

Η αφήγηση του παραμυθιού ως μέσο ανάπτυξης της δημιουργικότητας του παιδιού

Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης

Καθηγητής Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
Πρόεδρος της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος
kmalafant@primedu.uoa.gr

➤ ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στα χρόνια μας ολοένα και περισσότερο αναγνωρίζεται η ανάγκη της διδασκαλίας του παραμυθιού στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση. Έχει πλέον αποδειχθεί και κατανοηθεί η επίδρασή του, εκτός από τη γνωστική ανάπτυξη, ιδιαίτερα στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, καθώς και στην ανάπτυξη της δημιουργικής και της κριτικής σκέψης τους (Αναγνωστόπουλος, 1994, 1997 Αυδίκος, 1999 Μαλαφάντης, 1996, 2006, 2011 Μερακλής, 1986, 2012· Bettelheim, 1995). Το παραμύθι έχει σημαντικό ρόλο «στον εφοδιασμό του γνωστικού, συγκινησιακού και ηθικού ρεπερτορίου του παιδιού» (Collins, 2010: 182). Όπως υποστηρίζει ο διεθνώς αναγνωρισμένος Ελβετός μελετητής Max Lüthi (1982), «το παραμύθι είναι εν μέρει ψυχαγωγία, εν μέρει παιδαγωγία, στην ολότητά του όμως είναι ο καθρέπτης της ανθρωπίνης ύπαρξης και των δυνατοτήτων του ανθρώπου» (Μερακλής, 1996: 57).

Οι έρευνες σχετικά με την ανάπτυξη της δημιουργικότητας στα παιδιά έχουν δείξει την κρισιμότητα της νηπιακής και της σχολικής ηλικίας (Johnson, 1972), που λέγεται και «ηλικία του παραμυθιού». Τα μικρά παιδιά δεν έχουν συναισθηματικούς περιορισμούς που να τα οδηγούν στην επιδίωξη μίας και μόνο ερμηνείας της πραγματικότητας και δεν ενοχλούνται από τις ασυνέπειες, τις αποκλίσεις, τις συμβάσεις ή την έλλειψη αληθοφάνειας (Gardner, 1983), που χαρακτηρίζουν τα παραμύθια.

Εξίσου καθοριστικό έχει κριθεί βέβαια και το ευρύτερο πολιτισμικό περιβάλλον, το οποίο πρέπει να ευνοεί και να ενισχύει τη δημιουργική δραστηριότητα. Ειδικότερα, στο σχολικό πλαίσιο, όπου λαμβάνει χώρα η εκπαίδευση και η διαμόρφωση του χαρακτήρα, η αγωγή της δημιουργικότητας θα πρέπει να είναι ο πυρήνας και το σημείο αναφοράς της όλης προσπάθειας και όχι μόνο ή απλά ένα αντίρροπο ή ένα συμπλήρωμα της ακαδημαϊκής μάθησης.

Το λαϊκό παραμύθι είναι ένα από τα πιο κατάλληλα μέσα για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των παιδιών. Αυτό συμβαίνει γιατί βρίθει από φανταστικές εικόνες και σύμβολα, παραβολές και μεταφορές, που του προσδίδουν μεγάλη παιδαγωγική και μορφωτική αξία, αλλά και γιατί διαθέτει μια εξίσου σημαντική ψυχολογική λειτουργία, μέσα από τους μηχανισμούς ταύτισης των παιδιών με τους κεντρικούς ήρωες.



Στη μελέτη αυτή επιχειρείται να προσδιορισθεί η σημασία του παραμυθιού για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των παιδιών. Ειδικότερα, εξετάζεται το παραμύθι ως έναυσμα εμπύχωσης πολλών τεχνικών επινόησης, παιχνιδιού και δημιουργικής φαντασίας, αλλά και ως βάση για να οικοδομούνται καινούρια μοντέλα διαπροσωπικών σχέσεων και ως μέσο διαφοροποίησης της εκπαιδευτικής πρακτικής (μεθοδολογίας). Επίσης, αναλύεται ο ρόλος του παραμυθιού στην ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας, στη μύηση στον κόσμο των ενηλίκων, στην ψυχική εκτόνωση, στην κοινωνική συμμετοχή, στην ατομική δραστηριοποίηση, στη δημιουργική έκφραση και στην κατανόηση του κόσμου.

Λέξεις-κλειδιά: λαϊκό παραμύθι, αφήγηση, διδασκαλία παραμυθιού, συναισθηματική ανάπτυξη, κοινωνική ανάπτυξη, δημιουργικότητα, δημιουργική σκέψη, κριτική σκέψη, τέχνη, φιλαναγνωσία

➤ ΤΟ ΠΑΡΑΜΥΘΙ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η σύγχρονη διδακτική μεθοδολογία του παραμυθιού προτάσσει την *Παιδαγωγική του βιώματος*, η οποία αφήνει στο παιδί τον δρόμο ανοιχτό για την υποκειμενική, βιωματική εντύπωση, με απώτερο παιδαγωγικό στόχο «να προαχθεί και να ενισχυθεί η εξέλιξη της δύσκολα κατανοητής προσωπικότητας του παιδιού, προπάντων στον συγκινησιακό τομέα. Με τον τρόπο αυτόν, προκύπτει μεγαλύτερη εγγύτητα προς τις δημιουργικές, παρά προς τις γνωστικές σκοποθεσίες» (Μερακλής, 2012: 68-69).

Όσον αφορά την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, η αναγνώριση της διδακτικής αξίας του παραμυθιού πραγματοποιήθηκε με αργά βήματα. Ενώ στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου του 1977 το παραμύθι περιλαμβανόταν αποκλειστικά στον κύκλο του γλωσσικού μαθήματος και περιοριζόταν στην περιοχή της γλωσσικής έκφρασης στην Α΄ και Β΄ Δημοτικού, στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1982 φαίνεται να αλλάζει, ή τουλάχιστον να διευρύνεται, η διδακτική αξιοποίηση του παραμυθιού και οι επιδιωκόμενοι από αυτήν σκοποί. Ακόμα και τότε, όμως, το παραμύθι δεν ξέφυγε από το γλωσσικό μάθημα και τους επικοινωνιακούς στόχους που αυτό έθετε, ενώ η προσφορά του στο παιδί εξακολουθούσε να είναι περιορισμένη και υποτονική.

Στο «Σχέδιο Νέου Αναλυτικού Προγράμματος για το Νηπιαγωγείο» του 1987, το παραμύθι περιλαμβανόταν στο τέταρτο μέρος «Αγωγή και αισθητική ανάπτυξη του νηπίου», όπου συμπεριλαμβάνονταν και τα εικαστικά, το θέατρο και η μουσική, ενώ στο Αναλυτικό Πρόγραμμα για το Νηπιαγωγείο του 1989, το παραμύθι εμφανιζόταν στο τέταρτο μέρος, «Αγωγή και νοητική ανάπτυξη του νηπίου», στην επιμέρους ενότητα της λογοτεχνίας. Στο Βιβλίο Δραστηριοτήτων για το Νηπιαγωγείο του 1991 γινόταν λόγος για την αισθητική καλλιέργεια και ψυχαγωγία του νηπίου μέσα από την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων.

Στα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, που ακολουθούν το «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών»



(Δ.Ε.Π.Π.Σ.), μπήκαν σε εφαρμογή από το σχολικό έτος 2006-2007 και ισχύουν έως σήμερα, το παραμύθι μπορεί να αξιοποιηθεί σε ποικίλους τομείς. Αφενός εντάσσεται λειτουργικά στο γλωσσικό μάθημα, για την επίτευξη του εγγραμματισμού, και αφετέρου λειτουργεί ως αφόρμηση για την εφαρμογή σχεδίων εργασίας σε όλα τα μαθήματα. Ακόμη, γίνεται σύνδεση της λογοτεχνίας με το παιχνίδι και μπορούν τα κείμενα αυτά να συνοδεύονται από παιγνιώδεις δραστηριότητες φιλιανγνωσίας, τόσο στην τάξη, όσο και στον χώρο της βιβλιοθήκης, ή όπου αλλού προσφέρεται, με απώτερο σκοπό την ψυχαγωγία και την καλλιέργεια του συναισθήματος (Μαλαφάντης, 2011: 150-165).

Από την πλευρά των παιδιών, τα παραμύθια «αποτελούν από τα πιο σημαντικά πολιτισμικά και κοινωνικά γεγονότα της ζωής τους, λειτουργώντας ως μέσα κοινωνικοποίησης και εκπολιτισμού» (Ράπτης, 2008· Tsitsani, et al., 2011: 267). Τα παιδικά παραμύθια προμηθεύουν τα παιδιά με νέες εμπειρίες για διάφορα γεγονότα που μπορεί να συναντήσουν στην πραγματική ζωή, τους παρέχουν νέες πληροφορίες, τους επεξηγούν θέματα που τους προκαλούν περιέργεια και εστιάζονται σε συγκεκριμένα θέματα, λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους. Με άλλα λόγια, «εισάγουν τους αναγνώστες τους στον κόσμο που ζουν» και «δρουν ως αγγελιαφόροι από τον έξω κόσμο» (Gonen & Guler, 2011: 3634).

Ο Dieckmann επισήμανε τον τεράστιο όγκο των παραμυθιών που εμφανίζονται στα διάφορα πολιτισμικά περιβάλλοντα διά μέσου των αιώνων και κατέληξε στη διαπίστωση ότι «φαίνεται να είναι ψυχολογική αναγκαιότητα η δημιουργία παραμυθιών και απίθανων ιστοριών και η μετάδοσή τους από τη μια γενιά στην άλλη» (Dieckmann, 1997: 253). Είναι γεγονός, επίσης, ότι τα παραμύθια έχουν «τις ρίζες τους στην πραγματική ζωή και αντανakλούν την κουλτούρα από την οποία προέρχονται» (Danilewitz, 1991: 88). Έτσι, τα παραμύθια βοηθούν το παιδί να εμπλουτίσει τις εμπειρίες του από η ζωή, να δει τη ζωή μέσα από τα μάτια των άλλων (Beach et al., 2010· Okuyan & Karagül, 2011: 1580-1585) και το εισάγουν «στον κόσμο των αγνώστων» (Shokeid, 1982: 223).

Ο Bruno Bettelheim (Bettelheim, 1977) υποστήριξε ότι τα παραμύθια, εκτός του ότι διεγείρουν το μυαλό του παιδιού και συντελούν στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του, ταυτόχρονα το προμηθεύουν με τρόπους αντιμετώπισης των ενδοψυχικών συγκρούσεων που βιώνει. Επιπλέον, τα παραμύθια, αναμειγνύοντας την πραγματικότητα με τη φαντασία, «ενισχύουν την πρωτοβουλία των παιδιών και την ικανότητά τους για αυτονομία με πιο αποτελεσματικό τρόπο απ' ό,τι οι καθημερινές εμπειρίες της ζωής από μόνες τους» (Tsitsani et al., 2011: 267). Το στοιχείο της φαντασίας επιτρέπει στον συγγραφέα του παραμυθιού «να εξερευνήσει πολλές όψεις του σύγχρονου κόσμου και των προβλημάτων του και, συνεπώς, να προσφέρει στους αναγνώστες του μια εμπειρία πνευματικής και συναισθηματικής περιπέτειας» (Rustin, & Rustin, 2003: 93).

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



ένα από τα καλύτερα μέσα κοινωνικής αγωγής» (Μαλαφάντης, 2011: 254). Η Fiona Collins (Collins, 1999: 87) υποστηρίζει ότι «τα παραμύθια, σε όλη τους την ποικιλία, είναι θεμελιώδους σημασίας για τη ζωή μας». Ήδη από τη βρεφική ηλικία, τα παιδιά μιλούν και διδάσκονται παραμύθια από τους ενήλικες, οι οποίοι «γνωρίζουν σιωπηρά ότι μέσω των παραμυθιών τα παιδιά θα είναι σε θέση να αποκτήσουν αίσθηση του κόσμου».

Ο Jerome Bruner (Bruner, 1986· Bruner, 1997: 145-161) επισημαίνει ότι ο εαυτός αποτελεί προϊόν κοινωνικής συνδιαλλαγής και υποστηρίζει ότι τα παραμύθια επιτελούν σημαντική εκπαιδευτική λειτουργία, καθώς βοηθούν το άτομο να εισαχθεί στην κουλτούρα του και να μυηθεί σε αυτήν. Οι ιστορίες περιλαμβάνουν μεγάλο φάσμα χαρακτήρων, δράσεων και πλαισίων, με αποτέλεσμα να προσφέρουν «έναν χάρτη πιθανών ρόλων και πιθανών κόσμων, στους οποίους η δράση, η σκέψη και ο αυτοκαθορισμός είναι επιτρεπόμενα (ή επιθυμητά)» (Bruner, 1986: 66). Επιπλέον, ο Bruner υποστηρίζει ότι «ο εαυτός πράγματι οικοδομείται μέσω της αλληλεπίδρασης με τον κόσμο και δεν παραμένει απλώς εκεί αμετάβλητος, που σημαίνει ότι είναι ένα προϊόν συνδιαλλαγής και διαλόγου» (Bruner, 1997: 146). Όμως, τα γεγονότα και οι συνθήκες κατασκευάζονται και αυτά και αποτελούν προϊόντα «αυτο-παραγόμενης δημιουργίας νοήματος, δεν λαμβάνονται όπως δίνονται, αλλά φιλτράρονται κατά την είσοδό τους από τις αντιλήψεις μας για τον κόσμο» (Bruner, 1997: 147).

Ξεχωριστές, δημιουργικές διδακτικές δυνατότητες προσφέρει η διδασκαλία του παραμυθιού στην προσχολική και την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι οποίες μπορούν να τροφοδοτήσουν και μια «διαφοροποιημένη», εναλλακτική, ελκυστική διδασκαλία πολλών σχολικών μαθημάτων. Έτσι, το παιδί μπορεί να μαθαίνει ευχάριστα και εποικοδομητικά, μέσα από κατάλληλα σχεδιασμένες δραστηριότητες (Malafantis & Ntoulia, 2011· Ντούλια, 2010β).

Οι ιστορίες που αφηγούνται τα μικρά παιδιά αποτελούν πολύτιμες πηγές πληροφοριών, οι οποίες, αν αναλυθούν προσεκτικά, «μπορούν να μας πουν πολλά πράγματα για το πώς τα παιδιά κατανοούν τον κόσμο, συμπεριλαμβανομένων των κοινωνικών σχέσεών τους» (Nicolourουλου, 2011: 33). Επίσης, έχει διαπιστωθεί ότι οι ιστορίες που επιλέγουν να αφηγηθούν τα παιδιά, ακόμη και από την ηλικία των τεσσάρων ετών, σχετίζονται με το φύλο τους, ενώ δανείζονται θέματα, χαρακτήρες, εικόνες, πλοκές και άλλα στοιχεία από τις ιστορίες των άλλων. Στις αφηγήσεις τους ενσωματώνουν στοιχεία από ένα ευρύ φάσμα άλλων πηγών, όπως είναι οι προσωπικές εμπειρίες, τα παραμύθια, τα παιδικά βιβλία, τα δημοφιλή τηλεοπτικά προγράμματα κ.λπ. Όμως, από σχετική εφαρμοσμένη έρευνα (Nicolourουλου, 2011: 36) πληροφορούμαστε ότι τα παιδιά «δεν μιμούνταν απλώς τις ιστορίες των άλλων παιδιών ούτε απλώς απορροφούσαν τα μηνύματα που στέλνονταν από τους ενήλικες ή την ευρύτερη κουλτούρα. Ήταν ξεκάθαρο ότι, ακόμη και σε αυτό το πρώιμο στάδιο, ήταν σε θέση να οικειοποιηθούν επιλεκτικά τα στοιχεία αυτά, να τα χρησιμοποιήσουν και να τα τροποποιήσουν κατάλληλα για τους σκοπούς τους».

Συνεπώς, τα παραμύθια και οι μικρές ιστορίες εισάγουν τα παιδιά στην πραγματικότητα, τα προμηθεύουν με τις πρώτες ύλες για να κατασκευάσουν τον κόσμο και τον εαυτό τους και για να οδηγηθούν στη δημιουργία. Κανένα δημιουργικό άτομο δεν



μπορεί να δράσει χωρίς να έχει προηγούμενη εμπειρία ή γνώση, «κανείς δεν μπορεί να δημιουργήσει μέσα στο κενό ή από το κενό» (Guilford, 1950: 448).

Εξάλλου, το παραμύθι αποτελεί και την πρώτη επαφή του παιδιού με τη λογοτεχνία, «μια λογοτεχνία που μας συναρπάζει κατά τα πρώτα χρόνια μας και τροφοδοτεί τον πόθο μας για το θαυμαστό» (Danilewitz, 1991: 87). Και ασφαλώς τα παραμύθια διαθέτουν απεριόριστες παραστατικές δυνατότητες, τις οποίες μπορούν οι εκπαιδευτικοί να αξιοποιήσουν σε παιχνίδια ρόλων, παραστάσεις παραμυθιών, εικαστικές αναπαραστάσεις κ.ο.κ. (Τσιτσλοπέργκερ, 1999· Μαλαφάντης, 2011: 245-269).

➤ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΦΑΝΤΑΣΙΑΣ ΜΕΣΩ ΤΟΥ ΠΑΡΑΜΥΘΙΟΥ

«Η δημιουργικότητα σχετίζεται με τη φαντασία στον βαθμό που το άτομο χρησιμοποιεί φανταστικές συνθέσεις ή φανταστικές αναλογίες, προκειμένου να λύσει με πρωτότυπο τρόπο το πρόβλημα που το απασχολεί» υποστηρίζει η Κωσταρίδου-Ευκλείδη (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1989: 1340). Τόσο η δημιουργικότητα όσο και η φαντασία διακατέχονται από ένα κοινό στοιχείο, δηλαδή ότι «υπερβαίνουν τους διάφορους περιορισμούς της πραγματικότητας και της συνειδητής, γραμμικής και ορθολογικής σκέψης». Όμως, η διαφορά μεταξύ των δύο έγκειται στο ότι το δημιουργικό προϊόν αποσκοπεί στην επίτευξη ενός συγκεκριμένου στόχου, πράγμα που σημαίνει ότι για την ολοκλήρωσή του λαμβάνεται υπόψη η ανατροφοδότηση από την πραγματικότητα.

Το παραμύθι «απαιτεί την ενεργό συμμετοχή της φαντασίας του κοινού: δεν κάνει μόνο του όλη τη δουλειά. Είναι γεμάτο δράση και συναίσθημα, ικανό να δημιουργήσει αγωνία και να οδηγήσει σταδιακά σε ένα αποκορύφωμα». Ίσως περισσότερο από κάθε άλλο είδος Λογοτεχνίας, το παραμύθι «συλλαμβάνει το άτομο ως σύνολο και το μεταφέρει σε έναν άλλον κόσμο, όπου ο ήρωας και η ηρωίδα μπορούν να επιτύχουν τις εσωτερικές φιλοδοξίες τους» (Blamires, 1979: 39-40).

Ο καινοτόμος Ιταλός παιδαγωγός και συγγραφέας Gianni Rodari, τονίζοντας τη συμβολή του παραμυθιού στην καλλιέργεια και στην ανάπτυξη της δημιουργικής φαντασίας των παιδιών, αναφέρει: «Έχει κανείς την αίσθηση ότι το παιδί, εξετάζοντας τις δομές του παραμυθιού, εξετάζει τις δομές της ίδιας του της φαντασίας και συγχρόνως κατασκευάζει καινούριες, δημιουργώντας ένα απαραίτητο εργαλείο για τη γνώση και την κατάκτηση του πραγματικού» (Rodari, 1985: 172).

Αν και τα παραμύθια ανήκουν στη χώρα της φαντασίας, εντούτοις «αντανακλούν τις πραγματικές συγκρούσεις και επιθυμίες των παιδιών μέσα από τον αποδεκτό καθρέπτη της φαντασίας». Τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα «να συζητήσουν με ηρεμία για θέματα που τους προκαλούν τόσο δυνατά συναισθήματα, ώστε είναι προτιμότερο να αντιμετωπίζονται μέσα από το φακό της ιστορίας» (Collins, 1999: 96).

«Το παραμύθι δεν αποτελεί απλώς προϊόν της φαντασίας, αλλά και διεγείρει τη φαντασία» (Danilewitz, 1991: 90). Η μορφή και η δομή των παραμυθιών προτείνουν εικόνες στο παιδί, μέσω των οποίων μπορεί «να δομήσει τις ονειροπολήσεις του και



να τους δώσει καλύτερες κατευθύνσεις στη ζωή του» (Bettelheim, 1977: 6). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Danilewitz, το παραμύθι «μπορεί να τρέξει παράλληλα με τις προσωπικές φαντασιώσεις του παιδιού» (Danilewitz, 1991: 89).

Στο σημείο αυτό, προκύπτει το ερώτημα πώς το παραμύθι, ενώ κινείται στον κόσμο της φαντασίας, μπορεί να εισαγάγει τα μικρά παιδιά στον κόσμο της πραγματικότητας. Τα παιδιά νηπιακής ηλικίας, σε γενικές γραμμές, αναγνωρίζουν τη διαφορά ανάμεσα στη φαντασία και στην πραγματικότητα (Cook & Sobel, 2011: 1-8· Sharon & Woolley, 2004: 293-310· Skolnick & Bloom, 2006: 9-18), καθώς και τη διαφορά ανάμεσα στο πιθανό να συμβεί και στο απίθανο (Schult & Wellman, 1997: 291-324· Shtulman & Carey, 2007: 1015-1032· Sobel, 2004: 37-58). Τα παιδιά, ακόμη και από την ηλικία των τεσσάρων ετών περίπου, καταλαβαίνουν ότι ορισμένα γεγονότα είναι απίθανο να συμβούν, λόγω του ότι «παραβιάζουν συγκεκριμένους τομείς της αιτιακής γνώσης» (Schult & Wellman, 1997: 291-324· Sobel, 2004: 37-58· Sobel & Weisberg, 2014: 465-478), ενώ οι εξηγήσεις που δίνουν είναι συνεπείς με τον τομέα της γνώσης, στον οποίο έλαβε χώρα η αιτιώδης παραβίαση (Sharon & Woolley, 2004: 293-310). Τα νήπια ηλικίας τεσσάρων ετών είναι σε θέση να αντιληφθούν το κατά πόσον ένας φανταστικός ήρωας μια ιστορίας μπορεί να υπάρξει στον πραγματικό κόσμο (Woolley et al., 2004: 456-468).

Το στοιχείο της φαντασίας, που υπάρχει έντονο στα παραμύθια, επιτρέπει στα παιδιά να αναλογισθούν και να προβούν σε εικασίες για θέματα της πραγματικότητας που τους επιφέρουν πόνο με πιο ανώδυνο τρόπο απ' ό,τι αν συναντούσαν τα θέματα αυτά στην πραγματικότητα. «Η φανταστική φύση των χαρακτήρων και του περιβάλλοντος παρέχει συναισθηματική απόσταση στους αναγνώστες, που τους δίνει χώρο για να στοχασθούν πάνω σε ευαίσθητες και σημαντικές ιδέες με πιο αντικειμενικό τρόπο» (Kurkjian et al, 2006: 492). Αναλύοντας τη σχέση φαντασίας - πραγματικότητας κατά τη δημιουργική δραστηριότητα των παιδιών και των εφήβων, ο Lev Vygotsky (Vygotsky, 2004: 7-97) εισήγαγε την καινοτόμο ιδέα ότι η μία βασίζεται στην άλλη. Η φαντασία εισάγει μια καινοφανή, πρωτότυπη ιδέα ή μια σύνδεση παλαιών στοιχείων με νέους τρόπους, η οποία δεν αντιστοιχεί σε κάποιο στοιχείο της πραγματικότητας. Ωστόσο, η φαντασία βασίζεται στην προηγούμενη εμπειρία του ανθρώπου, αυτό είναι το υλικό της. Και, από τη στιγμή που η ιδέα ή η σύνδεση αυτή θα λάβει υλική, ενσώματη μορφή μέσω της Τέχνης (όπως σε ένα παραμύθι), αρχίζει να ζει τη δική της ζωή στον πραγματικό κόσμο και, τελικά, γίνεται στοιχείο της πραγματικότητας. Επομένως, η φαντασία και η πραγματικότητα δεν είναι αντιθετικές. Αυτή η προσέγγιση φαντασίας - πραγματικότητας, η οποία γίνεται μέσω της Τέχνης, επομένως και μέσω του παραμυθιού, διευρύνει και εμπλουτίζει την υπάρχουσα εμπειρία του ανθρώπου και, ιδιαίτερα, του αναπτυσσόμενου ανθρώπου. Η άποψη αυτή του Vygotsky προαναγγέλλει τις απόψεις του Bruner για την άρρηκτη σχέση ανάμεσα στην αφήγηση ως Τέχνη και στη ζωή (Bruner, 2004).



▼ ΤΟ ΠΑΡΑΜΥΘΙ ΩΣ ΑΦΗΓΗΣΗ: Η ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΓΡΑΦΗΣ ΩΣ ΠΗΓΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ

Το παραμύθι είναι ένα ολοκληρωμένο αφήγημα, το οποίο ορίζεται και ως «μια έκθεση ιστορικών ή φανταστικών γεγονότων, που γίνεται προφορικά ή γραπτά από ιστορικούς, μυθιστοριογράφους, θεατρικούς συγγραφείς και παραμυθάδες» (Ricoeur, 1990: 13). Βασικό χαρακτηριστικό της αφήγησης του παραμυθιού είναι η τριμερής δομή του. Έχει αρχή, μέση και τέλος, ενώ το αφηγηματικό υλικό, η ιστορία, μπορεί να προέρχεται είτε από τη λαϊκή παράδοση και τη Λογοτεχνία, είτε από τη σύγχρονη Παιδική Λογοτεχνία, καλύπτοντας, συνήθως, μια ευρεία θεματολογία (Μαλαφάντης, 2011: 52-54).

Έρευνες σχετικά με την κατάκτηση των δομών γραφής και ανάγνωσης στην προσχολική ηλικία καταδεικνύουν την απόκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας από ορισμένα παιδιά στην ηλικία των έξι ετών ή και νωρίτερα, πριν φοιτήσουν στο δημοτικό σχολείο (Κουτσουβάνου, 2011· Σπαντιδάκης, 2004 Nielsen & Monson, 1996: 259-271), ώστε να μπορούν να «διαβάζουν» ή να «γράφουν» όπως οι ενήλικοι. Σε αυτό συμβάλλουν οπωσδήποτε η ανάπτυξη της ικανότητας προφορικής αφήγησης, που μπορεί να επιτευχθεί με μια διαδικασία συνεχούς προσπάθειας, η δυνατότητα ανάκλησης ιστοριών και ο μηχανισμός οργάνωσης του λόγου των παιδιών, μέσω μιας δημιουργικής εκπαιδευτικής προσέγγισης (Μαλέτσκος κ.ά., 2011: 131-138).

Η δημιουργικότητα ως δεξιότητα σκέψης σχετίζεται στενά με τις ικανότητες αφήγησης, ανάγνωσης και γραφής (Wang, 2012: 38-47). Όπως αναφέρει ο Ketabi και οι συνεργάτες του (Ketabi et al., 2012: 61-70), έχοντας κατά νου τόσο τη θεωρία του Ελβετού ψυχολόγου Jean Piaget (Piaget, 2002), όσο και τη θεωρία του Ρώσου ψυχολόγου Lev Vygotsky (Vygotsky, 1986) περί ισχυρής σύνδεσης ανάμεσα στις δεξιότητες της σκέψης και την ανάπτυξη της γλώσσας, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η δημιουργικότητα βρίσκεται σε στενή σύνδεση με δραστηριότητες που σχετίζονται με τη γλώσσα, όπως είναι η ανάγνωση και η γραφή. Υπέρ αυτής της άποψης συνηγορούν τα ευρήματα σχετικών ερευνών (McVey, 2008: 289-294 Sak, 2004: 216-222· Smith et al., 2000: 110-116· Sturgell, 2008: 411-414), τα οποία δείχνουν ότι οι δημιουργικές ικανότητες μπορούν να ενισχυθούν μέσω μαθησιακών δραστηριοτήτων, όπως είναι η αφήγηση, η ανάγνωση και η γραφή.

Ορισμένοι ερευνητές επισημαίνουν την ανάγκη ανάπτυξης των ικανοτήτων αφήγησης, ανάγνωσης και γραφής, καθώς αυτές αποτελούν πηγή για «ατελείωτες ευκαιρίες δημιουργίας» (McVey, 2008: 294). Οι δεξιότητες που δείχνουν να σχετίζονται με την αφήγηση, την ανάγνωση και τη γραφή φαίνεται να έχουν παρόμοια χαρακτηριστικά γνωρίσματα με τους παράγοντες που προωθούν τη δημιουργική σκέψη, όπως είναι η ελευθερία και η ικανότητα ανταλλαγής ιδεών, η διαδικασία της αυτο-αποκάλυψης και η εστίαση της προσοχής στο διαφορετικό (Amabile, 1996· Beghetto, 2005: 254-263· Harrington et al., 1987: 851-856· Torrance, 1992: 10-14). Επίσης, μέσω αυτών των δραστηριοτήτων, μπορούν να βελτιωθούν διάφορα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που ενισχύουν τη δημιουργική σκέψη, όπως είναι ο συλλογισμός, ο έλεγχος, η περιέργεια και η ελευθερία έκφρασης του εαυτού (Ketabi et al., 2012: 61-70).



Πάντως, η αφήγηση, η ανάγνωση και η γραφή τυπικά απαιτούν ικανότητες που όχι μόνο σχετίζονται με την ανάλυση, την κριτική σκέψη και την αυτοέκφραση, αλλά και συνδέονται με μια αίσθηση αυτο-αποκάλυψης (Ketabi et al., 2012: 61-70). Επιπρόσθετα, τα γραπτά κείμενα παρέχουν αποκλειστικές ευκαιρίες για την ανάπτυξη δημιουργικών ιδεών (Sturgell, 2008: 411-414), ενώ η γραφή αποτελεί δημιουργία από μόνη της (McVey, 2008: 289-294). Στην έρευνα του Ketabi και των συνεργατών του (Ketabi et al., 2012: 61-70), διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές που περνούσαν περισσότερο χρόνο με δραστηριότητες ανάγνωσης και γραφής παρουσίασαν καλύτερη επίδοση στις δοκιμασίες δημιουργικότητας. Ειδικότερα, η ανάγνωση βιβλίων για ψυχαγωγία βρέθηκε να αυξάνει τη *δημιουργική ευχέρεια* (creative fluency), δηλαδή τον αριθμό των ιδεών που παράγονται μέσα σε ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Επίσης, η ενασχόληση των μαθητών με δραστηριότητες ανάγνωσης και γραφής ενίσχυσε την ικανότητά τους να αναπτύσσουν καινούριες και πρωτότυπες ιδέες και να τις εμπλουτίζουν με λεπτομέρειες.

Συνεπώς, πολλά από τα χαρακτηριστικά που διευκολύνουν τη δημιουργικότητα μπορούν να αναπτυχθούν μέσω πρακτικών αφήγησης, ανάγνωσης ή γραφής, όπως είναι η σκέψη, η μνημονική ανάκληση, ο συλλογισμός, η περιέργεια, η διερεύνηση και η ελευθερία έκφρασης. Σύμφωνα με τη Wang (Wang, 2012: 40), «οι δραστηριότητες αφήγησης, ανάγνωσης και γραφής είναι ενστικτωδώς συνδεδεμένες με τις δημιουργικές δραστηριότητες που ενισχύουν τη δημιουργική σκέψη». Ένας αρκετά μεγάλο αριθμός σύγχρονων ερευνητών έχουν προχωρήσει στο σχεδιασμό και στην εφαρμογή συγκεκριμένων δραστηριοτήτων ενίσχυσης της δημιουργικότητας με τη βοήθεια δραστηριοτήτων αφήγησης, ανάγνωσης και γραφής (Annis, 1998: 95-106· Chen et al., 2005: 191-202· Zachopoulou et al., 2006: 279-294).

➤ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗΣ ΑΣΦΑΛΕΙΑΣ ΚΑΙ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑΣ ΜΕΣΩ ΤΟΥ ΠΑΡΑΜΥΘΙΟΥ

Σύμφωνα με τη θεωρία του Αμερικανού ψυχολόγου και ψυχοθεραπευτή Carl Rogers (1954) για την «εποικοδομητική δημιουργικότητα» (constructive creativity), αυτή έχει την τάση να εμφανίζεται στις περιπτώσεις που είναι παρούσες τρεις ψυχολογικές συνθήκες: α) δεκτικότητα σε νέες εμπειρίες (openness to experience), β) εσωτερικό κέντρο αξιολόγησης (locus of evaluation) και γ) ικανότητα να παίζει κανείς με στοιχεία και έννοιες (ability to toy with elements and concepts)» (Harrington, Block, & Block, 1987: 851). Όμως, η καλλιέργεια αυτών των τριών εσωτερικών συνθηκών απαιτεί να ικανοποιούνται ταυτόχρονα δύο εξωτερικές συνθήκες: α) η ψυχολογική ασφάλεια (psychological safety) και β) η ψυχολογική ελευθερία (psychological freedom). Η ψυχολογική ασφάλεια δημιουργείται όταν ο κοινωνικός κόσμος αποδέχεται το άτομο ως έχει, όταν απουσιάζει κάθε μορφής εξωτερική αξιολόγηση και όταν το άτομο χαιρεί της κατανόησης και ενσυναίσθησης των άλλων. Από την άλλη μεριά, η ψυχολογική ελευθερία δημιουργείται όταν το άτομο έχει την απεριόριστη ελευθερία να εκφράζεται με κάθε συμβολικό μέσο (Harrington et al., 1987).



Έτσι, τα παιδιά που ανατρέφονται από γονείς οι οποίοι τους παρέχουν συνθήκες ψυχολογικής ασφάλειας και ελευθερίας, θα αναπτύξουν ολόπλευρα και πληρέστερα τις δημιουργικές τους δυνατότητες απ' ό,τι τα παιδιά που δεν ανατρέφονται σε ασφαλή και ελεύθερα οικογενειακά περιβάλλοντα. Οι πρακτικές ανατροφής των παιδιών κατά την προσχολική ηλικία αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες των δημιουργικών ικανοτήτων τους κατά την εφηβική ηλικία (Harrington et al., 1987). Σε αντίστοιχο κλίμα κινείται και ο ψυχίατρος-ψυχαναλυτής Erik Erikson, ο οποίος δίνει έμφαση στη σημασία που έχει το να εγκαθιδρυθεί νωρίς στο παιδί η αίσθηση της βασικής εμπιστοσύνης και υποστηρίζει ότι η αυτονομία αποτελεί ένα κρίσιμο ζήτημα της ανάπτυξης (Erikson, 1963). «Η δημιουργικότητα προωθείται μέσω της ενίσχυσης της αυτονομίας και της αυτοπεποίθησης των παιδιών, πρακτικές που καταλαμβάνουν κεντρικό ρόλο στη θεωρία του Rogers» (Harrington et al., 1987: 855).

Το μήνυμα που περνούν τα παραμύθια στα παιδιά είναι ότι «ένας αγώνας απέναντι στις σοβαρές δυσκολίες της ζωής είναι αναπόφευκτος, αποτελεί τμήμα της ύπαρξης του ατόμου, αλλά μπορεί κανείς να κυριαρχήσει πάνω στα εμπόδια και να βγει νικητής στο τέλος» (Danilewitz, 1991: 89). Η ισορροπημένη ανάπτυξη και η επιτυχής κατάληξη της ιστορίας ανάμεσα στην εισαγωγική φράση «Μια φορά κι έναν καιρό...» και στην καταληκτική φράση «Κι έζησαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα» «απεικονίζει, επίσης, την απόλυτη αρμονία του κόσμου, όπως απεικονίζεται από το παραμύθι. Οι απαρχές της ιστορίας ανακοινώνουν στο παιδί ότι αυτό που πρόκειται να ακούσει απέχει από τον συγκεκριμένο κόσμο της συνηθισμένης πραγματικότητας. Το παραμύθι ξεναγεί το παιδί σε ένα μαγικό κόσμο και μετά το επαναφέρει ομαλά στην πραγματικότητα» (Danilewitz, 1991: 90). Το παραμύθι εισάγει με αυτόν τον τρόπο το παιδί στην κατανόηση του κόσμου, αλλά συνδράμει στην ψυχική του εκτόνωση, καθώς «τρέφει το θάρρος του παιδιού να διευρύνει τους ορίζοντές του και να αντιμετωπίσει όλες τις προκλήσεις με επιτυχία» (Danilewitz, 1991: 91).

Τα παραμύθια ενθαρρύνουν και συμβάλλουν στο να κτιστεί ένα περιβάλλον συναισθηματικής ασφάλειας και εμπιστοσύνης, διότι «επιτρέπουν στα παιδιά να εισέλθουν με τη φαντασία τους σε προσωπικότητες και καταστάσεις που υπάρχουν μέσα στον κόσμο του παραμυθιού και μετά τους επιτρέπουν να επιστρέψουν με ασφάλεια στον πραγματικό τους κόσμο» (Thomas, 1999: 42).

➤ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΕΚΦΡΑΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΤΟΝΩΣΗΣ ΜΕΣΩ ΤΟΥ ΠΑΡΑΜΥΘΙΟΥ

Τα παραμύθια βοηθούν τα παιδιά «να αναγνωρίσουν και να αποδεχθούν τα συναισθήματά τους, καθώς επίσης και να κατανοήσουν την επαφή με τους άλλους ανθρώπους» (Wilson, 1983: 9). Μια ιστορία, προκειμένου να καταφέρει να κερδίσει την προσοχή του παιδιού, «θα πρέπει να το διασκεδάζει και να διεγείρει την περιέργειά του. Αλλά, για να μπορέσει να εμπλουτίσει τη ζωή του, θα πρέπει να διεγείρει τη φαντασία του, να το βοηθάει να αναπτύξει το πνεύμα του και να ξεδιαλύνει τα συναισθήματά του, να εναρμονίζεται με τις ανησυχίες και τις φιλοδοξίες του, να ανα-



γνωρίζει πλήρως τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει, ενώ, ταυτόχρονα, θα πρέπει να προτείνει λύσεις στα προβλήματα που το διαταράσσουν» (Bettelheim, 1977: 5).

Με τη βοήθεια των παραμυθιών, τα παιδιά «μπορούν να εκφράσουν τις εσωτερικές σκέψεις και τα συναισθήματά τους και αυτή η ανακουφιστική εμπειρία μπορεί να συγκριθεί με το άνοιγμα της πόρτας της φυλακής. Το να έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν σκέψεις και συναισθήματα με συμβολικό τρόπο είναι σαν να διαφεύγουν μέσω της μεταμφίεσης» (Thomas, 1999: 43). «Τα παραμύθια μάς προμηθεύουν με τη λεκτική δύναμη και τις αφηγηματικές ικανότητες, για να εγγράψουμε τις ελπίδες και τις επιθυμίες μας στον κόσμο. Κρύβουν και ταυτόχρονα αποκαλύπτουν τα βαθύτερά μας κίνητρα και ένστικτα που δεν μπορούμε να αρθρώσουμε με έναν εντελώς ορθολογικό τρόπο, δίνοντάς τους συμβολική μορφή» (Zipes, 1988: 26).

Τόσο στα παραμύθια, όσο και στις λαϊκές ιστορίες (folk stories) το καλό και το κακό δεν είναι απλώς εύκολα αναγνωρίσιμα, αλλά, στην εξέλιξη του παραμυθιού, οι καλοί και οι δίκαιοι ήρωες επιβιώνουν, ξεπερνούν τις αντιξοότητες και ανταμειβονται. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Fitzgerald (1978: 15), «αυτή η ηθική σύμβαση (moral convention) παρέχει στον νεαρό αναγνώστη ένα λειτουργικό πλαίσιο, το οποίο μπορεί να εμφανίζεται στερεοτυπικά στο ώριμο μυαλό του ενήλικα, αλλά για το παιδί έχει μεγάλη ψυχολογική σημασία, επειδή του επιτρέπει σημαντική ελευθερία εντός των ορίων του: υπάρχει περιπέτεια, ενθουσιασμός και φόβος». Κατά αυτόν τον τρόπο, το παιδί μυείται στον κόσμο των ενηλίκων με το να πειραματίζεται και να ελέγχει εσωτερικά τις αντιδράσεις του απέναντι στον εξωτερικό κόσμο της ιστορίας, «δημιουργώντας έτσι τη δική του στάση σε σχέση με τους χαρακτήρες και τα γεγονότα και, κατά συνέπεια, αποκαλύπτοντας στον εαυτό του τους δικούς του φόβους» (Fitzgerald, 1978: 15). Όταν το κακό ηττάται και το καλό λαμβάνει δίκαιη ανταμοιβή, το παιδί αισθάνεται ικανοποίηση. Αυτές οι ηθικές συμβάσεις παρέχουν στο παιδί μια ασφαλή βάση, πάνω στην οποία μπορεί να πατήσει και να οδηγηθεί στην διερεύνηση, στην ανίχνευση, στην ανακάλυψη (Fitzgerald, 1978) και τελικά στη δημιουργικότητα.

➤ ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΕΓΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ: ΤΟ ΠΑΡΑΜΥΘΙ ΩΣ ΜΕΣΟ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ

Μία από τις βασικές αρχές της σύγχρονης Παιδαγωγικής συνίσταται στην ανάγκη «να παρέχονται ευκαιρίες στα παιδιά να χρησιμοποιούν τη γνώση τους, να εξασκούν τις δεξιότητές τους και να μαθαίνουν συνεχώς μέσω της ενίσχυσης της διερεύνησης, της λογικής, της κριτικής σκέψης, της λήψης αποφάσεων και της επίλυσης προβλημάτων, όπως επίσης και το να τους παρέχονται οι δυνατότητες να αναπτύξουν και να εκφράσουν τις ιδέες και τα συναισθήματά τους με πολλούς διαφορετικούς τρόπους» (Zachoroulou et al., 2006: 280).

Οι παιδαγωγοί όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης, ιδιαίτερα των πρώτων χρόνων, έχουν αναγνωρίσει τη σπουδαιότητα της δημιουργικότητας. Υιοθετώντας την οπτική του Ennis (1993) περί κριτικής σκέψης, μπορεί να υποστηριχθεί ότι η διαμόρ-



φωση υποθέσεων, οι εναλλακτικοί τρόποι οπτικής ενός προβλήματος, καθώς και η διερεύνηση των πιθανών λύσεων αποτελούν τις «δημιουργικές όψεις της κριτικής σκέψης» και «συνιστούν δημιουργικές πράξεις, οι οποίες υπάγονται στον ορισμό της δημιουργικής σκέψης» (Zachoroulou et al., 2008: 289).

Σύμφωνα με την Κριτική Θεωρία (Critical Theory), οι μαθητές στο σύγχρονο σχολείο μαθαίνουν το πώς και το γιατί οικοδομείται η γνώση. Ο κριτικός εγγραμματισμός (Critical Literacy), που αποτελεί εφαρμογή της Κριτικής Θεωρίας, δεν αναφέρεται στο πώς τα παιδιά θα μάθουν να διαβάζουν, αλλά στο πώς θα μάθουν «να διαβάζουν τον κόσμο» (Gregory & Cahill, 2009: 6). Αφορά στην υιοθέτηση μιας κριτικής οπτικής απέναντι στο κείμενο, «φορώντας ένα ζευγάρι γυαλιά, μέσω των οποίων ο αναγνώστης εξετάζει και αμφισβητεί το οικείο και το βολικό» (Bourke, 2008: 304). Ουσιαστικά, ο κριτικός εγγραμματισμός προϋποθέτει την παραδοχή της άποψης ότι «υπάρχουν πολλαπλές προοπτικές» (Bourke, 2008: 304). Επιπλέον, «ο κριτικός αναγνώστης επαναδιαπραγματεύεται όχι μόνο το κείμενο που διαβάζει, αλλά και τον κόσμο στον οποίο βρίσκεται» (Bourke, 2008: 305), δεδομένου ότι «η κριτική οπτική της πραγματικότητας αμφισβητεί τις αδικίες και της ανισότητες του status quo, θέτοντας την ερώτηση “Γιατί τα πράγματα να είναι με τον τρόπο που είναι;”» (Shannon, 1991: 518).

Ο Bourke (2008), περιγράφοντας την εμπειρία του από την ενίσχυση του κριτικού γραμματισμού μέσω του παραμυθιού σε παιδιά της πρώτης τάξης, αναφέρει χαρακτηριστικά: «Ξεκίνησα να αναγνωρίζω τους μαθητές μου της πρώτης τάξης ως εκπαιδευτές, τον εαυτό μου ως μαθητή και τα παραμύθια ως τον καταλύτη για ένα νέο πρόγραμμα μαθημάτων» (Bourke, 2008: 305). Παρόμοιες απόψεις έχει και ο Freire (2000), ο οποίος ισχυρίζεται ότι, μέσω του κριτικού εγγραμματισμού, οι μαθητές «παύουν να είναι πειθήνιοι ακροατές» (σ. 68) και, πλέον, συλλογίζονται κριτικά πάνω στο υλικό, το οποίο παρουσιάζεται από τον δάσκαλο. «Όταν οι μαθητές αμφισβητούν τα κείμενα, όπως επίσης και τις εμπειρίες και τις απόψεις τους, καταπιάνονται με βαθύτερες πρακτικές κριτικής σκέψης και ανάλυσης παρόμοια, όταν οι μαθητές μαθαίνουν να διαβάζουν κριτικά, τότε το μήνυμα του συγγραφέα είναι διαθέσιμο για νέα ερμηνεία» (Bourke, 2008: 305).

Οι μικρές ιστορίες και τα παραμύθια θεωρούνται πολύτιμα εργαλεία στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων των παιδιών που σχετίζονται με την κριτική ανάγνωση (critical reading skill) (Dilek Belet, & Dala, 2010. Gaber-Katz, 1999). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Dilek Belet και Dala (2010: 1830), «οι ιστορίες που παράγονται και μοιράζονται μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο αντανάκλουν τις κοινωνικές σχέσεις. Στην πραγματικότητα, οι ιστορίες είναι οι γέφυρες ανάμεσα στην εμπειρία του ατόμου και στα κοινωνικά πρότυπα». Τα παραμύθια προσφέρουν με αυτόν τον τρόπο στα παιδιά μοντέλα διαπροσωπικών σχέσεων.

Μερικές από τις διδακτικές πρακτικές που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός της τάξης για την ανάπτυξη του κριτικού εγγραμματισμού των μαθητών μέσω του παιδικού βιβλίου είναι οι ακόλουθες:

- θέτει ερωτήσεις στα παιδιά (π.χ., με ποιον άλλον τρόπο θα μπορούσε ο συγγραφέας να παρουσιάσει τη συγκεκριμένη πληροφορία;)



- αλλάζει το κείμενο (π.χ., αντικατάσταση λέξεων, συγγραφή ενός μέρους της ιστορίας εξαρχής)
- φέρνει διαφορετικά κείμενα σε αντιπαράθεση (π.χ. σύγκριση διαφορετικών εκδοχών και τρόπων παρουσίαισης του ίδιου γεγονότος)
- προτείνει διαφορετικές καταλήξεις της ιστορίας (π.χ. συγγραφή εξαρχής του τέλους της ιστορίας) (Clay, 1991)
- εισάγει τα παιδιά σε παιχνίδια ρόλων και αντιστροφής ρόλων
- δημιουργεί παρεμβολές και προσθήκες στην ιστορία (π.χ., προσθέτει νέες πληροφορίες ή παρουσιάζει μια διαφορετική εκδοχή της ιστορίας)
- διαγράφει ορισμένα τμήματα της ιστορίας (π.χ. αποκρύπτει ή παραλείπει πληροφορίες)
- εξετάζει το κοινωνικό πλαίσιο της ιστορίας (π.χ. ποιος την έγραψε, για ποιον, τότε και γιατί;) (Simpson, 1996).

Ο κριτικός εγγραμματισμός «ενθαρρύνει τους αναγνώστες να υιοθετήσουν μια στάση αμφισβήτησης και να εργασθούν για να αλλάξουν τον εαυτό τους και τον κόσμο τους» (McDaniel, 2004: 472). Ενισχύει, δηλαδή, την αποκλίνουσα σκέψη των μαθητών, καθώς τους επιτρέπει να εξερευνήσουν έναν μεγάλο αριθμό πιθανών ιδεών ή εναλλακτικών λύσεων. Με τη χρήση του κριτικού εγγραμματισμού επιτυγχάνεται η ενίσχυση της δημιουργικότητας των παιδιών, αφού, όπως προαναφέρθηκε, η αποκλίνουσα σκέψη κατέχει κεντρικό ρόλο στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας, ιδιαίτερα κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής (Cromptley & Cromptley, 2008). Στοιχεία του κριτικού εγγραμματισμού, όπως η κατασκευή και ο συνδυασμός κατηγοριών ή η ταυτόχρονη επεξεργασία πολλών και διαφορετικών ιδεών, αποτελούν βασικά συστατικά της δημιουργικής σκέψης. Όσο συχνότερα τα παιδιά λαμβάνουν υπόψη τους άλλες προοπτικές, τόσο καλύτερες λύσεις θα δημιουργήσουν (Cheung, 2013).

➤ ΠΡΟΣ ΜΙΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΣΩ ΤΟΥ ΠΑΡΑΜΥΘΙΟΥ

Η εκπαιδευτική πολιτική στο σύνολο σχεδόν των αναπτυγμένων χωρών της Δύσης έχει προσθέσει το ζήτημα της δημιουργικότητας στην ατζέντα της. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι το έτος 2009 ονομάστηκε «Ευρωπαϊκό Έτος της Δημιουργικότητας και της Καινοτομίας» (European Year of Creativity and Innovation), ενώ το Υπουργείο Παιδείας της Αυστραλίας το ονόμασε «Έτος της Δημιουργικότητας» (Year of Creativity) (Department of Education and Training, 2009. Europa, 2009). Σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, όπου το πρόγραμμα σπουδών είναι ήδη υπερπλήρες, η εισαγωγή της δημιουργικότητας απαιτεί σημαντικές αλλαγές στα προγράμματα σπουδών, διδασκαλίας και μάθησης (Lassig, 2009).

Σε γενικές γραμμές, τα εκπαιδευτικά συστήματα διαφορετικών πολιτισμικών πλαισίων ακολουθούν μία από τις δύο εναλλακτικές διαδρομές. Στην πρώτη διαδρομή, η οποία αποκαλείται «μιμητική» εκπαίδευση ("mimetic" education), «ο δάσκαλος επιδεικνύει την επιθυμητή συμπεριφορά και ο μαθητής την αναπαράγει όσο το δυνατόν πιστότερα». Σε αυτήν την εκπαιδευτική πρακτική το βάρος δίνεται «στην ακριβή



γνώση των πληροφοριών ή στη δουλκή αντιγραφή των μοντέλων και κάθε απόκλιση από το μοντέλο αμφισβητείται και απορρίπτεται αμέσως». Οι κοινωνίες που εφαρμόζουν τις αρχές τις «μιμητικής» εκπαίδευσης δίνουν έμφαση και αξιολογούν θετικά τις επιδόσεις που είναι εντελώς συμβατικές, τυπολατρικές και στηρίζονται στην ξερή και άγονη αποστήθιση των γνώσεων, στην παπαγαλία (Gardner, 2011: 129).

Στον αντίποδα της «μιμητικής» εκπαίδευσης βρίσκεται η «μετασχηματιστική» προσέγγιση (“transformative” approach), στην οποία ο εκπαιδευτικός «λειτουργεί ως προπονητής ή μεσολαβητής, προσπαθώντας να ζωντανέψει συγκεκριμένες ικανότητες ή κατανοήσεις των μαθητών. Θέτοντας συγκεκριμένα προβλήματα, δημιουργώντας συγκεκριμένες προκλήσεις, τοποθετώντας τον μαθητή σε συγκεκριμένες συνθήκες, ο εκπαιδευτικός ευελπιστεί να ενθαρρύνει τον μαθητή να επεξεργασθεί τις δικές του ιδέες, να τις δοκιμάσει με διάφορους τρόπους και να επεκτείνει την κατανόησή του» (Gardner, 2011: 129).

Η αντίθεση ανάμεσα στη «μιμητική» και στη «μετασχηματιστική» προσέγγιση είναι απόρροια μιας άλλης καίριας αντίθεσης, η οποία αναφέρεται στο αν η έμφαση δίνεται στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων ή στη δημιουργικότητα. Οι υποστηρικτές της προσέγγισης των βασικών δεξιοτήτων επισημαίνουν την ανάγκη κατάκτησης συγκεκριμένων δεξιοτήτων και συγκεκριμένων τεκμηριωμένων γνώσεων. Συχνά εμμένουν στην άποψη ότι «κάποιος πρέπει να μπουσουλήσει προτού μπορέσει να περπατήσει» (Gardner, 2011: 130). Από την άλλη μεριά, όσοι υποστηρίζουν τη δημιουργική προσέγγιση της γνώσης, «βλέπουν την εκπαίδευση ως μια ευκαιρία για τα άτομα να ανακαλύψουν από μόνα τους τη γνώση μέχρι ενός σημαντικού βαθμού, να μεταμορφώσουν ό,τι έχει αντιμετωπιστεί κατά το παρελθόν και ίσως τελικά να συνεισφέρουν νέες ιδέες και έννοιες στη συλλογική σοφία. Οι υποστηρικτές της δημιουργικής προσέγγισης τείνουν να υποβαθμίζουν τις βασικές δεξιότητες, με το σκεπτικό ότι δεν είναι αναγκαίες, ότι το παιδί θα τις αποκτήσει έτσι κι αλλιώς, ή ότι θα πρέπει να αποτελέσουν αντικείμενο εστίασης της προσοχής μόνο εφόσον έχει ήδη εγκαθιδρυθεί μια ατμόσφαιρα δημιουργικής εξερεύνησης» (Gardner, 2011: 130).

Ο Gardner, υιοθετώντας μια μέση οδό, προτείνει ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει «να εκτιμάει την αξία των βασικών δεξιοτήτων και ταυτόχρονα να προσπαθεί να τις ενσταλάξει μέσω μετασχηματιστικών μεθόδων». Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να μεταδώσει στους μαθητές τη βασική δεξιότητα της γραφής μέσω της δημιουργίας του δικού τους περιοδικού. Από την άλλη μεριά, «κάποιος θα μπορούσε να ασπάζεται τις αρχές μιας υψηλά δημιουργικής εκπαίδευσης και ταυτόχρονα να ευνοεί την αρχική μάθηση των βασικών δεξιοτήτων ή τη χρήση των μιμητικών μεθόδων, μέσα στις οποίες θα μπορούσε να ενσωματώσει διάφορες δημιουργικές προσεγγίσεις, τεχνικές ή στόχους» (Gardner, 2011: 130).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει ο διαχωρισμός ανάμεσα στη δημιουργική διδασκαλία (teaching creatively) και στη διδασκαλία της δημιουργικότητας (teaching for creativity). Όπως υποστηρίζουν οι Jeffrey και Craft (2004: 77), η δημιουργική διδασκαλία επιτυγχάνεται με τη «χρήση ευφάνταστων προσεγγίσεων, προκειμένου η μάθηση να γίνει πιο ενδιαφέρουσα και αποτελεσματική», ενώ η διδασκαλία της δημιουργικότητας περιλαμβάνει τις «μορφές διδασκαλίας που αποσκοπούν στο να ανα-



πτύξουν τη δημιουργική σκέψη ή συμπεριφορά των νεαρών ατόμων» (ό.π.). Όμως, αν και αυτές οι δύο έννοιες είναι διαφορετικές μεταξύ τους, εντούτοις σχετίζονται πολύ στενά, δεδομένου ότι οι δημιουργικές ικανότητες των νεαρών ατόμων είναι πιθανότερο να αναπτυχθούν μέσα σε μια ατμόσφαιρα, στην οποία ο εκπαιδευτικός προβαίνει σε δημιουργικές μορφές διδασκαλίας (Jeffrey & Craft, 2004. Wood & Ashfield, 2008).

Το παραμύθι αποτελεί αφηγηματικό και εκπαιδευτικό υλικό που σχετίζεται άμεσα με την ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Μπορεί να συνδράμει άμεσα ή έμμεσα στην ενίσχυση και καλλιέργεια παραγόντων που, με τη σειρά τους, επηρεάζουν την ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Η ανάγνωση και η χρήση του παραμυθιού ως μέσο διαφοροποίησης της διδασκαλίας έχει ως σκοπό την ανάπτυξη της δημιουργικής έκφρασης και της δημιουργικής φαντασίας, την ψυχική εκτόνωση και την ενίσχυση της ψυχολογικής ασφάλειας των μαθητών, ώστε να μπορέσουν να εκφραστούν και να δημιουργήσουν απερίσπαστα σε ένα περιβάλλον ανοικτό σε νέες εμπειρίες. Μέσω του κριτικού εγγραμματος και των ικανοτήτων ανάγνωσης και γραφής, που προσφέρει το παραμύθι στο παιδί, δίνονται νέες δυνατότητες στον εκπαιδευτικό, για δημιουργική, πρωτότυπη διδασκαλία της γλώσσας και για ένα ενεργητικό διάλογο με τους μαθητές του. Από τη μεριά τους οι μαθητές μέσα από το παραμύθι καλλιεργούν την ικανότητά τους όχι μόνο να λύνουν ένα πρόβλημα, αλλά να το ανακαλύπτουν κιάλας (Cheung, 2013).

Σύμφωνα με τον Gardner (1999. 2011), τον εισηγητή της «Θεωρίας της Πολυλαπλής Νοημοσύνης», η εκπαίδευση θα πρέπει να προσπαθήσει να διατηρήσει ζωντανά και ενεργά τα πιο αξιόλογα χαρακτηριστικά της σκέψης των παιδιών, που αναφέρονται στην ροπή προς την περιπέτεια, στην τάση για παραγωγή, στην επινοητικότητα, στην ευελιξία και στη δημιουργικότητα. Το παραμύθι μπορεί να ενισχύσει περαιτέρω τη δημιουργικότητα, καθώς προωθεί την ατομική δραστηριοποίηση και την αυτονομία των παιδιών (Craft, McConnon, & Matthews, 2012). Το παραμύθι παρέχει τις κατάλληλες ευκαιρίες εξερεύνησης μέσα σε ένα πλαίσιο παιχνιδιού, αποτελεί έναυσμα για την επινόηση δημιουργικών τεχνικών, ενώ προσφέρει τον απαραίτητο χώρο και χρόνο, ώστε να αναπτυχθούν δημιουργικές ιδέες και απεριόριστες προοπτικές.

Ασφαλώς για εμάς τους Έλληνες και τις Ελληνίδες έχει μεγάλη σημασία και προέχει η διατήρηση της εθνικής-πολιτισμικής μας ταυτότητας, μέσα από τη διατήρηση και συνέχιση του ελληνικού λαϊκού πολιτισμού, ιδιαίτερα μετά την επαπειλούμενη «Παγκοσμιοποίηση» (Globalization). Αυτό είναι δυνατόν να επιτευχθεί εάν αξιοποιηθούν ως ηθικά αντρείσματα τα στοιχεία του πολιτισμού μας, μέσα από την εκπαίδευση (Ράπτης, 2008) και συγκεκριμένα μέσα από μία σύγχρονη μετασχηματιστική Παιδαγωγική και διδακτική, που θα εντάξει όλα αυτά τα στοιχεία με δημιουργικό τρόπο στη σύγχρονη εκπαίδευση.



Βιβλιογραφία

- Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. (1994). *Γλωσσικό υλικό για το Νηπιαγωγείο: Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. (1997). *Τέχνη και τεχνική του παραμυθιού*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Αυδίκος, Ε. Γ. (1997). *Το λαϊκό παραμύθι: Θεωρητικές προσεγγίσεις* (2η έκδ.). Αθήνα: Οδυσσέας.
- Αυδίκος, Ε. Γ. (1999). *Μια φορά κι έναν καιρό... Αλλά, μπορεί να γίνει και τώρα. Η εκπαίδευση ως χώρος διαμόρφωσης παραμυθάδων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Bettelheim, B. M. (1995). *Η γοητεία των παραμυθιών: Μια ψυχαναλυτική προσέγγιση* (μτφρ. Ε. Αστερίου). Αθήνα: Γλάρος.
- Κουτσουβάνου, Ε. (2011). *Πρώτη ανάγνωση και γραφή, Στρατηγικές διδακτικής*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κωσταριδου-Ευκλείδη, Α. (1989). Δημιουργικότητα. Στο *Παιδαγωγική - Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό, Τόμος Γ'* (σσ. 1337-1343). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαλαφάντης, Κ. Δ. (1996). Το παραμύθι στο Δημοτικό Σχολείο. *Διαβάζω*, 363, 107-109.
- Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2006). Παιδαγωγικές διαστάσεις της λογοτεχνίας. *Νέα Παιδεία*, 119, 64-78.
- Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2011). *Το παραμύθι στην εκπαίδευση: Ψυχοπαιδαγωγική διάσταση και αξιοποίηση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μαλέτσκος, Α., Αγαπίδου, Ε., Μπλιούμη, Ε., Ραρρά, Ε., Ζίκος, Ζ., & Πενέκελης, Κ. (2011). Η τέχνη της αφήγησης παραμυθιών ως γλωσσο-παιδαγωγική προσέγγιση για τη διδασκαλία της πρώτης γραφής και ανάγνωσης. *Πρακτικά 4ου Διεθνούς Συνεδρίου: Τέχνες και Εκπαίδευση. Δημιουργικοί τρόποι εκμάθησης των γλωσσών, Τόμος Α'* (σσ. 131-138). Αθήνα: Π.Τ.Δ.Ε.-Ε.Κ.Π.Α. & Ε.Ε.Μ.Α.Π.Ε.
- Μερακλής, Μ. Γ. (1986). Το παραμύθι και το παιδαγωγικό του περιεχόμενο. *Διαδρομές*, 2, 88-90.
- Μερακλής, Μ. Γ. (1996). Ο Max Lüthi και το ευρωπαϊκό παραμύθι. Στο Ε. Γ. Αυδίκος (Επιμ.), *Από το παραμύθι στα κόμικς: Παράδοση και νεοτερικότητα* (σσ. 5-24). Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μερακλής, Μ. Γ. (2012). *Το λαϊκό παραμύθι: Διδακτικές προτάσεις για νηπιαγωγούς και δασκάλους*. Αθήνα: Διάδραση.
- Ντούλια, Α. (2010β). Διδάσκοντας μέσα από τα παραμύθια: Δυνατότητες – όρια – Προοπτικές. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω». Αθήνα.
- Ράπτης, Δ. Ε. (2008). Η παιδαγωγική και διδακτική σημασία των λαϊκών αφηγήσεων στη σύγχρονη μαθησιακή διαδικασία. *Παιδαγωγική: Θεωρία και πράξη*, 2, 133-152.
- Σπαντιδάκης, Ι. (2004). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσιπολσπέργκερ, Χ. (1999). *Τα παιδιά παίζουν παραμύθια* (Μτφ. Δ. Παπαδοπούλου). Αθήνα: Πατάκης.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview Press.
- Annis, D. B. (1998). Fostering creativity in philosophy. *Metaphilosophy*, 29, 95-106.
- Beach, R., Appleman, D., Hynds, S., & Wilhelm, J. (2010). *Teaching literature to*



- adolescents. New Jersey: Routledge.
- Beghetto, R. A. (2005). Does assessment kill student creativity? *The Educational Forum*, 69, 254-263.
- Beghetto, R. A., & Plucker, J. A. (2006). The relationships among schooling, learning, and creativity: 'All roads lead to creativity' or 'You can't get there from here'? In G. Kaufman & J. Baer (Eds.), *Creativity and Reason in Cognitive Development* (pp. 316-332). New York: Cambridge University Press.
- Bettelheim, B. (1977). *The uses of enchantment. The meaning and importance of fairy tales*. New York: Random House.
- Blamires, D. A. (1979). The challenge of fairytales to literary studies. *Critical Quarterly*, 21, 33-40.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1997). A narrative model of self-construction. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 818, 145-161.
- Bruner, J. (2004). *Δημιουργώντας ιστορίες: Νόμος, λογοτεχνία, ζωή*. (Επιμ. Γ. Κουγιουμουτζάκης, Μπ. Β. Τσούρτου, Κ. Πολυδάκη, & Γ. Κουγιουμουτζάκης). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. (Έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2002).
- Bourke, R. T. (2008). First graders and fairy tales: one teacher's action research of critical literacy. *The Reading Teacher*, 62, 304-312.
- Chen, C., Bernard, J., & Hsu, K. (2005). An empirical study of industrial engineering and management curriculum reform in fostering students' creativity. *European Journal of Engineering Education*, 30, 191-202.
- Cheung, R. H. P. (2013). Exploring the use of the pedagogical framework for creative practice in preschool settings: A phenomenological approach. *Thinking Skills and Creativity*, 10, 133-142.
- Clay, M. (2002). *An observation survey of early literacy achievement*. New Zealand: Heinemann.
- Collins, F. (1999). The use of traditional storytelling in education to the learning of literacy skills. *Early Child Development and Care*, 152, 77-108.
- Collins, L. (2010). Autonomy and authorship: Storytelling in children's picture books. *Hypatia*, 25, 174-195.
- Cook, C., & Sobel, D. M. (2011). Children's beliefs about the fantasy/reality status of hypothesized machines. *Developmental Science*, 14, 1-8.
- Craft, A., McConnon, L., & Matthews, A. (2012). Child-initiated play and professional creativity: Enable four-year-olds' possibility thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 7, 48-61.
- Cropley, A. J., & Cropley, D. H. (2008). Resolving the paradoxes of creativity: An extended phase model. *Cambridge Journal of Education*, 38 (3), 355-373.
- Danilewitz, D. (1991). Once upon a time... The meaning and importance of fairy tales. *Early Child Development and Care*, 75, 87-98.
- Department of Education and Training (2009). *Year of Creativity*. Available at: <http://yearofcreativity.deta.qld.gov.au/>
- Dieckmann, H. (1997). Fairy-tales in psychotherapy. *The Journal of Analytical Psychology*, 42, 253-268.
- Dilek Belet, S., & Dala, S. (2010). The use of storytelling to develop the primary school students' critical reading skill: the primary education pre-service teachers' opinions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 1830-1834.
- Ennis, R. H. (1993). Critical thinking assessment. *Theory Into Practice*, 32, 179- 186.



- Erikson, E. (1963). *Children and society*. New York: Norton.
- Europa. (2009). *European Year of Creativity and Innovation*. Available at: <http://create2009.europa.eu>.
- Fitzgerald, M. J. (1978). Fairy tales and folk stories: the significance of multicultural elements in children's literature. *Reading, 12*, 10-21.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Gaber-Katz, E. (1999). The use of story in critical literacy practice. *Gender & Education, 8*, 49-60.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind, The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed, Multiple Intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2011). *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*. New York: Basic Books.
- Giaconia, R. M., & Hedges, L. V. (1982). Identifying features of effective open education. *Review of Educational Research, 52*, 579-602.
- Gonen, M., & Guler, T. (2011). The environment and its place in children's picture story books. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 15*, 3633-3639.
- Gregory, A., & Cahill, M. A. (2009). Constructing critical literacy: Self-reflexive ways for curriculum and pedagogy. *Critical Literacy: Theories and Practices, 3*, 5-16.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist, 5*, 444-455.
- Harrington, D. M., Block, J. H., & Block, J. (1987). Testing aspects of Carl Rogers's theory of creative environments: child-rearing antecedents of creative potential in young adolescents. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*, 851-856.
- Jeffrey, B., & Craft, A. (2004). Teaching creatively and teaching for creativity: Distinctions and relationships. *Educational Studies, 30*, 77-87.
- Johnson, D. A. (1972). *A systematic introduction to the psychology of thinking*. New York: Harper and Row.
- Ketabi, S., Zabihi, R., & Ghadiri, M. (2012). Bridging theory and practice: How creative ideas flourish through personal and academic literacy practices. *International Journal of Research Studies in Psychology, 2*, 61-70.
- Kurkjian, C., Livingston, N., & Young, T. (2006). Worlds of fantasy. *The Reading Teacher, 59*, 492-503.
- Lassig, C. J. (2009). Promoting creativity in education: from policy to practice: an Australian perspective. In: *Proceedings the 7th ACM Conference on Creativity and Cognition: Everyday Creativity, 27-30 October 2009*, University of California, Berkeley, Calif.
- Lüthi, M. (1982). *The European folktale: Form and nature* (trans. John D. Niles). Bloomington, Indianapolis: Indiana University Press.
- Malafantis, K., & Ntoulia, A. (2011). Rewriting fairy tales: New challenge in creativity in the classroom. *Extravio, Revista electronica de literatura comparada, 6*. Universitat de València.
- McDaniel, C. (2004). Critical literacy: A questioning stance and the possibility for change. *The Reading Teacher, 57*, 472-481.
- McVey, D. (2008). Why all writing is creative writing. *Innovations in Education & Teaching International, 45*, 289-294.
- Nicolopoulou, A. (2011). Children's storytelling: Toward an interpretive and sociocultural approach. *Storyworlds: A Journal of Narrative Studies, 3*, 25- 48.
- Nielsen, D. C., & Monson, D. L. (1996). Effects of literacy environment on literacy



- development of kindergarden children. *Journal of Education Research*, 89, 259-271.
- Okuyan, H. Y., & Karagül, S. (2011). The pattern of child books appreciation according to language and literature teaching. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 1580-1585.
- Piaget, J. (2002). *The language and thought of the child*. London: Routledge.
- Ricoeur, P. (1990). *Η αφηγηματική λειτουργία*. (Μτφ. Β. Αθανασόπουλος). Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Rodari, G. (1985). *Γραμματική της φαντασίας: Πώς να φτιάχνουμε ιστορίες για παιδιά*. (Μτφ. Μ. Βερτσώνη-Κοκόλη & Λ. Αγγουρίδου-Στρίντζη). Αθήνα: Τεκμήριο.
- Rogers, C. R. (1954). Towards a theory of creativity. *ETC: A Review of General Semantics*, 11, 249-260.
- Rustin, M. E., & Rustin, M. J. (2003). Where is home? An essay on Phillip Pullman's Northern Lights (Volume 1 of His Dark Materials). *Journal of Child Psychotherapy*, 29, 93-105.
- Sak, U. (2004). About creativity, giftedness, and teaching the creatively gifted in the classroom. *Roeper Review*, 26, 216-222.
- Schult, C. A., & Wellman, H. M. (1997). Explaining human movements and actions: Children's understanding of the limits of psychological explanation. *Cognition*, 62, 291-324.
- Shannon, P. (1991). Questions and answers: Critical literacy. *The Reading Teacher*, 44, 518-519.
- Sharon, T., & Woolley, J. D. (2004). Do monsters dream? Young children's understanding of the fantasy/reality distinction. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 293-310.
- Simpson, A. (1996). Critical questions: Whose questions? *The Reading Teacher*, 50, 118-127.
- Shokeid, M. (1982). Toward an anthropological perspective of fairy tales. *The Sociological Review*, 30, 223-233.
- Shtulman, A., & Carey, S. (2007). Improbable or impossible? How children reason about the possibility of extraordinary events. *Child Development*, 78, 1015-1032.
- Skolnick, D., & Bloom, P. (2006). What does Batman think about SpongeBob? Children's understanding of the fantasy/fantasy distinction. *Cognition*, 101, 9-18.
- Smith, D. K., Paradise, D. B., & Smith, S. M. (2000). Prepare your mind for creativity. *Communications of the ACM*, 43, 110-116.
- Sobel, D. M. (2004). Exploring the coherence of young children's explanatory abilities: Evidence from generating counterfactuals. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 37-58.
- Sobel, D. M., & Weisberg, D. S. (2014). Tell me a story: How children's developing domain knowledge affects their story construction. *Journal of Cognition and Development*, 15, 465-478.
- Sturgell, I. (2008). Touchstone texts: Fertile ground for creativity. *The Reading Teacher*, 61, 411-414.
- Thomas, J. (1999). The role of the fairy story in developing a 'sense of self' in young children with identified emotional and behavioural difficulties. *Early Child Development and Care*, 157, 27-50.
- Thompson, S. (1946). *The folktale*. New York: The Dryden Press.
- Torrance, E. P. (1992). A national climate for creativity and invention. *Gifted Child Today*, 15, 10-14.
- Tsitsani, P., Psyllidou, S., Batzios, S. P., Livas, S., Ouranos, M., & Cassimos, D. (2011).



- Fairy tales: a compass for children's healthy development – a qualitative study in a Greek island. *Child: Care, Health and Development*, 38, (2), 266-272.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42, 7-97. (Original work published 1967).
- Wang, A. Y. (2012). Exploring the relationship of creative thinking to reading and writing. *Thinking Skills and Creativity*, 7, 38-47.
- Wilson, M. (1983). *Stories for disturbed children*. London: National Council for Special Education.
- Winston, J. (1995). "Careful the tale you tell: Fairy tales, drama and moral education". *Children & Society*, 9, 80-93.
- Wood, R., & Ashfield, J. (2008). "The use of the interactive whiteboard for creative teaching and learning in literacy and mathematics: A case study". *British Journal of Educational Technology*, 39, 84-96.
- Woolley, J. D., Boerger, E. A., & Markman, A. B. (2004). A visit from the Candy Witch: Factors influencing young children's belief in a novel fantastical being. *Developmental Science*, 7, 456-468.
- Zachopoulou, E., Trevas, E., Konstadinidou, E., & Archimedes Project Research Group. (2006). The design and implementation of a physical education program to promote children's creativity in the early years. *International Journal of Early Years Education*, 14, 279-294.
- Zipes, J. (1988). *The Brothers Grimm: From Enchanted Forests to the Modern World*. New York: Routledge.