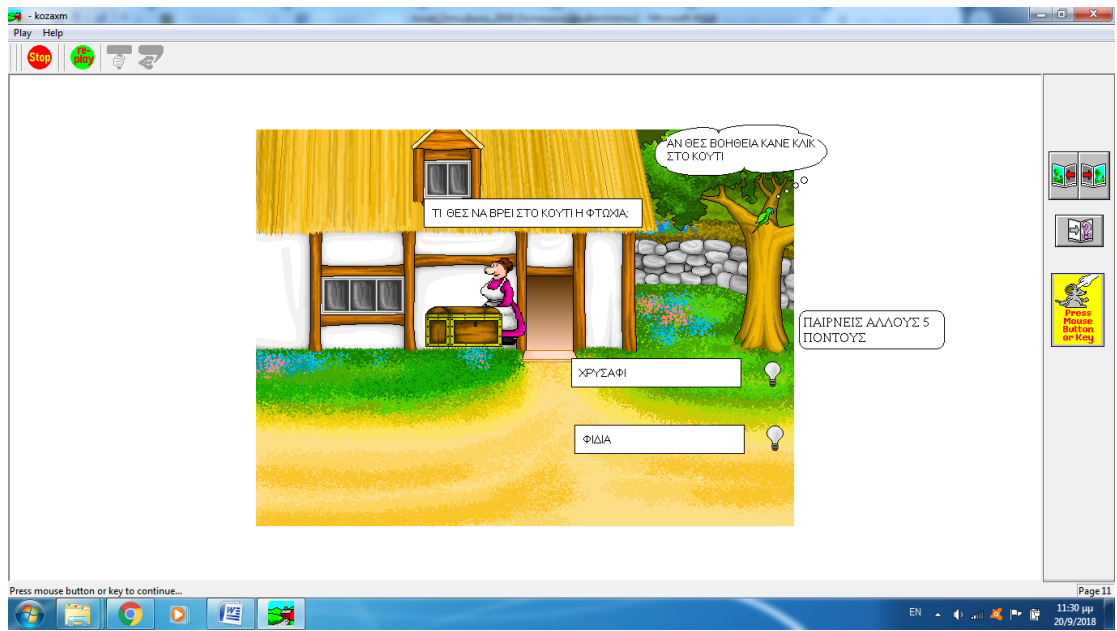
6. Τι σου έκανε εντύπωση από όλη την ενασχόλησή σου με τα λαϊκά παραμύθια;

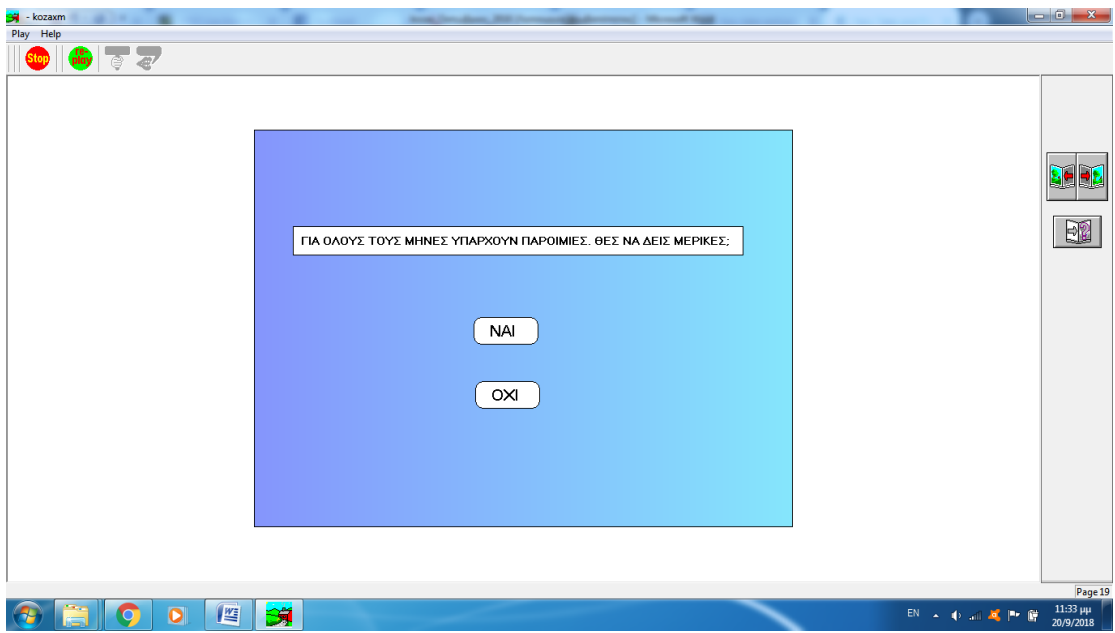
---

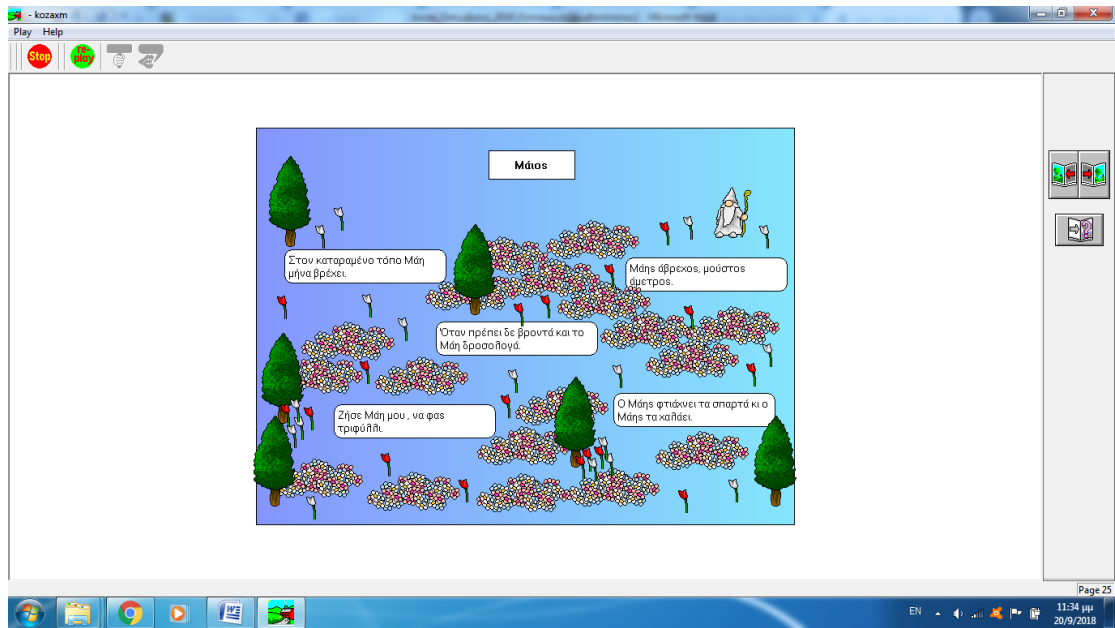
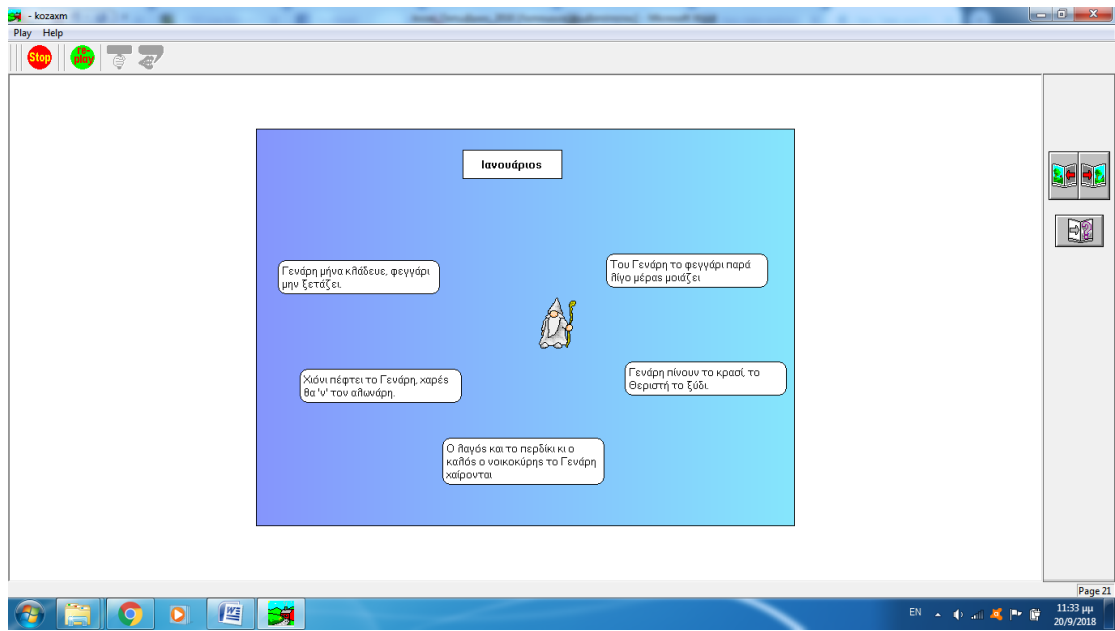


## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5: Εικόνες από το ηλεκτρονικό παραμύθι**









- kozaxm

Play Help

Stop

Page 27

### Ιούλιος

Έτσι το χει το άνι να ανθεί τον Αλωνάρι.

Στο κακαρίζικο χαριό τον Αλωνάρι βρέχει.

Αλωνάρι με τ' αλιόνα και με τα χρυσά πεπόνια.

Κάλλιο λίγια στα χαρφι, παρά ντράβαλα (φασαρίες) στ' αλιό.

Μικρό-μικρό τ' αλιό μου, και να 'ναι μονακό μου.

Page 27

11:34 μμ  
20/9/2018

- kozaxm

Play Help

Stop

Page 28

### Αύγουστος

Αύγουστε καλέ μου μήνα, να' σουν δυο φορές το χρόνο.

Αύγουστος άβρεχτος, μούστας άμετρος.

Κάθε πράμα στον καιρό του κι ο κοιλός τον Αύγουστο.

Επλάκασεν ο Αύγουστος, η άκρια του καμύνα.

Τον Αύγουστο τον χαιρετά σπάκει να τραγήσει.

Page 28

11:35 μμ  
20/9/2018

kozaxm

Play Help

Stop

Page 30

11:35 μμ  
20/9/2018

**Οκτώβριος**

Οκτώβρης και δεν έσπειρες, οκτώ σπυριά δεν κάνεις.

Οκτώβρης βροχερός, Οκτώβρης καρπερός.

Ο καλός ο νοικοκύρης, ο λαγός και το περόκι, όταν βρέχει χαιρούνται.

Οκτώβρης και δεν έσπειρες οκτώ σπυριά δεν έκανες.

Οκτώβρης-Οκτώβραάκης το μικρό καλακαράκι.

kozaxm

Play Help

Stop

Page 32

11:35 μμ  
20/9/2018

**Δεκέμβριος**

Δεκέμβριος, Χριστού γέννηση και καλός μας Χρόνος.

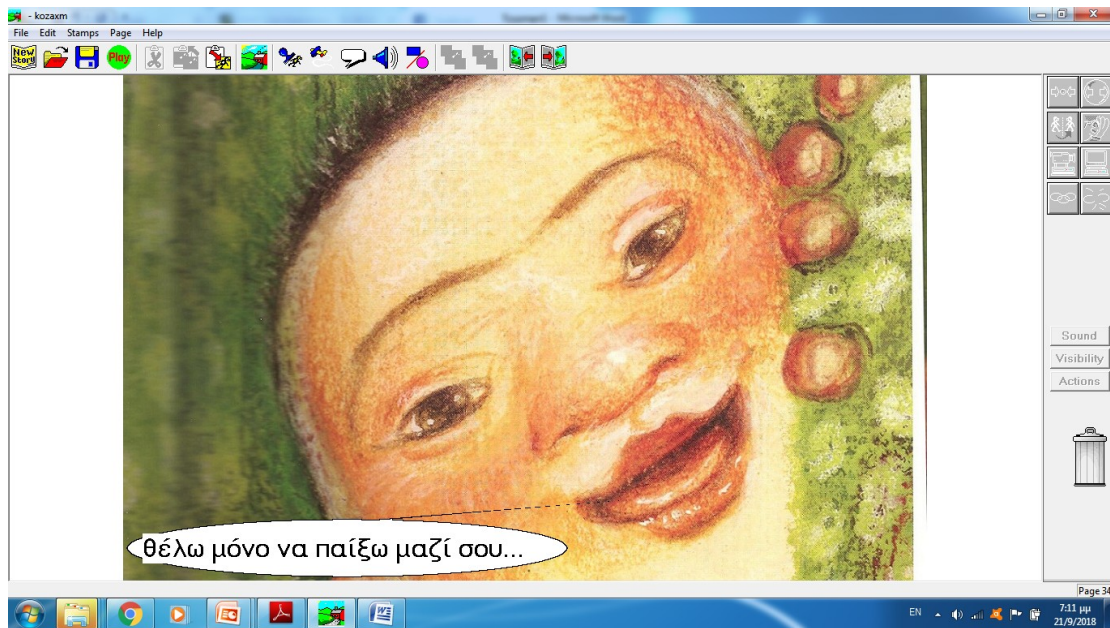
Αγία Βαρβάρα μίλησε κι ο Σάββας απεκριθή :  
- Μαζέψτε ξύλα κι άφουρα και σούρτε και στο μύλο, γιατί Αι - Νικόλαος έρχεται στα χιόνια φορτωμένος.

Να 'ναι Χριστούγεννα στεγνά, τα Φάσα χιονισμένα και τα Λιμπρά βρονούμενα, ημάρια γιομισμένα.

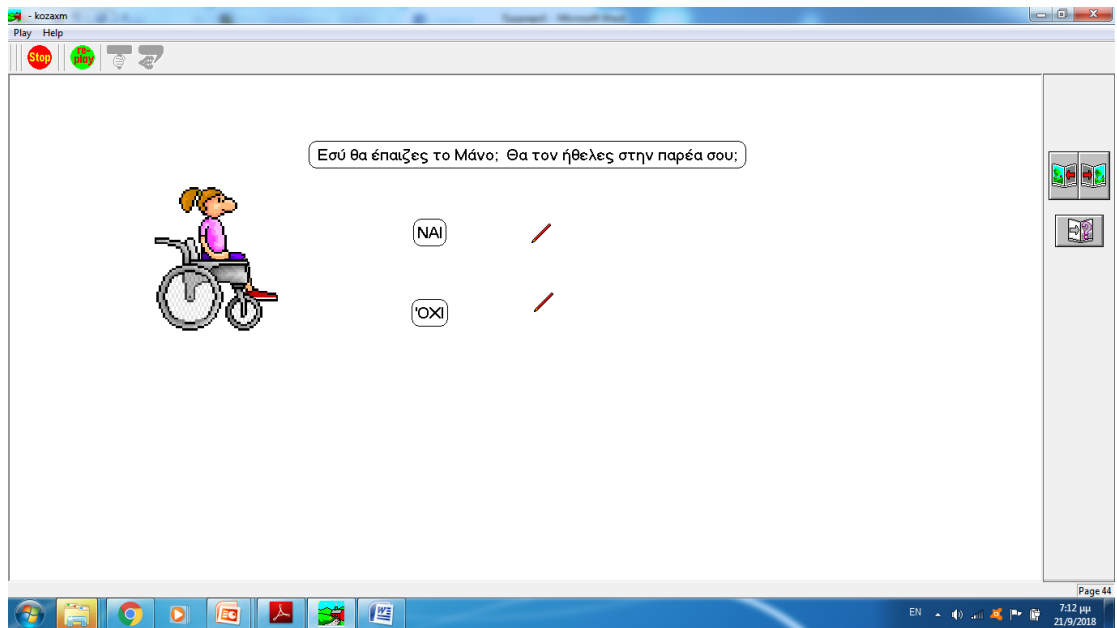
Το τραγούδι με τον τράγο, το Δεκέμβρη παραμύθι.

Χιόνι του Δεκεμβρίου, χρυσάφι του καλακαριού.

Christ mas







## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6: Ενδεικτικές ζωγραφιές των παιδιών**

