

Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας

Η Λογοτεχνία στο Νηπιαγωγείο



**ΕΚΔΟΣΕΙΣ
ΠΑΤΑΚΗ**

ΑΘΗΝΑ 1999



Η ΩΡΑ ΤΗΣ ΜΥΘΟΠΛΑΣΙΑΣ: Προετοιμάζοντας τα νήπια

Η πρό(σ)κληση για δημιουργία ιστοριών από τα ίδια τα παιδιά σίγουρα δεν αποσκοπεί στην εκκόλαψη μελλοντικών συγγραφέων. Περισσότερο στοχεύει στη διαμόρφωση ωριμότερων αναγνωστών που θα βιώνουν και θα απολαμβάνουν πληρέστερα την επαφή τους με τη λογοτεχνία. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται και από εκπαιδευτικούς που παρατηρούν ότι, όταν τα παιδιά αρχίσουν να «γράφουν» τις δικές τους ιστορίες, παρουσιάζουν σημαντική πρόοδο στην κατανόηση και απόλαυση έργων άλλων.

Επειδή τα παιδιά συγχέουν το πραγματικό με το φανταστικό, δεν προσποιούνται τους δημιουργούς ιστοριών, είναι πραγματικοί δημιουργοί! Γι' αυτό και η παιδική δημιουργικότητα έγινε σεβαστή και από καταξιωμένους συγγραφείς που δανείστηκαν κάτι από τη δροσιά και την αφέλεια των μικρών αναγνωστών τους. Όπως με παρρησία ομολογεί ο Τριβιζάς², δεν είναι λίγα εκείνα τα έργα του που ξεκίνησαν από παρατηρήσεις και «εμπνεύσεις» παιδιών. Έτσι αναφέρει ότι η σύλληψη του Γκουντιούν από τη σειρά *Η Χαρά και το Γκουντιούν* ανήκει στην ομόθυμη ηρωίδα, που είναι υπαρκτό πρόσωπο (κόρης φίλης του ζωγράφου στο Λονδίνο). Ακόμη η ιδέα, του γαργαλητού ενός γορζα, το όνομα της δύστροπης βασίλισσας Δυσκολούλας, η λανθασμένη προφορά της λέξης Μισιοιπής, η συνταγή για ήλιους ή παρετυμολογίες, όπως λαχανιάζω = γίνομαι λάχανο ή κλωνοποίηση = γίνομαι κλόουν, που έδωσαν αφορμή για τη δημιουργία ηρώων (π.χ. Αρχέλαος, το λαχανιασμένο λάχανο) ή βιβλίων, ανήκουν αποκλειστικά σε παιδιά. Μάλιστα μερικά από αυτά είχαν τη χαρά να δουν κάποιον συνονόματό τους ήρωα να εμφανίζεται στην ιστορία (π.χ. Η Λίζα στον *Ήλιο της Λίζας*, η Χαρά κλπ.).

Παρόλα όμως τα αστείρεντα αποθέματα παιδικής δημιουργικότητας, η προτροπή γράψτε / φτιάξτε μια ιστορία, λίγο τα βοηθά να την αρχίσουν και να την

1. Vivian Gussin Paley (1991). *The Boy who would be a helicopter. The uses of storytelling in the classroom.* Foreword by Robert Coles. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press, σελ. 17.
2. Ευγένιος Τριβιζάς (1998). Σοκολατιένιες τούρτες, Ροζ κουμπιά και ιπτάμενα σουρωτήρια. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 4, σελ. 62.

ολοκληρώσουν. Όπως ίσως θα συνέβαινε και με εμάς, τόσο οι μαθητές του νηπιαγωγείου όσο και του Δημοτικού Σχολείου χρειάζονται, για να μην πελαγώσουν, ένα περιορισμένο θέμα και κάποιες υποδείξεις για την προσέγγισή του³.

Η μεγαλύτερη δυσκολία όμως έγκειται στο είδος της βοήθειας που θα προσφέρει ο εκπαιδευτικός. Μερικές φορές ο τρόπος και τα μέσα που ο διδάσκων θα επιλέγει, για να αρχίσει τη δραστηριότητα, επηρεάζουν καθοριστικά τη δομή και το περιεχόμενο των ιστοριών που θα δημιουργήσουν τα παιδιά. Για παράδειγμα, έχει βρεθεί⁴ ότι, όταν πριν από τη συγγραφή ο εκπαιδευτικός προτείνει ήρωες, σκηνακτικά, προβληματικές καταστάσεις, σκηνές, οι μαθητές τείνουν να αναπαράγουν τις δικές του υποδείξεις και διηγούνται ιστορίες που στερούνται φαντασίας, πρωτοτυπίας, αλλά και στέρεης δομής.

Έναν πολύ συνηθισμένο τρόπο εισαγωγής στη δραστηριότητα αποτελούν *εικόνες*, με βάση τις οποίες τα παιδιά καλούνται να δημιουργήσουν ιστορίες. Τα νήπια, από μια σειρά δικών τους ζωγραφιών που συγκεντρώνονται με τυχαία σειρά, συνθέτουν από κοινού ιστορίες και τις δένουν σε μικρά εικονογραφημένα βιβλιαράκια. Άλλοτε πάλι αφηγούνται τη δική τους εκδοχή, ξεφυλλίζοντας ένα εικονογραφημένο βιβλίο ή χρησιμοποιούν εικόνες σε καρτέλες, που μερικές φορές συνδέονται λογικά μεταξύ τους, π.χ. κότα, αυγό, σκύλος, παιδί, και άλλοτε όχι, π.χ. μπρεζέλα θάλασσας, χιονισμένη πλαγιά, Κοντορεβιδούλης, νούφαρο⁵.

Παρόλη την ευρεία διάδοσή της στα ελληνικά νηπιαγωγεία, η συγκεκριμένη πρακτική φαίνεται να υποφέρει από αρκετά μειονεκτήματα. Αν αναλογισθούμε το γεγονός ότι ακόμη και οι προφορικές υποδείξεις των διδασκόντων επηρεάζουν, τις περισσότερες φορές αρνητικά, τις παιδικές ιστορίες, γίνεται φανερό ότι οι εικόνες, οι οποίες φυσικά είναι σαφέστερες των συζητήσεων, λειτουργούν αρκετά δεσμευτικά για τα παιδιά. Οι ιστορίες των παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας που στηρίζονται σε μια σειρά εικόνων συνήθως παρουσιάζουν αρκετές ατέλειες. Τις περισσότερες φορές απουσιάζει η κλασική αρχή των ιστοριών, ενώ σε άλλες παραλείπεται ο χρόνος ή ο χώρος της δράσης ή ακόμη και οι πρωταγωνιστές. Ο λόγος απλός: όλα αυτά δηλώνονται σαφώς στις εικόνες, με αποτέλεσμα το παιδί να ξεχνάει να τα επαναλάβει. Άλλα παιδιά πάλι αδυνατούν να δουν κάποιες συνδέσεις ανάμεσα σε μια σειρά εικόνων, και καταλήγουν σε μια μεμονωμένη περιγραφή καθεμιάς από αυτές⁶.

3. Arnold, Helen (1994). «I normally daydream on Sundays» Can children write literature? In M. Styles, E. Bearne & V. Watson. *The Prose and the Passion. Children and their Reading*. London: Cassell.

4. Robinson, Anne (1989). But we still believe in Father Christmas. In N. Hall (Ed.) *Writing with Reason* (σελ. 55 - 56). Sevenoaks: Hodder & Stoughton.

5. Όμως η συμβολή των εικόνων στην επαναδιήγηση μιας ιστορίας είναι σίγουρα σημαντική. Για παράδειγμα, το παιδί παίρνει πέντε κάρτες, τέσσερις σχετικές με το παραμύθι και μία άσχετη. Το παιδί απομονώνει την άσχετη και διηγείται την ιστορία. Α. Ε. Παπάς (1990). *Διδακτική Μεθοδολογία και Προσχολική Πρακτική*. «Ελληνικά Γράμματα», σελ. 73.

6. Bates, L. (1991). The effects on the structure of young children's written narrative of using a sequence of pictures or a single picture as a stimulus. *Reading*, 25 (3), 2 - 10.

Κάτω από ορισμένες συνθήκες όμως, η συνεισφορά των εικόνων ως σημείου εκκίνησης για τη δημιουργία ιστοριών μπορεί να αποβεί θετική. Σημαντικό ρόλο παίζει η παρουσία ή απουσία των εικόνων κατά τη διάρκεια της μυθοπλασίας. Όταν στα παιδιά δίνεται μια εικόνα και τους ζητείται να πουν μια ιστορία βασισμένη σε αυτή, αν η εικόνα βρίσκεται μπροστά τους κατά την ώρα της αφήγησης, η ιστορία τους υστερεί σε δομή, ενώ το περιεχόμενό της τείνει να είναι βασισμένο σε αυτήν. Αντίθετα, όταν η εικόνα απουσιάζει, η ιστορία παρουσιάζεται αρτιότερη, οι αναφορές στην εικόνα είναι από σπάνιες μέχρι ανύπαρκτες, ενώ περισσότερες από τις λογοτεχνικές συμβάσεις του είδους ανιχνεύονται στην αφήγηση⁷. Ακόμη και η λεκτική διατύπωση – εισαγωγή στη δραστηριότητα έχει βαρύνουσα σημασία. Αν η εικόνα δοθεί με την οδηγία «γράψε μου μια ιστορία για την εικόνα», και όχι ως «γράψε μου κάτι για την εικόνα», προλαβαίνονται αρκετές παρανοήσεις και έτσι λιγότερα παιδιά προβαίνουν σε περιγραφές της⁸.

Η ακριβής διατύπωση των λόγων με τους οποίους θα ζητηθεί από τα παιδιά να δημιουργήσουν μια ιστορία δείχνει να έχει μεγάλη σημασία. Στην περίπτωση που δόθηκε στα παιδιά μια σειρά από αντικείμενα και τους ανακοινώθηκε: «Όλα τα πράγματα που είναι μέσα σε αυτό το κουτί είναι δυστυχισμένα, γιατί δεν έχουν μια ιστορία που να μιλάει γι' αυτά ή και γι' αυτά», οι ιστορίες που δημιούργησαν τα παιδιά ήταν εμφανώς καλύτερες⁹. Η συγκεκριμένη λεκτική εισαγωγή τους έδωσε να καταλάβουν ότι μια αναλυτική περιγραφή δεν ταυτίζεται με μια φανταστική ιστορία και στην προσπάθειά τους να ευχαριστήσουν τα λυπημένα αντικείμενα είχαν το κίνητρο για τη δημιουργία διασκεδαστικότερων ιστοριών.

Ένας άλλος τρόπος που δείχνει να βελτιώνει αισθητά τη δομή των ιστοριών, ακόμη και παιδιών προσχολικής ηλικίας, είναι η *πρόσκληση για δημιουργία ιστοριών για κάποιο συγκεκριμένο ήρωα*. Για παράδειγμα, όταν ζητήθηκε από παιδιά προσχολικής ηλικίας να φτιάξουν μια ιστορία «για μιαν αλεπού που ζει στο δάσος», το 51% των νηπίων έδωσαν ιστορίες με επιδιωκόμενο στόχο (goal-based narratives)¹⁰, ποσοστό σαφώς μεγαλύτερο από τις περιπτώσεις εκείνες που ο κεντρικός ήρωας της διήγησης δεν είχε οριστεί σαφώς.

Ακόμη, επειδή τα παιδιά δημιουργούν ευκολότερα μέσω του συμβολικού παιγνιδιού, η νηπιαγωγός ενδέχεται να το εκμεταλλευτεί και κατά τη φάση της *μυθοπλασίας*. Για μια θαλασσινή ιστορία η εκπαιδευτικός μοιράζει τους ρόλους π.χ.

7. Spinillo, A. (1988). The effect of pictographic representation on children's narratives. Paper presented at the Annual Conference of the British Psychological Society, Harlech, U.K.

8. Bates, L. (1991). The effects on the structure of young children's written narrative

9. Robinson, Anne (1989). But we still believe in Father Christmas. In N. Hall (Ed.) *Writing with Reason*. Sevenoaks: Hodder & Stoughton.

10. Stein, N. Policastro, M. (1984). The concept of a story: a comparison between children's and teacher's viewpoints. In H. Mandl, N. Stein & T. Trabasso (eds), *Learning and Comprehension of Texts*. Hillsdale: Erlbaum, 113 - 155.

μικρά ψαράκια, γοργόνες, καρχαρίες. Τα παιδιά υποδύονται ρόλους και «παίζου» τη νερένια τους ιστορία, ενώ η νηπιαγωγός καταγράφει τους διαλόγους που παράγουν. Ξαναδιαβάζοντας μαζί με τα νήπια τους διαλόγους και διορθώνοντας το κείμενο, δίνουν την τελική μορφή στην ιστορία τους. Μάλιστα η εμπειρία έχει δείξει ότι οι αλλαγές δεν είναι δραματικές, αφού ο λόγος που παράγει το παιδί στο συμβολικό παιχνίδι μοιάζει πολύ με τις δικές του διηγήσεις όταν αφηγείται περιστατικά της ζωής του ή δημιουργεί ιστορίες¹¹. Άλλωστε η αφήγηση και το συμβολικό παιχνίδι δεν είναι ποτέ πολύ μακριά. Το συμβολικό παιχνίδι βιώνεται από τα παιδιά και ως «ιστορία στην πράξη, όπως ακριβώς η αφήγηση είναι δράση στα λόγια»¹².

Εκτός από το συμβολικό παιχνίδι και κάθε δραστηριότητα που ενθαρρύνει τα παιδιά να σκέπτονται δημιουργικά αποτελεί ιδανική προπόνηση για τη μυθοπλασία. Βασική αρχή είναι να ωθούμε τα παιδιά να σκεφτούν και να ανακοινώνουν όσο το δυνατόν περισσότερες ιδέες. «Όσες περισσότερες ιδέες παράγουμε, τόσο ευκολότερα μπορούμε να φτάσουμε στο σημείο της επιθυμητής ιδέας»¹³.

Όμως δεν είναι δυνατόν τα παιδιά να συνθέσουν τις δικές τους ιστορίες, αν πρώτα δεν έχουν συνειδητοποιήσει ποια είναι τα στοιχεία μιας ιστορίας και ποιο κείμενο ονομάζουμε έτσι¹⁴. Ερωτήσεις όπως «Τι συνήθως συμβαίνει στις ιστορίες»¹⁵ κατατοπίζουν το διδάσκοντα για τις απόψεις των μαθητών του¹⁶. Εκτός από την παρ'απάνω ερώτηση, για να διερευνηθούν και να διερευνηθούν οι απόψεις των παιδιών για τη φύση της ιστορίας προτείνονται παιγνιώδεις δραστηριότητες όπως:

Ξεχωρίστε ποιο από αυτά είναι ιστορία. Διαβάζουμε στα παιδιά διάφορα κείμενα και περιμένουμε να ακούσουμε τις κρίσεις τους. Μια συνταγή μαγειρικής, το δελτίο καιρού και ένα κλασικό παραμύθι είναι μια καλή αρχή. Αργότερα η προσθήκη ενός ρεπορτάζ από την εφημερίδα, ή ενός αφηγηματικού ποιήματος θα προωθήσει τον προβληματισμό. Αναφέρουμε χαρακτηριστικά απάντηση νηπίου όταν άκουσε μια συνταγή για λαμπριάτικα κουλουράκια και ένα παραμύθι: «Τη

11 Garvey, C. (1990), *Play*. Cambridge: Harvard University Press.

12 Vivian Gussin Paley (1991). *The Boy who would be a helicopter. The uses of storytelling in the classroom*. Foreword by Robert Coles. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press, σελ. 4.

13 Κώστας Μαγνήσαλης (1987). *Δημιουργική στην πρωταβάθμια εκπαίδευση*. Εκδ. Interbooks, σελ. 73.

14 Δες: Α. Γιαννικοπούλου (1998). *Από την Προανάγνωση στην Ανάγνωση. Οδηγός για γονείς και εκπαιδευτικούς*. Καστανιώτης.

15 Παράβλεπε ερωταπαντήσεις από γνωστή έρευνα: – Τι συμβαίνει στις ιστορίες; – Ζουν αυτοί καλά – Ποιοι; – Οι φτωχοί. A. Applebee (1973). What are stories? The children tell us. *The Use of English*, 25 (2), 136 - 146.

16 Περισσότερο όμως και από ερωτήσεις αυτού του τύπου οι ίδιες οι παιδικές ιστορίες βοηθούν τον εκπαιδευτικό να αντιληφθεί σαφέστερα τις ιδέες των παιδιών. Έτσι ο ενήλικος αντιλαμβάνεται αν το παιδί έχει κατανοήσει τη σημασία του τίτλου, τη συμβατική αρχή και το τέλος των ιστοριών, τη χρήση του αορίστου κ.ά.

συνταγή την κάνουμε. Τη Χρυσομαλλούσα δεν την κάνουμε. Μόνο άμα θέλουμε, την παίζουμε».

Άλλαξε μια πληροφορία σε ιστορία. Όταν η πληροφορία είναι «Το λιοντάρι δεν έφαγε το ποντίκι κι εκείνο το έσωσε από τους κυνηγούς», η ιστορία θα μπορούσε να είναι κάποια από τις πολλές εκδοχές του γνωστού αισώπειου μύθου.

Η αλήθεια της ιστορίας. Θέλοντας να διευκρινίσουμε τις απόψεις των παιδιών για την αλήθεια των ιστοριών, διηγούμαστε μια ιστορία και ζητάμε από την τάξη να αποφασίσει αν είναι αληθινή ή φανταστική. Ή λέμε μια αληθινή ιστορία με μια φανταστική σκηνή. Ζητάμε από τα παιδιά να διακρίνουν ποια είναι αυτή¹⁷.

Μάντεψε τη συνέχεια. Σε διάφορα σημεία της ιστορίας, τα παιδιά καλούνται να μαντεύσουν τι ακολουθεί και να συμπληρώσουν κάθε φύσεως κενά¹⁸. Για παράδειγμα, όταν διαβαστεί η αρχή και το τέλος ενός βιβλίου, τα παιδιά αφήνονται να συμπληρώσουν τα ενδιάμεσα γεγονότα. Τέτοιες τακτικές ταιριάζουν καλύτερα σε ιστορίες όπου παρατηρείται δραματική αλλαγή της κατάστασης των ηρώων ανάμεσα στην πρώτη και την τελευταία σελίδα. Πώς έγινε και ο φτωχός ραφτάκος παντρεύτηκε την πεντάμορφη βασιλοπούλα; Τι μεσολάβησε και ο Γιάννης στο Γιάννη και τη φασολιά ξεπέρασε τη φτώχεια του και ζει μέσα στα πλούτη; Οι απαντήσεις τους καταγράφονται και συγκρίνονται με την πραγματική πλοκή της διήγησης.

Παραλείποντας λέξεις ή φράσεις. Η νηπιαγωγός σταματά σε ορισμένα σημεία και ζητά από τα παιδιά να μαντέψουν τις λέξεις ή φράσεις που ακολουθούν. Στη συνέχεια συζητά τις προτάσεις των παιδιών. Συνήθως επιλέγει να διερευνήσει αν τα παιδιά γνωρίζουν λογοτεχνικές συμβάσεις – π.χ. «Μια φορά κι έναν...», να εξετάσει τα ρευστά όρια ανάμεσα στον πραγματικό και στο φανταστικό κόσμο – π.χ. «Η μάγισσα πέταξε με...», ενώ τα παιδιά συμπλήρωσαν: από μαγικό σκουπόξυλο και χαλί μέχρι αεροπλάνο και πύραυλο – να βελτιώσει τη γλωσσική τους έκφραση – π.χ. «Ένα βατραχάκι πρασινούλι σα...» και τα νήπια δουλεύουν την παρομοίωση –, πράγμα που αποσκοπεί στο να απογειώσει τη φαντασία τους και πολλά άλλα.

Σύνταξη καταλόγων με κανόνες συγγραφής μιας ιστορίας. Το πείραμα που έγινε στην Αγγλία¹⁹ με νήπια που προσπάθησαν να συγκεντρώσουν κανόνες για τη δημιουργία ιστοριών, έδειξε ότι ακόμη και αυτά έχουν κάτι να πουν. Τα παιδιά μίλησαν τόσο για θέματα πλοκής και χαρακτήρων, όσο και για ζητήματα παρουσίασης της ιστορίας στο χαρτί – π.χ. «Άφησε κενά ανάμεσα στις λέξεις».

Στην ιστορία απαραίτητος είναι και ο τίτλος. Αξίζει να σημειωθεί ότι παιδιά αυτής της ηλικίας συνήθως αναγνωρίζουν τη λειτουργία του. Νήπια που ρωτήθη-

17. Corbett, P. & Moses. B. (1991). *My grandmother's motorbike. Story writing in the primary school*. Oxford: Oxford University Press.

18. Irene N. Watts (1992). *Making stories*. Ontario: Pembroke Publishing Limited.

19. MacFall, A. (1993). Talking story: What children know and feel about literature. *Reading*, 27 (1), 20 - 25.

καν σχετικά, απάντησαν ότι «τίτλος είναι αυτό που μας λέει η ιστορία» ή «το θέμα του βιβλίου». Συχνά εντυπωσιάζουν οι τίτλοι που προτείνουν τα ίδια τα παιδιά. Για ένα ταξίδι με καράβι στη Σύμη, ιστορία που δημιούργησαν και εικονογράφησαν επιτυχώς τα ίδια τα νήπια και κατέγραψε η νηπιαγωγός, επέλεξαν τον τίτλο *Ντουλάπι γεμάτο χρώματα*, που επικράτησε έναντι του δεύτερου *Μαγικά χρώματα*²⁰.

Για να συνειδητοποιήσουν πληρέστερα τα παιδιά στη διττή λειτουργία του τίτλου – ενημέρωση για ό,τι θα ακολουθήσει, αλλά και πρόκληση για διάβασμα – προτείνονται οι ακόλουθες ασκήσεις:

Ζητείται τίτλος: Τα παιδιά καλούνται να τιτλοφορήσουν ένα κομμάτι και να συζητήσουν τις επιλογές τους. Σε αυτή την περίπτωση θίγονται θέματα συνέπειας του τίτλου, αφού ο προτεινόμενος τίτλος οφείλει να σχετίζεται με το κείμενο. Επιπλέον τα παιδιά καλούνται να επιλέξουν ανάμεσα σε τίτλους περιγραφικούς και τίτλους «κράχτες». Πότε έχει περισσότερες πιθανότητες να διαβασθεί η ίδια ιστορία, αν τιτλοφορείται ως το *Ποντίκι* ή *Μια αστεία ιστορία για ένα ποντίκι*;

Χαμένοι τίτλοι. Μια σειρά από ιστορίες και ανακατωμένους τίτλους προσπαθούν να βρουν το ταίρι τους.

Μάντεψε τον τίτλο. Κάτι τέτοιο μπορεί να γίνει σε διάφορες φάσεις. Πριν διαβαστεί το βιβλίο, τα παιδιά παρατηρούν το εξώφυλλο και προσπαθούν να μαντέψουν τον τίτλο. Η διαδικασία μπορεί να επαναληφθεί καθ' όλη τη διάρκεια της ανάγνωσης. Έτσι, για παράδειγμα, αφού ο εκπαιδευτικός διαβάσει στα παιδιά τις δύο - τρεις πρώτες σελίδες, τα νήπια ελέγχουν τις προτάσεις τους, απορρίπτουν ή αναθεωρούν ορισμένες από αυτές.

Φαντάσου την ιστορία. Με γνωστό τον τίτλο, οι μικροί επιχειρούν να μαντέψουν σε γενιές γραμμές την ιστορία. Αλήθεια, ποια θα μπορούσε να είναι η ιστορία για τον τίτλο *Ο καλόκαρδος λύκος*.

Βάλε έναν τίτλο και στις δύο. Η νηπιαγωγός προτείνει δύο ιστορίες διαφορετικές μεταξύ τους. Ίσως αναφέρονται στον ίδιο πρωταγωνιστή, σκηνηκό, έχουν κοινό θέμα ή, ακόμη, και δίδαγμα. Στη συνέχεια ζητά από τα παιδιά να προτείνουν τον ίδιο τίτλο και για τις δύο. Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η περίπτωση όπου τα παιδιά αναζητούν ομοιότητες σε δύο εντελώς διαφορετικές μεταξύ τους ιστορίες.

Ένα άλλο στοιχείο των ιστοριών είναι οι *ήρωες*. Τα παιδιά καλό είναι να ασκηθούν στην παρατήρηση του χαρακτήρα των παραμυθικών ηρώων και να νιώσουν ότι ο καθένας τους οφείλει να έχει ορισμένα σταθερά και αναγνωρίσιμα γνωρίσματα πέρα από τον κλασικό καλός / κακός, που συνήθως τους προσδίδουν. Υπάρχουν πολλοί τρόποι για να σκιαγραφηθεί η προσωπικότητα ενός χαρακτήρα. Μερικές φορές είναι αρκετή η περιγραφή των εξωτερικών του γνωρισμάτων (π.χ.

20. Χρύσα Σπάρταλη, φοιτήτρια Π.Τ.Ν. Παν/μίου Αιγαίου, 1997.

ο άσχημος είναι συνήθως κακός) ή του περιβάλλοντός του (π.χ. αραχνιασμένα σκηνηκό για μάγισσες). Άλλοτε αποκαλύπτεται μέσα από τα λόγια, τις σκέψεις ή τα έργα του. Άλλες φορές πάλι οι αντιδράσεις άλλων παραμυθικών προσώπων δίνουν πολύτιμες πληροφορίες. Σε ορισμένες περιπτώσεις και ο ίδιος ο αφηγητής χαρακτηρίζει ευθέως, χρησιμοποιεί παρομοιώσεις ή του χαρίζει «ομιλούντα ονόματα» (π.χ. τι θα μπορούσε να ήταν η Κυρά-Καλή παρά αυτό που δηλώνει το όνομά της;). Αν ο ήρωας των παιδικών ιστοριών έχει ορισμένη προσωπικότητα, τότε κι αυτές αποκτούν συνέπεια και ενότητα. Για το σκοπό αυτό προτείνουμε:

Το χρωματιστό κουτί²¹. Σε ένα κουτί φυλάμε κάρτες με τα ονόματα παραμυθικών ηρώων. Π.χ. Κοκκίνοσκουφίτσα, μολυβένιος στρατιώτης, λύκος, εφτά νάνοι. Σε ένα άλλο κρατάμε κάρτες με επίθετα που τους χαρακτηρίζουν. Π.χ. ανυπάκοη, ερωτευμένος, λαίμαργος, εργατικοί. Τα παιδιά καλούνται να συνδυάσουν ονόματα με χαρακτηρισμούς.

Τι θα έκανε ο ήρωάς σας²²; Το παιχνίδι μπορεί να παιχθεί από παιδιά προσχολικής ηλικίας, μέχρι... ενήλικους. Η νηπιαγωγός περιγράφει μια καθημερινή σκηνή, π.χ. «ο ήρωάς σας βρίσκεται μπροστά σε ένα κοσμηματοπωλείο», και ρωτά τα παιδιά της πρώτης ομάδας να της πουν πώς, κατά τη γνώμη τους, θα αντιδρούσαν σε αυτή την περίπτωση γνωστά παραμυθικά πρόσωπα. Τα υπόλοιπα νήπια, με βάση τις απαντήσεις τους, επιχειρούν να μαντεύσουν την ταυτότητα των ηρώων. Συνήθως στην αρχή προτιμώνται ήρωες με έντονα συμβατικό χαρακτήρα και κυρίως κάποιοι πολύ καλοί ή πολύ κακοί π.χ. ο λύκος. Έτσι, αν ο ήρωας έτρεχε να αγοράσει κουτσαίνοντας ένα δακτυλίδι για την αγαπημένη του, μάλλον θα ήταν ο μολυβένιος στρατιώτης. Αν κοίταζε τον καθρέφτη για να δει αν είναι η ομορφότερη, σίγουρα θα ήταν η κακιά μητριά της Χιονάτης και αν κοιτάζοντας το είδωλό του έβαζε τα κλάματα, μάλλον πρόκειται για το μικρό αχρημόπαπο του Άντερσεν. Αν πάλι ορμούσε λαίμαργα εναντίον του κοσμηματοπώλη και των πελατών του, τότε θα είχαμε να κάνουμε με τον κακό λύκο μιας σειράς ιστοριών. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι απαντήσεις των νηπίων σε ερώτηση φοιτήτριας²³ «Τι θα γινόταν αν ερχόταν τώρα στην τάξη μας: η Κοκκίνοσκουφίτσα; – «Θα μας πήγαινε βόλτα στο δάσος», η κακιά μάγισσα; – «Θα μας έβαζε σε ένα καρότσι και θα μας έπαιρνε να μας φάει», η Χιονάτη; – Θα έφαγνε για τον πρόγκιπα. Μήπως τον είχαμε κρύψει», ο λύκος; – «Θα μας έτρωγε, θα γέμιζε την κοιλιά του, και όταν κοιμόταν, η κυρία θα του έσυζε την κοιλιά και θα βγαίναμε».

Τα ονόματα των παραμυθικών ηρώων. Πριν τα νήπια επιχειρήσουν να δημιουργήσουν τα δικά τους παραμύθια, καλό είναι να προσέξουν και τα ονόματα των

21. M. Dianne Bergenske (1987). The missing link in narrative story mapping. *The Reading Teacher*, 41 (3), 333 - 335.

22. M. Dianne Bergenske (1987). The missing link in narrative story mapping. *The Reading Teacher*, 41 (3), 333 - 335.

23. Ασημίνα Σαλεμή, φοιτήτρια, Π.Τ.Ν. Παν/μίου Αιγαίου, 1998.

παραμυθικών ηρώων. Η Χιονάτη, η Κοκκίνοσκουφίτσα, ο Κοντορεβιθούλης, η Χρυσομαλλούσα σίγουρα δεν είναι ονόματα που μπορεί να τα έχει ο καθένας. Ο χαρακτηρισμός «ομιλούντα» ταιριάζει απόλυτα σε αυτά, αφού όλα τους δίνουν πληροφορίες για το χαρακτήρα και την εμφάνιση του ήρωα. Πώς άραγε θα λεγόταν μια γοργόνα, ένας ναυαγός ή ένας άγριος πειρατής; Οι προτάσεις «Θαλασσομαλλούσα», «Μονούλης», ή «Ολοπόλεμος» αντίστοιχα, αποτελούν ορισμένες από τις πολύ χαριτωμένες επιλογές των παιδιών²⁴.

Λίστες χαρακτηριστικών. Αφού η νηπιαγωγός συντάξει έναν κατάλογο με χαρακτηρισμούς, τα παιδιά καλούνται να επιλέξουν εκείνους που ταιριάζουν περισσότερο στον ήρωα.

Μάντεψε ποιος είμαι. Πρόκειται για το γνωστό παιχνίδι των δέκα ερωτήσεων, όπου κάποιος βάζει με το μυαλό του έναν ήρωα και οι άλλοι με δέκα ερωτήσεις ολικής αγνοίας, ερωτήσεις που απαντώνται με *ναι* ή *όχι*, προσπαθούν να ανακαλύψουν την ταυτότητά του.

Αν ήμουν κάποιος άλλος. Με κάποιον τρόπο, π.χ. μαγική σφυρίχτρα, μαγικό άγγιγμα, τα νήπια μεταμορφώνονται σε γνωστούς παραμυθικούς ήρωες ή ακόμη και σε ζώα ή αντικείμενα. Στη συνέχεια διηγούνται περιπέτειες ή περιστατικά από τη ζωή τους. Στόχος της δραστηριότητας είναι να δουν τα παιδιά τον κόσμο με τα μάτια κάποιου άλλου. Η νηπιαγωγός ενδέχεται να τα προκαλέσει με ερωτήσεις όπως: «Πώς νομίζεις ότι θα αισθανόσουν αν ήσουν σκύλος μέσα σε ένα νηπιαγωγείο», «Πώς θα σου φαινόταν η τσάντα σου αν ήσουν πεταλούδα», ή «Αν ήσουν η Κοκκίνοσκουφίτσα, πώς θα είχες διακοσμήσει το δωμάτιό σου;»²⁵ ή «Ποιο παιχνίδι θα σου άρεσε αν ήσουν ο λύκος στο *Λύκο Ξαναγύρισε*», «Ποιο ζώο θα αγαπούσες αν ήσουν η Χρυσομαλλούσα;»

Και η ενασχόληση με το *χωρόχρονο της δράσης* θα βοηθήσει τα νήπια στη δημιουργία ιστοριών. Εκτός από τη συζήτηση και την επικέντρωση της προσοχής των παιδιών σε θέματα παραμυθικού τύπου και χρόνου²⁶, οι ακόλουθες παιχνιδιές δραστηριότητες ίσως βοηθήσουν:

Βάλε τους ήρωες στο σκηνικό που τους ταιριάζει. Φωτογραφίες, κάρτες, αφίσες, πόστερς, εικόνες βιβλίων, όπου απεικονίζονται διαφορετικοί τόποι ή εποχές θα χρησιμεύσουν ως ερεθίσματα, για να επιλέξουν τα παιδιά το κατάλληλο σκηνικό για τις ιστορίες που καθημερινά ακούνε. Πού θα κατοικήσει η όμορφη πριγκίπισσα, τι αρμυζει στη γοργόνα, στους πειρατές ή στον απελτισμένο ναυαγό;

24. Το συγκεκριμένο παιχνίδι δεν περιορίζεται μόνο στο νηπιαγωγείο. Ας θυμηθούμε την περίπτωση του Humpty Dumpty, το πιο επιτυχές ίσως όνομα που δόθηκε ποτέ σε λογοτεχνικό ήρωα. Ακόμη και η μετάφρασή του αποτελεί ενδιαφέρουσα άσκηση για μεγαλύτερα παιδιά. Δες Α. Ζερβού (1996). *Λογοκρισία και Αντιστάσεις στα κείμενα των παιδιών μας χρόνων*. Οδυσσεύς, σελ. 102 - 108.

25. Irene Yates (1997). *Παιδιά αναγνώστες*. «Πατάκης», σελ. 88.

26. Μ. Μήτσου (1996). Παραμυθική αφήγηση: Το πέρασμα στον άλλο χρόνο. «Διαβάζω», 363, 112 - 114.

Σε μια δεύτερη φάση τα παιδιά *τοποθετούν τυχαία στους ήρωες σε τόπο και χρόνο* και φτιάχνουν καινούργιες ιστορίες. Τι θα έκανε μια γοργόνα πάνω στην Ακρόπολη ή πώς θα φαινόταν σε έναν πειρατή να ζει σε διαμέρισμα; Με αυτόν τον τρόπο τα νήπια αντιλαμβάνονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ηρώων, αλλά κυρίως τη μεγάλη σπουδαιότητα που έχει το φυσικό και ιστορικό περιβάλλον για τη διήγησή του.

Στίξε το σκηνικό. Τα παιδιά αναλαμβάνουν να δημιουργήσουν σταθερά σκηνικά για μια σειρά από παρεμφερείς ιστορίες. Ποιος είναι ο κατάλληλος χώρος για μαγικά παραμύθια, για τους αισώπειους μύθους και τι θα ταιριάζε καλύτερα στις περιπέτειες του Οδυσσέα και του Σεβάρ του Θαλασσινού; Έτσι, ένα πολύχρωμο κάστρο στην κορφή ενός βουνού, για τα παραμύθια, ένα πυκνό δάσος, για τους αισώπειους μύθους, και μια μεγάλη θάλασσα, για τους γενναίους θαλασσοπόρους θεωρήθηκε από τα νήπια ως το καταλληλότερο σκηνικό των παραπάνω έργων.

Όταν αλλάζουν τα μέρη. Εικόνες από τους πόλους, τα τροπικά δάση του Αμαζονίου, και τις ελληνικές ακρογιαλιές βοηθούν τα παιδιά να αντιληφθούν πώς οι γεωγραφικές και κλιματολογικές συνθήκες επηρεάζουν τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά του ήρωα. Πώς νιώθει και τι σκέφτεται να κάνει ο ίδιος ήρωας σε μέρη τόσο διαφορετικά μεταξύ τους;

Από τα πιο δύσκολα πράγματα που πρέπει να καταλάβουν τα παιδιά είναι η *δομή των ιστοριών*. Προς αυτήν την κατεύθυνση θα μπορούσαν να δοκιμασθούν οι ακόλουθες δραστηριότητες:

Κομματιασμένες ιστορίες: Για να αντιληφθούν τα παιδιά ότι η ιστορία είναι μια σειρά γεγονότων με αρχή, μέση, τέλος, μπορεί να παιχθεί το παιχνίδι της «κομματιασμένης ιστορίας». Μια ιστορία χωρισμένη σε τρία ευδιάκριτα μέρη λέγεται σε τρεις διαφορετικές ομάδες παιδιών. Μετά, αυτά συναντούνται, ξαναλένε την ιστορία και βάζουν τα κομμάτια του παζλ στη σειρά. Επειδή οι νηπιαγωγοί βρίσκουν ότι τα παιδιά δυσκολεύονται, ενδέχεται να κάνουν το ίδιο με ένα διαλυμένο στα τρία βιβλίο – καλύτερα σε φωτοτυπίες – που οφείλουν να βάλουν σε σειρά. Εκτός από την πλοκή, και η εικονογράφηση θα τα βοηθήσει να ξανακολλήσουν τη διαλυμένη ιστορία.

*Βρίσκοντας το σκελετό των ιστοριών*²⁷. Ο εντοπισμός των στοιχείων της ιστορίας βοηθά τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν τη δομή της ιστορίας. Συνήθως υιοθετείται μια σειρά από βήματα. Πρώτο βήμα: Η νηπιαγωγός εξηγεί στα παιδιά τα απαραίτητα στοιχεία της ιστορίας: *Τίτλος, Σκηνικό, Χαρακτήρες, Προβληματική Κατάσταση, Επιδιωκόμενος στόχος, Επεισόδια, Τέλος*. Δεύτερο βήμα: Η τάξη αναλύει γνωστές ιστορίες και βρίσκει τα δομικά τους στοιχεία²⁸.

27. Janet C. Richards (1993). Using games to help young and at-risk children respond to story characters. *The Reading Teacher*, 47 (2), 170 - 172.

28. Ενδεχομένως μπορεί να προστεθεί και ένα τρίτο βήμα: Δημιουργία πρωτότυπων ιστοριών πάνω στο γνωστό σχήμα.

Η δραστηριότητα μπορεί να ολοκληρωθεί με μια κατασκευή που θα ονομάζαμε *Το τραίνο των ιστοριών*. Ο τίτλος και ο συγγραφέας στεγάζονται στη μηχανή, ενώ κάθε βαγόνι φιλοξενεί ένα στοιχείο. Τα παιδιά σε κάθε ένα από αυτά ζωγραφίζουν χαρακτηριστικές σκηνές, κόβουν τμήματα από φωτοτυπίες του αντίστοιχου βιβλίου ή υπαγορεύουν στη νηπιαγωγό.

Χάρτες ιστοριών. Παρόμοιοι χάρτες, εκτός από τα δομικά στοιχεία της ιστορίας, περιλαμβάνουν και φράσεις ή λέξεις που τα περιγράφουν. Έτσι, δίπλα στη λέξη *Σκημικό* υπάρχει χώρος, για να σημειωθούν στοιχεία που το χαρακτηρίζουν π.χ. δάσος. Κάτι τέτοιο θα βοηθήσει πολύ στην επαναδιήγηση της ιστορίας από τα ίδια τα νήπια. Όταν πάλι τα νήπια δημιουργούν μια καινούργια ιστορία, βασισμένα στους χάρτες των ιστοριών τους, διατυπώνουν τις νέες προτάσεις²⁹.

Οι χάρτες αλλάζουν ανάλογα με την ιδιαίτερη δομή κάθε ιστορίας. Έτσι, ειδικά για τις ιστορίες που έχουν κυκλική δομή, το σχήμα απεικονίσής τους αρμόζει να είναι ο κύκλος³⁰. Ένας κύκλος χωρισμένος σε τόσα μέρη όσα και τα κύρια μέρη της ιστορίας ταιριάζει καλύτερα για διηγήσεις όπως *Ο ψαράς και η γυναίκα του* ή *Τόσο πολύς θόρυβος*. Σε κάθε κυκλικό τομέα, και σύμφωνα με τη φορά του ρολογιού, τα παιδιά μπορούν να ζωγραφίσουν, να κολλήσουν, ή να «γράψουν» τα χαρακτηριστικά σημεία κάθε σκηνής.

Όμως σε μια ιστορία, εκτός από δομή, εξίσου σημαντική είναι και *γλωσσική διατύπωση*. Γι' αυτό και η ευαισθητοποίηση των παιδιών σε θέματα έκφρασης και γλώσσας γίνεται αναγκαία:

Μαραθώνιοι ήχων. Αρχίζοντας από τους άναρθρους ήχους του περιβάλλοντός μας ζητούμε από τα παιδιά, να συγκεντρώσουν, για παράδειγμα, τους ήχους της θάλασσας, αν η ιστορία μας είναι καλοκαιρινή, και διοργανώνουμε μαραθώνιους ήχων. Το πρώτο παιδί μιμείται κάποιον ήχο, π.χ. τον παφλασμό των κυμάτων, το δεύτερο τον επαλαμβάνει και προσθέτει έναν ακόμη, π.χ. το σφύριγμα του πλοίου. Το τρίτο επαναλαμβάνει τους δύο πρώτους και συνεχίζει.

Συζήτηση για τους ήχους. Τα παιδιά αναλαμβάνουν να ανακαλύψουν τους ήχους που αγαπάμε, που μισούμε, ήχους παράξενους, ήχους φουρτουνιασμένους και ήχους γαληνεμένους.

Η δύναμη των λέξεων. Ζητάμε από τα παιδιά να πουν τις δέκα πιο λυπημένες, πιο χαρούμενες, πιο θυμωμένες, πιο φτωχικές, πιο σκοτεινές, πιο άρωστες λέξεις. Συζητάμε τις επιλογές τους³¹.

Παιχνίδια συνειρμών: η νηπιαγωγός ή ένα νήπιο λέει μια λέξη και τα παιδιά ανακοινώνουν ό,τι του έρχεται στο μυαλό.

29. Stark, Constance, G. (1987). A story writing map. *The Reading Teacher*, 40 (9), 926 - 927.

30. Jane A. Vogel (1987). Story circles teach sequence. *The Reading Teacher*, 41 (2), 250 - 251.

31. Dehaven, E. P. (1988). *Teaching and Learning the Language Arts*. Illinois: Scott Foresman & Company.

Οι πινακίδες των εναλλακτικών επιλογών. Επειδή τα παιδιά έχουν την τάση να χρησιμοποιούν τις ίδιες λέξεις, για να περιγράψουν παρόμοιες καταστάσεις, καλό είναι να αναρτηθούν πίνακες «σωνονύμων». Έτσι, για το χλιοειπωμένο ρήμα «λέει / είπε» που εμφανίζεται κατά κόρον στις διηγήσεις τους, τα παιδιά, καλούνται να συλλέξουν λεκτικά ρήματα. Αυτά αναγράφονται σε πίνακα και διαβάονται συχνά, ενώ με κάθε ευκαιρία ο πίνακας συμπληρώνεται. Μάλιστα το παιχνίδι αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον αν οι λέξεις «διαβάονται» με τον τρόπο που οι ίδιες υπαγορεύουν. Π.χ. σιγά για το *ψιθυρίζω*, δυνατά για το *φωνάζω*, κοφτά για το *διατάζω κ.λπ.*³².

Μοιάζει σαν... Παιχνίδια με παρομοιώσεις είναι ιδιαίτερα δημοφιλή ακόμη και στο νηπιαγωγείο. Ο ευκολότερος ίσως τρόπος για να παράγουν τα παιδιά μεταφορικό λόγο είναι η μισοτελειωμένη παρομοίωση: «Έτρεξε τόσο γρήγορα σαν να...», «Ήταν ψηλός σαν...» ή λιγότερο συμβατικές όπως «Είμαι τόσο λυπημένος σαν κάποιον που έκανε τι», «Κουνιέμαι σαν...». Ακόμη ευθείες ερωτήσεις του τύπου «Με τι μοιάζει ο ήλιος;», προκαλούν απαντήσεις που διακρίνονται για τη δύναμη και την πρωτοτυπία τους: «Μ' ένα μεγάλο πορτοκάλι, με ένα μικρό κίτρινο θεό, με θησαυρό, με χρυσάφι». «Με τι μοιάζουν οι ηλιαχτίδες;» «Με καρφίτσες, κεραυνούς, αγκάθια, σκοινιά». Η ερωτήσεις όπως «Τι είναι τα σύννεφα;» καταλήγουν σε πιο ολοκληρωμένες ποιητικές μεταφορές: «Τα σύννεφα είναι κρεβάτια όπου κοιμούνται τα αγγελάκια».

Προσωποποιήσεις. Τα παιδιά σε αυτή την ηλικία βρίσκονται ακόμη στο στάδιο του ανιμισμού γι' αυτό και δίνουν σκέψη και λόγο στα άψυχα αντικείμενα του περιβάλλοντός τους δημιουργώντας ορισμένες από τις ομορφότερες προσωποποιήσεις. Η απλή ερώτηση «πώς φαντάζεστε το χ» δίνει φτερά στην παιδική φαντασία. Η εκπαιδευτικός βοηθά ιδιαίτερα αν προτρέψει τα παιδιά να απαντήσουν σε όσο το δυνατόν περισσότερες παραμέτρους, όπως μέγεθος, χρώμα, βάρος, σχήμα. Για παράδειγμα «Στην ερώτηση πώς φαντάζεστε τον ήλιο;» δόθηκαν οι απαντήσεις «σαν ένα μικρό παιδάκι που παίζει συνέχεια ψηλά στον ουρανό», «σαν το βασιλιά που κάθεται ψηλά στο θρόνο του και δίνει διαταγές», «μοιάζει με πουλί», «μάγος που κρατά μαγικό ραβδί», «βασιλόπουλο με κίτρινη στολή πάνω σε ένα κίτρινο άλογο με φτερά», «με ένα κρίνο, με ακτίνες», «ένα λουλουδένιο κίτρινο στεφάνι», «μια κίτρινη, μεγάλη χαμογελαστή μπάλα»³³.

32. Σε ανάλογη εργασία που κράτησε αρκετές μέρες, παιδιά του δημοτικού, πάνω σε έναν πίνακα με ζωγραφισμένο ένα ανοικτό στόμα, αναζήτησαν τις 101 λέξεις που να εκφράζουν την έννοια «μυλάω». Στην πραγματικότητα ανακάλυψαν περισσότερες, γι' αυτό και όταν πέρασαν στις λέξεις κίνησης έθεσαν ως στόχο την καταγραφή 303 από αυτές. Σίγουρα οι απαιτήσεις του νηπιαγωγείου δε μπορεί να είναι τόσο φιλόδοξες, όμως στόχοι λιγότερων λέξεων θα μπορούσαν να τεθούν και να επιτευχθούν.

Brownjohn, S. (1982). *What Rhymes with «Secret»? London: Hodder & Stoughton.*

33. Ιωάννα Καλλιάρια, Χαρίκλεια Στεφάνου, φοιτήτριες Π.Τ.Ν. Παν/μίου Αιγαίου, 1998.

Άλλος τρόπος για να συλλέξει η νηπιαγωγός προσωποποιήσεις είναι να πρό-
τρέψει τα παιδιά να κλείσουν τα μάτια τους και να ακούσουν τι τους λέει μυστικά
και μόνο σε αυτούς κάποιο αντικείμενο. Αν είναι εύκολο, ας ακουμπήσουν το
αυτόκι τους πάνω του και ας κάνουν απόλυτη ησυχία, γιατί η φωνή των πραγμά-
των είναι απαλή και σιγανή. Οι απαντήσεις των παιδιών έχουν ενδιαφέρον ακόμη
και όταν τα ίδια αρνούνται ότι άκουσαν κάτι. Για παράδειγμα όταν ρωτήθηκαν
αναφορικά με τον ήλιο απάντησαν: «Μου είπε ότι είναι κρωμένος και δε μπορεί
να μιλήσει σήμερα», «Μάλωσε με το φεγγάρι και δε μιλάει σε κανέναν», «Κοιμά-
ται πάνω από τα σύννεφα, που είναι μαλακές κουβερτούλες, γιατί είναι κουρασμέ-
νος».

Συνήθως οι προτάσεις είναι πιο εντυπωσιακές όταν πρόκειται για την περι-
γραφή αφηρημένων καταστάσεων και συναισθημάτων. Είπαν τα παιδιά για το
φόβο: «Είναι σαν ένας άνθρωπος τρομερός που μας τρομάζει». «Είναι πολύ
ψηλός. Είναι σαν ένα άγριο ζώο που ζει στην ζούγκλα και βγαίνει με το σκοτάδι».
«Δεν ξέρω πώς είναι αυτός. Είναι όμως χοντρός, πολύ χοντρός». Σε παρόμοιες
περιπτώσεις και η ζωγραφική βοηθά τα παιδιά να σχηματοποιήσουν καλύτερα τις
σκέψεις τους.

Οι μαγικές λέξεις του παραμυθιού. Πολλές καθημερινές καταστάσεις στο
παραμύθι αλλάζουν και προσλαμβάνουν νέα φρεσκάδα. Το γεγονός γίνεται καλύ-
τετρα αντιληπτό αν τα παιδιά, παρακινούμενα από τη νηπιαγωγό, δημιουργήσουν
μια σειρά από σύνθετες, μαγικές λέξεις που θα δίνουν νέες διαστάσεις σε τετριμ-
μένα, αντικείμενα και πράξεις. Σε ένα παραμύθι που έφτιαξαν τα παιδιά και ανα-
φερόταν σε γαμήλιες γιορτές ψαριών, η νηπιαγωγός ζήτησε διευκρινίσεις για
πολλά. Από ποιο υλικό θα ήταν φτιαγμένο το νυφικό και πώς θα λεγόταν; Το
νυφικό ήταν από κοράλλια, και λεγόταν «κοραλλιονυφικό», και το φαί που πρό-
σφεραν ήταν «μαριδόψωμο» και «φυκόπιτες», ενώ στα ποτήρια έρεε άφθονο το
«θαλασσινό κρασί»³⁴.

Μια φορά κι έναν καιρό ήταν μερικά παιδιά και μια δασκάλα και μία και δύο
και χίλιες δύο ιστορίες. «Κόκκινη κλωστή δεμένη, στην ανέμη τυλιγμένη...»

ΑΓΓΕΛΙΚΗ ΓΙΑΝΝΙΚΟΠΟΥΛΟΥ

Επίκουρη καθηγήτρια

Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Αιγαίου

34. Μαρία Γιαννουσοπούλου, φοιτήτρια Π.Τ.Ν. Παν/μίου Αιγαίου, 1998.