01
Gustave Doré, «Η Κοκκινοσκουφίτσα», 1867. Μητροπολιτικό Μουσείο Ν. Υόρκης.

Ο Αριστοτέλης έλεγε πως η ψυχή δεν σκέφτεται χωρίς εικόνα. Αν αληθεύει ότι η πραγματικότητα ξεπερνά τη φαντασία μας, τότε εκείνη οφείλει να βρίσκεται πάντα σε εγρήγορση για να είμαστε σε θέση να αντιλαμβανόμαστε την πραγματικότητα.

Το παραμύθι, με την αφήγηση και τη δημιουργία νοερών εικόνων, διευρύνει την αντίληψη της πραγματικότητας και του εαυτού. Χάρη σ' αυτό δημιουργήθηκε μια ιδιαίτερη εικαστική τέχνη που το εικονογραφεί ή εμπνέεται από τους ήρωες και τις ηρωίδες του.

Η ΤΕΧΝΗ ΤΟΥ ΠΑΡΑΜΥΘΙΟΥ

ΜΑΡΙΑ ΑΘΑΝΑΣΕΚΟΥ
Δρ Ιστορικός Τέχνης

ΑΣΗΜΙΝΑ ΜΕΡΤΖΑΝΗ
Κοινωνιολόγος

ΑΝΑΖΗΤΩΝΤΑΣ ΚΑΝΕΙΣ ΤΗΝ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗ της λέξης παραμύθι διαπιστώνει ότι προέρχεται από την αρχαία λέξη «παραμύθιον», η οποία σημαίνει παρηγοριά, ανακούφιση, ακόμη και ενθάρρυνση. Πολύ αργότερα η λέξη έλαβε και τη σημασία της φανταστικής ιστορίας η οποία αποσκοπούσε στο ίδιο ακριβώς αποτέλεσμα (Μεράκλής 1974, σ. 62–74). Σήμερα η λέξη παραμύθι χρησιμοποιείται πολλές φορές με αμφίσημο τρόπο, καθώς μπορεί να πάρει υποτιμητική σημασία, δηλώνοντας κάτι εντελώς αβάσιμο και ψευδές, ή να εξάρει, να τονίσει μια κατάσταση (Μαλαφάντης 2011, σ. 20). Ο παραμυθιολόγος S. Thompson χαρακτήρισε το παραμύθι ως «μια αφήγηση με κάποια έκταση η οποία εμπεριέχει διαδοχή μοτίβων ή επεισοδίων. Κινείται σε έναν πλαστό, χιμαιρικό κόσμο, χωρίς συγκεκριμένη τοπογραφική αναφορά και χωρίς κάποια συγκεκριμένη αναφορά σε πρόσωπο» (Thompson 1946, σ. 8). Οι Bolte και Polivka, σχολιαστές της

συλλογής Grimm, αναφέρουν ότι με τη λέξη «παραμύθι εννοούμε μια διήγηση δημιουργημένη με ποιητική φαντασία, παρμένην ιδιαίτερα από τον κόσμο του μαγικού, μιαν ιστορία του θαύματος που δεν εξαρτάται από τους όρους της πραγματικής ζωής, και την ακούμε με ευχαρίστηση μεγάλοι και μικροί, έστω και αν δεν τη θεωρούμε πιστευτή» (Αυδίκος 1997, σ. 33).

Στα νεότερα χρόνια προέκυψε έντονα η ανάγκη να βρεθεί ένας όρος ο οποίος να διαφοροποιεί το παραμύθι από οποιοδήποτε είδος προφορικής λαϊκής λογοτεχνίας, ενώ, σύμφωνα με τον Λουκάτο, το παραμύθι έχει ιδιαίτερη πλέον σημασία στη λαογραφία: «ό,τι είναι στη λογοτεχνία το μυθιστόρημα, είναι στη Λαογραφία το παραμύθι» (Λουκάτος 1977, σ. 140). Για τους θεωρητικούς το παραμύθι επιτρέπει σε κάποιον να συλλάβει την πραγματικότητα με διαδικασίες οι οποίες υπερβαίνουν τις κοινωνικές και ιστορικές συνιστώσες. Έτσι τα παραμύθια έγιναν το μέσο με το οποίο οι απλοί άνθρωποι είχαν την ευκαιρία να νιώσουν ανακούφιση και «παραμυθίαν» από τα ασήκωτα βάρη της βιοτικής μέριμνας, να διασκεδάσουν και να νιώσουν χαρά, καθώς επίσης και να «δραπετεύσουν» από τα όρια της στείρας καθημερινότητας της κοινωνίας στην οποία ζουν (Μαλαφάντης 2011, σ. 20).

Στην προσπάθεια να μελετηθεί η καταγωγή του παραμυθιού, χρησιμοποιήθηκαν δύο προσεγγίσεις: α) η γενετική προσέγγιση, η οποία ενδιαφέρεται να δώσει απαντήσεις στο πώς και το πού γεννήθηκαν τα παραμύθια, καθώς και πώς διαδόθηκαν, και β) η μορφολογική προσέγγιση, η οποία ενδιαφέρεται για τη μορφή του παραμυθιού (Χατζητάκη–Καψωμένου 2002, σ. 51–55). Οι αδελφοί Grimm, υπέρμαχοι της γενετικής προσέγγισης, αποδίδουν την ομοιότητα των παραμυθιών ανάμεσα σε απομακρυσμένους λαούς στις μετακινήσεις πληθυσμών από τις Ινδίες σε χώρες της Ευρώπης. Το αποτέλεσμα αυτών των μετακινήσεων ήταν η διάδοση της σανσκριτικής γλώσσας καθώς και των λαϊκών διηγήσεων. Ωστόσο, οι διηγήσεις αυτές εμπλουτίστηκαν κατά καιρούς με πολιτισμικά στοιχεία του κάθε λαού και έγιναν κτήμα του. Η πληθώρα των παραμυθιακών αφηγήσεων αλλά και η μορφολογική τους ομοιότητα οδήγησαν τους μελετητές στην ανάγκη να κατηγοριοποιήσουν τα παραμύθια με βάση το περιεχόμενό τους. Έτσι ο Wilhelm Wundt κατέταξε τα παραμύθια σε επτά κατηγορίες: α) μυθολογικά παραμύθια – μύθοι, β) αμιγώς μαγικά παραμύθια, γ) βιολογικά παραμύθια και μύθοι, δ) καθαροί μύθοι με ζώα, ε) παραμύθια για την «προέλευση», στ) αστεία παραμύθια και ζ) ηθικοί μύθοι. Ωστόσο, μερικές φορές ένα παραμύθι μπορεί να ανήκει σε περισσότερες από μία κατηγορίες (Μαλαφάντης 2011, σ. 55).

«Για πολλούς αιώνες η εκπαιδευτική σημασία του παραμυθιού δεν είχε αναγνωριστεί και δεν ήταν λίγοι εκείνοι, κυρίως εκπαιδευτικοί, οι οποίοι το θεωρούσαν επιζήμιο για τα μικρά παιδιά. Το κλίμα αντιστράφηκε στις αρχές του 19ου αιώνα με τους αδελφούς Grimm, οι οποίοι ενδιαφέρθηκαν για το λαϊκό αυτό λογοτεχνικό είδοςκαι συγκέντρωσαν τα παραμύθια της χώρας τους σε μια έκδοση με τίτλο *Kinder- und Hausmärchen* ("Παιδικά και οικογενειακά παραμύθια"). Σήμερα η λαϊκή λογοτεχνία αντιμετωπίζεται κάπως περιφρονητικά και ως "φλυαρία", η οποία εμποδίζει την είσοδο των ατόμων στην παγκοσμιοποιημένη κοινωνία και τις νέες ιδέες που προβάλλονται στον κόσμο» (Αθανασέκου/Μερτζάνη υπό έκδ.).

Το παραμύθι, σε πείσμα των καιρών, εξακολουθεί να ασκεί γοητεία σε μικρούς και μεγάλους. Δεν πρέπει να ξεχνά κανείς ότι περιέχει σε συμβολική μορφή έντονα στοιχεία κοινωνικής και πολιτισμικής πραγματικότητας. Ωστόσο, το παραμύθι ως εκπαιδευτικό μέσο διδασκαλίας εντάχθηκε με αργά βήματα στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ακολουθώντας κατά τον 19ο και 20ό αιώνα τις «επιταγές» των Ευρωπαίων παιδαγωγών οι οποίοι διαμόρφωσαν και τον τρόπο διδασκαλίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, το παραμύθι εντάχθηκε στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών τόσο του Νηπιαγωγείου όσο και του Δημοτικού, μόνο όμως στο πλαίσιο της αισθητικής αγωγής και ψυχαγωγίας του νηπίου ή της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών της Α΄ και Β΄ Δημοτικού. Από το 2006–2007 έως και σήμερα το παραμύθι εντάσσεται στο Διαθεματικό Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Μαλαφάντης 2011, σ. 76). Για τις υπόλοιπες, ωστόσο, βαθμίδες εκπαίδευσης, το παραμύθι ως εκπαιδευτικό εργαλείο δεν αναφέρεται πουθενά, παρ' όλη την επίδρασή του στη γλωσσική ανάπτυξη του ατόμου και στη συναισθηματική–κοινωνική ανάπτυξη και κριτική σκέψη (Αναγνωστόπουλος 1994 και 1997, Αυδίκος 1999, Μαλαφάντης 1996, 2006 και 2011, Μερακλής 1986, 2012, Bettelheim 1995).

Ο μελετητής Max Luthi αναφέρει ότι «το παραμύθι είναι εν μέρει ψυχαγωγία, εν μέρει παιδαγωγία, στην ολότητά του όμως είναι ο καθρέφτης της ανθρώπινης ύπαρξης και των δυνατοτήτων του ανθρώπου» (Μερακλής 1996, σ. 57). Έτσι, στον σύγχρονο κόσμο όπου το ενήλικο άτομο έρ-

02

03

02
Marianne Stokes, «Η Χιονάτη και οι επτά νάνοι», 1900. Φωτ.: Wikimedia Commons.

03
Edward Burne–Jones, Από τον κύκλο της Ωραίας Κοιμωμένης, 1890. Buscot Park, Oxfordshire.

04

05

06

04
Marianne Stokes, «Ο πρίγκιπας βάτραχος». Φωτ.: Wikimedia Commons.

05
Carl Offterdinger, «Ο παπουτσωμένος γάτος», 1868. Φωτ.: Wikimedia Commons.

06
Maynell Rheam, «Το δάσος των ξωτικών», 1903. Φωτ.: Wikimedia Commons.

χεται καθημερινά αντιμέτωπο με πληθώρα κοινωνικών προβλημάτων τα οποία εντείνονται με ιλιγγιώδη ταχύτητα και απαιτούν λύσεις, η δημιουργικότητα, όπως αναφέρει και ο Toynbee, είναι «ζήτημα ζωής και θανάτου για την κάθε κοινωνία» (Toynbee 1964, σ. 4). Επομένως δεν προκαλεί εντύπωση το γεγονός ότι η ενίσχυση της δημιουργικότητας οφείλει να μετατραπεί σε σημαντικό ζήτημα της εκπαίδευσης παγκοσμίως (Le Métais 2003). Αξίζει να σημειωθεί ότι, στη σημερινή εποχή, δημιουργικό δεν είναι το άτομο το οποίο εκφράζεται μέσω των τεχνών ή απλά «γεννά» ιδέες, αλλά εκείνο που διαθέτει και την ικανότητα να ανταποκρίνεται στις συνεχώς μεταβαλλόμενες καταστάσεις, να βρίσκει λύσεις σε προβλήματα που το απασχολούν, να είναι αποτελεσματικό στις προκλήσεις που αναδύονται και να εξάγει θετικά αποτελέσματα (Cheung 2013, σ. 134). Η δημιουργικότητα είναι μια ικανότητα η οποία μπορεί να αναπτυχθεί και να διδαχθεί, κάτι που σημαίνει ότι με την κατάλληλη εκπαίδευση είναι εφικτό να καλλιεργηθεί. Το παραμύθι έχει την ικανότητα να ανταποκριθεί σε αυτή την πρόκληση (Cropley / Cropley 2008). Βασικό γνώρισμα του παραμυθιού είναι ότι ο ακροατής λειτουργεί με βάση την ενσυναίσθηση, δηλαδή μπαίνει στη θέση του ήρωα και φαντάζεται την εκάστοτε ψυχική κατάσταση που αυτός βιώνει, με αποτέλεσμα να βρίσκει πολλά κοινά σημεία με τον ίδιο του τον εαυτό. Επίσης, μέσω του παραμυθιού καλλιεργούνται και παγιώνονται πρότυπα, θετικές στάσεις και αντιλήψεις, δεδομένου ότι έχει έντονο συμβολικό χαρακτήρα γιατί αντιπροσωπεύει τις κυρίαρχες αξίες και αποτυπώνει τα χαρακτηριστικά της εκάστοτε κοινωνικής δομής. Για τον Boas, στα παραμύθια αντανακλώνται η κοινωνική και οικονομική οργάνωση, το θρησκευτικό σύστημα, ο θεσμός της οικογένειας και πληθώρα θεμάτων που προσδιορίζουν το χαρακτήρα της κοινωνίας (Μαλαφάντης 2011, σ. 25–26, 42).

Το παραμύθι είναι μια μορφή τέχνης, καθώς η τέχνη που το συνοδεύει με τη μορφή εικονογράφησης ή ακόμη έργων εμπνευσμένων από ήρωές του, είναι μεγάλης σημασίας. Τα συστήματα που ενεργοποιούνται κατά τη δημιουργία, την απόλαυση και την κατανόηση της τέχνης είναι σύνθετα και πολλές φορές ετερόκλητα, ενώ τα θέματα που πραγματεύεται μπορούν να σηματοδοτήσουν αφετηρίες για στοχασμό, προβληματισμό, ευχαρίστηση ή δυσαρέσκεια, απέχθεια ή ψυχική ανάταση. Η τέχνη είναι ενδεχομένως το μοναδικό πεδίο της ανθρώπινης πνευματικής δραστηριότητας που χαρακτηρίζεται από ένα συγκλονιστικά μεγάλο εύρος θεμάτων, άλλοτε αποδεκτών, συνυφασμένων με την αισθητική και τις αναζητήσεις που εμπίπτουν στις νόρμες της ιστορικής στιγμής, άλλοτε θεμάτων που απορρίπτονται από την κοινωνική προκατάληψη (Αθανασέκου 2016).

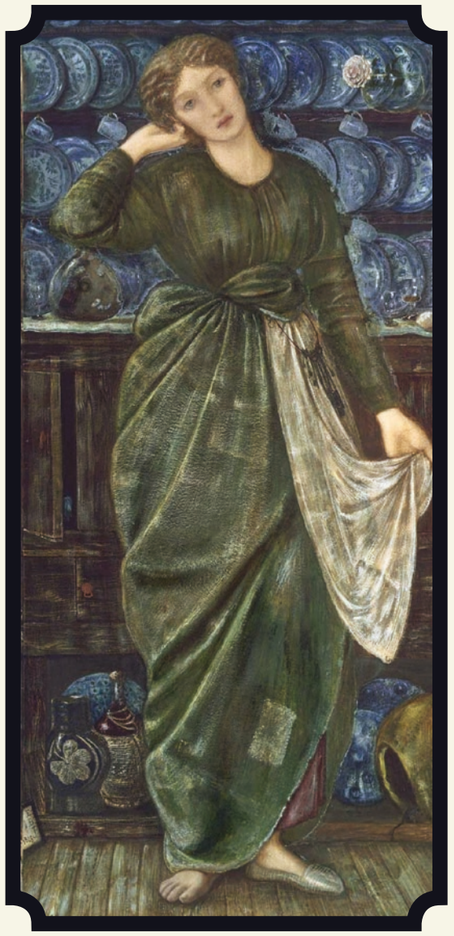
Το παραμύθι λειτουργεί σε πολλαπλά επίπεδα, δημιουργώντας οπτικές προσέγγισης που διευρύνουν την αντίληψη της πραγματικότητας και του ίδιου του εαυτού. Είναι ένα πολυδιάστατο εργαλείο στο οποίο συγκεράζονται παιδαγωγικές ποιότητες και τέχνη.

Μεγάλη άνθηση παρατηρήθηκε όχι μόνο στην εικονογράφηση των παραμυθιών κατά τη Βικτωριανή εποχή, αλλά και στην επιλογή τους ως θεμάτων για τη δημιουργία έργων τέχνης. Από τους πιο γνωστούς καλλιτέχνες που εικονογράφησαν παιδικά παραμύθια ήταν ο Gustave Doré. Το 1867 εικονογράφησε τα παραμύθια του Perrault. Ανάμεσα στα πιο γνωστά είναι η Ωραία Κοιμωμένη και η Κοκκινοσκουφίτσα. Λόγω του ιδιαίτερου καλλιτεχνικού του ύφους, της εξεζητημένης και ενδεχομένως όχι τόσο φιλικής προς τα παιδιά αισθητικής, η υποδοχή των εικονογραφήσεών του δεν υπήρξε και τόσο θερμή. Φτάνει να κοιτάξει κανείς με προσοχή τις εικόνες του και θα αισθανθεί τη σχεδόν απόκοσμη αύρα τους. Για παράδειγμα, στην εικόνα της Κοκκινοσκουφίτσας με το λύκο στο δάσος, ο υπερμεγέθης λύκος μάς δημιουργεί αίσθημα φόβου, αν και το μόνο που κάνει είναι να ανταλλάσσει ένα έντονο βλέμμα με τη μικρούλα. Το σκοτεινό δάσος, οι πυκνές φυλλωσιές, ακόμη και η σκιά του λύκου όπως πέφτει πάνω στο κοριτσάκι είναι σκηνοθετημένα με τέτοιον τρόπο ώστε να ξυπνούν την ανησυχία και την αγωνία. Η καμπύλη του κορμού του δέντρου ακολουθεί την καμπύλη του σώματος του ζώου, όπως στρίβει το κεφάλι και το πάνω μέρος του σώματός του, και μοιάζει να το προστατεύει, να του δίνει ένα ασφαλές κλειστό περιβάλλον για δράση, ενώ παράλληλα προμηνύει την κορύφωση της ιστορίας και τον κίνδυνο που θα διατρέξει η Κοκκινοσκουφίτσα, καθώς είναι εκτεθειμένη στο μεγάλο και άγνωστο σκοτεινό δάσος. Το δάσος που, σύμφωνα με μια ψυχολογική προσέγγιση, συμβολίζει το ασυνείδητο. Το δάσος είναι το βασίλειο της ψυχής, ενώ η είσοδος σε ένα σκοτεινό δάσος ισοδυναμεί με μεταιχμιακό σύμβολο που σηματοδοτεί την είσοδο της ψυχής σε άγνωστους κινδύνους και στο βασίλειο του θανάτου. Η αναχώρηση σε δάσος σημαίνει τον συμβολικό θάνατο (Αθανασέκου / Μερτζάνη υπό έκδ.). Οι ερμηνείες για το συγκεκριμένο παραμύθι ποικίλλουν. Πέρα από

τις ψυχολογικές, υπάρχουν οι σεξουαλικές, εκείνες που επικαλούνται την αναγέννηση της φύσης και τον κύκλο της ημέρας που τη διαδέχεται η νύχτα, ή το τελετουργικό πέρασμα στην ενηλικίωση. Ακόμη και η επιλογή του χρώματος της κάπας της Κοκκινοσκουφίτσας δεν είναι τυχαία, καθώς σε αυτή βασίστηκε ένας μεγάλος αριθμός θεωριών, και δεν θα πρέπει να «εξαπατηθούμε» από αυτό (βλ. πιο κάτω περί εξαπάτησης). Από την αρχαιότητα το χρώμα έχει εγείρει πλήθος διαφωνιών ως προς τη φύση του και ειδικότερα ως προς το ποιο χρώμα αρμόζει στο κάθε πλαίσιο, ακόμα και στο πλαίσιο της θρησκευτικής λατρείας. Ειδικά στον Μεσαίωνα, όπου βρίσκουμε τα πρώτα ψήγματα της ιστορίας της Κοκκινοσκουφίτσας, υπήρχε έντονος διάλογος μεταξύ χρωμοφοβικών και χρωμοφιλικών αξιωματούχων της Εκκλησίας. «Για τη μεσαιωνική θεολογία, το φως είναι το μόνο τμήμα του αισθητού κόσμου που είναι ταυτόχρονα ορατό και άυλο. Είναι "ορατότητα του άρρητου" (Ιερός Αυγουστίνος) και ως τέτοια προέρχεται από τον Θεό. Εξ ου η ερώτηση: εάν το χρώμα είναι φως, είναι επίσης άυλο; [...] Αυτά τα ζητήματα που συζητώνται από τον 80–90 αιώνα, μερικές φορές και ακόμη νωρίτερα, εξακολουθούν να αποτελούν αντικείμενο παθιασμένων διενέξεων στα μέσα του 12ου. Δεν είναι απλώς θεολογικά ζητήματα ή υποθέσεις. Έχουν απτές συνέπειες στην καθημερινή ζωή, τη λατρεία και την καλλιτεχνική δημιουργία» (Παστουρώ 2007, σ. 49–50). Για παράδειγμα, για τον Άγιο Βερνάρδο το χρώμα είναι πρώτα ύλη και μετά φως: «Είναι ένα περίβλημα, ένα ψιμύθιο, μια vanitas, από την οποία αρμόζει να απελευθερωθούμε...» (Παστουρώ 2007, σ. 52). Η σχέση του χρώματος με την απόκρυψη ή την εξαπάτηση βασίζεται σε μια ετυμολογία της λατινικής λέξης *color*, η ρίζα της οποίας προέρχεται από το ρήμα *celare* που σημαίνει «κρύβω». Το χρώμα, επομένως, «είναι αυτό που κρύβει, αυτό που συγκαλύπτει, αυτό που εξαπατά» (Παστουρώ 2007, σ. 52). Ήδη από την αρχαιότητα το πιο γνωστό και διαδεδομένο χρωματικό σύστημα ήταν τριπολικό: λευκό, κόκκινο, μαύρο (μιλώντας για τεχνητά χρώματα, μπορούμε να αποκαλούμε το λευκό και το μαύρο χρώματα). Το σύστημα αυτό άσκησε μεγάλη επιρροή σε όλη τη μεσαιωνική λογοτεχνία, στα τοπωνύμια, τα ανθρωπωνύμια, τις λαϊκές παραδόσεις και τα παραμύθια. «Η ιστορία της Κοκκινοσκουφίτσας, για παράδειγμα, της οποίας η πιο παλαιά εκδοχή πιθανότατα ανάγεται γύρω στο έτος 1000, αρθρώνεται γύρω από αυτά τα χρώματα: ένα μικρό κορίτσι ντυμένο στα κόκκινα φέρνει ένα βάζο με άσπρο βούτυρο σε μια γιαγιά (ή ένα λύκο) που φοράει μαύρα. Η ίδια χρωματική κυκλοφορία συναντάται στη "Χιονάτη" αλλά με μια διαφορετική κατανομή χρωμάτων: μια μάγισσα με μαύρα ρούχα φέρνει ένα κόκκινο (άρα δηλητηριασμένο) μήλο σε μια νέα κοπέλα, λευκή όπως το χιόνι. Μια διαφορετική κατανομή βρίσκουμε στο μύθο του "Κόρακα και της Αλεπούς", ίσως την πιο αρχαία από όλες: ένα μαύρο πουλί αφήνει να πέσει ένα άσπρο τυρί, το οποίο πιάνει μια αλεπού με κόκκινη γούνα. Τα παραδείγματα αυτής της αρχετυπικής λειτουργίας της τριάδας λευκό–κόκκινο–μαύρο, καθώς και των συμβολικών της προεκτάσεων σε πολλούς τομείς, θα μπορούσαν να πολλαπλασιαστούν» (Παστουρώ 2007, σ. 84–85).

Το παραμύθι της Σταχτοπούτας ενέπνευσε τον ομότιτλο πίνακα του Edward Burne–Jones. Το κλασικό αυτό παραμύθι αφηγείται τις περιπέτειες μιας κοπέλας που την κακομεταχειρίζονται η κακιά μητριά και οι κόρες της. Εκδόθηκε πρώτα το 1634 από τον Giambattista Basile και το 1697 από τον Charles Perrault. Έγινε γνωστό από την έκδοση των αδελφών Grimm το 1812. Στοιχεία του παραμυθιού υπάρχουν σε πανάρχαιους μύθους, από την αρχαία Ρώμη μέχρι την Κίνα του 9ου αι. μ.Χ. (Ήμελλος 1995–1997, σ. 27 κ.ε.). Στον πίνακα του Burne–Jones, η Σταχτοπούτα απεικονίζεται αποκαμωμένη από τις δουλειές, φοράει ένα τριμμένο, χιλιοφορεμένο φόρεμα και ένα μόνο πασούμι, ίσως μια αναφορά και προοικονομία για το γυάλινο γοβάκι που θα χάσει στη συνέχεια.

Ο μύθος της Ωραίας Κοιμωμένης πρωτοεπώθηκε από τους αδερφούς Grimm, ενώ τον ξαναέγραψε ο Charles Perrault και τον αφηγήθηκε και ο Alfred Tennyson στο ποίημά του «The Day–Dream» δίνοντάς του μια σημαντική θέση στην αγγλική λογοτεχνία. Ο Burne–Jones είχε ασχοληθεί με το θέμα αυτό για πάνω από 30 χρόνια, φιλοτεχνώντας διαφορετικές στιγμές του παραμυθιού με ποικίλα μέσα. Στο έργο «The Briar Rose: The Rose Bower» η πριγκίπισσα απεικονίζεται ξαπλωμένη στο μαγεμένο δάσος με τους αυλικούς της να την περιστοιχίζουν (παραδομένοι και αυτοί στον μαγικό ύπνο). Μια από τις εκδοχές του έργου δόθηκε από το ζωγράφο στην κόρη του ως γαμήλιο δώρο. Εντύπωση προκαλούν τα ζωντανά χρώματα και η ονειρική ατμόσφαιρα του μαγεμένου δάσους. Τα χαρακτηριστικά του προσώπου της Ωραίας Κοιμωμένης μοιάζουν αναμφίβολα στα χαρακτηριστικά της κόρης του, γεγονός που ενέπνευσε το σχόλιο ότι μόνο σε ένα μαγεμένο δάσος η Μάργκαρετ θα παρέμενε παιδί και ο βασιλιάς πατέρας θα γλίτωνε από τα γηρατειά και το θάνατο. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, το παραμύθι της Ωραίας Κοιμωμένης εξυπηρετεί τη βαθύτερη ψυχολογική ανάγκη του Burne–Jones να εκφράσει την αίσθηση της απώλειας της κόρης του που πλέον δεν θα κατοικεί μαζί του στο ίδιο σπίτι αλλά θα παντρευτεί και θα φύγει (Αθανασέκου / Μερτζάνη υπό έκδ.).



07

08

07
Edward Burne–Jones, «Η Σταχτοπούτα», 1863. Μουσείο Καλών Τεχνών, Βοστόνη.

08
Maynell Rheam, «Η ωραία κοιμωμένη», 1899. Φωτ.: Wikimedia Commons.

Ο μύθος και το όνειρο έπαιξαν πολύ σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του συμβολισμού αλλά και της ψυχανάλυσης, που γεννήθηκε στο τέλος του 19ου αιώνα από τον Freud. Οι πρώτες θεωρίες του Αυστριακού γιατρού είδαν το φως της δημοσιότητας ήδη από τη δεκαετία του 1890, ενώ το 1900 εκδόθηκε το σημαντικό έργο του *Η Ερμηνεία των Ονείρων*, που άσκησε μεγάλη επιρροή στην τέχνη και την κοινωνία.

Η ενασχόληση με θέματα μυθολογικά αποτελούσε ανέκαθεν μια ασφαλή επιλογή για όλους τους καλλιτέχνες, ιδιαίτερα όμως από την εμφάνιση του κινήματος του ρομαντισμού και του συμβολισμού δόθηκε στα θέματα αυτά μεγαλύτερη έμφαση. Πολλές φορές τα έργα τέχνης λειτουργούν σαν κλειδιά που ανοίγουν την πόρτα της κιβωτού πολύ προσωπικών αναμνήσεων και συναισθημάτων, τα οποία έρχονται στο φως μέσω συσχετισμών και της ανάκλησης εμπειριών. Η τέχνη ανέκαθεν λειτουργούσε θεραπευτικά. Όταν ο θεραπευτικός ρόλος της γίνεται αντιληπτός από αυτούς που τη δημιουργούν ή την απολαμβάνουν, αλλάζει η οπτική γωνία και επαναπροσδιορίζεται ο εσωτερικός τους κόσμος.

Ο Αριστοτέλης είχε πει ότι η ψυχή δεν σκέφτεται χωρίς εικόνα (*Περί ψυχής* III, 431a, 14–17). Ο Πλάτων είχε παρομοιάσει την ψυχή με κέρινο εκμαγείο (*Θεαίτητος*), καταφεύγοντας στο κερί για να αποδώσει την έννοια της εύπλαστης ύλης, στην οποία καταγράφονται εικόνες και χαράσσονται γνώσεις. Το ίδιο μοτίβο συναντάται και στον Πλούταρχο (*Περί Παίδων*), στον Έρασμο, τον Κομένιο (*Didactica Magna*), αλλά και στον Τζον Λοκ και τις παιδαγωγικές του απόψεις. Εικόνες μάς κατακλύζουν νύχτα και μέρα. «Εικόνες διαφημίζουν προϊόντα, πίνακες και αγάλματα προσελκύουν την προσοχή μας και διακοσμούν τις πόλεις και την ύπαιθρο [...] Οι εικαστικές τέχνες, η ζωγραφική, η γλυπτική και η αρχιτεκτονική, είναι σημαντικές επειδή ζούμε σ' έναν κόσμο όπου οι εικόνες βρίσκονται παντού, αποδεικνύοντας την τεράστια απήχησή τους. Όλη τη μέρα βλέπουμε εικόνες και τη νύχτα ονειρευόμαστε με εικόνες. [...] Η ικανότητα ανάγνωσης των εικόνων είχε αδιάπτωτη αξία

09

σε όλη την ανθρώπινη ιστορία, κι οι καλλιτέχνες δημιουργούσαν εικόνες για ποικίλους πολιτιστικούς και αισθητικούς σκοπούς» (Schneider 2006, σ. 7–9). Τόσο η τέχνη του παραμυθιού, όσο και η τέχνη με αφορμή το παραμύθι μπορούν να αξιοποιηθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία όλων των μορφών και επιπέδων εκπαίδευσης. Εξίσου μπορούν να αξιοποιηθούν από την ψυχολογία και τις αδελφές επιστήμες προς όφελος μικρών και μεγάλων. Η τέχνη του παραμυθιού και η εικαστική συντροφιά της στοχεύουν στην αποκάλυψη της εσωτερικής μας αλήθειας που θα οδηγήσει σε ένα «ευτυχές τέλος» και μια λύση στα «μάγια» της συχνά «δηλητηριασμένης» πραγματικότητας, ώστε ο βίος να γίνει... σαν παραμύθι.

10

11

12

09
Arthur Rackham, «Ο Αλαντίν και το μαγικό λυχνάρι», 1933. Φωτ.: Wikimedia Commons.

10
Arthur Rackham, «Χάνσελ και Γκρέτελ», 1912. Φωτ.: Wikimedia Commons.

11
Arthur Rackham, εικονογράφηση για το παραμύθι της Κοκκινοσκουφίτσας, 1909. Φωτ.: Wikimedia Commons.

12
Kate Greenaway, «Ο αυλητής του Χάμελιν», 1888.

Βιβλιογραφία

Αθανασέκου 2016: Αθανασέκου Μ., *Διδάσκοντας Ιστορία Τέχνης στους ενήλικες: Εμπειρίες και μελέτες περίπτωσης στο πλαίσιο της Διά Βίου Μάθησης. 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διά Βίου Μάθησης – Εκπαίδευσης Ενηλίκων – Κοινοτικής Ενδυνάμωσης και Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών», 3–5 Ιουνίου 2016, Χανιά*. Δημοσιευμένο στο ηλεκτρονικό, επιστημονικό περιοδικό «Εκπαίδευση Ενηλίκων και Πολιτισμός στην Κοινότητα». Διαθέσιμο στη διεύθυνση: http://cretaadulteduc.gr/blog/?p=1047

Αθανασέκου / Μερτζάνη υπό έκδ.: Αθανασέκου Μ. / Μερτζάνη Α., «Το παραμύθι ως εκπαιδευτικό εργαλείο στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και η εικαστική του προσέγγιση», *Πρακτικά του 6ου Συνεδρίου Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, 23–25 Ιουνίου 2017*, υπό έκδ.

Αναγνωστόπουλος 1994: Αναγνωστόπουλος Β.Δ., *Γλωσσικό υλικό για το Νηπιαγωγείο: Από τη θεωρία στην πράξη*, Καστανιώτης, Αθήνα 1994.

Αναγνωστόπουλος 1997: Αναγνωστόπουλος Β.Δ., *Τέχνη και τεχνική του παραμυθιού*, Καστανιώτης, Αθήνα 1997.

Αυδίκος 1997: Αυδίκος Ε.Γ., *Το λαϊκό παραμύθι: Θεωρητικές προσεγγίσεις*, Οδυσσέας, Αθήνα 1997 (2η έκδ.).

Αυδίκος 1999: Αυδίκος Ε., *Μια φορά κι έναν καιρό... αλλά... μπορεί να γίνει και τώρα. Η εκπαίδευση ως χώρος διαμόρφωσης παραμυθάδων*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999.

Bettelheim 1995: Bettelheim B.M., *Η γοητεία των παραμυθιών: Μια ψυχαναλυτική προσέγγιση*, μτφρ. Ε. Αστερίου, Γλάρος, Αθήνα 1995.

Brookfield 1996: Brookfield S., «Adult Learning: An Overview», στο A. Tuijnman (επιμ.), *International Encyclopedia of Adult Education and Training*, Pergamon, Oxford 1996.

Cheung 2013: Cheung R.H.P., «Exploring the use of the pedagogical framework for creative practice in preschool settings: A phenomenological approach», *Thinking Skills and Creativity* 10 (2013), σ. 133–142.

Cirlot 1962: Cirlot J.E., *A Dictionary of Symbols*, Philosophical Library, New York 1962, σ. 107.

Cropley / Cropley 2008: Cropley A.J. / Cropley D.H., «Resolving the paradoxes of creativity: An extended phase model», *Cambridge Journal of Education* 38/3 (2008), σ. 355–373.

De Botton / Armstrong 2015: De Botton A. / Armstrong J., *Η τέχνη ως θεραπεία*, Πατάκης, Αθήνα 2015.

Dewey 1980: Dewey J., *Art as Experience*, The Penguin Group, USA 1980 (α' έκδ.: 1934).

Dirkx 2001: Dirkx J., «The Power of Feelings: Emotion, Imagination, and the Construction of Meaning in Adult Learning», στο S. Merriam (επιμ.), *The New Update on Adult Learning Theory* (New Directions for Adult and Continuing Education, 89), Jossey–Bass, San Francisco 2001.

Eisner 2002:Eisner E., *The arts and the creation of mind*, Yale University Press, New Haven 2002.

Ήμελλος 1995–1997: Ήμελλος Σ.Δ., «Το παραμύθι της Σταχτοπούτας στις αρχαίες πηγές», *Λαογραφία* 38 (1995–1997).

Jean 1996: Jean G., *Η δύναμη των παραμυθιών*, μτφρ. Μ. Τζαφεροπούλου, Καστανιώτης, Αθήνα 1996.

Le Métais 2003: Le Métais J., «International trends in curriculum frameworks», *The Educational Forum* 67 (2003), σ. 235–247.

Λουκάτος 1977: Λουκάτος Δ., *Εισαγωγή στην Ελληνική Λαογραφία*, Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, Αθήνα 1977.

Μαλαφάντης 1996: Μαλαφάντης Κ.Δ., «Το παραμύθι στο Δημοτικό Σχολείο», *Διαβάζω* 363 (1996), σ. 107–109.

Μαλαφάντης 2006: Μαλαφάντης Κ.Δ., «Παιδαγωγικές διαστάσεις της λογοτεχνίας», *Νέα Παιδεία* 119 (2006), σ. 64–78.

Μαλαφάντης 2011: Μαλαφάντης Κ.Δ., *Το παραμύθι στην εκπαίδευση: Ψυχοπαιδαγωγική διάσταση και αξιοποίηση*, Διάδραση, Αθήνα 2011.

Μερακλής 1974: Μερακλής Μ.Γ., *Το ελληνικό παραμύθι. Τα παραμύθια μας*, Κωνσταντινίδης, Θεσσαλονίκη 1974.

Μερακλής 1986: Μερακλής Μ.Γ., «Το παραμύθι και το παιδαγωγικό του περιεχόμενο», *Διαδρομές* 2 (1986), σ. 88–90.

Μερακλής 1996: Μερακλής Μ.Γ., «Ο Max Lüthi και το ευρωπαϊκό παραμύθι», στο Ε.Γ. Αυδίκος (επιμ.), *Από το παραμύθι στα κόμικς: Παράδοση και νεοτερικότητα*, Οδυσσέας, Αθήνα 1996, σ. 5–24.

Μερακλής 2012: Μερακλής Μ.Γ., *Το λαϊκό παραμύθι, Διδακτικές προτάσεις για νηπιαγωγούς και δασκάλους*, Διάδραση, Αθήνα 2012.

Παστουρώ 2007: Παστουρώ Μ., *Μπλε, η ιστορία ενός χρώματος*, Μελάνι, Αθήνα 2007.

Powel 1986: Powel K., «Burne–Jones and the Legend of the Briar Rose», *Journal of Pre-Raphaelite Studies* 6/2 (1986).

Ροντάρι 2001: Ροντάρι Τ., *Γραμματική της φαντασίας. Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες*, μτφρ. Γ. Κασαπίδης, Μεταίχμιο, Αθήνα 2001.

Schneider 2006: Schneider A.L., *Τα μηνύματα της τέχνης*, Δίαυλος, Αθήνα 2006.

Thompson 1946: Thompson S., *The Folktale*, The Dryden Press, New York 1946.

Toynbee 1964: Toynbee A., «Is America neglecting her creative minority?», στο C.W. Taylor (επιμ.), *Widening Horizons in Creativity*, John Wiley & Sons, New York 1964, σ. 3–9.

Χατζητάκη–Καψωμένου 2002: Χατζητάκη–Καψωμένου Χ., *Το νεοελληνικό λαϊκό παραμύθι*, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη), Θεσσαλονίκη 2002.

Wildman / Christian 1998: Wildman S. / Christian J., *Edward Burne–Jones: Victorian Artist–Dreamer*, New York 1998.