

# Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

**ΘΕΑΤΡΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ**

**Μεταπτυχιακή Διατριβή**



**Αφήγηση και παραμύθια: η συμβολή του Θεάτρου στην  
Εκπαίδευση στην αναθεώρηση των παραμυθιών των  
αδερφών Γκριμμ**

**Σταματία Μέμου**

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια  
Μυρτώ Πίγκου - Ρεπούση

**Μάιος, 2017**

# Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

**ΘΕΑΤΡΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ**

## Μεταπτυχιακή Διατριβή

Αφήγηση και παραμύθια: η συμβολή του Θεάτρου στην  
Εκπαίδευση στην αναθεώρηση των παραμυθιών των  
αδερφών Γκριμμ

Σταματία Μέμου

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια  
Μυρτώ Πίγκου - Ρεπούση

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή υποβλήθηκε προς μερική εκπλήρωση των  
απαιτήσεων για απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών  
στις Θεατρικές Σπουδές  
από τη Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών του Ανοικτού  
Πανεπιστημίου Κύπρου.

**Μάιος, 2017**

ΛΕΥΚΗ ΣΕΛΙΔΑ

## Περίληψη

Στην παρούσα διατριβή αναλύεται η σπουδαιότητα της αφήγησης και του παραμυθιού στη ζωή και την εκπαίδευση των παιδιών. Κατόπιν, γίνονται προσεγγίσεις στα παραμύθια των αδερφών Γκριμμ και τους τρόπους που αναλύονται από τους μελετητές τους. Επίκεντρο αποτέλεσαν τα στερεότυπα που σχετίζονται με το γυναικείο φύλο και τους συχνά βίαιους μηχανισμούς καταστολής τους με στόχο την εναρμόνιση, με τα συζυγικά και μητρικά πρότυπα. Στη συνέχεια, παρουσιάστηκαν οι τρόποι που μπορεί το Θέατρο/ Δράμα στην Εκπαίδευση να αναδείξει την αφήγηση/ το παραμύθι/ την ιστορία αλλά και την ανάγκη αποδόμησης των στερεοτύπων μέσα από τη λογική της αναθεώρησης των παραμυθιών. Το Θέατρο/ Δράμα στην Εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει ως χώρος ζύμωσης των ιδεών της αναθεώρησης και να τις προσεγγίσει μέσα από τεχνικές και συμβάσεις. Τέλος, προτάθηκε ένα δικό μας παραμύθι, με αναθεωρητική ματιά και μερικές τεχνικές του Θεάτρου/ Δράματος στην Εκπαίδευση μέσα από τις οποίες θα μπορούσε να εφαρμοστεί.

Η συλλογή του υλικού έγινε κυρίως μέσω βιβλιογραφικής έρευνας. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν τη σπουδαιότητα της αφήγησης στην οργάνωση των προσωπικών μας ιστοριών και της ιδέας για το ποιοι είμαστε και οδήγησαν στην ανάγκη για αναθεώρηση των παραμυθιών, ως πράξη ενδυνάμωσης. Διότι, σύμφωνα με τον Jack Zipes “ενώ όλοι θέλουμε να αφηγηθούμε τις ζωές μας, εντούτοις, λίγοι από εμάς μπορούμε γιατί μας λείπει η διαίσθηση και η γνώση των τεχνικών. Χρειάζεται από μικρή ηλικία να μάθουμε τις στρατηγικές της αφήγησης ώστε να αντιληφθούμε ότι μπορούμε να γίνουμε οι προσωπικοί αφηγητές της ζωής μας και να προσπαθήσουμε να θέσουμε σε εφαρμογή τα όνειρά μας” (Zipes 1995: 4).

## **Summary**

In the following dissertation the importance of narration and fairy tales in children's lives and education is being discussed. Later, the Grimm's fairy tales are approached along with the ways they are analyzed by the scholars. Main focus was given to the stereotypes related to the female gender and their suppressive mechanisms, often violent, with the aim of harmonizing with the marital and maternal etiquette. Then, a presentation followed of the ways Theatre/ Drama in Education can promote the narrative/ fairy tale/ story and the need of deconstructing stereotypes within the logic of fairy tale revision. Theatre/ Drama in Education can work as a place of fostering ideas of revision and approach them through various techniques and conventions. Finally, a fairy tale of our own is put forward, with a revising viewpoint, as well as some techniques of Theatre/ Drama in Education through which it could be applied.

The gathering of the material was mainly through books and research articles. The results of the research highlighted the importance of narrative in organizing our personal stories as well as in the idea of who we are, and led to the necessity of fairy tale revision, as an act of empowerment. Since, according to Jack Zipes, "We all want to narrate our lives, but very few of us have been given the techniques and insight that can help us form plots to reach our goals. We need to learn strategies of narration when we are very young in order to grasp that we can become our own narrators, the storyteller of our lives ... and try to put the dreams of our lives into effect" (Zipes 1995: 4).

## **Ευχαριστίες**

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα, κυρία Μυρτώ Πίγκου – Ρεπούση για τις πολύτιμες συμβουλές και την υπομονή της καθ' όλη τη διάρκεια συγγραφής της παρούσας διατριβής. Το Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, που μέσω της ύλης του προγράμματός του, των Θεατρικών Σπουδών, του τρόπου οργάνωσης και των καθηγητών του, για τα εφόδια μάθησης και σκέψης που μου έδωσαν, τα οποία ήταν πολύ διαφορετικά και πολύπλευρα από τις γνώσεις που κατείχα πριν ξεκινήσω τις σπουδές μου στο τμήμα.

Αρκετά χρήσιμη υπήρξε η συζήτηση με την κυρία Αναστασία Λογοθέτη, καθηγήτρια Αγγλικής Γλώσσας και Σύγχρονων Γλωσσών στο Αμερικάνικο Κολέγιο Ελλάδος (Deree) και υπεύθυνη της Λέσχης Βιβλίου (Deree Book Club), σχετικά με τα στερεότυπα στους Γκριμμ και τις θέσεις των σύγχρονων αναθεωρητών τους. Επίσης, ευχαριστώ τον πατέρα μου, Χρυσόστομο Μέμο, που χωρίς τις παροτρύνσεις και τις ατέλειωτες συζητήσεις μαζί του, δε θα είχα φτάσει εδώ καθώς και τη μητέρα μου, Βασιλική Δημακοπούλου, για την υπομονή και τη φροντίδα της όλο αυτό τον καιρό. Τέλος, ευχαριστώ τον εαυτό μου, που σε αυτή την περίοδο σύγχυσης για την Ελλάδα, αντιλήφθηκε τη μόρφωση ως εφαλτήριο πνευματικής ενδυνάμωσης, κριτικής σκέψης και φιλτράρισμα – αντίσταση, απέναντι σε νόρμες και μαζικές αντιλήψεις.

# Περιεχόμενα

<b>1 Παραμύθι και Αφήγηση</b>	1
1.1 Η Σημασία της Αφήγησης	2
1.2 Αναπτυξιακές και Παιδαγωγικές Διαστάσεις του Παραμυθιού	3
1.3 Οι Αδερφοί Γκριμμ και τα Παραμύθια τους	5
1.4 Παραδοσιοκρατικές και Αναθεωρητικές Προσεγγίσεις	8
<b>2 Όψεις του Θηλυκού στα Παραμύθια των Αδερφών Γκριμμ</b>	11
2.1 Θέτοντας τις Βάσεις για την Παιδαγωγική του Φόβου	12
2.2 “Όλοι σε Λένε Άγαλμα, Εγώ σε Λέω Γυναίκα” – Το Πρότυπο της Ιδανικής Συζύγου	16
<b>3 Χρήσεις της Ιστορίας, της Αφήγησης και του Παραμυθιού στο Θέατρο στην Εκπαίδευση με την Οπτική της Αναθεώρησης</b>	23
3.1 Ποια Είναι τα Οφέλη, για τους Μαθητές, από τη Χρήση της Αφήγησης στο Εκπαιδευτικό Θέατρο/ Δράμα;	23
3.2 Μορφές Αφήγησης στο Θέατρο στην Εκπαίδευση	25
3.2.1 Αφήγηση Σε Τρίτο Πρόσωπο	26
3.2.1.1 Η Τεχνική της Αποστασιοποίησης	26
3.2.2 Αφήγηση με Αυτοσχεδιασμό ή Παντομίμα	26
3.2.3 Σύγχρονες Μορφές Αφήγησης – Η Ψηφιακή Αφήγηση	27



3.2.4 Δραματοποιημένη Αφήγηση - Δραματοποίηση	27
3.3 Δραματικές Τεχνικές και Αναθεώρηση	29
<b>4 Πρόταση για Ένα Σύγχρονο Παραμύθι</b>	<b>36</b>
4.1 <i>Είδες τα Μάτια;</i> Πρόταση για Ένα Σύγχρονο Παραμύθι, με Θέμα: Το Δικαίωμα των Ζώων στην Αυτοδιάθεση	37
4.1.1 Ενδεικτική Εφαρμογή του Παραμυθιού “Είδες τα Μάτια;” Μέσα από Συμβάσεις του Εκπαιδευτικού Θεάτρου/ Δράματος σε Ομάδα Εφήβων	39
<b>5 Συμπεράσματα</b>	<b>41</b>
<b>Παραρτήματα</b>	
<b>A Οι Έκπτωτες Πριγκίπισσες της Dina Goldstein</b>	<b>42</b>
<b>B Εικονογράφηση για το παραμύθι “Είδες τα μάτια;”</b>	<b>45</b>
<b>Βιβλιογραφία</b>	<b>46</b>



# Κεφάλαιο 1

## Παραμύθι και Αφήγηση

Ανιχνεύοντας τις ρίζες της αφήγησης πίσω στο χρόνο, η μυθική αφήγηση, με τις πολύπλευρες πολιτισμικές της όψεις, δίνει μορφή σε κοινωνικές έννοιες, μέσα από εικόνες. Καθώς η πρωτόγονη συνείδηση δεν έχει επίγνωση «πώς η προέλευση και η αναφορά του μύθου, ανήκει σε παρελθόντα χρόνο», εκθέτει τα κοσμικά και θειικά γεγονότα ως πρωτοστάτες του παρόντος. Για τον ανθρωπολόγο Bronislaw Malinowski, στον μύθο συνδυάζεται το ιερό της θρησκείας με την καθημερινότητα του πρωτόγονου ανθρώπου (Γραμματάς 2012: 18-19). Ο *homo narrans* τη χρησιμοποιεί για να κατευνάσει τους φόβους του, να δώσει απαντήσεις σε ανεξήγητα φαινόμενα, μορφή και τάξη στο αόριστο και συγκεχυμένο που βιώνει (Λυδάκη 2008: 63,40). Όμως, για τον θρησκευτολόγο Mircea Eliade, ο μύθος, δεν είναι μια αφηρημένη σύλληψη των όσων βιώνει ο άνθρωπος, αλλά μια συνειδητή κωδικοποίηση της πίστης και των θρησκευτικών του τελετουργιών, της «πρακτικής του σοφίας». Σύμφωνα με σύγχρονες προσεγγίσεις, όπως του Claude Lévi-Strauss, ο μύθος αποτελείται από σύνολο παραλλαγών, τα «μυθήματα», κοινά σε διάφορους λαούς, που δε διέθεταν το γεωγραφικό πλεονέκτημα της αλληλεπίδρασης (ό.π. Γραμματάς 2012: 19-20). Επιπρόσθετα, στον διεθνή Κατάλογο των Aarne – Thompson, πολλά παραμυθιακά μοτίβα διαφόρων λαών έχουν κοινά στον τρόπο σκέψης και τη βαθύτερη υπαρξιακή αγωνία (Αναγνωστόπουλος 1987: 75· May 1980: 149).

Από τον 15<sup>ο</sup> αιώνα το λαϊκό παραμύθι άρχισε να αστικοποιείται αρχικά στην Ιταλία και μετά στη Γαλλία. Συγγραφείς όπως οι Giovanni Francesco Straparola και Giambattista Basile, άρχισαν να χρησιμοποιούν προς όφελός τους τη λαογραφία και να μετατρέπουν τα μοτίβα και τα περιεχόμενα των προφορικών λαϊκών παραμυθιών ώστε να ταιριάζουν στα γούστα αστών και αριστοκρατών αναγνωστών (Zipes 1982a: 23). Η πραγματική άνθηση του παραμυθιού σημειώνεται στη Γαλλία, στα τέλη του 17<sup>ου</sup> αιώνα,

όταν οι ενήλικες αρχίζουν να αντιλαμβάνονται τον κυρίαρχο ρόλο του, στη διαδικασία κοινωνικοποίησης των παιδιών. Οι προφορικές ιστορίες διαμορφώνονται έτσι που να ανταποκρίνονται στα πρότυπα της αριστοκρατίας υπαγορεύοντας καλούς τρόπους και χριστιανικές αξίες στα παιδιά (Zipes 1982a: 23, 25).

## 1.1 Η Σημασία της Αφήγησης

Η αφήγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να εξανθρωπίσει τον χρόνο, μετατρέποντάς τον από ένα απρόσωπο πέρασμα τεμαχισμένων στιγμών σε ένα πατρών, μοτίβο, πλοκή, μύθο ή σε *βίο* κατά τον Αριστοτέλη (Kearney 2002: 3,4). Η σπουδαιότητά της, έγκειται στο γεγονός ότι οι εμπειρίες και η ανθρώπινη μνήμη οργανώνονται κυρίως μέσα από μία φόρμα η οποία μας επιτρέπει να κατανοήσουμε και να ερμηνεύσουμε τον κόσμο και τον εαυτό μας (Bruner 1991: 4). Για την Wendy Hesford, λέμε ιστορίες για να καταλάβουμε τους εαυτούς μας και τη σχέση μας με τον κόσμο. Καθώς μεγαλώνουμε και αντιμετωπίζουμε νέες προκλήσεις, οι ιστορίες των άλλων μας παρέχουν επιβεβαίωση, ταύτιση και κάποιες φορές καθοδήγηση (Hesford 1990: 2). Ακούγοντας μια ιστορία, κατανοούμε καλύτερα, οπτικοποιούμε την εικόνα του ατόμου για το οποίο ακούμε, βρίσκουμε κοινά σημεία με τις δικές μας εμπειρίες και αυξάνονται το ενδιαφέρον και η ετοιμότητά μας για ενσυναίσθηση και αλληλεγγύη (Trzebinski 2005: 20). Γνωρίζοντας τους χαρακτήρες, μέσα από τις ιστορίες τους, ψάχνουμε για τη δική μας ιστορία μέσα στις ιστορίες των άλλων (Barton & Booth, στο: Πουρκός 2009: 472).

Κατά τη διάρκεια της αφήγησης, δημιουργείται μια κοινή συνθήκη, μια κοινή εμπειρία συμμετοχής και αλληλεπίδρασης, μεταξύ αφηγητή και ακροατών (Προύσαλης, στο: Πουρκός 2009: 472-473). Για τον Mikhail Bakhtin, το γεγονός της αφήγησης "είναι μια γέφυρα προς έναν ανοικτό διάλογο, μια συνάντηση της εσωτερικής μας εμπειρίας που συναντά κάποιον άλλο στο κατώφλι, και δημιουργεί διαδραστική συνθήκη στο όριο μεταξύ των συνειδήσεων" (ό.π.: 476).

Στον κόσμο των ανηλίκων και ακόμα περισσότερο των παιδιών, οι ιστορίες που αντικατοπτρίζουν τη ζωή τους, τους ανοίγουν νέους ορίζοντες για σκέψη και συγκίνηση και καλλιεργούν τη διορατικότητα και το στοχασμό τους (Barton & Booth, στο: Παπαπετροπούλου, Κ. 1992: 187). Ψάχνοντας να βρουν τις κατάλληλες ιστορίες για τους ίδιους, μαθαίνουν να συγκρίνουν τις ιστορίες. Ακούγοντας δε, διαφορετικούς αφηγητές, τα παιδιά μαθαίνουν να διακρίνουν και να αξιολογούν τα διαφορετικά είδη

αφήγησης, παρέχοντας απαραίτητη ανατροφοδότηση στον αφηγητή ((Peck 1989: 138 -139). Για την Jackie Peck, η αφήγηση μπορεί να είναι το κλειδί για την προφορική γλωσσική χειραφέτηση όλων των παιδιών (ό.π. Peck 1989: 141).

Στη σχολική πραγματικότητα, η αφήγηση θέτει τον μαθητή σε διαφορετικούς ρόλους όπως αυτόν του αφηγητή ή του ακροατή. Ο μαθητής ως ακροατής, μπορεί να αναπτύξει κριτική ακρόαση και μνήμη. Όταν λειτουργεί ως αφηγητής (Peck 1989: 138), έχει την ευκαιρία να αναπτύξει προφορική και γραπτή έκφραση καθώς η συγγραφή ιστοριών είναι φυσική εξέλιξη της ακρόασης και της αφήγησης (Livo & Reitz, στο: Peck 1989: 140).

## **1.2 Αναπτυξιακές και Παιδαγωγικές Διαστάσεις του Παραμυθιού**

Στην ενότητα αυτή προβάλλονται οι απόψεις του Bruno Bettelheim και της ψυχαναλυτικής θεωρίας για τη χρησιμότητα του παραμυθιού στην ψυχική και νοητική ανάπτυξη του παιδιού, το οποίο, στο δρόμο για την ενηλικίωση, προσπαθεί να κατανοήσει τον εαυτό του και τον κόσμο που το περιβάλλει.

Σε γενικές γραμμές, το λαϊκό παραμύθι, μπορεί να ανταποκριθεί πλήρως σε όλες τις ανάγκες των παιδιών· να ξυπνήσει τη φαντασία τους και να βοηθήσει στη νοητική τους ανάπτυξη, ακόμα και συνδυάζοντας τις δύο αυτές ανάγκες, μέσα από τη γνωριμία τους με τις γλωσσικές συμβάσεις των ενηλίκων (Tatar 2010: 57, 63). Η χρήση της γλώσσας, μπορεί να τα μύσει να εξερευνήσουν νέους κόσμους ελκυστικούς, να τους δώσει την ευκαιρία να ανακαλύψουν το “μπορεί ή θα μπορούσε ή ίσως να συμβεί”, ένα θέατρο από πιθανότητες, μόνο με τις λέξεις (Bruner, στο: Tatar 2010: 56). Επίσης, το παραμύθι μπορεί να διασκεδάσει τα παιδιά, να αφυπνίσει την περιέργειά τους, να βάλει σε τάξη τα συναισθήματά τους, να τα εφοδιάσει με εμπιστοσύνη για τον εαυτό τους και ελπίδα για το μέλλον (Μπετελχάιμ 1995: 13). Για τα παραπάνω όμως οφέλη, επιστημονικές μελέτες που να τα επαληθεύουν εμπειρικά, δεν υπάρχουν (Κουρκούτας, στο: Πουρκός 2009: 484) καθώς το παραμύθι καλύπτει μια εκδοχή της πραγματικότητας και όχι μια καθολική αλήθεια (Bruner 1991: 4).

Το παραμύθι παρουσιάζει πρόσωπα και ενέργειες (Τσιτσλοσπέργκερ 1999: 28), παραδείγματα προσωρινών και διαρκών λύσεων (ό.π Μπετελχάϊμ 1995: 15), υπό συμβολική μορφή, ώστε να δώσει εξηγήσεις στις εσωτερικές συγκρούσεις που βιώνει το παιδί (ό.π. Τσιτσλοσπέργκερ 1999: 26), στην ανάγκη του να βρει τις προσωπικές του ισορροπίες (Σακελλαρίου 1995: 29) και στις εμπειρίες του που θέλει να βάλει σε τάξη και να τους δώσει νόημα (Μπετελχάϊμ 1995: 18, 95).

Τα υπαρξιακά διλήμματα, που βιώνει το παιδί, όπως του θανάτου και του αποχωρισμού, θίγονται μέσα από το παραμύθι, με τέτοιο τρόπο ώστε να δημιουργείται ασφάλεια στο παιδί. Ως λύση στην αγωνιώδη επιθυμία του για αιώνια ζωή, του προτάσσει τη συναισθηματική ασφάλεια, που μπορεί να βιωθεί, μέσα από τη δημιουργία γνήσιων διαπροσωπικών σχέσεων (ό.π.: 21). Η βαθιά εσωτερική εμπιστοσύνη του παιδιού στον εαυτό του, θα το βοηθήσει να αναπτύξει την ατομικότητά του (Scherf, στο: Σακελλαρίου 1995: 25), να βρει την αγάπη και να πετύχει στη ζωή του, έχοντας χειραφετηθεί και ξεπεράσει το άγχος του αποχωρισμού από τους γονείς (ό.π. Μπετελχάϊμ 1995: 22).

Πρότυπα ηθικής συμπεριφοράς, προβάλλονται στο παραμύθι με έμμεσο τρόπο, ώστε το παιδί να ταυτιστεί με ότι για εκείνο έχει νόημα (ό.π.: 14). Είναι στη βούλησή του, εάν θα ταυτιστεί με τον καλό ήρωα, καθώς βασικό του κριτήριο είναι η συμπάθεια και όχι η καλοσύνη (ό.π.: 20). Η απόδοση δικαιοσύνης, μια βασική επιθυμία του παιδιού (Ηλιάδη, Κ. 1988: 14), έρχεται στο παραμύθι μέσα από τις περιπέτειες του ήρωα που καταφέρνει τελικά, να νικήσει με τη βοήθεια άλλων όντων. Έμμεσα, το παιδί μαθαίνει ότι για την επιτυχία του ήρωα, χρειάζεται ένας συνδυασμός ατομικής και συλλογικής προσπάθειας (Μερακλής 1993: 144) και ωθείται να μετακινηθεί, να γίνει καλύτερος άνθρωπος (Προύσαλης, στο: Πουρκός 2009: 473).

Η τελική καταξίωση του ήρωα στο παραμύθι μέσα από μια σειρά δοκιμασιών και το ευτυχισμένο τέλος με τον γάμο, μοιάζει με τις μυητικές τελετές διαφόρων πολιτισμών για το συμβολικό πέρασμα των εφήβων στην ενηλικίωση (Δαμιανού, στο: Αναγνωστόπουλος 1999: 127· βλ. Robert στο: Γκριμμ 2006, τμ.1: 17)<sup>1</sup>. Οι περιπέτειες

---

<sup>1</sup> Από τον Rodari, πληροφορούμαστε ότι οι ιστορίες του τύπου “Χάνσελ και Γκρέτελ”, με τα εγκαταλελειμμένα παιδιά στο δάσος, βασίζονται σε πραγματικά γεγονότα παλαιότερων εποχών, όπου οι γονείς εμπιστεύονταν τα παιδιά τους στον μάγο της φυλής, να τα μύσει σε δύσκολες δοκιμασίες, προετοιμάζοντάς τα για την είσοδό τους στην ενήλικη και έγγαμη ζωή. Από την παρατήρηση ότι “η δομή

του ήρωα θα μπορούσαν να έχουν αντίστοιχη λειτουργία για τα παιδιά που τις διαβάζουν, βοηθώντας τα να οδηγηθούν με ασφάλεια στην ωριμότητα (ό.π. Μπετελχάϊμ 1995: 18). Το ευτυχισμένο τέλος του παραμυθιού, προβάλλει την ενεργητική ή/και την ηθική στάση στη ζωή (ό.π. Προύσαλης, στο: Πουρκός 2009: 461), καθησυχάζει το παιδί και του δίνει ελπίδα για το μέλλον (ό.π. Μπετελχάϊμ 1995: 42· βλ. επίσης Τσιτσλοσπέργκερ 1999: 27).

Ο καθένας βρίσκει τη δική του λύση στο παραμύθι, το οποίο δεν παρέχει πληροφορίες για τον εξωτερικό κόσμο, μέσα από υπαρκτά γεγονότα, αλλά η μη ρεαλιστική φύση του είναι ένα τέχνασμα για να βρίσκει απαντήσεις που απασχολούν την εσωτερική του φύση (ό.π.: 40). Το βαθύτερο νόημα του παραμυθιού είναι διαφορετικό για κάθε άτομο αλλά και για το ίδιο άτομο σε διαφορετικές φάσεις της ζωής του που μπορεί να αντιληφθεί τα νέα νοήματα που προκύπτουν (ό.π.: 23), μόνο αυθόρμητα και διαισθητικά (ό.π.: 239). Συνδιαλεγόμενο το άτομο με το περιεχόμενο της ιστορίας επιτυγχάνει να κινητοποιήσει την προσωπική του νοηματοδότηση, την εκ νέου κατασκευή της πραγματικότητας (Goodman, στο: Πουρκός 2009: 461), και την αναζήτηση για το νόημα της ζωής (Κούπερ 1983: 19). Για την Marina Wagner, το παραμύθι ανταποκρίνεται και σε βασικές ανάγκες των ενηλίκων. Μας βοηθά να λέμε εναλλακτικές ιστορίες, να φανταζόμαστε κόσμους όπου το ευτυχισμένο τέλος είναι εφικτό και έχει θετική απήχηση στις καρδιές όλων των ανθρώπων (Cashdan 1999: 252).

### **1.3 Οι Αδερφοί Γκριμμ και τα Παραμύθια τους**

Το 1805 ο Γιάκομπ Γκριμμ, φοιτητής της Νομικής Σχολής του Μάρμπουργκ, στην Έσση, συνοδεύει στο Παρίσι, τον Friedrich Karl von Savigny, ιδρυτή της σχολής, και στα πλαίσια της έρευνάς τους για την ιστορία του Ρωμαϊκού Δικαίου, συγκεντρώνει υλικό σχετικά με τα γερμανικά ήθη, το δίκαιο και τη λογοτεχνία και νιώθοντας περισσότερη έλξη για τις σπουδές της Αρχαίας Γερμανικής Φιλολογίας, το 1806 αποφασίζει να αφήσει τις σπουδές του (Zipser 1989: 4). Την επόμενη χρονιά και έως το 1810, τα δυο αδέρφια, ξεκινούν να συλλέγουν λαϊκές ιστορίες για λογαριασμό του Clemens Brentano, που τις χρειαζόταν για δική του μελλοντική έκδοση, αλλά και για δικούς τους λόγους, ιστορικής κατανόησης της Γερμανικής γλώσσας και των εθίμων (ό.π.: 10). Το 1812, επί

---

του παραμυθιού βασίζεται στη δομή της μύησης” (Ροντάρι 1994: 92), ο Propp, συμπεραίνει ότι “το παραμύθι άρχισε να υπάρχει ως παραμύθι όταν η αρχαία τελετή έπαψε να γίνεται...” (ό.π.: 93).

Γαλλικής κυριαρχίας του Κάσσελ, εκδίδουν τον πρώτο τόμο από τα "Παιδικά και Σπιτικά Παραμύθια" (Kinder - und Hausmärchen), καθώς ο Clemens Brentano δεν προχωρά τελικά σε έκδοση δική του. Το 1814, μετά την απελευθέρωση του Κάσσελ, ο Γιάκομπ Γκριμμ υπηρετεί ως διπλωμάτης της Ειρηνευτικής Αντιπροσωπείας της Έσσης, στο Παρίσι και τη Βιέννη, και έχει την ευκαιρία να συγκεντρώσει σημαντικό υλικό για την έρευνά του με τον Βίλελμ Γκριμμ, ο οποίος εν τη απουσία του αδερφού του, εκδίδει το 1815, τον δεύτερο τόμο των παραμυθιών (ό.π.: 6). Το 1829, τα δυο αδέρφια, έχοντας αλλάξει επαγγελματικό προσανατολισμό, εργάζονται πλέον ως βιβλιοθηκάριοι για τη Βασιλική Βιβλιοθήκη του Κάσσελ, όμως, οι προοδευτικές πεποιθήσεις και οι λιγοστές γνωριμίες του Γιάκομπ Γκριμμ, στέκονται εμπόδιο στην προαγωγή του ως πρώτου βιβλιοθηκάριου και ύστερα από κοινή παραίτηση βρίσκονται ένα χρόνο μετά, καθηγητές και βιβλιοθηκάριοι στο Πανεπιστήμιο του Γκέτινγκεν, εισάγοντας νέα δεδομένα στις σπουδές της Γερμανικής Φιλολογίας (ό.π.: 7, 9). Το 1837, επί βασιλείας του Ερνέστου Αύγουστου Α΄ του Αννόβερου, οι Γκριμμ υποχρεούνται να δώσουν όρκο πίστης στον βασιλιά αλλά αντί αυτού, μαζί με άλλους πέντε φημισμένους καθηγητές, συγκροτούν τους "Έπτά του Γκέτινγκεν", διαμαρτυρόμενοι για την κατάργηση του συντάγματος του 1833 και απολύονται από το Πανεπιστήμιο παρά την στήριξη τους από τους φοιτητές και πλήθος συμπαραστατών με επιρροή. Το 1848, εκλέγονται στο κοινοβούλιο έχοντας ως στόχο τις δημοκρατικές μεταρρυθμίσεις και την ενοποίηση των Γερμανικών πριγκιπάτων αλλά αποσύρονται από την ενεργό πολιτική ύστερα από την πτώση του επαναστατικού κινήματος (ό.π.: 8).

Οι Γκριμμ, διακρίνονται για τη συνεισφορά τους στους τομείς της λαογραφίας, της ιστορίας, της εθνολογίας, της θρησκείας, της νομικής, της λεξικογραφίας και της λογοτεχνικής κριτικής. Άλλαξαν την προσέγγιση της προφορικής παράδοσης και προσέδωσαν κύρος στο λαϊκό παραμύθι (Jena 1971: 274). Παρά τη σημαντική τους έρευνα στην αρχαία γερμανική φιλολογία και τα έθιμα, δεν είναι οι ιδρυτές της γερμανικής λαογραφίας ούτε οι πρώτοι που συγκέντρωσαν και εξέδωσαν λαϊκές ιστορίες και παραμύθια (ό.π. Zipes 1989: 10). Άποψη που όμως δεν υποστηρίζεται καθολικά, καθώς μερικοί ακαδημαϊκοί όπως η Linda Degh, θεωρούν ότι οι Γκριμμ, ίδρυσαν τον τομέα της λαογραφίας (Degh 1979: 87). Αρχικός τους στόχος, ήταν η ανακάλυψη των ετυμολογικών και γλωσσολογικών σημείων που ένωναν τον γερμανικό λαό και εκφράζονταν μέσα από τους νόμους και τα έθιμα (ό.π. Zipes 1989: 10), να καταγράψουν και να διασώσουν τον λαϊκό, προφορικό, πλούτο της χώρας τους (Robert,



στο: Γκριμμ 2006, τμ.1: 13), ως πράξη πνευματικής αντίστασης απέναντι στην Ναπολεόντια κυριαρχία της Έσσης (Haase, στο: Tatar 1999: 355).

Η ευρέως διαδεδομένη άποψη ότι οι Γκριμμ συνέλεξαν τα παραμύθια από προφορικές αφηγήσεις απλών ανθρώπων της υπαίθρου (ό.π. Zipes 1989: 10), μένοντας πιστοί στο αρχικό τους νόημα, έχει αποδειχτεί εσφαλμένη (Zipes 1991: 47). Βασικός τρόπος άντλησης των πηγών, υπήρξε η κατ' οίκον αφήγηση από μορφωμένες νεαρές γυναίκες της μεσαίας τάξης και της αριστοκρατίας (ό.π. Zipes 1989: 10), καθώς για την Maria Tatar, το παραμύθι είναι γυναικεία υπόθεση με μητριαρχική καταγωγή (Tatar 1999: 308). Άλλος τρόπος εύρεσης υλικού, ήταν μέσα από βιβλία, εφημερίδες και γράμματα (ό.π. Zipes 1989: 11), άλλωστε η αντιγραφή, η μετάφραση και ο "αλληλοδανεισμός" ήταν συνήθειες πρακτικές για πάνω από διακόσια χρόνια, μεταξύ συγγραφέων και εκδοτών, συλλογών παραμυθιών (Bottigheimer 1992: 475). Η πλειονότητα των παραμυθιών που κατέγραψαν, προερχόταν από την Έσση ενώ πολλά ήταν γαλλικής προέλευσης. Τα παραμύθια διαφορετικών χωρών, συχνά παρουσίαζαν εκπληκτικές ομοιότητες μεταξύ τους και υπάρχει μια άποψη, ότι οι Γκριμμ, θεωρούσαν, πώς έχουν κοινή, άρια καταγωγή (ό.π. Robert, στο: Γκριμμ 2006, τμ.1: 14-15). Υπό την πίεση της αναγνωστικής τους επιτυχίας, οι Γκριμμ άρχισαν να στρέφονται στο παιδικό κοινό της ανερχόμενης αστικής τάξης (ό.π. Degh 1979: 88), που ήταν και οι κύριοι αναγνώστες τους. Από το 1819, συνεχώς βελτίωναν το στυλ και το περιεχόμενο των παραμυθιών τους, αμβλύνοντας στοιχεία έντονης βίας και σεξουαλικότητας, κάνοντας αναφορές σε χριστιανικά ιδεώδη, δίνοντας έμφαση στους ρόλους των φύλων (ό.π. Zipes 1989: 14), ώστε να αρμόζουν στις βικτωριανές αξίες, που είχε αποκτήσει το κοινό τους (ό.π. Zipes 1991: 48). Οι ίδιοι, όμως, ισχυρίζονται ότι δεν έκαναν παρεμβάσεις για να ωραιοποιήσουν το υλικό τους (Γκριμμ 2006, τμ.1: 33). Η "Μικρή Έκδοση" με πενήντα επιλεγμένα παραμύθια, που πρωτοεκδόθηκε το 1825, ήταν μια έντονη προσπάθεια προσέλκυσης του αναγνωστικού κοινού της αστικής τάξης (ό.π. Zipes 1989: 15). Οι Γκριμμ συνέβαλλαν στην λογοτεχνική "αστικοποίηση" της προφορικής παράδοσης των κατώτερων τάξεων. Έκαναν γνωστές τις παραδοσιακές, λαϊκές αξίες στην αστική τάξη σε μια προσπάθεια ενοποίησης του γερμανικού λαού (ό.π. Zipes 1991: 47). Στις μέρες μας είναι φανερό ότι το στυλ των Γκριμμ (Gattung Grimm) είναι κυρίως δουλειά του Βίλελμ Γκριμμ (David & David 1964: 191).

Τα “Παιδικά και Σπιτικά Παραμύθια” μεταφράστηκαν σε πάνω από εβδομήντα γλώσσες (ό.π. Degh 1979: 93), συμπεριλαμβάνοντας εκτός από παραμύθια και μύθους, θρύλους, ιστορίες, ανέκδοτα και θρησκευτικές ιστορίες. Από τις αρχές του εικοστού αιώνα έως και σήμερα, έχουν τεράστια αναγνωστική επιτυχία στη Γερμανία και κατατάσσονται σε πωλήσεις, δεύτερα, μετά τη Βίβλο (ό.π. Zipes 1989: 15). Ιστορικά, επί ναζιστικής κυριαρχίας, τα παραμύθια των Γκριμμ κρίθηκαν ιδανικά για να προάγουν τις αξίες της Άριας φυλής και χρησιμοποιήθηκαν για την ιδεολογική χειραγώγηση του γερμανικού λαού (ό.π. Zipes 1991: 139). Η ανέγερση της γερμανικής εθνικής συνείδησης του Τρίτου Ράιχ, σίγουρα απείχε κατά πολύ από το όραμα των αδερφών Γκριμμ για ενοποίηση του γερμανικού λαού. Η ναζιστική προπαγάνδα υπήρξε υπαίτια για την απαγόρευση των παραμυθιών από τα σχολικά εγχειρίδια της μεταπολεμικής εκπαίδευσης, που προσέβλεπε σε αξίες όπως της αγάπης έναντι του μίσους (ό.π. Degh 1979: 96). Η πρώτη γνωριμία των Γκριμμ με το ελληνικό αναγνωστικό κοινό έγινε το 1886 και ιδιαίτερη απήχηση με πλήθος μεταφράσεων, υπήρξε τη δεκαετία του 1960 (Αγγελίδου, στο: Γκριμμ 2006, τμ.1: 9).

## **1.4 «Παραδοσιοκρατικές» και Αναθεωρητικές Προσεγγίσεις<sup>2</sup>**

Μελετώντας τους θεωρητικούς οι οποίοι προσέγγισαν τα παραμύθια ως σημαντικά στοιχεία για την ανάπτυξη των παιδιών, μπορεί κανείς να διακρίνει δύο βασικές και αντιμαχόμενες, προσεγγίσεις: τους παραδοσιακούς- όπως τον Bruno Bettelheim- που τα θεωρούν ως φορείς πνευματικής γνώσης και παγκόσμιας, αιώνιας αλήθειας και τους αναθεωρητές, που εξετάζουν τις ιστορικές και πολιτιστικές ρίζες των παραμυθιών και βλέπουν τις ηθικές αξίες ως φορείς πολιτικής εξουσίας με παροδική απήχηση και ανοιχτές προς αλλαγή- όπως τον Jack Zipes και την Maria Tatar (Winston 1998: 18).

Ο Bruno Bettelheim, δίνει εξηγήσεις για τα παραμύθια βάσει των ψυχαναλυτικών προσεγγίσεων και των θεωριών του Freud, οι οποίες υποστηρίζουν ότι οι εσωτερικές διαδικασίες που συντελούνται στο άτομο, προέρχονται από το προσυνειδητό και το υποσυνείδητο (ό.π.: 24). Ως υποστηρικτής των κλασικών παραμυθιών, θεωρεί ότι μόνο στην πρωτότυπη μορφή τους μπορούν να μεταδώσουν στα παιδιά πραγματικά

---

<sup>2</sup> Σύμφωνα με τον Joe Winston (Winston 1998: 21), στα παραμύθια υπάρχουν δυο αντίπαλες θεωρητικές προσεγγίσεις : οι παραδοσιακοί (traditionalists) και οι αναθεωρητικοί (revisionists).

νοήματα, να επιδράσουν πάνω τους και να τα γοητεύσουν. Προτρέπει τους γονείς να μην ερμηνεύουν τα παραμύθια που διαβάζουν στα παιδιά τους, γιατί έτσι χάνεται η μαγεία αλλά να τα αφήνουν να τα κατανοήσουν μόνο τους, αιτιολογώντας πώς ο καθένας βρίσκει το δικό του νόημα στη ζωή και νιώθει εσωτερική ασφάλεια μόνο όταν κατανοεί και λύνει μόνος τα προβλήματά του (Μπετελχάϊμ 1995: 32).

Για τον Jack Zipes, διακεκριμένο θεωρητικό της λογοτεχνίας με εκτεταμένο συγγραφικό έργο για τα κλασικά παραμύθια, η παράδοση και τα παραμύθια παραμένουν αναγκαία για την πολιτιστική μας κληρονομιά αλλά δε θα πρέπει να καταναλώνονται εσαεί ως στατικά λογοτεχνικά μοντέλα. Προτείνει την ενεργή παραγωγή και λήψη τους σε φόρμες κοινωνικής αλληλεπίδρασης που οδηγούν σε μεγαλύτερη ατομική αυτονομία (Zipes 2002: 199). Θεωρεί ότι η πλειοψηφία των κλασικών παραμυθιών έχει χαρακτήρα σεξιστικό, ρατσιστικό και απολυταρχικό και τα αντιλαμβάνεται ως ιδεολογικά καταπιεστικά (ό.π. Winston 1998: 22· βλ. Zipes 2002: 191). Δε συμφωνεί με τις ψυχαναλυτικές προσεγγίσεις των παραδοσιακών και βρίσκει τις αναφορές τους σε όρους όπως “οιδιπόδεια συμπλέγματα” και “φθόνο του πέους”, αναχρονιστικές (ό.π. Zipes 2002: 189). Προτείνει τη γόνιμη χρήση της φαντασίας ως μέσο για έναν εναλλακτικό τρόπο σκέψης απέναντι στη σκληρή πραγματικότητα (Zipes 2009: 79).

Από τη φεμινιστική σκοπιά της Maria Tatar, τα κλασικά παραμύθια προβάλλουν μια απαρχαιωμένη παιδαγωγική του φόβου εκφράζοντας αρνητικά γυναικεία πρότυπα και εικόνες βίας κυρίως έναντι των γυναικών (ό.π. Winston 1998: 22). Αντίθετη προς την άποψη του Bruno Bettelheim - που θέλει τα παραμύθια να μην επιδέχονται γονική εξήγηση- η Maria Tatar προτείνει μια από κοινού προσπάθεια, απόδοσης νοήματος, μεταξύ παιδιού και γονιών, που θα τα ωθήσει να δράσουν και να δομήσουν τις δικές τους ιστορίες (Tatar 1995: 748), βάσει των παλαιότερων. Θεωρεί αυτή την προσπάθεια αναθεώρησης ως γενική πρόβα αντίστασης απέναντι στους κοινωνικούς καταναγκασμούς και τα άχρηστα μαθήματα της κοινωνίας (Tatar 1993: 236).

Παρά τις απόψεις των αναθεωρητών, το ενδιαφέρον των παιδιών για τα κλασικά παραμύθια φαίνεται να παραμένει ανεπηρέαστο από τις θεμελιώδεις κοινωνικές αλλαγές και τις μεταβολές του τρόπου ζωής ώστε να μην τα αντιλαμβάνονται ως αναχρονιστικά ή ανοίκεια (Wardetzky 1990: 158). Χαρακτηριστικά, μια έρευνα που

διεξήχθη το 1973, από την Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας, στα πλαίσια της μελέτης των αναγνωστικών προτιμήσεων 4,311 παιδιών, των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου, ανάμεσα σε δεκαπέντε διαφορετικά είδη ανάγνωσης, τα παιδιά προτίμησαν ξεκάθαρα τα παραμύθια και από το είδος αυτό ξεχώρισαν εκείνα των Γκριμμ (Huttner, Levenhagen και Matthes, στο Wardetzky 1990: 158).

Τα παιδιά που προτιμούν τις κλασικές ιστορίες, αντιστέκονται στις αναθεωρημένες εκδοχές τους, σύμφωνα με τον Jack Zipes. Ο τρόπος που έχουν μεγαλώσει, οι κοινωνικές προσδοκίες που τους έχουν εμφυσηθεί από το προσωπικό τους περιβάλλον είναι μερικοί από τους λόγους που αμφισβητούν τις αλλαγές, που τις βρίσκουν άλλοτε κωμικές και άλλοτε άδικες και ενοχλητικές (Zipes 1982b: 322). Σε αυτή την αίσθηση ενόχλησης σκόπιμα στοχεύουν οι αναθεωρητές, με τρόπους που αμφισβητούν τις ανεπιθύμητες κοινωνικές σχέσεις και αναγκάζοντας το παιδί να αμφισβητήσει ακόμα και τον εαυτό του (Zipes 1991: 191), ελπίζουν έτσι να φέρουν την αλλαγή και να το οδηγήσουν στη χειραφέτηση.

# Κεφάλαιο 2

## Όψεις του Θηλυκού στα Παραμύθια των Αδερφών Γκριμμ

Στο κεφάλαιο αυτό εξετάζονται οι τρόποι με τους οποίους οι μελετητές προσεγγίζουν τα στερεότυπα που αφορούν στο γυναικείο φύλο, που συναντώνται, κατ' επανάληψη, στα παραμύθια των Γκριμμ και έχουν αφήσει ψήγματα ακόμα και στην εποχή μας. Μέσα από τις διδαχές και την τιμωρία, που προορίζονται κυρίως για τα μικρά κορίτσια, θέτονται οι βάσεις για τη μετέπειτα υπακοή τους ως σύζυγοι και μητέρες.

Μέσα από τις ιστορίες που θα συζητηθούν στην παρακάτω ενότητα 3.1, εκτός από την “Κοκκινοσκουφίτσα” και το “Ραβδί του Κόκορα”, έγινε αντιληπτή η σχέση σύνδεσης που διέπει τις εξής θεματικές: *φύλο και ο κοινωνικός του ρόλος, η ηθική, ο πλούτος* που συχνά προσφέρεται ως ανταμοιβή της ηθικής, *ο ρόλος της θρησκείας και η βία* ως τιμωρία. Αναδεικνύοντας αυτή τη σύνδεση, τονίζεται η ανάγκη αναθεώρησης του αναχρονιστικού χαρακτήρα των προτύπων που προβάλλονται μέσα από τα παραμύθια των Γκριμμ, που ακόμα και στις μέρες μας, λειτουργούν ως καταπιεστικοί θεσμοί κοινωνικοποίησης (Winston 1998: 18).

Μέσα από το “σύμπαν” του παραμυθιού αναδύονται αξίες όπως ο πλούτος και στάσεις όπως η βία που σχετίζονται με τα χριστιανικά διδάγματα και τις διαφορετικές ηθικές προσδοκίες που έχει η κοινωνία για τα δύο φύλα (Bottigheimer 1987: 168). Ο πλούτος (χρυσός ή πολύτιμες πέτρες) είναι συχνά η ανταμοιβή στην καλοσύνη της ηρωίδας, ενώ συγκεκριμένα ο χρυσός, αποκτά αξία ταυτόσημη του ήλιου και της υπέρτατης

ομορφιάς, καθώς πολλοί ήρωες και ηρωίδες έχουν χρυσά μαλλιά (Luthi 1987: 15). Η βία συναντάται συχνότατα στους Γκριμμ, σε κάθε πιθανό τους χαρακτήρα, από τον αγριότερο εγκληματία έως την Παναγία και κυρίως στα παραμύθια με περιεχόμενο διδακτικό ή προειδοποιητικό (Tatar 2003: 5). Παρουσιάζοντάς τη βία ως ταιριαστή τιμωρία για ένα έγκλημα προσπαθούν να αποδώσουν τον κόσμο ως ένα αυστηρά δίκαιο μέρος (Haase 2008: 1014), πράγμα που μπορεί να θεωρείται στις μέρες μας άκρως αντιπαιδαγωγικό αλλά συνιστούσε παιδαγωγικό μέσο, τη συγκεκριμένη περίοδο, τα παιδιά να παρευρίσκονται σε δημόσιες σωματικές τιμωρίες και εκτελέσεις (ό.π. Tatar 1993: 46).

## **2.1 Θέτοντας τις Βάσεις για την Παιδαγωγική του Φόβου**

Πάνω από το τριάντα τοις εκατό των παραμυθιών των Γκριμμ αφορούν κάποιου είδους εκμετάλλευση παιδιού από ενήλικα (Bruehl, στο: Zipes 2012: 4). Από τη “Σταχτοπούτα”, που υπομένει τις βαριές δουλείες του νοικοκυριού και τις ταπεινώσεις της μητριάς και των αδερφών της, με μόνο της οδηγό τη συμβουλή της μητέρας της, που την προτρέπει να είναι καλή και υπομονετική και ο Θεός θα την ανταμείψει (Γκριμμ 2006, τμ.1: 206) έως την ακραία περίπτωση του “Κοριτσιού με τα Κομμένα Χέρια”, όπου ο πατέρας για να γλιτώσει από τον Διάβολο, του προσφέρει την κόρη του, αφού πρώτα της κόψει τα χέρια. Η κόρη δέχεται με αγάπη τη φρικαλεότητα “πατέρα, κάνε με ότι θέλεις. Αφού είμαι το παιδί σου” (ό.π. Γκριμμ 2006, τμ.1: 272). Στις περισσότερες ευρωπαϊκές εκδοχές του παραμυθιού, ο πατέρας εκδικείται με αυτό τον τρόπο την κόρη, που αρνείται να τον παντρευτεί. Οι Γκριμμ, βάζοντας στη θέση του απειλητικού πατέρα τον Διάβολο, πετυχαίνουν να αποσιωπήσουν τις αιμομεικτικές αναφορές και να δημιουργήσουν ένα παραμύθι θρησκευτικού παραδειγματισμού ενάντια στην απειλή του κακού (ό.π. Tatar 1993: 121), δίνοντας αξία στη δυστυχία και μεταμορφώνοντας τον πόνο σε μια εμπειρία με θετικό, πνευματικό περιεχόμενο (Ελιάντε 1999: 128). Η ομορφιά και η καλοσύνη της ηρωίδας, ανταμείβονται από τον βασιλιά με γάμο και δώρο ένα ζευγάρι ασημένια χέρια ενώ με την ευσέβεια και την καλοσύνη της στον Θεό (ό.π. Γκριμμ 2006, τμ.1: 276), ξανακερδίζει τα αληθινά της χέρια και γίνεται σύμβολο της γυναικείας αποδυνάμωσης μιας εποχής που ασπαζόταν τη βιβλική σοφία της λατρείας του αρσενικού ως θεού (ό.π. Tatar 1993: 128). Η Marie – Louise von Franz παρατηρεί

ότι το μοτίβο του “να μην έχεις χέρια” το έχει συναντήσει μόνο στις ηρωίδες και όχι στους ήρωες των παραμυθιών<sup>3</sup> (Von Franz 1993: 85).

Η συλλογή των παραμυθιών των Γκριμμ μπορεί να συνδεθεί άμεσα με το γερμανικό λογοτεχνικό είδος *Hausväterliteratur*, που προάγει τα Λουθηρανικά διδάγματα της ιεραρχικής δομής ενός νοικοκυριού και τα εργασιακά καθήκοντα των μελών του. Σύμφωνα με αυτές τις θρησκευτικές αρχές, στην κορυφή του νοικοκυριού βρίσκεται ο σύζυγος ο οποίος έχει εξουσία πάνω σε όλα τα υπόλοιπα μέλη – σύζυγο, παιδιά και υπηρέτες (ό.π. Haase 2008: 539). Οι εικασίες του Αριστοτέλη που θέλουν τα παιδιά να στερούνται λογικής και να είναι από τη φύση τους κτήμα του αρσενικού γονιού, έθεσαν τις βάσεις της προκατάληψης εναντίον τους που υιοθέτησε αργότερα η ιουδαιο-χριστιανική παράδοση (ό.π. Bruehl, στο: Zipes 2012: 12-13). Στη Βίβλο ή στο Κοράνι η αφοσίωση στον Θεό μπορεί να φτάσει ως τη θυσία ενός παιδιού (ό.π.: 7) ή όπως διακήρυξε ο Λούθηρος “όσοι αποτυγχάνουν να υπακούσουν θα πεθάνουν νωρίς και δε θα ζήσουν μακρά ζωή” (ό.π. Tatar 1993: 29). Τέτοια είναι και η περίπτωση των προειδοποιητικών ιστοριών των Γκριμμ “Το Ξεροκέφαλο Παιδί<sup>4</sup>” και “Η Κυρά – Τρούντε” που και στις δυο, οι χαρακτηρισμοί “πεισματάρικα και ξεροκέφαλα”, που αποδίδονται στα δυο παιδιά, προμηνύουν το τραγικό τους τέλος. Στο “Ξεροκέφαλο Παιδί”, το ανυπάκουο απέναντι στη μητέρα του, παιδί, χάνει την αγάπη του Θεού ο οποίος το τιμωρεί με θάνατο. Εκείνο, έχοντας δυνατή τη θέληση για ζωή, αντιστέκεται σθεναρά αλλά η μητέρα το χτυπά, το αποτελειώνει και αυτό ησυχάζει μια για πάντα (ό.π. Γκριμμ 2006, τμ.2: 323). Στην “Κυρά – Τρούντε”, το κοριτσάκι “που δεν άκουγε ποτέ τους γονείς του” (ό.π.: Γκριμμ 2006, τμ.1: 339), παρακούει τις απαγορεύσεις τους και επισκέπτεται το σπίτι της “περιβόητης” Τρούντε η οποία το μεταμορφώνει σε κούτσουρο και το καίει στο τζάκι της. Οι προειδοποιητικές ιστορίες, που γνώρισαν μεγάλη άνοδο κατά τον δέκατο όγδοο και δέκατο ένατο αιώνα, στοχεύουν στην ηθική εκπαίδευση των παιδιών (ό.π. Tatar 1993: 49), αποτρέποντάς τα να ακολουθούν την περιέργειά τους που τα οδηγεί στην παραβίαση των κανόνων και μέσω του εκφοβισμού εκθέτουν τις αρνητικές συνέπειες της ανυπακοής που συχνά, στους Γκριμμ, οδηγεί στον θάνατο. Είναι οι πιο βίαιες από όλες τις παιδικές ιστορίες και δημιουργήθηκαν για να συμμορφώσουν και να πειθαρχήσουν τα παιδιά να υπακούν στους νόμους της γονικής εξουσίας (ό.π.: 25, 30). Η πιο διαδεδομένη ιστορία του είδους παραμένει “Η

<sup>3</sup> Ενδεικτική περίπτωση στην Ελλάδα, το Παραμύθι της Κουτσοχέρας και το θεατρικό έργο “Ευγένια” του Θεόδωρου Μοντσελέζε στα Επτάνησα τον 17<sup>ο</sup> αι.

<sup>4</sup> Οι Γκριμμ, δεν αποσαφηνίζουν το φύλο του παιδιού (Bottigheimer 1987: 88)

Κοκκινোসκουφίτσα”, θέλγοντας ανήλικους και ενήλικους, διαθέτει το βασικό μοτίβο απαγόρευσης και παραβίασης (ό.π.: 35).

Οι παραδειγματικές ιστορίες, είναι ένα ακόμα είδος ιστοριών, που συνδυάζουν τον διδακτισμό με το μελόδραμα (ό.π. Tatar 1993: 42). Στα “Φλουριά τ’ Ουρανού” το “καλό και θεοφοβούμενο κορίτσι” χαρίζει γενναιόδωρα όλα του τα υπάρχοντα στους ανήμπορους περαστικούς και αμείβεται αναπάντεχα με χρυσά φλουριά, θεόσταλτα (ό.π. Γκριμμ 2006, τμ.3: 87), διδάσκοντάς μας τις αρετές της ταπεινότητας, της εγκράτειας και της γενναιοδωρίας, που επιβραβεύονται με χρυσάφι (ό.π. Tatar 1993: 43). Στα “Φλουριά τ’ Ουρανού” και στο “Η Άσπρη και η Μαύρη Νύφη” για την υλική επιβράβευση και το χαρούμενο τέλος δεν αρκεί μόνο η καλοσύνη των ηρώιδων. Χρειάζεται επιβεβαιωμένη, ακλόνητη αρετή και πλήρης αυτοδιάθεση σε δυσμενείς συνθήκες, που άλλοτε κυμαίνονται σε πιο ήπιες μορφές, όπως της φτώχειας που βιώνει το κορίτσι της πρώτης ιστορίας και άλλοτε σε πιο άγριες, όπως τον αποκεφαλισμό της νύφης, στη δεύτερη ιστορία που ακολουθείται από το λύσιμο των μαγικών και την ανάσταση της κοπέλας (Bottigheimer 1987: 150). Το οξύμωρο όμως βρίσκεται στο γεγονός ότι ενώ το ευτυχισμένο τέλος του παραμυθιού πλαισιώνεται από υλικά αγαθά, δίνεται έμφαση στην ταπεινότητα και την αδιαφορία που οφείλουν να έχουν οι χαρακτήρες απέναντι στον πλούτο, όπως στη “Σταχτοπούτα” (ό.π. Tatar 1993: 59), που ενώ οι αδερφές της ζητούν από τον πατέρα για δώρα ρούχα και κοσμήματα, εκείνη παρουσιάζεται ταπεινή και εγκρατής, ζητώντας το πρώτο κλαδάκι που θα χαϊδέψει το καπέλο του (ό.π. Γκριμμ 2006, τμ.1: 208).

Η τιμωρία στους Γκριμμ, είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη για τα κορίτσια και μπορεί να επιβληθεί αυθαίρετα χωρίς να προηγείται κάποια παράβαση (ό.π. Bottigheimer 1987:91), σαν η κοινωνία να οδηγείται από μια εσωτερική πεποίθηση ενοχοποίησης των γυναικών βάσει του βιολογικού τους φύλου (ό.π.: 94). Στο “Ραβδί του Κόκορα” η έξυπνη κοπέλα ξεσκεπάζει το κόλπο της οφθαλμαπάτης που προκαλεί ο μάγος και ξεσηκώνει εναντίον του το αγανακτισμένο κοινό, έτσι γίνεται στόχος της εκδίκης του που την εξαπατά πάλι με οφθαλμαπάτη, γελοιοποιώντας τη στα μάτια των καλεσμένων του γάμου της, οι οποίοι την καταδιώκουν (ό.π. Γκριμμ 2006, τμ.3: 78). Μέσω της πλοκής των παραμυθιών, οριοθετείται συστηματικά η σφαίρα δράσης κοριτσιών και γυναικών. Συνήθως, τα κορίτσια τιμωρούνται αφού διαπράξουν ένα αδίκημα, τους τίθενται περιορισμοί από τους “καλούς ήρωες” και απαγορεύσεις από τους



“μεταφυσικούς ή σατανικούς”, από τις οποίες μετά βίας καταφέρνουν να σωθούν (ό.π. Bottigheimer 1987: 87-89).

Για τα αγόρια, οι συνθήκες των τιμωριών, είναι κατά πολύ ευνοϊκότερες. Η γλώσσα του κειμένου του παραμυθιού, χρησιμοποιείται με τέτοιο τρόπο, ώστε οι απαγορεύσεις να αποφεύγονται (ό.π. Bottigheimer 1987: 94). Περιορισμοί για τα αγόρια, που να τίθενται από τους “καλούς ήρωες” δεν υπάρχουν και όταν τίθενται από τους “μεταφυσικούς ή σατανικούς”, η κατάληξη είναι να επιβραβεύονται (ό.π.: 89) και όταν αποδεδειγμένα έχουν διαπράξει ένα αδίκημα, αθρώνονται (ό.π.: 171), με την πλοκή να διαμορφώνεται έτσι ώστε τελικά να τους παρέχονται ευκαιρίες που να οδηγούν στην επιβράβευσή τους (ό.π.: 92,93).

Οι βιβλικές διδασκαλίες σταδιακά μετατράπηκαν σε φυσικό νόμο (ό.π. Tatar 1993: 98), και μεταβιβάστηκαν στο συλλογικό ασυνείδητο θέτοντας ξεκάθαρα όρια και κανόνες για τα δύο φύλα (ό.π. Bottigheimer 1987: 155), με τη γυναίκα να οφείλει να υπακούει και να σωπαίνει. Ωστόσο, ευχάριστη έκπληξη προκαλεί σε όσους το πρωτοδιαβάζουν, το παραμύθι των Γκριμμ “Το Κορίτσι απ’ το Μπράκελ” με το κορίτσι να προσεύχεται στην Παναγία να της φέρει σύζυγο εκείνον που λαχταρά και νομίζοντας ότι της αποκρίθηκε ο Χριστός (ενώ ήταν ο καντηλανάφτης, κρυμμένος πίσω από την εικόνα), εκείνη θυμωμένη του απαντά “σταμάτα να φυτρώνεις εκεί που δε σε σπέρνουν κι άσε τη μάνα σου να μιλήσει!” (ό.π. Γκριμμ 2006, τμ.3: 54).

Εκτός της σφαίρας του παραμυθιού, κάνοντας λόγο για τη σημερινή εποχή, η Elisabeth Young - Bruehl, υποστηρίζει ότι όλοι οι ενήλικες λίγο ή πολύ, είναι υπεύθυνοι για την προκατάληψη απέναντι στα παιδιά. Είτε ατομικά, λόγω προσωπικών κινήτρων όπως της εξωτερίκευσης των εσωτερικών συγκρούσεων, της αυτό-επιβεβαίωσης και του αισθήματος της κατοχής εξουσίας είτε σε κοινωνικό επίπεδο, κακομεταχειριζόμενοι τα παιδιά, αιτιολογώντας τους εαυτούς τους και νομιμοποιώντας τη συμπεριφορά τους (ό.π. Bruehl, στο: Zipes 2012: 8). Σύμφωνα με την Maria Tatar, η προσπάθεια εκφοβισμού των παιδιών συχνά έχει τα αντίθετα αποτελέσματα (και αυτή είναι η θετική όψη του ζητήματος) καθώς εκείνα διασκεδάζουν ταυτίζοντας τον εαυτό τους όχι με το τιμωρημένο παιδί της ιστορίας αλλά με τον χαρακτήρα που επιβιώνει ανέπαφος (ό.π. Haase 2008: 1014-1015).

## 2.2 “Όλοι σε Λένε Άγαλμα, Εγώ σε Λέω Γυναίκα”<sup>5</sup> – Το Πρότυπο της Ιδανικής Συζύγου

Τα χαρακτηριστικά που διαθέτουν οι ήρωες των παραμυθιών των Γκριμμ, βασίζονται μεν σε πρότερα λαογραφικά “καλούπια”, αντιπροσωπεύουν δε, σε μεγάλο βαθμό τις ιδέες του Βίλελμ Γκριμμ για το φύλο (Tatar 2003: 30). Μέσα από τα παραμύθια για τα “καλά” κορίτσια, απώτερος σκοπός είναι να διδαχθούν την προετοιμασία για τη μελλοντική τους ανταπόκριση στο ρόλο της “καλής” συζύγου και μητέρας. Οι νεαρές αναγνώστριες των παραμυθιών, διδάσκονται ότι για να έρθει η αλλαγή στις ζωές των ίδιων και των ηρωίδων, θα πρέπει να επιτελέσουν, σωστά, το ρόλο του φύλου τους (Erum x.x.: 12-13). Μπροστά, όμως, στο φόβο της ενηλικίωσης, της χειραφέτησης και της ανάληψης ευθυνών, περιμένουν τον πρίγκιπα των ονείρων τους που θα δώσει νόημα στη ζωή τους και θα αναλάβει εξ ολοκλήρου τη φροντίδα τους και βιώνουν την ψυχολογική εξάρτηση του “Συνδρόμου της Σταχτοπούτας”. Παρακάτω, αναλύεται το προφίλ της ιδανικής συζύγου, όπως παρουσιάζεται μέσα από τα παραμύθια των Γκριμμ και οι όψεις που του αποδίδονται από τους μελετητές.

Η ιδανική σύζυγος στους Γκριμμ, είναι πανέμορφη, έχει φυσική ομορφιά, τέτοιας υπερβολής, που συχνά αποκτά μεταφυσικές διαστάσεις. Συνήθως, έχει ξανθά μαλλιά. Το ξανθό συνδέεται με την καθαρότητα του ήλιου<sup>6</sup>, την αγνότητα, το θεικό και τον πλούτο (Luthi 1987: 36), που θα αποκτήσει όταν γίνει νύφη, ως επιβράβευση για την ομορφιά της (Lieberman 1972: 387). Η ξανθότητα παρουσιάζεται ως μέρος ενός αξιακού συστήματος που προτάσσει (Thompson 2000: 118), πιθανόν, το ιδανικό, Άριο πρότυπο. Θεωρείται χρώμα των βασιλιάδων, όπως στα “Τρία Πουλάκια”, με τις τρεις κόρες να είναι πεντάμορφες αλλά πιο όμορφη απ’ όλες, την βασίλισσα “που τα μαλλιά της ήταν ξανθά σαν τα ώριμα στάχυα” (Γκριμμ 2006, τμ.2: 202). Η εξωτερική της ομορφιά συνδέεται με την καλοσύνη, απαραίτητα και τα δύο για την τάξη και την ισορροπία στο παραμύθι (Μερακλής 1999: 48-49). Ενδιαφέρον παρουσιάζει η αντίθεση στις περιγραφές των μαλλιών των ηρωίδων και των ηρώων, που για τους δεύτερους, γίνεται λόγος για το κεφάλι τους, έδρα της Γνώσης, κατά τη Δυτική φιλοσοφία (Jorgensen 2013: 59).

<sup>5</sup> Από το ποίημα της Κικής Δημουλά «Σημείο Αναγνωρίσεως», στη συλλογή «Το λίγο του κόσμου» (1971).

<sup>6</sup> Βλ. παραπάνω, σελ. 11-12.

Το δέρμα της ιδανικής συζύγου, είναι λευκό. Αποτέλεσμα φυλετικής καθαρότητας και κοινωνικού προνομίου, είναι το καθαρότερο χρώμα, αμόλυντο από το σκοτάδι και συνδέεται με τη λάμψη του ήλιου (ό.π.: Jorgensen 2013: 65). Πλεονέκτημα των πλουσίων, καθώς το δέρμα τους δεν υφίσταντο αλλοιώσεις από την πολύωρη έκθεση στον ήλιο. Συχνά, οι φτωχοί και κακοί περιγράφονται ως “μαύροι” ενώ οι ευγενείς και καλοί ως “λευκοί” (Weber 1981: 104). Στο παραμύθι “Η Άσπρη και η Μαύρη Νύφη” ο Θεός, καταριέται, τη μάνα και την κόρη που αρνήθηκαν να τον βοηθήσουν κάνοντάς τες “μαύρες κατράμι κι άσχημες σαν την αμαρτία” ενώ την καλόκαρδη ψυχοκόρη την ανταμείβει με την πραγματοποίηση τριών επιθυμιών, στη μια εκ των οποίων, η κόρη εύχεται να ήταν “όμορφη και αστραφτερή σαν τον ήλιο” (ό.π. Γκριμμ 2006, τμ.3: 32). Στο παραμύθι “Η Χιονούλα κι η Ροδούλα”, το όνομα της πρώτης αδερφής, συνδέεται με το λευκό και τις ιδιότητες που το ακολουθούν, καθαρότητα και παιδική αγνότητα ενώ η Ροδούλα συνδέεται με το κόκκινο του αίματος και της αμαρτίας. Το όνομά της συνάδει με την άνθησή της από παιδί σε γυναίκα και το ξύπνημα της σεξουαλικότητας, φέροντας την αμαρτία της Εύας (Friedenthal, στο: Turner και Greenhill 2012: 165), ως επίγονή της.

Η ιδανική σύζυγος μπορεί να μοιάζει στη Χιονάτη: αθώα, τόσο που να μη μπορεί να αναπτύξει έναν αυτόνομο εαυτό, όμορφη και έφηβη (Nanda 2014: 248). Η Anne Sexton την περιγράφει με “μάγουλα τόσο εύθραυστα σαν τσιγαρόχαρτο, χέρια και πόδια από Limoges, χείλη σαν το Vin Du Rhône, να ανοιγοκλείνει τα μάτια της όπως οι κινέζικες κούκλες” (Sexton 1999: 224). Η ομορφιά της είναι το μόνο δυνατό προσόν του “βιογραφικού” της και δε χρειάζεται να κάνει τίποτα παρά μόνο να περιμένει να επιλεγεί από κάποιο αρσενικό που θα την απαλλάξει από τα “μάγια” της κακιάς μητριάς (Lieberman, στο: Ο’ Connor 1989: 134), δηλαδή, από τα αμφιθυμικά συναισθήματα της προεφηβείας της (Rowe, στο: Zipes 1986: 218-219). Άλλοτε αγωνίζεται να ξεπεράσει την παιδική της ηλικία και να κερδίσει την ενήλικη ανεξαρτησία της, ενώ άλλες φορές, προσπαθεί να αποφύγει την πραγματικότητα της ενηλικίωσης και πέφτει σε λήθαργο, που μοιάζει με θάνατο (ό.π. Jones 1993: 31). Τελικά, θα αναγκαστεί να συμμορφωθεί με τους προδιαγεγραμμένους ρόλους και να παντρευτεί (ό.π. Rowe, στο: Zipes 1986: 214). Καθώς δεν έχει το δικαίωμα της επιλογής, θα πάρει τον “πρώτο τυχόντα” που θα βρεθεί μπροστά της για να την ελευθερώσει από τα “μάγια” της εφηβικής φυλακής και θα ανταμειφθεί τελικά, για την υπομονή της όχι μόνο με ένα φιλί αλλά με την κοινωνική της ανάδειξη και την υλική απόκτηση (ό.π.: 216,

217). Καθώς ο γάμος στο παραμύθι συνδέεται με την απόκτηση πλούτου, οι νεαρές αναγνώστριες μπορούν να φανταστούν την ομορφιά τους, ως εισιτήριο της μελλοντικής τους γαμήλιας ευτυχίας και την αυτόματη σύνδεση τους με την απόκτηση πλούτου (ό.π. Lieberman 1972: 386). Για τους ήρωες όμως των παραμυθιών, ο γάμος εκτός από πλούτο, σημαίνει και απόκτηση εξουσίας, όταν δε, η νύφη είναι πριγκίπισσα, η προίκα του περιλαμβάνει μισό ή και ολόκληρο βασίλειο.

Υιοθετώντας, η ηρωίδα στους Γκριμμ, τις συμβατικές γυναικείες αρετές, όπως την υπομονή, τη θυσία και την εξάρτηση, παραδίνεται στις πατριαρχικές ανάγκες και επιβραβεύεται, με κοινωνική αναγνώριση και οικονομική εξασφάλιση, που δεν προέρχονται ποτέ από τον προσωπικό της μόχθο αλλά από την παθητική προσκόλλησή της στον κόσμο του συζύγου (ό.π.: 217). Όλα της τα δεινά, εξαφανίζονται “φυσικά” με τον γάμο (ό.π. Jones 1993: 31), που στον κόσμο του παραμυθιού, παρουσιάζεται ως η προσωπική νίκη της ηρωίδας απέναντι στις ψυχικές της δοκιμασίες. Στη “Χιονούλα και τη Ροδούλα” η ψυχική ισορροπία στο σπίτι θα εδραιωθεί με την έλευση του ανδρικού στοιχείου (Walker και Lunz 1976: 96), αρχικά με τη μορφή της αρκούδας και ύστερα με τη ανθρώπινη, του πρίγκιπα. Οι γυναίκες παρουσιάζονται ως άτομα που δε μπορούν να προστατέψουν τον εαυτό τους και χρειάζονται το αρσενικό στοιχείο να τις στηρίξει (ό.π. Nanda 2014: 248). Ακόμα και εάν δεν έχουν ξαναμιλήσει ποτέ στο παρελθόν, οι δυο νέοι του παραμυθιού, ερωτεύονται και αποφασίζουν να παντρευτούν με την πρώτη ματιά, διότι η ομορφιά της κοπέλας, όπως στην περίπτωση της Χιονάτης, είναι ικανή να τους εξασφαλίσει την ευτυχία. Αυτό είναι το μήνυμα που μεταδίδεται στις νεαρές αναγνώστριες, ότι η αποκατάσταση μέσα από έναν γάμο είναι πρωτίστης σημασίας και ο γαμπρός πρέπει να μην είναι “ξένος” (Neikirk 2009: 39), αλλά να ανήκει στην κοινότητα. Το μήνυμα αυτό βρίσκεται σε παραμύθια όπως “Ο Γαμπρός Ληστής”, με θέμα τον αρραβωνιαστικό ληστή ή δολοφόνο (ό.π. Weber 1981: 98). Παρόλο που πολύς λόγος γίνεται για τον γάμο, ελάχιστες φορές μαθαίνουμε για την έγγαμη ζωή των ηρώων (ό.π. Lieberman 1972: 394).

Ο γάμος της ηρωίδας εξασφαλίζει την αρμονία που θα επιτυγχάνεται όσο εκείνη θα προσαρμόζει τον χαρακτήρα της στις κοινωνικές νόρμες (ό.π.: 220-221). Οι ηρωίδες που αντιστέκονται στο γάμο, αποτελούν ισχυρή απειλή και θα πρέπει να συμμορφωθούν (ό.π. Rowe, στο: Zipes 1986: 217). Οι άγριες, όμορφες θα αναγκαστούν να γίνουν καλές και να μπουν σε τάξη, όπως οι υπόλοιπες, για να εξασφαλιστεί η συνοχή του ιστού της

κοινότητας (ό.π. Μερακλής 1999: 49-50). Η ματαιοδοξία και η περηφάνια, στοιχεία της ισχυρής θέλησης, θα πρέπει να εξαλειφθούν και τη θέση τους να πάρει η αρετή της υπακοής (Tatar 1993: 103), βασικό στοιχείο της ιδανικής συζύγου αλλιώς εάν συνεχίσουν να απειθαρχούν, θα έχουν τραγική κατάληξη (ό.π.: 119). Η ενεργητικότητα είναι αρετή του άνδρα στο παραμύθι και εάν μεταφραστεί σε θηλυκά δεδομένα, τότε θα είναι φιλόδοξη και ραδιούργα (ό.π. Lieberman 1972: 392). Ο ρόλος του άνδρα, ανήκει στην κοινωνική σφαίρα και της γυναίκας στην ιδιωτική, μόνο έτσι εξασφαλίζεται η κοινωνική και οικογενειακή ευτυχία (ό.π. Erum x.x.: 6).

Στα παραμύθια του Charles Perrault δεν υπάρχει το μοτίβο της σιωπηλής γυναίκας, ενώ στους Γκριμμ η σιωπή είναι σχεδόν κατ' αποκλειστικότητα γυναικεία, σε όλες τις κοινωνικές τάξεις και επιβάλλεται για την τιμωρία των ηρωίδων. Στο "Γυάλινο Φέρετρο" η πρωταγωνίστρια χάνει τη φωνή της στην παρουσία του άνδρα που διεκδικεί να την παντρευτεί ενώ στα παραμύθια που συναντάμε την ανδρική σιωπή, είναι πιο σύντομης διάρκειας και λιγότερο περιοριστική (ό.π.: 74 -76). Ο Albrecht Classen, θεωρεί εσφαλμένη τη διαπίστωση της σιωπής ως του απόλυτου γυναικείου ιδανικού στους Γκριμμ (Classen 2008: 118), ίσως γιατί υπάρχουν και εξαιρέσεις, όπως στον "Γαμπρό Ληστή", που η νύφη χρησιμοποιεί την αφήγηση ως μέσο χειραφέτησης, για να αποκαλύψει τα όσα είδε, υποκρινόμενη ότι ήταν κάποιο της όνειρο και πετυχαίνει τη σύλληψη του συζύγου - ληστή (ό.π. Nanda 2014: 247). Στην "Πριγκίπισσα Μαρλένα", η πριγκίπισσα, μπορεί να κατέχει το χαρακτηριστικό της πεντάμορφης, κατέχει όμως και μιλιά, που τη χρησιμοποιεί ποικιλοτρόπως καθ' όλη τη διάρκεια του παραμυθιού. Αρχικά, τολμάει να εκφράσει στον πατέρα της την αγάπη της για το βασιλόπουλο "Δεν θέλω κι ούτε το μπορώ να πάρω άλλον άντρα", ύστερα παίρνει την πρωτοβουλία διαφυγής από τον πύργο "Πρέπει να δοκιμάσουμε την τύχη μας και να δούμε μήπως μπορέσουμε να τρυπήσουμε τον τοίχο" (Γκριμμ 2006, τμ.3: 295). Ανυπάκουη και ως υπηρέτρια στην ψεύτικη νύφη "Δεν θέλω τιμές που δεν μου πρέπει!" (ό.π.: 297), τέλος, φωνάζει για να υπερασπιστεί τη ζωή της. Σε καμία άλλη ιστορία των Γκριμμ, δεν υπάρχει ηρωίδα που υπερασπίζεται τη ζωή της, φωνάζοντας για βοήθεια. Στη Δανέζικη και Νορβηγική, όμως, παράδοση, οι ηρωίδες, όπως η Μαρλένα, φωνάζουν για βοήθεια και επινοούν τις δικές τους λύσεις διαφυγής (ό.π. Bottigheimer 1987: 79-80).

Οι ιδανικές σύζυγοι, περνούν τις ατέλειωτες ώρες σιωπής με γνέσιμο, ράψιμο και άλλες παραδοσιακά, γυναικείες ενασχολήσεις (ό.π.: 78). Για τη Χιονάτη, οι νάνοι έχουν εξασφαλίσει ότι εκείνη μπορεί να μαγειρέψει και να κάνει τις δουλειές του σπιτιού τους, αποκτώντας ρόλο νοικοκυράς, ίσως λίγο και συζύγου (ό.π. Nanda 2014: 248). Και ενώ οι φεμινιστικές απόψεις βλέπουν αρνητικά το ρόλο της Χιονάτης ως νοικοκυρά, ο Bruno Bettelheim, επαινεί την εξοικείωσή της με το νοικοκυριό, την εγκράτειά της, να μη στερήσει το φαγητό από τους νάνους (Μπετελχάιμ 1995: 292) θεωρώντας εύλογη την εργασιακή της ευσυνειδησία, ως τον βασικό όρο για να μείνει στο σπίτι τους και να μεγαλώσει σωστά (ό.π.: 294). Στο “Η Χιονούλα κι η Ροδούλα” η πρώτη, κοντά στα πρότυπα της πατριαρχικής κοινωνίας, “ήταν πιο ήσυχη” (Γκριμμ 2006, τμ.3: 100), προτιμά να μένει σπίτι και να βοηθάει στο νοικοκυριό, ενώ η Ροδούλα, που όπως προαναφέρθηκε<sup>7</sup>, το όνομά της φέρει την αμαρτία “ήταν πιο ζωηρή” και προτιμούσε τις βόλτες στη φύση. Αυτές τους οι διαφορές είναι που θα καθορίσουν και την μελλοντική τους τύχη, καθώς η Χιονούλα θα επιβραβευθεί για τις αρετές της παίρνοντας για σύζυγο το βασιλόπουλο και την περιουσία που τον ακολουθεί<sup>8</sup> ενώ η Ροδούλα, τον αδερφό του. Το εισιτήριο λοιπόν, της ηρωίδας για μια πετυχημένη ζωή είναι ο συνδυασμός νοικοκυροσύνης και εκθαμβωτικής ομορφιάς (Tatar 2003: 118). Η εργασία είναι αρετή στον κόσμο των Λουθηρανικών διδαγμάτων των Γκριμμ και θεωρείται τιμωρία μόνο όταν απευθύνεται σε βασιλιάδες. Η γυναίκα τότε, επιβραβεύεται με απαλλαγή από την εργασία, όταν παρουσιάσει ενάρετη συμπεριφορά (ό.π Classen 2008: 120).

Στον κόσμο του παραμυθιού, επιβάλλεται η απομόνωση για μια ανύπαντρη, νεαρή βασιλοπούλα (Δαμιανού, στο: Αναγνωστόπουλος και Λιάπης 1995: 42). Από τους νάνους που προτρέπουν τη Χιονάτη να παραμένει στο σπίτι, για τη δική της ασφάλεια έως το ακραίο παράδειγμα της “Πριγκίπισσας Μαρλένας” που ο πατέρας της την εγκλωβίζει στον πύργο για επτά χρόνια. Οι νεαρές, ανύπαντρες κοπέλες, οφείλουν να είναι σεμνές μπροστά στα αρσενικά. Στο “Κορίτσι που Έβασκε τις Χήνες στην Πηγή” η γριά λέει στην κοπέλα: “Εσύ, κορούλα μου, άντε μέσα στο καλύβι, γιατί δεν είναι σωστό και πρεπούμενο να κάθεσαι μονάχη σου μ’ έναν άντρα ξένο. Δεν πρέπει να ρίχνουμε λάδι στη φωτιά· μπορεί το παλικάρι να σ’ αγαπήσει” (Γκριμμ 2006, τμ.3: 190). Η ιδανική νύφη, έχει έντονη θηλυκότητα, με το πόδι της να χωρά στο μικροκαμωμένο και λεπτό γοβάκι (Γκριμμ 2006, τμ.1: 216). Ξεγλιστρά από τις παγίδες του αρσενικού, στην

---

<sup>7</sup> Βλ. σελ. 17

<sup>8</sup> Βλ. σελ. 17-18, σχέση ομορφιάς και πλούτου

προσπάθειά της να διατηρήσει την παρθενία της, όπως η Σταχτοπούτα ξεγλιστρά από τον πρίγκιπα και χάνει το γοβάκι της, μη υπολογίζοντας στην πίσσα, που είχε στρωθεί στη σκάλα (ό.π. Μπετελχάϊμ 1995: 369). Μπορεί να περιμένει από εκείνον να την επιλέξει, δείχνοντας έτσι ότι δεν έχει επιθετική σεξουαλικότητα (ό.π.: 376), κάνει όμως και τις προσπάθειές της για να τον προσελκύσει με τις υπέρλαμπρες εμφανίσεις της και την αδιάλειπτη συμμετοχή της στη βασιλική γιορτή και όταν εξασφαλίσει την προσοχή του (ό.π Classen 2008: 111), θέλει να την δει στην πραγματική της κατάσταση για να την εκτιμήσει για αυτό που πραγματικά είναι (ό.π. Μπετελχάϊμ 1995: 368). Όταν ο ωραίος νέος της επιβεβαιώσει ότι αγαπά τη θηλυκότητά της εκείνη αναλαμβάνει ρόλο, βγάζει το τσόκαρο, φοράει το γοβάκι και αποδέχεται την τύχη της (ό.π.: 376-377). Για τον Bruno Bettelheim, η νεαρή, πλέον, νύφη οφείλει να είναι σεξουαλικά δεκτική στον σύζυγό της (ό.π.: 399). Να του δημιουργεί ασφάλεια με την αποδοχή της και να του καθησυχάζει τα ασυνείδητα άγχη ευνουχισμού. Όντας σεξουαλικά δραστήρια, θα ικανοποιούνται και οι δικές της ασυνείδητες επιθυμίες και θα υπάρξει η συναπόλαυση (ό.π.: 377, 379). Για το “αν ευτύχησαν”; Για την Anne Sexton “έζησαν καλά σαν δύο κούκλες σε προθήκη μουσείου” (ό.π. Sexton 1999: 258).

Η σύζυγος θα γίνει και μητέρα. Οφείλει, όμως, να αποβάλλει τα “θέλω” της γιατί όσο επιθυμεί κάτι πολύ, αυτό μπορεί να την οδηγήσει στον θάνατο ή στη δυστυχία κάποιου άλλου (Fisher και Silber 2000: 128-129). Στο “Μαρούλι” η λαχτάρα της γυναίκας να φάει λαχανικά από τον κήπο της μάγισσας την οδηγεί στην πραγματοποίηση της υπόσχεσής της, να δώσει στην δεύτερη, το παιδί της. Για την Jessica Benjamin, η εκδήλωση της επιθυμίας, απαγορεύεται στις γυναίκες γιατί ισοδυναμεί με έκφραση σεξουαλικότητας (Benjamin στο: Fisher και Silber 2000: 128). Για την Marthe Robert, μεταφράστρια των Γκριμμ, η καλή, στοργική μάνα, συνήθως δεν υπάρχει στον άγριο κόσμο των παραμυθιών τους ή όταν υπάρχει, είναι πεθαμένη και προστατεύει (Robert στο: Γκριμμ 2006: 23) σαν φύλακας – άγγελος, τα παιδιά της από το κακό, με τη χρήση της μαγείας (ό.π Classen 2008: 118).

Η επικείμενη σύζυγος βρίσκεται σε ανταγωνισμό με τις αδερφές της για το “ποιά θα επιλέξει ο πρίγκιπας”, όπως στην περίπτωση της Σταχτοπούτας ή με τη μητριά της (ό.π. Fisher και Silber 2000: 130), όπως στην περίπτωση της Χιονάτης, για το “ποιά είναι η ομορφότερη απ’ όλες”. Οι λαογράφοι έχουν παρατηρήσει τη συχνότητα του ανταγωνισμού που προκύπτει ανάμεσα σε συγγενείς του ίδιου φύλου, στα παραμύθια.

Ενώ, οι συγγενείς διαφορετικού φύλου, συνήθως είναι σύμμαχοι (Tatar 1993: 68). Ο ανταγωνισμός μεταξύ των γυναικών, ενθαρρύνεται στα πλαίσια μιας πατριαρχικής κοινωνίας, μη αφήνοντας περιθώρια για μια, μεταξύ τους, υγιή φιλία. Για τις Sandra Gilbert και Susan Gubar, η φωνή του *μαγικού καθρέφτη* στο “Η Χιονάτη και οι Εφτά Νάνοι” είναι η πατριαρχική κοινωνία, που κρίνει την ομορφιά και εξουσιάζει τη γυναικεία αυτοεκτίμηση (Joosen 2004: 8).

Η ηρωίδα του παραμυθιού μοιάζει να έχει χαρακτηριστικά μοντέλου· είναι όμορφη και βουβή και με την τοποθέτησή της σε ένα ακαθόριστο κοινωνικό πλαίσιο (ό.π. Thompson 2000: 117), το παραμύθι πετυχαίνει να την καθιερώσει ως αρχέτυπη γυναικεία μορφή, ως την απόλυτα αυθεντική γυναίκα (ό.π.: 116). Με τα μοτίβα της ομορφιάς και της επιβράβευσης των ηρωίδων, τα παραμύθια καλλιεργούν έντονο το πνεύμα του ανταγωνισμού στις αναγνώστριες, που τα διαβάζουν σαν εγχειρίδια συμβουλών (ό.π. Lieberman 1972: 384-385). Για τις φεμινίστριες, σκοπός δεν είναι η γυναίκα να ζήσει την υπερβολή της τελειότητας που παρουσιάζει το παραμύθι ούτε να συμμετέχει παθητικά στην επανάληψη των ρόλων που της αναλογούν, συντηρώντας από γενιά σε γενιά την ιδεολογία του φύλου (ό.π. Erum x.x.: 7), αλλά να έχει την ελευθερία να επιλέξει τον ρόλο που επιθυμεί: εάν θα είναι νοικοκυρά ή εργαζόμενη. Εάν θα παντρευτεί ή όχι (ό.π.: 113).



# Κεφάλαιο 3

## Χρήσεις της Ιστορίας, της Αφήγησης και του Παραμυθιού στο Θέατρο στην Εκπαίδευση με την Οπτική της Αναθεώρησης

Σε αυτό το κεφάλαιο θα συζητηθούν κάποιες μορφές, είδη και τεχνικές του Εκπαιδευτικού Θεάτρου/ Δράματος (Theatre/ Drama in Education) που, μάλλον, γόνιμα μπορούν να εντάξουν την ιστορία/το παραμύθι και την αφήγηση και θα προσεγγιστεί η λειτουργία της αναθεώρησης μέσα από παραδείγματα δραματικών τεχνικών.

### **3.1 Ποια Είναι τα Οφέλη, για τους Μαθητές, από τη Χρήση της Αφήγησης στο Εκπαιδευτικό Θέατρο/ Δράμα;**

Παρακάτω, εκτίθενται μερικά από τα οφέλη του Εκπαιδευτικού Θεάτρου/ Δράματος και κάποιες βασικές αξίες που θα μπορούσαν να αναδειχτούν μέσα από την εφαρμογή του σε μια ομάδα από μαθητές και μαθήτριες<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Οι λέξεις που χρησιμοποιούνται σε αρσενικό γένος, όπως εμπυχωτής και μαθητής, δεν έχουν στόχο να τονίσουν έμφυλες διαφορές, αλλά χρησιμοποιούνται έτσι για λόγους οικονομίας.

Η ανάγκη της κατανόησης του εαυτού μας, των άλλων και του κόσμου, μπορεί να καταστεί κοινή εμπειρία μέσα από τη δημιουργία και τη βίωση της ζωντανής αφήγησης (Baldwin, στο: Γκόβας 2009: 100). Οι μαθητές, κινούνται μεταξύ ρεαλιστικού και φανταστικού, διατηρώντας όμως, τη συνείδηση των ορίων των δύο κόσμων, μέσα από την έννοια της “μεταμόρφωσης” (Φανουράκη 2010: 86).

Η διερεύνηση των προσωπικών ιστοριών των μαθητών, ενεργοποιεί το ενδιαφέρον τους για συμμετοχή που μέσα από την ελεύθερη έκφραση και την αφήγηση, ανασύρουν στην επιφάνεια τις προσωπικές τους ιστορίες (ό.π.: 85). Επιλέγουν τον τρόπο που θα αφηγηθούν τα γεγονότα, επαναδιατυπώνουν τις προσωπικές τους ιστορίες, οργανώνοντας εκ νέου τις αναμνήσεις και την ιδέα τους για το ποιοι πιστεύουν ότι είναι. Η ικανότητα, να κατασκευάζουν νοητικά την εικόνα του κόσμου της ιστορίας, να βελτιώνουν το επίπεδο της αφήγησής τους και να δομούν σύνθετες ιστορίες, μπορεί να τους οδηγήσει στην αφηγηματική ανάπτυξη (Mages 2006: 331,334 ·βλ. σελ. 1) και αυτογνωσία (Somers, στο: Φανουράκη 2010: 85).

Για να επανεξετάσουν μια ιστορία, οι μαθητές χρησιμοποιούν θεατρικές συμβάσεις που τους επιτρέπουν να “παίζουν” με την αφήγηση και να αντιλαμβάνονται τις δυνατότητες μιας ιστορίας (Booth, στο: Peter 2009: 14). Η υποψία ότι τα πράγματα θα μπορούσαν να αλλάξουν, με εκείνους ως φορείς της αλλαγής, δημιουργώντας μια νέα κοινωνική αφήγηση (Peter 2003: 26), θα μπορούσε να τους δώσει την αίσθηση μιας αφηγηματικής ταυτότητας, και του “ανήκειν” στα πλαίσια της μαθητικής κοινότητας, κοντά στη φιλοσοφία του Zipes (ό.π. Peter 2009: 16).

Μέσα από το άκουσμα των ιστοριών ή την αφήγηση αυτών, τα μέλη της ομάδας υπεισέρχονται σε μία διαδικασία κατανόησης όσων ακούν και όσων οραματίζονται ως εικόνες, ανταλλάσσοντας εμπειρίες και παράγοντας νέα νοήματα. Αυτή η διττή κατάσταση του *νοιιάζομαι* για όσα συμβαίνουν και *ελπίζω* σε συγκεκριμένα είδη έκβασης, μπορεί να εμπλέξει τους μαθητές, στο σχολείο και τον ευρύτερο δημόσιο χώρο σε μια μορφή πολιτικής συμμετοχής (Πίγκου – Ρεπούση 2016: 54-55). Η ηθική διάσταση του “νοιιάζεσθαι” επικεντρώνεται στην ευθύνη που φέρει το άτομο μέσα από τις σχέσεις που δημιουργεί και το “ελπίζειν” στην έννοια της ελπίδας ως κινητήριας δύναμης για πίστη σε ένα καλύτερο μέλλον (ό.π.: 51, 57). Μέσα από τον λόγο και την πράξη μπορούν οι μαθητές/ αριανοί πολίτες να εμπλακούν στην

επαναδιαπραγμάτευση των θεσμών, στο “ηθικό φαντασιακό”<sup>10</sup>, έννοια εμπνευσμένη από το “κοινωνικό φαντασιακό” του Κορνήλιου Καστοριάδη. Στα πλαίσια δε, μιας σχολικής, μαθητικής κοινότητας, όπως την προτείνει ο Jack Zipes, εμπνεόμενος από τον Zygmunt Bauman και που αναφέρθηκε παραπάνω, έχοντας κοινή εμπιστοσύνη και ενσυναίσθηση για τα υπόλοιπα μέλη και τις κοινά μοιραζόμενες αξίες, ιδέες και στόχους (Zipes 2004: 34), θα μπορούσε να αποτελέσει ένα γόνιμο έδαφος για την πραγμάτωση του “ηθικού φαντασιακού”.

## 3.2 Μορφές Αφήγησης στο Θέατρο στην Εκπαίδευση

Η αφήγηση, παραδοσιακά, στηρίζεται, μεν, στη χρήση του λόγου, στις μέρες μας, δε, καθώς συνδυάζει ένα σύνολο τεχνικών, δανειζόμενων από τις επιτελεστικές τέχνες (θέατρο, χορό), από άλλες τέχνες (μουσική) και τη σύγχρονη τεχνολογία (βίντεο, κινούμενα σχέδια) (Γραμματάς 2014α: 21), είναι ένα κατεξοχήν επιτελεστικό είδος και ο αφηγητής/ εμπυχωτής/ εκπαιδευτικός<sup>11</sup> (Wilson 2006: 9), σε ρόλο περφόρμερ μπορεί στα πλαίσια του Εκπαιδευτικού Θεάτρου/ Δράματος (ό.π. Γραμματάς 2014α: 25), να την συνδυάσει με ένα πλήθος από θεατρικές τεχνικές.

Γύρω από την αφήγηση έχει αναπτυχθεί μια κουλτούρα που τη θεωρεί υποδεέστερη της μάθησης, που δε δύναται να προσφέρει εκπαιδευτικά οφέλη στους/στις μαθητές/τριες. Για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς λειτουργούς, γονείς και την ευρύτερη κοινωνία, η αφήγηση παραπέμπει σε περφόρμανς ή διαδικτυακή εφαρμογή, και υποβιβάζεται σε ψυχαγωγική διαδικασία μη συνδεδεμένη άμεσα με τη μάθηση. Για τον Jack Zipes, η περφόρμανς και η διαδικτυακή αφήγηση δε συνδέονται με τον παιδαγωγικό χαρακτήρα της αυθεντικής αφήγησης που πρέπει να εντάσσεται στο σχολικό πρόγραμμα και να μην αντιμετωπίζεται ως εξωσχολική δραστηριότητα. Η μετατροπή της σχολικής τάξης σε εργαστήριο, χώρο παιχνιδιού ή ακόμα και σε θέατρο έχει ουσιώδη σημασία για τους/τις μαθητές/τριες καθώς καταργούνται οι περιορισμοί και τα όρια. Τα παιδιά μπορούν να τα παραβιάσουν και να έρθουν σε επαφή με άγνωστες πτυχές της προσωπικότητάς τους συνδιαλεγόμενοι με τις υλικές συνθήκες του χώρου που δρουν (Zipes 2004: 20, 21).

---

<sup>10</sup> Ο όρος προέρχεται από το ερευνητικό πρόγραμμα της Kathleen Gallagher “Νέοι, Θέατρο, Ριζοσπαστική Ελπίδα και Ηθικό Φαντασιακό” (2014-2018).

<sup>11</sup> Για λόγους συντομίας, θα αναφέρεται ως εμπυχωτής. Ενδιαφέρον πάντως παρουσιάζει και ο όρος που προτείνει ο Jack Zipes “καθηγητής – καλλιτέχνης”.

### **3.2.1 Αφήγηση Σε Τρίτο Πρόσωπο**

Σε αυτή τη μπρεχτική τεχνική, οι μαθητές αφηγούνται σε τρίτο πρόσωπο και παρελθοντικό χρόνο, με δυνατή εκφώνηση των σκηνικών οδηγιών (ό.π. Φανουράκη 2010: 50). Προτρύπονται από τον εμπυχωτή να πάρουν απόσταση από το ρόλο τους (Verfremdungseffekt) στην προσπάθεια εξάλειψης της “ρεαλιστικής ψευδαίσθησης” του θεατρικού βιώματος και με απώτερο σκοπό την κριτική θεώρηση του μαθητή απέναντι στα γεγονότα (ό.π.: 52). Ένας πιθανός τρόπος εκτέλεσης είναι: Ο εμπυχωτής διαλέγει μια φράση ενός χαρακτήρα σε πρώτο πρόσωπο και ένας μαθητής τη διαβάσει μετατρέποντάς τη σε τρίτο πρόσωπο. Έπειτα, ο εμπυχωτής διαλέγει ένα μικρό διάλογο και τον δίνει σε δύο μαθητές να τον διαβάσουν, καθιστοί. Πίσω τους στέκονται, όρθιοι, άλλοι δύο, που μετατρέπουν τις φράσεις σε τρίτο πρόσωπο. Ως παραλλαγή της τεχνικής, ο μαθητής αφηγείται προς τους συμμαθητές/ κοινό σε τρίτο πρόσωπο και παρελθόντα χρόνο τις σκηνικές οδηγίες που ακολουθούν την αφήγησή του και απευθύνεται ύστερα στους συμμαθητές/συμπαίκτες του, σε πρώτο πρόσωπο. Άλλη παραλλαγή, οι μαθητές κάνουν διάλογο μεταξύ τους και αφηγούνται τους ρόλους τους σε τρίτο πρόσωπο, σα να μιλούν για άλλους (Γκόβας 2003: 135 - 136).

#### **3.2.1.1 Η Τεχνική της Αποστασιοποίησης**

Στα πλαίσια της αποστασιοποίησης, μια άλλη άσκηση που μπορεί να εφαρμοστεί, είναι: Η ομάδα των μαθητών να χωριστεί σε ζευγάρια. Ο Α διηγείται εκφραστικά στον Β κάτι που έχει βιώσει πραγματικά. Ύστερα ο Β μεταφέρει την ιστορία σε κάποιον τρίτο, σα να ήταν ο Α αλλά τον σχολιάζει κιάλας, οπότε αποφεύγεται η ταύτιση με τον ρόλο. Η παραπάνω άσκηση, στοχεύει στη διερεύνηση των θεμάτων της κριτικής αντιμετώπισης του θεατή, της μη – ταύτισής του και της συναισθηματικής του απεμπλοκής από όσα βλέπει να εκτυλίσσονται και πώς μπορεί να γίνει το μήνυμα του έργου πιο καθαρό (στο ό.π.: 130).

### **3.2.2 Αφήγηση με Αυτοσχεδιασμό ή Παντομίμα**

Η αφήγηση ενός παραμυθιού μπορεί να εξελιχθεί με τη χρήση αυτοσχεδιασμού ή παντομίας με έκφραση και κίνηση. Ο εμπυχωτής μπορεί να ξεκινήσει αυτοσχεδιάζοντας κινήσεις και οι μαθητές ο ένας μετά τον άλλο (Κουρετζής 1991: 164), να συνεχίσουν ή ο εμπυχωτής να αφηγείται μια ιστορία και οι μαθητές να αναπαριστούν τα γεγονότα της χρησιμοποιώντας παντομίμα ή κάποια από τις τεχνικές

του Εκπαιδευτικού Θεάτρου/ Δράματος (Παπαδόπουλος, στο: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2011: 27), όπως για παράδειγμα τις ατομικές δυναμικές εικόνες. Για την εφαρμογή των παραπάνω, απαιτείται η συγκέντρωση των μαθητών, ώστε οι κινήσεις τους να συμβαδίζουν με το περιεχόμενο και το ρυθμό της αφήγησης. Μέσα από τη διαδικασία να ζωντανεύουν, να εμπλουτίζουν και να μεγεθύνουν τα αφηγούμενα γεγονότα, ενεργοποιείται η φαντασία των μαθητών (ό.π. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2011: 27).

### **3.2.3 Σύγχρονες Μορφές Αφήγησης – Η Ψηφιακή Αφήγηση**

Ο ορισμός της ψηφιακής αφήγησης είναι εξελισσόμενος και μεταβαλλόμενος. Παραδοσιακά, σημαίνει τη δημιουργία προσωπικών αφηγήσεων που υπογραμμίζουν σημαντικές, βιωμένες εμπειρίες (Robin, στο: Wales 2012: 536). Στις μέρες μας, η μετάβαση από την ηχοποίηση του λόγου του παραδοσιακού αφηγητή στη σωματοποίηση του λόγου του σύγχρονου περφόρμερ (Γραμματάς 2014<sup>β</sup>: χ.α.) απαντάει στις ανάγκες των σύγχρονων μαθητών που είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένοι με την ψηφιακή εικόνα (ό.π. Φανουράκη 2010: 75). Το θέατρο στη σύγχρονη εκδοχή του συνδυάζεται με τις νέες τεχνολογίες κάνοντας χρήση μέσων όπως: του προτζέκτορα, του βιντεοπροτζέκτορα, της οθόνης προβολής, του φορητού υπολογιστή, της ψηφιακής μηχανής ή κάμερας και του κινητού τηλεφώνου δημιουργώντας, για παράδειγμα, μια μαγνητοσκοπημένη δραματοποίηση κειμένου ή δρώμενου για περαιτέρω ανάλυσή του στην τάξη ή ενός βιντεοσκοπημένου υλικού που μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ντοκουμέντο στο πλαίσιο μιας δραματοποιημένης ιστορίας (ό.π.: 76, 77). Για την Prue Wales, η ψηφιακή αφήγηση σχετίζεται με το μεγαλύτερο μέρος του Εκπαιδευτικού Θεάτρου/ Δράματος και έχει προοπτικές για μελλοντική έρευνα και εξέλιξη (ό.π. Wales 2012: 549).

Τα παραπάνω βρίσκουν αντίθετο τον Jack Zipes, ο οποίος μιλώντας για την αφήγηση μέσω πλατφόρμας στα σχολεία θεωρεί ότι αναπαράγει καταναλωτικά πρότυπα, υποβιβάζει τα παιδιά και τις ιστορίες σε εμπορεύσιμα είδη, προάγει τον αφηγητή ως σταρ που κατέχει μαγικές ιδιότητες στοχεύοντας εν γένει στην προώθηση των ιδεών της ελίτ. Ως λύση προτείνει την γόνιμη ενασχόληση με την αφήγηση που εμπνέει τα παιδιά να γίνουν αφηγητές της δικής τους ζωής (ό.π. Zipes 2004: 35).

### **3.2.4 Δραματοποιημένη Αφήγηση – Δραματοποίηση**

Το 1930 η Winifred Louise Ward στο βιβλίο της “Creative Dramatics” όρισε τη *Δραματοποίηση* ως “το να θέτεις μια ιστορία σε δραματική φόρμα είτε παιχτεί ανεπίσημα ή γραπτά, από μνήμης και επίσημα” (Ward, στο: Collins & Maxwell 2017: 27). Κατά τη *Δραματοποίηση*, ένα κείμενο μεταγράφεται σε δραματικό και στη συνέχεια αναπτύσσεται παραστασιακά (Γραμματάς 1999: 156). Όλο το σύνολο της γραπτής και προφορικής παράδοσης όπως παραμύθια, μύθοι και θρύλοι, μπορούν να αποτελέσουν το υλικό της δραματοποίησης (ό.π. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2011: 42) και να συνδιαλλαγούν γόνιμα, όπως νωρίς το αντιλήφθηκε και η Winifred Louise Ward (ό.π. Ward, στο: Collins & Maxwell 2017: 28). Η διαδικασία, που ακολουθείται συνήθως κατά τη δραματοποίηση, είναι: Στην πρώτη φάση, ο εμπυχωτής παραδίδει το κείμενο προς επεξεργασία. Εκθέτει το γεγονός, το τοποθετεί στο χώρο και στο χρόνο, παρουσιάζει τα πρόσωπα και τις ιδεολογίες τους, τη σύγκρουση, βασικό στοιχείο του Δράματος, και τα αίτιά της, το αποτέλεσμα και τέλος οδηγείται σε συμπεράσματα με τους μαθητές μέσα από τη συζήτηση. Στη δεύτερη φάση, μετατρέπεται η μορφή του κειμένου σε δραματικό, ο εμπυχωτής λειτουργεί ως εμπυχωτής, μοιράζει τους ρόλους, γίνεται αναπαράσταση της δράσης – εικονοποίηση και μεταδραματική αξιολόγηση των γεγονότων (Μουδατσάκης 1994: 29 - 30)<sup>12</sup>.

Οι μαθητές μέσα από τους ρόλους του δραματοποιημένου κειμένου, του αφηγητή και του συγγραφέα, βιώνουν τις ιδιότητες του ομοδιηγητικού και ετεροδιηγητικού αφηγητή, τις διαβαθμίσεις της εσωτερικής εστίασης και της οπτικής γωνίας της αφήγησης (ό.π. Φανουράκη 2010: 81). Ο βαθμός συμμετοχής τους είναι συνήθως ανάλογος της ηλικίας τους. Για μαθητές 3 έως 5 χρόνων, ενδείκνυται η συμμετοχή τους σε ένα μέρος της ιστορίας, με περισσότερη σωματική κίνηση, που να περιέχει κυρίως παιχνίδι, ενώ τα παιδιά του δημοτικού, μπορούν να παίξουν σε μικρές, δραματοποιημένες ιστορίες. (Huck 1976: 666-667). Ο Σπυρίδων Πετρίτης, από την εμπειρία του με τους μαθητές του δημοτικού, συμπεραίνει ότι δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για να δραματοποιήσουν παραμύθια και όταν τους δίνεται η ευκαιρία, το αποτέλεσμα που παρουσιάζουν, είναι αρκετά υψηλού επιπέδου (Πετρίτης 2007: 2-3). Οι μαθητές του λυκείου, σύμφωνα με την Dorothy Heathcote, χρειάζονται ακόμα λιγότερη καθοδήγηση (ό.π. Huck 1976: 665).

---

<sup>12</sup> Το συγκεκριμένο τμήμα προέρχεται από αδημοσίευτη εργασία που εκπονήθηκε στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

Εκθέτοντας συνοπτικά μερικά από τα πλεονεκτήματα της δραματοποίησης: καλλιεργεί τη φαντασία των μαθητών που δίνουν μορφή σε γεγονότα που ακούν αλλά δεν έχουν βιώσει (Παπαδόπουλος 2010: 276), εισάγονται στην τέχνη της σκηνοθεσίας, σχεδιάζοντας τη δική τους δραματική αναπαράσταση, μαθαίνουν να δομούν ιστορίες και να δημιουργούν χαρακτήρες, αναπτύσσονται νοητικά (Stewig 1977: 190).

### 3.3 Δραματικές Τεχνικές και Αναθεώρηση

Μέσα από την ανατροπή της ιστορίας, οι μαθητές αντιλαμβάνονται τη δυνατότητα αλλαγής που μπορούν να επιφέρουν στη δομή και το μήνυμά της και τις άπειρες δυνατότητες που μπορούν να προκύψουν μέσα από αυτή (Zipres 2016: 13). Οι ιδέες τους μπορούν να τεθούν σε εφαρμογή μέσα από το Εκπαιδευτικό Θέατρο/ Δράμα, συμμετέχοντας ενεργά και συσχετιζόμενοι με την υπόλοιπη ομάδα να δημιουργήσουν συνθήκες μέσα από την κίνηση που θα έχουν ως στόχο την από κοινού δημιουργία της ιστορίας (ό.π. Somers 2008: 67). Η ικανότητα των μαθητών να κατανοούν την ιστορία (storyknowing), να εμπλέκονται ενεργά με τον κόσμο της για να κατασκευάζουν εκ νέου το νόημά της (Reason & Heinemeyer 2016: 558, 563) ανακαλώντας τις δικές τους ιστορίες – εμπειρίες, βασίζεται στην έννοια της *διακειμενικότητας* και μπορεί να τους ωθήσει στην αλλαγή (ό.π. Somers 2008: 65). Ο John William Somers είναι πεπεισμένος ότι το θέατρο μαζί με τις άλλες μορφές του Δράματος, μπορούν να φέρουν την αλλαγή όταν συνδυάζουν την καλλιτεχνική αξία με τις παιδαγωγικές, κοινωνιολογικές και δραματικές προσεγγίσεις (ό.π. Somers 2008: 61).

*Ο Σάκος της Αφήγησης*: Μια τεχνική, που μοιάζει με το “Μπερδεύοντας τα παραμύθια” του Gianni Rodari, περισσότερο ταιριαστή σε μαθητές νηπιαγωγείου και δημοτικού, επηρεασμένη από τεχνικές του Δράματος και της Αφήγησης. Οι μαθητές, μπορούν να συλλέξουν εικόνες χαρακτήρων από παραμύθια, ανθρώπων και ζώων, βάζοντάς τες στον σάκο. Ανακατεύουν, τραβούν τυχαία χαρακτήρες και δημιουργούν μια ιστορία μέσω των συνδυασμών που προκύπτουν (Adomat 2009: 633). Έτσι, για παράδειγμα, το χρυσό τόπι της βασιλοπούλας αντί να πέσει στην πηγή με τον βάτραχο, καταλήγει αρχικά στο καλάθι της Κοκκινোসκουφίτσας και ύστερα στην κοιλιά του λύκου ενώ η Κυρά – Τρούντε μαθαίνει από τον μαγικό καθρέφτη ότι υπάρχει και πιο κακιά από εκείνη στην παραμυθοχώρα, η γριά μάγισσα που δελεάζει τα παιδάκια, όπως τον Χάνσελ και τη Γκρέτελ, αφήνοντάς τα να τρώνε το γλυκόσπιτό της και ύστερα τα τρώει. Έξαλλη από θυμό η κυρά – Τρούντε, που δεν το σκέφτηκε νωρίτερα, τηλεφωνεί στην

κακιά μητριά της Χιονάτης να της ετοιμάσει δηλητηριώδη μήλα, γιατί αυτά είναι πιο ταιριαστό κέρασμα για τα δόντια των παιδιών που την επισκέπτονται! Τα παιδιά ίσως δεν είναι αμέσως έτοιμα για ανατροπή στις ιστορίες γιατί μπορεί να νιώσουν μπερδεμένα ή θυμωμένα καθώς η ανατροπή προκαλεί την τάξη που έχουν ανάγκη για να νιώσουν ασφάλεια (Ροντάρι 1994: 72-73).

Ακόμα ένα παιχνίδι ανατροπής, κυρίως για μικρότερες ηλικίες, επηρεασμένο από το “Η Κοκκινοσκουφίτσα στο ελικόπτερο” του Gianni Rodari. Τα παιδιά, μπορεί να αντιδράσουν αρνητικά με την εισαγωγή μιας νέας, ασύνδετης με τις υπόλοιπες, λέξης ή φράσης που προκαλεί την αναμενόμενη σειρά των γεγονότων (ό.π. Ροντάρι 1994: 75). Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των τεσσάρων. Καθένας παίρνει μια σελίδα με γραμμένες λέξεις ή προτάσεις. Σκοπός του είναι να φτιάξει με αυτές μια ιστορία. Οι λέξεις μπορεί να είναι: βασιλιάς, μάγισσα, πριγκίπισσα, δράκος, σπίτι κ.λπ. Ενώ οι προτάσεις: “ο βασιλιάς αγαπάει έναν δράκο”, “η μάγισσα σκοτώνει τον δράκο του”, “η πριγκίπισσα μισεί τους δράκους”, “το εστιατόριο είναι στην πόλη”. Τα παιδιά ενθαρρύνονται να προσθέσουν κι άλλες προτάσεις και να φτιάξουν μια ιστορία. Ύστερα χωρίζονται σε ομάδες και αλλάζουν μεταξύ τους μέχρι να αφηγηθούν το παραμύθι τους σε όλες τις ομάδες (ό.π. Zipes 2016: 14)

*Αφήγηση και Αυτοσχεδιαστικά Παιχνίδια:* Ο εμπυχωτής αφηγείται τη γαλλική εκδοχή του παραμυθιού “Η Πεντάμορφη και το Τέρας” και δίνει πληροφορίες, όπως “πότε και ποιος ο λόγος που γράφτηκε”, “ποιο είναι το κοινωνικό και πολιτιστικό του πλαίσιο”. Ύστερα, αφηγείται μια άλλη εκδοχή του παραμυθιού, δική του ή λογοτεχνική, με διάθεση ανατροπής όπως πχ. τη “Ματωμένη Κάμαρα” της Angela Carter (ό.π. Zipes 2016: 10). Εντάσσει το παιχνίδι “Τι θα γινόταν εάν” για να ενεργοποιηθούν τα παιδιά και να εφεύρουν τις δικές τους εκδοχές του παραμυθιού. “Τι θα γινόταν εάν η κοπέλα δεν υπάκουε στην εντολή του πατέρα της<sup>13</sup>”, “τι θα γινόταν εάν το λιοντάρι δε μεταμορφωνόταν σε βασιλόπουλο αλλά σε τσαγκάρι;” κ.α., προτρέποντας τα παιδιά να θέσουν τα δικά τους ερωτήματα. Ύστερα, τα παιδιά γράφουν τις δικές τους εκδοχές, τις αφηγούνται στην τάξη και αυτοσχεδιάζουν ελεύθερα πάνω στην εκδοχή του παραμυθιού τους (ό.π.: 13).

---

<sup>13</sup> Στην εκδοχή των Γκριμμ “Ο Χαρούμενος Κορδαλλός”, η Πεντάμορφη αποκαλείται “θυγατέρα, κόρη, κλπ.” και το Τέρας “λιοντάρι” (Γκριμμ 2006, τμ.2: 135 -143).



Ακόμα ένα αυτοσχεδιαστικό παιχνίδι, όπου οι μαθητές θα διαλέξουν ένα παραμύθι, για παράδειγμα “Οι έξι, που φτάνουν στα πέρατα του κόσμου” και θα βασίζεται στην τοποθέτησή του σε διαφορετική ιστορική περίοδο. Χωρίζονται σε τρεις ομάδες. Η πρώτη ομάδα, περιγράφει το παραμύθι σε συγκεκριμένο χρόνο στο παρελθόν, η δεύτερη, στο παρόν και η τρίτη, στο μέλλον. Για παράδειγμα, στο παρελθόν: το παραμύθι τοποθετείται χρονικά στη Γαλλική ή την Αμερικάνικη Επανάσταση, στο παρόν: ο στρατιώτης θα υπηρετήσει στη Νότια Αμερική ή στην Αφρική και όταν επιστρέφει σπίτι του δεν τον υποδέχονται θετικά. Στο μέλλον: ο στρατιώτης πάει στον Άρη να πολεμήσει για τη χώρα του. Ο εμπυχωτής, συνεχίζει με το παιχνίδι “Τι θα γινόταν εάν” και κάνει ερωτήσεις, όπως “Τι θα γινόταν εάν ο βασιλιάς φερόταν πιο δίκαια στο στρατιώτη”, “Τι θα γινόταν εάν ο στρατιώτης έχανε τη μάχη για την πριγκίπισσα;” (Zipes 2004: 163-164). Καθώς το παραμύθι των Γκριμμ περιέχει πολλούς ανδρικούς χαρακτήρες, για να δοθεί αέρας ανατροπής, μπορούν να αντικατασταθούν με γυναικείους. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε ο χαρακτήρας του άνδρα στρατιώτη να αντικατασταθεί από γυναίκα στρατιώτη (ό.π.: 154).

*Αφήγηση σε τρίτο πρόσωπο*<sup>14</sup>: Ο εμπυχωτής διαλέγει τη φράση του πατέρα από “Το Κορίτσι με τα Κομμένα Χέρια” που είναι σε πρώτο πρόσωπο “Μα δεν μπορώ να κόψω τα χέρια του ίδιου μου του παιδιού!” (Γκριμμ 2006, τμ.1: 272) και ένας μαθητής τη διαβάζει μετατρέποντάς τη σε τρίτο πρόσωπο. Ο εμπυχωτής διαλέγει έναν μικρό διάλογο και τον δίνει σε δυο μαθητές, να τον διαβάσουν, καθιστοί ενώ πίσω τους στέκονται όρθιοι άλλοι δύο που μετατρέπουν τον διάλογο σε τρίτο πρόσωπο· πατέρας: “Κέρδισε τόσα καλά χάρη σε κείνη που θα τη φροντίζει και θα την προσέχει σ’ όλη του τη ζωή”, κόρη: “Δε μπορεί να μείνει άλλο εδώ. Θα ξεκινήσει να γυρίσει τον κόσμο. Οι καλόκαρδοι άνθρωποι θα της δίνουν ένα κομμάτι ψωμί να τρώει” (ό.π. Γκριμμ 2006, τμ.1: 272-273). Η δράση διακόπτεται με μαθητές που κρατούν πλακάτ με συνθήματα όπως “το σώμα μου, δικαίωμά μου”, “καμιά ανοχή στη βία”, “κάτω η πατριαρχία” και μια ομάδα μαθητών σε ρόλο Χορού τραγουδούν το προπαγανδιστικό “Rosie the Riveter” με μερικούς να μιμούνται τη γνωστή πόζα από την αφίσα “We Can Do It!”.

*Ψηφιακή Αφήγηση και τεχνική Ανακριτικής Καρέκλας*: Γίνεται προβολή στην τάξη ενός αποσπάσματος από την ταινία “Cinderfella” (1960) με τον Jerry Lewis σε ρόλο “Σταχτοπούτου” με το όνομα Fella. Στο απόσπασμα της ταινίας: ο νονός του Fella, τον

---

<sup>14</sup> Εφαρμογή κοντά στον τρόπο που προτείνει ο Γκόβας, σελ. 26.

ενημερώνει ότι έχει επιλεχθεί ομόφωνα από τον ανδρικό πληθυσμό για να αποκαταστήσει ιστορικά τη δικαιοσύνη για την εκμετάλλευση που υφίστανται οι άνδρες από τις γυναίκες. Οι γυναίκες, πάσχοντας από το “Σύνδρομο της Σταχτοπούτας”<sup>15</sup> ψάχνουν να παντρευτούν τον πρίγκιπα, αλλά καθώς εκείνος είναι μόνο ένας, αναγκάζονται να παντρευτούν την αμέσως επόμενη επιλογή τους και οδηγούνται και εκείνες και οι σύζυγοί τους, στη δυστυχία. Προβάλλοντας ένα πρότυπο κοινού άνδρα, όπως ο Fella, ο νονός τον ενημερώνει ότι θα αποκατασταθεί η δικαιοσύνη και έτσι οι καθημερινοί άνθρωποι θα μπορούν να παντρεύονται μεταξύ τους. Ύστερα, ένας μαθητής σε ρόλο Fella, “ανακρίνεται” από τους συμμαθητές του, που είναι σε ρόλο δημοσιογράφων και του παίρνουν συνέντευξη, που βιντεοσκοπείται και προβάλλεται ταυτόχρονα. Του κάνουν ερωτήσεις όπως “πώς νιώθεις που σε επέλεξαν ως εκπρόσωπο των αδικημένων ανδρών;”, “Νιώθεις αδικημένος; Εάν ναι, από ποιους”, “Από πότε νιώθεις έτσι;” “Γιατί δεν αντιδράς;”. Ύστερα προβάλλεται ξανά η “ανάκριση” και ακολουθεί συζήτηση με τους μαθητές για το θέμα της καταπίεσης μεταξύ των φύλων. Με την “ανακριτική καρέκλα” συγκεντρώνονται στοιχεία μέσα από τα οποία ξεκαθαρίζονται οι καταστάσεις της ιστορίας και τα συναισθήματα του ήρωα (Γκόβας 2003: 141).

*Δραματοποίηση με Αναθεώρηση:* Οι μαθητές μπορούν να μεταγράψουν το παραμύθι “Ο Πολυαγαπημένος Ρολάνδος” σε μικρής έκτασης θεατρικό έργο με προσθήκη διαλόγων σκηνικές οδηγίες και ανατροπές. Ο εμπυχωτής μοιράζει τους ρόλους: η μάγισσα, άλλες μάγισσες – φίλες της, η άσχημη και κακιά κόρη της, η όμορφη και καλή πρόγονή της, ο Ρολάνδος, η νύφη του Ρολάνδου, ο βοσκός, η γριά που ορμηνεύει τον Ρολάνδο και τα κορίτσια που τραγουδούν στο γάμο του Ρολάνδου. Η ιδέα της μάγισσας να αποκεφαλίσει την κοπέλα, μπορεί να διερευνηθεί χιουμοριστικά μέσα από την τεχνική “Δοκιμάζοντας στιλ και είδη” (ό.π. Γκόβας 2003: 145-147). Έτσι, ένας/μια μαθητής/τρια στο ρόλο της μάγισσας προβάρει πιθανούς τρόπους που θα μπορούσε να σκοτώσει την κοπέλα: είτε σε στιλ ταινίας επιστημονικής φαντασίας, με φωτόσπαθο τύπου Star Wars, είτε σε στιλ ταινίας γουέστερν, κάνοντας εντυπωσιακή είσοδο και με αργά βήματα την πυροβολεί, είτε της ετοιμάζει λαιμητόμο και φωνάζει στην κόρη της να σκύψει για να ελέγξει αν λειτουργεί η λεπίδα, που πέφτει, σκοτώνοντας την κόρη ακαριαία κ.α. Σε άλλη σκηνή, δυο μαθητές σε ρόλο κοπέλας και Ρολάνδου, τρέχουν για να γλιτώσουν από τη μάγισσα, η οποία δεν τους κυνηγάει αμέσως, καθώς ψάχνει έναν

---

<sup>15</sup> Βλ. σελ. 16

καλό τρόπο να τους κατατροπώσει. Μέσω ομαδικής βιντεοκλήσης, καλεί “έκτακτο συμβούλιο μαγισσών” και ζητάει τη βοήθειά τους. Η ατμόσφαιρα εκρηκτική με τις μάγισσες να μη συμφωνούν μεταξύ τους και να λογομαχούν, αποφασίζοντας τελικά ότι πρέπει να παραγγείλει από εταιρεία τηλεμάρκετινγκ τα “μαγικά παπούτσια που σε κάθε βήμα κόβουν μιας ώρας δρόμο” (ό.π. Γκριμμ 2006, τμ.1: 443). Στην επόμενη σκηνή, όταν η μάγισσα τους βρίσκει, η κοπέλα χρησιμοποιεί το μαγικό ραβδί και τους μεταμορφώνει. Με την τεχνική της “παγωμένης εικόνας”(tableau vivant) παραμένουν ακίνητοι για να μην τους καταλάβει η μάγισσα, που όταν απομακρύνεται λίγο, εκείνοι ζωντανεύουν πάλι, παίρνοντας στάση “ζωντανής εικόνας” και όταν πλησιάζει, ξαναπαγώνουν. Παίζουν έτσι ένα κρυφτούλι, βγάζοντας ένα, μάλλον, κωμικό αποτέλεσμα στους υπόλοιπους συμμαθητές. Σε άλλη σκηνή του παραμυθιού, όταν τα κορίτσια πηγαίνουν να τραγουδήσουν στους μελλόνυμφους, η κοπέλα στενοχωριέται που ο Ρολάνδος παντρεύεται άλλη και αρχικά δε θέλει να συμμετέχει αλλά τελικά του τραγουδά με πομπώδη, μελοδραματικό τρόπο και φράσεις – κλισέ “Με ξέχασες, άτιμε. Πώς μπόρεσες; Πούλησες την αγάπη μας για μιαν άλλη; Και εγώ τώρα, τι θα απογίνω;” (ό.π. Γκόβας 2003: 189). Ο Ρολάνδος σκέφτεται ότι έπραξε λάθος και θέλοντας να πάρει μια απόφαση, περνάει από τον “διάδρομο της συνείδησης”, όπου αριστερά και δεξιά οι υπόλοιποι μαθητές σε ρόλο, του δίνουν αντικρουόμενες συμβουλές για το ποια απόφαση να πάρει. Ο Ρολάνδος τελικά αναγνωρίζει το σφάλμα του, αφήνει τη μέλλουσα νύφη και παντρεύεται την κοπέλα.

*Θέατρο Playback:* Οι μαθητές ως κοινό και σε ρόλους “κακών των παραμυθιών” μοιράζονται τις καθημερινές τους ιστορίες που άλλοι συμμαθητές τους ως ηθοποιοί “παίζουν πίσω” (Playback) με σύντομους αυτοσχεδιασμούς της στιγμής που παράγονται με βάση το συναίσθημα του αφηγητή. Ένας μαθητής στο ρόλο του λύκου, αφηγείται με παράπονο την καθημερινότητά του, που όλοι τον αποφεύγουν γιατί τον θεωρούν κακό. Στενοχωριέται που έχει τεθεί στο περιθώριο και θέλει να ζητήσει συγγνώμη από την Κοκκινοσκουφίτσα, τη γιαγιά της και τη μαμά των εφτά κατσικιών. Σκέφτεται δε, να πάει σε ψυχολόγο, για να τον βοηθήσει στην προσωπική του ενδυνάμωση και για την επούλωση των συναισθηματικών τραυμάτων της παιδικής του ηλικίας. Μια μαθήτρια, σε ρόλο μητριάς της Σταχτοπούτας, αρνείται τις κατηγορίες που της προσάπτουν ότι την κακομεταχειριζόταν, καθώς υποστηρίζει για τη θετή της κόρη ότι “μόνη της προθυμοποιούταν να κάνει όλες τις δουλειές και δεν ήθελε να ακούσει κουβέντα για χορούς και διασκεδάσεις” ενώ μάταια, εκείνη και οι κόρες της, επέμεναν

να περνάει ευχάριστα τον χρόνο της. Μετά το τέλος της παράστασης, το ζητούμενο είναι οι μαθητές να νιώθουν οικειότητα μεταξύ τους. Παρόλο που βρίσκονταν σε ρόλους παραμυθιών, αφηγούμενοι ιστορίες φαντασίας, κάπου ίσως να υπήρξε η αίσθηση των κοινών σκέψεων και προβληματισμών με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους.

*Δημιουργική Γραφή:* με επιρροή από την τεχνική του Jack Zipes “Γράφοντας απίθανες ιστορίες και φήμες”, μπορεί να ζητηθεί από τους μαθητές να σκεφτούν γρήγορα, μερικούς χαρακτήρες, στερεοτυπικούς, από τα παραμύθια των Γκριμμ και να τους πουν στον εμπυχωτή που αυτοσχεδιάζει μια απίθανη ιστορία ή μια φήμη για τον χαρακτήρα (ό.π. Zipes 2004: 76). Για παράδειγμα, “θυμάστε εκείνο το υπέροχο πάρτι που είχε διοργανώσει ο καλός βασιλιάς με θέμα: “φόρα τον πιο κακό σου εαυτό” με καλεσμένους τους κακούς της παραμυθοχώρας, που τελικά κατέληξε σε φιάσκο γιατί εξελίχθηκε σε μια βραδιά προσωπικών εκμυστηρεύσεων με τους μισούς να κλαίνε λέγοντας ότι “δε θέλουν πλέον να τους θεωρούν κακούς” και τους άλλους μισούς να τους παρηγορούν;” Ύστερα από τη μικρή αφήγησή του, ο εμπυχωτής τους ζητάει να γράψουν σε ένα χαρτί μερικούς χαρακτήρες με τα στερεότυπά τους, όπως, η κακιά μητριά, η κακιά μάγισσα κ.α. και τα ανακατεύει<sup>16</sup>, δίνοντας σε κάθε μαθητή να τραβήξει ένα τυχαίο χαρτί. Ο ήρωας που θα κληρωθεί σε κάθε μαθητή, θα αποτελέσει τη βάση για την ιστορία ή τη φήμη που θα γράψει. Ο εμπυχωτής, θα διασαφηνίσει τις διαφορές μεταξύ φήμης (που έχει ως σκοπό να επηρεάσει με αρνητικό τρόπο τα συναισθήματα όσων την ακούν) και φανταστικής ιστορίας (που έχει τη δόση της υπερβολής ή του ψέματος για να δηλώσει τις ικανότητες των ατόμων) και θα συζητηθούν στην τάξη, θέματα όπως “πότε οι φήμες και πότε οι φανταστικές ιστορίες μπορούν να γίνουν επικίνδυνες;”, “πότε μπορούν να χρησιμοποιηθούν και ποιος τις διαδίδει;” Αφού γράψουν όλοι οι μαθητές τις ιστορίες τους, θα τις διαβάσουν στην τάξη. Η δράση μπορεί να συνεχιστεί ώστε οι μαθητές να αφηγηθούν ξανά, αυτή τη φορά από την οπτική άλλου ήρωα· για παράδειγμα, μαθητής/τρια σε ρόλο μίας εκ των δυο κακών αδερφών της Σταχτοπούτας, διαβάζει την ιστορία άλλου/ης μαθητή/τριας για τον κακό λύκο και δημιουργείται έτσι ένα, μάλλον, ενδιαφέρον αποτέλεσμα ανάμειξης δυο ηρώων. Ο εμπυχωτής οφείλει να δώσει έμφαση στη σημασία της ακρόασης που είναι εξίσου σημαντική με την αφήγηση και την επιτέλεση (ό.π.).

---

<sup>16</sup> Η τεχνική μοιάζει κάπως με τον “σάκο της αφήγησης”, σελ. 29.

Μέσα από μια δραστηριότητα με τους μαθητές πάνω στα παραμύθια των Γκριμμ, η Nancy Brule, θέλησε να καταδείξει τα ζητήματα εξουσίας που δημιουργούνται από τη χρήση της γλώσσας και προέβαλλε την αφήγηση ως παιδαγωγικό μέσο επαναπροσέγγισης των κοινωνικά εδραιωμένων προτύπων. Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες των 3-4 ατόμων. Γίνεται μια συζήτηση όπου αναδεικνύονται τα κοινωνικά πρότυπα στους Γκριμμ και ύστερα, η εμπυχωτρία, εμβαθύνει με ερωτήσεις που δίνουν ώθηση στην κριτική σκέψη των μαθητών, όπως: “πώς επιβραβεύεται το άτομο που κατέχει έναν συνδυασμό χαρακτηριστικών όπως της ομορφιάς, της ηλικίας, της εθνικότητας, της ικανότητας και πώς τιμωρείται όποιος δεν τα κατέχει;”, “η ομορφιά και η ηλικία είναι κριτήρια που καθορίζουν το ρόλο του ατόμου στην κοινωνία;” “η εθνικότητα είναι κριτήριο που καθορίζει το ρόλο και την αξία του ατόμου στην κοινωνία;”, “η ικανότητα και η αναπηρία είναι κριτήρια που καθορίζουν τους κοινωνικούς ρόλους των ατόμων;”. Έπειτα, ζητείται από τους/τις μαθητές/τριες να ξαναγράψουν το παραμύθι αντικαθιστώντας τις λέξεις που προβάλλουν στερεότυπα με άλλες. Χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή ώστε να μην προβούν στη χρήση πιθανών, νέων. Τέλος, οι μαθητές αφηγούνται τα παραμύθια τους στην τάξη. Οι μαθητές/τριες, αναφερόμενοι στην επίδραση που τους άσκησε η δραστηριότητα, είπαν ότι ξεπλάγησαν στην προσπάθειά τους να επαναφηγηθούν τα παραμύθια με τρόπους που αποφεύγουν τη διαίωηση των ηγεμονικών νορμών (Brule 2008: 71 -75).

# Κεφάλαιο 4

## Πρόταση για Ένα Σύγχρονο Παραμύθι

Έως τώρα έχει γίνει γνωστό το γεγονός πώς ο τρόπος που αφηγούμαστε, μας βοηθά στην επαναδιατύπωση των ιστοριών και την εκ νέου κατασκευή της αντίληψης που έχουμε για τον εαυτό μας και τον κόσμο<sup>17</sup>. Έτσι και το “πώς επαναφηγούμαστε μια ιστορία” επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο επιλέγουμε να την ανακαλούμε και, εν τέλει, να τη θυμόμαστε, ως πραγματική (Barber & Mather 2014: 263). Σύμφωνα με την ψυχολόγο Elizabeth Loftus, ο “φανταστικός κόσμος” που δημιουργούμε με το μυαλό μας, επηρεάζει τη μνήμη μας, προκαλώντας μας “ψευδείς μνήμες” από γεγονότα που νομίζουμε ότι τα βιώσαμε στην πραγματικότητα (Somers 2008: 64-65).

Για τον Jack Zipes, κάθε αφήγηση ιστορίας είναι πράξη πολιτική και στην προσπάθειά μας να αντισταθούμε στα αξιακά συστήματα που προβάλλονται μέσα από τις κυρίαρχες, παραδοσιακές, αφηγήσεις, προτάσσει να δώσουμε το προβάδισμα στα παιδιά να αφηγηθούν τις προσωπικές τους ιστορίες (Zipes 2012: 22). Θεωρεί μάλιστα επιτακτική την ανάγκη αμφισβήτησης των κυρίαρχων ιστοριών καθώς εάν συνεχίσουμε να τις αφηγούμαστε ως έχουν, χωρίς να είμαστε ανοιχτοί σε πειραματισμούς και προοπτικές, τα παιδιά κινδυνεύουν να χάσουν τη φαντασία τους (Zipes 2006: 243). Για αυτούς τους λόγους, τα πρότυπα που προβάλλονται μέσα από τα κλασικά παραμύθια, πρέπει να αναθεωρηθούν ώστε τα παιδιά να μπορέσουν να γίνουν δημιουργοί των δικών τους ιστοριών και ως εκ τούτου, παρακάτω, γίνεται πρόταση ενός παραμυθιού, που παρόλο που δεν αποτελεί αναθεώρηση κάποιου άλλου, διαθέτει

---

<sup>17</sup> Βλ. σελ. 24

αναθεωρητική ματιά απέναντι σε αντιλήψεις κοινωνικά αποδεκτές, που φέρονται ως “κανονικότητα”.

#### **4.1. *Είδες τα Μάτια;***

### **Πρόταση για Ένα Σύγχρονο Παραμύθι, με Θέμα: Το Δικαίωμα των Ζώων στην Αυτοδιάθεση**

Μια φορά και έναν καιρό, όταν το ρολόι χτύπησε στις ενσυναίσθηση παρά τέταρτο, ξύπνησαν η Αγάπη, η Ειρήνη και η Συμπόνια, βιαστικές, να ετοιμαστούν για το σχολείο. Η Αγάπη, νυσταγμένη, είπε πρώτη “χτες ονειρεύτηκα ότι ήμασταν στις *Καρπενησίους Νήσους* και τρώγαμε ψαρονέφρι που μόλις είχε πιάσει ο ψαράς. “Και’ γω” είπε βιαστική η Ειρήνη “ονειρεύτηκα ότι τρώγαμε τσίχλες που μόλις τις βάζαμε στο στόμα μας γίνονταν φούσκες”. “Εγώ, ονειρεύτηκα ” είπε η Συμπόνια, “ότι τρέξαμε πίσω από τον Χάνσελ και τη Γκρέτελ και μαζεύαμε τα ψίχουλα γιατί δε θέλαμε να μας βρουνε και ρώτησα έναν περαστικό “Από πού πάνε για τη φύση” και κείνος μου έδειξε προς ένα μέρος· *ΕΚΤΡΟΦΕΙΟ ΑΥΤΟΧΟΙΡΩΝ*, έγραφε η παλιά ταμπέλα με τα χαλαρά καρφωμένα γράμματα, που όταν φυσούσε ο αέρας, τα “όμικρον γιώτα” έμοιαζαν με “έψιλον γιώτα”. “Μέσα στο εκτροφείο” συνέχισε η Αγάπη “ήταν ζώα πολλά, στριμωγμένα και ανήσυχα. Η αγελάδα γέννησε, πήραν το μωρό της και το έβαλαν σε ένα κλουβί με άλλα μωρά. Το γάλα της το έβαλαν σε ένα ποτήρι και μου έδωσαν να το πιω. Μου είπαν “τα μικρά παιδάκια μεγαλώνουν πίνοντας αγελαδινό γάλα” συνέχισε η Ειρήνη “μα εγώ, κοιτούσα τα λυπημένα της μάτια”, ρώτησα “και το μωρό της αγελάδας, τι πίνει;” αλλά απάντηση δεν πήρα γιατί οι εργάτες ήταν απασχολημένοι μεταφέροντας κλουβιά με μωρά. Η Ειρήνη είπε “μετά από λίγο, μου έφεραν μια μπριζόλα και μου είπαν ότι “είναι από μοσχάρακι που μεγάλωσε με αγάπη για να το φάμε εμείς τα μικρά παιδιά”, “εμένα” είπε η Συμπόνια “με ρώτησαν “εάν θέλω τη συμπόνια μου σαγανάκι ή ομελέτα” εγώ όμως έβλεπα τα αρσενικά κοτοπουλάκια να γυρίζουν γύρω - γύρω σε μια λωρίδα και να καταλήγουν κάτω από μια λεπίδα. Τους ρώτησα “πού τα πάνε;” και μου είπαν “δεν τα χρειάζεται πλέον η παραγωγή, αυτά. Δεν είναι εκμεταλλεύσιμα.” Τους ρώτησα “για ποιόν;” “Θυμάστε, μετά;” είπε η Αγάπη, “Θυμάστε τον ζωολογικό κήπο; Τα ζώα που ήταν στα κλουβιά και ο κόσμος τα φωτογράφιζε; Θυμάστε τα μάτια τους;” “Θυμάμαι” είπε η Ειρήνη” τις κυρίες που φορούσαν τα δερμάτινα παλτό και τις τσάντες που μόλις τις άνοιγαν, ούρλιαζαν. Θυμάμαι ότι οι υπάλληλοι του ζωολογικού κήπου, συνέχεια

έριχναν νερό για να φύγει το αίμα που άφηναν οι πατημασιές των περαστικών. Μια αλεπού, με κοίταξε λυπημένα και μου είπε “Αγάπη, αγαπάς υποσιτισμένα” και μόλις της έδωσα το καπέλο μου, το πήρε στην αγκαλιά της και εκείνο έγινε πάλι το μωρό της. Αυτό δεν είχε λυπημένα μάτια, πια”. Ένας κύριος *ανθρωστόμος*, φώναζε, φτύνοντας βιαστικός, λουλούδια και μου έλεγε “μη δίνεις σημασία. Αυτά, είναι για να τα εκμεταλλεύεται ο άνθρωπος”.

“Μαμά”, είπαν και τα τρία κορίτσια, μαζί. “Μπορούν να συμβούν αυτά στ’ αλήθεια;” Η Αγάπη είπε “υπάρχουν άνθρωποι που κάνουν κάποια ζώα να υποφέρουν ενώ κάποια άλλα τ’ αγαπούν;” Η Ειρήνη συνέχισε “μαμά, υπάρχουν άνθρωποι που φορούν το δέρμα των ζώων;” Η Συμπόνια, κλαψούρισε “μαμά, υπάρχουν μωρά που ζουν χωρίς τη μαμά τους;” Η μαμά τους απάντησε “Όχι, αγάπες μου, αυτά ήταν μόνο ένα κακό όνειρο. Δε συμβαίνουν στην πραγματικότητα”. Τα κορίτσια χαμογέλασαν ανακουφισμένα και άνοιξαν την πόρτα να φύγουν για το σχολείο. Η μαμά, μόλις σιγούρεψε ότι είχαν φύγει, έτρεξε να πετάξει την αφίσα με την πυραμίδα της Μεσογειακής Διατροφής, τα δερμάτινα γάντια της και την σούβλα που υπήρχε από παλιά στο υπόγειο. Πέταξε και τα γυαλιά της από ταρταρούγα μαζί, γιατί θυμήθηκε ότι δεν είχε ποτέ μυωπία αλλά ότι οι άλλοι της είχαν πει ότι έχει. Θυμήθηκε ότι είχε δει και εκείνη τα μάτια, πολλά ζευγάρια μάτια από παιδί, στα οικογενειακά τραπέζια, στον πάγκο του χασάπη, στους εφιάλτες της. Σε ένα μάλιστα, όνειρο, εκείνο που έβλεπε πιο συχνά με το Άουσβιτς, αγελάδες, κατσίκες, γουρούνια, κόττες και ψάρια, όλα μαζί έμπαιναν για την τελική φάση, σε έναν θάλαμο γεμάτο μεταλλικούς πάγκους. Μετά από ένα γενικευμένο πανζουρλισμό, εκείνη θυμάται την ησυχία που ακολουθεί και τα μάτια, σα μαγνητάκια, να σχηματίζουν στον μεταλλικό πάγκο τη φράση: *Ήθελαν να ζήσουν και πέθαναν με τα μάτια ανοιχτά, κοιτάζοντας τη ζωή.*

Το παραπάνω παραμύθι, στοχεύει στην ευαισθητοποίηση των ενήλικων και ειδικότερα των γονέων πάνω στο σοβαρό θέμα του 21<sup>ου</sup> αιώνα της βιομηχανικής σφαγής των ζώων, το λεγόμενο και “Ολοκαύτωμα των Ζώων”. Οι ιδέες που προτάσσει είναι: “τα ζώα είναι ζωντανά, αισθανόμενα όντα που ανήκουν στον εαυτό τους (η στάση υπέρ της ηθικής αντιμετώπισης, δυστυχώς, δεν έχει νομική ισχύ) που αντί να λαμβάνουν την ανιδιοτελή μας αγάπη, μετατρέπονται σε προϊόντα που φέρουν πόνο για την ανθρώπινη κατανάλωση”. Το παραμύθι προτάσσει το *συναισθάνεσθαι* και το *σκέπτεσθαι* πριν από το *πράττειν*. Μέσα από τις εικόνες βίας που προβάλλει – την καθημερινότητα των ζώων της βιομηχανίας – φλερτάρει με το Παράλογο και επιχειρεί



να σοκάρει, να ξεβολέψει τον ακροατή, προκαλώντας του ανασφάλεια καθώς εκείνος μπαίνει στη διαδικασία να αμφισβητήσει την “κανονικότητα” παραδοχών και αξιών, που πίστευε έως εκείνη τη στιγμή. Τα μηνύματα που μεταδίδονται στον αναγνώστη, στοχεύουν στο να κατανοήσει την ευθύνη που φέρει ο καθένας/μία για τις επιλογές του/της και αποτελούν προσωπική, πολιτική στάση, καθώς θα έλεγε και ο Jack Zipes. Τα παραπάνω στοιχεία είναι κοινά και σε αυτό το παραμύθι και στη φιλοσοφία της αναθεώρησης, που πρέπει να ξεκινήσει από τους γονείς, οι οποίοι καλούνται να επεξεργαστούν και να επαναπροσδιορίσουν τις κοινά αποδεκτές συνήθειες και την παράδοση μέσα από τις έννοιες της *Αγάπης*, της *Ειρήνης*, της *Ενσυναίσθησης* της *Συμπόνιας* και της *Αλήθειας* και να δώσουν νέα ερεθίσματα στα παιδιά τους ώστε να μπορέσουν μόνα τους να δομήσουν τα παραμύθια τους, πάνω στις ανάγκες τους και μέσα από αυτά να οδηγηθούν στις δικές τους προσωπικές αξίες και αλήθειες.

#### **4.1.1 Ενδεικτική Εφαρμογή του Παραμυθιού “Είδες τα Μάτια;” Μέσα από Συμβάσεις του Εκπαιδευτικού Θεάτρου/ Δράματος σε Ομάδα Εφήβων**

Η τεχνική “παιδικές αναμνήσεις” μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εισαγωγική, για να ενώσει την ομάδα μέσα από το κοινό μοίρασμα των προσωπικών τους αναμνήσεων. Οι μαθητές μπορούν να καθίσουν ή να ξαπλώσουν με κλειστά τα μάτια και να προσπαθήσουν να ανακαλέσουν μια έντονη παιδική τους ανάμνηση γύρω από κάποιο οικογενειακό τραπέζι. Παίρνοντας λίγο χρόνο, καλούνται να θυμηθούν τα χρώματα, τις μυρωδιές, τα φαγητά, τους ανθρώπους, και τους τρόπους με τους οποίους σχετίζονται. “Το φαγητό παίζει κυρίαρχο ρόλο στο οικογενειακό τραπέζι και στη σύνδεση μεταξύ των μελών; Εάν ναι, ποιο φαγητό, συγκεκριμένα;” Ύστερα τα παιδιά χωρίζονται σε ζευγάρια και αφηγούνται μεταξύ τους τις παιδικές τους αναμνήσεις. Η δραστηριότητα μπορεί να επαναληφθεί σε μεταγενέστερο χρόνο με κάποιες από τις ιστορίες να χρησιμοποιούνται ως βάση για δραματοποίηση (Maley & Duff 2005: 33-34). Στη συνέχεια, μέσα από μια παραλλαγή της τεχνικής “Σχεδίασε τη φωτογραφία”, ο εμπυχωτής δείχνει μια φωτογραφία από ένα σφαγείο βοοειδών. Τη φωτογραφία βλέπει όλη η ομάδα εκτός από έναν, ο οποίος θα προσπαθήσει να τη σχεδιάσει σύμφωνα με τις περιγραφές που θα του δοθούν από τους υπόλοιπους. Η διαδικασία θα μπορούσε να επαναληφθεί, δείχνοντας μια φωτογραφία από ένα στρατόπεδο συγκέντρωσης. Στη μετέπειτα συζήτηση, θα μπορούσαν να θιγούν θέματα όπως “ποια

τα κοινά και ποιες οι διαφορές στις δυο φωτογραφίες”, “η εκμετάλλευση του ανθρώπου και η εκμετάλλευση των ζώων” (Γκόβας 2003: 39).

Αφού οι μαθητές έχουν εισαχθεί στο θέμα της εκμετάλλευσης των ζώων, μέσα από τις δυο προηγούμενες τεχνικές, μπορούν πλέον να πάρουν θέση εάν συμφωνούν ή όχι. Στην “άδεια καρέκλα”, παραλλαγή της τεχνικής “πάρε θέση”, μια *άδεια καρέκλα* γίνεται το σύμβολο όσων πιστεύουν ότι ο ρόλος των ζώων είναι για να υπόκεινται στην ανθρώπινη βούληση. Έτσι, σύμφωνα με το πόσο ενστερνίζονται ή όχι τη στάση αυτή, στέκονται μακριά ή κοντά στην καρέκλα, σχηματίζοντας ένα ανθρωπογράφημα στην τάξη (ό.π. Γκόβας 2003: 152). Συνεχίζοντας τη διερεύνηση του θέματος της εκμετάλλευσης των ζώων, μέσω του Δράματος και της τεχνικής “Αντιπαράθεση Απόψεων (Debate) – Time Out – Αντικατάσταση” αρχικά, οι μαθητές εισέρχονται στην ιδέα της αντιπαράθεσης: χωρίζονται σε δυο ομάδες, όπου οι μισοί υποστηρίζουν την εκμετάλλευση των ζώων ως αναγκαίο κακό για την ανθρώπινη διαβίωση και προβάλλουν επιχειρήματα ανθρωποκεντρικού και σπισιστικού χαρακτήρα ενώ οι άλλοι μισοί προάγουν την έννοια του δικαιώματος της αυτοδιάθεσης, το δικαίωμα του καταναλωτή “να γνωρίζει τις πραγματικές συνθήκες πίσω από ένα ζωικό προϊόν”, τη συμβολή όλων για την προστασία του περιβάλλοντος και αξίες όπως της Αγάπης, της Ειρήνης και της Συμπόνιας. Δίνεται λίγος χρόνος στις ομάδες για να προετοιμάσουν τα επιχειρήματα και την τακτική που θα ακολουθήσουν καθώς και να αποφασίσουν τον Εκπρόσωπο – Ομιλητή που θα έχουν. Η αντιπαράθεση ξεκινά μέσω των δυο ομιλητών που εκπροσωπούν τις ομάδες και μπορεί να διακοπεί εάν ο εκπρόσωπος φωνάξει “Time Out” για να συμβουλευτεί την ομάδα του για το πώς να συνεχίσει ή μπορεί ακόμα και να αντικατασταθεί από άλλον εκπρόσωπο που θα πει “Αντικατάσταση” (ό.π. Γκόβας 2003: 154-155).

Μπορεί να ακολουθήσει συζήτηση στην τάξη σχετικά με το θέμα των νόμων και να τεθούν ερωτήματα όπως “ποιος φτιάχνει τους νόμους;”, “είναι δίκαιοι οι νόμοι για όλους;” “ο νόμος και η δικαιοσύνη είναι το ίδιο πράγμα;”. Οι μαθητές, χωρίζονται σε ομάδες των τεσσάρων και καλούνται να φανταστούν ότι βρίσκονται στο κοντινό μέλλον και πρέπει να επινοήσουν και να συντάξουν έναν νόμο ενάντια στη βιομηχανική εκμετάλλευση των ζώων. Ύστερα, οι ιδέες των ομάδων συζητούνται στην τάξη (ό.π. Maley & Duff 2005: 154-155).

# Κεφάλαιο 5

## Συμπεράσματα

Παίρνοντας αφορμή από προηγούμενο συμπέρασμα<sup>18</sup>, για τον τρόπο που λειτουργεί η μνήμη· να αντιλαμβάνεται τα φανταστικά γεγονότα που σκεφτόμαστε ως βιωμένη πραγματικότητα, μπορεί, το γεγονός αυτό, να λειτουργήσει ως αφόρμηση, για παιδιά και ενήλικες, ώστε να αναθεωρήσουν τις προσωπικές τους ιστορίες και να βρουν, ο καθένας/μία, τις προσωπικές του αλήθειες.

Μέσα από το Εκπαιδευτικό Θέατρο και τη χρήση τεχνικών και συμβάσεων, οι ιδέες της αναθεώρησης μπορούν να τεθούν σε πρακτική εφαρμογή. Η μαθητές/τριες με τη δημιουργική τους συμμετοχή στην ομάδα, διερευνούν καταστάσεις και δοκιμάζουν λύσεις που λειτουργούν ως πρόβα για την πραγματική ζωή.

---

<sup>18</sup> Βλ. σελ. 38

# Παράρτημα Α

## Οι Έκπτωτες Πριγκίπισσες της

### Dina Goldstein



*Η Χιονάτη*





*Η Σταχτοπούτα*



*Η Ωραία Κοιμωμένη*





*Η Πεντάμορφη*

# Παράρτημα Β

## Εικονογράφηση για το παραμύθι “Είδες τα μάτια;”



*“Το αρνάκι ή κατσικάκι παρουσιάζεται όμορφο μέσα στην αγνότητά του αλλά αν παρατηρήσουμε καλύτερα μοιάζει ταυτόχρονα και κάπως απόκοσμο, με τα γυάλινα μάτια του. Είναι που το στοιχειώνουν τα μάτια, που βρίσκονται δίπλα του, των άλλων, σκοτωμένων ζώων και εκφράζονται μέσα από τα δικά του”.*

# Βιβλιογραφία

Adomat, D. S. *Engaging with Stories through Drama: Portraits of Two Young Readers*, *The Reading Teacher*, Vol. 62, No. 8, May 2009, pp. 628-636.

Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. (1987) *Θέματα Παιδικής Λογοτεχνίας: Ανιχνεύσεις*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Baldwin, P. "Το δράμα στην εκπαίδευση – απαντήσεις σε μερικά βασικά ερωτήματα", στο: Ν. Γκόβας (επιμ.). *Θέατρο και Εκπαίδευση στο Κέντρο της Σκηνης*. Πρακτικά της 6<sup>ης</sup> Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, 2009.

Barber, S. J. and Mather, M. *How retellings shape younger and older adults' memories*, *Journal of Cognitive Psychology*, Vol. 26, No. 3, 2014, pp. 263-279.

Benjamin, J. (1989) *Bonds of Love: Psychoanalysis, Feminism, and the Problem of Domination*. New York: Pantheon Books.

Benjamin, W. "The Storyteller", στο: Hale, D. *The Novel: An Anthology of Criticism and Theory 1900-2000*, Malden, Mass.: Blackwell Publishing, 2006.

Booth, D. "Reading the stories we construct together", στο: Ackroyd, J. (επιμ.) *Literacy Alive!*. London: Hodder & Stoughton, 2000.

Bottigheimer, R. *Sixteenth-Century Tale Collections and Their Use in the "Kinder- und Hausmärchen"*, *Monatshefte*, Vol. 84, No. 4, Winter 1992, pp. 472-490.



Bottigheimer, R. (1987) *Grimms' Bad Girls and Bold Boys: The Moral and Social Vision of the Tales*. New Haven, United States: Yale University Press.

Bruehl, Y., E (2012) *Childism: Confronting Prejudice Against Children*. New Haven: Yale University Press.

Brule, N. "Sleeping Beauty Gets a Makeover": *Using the Retelling of Fairytales to Create an Awareness of Hegemonic Norms and the Social Construction of Value*, *Communication Teacher*, Vol. 22, No. 3, 2008, pp. 71-75.

Bruner, J. *The Narrative Construction of Reality*, *Critical Inquiry*, Vol. 18, No. 1, Autumn 1991, pp. 1-21.

Cashdan, S. (1999) *The Witch Must Die*. New York: Basic Books, A Member of the Perseus Books Group.

Classen, A. (2008) "Women in the World of the Grimms' Fairy Tales", *Futhark: Revista de investigación y cultura* 3, 99-120. (URL: [https://www.academia.edu/10646105/Women in the World of the Grimms Fairy Tales](https://www.academia.edu/10646105/Women_in_the_World_of_the_Grimms_Fairy_Tales)). Ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης: 15-03-2017.

Collins, R. and Maxwell, F. *Tell it with zest: The generative influence of storytelling on the origin of creative drama*, *Youth Theatre Journal*, Vol. 31, No. 1, 2017, pp. 23-34.

Cullen, F. and Sandy, L *Lesbian Cinderella and other stories: telling tales and researching sexualities equalities in primary school*: *Sex Education*, Vol. 9, No. 2, 2009, pp. 141-154.

Γκόβας, Ν. *Για ένα δημιουργικό νεανικό θέατρο*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 2003.

Γκριμμ, Γ. & Β. *Τα Παραμύθια των Αδελφών Γκριμμ*, τμ.1-3, μτφρ. Μ. Αγγελίδου. Αθήνα: Άγρα, 2006.

Γραμματάς, Θ. (2014α) *Traditional forms in postmodern environment*.

*The storyteller as a performer* (URL: [http://theduarte.org/29122014-](http://theduarte.org/29122014-%CE%B8%CE%B5%CF%8C%CE%B4%CF%89%CF%81%CE%BF%CF%82-%CE%B3%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%AC%CF%82-traditional-forms-in-postmodern-environment-the-storyteller-as-a-performer/)

[%CE%B8%CE%B5%CF%8C%CE%B4%CF%89%CF%81%CE%BF%CF%82-%CE%B3%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%AC%CF%82-traditional-forms-in-postmodern-environment-the-storyteller-as-a-performer/](http://theduarte.org/29122014-%CE%B8%CE%B5%CF%8C%CE%B4%CF%89%CF%81%CE%BF%CF%82-%CE%B3%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%AC%CF%82-traditional-forms-in-postmodern-environment-the-storyteller-as-a-performer/)).

Ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης: 27-03-2017.

Γραμματάς, Θ. (2014β) *Παιδαγωγική Αξιοποίηση της Αφήγησης σε Σύγχρονο Εκπαιδευτικό Περιβάλλον* (URL:

[http://theodoregrammatas.com/el/%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%AE-](http://theodoregrammatas.com/el/%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%B1%CE%BE%CE%B9%CE%BF%CF%80%CE%BF%CE%AF%CE%B7%CF%83%CE%B7-%CF%84%CE%B7%CF%82-%CE%B1%CF%86%CE%AE%CE%B3%CE%B7%CF%83%CE%B7%CF%82/)

[%CE%B1%CE%BE%CE%B9%CE%BF%CF%80%CE%BF%CE%AF%CE%B7%CF%83%CE%B7-%CF%84%CE%B7%CF%82-](http://theodoregrammatas.com/el/%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%B1%CE%BE%CE%B9%CE%BF%CF%80%CE%BF%CE%AF%CE%B7%CF%83%CE%B7-%CF%84%CE%B7%CF%82-%CE%B1%CF%86%CE%AE%CE%B3%CE%B7%CF%83%CE%B7%CF%82/)

[%CE%B1%CF%86%CE%AE%CE%B3%CE%B7%CF%83%CE%B7%CF%82/](http://theodoregrammatas.com/el/%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%B1%CE%BE%CE%B9%CE%BF%CF%80%CE%BF%CE%AF%CE%B7%CF%83%CE%B7-%CF%84%CE%B7%CF%82-%CE%B1%CF%86%CE%AE%CE%B3%CE%B7%CF%83%CE%B7%CF%82/)).

Ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης: 06-04-2017.

Γραμματάς Θ. (2012) *Ο μύθος από την πρωτόγονη αφήγηση στη λογοτεχνική/δραματική μετάπλαση*. Δημοσίευση στο πλαίσιο του Προγράμματος «ΘΑΛΗΣ», με θέμα : «Το Θέατρο ως Μορφοπαιδευτικό Αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία» (URL:

[https://theduarte.wordpress.com/2012/07/03/03072012%CE%AC%CF%81%CE%B8%CF%81%CE%BF-%CE%B8-](https://theduarte.wordpress.com/2012/07/03/03072012%CE%AC%CF%81%CE%B8%CF%81%CE%BF-%CE%B8-%CE%B3%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%AC/)

[%CE%B3%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%AC/](https://theduarte.wordpress.com/2012/07/03/03072012%CE%AC%CF%81%CE%B8%CF%81%CE%BF-%CE%B8-%CE%B3%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%AC/)).

Ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης: 19-06-2017.

Γραμματάς, Θ. (1999) *Διδακτική του Θεάτρου*. Αθήνα: τυπωθήτω.

Δαμιανού, Δ. "Η Μετάβαση από την Παιδικότητα στην Ενηλικίωση μέσα από το Παραμύθι", στο: Β. Αναγνωστόπουλος (επιμ.). *Λαϊκή Παράδοση και Παιδί*. Αθήνα: Καστανιώτη, 1999.

Δαμιανού, Δ. "Η Γυναίκα στο Μαγικό Παραμύθι. Μια Περίπτωση Απομόνωσης της Πεντάμορφης", στο: Β. Αναγνωστόπουλος και Κ. Λιάπης (επιμ.). *Λαϊκό Παραμύθι και Παραμυθάδες στην Ελλάδα*. Αθήνα: Καστανιώτη, 1995.

David, A. and David, M. *A Literary Approach to the Brothers Grimm*:  
Journal of the Folklore Institute, Vol. 1, No. 3, December 1964, pp. 180-196.

Dégh, L. *Grimm's "Household Tales" and Its Place in the Household: The Social Relevance of a Controversial Classic*: Western Folklore, Vol. 38, No. 2, April 1979, pp. 83-103.

Ελιάντε, Μ. *Κόσμος και Ιστορία ή Ο Μύθος της Αιώνιας Επιστροφής*, μτφ. Σ. Ψάλτου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1999 [= *Le Myth De L' Eternel Retour*, Editions Gallimard, Paris 1949].

Erum, T. (x.x.) "The History of Gender Ideology in Brothers Grimm's Fairy Tales" (URL: [https://www.academia.edu/8349624/The\\_history\\_of\\_gender\\_ideology\\_in\\_brothers\\_grimms\\_fairy\\_tales](https://www.academia.edu/8349624/The_history_of_gender_ideology_in_brothers_grimms_fairy_tales)). Ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης: 13-03-2017.

Fisher, J. and Silber, E. *Good and Bad Beyond Belief: Teaching Gender Lessons through Fairy Tales and Feminist Theory*: Women's Studies Quarterly, Vol. 28, No. 3/4, Keeping Gender on the Chalkboard, Fall - Winter 2000, pp. 121-136.

Friedenthal, A. *The Lost Sister. Lesbian Eroticism and Female Empowerment in "Snow White and Rose Red"*, στο: Turner, K. & Greenhill P. *Transgressive Tales. Queering the Grimms*, Detroit, Michigan.: Wayne State University Press, 2012.

Gallagher, K. (2014-2018) "Radical Hope" συνοπτικός τίτλος ερευνητικού προγράμματος "Youth, Theatre, Radical Hope and the Ethical Imaginary", University of Toronto, Ontario, Ca. (URL: [http://www.oise.utoronto.ca/dr/Research\\_Projects/Youth\\_Theatre\\_Radical\\_Hope\\_and\\_the\\_Ethical\\_Imaginary/index.html](http://www.oise.utoronto.ca/dr/Research_Projects/Youth_Theatre_Radical_Hope_and_the_Ethical_Imaginary/index.html)). Ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης: 25-03-2017.

Goldstein, D. "Fallen Princesses" (URL: <http://www.dinagoldstein.com/fallen-princesses/>). Ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης: 17-02-2017.

Haase, D. (επιμ.), *The Greenwood Encyclopedia of Folktales and Fairy Tales*, Westport, Connecticut\_ London: Greenwood Press, 2008. Λ. «Kinder- und Hausmärchen», σ. 539.

Haase, D. (επιμ.), *The Greenwood Encyclopedia of Folktales and Fairy Tales*, Westport, Connecticut\_ London: Greenwood Press, 2008. Λ. «Violence», σ. 1014 – 1015.

Hesford, W. *Storytelling and the Dynamics of Feminist Teaching: Feminist Teacher*, Vol. 5, No. 2, Fall 1990, pp. 1-6.

Huck, C. *Children's Literature in the Elementary School*. US: Holt, Rinehart and Winston, 1976 [1961].

Ηλιάδη, Κ. Κ. *Ταύτιση και κοινωνικοποίηση στο παραμύθι*, Διαδρομές, τχ. 9, Άνοιξη 1988, σελ. 13-16.

Jena, M., R. *Oral Tradition and the Brothers Grimm*, Folklore, Vol. 82, No. 4, Winter 1971, pp. 265-275.

Jones, S., S. *The Innocent Persecuted Heroine Genre: An Analysis of Its Structure and Themes*, Western Folklore, Vol. 52, No. 1, Perspectives on the Innocent Persecuted Heroinein Fairy Tales, January 1993, pp. 13-41.

Joosen, V. *Feminist Criticism and the Fairy Tale*, New Review of Children's Literature and Librarianship, Vol. 10, No. 1, 2004, pp. 5-14.

Jorgensen, J. *The Black and the White Bride: Dualism, Gender, and Bodies in European Fairy Tales*, Journal of Histories and Cultures, November 2013, pp. 49-71.

Kearney, R. (2002) "Where do Stories Come From?" στο *On Stories*. USA and Canada: Routledge.

Κούπερ, Τ. *Ο Θαυμαστός Κόσμος των Παραμυθιών: Αλληγορίες της Εσωτερικής Ζωής. Πορεία προς την Ωριμότητα*, μτφρ. Θ. Μαλαμόπουλος. Αθήνα: Θυμάρι, 1983.

Κουρετζής, Λ. (1991) *Το Θεατρικό Παιχνίδι*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Κουρκούτας, Η. "Ψυχαναλυτική προσέγγιση των παραμυθιών και η χρήση παιδικών ιστοριών στην Ψυχοθεραπεία και την Ειδική Αγωγή", στο: Πουρκός, Μ. (επιμ.) *Τέχνη – Παιχνίδι – Αφήγηση: Ψυχολογικές και Ψυχοπαιδαγωγικές Διαστάσεις*. Αθήνα: Τόπος, 2009.

Lieberman, M. *Some Day My Prince Will Come*, Female Acculturation through the Fairy Tale, Vol. 34, No. 3, December 1972, pp. 383-395.

Lüthi, M. *The Fairytale as Art Form and Portrait of Man*, μτφ. J. Erickson, Indiana University Press, Bloomington, IN 1987 [=Das Volksmärchen als Dichtung: Ästhetik und Anthropologie, Eugen Diederichs Verlag, Düsseldorf 1975].

Λυδάκη, Α. (2008) *Ίσκιοι και Αλαφροΐσκιωτοι. Λαϊκός Λόγος και Πολιτισμικές Σημασίες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Mages, W. *Drama and imagination: a cognitive theory of drama's effect on narrative comprehension and narrative production*, Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, Vol. 11, No. 3, 2006, pp. 329-340.

Maley, A. & Duff, A. *Drama techniques: a resource book of communication activities for language teachers*. Cambridge, Cambridge University Press, 2005 [1978].

Malinowski, B. (1926) *Myth in primitive psychology*. London, UK: Kegan Paul, Trench, Trubner.

May, J. *Using Folklore in the Classroom*, English Education, Vol. 11, No. 3, February 1980, pp. 148-155.

Μερακλής, Μ. (1999) *Το Λαϊκό Παραμύθι. Κείμενα Παραμυθολογίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μερακλής, Μ. (1993) *Έντεχνος Λαϊκός Λόγος*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Μουδατσάκης, Τ. (1994) *Η θεωρία του Δράματος*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Μπετελχάϊμ, Μ. *Η Γοητεία των Παραμυθιών: Μια Ψυχαναλυτική Προσέγγιση*, μτφρ. Ε. Αστερίου. Αθήνα: Γλάρος, 1995 [1976].

Nanda, S. *The Portrayal of Women in the Fairy Tales*, *The International Journal of Social Sciences and Humanities Invention*, Vol. 1, No. 4, 2014, pp. 246-250.

Neikirk, A. (2009) "*...Happily Ever After (or What Fairy Tales Teach Girls About Being Women)*": University of Hawai'i at Hilo, HI: Hohonu 7. (URL: <https://hilo.hawaii.edu/academics/hohonu/documents/Vol07x07HappilyEverAfter.pdf>) . Ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης: 15-03-2017.

O' Connor, P. *Images and Motifs in Children's Fairy Tales*, *Educational Studies*, Vol. 15, No. 2, 1989, pp. 129-144.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011) *Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Θέατρο [Στο Πλαίσιο των δραστηριοτήτων Αισθητικής Παιδείας για όλες τις βαθμίδες της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης]*. Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων (URL: <http://repository.edulll.gr/1915>). Ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης: 27-03-2017.

Παπαδόπουλος, Σ. (2010) *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Παπαπετροπούλου, Κ. Κ. *Η προετοιμασία για την αφήγηση*, *Διαδρομές*, τχ. 27, Φθινόπωρο 1992, σελ. 186-191.

Peck, J. *Using Storytelling to Promote Language and Literacy Development*,

The Reading Teacher, Vol. 43, No. 2, November 1989, pp. 138-141.

Peter, M. *Drama: narrative pedagogy and socially challenged children*, British Journal of Special Education, Vol. 36, No. 1, 2009, pp. 9-17.

Peter, M. *Drama, narrative and early learning*, British Journal of Special Education, Vol. 30, No. 1, 2003, pp. 21-27.

Πετρίτης, Σ. (2005) "Θέατρο και Παραμύθι στο Σύγχρονο Δημοτικό Σχολείο" στο: Τριλιανός, Α. και Καραμήνας, Ι. (επιμ.) *Μάθηση και διδασκαλία στην κοινωνία της γνώσης*. Πρακτικά του 5<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή. Αθήνα: Κέντρο Έρευνας Επιστήμης και Εκπαίδευσης (Κ.Ε.ΕΠ.ΕΚ.), Τόμος Β', σελ. 639-645 (URL: <http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/16ErgastiriakesParousiasis/petritis/petritis.pdf>).

Ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης: 24-03-2017.

Πετρίτης, Σ. (2007) *Θέατρο και Παραμύθι*. Εργαστηριακή παρουσίαση στο 2ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο της Περιφερειακής Διεύθυνσης Π/βάθμιας και Δ/βάθμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου, σε συνεργασία με τα Τμήματα Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης, με θέμα: «Γλώσσα, Σκέψη και Πράξη στην Εκπαίδευση» (URL: <http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/16ErgastiriakesParousiasis/petritis/petritis.pdf>).

Ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης: 27-03-2017.

Πίγκου - Ρεπούση, Μ. *Συλλογικό Θέατρο και Θέατρο της Πραγματικής Αφήγησης ως μεθοδολογίες για συμμετοχή των νέων στα κοινά*, 2016, Εκπαίδευση και Θέατρο, τεύχος 17, Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.



Προύσαλης, Δ. (α) “Ανιχνεύοντας τα κρυμμένα μονοπάτια της ανθρώπινης ψυχής”, στο: Πουρκός, Μ. (επιμ.) *Τέχνη – Παιχνίδι – Αφήγηση: Ψυχολογικές και Ψυχοπαιδαγωγικές Διαστάσεις*. Αθήνα: Τόπος, 2009.

Προύσαλης, Δ. (β) “Λαϊκό παραμύθι και αφηγητής. Όταν η τελευταία λέξη για τον κόσμο δεν έχει ακόμη ειπωθεί” στο: Πουρκός, Μ. (επιμ.) *Τέχνη – Παιχνίδι – Αφήγηση: Ψυχολογικές και Ψυχοπαιδαγωγικές Διαστάσεις*. Αθήνα: Τόπος, 2009.

Reason, M. and Heinemeyer, C. *Storytelling, story-retelling, storyknowing: towards a participatory practice of storytelling*, *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, Vol. 21, No. 4, 2016, pp. 558-573.

Robin, B.R. *Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21<sup>st</sup> century classroom*, *Theory into Practice*, No. 47, 2008, p.p. 220-228.

Ροντάρι, Τ. *Γραμματική της Φαντασίας*, μτφρ. Μ. Βερτσώνη – Κοκόλη και Λ. Αγγουρίδου – Στρίντζη. Αθήνα: Τεκμήριο, 1994 [1973].

Rowe, Karen E. (1986) “Feminism and Fairy Tales” στο Zipes, J. *Don't Bet on the Prince : Contemporary Feminist Fairy Tales in North America and England*. USA and Canada: Routledge.

Σακελλαρίου, Χ. (1995) *Το παραμύθι χτες και σήμερα: Η ψυχοπαιδαγωγική και κοινωνική λειτουργία του*. Αθήνα: Πατάκη.

Sexton, A. (1999) *The Complete Poems*. Boston, Massachusetts: Houghton Mifflin Company.

Somers, J. *Interactive theatre: Drama as social intervention*, Music and Arts in Action, Vol. 1, No. 1, June 2008, pp. 61-86.

Stewig, J. W. *Creative drama: More than story dramatization*, Communication Education, Vol. 26, No. 3, 1977, pp. 189-196.

Tatar, M. *Why Fairy Tales Matter: The Performative and the Transformative*, Western Folklore, Vol. 69, No. 1, Winter 2010, pp. 55-64.

Tatar, M. *The Hard Facts of the Grimms' Fairy Tales*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 2003 [1987].

Tatar, M. (1999) *The Classic Fairy Tales*. New York and London: Norton & Company.

Tatar, M. *What Do Children Want?*, American Literary History, Vol. 7, No. 4, Winter 1995, pp. 740-749.

Tatar, M. *Off with Their Heads!: Fairy Tales and the Culture of Childhood*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 1993.

Thompson, M. *If the Shoe Fits: Virtue and Absolute Beauty in Fairy Tale Drama*, Youth Theatre Journal, Vol. 14, No. 1, 2000, pp. 114-122.

Trzebinski, J. *Narratives and understanding other people*, Research in Drama Education, Vol. 10, No. 1, February 2005, pp. 15-25.

Τσιτσλοσπέργκερ, Χ. *Τα παιδιά παίζουν παραμύθια*, μτφρ. Δ. Παπαδοπούλου. Αθήνα: Πατάκη, 1999.

Von Franz, M. L. *The Feminine in Fairy Tales*. Boston and London: Shambhala Publications, INC., 1993 [1972].

Φανουράκη, Κ. 2010. *Η Διδασκαλία των Φιλολογικών Μαθημάτων Μέσω της Θεατρικής Αγωγής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Σπουδών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών. Διδακτορική διατριβή.

Wales, P. *Telling tales in and out of school: youth performativities with digital storytelling*, Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, Vol. 17, No. 4, 2012, pp. 535-552.

Walker, V. and Lunz, M. *Symbols, Fairy Tales, and School-Age Children*, The Elementary School Journal, Vol. 77, No. 2, November 1976, pp. 94-100.

Ward, W. (1930) *Creative dramatics for the upper grades and junior high school*, New York: D. Appleton and Company.

Wardetzky, K. *The Structure and Interpretation of Fairy Tales Composed by Children*, The Journal of American Folklore, Vol. 103, No. 408, April – June 1990, pp. 157-176.

Weber, E. *Fairies and Hard Facts: The Reality of Folktales*, Journal of the History of Ideas, Vol. 42, No. 1, January – March 1981, pp. 93-113.

Wilson, M. (2006) *Storytelling and Theatre*, New York: Palgrave Macmillan.

Winston, J. (1998) "Moral Meanings in Literary Narratives and in Myths and Fairy Tales" στο *Drama, Narrative and Moral Education*. London and New York: RoutledgeFalmer.

Yeoman, E. 'How Does It Get into my Imagination?': *Elementary school children's intertextual knowledge and gendered storylines*, *Gender and Education*, Vol. 11, No. 4, 1999, pp. 427-440.

Zipes, J. *ONCE UPON A TIME: Changing the World through Storytelling*, *Common Knowledge*, Vol. 22, No. 2, May 2016, pp. 277-283.

Zipes, J. (2012) "Childism and the Grimms' Fairy Tales or How We Have Happily Rationalized Child Abuse through Storytelling" (URL: [https://www.academia.edu/6192577/Childism\\_and\\_Grimms\\_Tales](https://www.academia.edu/6192577/Childism_and_Grimms_Tales)). Ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης: 22-01-2017.

Zipes, J. *Why Fantasy Matters Too Much*, *The Journal of Aesthetic Education*, Vol. 43, No. 2, Summer 2009, pp. 77-91.

Zipes, J. (2008) "Storytelling as Spectacle in the Globalized World" στο *Relentless Progress. The Reconfiguration of Children's Literature, Fairy Tales, and Storytelling*, New York: Routledge. (URL: [http://www.academia.edu/3384387/Creative\\_storytelling\\_Building\\_community\\_changing\\_lives](http://www.academia.edu/3384387/Creative_storytelling_Building_community_changing_lives)). Ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης: 5-11-2016.

Zipes, J. (2006) *Why Fairytales Stick: The Evolution and Relevance of a Genre*. New York and London: Routledge.

Zipes, J. (2004) *Speaking Out: Storytelling and Creative Drama for Children*. New York and London: Routledge.

Zipes, J. (2002) "On the Use and Abuse of Folk and Fairy Tales with Children. Bruno Bettelheim's Moralistic Magic Wand" στο *Breaking the Magic Spell: Radical Theories of Folk and Fairy Tales*, Lexington, KY: The University Press of Kentucky. (URL: [https://www.academia.edu/3384421/On the Use and Abuse of Folk and Fairy Tales with Children](https://www.academia.edu/3384421/On_the_Use_and_Abuse_of_Folk_and_Fairy_Tales_with_Children)). Ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης: 10-11-2016.

Zipes, J. (1995) "Storytelling as Spectacle in the Globalized World" στο *Creative storytelling: Building community, changing lives*, New York: Routledge, Chapman & Hall. (URL: [https://www.academia.edu/3384387/Creative\\_storytelling\\_Building\\_community\\_changing\\_lives](https://www.academia.edu/3384387/Creative_storytelling_Building_community_changing_lives)). Ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης: 13-05-2017.

Zipes, J. (1991) *Fairy Tales and the Art of Subversion. The Classical Genre for Children and the Process of Civilization*. New York: Routledge, Chapman & Hall.

Zipes, J. (1989) *The Brothers Grimm. From Enchanted Forests to the Modern World*. London and New York: Routledge.

Zipes, J. *Towards a Social History of the Literary Fairy Tale for Children*, Children's Literature Association Quarterly, Vol. 7, No. 2, Summer 1982a, pp. 23-26.

Zipes, J. *The Potential of Liberating Fairy Tales for Children*, New Literary History, Vol. 13, No. 2, Winter 1982b, pp. 309-325.

