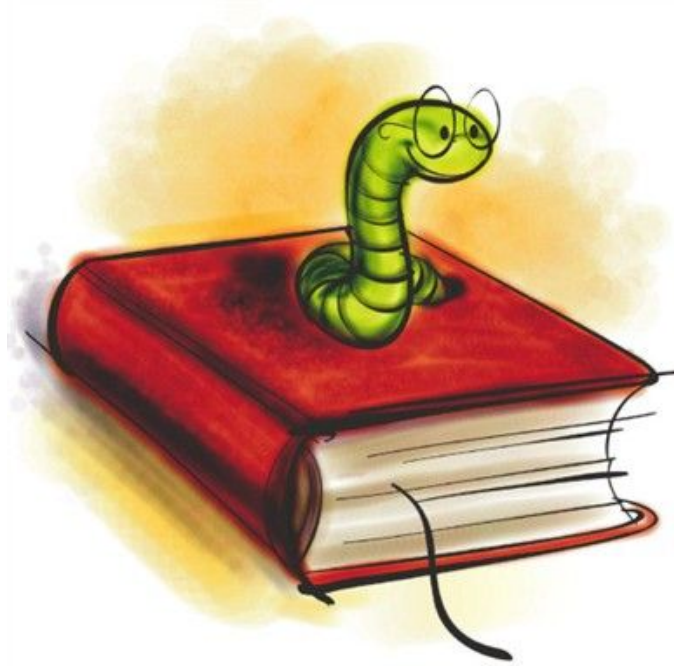


ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΗΠΕΙΡΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

Πτυχιακή εργασία

‘Παραμύθια γλωσσοδέτες, όλου του λόγου μαριονέτες..... ‘



Υπεύθυνη Καθηγήτρια: κα Β. Ζακοπούλου
Σπουδάστρια: Καλλιόπη Τσίγκα
Α. Μ. : 617

ΙΩΑΝΝΙΝΑ
2010

Πρόλογος

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την υπεύθυνη καθηγήτρια κυρία Β. Ζακοπούλου για την εργασία αυτή, για την υποστήριξή της στις δυσκολίες που αντιμετώπισα και τη συμμετοχή της στην ολοκλήρωση της εργασίας.

Περίληψη

Το παραμύθι αποτελεί άριστο μέσο διδασκαλίας. Χρησιμοποιώντας το, μπορούμε να πραγματοποιήσουμε το σκοπό της αγωγής, να διαμορφώσουμε μέσα από αυτό τον εσωτερικό κόσμο του παιδιού, αλλά και να καλλιεργήσουμε τη γλώσσα του. Γι' αυτό και η εργασία αυτή αναφέρεται στην ανάπτυξη του λόγου του παιδιού και στην καλλιέργεια της γλώσσας μέσα από την παράδοση και το παραμύθι, ώστε τα παιδιά να μάθουν τη γλώσσα με έναν ευχάριστο και δημιουργικό τρόπο.

Έχοντας ως εφόδιο το παραμύθι, μπορούμε να σκεφτούμε αρκετές γλωσσικές ασκήσεις, χωρίς να κάνουμε το παιδί να βαρεθεί και να κουραστεί. Διαβάζοντας, λοιπόν την εργασία θα μπορέσετε να μάθετε πολλά πράγματα για το πώς να χρησιμοποιείτε το παραμύθι αλλά και να εφαρμόσετε πολλές από τις ασκήσεις που περιέχονται σε αυτήν.

The fairy tale constitutes an excellent teaching aid. By using it, we can actualize the purpose of the education; shape through it the inner world of the child and cultivate its linguistic ability. Hence, this work refers to the development of the speech of the child and the cultivation of the language through tradition and fairy tale, so that the children would learn the language in a funny and creative way.

Having the fairy tale as a tool, we can think of several linguistic activities, without making the child feel bored and tired. Therefore, by reading this assignment you might learn many things on how to use a fairy tale but also you will learn how to apply many of the activities that this assignment includes.

Περιεχόμενα

Εισαγωγή.....σελ. 6

1. Γλώσσα- Γλωσσική ανάπτυξη

- 1. 1. Τι είναι Λόγος;.....σελ. 7
 - Τι είναι Γλώσσα ;.....σελ. 7
- 1.2. Η γέννηση της Γλώσσας.....σελ. 8- 10
- 1.3. Θεωρίες κατάκτησης της Γλώσσας
 - 1. 3. 1. Εμπειριοκρατικές θεωρίες.....σελ. 11- 19
 - 1. 3. 2. Βιολογικές- γενετικές θεωρίες.....σελ. 20- 25
 - 1. 3. 3. Γνωστική θεωρία.....σελ 26- 28
 - 1. 3. 4. Θεωρία κοινωνικού δομισμού.....σελ. 27- 30
- 1. 4. Στάδια γλωσσικής ανάπτυξης κατά την προσχολική ηλικία
 - 1. 4. 1. Φωνολογική ανάπτυξη.....σελ. 31- 32
 - 1. 4. 2. Συντακτική ανάπτυξη.....σελ. 33- 34
 - 1. 4. 3. Σημασιολογική ανάπτυξη.....σελ. 35

2. Το παραμύθι: είδη και χαρακτηριστικά του

- 2. 1. Ετυμολογική προσέγγιση.....σελ. 36
- 2. 2. Τι είναι παραμύθι;.....σελ. 36
- 2. 3. Ιστορική εξέλιξη του παραμυθιού.....σελ. 37- 41
 - 2. 3. 1. Θεωρίες για τη διάδοση και τη γέννηση του παραμυθιού..σελ. 42- 44
- 2. 4. Διαχωρισμός των παραμυθιών
 - 2. 4. 1. Κατηγορίες παραμυθιών.....σελ. 45
 - 2. 4. 2. Είδη παραμυθιών.....σελ. 46
- 2. 5. Χαρακτηριστικά των παραμυθιών
 - 2. 5. 1. Ιδεολογικά χαρακτηριστικά των παραμυθιών.....σελ. 47- 50
 - 2. 5. 2. Χαρακτηριστικά των ελληνικών παραμυθιών.....σελ. 51- 52

3. Ο ρόλος του παραμυθιού στη γλωσσική ανάπτυξη

3. 1. Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας και το παραμύθι.....σελ. 53- 54
3. 2. Το παραμύθι ως μέσον αγωγής.....σελ. 55- 57
3. 3. Η παιδαγωγική και διδακτική αξιοποίηση του παραμυθιού.....σελ. 58
3. 4. Η παιδαγωγική σημασία και αξιοποίηση του παραμυθιού για το παιδί με
ιδιαιτερότητες.....σελ. 59- 61
3. 5. Η φωνολογική εξάσκηση στην προσχολική ηλικία.....σελ. 62- 71
3. 6. Γλωσσικό υλικό.....σελ. 72
3. 6. 1. Ασκήσειςσελ. 73- 79

Συμπεράσματα.....σελ. 80

Βιβλιογραφία.....σελ. 81- 83

Παράρτημασελ. 84- 93

Εισαγωγή

Είναι αυτονόητη η σπουδαιότητα που έχει η καλλιέργεια της μητρικής γλώσσας στην πιο τρυφερή ηλικία, τη βρεφική, τη νηπιακή και την πρώτη παιδική. Από γλωσσικής πλευράς, ιδιαίτερα κρίσιμες θεωρούνται η προσχολική και η πρώτη σχολική ηλικία. Πολλά προβλήματα μαθησιακά ή προσαρμογής γενικότερα, έχουν τη ρίζα τους στην πλημμελή φροντίδα που έχουν τα παιδιά κατά την περίοδο αυτή.

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να ενημερώσει όλους όσους ασχολούνται με παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας και ενδιαφέρονται για τη γλωσσική καλλιέργεια των παιδιών. Η διάταξη των κεφαλαίων ξεκινά από τα γενικά χαρακτηριστικά του λόγου και της γλώσσας, καθώς και όλες τις πληροφορίες που πρέπει να γνωρίζουμε για το παραμύθι και καταλήγει σε ασκήσεις που μπορούν να εφαρμοστούν με βάση τα παραμύθια.

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μια αναφορά στη γλώσσα και το λόγο, στις θεωρίες που αναπτύχθηκαν για το πώς γεννήθηκε η γλώσσα, αλλά και στα στάδια γλωσσικής ανάπτυξης κατά ηλικία.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι πληροφορίες σχετικά με την ιστορική εξέλιξη του παραμυθιού και τις θεωρίες για τη διάδοσή τους, τις κατηγορίες και τα είδη του παραμυθιού, καθώς και τα χαρακτηριστικά τους.

Το τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται στο παιδί και τα παραμύθια, πως το παραμύθι μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσον αγωγής καθώς επίσης και στην παιδαγωγική του αξιοποίηση και σημασία. Επιπλέον παραθέτονται ασκήσεις για τη φωνολογική εξάσκηση αλλά και άλλες γλωσσικές δραστηριότητες.

Τελειώνοντας την εργασία, υπάρχει το Παράρτημα όπου περιλαμβάνει κάποια εξίσου σημαντικά στοιχεία που αξίζει να του δοθεί προσοχή. Τα στοιχεία αυτά είναι πως το παραμύθι εντάχθηκε στα σχολεία και για ποιους λόγους, ποια η σχέση του με τα σχολικά μαθήματα και πως μπορούμε να επιλέξουμε τα διδακτικά και παιδαγωγικά παραμύθια. Τέλος, καταγράφεται και βιβλιογραφία για τα νήπια την οποία μπορούν να χρησιμοποιήσουν εκπαιδευτικοί, θεραπευτές και γονείς.

1. Γλώσσα και γλωσσική ανάπτυξη.

1. 1. Ορισμοί:

Λόγος:

« Είναι η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει και να χρησιμοποιεί λεκτικά σύμβολα, για να οργανώνει τη σκέψη του και να επικοινωνεί με τα άλλα άτομα. Ο λόγος χωρίζεται σε δύο μέρη, στο δεκτικό, όταν το άτομο δέχεται πληροφορίες από το περιβάλλον, και στο εκφραστικό, όταν εκφράζει τα συναισθήματα και τις σκέψεις του προς το περιβάλλον» (Μπιρμπίλη, 2001, σελ.180).

Γλώσσα:

« Είναι το σύνολο λέξεων και φράσεων που μπορεί να εκφράσει τις γνώσεις και τις παραστάσεις του ανθρώπου για τον κόσμο. Είναι, δηλαδή, ένας συμβατικός τρόπος επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων. Η γλώσσα αποτελεί το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του ανθρώπου, ο οποίος κατάφερε να εκφράσει τις σκέψεις και τα πράγματα με σύμβολα, σε αντίθεση με τους υπόλοιπους ζωντανούς οργανισμούς» (Άλφα, 1993, σελ. 214).

Η γλώσσα διακρίνεται, σε ομιλία και σε λόγο και αποτελεί ένα πολύμορφο και πολυσύνθετο σύστημα. « Γλώσσα λοιπόν, είναι ο λόγος και η ομιλία, το εσωτερικό, γενικό σύστημα που χαρακτηρίζει τη δομή μιας φυσικής γλώσσας (ο λόγος) και η συγκεκριμένη από τα άτομα μιας γλωσσικής κοινότητας πραγμάτωσή τους (η ομιλία). Γλώσσα, είναι οι φθόγγοι, που απαρτίζουν τη μορφή μιας γλώσσας. Γλώσσα, είναι και το περιεχόμενο, οι σημασίες που δηλώνονται από τις διάφορες φωνολογικές μορφές. Γλώσσα, είναι η σύζευξη σημασίας και φωνολογικής αντιπροσώπευσης, περιεχομένου και μορφής. Γλώσσα, είναι ακόμη η επικοινωνία του ανθρώπου είτε ως ατόμου είτε ως κοινωνικής ομάδας. Τέλος, γλώσσα είναι η κατάσταση και η εξέλιξη της επικοινωνίας» (Μπαμπινιώτης, 1998, σελ. 19).

1. 2. Η γέννηση της γλώσσας

Η προέλευση της γλώσσας είναι ένα ερώτημα η απάντηση του οποίου χάνεται στα βάθη της ανθρώπινης προϊστορίας, γεγονός που δικαιολογεί και τον μεταφυσικό αλλά και τον άκρατα υποκειμενικό χαρακτήρα πολλών θεωριών που προσπάθησαν να προσεγγίσουν το ζήτημα.

Οι απαντήσεις στο ζήτημα της προέλευσης της γλώσσας αναζητώνται με βάση τα χαρακτηριστικά που φέρει η ίδια η γλώσσα.

Σημαντικό σταθμό στην πορεία των σχετικών αναζητήσεων αποτέλεσε η ανάπτυξη της θεωρίας της εξέλιξης των ειδών, στον βαθμό που προσανατόλισε την έρευνα σε ερωτήματα που κύριο στόχο έχουν να εξηγήσουν πώς τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που εμφανίζει η γλώσσα βοήθησαν στην επιβίωση και αναπαραγωγή του ανθρώπινου είδους.

Βασική προϋπόθεση, βέβαια, για την κατεύθυνση προς ερωτήματα αυτής της τάξης αποτελεί η παραδοχή πως η γλωσσική ικανότητα είναι βιολογικό χαρακτηριστικό του ανθρώπινου είδους, με την έννοια ότι το άτομο είναι εκ γενετής προετοιμασμένο για την εκμάθηση της γλώσσας. Θέση (Κατή, 2001) που ενισχύεται τόσο από τις έρευνες στον τομέα της οντογένεσης της γλώσσας (την απόκτηση της γλώσσας από το παιδί) όσο και από τα σχετικά πορίσματα της νευρογλωσσολογίας, της ανατομίας και της εμβρυολογίας, που αποδεικνύουν αφενός, ότι υπάρχουν στον ανθρώπινο εγκέφαλο ανατομικά χαρακτηριστικά εξειδικευμένα στην παραγωγή και κατανόηση του λόγου από την εμβρυϊκή ακόμη περίοδο και αφετέρου, ότι το παιδί αποκτά τη γλώσσα μέσω μηχανισμών που η ωρίμανσή τους εμφανίζει βιολογικά χαρακτηριστικά (Θεοδωροπούλου, 2001).

Το ζήτημα, λοιπόν, της προέλευσης της γλώσσας υπό το πρίσμα της εξελικτικής θεωρίας επιδιώκει σε ένα πρώτο στάδιο να εξηγήσει τους παράγοντες που κινητοποίησαν τις βιολογικές προϋποθέσεις της εμφάνισης της γλώσσας: την εξέλιξη δηλαδή αφενός του ανατομικού εξοπλισμού του ανθρώπου, περιλαμβανομένων τόσο των αρθρωτικών οργάνων (λάρυγγα, δοντιών, γλώσσας, πνευμόνων κλπ.), αφού αυτά δευτερογενώς χρησιμοποιούνται για την παραγωγή του λόγου με την έννοια ότι οι βασικές τους λειτουργίες δεν συνδέονται άμεσα με τη γλώσσα αλλά με άλλες (π.χ. τη μάσηση), όσο και των αντίστοιχων εγκεφαλικών· αφετέρου, την ανάπτυξη των

νοητικών ικανοτήτων του ανθρώπου, και κυρίως της αφαίρεσης και της γενίκευσης που αποτελούν βασικές συνιστώσες του νοήματος.

Η εμφάνιση της γλώσσας συνδέεται με πιθανές περιβαλλοντικές αλλαγές, οι οποίες κινητοποίησαν μια σειρά μεταβολών στην ανατομία του πρώιμου ανθρώπου. Από πλευράς ανατομίας, η όρθια στάση οδήγησε στην κάθετη θέση του λάρυγγα, γεγονός που είχε συνέπειες στην άρθρωση της ομιλίας.

Η προϊστορική αρχαιολογία θεωρεί ότι τα ανατομικά χαρακτηριστικά τα οποία χρησιμοποιούνται για την παραγωγή του λόγου ήταν ήδη παγιωμένα στους πρώτους ανθρωπίδες (αυστραλοπίθηκος, 5-4.000.000 πριν από τώρα). Κεντρική θέση κατέχει ο ανθρώπινος εγκέφαλος, ο οποίος χαρακτηρίζεται από λειτουργική ασυμμετρία: τα δύο ημισφαίρια παρουσιάζουν εξειδίκευση ως προς τις λειτουργίες που επιτελούν. Έτσι, μετά από έρευνες με αφασικούς κυρίως ασθενείς γνωρίζουμε ότι «μιλάμε με το αριστερό ημισφαίριο», αφού οι γλωσσικές λειτουργίες εντοπίζονται σε αυτό, και πιο συγκεκριμένα, στις περιοχές Broca και Wernicke· βλάβες σε αυτές τις περιοχές έχουν ως αποτέλεσμα προβλήματα είτε στην κατανόηση είτε στην παραγωγή του λόγου. Ο *homo habilis* (ο «επιδέξιος άνθρωπος») ήταν ήδη προικισμένος με μεγαλύτερη ποσότητα εγκεφαλικής ουσίας, στην οποία πιθανότατα περιεχόταν και η περιοχή Broca (Θεοδωροπούλου, 2001).

Η ύπαρξη του εργαλείου δηλώνει ήδη ανεπτυγμένες νοητικές ικανότητες που δεν συναντώνται στα άλλα έμβια όντα. Παρακολουθώντας, λοιπόν, την εξέλιξη των εργαλείων κατά τη διάρκεια των προϊστορικών περιόδων παρατηρούμε μια αυξανόμενη παρουσία και ανάπτυξη της αφαιρετικής ικανότητας, η οποία είναι έκδηλη στην τυποποίηση των εργαλείων. Από τη στιγμή λοιπόν που έχουμε ενδείξεις για την εμφάνιση της αφαιρετικής ικανότητας, μπορούμε να μιλάμε και για την ύπαρξη των νοητικών προϋποθέσεων εμφάνισης της γλώσσας.

Αν η ικανότητα άρθρωσης και η ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων αποτελούν προϋποθέσεις εμφάνισης της γλώσσας, δεν απαντούν όμως στο ερώτημα πώς η εμφάνιση της γλωσσικής ικανότητας συντέλεσε στην επιβίωση και αναπαραγωγή του ανθρώπινου είδους έτσι ώστε να παγιωθεί ως ένα από τα βιολογικά χαρακτηριστικά του. Ούτως ή αλλιώς, η ανάπτυξη τόσο των αρθρωτικών όσο και των νοητικών ικανοτήτων δεν σημαίνει υποχρεωτικά ούτε εμφάνιση της γλωσσικής ικανότητας αλλά ούτε και ότι όλοι οι αρθρώσιμοι φθόγγοι χρησιμοποιούνται γλωσσικά. Γι' αυτό και η απάντηση στο ερώτημα της προέλευσης της γλώσσας αναζητείται μέσα από τα χαρακτηριστικά της ίδιας της γλώσσας. Πιο

συγκεκριμένα, από το γεγονός ότι η γλώσσα είναι ένα συμβολικό σύστημα σημείων, το οποίο χαρακτηρίζεται από *αυθαιρεσία, μετάθεση, παραγωγικότητα* και *πολυλειτουργικότητα* (Θεοδωροπούλου, 2001).

Κατά συνέπεια, το ερώτημα που πρέπει να τεθεί καταρχήν είναι γιατί το ανθρώπινο είδος ανέπτυξε συμβολικό και όχι εικονικό ή δεικτικό σύστημα σημείων. Γιατί δηλαδή ανέπτυξε ένα σύστημα επικοινωνίας που διέπεται:

α) από *αυθαιρεσία*, με την έννοια ότι η σχέση των γλωσσικών σημείων με αυτό στο οποίο αναφέρονται δεν είναι αιτιολογημένη αλλά προκύπτει από την κοινή σύμβαση· σε αντίθεση με τα εικονικά συστήματα, όπου ανάμεσα στο σημείο και το αντικείμενο αναφοράς του υφίσταται σχέση ομοιότητας (π.χ. η σχέση ανάμεσα στη φωτογραφία ενός σπιτιού και το ίδιο το σπίτι), και με τα δεικτικά, όπου υπάρχει συνάφεια του σημείου με το αντικείμενο αναφοράς του (π.χ. ο καπνός ως ένδειξη φωτιάς).

β) *μετάθεση*, τη δυνατότητα δηλαδή της γλώσσας να «μιλάει» για αντικείμενα, γεγονότα, έννοιες κλπ. που δεν είναι «προσδεδεμένα» με κάποιο άμεσο, παρόν ερέθισμα.

γ) *παραγωγικότητα*, τη δυνατότητα δηλαδή της γλώσσας να παράγει από ένα περιορισμένο αριθμό φωνημάτων έναν απεριόριστο αριθμό προτάσεων. Η παραγωγικότητα θέτει το ζήτημα της σχέσης των σημείων μεταξύ τους: στην ουσία πρόκειται για το φαινόμενο της σύνταξης, όπου ο συνδυασμός των σημείων αποτελεί παράγοντα επιπλέον πληροφορίας.

δ) *πολυλειτουργικότητα*, το γεγονός δηλαδή ότι η γλώσσα, εκτός από το ότι πληροφορεί, χρησιμοποιείται για επιτέλεση πράξεων, στα πλαίσια της νεοδαρβινικής θεωρίας αιτιολογείται ως αποτέλεσμα του ότι το ανθρώπινο είδος έζησε σε ομάδες. Ως εκ τούτου, η γλώσσα αποτέλεσε όχι μόνο μέσο πληροφόρησης σχετικά με το φυσικό περιβάλλον αλλά και μέσο διαχείρισης των ενδο-ομαδικών σχέσεων και διατήρησης των ενδο-ομαδικών ισορροπιών, προκειμένου να εξασφαλιστεί η επιβίωση της ομάδας από κινδύνους που προέρχονταν όχι πλέον από το φυσικό περιβάλλον αλλά από την «κοινωνική» αστάθεια της ομαδικής ζωής (Θεοδωροπούλου, 2001).

1. 3. Θεωρίες κατάκτησης της γλώσσας

1. 3. 1. Εμπειριοκρατικές Θεωρίες

Οι εμπειριοκρατικές θεωρίες ερμηνεύουν τη μάθηση της γλώσσας ως αποτέλεσμα συνεξαρτήσεων γλωσσικών ερεθισμάτων και αντιδράσεων, και γενικότερα της αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον στο οποίο ζει και του οποίου τη γλώσσα μαθαίνει. Οι θεωρίες αυτές είναι επηρεασμένες από την εμπειρική φιλοσοφία του 17^{ου} και 18^{ου} αιώνα.

Την κυρίαρχη μαθησιακή θεωρία αποτέλεσε ο συμπεριφορισμός από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα μέχρι το 1960 περίπου και οι κυριότεροι εκπρόσωποι είναι (Πόρποδας, 1993):

✱ Pavlov (1849-1936)

Ο Pavlov είναι γνωστός για την μελέτη των «εξαρτημένων αντανακλαστικών». Τα αντανακλαστικά σ' όλους τους οργανισμούς που έχουν σύστημα. “ Όλες οι μορφές αντανακλαστικών αντιδράσεων είναι εκδηλώσεις αυτόματης συμπεριφοράς που συμβαίνει χωρίς τη δική μας συνειδητή προσπάθεια, γιατί το νευρικό μας σύστημα είναι έτσι ρυθμισμένο ώστε να αντιδρά αυτόματα σε ορισμένα ερεθίσματα” (Πόρποδας, 1996).

Στο πείραμα που πραγματοποίησε ο Pavlov χρησιμοποίησε έναν πεινασμένο σκύλο, ο οποίος ήταν τοποθετημένος έτσι ώστε να συλλέγεται η ποσότητα του σάλιου που εκκρινόταν στην παρουσία ερεθισμάτων. Παρατήρησε όμως ότι η έκκριση σιέλου γινόταν όχι μόνο στη θέα του κρέατος αλλά και στα πατήματα του ανθρώπου που τον έφερνε. Τις αντιδράσεις αυτές ο Pavlov τις ονόμασε ψυχικά αντανακλαστικά (Δημητρόπουλος, 1981).

Ψυχικό ή εξαρτημένο αντανακλαστικό καλείται η αντίδραση που εκδηλώνεται σε μια συγκεκριμένη κατάσταση εξαρτήσεως. Μια κατάσταση εξαρτήσεως αποτελείται από:

- Ένα ανεξάρτητο ερέθισμα (τροφή) ,το οποίο προκαλεί μια φυσική αυτόματη αντίδραση του οργανισμού, την ανεξάρτητη αντίδραση (έκκριση σιέλου).

- Ένα εξαρτημένο ερέθισμα (ήχος), το οποίο είναι το ουδέτερο ερέθισμα που αρχικά δεν προκαλούσε καμία αντίδραση, την εξαρτημένη αντίδραση. (Δημητρόπουλος, 1981)

Έχουμε λοιπόν τα εξής :

EE (ήχος) -----> AE (τροφή) -----> AA (σιέλωση)

Όταν αυτό συμβεί αρκετές φορές τότε το εξαρτημένο ερέθισμα προκαλεί την ίδια αντίδραση.

EE (ήχος) -----> EA (σιέλωση)

Βασικά χαρακτηριστικά της θεωρίας του Pavlov:

Τα χαρακτηριστικά είναι κλειδιά που έχουν ξεκλειδώσει μερικά από τα μυστήρια της μαθήσεως. Αυτά είναι:

- Ενίσχυση καλείται η εξαρτημένη αντίδραση (έκκριση σιέλου) που προκαλείται από το εξαρτημένο ερέθισμα (ήχος) που ενισχύεται από το ανεξάρτητο ερέθισμα (τροφή).

- Απόσβεση καλείται η εξαφάνιση της εξαρτημένης αντίδρασης (έκκριση σιέλου) ,όταν παύει το εξαρτημένο ερέθισμα (ήχος) να ενισχύεται από το ανεξάρτητο ερέθισμα (τροφή).

- Εξάρτηση ανώτερου επιπέδου έχουμε όταν ένα εξαρτημένο ερέθισμα αποκτήσει την ισχύ του ανεξάρτητου ερεθίσματος ,τότε μπορεί να συνδυαστεί με ένα τρίτο ερέθισμα και να οδηγήσει σε νέα κατάσταση εξαρτήσεως.

- Γενίκευση ερεθίσματος υφίσταται όταν το υποκείμενο αντιδρά ,όχι μόνο στο συγκεκριμένο ερέθισμα, αλλά και σε γειτονικά, όμοια ερεθίσματα.

- Διάκριση ερεθίσματος είναι το αντίθετο της γενίκευσης, δηλαδή η αντίδραση του υποκειμένου σε διάφορα ερεθίσματα.

Σύμφωνα με τον Pavlov επειδή ο άνθρωπος είχε ένα σύστημα δευτέρου βαθμού, τη γλώσσα συμπεριφερόταν πιο σύνθετα από τους άλλους οργανισμούς. “Η γλώσσα, μέσω του φαινομένου που ονομάστηκε νοηματική γενίκευση και το οποίο αναφέρεται στην εξάρτηση από το νόημα, την έννοια ενός ερεθίσματος αντί από το ίδιο το ερέθισμα” (Δημητρόπουλος, 1981).

Ήρθε όμως η ώρα να εξηγήσουμε με βάση τη θεωρία του Pavlov πώς ένα παιδί μαθαίνει. Δίνεται στο παιδί το εξαρτημένο ερέθισμα, το οποίο είναι η εικόνα

ενός αλόγου και παράγεται ταυτόχρονα το ανεξάρτητο ερέθισμα, όπου είναι η προφορά της λέξης «άλογο». Το παιδί λοιπόν μιμείται την προφορά της λέξης, η οποία είναι η ανεξάρτητη αντίδραση. Έτσι το παιδί θα μάθει να λέει «άλογο» όταν βλέπει την εικόνα του αλόγου καθώς συνδέεται η εικόνα με την παραγωγή της λέξης.

✱ Thorndike (1874- 1949)

Ο Thorndike ανέπτυξε τη θεωρία του συνδετισμού κατά την οποία η σχέση μεταξύ εξωτερικού ερεθίσματος και αντίδρασης είναι ένας νευρικός δεσμός, μια σύνδεση. Ο όρος σύνδεση είναι τάση του οργανισμού να αντιδρά με κάποιο ιδιαίτερο τρόπο σε δομημένες καταστάσεις (Γεωργούσης, 1981). Η βασική μορφή μαθήσεως είναι η μάθηση με δοκιμή και πλάνη όπως υποστήριξε ο Thorndike. Μετά από το πείραμα του, ο Thorndike κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η μάθηση είναι σταδιακή και όχι ενορατική. Ως μόνη βάση μάθησης θεωρεί τη δοκιμή και σύνδεση ενώ ο νους, η σκέψη και ο συλλογισμός δεν εμπλέκονται στη μάθηση. Το πείραμα του Thorndike περιλάμβανε μια πεινασμένη γάτα, η οποία τοποθετήθηκε σε ένα κλουβί στο οποίο υπήρχε μια θυρίδα που άνοιγε και έξω υπήρχε ένα ψάρι. Η πεινασμένη γάτα έπρεπε να αντιδράσει πατώντας το μοχλό ,έτσι ώστε να ανοίξει τη θυρίδα. Μετά από πολλές δοκιμές ,η γάτα τα κατάφερε. Σύντομα η γάτα πατούσε το μοχλό αμέσως μόλις έμπαινε στο κλουβί.

Σαν αποτέλεσμα πολλών πειραμάτων ο Thorndike διατύπωσε 3 βασικούς νόμους μαθήσεως, οι οποίοι είναι:

- 1) οι νόμοι του αποτελέσματος
- 2) της ετοιμότητας
- 3) της ασκήσεως

και αναλύονται ως εξής:

- 1) Ο νόμος αποτελέσματος αναφέρει ότι αν η συμπεριφορά ενισχύεται ή επιτυγχάνεται μπορεί να επαναληφθεί ενώ αν τιμωρείται τότε μπορεί να εμφανιστεί.
- 2) Ο νόμος της ετοιμότητας αναφέρει ότι προκαλείται ευχαρίστηση αν ο οργανισμός είναι έτοιμος να δεχτεί ένα ερέθισμα ενώ αντίθετα προκαλείται δυσάρεσκεια.
- 3) Ο νόμος της ασκήσεως αναφέρει ότι η επανάληψη δυναμώνει το δεσμό, ενώ η μη εξάσκηση μπορεί να εξαφανίσει.

και 5 δευτερεύοντες νόμους, οι οποίοι είναι:

- 1) των πολλαπλών αντιδράσεων
- 2) της στάσεως ή διαθέσεως του οργανισμού
- 3) της επιλογής των στοιχείων
- 4) της απαντήσεως κατ' αναλογία
- 5) της συνειρμικής μετατοπίσεως (Γεωργούσης, 1981)

και αναφέρουν:

- 1) Ο νόμος των πολλαπλών αντιδράσεων αναφέρει ότι ο οργανισμός καταφεύγει σε άλλη αντίδραση, αν δεν λυθεί το πρόβλημα με την πρώτη αντίδραση, έως ότου επιτευχθεί η λύση.
- 2) Ο νόμος της στάσεως ή της διαθέσεως του οργανισμού αναφέρει ότι η μάθηση επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες και καταστάσεις (Γεωργούσης, 1981).
- 3) Ο νόμος της επιλογής λέει ότι το υποκείμενο επιλέγει σε ποία στοιχεία θα απαντήσει και αγνοεί τα υπόλοιπα.
- 4) Ο νόμος της απαντήσεως κατ' αναλογία λέει ότι το υποκείμενο μπορεί να χρησιμοποιήσει όμοια στοιχεία από μια κατάσταση σε μια άλλη (Δημητρόπουλος, 1981).
- 5) Ο νόμος της συνειρμικής μεταβίβασης αναφέρει ότι ένας δεσμός μπορεί να μεταβιβάσει από μια κατάσταση σε μια άλλη και να μεταφέρει στοιχεία από τον πρώτο δεσμό στον επόμενο (Δημητρόπουλος, 1981).

✱ Watson (1878- 1958)

Ο Watson είναι ο ιδρυτής της ψυχολογίας της συμπεριφοράς. Δεν διατύπωσε καμία θεωρία μαθήσεως, αναγνώριζε ως μόνο αντικείμενο της ψυχολογίας, τη συμπεριφορά. Συμπεριφορά είναι ότι μπορεί να παρατηρηθεί. Υποστήριξε ότι οι νοητικές δομές δεν μπορούσαν να παρατηρηθούν και να μελετηθούν επιστημονικά.

Η θεωρία του Watson προώθησε μια άποψη ότι οι ανθρώπινες ικανότητες οφείλονται στη μάθηση. Η προσωπικότητα είναι ένα σύνολο εξαρτημένων αντανεκλαστικών. Για παράδειγμα η ομιλία εκλαμβάνεται ως συμπεριφορά που προέρχεται από την κίνηση των μυών του λαιμού και η σκέψη ως υποφωνηματικός λόγος, βουβή ομιλία. Για τον Watson η ομιλία θα ήταν δυνατό να αποτελέσει αντικείμενο μελέτης ως συμπεριφορά, όχι ως όργανο για τη μελέτη «εσωτερικών εμπειριών».

Έτσι οι ψυχολογικές διαφορές οφείλονται σε διαφορές στην ανατροφή, την εκπαίδευση και την συσσωρευμένη εμπειρία και όχι σε κληρονομικούς παράγοντες. Πρεσβεύει, λοιπόν, ότι ο άνθρωπος δεν γεννιέται με κάποιες νοητικές ικανότητες αλλά ότι είναι εφοδιασμένος με ορισμένα αντανεκλαστικά και βασικά συναισθήματα (φόβος, οργή, αγάπη) το οποία μέσω της κλασσικής εξάρτησης συναρθρώνονται με πολλά και διάφορα ερεθίσματα (Δημητρόπουλος, 1981).

✧ Guthrie (1886- 1959)

Ο Guthrie το 1953 διατύπωσε το Νόμο της Συνάφειας, σύμφωνα με τον οποίο: *«Αν σε μια δεδομένη κατάσταση ο οργανισμός εκδήλωσε μια συγκεκριμένη συμπεριφορά, η ίδια συμπεριφορά θα επαναληφθεί αν ο οργανισμός βρεθεί στην ίδια κατάσταση.»* Αργότερα το 1952 αναθεώρησε τον Νόμο υποστηρίζοντας ότι αυτό που κάνει ο οργανισμός είναι αποτέλεσμα εκείνου που αντιλαμβάνεται, δηλαδή ότι αντιδρά μόνο σε αυτά που αντιλαμβάνεται.

- Μάθηση της μιας δοκιμής : ένα ερέθισμα αποκτά πλήρη μάθηση στην πρώτη σύνδεση με την αντίδραση.

- Αρχή προσφάτου: αυτό που το άτομο έκανε τελευταίο, είναι αυτό που θα κάνει πάλι, όταν αντιμετωπίσει την ίδια κατάσταση.

- Άσκηση και εκτέλεση: οι κινήσεις είναι μυϊκές συστολές και συμβαίνουν αυτόματα ενώ η πράξη μαθαίνετε και είναι η σύνθεση περισσότερων κινήσεων. Οι πράξεις είναι ίσες με μια δεξιότητα, δηλαδή τη σύνδεση ενός απέραντου αριθμού ερεθισμάτων είναι αντίστοιχες αντιδράσεις. Η άσκηση, λοιπόν, ευνοεί και ισχυροποιεί τέτοιες συνδέσεις.

- Αμοιβή: βοηθά να αλλάξουν τα ερεθίσματα και να εμποδιστεί η απομάθηση.

- Λήθη: οφείλεται στη νέα μάθηση. Η παλιά μάθηση παρεμβάλλεται και παρεμποδίζει τη νέα μάθηση.

- Αποβολή συνηθειών: εδώ ο Guthrie πρότεινε τρεις μεθόδους αποβολής:

1. Μέθοδος κοπώσεως, όπου γίνεται η επανάληψη του ερεθίσματος που προκαλεί την ανεπιθύμητη συμπεριφορά έως ότου επέλθει κόπωση και προκληθεί αποστροφή από την ανεπιθύμητη αντίδραση.

2. Μέθοδος ελαχίστων ερεθισμάτων, όπου η παρουσίαση των ερεθισμάτων γίνεται βαθμιαία, ώστε η ανεπιθύμητη συμπεριφορά δεν προκαλείται.

3. Μέθοδος αντίθετης αντιδράσεως, κατά την οποία τα ερεθίσματα που προκαλούν την ανεπιθύμητη αντίδραση παρουσιάζονται παράλληλα με άλλα ερεθίσματα που προκαλούν αντίθετη αντίδραση. Τα αρχικά συνδέονται με τις νέες αντιδράσεις οι οποίες επικρατούν ως τελευταίες.

- Ποινή: έχει αποτέλεσμα μόνο όταν προκαλεί μία νέα αντίδραση στα ίδια ερεθίσματα και όχι για τον πόνο που προκαλεί.

- Μεταβίβαση μαθήσεως: είναι ευνοϊκή σε απόλυτα όμοιες καταστάσεις.

Πάνω στη θεωρία του Guthrie έχουν γίνει πολλές μελέτες και θεωρείται η πιο βιώσιμη θεωρία μαθήσεως σήμερα (Δημητρόπουλος, 1981).

✱ Skinner (1904)

Ο Skinner ενδιαφερόταν για τη μελέτη της συμπεριφοράς σε αυστηρά ελεγχόμενες πειραματικές καταστάσεις. Πρότεινε τη διάκριση μεταξύ δύο ειδών συμπεριφοράς :

1. την συμπεριφορά αντιδράσεως, η οποία βρίσκεται κάτω από τον άμεσο έλεγχο του ερεθίσματος και

2. την ενεργό συμπεριφορά, η οποία φαίνεται να είναι αυθόρμητη, παρά απάντηση σε ένα ηθικό ερέθισμα.

Η πειραματική διάταξη του Skinner βασίζεται στη διάταξη "το κουτί ή θάλαμος του Skinner". Η συσκευή αυτή είναι σχεδόν γυμνή εσωτερικά (υπάρχει μόνο ένας μοχλός) και είναι συνδεδεμένο με τη συσκευή καταγραφής του ρυθμού αντιδράσεως. Ένας πεινασμένος ποντικός τοποθετείται στο "κουτί του Skinner". Ο μοχλός που υπάρχει στο κουτί πρέπει να πιεστεί από τον ποντικό, για να απελευθερωθεί μία μπουκιά φαγητού. Αρχικά ο ποντικός έκανε τυχαίες κινήσεις που μπορούν να χαρακτηριστούν ως εκδηλώσεις αυθόρμητης ή συντελεστικής συμπεριφοράς. Τελικά ο ποντικός πίεσε το μοχλό και αργά ή γρήγορα ανακάλυψε ότι η πίεση του μοχλού φέρνει την τροφή. Ύστερα από μερικές επαναλήψεις, με διαλείμματα ποικίλης διάρκειας, ο ποντικός πιέζει το μοχλό με ταχύτερο ρυθμό.

Τα βασικά χαρακτηριστικά:

Τα σπουδαιότερα χαρακτηριστικά της θεωρίας του Skinner είναι τα εξής:

1. Η ενίσχυση, δηλαδή η συμπεριφορά που ενισχύεται τείνει να επαναληφθεί, ενώ η συμπεριφορά που δεν ενισχύεται γίνεται μόνο κατά τυχαία διαλείμματα ή

εγκαταλείπεται. Το ποσό της μαθήσεως εξαρτάται από το είδος της ενίσχυσης αλλά και το χρόνο παροχής της ενίσχυσης.

- Καθυστέρηση της ενίσχυσης: όσο γρηγορότερα παρέχεται το ενισχυτικό ερέθισμα τόσο μεγαλύτερη είναι η επίδραση του και όσο μεγαλύτερο είναι το διάστημα του χρόνου τόσο φτωχότερη είναι η μάθηση.

- Ρυθμούς ενίσχυσης: είναι το σχέδιο ή το πρόγραμμα ή η συχνότητα που ενισχύεται η συμπεριφορά. Δύο είναι τα είδη του ρυθμού ενισχύσεως:

- η διαρκής ή συνεχής ενίσχυση, δηλαδή η ενίσχυση που παρέχεται κάθε φορά που εμφανίζεται η κατάλληλη απάντηση και
- η περιοδική ή διακοπτόμενη ενίσχυση, δηλαδή όταν η σωστή απάντηση δεν αμείβεται κάθε φορά που εμφανίζεται, αλλά μερικές φορές (Γεωργούσης, 1981).

Ύστερα από πειράματα όμως αποδείχτηκε ότι η ενεργός συμπεριφορά που αποκτήθηκε με την περιοδική ενίσχυση διατηρείται για περισσότερο χρόνο από τη συμπεριφορά που αποκτήθηκε με τη συνεχή ενίσχυση.

- Είδη ενισχύσεως: η ενίσχυση μπορεί να είναι κάποια μορφή αμοιβής ή απουσία τιμωρίας. Γενικά, όμως, μπορεί να είναι οτιδήποτε ο οργανισμός βρίσκει ως ανταποδοτικό, μπορεί να λειτουργήσει ως ενισχυτικό ερέθισμα. Οι ενισχυτές διακρίνονται σε:

- **άμεσους ή φυσικούς ενισχυτές**: είναι αυτοί που ικανοποιούν τις φυσιολογικές ανάγκες και ορμές του ανθρώπου και η αξία τους για τον οργανισμό δεν χρειάζεται να μαθευτεί.
- **έμμεσους ή επίκτητους ενισχυτές**: είναι αυτοί που δεν ικανοποιούν ζωτικές ανάγκες, αλλά καθίσταται αποτελεσματικοί διαμέσου της διεργασίας της μάθησεως.

Επιπλέον η ενίσχυση διακρίνεται σε θετική και αρνητική. Δηλαδή:

- θετική ενίσχυση, όταν η παρουσία της αυξάνει την πιθανότητα εμφανίσεως μιας απαντήσεως, που είχε προηγηθεί της ενισχύσεως
- αρνητική ενίσχυση, όταν η παρουσία της αυξάνει την πιθανότητα μη εμφανίσεως μιας απαντήσεως, που προηγήθηκε της ενισχύσεως.

2. Εξάλειψη ή απόσβεση: είναι δυνατό να εξαλείψουμε μια μαθημένη απάντηση αφαιρώντας την ενίσχυση. Αν στο πείραμα του Skinner ο ποντικός πιέζει το μοχλό και δεν παίρνει την τροφή, βαθμιαία ο ποντικός σταματάει να πιέζει το

μοχλό. Όταν ο αριθμός των απαντήσεων του ποντικού δεν είναι μεγαλύτερος από τον αριθμό των απαντήσεών του πριν από την εκπαίδευση, λέγεται ότι η συμπεριφορά του εξαλείφθηκε.

3. *Αυθόρμητη ανάκτηση*: έχουμε αν το υποκείμενο απομακρυνθεί από την κατάσταση της υποκαταστάσεως για λίγο χρόνο και ύστερα επιστρέψει σ' αυτήν.

4. *Γενίκευση του ερεθίσματος*: μια απάντηση που είναι εξαρτημένη από ένα ιδιαίτερο εξαρτημένο ερέθισμα, θα προκληθεί επίσης και σε άλλα ερεθίσματα που είναι κατά κάποιον τρόπο παρόμοια με το εξαρτημένο ερέθισμα.

5. *Διάκριση του ερεθίσματος*: η διάκριση είναι το αντίθετο της γενικεύσεως. Στη διάκριση, η απάντηση γίνεται σε ένα ερέθισμα, όχι όμως σε άλλα ερεθίσματα.

6. *Διαμόρφωση της συμπεριφοράς*: είναι η διαδικασία κατά την οποία ενισχύονται μόνο οι απαντήσεις που βρίσκονται στην επιθυμητή κατεύθυνση και αγνοούνται οι άλλες, ώστε ο οργανισμός να απαντά κατά έναν ορισμένο τρόπο. Δηλαδή η συμπεριφορά του οργανισμού πλάθεται.

7. *Μάθηση διαφυγής και μάθηση αποφυγής*:

- μάθηση διαφυγής: είναι η μάθηση του να απομακρύνεται ο οργανισμός από μια δυσάρεστη κατάσταση στην οποία βρέθηκε.
- μάθηση αποφυγής: είναι η μάθηση του να αποφεύγει ο οργανισμός, ή να προλαμβάνει, μια δυσάρεστη κατάσταση πριν αυτή συμβεί.

8. *Η σημασία της ενεργού υποκαταστάσεως στη ζωή του ανθρώπου*:

Πεποιθήσεις, έθιμα, σκοποί και τα λοιπά, μπορούν να μαθευτούν διαμέσου της λειτουργίας της ενεργού μαθήσεως. Η μάθηση αυτή είναι ιδιαίτερα εμφανής κατά την περίοδο που τα μικρά παιδιά διδάσκονται την κοινωνικοποίηση.

Ο Skinner τόνισε μερικούς από τους τρόπους με τους οποίους φορείς της ανθρώπινης κοινωνίας συνήθως χρησιμοποιούν ενίσχυση για να διαμορφώσουν τη συμπεριφορά.

Αρχές της ενεργού υποκαταστάσεως έχουν επίσης χρησιμοποιηθεί για να τροποποιήσουν προβληματική συμπεριφορά σε παιδιά. Επίσης όταν μια ενεργός απάντηση εδραιωθεί, ο ερευνητής μπορεί να τη χρησιμοποιήσει ως μέσο με το οποίο θα ερευνήσει τις επιδράσεις των διάφορων συνθηκών επάνω στον οργανισμό.

Εκτός από τις καθημερινές χρήσεις η ενεργός μάθηση είναι χρήσιμη και ως πειραματικό μέσο. Η γνωστότερη εφαρμογή της είναι γνωστή ως προγραμματισμένη διδασκαλία ή ως προγραμματισμένη μάθηση.

9. Η εφαρμογή της θεωρίας της ενεργού υποκαταστάσεως στη διδασκαλία:

Η θεωρία της ενεργού υποκαταστάσεως δείχνει ότι η συμπεριφορά που επιθυμούμε να αποκτήσουν τα παιδιά, πρέπει να αποσπαστεί και να ενισχυθεί.

Ο Skinner λέει πως οι μαθητές από τις δραστηριότητες που κάνουν, (γράφουν εργασίες, παρατηρούν αντικείμενα, και τα λοιπά) ότι μαθαίνουν εξαρτάται από την ενίσχυση ή μη που δέχονται. Θα πρέπει όμως να ακολουθηθούν κάποια στάδια.

Αρχικά τα υποδεέστερα μέρη των πολύπλοκων εννοιών και δεξιοτήτων πρέπει να εξειδικευτούν και να μπουν σε μια τάξη. Ύστερα, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να δώσει την καθοδήγηση και τη διευθέτηση των νύξεων στα διδακτικά υλικά, ώστε να αποσπάσει τη συμπεριφορά, που αναμένει να αποκτήσουν οι μαθητές. Και τέλος πρέπει να αμείβει πρόθυμα και να ενισχύει κάθε βήμα ή πλευρά των εννοιών και δεξιοτήτων που αναπτύσσονται προοδευτικά (Γεωργούσης, 1981).

1. 3. 2. Βιολογικές- γενετικές Θεωρίες

Οι θεωρίες αυτές είναι επηρεασμένες από τη φιλοσοφία του ορθολογισμού και έρχονται σε αντίθεση με τις εμπειριοκρατικές θεωρίες. Οι βιολογικές- γενετικές θεωρίες υποστηρίζουν ότι η μάθηση της γλώσσας είναι έμφυτη και πως υπάρχει μια γενετικά προκαθορισμένη προδιάθεση του ανθρώπου να μάθει τη γλώσσα. Αυτό διαμορφώθηκε από τους γλωσσολόγους και τους ψυχολόγους οι οποίοι εντυπωσιάστηκαν από την καθολικότητα, την κανονικότητα και την ταχύτητα της μάθησης της γλωσσικής λειτουργίας.

Τέλος κατέληξαν στο συμπέρασμα, ότι ο άνθρωπος έχει εσωτερικά προγραμματισμένη την απόκτηση της γλώσσας, η οποία πραγματοποιείται εύκολα όταν το περιβάλλον στο οποίο ζει συμβάλλει θετικά (Πόρποδας, 1993).

* N. Chomsky

Ο Chomsky ανέπτυξε την γενετική- μετασχηματιστική γραμματική. Η θεωρία αυτή ερμηνεύει την παραγωγή των προτάσεων της γλώσσας με βάση την έννοια των μετασχηματιστικών νόμων, οι οποίοι λειτουργώντας επί των αρχικών, γενικών και αφηρημένων σχημάτων, που παράγει η «συντακτική βάση» κάθε γλώσσας, τα μετατρέπουν σε πλήρη τελικά σχήματα, τα οποία αποτελούν τις προτάσεις μια γλώσσας με τη μορφή που εμφανίζονται στον λόγο.

Ο Chomsky επιχειρεί να αντιμετωπίσει τα προβλήματα που θέτει το ζήτημα της κατάκτησης της γλώσσας. Ένα θεμελιώδες χαρακτηριστικό της ανθρώπινης γλώσσας είναι η δημιουργική ικανότητα του ανθρώπου να παράγει και να κατανοεί το άπειρο πλήθος γραμματικών προτάσεων. Τη θαυμαστή αυτή ικανότητα, ο άνθρωπος την αποκτά σε εκπληκτικά σύντομο χρονικό διάστημα αν ληφθεί υπόψη ότι το παιδί των πέντε ή έξι ετών διαθέτει ήδη αυτή την ικανότητα στη μητρική του γλώσσα. Το ερώτημα που προκύπτει αφορά τον τρόπο ερμηνείας αυτής της ικανότητας.

Η απάντηση της μετασχηματιστικής θεωρίας στο ερώτημα αυτό είναι πως ο άνθρωπος και μάλιστα το παιδί είναι δυνατό να κατακτά τη γλώσσα με μόνη την εμπειρία του, ενόψει του άπειρου πλήθους νέων στοιχείων για τα οποία δεν έχει εμπειρία, ωστόσο περιλαμβάνονται σε αυτή τη διαδικασία. Κατά τον Chomsky, η γλωσσική ικανότητα που έχει ο άνθρωπος μπορεί να ερμηνευθεί μόνο ως παράγωγο

της λειτουργίας ενός πεπερασμένου γλωσσικού συστήματος, το οποίο μπορεί να κατακτήσει ο άνθρωπος γιατί είναι ορισμένο και περιορισμένο. Το σύστημα αυτό, το οποίο περιλαμβάνει συντακτικά σχήματα και λέξεις μαζί με τους αντίστοιχους κανόνες, μπορεί να παράγει την απειρία της γλώσσας. Τον μηχανισμό αυτό αποτελεί η γραμματική και συγκεκριμένα η συντακτική βάση της γλώσσας.

Το πεπερασμένο σύστημα της γλώσσας αποτελεί η συντακτική βάση, δηλαδή το γλωσσικό υλικό που οικοδομείται η γλώσσα. Το σύστημα αυτό αποτελείται από ορισμένα θεμελιώδη συντακτικά στοιχεία, το λεξιλόγιο και τους συνδυαστικούς κανόνες, με βάση τους οποίους δομούνται τα στοιχεία αυτά. Από το πεπερασμένο αυτό σύστημα συντελείται το πέρασμα στην απειρία της γλώσσας. Δημιουργούνται δηλαδή, γενικά συντακτικά σχήματα, τα οποία αποτελούν τη βασική συντακτική υποδομή που εμφανίζεται στο λόγο. Τα σχήματα αυτά, πριν λάβουν την τελική συντακτική τους μορφή, καταστούν δηλαδή επιφανειακές δομές, περνούν από μεταβατικές μορφές, οι οποίες καθορίζονται σε κάθε γλώσσα από ένα σύστημα κανόνων που ονομάζονται μετασχηματισμοί.

Η γραμματική κάθε γλώσσας αποτελείται από τρεις βασικούς τομείς: τον συντακτικό, τον σημασιολογικό και τον φωνολογικό. Η σύνταξη παράγει τα γενικά σχήματα των προτάσεων, τις αφηρημένες σχέσεις που συνθέτουν τον κορμό του λόγου. Οι σχέσεις αυτές περιέχουν όλα τα στοιχεία που είναι απαραίτητα για τη σημασιολογική κατανόηση και τη φωνολογική και φωνητική αντιπροσώπηση των προτάσεων.

Ο συντακτικός τομέας διακρίνεται:

❖ *Βάση:* περιλαμβάνει τα συντακτικά και λεξιλογικά στοιχεία, με τα οποία οικοδομεί τον σκελετό του λόγου, με τη χρήση κανόνων φραστικής δομής και λεξικών κανόνων. Η βάση αποτελεί πεπερασμένο σύνολο στοιχείων που καθιστά δυνατή τη δημιουργία της απειρίας της γλώσσας.

❖ *Βαθιά δομή:* με τα στοιχεία της βάσης παράγονται τα αφηρημένα, γενικά συντακτικά σχήματα που καθορίζουν τη γενική δομή και τη σημασία των προτάσεων. Στα γενικά σχήματα, στα οποία η θεωρία ανάγει την πληθώρα των προτάσεων, παρατηρείται μια ομοιότητα δομής στις διάφορες φυσικές γλώσσες. Τα σχήματα τις βαθιάς δομής περιέχουν τα στοιχεία για την τελική σημασιολογική ερμηνεία της πρότασης.

❖ *Μετασχηματιστικό τμήμα:* είναι το τμήμα της σύνταξης που συμπληρώνει και τροποποιεί τα γενικά σχήματα της βαθιάς δομής με μια

σειρά από γενικούς και ειδικούς μετασχηματιστικούς κανόνες που λειτουργούν επί των κανόνων φραστικής δομής, χωρίς όμως να διαμορφώνουν τη σημασία της πρότασης.

❖ *Επιφανειακή δομή*: περιλαμβάνει όλα τα στοιχεία δομής που εμφανίζονται στο λόγο, εκτός από τη φωνολογική τους έκφραση που είναι η τελική διαδικασία παραγωγής της πρότασης. Δεδομένου ότι στο πλαίσιο της διαφορετικά σχήματα είναι δυνατό να συμπέσουν και όμοια να διαφοροποιηθούν, η επιφανειακή δομή δεν αρκεί, για να ερμηνεύσει τη γένεση και λειτουργία του λόγου.

Στη μετασχηματιστική γραμματική ο ρόλος της σύνταξης στη γλώσσα έχει αναχθεί στο σημαντικότερο αντικείμενο ενδιαφέροντος της θεωρίας. Το κέντρο βάρους μετατοπίζεται κατ' αυτό τον τρόπο στην πρόταση, δηλαδή σε γλωσσική μονάδα ανωτέρου επιπέδου, που προϋποθέτει τη συντακτική λειτουργία της γλώσσας. Κατά τον Chomsky, η σύνταξη συνδέεται με το σημαντικότερο χαρακτηριστικό της γλώσσας, τη δημιουργική ικανότητα του ανθρώπου. Το προβάδισμα στη σύνταξη περιορίζει το ρόλο της σημασιολογίας σε ερμηνευτικό ρόλο και τούτο αποτέλεσε εστία κριτικής για τη θεωρία του Chomsky.

Η ανάλυση της γλώσσας κινείται σε δύο επίπεδα. Η θεώρηση των γλωσσικών σχημάτων γίνεται κατά τη βαθιά δομή τους, η οποία αφορά το επίπεδο της γλωσσικής ικανότητας, το οποίο βρίσκεται πέρα από την επιφανειακή δομή, δηλαδή τη μορφή εμφάνισής τους στην ομιλία. Η αναγωγή στις αρχικές δομές ερμηνεύει τα σχήματα του φωνούμενου λόγου μέσω των μετασχηματιστικών νόμων και δια φωτίζει τη διαδικασία παραγωγής των προτάσεων.

Η μετασχηματιστική θεωρία καθιερώνει την έρευνα των καθολικών σχημάτων της γλώσσας γνωστή με τον όρο *universalia*. Αν γίνει δεκτό ότι υφίσταται βαθύτερη δομική συγγένεια μεταξύ των γλωσσών, αυτή θα πρέπει να ζητηθεί στη συντακτική υφή αυτών και μάλιστα στα αρχέτυπα συντακτικά σχήματα, τα παραγόμενα από τη συντακτική βάση. Αυτά αποτελούν τα λεγόμενα καθολικά της γλώσσας, δηλαδή τα γενικά δομικά σχήματα από τα οποία πηγάζει η ποικιλία των συντακτικών σχημάτων της ανθρώπινης γλώσσας.

Η διαδικασία εκμάθησης της γλώσσας, η οποία κινείται μέσα σε ένα πολύ περιορισμένο κύκλο γλωσσικής εμπειρίας, ο οποίος πολλές φορές ενέχει λάθη, προϋποθέτει, για να κατανοηθεί την ύπαρξη εγγενών γλωσσικών δομών, δηλαδή γλωσσικών καταβολών οι οποίες δικαιολογούν ορισμένα κοινά γνωρίσματα της

καθόλου γλωσσικής συγκρότησης του ανθρώπου, πέρα από τις ποικίλες διαφοροποιήσεις που συνθέτουν τον ατομικό χαρακτήρα κάθε φυσικής γλώσσας.

Στα γενικά σχήματα της βαθιάς δομής παρατηρούνται ομοιότητες στη λειτουργία των περισσότερων γλωσσών αλλά και στη δομή, αν τεθούν στο περιθώριο οι διαφοροποιήσεις της επιφανειακής δομής. Η ευχέρεια και το σύντομο χρονικό διάστημα μέσα στο οποίο κατακτάται η γλώσσα από το παιδί οδηγούν στην παραδοχή κοινής εσωτερικής οργάνωσης της γλώσσας, η οποία ρυθμίζει τη μορφή των νόμων της καθολικής γραμματικής (Μπαμπινιώτης, 1998).

Η γλωσσική ανάπτυξη συνιστά μια διαδικασία ανακάλυψης των μετασχηματιστικών αρχών που συνδέουν την επιφανειακή δομή ορισμένης γλώσσας με τα υποκείμενα καθολικά στοιχεία της βαθιάς δομής της γλώσσας, τα οποία αποτελούν το υπόβαθρο κάθε γλώσσας.

Ο Chomsky διατυπώνει τη θεωρία της «μετασχηματιστικής γραμματικής». Υποστηρίζει ότι η γλώσσα προσδιορίζεται από ένα σύνολο κανόνων με βάση τους οποίους καθίσταται δυνατή η παραγωγή άπειρου αριθμού γραμματικώς ορθών προτάσεων. Η γλωσσολογία οφείλει να αναπτύξει ένα σύνολο γραμματικών κανόνων στη βάση των οποίων οι προτάσεις κάθε γλώσσας μπορούν να κριθούν αποδεκτές ή μη. Η γραμματική έχει τη δυνατότητα να περιγράψει τη γνώση που έχει το άτομο, όταν κατανοεί ή διατυπώνει μια πρόταση στη γλώσσα του. Ο Chomsky αναφέρεται στην ύπαρξη γλωσσικών δομών, τις οποίες το άτομο “γνωρίζει” εκ γενετής και η μάθηση των οποίων δεν προϋποθέτει διδασκαλία (Πόρποδας, 1993).

Κατά τον Chomsky, είναι αδύνατο να εξηγηθεί η απόκτηση της ανθρώπινης γλώσσας με βάση την επίδραση του περιβάλλοντος, χωρίς να υποθέσουμε την ύπαρξη ενός έμφυτου προγραμματισμού για την επιλογή των βασικών της στοιχείων. Τούτο αποδεικνύεται από το γεγονός ότι το παιδί, ακόμη και στα πρώιμα στάδια, δεν χρησιμοποιεί λέξεις στην τύχη, αλλά με βάση ορισμένους βασικούς κανόνες δομής. Εφ’ όσον αυτή η ικανότητα έχει βιολογική βάση, δεν επηρεάζεται από το γλωσσικό περιβάλλον ούτε από τη συγκεκριμένη γλώσσα που μαθαίνει το παιδί. Άρα τα θεμελιώδη στοιχεία της βαθιάς δομής της γλώσσας είναι κοινά σε όλες τις γλώσσες, γι’ αυτό το παιδί μπορεί να μάθει οποιαδήποτε γλώσσα.

Με βάση τα παραπάνω, ο Chomsky υποστηρίζει ότι η διαφοροποίηση των ανθρώπινων γλωσσών είναι μόνο επιφανειακή και αποτελούν διαφορετικές όψεις μια καθολικής γλωσσικής δομής, την οποία το παιδί πρέπει να ανακαλύψει και να μάθει. Αυτό το κατορθώνει το παιδί χάρη σε έναν έμφυτο μηχανισμό, τον «μηχανισμό

γλωσσικής απόκτησης», ο οποίος καθιστά ικανό το παιδί να αποκτά τη γλώσσα του περιβάλλοντός του. Η εσωτερική δομή του έμφυτου αυτού μηχανισμού περιλαμβάνει όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που είναι κοινά σε όλες τις γλώσσες (Πόρποδας, 1993).

- *Γλωσσική ικανότητα*: η οποία αναφέρεται στην αφηρημένη γνώση που έχει το άτομο για τη γλώσσα .

- *Γλωσσική απόδοση*: η οποία αναφέρεται στην εφαρμογή αυτής της γνώσης κατά τη πρόσληψη και παραγωγή της γλώσσας.

- *Παραγωγικότητα*: η οποία αναφέρεται στο γεγονός ότι σε κάθε γλώσσα είναι δυνατόν να παράγεται ένας απεριόριστος αριθμός εκφράσεων με μικρό αριθμό φωνημάτων. Για παράδειγμα:

Ο σκύλος δάγκωσε το Γιάννη.

Ο αγριεμένος σκύλος δάγκωσε το Γιάννη.

Ο αγριεμένος σκύλος δάγκωσε τον Γιάννη ο οποίος τον πείραζε.

- *Κανονικότητα*: η οποία αναφέρεται στο γεγονός ότι οι εκφράσεις αυτές που παράγονται ή μπορούν να παραχθούν είναι συστηματικές και διέπονται από ορισμένες αρχές με βάση τις οποίες οργανώνονται και οι οποίες πρέπει να είναι κοινές και όχι ιδιαίτερες για κάθε πρόταση.

- *Γραμματική*: η οποία περιλαμβάνει όλες τις αρχές που ρυθμίζουν την παραγωγή αποδεκτών προτάσεων και την απόρριψη των λανθασμένων από την άποψη του συντακτικού, της σημασιολογίας και της φωνολογίας.

- *Συντακτικό*: το οποίο περιλαμβάνει τους κανόνες που διέπουν τη δομή της πρότασης και το γραμματικό τύπο των λέξεων. Για παράδειγμα:

Ο σκύλος δάγκωσαν το Γιάννη.

Ο σκύλος δαγκώθηκε το Γιάννη.

- *Σημασιολογία*: η οποία αναφέρεται στη νοηματική κανονικότητα της πρότασης, καθορίζοντας τους κανόνες – αρχές που προσδιορίζουν την έννοια στην πρόταση. Για παράδειγμα:

Άγευστα πικρά σταφύλια οδηγούσαν το βιβλίο.

Η παραπάνω πρόταση είναι σωστή από πλευράς γραμματικού τύπου, συντακτικής δομής και φωνολογίας, δεν είναι όμως σωστή ως προς τη σημασιολογική κανονικότητα αφού το νόημά της είναι παράλογο.

• *Φωνολογική κανονικότητα*: η οποία παραβιάζεται στην ιδιοματική ή κακή προφορά των λέξεων με αποτέλεσμα να εμποδίζεται η κατανόηση της πρότασης παρά το ότι είναι σωστή από πλευράς συντακτικής δομής και σημασιολογίας. Για παράδειγμα:

- Εμπρός!
- Θα ήθελα τογκόστα;
- Ποιόν;
- Τογκόστα παρακαλώ.
- Α! τον Κώστα, μάλιστα!

Ένα βασικό χαρακτηριστικό της μετασχηματιστικής γραμματικής του Chomsky είναι η διάκριση δύο επιπέδων στη δομή των προτάσεων:

➤ Της επιφανειακής δομής: η οποία αναφέρεται στο φραστικό επίπεδο και προσδιορίζει την ιεραρχική ανάλυση της φραστικής δομής της πρότασης, στα βασικά συστατικά της, δηλαδή το ονοματικό μέρος και το ρηματικό μέρος. Για παράδειγμα:

Ο άγνωστος επισκέπτης

έφυγε για την πόλη.

Ονοματικό μέρος

Ρηματικό μέρος

➤ Της βαθιάς δομής: η οποία αναφέρεται στην υποκείμενη υποθετική δομή και αντανακλά την έννοια της πρότασης. Κάθε πρόταση έχει μια επιφανειακή δομή και μια βαθιά δομή, οι οποίες όμως δεν ταυτίζονται κατ' ανάγκην (Πόρποδας, 1993).

1. 3. 3. Γνωστική Θεωρία

Σύμφωνα με τη γνωστική θεωρία, το παιδί μαθαίνει τη γλώσσα όχι γιατί ενισχύεται θετικά ή αρνητικά, ούτε γιατί έχει έμφυτη τη συντακτική δομή της γλώσσας, αλλά γιατί εσωτερικοποιημένες μη γλωσσικές αναπαραστάσεις προηγούνται της γλωσσικής ανάπτυξης και αποτελούν τη βάση για εσωτερικοποίηση και μάθηση της γλώσσας. Έτσι η θεώρηση της γλώσσας δεν γίνεται χωριστά από άλλες γλωσσικές λειτουργίες που σχετίζονται με την επεξεργασία πληροφοριών.

Δύο βασικές προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της σημασιολογικής και συντακτικής δομής της γλώσσας είναι:

Η απόκτηση της έννοιας της μονιμότητας των αντικειμένων και των χαρακτηριστικών τους.

Η απόκτηση της γνώσης ότι οι λέξεις αναφέρονται και αντιπροσωπεύουν αντικείμενα, πρόσωπα, κτλ.

Στη διάρκεια της προγλωσσικής περιόδου το παιδί «μαθαίνει» το γύρω κόσμο του, ενεργώντας πάνω στα αντικείμενα του περιβάλλοντός του, έτσι ώστε όταν μαθαίνει τη γλώσσα, είναι δυνατό να εκφράσει γλωσσικά τη γνώση που έχει ήδη αποκτήσει. Έτσι, λοιπόν, η γλωσσική μάθηση συνίσταται στο να μεταφράζει σε γλωσσικές τις προγλωσσικές νοητικές αναπαραστάσεις.

Η θέση που πήρε η γνωστική θεωρία είναι ότι η γλώσσα μαθαίνεται με τη βοήθεια γενικών γνωστικών μηχανισμών. Η γλώσσα είναι ένα κωδικοποιημένο σύστημα, το οποίο χρησιμοποιείται από το παιδί για να εκφράσει τις σχέσεις που υπάρχουν στο περιβάλλον του (Πόρποδας, 1993).

Piaget

Στη θεωρία του ο Piaget (1979) υποστήριξε ότι η γλώσσα είναι το αποτέλεσμα της ανάπτυξης της ευφυΐας. Η εξέλιξη των σχημάτων είναι συνώνυμη με την ανάπτυξη της ευφυΐας η οποία και είναι απαραίτητη αν οι άνθρωποι θέλουν να προσαρμοστούν στο περιβάλλον τους και να επιβιώσουν.

Κατά τον Piaget, η γνωστική λειτουργία είναι μέρος της γενετικής κατασκευής του ανθρώπου. Η προσαρμογή του ανθρώπου στο περιβάλλον επιτελείται στη βάση δυο συμπληρωματικών μηχανισμών: της αφομοίωσης και της συμμόρφωσης, οι οποίοι είναι έμφυτοι (Παπαμιχαήλ, 1988).

- *Αφομοίωση* είναι η διαδικασία κατά την οποία ο οργανισμός αντιδρά προς το περιβάλλον με την ενσωμάτωση εμπειριών στα υπάρχοντα σχήματα.
- *Συμμόρφωση* είναι η διαδικασία κατά την οποία τροποποιούνται τα υπάρχοντα σχήματα (Δημητρόπουλος, 1981).

Οι γνωστικές δομές δεν είναι στατικές, αλλά συνεχώς μεταβάλλονται. Τέτοιες δομές είναι τα σχήματα.

Ο Piaget ισχυρίστηκε ότι η πρώιμη ομιλία είναι εγωκεντρική. Αυτό σημαίνει ότι η ομιλία χρησιμοποιείται για να εκφράσει το παιδί τις σκέψεις του μάλλον, παρά για να επικοινωνήσει κοινωνικά με άλλα πρόσωπα, ακόμη και όταν φανερά απευθύνεται σε ένα ακροατήριο. Ο λόγος του παιδιού γίνεται βαθμιαία κοινωνικός και λαμβάνει υπόψη τις αντιδράσεις και τις απαντήσεις των άλλων προσώπων. Όταν αυτό επιτυγχάνεται, ο εγωκεντρικός λόγος του παιδιού εξαφανίζεται (Judith Hartland, 1997).

Στην ερευνά του ο Piaget διαπίστωσε ότι αν και οι νοητικές ικανότητες εμφανίζονται σε περίπου συγκεκριμένες χρονολογικές βαθμίδες, για μερικά παιδιά οι ίδιες ικανότητες εμφανίζονται νωρίτερα και σε άλλα αργότερα. Η σειρά όμως, με την οποία οι ικανότητες εμφανίζονται δεν μεταβάλλεται, δεδομένου ότι κάθε φάση νοητικής ανάπτυξης είναι συνέχεια της προηγούμενης. Σύμφωνα λοιπόν, με αυτές τις διαπιστώσεις, ο Piaget διατύπωσε μια σειρά σταδίων νοητικής ανάπτυξης του ατόμου.

Στάδια Νοητικής Ανάπτυξης:

1. Το αισθησιοκινητικό στάδιο (0- 2 ετών): το στάδιο αυτό χαρακτηρίζεται από την έλλειψη γλωσσικής ευχέρειας. Τα αντικείμενα παύουν να υπάρχουν από την στιγμή που το παιδί δεν έχει οπτική επαφή με αυτά. Το εγωκεντρικό στοιχείο επικρατεί σε αυτό το στάδιο. Προς το τέλος του σταδίου αυτού το παιδί αρχίζει να διαμορφώνει την αίσθηση της σταθερότητας της ύλης.

2. Το προλειτουργικό στάδιο (2- 7 ετών): εδώ το παιδί αρχίζει να χρησιμοποιεί τη βασική μορφή της γλώσσας και να γίνεται στοιχειώδης συμβολισμός αντικειμένων. Οι δραστηριότητες που επικρατούν είναι η μίμηση και το παιχνίδι.

3. Το στάδιο συγκεκριμένων λειτουργιών (7- 11 ετών): σε αυτό το στάδιο το παιδί διαμορφώνει την ικανότητα να σχηματίζει τάξεις πραγμάτων. Το εγωκεντρικό στοιχείο του παιδιού υποχωρεί σημαντικά και αναπτύσσεται η διάθεση συνεργασίας ή παιχνιδιού με άλλα άτομα. Επίσης οι κύριες ικανότητες που διακρίνουν τα παιδιά

σε αυτό το στάδιο είναι η ικανότητα για νοητική αναπαράσταση, η ικανότητα κατανόησης της αρχής διατηρήσεως της ύλης, η ικανότητα να εννοεί σχέσεις συγκρίσεως και όρους συσχετίσεως, η ικανότητα να πραγματοποιεί ομαδοποιήσεις και ταξινομήσεις διαφόρων μορφών, η ικανότητα διατάξεως πραγμάτων σε σειρά με βάση διάφορα χαρακτηριστικά.

4. Το στάδιο αφηρημένων λειτουργιών (11 ετών και πάνω): στα στάδιο αυτό η εσωτερίκευση αρχίζει να παίρνει καθολική μορφή. Οι νοητικές λειτουργίες βασίζονται τώρα σχεδόν καθολικά στην αφηρημένη σκέψη. Το παιδί είναι ικανό να κάνει υποθέσεις, να στηρίζεται σε ορισμούς, σε νόμους, σε συμβολισμούς. Οι έννοιες της συνέχειας και του απείρου είναι προσιτές στο παιδί, όπως είναι και οι σχέσεις μεταξύ πραγμάτων αλλά και σχέσεων. Σημαντικό είναι επίσης το γεγονός ότι το παιδί είναι τώρα σε θέση να μελετά όλους τους δυνατούς τρόπους επιλύσεως ενός προβλήματος (Δημητρόπουλος, 1981).

1. 3. 4. Η θεωρία του κοινωνικού δομισμού

Vygotsky (1896- 1934)

Ο Vygotsky εστιάζει το ενδιαφέρον του στις κοινωνικές και πολιτισμικές επιδράσεις στη γλωσσική ανάπτυξη. Υποστηρίζει ότι η γλώσσα έχει τις ρίζες της στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, όμως η σκέψη αναπτύσσεται από τις ενέργειες του ατόμου στο περιβάλλον.

Σύμφωνα με τη θεωρία του Vygotsky, που αναπτύσσεται στο βιβλίο του «Σκέψη και Γλώσσα» (1962), η σκέψη και η γλώσσα του παιδιού αρχικά αναπτύσσονται ως δύο ανεξάρτητες γνωστικές λειτουργίες. Έτσι από τη γέννηση του παιδιού και στη διάρκεια κυρίως του πρώτου έτους της ζωής του η σκέψη του νηπίου είναι χωρίς γλώσσα. Το νήπιο δηλαδή μπορεί να λύνει διάφορα προβλήματα, χωρίς όμως να μπορεί να μεταφράζει γλωσσικά τις σκέψεις του. Τη σκέψη αυτού του είδους ο Vygotsky την ονόμασε προγλωσσική σκέψη (Πόρποδας, 1993).

Στα δύο πρώτα χρόνια, τα μωρά αρχίζουν να σκέφτονται αναπτύσσοντας σχήματα ως αποτέλεσμα των σωματικών δραστηριοτήτων τους στο περιβάλλον. Επιπλέον, αρχίζει να εμφανίζεται και ο λόγος (Judith Hartland, 1997). Την ίδια περίοδο η σκέψη και η γλώσσα που μέχρι τότε αναπτύσσονται χωριστά συναντώνται και συμβάλουν στην εμφάνιση μιας άλλης μορφής γνωστικής συμπεριφοράς. Από το σημείο αυτό και μετά μπορεί να εκφραστεί γλωσσικά και η γλώσσα μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη διεκπεραίωση αποτελεσματικότερης σκέψης (Πόρποδας, 1993).

Ο Vygotsky εισήγαγε τον όρο «ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης» με στόχο να αναδείξει την συνεργασία της ανθρώπινης δραστηριότητας. Σε αυτό το πλαίσιο μελετάται η συνεργασία του παιδιού με κάποιο άλλο πρόσωπο, που υποβοηθά το παιδί καθιστώντας τη γνωστική του δραστηριότητα πιο αποτελεσματική. Η δυνατότητα του ανθρώπου να περάσει από αυτό που ξέρει μόνος του, σε έργα που απαιτούν συνεργασία με τον άλλον, αποτελεί το πιο χαρακτηριστικό στοιχείο της γνωστικής ανάπτυξης (Παπαμιχαήλ, 1988).

Όσον αφορά το ζήτημα του «εγωκεντρικού λόγου» ο Vygotsky υποστήριξε πως όταν τα παιδιά αρχίζουν να μιλάνε, η γλώσσα τους είναι εγωκεντρική με την έννοια ότι δεν μπορούν να διακρίνουν ανάμεσα στην σκέψη και στην ομιλία για κοινωνικούς λόγους (λένε τις σκέψεις τους δυνατά). Πιστεύει ότι ο εγωκεντρικός λόγος

δεν εξαφανίζεται με την εμφάνιση του λόγου για επικοινωνία με άλλους ανθρώπους, αλλά συνεχίζεται στο μυαλό του παιδιού. Βρήκε επίσης, ότι τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας, ακόμη και ενήλικες καταφεύγουν στο να σκέφτονται δυνατά γιατί τους βοηθάει να οργανώσουν τις σκέψεις τους (Judith Hartland, 1997).

1. 4. Στάδια γλωσσικής ανάπτυξης κατά την προσχολική ηλικία.

1. 4. 1. Φωνολογική ανάπτυξη

0- 3 μηνών:

Αναρθρες φωνές: κατά τη διάρκεια των πρώτων μηνών το άτομο παράγει διάφορους ήχους. Η κυριότερη μορφή είναι το κλάμα, το οποίο δεν έχει τα ακουστικά χαρακτηριστικά των γλωσσικών φθόγγων, όπως έδειξε η σπεκτρογραφική ανάλυση. Το κλάμα συμβαίνει αντανακλαστικά και είναι διαφορετικό σε τόνο, ένταση και διάρκεια. Το παιδί επίσης παράγει γουργουρίσματα και φωνούλες που δεν έχουν γλωσσική αξία, έχουν όμως συναισθηματική και κοινωνική σημασία για το παιδί (Παρασκευόπουλος, χ.χ.ε. και Πόρποδας, 1993).

4- 5 μηνών:

Βάβισμα: από τον τρίτο μήνα το άτομο παράγει ήχους που δεν έχουν κάποιο εννοιολογικό περιεχόμενο όμως φωνολογικά πλησιάζουν τον ανθρώπινο λόγο και ονομάζονται ψελλίσματα. Ωστόσο η γλώσσα του παιδιού δεν αναδύεται από το στάδιο της ηχητικής παραγωγής. Πρόκειται μάλλον για ένα στάδιο λαρυγγοφαρυγγικής άσκησης των οργάνων και μηχανισμών της ομιλίας. Η πορεία της φωνολογικής ανάπτυξης του βαβίσματος ξεκινά με τον περιορισμένο αριθμό γλωσσικών φθόγγων που στη συνέχεια αναπτύσσεται και εμπλουτίζεται (Παρασκευόπουλος, χ.χ.ε. και Πόρποδας, 1993).

Από τον 8^ο μήνα:

Ιδιόρρυθμα φωνολογικά σύνολα: κατά τον έκτο με όγδοο μήνα περίπου το άτομο αρχίζει να χρησιμοποιεί κάποια φθολογικά σύνολα που είναι κατανοητά μόνο στο στενό περιβάλλον του παιδιού ή σε άτομα τα οποία βρίσκονται σε συνεχή επαφή μαζί του. Κάποιες από τις εκφωνήσεις είναι αποτέλεσμα μίμησης της ομιλίας των ενηλίκων ή από ήχους ζώων και του περιβάλλοντος. Η συνεχόμενη επανάληψη συλλαβών από το μωρό ονομάζεται ηχολαλία. Η περίοδος αυτή είναι ο συνδυαστικός κρίκος της προγλωσσικής περιόδου που είναι τα ψελλίσματα με την κυρία γλωσσικής

ανάπτυξης που ξεκινά με την παραγωγή της πρώτης λέξης (Παρασκευόπουλος, χ.χ.ε. και Πόρποδας, 1993).

Τέλος 1^{ου} έτους:

Λέξεις: στο στάδιο αυτό ξεκινά η παραγωγή των λέξεων. Η ασυνάρτητη και ιδιόρρυθμη παραγωγή αρχίζει να μειώνεται σταδιακά γύρω στον 10^ο- 12^ο μήνα και η πρώτη σαφής λέξη παρουσιάζεται, περίπου τον 11ο μήνα. Αυτό το χρονικό διάστημα θα πρέπει να αυξηθεί η αντίληψη και παραγωγή των ήχων, ώστε το παιδί να κατορθώσει να κατανοήσει και να χρησιμοποιήσει τους φωνολογικούς κανόνες της μητρικής του γλώσσας. Οι πρώτες λέξεις είναι μονοσύλλαβες ή είναι επαναλαμβανόμενες συλλαβές. Με την παραγωγή της πρώτης λέξης το λεξιλόγιο του παιδιού διευρύνεται ταχύτατα. Εμπειρικές έρευνες έδειξαν ότι το παιδί παράγει λέξεις που αφορούν οικεία αντικείμενα και ενέργειες που κάνει. Η φωνολογική του παραγωγή διαφοροποιείται τόσο ως προς τον τονισμό όσο και ως προς το ρυθμό, ευρισκόμενη σε αναλογία προς τη συναισθηματική κατάσταση του παιδιού. Κατά τους πρώτους μήνες της φωνητικής παραγωγής κυριαρχούν τα φωνήεντα. Το παιδί κατακτά πρώτα τους ήχους που παράγονται στο οπίσθιο μέρος του στόματος και αργότερα τους ήχους που αρθρώνονται στο εμπρόσθιο (Παρασκευόπουλος, χ.χ.ε. και Πόρποδας, 1993).

2ο- 3ο έτος:

Το φθoγγολογικό σύστημα του παιδιού έχει αναπτυχθεί σε μεγάλο βαθμό αλλά δεν έχει ολοκληρωθεί. Στο δεύτερο έτος προφέρονται καθαρά μόνο το 32% των φθόγγων ενώ στο τρίτο έτος με 3 1/2 έτος υπάρχει μεγαλύτερη πρόοδος, δεν έχει όμως την ικανότητα να απομονώνει ένα συγκεκριμένο ήχο σε μία λέξη (Παρασκευόπουλος, χ.χ.ε. και Πόρποδας, 1993).

3ο- 5ο έτος:

Το παιδί διαθέτει την ικανότητα να μαθαίνει ακολουθίες φωνολογικών στοιχείων χωρίς όμως να γνωρίζει το σημασιολογικό τους περιεχόμενο. Μέχρι το τέλος του 5^{ου} έτους έχει κατακτήσει όλα τα σύμφωνα της γλώσσας (εκτός, ίσως από τα ρ, λ, τς, τζ). Αναγνωρίζει τα γράμματα και τους ήχους στους οποίους αντιστοιχούν (Πόρποδας, 1993).

1. 4. 2. Συντακτική ανάπτυξη

Πρώτη περίοδος συντακτικής ανάπτυξης (0- 3 ετών)

- *Πρώτο μέρος συντακτικής ανάπτυξης (0- 2 ετών): το ολοφραστικό στάδιο:* σε αυτό το στάδιο το παιδί χρησιμοποιεί λέξεις μεμονωμένες με σαφές εννοιολογικό περιεχόμενο που όμως μπορεί να χρησιμοποιηθούν και ως ολόκληρες προτάσεις. Δηλαδή “ο μονολεκτικός αυτός λόγος σημαίνει περισσότερο απ’ ότι μια μεμονωμένη λέξη και μπορεί να αντιστοιχεί σε ολόκληρη πρόταση. Το είδος αυτό ονομάζεται συγκριτικός λόγος”. Κατά την περίοδο αυτή δεν είναι δυνατό να κατανοηθεί αυτό που λέει το παιδί, αν δεν παρατηρηθεί τι κάνει.

- *Μεταβατικό στάδιο:* σε αυτό το στάδιο εμφανίζονται προτάσεις δύο ή περισσότερων λέξεων τις οποίες δεν εκφράζει ακόμα μαζί, παρεμβάλλοντας ορισμένο χρονικό διάστημα μεταξύ τους.

- *Στάδιο προτάσεων των δύο λέξεων ή αρχή συντακτικής δομής:* το παιδί αρχίζει να χρησιμοποιεί περισσότερες λέξεις. Το λεξιλόγιο του περιλαμβάνει εκτός από ουσιαστικά, ρήματα και επίθετα. Οι προτάσεις που σχηματίζει είναι απλές με δύο και τρεις λέξεις ενώ παραλείπονται άρθρα, σύνδεσμοι, βοηθητικά ρήματα, αντωνυμίες και προθέσεις. Ο λόγος του δηλαδή έχει τηλεγραφική μορφή. Διατηρεί λοιπόν, μόνο τις κύριες λέξεις που θεωρούνται απαραίτητες για να γίνει κατανοητό το μήνυμα που επιδιώκει να μεταφέρει το παιδί. Οι χρησιμοποιούμενες σε αυτό το στάδιο λέξεις εμπίπτουν είτε στην αξονική είτε στην ανοικτή κατηγορία. Αξονικές καλούνται οι λέξεις που παρουσιάζουν μεγάλη συχνότητα στο λεξιλόγιο του παιδιού και ονομάζονται έτσι, διότι το παιδί τις χρησιμοποιεί ως άξονα γύρω από τον οποίο τοποθετεί άλλες λέξεις. Οι λέξεις που ανήκουν στην ανοικτή κατηγορία είναι ικανές να σχηματίσουν από μόνες τους προτάσεις της μιας λέξης (Παρασκευόπουλος, χ.χ.ε. και Πόρποδας, 1993).

- *Δεύτερο μέρος συντακτικής ανάπτυξης (2- 3 ετών):* το παιδί σχηματίζει προτάσεις των τριών λέξεων αλλά και των τεσσάρων. Ο λόγος είναι κατανοητός από τα πρόσωπα του στενού περιβάλλοντος. Χρησιμοποιεί σωστά τους βασικούς γραμματικούς κανόνες. Απαντά σε ερωτήσεις αξιόπιστα και εκτελεί διπλές εντολές. Κάνει ερωτήσεις χρησιμοποιώντας ερωτηματικές αντωνυμίες, κατανοεί και χρησιμοποιεί χωρικές έννοιες (πάνω, κάτω, μέσα).

Δεύτερη περίοδος συντακτικής ανάπτυξης (3- 5 ή 6 ετών):

Η γλωσσική εξέλιξη του παιδιού εμφανίζει πρόοδο τόσο στην κατανόηση όσο και στην παραγωγή. Σημειώνεται επίσης πρόοδος και στην ανάπτυξη των γλωσσικών μετασχηματισμών. Ο λόγος του παιδιού είναι κατανοητός και επικοινωνεί πλέον και με ενήλικες. Το παιδί μιλά αρκετά καθαρά, το μήκος των προτάσεων κυμαίνεται από τέσσερις έως δέκα λέξεις, ενώ χρησιμοποιεί και δευτερεύουσες προτάσεις. Κατανοεί τα βασικά χρώματα, τα βασικά σχήματα (κύκλος, τετράγωνο, τρίγωνο) και έννοιες μεγέθους (μεγάλο, μικρό). Κάνει ερωτήσεις με τα ερωτηματικά επιρρήματα (πότε, πως).

Κάνει αρνητικές προτάσεις οι οποίες στην αρχή εκφράζονται με το όχι και αργότερα με το δεν και μη. Χρησιμοποιεί εμπειρικά όλους τους κανόνες της γραμματικής και του συντακτικού. Χωρίζει τις λέξεις σε συλλαβές. Μπορεί να διηγηθεί μια σύντομη ιστορία που άκουσε (Πόρποδας, 1993).

1. 4. 3. Σημασιολογική ανάπτυξη

Η σημασιολογική ανάπτυξη αναφέρεται στη μάθηση του εννοιολογικού περιεχομένου της γλώσσας. Ολοκληρώνεται γύρω στον 8^ο χρόνο. Τα παιδιά στην ηλικία των 12 μηνών λένε δύο ή τρεις λέξεις όμως κατανοούν πολύ περισσότερες. Έτσι μιλάμε στο παιδί για να το βοηθήσουμε να πλουτίσει το λεξιλόγιό του και για να κατανοεί πιο εύκολα το λόγο. Στην ηλικία των 12- 16 μηνών το παιδί κάνει μεγάλη πρόοδο στην κατανόηση. Καταλαβαίνει όλα όσα του λέμε και η αντίδρασή του είναι πολύ γρήγορη. Το παιδί των 18- 24 μηνών καταλαβαίνει καθετί που του λέμε, αναγνωρίζει διάφορα γνωστά αντικείμενα και τα ονομάζει (Μπιρμπίλη, 2001).

Η πλήρης ανάπτυξη του σημασιολογικού συστήματος περιλαμβάνει του εξής βασικούς τομείς:

Εμπλουτισμός λεξιλογίου: ο πλούτος του λεξιλογίου του παιδιού δεν προσδιορίζει την ακριβή έννοια με την οποία η λέξη είναι γνωστή στο παιδί και αποτελεί μερική μόνο ένδειξη της σημασιολογικής ανάπτυξης της γλώσσας.

Απόκτηση της έννοιας των λέξεων: δεν είναι βέβαιο ότι οι πρώτες λέξεις του παιδιού έχουν την ίδια σημασία με αυτή που τους αποδίδουν οι ενήλικοι, πιθανόν να χρησιμοποιούνται με διαφορετική σημασία.

Απόκτηση της γνώσης των σχέσεων μεταξύ των λέξεων: πρόκειται για τις σχέσεις της συνωνυμίας, της αντίθεσης και της αμοιβαιότητας των λέξεων, αλλά είναι δύσκολο να προσδιοριστεί ο χρόνος ανάπτυξης της σχετικής ικανότητας.

Απόκτηση της έννοιας της δομής των προτάσεων: αφορά τον τρόπο με τον οποίο οι έννοιες μεμονωμένων λέξεων δομούνται σε πρόταση, ώστε να εκφράζουν ένα μήνυμα. Το παιδί σε αυτή τη διαδικασία θα πρέπει να διακρίνει τα ιδιαίτερα σημασιολογικά χαρακτηριστικά των λέξεων και να αναγνωρίζει τους σημασιολογικούς περιορισμούς κάθε λέξης (Πόρποδας, 1993).

2. Το Παραμύθι: είδη και χαρακτηριστικά του.

2. 1. Ετυμολογική Προσέγγιση

Ετυμολογικά η λέξη "παραμύθι" προέρχεται από το ομηρικό ρήμα "παραμυθεύομαι", που σημαίνει αρχικά συμβουλευώ και κατόπιν, στον Ηρόδοτο και Πλάτωνα, παρηγορώ. Από δω και τα ομόριζα, παραμύθι, παραμυθητικός, παραμυθητός κ. α.

Τη σημερινή σημασία του απέκτησε πολύ αργότερα, κατά τους μέσους και νέους χρόνους, όταν υποχώρησε η έννοια της παρηγοριάς και προβλήθηκε εντονότερα ο μύθος που είναι μέσα στο παραμύθι.

Άλλωστε με την ευρύτερη σημασία παραμύθι (παρα- μύθι) είναι ότι βρίσκεται "κοντά στο μύθο" ή είναι βγαλμένο από το μύθο (Αναγνωστόπουλος, 1987).

2. 2. Ορισμοί:

«Παραμύθι είναι η λαϊκή διήγηση, που μοιάζει με μεγάλο περιπετειασκό μύθο ή έχει συνδεθεί από τους περισσότερους πυρήνες (μοτίβα) ανθρωπο- μεταφυσικών μύθων, που είναι γνωστοί σε περισσότερους λόγους.

Ότι είναι στη λογοτεχνία το μυθιστόρημα, είναι στη λαογραφία το παραμύθι. Το κείμενο του μπορεί κάποτε να κρατάει και ώρες και μέρες την αφήγηση» (Λουκάτος, 1988, σελ: 33).

«Παραμύθι είναι η λαϊκή αφήγηση (φανταστική, διδακτική, ευτράπελη) με γνωρίσματα το διηγηματικό πλάτος και την έντεχνη διήγηση. Σκοπό έχει να τέρψει και κατά τούτου διαφέρει από το μύθο που σκοπεύει στη διδαχή» (Αναγνωστόπουλος, 1987, σελ. 65).

«Παραμύθι είναι η λαϊκή διήγηση, στην οποία προέχει το θαυμαστό και το φανταστικό και που έχει για πρωταγωνιστές όντα υπεράνθρωπα, νεράιδες, στρίγγλες, μάγους, δράκους, γίγαντες και οπωσδήποτε πρόσωπα ικανά, μέσω μαγικών αντικειμένων ή προσωπικής δύναμης, για υπεράνθρωπα κατορθώματα» (Δομή, 1996, σελ. 97).

2. 3. Η ιστορική εξέλιξη του παραμυθιού

Στη μακρινή αρχαιότητα πρέπει να αναζητηθούν οι πρώτες αρχές του παραμυθιού και γιατί όχι στη ρίζα της ίδιας της ζωής πάνω στη γη. Αυτοί οι πρωτόγονοι, οι οποίοι ζούσαν κάτω από τρομακτικές συνθήκες, ήταν πλημμυρισμένοι από φόβους, πρόληψης, προκαταλήψεις, εκπλήξεις, απορίες για πάντα. Όταν έπεφτε το σκοτάδι, μαζεύονταν γύρω στη μοναδική φωτιά και αργότερα, στο τζάκι τους και έως ότου να κοιμηθούν άκουγαν κάποιους μεγάλους σε ηλικία να τους διηγούνται τα παραμύθια, δηλαδή φανταστικές ιστορίες, οι οποίες είχαν σκοπό να "απελευθερώσουν" την ψυχή τους. Αυτό που κάνει η μάνα στο παιδί, γίνεται τώρα σε συλλογικό επίπεδο από το "μάγο - αρχηγό" της φυλής και αργότερα τον Παραμυθά.

Αργότερα, με την πάροδο των αιώνων, χωρίς ούτε στιγμή η λαϊκή φαντασία να παύει να γεννά, θα εμφανιστούν οι άνθρωποι που, έχοντας μια πλούσια και γόνιμη φαντασία, θα κάνουν πλέον επάγγελμα το πλάσιμο των παραμυθιών γυρνώντας από σπίτι σε σπίτι, από αρχοντικό σε αρχοντικό, από τόπο σε τόπο, από χώρα σε χώρα, και συνοδεύοντας τις διηγήσεις τους με μουσικό όργανο, θα δώσουν μια όψη έντεχνου λαϊκού λόγου στα παραμύθια, είναι οι γνωστοί μας Παραμυθάδες ή Παραμυθοποιοί.

Αυτοί δεν θα πλουτίσουν απλώς το είδος, θα βοηθήσουν να διακινηθούν σε ευρεία κλίμακα οι ιδέες. Τους Παραμυθάδες τους βρίσκουμε στις φυλές των αρχαίων βασιλιάδων, στα παλάτια των βασιλιάδων όλων των εποχών, αλλά και να γυρνάνε από χωριό σε χωριό. Δεν πρέπει όμως τους συγχέουμε με τους ποιητές, τους τροβαδούρους - αν και κάποιες φορές συνυπάρχουν στο ίδιο πρόσωπο.

Η στοματική παράδοση, δηλαδή η προφορική μετάδοση του λαϊκού παραμυθιού, συνεχίζεται για πολλούς αιώνες μέσα στην ανθρωπότητα που είχε αρχίσει κιόλας να εκπολιτίζεται.

Η αδυναμία για ευρεία διάδοση, επειδή ακόμα δεν έχει εφευρεθεί η τυπογραφία δεν εμποδίζει το λαϊκό παραμύθι να αναπαράγεται και να διαδίδεται.

Η κίνηση γύρω από τα παραμύθια ξεκινά από την Ευρώπη κατά τον 17ο αιώνα. Μέχρι το 12ο αιώνα η διάδοσή του ήταν προφορική, αλλά σιγά σιγά δημιουργείται και γραπτή παράδοση. Έτσι τον 16ο αιώνα στην Αγγλία τυπώνονται οι μύθοι του Αισώπου, τα Ομηρικά Έπη, οι Ιστορίες του Βασιλιά Αρθούρου. Στην Ιταλία, επίσης, οι συγγραφείς, όπως ο Staparola (1550) και ο Basile (1687), άρχισαν

να στρέφονται προς τη λαϊκή παράδοση και να αντλούν θέματα από το λαϊκό παραμύθι. Την πρώτη όμως συλλογή λαϊκών παραμυθιών με θαυμάσιες ξυλογραφίες μας την έδωσε ο Γάλλος Chales Perrault (1628- 1703) με τον τίτλο Contes de ma mare l' oye (Παραμύθια της μαμάς χήνας, 1897). Η έκδοση αυτή εντυπωσίασε τους πνευματικούς κύκλους της Γαλλίας και παρακίνησε πολλούς να γράψουν παραμύθια λογοτεχνικά (Αναγνωστόπουλος, 1987).

Τα παραμύθια του Perrault αργότερα, και σήμερα βέβαια, μεταφράζονται σε πολλές γλώσσες και φυσικά στην Ελληνική.

Είναι πασίγνωστα ο "Κοντορεβιθούλης", η "Κοιμωμένη του δάσους", ο "Κυανοπώγων" και άλλα. Εντονότερο ενδιαφέρον για τις λαϊκές αφηγήσεις εκδηλώθηκε, κυρίως, στις αρχές του 19ου αιώνα, στη Γερμανία, όπου δημοσιεύτηκαν πολλές ανάλογες συλλογές και ερευνητικές εργασίες.

Ασφαλώς δεν είναι τυχαίο ότι αυτό το ενδιαφέρον για το παραμύθι γεννήθηκε στην Ευρώπη το 17ο αιώνα και κορυφώθηκε τον 19ο σχεδόν σε όλες τις χώρες.

Οι Jakob Grimm και Wilhel Grimm είναι και οι θεμελιωτές της Γερμανικής Φιλολογίας. Από το 1912 μέχρι το 1922 έδωσαν τρεις τόμους με παραμύθια λαϊκής προέλευσης με τον τίτλο "Kinder- Hauamarchen". Τα παραμύθια αυτά καταγράφηκαν με βάση τις δικές τους παιδικές αναμνήσεις, τις αναμνήσεις των θυγατέρων του φαρμακοποιού Βίλντ και τις διηγήσεις των απλών ανθρώπων. Η καινοτομία των Grimm ήταν ότι, εκτός από κάποιες μικρές επεμβάσεις, κράτησαν το περιεχόμενο και το ύφος των αφηγητών. Η συλλογή τους περιλαμβάνει γύρω στους 200 μύθους, όπου συγκαταλέγονται και τα πολύ γνωστά παραμύθια και στην Ελλάδα, η "Σταχτοπούτα", η "Κοκκινοσκουφίτσα", οι "Νοοί - μάγοι", η "Χιονάτη", ο "Χάνσελ και Γκρέτελ", και άλλα.

Η έκδοση των γερμανικών μύθων αποτελεί ένα από τα μεγαλύτερα φιλολογικά γεγονότα του 19ου αιώνα για πολλούς λόγους και κυρίως γιατί έδωσαν "την πρώτη ώθησιν εις την έρευναν του Παραμυθιού".

Τα ερωτήματα που διατύπωσαν οι αδελφοί Grimm και απασχόλησαν λαογράφους, παραμυθολόγους, εθνολόγους, φιλολόγους και άλλους ήταν :

1. τι είναι παραμύθι;
2. που και πότε δημιουργήθηκε; και
3. πως εξηγούνται τα κοινά παραμύθια σε διάφορους λαούς;

Η επιστημονική έρευνα αναζητά και στοχεύει να εντοπίσει τον τόπο δημιουργίας των παραμυθιών. Αυτή η τάση είναι εύλογη αν εξεταστεί στο φως

ιστορικών και κοινωνικών γεγονότων του 19^{ου} αιώνα καθώς και των αντίστοιχων πολιτισμικών θεωριών που συγκροτούνται για την προσέγγιση και ερμηνεία των κοινωνικών και πολιτισμικών φαινομένων (Αναγνωστόπουλος, 1987).

Τα κύρια ιστορικά αιτία θα τα αναζητήσουμε στα νέα κοινωνικοπολιτικά και πνευματικά ρεύματα που επικρατούν κατά τους νέους και νεότερους χρόνους, την Αναγέννηση, τον Διαφωτισμό, το γερμανικό Ρομαντισμό, τις νέες κατακτήσεις των Ευρωπαϊκών λαών. Αυτές, κυρίως, η κοινωνικοπολιτικές αλλαγές, οι νέες θεωρίες για την οικονομία, την εξουσία και τα δικαιώματα του λαού έφεραν στην επιφάνεια και τις προαιώνιες λαϊκές δημιουργίες του λόγου. Και σπεύδουν όλα τα έθνη να συλλέξουν την περιφρονημένη ως τότε λαϊκή χρυσή κληρονομιά: Παραδόσεις, τραγούδια, παραμύθια, παροιμίες, και άλλα (Αναγνωστόπουλος, 1987).

“Καθετί είναι παραμύθι” διακηρύσσει ο Novalis εκφράζοντας με σαφήνεια το κίνημα του Ρομαντισμού. Η στροφή προς τα λαϊκά στρώματα λόγω ποικίλων εξωτερικών κινδύνων συνδέεται με τη διαδικασία της εθνικής αυτογνωσίας. Ο Ρομαντισμός ως καλλιτεχνικό γεγονός διέπεται από ενόραση, από την δυνατότητα να μηδενίζει τη συμβατική έννοια της πραγματικότητας και να καθιστά φανερό το άγνωστο, το μυστηριώδες απελευθερώνοντας και χειραφετώντας τη φαντασία (Αυδίκος, 1994).

Πρόκειται για τις γνωστές ιδεαλιστικές αντιλήψεις που χαρακτηρίζουν τους φιλοσόφους και τους θεωρητικούς της λογοτεχνίας του 19^{ου} αιώνα. Δρώντας σε μια εποχή που ανακηρύσσει το λαό και τα δημιουργήματά του σε αντικείμενο μελέτης, στρέφονται στο παραμύθι που βρίσκουν την τέλεια εφαρμογή των απόψεών τους (Αυδίκος, 1994).

Στην Ελλάδα το παραμύθι απασχόλησε ήδη από τον περασμένο αιώνα (μετά την απελευθέρωση του έθνους) αρκετούς φιλολόγους και λαογράφους. Στα ελληνικά περιοδικά της εποχής, όπως "Πανδώρα", "Αττικόν Ημερολόγιον", "Χρυσάλλιδα", και άλλα δημοσιεύονται λαϊκές διηγήσεις και παραμύθια. Επίσης έχουν αρκετές συλλογές παραμύθια, όπως του Ασλάνη Βυζαντίου (1839), του Αυστριακού Προξένου στην Ελλάδα J. F. Von Hahn (1864), του Σακελλάριου (1868), του Γερμανού Bernhard Schmidt (1877) και άλλους. Συστηματικές λαογραφικές μελέτες μας έδωσαν, ο Κυριακίδης (1922), ο Μέγας (1927, 1967), ο Λουκάτος (1957), ο Μερακλής (1974) και άλλοι.

Το ενδιαφέρον για το παραμύθι στην Ευρώπη και σε όλο τον κόσμο ενισχύθηκε σημαντικά τον περασμένο αιώνα από τον Δανό συγγραφέα και μοναδικό παραμυθά Hans Christian Andersen (1805- 1875). Ο Άντερσεν χάρη στη συλλογή παιδικών παραμυθιών, που συντάχθηκε στην εικοσαετία 1835- 1855, εξασφάλισε λαμπρή θέση στην παγκόσμια Λογοτεχνία.

Η ζωή του μοιάζει με παραμύθι. Γιος μπαλωματή, χάνει νωρίς τον πατέρα του, εγκαταλείπει το χωριό του και αναζητεί τύχη στην Κοπεγχάγη. Γράφει ποιήματα και θεατρικά. Προσπαθεί να σταδιοδρομήσει στο θέατρο, αλλά δεν τα καταφέρνει. Γράφεται στη Φιλοσοφική Σχολή της Κοπεγχάγης, απ' όπου αποφοιτά το 1827. Με μια μικρή επιχορήγηση από τη Δανική Κυβέρνηση ταξιδεύει στη Γαλλία, Ελβετία, Γερμανία, Ελλάδα, Τουρκία. Στο βιβλίο του "Αγορά του Ποιητή" (Εντυπώσεις από την Ελλάδα και την Τουρκία) εκφράζεται με πολύ θαυμασμό για την πατρίδα μας.

«Εμείνα, γράφει, ένα μήνα στην Αθήνα, τα πράγματα είχαν κανονιστεί έτσι ώστε στις 2 Απριλίου, που είναι τα γενέθλιά μου να βρεθώ πάνω στον Παρνασσό... Η φύση μου έκανε ιδιαίτερη εντύπωση. Ένιωθα ότι τριγύριζα πάνω σε ένα μεγάλο πεδίο μάχης, όπου πολέμησαν έθνη και καταστράφηκαν. Κανένα ποίημα δεν μπορεί να αποδώσει ένα τέτοιο μεγαλείο. Κάθε καμένη ρεματιά, κάθε ύψωμα, κάθε λιθάρι είχαν να σου διηγηθούν τις αναμνήσεις τους...

Με πλημμύριζε ένας πλούτος από ιδέες και με μια πληρότητα που δεν κατάφερα τίποτα να μεταφέρω στο χαρτί...»

Στην Ευρώπη γίνεται γνωστός με τα έργα του "Το παιδί που πεθαίνει", "Το βιβλίο των εικόνων χωρίς εικόνες", "Το παραμύθι της ζωής μου" και άλλα. Στην Αγγλία γνωρίζεται με τον μυθιστοριογράφο Κάρολο Ντίκενς και στη Γερμανία με τους αδελφούς Γκριμ. Το έργο όμως που τον έκανε διάσημο ήταν τα "Παραμύθια για παιδιά" (1835- 37). Έργο που μεταφράστηκε, κατά τους Δανούς βιογράφους του, σε 90 και πλέον γλώσσες και ιδιώματα όλου του κόσμου. Ανάμεσα στο 1835 και στο 1872 έγραψε πάνω από 150 παραμύθια. Πολλά απ' αυτά είναι και πρωτότυπα, γραμμένα από τον ίδιο, άλλα είναι παιδικές του αναμνήσεις, από παραμύθια που άκουσε στην πατρίδα του το Οντενζέε, άλλα βασίζονταν σε λαογραφικό υλικό της χώρας του και άλλα προέρχονταν από ξένες φιλολογικές πηγές. Όλα όμως χαρακτηρίζονται για το λεπτό ποιητικό ύφος, την αριστουργηματική αφήγηση, τη δροσιά του λαϊκού λόγου, τη θελκτική και απόμακρη ομορφιά με πρίγκιπες και νεράιδες, πελαργούς και αγριόκυκνους, παλάτια και καλυβόσπιτα. Αποφεύγονται επίσης η θηριωδίες και οι τρομακτικές σκηνές και κυριαρχούν η χαρά, η

εγκαρδιότητα, η απλότητα, το χιούμορ, η φαντασία και κάποια μελαγχολική διάθεση. Τα παραμύθια του Άντερσεν είναι κήρυκες ειρήνης και ανθρωπιάς. Ενώνουν όλα τα παιδιά του κόσμου.

Η πολύτιμη προσφορά του Άντερσεν στα παιδιά όλου του κόσμου αναγνωρίστηκε με την καθιέρωση (το 1951) του Διεθνούς Βραβείου H. C. Andersen από την IBBY (Διεθνή Οργάνωση βιβλίων για τη Νεότητα). Είναι, όπως λέγεται, το μικρό Νόμπελ και απονέμεται ανά διετία σε συγγραφέα που γράφει βιβλία για τα παιδιά και τους νέους, ενισχύοντας, έτσι, την παγκόσμια Παιδική- Νεανική Λογοτεχνία.

2. 3. 1. Θεωρίες για την διάδοση και τη γένεση των παραμυθιών

Για τη γένεση και τη διάδοση τόσο των μυθικών επεισοδίων όσο και των ολόκληρων παραμυθιών σε όλο τον κόσμο, οι θεωρίες που διατυπώθηκαν είναι πολλές.

Η πρώτη ερμηνευτική θεωρία, η λεγόμενη Ινδοευρωπαϊκή, διατυπώθηκε από τους αδελφούς Γουλιέλμος και Ιάκωβος Γκρίμ (1812- 1815).

Σύμφωνα με αυτήν, "όταν τα προϊστορικά χρόνια οι Άριοι κατέβηκαν στις νέες κοιτίδες τους έφεραν μαζί με τη γλώσσα τους και τη θρησκευτική τους μυθολογία, μια μυθολογία φυσιοκρατική, με ανθρωπομορφωτικά στοιχεία. Με τη διάδοση τους οι μύθοι αυτοί αναπτύχθηκαν ή ενώθηκαν σε μεγαλύτερες διηγήσεις και όσο οι αιώνες περνούσαν, τα θέματά τους πλουτίστηκαν με νέα πολιτιστικά ή θρησκευτικά στοιχεία, και έφτασαν ως τις σημερινές συνθέσεις των παραμυθιών. Κοινή λοιπόν, αλλά μονογενετική από τους Αρίους, είναι η καταγωγή των παραμυθιών του Ευρω-Ασιατικού κόσμου, και αυτό εξηγεί την ομοιότητά τους".

Οι Grimm συνέδεσαν τα παραμύθια στο πλαίσιο της Ινδοευρωπαϊκής θεωρίας με τους αρχαίους Γερμανικούς μύθους εφόσον οι Γερμανοί εμφανίζονται ως οι πιο γνήσιοι απόγονοι της αρίας φυλής και οι αυθεντικοί κληρονόμοι του αρχέγονου πολιτισμού.

Με λίγα λόγια οι αδελφοί Grimm πιστεύουν ότι η καταγωγή του παραμυθιού είναι μόνο γενετική, δηλαδή γεννήθηκε σ' έναν τόπο ή σε ορισμένους τόπους απ' όπου τη δανείστηκαν οι άλλοι (Λουκάτος, 1988).

Παρόμοια με την πρώτη θεωρία είναι και η μυθολογική, η οποία διατυπώθηκε από τον Max Müller το 1856 και υποστήριξε πως τα παραμύθια προήλθαν από ηλιακούς μύθους των Ινδοευρωπαίων, που περιλαμβάνονταν στο ιερό βιβλίο Ριγκ Βέντα (Rig-Veda). Ισχυρίστηκε, επίσης ότι αρχικά οι μύθοι εξέφραζαν αφηρημένες έννοιες, αλλά καθώς διαδόθηκαν από την Ινδία στους λαούς της Ευρώπης και της Ασίας έχασαν το αρχικό τους νόημα. Έτσι οι λαοί έφτιαξαν τα παραμύθια στην προσπάθειά τους να ερμηνεύσουν τα απομεινάρια αυτής της μυθολογίας.

Επίσης μονογενετική είναι η δεύτερη αξιόλογη θεωρία η Ινδική που την εισηγήθηκε το 1859 ο Γερμανός ανατολιστής Th. Benley. Σύμφωνα με αυτήν, τα παραμύθια είναι έτοιμα λογοτεχνικά αφηγήματα των Ινδών, που συντέθηκαν στους

κλασικούς ινδικούς χρόνους, πάνω σε παλιά μυθικά μοτίβα και ύστερα ταξίδεψαν στο Μεσογειακό χώρο και τη Δύση μέσω τριών δρόμων:

- Με την προφορική παράδοση πριν από τον 10^ο αιώνα μ. Χ. Η μετάδοση πραγματοποιούνταν μέσω των συναντήσεων των ταξιδιωτών και εμπόρων.

- Με τη γραπτή μετάδοση. Οι κατακτητές των Αράβων έγιναν αφορμή να μεταφραστούν τα παραμύθια στα Αραβικά και να τα γνωρίσουν οι Ευρωπαίοι από τη Βυζαντινή αυτοκρατορία, από την Ιταλία και την Ισπανία που ήταν τα τρία σημεία επαφής των Αράβων με την Ευρώπη.

- Ο τρίτος δρόμος μετάδοσης ήταν οι Μογγόλοι, όπου έφτασαν σ' αυτούς διαμέσου της Κίνας και του Θιβέτ, οι ίδιοι με τη σειρά τους τα μετέδωσαν στην Ευρώπη κατά την περίοδο των επιδρομών τους εκεί.

Τόσο η ινδοευρωπαϊκή όσο και η ινδική θεωρία, προσέκρουσαν στα νεότερα εθνολογικά πορίσματα, που μας πληροφορούν ότι πρωτόγονοι λαοί μακρινών ηπείρων έχουν και αυτοί ολοκληρωμένα παραμύθια, συχνά μάλιστα όμοια με τα ευρωπαϊκά.

Όσο για το προβάδισμα των Ινδών, υπάρχει η αντίρρηση ότι και στην αρχαία Αίγυπτο, πολύ πριν από τα κλασικά χρόνια εκείνων, υπήρχαν απαρτισμένα, σαν τα σημερινά παραμύθια (Λουκάτος, 1988).

Ακολούθησε η Εθνολογική πολυγενετική θεωρία, που παραδέχεται ότι το ίδιο θέμα παραμυθιού ήταν δυνατόν να αναπτυχθεί, ανεξάρτητα, σε διάφορες χώρες και σε διάφορες εποχές. Υπερβολικός εκπρόσωπος της είναι ο Γάλλος J. Bedier (1864-1938) που έφτασε να αρνείται κάθε δυνατότητα για τον καθορισμό τόπου και χρόνου στη σύνθεση ενός παραμυθιού.

Αντίθετα από τον αγνωστικισμό αυτόν του Bedier πολλοί φιλόλογοι υποστηρίζουν ότι το λαϊκό παραμύθι έχει πάντα τις ρίζες του σε κάποια γραπτή σύνθεση παλαιότερων χρόνων που με την έρευνα θα μπορούσε να ανακαλυφθεί. Έκαναν μάλιστα λόγο και για παλιότερες παρουσίες πολιτισμών στους πρώτους πολιτισμούς των Κινέζων, των Αιγυπτίων, των Εβραίων.

Υπάρχει επίσης η ιστοριογεωγραφική θεωρία που την εισηγήθηκαν πρώτοι οι Φιλανδοί J. Krohn, K. Krohn, A. Aarne κ. α. Οι οπαδοί της "Φιλανδικής" αυτής σχολής, αναλύουν και συγκρίνουν τις διάφορες εθνικές παραλλαγές, κάθε παραμυθιού, ξεχωρίζουν ανάμεσά τους τις καλύτερες και ύστερα ζητούν να ανεύρουν την πιο αρχική για να προσδιορίσουν έτσι την πατρίδα και το χρόνο της πρώτης διαμόρφωσής του.

Σ' αυτό τους βοηθούν, εκτός από τη λογοτεχνική κληρότητα των κειμένων και τα πολιτιστικά ή τα φυσικά στοιχεία του (δεσμοί, ονόματα, προϊόντα, κλίμα), που με κάποιο τρόπο μαρτυρούν και την καταγωγή τους (Λουκάτος, 1988).

Επιπλέον διατυπώθηκε η συμβολιστική θεωρία, σύμφωνα με την οποία τα παραμύθια προέρχονταν από παλιές τελετουργίες. Την άποψη αυτή την εξέφρασε ο Γάλλος Saintyves μελετώντας τα παραμύθια του Περρώ. Ο γερμανός Naumann υποστήριξε ότι υπάρχουν πολλά ίχνη λατρευτικών τελετών στο παραμύθι, αλλά πρέπει να διερευνηθούν προσεκτικά. Οι θεωρίες αυτές έχουν συμβάλλει στην κατανόηση των παραμυθιών, αλλά δεν εξηγούν την καταγωγή τους επαρκώς.

Μια άλλη θεωρία είναι η ψυχολογική, η οποία προσέγγισε και ερμήνευσε το παραμύθι με τρεις διαφορετικούς τρόπους, με τη κλινική προσέγγιση τη χρήση δηλαδή μαγικών παραμυθιών για τη διάγνωση και την ψυχαναλυτική θεραπεία των ασθενών, τη θεωρητική προσέγγιση, που βασίζεται στη μελέτη του ανθρώπινου ψυχισμού, και τη κειμενοαναλυτική προσέγγιση, η οποία μελετά και αναλύει το παραμύθι με ψυχαναλυτικούς όρους.

Διατυπώθηκε ακόμη και η θεωρία του Ρώσου V. Propp, μορφολογία του παραμυθιού, σύμφωνα με την οποία θα πρέπει, πριν ασχοληθούμε με τον τόπο καταγωγής και τον τρόπο διάδοσης των παραμυθιών, να προσδιορίσουμε τι είναι τα παραμύθια, δηλαδή να ορίσουμε το περιεχόμενό τους. Κύριος στόχος του ήταν μέσα από το έργο του Μορφολογία του Παραμυθιού να δώσει μια απάντηση στο θέμα της ομοιότητας μεταξύ των παραμυθιών διάφορων λαών. Έτσι ο Propp υποστήριξε ότι η κατάτμηση του παραμυθιού στα συστατικά του μέρη και η μεταγενέστερη επεξεργασία του ήταν ο ορθότερος τρόπος μελέτης του.

Μετά από τις γενετικές θεωρίες για το παραμύθι διατυπώθηκε μια σύνθετη, εκλεκτική ανάμεσα σε όλες, θεωρία, που δίνει την εικόνα των νεότερων απόψεων.

Τη διαμόρφωσαν ο Γάλλος Paul Delarue και ο Βέλγος Elisee Largos. Η θεωρία αυτή ζητά να ερμηνεύσει τα πράγματα με κάποια λογικότητα.

Ως ένα σημείο πιστεύει στην επίδραση της μυθολογίας του κάθε λαού, ιδιαίτερα των Ινδοευρωπαίων, καθώς και στην επίδραση του τοπικού πολιτισμού, του περιβάλλοντος και των συνθηκών της ζωής. Αναγνωρίζει στην ψυχανάλυση το δικαίωμα να ερμηνεύσει μερικά από τα λαϊκά παραμύθια. Τις συμβολικές απόψεις, για απόκρυφα και μυστικά στοιχεία στα κείμενα δεν τις προσέχει. Παραδέχεται όμως τις επιβιώσεις από πρωτόγονα βιώματα, μαγικές λατρείας και τελετές (Λουκάτος, 1988).

2. 4. Διαχωρισμός των παραμυθιών

2. 4. 1. Κατηγορίες παραμυθιών

Τα παραμύθια χωρίζονται σε περισσότερες κατηγορίες ανάλογα με τον κόσμο και τις ερμηνεύσεις του περιεχομένου τους. Έτσι έχουμε:

1. Τα μυθικά ή ζωτικά παραμύθια με τους γίγαντες, τους δράκους, τις μάγισσες, τα φτερωτά όντα, τους αράπηδες με τα υπόγεια πλούτη.

2. Τα διηγηματικά ή κοσμικά παραμύθια που κινούνται σε ανθρώπινες κοινωνίες (ταξίδια, πολέμους, γεωργία, κυνήγι) και μοιάζουν με μυθιστορήματα από την πραγματική ζωή.

3. Τα θρησκευτικά ή συναξαρικά παραμύθια, που εμπνέονται από τη Γραφή και τους βίους των αγίων, ή παρουσιάζουν σκηνές με την εμφάνιση του Χριστού και των αποστόλων στη Γη.

4. Τα εντράπελα ή σατιρικά παραμύθια, που διηγούνται με περιπετειακό τρόπο παθήματα κουτών, τιμωρίες υπερήφανων, ξεγελάσματα δράκων.

Μέσα στις κατηγορίες αυτές υπάρχουν και ιδιαίτερες περιπτώσεις παραμυθιών που ανάλογα με τον τρόπο πλοκής τους τα λέμε:

α) Αινιγματικά είναι όσα ξεκινούν από ένα αίνιγμα και στηρίζουν την πλοκή τους στη λύση του.

β) Κλιμακωτά είναι όσα πορεύονται με ολοένα αυξανόμενα περιστατικά. Για παράδειγμα δώσ' μου μπιστικέ, ένα αρνί, κι εγώ τα' αρνί του λύκου, κι ο λύκος εμέ τ' αστέρια, για να γυρίσω, σπίτι μου, μη με σκοτώσει ο γέρος.

γ) Παροιμιακά είναι αυτά που αναπτύσσουν μια παροιμία. Για παράδειγμα βοήθαμε να σε βοηθώ ν' ανεβούμε στο βουνό. Μια φορά και έναν καιρό... (Λουκάτος, 1988).

2. 4. 2. Είδη παραμυθιών

Με τη βοήθεια της κατηγοριοποίησης εύκολα μπορούμε να απαριθμήσουμε τα είδη του παραμυθιού. Έχουμε λοιπόν έχουμε τα εξής:

- *Εθνολογικά*, όπως η αρπαγή γυναικών, πράξεις κανιβαλισμού που μας μεταφέρουν σε πρωτόγονες κοινωνίες της ανθρωπότητας.
- *Μυθολογικά*, δηλαδή δοξασίες για τα ουράνια σώματα, τον ήλιο, το φεγγάρι, αναφορά σε δράκους, τον κάτω κόσμο.
- *Ονειρικά*, για παράδειγμα, μακροχρόνιες βασανιστικές καταδιώξεις, πετάγματα στον αέρα, ατελείωτα ταξίδια.
- *Λαϊκές αντιλήψεις* όλων των εποχών για τη σημασία της παλικαριάς ή της δειλίας, της εξυπνάδας ή της κουταμάρας κ. ά.
- *Διεθνή παραμύθια* που τα βρίσκουμε με παραλλαγές σε πολλά έθνη, για παράδειγμα, ‘‘ η Σταχτοπούτα’’.
- *Ανατολίτικα*. Εδώ ανήκουν τα πασίγνωστα παραμύθια της Χαλιμάς.
- *Παραμύθια από την Αρχαία Ελληνική Μυθολογία* που τα στοιχεία τους είτε βρίσκονται στην αρχαία ελληνική μυθολογία είτε αποτελούν έμμεση λόγια διασκευή αρχαίων μύθων.
- *Παραμύθια που έχουν τις ρίζες τους στην αποσύνθεση παλαιότερων μεσαιωνικών θρύλων, τραγουδιών ή σε έπη.*
- *Νεοελληνικά*, τα οποία προέρχονται από νεότερους μύθους, δοξασίες και παραδόσεις του νεοελληνικού λαϊκού πολιτισμού.
- *Παιδικά παραμύθια*, από τα οποία τα περισσότερα είναι έντεχνα έργα διαφόρων συγγραφέων και είναι απαλλαγμένα από βίαιες σκηνές. Συμπεριλαμβάνονται σε αυτά παραμύθια ζώων, πουλιών, για τα δάση, το διάστημα, την προστασία του περιβάλλοντος (Σακελλαρίου, 1982).

Θα κλείσουμε την ενότητα αναφέροντας δυο μεγάλες κατηγορίες του παραμυθιού από άποψη τεχνικής περιεχομένου. Αυτές είναι:

- I. Τα δραματικά ή τρομώδη που το περιεχόμενό τους είναι σκληρό, και των οποίων οι πρωταγωνιστές διεξάγουν τιτανικούς αγώνες περαιώνονται, όμως, ευτυχώς, με την κάθαρση και
- II. Τα κωμικά, με χιουμοριστικές, ευχάριστες θεματολογίες (Κουκουλομμάτης, 1993).

2. 5. Χαρακτηριστικά των παραμυθιών

2. 5. 1. Ιδεολογικά χαρακτηριστικά των παραμυθιών

Τα βασικά χαρακτηριστικά του παραμυθιού που το διακρίνουν από τα λοιπά είδη του έντεχνου λόγου είναι:

A) Η παγκοσμιότητα του παραμυθιού:

Αποτελεί κοινό κτήμα της ανθρωπότητας και συνάμα εθνικό κτήμα κάθε λαού. Το συναντήσαμε σε πρωτόγονους και σε πολιτισμένους, υπάρχει παντού και ανέκαθεν.

Ένας μεγάλος αριθμός παραμυθιακών τύπων δεν είναι παρά μόνο μετατροπές ενός μικρού αριθμού θεμάτων. Ζευγαρώνουν δηλαδή στο παραμύθι τον εθνικό με το διεθνικό. Είναι ντοκουμέντο ιστορίας, του πολιτισμού, στο οποίο διασώζονται πάμπολλοι θεσμοί, καταστάσεις, αντιλήψεις. Με την αρωγή του φθάνουν ως τους σύγχρονους οι πόθοι, οι φόβοι των προγόνων, οι πανάρχαιες τελετές μύησης, οι σχέσεις τους με τη φύση, τα ιδανικά, οι εξάρσεις των πολιτισμών (Καφαντάρης, 1988).

B) Ο κόσμος του είναι φανταστικός:

Πρόκειται για έναν κόσμο που κινείται στη σφαίρα του ονείρου και του παραλόγου. Δεν υπόκειται σε λογικό έλεγχο, δεν έχει σχέση με την καθημερινή ζωή. Οι φυσικοί νόμοι που ρυθμίζουν τον κόσμο είναι ανίσχυροι ή ανύπαρκτοι. Τα πρόσωπα και οι καταστάσεις έχουν ακραίες διαστάσεις, παρουσιάζονται υπερβολικά ή είναι τελείως όμορφα ή τελείως άσχημα, οι ήρωες πολύ καλοί ή πολύ κακοί, μικροσκοπικοί ή θεόρατοι. Δεν ασχολείται με κοινούς ανθρώπους, του αρέσουν οι άρχοντες, οι βασίλισσες ή οι πολύ φτωχοί που δεν έχουν ούτε τα προς τα ζην.

Ο λόγος, βέβαια, που μεγαλοποιεί τα καλά είναι για να γίνουν καλύτερα ενώ τα κακά για « ν' ανάψει » μέσα στις ψυχές των ανθρώπων την επιθυμία να τα πολεμήσουν (Δερμετζής, 1981).

Ο Μέγας ισχυρίζεται και επιβεβαιώνει ότι όντως «ο κόσμος του παραμυθιού είναι ιδιόμορφος, φανταστικός, απομακρυσμένος από την πεζότητα. Παρουσιάζει τα γεγονότα όπως τα βλέπει η φαντασία του παιδιού που στερείται την πείρα της ζωής» (Αυδίκος, 1994, σελ. 32).

Γ) Στο παραμύθι υπάρχει αυθαιρεσία:

Όλα μπορούν να συμβούν, τίποτα δεν είναι αδύνατο. Ο τόπος και ο χρόνος είναι θαμπά και αόριστα. Όταν το ανθρώπινο μυαλό είναι ανίσχυρο να ξεπεράσει τις δυσκολίες εμφανίζεται η μαγική δύναμη, το θαύμα « σαν από μηχανής θεός». Έτσι το τραπέζι του φτωχού με μια μαγική λέξη ή φράση γεμίζει πλούσια φαγητά, με το κάπνισμα μιας τρίχας, ενός φτερού, γκρεμίζοντας τείχη, φυλακές, ανοίγουν βαριές πόρτες, καταφθάνουν σ' επικουρία του ήρωα ζώα, πουλιά, δράκοι, νεράιδες, φτερωτά όντα. Τα πάντα είναι δυνατόν να μεταμορφωθούν. Οι άνθρωποι μπορούν να γίνουν ζώα ή αντικείμενα, τα ζώα μιλούν, παντρεύονται. Παρατηρούμε μια κατάργηση της διαχωριστικής γραμμής ανάμεσα στο υπερφυσικό και το πραγματικό που τώρα συνυπάρχουν και συσχετίζονται σαν κάτι το απόλυτα συνηθισμένο.

Τέλος τα μέσα που επιστρατεύει ο ήρωας για την επιτυχία είναι ηθικά και ανήθικα, οι πράξεις του πολλές φορές φρικιαστικές (για παράδειγμα, σφαγές, τύφλωση αδερφών, κ. ά.) (Καφαντάρης, 1988 και Σακελλαρίου, 1982).

Δ) Έχει τη μοναδική ιδιότητα να μεταβάλλει το εσωτερικό σε εξωτερικό “ να βγάξει προς τα έξω τις ψυχικές καταστάσεις “ (Carl Spitteler):

Ο Luthi επιχειρεί και κατορθώνει να αποδείξει την άποψη δίνοντας σαν παράδειγμα την περίπτωση του φιλέυπλαχνου παιδιού που το παραμύθι αποφεύγει να το χαρακτηρίσει ευσπλαχνικό, φιλόανθρωπο, απλά αναφέρει ότι μοιράζεται το ψωμί του με τους φτωχούς. Δίνει μια πράξη, μια ενέργεια (Λουκάτος, 1988).

Ο Μερακλής επικροτεί τη συγκεκριμένη θέση, λέγοντας ότι οι ήρωες αποδίδουν τα συναισθήματά τους, τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, εκφράζουν τον εσωτερικό τους κόσμο με δράση. Ο ήρωας αποφεύγει ν' αφηγηθεί τον έρωτά του, την αγάπη, τον πόνο και τον πόθο του για την αγαπημένη του, αλλά θα τα εκφράσει με αδιάκοπο εξαντλητικό αγώνα για την κατάκτηση της. Η κακιά μητριά ποτέ δεν θα εξομολογήσει τα κατώτερα συναισθήματά της (ζήλια, μοχθηρία) για την όμορφη κόρη, προτιμά να καταστρώσει πανούργα σχέδια με στόχο την εξόντωσή της.

Αντιλαμβανόμαστε τελικά ότι πρόκειται για μια διαδικασία παρουσίασης της αντικειμενικότητας του υποκειμενικού κόσμου (Αυδίκος, 1994).

Ε) Το παραμύθι ξεχωρίζει για την απλότητα και τη λιτότητα του:

Δεν αφιερώνει χρόνο σε λεπτομερείς περιγραφές προσώπων ή πραγμάτων. Ένας σύντομος χαρακτήρας αρκεί, για παράδειγμα, γέρο- βασιλιάς, άσχημη κόρη. Το όνομα του κεντρικού ήρωα σπάνια αναφέρεται, είναι κυρίως συμβολικά πλασμένο

ώστε να εκφράζει τον ψυχικό του κόσμο ή περιγραφικά δίνοντας τα εξωτερικά του αφύσικα γνωρίσματα(για παράδειγμα, Χιονάτη, Τριανταφυλλένια κ. ά.)

Στ) Η αρχή και το τέλος του παραμυθιού είναι όμοια και ήρεμης υφής:

Απόδειξη αυτού του χαρακτηριστικού είναι το εισαγωγικό και το καταληκτικό μοτίβο: ‘ Μια φορά κι έναν καιρό... και ζήσαν αυτοί καλά και εμείς καλύτερα’’. Οι φράσεις αυτές λειτουργούν στη διαδικασία της καλλιτεχνικής εκτέλεσης όπως το παραβάν του καραγκιόζη (Αυδίκος, 1994).

Μολονότι το ξεκίνημα και το τέλος του παραμυθιού είναι χαμηλών τόνων αντίθετα κατά την εξέλιξη της υπόθεσης καθώς αναπτύσσεται και κορυφώνεται η δράση του ήρωα δημιουργείται ανησυχία, ένταση, αγωνία για την τύχη του. Όλα αυτά φυσικά προς το τέλος του παραμυθιού θα εκτονωθούν γιατί ο ήρωας θα νικήσει, η πάλη του με τις αντίξοες συνθήκες θα στεφθεί με επιτυχία τότε ακριβώς ο ακροατής και ο αφηγητής θα ανακουφιστούν, θα χαλαρώσουν, θα λυτρωθούν.

Η λήξη του παραμυθιού είναι πάντοτε ο θρίαμβος της δικαιοσύνης, της ηθικής ομορφιάς.

Ζ) Τα χρώματα που κυριαρχούν στο παραμύθι:

Το ασημί, το χρυσαφί, το μαύρο, το άσπρο, το κόκκινο. Δεν έχουν καμία θέση αποχρώσεις ή συμπληρωματικά χρώματα. Ακόμα οι κυριότεροι αριθμοί που χρησιμοποιεί είναι: το 3, 7, 12, 40, 100 ενώ τα αντικείμενα είναι κυρίως κατασκευασμένα από μέταλλο ή ορυκτό (για παράδειγμα, μάρμαρο, πέτρα, ασημί, χρυσάφι). Επιπλέον και τα έμβια όντα ή πράγματα είναι από μέταλλο, για παράδειγμα, ένα δάκτυλο, ολόκληρα σώματα, γυάλινα δάση, γυάλινοι πύργοι. Επίσης οι πολύτιμοι λίθοι που συνήθως χαρίζονται στις όμορφες είναι διαμάντια και μαργαριτάρια (Μερακλής, 1988 και Λουκάτος, 1988).

Η) Σκοπός του παραμυθιού είναι η ψυχαγωγία. (αγωγή + ψυχή = αγωγή της ψυχής):

Επιδιώκει να διασκεδάσει τον άνθρωπο απομακρύνοντάς τον έστω και προσωρινά από τις «συμπληγάδες» της ζωής. Είναι μια νότα ικανοποίησης που θέλει να τον βοηθήσει να αμυνθεί, να αντέξει τις κακουχίες της καθημερινότητας που αλύπητα τον καταπονούν εμφυσώντας του θάρρος και αισιοδοξία. Μοιάζει σαν ένα όχημα απόδρασης από την σκληρή πραγματικότητα στους μαγικούς κόσμους της φαντασίας. Την αλήθεια αυτή την επιβεβαιώνει και ο Γ. Μέγας που σημειώνει ότι «τα παραμύθια αποσκοπούν στο να τέρψουν τον ακροατή» (Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου, 1995).

Πέρα, όμως, από την αγωγή και την ευφορία του ψυχικού γίνεσθαι το παραμύθι επιτυγχάνει κι άλλον έναν σκοπό εξίσου σημαντικό: διδάσκει και συμβουλεύει μέσα από τα κατορθώματα και τα παθήματα των προσώπων εφόσον γίνονται παραδείγματα μίμησης ή αποφυγής (Αναγνωστόπουλος, 1988).

“Αξίζει επίσης να αναφερθεί ότι το 1908 ο Δανός λαογράφος Άξελ Όλρικ (Axel Olrik) κατέληξε στην επισήμανση κάποιων αφηγηματικών αρχών για το παραμύθι, τους αποκαλούμενους επικούς νόμους:

1. Ένα παραμύθι δεν ξεκινά με το σπουδαιότερο σημείο της δράσης και δεν τελειώνει απότομα. Προηγείται μια ήρεμη εισαγωγή, ενώ η ιστορία συνεχίζεται και μετά την κορύφωση, για να κλείσει τον κύκλο σε ένα σημείο ηρεμίας και σταθερότητας.

2. Οι επαναλήψεις είναι συχνές, όχι μόνο για να δώσουν ένταση στην πλοκή, αλλά και για να προσδώσουν όγκο στην ιστορία.

3. Την ίδια στιγμή, παρόντα στο ίδιο επεισόδιο βρίσκονται συνήθως μόνο δύο πρόσωπα.

4. Οι αντίθετοι χαρακτήρες βρίσκονται αντιμέτωποι.

5. Αν εμφανίζονται στον ίδιο ρόλο δύο πρόσωπα, πρόκειται για μικρούς και αδύνατους. Συχνά είναι δίδυμοι και όταν δυναμώσουν γίνονται συχνά ανταγωνιστές.

6. Ο χειρότερος ή πλέον αδύναμος μιας ομάδας αποδεικνύεται στο τέλος ο καλύτερος.

7. Οι χαρακτηρισμοί είναι απλοί: αναφέρονται μόνο οι ιδιότητες που έχουν άμεση σχέση με την υπόθεση. Δεν υπάρχει καμία ένδειξη για τη ζωή των προσώπων εκτός πλοκής,

8. Η πλοκή είναι απλή και λέγεται μία ιστορία τη φορά. Όταν εκτυλίσσονται παράλληλα δύο ή περισσότερα επεισόδια, τότε πρόκειται για λόγιο προϊόν.

9. Όλα θίγονται με τον απλούστερο δυνατό τρόπο. Παρόμοια αντικείμενα περιγράφονται όσο γίνεται πιο όμοια. Η ποικιλομορφία δεν επιχειρείται καν.”

2. 5. 1. Χαρακτηριστικά των ελληνικών παραμυθιών

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά ισχύουν και για το ελληνικό παραμύθι, για το οποίο διακρίνονται επιπλέον χαρακτηριστικά που προσδίδονται από την εντοπιότητα τη γλώσσα, την παράδοση και τις γεωγραφικές ιδιαιτερότητες της κάθε περιοχής.

1. Το ελληνικό παραμύθι έχει μέσα του μια διάθεση για διδασκαλία, ιδιαίτερα για κάποια ηθική δικαίωση, όπου το κακό τιμωρείται, η φτώχεια θεραπεύεται, το καλό πάντα κυριαρχεί. Αυτοί που στο τέλος του παραμυθιού " ζούνε καλά" πρωτύτερα αγωνίστηκαν. Ο λαός βρίσκει την ευκαιρία μέσα στις αφηγήσεις του, να πει τον δικό του πόνο, να συμπαρασταθεί στους ομοιοπαθείς του και να τιμωρήσει έμμεσα αυτούς που κάνουν το άδικο. Επίσης βρίσκει την ευκαιρία να περιγράψει με τα πιο γιορταστικά χρώματα τις ευτυχείς ώρες των άλλων, που ο ίδιος στερείται τα πλούσια τραπέζια τις θαυμαστές επεμβάσεις της μοίρας και ότι τέλος πάντων λαχταρά και περιμένει όπως μπορεί και του ίδιου να τύχει.

2. Οι ήρωες των παραμυθιών, άνθρωποι, υπεράνθρωποι ακόμα και ζώα κινούνται μέσα στην ελληνική αφήγηση με ένα βάδισμα οικείο, που δεν τους αφήνει για πολλή ώρα να είναι τρομεροί. Βασιλιάδες, δράκοντες και λιοντάρια γίνονται γρήγορα υποχείριοι του ευνοούμενου ήρωα, όντα εύκολα που μπορούμε και εμείς να πλησιάσουμε.

Ο κόσμος γενικά του παραμυθιού είναι μια μισογνώριμη κοινωνία, όπου τα πάντα μπορεί να συμβούν. Όλα γίνονται εύκολα και από κοντά, η καλή μοίρα βρίσκει τους ανθρώπους στο δρόμο και τους κουβεντιάζει, οι φτωχοί και οι ορφανές μπαίνουν εύκολα στα παλάτια. Επίσης στους μύθους ξαναβρίσκει κανείς τα αισώπεια ζώα με τη γνωστή οικειότητα και γνωριμία την πονηρή κυρά αλεπού, τον κορδωμένο άμυαλο λύκο, τη γκρινιάρα γάτα.

3. Η ελληνική αφήγηση είναι επίσης στενά συνδεδεμένη με τη γύρω βιοτική και πολιτιστική πραγματικότητα. Δύσκολα το ξένο παραμύθι, ιδιαίτερα το ανατολίτικο, κρατεί τόσο ανθρώπινα το δεσμό του με τη γύρω ζωή και παίρνει τόσο συχνά και τόσο πολλά στοιχεία από το καθημερινό υλικό, ιδιαίτερα τον αγροτικό βίο.

Ο ελληνικός λαός δεν επιμένει στο μεταφυσικό, ούτε στέκεται μετέωρος σε υπερφυσικούς και αβέβαιους κόσμους.

Τη σκηνοθεσία τη γεμίζει με γνώριμα στοιχεία από τη ζωή του χωριού, από τη γνωστή του γεωγραφία και ιστορία.

Γι' αυτό και μπορούμε να διδαχτούμε πολλά μέσα από τα κείμενα των παραμυθιών για τους παλαιότερους τρόπος ζωής, την κατοικία, την τροφή, το ντύσιμο.

4. Συχνά μέσα στα παραμύθια υπάρχει μια σκληρότητα στις τιμωρίες και μια απανθρωπιά συχνά στις σχέσεις των ανθρώπων, για παράδειγμα, κακές μητρίες στέλνουν τα παιδιά στο δάσος, να χαθούν, βάζουν να τα σκοτώσουν, κακές γριές και δράκοι ψήνουν τα ξένα παιδιά μέσα στο φούρνο. Αυτά όλα συνεχίζονται στις αφηγήσεις των παραμυθιών και ο λαός δεν σκέφτηκε ποτέ να τα αλλάξει ή να τα μετριάσει, παρά μόνο αυτοί που ανέλαβαν την έκδοση των παραμυθιών.

Αυτό εξηγείται, πρώτα-πρώτα γιατί υπάρχει ιστορική μνήμη στα λαϊκά κείμενα, και όλα αυτά τα τρομερά πράγματα θα έγιναν κάποτε ή μπορούσαν να είχαν γίνει στην ανθρωπότητα.

5. Κάτι που πρέπει να χαρακτηριστεί ελληνικό στις αφηγήσεις των παραμυθιών, είναι οι τυπικοί στίχοι και οι φράσεις που χρησιμοποιούνται στην αρχή και στο τέλος. Στα παραμύθια πριν από το “μια φορά κι έναν καιρό” πρώτο ακούγεται ένα ρυθμικό τραγουδάκι που δίνει και την ατμόσφαιρα της ώρας και του χώρου των αφηγήσεων:

“κόκκινη κλωστή δεμένη
στην ανέμη τυλιγμένη
δώσ' της κλότσο να γυρίσει
παραμύθι ν' αρχινήσει”.

Και στο τέλος έχουμε το κλασικό "και ζήσανε κείνοι καλά κι μείς καλύτερα", που συχνά συμπληρώνεται με το μηδενιστικό μήδε γω ήμουνα κει, μήδε σεις να το πιστέψετε.

6. Η γλώσσα του ελληνικού παραμυθιού έχει βασικά τις αρετές της λαϊκής απλότητας, της φυσικής πορείας και της ιδιοματικής διατύπωσης, που το κρατάνε δροσερό και πρωτότυπο.

3. Ο ρόλος του παραμυθιού στη γλωσσική ανάπτυξη.

3. 1. Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας και το παραμύθι

Η προσχολική ηλικία περιλαμβάνει παιδιά 3- 6 χρονών. Η ψυχοπνευματική και σωματική τους ανάπτυξη ποικίλει και εξαρτάται από μια σειρά παραγόντων:

- Τη σωματική τους κατάσταση- υγεία.
- Τις έμφυτες διανοητικές τους ικανότητες.
- Την ιδιοσυγκρασία τους.
- Το οικογενειακό περιβάλλον.
- Τον οικογενειακό αστερισμό, τη θέση τους μέσα στην οικογένεια.
- Γενικότερα βιώματά τους.

Στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας η σκέψη τους χαρακτηρίζεται με τον «ανιμισμό- παμψυχισμό» την τάση δηλαδή να δίνουν ζωή στα πάντα. Δεν υπάρχει σαφής διαχωριστική γραμμή του άψυχου και του ζωντανού. Πιστεύουν ότι τα πουλιά, τα ζώα, τα δέντρα, οι βράχοι, τα βουνά έχουν φωνή. Τους φαίνεται μάλιστα λογικό να ελπίζουν ότι οποιοδήποτε έμψυχο ων και άψυχο αντικείμενο που τους κεντρίζει το ενδιαφέρον θα τους μιλήσει μια μέρα. Είναι τόσο εγωκεντρικά σ' αυτή την περίοδο της ζωής τους, ώστε να υπολογίζουν ότι θα συμβεί αυτό που περιμένουν όπως συμβαίνει στα παραμύθια.

Κυριαρχούνται από τη φαντασία τους, συγχέουν το πραγματικό με το εξωπραγματικό, συνεχώς ρωτούν γιατί και πως.

Ενθουσιάζονται με τα παραμύθια γιατί αγγίζουν τους προβληματισμούς και τα πιστεύω τους. Στα παραμύθια πράγματι αναμειγνύεται το αληθινό με το φανταστικό, τα βιώνουν, τα βλέπουν και σχηματίζουν τις δικές τους εικόνες. Πιο πολύ είναι θεατές παρά ακροατές (Βασιλειάδου, 1988).

Παράλληλα σ' αυτή την ηλικία τα παιδιά διαθέτουν έντονη μυθοπλαστική ικανότητα. Έχουν τη συνήθεια και την δυνατότητα να επινοούν τα ίδια ψεύτικες ιστοριούλες τις οποίες διηγούνται στους γύρω τους, π. χ. βλέπουν ένα γατάκι, ένα σκυλάκι κι αμέσως πλάθουν το παραμύθι τους. Θυμούνται ένα περασμένο γεγονός

της ζωής τους που τα εντυπωσίασε και το διηγούνται μετασηματίζοντάς το σε μια ολόκληρη ιστορία εμπλουτισμένη με καινούργια φανταστικά στοιχεία (Τομασίδα, 1982).

Αποδεικνύεται τελικά πως κύριο γνώρισμα της προσχολικής ηλικίας είναι ότι τα παιδιά εκφράζονται, αγαπούν, πιστεύουν στα παραμύθια και δημιουργούν δικές τους ιστορίες επηρεαζόμενα από τα προσωπικά τους βιώματα και επιθυμίες.

Τα παραμύθια προχωρούν μ' έναν τρόπο που ταιριάζει με τον τρόπο που τα παιδιά σκέφτονται και συλλαμβάνουν το νόημα της ζωής.

Φαίνεται επιπλέον ότι η προσχολική ηλικία είναι πολύ ευαίσθητη, και αποτελεί το στάδιο που οι άνθρωποι είναι δέκτες πληροφοριών. Γι' αυτό λοιπόν, εκπαιδευτικοί και γονείς θα πρέπει να είναι πολύ προσεκτικοί μαζί τους, χρειάζεται να πλησιάζουν τα παιδιά με ζεστασιά και ετοιμότητα για να τα κατανοήσουν. Η ορθή αντιμετώπισή τους σ' αυτή την ηλικία θα επιδράσει καθοριστικά στη νοητική τους ανάπτυξη, εφόσον οι γνώσεις που θα αποκομίσουν θα χρησιμοποιηθούν στη μετέπειτα ζωή τους για την εξερεύνηση του κόσμου και την ανακάλυψη νέων πραγμάτων.

3. 2. Το παραμύθι ως μέσον αγωγής

Το παραμύθι αποτελεί σημαντικό μέσο αγωγής του παιδιού. Η εισαγωγή του στα σχολικά προγράμματα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και κυρίως στο Νηπιαγωγείο στηρίχθηκε στο γεγονός ότι μέσα από το παραμύθι μπορεί να ερμηνευτεί σ' ένα πρώτο επίπεδο κατανόησης το κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον του παιδιού.

Το παραμύθι αποτελεί σύνθετη πνευματική τροφή για τον άνθρωπο, όπως έχει χαρακτηριστικά τονίσει ο Ε. Π. Παπανούτσος, το παραμύθι προνοεί για όλες τις ψυχικές λειτουργίες: «οδηγεί στην αντίληψη, τρέφει τη μνήμη, διεγείρει τη φαντασία, αλλά και την κρίση γυμνάζει και το συναίσθημα καλλιεργεί με απώτερο σκοπό να προπονήσει τη βούληση, καθώς αυτή ετοιμάζεται να αποτολμήσει το μεγάλο άλμα: από το ενστικιακό να πηδήσει και να κινηθεί στο συνειδησιακό επίπεδο της ζωής».

Ο γνωστός Ιταλός παιδαγωγός και συγγραφέας Gianni Rodari (1920- 1980) υποστήριξε ότι τα παραμύθια συμβάλλουν στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας: «Τα παραμύθια χρησιμεύουν στα μαθηματικά, όπως και τα μαθηματικά χρησιμεύουν στα παραμύθια. Χρησιμεύουν στην ποίηση, στη μουσική, στην ουτοπία, στην πολιτικοποίηση: κοντολογίς, στο σωστό άνθρωπο, όχι μόνο στο φαντασιόκοπο. Χρησιμεύουν ακριβώς επειδή, φαινομενικά, δε χρησιμεύουν σε τίποτα: όπως η μουσική και η ποίηση, όπως το θέατρο και τα σπορ.[...] Χρησιμεύουν στον ολοκληρωμένο άνθρωπο».

Σημαντική είναι η συμβολή του παραμυθιού και στο χώρο της Ειδικής Αγωγής, ιδιαίτερα στα αυτιστικά παιδιά, τα οποία αντιλαμβάνονται αποσπασματικά τον περιβάλλοντα κόσμο του και αντιμετωπίζουν μικρές έως πολύ μεγάλες δυσκολίες στους τομείς της κοινωνικότητας και της επικοινωνίας. Η κατάλληλη αξιοποίηση των συμβολικών αναπαραστάσεων, των ιδεών και των εμπειριών του πραγματικού και του φανταστικού που ενυπάρχουν στο παραμύθι, παρέχουν το απαραίτητο πλαίσιο δημιουργίας συνθηκών κοινωνικής αλληλεπίδρασης, για να ασκηθεί το αυτιστικό παιδί στη συμμετοχικότητα, στη συνένρευση, στις κοινωνικές δεξιότητες της ακρόασης, του διαλόγου και της αναδιήγησης, καθώς και στις νοητικές ενέργειες της σειροθέτησης, της ταξινόμησης και της αντιστοίχισης, τομείς στους οποίους παρουσιάζει σημαντικές ελλείψεις (Μαλαφάντης, 2006).

Βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική παιδαγωγική αξιοποίηση του παραμυθιού είναι η επιλογή της κατάλληλης ιστορίας, που θα προκαλεί και θα διατηρεί το ενδιαφέρον του αυτιστικού παιδιού και θα παρουσιάζει συγκεκριμένα και με σαφή διαδοχική σειρά τα γεγονότα της διήγησης, ώστε να αποτελέσει για το παιδί μια ευχάριστη εναλλακτική επιλογή δραστηριότητας, που θα απολαμβάνει την επανάληψή της.

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

Το παραμύθι ενθαρρύνει εναλλακτικές δραστηριότητες παιχνιδιού και καλλιέργειας της δημιουργικής φαντασίας, όπως: δημιουργία μιας νέας ιστορίας με αντιστροφή του θέματος, διατήρηση του βασικού πλαισίου της ιστορίας αλλά με νέα πλοκή βασισμένη στην επικαιρότητα ή με πρωταγωνιστές τα ίδια τα παιδιά, ή ακόμα κατασκευή από τα παιδιά μιας εντελώς νέας ιστορίας. Ακόμα, μπορούμε να ενθαρρύνουμε το παιδί να πλάσει ένα δικό του παραμύθι και να το δραματοποιήσει.

Πρέπει πάντως να θυμόμαστε ότι τα παραμύθια συνιστούν κατάλληλα παιδαγωγικά μέσα μόνο εφόσον επιλέγονται ανάλογα με την ηλικία του παιδιού, τα ενδιαφέροντά του και τη δύναμη της φαντασίας του, και δημιουργούν ατμόσφαιρα ψυχικής αγαλλίασης, εκτόνωσης και δημιουργικότητας.

Το παραμύθι επομένως πρέπει να εντάσσεται στο καθημερινό σχολικό πρόγραμμα, κυρίως στο Νηπιαγωγείο, αλλά και των πρώτων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου. Και μπορούμε να προσφέρουμε το παραμύθι είτε ως λογοτέχνημα, που μπορεί να προσφέρει πολλά στο μαθητή, είτε ως μέσο ψυχαγωγίας και χαλάρωσης των παιδιών από το διδακτικό φορτίο του σχολικού προγράμματος (Μαλαφάντης, 2006).

3. 3. Η Παιδαγωγική και διδακτική αξιοποίηση του παραμυθιού

Το παραμύθι, μεταφέροντας τα παιδιά σε έναν κόσμο θαυμαστό, τα τέρπει και ταυτόχρονα τα διδάσκει, διεγείρει τη φαντασία τους, αναπτύσσει την προσοχή και τη μνήμη τους. Ανοίγει δρόμους στη σκέψη των παιδιών και συνάμα τα διδάσκει, χωρίς εμφανή διδακτισμό, ώστε να αποτελεί ένα από τα καλύτερα μέσα κοινωνικής αγωγής.

Λαμβάνοντας υπόψη τη σημασία που έχουν τα παραμύθια στην αγωγή και την ψυχαγωγία των παιδιών, έχουν προταθεί διάφορες πρακτικές για την εισαγωγή τους στην εκπαίδευση και την, όσο το δυνατόν, καλύτερη διδακτική αξιοποίησή τους.

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

Έγινε επομένως φανερό ότι η παιδαγωγική και μορφωτική διάσταση και αξία του παραμυθιού έχει πολλές παραμέτρους, καθώς το παραμύθι:

- Καλλιεργεί τη μητρική γλώσσα, με τις πρακτικές αναδιήγησης και δραματοποίησης.
- Αναπτύσσει τη φαντασία και τη δημιουργικότητα.
- Καλλιεργεί την αισθητική συγκίνηση και γεμίζει με αισιοδοξία την παιδική ψυχή, καθώς περνά το μήνυμα στα παιδιά ότι μπορεί να τα βγάλει πέρα με τις αντιξοότητες της καθημερινής ζωής και να βγει νικητής, όπως ακριβώς πράττουν οι ήρωες των παραμυθιών.
- Χωρίς να είναι αυτοσκοπός του η διδαχή, το παραμύθι καλλιεργεί την ηθική συνείδηση και περνάει τα μηνύματα του Καλού και της Αρετής.

Μέσα από τις διάφορες δραστηριότητες τα παιδιά προσλαμβάνουν πολλές και ποικίλες εμπειρίες τόσο συνειδητά, όσο και ασυνειδητά. Ασκούνται δε σε διάφορες μορφές συμπεριφοράς και κοινωνικής μάθησης, αλλά κυρίως ψυχαγωγούνται (Μαλαφάντης, 2006).

3. 4. Η παιδαγωγική σημασία και αξιοποίηση παραμυθιού για το παιδί με ιδιαιτερότητες

Στοιχεία της λαϊκής παράδοσης που έχουν «περάσει» στο λαϊκό παραμύθι μπορούν να αξιοποιηθούν στις διδακτικές πρακτικές της Ειδικής Αγωγής προς όφελος και των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες.

Το λαϊκό παραμύθι μπορεί να αποτελέσει πολύτιμο βοήθημα για τη γνωστική, γλωσσική και αισθησιοκινητική καλλιέργεια του παιδιού.

Η ακρόαση του παραμυθιού είναι ένα εξαιρετικό μάθημα αγωγής του προφορικού λόγου. Οι εκφραστικές δυνατότητες και οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται κεντρίζουν το ενδιαφέρον του παιδιού. Η γλώσσα του παραμυθιού μπορεί να αξιοποιηθεί για τη γλωσσική καλλιέργεια του παιδιού, ενώ η φαντασία του πλουτίζεται με πολλά ερεθίσματα.

Το παιδί με ιδιαιτερότητες ακούει για τις συμπεριφορές των ηρώων, κρίνει, συγκρίνει και διαμορφώνει τη δική του άποψη για το καλό ή το κακό. Καλλιεργεί με αυτό τον τρόπο την κριτική σκέψη.

Με το να προσέχει τι συμβαίνει στον τρόπο που εξελίσσεται το παραμύθι καλλιεργεί την προσοχή του.

Το παιδί με ιδιαιτερότητες με την ακρόαση του παραμυθιού βελτιώνει το επίπεδο ομιλίας του, όσο αυτό είναι εφικτό. Μαθαίνει να ακούει, εξοικειώνεται με τον πλούσιο ποιητικό λόγο και τη συμβολική γλώσσα, προσπαθεί να περιγράψει τους ήρωες και να θυμηθεί την πλοκή του παραμυθιού. Κάτι που αποβαίνει πολύ θετικό και για τον τρόπο που μαθαίνει.

Είναι φανερό ότι μπορούμε να αξιοποιήσουμε το λαϊκό παραμύθι για να καλύψουμε τις ανάγκες του παιδιού με εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες. Μπορούμε με τη χρήση συγκεκριμένων παιδαγωγικών στρατηγικών και διδακτικών τεχνικών παρέμβασης να ενισχύσουμε την αγωγή του λόγου και της ομιλίας του παιδιού.

Το παιδί με ιδιαιτερότητες αργά και σταθερά μαθαίνει να πειραματίζεται με το λόγο και την ομιλία ενώ βελτιώνει το επίπεδο κατανόησης και τη χρήση της γλώσσας. Με την ολοκλήρωση της ανάγνωσης του λαϊκού παραμυθιού μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε πολλά παραδείγματα, ώστε να βοηθηθεί το παιδί να ανταποκριθεί με δικά του. Το γλωσσικό επίπεδο των προτάσεων που συνθέτουν το παραμύθι πρέπει να είναι αντίστοιχο των δυνατοτήτων του παιδιού με ιδιαιτερότητες, έτσι ώστε να του

είναι κατανοητό. Αυτό επιτυγχάνεται όταν κατά την αφήγηση του παραμυθιού ο λόγος εξελίσσεται σε παροντικό χρόνο, χρησιμοποιούνται μικρές προτάσεις, ο τόνος της φωνής διαφοροποιείται ανάλογα με το περιεχόμενο. Μπορούμε με τη μορφή συζήτησης να προκαλέσουμε το ενδιαφέρον του παιδιού να πει με δικά του λόγια αυτό που πριν από λίγο άκουσε. Το λεξιλόγιο που χρησιμοποιούμε πρέπει να είναι πλούσιο και κατανοητό. Μέσω αυτών των διδακτικών τεχνικών το παιδί με ιδιαιτερότητες κινητοποιείται και οδηγείται με φυσικό τρόπο σε μια μορφή επικοινωνίας.

Οφείλουμε να λειτουργούμε ως πρότυπο προφέροντας άρτιες συντακτικά και φωνολογικά τις προτάσεις του παραμυθιού συμπληρώνοντας έτσι τις γραμματικές ελλείψεις του παιδιού. Παροτρύνουμε το παιδί να απολαμβάνει την ακρόαση του παραμυθιού και ταυτόχρονα να γίνει σωστός χρήστης της γλώσσας, όσο αυτό είναι εφικτό. Μπορούμε με συγκεκριμένες διδακτικές δραστηριότητες να ασκήσουμε την σκέψη, την προσοχή, τον προφορικό λόγο, την ακουστική ικανότητα του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Από τη στιγμή που έχει ολοκληρωθεί η αφήγηση του λαϊκού παραμυθιού μπορούμε να ενεργοποιήσουμε τη σκέψη του παιδιού με διάφορα «παιχνίδια». Μπορούμε να ζητήσουμε από το παιδί να συμμετέχει σε μιμητικές δραστηριότητες διότι η μίμηση αποτελεί βασική άσκηση της σκέψης. Το παιδί καλείται να μιμηθεί διάφορους χειρισμούς, ενέργειες, αλλά και τις μορφές των ηρώων του παραμυθιού. Να προβεί σε διάφορες ταξινομήσεις που αφορούν εικόνες του παραμυθιού. Αν το παιδί δεν τα καταφέρει, σε καμία περίπτωση, δεν θα πρέπει να πιεστεί. Μπορούμε να ζητήσουμε από το παιδί να εντοπίσει ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των ηρώων του παραμυθιού αφού πρώτα αναγνωριστούν και ονομαστούν τα χαρακτηριστικά τους. Μπορούμε τέλος να ζητήσουμε από το παιδί να κάνει διάφορες σειροθετήσεις χρόνου, χώρου, εννοιών, γεγονότων, με σκοπό το παιδί να κατορθώσει να αναπαράγει το παραμύθι που μόλις έχει ακούσει.

Υπάρχει η δυνατότητα χρήσης διαφόρων διδακτικών δραστηριοτήτων με τις οποίες μπορούμε να ασκήσουμε την προσοχή και τη συγκέντρωση του παιδιού, να ζητήσουμε π.χ. από το παιδί να εντοπίσει όλα εκείνα τα σημεία του παραμυθιού που υπήρχαν/ ακούστηκαν ήχοι.

Μπορούμε να βοηθήσουμε το παιδί να ασκήσει τις δυνατότητές του στον προφορικό λόγο με σκοπό να βοηθηθεί στη χρήση λέξεων και προτάσεων.

Μπορούμε να ζητήσουμε από το παιδί να ονομάσει χαρακτηριστικά των προσώπων και των αντικειμένων αναλύοντας την πορεία των γεγονότων κατά τη διήγηση του παραμυθιού. Έχοντας ασκηθεί σε όλες αυτές τις δραστηριότητες, όταν ο θεραπευτής κρίνει πως οι συνθήκες είναι κατάλληλες και το επιτρέπουν, το παιδί με ειδικές ανάγκες μπορεί να πειραματιστεί στην απάντηση εύκολων ερωτήσεων σχετικά με το παραμύθι που μόλις έχει ακούσει.

Ο θεραπευτής είναι σωστό και σημαντικό να επαναλαμβάνει τις σωστές απαντήσεις αρκετές φορές και να προσφέρει στο παιδί πολλά παραδείγματα.

3. 5. Η φωνολογική εξάσκηση στην προσχολική ηλικία

Σήμερα είναι πλέον αποδεκτό ότι ο βαθμός φωνολογικής ανάπτυξης (phonological awareness) των παιδιών προσχολικής ηλικίας - δηλαδή η ευαισθητοποίηση τους στο γεγονός ότι οι λέξεις αποτελούνται από επιμέρους ήχους στους οποίους μπορούν να αναλυθούν, π.χ. στη λέξη φως έχουμε τρία φωνήματα (/φ/, /ο/, /ς/) - σχετίζεται άμεσα με την ευκολία κατάκτησης της γραπτής γλώσσας. Με άλλα λόγια, όσα παιδιά, πριν ακόμη αρχίσουν το δημοτικό σχολείο, έχουν ευαισθητοποιηθεί στην ύπαρξη φωνημάτων και μπορούν να αναλύσουν τον προφορικό λόγο στις φωνημικές μονάδες που τον απαρτίζουν, υπερέχουν στην εκμάθηση ανάγνωσης από τα νήπια εκείνα που δεν έχουν αυτήν την ικανότητα. Έτσι, όσα παιδιά, παρόλο που δεν γνωρίζουν ακόμη ανάγνωση, ακούγοντας μια λέξη, εντοπίζουν, ‘ακούν’, συλλαβές, καταλήξεις, φωνήματα (π.χ. αναγνωρίζουν ότι στη λέξη /καρέκλα/ ακούγονται δύο /α/), θα διδαχθούν αργότερα ανάγνωση και γραφή πιο εύκολα από τα άλλα.

Η φωνολογική ευαισθητοποίηση φαίνεται να είναι τόσο σημαντική ώστε προβάλλεται πλέον ως κριτήριο πρόβλεψης της μετέπειτα αναγνωστικής ικανότητας παιδιών προσχολικής ηλικίας, αφού θεωρείται καθοριστική για τον εντοπισμό των παιδιών που θα παρουσιάσουν δυσκολίες στην εκμάθηση της ανάγνωσης, συγκρινόμενη μόνο με τη γνώση των γραμμάτων.

Μιλώντας για την φωνολογική ευαισθητοποίηση των μαθητών του νηπιαγωγείου, θα πρέπει να τονίσουμε ότι αυτή δεν περιορίζεται μόνο στον ακουστικό εντοπισμό τμημάτων των λέξεων αλλά καλύπτει ένα ευρύ φάσμα δυνατοτήτων. Ξεκινώντας από την ‘ανακάλυψη’ μεγαλύτερων ενοτήτων, όπως η φράση ή τα όρια των λέξεων, η εξάσκηση των παιδιών ενδέχεται να φτάσει μέχρι τη φωνημική ανάλυση. Η φωνολογική ευαισθητοποίηση περιλαμβάνει διάφορες περιοχές που συνδέονται άμεσα με τους επιμέρους στόχους ενός αντίστοιχου προγράμματος:

- Αναγνώριση ότι οι προτάσεις αποτελούνται από λέξεις.
- Αναγνώριση ότι οι λέξεις μπορούν να χωριστούν σε συλλαβές.
- Αναγνώριση ότι οι λέξεις ενδέχεται να ομοιοκαταληκτούν.

- Αναγνώριση ότι λέξεις ενδέχεται να αρχίζουν με τον ίδιο ήχο.
- Αναγνώριση ότι λέξεις ενδέχεται να τελειώνουν με τον ίδιο ήχο.
- Αναγνώριση ότι λέξεις ενδέχεται να έχουν τους ίδιους ενδιάμεσους ήχους.
- Αναγνώριση ότι οι λέξεις μπορούν να διακρίνονται σε μεμονωμένα φωνήματα.
- Αναγνώριση ότι ήχοι μπορούν να διαγράφονται ή να αντικαθίστανται σε ορισμένες λέξεις και να δίνουν νέες, π.χ. παλάτι-αλάτι ή κλώσα-γλώσσα (φωνημικές απαλείψεις, φωνημικές αντικαταστάσεις).
- Ικανότητα να ενώνουν τους ήχους και να δημιουργούν λέξεις (φωνημικές συνθέσεις).
- Ικανότητα να χωρίζουν τις λέξεις στους ήχους που τις απαρτίζουν (φωνημικές αναλύσεις).

Σε μια προσπάθεια φωνολογικής εξάσκησης, ο θεραπευτής, αρχίζοντας από τα ευκολότερα, διασκεδάζει με τα παιδιά ζητώντας τους να προφέρουν ανάποδα απλές φράσεις (π.χ. σήκω επάνω - επάνω σήκω), να αποφασίσουν αν ζευγάρια λέξεων ομοιοκαταληκτούν (π.χ. κοπέλα-πιατέλα, κοπέλα-αγόρι), να κρατήσουν το ρυθμό σε συλλαβισμό, να κρίνουν αν δύο λέξεις αρχίζουν, τελειώνουν ή περιλαμβάνουν την ίδια συλλαβή/ φώνημα, να προφέρουν τη λέξη φώνημα-φώνημα ή να προτρέψουν τα παιδιά να προσπαθήσουν να απαντήσουν σε ερωτήσεις όπως: «Αν βάλω το /φ/ μπροστά από το /ως/ λέμε /φως/. Τι θα πούμε αν βάλουμε το /κ/ πριν από το /ως/;» ή «Τι θα μείνει αν από το /χορός/ βγει το /χ/;».

Φυσικά εννοείται ότι παρόμοιες ερωτήσεις δύσκολα μπορούν να απαντηθούν από τα νήπια αφού ο βαθμός δυσκολίας τους είναι ιδιαίτερα μεγάλος. Αποτελούν όμως τον τελικό στόχο ενός προγράμματος, που, παρόλο που δεν είναι πάντα δυνατόν να επιτευχθεί, αξίζει τον κόπο να επιχειρηθεί. Κάθε φορά που η εξάσκηση αφήνει τη λέξη και τη συλλαβή και φτάνει στο επίπεδο του φωνήματος, τα προβλήματα των μικρών παιδιών, ιδιαίτερα στην αρχή, είναι σοβαρότατα. Το φώνημα, όχι μόνο στερείται εννοιολογικού περιεχομένου και αυτόνομης παρουσίας, αλλά αποτελεί μια τεχνητή αφαίρεση, αφού σε φυσιολογικές επικοινωνίες τα φωνήματα δεν προφέρονται ξεχωριστά.

Αντίθετα, η έννοια της συλλαβής, για παράδειγμα, είναι πολύ ευκολότερη, μια και αποτελεί προφέρσιμη, φυσική διαίρεση του φωνούμενου λόγου. Από την

άλλη η κατάτμησή του σε συλλαβές ενέχει την έννοια του ρυθμού, την οποία γρήγορα κατανοούν και χαίρονται τα παιδιά. Για το λόγο αυτό έχει προταθεί η ευαισθητοποίηση των παιδιών να ξεκινά από τη συλλαβή και όχι από το φώνημα.

Η φωνημική εξάσκηση οφείλει να γίνεται και με άμεση διδασκαλία (explicit instruction), αφού η αντίληψη του φωνήματος απαιτεί μια μάλλον τεχνητή ανάλυση παρά προκύπτει ως μια φυσική, κλιμακούμενη διάσπαση του προφορικού λόγου ως το επίπεδο της μικρότερης ακουστικής μονάδας. Εξαιτίας της δυσκολίας που ενέχουν οι φωνημικές ασκήσεις έχει προταθεί στο θεραπευτή:

α) Να προσπαθεί να εξοικειώσει τα παιδιά με τους ήχους της γλώσσας, τα φωνήματα, ξεχωριστά, πριν αρχίσει να ασχολείται με τους ήχους αυτούς μέσα σε λέξεις. Έτσι, ασκήσεις άρθρωσης όπως σσςς ησυχία, ζζζζ η μέλισσα, φφφφ φυσάμε κ.λπ, εθίζουν τα παιδιά στον εντοπισμό ήχων τους οποίους στη συνέχεια θα προσπαθήσουν να ακούσουν και μέσα στις λέξεις.

β) Να επιμένει στην παραγωγή του φωνήματος (στόμα, γλώσσα, δόντια), ορισμένες φορές και με τη βοήθεια του καθρέπτη, ώστε τα παιδιά να διακρίνουν συγγενείς φθόγγους/ φωνήματα, π.χ. /π/ και /μπ/. Τα παιδιά καλό είναι να ενθαρρύνονται στην επανειλημμένη προφορά του φωνήματος με διαφορετικούς, παιγνιώδεις τρόπους. Για παράδειγμα: «Πες το δυνατά, σιγά, αγριεμένα, όπως θα το έλεγε ένας γίγαντας, ένας νάνος, κ.λπ.».

γ) Να υιοθετεί επιτηδευμένη προφορά επιμηκύνοντας τα φωνήματα σε διάρκεια παρά να τα προφέρει ως μεμονωμένα ακουστικά ερεθίσματα π.χ. /κ/κ/κ/κ/κ/κ/ /ο/ο/ο/ο/ο/ο/ /τ/τ/τ/τ/τ/τ/ /α/α/α/α/α/α/. Ορισμένες φορές μια παιγνιώδη δραστηριότητα προσφέρει το κατάλληλο αφηγηματικό πλαίσιο που χρειάζεται ο θεραπευτής προκειμένου να επιχειρήσει παρόμοιες εκφορές.

Αναφέρουμε το παιχνίδι «Η ομιλία του φιδιού», όπου ο ομιλών καθώς εκφέρει τις λέξεις σέρνει τη φωνή σου σε κάθε φώνημα, ιδιαίτερα τα συριστικά. Επειδή στην αρχή, τα παιδιά είναι δύσκολο να κατανοήσουν τα λόγια του ‘φιδιού’, καλό είναι ο θεραπευτής να υποδεικνύει τρία ή τέσσερα αντικείμενα για να επιλέξουν ποιο από όλα απαίτησε το θηρίο. Για παράδειγμα, ενώ το αγριεμένο ερπετό σφυρίζει ψψψψ άαααα ρρρρ ιιιι, κοιτάει ένα ψάρι, ένα ψωμί, ένα μανταρίνι, και μια πίτα και

ζητά από τα παιδιά να του δώσουν εκείνο που επιθυμεί να φάει. Το λάθος κάνει το φίδι να αντιδράσει με άγρια μουγκρητά προτρέποντας τα παιδιά να ξαναδοκιμάσουν.

Καλό μάλιστα θα ήταν αν τα ίδια τα παιδιά επιχειρούσαν παρόμοιους τρόπους εκφοράς των λέξεων. Το παιχνίδι «Ας παίξουμε το Πες το γρήγορα» εισάγει ασκήσεις φωνολογικής σύνθεσης αρχίζοντας από σύνθετες λέξεις ή συλλαβές για να φτάσει στα φωνήματα. Π.χ. Σαββατο (παύση) κύριακο, κα (παύση) λά, οοοο χχχχ ιιι. Με το σύνθημα όμως «Η σειρά σου τώρα να το πεις κι εσύ αργά», το παιδί ενθαρρύνεται να αλλάξει ρόλους με τον θεραπευτή σε μια προσπάθεια ασκήσεων φωνημικής ανάλυσης.

Φυσικά, προηγούνται δραστηριότητες που εθίζουν τους μικρούς μαθητές του νηπιαγωγείου σε επιτηδευμένη προφορά ορισμένων φωνημάτων, όπως το παιχνίδι των «Ινδιάνων» που επινόησε για αυτό το σκοπό η φοιτήτρια του Παν/μίου Αιγαίου Κική Πασχούδη. Τα νήπια φόρεσαν φτερά, έβαψαν τα πρόσωπά τους και μίλησαν σε μια περίεργη γλώσσα όπου όφειλαν να σέρνουν μόνο τα φωνήεντα, π.χ. νεεεεεροοοοό, ααααέεεεραααας.

δ) Να προσπαθεί να εφαρμόσει τη γενικότερη διδακτική αρχή «από τα ευκολότερα στα δυσκολότερα», που στο θέμα της φωνολογικής ευαισθητοποίησης έχουμε αναλύσει και αλλού, σε συνδυασμό, ακόμη και σε επίπεδο φωνήματος, με τις προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Για το λόγο αυτό η σειρά που εισάγονται τα φωνήματα/ γράμματα είναι διαφορετική από την αλφαβητική, αφού καλό είναι να αποφεύγεται η σύγχρονη παρουσίαση γραμμάτων που μοιάζουν πολύ μεταξύ τους (Ο, Θ) ή φωνημάτων με ελάχιστον διαφορές (π.χ. δύο άηχα οδοντικά /π/, /φ/).

Οφείλουμε εδώ να υπενθυμίσουμε ξανά ότι το αρχικό τού ονόματός του φώνημα είναι το πρώτο που θέλει και μαθαίνει κάθε παιδί σε συνδυασμό με το αντίστοιχο γράμμα, ανεξάρτητα από την ευκολία ή δυσκολία απομόνωσής του. Έτσι, εκτός από τον Οδυσσέα που θα μάθει πρώτα το 'εύκολο' φωνήεν Ο και ο Φίλιππος θα 'φυσήξει' πρώτο το φφφ όπως Φίλιππος. Μετά, θα έρθουν φωνήματα 'αγαπημένα' για μια σειρά από λόγους όπως είναι, για παράδειγμα, για όλον τον αντρικό πληθυσμό του νηπιαγωγείου το φώνημα/ γράμμα Ζ του Ζορό ιδιαίτερα την χρονική περίοδο της Αποκριάς.

ε) Να προσπαθήσει να ευαισθητοποιήσει τα παιδιά φωνολογικά και με τη βοήθεια της λαϊκής λογοτεχνίας και του εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου, λογοτεχνικού ή μη, αφού οι μικροί μαθητές δείχνουν να καλυτερεύουν τις επιδόσεις τους στο φωνολογικό τομέα και εξαιτίας της επινοημένης γραφής, αλλά και μέσα από την επαφή τους με αλφαβητάρια και κείμενα με ομοιοκαταληξίες και παρηγήσεις. Τα αναγνώσματα αυτά καλό είναι να τα εμπλουτίσει με παιγνιώδεις δραστηριότητες που θα βοηθήσουν τα παιδιά να πειραματιστούν περισσότερο με φωνολογικά παιχνίδια που ήδη έχουν ευχαριστηθεί διαβάζοντας (Γιαννικοπούλου,2003).

Αφήνοντας κατά μέρος τα πάσης λογής αλφαβητάρια και τα κριτήρια επιλογής τους, θα αναφερθούμε, εν συντομία, σε κείμενα που βρίθουν από λεκτικά παιχνίδια, κατάλληλα για τη φωνολογική ευαισθητοποίηση των παιδιών. Παρόμοια βιβλία άλλοτε ο θεραπευτής τα διαβάζει επανειλημμένως και σχολιάζει με τη βοήθεια των παιδιών τη γλώσσα τους και άλλοτε σταματά κάθε τόσο την ανάγνωση για να ενθαρρύνει την πρόβλεψη του ήχου, της λέξης ή του γλωσσικού μοτίβου που ακολουθεί. Άλλες φορές πάλι ζητά από τα παιδιά να συνεχίσουν το ίδιο παιχνίδι βρίσκοντας τα ίδια τα δικά τους παραδείγματα που ταιριάζουν στις γλωσσικές δομές του κειμένου.

Για παράδειγμα διαβάζοντας το “ Ένα φτυάρι στον Άρη” του Τριβιζά, και ειδικότερα το σημείο «-Δεν είναι σαλιγκάρι/ -Ούτε παντζάρι/ -Ούτε πιθάρι, ούτε ντουβάρι!/ -Λες να είναι ... », διακόπτει και περιμένει από τα νήπια να δώσουν μια ομοιοκατάληκτη λέξη. Επιπλέον μετά το τέλος της ανάγνωσης της ιστορίας η πρόκληση του ίδιου του βιβλίου Σκέψου και σκάρωσε μια δική σου ιστορία με τις επιμέρους προτάσεις του τύπου «Τι έγινε όταν δυο αστροναύτες ξέχασαν στη Σελήνη ένα μανταλάκι;», λειτουργούν ως παιχνίδι φαντασίας αλλά και ως φωνολογική άσκηση με ομοιοκατάληκτες λέξεις.

Στη συνέχεια επιχειρώντας μια σύντομη αναφορά σε επιμέρους διδακτικούς στόχους φωνολογικής ευαισθητοποίησης σε συνδυασμό με κείμενα από παιδικά βιβλία, αναφέρουμε συνοπτικά:

Συλλαβή: Για ευχάριστα παιχνίδια συλλαβισμού προσφέρονται τα λαχνίσματα, αφού προφέρονται σε αργό ρυθμό, συνήθως χωρίζοντας τις συλλαβές σε σημείο που, ιδιαίτερα καθώς τελειώνει το λάχνισμα, κάθε συλλαβή να αντιστοιχεί σε

ένα παιδί. Π.χ. «Και πού θα στα-μα-τή-σει; Στη Ρό-δο. Και τι χρώ-μα θα ζη-τή-σει; Κόκκινο. Βγαί-νεις και τα φυ-λάς ε-σύ».

Από την άλλη, παραμυθικά πρόσωπα όπως η γνωστή μάγισσα ΣουΜουΤου μπορεί να αποτελέσουν σημείο εκκίνησης για αναγνωστικά παιχνίδια. Με τη βοήθεια της νηπιαγωγού και αφού τα παιδιά προφέρουν τις συλλαβές πολλές φορές χωριστά ενδέχεται να επιχειρήσουν να αλλάξουν τη σειρά τους, δημιουργώντας αδελφές ψυχές μαγισσών, των οποίων μπορούν να φιλοτεχνήσουν τα πορτρέτα και να συνθέσουν τις περιπέτειές τους. Αν τα παιδιά διασκεδάσουν με το παιχνίδι τούς προτείνεται να απομονώσουν το πρώτο σύμφωνο του ονόματός τους, του επωνύμου, και του πατρώνυμού τους δημιουργώντας με αυτόν τον τρόπο τις δικές τους μάγισσες. Έτσι ο Παναγιώτης Τερζόπουλος του Σάκη φτιάχνει τη ΠουΤουΣου.

Καταλήξεις: Εκτός από το βιβλίο “ Ένα φτυάρι στον Άρη” του Ευγένιου Τριβιζά, που ήδη αναφέρθηκε, για παιχνίδια με καταλήξεις ενδέχεται να χρησιμοποιηθεί όλο το φάσμα των στιχουργημάτων με ομοιοκαταληξία. Αναφέρουμε μόνο ποίημα της Χορτιάτη από τη συλλογή Παιχνιδόγελα:

Παραμύθι για το ρο

Μαργαρίτα Μαργαρώ,

που φοράς ρούχο καρό

απορώ τόσο μικρό

τι ωραία λες το ρο!

.....

Είν’ αμέτρητα θαρρώ

σαν τα ζάρια ρίχνω ρο

σε χαρτί φανταχτερό

γραμματάκι να χαρώ!

.....

Ανίχνευση φωνήματος: Όλα τα κείμενα με παρηγήσεις συμβάλλουν προς αυτήν την κατεύθυνση με ιδιαίτερα σημαντικούς τους γλωσσοδέτες αλλά και ποιήματα, όπως αυτά που περιλαμβάνονται στο βιβλίο της Παμπούδη Με το άλφα και το βήτα:

Δικαστές και δικηγόροι

το δεινόσαυρο δικάζουν.

Να τον δέσουν, να τον δείρουν

να τον διώξουν διατάζουν.

Διότι δάγκωσε στο δρόμο

δυνατά τον ταχυδρόμο!

Μάλιστα, σε μία δεύτερη φάση, τα ίδια τα παιδιά με τη βοήθεια ενός λεξικού που χειρίζεται κυρίως η νηπιαγωγός, προσπαθούν να παίξουν ανάλογα παιχνίδια όπως «Τι φέρνω από κάθε πόλη» ή να φτιάξουν τους δικούς τους προσωπικούς γλωσσοδέτες στους οποίους μάλιστα ενδέχεται να πρωταγωνιστούν. Π.χ.:

Ένας Οδυσσέας,

Από τη Ρόδο φέρνω ρόδια, ρόδες, ρακέτες

μα ποιος Οδυσσέας.

Από τη Σύρο φέρνω σύρμα, συρτάρια, σύκα

Ένας όμορφος Οδυσσέας,

κ.λπ.

που ορμάει σε μια ομελέτα.

Από την άλλη σε παρηγήσεις στηρίζεται και η παραγωγή λέξεων σύμφωνα με το μοτίβο ενός άλλου βιβλίου όπου η μαμά καμηλοπάρδαλη λέγεται Βούλα και το μικρό ονομάζεται Βαβούλα. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις των παιδιών για τα ονόματα των θυγατέρων αναφορικά με μαμάδες όπως Σούλα, Νούλα, Κούλα, Τούλα αλλά και Ψούλα ή Χούλα. Παρατηρήθηκε λοιπόν ότι τα νήπια

δυσκολεύτηκαν, κατά τον αναδιπλασιασμό της πρώτης συλλαβής, να προσθέσουν το φωνήεν /α/, γι' αυτό και προτίμησα το /ου/, δίνοντας ονόματα όπως Σουσουλά, Νουνούλα, Κουκούλα, Ψουψούλα, Χουχούλα, κ.ά..

Φωνημικές συνθέσεις: Δύο από τα πλέον κατάλληλα κείμενα είναι το «Έτσι γράφεται η μητέρα» της Αγγελικής Βαρελλά που συμπεριλαμβάνεται στο σχολικό ανθολόγιο του νηπιαγωγείου, και «Η πρώτη λέξη» του Μάνου Κοντολέων.

Φωνημικές αντικαταστάσεις: Παρόλο που παρόμοια λεκτικά παιχνίδια θεωρούνται από τις πιο απαιτητικές ασκήσεις, ειδικά στα πλαίσια του νηπιαγωγείου, πολύ συχνά το λογοτεχνικό κείμενο κατορθώνει να τις καταστήσει ιδιαίτερα προσιτές στα παιδιά. Έτσι, στην ιστορία του Λούκουλου που τρώει πυγολαμπίδες, η ύπαρξη της συννεφοχώρας με τους δρόμους του Ζήτα και του Ψι βοηθά τα παιδιά να αντικαταστήσουν τα αντίστοιχα φωνήματα σε μια σειρά λέξεων. Οι κάτοικοι της γειτονιάς του Ψι ψητωκραυγάζουν Ψήτω! Ψήτω!, την ώρα που οι άλλοι δεν δημιουργούν ψιθύρους αλλά ζιθύρους (Γιαννικοπούλου, 2003).

Σε αυτήν την περίπτωση η δραστηριότητα ενδέχεται να εμπλουτιστεί με λεκτικά παιχνίδια των παιδιών που προσποιούμενα ότι ζουν στις δύο συνοικίες της συννεφοχώρας επιθυμούν ψάρι ή ζάρι, εύχονται καλή ψαριά ή καλή ζαριά, θέλουν να ψήσουν ή να ζήσουν, φωνάζουν τη γάτα ψιψίνα ή ζιζίνα, άλλοι ψιτ και άλλοι ζιτ, οι μισοί ψαρώνουν και οι άλλοι μισοί ζαρώνουν, ενώ σε κάποιους έρχεται ζάλη όταν ο γείτονας επιθυμεί να ψάλει.

Επιπλέον οι γνωστές από τον Οδυσσεβάχ μονοφωνηεντικές χώρες, δηλαδή όλες αυτές που ευνοούν την εκφορά ενός μόνο φωνήεντος, δίνουν την ευκαιρία σε παιδιά, όπως το Δημήτρη, το Ζήση, την Κική, τη Χαρά, την Άννα, τη Μάρα, τη Φωφώ, ή τη Γωγώ, να αποφασίσουν σε ποια από αυτές ταιριάζει να ζουν. Οι άλλοι μάλλον είναι ελεύθεροι, επιφέροντας μικρές αλλαγές στα ονόματά τους, να τις επισκεφτούν όλες. Π.χ. η Αλίκη, μέσα σε κλίμα γενικής ευθυμίας, περιδιαβαίνει τον κόσμο ως Ιλίκι, Αλάκα, Ολόκο, Ουλούκου ή Ελέκε.

Στην ίδια λογική και το βιβλίο “Ένα Αβγό από Άλλού” της Αγγέλικα Γκλίτς (2000) , όπου οι κάτοικοι του σχεδόν μονοφωνηεντικού πλανήτη Ούμπουνους προσφωνούν τη θετή τους μητέρα ως μουμού. Η πρόκληση μάλιστα «Τι θα γινόταν

αν ένα άλλο αβγό έπεφτε στη γη από τον Όμπονο, Άμπανα, Έμπενε, ή Ίμπιτι;» κάνει τα νήπια να προβούν στις κατάλληλες φωνολογικές αλλαγές της λέξης μαμάς, ή άλλων, ώστε να εναρμονιστούν με τον αντίστοιχο πλανήτη.

Φωνημικές απαλείψεις. Από τις πιο δύσκολες και συνάμα εκείνες που συνδέονται στενότερα με την ευκολία κατάκτησης του γραμματισμού φαίνεται να είναι οι ασκήσεις που στηρίζονται σε απαλείψεις φωνημάτων. Σε αυτήν την κατηγορία συμβάλλουν λογοτεχνικά κείμενα με ιδιαίτερα σημαντική τη χαριτωμένη ιστορία της Μ. Βαλέτα- Βασιλειάδου Μια λάθος λέξη που διηγείται τις περιπέτειες της άτυχης ζάχαρης όταν έχασε το αρχικό της ζήτα και μεταμορφώθηκε σε άχαρη, καθώς και τον αγώνα της να ξανακερδίσει το χαμένο της γράμμα και την πρώτη της γλύκα. Στην ίδια λογική της απόλειψης συγκεκριμένου φωνήματος και γνωστό ποίημα του Ρώτα:

Μικό μου Βαλαλάκη

Μικ-ό μου Βαλαλάκη

Μου γ-άφεις γ-αμματάκι

Και χά-ηκα πολύ

Κι απ' την πολλή χα-ά μου

Φτε-ούγησε η κα-γιά μου

πετάει σαν πουλί.

Καλό μου Βαλαλάκη,

σου στέλνω τα-αγουδάκι

για να το τα-αγουδάς

.....

Μετά από τέτοια αναγνώσματα αξίζει τα παιδιά να ενθαρρυνθούν και τα ίδια στην παραγωγή παρόμοιων εκφορών παίζοντας διάφορα παιχνίδια όπως για

παράδειγμα την «Ξεχασόμυγα». Το τσίμπημά της δημιουργεί ένα είδος επιλεκτικής αμνησίας για ορισμένα φωνήματα και τα παιδιά επιχειρούν πλέον να προφέρουν φράσεις, αρχίζοντας από τα ονόματά τους, με το νέο τρόπο. Π.χ. Αν είναι να ‘ξεχάσουν’ το ρ ή το ν, η Μαίρη λέγεται Μαίη, ενώ η Μαρίνα γίνεται απλώς Μαρία.

Ένα πρόγραμμα φωνολογικής εξάσκησης προβάλλει πλέον απαραίτητο για τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Η τύχη το φέρε να μην είναι μόνο σημαντικό αλλά και ευχάριστο και διασκεδαστικό. Μέσα από τραγούδια και ποιήματα, γλωσσοδέτες και χαρούμενα παιχνίδια, παιδικά βιβλία και λαχνίσματα, τα παιδιά σιγά-σιγά προσέχουν το φωνολογικό επίπεδο της γλώσσας, κατάκτηση ιδιαίτερα σημαντική για λέξεις που γράφονται όχι αποτυπώνοντας σημασίες αλλά έτσι, ή σχεδόν έτσι, όπως προφέρονται. Και με τον καιρό και μέσα από δραστηριότητες ευχάριστες, το παιδί που στην αρχή της χρονιάς έλεγε «μμμμ όπως αγελάδα» φτάνει να πει «μμμμ όπως μαμά» (Γιαννικοπούλου,2003).

3. 6. Γλωσσικό υλικό

Όλοι αναγνωρίζουν την ευεργετική επίδραση που ασκούν στην τρυφερή ψυχή του νηπίου τα λαϊκά δημιουργήματα όπως λεκτικά παιχνίδια, τραγουδάκια, λαχνίσματα, αινίγματα, παροιμίες, παραμυθάκια κτλ. Με αυτά, το παιδί, μέσα από την διαίσθηση του, συνδέεται γλωσσικά, δηλαδή διανοητικά και πολιτισμικά, με την κοινότητα στην οποία ανήκει. Τα παιδιά εμπεδώνουν τη γνώση της μητρικής γλώσσας με «παιγνιώδη» και ευχάριστο τρόπο.

Η επιλογή του υλικού θα πρέπει να είναι συγκεκριμένη και είναι φυσικό να λαμβάνουμε υπόψη τη γλωσσική, ψυχολογική και διανοητική κατάσταση του παιδιού. Ειδικότερα για το υλικό από την παράδοση θα είχαμε να προτείνουμε τα εξής. Τα κείμενα, πεζά ή ποιητικά, ανάλογα:

- Να είναι προσιτά στα παιδιά από γλωσσική άποψη.
- Να είναι προσπελάσιμα από νοηματική άποψη.
- Να έχουν ρυθμό και μελωδία.
- Να έχουν κίνηση και δράση.
- Να έχουν διάλογο.
- Να συνδέονται με ανάλογα βιώματα των παιδιών.
- Να έχουν χιούμορ.
- Να είναι ευσύνοπτα.
- Να παρακινούν σε ανάλογες δραστηριότητες.
- Να προβάλλουν αξίες κοινωνικές, ανθρωπιστικές κτλ.

Συνοπτικά αναφέρουμε το ποικιλόμορφο γλωσσικό υλικό, που μπορεί να χρησιμοποιηθεί:

- Λαϊκά λεκτικά παιχνίδια.
- Γλωσσοδέτες, λαχνίσματα, προσευχές, νανουρίσματα, ταχταρίσματα, κάλαντα, τραγουδάκια, αινίγματα, παροιμίες.
- Παραδόσεις, παραμυθάκια, έθιμα, ιστορίες.
- Προβλήματα, γρίφους, σπαζοκεφαλιές (Αναγνωστόπουλος, 1998).

3. 6. 1. Ασκήσεις

1. Γλωσσοφωνητικές ασκήσεις με λεκτικά λαϊκά παιχνίδια:

Στιχομυθία. Το παιχνίδι παίζεται με ερωτήσεις και απαντήσεις στίχο προς στίχο και έχει σκοπό κυρίως να καλλιεργήσει τον ελεύθερο λόγο. Τέτοιο λεκτικό παιχνίδι είναι η γνωστή «Πινακωτή».

- Πινακωτή, πινακωτή!
- Λέγε απ' τα' άλλο μου τ' αυτί.
- Πινακωτή, πινακωτή!
- Ποιος είν' αυτός που μου μιλεί;
- Εγώ είμ' ο (Πέτρος) που μιλεί.
- Τι θέλεις, τι γυρεύεις;
- Σου παραγγέλνει ο βασιλιάς.
- Τι είπες, τι μου φέρνεις;
- Χαρτί και καλαμάρι.
- Τι γράφει και τι λέει;
- Να του στείλεις έν' αρνί.
- Δεν έχω γω αρνάκια.
- Το λέει και το προστάζει!
- Έμπα μόνος, διάλεξέ το.
- Ποιο να πάρω, ποιο ν' αφήσω...

Δίστιχο. Εδώ η ερώτηση και η απάντηση γίνεται με δύο στίχους, όπως στο ακόλουθο παράδειγμα (Αναγνωστόπουλος, 1998).

- Ταχτάκα, ταχτάκα,
ταχτάκα την πορτούλα.
- Ποιος είναι, ποιος χτυπάει,
την πόρτα ποιος βροντάει;
- Εγώ είμαι, εγώ είμαι,
(π. χ.) ο Πέτρος, ο Πετράκης.
- Τι θέλεις, τι θέλεις,
τι θέλεις, τι γυρεύεις;
- Γυρεύω, γυρεύω

πορτούλα να περάσω.

- Αν είν' καλά τα δόσια σου,

σ' αφήνω να περάσεις.

- Έχω δόσια, έχω γρόσια

και καλά θε να περάσω.

- Περνάτε, περνάτε,

κανένα μη ρωτάτε.

- Περνούμε, περνούμε,

κανένα δε ρωτούμε...

Λαχνίσματα: όταν τα παιδιά παίζουν ομαδικά παιχνίδια, συνήθως ρίχνουν κλήρο για να βγάλουν «μάννα» ή να αποκλείσουν κάποιον. Πολλές φορές λένε κάποια «άλογα», χωρίς νόημα, αλλά ρυθμικά, συνήθως, λόγια ή στιχάκια. Τα λαχνίσματα αρέσουν στα παιδιά, αλλά ταυτόχρονα αποτελούν και γλωσσοφωνητικές ασκήσεις. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να βελτιώσουν και να εμπλουτίσουν τα παιδιά τον προφορικό τους λόγο. Για παράδειγμα (Αναγνωστόπουλος, 1998, 2001):

Α μπε μπα μπλομ,

του κιθε μπλομ,

α μπε μπα μπλομ

του κιθε μπλομ

μλπιμ μπλομ!

Γλωσσοδέτης. Είναι ένα στιχουργικό παιχνίδι πολύ αγαπητό στα παιδιά αλλά και στους μεγάλους. Λέει κάποιος ορισμένους στίχους, που κάποτε δεν έχουν νόημα, οι λέξεις όμως έχουν πολλά σύμφωνα ή φωνήεντα ομόπνοα ή ομόηχα, ώστε να μπερδεύουν τη γλώσσα. Η απαγγελία είναι αρκετά δύσκολη, αλλά ως άσκηση είναι άριστη για τη σωστή άρθρωση και προφορά. Αυτά τα λεκτικά παιχνίδια λέγονται γλωσσοδέτες. Μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν και για να βελτιώσουν και να εμπλουτίσουν τον προφορικό λόγο του παιδιού. Αναφέρουμε μερικούς (Αναγνωστόπουλος, 1998):

Ο παπάς ο παχύς έφαγε πολλή φακή

γιατί, παπά παχύ, έφαγες πολλή φακή;

Άσπρη πέτρα, ξέξασπρη
Κι απ' τον ήλιο ξεξασπρότερη...

2. **Ασκήσεις αναπνοής:** για να δοκιμάσουμε την αντοχή των πνευμόνων, συνήθως χρησιμοποιούμε το μέτρημα ή την απαγγελία ενός ποιήματος, χωρίς να πάρουμε αναπνοή. Προσπαθούμε να μην ξοδεύουμε άσκοπα τον αέρα της εκπνοής, αφού πάρουμε προηγουμένως βαθιά αναπνοή (διαφραγματική). Απαγγέλλουμε ισοτονικά ένα απλό ποίημα ή ένα κειμενάκι, χωρίς να σταματάμε στα σημεία στίξης. Για παράδειγμα:

Η- κα- λη- μας- α- γε- λα- δα- τρω- ει- κα- τω- στη- λια- κα- δα
μι- κρα- χορ- τα- και- με- γα- λα- για- να- κα-τε- βα- σει- γα- λα
να- το- κα- νου- νε- τυ- ρα- κι- να- το- κα- νουν- βου- τυ- ρα- κι
να- το- βα- λου- νε- στο- πια- το- να- μου- πουν- ο- ρι- στε- φα- το.

(Αναγνωστόπουλος, 1998)

3. **Λαϊκά λεκτικά παιχνίδια:**

Παιχνίδια γνώσεων. Τα παιχνίδια αυτά έχουν σκοπό να εμπλουτίσουν με απλό τρόπο τις γνώσεις των παιδιών. Πολλά χρησιμεύουν και ως προμαθηματικές ασκήσεις. Για παράδειγμα (Αναγνωστόπουλος, 1998):

Τρεις μήνες είναι άνοιξη
και τρεις το καλοκαίρι
τρεις είναι το φθινόπωρο
και τρεις βαρύς χειμώνας.

Κυριακή κόβω το δέντρο,
τη Δευτέρα το φυτεύω
και την Τρίτη το σκαλίζω.
Την Τετάρτη το ποτίζω
και την Πέμπτη βγάζει φύλλα,
την Παρασκευή τα μήλα.
Το Σάββατο τα μαζεύω,
στην αγάπη μου τα στέλνω.

4. **Παραμυθία:** τα οποία είναι απαλλαγμένα από βαρβαρότητες κι έχουν πρωταγωνιστές ζώα και πουλιά αρέσουν πολύ. Το ίδιο μπορούμε να πούμε και για τα παραμύθια με νεράιδες, καθώς και για τα αστεία παραμύθια, με κωμικές καταστάσεις. Είναι ένα υλικό που σκοπό έχει να καλλιεργήσει τη γλώσσα (Αναγνωστόπουλος, 1998).

5. **Ποίηση παραδοσιακή:** είναι ποιήματα που έχουν τα εξωτερικά στοιχεία-γνωρίσματα της παιδικής ποίησης: την ομοιοκαταληξία, τη στροφική μορφή, τον ολιγοσύλλαβο στίχο, το μέτρο. Θεματολογικά δεν περιορίζεται στα γνωστά (γονείς, παππούς, φυτά, ζώα...) αλλά επεκτείνεται και στη σύγχρονη ζωή. Διακρίνεται λοιπόν η μεταφορική και συμβολική σημασία των λέξεων, καθώς και οι άλλες εκφραστικές λειτουργίες της γλώσσας. Για παράδειγμα (Αναγνωστόπουλος, 1998):

Κάποιο μπιζελάκι
μ' όνειρα τρελά
ξέφυγε απ' τα χέρια μου,
πήδησε ψηλά.
Γ' άλλα τα μπιζέλια
σκάσανε στα γέλια

Κούκου! Μου φωνάζει.
Ψάξε να με βρεις!
Βρες με, αν μπορείς!
Τρύπωσε στις ξώπορτας
κάποια χαραμάδα
κι ούτε το ξανάδα.

Η άνοιξη σαν ήρθε
κι ήρθαν τα πουλιά,
στην πορτούλα φύτρωσε
ξάφνου μπιζελιά.
Κι έβγαλε ένα ανθάκι
κι ένα μπιζελάκι!

6. **Παιχνιδόλεξα:** είναι λεκτικά παιχνίδια και μπορούν να θεωρηθούν και λεξιλογικές ασκήσεις, γιατί εμπλουτίζουν το παιδικό λεξιλόγιο και φανερώνουν τις ποικίλες χρήσεις των λέξεων και γενικά του λόγου. Μέσα από το παιχνίδι των λέξεων καλλιεργείται και εμπλουτίζεται η παιδική γλώσσα και μέσω αυτής και ο ψυχικός κόσμος του παιδιού. Για παράδειγμα (Αναγνωστόπουλος, 1998):

ΠΑΡΑΜΥΘΙ ΓΙΑ ΤΟ ΡΟ

Μαργαρίτα Μαργαρώ,
που φοράς ρούχο καρό,
απορώ, τόσο μικρό,
τι ωραία λες το ρο!

Ρέει ρυάκι αστραφτερό,
ρόδα κρίνα στο χορό,
χορταράκια ένα σωρό
κι όλα τραγουδούν το ρο!.....

7. **Μικρές ιστορίες:** είναι λογοτεχνικό είδος που τα παιδιά το αγαπούν πολύ. Είναι πολύ χρήσιμες ασκήσεις του προφορικού λόγου όταν τα παιδιά τια αναδιηγούνται. Είναι ασκήσεις ελεγχόμενες με τις οποίες δοκιμάζεται η μνήμη, η πνευματική πειθαρχία, η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού (Αναγνωστόπουλος, 1998).

8. **Αφηγήσεις νηπίων:** με τις αφηγήσεις τα παιδιά μαθαίνουν να εκφράζονται μ' έναν ολοκληρωμένο λόγο, δηλαδή με κάποια έκταση και πάνω σ' ένα συγκεκριμένο θέμα, συνήθως ελεύθερης επιλογής. Στις αφηγήσεις αυτές υπάγονται τα παραμύθια ή οι ιστορίες. Οι αφηγήσεις προωθούν την καλλιέργεια του συνεχούς λόγου, της συνεχούς και συνεπούς ροής της ομιλίας. Θα μπορούσαν επίσης να κρατηθούν μαγνητοφωνήσεις των παιδιών για να μελετηθεί ο σταδιακά αυξανόμενος εμπλουτισμός του λεξιλογίου και γενικά η γλωσσική πρόοδος του παιδιού (Αναγνωστόπουλος, 1998).

9. **Παιχνίδια «κλιμακωτά» με ποιήματα ή αφηγήματα:** στη λογοτεχνία με το κλιμακωτό σχήμα παρουσιάζονται ιδέες σε βαθμιαία κλιμάκωση, αυξητική ή μειωτική ακολουθία. Με ποιήματα ή πεζά καλλιεργούμε πρωτίστως τη μνήμη του

παιδιού και βέβαια το συνεχή λόγο, ως άσκηση γλωσσοφωνητική. Μπορούμε λοιπόν να χρησιμοποιήσουμε τραγουδάκια ή λαϊκά παραμύθια. Προετοιμάζουμε τα παιδιά, ώστε να καταλάβουν ότι μαζί με το καινούργιο στοιχείο πρέπει να επαναλάβουν και όλα τα προηγούμενα, γι' αυτό κάθε παιδί πρέπει να προσέχει τι είπε το αμέσως προηγούμενο. Για παράδειγμα (Αναγνωστόπουλος, 1998):

Ο ΤΣΟΥΤΣΟΥΜΠΡΗΣ

Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ένας γέρος και μια γριά που δεν είχαν παιδάκι. Παρακάλεσαν το Θεό και τους έδωσε ένα μικρό ποντικάκι, τον Τσουτσομπρή. Ήταν άτακτος και περίεργος. Έτσι, πήδηξε μια μέρα μέσα στην κατσαρόλα όπου έβραζε το φαί η γριά και κήκε. Η γριά άρχισε να φωνάζει, τη ρωτά ο γέρος τι έγινε κι αυτή απαντά:

Γριά: Κήκε, ψήθηκε ο Τσουτσομπρής κι εγώ ξερίζωσα τα μαλλιά μου για πένθος.

Γέρος: Ε, να ξεριζώσω κι εγώ τα γένια μου.

Τον ρωτά ο φράχτης κι αυτός απαντά:

Γέρος: κήκε, ψήθηκε ο Τσουτσομπρής, η γριά ξερίζωσε τα μαλλιά της κι εγώ τα γένια μου για πένθος.

(Συνεχίζει το παραμύθι με αυτό τον τρόπο τις ερωταποκρίσεις).

Ο φράχτης: Κήκε, ψήθηκε ο Τσουτσομπρής, η γριά ξερίζωσε τα μαλλί της, ο γέρος τα γένια του και εγώ τα παλούκια για πένθος.

Η καλιακούδα... κι εγώ τα φτερά.

Η μηλιά... κι εγώ έριξα τα μήλα.

Το γουρούνι... κι εγώ τα δόντια.

Η βρύση... κι εγώ να στύψω το νερό.

Οι βασιλοπούλες... κι εμείς θα σπάσουμε τις στάμνες.

Η βασίλισσα... κι εγώ θα σπάσω τη ρόκα.

Ο μάγαιρας... κι εγώ θα χύσω το φαί και θα σπάσω τα πιάτα.

Ο βασιλιάς με το στρατό... κι εμείς θα σπάσουμε τα όπλα για πένθος....

10. *Διασκευές ιστοριών, παραμυθιών*: η δραστηριότητα αυτή αποτελεί θετική συμβολή στην καλλιέργεια του ελεύθερου λόγου, της ελεύθερης γλωσσικής έκφρασης και της φαντασίας (Αναγνωστόπουλος, 1998).

11. Προανάγνωση:

Παιχνίδια με το αλφάβητο, που καλλιεργούν τη μάθηση, τη μνήμη, τη δημιουργικότητα, τη φαντασία, εμπλουτίζουν το λεξιλόγιο των παιδιών και χρησιμεύουν ως ασκήσεις προανάγνωσης. Για παράδειγμα (Αναγνωστόπουλος, 1998):

Η ΑΛΦΑΒΗΤΑ ΤΗΣ ΑΓΑΠΗΣ

Άλφα, αγάπη μου μεγάλη,
που στον κόσμο δεν είν' άλλη.
Βήτα, βαν' , μάτια μου μαύρα,
μην τα βάνεις με το νου σου,
να 'ρθω εγώ στους ορισμούς σου.
Γάμα, γρα- γράψε μου ένα γράμμα,
για να περπατούμε αντάμα.
Δέλτα, δε- , μαύρα μου μάτια,
δέλτα, δε σου φανερώνουν
της καρδούλας μου τον πόνο.
Έψιλον, ψηλή κυρά μου,
σ' έχω μέσα στην καρδιά μου.....

12. Κατανόηση:

Παιχνίδια για τα χρώματα και τα μεγέθη, τα οποία σκοπό έχουν την κατανόηση και τη διάκριση αυτών. Μπορούμε να πλάσουμε ιστορία και να τη δραματοποιήσουμε. Μπορούμε όμως να χρησιμοποιήσουμε και τα λαϊκά παραμύθια (Αναγνωστόπουλος, 1998).

Συμπεράσματα

Φτάνοντας στο τέλος αυτής της εργασίας, έχοντας κάνει μια ανάλυση και μια ανασκόπηση του θέματος, θα ήθελα να παραμείνω λίγο στην παιδαγωγική αξία που έχει το παραμύθι. Δεν είναι μόνο μια απλή ιστορία που μαγεύει και γοητεύει, αλλά εκφράζει αλήθειες με έναν συμβολικό και αλληγορικό τρόπο. Λειτουργεί σε ένα φανταστικό και ασυνείδητο επίπεδο, βοηθώντας το παιδί να κατανοήσει τον κόσμο που τον περιβάλλει, να έρθει αντιμέτωπο με διάφορες καταστάσεις, άλλοτε εύκολες και άλλοτε δύσκολες, και με έναν αβίαστο τρόπο να κατανοήσει και μεγάλες αλήθειες για τη ζωή που μπορεί ακόμη και να πληγώνουν.

Δυστυχώς όμως σήμερα το παραμύθι έχει πάψει να προσελκύει τα παιδιά και κυρίως έχει υποτιμηθεί η αξία του από τους μεγαλύτερους. Η εικόνα έχει αντικαταστήσει τη διήγηση και έχει περιορίσει αισθητά τη φαντασία του παιδιού. Από τη μία έχει περιοριστεί ο ελεύθερος χρόνος των γονέων, πράγμα που σημαίνει ότι δεν έχουν χρόνο να ασχοληθούν με τα παιδιά τους, από την άλλη το παιδί έχει αποκτήσει άλλου είδους ενδιαφέροντα π.χ. ηλεκτρονικά παιχνίδια.

Η εικόνα αυτή έχει μεταφερθεί και στην εκπαίδευση, με αποτέλεσμα κανείς να μη δίνει ιδιαίτερη σημασία στο παραμύθι.

Αυτό που θα ήταν σωστό να γίνει είναι να επανέλθει στη ζωή μας, έτσι όπως ήταν παλιά αλλά και παράλληλα να αξιοποιηθεί δημιουργικά και στην εκπαίδευση με τρόπους που ήδη έχουν αναφερθεί κατά τη διάρκεια της εργασίας αυτής.

Η αξία του είναι αναμφισβήτητη, η πορεία του και η παράδοση του μακρόχρονη, η απήχηση και η επιρροή του μεγάλη.

Με αφορμή, λοιπόν την παρούσα εργασία και τις δυσκολίες που συνάντησα στην συλλογή πληροφοριών, καθώς υπήρχε ελάχιστη βιβλιογραφία, θα ήθελα να προτείνω να γίνουν περισσότερες μελέτες και να υπάρξει περισσότερη πληροφόρηση πάνω σε αυτό το κομμάτι, την παράδοση σε συνδυασμό με την γλώσσα.

Παρ' όλα αυτά, πιστεύω ότι διατυπώθηκαν επαρκή στοιχεία, ώστε να καταλάβουμε ότι τα παραμύθια και η παράδοση μπορούν να συμβάλλουν στην καλλιέργεια της γλώσσας του παιδιού.

Βιβλιογραφία

- Αναγνωστόπουλος Δ. (1987). Θέματα παιδικής λογοτεχνίας. Α' Ανιχνεύσεις, Αθήνα. Καστανιώτη.
- Αναγνωστόπουλος Δ. (1988). Τάσεις και εξελίξεις της παιδικής λογοτεχνίας στη δεκαετία 1970- 1980, Αθήνα. Των φίλων.
- Αναγνωστόπουλος Δ. (1998). Γλωσσικό Υλικό για το Νηπιαγωγείο (Από τη θεωρία στην Πράξη), Αθήνα. Καστανιώτη.
- Αναγνωστόπουλος Δ. (2001). Η Γλώσσα στην Προσχολική Εκπαίδευση. Προφορική επικοινωνία, ανάγνωση, γραφή και γραπτή έκφραση ‘’, Αθήνα. Καστανιώτη.
- Αυδίκος, Ε. (1994). Το λαϊκό παραμύθι. Θεωρητικές προσεγγίσεις, Αθήνα. Οδυσσέας.
- Βασιλειάδου Έ. (1988). Το παιδί της προσχολικής ηλικίας και το παραμύθι. Η παιδική λογοτεχνία και το μικρό παιδί, Εισηγήσεις στο Β' Σεμινάριο του κύκλου του Ελληνικού παιδικού βιβλίου, Αθήνα. Καστανιώτη.
- Γεωργούσης Π. (1981). Παιδαγωγική Ψυχολογία, τόμος Ι- ΙΙ, Αθήνα. Φελέκης.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2003). Από το «μμμμ όπως αγελάδα» στο «μμμμ όπως μαμά»: Η φωνολογική εξάσκηση στην προσχολική εκπαίδευση. Στο “Ανάδυση του γραμματισμού και προσχολική εκπαίδευση: Συμπεριφορές, χειρισμός, δημιουργικές λύσεις”, επιμέλεια Ταμουρίδου Ε., σελ. 10- 18, Θεσσαλονίκη, Βιβλιοκίνηση.
- Judith Hartland. (1997). Ψυχολογία- Γλώσσα και Σκέψη, μεταφρ. Κυριακή Σύρμαλη, επιμ. Αναστασία Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.

- Δεμερτζής Κ. (1981). Κείμενα και στοχασμοί ενός δασκάλου, Αθήνα. Φιλippότη.
- Δημητρόπουλος Ε. (1981). Παιδαγωγική Ψυχολογία. Οι θεωρίες της μαθήσεως, Αθήνα. Παπαζήσης.
- Εγκυκλοπαίδεια Άλφα. (1993). Σελ. 214.
- Εγκυκλοπαίδεια Δομή. (1996). Σελ. 97.
- Θεοδωροπούλου Μ. (2001). Η γέννηση της γλώσσας. Στο ‘‘Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα’’, επιμέλεια (συλλογικό έργο), σελ. 22- 26, Θεσσαλονίκη, Κέντρο ελληνικής γλώσσας.
- Καφαντάρης Κ. (1988). Το φιδόδεντρο. Ελληνικά λαϊκά παραμύθια, Αθήνα. Οδυσσέας Ε. Π. Ε.
- Καφαντάρης Κ. (1988). Ο Φεγγαράς. Ελληνικά λαϊκά παραμύθια, Αθήνα. Οδυσσέας Ε. Π. Ε.
- Κουκουλομάτης Δ. (1993). Λογοτεχνία και Παιδαγωγική, Αθήνα. Βιβλιογονία.
- Λουκάτος Δ. (1988). Επιθεώρηση παιδικής λογοτεχνίας. Το παραμύθι και οι παραμυθάδες. Αφιέρωμα, τόμος 3, Αθήνα. Καστανιώτη.
- Μαλαφάντης Κ. (2006). Το Παραμύθι Στην Εκπαίδευση. Ψυχοπαιδαγωγική διάσταση και αξιοποίηση, Αθήνα. Άτραπος.
- Μπαμπινιώτης Γ. (1998). Θεωρητική Γλωσσολογία. Εισαγωγή στη σύγχρονη Γλωσσολογία, Αθήνα. χ.ε.
- Μπιρμπίλη Μ. κ.α, (2001). Βρεφοκομία, Αθήνα, σελ. 180- 184.

- P. Loyd. (1998). Γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη, Αθήνα. Ελληνικά γράμματα.
- Παπαμιχαήλ Γ. (1988). Μάθηση και κοινωνία. Η εκπαίδευση στις θεωρίες της γνωστικής ανάπτυξης, Αθήνα. Οδυσσέας.
- Παρασκευόπουλος Ι. (χ.χ.ε.). Εξελικτική Ψυχολογία, τόμος 1, Αθήνα. χ.ε.
- Παρασκευόπουλος Ι. (χ.χ.ε.). Εξελικτική Ψυχολογία, τόμος 2, Αθήνα. χ.ε.
- Πέτροβιτς- Ανδρουτσοπούλου Λ. (1995). Στοιχεία λαϊκού παραμυθιού στη σύγχρονη πεζογραφία για τα παιδιά, περιοδικό Διαδρομές, 37, σελ. 61.
- Πόρποδας Κ. (1993). Γνωστική Ψυχολογία. Θέματα Ψυχολογίας της Γλώσσας. Λύση προβλημάτων, τόμος ΙΙ, Αθήνα. χ. ε.
- Πόρποδας Κ. (1996). Γνωστική Ψυχολογία. Η διαδικασία της Μάθησης, τόμος Ι, Αθήνα. χ. ε.
- Σακελαρίου Χ. (1982). Ιστορία της παιδικής λογοτεχνίας (Ελληνική και Παγκόσμια), Αθήνα. Δίπτυχο.
- Τομασίδη Χ. (1982). Εισαγωγή στην ψυχολογία, Αθήνα. Δίπτυχο.

Προτεινόμενοι δικτυακοί τόποι:

- www.el.wikipedia.org
- www.welfareaction.org
- www.eipe.gr
- www.archive.gr
- www.greek-language.gr
- www.talkingcure.gr

Παράρτημα

1. Η Παιδαγωγική και το παραμύθι στο σχολείο (19^{ος} – 21^{ος} αιώνας)

Δεν είναι γνωστό με ακρίβεια πότε χρονολογικά και με βάση ποιο Πρόγραμμα εισήχθη για πρώτη φορά και πως αντιμετωπίστηκε στη συνέχεια το λαϊκό παραμύθι στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο.

Δυο πράγματα πάντως φαίνεται πως ισχύουν:

A) η αξιολόγηση του παραμυθιού ως παιδαγωγικού μέσου ακολούθησε, κατά το 19^ο και 20^ο αιώνα, τους προβληματισμούς και τις επιφυλάξεις που διατύπωσαν Ευρωπαίοι παιδαγωγοί, οι οποίοι και διαμόρφωσαν τελικά τη «διδασκτική» προσέγγισή του και στην Ελλάδα και

B) η εισαγωγή και η αξιοποίησή του στο Δημοτικό στηρίχτηκε στο ανάλογο παράδειγμα του Νηπιαγωγείου, με σχετικές πάντοτε διαφοροποιήσεις ως προς ειδικότερους παιδαγωγικούς σκοπούς.

Σταθμό για τη «διδασκαλία» των παραμυθιών αποτελεί, κατά τον επιθεωρητή Δημοτικής Εκπαίδευσης Δημοσθένη Μ. Ανδρεάδη και το έτος 1912, όταν συντάσσεται το Αναλυτικό Πρόγραμμα των Δημοτικών Σχολείων, το οποίο θεωρείται σημαντικό αφού ίσχυσε επί πολλές δεκαετίες και με επουσιώδεις βελτιώσεις τουλάχιστον έως τη μεταπολίτευση του 1974. στο πρόγραμμα αυτό δεν εκτίθενται «επισήμως» και αναλυτικά οι λόγοι, οι οποίοι έπεισαν τους αρμόδιους να επιβάλλουν τη διδασκαλία των παραμυθιών στα νηπιαγωγεία και τα δημοτικά σχολεία, αλλά κατά τον Ανδρεάδη, πρέπει να είναι τουλάχιστον πέντε:

1. τα παραμύθια ανταποκρίνονται περισσότερο στο βαθμό της πνευματικής ανάπτυξης και στην αφομοιωτική δύναμη όχι μόνο των νηπίων, αλλά και των επταετών και οκταετών ακόμη παιδιών,
2. τα «δημοτικά» παραμύθια δημιουργούν στα παιδιά ευχάριστα συναισθήματα, που είναι βασικά ψυχολογικά μέσα προς μάθηση,
3. συμβάλλουν στην ταχύτερη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών των δύο κατώτερων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου,

4. μπορούν να χρησιμεύσουν ως μέσα για τη «μετάβαση» του ενδιαφέροντος των μαθητών προς συγκεκριμένα μαθήματα και γνώσεις και

5. αποτελούν μέσο για την ανάπτυξη του «ηθικού φρονήματος» των παιδιών της μικρής σχολικής ηλικίας.

Ανάλογη «διδασκτική πορεία» ακολουθεί και ο Μιχαήλ Π. Μιχαλόπουλος, το 1934.

Ο Σπυρίδων Μ. Καλλιάφας το 1949, συνιστά την «αναδιήγηση» παραμυθιών και μύθων, καθώς και την «απλήν, περίτεχνον μη απαιτούσαν προπαρασκευήν ιδιαίτεραν δραματικήν αυτών παράστασιν» για την επίτευξη του (γλωσσικού) σκοπού των λεκτικών ασκήσεων στην Α΄ Δημοτικού.

Το 1958 κυκλοφορεί ένα πολύ ενδιαφέρον βιβλίο και αναφέρει πως, παρά το γεγονός ότι το παραμύθι αντιμετωπίζεται ως ένας «κλάδος του γλωσσικού μαθήματος εις το παρ' ημίν δημοτικόν σχολείον», εντούτοις γίνεται αναφορά και στους διάφορους σκοπούς, τους οποίους «πρέπει να επιδιώκη η διδασκαλία του παραμυθιού εις το δημοτικόν σχολείον», κατά «τους παιδαγωγικούς, ημετέρους και ξένους».

Και από το πλήθος των «Ειδικών Διδακτικών» και άλλων συναφών βιβλίων που κυκλοφορούν κατά τις δεκαετίες 1960- 1970, αναφέρονται στο παραμύθι και δίνουν οδηγίες για την εκλογή της ύλης των παραμυθιών και περιγράφουν τη μέθοδο και την πορεία της διδασκαλίας του παραμυθιού, σύμφωνα με τα τρία ή πέντε “στάδια διδασκαλία” του Νέου Σχολείου, κάνοντας το παραμύθι να μοιάζει ή και να ταυτίζεται με τα άλλα μαθήματα.

Εξεχωριστή παιδαγωγική σημασία αποδίδεται στο μάθημα του παραμυθιού από τον Κωνσταντίνο Ι. Πετρίτη το 1966. το παραμύθι συμπεριλαμβάνεται στα μέσα της “λοιπής γλωσσικής καλλιέργειας” της Α΄ και Β΄ Δημοτικού, ενώ του αναγνωρίζεται και “πολλαπλή παιδαγωγική αξία”:

1. φρονηματισμός των μαθητών
2. ψυχαγωγία
3. ψυχοθεραπεία
4. λογοτεχνική αγωγή
5. γλωσσική καλλιέργεια

Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου το 1977 το παραμύθι περιλαμβάνεται στον κύκλο του γλωσσικού μαθήματος και χρησιμοποιείται πλέον αποκλειστικά στην περιοχή της γλωσσικής έκφρασης στην Α΄ και Β΄ Δημοτικού.

Ειδικότερα συνιστάται:

α) ως πηγή από την οποία μπορεί να αντληθεί κατάλληλο διδακτικό υλικό για την άσκηση του προφορικού λόγου και γενικά της προσωπικής έκφρασης και της γλωσσικής συμπεριφοράς του παιδιού

β) ως πηγή για την άντληση διδακτικού υλικού για την πραγματοποίηση εφαρμογών των διαφόρων τομέων και μορφών της προφορικής γλωσσικής έκφρασης.

Ο Νικόλαος Ράπτης, το 1980, υποστήριξε πως το παραμύθι, εκτός από κοινωνικοποιητικό και εκπολιτιστικό του χαρακτήρα, εκτός από τις γλωσσικές του δυνατότητες, μπορεί να χρησιμοποιηθεί έμμεσα:

1. ως «αφορμή» για την γραφή, τη γραμματική, την έκθεση, την ορθογραφία, την καλλιγραφία, την ιχνογραφία, τη χειροτεχνία, τη μουσική, τη γυμναστική και τις αθλοπαιδιές,

2. ως «εφαρμογή» για τις λεκτικές ασκήσεις και τις ελεύθερες ανακοινώσεις και

3. είτε ως αφορμή είτε ως εφαρμογή στα μαθήματα της ανάγνωσης, της πατριδογνωσίας και της πραγματογνωσίας, στο ποίημα, στην αριθμητική και τη γεωμετρία, στη φυσική ιστορία, στη γεωγραφία, στα θρησκευτικά, στην ιστορία και στην αγωγή του πολίτη. Συνιστά έτσι ως μορφή διδασκαλίας την καλή αφήγηση, το διάλογο, καθώς και τις διάφορες μορφές έκφρασης.

Μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι πρώτος και κύριος στόχος της διδασκαλίας του παραμυθιού θεωρήθηκε σταθερά ο γλωσσικός, που είναι μάλλον και ο λιγότερο απ' όλους ενδεδειγμένος, αν λάβουμε υπόψη ότι το λαϊκό παραμύθι υπήρξε προϊόν του αγροτικού χώρου, σε ανάλογη γλώσσα διατυπωμένο.

Ο εκπαιδευτικός Δημοσθένης Ανδρεάδης πρόσθεσε στους γλωσσικούς στόχους και την αξία του περιεχομένου, το οποίο ανταποκρίνεται κατ' αυτόν στην πνευματική ανάπτυξη των παιδιών και συμβάλλει στην καλλιέργεια του ηθικού φρονήματός τους (Μαλαφάντης, 2006).

2. Σχέση του παραμυθιού με τα σχολικά μαθήματα

Το παραμύθι μπορεί να συμβάλλει και στην ουσιαστική διδασκαλία των σχολικών μαθημάτων. Το παραμύθι δεν περιορίζεται μόνο στο χώρο των καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων και των μαθημάτων Αισθητικής Αγωγής. Ο εκπαιδευτικός μπορεί πολύ εύκολα να το χρησιμοποιήσει και στα υπόλοιπα μαθήματα, προκειμένου να κάνει πιο εύκολη και ευχάριστη τη μετάδοση της γνώσης στους μαθητές και να προσελκύσει ευκολότερα το ενδιαφέρον τους.

Το παραμύθι μπορεί να αξιοποιηθεί στο γλωσσικό μάθημα. Μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά στην καλλιέργεια του προφορικού λόγου, καθώς η γλωσσική δομή του προσφέρεται περισσότερο για τα μικρά παιδιά και είναι κατανοητή και εύκολη στη μεταχείρισή της από όλους τους μαθητές.

Ως κείμενο «αναπτυγμένης αφήγησης» το παραμύθι συντελεί στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου των μαθητών. Ο δάσκαλος μπορεί, στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος, να διδάξει και τη δομή του παραμυθιού, που είναι η εξής:

- A) το χωροχρονικό πλαίσιο,
- B) οι ήρωες- τα δρώντα πρόσωπα,
- Γ) το πρόβλημα,
- Δ) η λύση του προβλήματος και
- E) το επιμύθιο.

Για την προαγωγή του προφορικού λόγου μπορούμε για παράδειγμα να ζητήσουμε από τα παιδιά να διαβάσουν το μύθο “Ο τζίτζικας και ο μέρμηγκας”, να μπουν στη θέση του ήρωα- μέρμηγκα και να δώσουν τις δικές τους απαντήσεις.

Ο συγκεκριμένος μύθος προσφέρει δυνατότητες και για ποικίλες διαθεματικές προεκτάσεις στη Μελέτη Περιβάλλοντος, στα Μαθηματικά, στα Εικαστικά, στη Μουσική, στη Θεατρική Αγωγή.

Το παραμύθι μπορεί επίσης να αξιοποιηθεί και στα Μαθηματικά, προκειμένου να γίνουν πιο κατανοητά και ευχάριστα για τους μικρούς μαθητές, να τα αφομοιώνουν δημιουργικά, χωρίς να κοπιάζουν ανώφελα και να αναπτύξουν έτσι μια σχέση αγάπης και όχι φόβου γι’ αυτά. Βοηθά να γίνουν κατανοητές οι βασικές μαθηματικές έννοιες, συμβάλλει στην κατανόηση και μεταχείριση της “μαθηματικής γλώσσας”, στην οικοδόμηση της “μαθηματικής σκέψης”, καθώς και στην επίλυση απλών μαθηματικών προβλημάτων.

Για παράδειγμα, όταν αφηγούμαστε το παραμύθι “Τα τρία γουρουνάκια”, στην αφήγηση προσθέτουμε ορισμένες αριθμητικές λεπτομέρειες, όπως «κάθε γουρουνάκι έτρωγε κάθε πρωί δύο μήλα και κάθε απόγευμα δύο μπανάνες». Ρωτάμε έπειτα τα παιδιά: «Πόσα μήλα έτρωγαν κάθε πρωί τα τρία γουρουνάκια;», «Πόσες μπανάνες έτρωγαν κάθε απόγευμα;»

Το παραμύθι μπορεί να κάνει ουσιαστικότερη και τη διδασκαλία της Ιστορία. Έχει αναγνωριστεί ως αναγκαία, στις μικρότερες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, η παρουσίαση της ιστορίας με τη μορφή “ιστορικού παραμυθιού”, που αποτελεί ένα πολύ αποτελεσματικό εκπαιδευτικό εργαλείο.

Στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών, που ασφαλώς προϋποθέτουν τον ορθολογισμό, το παραμύθι μπορεί να αξιοποιηθεί με διάφορους τρόπους, καθώς εμπλέκει συναισθηματικά τους μαθητές σε δραστηριότητες με συγκεκριμένους στόχους και προσθέτουν στις επιμέρους έννοιες στοιχεία κοινωνικού και πολιτισμικού προβληματισμού.

Στη διδασκαλία της Γεωγραφίας η χρησιμοποίηση ενός φανταστικού-παραμυθιακού μοτίβου, για παράδειγμα μια ιστορία με πειρατές, μπορεί να εξασφαλίζει την καλύτερη αξιοποίηση διαφόρων πρωτογενών στοιχείων και αντικειμένων, την κατασκευή χαρτών για την εξυπηρέτηση γνωστικών στόχων, διάφορες μετρήσεις, την προσομοίωση ενός ταξιδιού με βάση αφηγηματικά στοιχεία που παρέχει ο μύθος.

Αλλά και στο μάθημα Εμείς κι ο Κόσμος ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει τα παραμύθια, για να διδάξει στους μαθητές θέματα σχετικά με το ηλιοκεντρικό σύστημα, τον ουρανό, τη γη, τη θάλασσα, τα στοιχεία της φύσης, τα φυσικά και τα μετεωρολογικά φαινόμενα, τα ζώα, τα φυτά, τους ανθρώπους, κ.ά., κάνοντας έτσι το μάθημα πιο ενδιαφέρον.

Το παραμύθι μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί και στο μάθημα της Αγωγής του Πολίτη, και σε θέματα ευαίσθητα, όπως αυτό της πολυπολιτισμικότητας, αλλά και της επικοινωνίας και της κατανόησης ανάμεσα σε διαφορετικούς ανθρώπους και πολιτισμούς, καθώς σε συνδυασμό και με άλλα μαθήματα μπορεί να προσφέρει μια ικανοποιητική διαθεματική προσέγγιση του θέματος. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το παραμύθι “Το ασχημόπαπο”.

Το παραμύθι μπορεί τελικά να αξιοποιηθεί στο καθημερινό σχολικό πρόγραμμα σχεδόν παντού, επειδή έχει εξαιρετικές διδακτικές δυνατότητες και

εφαρμογές, ώστε να προσφέρεται για τη βελτίωση της διδασκαλίας όλων σχεδόν των μαθημάτων (Μαλαφάντης, 2006).

3. Η εκλογή των διδακτικά και παιδαγωγικά κατάλληλων παραμυθιών

Το παραμύθι ασφαλώς έχει μεγάλη παιδαγωγική αξία, εκείνο όμως, που απασχολεί είναι η επιλογή των κατάλληλων παραμυθιών για παιδιά. Το ζήτημα βέβαια εντάσσεται στον γενικότερο προβληματισμό της επιλογής των κατάλληλων παιδικών αναγνωσμάτων.

Βασικά κριτήρια επιλογής αποτελούν η ηλικία, τα ενδιαφέροντα και η αναγνωστική ικανότητα των παιδιών, καθώς και το θέμα που πραγματεύονται τα παραμύθια, οι ήρωές τους και γενικότερα η μορφή και η εικονογράφηση του βιβλίου.

Το παιδί στην ηλικία των 4- 7 ετών επιθυμεί να ακούει πολλά παραμύθια, καθώς η ηλικία αυτή χαρακτηρίζεται από μια έντονη μυθοπλαστική ικανότητα.

Τα παιδιά έως την ηλικία των 8 ετών πιστεύουν στο περιεχόμενο των παραμυθιών, όπως πιστεύουν και στην ύπαρξη του Αι- Βασίλη. Η πίστη αυτή στα παραμύθια αρχίζει να υποχωρεί γύρω στα 9 έτη, όταν το παιδί μπαίνει στην «ηλικία του Ροβινσώνα», γνωστή και ως ηλικία της κριτικής και του ρεαλισμού. Τη θέση των παραμυθιών παίρνουν άλλες διηγήσεις που βρίσκονται πιο κοντά στην πραγματικότητα.

Επειδή όμως όλα τα παραμύθια δεν είναι κατάλληλα για προσφορά και διδασκαλία, θα πρέπει εκτός από το περιεχόμενο του παραμυθιού να προσέχουμε και την αισθητική του διάσταση. Ο καθηγητής Μ. Μερακλής διαπίστωσε πως στις μικρές ηλικίες θα πρέπει να δίνεται το λαϊκό παραμύθι, ενώ για τα μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά, θα πρέπει το παραμύθι να προσφέρεται διασκευασμένο, ανανεωμένο, έχοντας στοιχεία της σύγχρονης πραγματικότητας.

Μπορούμε λοιπόν να κατατάξουμε το παραμυθιακό υλικό ως εξής:

Για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας:

- ο Παραμύθια με πρωταγωνιστές ζώα.
- ο Παραμυθιακές αστείες ιστορίες.

- Παραμύθια επαναληπτικά ή κλιμακωτά.
- Ιστορίες από τον κόσμο της μυθολογίας.
- Μύθους, θρύλους και παραδόσεις.
- Μύθοι για τα ζώα και τα φυτά.

Για τα μεγαλύτερα παιδιά:

- Παραμύθια με ήρωες παιδιά και ζώα μαζί.
- Παραμύθια με ενήλικες πρωταγωνιστές.
- Παραμύθια με νεράιδες.
- Παραμύθια μαγικά.
- Παραμύθια περιπετειακά- διηγηματικά.
- Χιουμοριστικές παραμυθιακές ιστορίες.
- Παραμύθια λαϊκότροπα.
- Παραμύθια διασκευασμένα.
- Μύθοι, θρύλοι, παραδόσεις, κ. ά.
- Ιστορίες από τη μυθολογία.
- Κλιμακωτά.
- Αινιγματικά.
- Θρησκευτικά.
- Λαϊκά παραμύθια άλλων χωρών.
- Παραμύθια Ελλήνων λογοτεχνών.
- Παραμύθια ξένων λογοτεχνών.

Πηγές απ' όπου θα μπορούσαμε να αναζητήσουμε το υλικό αυτό είναι:

- ◆ Η λαϊκή λογοτεχνία (προφορική, γραπτή)
- ◆ Η επώνυμη λογοτεχνία, ιδιαίτερα για παιδιά και νέους
- ◆ Η ξένη λαϊκή λογοτεχνία (γραπτή- μεταφρασμένη)
- ◆ Η ξένη επώνυμη λογοτεχνία, ιδιαίτερα για παιδιά και νέους.

Η επιλογή λοιπόν των κατάλληλων παραμυθιών θα πρέπει να γίνεται με κριτήριο την αισθητική τους αξία και ταυτόχρονα να ικανοποιεί τις ανάγκες του κοινού στο οποίο απευθύνονται (Μαλαφάντης, 2006).

4. Κατάλογος βιβλίων για παιδιά

Σε αυτή την ενότητα παρουσιάζεται μια ενδεικτική λίστα με παιδικά βιβλία (καθώς μπορούμε να βρούμε και πολλά άλλα), τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την διασκέδαση, αλλά και για την γλωσσική καλλιέργεια, εφαρμόζοντας τις ασκήσεις που περιέχονται σε προηγούμενο κεφάλαιο.

- Andersen Hans Christian. (χ.χ.ε.). *Τα παραμύθια του Άντερσεν*, μετάφρ. Βοστταντζή Ν.- Στυλιανοπούλου- Βοστταντζή Δ., Αθήνα, Ατλαντίς.
- Αδαμαντίδου Σ.- Κατσίκη Ν. (1992). *Μ' αρέσει να μαθαίνω*, εικ. Μ. Κωνσταντελάκης, Αθήνα, Άγκυρα.
- Ανεζίνη- Λεράκη Γ. (1992). *Περιπέτεια στο δάσος*, εικ. Λ. Τζαΐη, Αθήνα, Σύγχρονη Εποχή.
- Αποστολίδης Τ.- Βουτσάς Κ. (1990). *Οι μύθοι του Αισώπου σε κόμικς*, επιμ. Βάνας Λαγοπούλου, Θεσσαλονίκη, ΑΣΕ.
- Βαλέτα- Βασιλειάδου Μ. (1988). *Ταξιδεύω και μετρώ*, Θεσσαλονίκη, ΑΣΕ.
- Βαρέλα Α.- Σταθάτου Φρ.- Χατζηνικολάου Αντ. (1985). *Μαθαίνω με την παιγνιδοπαρέα*, (σειρά από 12 βιβλία), εικ. Νικολαΐδου Άρτ., Αθήνα, Παγουλάτος.
- Γαλανοπούλου Στ. (1984). *Ιστορίες για γάτους, ψάρια και μικρά παιδιά*, εικ. Ζαμπελής Π. και Μενδρινού Ά., Αθήνα, Ευρωεκδοτική.
- Γιαννίκου Κ. (1987). *Μιλάμε για... τα χρώματα* (11 βιβλιαράκια εργασίας), Αθήνα, Κέδρος.
- Γκέρτσου- Σαρρή Ά. (1983). *Από το ένα ως το δέκα*, εικ. Σταματίου Ν., Αθήνα, Κέδρος.
- Γκομπόλι Μ. (1986). *Μια βδομάδα με εφτά ζώα, Ένας χρόνος με το πιθηκάκι, Κάμπια με τους αριθμούς, Ο χαμαιλέοντας και τα χρώματα του*, Αθήνα, Πατάκη.
- Γουμενοπούλου Μ. (1990). *Ηλιος και Θάλασσα*, Αθήνα, Ηλιοσκόπιο.
- Ζαραμπούκα Σ. (1991). *Τα σχήματα, Τα χρώματα, Οικολογικά, Τα αντίθετα*, εικ. Της ίδιας, Αθήνα, Πατάκη.
- Κοντολέων Μ. (1991). *Η Μάρω πάει σχολείο, Η Μάρω πάει για ψώνια, Η Μάρω πάει στην παραλία, Η Μάρω πάει στο πάρκο*, εικ. Τ. Σώλου, Αθήνα, Πατάκη.

- Λαουτάρη Α. (1984). *Οι πρώτες μου γνώσεις* (νηπιακή εγκυκλοπαίδεια), Αθήνα, Αστήρ.
- Λοΐζου Μ. (1983). *Η πολιτεία του βυθού*, εικ. Καραλέκα Ε., Θεσσαλονίκη, ΑΣΕ.
- Λοΐζου Μ. (1986). *Το ποτάμι τρέχει να συναντήσει τη θάλασσα*, Αθήνα, Καλέντης.
- Λοΐζου Μ. (1986). *Η νύχτα τρέχει να συναντήσει την ημέρα*, Αθήνα, Καλέντης.
- Lewis Carrol. (χ.χ.ε). *Οι περιπέτειες της Αλίκης στη χώρα των θαυμάτων*, μετάφρ. Κουμανταρέας Μ., Αθήνα, Ερμείας.
- Μαραγκού Α. (1988). *Παίζω με τις λέξεις*, εικ. Ψαράκη Β., Αθήνα, Λωτός.
- Μαρουλάκης Ν. (1986). *Φουφήχτρα η μάγισσα, με την ηλεκτρική σκούπα, Άρης ο τσαγκάρης*, εικ. του ίδιου, Θεσσαλονίκη, ΑΣΕ.
- Μουρίκη Κ. (1991). *Μαθαίνω με τα πικεφί τα γράμματα, τους αριθμούς, τα χρώματα*, εικ. Κωνσταντελάκης Μ., Αθήνα, Harmi Press- Παπαδημητρίου Χ.
- Παλούβα Ε. (1992). *Οι οκτώ ποντικοί κάνουν τρύπες στο σακί*, εικ. Τσίγρα Μ., Αθήνα, Ηράκλειτος.
- Παλαιολόγου- Πετρώνδα Ευγ. (1992). *Ταξίδι στην Παραμυθοχώρα*, εικ. Εμπεδοκλέους Α. και Επιφανίου Κ., Λευκωσία, χ. ε.
- Παμπούδη Π. (1989). *Η μπλε ιστορία, η πράσινη, η κίτρινη, η κόκκινη* (4 βιβλιάρια), Αθήνα, Επικαιρότητα/ Libro.
- Παμπούδη Π. (1981). *Με το άλφα και το βήτα*, εικ. της ίδιας, εξωφ. Χουλιάρης Ν., Αθήνα, Κέδρος.
- Πέτροβιτς- Ανδρουτσοπούλου Λ. (1988). *Τα παιδιά της Άνοιξης, του Καλοκαιριού, του Φθινοπώρου, του Χειμώνα*, (4 βιβλία), εικ. της ίδιας, Αθήνα, Πατάκη.
- Royston An. (1992). *Τα ζώα στο αγρόκτημα* (Το πρόβατο), εικ. D.Cook, μετ. Καψή Γ., Αθήνα, Καστούμη.
- Σπυροπούλου Ζ. (1977). *Πέντε πράσινα παραμύθια με οικολογικά μηνύματα*, Αθήνα, Σαββάλας.
- Τριβιζάς Ε. (1991). *Ο ήλιος της Λίζας*, εικ. Ελευθερίου Β., Αθήνα, Κέδρος.
- Τριβιζάς Ε. (1986). *Ο Ιγνάτιος και η γάτα*, εικ. Μακρή Α., Θεσσαλονίκη, ΑΣΕ.
- Τριβιζάς Ε. (1991). *Το στοχολούλουδο*, εικ. του ίδιου, Αθήνα, Νέοι Ακρίτες.
- Τριβιζάς Ε. (1993). *Τα τρία μικρά λυκάκια*, Αθήνα, Μίνωας.

- Χάρις Ρ. (1989). *Η πεντάμορφη και το τέρας*, εικ. Ε. Λε Κόιν, μετ. Ρώσση- Ζαΐρη Ρ., Αθήνα, Ν. Ρώσση.
- Χίλ Έρικ. (1984). *Ο Σπότ πάει σχολείο*, Αθήνα, Άμμος.
- **Σειρά Σκαλοπάτια.** (1987). *Οι μήνες*, κ. ά., σχέδια Διαμαντόγλου Σ., επιμ. Χατζημανώλη Ά., Θεσσαλονίκη, Κίρκη.
- **Σειρά Τα ωραιότερα παραμύθια.** (1989). εικ. Α. C. Martin, μετ. Ηλιάδη- Γεωργιάδη Ε., Αθήνα, Σμυρνιωτάκη.
- **Σειρά Ο κόσμος των ζώων (5 βιβλία).** (1986). Αθήνα, Καμπάνα.
- (1985). *Οι απίθανες περιπέτειες του Ηρακλή/ Οδυσσέα/ του Ιάσονα*, Αθήνα, Χελώνα.
- Ν. Sannier. (1988). *Οι φίλοι μου τα ζώα*, εικ. I. Rouson, μετ. Γ. Παπαγεωργίου, Αθήνα, Σμυρνιωτάκη.
- *Αισώπου Μύθοι.* (χ.χ.ε.). διασκευή Ταρσούλη Γ., Αθήνα, Ατλαντίς.

(Αναγνωστόπουλος, 1998 και Μαλαφάντης, 2006)