

Το παραμύθι και η δημιουργικότητα των παιδιών

Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης
Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών
Πρόεδρος Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος

Στα χρόνια μας πλήθος μελετών και ερευνών έχουν καταδείξει την ανάγκη διδασκαλίας του παραμυθιού στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση. Η επίδραση του παραμυθιού είναι αποδεδειγμένη, εκτός από τη γνωστική ανάπτυξη, ιδιαίτερα στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, καθώς και στην ανάπτυξη της δημιουργικής και κριτικής σκέψης τους (Αναγνωστόπουλος, 1994, 1997. Αυδίκος, 1999. Μαλαφάντης, 1996, 2006, 2011. Μερακλής, 1986, 2012. Bettelheim, 1995). Το παραμύθι έχει σημαντικό ρόλο «στον εφοδιασμό του γνωστικού, συγκινησιακού και ηθικού ρεπερτορίου του παιδιού» (Collins, 2010, σ. 182). Όπως υποστηρίζει ο διεθνώς αναγνωρισμένος Ελβετός μελετητής Max Lüthi, «το παραμύθι είναι εν μέρει ψυχαγωγία, εν μέρει παιδαγωγία, στην ολότητά του όμως είναι ο καθρέπτης της ανθρώπινης ύπαρξης και των δυνατοτήτων του ανθρώπου» (Μερακλής, 1996, σ. 57).

Οι έρευνες σχετικά με την ανάπτυξη της δημιουργικότητας στα παιδιά έχουν δείξει την κρισιμότητα της νηπιακής και της σχολικής ηλικίας (Johnson, 1972), που λέγεται και «ηλικία του παραμυθιού». Τα μικρά παιδιά δεν έχουν συναισθηματικούς περιορισμούς που να τα οδηγούν στην επιδίωξη μίας και μόνο ερμηνείας της πραγματικότητας και δεν ενοχλούνται από τις ασυνέπειες, τις αποκλίσεις, τις συμβάσεις ή την έλλειψη αληθοφάνειας (Gardner, 1983), που χαρακτηρίζουν τα παραμύθια. Εξίσου καθοριστικό έχει κριθεί βέβαια και το ευρύτερο πολιτισμικό περιβάλλον (Ράπτης, 2008), το οποίο πρέπει να ευνοεί, να προβάλλει και να ενισχύει τη δημιουργική δραστηριότητα. Ειδικότερα, στο σχολικό πλαίσιο, όπου λαμβάνει χώρα η εκπαίδευση και η διαμόρφωση του χαρακτήρα, η αγωγή της δημιουργικότητας θα πρέπει να είναι ο πυρήνας και το σημείο αναφοράς της όλης προσπάθειας και όχι μόνο ή απλά ένα αντίρροπο ή ένα συμπλήρωμα της ακαδημαϊκής μάθησης.

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

Αν και έχουν περάσει σχεδόν πέντε δεκαετίες από τότε που ο Toynebee (1964) δήλωσε ότι «το να δοθεί μια πραγματική ευκαιρία στη δημιουργικότητα αποτελεί ζήτημα ζωής και θανάτου για κάθε κοινωνία» (σ. 4), εντούτοις τα λόγια του θεωρούνται πιο επίκαιρα από ποτέ στη σημερινή «δημιουργική εποχή» (Creative Age) (Kampylis, 2010). Σύμφωνα με τη Wang (2012) ο σύγχρονος κόσμος είναι αντιμέτωπος με προβλήματα που αναπτύσσονται ραγδαία και που «απαιτούν λύσεις από δημιουργικά ταλέντα» (σ. 38). Συνεπώς, δεν πρέπει να προκαλεί εντύπωση το γεγονός ότι η ενίσχυση της δημιουργικότητας έχει μετατραπεί σε βασικό ζήτημα της εκπαίδευσης διεθνώς (Le Métais, 2003).

Μέχρι πρόσφατα η δημιουργικότητα θεωρήθηκε ως η ανάγκη του ατόμου «να γεννά νέες ιδέες ή να εκφράζει τον εαυτό του με μοναδικό τρόπο και συχνά συνδεόταν με τις τέχνες» (Cheung, 2013, σ. 134), με την έμφαση να δίνεται στα στοιχεία της φαντασίας, της αυθεντικότητας και της καταλληλότητας (Barron, 1988). Στις μέρες μας, τείνει να επικρατεί η άποψη ότι η δημιουργικότητα δεν περιλαμβάνει απλώς την ικανότητα του ατόμου για έκφραση, αλλά περιλαμβάνει, επίσης, την ικανότητά του να ανταποκρίνεται δημιουργικά σε μεταβαλλόμενες καταστάσεις, να επιλύει προβλήματα, να αντιδρά αποτελεσματικά σε προκλήσεις και να οδηγείται σε θετικά αποτελέσματα. Πλέον, στον πυρήνα όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης βρίσκεται η έννοια της δημιουργικότητας των «συνηθισμένων ανθρώπων» (Cheung, 2013, σ. 134), η οποία θεωρείται ως η ικανότητα του ατόμου να επιλύει τα καθημερινά προβλήματα και να εκφράζεται δημιουργικά (Craft, 2007).

Η δημιουργικότητα μπορεί να αναπτυχθεί και να διδαχθεί (Cromptley & Cromptley, 2008), πράγμα που σημαίνει ότι όλα τα άτομα είναι δυνάμει δημιουργικά, «αρκεί οι συνθήκες να είναι οι σωστές και να είναι εφοδιασμένα με τις σχετικές γνώσεις και δεξιότητες» (Cheung, 2013, σ. 134). Πλήθος ερευνών αποσκοπούν στον προσδιορισμό και καθορισμό των παιδαγωγικών στρατηγικών, οι οποίες κατέχουν θέση κλειδί στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας των παιδιών και μπορούν να εφαρμοσθούν στη σχολική τάξη.

Από την άποψη της σύγχρονης διδακτικής του παραμυθιού έχει προβληθεί η σημασία της «Παιδαγωγικής του βιώματος», η οποία αφήνει στο παιδί το δρόμο ανοιχτό για την υποκειμενική, βιωματική εντύπωση, με απώτερο παιδαγωγικό στόχο «να προαχθεί και να ενισχυθεί η εξέλιξη της δύσκολα κατανοητής προσωπικότητας του παιδιού, προπάντων στον συγκινησιακό τομέα. Μ' αυτό τον τρόπο προκύπτει μεγαλύτερη εγγύτητα προς τις δημιουργικές, παρά προς τις γνωστικές σκοποθεσίες» (Μερακλής, 2012, σ. 68-69).

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

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

Στα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, που ακολουθούν το «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), μπήκαν σε εφαρμογή από το σχολικό έτος 2006-2007 και ισχύουν έως σήμερα, το παραμύθι μπορεί να αξιοποιηθεί σε ποικίλους τομείς. Αφενός εντάσσεται λειτουργικά στο γλωσσικό μάθημα, για την επίτευξη του

εγγραμματισμού, και αφετέρου λειτουργεί ως αφόρμηση για την εφαρμογή σχεδίων εργασίας σε όλα τα μαθήματα. Ακόμη, γίνεται σύνδεση της λογοτεχνίας με το παιχνίδι και μπορούν τα κείμενα αυτά να συνοδεύονται από παιγνιώδεις δραστηριότητες φιλιαναγνωσίας, τόσο στην τάξη, όσο και στο χώρο της βιβλιοθήκης, ή όπου αλλού προσφέρεται, με απώτερο σκοπό την ψυχαγωγία και την καλλιέργεια του συναισθήματος (Μαλαφάντης, 2011, σ. 150-165).

Η παρούσα εργασία αναφέρεται στη σχέση ανάμεσα στο παραμύθι και τη δημιουργικότητα των παιδιών. Επιχειρείται η ανάδειξη των κυριότερων στοιχείων του παραμυθιού, που ευνοούν την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των παιδιών. Προτείνεται ένας διαφοροποιημένος ρόλος που μπορεί να υιοθετήσει ο εκπαιδευτικός, αναφορικά με την καλλιέργεια της δημιουργικής ικανότητας των μαθητών. Γίνεται ειδική αναφορά στην ανάπτυξη της δημιουργικής φαντασίας μέσω του παραμυθιού, καθώς και στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας μέσω της τέχνης της αφήγησης. Αναδεικνύεται η συμβολή του παραμυθιού στην ενίσχυση παραγόντων, που άμεσα ή έμμεσα συνδέονται με την ανάπτυξη της δημιουργικότητας, όπως οι ικανότητες ανάγνωσης και γραφής, η δημιουργική φαντασία και έκφραση, η ψυχολογική ασφάλεια και ελευθερία, η συναισθηματική εκτόνωση. Ακόμα εξετάζεται το ζήτημα του κριτικού εγγραμματισμού, μέσω του παραμυθιού και πώς μπορεί το θέμα αυτό να υποστηριχθεί στην υποχρεωτική εκπαίδευση και παρατίθενται ορισμένες σκέψεις σχετικά με την ανάπτυξη της δημιουργικής μάθησης.

Η έννοια της δημιουργικότητας

Στη σύγχρονη εποχή, η ανάπτυξη της δημιουργικότητας είναι πιο σημαντική από ποτέ, καθώς αποτελεί «μια χρήσιμη και αποτελεσματική αντίδραση στις αλλαγές που επιβάλλονται λόγω της εξέλιξης». Η δημιουργικότητα είναι αυτή που επιτρέπει στο άτομο να παραμείνει ευέλικτο (Runcoco, 2004a, σ. 658). Παλαιότερα κυριαρχούσε η άποψη ότι «η δημιουργικότητα αποτελεί πολυτέλεια για τους λίγους, ενώ στις μέρες μας είναι μια αναγκαιότητα για όλους» (Csikszentmihalyi, 2006, p. xviii).

Ο J. P. Guilford ήταν εκείνος που ανέδειξε πρώτος, το 1950, την ανάγκη συστηματικής επιστημονικής μελέτης της δημιουργικότητας. Σύμφωνα με τον ίδιο τα άτομα αναγνωρίζονται ως δημιουργικά, όταν εφευρίσκουν, σχεδιάζουν, επινοούν και συνθέτουν σε αξιοσημείωτο βαθμό. Οι δημιουργικές ικανότητες καθορίζουν αν το άτομο έχει την ικανότητα να επιδεικνύει δημιουργική συμπεριφορά σε σημαντικό βαθμό. Όμως, εάν και κατά πόσο το άτομο με τις προαπαιτούμενες ικανότητες θα καταφέρει να παράγει ένα δημιουργικό αποτέλεσμα εξαρτάται από τα κίνητρα και τη διάθεσή του (Guilford, 1950). Η δημιουργικότητα συνδυάζει την ικανότητα αξιολόγησης, την ευαισθησία στο πρόβλημα, την ευχέρεια παραγωγής, την πρωτοτυπία ιδεών, την ευελιξία του νου, την ικανότητα σύνθεσης και ανάλυσης, την πολυπλοκότητα των νοητικών δομών και την αναδιοργάνωση ή επανακαθορισμό των οργανωμένων συνόλων (Guilford, 1950). Η δημιουργική σκέψη ορίζεται ως η λύση προβλημάτων στα οποία δεν υπάρχει μία μόνο λύση, αλλά πολλές. Ονομάζεται, για το λόγο αυτό, *αποκλίνουσα σκέψη*, σε αντιδιαστολή προς τη συγκλίνουσα σκέψη, η οποία αφορά τη λύση καλά προσδιορισμένων προβλημάτων με μία ορθή λύση μόνο (Guilford, 1967).

Δεν έχει, ωστόσο, επιτευχθεί συμφωνία ως προς το τι είναι η δημιουργική σκέψη και πώς αυτή λειτουργεί. «Αν και η δημιουργικότητα ορίζεται μάλλον

δύσκολα, εντούτοις αναγνωρίζεται εύκολα» (Smith, Paradise, & Smith, 2000, σ. 111). Η Αγγλική λέξη «δημιουργώ» (create) έχει τις ρίζες της στη λατινική λέξη *creare*, που σημαίνει «φτιάχνω» ή «παράγω». Συνεπώς, «η έννοια της δημιουργίας υποδηλώνει παραγωγή» (O'Quin & Besemer, 1999, σ. 413). Ο όρος δημιουργία σημαίνει «παραγωγή ενός πράγματος που δεν υπήρχε προηγουμένως». Η δημιουργία, έχοντας ως κύρια χαρακτηριστικά γνωρίσματά της την καινοφάνεια, την πρωτοτυπία και την ηγετικότητα, μπορεί να στηρίζεται σε υπάρχοντα υλικά, όμως η σύνθεση αυτών των υλικών είναι νέα ή διαφορετική (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1989, σ. 1337).

Ως δημιουργικότητα θα μπορούσε να ορισθεί η ικανότητα του ατόμου να βλέπει τα πράγματα μέσα από καινούριες και αυθεντικές οπτικές γωνίες, να μεταφέρει την προηγούμενη εμπειρία τους σε νέες καταστάσεις, να σκέφτεται με αντισυμβατικό τρόπο, να χρησιμοποιεί καινοτόμες προσεγγίσεις κατά την επίλυση προβλημάτων και να δημιουργεί πρωτότυπα πράγματα (Duffy, 1998). Επιπλέον, ως δημιουργικότητα αναγνωρίζεται η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τα προβλήματα, να διατυπώνει υποθέσεις, να παράγει νέες ιδέες και να επικοινωνεί τα αποτελέσματα στους άλλους (Torrance, 1988). Θεωρείται ότι είναι «η φυσική ικανότητα των μαθητών να εργάζονται με φαντασία και έχοντας κάποιον σκοπό, να κρίνουν την αξία τόσο της δικής τους συμβολής, όσο και της συμβολής των άλλων, καθώς και να διαμορφώνουν κριτικές αντιδράσεις απέναντι σε προβλήματα που αφορούν σε όλα τα αντικείμενα του προγράμματος μαθημάτων» (Facer & Williamson, 2002, σ. 2). Σε αυτόν τον ορισμό της δημιουργικότητας κεντρικό σημείο καταλαμβάνει η έννοια της *κοινωνικής συνεργασίας* (social collaboration). Η κοινωνική αλληλεπίδραση αποτελεί την πηγή, από την οποία το άτομο θα αντλήσει τα «υλικά» εκείνα, τα οποία θα φέρει μαζί του κατά την κοινωνική συνεργασία και θα τα μετατρέψει σε κάτι δημιουργικό (Walsh, 2007).

Ειδική αναφορά πρέπει να γίνει σε νεότερες έρευνες που διακρίνουν τα είδη της δημιουργικότητας (*Big-C Creativity* ή *Historical Creativity*, *little-c creativity*, *mini-c creativity*) (Beghetto & Kaufman, 2007a, 2007b) και υποστηρίζουν ότι ο καθένας είναι δυνάμει δημιουργικός, αν υπάρχουν διαφορές ως προς τα επίπεδα δημιουργικότητας (Amabile, 1996. Boden, 2004. Sternberg & Lubart, 1991). Συγκεκριμένα η *mini-c creativity*, η οποία αποκαλείται και προσωπική δημιουργικότητα (personal creativity, Runco, 1996, 2004a), αναφέρεται «στην καινοφανή και έχουσα προσωπική σημασία ερμηνεία των εμπειριών, των ενεργειών και των γεγονότων» (Beghetto & Kaufman, 2007a, 2007b. Beghetto & Plucker, 2006). Η εκτίμηση της πρωτοτυπίας και της σημασίας των στοιχείων που συνιστούν την *mini-c creativity* είναι ένα είδος ενδοπροσωπικής εκτίμησης (intrapersonal judgment), υπάρχει, δηλαδή, περίπτωση τα άλλα άτομα του περιβάλλοντος να μη συμμερίζονται την άποψη του ατόμου.

Πλέον, όπως έχουν δείξει σχετικά ερευνητικά δεδομένα (Finke, Ward, & Smith, 1992. Sternberg, 2006), είναι κοινά αποδεκτή η πεποίθηση ότι η δημιουργική ικανότητα μπορεί να αποτελέσει προϊόν εκμάθησης και ενίσχυσης. Σύμφωνα με τον ορισμό της Wang (2012, σ. 38) «η δημιουργική σκέψη είναι η ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τα προβλήματα, να διατυπώνει υποθέσεις, να γεννά νέες ιδέες και να επικοινωνεί τα αποτελέσματα».

Μπορεί, λοιπόν, να υποστηριχθεί ότι η δημιουργικότητα είναι μια ικανότητα που μπορεί να αναπτυχθεί και να ενισχυθεί μέσα από τη διαδικασία της μάθησης. Ωστόσο, ενώ τα περισσότερα άτομα επιθυμούν να ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητα, τόσο τη δική τους, όσο και των άλλων, συχνά δεν είναι σίγουροι για το πώς θα το επιτύχουν (Sternberg, 1996). «Οι δημιουργικές ικανότητες μπορούν να αναπτυχθούν,

όμως δεν υπάρχει μια συμφωνημένη φόρμουλα ή μια λίστα οδηγιών για να συμβεί αυτό» (Lassig, 2009, σ. 5).

Δεδομένου ότι η δημιουργική σκέψη έχει εξαιρετική σημασία στη ζωή των ανθρώπων, αλλά και λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι η δημιουργικότητα είναι δυνατόν να ενισχυθεί μέσω της μάθησης, γίνεται φανερό η ανάγκη να διερευνηθούν οι παράγοντες εκείνοι, οι οποίοι μπορούν να την ενισχύσουν και να την ενδυναμώσουν (Ketabi, Zabihi, & Ghadiri, 2012).

Παράγοντες ενίσχυσης της δημιουργικότητας των μαθητών

Η δημιουργικότητα του ατόμου ασκεί έντονες επιδράσεις σε πληθώρα τομέων. Έχει διαπιστωθεί ότι προωθεί την ψυχολογική προσαρμογή και την ισόρροπη συναισθηματική ανάπτυξη, ευνοεί την αποτελεσματική αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων (King & Pope, 1999. Russ, 1998) και συνδράμει, όπως αναφέρουν οι Plucker, Beghetto και Dow (2004), στη μείωση της βίας και στην ενίσχυση της επίλυσης των συγκρούσεων (Konac, 1998. Plucker, 2000).

Για να είναι σε θέση κάποιος να ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα θα πρέπει και ο ίδιος να είναι δημιουργικός (Sternberg, 1996), γεγονός που έχει εφαρμογές και στο χώρο της εκπαίδευσης. Ωστόσο, δεν είναι λίγοι εκείνοι που υποστηρίζουν ότι «η δημιουργικότητα συχνά καταπνίγεται και μερικές φορές καταστρέφεται στα σχολεία». Συνεπώς, βρισκόμαστε μπροστά «σε ένα δίλημμα, καθώς ο οργανισμός (σχολείο) που είναι υπεύθυνος για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας μπορεί και να την καταστρέψει» (Lassig, 2009, σ. 5).

Οι δημιουργικές ικανότητες υπόκεινται στην έντονη επίδραση πολιτισμικών και εκπαιδευτικών παραγόντων (Niu & Sternberg, 2003). Μάλιστα, επισημαίνονται συγκεκριμένες διδακτικές δραστηριότητες που ενισχύουν τη δημιουργική σκέψη των μαθητών (Neethling, 2000. Torrance, 1988), ενώ εντοπίζονται παράγοντες, οι οποίοι θα πρέπει να ενισχυθούν και να βελτιωθούν από τους εκπαιδευτικούς. Οι παράγοντες που σχετίζονται με τον *γνωστικό τομέα* αφορούν τη σκέψη, τη μνήμη και τη λογική (Cromptley, 1992). Από την πλευρά των *κινήτρων*, η δημιουργικότητα μπορεί να ενισχυθεί μέσω της αυτοανακάλυψης, της αυτονομίας, της περιέργειας, του θάρρους, της επιθυμίας και της δέσμευσης στην επίτευξη ενός συγκεκριμένου στόχου (Beghetto, 2005. Cromptley, 1997. Torrance, 1992). Από την πλευρά της *προσωπικότητας*, στοιχεία που συνδράμουν στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης είναι η αυτοπεποίθηση, η αυτοεκτίμηση, η αποφασιστικότητα, η επιμονή, η ανεκτικότητα και η δεκτικότητα σε νέες ή αμφίβολες καταστάσεις (Amabile, 1996. Beghetto, 2005. Cannatella, 2004), ενώ δεν παραγκωνίζεται η σημασία των *κοινωνικών παραγόντων*, όπως η παροχή αθονίας υλικών, η δυνατότητα ανεξάρτητων επιλογών, η μη συμβατική σκέψη και η ικανότητα επικοινωνίας των ιδεών (Cromptley, 1992. Torrance, 1992).

Στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας εντός του σχολικού περιβάλλοντος συμβάλλουν, μεταξύ άλλων, οι ακόλουθοι κοινωνικοί παράγοντες: α) το περιβάλλον της τάξης, β) οι δάσκαλοι και γ) η ομάδα των συνομηλίκων. Πιο αναλυτικά, όσον αφορά το *περιβάλλον της τάξης*, έχει διαπιστωθεί ότι οι ανοικτές ή άτυπες συνθήκες της τάξης, που παρέχουν στους μαθητές δυνατότητες ελευθερίας και επιλογής, συνήθως παρέχουν μεγαλύτερη υποστήριξη στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών, σε σύγκριση με τις παραδοσιακές αίθουσες διδασκαλίας (Giaconia & Hedges, 1982. Haddon & Lytton, 1968. 1971).

Επιπλέον, οι *δάσκαλοι* μπορούν να καλλιεργήσουν τη δημιουργικότητα των μαθητών τους «ενθαρρύνοντάς τους να είναι παραγωγικοί (αντί για παθητικοί καταναλωτές) της γνώσης» (Lassig, 2009, σ. 6), να είναι και οι ίδιοι δημιουργικοί (Esquivel, 1995), να δίνουν μεγάλη σημασία στις διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές τους και να συνηθίζουν να συμπεριφέρονται με έναν δεκτικό, ανοικτό και ευέλικτο τρόπο (Halpin, Goldenberg, & Halpin, 1990). Ένας από τους κυριότερους στόχους των δασκάλων είναι «να διδάξουν τους μαθητές πώς να σκέφτονται και, μάλιστα, πώς να σκέφτονται εποικοδομητικά». Εάν αυτό επιτευχθεί, τότε υπάρχουν αυξημένες πιθανότητες οι μαθητές να οδηγηθούν στη δημιουργικότητα (Guilford, 1950, σ. 448).

Βέβαια, σημαντική είναι και η επίδραση που ασκούν οι *συνομηλικοί*, ιδιαίτερα μετά την τρίτη τάξη, όπου παρατηρείται το «κατρακύλισμα της τετάρτης τάξης» όσον αφορά τη δημιουργικότητα των παιδιών. Πιο αναλυτικά, αυτή η μείωση της δημιουργικότητας που παρατηρείται στα παιδιά της τετάρτης τάξης μπορεί να αποδοθεί στην πίεση που τους ασκείται από τους συνομηλίκους τους προκειμένου να συμμορφωθούν με τις νόρμες της ομάδας. Η πίεση των συνομηλίκων, η οποία αυξάνεται με την αύξηση της ηλικίας και τη μετάβαση στην εφηβεία, πιθανόν να αναστέλλει την επιθυμία των παιδιών να ρισκάρουν και να μειώνει την αυτοπεποίθησή τους να εκφράσουν αντισυμβατικές ιδέες και συμπεριφορές (Lassig, 2009, σ. 6).

Με βάση τα παραπάνω, γίνεται κατανοητή η σπουδαιότητα των *παραγόντων κοινωνικής στήριξης* (social support factors) (Cropley, 2006). Σύμφωνα με την άποψη του Csikszentmihalyi (1988) τα *δίκτυα κοινωνικής στήριξης* (social support networks) αποτελούν «καθοριστικούς παράγοντες της δημιουργικότητας στη ζωή των δημιουργικών ατόμων» (Cropley, 2006, σ. 129). Οι *ομάδες* (groups) (Larey & Paulus, 1999) μπορούν να ενισχύσουν τη δημιουργικότητα του ατόμου, δεδομένου ότι α) παρέχουν πληροφορίες, β) ενισχύουν τις δημιουργικές δραστηριότητες, γ) παρέχουν πρότυπα προς μίμηση και δ) δίνουν ανατροφοδότηση (Cropley, 2006. Larey & Paulus, 1999).

Το *κοινωνικό κλίμα* (social climate) επιδρά εξίσου σημαντικά στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας του ατόμου, δεδομένου ότι καθορίζει το τι θεωρείται φυσιολογικό και τι καινοτόμο, το εάν και κατά πόσο θα επιβραβεύονται ή θα τιμωρούνται οι καινοτόμες ενέργειες, καθώς επίσης το πόσο ανοικτά θα είναι τα μέλη στην τάξη στην καινοτομία. Το κοινωνικό κλίμα της τάξης αποτελεί συνδυασμό των συμπεριφορών, στάσεων, αξιών και συναισθημάτων που είναι κοινά στα μέλη της τάξης (μαθητές και εκπαιδευτικοί). Το κοινωνικό κλίμα που διευκολύνει τη δημιουργικότητα «περιλαμβάνει μια γενική αίσθηση ότι η ποικιλία είναι καλοδεχούμενη» και ότι τα δημιουργικά άτομα χαίρουν το σεβασμό των άλλων. Καθοριστικοί παράγοντες είναι η ανοχή απέναντι στην καινοτομία, η ενίσχυση και η αναγνώριση της αξίας της διαφορετικότητας (Cropley, 2006, σ. 129).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της συστηματικής ανασκόπησης των Davies και των συνεργατών του (Davies, Jindal-Snape, Collier, Digby, Hay, & Howe, 2013), οι παρακάτω παράγοντες συμβάλλουν και ενισχύουν την ανάπτυξη της δημιουργικής ικανότητας των παιδιών και των νέων ατόμων:

- ευελιξία όσον αφορά τη χρήση του χώρου και του χρόνου
- διαθεσιμότητα απαραίτητων υλικών
- εργασία έξω από την τάξη/ το σχολείο
- «παιγνιώδεις» προσεγγίσεις ή προσεγγίσεις που βασίζονται στο παιχνίδι και παρέχουν στο μαθητευόμενο κάποιο βαθμό αυτονομίας

- ευκαιρίες για συνεργασία μεταξύ των μαθητών
- συνεργασία με εξωσχολικούς παράγοντες/φορείς
- επίγνωση των αναγκών των μαθητών
- απουσία ενός δεσμευτικού, επιτακτικού προγράμματος μαθημάτων.

Οι ίδιοι ερευνητές διαπίστωσαν ότι τα μαθησιακά σχολικά περιβάλλοντα που ευνοούν τη δημιουργικότητα έχουν την τάση να αυξάνουν την ενεργό συμμετοχή και παρακολούθηση, να τονώνουν την αυτοπεποίθηση, να θέτουν κίνητρα, να καλλιεργούν τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και να ενισχύουν τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών (Jindal-Snape, Davies, Collier, Howe, Digby, & Hay, 2013).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ενίσχυση της δημιουργικότητας

Αν και ορισμένοι μελετητές υποστηρίζουν ότι η δημιουργική σκέψη δεν μπορεί να καλλιεργηθεί, καθώς ένα τόσο πολύπλοκο φαινόμενο δεν μπορεί να μετρηθεί, εντούτοις έχει αποδειχθεί ότι μπορεί να αξιολογηθεί με μαθητοκεντρικούς και ευέλικτους τρόπους αξιολόγησης, όπως είναι οι ατομικοί φάκελοι των μαθητών. Το πραγματικό πρόβλημα δεν έγκειται, λοιπόν, στη μέτρηση και αξιολόγησή της, αλλά στο ότι έχει δοθεί ελάχιστη έμφαση σε σημεία κλειδιά, όπως είναι ο ρόλος των δασκάλων στην καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης των μαθητών, στο πώς μπορούν να επιτελέσουν αυτόν τον ρόλο αποτελεσματικά και, κυρίως, στο κατά πόσο είναι πρόθυμοι να το κάνουν (Kampylis, 2010).

Η καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης των μαθητών μέσα στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απαιτεί από τους δασκάλους να νοιάζονται γι' αυτό το στόχο και να είναι πρόθυμοι να τον επιτελέσουν, ανεξάρτητα από τα εμπόδια ή τις αναστατώσεις που πιθανόν συναντήσουν (Kampylis, 2010). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Sternberg, η δημιουργικότητα είναι «τόσο μια απόφαση και μια στάση ζωής όσο είναι και θέμα ικανότητας» (Sternberg, 2005, σ. 229).

Είναι πολύ σημαντικό να μελετηθούν οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, διότι σχετίζονται άμεσα με τις εκπαιδευτικές πρακτικές τους. Η αλλαγή των σχολείων από κεντρικούς οργανισμούς, που στοχεύουν στη συμμόρφωση, στην κοινωνικοπολιτισμική ενσωμάτωση και στην παράδοση, σε οργανισμούς, που στοχεύουν στην καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης, στη μη συμμόρφωση και στην πολυμορφία, δεν είναι εύκολη υπόθεση. Η αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος προϋποθέτει αντίστοιχες αλλαγές του ρόλου των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί, από αυθεντίες που μεταβιβάζουν γνώση και πληροφορίες, θα πρέπει να μετατραπούν σε αρωγούς και συμπαραστάτες των μαθητών στον δρόμο τους προς την ανακάλυψη και την κατασκευή της γνώσης. Επιπλέον, απαιτείται οι εκπαιδευτικοί να αποβάλλουν λανθασμένες αντιλήψεις και προκαταλήψεις σχετικά με το ζήτημα της δημιουργικότητας, όπως είναι το ότι η δημιουργικότητα αναφέρεται μόνο στις τέχνες, απαιτεί απόλυτη ελευθερία, προκαλεί αναστάτωση και «κλέβει» χρόνο από την πραγματική διδασκαλία (Kampylis, 2010).

Ο Cromptley (1994) επισημαίνει ότι υπάρχουν τρεις πλευρές της συμπεριφοράς του δασκάλου που μπορούν να επηρεάσουν τη δημιουργική σκέψη των μαθητών μέσα στην τάξη. Η πρώτη πλευρά αναφέρεται στο γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός αποτελεί ο ίδιος πρότυπο για τους μαθητές του. Αν ο ίδιος είναι δημιουργικός, τότε αποτελεί πρότυπο για τους μαθητές, οι οποίοι έχουν περισσότερες πιθανότητες να είναι δημιουργικοί. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Sak (2004), «οι συμπεριφορές

που εκδηλώνει ο δάσκαλος διαμορφώνουν τη συμπεριφορά που αναπτύσσουν οι μαθητές» (σ. 216). Η δεύτερη πλευρά αναφέρεται στο κλίμα της τάξης, δεδομένου ότι «η δημιουργικότητα ανθίζει μέσα σε μια ατμόσφαιρα που ανταποκρίνεται εποικοδομητικά στις ασυνήθιστες ιδέες» (Sak, 2004, σ. 216). Η τρίτη πλευρά περιλαμβάνει τις προσπάθειες του δασκάλου, οι οποίες ανταμείβουν και ενισχύουν τη δημιουργικότητα των μαθητών μέσω των διδακτικών δραστηριοτήτων (Sak, 2004).

Όμως, αν και είναι ευρέως διαδεδομένη η τεράστια σημασία που έχει η δημιουργικότητα των μαθητών σε ολόκληρο το φάσμα της δράσης τους, εντούτοις οι εκπαιδευτικοί έχουν βρεθεί να στερούνται την απαραίτητη γνώση σχετικά με τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των δημιουργικών μαθητών (Sak, 2004). Για παράδειγμα, όπως αναφέρει ο Sak (2004), έχει διαπιστωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν κατανοήσει πλήρως τη φύση της δημιουργικότητας (Renzulli, 1976), έχουν την τάση να εστιάζουν την προσοχή τους μόνο στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, θεωρώντας την ως δείκτη δημιουργικότητας (de Alencar, 1993), ενώ τείνουν να αξιολογούν τη δημιουργικότητα των μαθητών βασιζόμενοι στα προσωπικά χαρακτηριστικά τους (de Souza Fleith, 2000). Μερικοί εκπαιδευτικοί μπορεί να υιοθετούν απόψεις σχετικά με τη δημιουργικότητα, όπως ότι αποτελεί ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας, άλλοι να υποστηρίζουν ότι αποτελεί μια διανοητική ικανότητα, άμεσα σχετιζόμενη με την επίδοση στα μαθήματα, ενώ «ελάχιστοι από αυτούς λένε ότι η δημιουργικότητα είναι πολύπλευρη και μπορεί να ενισχυθεί μέσω υποστηρικτικών συμπεριφορών και διδακτικών πρακτικών» (Sak, 2004, σ. 216).

Οι εκπαιδευτικοί, πολλές φορές, όχι μόνο υποτιμούν την αξία της δημιουργικότητας (Dacey, 1989), αλλά, σύμφωνα με την έρευνα του Crompton (1994), δεν προτιμούν ορισμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της συμπεριφοράς και της προσωπικότητας που είναι κοινά στα δημιουργικά παιδιά, όπως είναι η παρορμητικότητα, η έντονη φαντασία, η περιπετειώδης διάθεση, η αντισυμβατικότητα, κ.λπ. Σε άλλη έρευνα (Westby και Dawson, 1995), οι εκπαιδευτικοί έχουν μάλλον αρνητική άποψη για τα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τη δημιουργικότητα των μαθητών. Έτσι, «οι μαθητές που εκδηλώνουν δημιουργικές συμπεριφορές τείνουν να μην είναι αρεστοί στους εκπαιδευτικούς» (Sak, 2004, σ. 216), οι οποίοι επιθυμούν να τα έχουν όλα υπό τον έλεγχό τους (Kainan, 1995).

Το παιδί και το παραμύθι

Η λέξη *παραμύθι* προέρχεται ασφαλώς από την αρχαία ελληνική λέξη «παραμύθιον», που σήμαινε «παρηγοριά, ανακούφιση, ενθάρρυνση και αργότερα έλαβε και τη σημασία της φανταστικής ιστορίας, η οποία αποσκοπούσε στο ίδιο αποτέλεσμα» (Μαλαφάντης, 2011, σ. 19). Ο κορυφαίος Αμερικανός παραμυθιολόγος Smith Thompson (1885-1976) χαρακτήρισε το παραμύθι ως «μια αφήγηση με κάποιο μήκος, η οποία εμπεριέχει διαδοχή μοτίβων ή επεισοδίων. Κινείται σε ένα πλαστό, χιμαιρικό κόσμο, χωρίς συγκεκριμένη τοπογραφική αναφορά και χωρίς κάποια συγκεκριμένη αναφορά σε πρόσωπο» (Thompson, 1946, σ. 8). Το παραμύθι μπορεί να θεωρηθεί ως «μια πράξη αυθεντικής ποιητικής ενόρασης» (Lüthi, 1982), ως «αρχέτυπο της ανθρώπινης αφηγηματικής τέχνης» (Αυδίκος, 1997, σ. 33).

Την ποιητικότητα του παραμυθιού τονίζουν, μεταξύ άλλων, οι περίφημοι σχολιαστές των Grimm, Johannes Bolte και Georg Polivka: «Με τη λέξη παραμύθι

εννοούμε μια διήγηση δημιουργημένη με ποιητική φαντασία, παρμένη ιδιαίτερα από τον κόσμο του μαγικού, μιαν ιστορία του θαύματος που δεν εξαρτάται από τους όρους της πραγματικής ζωής, και την ακούνε με ευχαρίστηση μεγάλοι και μικροί, έστω και αν δεν τη θεωρούν πιστευτή» (Αυδίκος, 1997, σ. 33). Είναι δηλαδή φανερό ότι όλοι οι ορισμοί που δόθηκαν κατά καιρούς για το παραμύθι, παρά τις επιμέρους διαφορές τους, υπογραμμίζουν τα στοιχεία του «μαγικού και υπερφυσικού, του απίθανου και απίστευτου περιεχομένου» (Μαλαφάντης, 2011, σ. 22).

Υπάρχουν ενδείξεις για την ύπαρξη παραμυθιών στην αρχαία Αίγυπτο ήδη από τον 13ο αι. π.Χ. Φαίνεται ότι το παραμύθι έχει αναπτυχθεί στο σύνολο σχεδόν των πολιτισμών. Ο Dieckmann, επισήμανε τον τεράστιο όγκο των παραμυθιών που εμφανίζονται στα διάφορα πολιτισμικά περιβάλλοντα διά μέσου των αιώνων και κατέληξε στη διαπίστωση ότι «φαίνεται να είναι ψυχολογική αναγκαιότητα η δημιουργία παραμυθιών και απίθανων ιστοριών και η μετάδοσή τους από τη μια γενιά στην άλλη» (Dieckmann, 1997, σ. 253). Όμως, αν και τα παραμύθια εμφανίζονται σε τόσο διαφορετικά χρονικά και πολιτισμικά πλαίσια, είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι έχουν περισσότερες ομοιότητες μεταξύ τους, παρά διαφορές (Fitzgerald, 1978). Έχουν περάσει από γενιά σε γενιά και «έχουν τονώσει το ενδιαφέρον και έχουν θερμάνει τις καρδιές των ανθρώπων από την αρχή της ιστορίας» (Heuscher, 1963, σε Lubetsky, 1989, σ. 245).

Όσον αφορά τα παιδιά, τα παραμύθια «αποτελούν από τα πιο σημαντικά πολιτισμικά και κοινωνικά γεγονότα της ζωής τους, λειτουργώντας ως μέσα κοινωνικοποίησης και εκπολιτισμού» (Ράπτης, 2008. Tsitsani, Psyllidou, Batziou, Livas, Ouranos, & Cassimos, 2011, σ. 267). Τα παιδικά παραμύθια προμηθεύουν τα παιδιά με νέες εμπειρίες για διάφορα γεγονότα που μπορεί να συναντήσουν στην πραγματική ζωή, τους παρέχουν νέες πληροφορίες, τους επεξηγούν θέματα που τους προκαλούν περιέργεια και εστιάζουν σε συγκεκριμένα θέματα, λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους. Με άλλα λόγια, «τα βιβλία εισάγουν τους αναγνώστες τους στον κόσμο που ζουν» και «δρουν ως αγγελιαφόροι από τον έξω κόσμο» (Gonen & Guler, 2011, σ. 3634).

Είναι γεγονός ότι τα παραμύθια έχουν «τις ρίζες τους στην πραγματική ζωή και αντανακλούν την κουλτούρα από την οποία προέρχονται» (Danilewitz, 1991, σ. 88). Έτσι τα παραμύθια βοηθούν το παιδί να εμπλουτίσει τις εμπειρίες του από τη ζωή, να δει τη ζωή μέσα από τα μάτια των άλλων (Beach, Appleman, Hynds, & Wilhelm, 2010. Okuyan & Karagül, 2011) και το εισάγουν «στον κόσμο των αγνώστων» (Shokeid, 1982, σ. 223).

Ο διαπρεπής Αυστριακός παιδοψυχολόγος και ψυχαναλυτής Bruno M. Bettelheim (1976), υποστήριξε ότι τα παραμύθια, εκτός του ότι διεγείρουν το μυαλό του παιδιού και συντελούν στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του, συνάμα το προμηθεύουν με τρόπους αντιμετώπισης των εσωτερικών προβλημάτων του και των ανησυχιών του. Επιπλέον, τα παραμύθια, αναμειγνύοντας την πραγματικότητα με τη φαντασία, «ενισχύουν την πρωτοβουλία των παιδιών και την ικανότητά τους για αυτονομία με πιο αποτελεσματικό τρόπο από ό,τι οι καθημερινές εμπειρίες της ζωής από μόνες τους» (Tsitsani et al., 2011, σ. 267). Το στοιχείο της φαντασίας επιτρέπει στο συγγραφέα του παραμυθιού «να εξερευνήσει πολλές όψεις του σύγχρονου κόσμου και των προβλημάτων του και, συνεπώς, να προσφέρει στους αναγνώστες του μια εμπειρία πνευματικής και συναισθηματικής περιπέτειας» (Rustin & Rustin, 2003, σ. 93).

Το παραμύθι μεταφέρει τα παιδιά σε έναν κόσμο θαυμαστό, «τα τέρπει και ταυτόχρονα τα διδάσκει, διεγείρει τη φαντασία τους, αναπτύσσει αβίαστα τη

συναισθηματικότητά τους, αναπτύσσει την προσοχή και τη μνήμη τους. Ανοίγει νέους δρόμους στη σκέψη των παιδιών και συνάμα τα διδάσκει, χωρίς εμφανή διδακτισμό, ώστε να αποτελεί ένα από τα καλύτερα μέσα κοινωνικής αγωγής» (Μαλαφάντης, 2011, σ. 254). Η Fiona Collins υποστηρίζει ότι «Τα παραμύθια, σε όλη τους την ποικιλία, είναι θεμελιώδους σημασίας για τη ζωή μας». Ήδη από τη βρεφική ηλικία τα παιδιά μυούνται και διδάσκονται παραμύθια από τους ενήλικες, οι οποίοι «γνωρίζουν σιωπηρά ότι μέσω των παραμυθιών τα παιδιά θα είναι σε θέση να αποκτήσουν αίσθηση του κόσμου» (Collins, 1999, σ. 87).

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

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

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

Συνεπώς, τα παραμύθια και οι μικρές ιστορίες εισάγουν τα παιδιά στην πραγματικότητα, τα προμηθεύουν με τις πρώτες ύλες για να κατασκευάσουν τον κόσμο και τον εαυτό τους, για να οδηγηθούν στη δημιουργία. Κανένα δημιουργικό άτομο δεν μπορεί να οδηγηθεί στη δημιουργία χωρίς να έχει προηγούμενη εμπειρία ή γνώση, «κανείς δεν μπορεί να δημιουργήσει μέσα στο κενό ή από το κενό» (Guilford, 1950, σ. 448).

Εξάλλου το παραμύθι αποτελεί και την πρώτη επαφή του παιδιού με τη λογοτεχνία, «μια λογοτεχνία που μας συναρπάζει κατά τα πρώτα χρόνια μας και τροφοδοτεί τον πόθο μας για το θαυμαστό» (Danilewitz, 1991, σ. 87). Και ασφαλώς τα παραμύθια διαθέτουν απεριόριστες παραστατικές δυνατότητες, τις οποίες μπορούν οι εκπαιδευτικοί να εκμεταλλευθούν σε παιχνίδια ρόλων, παραστάσεις παραμυθιών, εικαστικές αναπαραστάσεις κ.ο.κ. (Τσιτσλοπέργκερ, 1999, Μαλαφάντης, 2011, σ. 254-269).

Ανάπτυξη της δημιουργικής φαντασίας μέσω του παραμυθιού

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

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

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

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

«Το παραμύθι δεν αποτελεί απλώς προϊόν της φαντασίας, αλλά και διεγείρει τη φαντασία» (Danilewitz, 1991, σ. 90). Η μορφή και η δομή των παραμυθιών προτείνουν εικόνες στο παιδί, μέσω των οποίων μπορεί «να δομήσει τις ονειροπολήσεις του και να τους δώσει καλύτερες κατευθύνσεις στη ζωή του» (Bettelheim, 1976, σ. 6). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Danilewitz, το παραμύθι «μπορεί να τρέξει παράλληλα με τις προσωπικές φαντασιώσεις του παιδιού» (σ. 89).

Στο σημείο αυτό, ανακύπτει το ερώτημα πως το παραμύθι, ενώ κινείται στον κόσμο της φαντασίας, μπορεί να εισαγάγει τα μικρά παιδιά στον κόσμο της πραγματικότητας. Τα παιδιά νηπιακής ηλικίας, σε γενικές γραμμές, αναγνωρίζουν τη διαφορά ανάμεσα στη φαντασία και στην πραγματικότητα (Cook & Sobel, 2011).

Sharon & Woolley, 2004. Skolnick & Bloom, 2006), καθώς και τη διαφορά ανάμεσα στο πιθανό να συμβεί και στο απίθανο (Schult & Wellman, 1997. Shtulman & Carey, 2007. Sobel, 2004). Τα παιδιά, ακόμη και από την ηλικία των τεσσάρων ετών περίπου, καταλαβαίνουν ότι ορισμένα γεγονότα είναι απίθανο να συμβούν, λόγω του ότι «παραβιάζουν συγκεκριμένους τομείς της αιτιακής γνώσης» (π.χ. Schult & Wellman, 1997. Sobel, 2004. Sobel & Weisberg, 2012), ενώ οι εξηγήσεις που δίνουν είναι συνεπείς με τον τομέα της γνώσης, στον οποίο έλαβε χώρα η αιτιώδης παραβίαση (Sharon & Woolley, 2004). Τα νήπια ηλικίας τεσσάρων ετών είναι σε θέση να αντιληφθούν το κατά πόσο ένας φανταστικός ήρωας μια ιστορίας μπορεί να υπάρξει στον πραγματικό κόσμο (Woolley, Boerger και Markman 2004).

Το στοιχείο της φαντασίας, που υπάρχει έντονα στα παραμύθια, επιτρέπει στα παιδιά να αναλογιστούν και να προβούν σε εικασίες για θέματα της πραγματικότητας που τους επιφέρουν πόνο με πιο ανώδυνο τρόπο από ό,τι αν συναντούσαν τα θέματα αυτά στην πραγματικότητα. «Η φανταστική φύση των χαρακτήρων και του περιβάλλοντος παρέχει συναισθηματική απόσταση στους αναγνώστες, που τους δίνει χώρο για να αναλογιστούν πάνω σε ευαίσθητες και σημαντικές ιδέες με πιο αντικειμενικό τρόπο» (Kurkjian et al., 2006, σ. 492).

Το παραμύθι ως αφήγηση. Η ικανότητα ανάγνωσης και γραφής ως πηγή δημιουργίας

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

Έρευνες σχετικά με την κατάκτηση των δομών γραφής και ανάγνωσης στην προσχολική ηλικία καταδεικνύουν την κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας από ορισμένα παιδιά στην ηλικία των έξι χρόνων ή μικρότερα, πριν φοιτήσουν στο δημοτικό σχολείο (Κουτσοβάνου, 2001. Σπαντιδάκης, 2004. Nielsen & Monson, 1996), ώστε να μπορούν να «διαβάζουν» ή να «γράφουν» με ανάλογο τρόπο με εκείνον που χρησιμοποιούν οι ενήλικοι. Σ' αυτό μπορούν να συμβάλλουν οπωσδήποτε η ανάπτυξη της ικανότητας προφορικής αφήγησης, που μπορεί να επιτευχθεί με μια διαδικασία συνεχούς προσπάθειας, η δυνατότητα ανάκλησης ιστοριών και ο μηχανισμός οργάνωσης του λόγου των παιδιών, μέσω μιας δημιουργικής εκπαιδευτικής προσέγγισης (Μαλέτσκος, Αγαπίδου, Μπλιούμη, Παρρά, Ζίκος & Πενέκελης, 2011).

Η δημιουργικότητα ως δεξιότητα σκέψης σχετίζεται στενά με τις ικανότητες αφήγησης, ανάγνωσης και γραφής (Wang, 2011). Όπως αναφέρει ο Ketabi και οι συνεργάτες του (2012), έχοντας κατά νου τόσο τη θεωρία του Ελβετού ψυχολόγου Jean Piaget (2002) όσο και τη θεωρία του Ρώσου ψυχολόγου Lev S. Vygotsky (1986) περί ισχυρής σύνδεσης ανάμεσα στις δεξιότητες της σκέψης και την ανάπτυξη της γλώσσας, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η δημιουργικότητα βρίσκεται σε στενή σύνδεση με δραστηριότητες που σχετίζονται με τη γλώσσα, όπως είναι η ανάγνωση και η γραφή. Υπέρ αυτής της άποψης συνηγορούν τα ευρήματα σχετικών ερευνών, τα

οποία δείχνουν ότι οι ικανότητες για δημιουργία (creative abilities) μπορούν να ενισχυθούν μέσω μαθησιακών δραστηριοτήτων, όπως είναι η αφήγηση, η ανάγνωση και η γραφή (McVey, 2008. Sak, 2004. Smith, Paradise, & Smith, 2000. Sturgell, 2008).

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

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

Συνεπώς, πολλά από τα χαρακτηριστικά που διευκολύνουν τη δημιουργικότητα μπορούν να αναπτυχθούν μέσω πρακτικών αφήγησης, ανάγνωσης ή γραφής, όπως είναι η σκέψη, η ανάκληση από τη μνήμη, ο συλλογισμός, η περιέργεια, η διερεύνηση και η ελευθερία έκφρασης. Σύμφωνα με τη Wang (2012, σ. 40) «οι δραστηριότητες αφήγησης, ανάγνωσης και γραφής είναι ενστικτωδώς συνδεδεμένες με τις δημιουργικές δραστηριότητες που ενισχύουν τη δημιουργική σκέψη». Αναφέρεται μάλιστα ότι ένας ικανοποιητικός αριθμός σχετικά σύγχρονων ερευνητών έχουν προχωρήσει στο σχεδιασμό και στην εφαρμογή συγκεκριμένων δραστηριοτήτων ενίσχυσης της δημιουργικότητας με τη βοήθεια δραστηριοτήτων αφήγησης, ανάγνωσης και γραφής (Annis, 1998. Chen, Bernard, & Hsu, 2005. Zachopoulou, Trevlas, & Konstadinidou, 2006).

Ενίσχυση της ψυχολογικής ασφάλειας και ελευθερίας μέσω του παραμυθιού

Σύμφωνα με τη θεωρία του Αμερικανού ψυχολόγου και ψυχοθεραπευτή Carl Rogers (1954) για την «εποικοδομητική δημιουργικότητα» (constructive creativity), αυτή έχει την τάση να εμφανίζεται στις περιπτώσεις που είναι παρούσες τρεις ψυχολογικές συνθήκες: α) δεκτικότητα σε νέες εμπειρίες (openness to experience), β)

εσωτερικό κέντρο αξιολόγησης (locus of evaluation) και γ) ικανότητα να παίζει κανείς με στοιχεία και έννοιες (ability to toy with elements and concepts)» (Harrington, Block, & Block, 1987, σ. 851). Όμως, η καλλιέργεια αυτών των τριών εσωτερικών συνθηκών απαιτεί να ικανοποιούνται ταυτόχρονα δύο εξωτερικές συνθήκες: α) η *ψυχολογική ασφάλεια* (psychological safety) και β) η *ψυχολογική ελευθερία* (psychological freedom). Η ψυχολογική ασφάλεια δημιουργείται όταν ο κοινωνικός κόσμος αποδέχεται το άτομο ως έχει, όταν απουσιάζει κάθε μορφής εξωτερική αξιολόγηση και όταν το άτομο χαίρει την κατανόηση και την ενσυναίσθηση των άλλων. Από την άλλη μεριά, η ψυχολογική ελευθερία δημιουργείται όταν το άτομο έχει την απεριόριστη ελευθερία να εκφράζεται με κάθε συμβολικό μέσο (Harrington et al., 1987).

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

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

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

Ενίσχυση της δημιουργικής έκφρασης και της συναισθηματικής εκτόνωσης μέσω του παραμυθιού

Τα παραμύθια βοηθούν τα παιδιά «να αναγνωρίσουν και να αποδεχθούν τα συναισθήματά τους, καθώς επίσης και να κατανοήσουν την επαφή με τους άλλους ανθρώπους» (Wilson, 1983, σ. 9). Μια ιστορία, προκειμένου να καταφέρει να κερδίσει την προσοχή του παιδιού «θα πρέπει να το διασκεδάσει και να διεγείρει την περιέργειά του. Αλλά, για να μπορέσει να εμπλουτίσει τη ζωή του, θα πρέπει να διεγείρει τη φαντασία του, να το βοηθάει να αναπτύξει το πνεύμα του και να ξεδιαλύνει τα συναισθήματά του, να εναρμονίζεται με τις ανησυχίες και τις φιλοδοξίες του, να αναγνωρίζει πλήρως τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει, ενώ, ταυτόχρονα, θα πρέπει να προτείνει λύσεις στα προβλήματα που το διαταράσσουν» (Bettelheim, 1976, σ. 5).

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

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

Κριτικός Εγγραμματισμός: Το παραμύθι ως μέσο δημιουργικής εκπαιδευτικής πρακτικής

Μία από τις βασικές αρχές της σύγχρονης Παιδαγωγικής συνίσταται στην ανάγκη «να παρέχονται ευκαιρίες στα παιδιά να χρησιμοποιούν την γνώση τους, να εξασκούν τις δεξιότητές τους και να μαθαίνουν συνεχώς μέσω της ενίσχυσης της διερεύνησης, της λογικής, της κριτικής σκέψης, της λήψης αποφάσεων και της επίλυσης προβλημάτων, όπως επίσης και το να τους παρέχονται οι δυνατότητες να αναπτύξουν και να εκφράσουν τις ιδέες και τα συναισθήματά τους με πολλούς

διαφορετικούς τρόπους» (Zachopoulou, Trevlas, Konstadinidou, & Archimedes Project Research Group, 2006, σ. 280).

Οι παιδαγωγοί όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης, ιδιαίτερα των πρώτων χρόνων, έχουν αναγνωρίσει τη σπουδαιότητα της δημιουργικότητας. Υιοθετώντας την οπτική του Ennis (1993) περί κριτικής σκέψης, μπορεί να υποστηριχθεί ότι η διαμόρφωση υποθέσεων, οι εναλλακτικοί τρόποι οπτικής ενός προβλήματος, καθώς και η διερεύνηση των πιθανών λύσεων αποτελούν τις «δημιουργικές όψεις της κριτικής σκέψης» και «συνιστούν δημιουργικές πράξεις, οι οποίες υπάγονται στον ορισμό της δημιουργικής σκέψης» (Zachopoulou et al., 2008, σ. 289).

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

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

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

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

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

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

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

Προς μια δημιουργική διδακτική μέσω του παραμυθιού

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

Σε γενικές γραμμές, τα εκπαιδευτικά συστήματα διαφορετικών πολιτισμικών πλαισίων ακολουθούν μία από τις δύο εναλλακτικές διαδρομές. Στην πρώτη διαδρομή, η οποία αποκαλείται «μιμητική» εκπαίδευση (“mimetic” education), «ο δάσκαλος επιδεικνύει την επιθυμητή συμπεριφορά και ο μαθητής την αναπαράγει όσο το δυνατόν πιστότερα». Σε αυτήν την εκπαιδευτική πρακτική το βάρος δίνεται «στην ακριβή γνώση των πληροφοριών ή στη δουλική αντιγραφή των μοντέλων και κάθε απόκλιση από το μοντέλο αμφισβητείται και απορρίπτεται αμέσως». Οι κοινωνίες που εφαρμόζουν τις αρχές τις «μιμητικής» εκπαίδευσης δίνουν έμφαση και αξιολογούν θετικά τις επιδόσεις που είναι εντελώς συμβατικές, τυπολατρικές και

στηρίζονται στην ξερή και άγονη αποστήθιση των γνώσεων, στην παπαγαλία (Gardner, 2011, σ. 129).

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

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

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

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει ο διαχωρισμός ανάμεσα στη *δημιουργική διδασκαλία* (teaching creatively) και στη *διδασκαλία της δημιουργικότητας* (teaching for creativity). Όπως υποστηρίζουν οι Jeffrey και Craft (2004), η δημιουργική διδασκαλία επιτυγχάνεται με τη «χρήση ευφάνταστων προσεγγίσεων, προκειμένου η μάθηση να γίνει πιο ενδιαφέρουσα και αποτελεσματική» (σ. 77), ενώ η διδασκαλία της δημιουργικότητας περιλαμβάνει τις «μορφές διδασκαλίας που αποσκοπούν στο να αναπτύξουν τη δημιουργική σκέψη ή συμπεριφορά των νεαρών ατόμων» (σ. 77). Όμως, αν και αυτές οι δύο έννοιες είναι διαφορετικές μεταξύ τους, εντούτοις σχετίζονται πολύ στενά, δεδομένου ότι οι δημιουργικές ικανότητες των νεαρών ατόμων είναι πιθανότερο να αναπτυχθούν μέσα σε μια ατμόσφαιρα, στην οποία ο εκπαιδευτικός προβαίνει σε δημιουργικές μορφές διδασκαλίας (Jeffrey & Craft, 2004. Wood & Ashfield, 2008).

Το παραμύθι αποτελεί αφηγηματικό και εκπαιδευτικό υλικό που σχετίζεται άμεσα με την ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Μπορεί να συνδράμει άμεσα ή

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

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

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

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. (1994). *Γλωσσικό υλικό για το Νηπιαγωγείο: Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. (1997). *Τέχνη και τεχνική του παραμυθιού*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Αυδίκος, Ε. Γ. (1997). *Το λαϊκό παραμύθι: Θεωρητικές προσεγγίσεις* (2η έκδ.). Αθήνα: Οδυσσέας.
- Αυδίκος, Ε. Γ. (1999). *Μια φορά κι έναν καιρό... Αλλά, μπορεί να γίνει και τώρα. Η εκπαίδευση ως χώρος διαμόρφωσης παραμυθάδων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Bettelheim, B. M. (1995). *Η γοητεία των παραμυθιών: Μια ψυχαναλυτική προσέγγιση* (μτφρ. Ε. Αστερίου). Αθήνα: Γλάρος.

- Κουτσουβάνου, Ε. (2011). *Πρώτη ανάγνωση και γραφή, Στρατηγικές διδακτικής*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1989). «Δημιουργικότητα». *Παιδαγωγική-Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό*, τόμ. 3ος, 1337-1343. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαλαφάντης, Κ. Δ. (1996). «Το παραμύθι στο Δημοτικό Σχολείο». *Διαβάζω*, 363, 107-109.
- Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2006). «Παιδαγωγικές διαστάσεις της λογοτεχνίας». *Νέα Παιδεία*, 119, 64-78.
- Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2011). *Το παραμύθι στην εκπαίδευση: Ψυχοπαιδαγωγική διάσταση και αξιοποίηση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μαλέτσκος, Αθ., Αγαπίδου, Ε., Μπλιούμη, Ε., Ραρρά, Ε. Ζίκος, Ζ. & Πενέκελης, Κ. (2011). «Η τέχνη της αφήγησης παραμυθιών ως γλωσσο-παιδαγωγική προσέγγιση για τη διδασκαλία της πρώτης γραφής και ανάγνωσης». *Πρακτικά 4^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου, Τέχνες και Εκπαίδευση: Δημιουργικοί τρόποι εκμάθησης των γλωσσών*, Π.Τ.Δ.Ε.-Ε.Κ.Π.Α. & Ε.Ε.Μ.Α.Π.Ε., Αθήνα 6-8 Μαΐου 2011, τόμ. Α', 131-138.
- Μερακλής, Μ. Γ. (1986). «Το παραμύθι και το παιδαγωγικό του περιεχόμενο». *Διαδρομές*, 2, 88-90.
- Μερακλής, Μ. Γ. (1996). «Ο Max Lüthi και το ευρωπαϊκό παραμύθι». Στο Ε. Γ. Αυδίκος (Επιμ.), *Από το παραμύθι στα κόμικς: Παράδοση και νεωτερικότητα* (σσ. 5-24). Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μερακλής, Μ. Γ. (2012). *Το λαϊκό παραμύθι, Διδακτικές προτάσεις για νηπιαγωγούς και δασκάλους*. Αθήνα: Διάδραση.
- Ντούλια, Αθ. (2010). «Διδάσκοντας μέσα από τα παραμύθια: Δυνατότητες – όρια – Προοπτικές». *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω»*, 7-9 Μαΐου 2010.
- Ράπτης, Δ. Ελ. (2008). «Η παιδαγωγική και διδακτική σημασία των λαϊκών αφηγήσεων στη σύγχρονη μαθησιακή διαδικασία». *Παιδαγωγική – Θεωρία και Πράξη*, 2, 133-152.
- Ricoeur, P. (1990). *Η αφηγηματική λειτουργία* (μετάφρ. Β. Αθανασόπουλος). Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Rodari, G. (1985). *Γραμματική της φαντασίας. Πώς να φτιάχνουμε ιστορίες για παιδιά* (μετάφρ. Μ. Βερτσώνη-Κοκόλη & Λ. Αγγουρίδου-Στρνίτζη). Αθήνα: Τεκμήριο.
- Σπαντιδάκης, Ι. (2004). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσιτσλσπέργκερ, Χ. (1999). *Τα παιδιά παίζουν παραμύθια* (μετάφρ. Δ. Παπαδοπούλου). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Ξενόγλωσση

- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview Press.
- Annis, D. B. (1998). "Fostering creativity in philosophy". *Metaphilosophy*, 29, 95-106.
- Barron, F. (1988). "Putting creativity to work". In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity* (pp. 76-98). Cambridge: Cambridge University Press.
- Beach, R., Appleman, D., Hynds, S., & Wilhelm, J. (2010). *Teaching literature to adolescents*. New Jersey: Routledge.

- Beghetto, R. A. (2005). "Does assessment kill student creativity?". *The Educational Forum*, 69, 254-263.
- Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2007a). "The genesis of creative greatness: Mini-c and the expert performance approach". *High Ability Studies*, 18, 59-61.
- Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2007b). "Toward a broader conception of creativity: A case for 'mini-c' creativity". *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 1, 73-79.
- Beghetto, R. A., & Plucker, J. A. (2006). "The relationships among schooling, learning, and creativity: 'All roads lead to creativity' or 'You can't get there from here' "? In G. Kaufman & J. Baer (Eds.), *Creativity and Reason in Cognitive Development* (pp. 316-332). New York: Cambridge University Press.
- Bettelheim, B. (1976). *The uses of enchantment: The meaning and importance of fairy tales*. New York, NY: Knopf.
- Blamires, D. A. (1979). "The challenge of fairytales to literary studies". *Critical Quarterly*, 21, 33-40.
- Boden, M. A. (2004). *The Creative Mind: Myths and Mechanisms* (2nd ed.). London: Routledge.
- Bourke, R. T. (2008). "First graders and fairy tales: one teacher's action research of critical literacy". *The Reading Teacher*, 62, 304-312.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible world*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1997). "A narrative model of self-construction". *Annals of the New York Academy of Sciences*, 818, 145-161.
- Cannatella, H. (2004). "Embedding creativity in teaching and learning". *Journal of Aesthetic Education*, 38, 59-70.
- Chen, C., Bernard, J., & Hsu, K. (2005). "An empirical study of industrial engineering and management curriculum reform in fostering students' creativity". *European Journal of Engineering Education*, 30, 191-202.
- Cheung, R. H. P. (2013). "Exploring the use of the pedagogical framework for creative practice in preschool settings: A phenomenological approach". *Thinking Skills and Creativity*, 10, 133-142.
- Clay, M. (2002). *An observation survey of early literacy achievement*. New Zealand: Heinemann.
- Collins, F. (1999). "The use of traditional storytelling in education to the learning of literacy skills". *Early Child Development and Care*, 152, 77-108.
- Collins, L. (2010). "Autonomy and authorship: Storytelling in children's picture books". *Hypatia*, 25, 174-195.
- Cook, C., & Sobel, D. M. (2011). "Children's beliefs about the fantasy/reality status of hypothesized machines". *Developmental Science*, 14, 1-8.
- Craft, A. (2007). "Possibility thinking in the early years and primary classrooms". In A. G. Tan (Ed.), *Creativity: A handbook for teachers* (pp. 231-250). Singapore: World Scientific.
- Craft, A., McConnon, L., & Matthews, A. (2012). "Child-initiated play and professional creativity: Enable four-year-olds' possibility thinking". *Thinking Skills and Creativity*, 7, 48-61.
- Cropley, A. J. (1992). *More ways than one: Fostering creativity in the classroom*. Norwood, NJ: Ablex.
- Cropley, A. (1994). *More ways than one: Fostering creativity*. Norwood, NJ: Ablex.

- Cropley, A. J. (1997). "Fostering creativity in the classroom". In M. A. Runco (Ed.), *The creativity research handbook* (pp. 83-114). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Cropley, A. J. (2006). "Dimensions of creativity. Creativity: A social approach". *Roeper Review*, 28, 125-130.
- Cropley, A. J., & Cropley, D. H. (2008). "Resolving the paradoxes of creativity: An extended phase model". *Cambridge Journal of Education*, 38(3), 355-373.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). *Society, culture, and person: A systems view of creativity*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (2006). "Foreword: Developing creativity". In N. Jackson, M. Oliver, M. Shaw, & J. Wisdom (Eds.), *Developing Creativity in Higher Education: An Imaginative Curriculum* (pp. xviii-xx). Routledge, London.
- Dacey, J. (1989). *Fundamentals of creative thinking*. Toronto: Lexington Books.
- Danilewitz, D. (1991). "Once upon a time..... The meaning and importance of fairy tales". *Early Child Development and Care*, 75, 87-98.
- de Alencar, E. M. S. (1993). "Thinking in the future: The need to promote creativity in the educational context". *Gifted Education International*, 9, 93-96.
- de Souza Fleith, D. (2000). "Teacher and student perceptions of creativity in the classroom environment". *Roeper Review*, 22, 148-153.
- Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P., & Howe, A. (2013). "Creative learning environments in education – A systematic literature review". *Thinking Skills and Creativity*, 8, 80-91.
- Department of Education and Training (2009). *Year of Creativity*. Available at: <http://yearofcreativity.deta.qld.gov.au/>
- Dieckmann, H. (1997). "Fairy-tales in psychotherapy". *The Journal of Analytical Psychology*, 42, 253–268.
- Dilek Belet, S., & Dala, S. (2010). "The use of storytelling to develop the primary school students' critical reading skill: the primary education pre-service teachers' opinions". *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 1830-1834.
- Duffy, B. (1998). *Supporting creativity and imagination in the early years*. Buckingham: Open University Press.
- Ennis, R. H. (1993). "Critical thinking assessment". *Theory Into Practice*, 32, 179-186.
- Erikson, E. (1963). *Children and society*. New York: Norton.
- Esquivel, G. B. (1995). "Teacher behaviours that foster creativity". *Educational Psychology Review*, 7(2), 185-202.
- Europa. (2009). *European Year of Creativity and Innovation*. Available at: <http://create2009.europa.eu>.
- Facer, K., & Williamson, B. (2002). "Designing Technologies to Support Creativity and Collaboration". Bristol: Futurelab. www.futurelab.org.uk/research/handbooks.htm
- Finke, R. A., Ward, T. B., & Smith, S. M. (1992). *Creative Cognition: Theory, Research, and Applications*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology Press.
- Fitzgerald, M. J. (1978). "Fairy tales and folk stories: the significance of multicultural elements in children's literature". *Reading*, 12, 10-21.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Gaber-Katz, E. (1999). "The use of story in critical literacy practice". *Gender & Education*, 8, 49-60.

- Gardner, H. (1983). *Frames of mind, The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed, Multiple Intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2011). *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*. New York: Basic Books.
- Giaconia, R. M., & Hedges, L. V. (1982). "Identifying features of effective open education". *Review of Educational Research*, 52, 579-602.
- Gonen, M., & Guler, T. (2011). "The environment and its place in children's picture story books". *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 3633-3639.
- Gregory, A., & Cahill, M. A. (2009). "Constructing critical literacy: Self-reflexive ways for curriculum and pedagogy". *Critical Literacy: Theories and Practices*, 3, 5-16.
- Guilford, J. P. (1950). "Creativity". *American Psychologist*, 5, 444-454.
- Guilford, J. P. (1967). "Creativity: Yesterday, today and tomorrow". *The Journal of Creative Behavior*, 1, 3-14.
- Haddon, F. A., & Lytton, H. (1968). "Teaching approach and the development of divergent thinking abilities in primary schools". *British Journal of Educational Psychology*, 38, 171-180.
- Haddon, F. A., & Lytton, H. (1971). "Primary education and divergent thinking abilities – four years on". *British Journal of Educational Psychology*, 41, 136-147.
- Halpin, G., Goldenberg, R., & Halpin, G. (1990). "Are creative teachers more humanistic in their pupil control ideologies?". *Journal of Creative Behaviour*, 7, 282-286.
- Harrington, D. M., Block, J. H., & Block, J. (1987). "Testing aspects of Carl Rogers's theory of creative environments: child-rearing antecedents of creative potential in young adolescents". *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 851-856.
- Heuscher, J. E. (1963). *A psychiatric study of fairy tales: Their origin, meaning, and usefulness*. Springfield: Charles C. Thomas.
- Jeffrey, B., & Craft, A. (2004). "Teaching creatively and teaching for creativity: Distinctions and relationships". *Educational Studies*, 30, 77-87.
- Jindal-Snape, D., Davies, D., Collier, C., Howe, A., Digby, R., & Hay, P. (2013). "The impact of creative learning environments on learners: A systematic literature review". *Improving Schools*, 16, 21-31.
- Johnson, D. A. (1972). *A systematic introduction to the psychology of thinking*. New York: Harper and Row.
- Kainan, A. (1995). "Forms and functions of storytelling by teachers". *Teaching and Teacher Education*, 11, 163-172.
- Kampylis, P. (2010). *Fostering creative thinking: The role of primary teachers*. Finland: University of Jyväskylä.
- Ketabi, S., Zabihi, R., & Ghadiri, M. (2012). "Bridging theory and practice: How creative ideas flourish through personal and academic literacy practices". *International Journal of Research Studies in Psychology*, 2, 61-70.
- King, B. J., & Pope, B. (1999). "Creativity as a factor in psychological assessment and healthy psychological functioning". *Journal of Personality Assessment*, 72, 200-207.

- Kovac, T. (1998). "Creativity and prosocial behavior". *Studia Psychologica*, 40, 326-330.
- Kurkjian, C., Livingston, N., & Young, T. (2006). "Worlds of fantasy". *The Reading Teacher*, 59, 492-503.
- Larey, T. S., & Paulus, P. B. (1999). "Group preference and convergent tendencies in small groups: A content analysis of group brainstorming performance". *Creativity Research Journal*, 12, 175-184.
- Lassig, C. J. (2009). "Promoting creativity in education : from policy to practice : an Australian perspective". In: *Proceedings the 7th ACM Conference on Creativity and Cognition : Everyday Creativity, 27-30 October 2009*, University of California, Berkeley, Calif.
- Le Métails, J. (2003). "International trends in curriculum frameworks". *The Educational Forum*, 67, 235-247.
- Lubetsky, M. J. (1989). "The magic of fairy tales: psychodynamic and developmental perspectives". *Child Psychiatry and Human Development*, 19, 245-255.
- Lüthi, M. (1982). *The European folktale: Form and nature* (trans. John D. Niles). Bloomington, Indianapolis: Indiana University Press.
- Malafantis, K. & Ntoulia, A. (2011). "Rewriting fairy tales: new challenge in creativity in the classroom" [online paper] *Extravio. Revista electronica de literatura comparada*, núm. 6. Universitat de València. Available at: <http://www.uv.es/extravio>.
- McDaniel, C. (2004). "Critical literacy: A questioning stance and the possibility for change". *The Reading Teacher*, 57, 472-481.
- McVey, D. (2008). "Why all writing is creative writing". *Innovations in Education & Teaching International*, 45, 289-294.
- Neethling, K. (2000). "The beyonders". In E. P. Torrance (Ed.), *On the edge and keeping on the edge* (pp. 153-166). Bensenville, IL: Scholastic Testing Service, Inc.
- Nicolopoulou, A. (2011). "Children's Storytelling: Toward an Interpretive and Sociocultural Approach". *Storyworlds: A Journal of Narrative Studies*, 3, 25-48.
- Nielsen, D. C. & Monson, D. L. (1996). "Effects of literacy environment on literacy development of kindergarden children". *Journal of Education Research*, 89, 259-271.
- Niu, W. & Sternberg, R. J. (2003). "Societal and school influences on student creativity: The case of China". *Psychology in the Schools*, 40, 103-114.
- Okuyan, H. Y., & Karagül, S. (2011). "The pattern of child books appreciation according to language and literature teaching". *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 1580-1585.
- O'Quin, K., & Besemer, S. P. (1999). "Creative products". *Encyclopedia of creativity*, 1, 413-422.
- Piaget, J. (2002). *The language and thought of the child*. London: Routledge.
- Plucker, J. A. (2000). "Positive approaches to violence prevention: Peace building in schools and communities". *NASSP Bulletin*, 84(614), 1-4.
- Plucker, J. A., Beghetto, R. A., & Dow, G. T. (2004). "Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potentials, pitfalls, and future directions in creativity research". *Educational Psychologist*, 39, 83-96.
- Renzulli, J. (1976). "The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented". *Gifted Child Quarterly*, 20, 303-326.

- Rogers, C. R. (1954). "Towards a theory of creativity". *ETC: A Review of General Semantics*, 11, 249-260.
- Runco, M. A. (1996). "Personal creativity: Definition and developmental issues". *New Directions for Child Development*, 72, 3-30.
- Runco, M. A. (2004a). "Creativity". *Annual Review of Psychology*, 55, 657-687.
- Russ, S. W. (1998). "Play, creativity, and adaptive functioning: Implications for play interventions". *Journal of Clinical Child Psychology*, 27, 469-80.
- Rustin, M. E., & Rustin, M. J. (2003). "Where is home? An essay on Phillip Pullman's Northern Lights (Volume 1 of His Dark Materials)". *Journal of Child Psychotherapy*, 29, 93-105.
- Sak, U. (2004). "About creativity, giftedness, and teaching the creatively gifted in the classroom". *Roeper Review*, 26, 216-222.
- Schult, C. A., & Wellman, H. M. (1997). "Explaining human movements and actions: Children's understanding of the limits of psychological explanation". *Cognition*, 62, 291-324.
- Shannon, P. (1991). "Questions and answers: Critical literacy". *The Reading Teacher*, 44, 518-519.
- Sharon, T., & Woolley, J. D. (2004). "Do monsters dream? Young children's understanding of the fantasy/reality distinction". *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 293-310.
- Shokeid, M. (1982). "Toward an anthropological perspective of fairy tales". *The Sociological Review*, 30, 223-233.
- Shtulman, A., & Carey, S. (2007). "Improbable or impossible? How children reason about the possibility of extraordinary events". *Child Development*, 78, 1015-1032.
- Simpson, A. (1996). "Critical questions: Whose questions?". *The Reading Teacher*, 50, 118-127.
- Skolnick, D., & Bloom, P. (2006). "What does Batman think about SpongeBob? Children's understanding of the fantasy/fantasy distinction". *Cognition*, 101, B9-B18.
- Smith, D. K., Paradice, D. B., & Smith, S. M. (2000). "Prepare your mind for creativity". *Communications of the ACM*, 43, 110-116.
- Sobel, D. M. (2004). "Exploring the coherence of young children's explanatory abilities: Evidence from generating counterfactuals". *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 37-58.
- Sobel, D. M., & Weisberg, D. S. (2012). "Tell me a story: How children's developing domain knowledge affects their story construction". *Journal of Cognition and Development*, (just-accepted). DOI: 10.1080/15248372.2012.736111
- Sternberg, R. J. (1996). *Successful Intelligence: How practical and creative intelligence determine success in life*. New York: Simon & Schuster.
- Sternberg, R. J. (2005). "WICS: A model of positive educational leadership comprising wisdom, intelligence, and creativity synthesized". *Educational Psychology Review*, 17, 191-262.
- Sternberg, R. J. (2006). "The nature of creativity". *Creativity Research Journal*, 18, 87-98.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1991). "An investment theory of creativity and its development". *Human Development*, 34, 1-31.
- Sturgell, I. (2008). "Touchstone texts: Fertile ground for creativity". *Reading Teacher*, 61, 411-414.

- Thomas, J. (1999). "The role of the fairy story in developing a 'sense of self' in young children with identified emotional and behavioural difficulties". *Early Child Development and Care*, 157, 27-50.
- Thompson, S. (1946). *The folktale*. New York: The Dryden Press.
- Torrance, E. P. (1988). "The nature of creativity as a manifest in testing". In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives* (pp. 43-75). Cambridge: Cambridge University Press.
- Torrance, E. P. (1992). "A national climate for creativity and invention". *Gifted Child Today*, 15, 10-14.
- Toynbee, A. (1964). "Is America neglecting her creative minority?". In C. W. Taylor (Ed.), *Widening Horizons in Creativity* (pp. 3-9). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Tsitsani, P., Psyllidou, S., Batzios, S. P., Livas, S., Ouranos, M., & Cassimos, D. (2011). "Fairy tales: a compass for children's healthy development—a qualitative study in a Greek island". *Child: Care, Health and Development*, 38(2), 266-272.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Walsh, C. S. (2007). "Creativity as capital in the literacy classroom: youth as multimodal designers". *Literacy*, 41, 79-85.
- Wang, A. Y. (2012). "Exploring the relationship of creative thinking to reading and writing". *Thinking Skills and Creativity*, 7, 38-47.
- Westby, E. L., & Dawson, V. L. (1995). "Creativity: Asset or burden in the classroom". *Creativity Research Journal*, 8, 1-10.
- Wilson, M. (1983). *Stories for disturbed children*. London: National Council for Special Education.
- Winston, J. (1995). "Careful the tale you tell: Fairy tales, drama and moral education". *Children & Society*, 9, 80-93.
- Wood, R., & Ashfield, J. (2008). "The use of the interactive whiteboard for creative teaching and learning in literacy and mathematics: A case study". *British Journal of Educational Technology*, 39, 84-96.
- Woolley, J. D., Boerger, E. A., & Markman, A. B. (2004). "A visit from the Candy Witch: Factors influencing young children's belief in a novel fantastical being". *Developmental science*, 7, 456-468.
- Zachopoulou, E., Trevlas, E., Konstadinidou, E., & Archimedes Project Research Group. (2006). "The design and implementation of a physical education program to promote children's creativity in the early years". *International Journal of Early Years Education*, 14, 279-294.
- Zipes, J. (1988). *The Brothers Grimm*. London: Routledge.