

## ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Η εικονογράφηση στα Ανθολόγια του Δημοτικού»



**Φοιτήτρια: Ε. Γεωργιάδου**

**Επιβλέποντες:**

- Μ. Παπαρούση
- Ι. Χρηστάκος

Βόλος, 2011



Εξώφυλλο: Θεόδωρος Πάντος, Εικαστικός Καλλιτέχνης

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**«Η εικονογράφηση στα Ανθολόγια του Δημοτικού»**

*Της Ε. Γεωργιάδου*



## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγικό σημείωμα .....	6
<b><u>Ενότητα: 1<sup>η</sup></u></b>	
<b>A. <u>Η εικόνα: μια πρώτη προσέγγιση</u> .....</b>	<b>10</b>
A.1. Η εικόνα και παιδί .....	14
A.2. Οπτικός γραμματισμός .....	16
A.3. Ο λόγος της εικόνας: τα σημαίνοντά της .....	19
A.4. Εικόνα και Κείμενο: Η σχέση τους .....	31
<b>B. <u>Πολυτροπικότητα</u> .....</b>	<b>37</b>
<b>Γ. <u>Η εικόνα στο εικονογραφημένο βιβλίο</u> .....</b>	<b>44</b>
Γ.1. Ο ρόλος του εικονογράφου .....	49
Γ.2. Τα χαρακτηριστικά της εικονογράφησης στην παιδική λογοτεχνία... .....	53
Γ.2.1. Εικονογράφηση και ήρωες.....	54
Γ.3. Τεχνοτροπίες – ρεύματα .....	56
Γ.3.1 Αφαιρετική τέχνη: Είναι κατάλληλη για τα παιδιά; ..	61
Γ.3.2 Κόμικς και εκπαίδευση .....	63
Γ.4. Κριτήρια σωστής και μη σωστής εικονογράφησης σε παιδικά λογο- τεχνικά έργα .....	67
<b><u>Ενότητα: 2<sup>η</sup></u></b>	
Εισαγωγή στα Ανθολόγια .....	73
Ενδεικτική πορεία διδασκαλίας.....	92
A. Διδακτικοί στόχοι .....	92
B. Σχεδίαση διδασκαλίας .....	95



<b>Συμπεράσματα .....</b>	<b>108</b>
<b>Βιβλιογραφία .....</b>	<b>112</b>
<b>Ελληνική βιβλιογραφία .....</b>	<b>112</b>
<b>Ξενόγλωσση βιβλιογραφία .....</b>	<b>117</b>



## **Εισαγωγικό σημείωμα**

Θέμα της παρούσας εργασίας «Η εικονογράφηση στα Ανθολόγια του Δημοτικού». Ήδη από τον τίτλο προοικονομείται η διάθεση σύζευξης τριών θεματικών πεδίων: διακρίνονται τρεις άξονες. Ο πρώτος αφορά στην εικόνα και την εικονογράφηση, ο δεύτερος στη λογοτεχνία και τη διδακτική της, ενώ ο τρίτος στη λογοτεχνία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Προτού παρατεθούν οι στόχοι και η μεθοδολογία της εργασίας κρίνεται σκόπιμο να γίνει μια σύντομη αναφορά σε αυτούς τους όρους – άξονες, οι οποίοι ταυτόχρονα λειτουργούν και ως λέξεις – κλειδιά στο παρόν εγχείρημα.

**Εικόνα και εικονογράφηση:** *«Η εικόνα εισάγει νέους τρόπους να βλέπουμε τα πράγματα, νέες αντιλήψεις του πραγματικού: διευρύνει τις όψεις του ορατού, αποκαλύπτει αθέατες πλευρές της πραγματικότητας, ανοίγει νέους ορίζοντες πέρα από τα στενά τοπικά πλαίσια, φέρνει σε επαφή διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα»* (Βρύζας, 2005: 436). Τα εικονιστικά ερεθίσματα βοηθούν εμάς και ιδιαίτερα τα παιδιά, να διαπραγματευτούν την πραγματικότητα, περισσότερο, ίσως, από τις εμπειρίες τους ή τη βίωση της ίδιας της πραγματικότητας (Ασωνίτης, 2001: 19). Πολλές έρευνες και θεωρητικές μελέτες διαπιστώνουν και επιβεβαιώνουν τη σημασία τους στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών: σε επίπεδο νοητικό, κοινωνικό, συναισθηματικό, αλλά και αισθητικής καλλιέργειας. Η εικόνα αφυπνίζει το ενδιαφέρον τους, διευρύνει την πνευματική τους ευρηματικότητα, αναπτύσσει την παρατηρητικότητα και συμβάλλει στην απόκτηση εμπειριών. Μάλιστα, στις αρχές του αιώνα μας, ψυχολογικές έρευνες έδειξαν και επιβεβαίωσαν την επίδραση του εικονογραφημένου βιβλίου και στη γλωσσική εξέλιξη του παιδιού, συμβάλλοντας, όχι μόνο στην άνοδο του πολύχρωμου εικονογραφημένου βιβλίου, αλλά και στη βελτίωση της ποιοτικής του αξίας.

**Λογοτεχνία:** *«Η λογοτεχνία, ως μορφή τέχνης, μεταπλάθει την αντικειμενική πραγματικότητα με την αισθητική αξία που της προσδίδει. Η πρόκληση της συγκίνησης, πρωταρχικό γνώρισμα της λειτουργίας της τέχνης του λόγου, όπως και κάθε τέχνης, είναι απόρροια της αισθητικής αξίας. [...] Το έργο κάθε λογοτέχνη αντανακλά, δημιουργικά, έναν ολόκληρο κόσμο ιδεών και πεποιθήσεων, που ενώνουν το συγγραφέα με την εποχή του ή τον αντιπαραθέτουν σ' αυτήν. Έτσι κάθε λογοτέχνημα μέσα από την αισθητική ανασύνθεση του κόσμου της ανάγκης μας οδηγεί στην εσωτερική ελευθερία και συμβάλλει*



γενικότερα στη συγκρότηση της πνευματικής μας ζωής» (Κατσίκη – Γκίβαλου, 2009: 11). Παρ' όλο που η αισθητική απόλαυση δεν είναι η μοναδική επιδίωξη της λογοτεχνίας, θα μπορούσε να αποτελέσει το «δούρειο ίππο» - όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η Κατσίκη – Γκίβαλου – για την καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας στα παιδιά. Με βάση τη θεωρία της λογοτεχνίας και της αναγνωστικής ανταπόκρισης<sup>1</sup>, προτείνεται η προσέγγιση των λογοτεχνημάτων να γίνεται μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες που προωθούν τη δημιουργική έκφραση και τη φαντασία του παιδιού, το ευχαριστούν και το ελκύουν στην ενασχόλησή του με τη λογοτεχνία. Επίσης, οι σύγχρονες διδακτικές προτάσεις βασίζονται στη διεπιστημονική προσέγγιση των κειμένων με αναφορές σε άλλα είδη τέχνης (ζωγραφική, υποκριτική, μουσική).

**Λογοτεχνία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση:** Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του 2002, ο ρόλος της Λογοτεχνίας αναβαθμίζεται: αποσυνδέεται εν μέρει από τη διδασκαλία της Γλώσσας, ενώ συνδέεται με τη σύγχρονη πραγματικότητα και με άλλες πολιτισμικές εκφράσεις, όπως είναι οι καλές τέχνες ή οι επιστήμες, μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες. Γενικά, μέσω των κειμένων που επιλέχθηκαν να συμπεριληφθούν στα Ανθολόγια γίνεται προσπάθεια «να απολαύσει ο μαθητής το λόγο ως έργο τέχνης» (Α.Π.Σ., 2002 : 24), «να γνωρίσει και να αγαπήσει ποικίλες μορφές λογοτεχνικών έργων, έτσι ώστε να ευαισθητοποιηθεί και να αποζητά μόνος του τη συντροφιά του καλού λογοτεχνικού βιβλίου» (Α.Π.Σ., 2002: 26). Στην προώθηση της φιλιαναγνωσίας σημαντικό ρόλο παίζουν επίσης οι παιγνιώδεις δραστηριότητες που συνδέουν τη λογοτεχνία με το παιχνίδι και την ψυχαγωγία (Α.Π.Σ., 2002 : 44). Μάλιστα για την επίτευξη αυτού του σκοπού, τέθηκαν επιμέρους στόχοι που αφορούν στην εμφάνιση/αισθητική των Ανθολογίων (και όχι μόνο).

---

<sup>1</sup> «Οι θεωρίες της αναγνωστικής ανταπόκρισης υπογραμμίζουν τη μοναδικότητα της κάθε ανάγνωσης και τον κρίσιμο ρόλο του αναγνώστη στη διαδικασία της λογοτεχνικής επικοινωνίας. Μέσω της ενεργητικής εμπλοκής του στο κείμενο ο αναγνώστης γίνεται νοηματοδότης και συνδημιουργός του κειμένου, ανακαλώντας γνώσεις, ατομικές εμπειρίες, αναγνωστικές και εικαστικές μνήμες, βιώματα, ψυχικές καταστάσεις. Και η σύγχρονη θεώρηση της διδακτικής της λογοτεχνίας δίνει περιοπτη θέση στην ανταπόκριση του αναγνώστη και υποστηρίζει ότι κύρια μέριμνα του εκπαιδευτικού είναι η διερεύνηση αυτής της προσωπικής και ανεπανάληπτης διαδικασίας. Μέσα σε αυτό το πνεύμα αποκτούν ιδιαίτερη σημασία οι πρώτες σκέψεις, εντυπώσεις ή εικόνες που ενεργοποιήση το λογοτεχνικό ερέθισμα» (Καλογήρου, 2009: 70).



Όσον αφορά στους στόχους της εργασίας, έγινε προσπάθεια να ερευνηθεί σε ποιο βαθμό το Π.Ι. έλαβε υπόψη του: α) τις μελέτες περί αξίας εικονογράφησης, β) τις σύγχρονες απόψεις για τη διδακτική της Λογοτεχνίας, γ) τις οδηγίες του Α.Π.Σ. για την προώθηση της φιλιαναγνωσίας, κατά την εικονογράφηση των λογοτεχνημάτων που περιέχονται στα Ανθολόγια του Δημοτικού. Ερωτήματα όπως: «Η εικονογράφηση των κειμένων ενισχύει τη φιλιαναγνωσία;», «Θα μπορούσε η εικονογράφηση να αξιοποιηθεί στη διδακτική πράξη και με ποιον τρόπο;» απασχόλησαν τη γράφουσα κατά την εκπόνηση της εργασίας.

Ας σημειωθεί ότι οι λόγοι που αναδεικνύουν την αναγκαιότητα υλοποίησης της συγκεκριμένης εργασίας είναι τρεις. Ο πρώτος σχετίζεται με την αξία της εικονογράφησης στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Ο δεύτερος αφορά στην, έστω και σε μικρό βαθμό, αναπλήρωση ενός κενού που διαπιστώθηκε στη σχετική βιβλιογραφία, η οποία αναφέρεται σε ένα ευρύτερο πεδίο, στην *εικονογράφηση των παιδικών βιβλίων*. Στην εργασία διερευνήθηκε η σχέση της εικονογράφησης αποκλειστικά με τα κείμενα των σχολικών Ανθολογίων και η συμβολή της στη διδασκαλία τους. Ολοκληρώνοντας, αξίζει να επισημανθεί ότι το ποσοστό των παιδιών στην Ελλάδα που έρχονται σε επαφή με κείμενα των Ανθολογίων είναι - σαφώς - μεγαλύτερο από το αντίστοιχο ποσοστό των παιδιών που έχουν διαβάσει κάποιο εξωσχολικό βιβλίο. Κάθε χρόνο μεγάλος αριθμός μαθητών εργάζεται πάνω σε κείμενα των Ανθολογίων, των οποίων οι εικονογραφήσεις θα ήταν χρήσιμο να μελετηθούν ως προς την καταλληλότητα και τις διδακτικές δυνατότητες που προσφέρουν.

Αναφορικά με τη μεθοδολογία της εργασίας, στο πρώτο μέρος έγινε μια προσπάθεια διερεύνησης του θεωρητικού υπόβαθρου που άπτεται του θέματος (σημασία, αξία εικονογράφησης, σχέση εικόνας - κειμένου, σημαίνοντα οπτικών στοιχείων, τεχνοπρόπιες – ρεύματα εικονογράφησης κ.λπ.). Η βιβλιογραφική και κριτική αυτή επισκόπηση κρίθηκε αναγκαία για να μπορέσω, στο δεύτερο μέρος της εργασίας, αφενός να προσεγγίσω και να αξιολογήσω τις εικονογραφήσεις των Ανθολογίων, αφετέρου να προτείνω τρόπους αξιοποίησής τους στη μαθησιακή διαδικασία.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες σ' όλα τα άτομα εκείνα που με βοήθησαν στην εκπόνηση της εργασίας. Κατ' αρχάς, όλως ιδιαίτερος ευχαριστώ την κα. Παπαρούση, επίκουρη καθηγήτρια του τμήματος, για την





ενθάρρυνση και την υποστήριξη που μου παρέσχε, για τον πολύτιμο χρόνο που μου διέθεσε, αλλά και για τη διευκόλυνση της εργασίας μου με τις συμβουλές, τις επισημάνσεις και τις άμεσες ανατροφοδοτήσεις της. Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κ. Χρηστάκο, διδάσκοντα στο ίδιο τμήμα, για την προθυμία του να με βοηθήσει, για τις υποδείξεις του, αλλά και για τη διαφωτιστική συζήτηση που είχαμε.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ στο οικογενειακό και φιλικό μου περιβάλλον που με στηρίζει και με βοηθάει να πετύχω τους στόχους μου. Ευχαριστώ θερμά το φίλο μου Αριστοτέλη για τη βοήθειά του στην εύρεση βιβλιογραφίας και τη φίλη Νατάσα για τις συμβουλές και την ψυχική υποστήριξη. Τέλος, ένα πολύ μεγάλο ευχαριστώ στο φίλο μου Θανάση, όχι τόσο γιατί μπήκε στον κόπο να διαβάσει την εργασία και να βοηθήσει με τις παρατηρήσεις του στην ολοκλήρωσή της, αλλά για το ότι ήταν κοντά μου όλο αυτό το διάστημα και άντεξε τις στριφνές και περίεργες συμπεριφορές μου.

Σας ευχαριστώ όλους!



## **Ενότητα: 1<sup>η</sup>**

### **A. Η εικόνα: μια πρώτη προσέγγιση**

Σκεφτόμαστε με εικόνες. Ονειρευόμαστε με εικόνες. Ένα παιδί μπορεί να αναγνωρίσει και να ερμηνεύσει μια εικόνα πολύ προτού φθάσει στο στάδιο της αποκωδικοποίησης του γραπτού λόγου και της κατανόησής του. Ο προϊστορικός άνθρωπος πρώτα σχεδίασε και μετά έγραψε. Η εικόνα αγνοεί τους περιορισμούς της γλώσσας. Μια εικόνα δε χρειάζεται μετάφραση για έναν Εσκιμώο ή Σουαχίλι (Κανταρτζή, 2002: 13).

Η οπτική αναπαράσταση πιστεύεται ότι είναι μέρος της κοινωνίας εδώ και 5000 χρόνια, εκφράζοντας τις ιδιαίτερες αντιλήψεις και αξίες της εποχής στην οποία δημιουργήθηκε. Να αναφέρω ενδεικτικά ότι οι πρώτες εικόνες που δημιουργήθηκαν στα παλαιολιθικά χρόνια, στις σπηλιές, είχαν θρησκευτικό ή μαγικό χαρακτήρα<sup>2</sup>. Γενικότερα, **οι εικόνες αποτελούν σημειοδότες του πολιτισμού**, καθώς μεταφέρουν κοινωνικές αξίες και αντιλήψεις, ενώ ταυτόχρονα αποτελούν κοινωνικά πεδία παραγωγής νοήματος (Δημητριάδου, 2006: 198). Αναπαριστώντας τις κοινωνικές εμπειρίες και τις πολιτιστικές αξίες, προσφέρουν τις ευκαιρίες για προσωπικές μορφές κατανόησης, ερμηνείας και αξιολόγησης του κόσμου (Bruner, 1997: 73-76). Για να το θέσω διαφορετικά, χρησιμοποιώντας τα όσα παρατηρεί ο Βρύζας: *«Η εικόνα εισάγει νέους τρόπους να βλέπουμε τα πράγματα, νέες αντιλήψεις του πραγματικού: διευρύνει τις όψεις του ορατού, αποκαλύπτει αθέατες πλευρές της πραγματικότητας, ανοίγει νέους ορίζοντες*

---

<sup>2</sup> Σε πολλές παλαιολιθικές τοποθεσίες της Ευρώπης βρέθηκαν **σπηλαιογραφίες**, οι οποίες απεικονίζουν ζώα και σπάνια ανθρώπους. Είναι ζωγραφισμένες με χρώματα ή χαραγμένες στα σπήλαια. Αυτές οι απεικονίσεις είναι συμβολικές και εκφράζουν τις αντιλήψεις για το μυστήριο της ζωής και του θανάτου, καθώς και την αγωνία της επιβίωσης. Οι άνθρωποι της Παλαιολιθικής εποχής εκφράστηκαν μέσα από τη ζωγραφική και μ' αυτό τον τρόπο "ξόρκισαν" τους φόβους τους: πολλοί μελετητές αυτής της εποχής υποστηρίζουν ότι η ζωγραφική στα σπήλαια χρησιμοποιήθηκε ως ένα είδος "μαγείας". Πιστεύεται ότι τότε δημιουργείται η θρησκεία, η πίστη σε δυνάμεις που επηρεάζουν τη ζωή των ανθρώπων, και την ίδια εποχή ξεκινά η ταφή των νεκρών. Στην Ευρώπη έχουν διατηρηθεί αρκετές σπηλαιογραφίες/βραχογραφίες με πιο γνωστές αυτές σε σπήλαια των Πυρηναίων, τόσο στη Γαλλία (Lascaux, Niaux, Perle Meche, Chauvet, Cosquer, Les Trois Freres) όσο και στην Ισπανία (Altamira, Tito Bustillo, Covalanas).



πέρα από τα στενά τοπικά πλαίσια, φέρνει σε επαφή διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα» (Βρύζας, 2005: 436).<sup>3</sup>

Η εικόνα, προϊόν της πολιτισμικής, της τεχνολογικής, αλλά και της οικονομικής εξέλιξης, έχει διεισδύσει περισσότερο από κάθε άλλη φορά στην καθημερινότητα των ανθρώπων. Ενήλικες και παιδιά καταναλώνουν ένα μεγάλο τμήμα του ημερήσιου χρόνου τους μπροστά στην τηλεοπτική οθόνη, στην περιήγηση στον παγκόσμιο ιστό, στις εικόνες των έντυπων και τηλεοπτικών διαφημίσεων και κάθε είδους οπτικών επιδείξεων. Ο λόγος παραμερίζεται, σε πολλές περιπτώσεις, από την εικόνα ως εργαλείο δημόσιας επικοινωνίας. Η οπτικοποίηση των πληροφοριών, αποτέλεσμα κυρίως της ραγδαίας εξέλιξης της τεχνολογίας, περιλαμβάνει την εικονική αναπαράσταση γνώσεων, εννοιών, ιδεών, μηνυμάτων (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2005: 559). Ο Berger δηλώνει χαρακτηριστικά (Berger, 1993: 129-130): «Σε κανέναν άλλο τύπο κοινωνίας στην ιστορία δεν υπήρξε τέτοια συγκέντρωση εικόνων, τέτοια πυκνότητα οπτικών μηνυμάτων. Μπορεί κανείς να θυμάται ή να ξεχνά αυτά τα μηνύματα, αλλά σύντομα τα δέχεται και για μια στιγμή διεγείρουν τη φαντασία δια μέσου είτε της μνήμης είτε της προσδοκίας (...) Είμαστε τώρα τόσο συνηθισμένοι να μας απευθύνονται αυτές οι εικόνες που μόλις και παρατηρούμε την ολική τους επίδραση». Ο αστός πολίτης στην καθημερινότητά του συναντά ένα πλήθος σκοπούμενων οπτικοακουστικών μηνυμάτων, στα οποία ο λόγος είναι υποταγμένος στην εικόνα (διαφημιστικά ταμπλό, πολιτικές διαφημίσεις, πινακίδες οδικής σήμανσης, ταμπέλες καταστημάτων, ενημερωτικά φυλλάδια κ.ά.). Οι εικόνες αυτές χαρακτηρίζονται «ως χαμηλού πληροφοριακού φορτίου, αλλά υψηλής επικοινωνιακής συχνότητας και εμβέλειας» (Kress, 2004). Η ηλεκτρονική επικοινωνία τείνει να περιορίσει σημαντικά τη μέχρι πρότινος προνομιακή θέση της έντυπης επικοινωνίας και να την υποκαταστήσει. Οι λέξεις περιορίζονται τόσο σε έκταση όσο και στη νοηματοδότησή τους. Για παράδειγμα, η σύγκριση ανάμεσα στα πρωτοσέλιδα των εφημερίδων περασμένων, όχι πολύ μακρινών δεκαετιών, και στα

<sup>3</sup> Αξίζει να επισημανθεί ότι δεν βλέπουμε όλοι τα ίδια πράγματα όταν βλέπουμε εικόνες (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2005: 561). Οι παράγοντες που επηρεάζουν την οπτική αντίληψη είναι οι σταθεροί ή οι μακροχρόνιοι (προσωπικότητα, στυλ μάθησης, φύλο, επάγγελμα, ηλικία, αξίες, στάσεις, κίνητρα, θρησκευτικές πεποιθήσεις, κοινωνικοοικονομική θέση, πολιτιστικό υπόβαθρο, εκπαίδευση) και οι παροδικοί (συναισθηματικές καταστάσεις, προθέσεις, κίνητρα και προσδοκίες).



πρωτοσέλιδα των εφημερίδων σήμερα, αποκαλύπτει την **αλλαγή στη σχέση εικόνας και λόγου**, με παραμερισμό του λόγου και την επικράτηση οπτικοκειμενικών στερεοτύπων (πλήθος φωτογραφιών των οποίων η έκταση κυριαρχεί σε συντριπτικό βαθμό των κειμένων, πηχυαίοι οπτικοποιημένοι τίτλοι, ολιγόγραμμα κείμενα τα οποία πολλές φορές λειτουργούν ως επεξηγηματικές λεζάντες των εικόνων, τηλεοπτικά «τεχνάσματα» αναπαράστασης/παρουσίασης των γεγονότων). Οι εικόνες προάγονται ολοένα και περισσότερο σε ισότιμους φορείς πληροφοριών, αλλά με ποιον τρόπο; Οι τεχνικές μετάδοσης κάθε μηνύματος δεν είναι ουδέτερες, όπως δεν είναι ουδέτερα και τα μηνύματα, καθώς δεν υπάρχει μήνυμα χωρίς κώδικα και οι κώδικες είναι ποικίλοι και εξελίσσονται γρήγορα. Το Μέσο δεν ταυτίζεται με το μήνυμα, αλλά το προσδιορίζει (Βρύζας, 1990). Κάθε Μέσο έχει τις δικές του δυνατότητες και ιδιαιτερότητες, θέτει τους δικούς του περιορισμούς στη χρήση του, αποτελεί έναν ιδιαίτερο τρόπο να βλέπουμε τα πράγματα, επηρεάζει τον τρόπο αντίληψης και τον τρόπο σκέψης. Το ίδιο περιεχόμενο μεταδιδόμενο με διαφορετικά Μέσα αποκτά στην κάθε περίπτωση διαφορετική διάσταση και έχει διαφορετικές επιπτώσεις, π.χ. τα μηνύματα της έντυπης σελίδας της εφημερίδας και τα μηνύματα των εικόνων της τηλεόρασης (Αλβανούδη, Γρόσδος, Καλλιμάνη, Κολέτος, Ντάγιου & Τσακαλίδου, 1998).

Η εικόνα δίνει την αίσθηση της αμεσότητας και του ρεαλισμού, διεγείρει συναισθήματα. **Όμως στην ουσία εμφανίζει ορισμένες μόνο όψεις της πραγματικότητας, την οποία μεταμορφώνει δημιουργώντας ένα αυθαίρετο «υπερπραγματικό», που παρ' όλα αυτά είναι ελκυστικό και κατανοήσιμο.** Οι εικόνες δεν αποτελούν ομοίωμα της πραγματικότητας, αλλά κατασκευή της (Βρύζας, 2005: 430). Αυτή η προσομοιωτική πραγματικότητα δεν είναι αυθαίρετη, αλλά γέννημα του πολιτισμού της κοινωνίας που την παράγει, του «πολιτισμικού δεσμού» του Eco (1987). **Η κατασκευή της πραγματικότητας διαμέσου των εικόνων, στην αισιόδοξη εκδοχή της, αποτελεί μία δημιουργική διαδικασία, που περιλαμβάνει αξιολογήσεις, επιλογές, γλωσσική και οπτική απόδοση και σύνθεση.** Οι διαφορετικοί εκφραστικοί κώδικες μεταπλάθονται και μετασχηματίζονται *«εξαναγκάζοντας τον αναγνώστη (θεατή) να συνειδητοποιήσει εκ νέου και με κριτικό τρόπο τους συνηθισμένους κώδικες και τις προσδοκίες του, παραβιάζει ή καταπατά (ο αναγνώστης) αυτούς τους συνηθισμένους τρόπους θέασης και έτσι διδάσκει νέους κώδικες κατανόησης»* (Eagleton, 1989: 127). **Στην παθολογική μορφή της κατασκευής, η εικονική αναπαράσταση μετατρέπεται**



**σε εμπόρευμα.** Επιδιώξη αυτού που εξουσιάζει την επικοινωνιακή διαδικασία (πολιτική εξουσία, ιδιοκτήτες εφημερίδων και ηλεκτρονικών μέσων, παραγωγοί κινηματογραφικών προϊόντων κ.ά.) είναι η χειραγώγηση του πολίτη προς μία κατεύθυνση σύμφωνη με τις απόψεις και τα συμφέροντά του, προς τη διαμόρφωση μιας κοινωνίας της δικής του προτίμησης (Σταθόπουλος, 1996: 11-12). Ο πολλαπλασιασμός και η μαζική διάδοση ποικιλόμορφων τεχνολογιοποιημένων εικόνων τείνει να εξαλείψει το θεατή/υποκείμενο και να τον υποκαταστήσει με την κατασκευασμένη πραγματικότητα, στην οποία εμφανίζεται με ελκυστικό τρόπο το σημαίνον, αλλά εξασθενεί το σημαϊνόμωνο (απουσία νοήματος). Η απώλεια της σημασίας, αποτέλεσμα της υπερβολικής και της κατασκευασμένης πληροφόρησης, κυρίως διαμέσου των εικόνων των ΜΜΕ, οδήγησε στην έννοια της αυτοαναφορικής εικόνας, η οποία δε μεταφέρει πληροφορίες, αλλά παραπέμπει στον ίδιο της τον εαυτό (Σέμογλου, 2001: 270). **Τα εικονοποιημένα γεγονότα έχουν αποδομηθεί από τα ιδεολογικο-κοινωνικά χαρακτηριστικά τους για να είναι, μεταξύ των άλλων, εύπεπτα, αλλά διόλου ακίνδυνα.**

**Ο καταιγισμός των εικόνων δεν παραμόρφωσε μόνο τη σχέση του σύγχρονου ανθρώπου με το λόγο, αλλά και με την αισθητική.** *«Για πρώτη φορά στην ιστορία, οι εικόνες της τέχνης έγιναν εφήμερες, πανταχού παρούσες, άυλες, διαθέσιμες, χωρίς αξία, ελεύθερες. Μας περιβάλλουν με τον ίδιο τρόπο που μας περιβάλλει μια γλώσσα. Έχουν εισχωρήσει στο κύριο ρεύμα της ζωής (...) Η τέχνη του παρελθόντος δεν υπάρχει πια, όπως ήταν κάποτε. Η αυθεντία της έχει χαθεί. Στη θέση της υπάρχει μια γλώσσα εικόνων»* (Berger, 1993: 32-33). Το γεγονός ότι η τέχνη του παρελθόντος δεν υπάρχει πια δεν είναι απαραίτητα κακό από την άποψη ότι οφείλει η τέχνη να συμμετέχει ενεργά στην κοινωνική και πολιτική ζωή της εποχής. Η εξέλιξη της τέχνης ακολουθεί την εξέλιξη του κόσμου. Σήμερα η τέχνη εκφράζει την αντιφατικότητα, την πολλαπλότητα, την ταχύτητα της εποχής μας. Στιγματίζει τα ηθικά ταμπού, τις προλήψεις και τις προκαταλήψεις. Σφυγμομετρεί τον παλμό της εποχής μας. Εκφράζει το άγχος, την αγωνία και την ανία της σύγχρονης ζωής. Αν η τέχνη είναι ο καθρέφτης της κοινωνίας, θα μπορούσε άραγε να υπάρχει η τέχνη του παρελθόντος στο παρόν; Δεν πρέπει να έχουμε την απλοϊκή επιθυμία να επιστρέψει ο σημερινός καλλιτέχνης σε καθιερωμένα σχήματα που δεν εκφράζουν τα ρεύματα και τις τάσεις της εποχής μας.



**Ο πολιτισμός της εικόνας δε θα μπορούσε να μη συγκρουσθεί φυσικά με τις πρακτικές του σύγχρονου σχολείου**, του σχολείου της «ώριμης νεωτερικότητας» κατά τον Γ. Πλειό (2005α: 282), το οποίο κατευθύνεται προς ένα «μετα-νεωτερικό» μοντέλο οργάνωσης της εκπαιδευτικής πράξης. Η σύγκρουση αυτή οδηγεί: α) στην αλλαγή του περιεχομένου της έννοιας της γνώσης, καθώς οι μαθητές συσσωρεύουν εμπειρίες από το συνδυασμό τεχνολογικών και απλών εικόνων και από πολύ νωρίς έχουν στη διάθεσή τους ένα μεγάλο όγκο πληροφοριών, β) στην αμφισβήτηση της μονολιθικότητας της γνώσης, της έννοιας της αλήθειας και της αντικειμενικότητας της εκπαιδευτικής γνώσης και τη μετατροπή της σε γνώμη, αλλά και στην αμφισβήτηση του ηγεμονικού ρόλου του εκπαιδευτικού (Πλειός, 2005α: 291-297). Ταυτόχρονα, η εκπαιδευτική γνώση αποκτά τα χαρακτηριστικά ενός καταναλωτικού αγαθού, π.χ. οι παράγοντες που λαμβάνονται υπόψη στη συγγραφή των σχολικών εγχειριδίων, όπως η επικαιρότητα, η μόδα, οι επικρατούσες αξίες. Αλλαγές εμφανίζονται και στο θεσμικό ιστό του σχολείου με διεύρυνση του δικαιώματος της επιλογής, αλλά και στροφή στην επιχειρησιακή διοίκησή του και στη διαμόρφωση καταναλωτικών πολιτισμικών περιβαλλόντων (Πλειός, 2005α: 298-299).

### **A.1. Η εικόνα και παιδί**

Οι νέες γενιές του βλέμματος και τα σημερινά παιδιά μεγαλώνουν μέσα στον πολιτισμό της εικόνας. Για τον Πλειό (2005β: 507-512) **οι ιδιότητες των εικόνων**, απλών και τεχνολογικών, **επηρεάζουν τον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς των ατόμων και καθορίζουν τη λειτουργία του σχολείου**. Οι ιδιότητες αυτές είναι: α) Ο ερμηνευτικός ρεαλισμός (η μετατροπή της γνώσης σε άποψη και ερμηνεία για την πραγματικότητα, αλλά και η αισθητική προσέγγιση της γνώσης, η απόλαυση). β) Η προσωποποίηση (η πληροφορία και η γνώση προσφέρονται όχι σε αφηρημένη μορφή αλλά με συγκεκριμένο εμπειρικό υλικό, π.χ. οι εικόνες στα σχολικά εγχειρίδια). γ) Η συμβολοποίηση (η μετατροπή αγαθών, υπηρεσιών, αξιών και ιδιοτήτων σε χειροπιαστά και εύπεπτα για τον καταναλωτή αγαθά, π.χ. η περιβαλλοντική αγωγή). δ) Η σύνθεση συγκεκριμένου και γενικού (η γνώση προσφέρεται-παρουσιάζεται μέσα από συγκεκριμένες περιπτώσεις-παραδείγματα με αποτέλεσμα να υπάρχει αδυναμία



γενίκευσης και συνολικής μελέτης του κόσμου, π.χ. ο εφήμερος τρόπος παρουσίασης των επίκαιρων γεγονότων στις τηλεοπτικές ειδήσεις). ε) Η πρόσληψη σε ομοιογενή κοινωνικά περιβάλλοντα (η γνώση προσεγγίζεται με κριτήρια που διαμορφώνονται μέσα στην ομάδα, π.χ. οικογένεια, με την επιρροή της εικόνας).

Τα εικονιστικά ερεθίσματα βοηθούν όλους μας και ιδιαίτερα τα παιδιά, ιδιαίτερα από τη στιγμή που τα σημερινά παιδιά μεγαλώνουν μέσα στον πολιτισμό της εικόνας όπως έχει προαναφερθεί, να διαπραγματευτούν την πραγματικότητα, περισσότερο, ίσως, από τις εμπειρίες τους ή τη βίωση της ίδιας της πραγματικότητας (Ασωνίτης, 2001: 19). Πιο συγκεκριμένα, οι εικόνες με τις συμβολοποιήσεις που περιέχουν ερεθίζουν το φανταστικό στοιχείο του παιδιού που εισέρχεται, περπατά και ταξιδεύει μέσα στην εικόνα: προσφεύγει στο φανταστικό κόσμο για να εκπληρώσει τις επιθυμίες του, να ζήσει όλα όσα δεν μπορεί στην πραγματικότητα, ταυτίζεται με ήρωες. *«Ανάμεσα στην εικόνα που κοιτάμε και στην εικόνα που μας κοιτάει αναπτύσσεται ένας διάλογος και μια επικοινωνία που εδράζεται κυρίως στην πραγματικότητα των σχέσεών μας μ' αυτήν και όχι στην πραγματικότητα της σχέσης της εικόνας μ' αυτό που αναπαριστά»* (Αναγνωστοπούλου, 2005: 111). Ειδικότερα, η εικόνα κινητοποιεί εξωλεκτικά στοιχεία, εγείρει συναισθήματα, συγκινεί. Η εισβολή των παιδιών σε εικονογραφημένα δρώμενα τους προσφέρει τη γνώση και τη χαρά της συμμετοχικής δράσης στη παραγωγή νοημάτων και της δημιουργίας του δικού τους κόσμου. Το παιδί δανείζεται στοιχεία από αυτόν τον κόσμο, τα προσαρμόζει στις ανάγκες της καθημερινότητάς του και τα ενσωματώνει, τα χρησιμοποιεί, δημιουργεί συμπεριφορά, προσθέτει νέες στις ήδη υπάρχουσες εμπειρίες. *«Η εικόνα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως διαμεσολαβημένη εμπειρία, μια διαλογική σχέση με τη ζωντανή εμπειρία. Όπως και στο γλωσσικό κείμενο, το νόημα παράγεται από το διάλογο ανάμεσα στην εικόνα και στο παιδί - θεατή, γίνεται αντικείμενο διαπραγματεύσεως»* (Βρύζας, 2005: 435-436).

Ζητήματα μελέτης και έρευνας αποτελούν οι λειτουργίες της οπτικής αντίληψης στα παιδιά (σε ποια ηλικία μπορούν να ξεχωρίζουν την εικόνα από την πραγματικότητα, με ποιους τρόπους αναπτύσσουν δεξιότητες στην ανάγνωση της εικόνας, από ποιους παράγοντες εξαρτάται η ικανότητα ανάγνωσης και αποκωδικοποίησης κ.ά.). Οι Κωνσταντινίδου-Σέμογλου και Θεοδωροπούλου (2005: 40) θεωρούν ότι η ύπαρξη της εικόνας στο παιδικό βιβλίο είναι απαραίτητη, γιατί τα παιδιά, καθώς δεν έχουν την ικανότητα να μετασχηματίσουν το συγκεκριμένο σε έννοια και δεν έχουν αναπτύξει



επαρκώς την ικανότητα της αποπλαισίωσης, παραμένουν στενά συνδεδεμένα με την εξωγλωσσική πραγματικότητα και προσλαμβάνουν πληροφορίες από την εικόνα της πραγματικότητας, αλλά και της αναπαραγωγής της. Ωστόσο, σε έρευνα με υποκείμενα νήπια και προνήπια, τα οποία δέχονται λεκτικά και εικονικά μηνύματα (κινούμενες εικόνες) για να μελετηθεί η διαδικασία απόκτησης άγνωστων λέξεων, διαπιστώνουν ότι *«στο μεν λεκτικό ερέθισμα ενεργοποιούνται προκειμένου να καλύψουν το νοηματικό κενό που δημιουργεί το άγνωστο σημαίνον, στο δε εικονικό αρκούνται, ως επί το πλείστον, στην εικονική πληροφορία με συνέπεια να μην επιχειρούν να τη συνδέσουν με το σημαίνον -σαν να μην ακούνε το σημαίνον»* (Κωνσταντινίδου-Σέμογλου & Θεοδωροπούλου, 2005: 48).

## **A.2. Οπτικός γραμματισμός**

Η εικόνα, βέβαια, είναι ο τρόπος που τη χρησιμοποιούμε. Αναπτύσσει τη φαντασία των παιδιών, αλλά και την εγκλωβίζει. Έχει αισθητική διάσταση ή αγγίζει και ξεπερνά τα όρια της κακογουστιάς με την υπερβολική συγκινησιακή φόρτιση. Αποτελεί μέσο έκφρασης και επικοινωνίας ή οδηγεί στην απομόνωση. Συνεπακόλουθα, η εκπαίδευση της εικόνας έχει τριπλή κατεύθυνση: **παιδαγωγική αξιοποίηση στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλφαριθμητισμό των χρηστών στον κώδικα που χρησιμοποιούν και ανίχνευση/ανακάλυψη των υπονοούμενων κοινωνικών συμβάσεων.** Με άλλα λόγια, προβάλλεται επιτακτικά η ανάγκη για **οπτικό γραμματισμό**<sup>4</sup>, ο οποίος είναι ένας ιδιαίτερος τομέας πολιτισμικού γραμματισμού και θα στοχεύει στην εξοικείωση των παιδιών μέσα στο σχολείο με κώδικες και μεθόδους, ώστε να εξοπλίζονται με εργαλεία κριτικής αντιμετώπισης των εκπεμπόμενων μηνυμάτων (γραπτών, οπτικών).

Σύμφωνα με το Γρόσδο (Γρόσδος, 2010) το «μυστήριο» της απόλαυσης μιας εικόνας δεν είναι τίποτα άλλο, τελικά, από ένα ακόμα παιχνίδι. Δεν αντλούμε ευχαρίστηση από

---

<sup>4</sup> Ο οπτικο(ακουστικός) γραμματισμός ορίζεται ως η ικανότητα, όχι μόνο κατανάλωσης (χρήσης) και κριτικής αποτίμησης (Kress & Van Leeuwen, 2001), αλλά και δημιουργίας οπτικών εννοιών και παραγωγής οπτικών μηνυμάτων. Ο παραπάνω ορισμός υποδηλώνει ένα ρόλο σε τρεις κατευθύνσεις: το παιδί-θεατής (καταναλωτής), το παιδί-κριτικός και το παιδί-παραγωγός εικόνων.





ένα παιχνίδι ούτε εάν είναι ακατανόητο, ούτε εάν είναι υπερβολικά απλοϊκό. Η ευχαρίστηση του παιχνιδιού έγκειται σε αυτή ακριβώς τη διαλεκτική αστάθεια που κάνει κάποιον να νιώθει ότι άλλοτε κυριαρχεί στο παιχνίδι και άλλοτε κυριεύεται από αυτό. Σε αυτή ακριβώς τη συνάντηση του θεατή με την εικόνα, δημιουργούνται δύο διαφορετικές στάσεις στη σχέση τους, **δύο είδη θεατών**, που εν δυνάμει υπάρχουν στον καθένα από εμάς (και στα παιδιά). Ο πρώτος θεατής, **ο ανυποψίαστος**<sup>5</sup>, είναι αυτός που αφήνεται να παρασυρθεί από την εικόνα, από τη μορφή και το περιεχόμενό της. Εμπλέκεται και ταυτίζεται εμπειρικά άλλοτε με τη ματιά του δημιουργού (πρωτογενής ταύτιση) κι άλλοτε με κάποιο από τα πρόσωπα της εικόνας, αν υπάρχουν (δευτερογενής ταύτιση). Ο δεύτερος είναι **ο κριτικός θεατής** με ματιά περισσότερο αναλυτική και λιγότερο συναισθηματική. Κάθε φορά που βλέπουμε μια εικόνα ή μια ταινία, οι δύο αυτοί τρόποι θέασης συνυπάρχουν, αλληλοκαλύπτονται και μερικές φορές εναντιώνονται ο ένας στον άλλο (Achar, 2006). Η απόλαυση μιας εικόνας είναι όμως αναντίρρητα ένα φαινόμενο που απαιτεί διερεύνηση και στο επίπεδο της ψυχολογίας, γιατί αυτή η απόλαυση είναι παραδομένη σε αισθήματα που αναβλύζουν πρωτογενώς, εφόσον οι εικόνες ελέγχονται λιγότερο από τις λέξεις (Sorlin, 2004).

Η παθητικότητα του θεατή οφείλεται στην αναλογική σχέση της εικόνας με το αντικείμενο, δηλαδή στη σχέση ομοιότητας της εικόνας με την πραγματικότητα, η οποία μπορεί να αποτελέσει «σημαίνον παθητικότητας» (Σέμογλου, 2001: 271). Η παθητική προσέγγιση των εικόνων δεν οδηγεί στην αποσυμβολοποίηση και στην ανακάλυψη των νοημάτων τους. Η κριτική προσέγγιση των εικόνων, χωρίς να αγνοεί τα εκφραστικά μέσα του δημιουργού, στρέφεται κυρίως προς το περιεχόμενο. Ο κριτικός θεατής αναγνωρίζει όχι μόνο τι λέει ο δημιουργός (περιγραφή), αλλά και πώς απεικονίζει το περιεχόμενο (ερμηνεία), αναγνωρίζοντας τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους κάθε εικόνα είναι μία μοναδική δημιουργία ενός μοναδικού δημιουργού. Οι μαθητές αποτελούν μία κοινότητα θεατών οι οποίοι μέσα από το διάλογο και με διάμεσο τα εκφραστικά μέσα της εικόνας θα πρέπει να αναζητήσουν όχι μόνο τις επιφανειακές έννοιες, οι οποίες είναι εύκολα αναγνωρίσιμες, αλλά και τις

---

<sup>5</sup> Ανυποψίαστοι θεατές είναι κυρίως τα παιδιά (ιδίως της μικρής ηλικίας) που, ακριβώς λόγω του νεαρού της ηλικίας τους, δεν έχουν προλάβει να αναπτύξουν μια πιο κριτική ματιά απέναντι στα πράγματα. Αντιθέτως θα μπορούσαμε να μιλήσουμε για ανυποψίαστους θεατές, αναφερόμενοι σε εφήβους και ενήλικες, τη στιγμή που ζούμε στην εποχή της εικόνας;



υπονοούμενες έννοιες (η γνώση του κόσμου έξω από τη σχολική αίθουσα). Όταν οι μαθητές αποκτήσουν (σταδιακά) τις δεξιότητες αποκωδικοποίησης των υπονοούμενων εννοιών και ενσωματώσουν αντίστοιχες πρακτικές, θα γίνουν ικανοί να προσεγγίζουν την εικόνα από ποικίλες οπτικές. Κατά τη διδασκαλία, θα πρέπει να αξιοποιούνται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε εικονικού μέσου με στόχο την ευαισθητοποίηση των μαθητών ως προς το συμβολικό χαρακτήρα των οπτικών μηνυμάτων, έτσι ώστε να καταστούν ικανοί να «απομυθοποιούν τα ψευδοσημαίνοντα» (Σέμογλου, 2001: 273).

Η κυριαρχία της εικόνας στο σύγχρονο πολιτισμό μάς αναγκάζει να προσφεύγουμε σε αυτήν, προσπαθώντας να καθιερώσουμε ένα διάλογο ανάμεσα στον προφορικό λόγο, το γραπτό λόγο και την εικόνα. Πρόκειται για «δίκτυα ελεύθερης κυκλοφορίας κι ανταλλαγής συναισθημάτων» ανάμεσα στους διαφορετικούς τρόπους έκφρασης που διαθέτει ένα παιδί για να γράψει, να εκφραστεί και να δημιουργήσει. Η εικόνα είναι ένα «κείμενο» προς κατανόηση που παίζει κι αυτό, το ρόλο του όπως τα άλλα κείμενα. **Αποδεχόμενοι την κυριαρχία ποικίλων επικοινωνιακών εργαλείων, η εικόνα δεν είναι πια ένα συμπλήρωμα, αλλά μία συν-κατασκευή μαζί με καθεμιά από τις άλλες «γλώσσες», οι οποίες διαφοροποιούν τα εργαλεία και τα μέσα με τα οποία κατασκευάζουν τις επικοινωνιακές ανταλλαγές μεταξύ των ατόμων.** Η εκπαίδευση στην εικόνα διαπερνά όλα τα γνωστικά αντικείμενα, οφείλει να είναι παντού παρούσα ως αντικείμενο μελέτης κι ως μέσο εκμάθησης. Ο διττός στόχος είναι αφενός να κατασκευάσουμε τις έννοιες του συμβολισμού και της αναπαράστασης κι αφετέρου να δώσουμε στους μαθητές τη δυνατότητα να κατανοήσουν όσο το δυνατόν περισσότερους από τους τρόπους αναπαράστασης του κόσμου (Δημητριάδου, 2006).

Συμπερασματικά, η συνάντηση της εκπαίδευσης για την εικόνα και της εκπαίδευσης του πολίτη περνά μέσα από τον οπτικοακουστικό γραμματισμό. Θέματα εκπαίδευσης και διαπραγμάτευσης αποτελούν οι τεχνικοί και πολιτιστικοί κώδικες των εικόνων, η διαδικασία κατασκευής και αναπαράστασης της πραγματικότητας, η διάκριση ανάμεσα στην πραγματικότητα και στη μυθοπλασία, οι μέθοδοι ανάλυσης και αποκωδικοποίησης, οι εκφραστικές ικανότητες και η δημιουργικότητα της γλώσσας των εικόνων, η αισθητική διάσταση, η συνειδητοποίηση των δυνατοτήτων παρέμβασης των πολιτών στα Μ.Μ.Ε κ.ά. (Ασλανίδου, 2005: 464). Στη σημερινή πραγματικότητα, το βλέμμα του μικρού θεατή και αυριανού ενήλικου είναι μεν κορεσμένο από εικόνες, αλλά ανεκπαίδευτο. **Η «εκπαίδευση του βλέμματος» προϋποθέτει την ανάπτυξη**



μιας κριτικής σκέψης διαμέσου της κατασκευής οπτικοακουστικών προϊόντων, ένα διαδοχικό πέρασμα από το παιδί - θεατή στο παιδί - δημιουργό και στη συνέχεια στο παιδί - κριτικό.

### **A.3. Ο λόγος της εικόνας: τα σημαίνοντά της**

Ο ανθρώπινος λόγος και ο τρόπος της λεκτικής έκφρασης είναι μια σύνθετη διαδικασία, παρ' όλο που είναι μια έμφυτη και καλλιεργήσιμη ικανότητα για τους ανθρώπους. Για να λάβει ο συνομιλητής το μήνυμα που θέλει να μεταδώσει ο ομιλητής δεν αρκούν μόνο η κατανόηση της σημασίας των λέξεων και του νοήματος των προτάσεων. Αντιθέτως θα πρέπει να λάβει υπόψη του, να επεξεργαστεί και τα συμφραζόμενα του λόγου, όπως διάφορες χειρονομίες, το περιβάλλον που αναπτύσσεται ο διάλογος, τον τόνο της φωνής και πολλές άλλες παραμέτρους του ανθρώπινου λόγου που δεν περιορίζονται στη σημασία των λέξεων. Αντιστοίχως, στο λόγο της εικόνας για να μπορέσει ο θεατής να κατανοήσει τι θέλει να πει μια εικόνα, πρέπει να συλλάβει τα συμφραζόμενα που τη συνοδεύουν. Τα συμφραζόμενα που απαρτίζουν την εικόνα ή καλύτερα τα σημαίνοντα της εικόνας που θα παρουσιαστούν παρακάτω επιγραμματικά (ορισμένα από αυτά) είναι το σημείο, η γραμμή, η σύνθεση της εικόνας, η οπτική γωνία, η κλίμακα των πλάνων, το πεδίο βάθους και τέλος τα χρώματα και ο φωτισμός<sup>6</sup>. Ας σημειωθεί ότι γίνεται μια υπεραπλούστευση στη συγκεκριμένη εργασία για χάρη της εξέλιξης της ιστορίας. Οι διάφορες κατηγοριοποιήσεις που ακολουθούν δεν είναι απόλυτες υπάρχει ένας βαθμός σχετικότητας, όπως αναφέρεται και παρακάτω. Πολλά από αυτά επιδέχονται κοινωνικοπολιτική, χρονική, ταξική ανάλυση.

Αν μπορούμε να φανταστούμε το ίχνος που αφήνει το πιο μυτερό μολύβι ή ο πιο χοντρός μαρκαδόρος σε ένα χαρτί, η τελεία που βάζουμε στο τέλος κάθε πρότασης ή ο τόνος πάνω από τα γράμματα τότε μπορούμε να κατανοήσουμε αυτό που όλοι οι καλλιτέχνες και κυρίως ο γνωστός ζωγράφος Kandinsky ονόμασαν ως το μικρότερο, αλλά βασικότερο στοιχείο της εικόνας, του σχεδίου και του εικαστικού έργου

---

<sup>6</sup> Για την παρουσίαση των σημαινόντων της εικόνας λήφθηκαν υπόψη οι πανεπιστημιακές σημειώσεις («Ενυαισθητοποίηση στο λόγο της εικόνας») της επίκουρης καθηγήτριας του τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του ΑΠΘ, Ουρανίας Κωνσταντινίδου – Σέμογλου. Οι πρόσθετες βιβλιογραφικές πηγές που χρησιμοποιήθηκαν, παραθέτονται μέσα στο κείμενο.



γενικότερα: **το σημείο**. Το σημείο, όπως και τίποτα γύρω μας, δεν έχει πάντοτε την ίδια όψη. Μπορεί να γίνει μυτερό, αιχμηρό, τετράγωνο, στρόγγυλο ή κάτι από όλα αυτά μαζί. Ανάλογα με την *όψη* του, μεταφέρει και διαφορετικό μήνυμα. Άλλες φορές οι καλλιτέχνες χρησιμοποιούν μια ποικιλία μορφών των σημείων για να διατηρήσουν μια ισορροπία στο έργο τους και άλλες φορές ένα συγκεκριμένο ρυθμικά εναλλασσόμενο τρόπο για να δηλώσουν έντονα ένα συναίσθημα. Όταν ξεφεύγουμε από το στρόγγυλο σημείο, εμφανίζεται η δυνατότητα της κίνησης και της διεύθυνσης. Επίσης, το μέγεθός του ποικίλλει. Μπορεί να είναι το ελάχιστο σε μια επιφάνεια ή μπορεί να είναι και το μεγαλύτερο καταλαμβάνοντας όλη την επιφάνεια. Ακόμη, αν ζωγραφίσουμε ένα μεγάλο σημείο και ένα μικρότερο σε μια επιφάνεια χαρτιού, το μεγάλο θα φαντάζει να είναι μπροστά, ενώ το μικρό να χάνεται μακριά. Συνεπώς το μέγεθος του σημείου έχει σχέση και με την απόσταση που το αντιλαμβανόμαστε. Επιπλέον, η *θέση* του σημείου παίζει σημαντικό ρόλο στο μήνυμα που θέλουμε να δώσουμε. Όταν το σημείο βρίσκεται στο κέντρο της επιφάνειας, μάς δίνει την εντύπωση ότι ισορροπεί, ενώ όταν βρίσκεται έξω από το κέντρο της, μοιάζει να έχει κάποια κίνηση. Στο πάνω μέρος μοιάζει να είναι ελαφρύ και να σηκώνεται, ενώ στο κάτω μέρος φαίνεται πως είναι πιο βαρύ και πέφτει. Όσον αφορά στην επικοινωνία δύο ή περισσότερων σημείων, πράγματι όταν υπάρχουν δύο σημεία σε μια επιφάνεια, επικοινωνούν, αλληλοεπηρεάζονται και αναπτύσσουν ένα διάλογο όπως ακριβώς και με δύο νότες στη μουσική. *«Η εσωτερική τους ενέργεια προκαλεί αλληλεπιδράσεις και ασκεί τάσεις που επενεργούν και στον παρεμβαλλόμενο χώρο»*. Για παράδειγμα αν έχουν το ίδιο μέγεθος τότε βασικό ρόλο στο μήνυμα παίζει η θέση και η μεταξύ τους απόσταση που έχουν στην εικαστική επιφάνεια. Όταν είναι πολλά σημεία ελεύθερα τοποθετημένα δημιουργούν ένα σύνθετο αποτέλεσμα και μοιάζουν να παραγάγουν παρόμοιους ήχους, ενώ όταν τοποθετούνται με τάξη μοιάζουν να υπακούν σε κάποιο ρυθμό, όπως ο ρυθμός της αναπνοής δίνοντας στη σύνθεση ήρεμη και γαλήνια όψη. Η σύνθεση των σημείων γίνεται πιο ενδιαφέρουσα και ποικίλλει σε ένταση και δυναμισμό, όταν υπάρχει διαφορετικό μέγεθος και αντιθέσεις: οξύ - αμβλύ, μεγάλο – μικρό (Kandinsky, 1996: 29 – 56).

*«Η γεωμετρική γραμμή είναι ένα αόρατο ον. Είναι το ίχνος του κινούμενου σημείου, άρα το παράγωγό του. Γεννήθηκε από την κίνηση – αφού εκμηδένισε την υπέρτατη ακινησία του σημείου. Εδώ έχουμε ένα άλμα από το στατικό στο δυναμικό. Η γραμμή λοιπόν είναι*



η μεγαλύτερη αντίθεση του πρωταρχικού σημείου της ζωγραφικής, δηλαδή του σημείου». Μια ματιά στις άπειρες μορφές των κλαδιών των δέντρων μάς δίνει ένα παράδειγμα για το πλήθος των γραμμών με διαφορετική μορφή και σχήμα. Από το σημείο που είναι το πρωταρχικό σημείο της ζωγραφικής οδηγούμαστε στη γραμμή που είναι το σημείο σε κίνηση. Η γραμμή κινείται συνεχώς και δηλώνει κάποιον σκοπό. Περικλείει αντικείμενα και δίνει ζωή σε μια εικόνα. Είναι ο πρώτος τρόπος με τον οποίο η γραφή – ζωγραφική μπορεί να μεταφέρει την πραγματικότητα στο χαρτί. Ο Kandinsky στη θεωρία του για τη γραμμή ονομάζει τις ελεύθερες γραμμές ελαφριές, ανεξάρτητες και χαλαρές, επειδή δεν έχουν σχέση με σταθερά σημεία του επιπέδου. Τις παρομοιάζει με το μπλε ή το κίτρινο χρώμα. Εκτός από τις ελεύθερες γραμμές υπάρχει και η **ευθεία** γραμμή που δεν αλλάζει ποτέ πορεία εκτός και αν κάτι την αναγκάσει να σταματήσει σε ένα σημείο οπότε αλλάζει διεύθυνση και μεταβάλλεται σε καμπύλη και τεθλασμένη. Οι πολυκατοικίες, οι ουρανοξύστες, τα σύγχρονα έπιπλα, τα διαγράμματα όλα αποτελούνται από ευθείες γραμμές. Η ευθεία μπορεί να είναι οριζόντια, κάθετη, διαγώνια ή ελεύθερα τοποθετημένη σε ένα επίπεδο. Ο Kandinsky ονομάζει την οριζόντια ψυχρή γραμμή και την παρομοιάζει με το μαύρο χρώμα, σε αντίθεση με την κάθετη που τη θεωρεί ενεργητική και την παρομοιάζει με το λευκό. Η κάθετη γραμμή είναι δυναμική, ενώ η διαγώνια εκφράζει κίνηση και αστάθεια. Μια ευθεία γραμμή μπορεί να είναι και διακεκομμένη. Όπως υπάρχει η έννοια του ρυθμού στο σημείο, έτσι υπάρχει και στη διακεκομμένη ευθεία. Η **τεθλασμένη** γραμμή είναι η ευθεία που αλλάζει απότομα κατεύθυνση δημιουργώντας πολλές γωνίες. Έτσι μας δίνει την αίσθηση της έντασης και της οξύτητας ανάλογα με τις γωνίες της. Οι τεμνόμενες ευθείες είναι οι ευθείες που κόβει η μια την άλλη, είτε είναι διαγώνιες, είτε κάθετες. Δίνουν την αίσθηση της σύγκρουσης και της οξύτητας. Η **καμπύλη** είναι η γραμμή που χαρακτηρίζεται σαν αντίθετη της ευθείας. Είναι η γραμμή που συναντάμε συνέχεια στο φυσικό κόσμο, στα βουνά, στα δέντρα, στα σύννεφα, στο ανθρώπινο σώμα. Σ' αυτήν ενεργούν ταυτόχρονα πολλές δυνάμεις που αλλάζουν τη διεύθυνσή της και διαμορφώνουν τις άπειρες παραλλαγές της. Γενικά η γραμμή, ευθεία ή καμπύλη, τεθλασμένη ή διακεκομμένη, απλή ή σύνθετη μπορεί να μεταφέρει ένα ιδιαίτερο μήνυμα ανάλογα με τη θέση της στο επίπεδο. Μπορεί να χωρίσει μια επιφάνεια, να δημιουργήσει μια αρμονική ή δυναμική σχέση. Όσο μεγαλύτερη είναι η ποικιλία των



μορφών σε μεγέθη, πάχη και μορφή, τόσο μεγαλύτερο ενδιαφέρον και ένταση αποκτά η σύνθεση (Kandinsky, 1996: 56 – 112).

Σύμφωνος με τον Kandinsky φαίνεται να είναι και ο Bang, κατά τον οποίο έντονες γραμμές, ψιλές, χοντρές, καμπύλες, τεθλασμένες υποβάλλουν διαφορετικά συναισθήματα στον αναγνώστη. Απαλές, επίπεδες, οριζόντιες γραμμές δίνουν μια αίσθηση ηρεμίας και γαλήνης (Bang, 2000: 42). Κάθετα σχήματα επαναστατούν απέναντι στη βαρύτητα και παρουσιάζονται πιο ενεργητικά, πιο δραστήρια, πιο πνευματικά (Bang, 2000: 44), ενώ οι διαγώνιες δημιουργίες δημιουργούν μια έντονη δυναμική, ενδεχομένως μια ένταση και σίγουρα μια προσμονή κινητικότητας (Bang, 2000: 46).

Η **σύνθεση** της εικόνας είναι ένα άλλο βασικό στοιχείο του λόγου της εικόνας το οποίο έχει να κάνει με την εσωτερική οργάνωσή της που σχετίζεται με τις γραμμές, τα σχήματα και τους όγκους που υπάρχουν σε αυτή, τον αναπαραστατικό ή μη αναπαραστατικό χώρο κ.λπ. Είναι δύσκολο να δώσει κανείς έναν απλό ορισμό για την έννοια της σύνθεσης μιας εικόνας, καθώς επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες οι οποίοι διαφέρουν από εικόνα σε εικόνα. Σίγουρα όμως το καδράρισμά της, τα πλαίσια που τίθενται γύρω της, την περιχαρακώνουν δημιουργώντας και άλλες γραμμές, γωνίες και σχήματα μέσα σε αυτή. Ειδικότερα, το καδράρισμα μιας εικόνας δημιουργεί όπως είναι λογικό, γεωμετρικά σχήματα που χωρίζουν την εικόνα, γραμμές, διαγώνιους και άλλα δυνατά σημεία, τα οποία διαμορφώνουν το τελικό αποτέλεσμα. *Τα παραπάνω μπορεί να βρίσκονται τοποθετημένα μέσα στην εικόνα με τέτοιο τρόπο που να δίνεται περισσότερο βαρύτητα σε ένα συγκεκριμένο σημείο.* Μια εικόνα δηλαδή, θα μπορούσε να χωριστεί σε περιοχές που προβάλλουν ένα στοιχείο περισσότερο και σε περιοχές που δεν προβάλλουν ή κρύβουν κάποιο στοιχείο της.

Οι μορφές σε μια εικόνα τοποθετούνται με αυτόν τον τρόπο **σε περιοχές**, όπως κάτω δεξιά ή αριστερά, πάνω δεξιά ή αριστερά, διαγώνια ή στο κέντρο και αναλόγως αποκτούν διαφορετική σημασία. Ακόμη, ένα άλλο βασικό χαρακτηριστικό της σύνθεσης μιας εικόνας είναι οι **γραμμές φυγής** που δημιουργούνται σε μια εικόνα και οδηγούν το βλέμμα του πρωταγωνιστή της εικόνας προς ένα σημείο και κατ' επέκταση την προσοχή του θεατή της εικόνας. Το σημείο που καταλήγει το βλέμμα του πρωταγωνιστή και του θεατή της εικόνας λέγεται **σημείο φυγής**.



Το πόσο σημαντική είναι η σύνθεση σε μια εικόνα και το πόσο μπορεί να κατευθύνει το βλέμμα και την κρίση του θεατή, είτε είναι κινούμενη είτε σταθερή, φαίνεται καθαρά από την τεχνοτροπία που έχει η σύνθεση της εικόνας της διαφήμισης. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχουν τέσσερα είδη σύνθεσης που χρησιμοποιούνται στο χώρο της διαφημιστικής εικόνας και σχετίζονται με την τοποθέτηση αντικειμένων κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να κατευθύνουν το βλέμμα και να αναδεικνύουν το προϊόν. Αρχικά υπάρχει η **εστιασμένη σύνθεση**, κατά την οποία όλες οι δυναμικές γραμμές (γραμμές, φωτισμός, μορφές – σχήματα κ.ά.) κατευθύνουν το βλέμμα στο διαφημιζόμενο προϊόν. Η **αξονική σύνθεση**, από την άλλη, θέλει το προϊόν να βρίσκεται ακριβώς στο κέντρο της εικόνας. Η **σύνθεση σε βάθος** τοποθετεί το συγκεκριμένο αντικείμενο σε προοπτική και στα πλαίσια κάποιου ντεκόρ, όπου το προϊόν βρίσκεται σε πρώτο πλάνο. Τέλος, υπάρχει και η **διαδοχική σύνθεση** που είναι η πιο περίπλοκη από τις τρεις προηγούμενες, κατά την οποία το βλέμμα ακολουθεί, για κάποιον που διαβάσει από τα αριστερά προς τα δεξιά, την πορεία που έχει το γράμμα Z καταλήγοντας κάτω δεξιά (όπου βρίσκεται το προϊόν).

Όσον αφορά στην **οπτική γωνία**, μας δείχνει τον τρόπο με τον οποίο βλέπει στο έργο του αυτό που απεικονίζει ο εικονογράφος, ο φωτογράφος, ο ζωγράφος και ο κάθε δημιουργός μιας εικόνας. Η θέση από την οποία βλέπει ο δημιουργός μιας εικόνας αυτό που θέλει να απεικονίσει είναι πολύ σημαντική, καθώς επηρεάζει το τελικό αποτέλεσμα που έχει μια εικόνα στο θεατή. Υπάρχουν πολλές οπτικές γωνίες τις οποίες μπορεί να αντιληφθεί κανείς σε μια εικόνα, αλλά τρεις είναι οι πιο συνηθισμένες. Αυτό δε σημαίνει ότι αποκλείονται οι υπόλοιπες. Απλώς αυτές οι τρεις οπτικές γωνίες σχετίζονται με το πώς αντιλαμβάνονται οι περισσότεροι άνθρωποι τον κόσμο που τους περιβάλλει. Κατ' αρχάς, υπάρχει η οπτική γωνία που δείχνει στο θεατή το εικονιζόμενο αντικείμενο ή πρόσωπο **από πάνω προς τα κάτω**, παρουσιάζοντας θα λέγαμε το εικονιζόμενο σαν κάτι μικρό και αδύναμο σε σχέση με τον υπόλοιπο κόσμο και το θεατή. Υπάρχει και η αντίστροφη οπτική γωνία, **από κάτω προς τα πάνω**, που δείχνει μια τάση δύναμης και επιβολής του εικονιζόμενου προς τον υπόλοιπο κόσμο. Ακόμη, υπάρχει η φυσική οπτική γωνία, **στο ύψος δηλαδή του ανθρώπου και από μπροστά** που θέτει το εικονιζόμενο περισσότερο σε μια σχέση ισότητας με τον υπόλοιπο κόσμο (Γιαννικοπούλου, 2008: 125 – 126). Αξίζει τέλος να σημειωθεί και η περίπτωση **συνδυασμού περισσότερων της μιας οπτικών γωνιών** στην ίδια εικόνα, η οποία



φαίνεται να επιδιώκει τη μεταβολή του αναγνώστη από θεατή της εικόνας (picture-viewer) σε θεατή της σκηνής (scene-viewer) (Doonan, 1997: 177). Η διαφορά έγκειται στο γεγονός ότι ο πρώτος απλώς βλέπει την εικόνα και την παρατηρεί, ενώ ο δεύτερος, κάτω από την επίδραση της οπτικής γωνίας, της κλίμακας, των χρωμάτων και της στάσης των εικονιζόμενων προσώπων συμμετέχει ψυχολογικά στην εικονιζόμενη σκηνή. Ολοκληρώνοντας, η οπτική γωνία και η επίδραση που φαίνεται να έχει στο θεατή έχει αφενός πληροφοριακό ρόλο, καθώς δίνει στοιχεία για τον πρωταγωνιστή της και την ιστορία, αφετέρου ρόλο συμβολικό μιας και υποδηλώνει σχέσεις εξουσίας και αντιλήψεις. Την οπτική γωνία και τη σημασία της επηρεάζουν φυσικά και άλλοι παράγοντες, όπως ο φωτισμός, η δομή της μορφής, η φωτοσκίαση και άλλα χαρακτηριστικά μιας εικόνας.

Η **κλίμακα των πλάνων** σχετίζεται με το πώς βλέπει ο δημιουργός μιας εικόνας το έργο του και κυρίως με την απόσταση που «υπάρχει» ανάμεσα στο αντικείμενο ή πρόσωπο της εικόνας και το δημιουργό της. Θεωρητικά μέσα σε μια εικόνα μπορούν να υπάρχουν άπειρα πλάνα μέσα στο πεδίο βάθους<sup>7</sup> της εικόνας δεδομένου ότι τα πλάνα είναι κάτι σα διαφάνειες οι οποίες τοποθετούνται η μία πίσω από την άλλη. *Ουσιαστικά η κλίμακα των πλάνων είναι το πόσο μεγάλα ή μικρά παρουσιάζονται τα αντικείμενα και οι άνθρωποι σε σχέση με το συνολικό μέγεθος της εικόνας, δηλαδή πόσο χώρο καταλαμβάνουν μέσα στην εικόνα.* Το πόσο μεγάλο ή μικρό παρουσιάζεται σε μια εικόνα ένα αντικείμενο ή πρόσωπο μπορεί να επηρεάσει την τελική κρίση αυτού που βλέπει την εικόνα με πολλούς τρόπους. Κάθε φορά που υπάρχει στην εικόνα ένα ευρύ πεδίο με τους πρωταγωνιστές της να έχουν μικρό μέγεθος και γενικότερα να παρουσιάζονται πολλά και διαφορετικά αντικείμενα δημιουργώντας την αίσθηση της απόστασης στο θεατή, τότε θα λέγαμε ότι η κλίμακα του πλάνου έχει σα στόχο να δώσει έμφαση στην πράξη της εικόνας, καθώς έχει περισσότερο πληροφοριακή κυρίως αξία. Κάθε φορά όμως που κάποιο αντικείμενο ή πρόσωπο παρουσιάζεται σε κοντινό πλάνο με το υπόλοιπο γενικότερο πλαίσιο (contexte) της εικόνας να απουσιάζει, τότε δίνεται περισσότερο έμφαση στο συναίσθημα του θεατή επιτυγχάνοντας με αυτό τον τρόπο την άμεση εμπλοκή του με την εικόνα.

<sup>7</sup> Για το πεδίο βάθους γίνεται λόγος παρακάτω, στην επόμενη σελίδα.





Σε γενικές γραμμές θα μπορούσαμε να πούμε πως υπάρχουν διάφορες κατηγορίες πλάνων, εκ των οποίων οι βασικότερες είναι το **γενικό πλάνο** (πλάνο σε μεγάλη απόσταση), το **μεσαίο πλάνο** και το **αμερικάνικο πλάνο** (από τους γοφούς και πάνω), το **κοντινό πλάνο** (από τη μέση και πάνω) και το **γκρο πλαν**. Το γκρο πλαν παρουσιάζει το αντικείμενο ή το πρόσωπο σε μεγέθυνση, παραμορφώνοντας έτσι το πραγματικό μέγεθος του εικονιζόμενου αντικειμένου ή προσώπου. Με τη χρήση αυτού του πλάνου δε δίνεται περιθώριο ανάδειξης των υπόλοιπων στοιχείων της εικόνας στα πλαίσια της υπόθεσης, καθώς βρίσκονται εκτός πεδίου. Το γκρο πλαν χρησιμοποιείται αρκετά συχνά στην εικονογράφηση της παιδικής λογοτεχνίας, καθώς με αυτό το πλάνο προσδίδεται μια συγκινησιακή χροιά στην εικόνα. Αγγίζει τα συναισθήματα του αναγνώστη της εικόνας, προκαλώντας συμπάθεια για το εικονιζόμενο πρόσωπο ή αντικείμενο, φόβο, απέχθεια, περιέργεια και άλλα συναισθήματα. Το εικονιζόμενο πρόσωπο ή αντικείμενο σε γκρο πλαν καταλαμβάνει το μεγαλύτερο μέρος της εικόνας, αποκόπτοντας τη δυνατότητα του αναγνώστη της να δει τα υπόλοιπα στοιχεία της, καθώς δεν είναι ορατά. Το αποτέλεσμα είναι να επικεντρώνεται αποκλειστικά σε κάτι και να μεγαλώνει την αμεσότητά της και την επίδρασή της στο θεατή. Στη λογοτεχνία η χρήση του γκρο πλαν σε μια εικόνα έχει στόχο τη δημιουργία κυρίως μιας ψευδαίσθησης και την παραμόρφωση της κανονικής εικόνας του αντικειμένου. Επίσης το γκρο πλαν έχει την ιδιότητα της πληροφόρησης για κάποια στοιχεία της εικόνας, καθώς αναδεικνύει λεπτομέρειες για τις οποίες τα υπόλοιπα πλάνα αδιαφορούν. Μπορεί να έχει και αφηγηματική λειτουργία, παραθέτοντας στοιχεία που αφορούν την πλοκή της ιστορίας. Τέλος μπορεί να παραπέμπει, χρησιμοποιώντας τις βασικές ιδιότητες του αντικειμένου, σε γενικότερες ιδέες και αξίες, όπως συμβαίνει στη διαφήμιση.

Ένα άλλο στοιχείο που επηρεάζεται και συνδέεται με την κλίμακα των πλάνων είναι το **πεδίο βάθους**. Με την έννοια πεδίο βάθους εννοούμε το χώρο που βρίσκεται πίσω από το αντικείμενο ή πρόσωπο στο οποίο επικεντρώνεται όλο το ενδιαφέρον στην εικόνα. Υπάρχει περίπτωση το πεδίο βάθους (background) να είναι κάτι ουδέτερο ή απλά να μην υπάρχει στην τρισδιάστατη μορφή που γνωρίζουμε, όπως συμβαίνει στα κόμικς, όπου το πεδίο βάθους βρίσκεται στη δισδιάστατη μορφή του και πολύ αδύναμο. Στην περίπτωση μάλιστα του γκρο πλαν, το πεδίο βάθους είναι ανύπαρκτο, καθώς όλη η προσοχή επικεντρώνεται σε ένα μόνο αντικείμενο ή πρόσωπο αποκλείοντας την ύπαρξη πεδίου βάθους πίσω από αυτό. Τέλος, σε συνάρτηση με το πεδίο βάθους και την



κλίμακα των πλάνων, το κοντινό πλάνο που δε δίνει έμφαση στο πεδίο βάθους, συνδέεται περισσότερο με το πρόσκαιρο και το επιφανειακό, ενώ το μακρινό πλάνο που το αναδεικνύει, περισσότερο με το παρελθόν, τη σταθερότητα, το μέλλον.

Τα **χρώματα**<sup>8</sup> και ο **φωτισμός** είναι δύο στοιχεία του λόγου της εικόνας, τα οποία ασκούν μεγάλη επίδραση στη σχέση θεατή και εικόνας. Η σχέση του ανθρώπου με το φως και τα χρώματα ξεκινά από τις πρώτες στιγμές της ζωής του και τον συνοδεύουν σε όλη του τη ζωή. Αρχικά το φως μπορεί να αναδείξει κάποια στοιχεία στο χώρο, όπως διάφορα γεωμετρικά σχήματα, χρώματα, τον όγκο των αντικειμένων και φυσικά προσδίδει ένταση ή όχι σε μια εικόνα<sup>9</sup>. Η ποιότητα του φωτισμού και η επίδρασή του

---

<sup>8</sup> Σε χαρακτήρες φτιαγμένους από γραμμές και χρώματα, η σημασία των δεύτερων είναι αναντίρρητα εμφανής. Μάλιστα, η λειτουργία του χρώματος στη χαρακτηρολογία είναι πολυσήμαντη και παραπέμπει σε μια σειρά διαφορετικών χαρακτηριστικών και στοιχείων της προσωπικότητάς τους. Χρώματα νοτισμένα με συγκεκριμένα συναισθήματα, όπως το κόκκινο του πάθους ή το γκριζό της μελαγχολίας, αλλά και χρώματα φορτωμένα με μηνύματα αυθαίρετων κοινωνικών συμβάσεων, όπως το κόκκινο της απαγόρευσης, καταφέρνουν να προσδώσουν οπτικά στους λογοτεχνικούς χαρακτήρες μια σειρά από διαφορετικές ιδιότητες. Σχεδόν ισχύ κανόνα φαίνεται να έχει η σύνδεση των μουντών, σκούρων χρωμάτων και ιδιαίτερα του μαύρου, με τους κακούς της ιστορίας και την άσχημη ψυχολογική κατάσταση των λογοτεχνικών χαρακτήρων. Αντίθετα, έντονα ζεστά χρώματα ή το λευκό παραπέμπουν στους καλούς, τους αγνούς, τους αισιόδοξους τύπους των λογοτεχνικών ιστοριών. Επίσης, η ιδιαίτερη σημειολογία των χρωμάτων στην αρνητική της υπερβολή δρα σχεδόν στερεοτυπικά απέναντι στους ήρωες που χρωματίζει (πχ. ρατσιστικές προκαταλήψεις βάφουν μαύρους όλους τους αντιήρωες). Το χρώμα άλλες φορές δεν αντανακλά την ηθική υπόσταση ή την ψυχολογική διάθεση των χαρακτήρων του βιβλίου, αλλά αποτελεί ένα μετασχόλιο του εικονογράφου πάνω στις ιδεολογικές απόψεις των ηρώων της ιστορίας. Τέλος, η ύπαρξη χρωματικών αντιθέσεων μεταξύ διαφορετικών ηρώων της ίδιας ιστορίας μπορεί να υποδηλώσει μια γενικότερη διάσταση μεταξύ τους (Γιαννικοπούλου 2008: 123 - 125).

<sup>9</sup> Σύμφωνα με τον Kandinsky, τα χρώματα αποτελούν σημαίνοντα, η χρήση των οποίων ενεργοποιεί διαφορετικά κατά περίπτωση σημειώματα. Έτσι, τα χρώματα μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε ψυχρά και θερμά. Αυτός ο διαχωρισμός, σε συνδυασμό με τον διαχωρισμό φωτεινότητας και σκοτεινότητας (άρα συνολικά 4 συνδυασμοί), αποδίδει ιδιότητες στα βασικά χρώματα που επενεργούν στην ψυχή του παρατηρητή. Δηλαδή κάθε χρώμα έχει μια ψυχική δύναμη που προκαλεί ψυχικές δονήσεις. Κανείς αντιλαμβάνεται τα χρώματα, λοιπόν, μέσω των δονήσεων που του προκαλούν, με τη διαμεσολάβηση, ωστόσο, μιας γνώσης, συνήθως αρχέγονης, που συχνά δεν την έχει συνειδητοποιήσει. Σύμφωνα με τα παραπάνω η θερμότητα ή ψυχρότητα αποδίδει την τάση προς το κίτρινο ή το μπλε, αντίστοιχα. Το κίτρινο συμβολίζει την κίνηση προς τον θεατή και την εξάπλωση - εξακτίνωση, ενώ το μπλε απομακρύνεται από τον θεατή, συρρικνώνεται-συγκεντρώνεται. Οι παραπάνω ιδιότητες ενισχύονται με την επενέργεια του φωτεινού και του σκούρου. Το κίτρινο και κάθε θερμό χρώμα κεντρίζει τον θεατή και



σε αυτή εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως η κλίση των ακτίνων του φωτός και η πηγή του φωτός που μπορεί να είναι φυσική, όπως το φως του ήλιου ή του φεγγαριού και τεχνητή, όπως το ηλεκτρικό φως, από προβολείς, φακό κλπ. Η ένταση του φωτός και η επίδραση που έχει στα χρώματα μιας εικόνας είναι αναμφισβήτητη, καθώς απουσία χρωμάτων σημαίνει έλλειψη φωτός (μαύρο χρώμα) και έντονο φως σημαίνει εξαφάνιση υπόλοιπων χρωμάτων και επικράτηση μόνο του λευκού. Πάντως σε μια εικόνα το φως μπορεί να τη χρωματίσει συναισθηματικά, όπως για παράδειγμα ένας συννεφιασμένος καιρός με χαμηλά επίπεδα φωτισμού και με επικράτηση του γκρι και των αποχρώσεών του μπορεί να δώσει μια νότα μελαγχολίας στην εικόνα.

**Οι λειτουργίες και τα είδη του φωτισμού δεν μπορούν να χωριστούν εύκολα σε κατηγορίες και είδη σε τέτοιο βαθμό, ώστε να χρησιμεύσουν σαν εργαλεία και χαρακτηρισμοί φωτισμού σε εικόνες.** Παρ' όλα αυτά υπάρχουν ορισμένα είδη φωτισμού και ονομασίες τα οποία έχουν επικρατήσει σε διάφορες εικόνες και χρησιμοποιούνται στη φωτογράφιση, την εικονογράφηση και τον κινηματογράφο. Αρχικά λοιπόν, υπάρχει ο **φυσικός φωτισμός**<sup>10</sup> ο οποίος είναι φωτισμός που προέρχεται από τη φυσική πηγή του φωτός, τον ουρανό και παρουσιάζει τα αντικείμενα

διαχέεται στο περιβάλλον. Το μπλε και κάθε ψυχρό χρώμα καλεί σε εμβάθυνση. Η απόλυτη μείξη κίτρινου και μπλε θεωρείται πως φέρνει την ισορροπία του πράσινου. Το πράσινο επειδή εξουδετερώνει τις θερμές και ψυχρές συνιστώσες του είναι το χρώμα της απόλυτης ισορροπίας και ηρεμίας. Ωστόσο μέσα του υπάρχουν εν υπνώσει όλες οι ιδιότητες του κίτρινου και του μπλε. Αντιθέτως το γκριζό χρώμα, ως συνισταμένη του άσπρου (που συμβολίζει τη χαρά, την αρμονικότητα, τη γέννηση) και του μαύρου (που συμβολίζει τη σιωπή, τη στασιμότητα, τον θάνατο) στερείται δυναμικής, συμβολίζει την απελπισμένη ακινησία. Το κόκκινο αποτελεί για τον Kandinsky μια ιδιαίτερη περίπτωση. Είναι δυνατόν να έχει τέτοιες μεταβολές, ώστε να παρουσιάζεται είτε ως θερμό είτε ως ψυχρό χρώμα. Γι' αυτό και αποτελεί την πρώτη χρωματική προτίμηση αρκετών ανθρώπων. Από το κόκκινο μπορούμε να οδηγηθούμε στο πορτοκαλί (πρόσμειξη με το κίτρινο) ή στο βιολέ (πρόσμειξη με το μπλε) (Kandinsky, 1981: 73 – 124).

<sup>10</sup> **Όπως έχει αναφερθεί και προηγουμένως, οι λειτουργίες και τα είδη του φωτισμού δεν μπορούν να χωριστούν εύκολα σε κατηγορίες και είδη.** Χαρακτηριστικό παράδειγμα ο φυσικός φωτισμός που ορίστηκε ως ο φωτισμός που παρουσιάζει τα αντικείμενα και τους ανθρώπους όπως είναι στην πραγματικότητα, χωρίς έντονη φωτοσκίαση και παραμόρφωση του όγκου και του σχήματος των αντικειμένων στο χώρο. Ωστόσο ο «φυσικός» φωτισμός μιας μέρας με καύσωνα, ειδικά το μεσημέρι, δημιουργεί τόσο μεγάλες αντιθέσεις ανάμεσα στις φωτεινές και τις σκοτεινές - σκιασμένες περιοχές ενός αντικειμένου που εντάσσεται περισσότερο στον σκληρό φωτισμό. **Γίνεται αντιληπτό λοιπόν, ότι υπάρχει ένας βαθμός σχετικότητας σε αυτές τις κατηγοριοποιήσεις.**



και τους ανθρώπους όπως είναι στην πραγματικότητα, χωρίς έντονη φωτοσκίαση και παραμόρφωση του όγκου και του σχήματος των αντικειμένων στο χώρο. Ο φωτισμός αυτού του είδους δεν έχει σαν στόχο να δώσει έμφαση σε κάτι ή να φορτίσει συναισθηματικά μια κατάσταση, απλώς παρουσιάζει τα πράγματα απλά και φυσικά. Στη συνέχεια υπάρχει ο **μαλακός φωτισμός** που δίνει μια τρυφερότητα στη σκηνή φορτίζοντας θετικά την ατμόσφαιρα. Τα σχήματα, οι όγκοι και οι μορφές παρουσιάζονται με λεπτότητα και ποικιλία χρωμάτων, με φωτισμό μεν του χώρου, αλλά χωρίς ένταση στην ατμόσφαιρα. Ο **σκληρός φωτισμός** είναι η αντίθετη κατάσταση σχεδόν από το μαλακό, καθώς χρησιμοποιείται σε περιστάσεις που υπάρχει δράση, βία και γενικά ένταση. Χαρακτηριστικά του είναι οι αντιθέσεις που αναδεικνύονται σε συνδυασμό με τον έντονο φωτισμό που δημιουργείται από την ανάδειξη σκοτεινών και φωτεινών περιοχών την ίδια στιγμή. Τέλος, υπάρχει ο **φωτισμός του μισοφωτισμένου περιβάλλοντος ή αλλιώς clair obscur**. Αυτού του είδους ο φωτισμός κυριαρχεί σε χώρους όπου υπάρχουν ανοίγματα για να μπαίνει το φως, όπου επικρατεί κυρίως σκοτάδι με μικρά διαλείμματα φωτός. Συνήθως συναντάται σε σπηλιές, υπόγεια δωμάτια, εκκλησίες, όπου συνυπάρχει πολλές φορές η ένταση με την τάση για εσωτερικότητα και γαλήνη παράλληλα λόγω της μυστηριακής ατμόσφαιρας που δημιουργείται και με τη χρήση παστέλ χρωμάτων.

Γενικά ο φωτισμός και τα χρώματα στην εικόνα έχουν πληροφοριακή, αφηγηματική, καθώς και αισθητική και συμβολική λειτουργία. Η **πληροφοριακή λειτουργία** του φωτισμού σε μια εικόνα έγκειται στο γεγονός ότι με το φως που υπάρχει ή δεν υπάρχει μπορούμε να καταλάβουμε πολύ απλά αν είναι πρωί, μεσημέρι, απόγευμα κλπ. Επίσης, ο φωτισμός διαφέρει σε κάθε καιρικό φαινόμενο, όπως στην ομίχλη, τη βροχή, το λεγόμενο «λυκόφως» και άλλες παραλλαγές του καιρού όπου το φως και τα χρώματα συνοδεύουν τη γενικότερη εικόνα. Ο φωτισμός μπορεί ακόμη να μας δώσει πληροφορίες για τη χώρα που εικονίζεται ή την εποχή. Είναι διαφορετικός ο φωτισμός, για παράδειγμα, στην έρημο της Σαχάρα διαφέρει από αυτόν της Λαπωνίας. Στη συνέχεια η **αφηγηματική λειτουργία** του φωτισμού είναι συνυφασμένη με την πληροφοριακή του αξία, καθώς αυτά τα στοιχεία έχουν άμεση σχέση με την πλοκή και την εξέλιξη της ιστορίας, τη διάθεση των πρωταγωνιστών κ.ά. Εν κατακλείδι, η **αισθητική και συμβολική λειτουργία** του φωτισμού σε μια εικόνα είναι συνδεδεμένη με αφαιρετικές έννοιες που χαρακτηρίζουν τις τέχνες και την αισθητική του



εικονογράφου, του σκηνοθέτη ή του φωτογράφου. Με το φωτισμό και τα χρώματα μπορεί ο δημιουργός μιας εικόνας να περάσει ένα μήνυμα (ο φωτισμός στη λιακάδα για παράδειγμα ή τη συννεφιά συνδέεται με ανάλογα συναισθήματα). Το ίδιο ισχύει όταν κάποιος χρησιμοποιεί την αίσθηση μυστηρίου που δημιουργεί το εφέ του *clair obscur* σε μια εικόνα ή όταν θέλει να τονίσει την ένταση ή τη δράση σε κάποιο κόμικς με τη χρήση του σκληρού φωτισμού. Η αισθητική λειτουργία του φωτισμού μπορεί να αναγνωριστεί με την ευαισθητοποίηση του θεατή μιας εικόνας και με την εξάσκηση σε διάφορα είδη φωτισμού και βέβαια με την εξάσκηση στη γλώσσα της εικόνας.

Ολοκληρώνοντας, κρίνεται αναγκαίο να σημειωθεί ότι **το κοινωνικό πλαίσιο πρόσληψης είναι αυτό που καθορίζει πώς τελικά λειτουργούν οι γραμματικές δομές κάθε εικόνας**. Κάθε εικόνα αντανακλά τις κυρίαρχες ιδεολογικές προκείμενες της κοινωνίας μέσα στην οποία αναπτύσσεται και συμβάλλει στη συγκρότηση νέων. Επομένως είναι δυνατό μια εικόνα να λαμβάνει τελείως διαφορετικό χαρακτήρα μέσα σε ένα διαφορετικό κοινωνικό πλαίσιο από αυτό, εντός του οποίου δημιουργήθηκε. Για παράδειγμα, όσον αφορά στο συμβολισμό των χρωμάτων, το ίδιο χρώμα σε διαφορετικές κουλτούρες ερμηνεύεται αλλιώς. Το λευκό στο δυτικό πολιτισμό σημαίνει αθωότητα και καθαρότητα, αναφέρεται στο κενό, το άπειρο και το ανεξήγητο, ενώ χρησιμοποιείται για να εκφράσει την απόλυτη σιωπή. Στην Άπω Ανατολή το λευκό θεωρείται χρώμα πένθους, κάτι που στη Δύση συμβολίζεται αντιθέτως με το μαύρο χρώμα. Το λευκό σε συνδυασμό με το γαλάζιο θα παρέπεμπε σε εθνικούς συμβολισμούς έναν Έλληνα, ενώ δε θα είχε το ίδιο αποτέλεσμα σε άτομο διαφορετικής καταγωγής κατά τον ίδιο τρόπο που θα φάνταζε παράταιρη μια διαφήμιση ανδρικού προϊόντος «ντυμένη» στα ροζ (Παπασημακοπούλου, 2007: 30).

**Συμπερασματικά, δεν πρέπει να λησμονείται ότι σε κάθε εικόνα αναπτύσσονται έννοιες και διαμορφώνονται σημαινόμενα που ανάγονται σε συγκεκριμένο πλαίσιο αναφοράς.**

Ακολουθούν ορισμένα συμφραζόμενα εικόνας/σημαίνοντα τα οποία αφορούν στους χαρακτήρες μιας ιστορίας.

**Ενδυμασία:** Σε αντίθεση με την παροιμία που λέει τα ράσα κάνουν τον παπά, σε πολλές περιπτώσεις οι ήρωες παιδικών βιβλίων φαίνεται να είναι ό,τι φορούν. Εκτός από την ηλικία, την κοινωνική θέση (πχ. βασιλιάς), την οικονομική άνεση ή το



επάγγελμα (πχ. στολή) τα ρούχα αποτελούν στοιχείο γενικότερης χαρακτηρισολογίας. Ενδιαφέρουσα περίπτωση αποτελεί η Σταχτοπούτα στο κεφάλαιο του The Jolly Postman (Ahlberg & Ahlberg, 1984), που εν αντιθέσει με τον πρίγκιπα ο οποίος ντύθηκε με χαβανέζικο πουκάμισο, δείχνει ότι, παρά την αλλαγή της κοινωνικής της θέσης, δεν μπορεί να αποχωριστεί την ποδιά, θλιβερό κατάλοιπο της προηγούμενης ζωής της στο σπίτι της μητριάς της (Γιαννικοπούλου, 2008: 130 – 131).

**Μέγεθος:** Αρκετές φορές το μέγεθος των μορφών καθίσταται ενδεικτικό όχι μόνο για τη σκιαγράφηση των χαρακτήρων, αλλά και για την εξέλιξη της ιστορίας, προοικονομώντας με τρόπο υπαινικτικό τι πρόκειται να συμβεί. Το μέγεθος ενός χαρακτήρα αποκαλύπτει όχι μόνο το ρόλο του στην πλοκή (μεγάλο ανάστημα = κεντρικός ρόλος), αλλά και τη γενικότερη κοινωνική του θέση (μεγάλο ανάστημα = μεγάλο κύρος), τη σχέση του με άλλους χαρακτήρες, την ψυχολογική του κατάσταση (οι φοβισμένες φιγούρες απεικονίζονται συνήθως από ψηλά και μακριά), ενώ οι αλλαγές στο μέγεθος συνεπάγονται και γενικότερες αλλαγές στη ζωή του. Φυσικά όλα αυτά δεν ενέχουν την απολυτότητα του νόμου, αλλά την ελαστικότητα, μιας καθιερωμένης σύμβασης, που κάποιες φορές αντιμετωπίζει την έμπρακτη αμφισβήτησή της (Γιαννικοπούλου, 2008: 133).

**Θέση:** Η ιδιαίτερη θέση μέσα στη γενικότερη σύνθεση στην οποία θα παρουσιαστεί ένας χαρακτήρας αποδεικνύεται ιδιαίτερα σημαντική στη χαρακτηρισολογία. Φαίνεται ότι όσο πιο μακριά σε σχέση με τον αναγνώστη – θεατή αποτυπώνεται η κεντρική φιγούρα τόσο αυξάνει η απόσταση από αυτόν και δυσχεραίνεται η δυνατότητα ταύτισης μαζί του (Bang, 2000: 20). Από την άλλη, η τοποθέτηση του ήρωα στο πάνω μισό της εικόνας υποδηλώνει ελευθερία, θρίαμβο και έντονη πνευματικότητα. Αντίθετα, το κάτω μισό της εικόνας υποβάλλει την αίσθηση του κινδύνου, του περιορισμού, της κακής ψυχολογικής διάθεσης. Μια τρίτη επιλογή αποτελεί πάντα το κέντρο, που αυτομάτως αναβαθμίζει το συγκεκριμένο χαρακτήρα τοποθετώντας τον ακριβώς στο κέντρο της προσοχής μας (Bang, 2000: 54 – 68).

**Στάση:** Η σιωπηλή γλώσσα του σώματος αποδεικνύεται λαλίστατη για την προσωποποίηση του λογοτεχνικού ήρωα, τα συναισθήματά του, τις αδυναμίες του και τα πιστεύω του. Με το σώμα οι εικονογραφημένοι ήρωες αγαπούν, μισούν, πιστεύουν σε ιδανικά, φοβούνται και χαίρονται, αντιδρούν και επιδοκιμάζουν. Χαρακτηριστική



και συχνότατα αναγνωρίσιμη, ακόμη και από τους μικρούς αναγνώστες παιδικών βιβλίων, αποδεικνύεται η στάση του σώματος, η οποία φαίνεται να δημιουργεί μια ιδιότυπη σημειολογία, με τη συσπείρωση να αντιστοιχεί σε φόβο, το χοροπηδητό σε χαρά, τα απλωμένα χέρια σε εξωστρέφεια, τη γυρισμένη πλάτη σε μοναχικότητα ή εχθρότητα (ιδιαίτερα όταν δύο ήρωες απεικονίζονται πλάτη με πλάτη) ή να δείχνει απλώς κίνηση ενός προσώπου, έτοιμου να αποχωρήσει από τη σκηνή και την ενεργό δράση (Γιαννικοπούλου, 2008: 135).

**Βλέμμα:** Ιδιαίτερα σημαντικό στην εικονογραφική αποτύπωση των χαρακτήρων αποδεικνύεται το βλέμμα τους. Συχνά, βλέμμα στραμμένο προς τα πάνω παραπέμπει σε έντονη πνευματικότητα και ανώτερες ασχολίες, ενώ το κατεβασμένο βλέμμα υποδηλώνει συστολή ή οποιασδήποτε μορφής κατωτερότητα. Επιπλέον, δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις όπου η απεικόνιση του βλέμματος προσλαμβάνει ιδεολογική σημαντικότητα. Στην περίπτωση των γυναικών για παράδειγμα, όχι σπάνια, η εικονογράφηση καταφεύγει σε οπτικά κλισέ φορτισμένα με έντονες σεξιστικές συνυποδηλώσεις. Επίσης, τα βλέμματα που ανταλλάσσουν μεταξύ τους οι πρωταγωνιστές των ιστοριών είναι ενδεικτικά για τις σχέσεις (φιλικές, ερωτικές, εχθρικές) που αναπτύσσουν. Αντίστοιχα όμως και η απουσία βλέμματος σε ήρωες που δεν κοιτάζονται έχει τη δική της σημαντικότητα και συχνά ισοδυναμεί με απουσία φιλικών συναισθημάτων ή με προβληματική επικοινωνία (Γιαννικοπούλου, 2008: 136).

#### **A.4. Εικόνα και Κείμενο: Η σχέση τους**

Οι λέξεις των κειμένων επηρεάζουν τόσο πολύ τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε τις εικόνες, που τα δύο μέσα φαίνεται να καθρεφτίζουν το ένα το άλλο. Όμως, όπως αντιλαμβανόμαστε όταν τα διαχωρίζουμε, αυτό δεν είναι αλήθεια. Έχω ζητήσει από εκατοντάδες ανθρώπους, παιδιά και ενήλικες αναγνώστες παιδικών βιβλίων, να καταγράψουν ιστορίες που πλάθουν καθώς παρατηρούν μόνο τις εικόνες που συνοδεύονται από κείμενο. Όλοι εκφράζουν κάποιον εκνευρισμό και καταλήγουν σε πολύ διαφορετικές ιστορίες. Κι ενώ το ακροατήριό μου εκνευρίζεται λιγότερο όταν κάνω το αντίστροφο διαβάζοντάς τους κείμενα χωρίς τις συνοδευτικές εικόνες, συχνά παρερμηνεύουν σοβαρά τις λέξεις που ακούν

(Nodelman, 2009: 289)

Οι λέξεις και οι εικόνες συμμετέχουν με πολλούς διαφορετικούς τρόπους στο τελικό αποτέλεσμα του μύθου ενός έργου. Οι εικόνες από μόνες τους μεταφέρουν τη γενική



ιδέα του να βλέπεις τις όμορφες ή σημαντικές πλευρές. Οι οπτικές αυτές πληροφορίες είναι ιδιαίτερα εύθραυστες, καθώς υπάρχει ο κίνδυνος να ερμηνευτούν λανθασμένα όταν απουσιάζει ένα κείμενο. Ό,τι μπορεί να είναι ένα απλό φόντο για τον καλλιτέχνη γίνεται σημαντικό στοιχείο στην προσπάθεια να ερμηνευτεί η εικόνα, χωρίς τη συγκεκριμένη εστίαση που δίνουν οι λέξεις (Κανταρτζή, 2002: 117). Με την ανάγνωση ενός κειμένου λέξεις και λόγος μεταπλάθονται σε εικόνες και παραστάσεις. Αλλά και οι εικόνες από τη μεριά τους είναι γεμάτες με λόγια, από τη στιγμή που ο δημιουργός τους εμπνεύστηκε από τον κόσμο των φαινομένων. Υπάρχει μια διαδοχή, από τη μια κατάσταση στην άλλη, που γίνεται εντελώς αυθόρμητα, με τρόπο φυσικό και αβίαστο. Το μοτίβο λόγος – εικόνα και εικόνα – λόγος προσδιορίζει τη φυσική σχέση που υπάρχει μεταξύ τους.



Όπως δηλώνει και η Βακάλη-Συρογιαννοπούλου, σπέρμα η εικόνα για το λόγο και συγχρόνως αποκύημά του ήταν φυσικό να περάσει στο χώρο του βιβλίου, δίπλα στο γραπτό λόγο και να καταγραφεί με το δικό της τρόπο. Οι νοητικές εικόνες του κειμένου σαν ερεθίσματα, με την παρέμβαση του καλλιτέχνη – εικονογράφου, έγιναν ένα νέο καλλιτεχνικό γεγονός (Βακάλη-Συρογιαννοπούλου, 1990: 29).

Η ένταξη της εικόνας σε ένα κείμενο οδήγησε σε μια κοπιώδη προσπάθεια εύρεσης και κατηγοριοποίησης των ποιοτικών και ποσοτικών χαρακτηριστικών αυτής της σχέσης. Ερωτήματα όπως: «Σε ποιο βαθμό λέξεις και εικόνες συμφωνούν μεταξύ τους στην έκθεση της ιστορίας;», «Σε τι κλίμακα διαφωνούν λεκτική και οπτική τροπικότητα<sup>11</sup>, όταν αυτές αποφασίζουν να μιλήσουν με αλληλοσυγκρουόμενες φωνές;» ή «Πώς οι λέξεις επηρεάζουν την αντίληψη των εικόνων και το αντίστροφο;» απασχόλησαν τους

<sup>11</sup> Στην επόμενη ενότητα γίνεται εκτενής αναφορά στον όρο «τροπικότητα».





μελετητές που αγωνίστηκαν να διαμορφώσουν ένα ευρύ φάσμα των διαφορετικών σχέσεων ή αποχρώσεων σχέσεων<sup>12</sup>.

Μια από τις πιο συνηθισμένες διακρίσεις κάνει λόγο για **διακοσμητική, διηγητική ή ερμηνευτική** εικονογράφηση (graphic decoration, narrative illustration, interpretive illustration, αντίστοιχα) (Lanes, 1980), ορίζοντας έτσι μια ανιούσα κλίμακα συμμετοχής των εικόνων στην κατασκευή της ιστορίας. Ακόμη, ιδιαίτερα αναφέρεται και η κατηγοριοποίηση της Agosto (Agosto, 1999), που ξεκινά από μια διχοτόμηση ανάμεσα στις **ιστορίες που λέγονται δύο φορές** (twice told stories), δηλαδή η λεκτική και η οπτική τροπικότητα επαναλαμβάνουν την ίδια ιστορία, και σε εκείνες που **λέξεις και εικόνες αλληλεξαρτώνται κατά τη διήγησή τους** (interdependent tales). Στη συνέχεια, επιπλέον κατηγοριοποιήσεις (augmentation, contradiction) δημιουργούν ένα δεντροειδές σχήμα, που συνεχίζει να διακλαδίζεται (irony, humor, intimation, fantastic representation, transformation για την πρώτη και irony, humor, disclosure για τη δεύτερη, αντίστοιχα) σε μια μάλλον ανέλιδα προσπάθεια να συμπεριληφθεί και να περιγραφεί η καταπληκτική πολυμορφία των σχέσεων εικόνων και λέξεων (Γιαννικοπούλου, 2008: 27 – 28).

Γνωστότερο είναι το σχήμα των πολλαπλών κατηγοριών που προτείνεται από τις Nikolajeva & Scott (2001). Διαμορφώνεται ένα **συνεχές** όπου τους **δύο πόλους**, τόσο στα αφηγηματικά όσο και στα μη αφηγηματικά βιβλία, καταλαμβάνουν από τη μια μεριά κείμενα χωρίς εικόνες - με την έννοια της δυνατότητας ύπαρξης λεκτικών κειμένων χωρίς εικονογράφηση, όπως λαϊκά παραμύθια, ποιήματα – και από την άλλη εικόνες χωρίς κείμενα (Nikolajeva & Scott, 2001: 8). Επιπλέον, η παράλληλη εφαρμογή και ποιοτικών κριτηρίων δίνει ένα συνεχές δίπολο σχέσεων, οι οποίες στο ένα άκρο ορίζονται ως συμμετρικές (symmetry), αφού παρατηρείται συμφωνία ή ισοδυναμία

---

<sup>12</sup> Αναφερόμενοι γενικά στις «εξαντλητικές» ταξινομήσεις των σχέσεων λέξεων και εικόνων, ειδικά στο παιδικό βιβλίο, θα λέγαμε ότι, δεδομένου του γεγονότος ότι το είδος παρουσιάζει μια αξιοθαύμαστη ανομοιογένεια, η οποία μάλιστα αποτελεί θεμελιώδες χαρακτηριστικό του, οποιαδήποτε ταξινόμηση σχεδόν εκβιάζει την τοποθέτηση συγκεκριμένων βιβλίων σε προκρούστεια προϋπάρχοντα σχήματα. Έτσι, για ένα είδος που αποδεδειγμένα απεχθάνεται κάθε κανονικότητα, είναι φυσικό να υπάρχει μια ευρεία γκάμα βιβλίων που αντιστέκονται σθεναρά σε όλες τις κατηγοριοποιήσεις. Γι' αυτό εκφράστηκαν διαφωνίες όχι τόσο με συγκεκριμένες κατηγοριοποιήσεις όσο με τη δυνατότητα ή ακόμη και την αναγκαιότητα παρόμοιων εγχειρημάτων (Γιαννικοπούλου, 2008: 31).



ανάμεσα σε λέξεις και εικόνες. Συμμετρικά, δηλαδή, ονομάζονται τα βιβλία στα οποία λέξεις και εικόνες καθίστανται αμοιβαία περιττές, αφού και οι δύο τροπικότητες αφηγούνται την ίδια ιστορία. Το αντίπερα άκρο καταλαμβάνει η *αντίθεση*, που αντιστοιχεί σε πλήρη διαφωνία μεταξύ των δύο κειμένων, του λεκτικού και του οπτικού. Ιδιαίτερα σημαντικές όμως είναι οι ενδιάμεσες σχέσεις/θέσεις, όπως για παράδειγμα αυτή της επαύξησης (enhancement), όπου σε διαφορετικό βαθμό (minimal enhancement, significant enhancement), οι εικόνες εμπλουτίζουν τις λέξεις (Nikolajeva & Scott, 2001: 12 – 16).

Εμφανώς επηρεασμένοι από το μοντέλο προσέγγισης – ερμηνείας των σχέσεων εικόνας – κειμένου των Nikolajeva & Scott, προτείνεται παρακάτω μια πιο απλουστευμένη κατηγοριοποίηση των σχέσεων αυτών. Σύμφωνα με αυτό, η ένταξη της εικόνας στο κείμενο μπορεί να αναπαρασταθεί σε μια κλίμακα, στο ένα άκρο της οποίας η εικόνα βρίσκεται πλήρως υποταγμένη στο κείμενο με αποτέλεσμα να επιτελεί αποκλειστικά διακοσμητικό ρόλο, ενώ στο άλλο η εικόνα φαίνεται να υπερισχύει του κειμένου σε τέτοιο βαθμό, που τελικά το εκτοπίζει. Έπεται η παρουσίαση των πιθανών καταστάσεων σχέσης εικόνας – κειμένου.

- Η εικόνα είναι πλήρως υποταγμένη. Η παρουσία της εξυπηρετεί καθαρά διακοσμητικούς σκοπούς.
- Η εικόνα είναι ισοδύναμη του κειμένου. Μεταφέρει ό,τι και το κείμενο. Αν και ο αναγνώστης μπορεί να το κατανοήσει χωρίς αυτή, η εικόνα ενισχύει το μήνυμα του κειμένου. Η εικονογράφηση του κειμένου ουσιαστικά αποτελεί τη φωτογραφική του μεταφορά στην οθόνη του νου.
- Η εικόνα είναι απαραίτητη για την κατανόηση του κειμένου παρέχοντας διάφορες διευκρινίσεις. Ένα μικρό παιδί μπορεί να μην έχει ακούσει ποτέ μέχρι τότε μια συγκεκριμένη λέξη και με μια συνοδευτική εικόνα να μπορέσει να την κατανοήσει. Αλλά και ένα μεγαλύτερο παιδί στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, μπορεί να βοηθηθεί από την εικόνα στην αποκωδικοποίηση των γραμμάτων της λέξης.



■ Το κείμενο μεταφέρει το βασικό νόημα, αλλά η εικόνα φωτίζει ορισμένες όψεις. Παρέχει επιπλέον πληροφορίες, οι οποίες, σε συνδυασμό με αυτές του κειμένου, βοηθούν τον αναγνώστη να λάβει το ολοκληρωμένο μήνυμα.

■ Η εικόνα κυριαρχεί του κειμένου. Μεταφέρει το βασικό νόημα και απλώς το κείμενο αντανακλά επιλεγμένες απόψεις της. Η εικονογράφηση στην παιδική λογοτεχνία μπορεί να είναι τόσο αναπαραστατική ορισμένες φορές, ώστε να μπορεί ο αναγνώστης να κατανοήσει την ιστορία ακόμα και χωρίς το κείμενο. Επίσης, λόγω της ραγδαίας αύξησης της ποσότητας των εικόνων τις τελευταίες δεκαετίες σε λογοτεχνικά έργα δίνεται ολοένα και περισσότερος χώρος σε αυτές, καταλήγοντας στα βιβλία χωρίς λόγια.

Σε αυτό το σημείο, αξίζει να αναφερθεί ότι μερικές φορές ο εικονογράφος μπορεί να υπερβεί το νοηματικό πλαίσιο της ιστορίας και να δώσει τα δικά του στοιχεία. Μπορεί λόγω χάρη ο εικονογράφος να αναπαραστήσει την εικόνα μιας σκηνής όπου οι χαρακτήρες της υπόθεσης παθαίνουν κάτι και βρίσκονται σε δύσκολη κατάσταση με τη δική του οπτική. Παράδειγμα αποτελεί το βιβλίο με τίτλο «Το μαρουλόφυλλο», σε απόδοση του Μ. Στεφανίδη και εικονογράφηση της Φ. Στεφανίδη. Η ιστορία τελειώνει με τη φράση «...Κι έτσι πνίγηκαν κι οι δυο οι κακοί, που θέλαν να φάνε...». Η εικονογράφος προδίδοντας το κλίμα διδασκισμού και διατηρώντας αποστάσεις από τις διδακτικές προθέσεις μιας ιστορίας που δημιουργήθηκε σε άλλη εποχή, με άλλο σκοπό και αντίληψη, εικονογραφεί τα δύο ζώα κάτω από την επιφάνεια της θάλασσας να συζητούν αμέριμνα. Σε αυτή την περίπτωση βλέπουμε πώς η εικονογράφος δίνει τη δική της εκδοχή με αποτέλεσμα να αφήνει στον αναγνώστη την επιλογή ερμηνείας του κειμένου. Αυτό το φαινόμενο παρατηρείται σε παιδικά λογοτεχνικά βιβλία που απευθύνονται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (Κανατσούλη Μ., 1999). Οι μικροί αναγνώστες που βλέπουν ότι πολλές φορές η εικόνα δίνει διαφορετική ερμηνεία από το κείμενο για το ίδιο θέμα, μπορούν να καταλάβουν πως δεν ισχύει πάντα αυτό που περιμένουν. Μπορεί δηλαδή να μην ισχύει πάντα η ακολουθία των πραγμάτων στη ζωή. Έτσι επιστρατεύεται η φαντασία και η δημιουργικότητα για να μπορέσουν να εξηγήσουν κάποιες καταστάσεις που συναντούν καθημερινά. Συχνά μάλιστα τα παιδιά



αισθάνονται ικανοποίηση με την έκπληξη και το παράδοξο που συναντούν, καθώς διατηρεί το ενδιαφέρον τους ενεργό και τα ψυχαγωγεί (Τσιλιμένη, 2007: 47).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, θα ήταν χρήσιμο να αναφερθεί και το εξής. Ορισμένοι ερευνητές έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι ο τρόπος αναφοράς της εικόνας στο λογοτεχνικό έργο μπορεί να επηρεάσει τον τρόπο ερμηνείας του από τον αναγνώστη και το αντίθετο. Γενικά, οπτικό και προφορικό μήνυμα σημαίνουν πολύ περισσότερα από όσα είχαν πρόθεση ο συγγραφέας και ο εικονογράφος. Αν οι εικόνες μεταφέρουν βασικές πληροφορίες του κειμένου, τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα την ιστορία, όταν οι εικόνες είναι παρούσες. Επιπλέον η κατανόηση διευκολύνεται όταν κείμενο και εικόνες μεταφέρουν το ίδιο μήνυμα παρά όταν κείμενο και εικόνες παρουσιάζονται μόνες. Ακόμα οι έρευνες δείχνουν ότι το κείμενο, το οποίο εξαρτάται από τις εικόνες για να κατανοηθεί, είναι πιο δύσκολο για τα παιδιά να το καταλάβουν από ό,τι όταν οι εικόνες είναι ανεξάρτητες από το κείμενο, επειδή ο αναγνώστης πρέπει να ψάξει μπρος και πίσω μεταξύ δύο σετ πληροφοριών ελέγχοντας μια το ένα και μια το άλλο (Golden, 1990: 204).

Εκτός όμως από τον τρόπο ένταξης της εικόνας σε ένα λογοτεχνικό έργο, σημαντικό ρόλο παίζει και η τοποθέτησή της σε σχέση με τις λέξεις, καθώς μπορεί να επηρεάσει την ανάγνωση μιας σελίδας ή και περισσότερων. Συνήθως κοιτάμε μια σελίδα από πάνω προς τα κάτω και κοιτάμε πρώτα τις εικόνες και μετά διαβάζουμε τις λέξεις (Nodelman, 1988: 54). Αν θα τοποθετηθούν οι εικόνες δεξιά ή αριστερά, πάνω ή κάτω επηρεάζει το χρόνο που σπαταλάμε διαβάζοντας το ίδιο το κείμενο. Όταν το κείμενο εμφανίζει συνήθως κάτω τις εικόνες και ξαφνικά παρουσιάζει μια εικόνα πάνω, ο ρυθμός της αντίδρασής μας αλλάζει. Μια εικόνα τοποθετημένη στην *αρχή* του κειμένου προετοιμάζει το άτομο για αυτά που πρόκειται να διαβάσει, ενώ τοποθετημένη στο *τέλος* αποτελεί κάποιο είδος αναπόλησης ή σχολίου πάνω στο κείμενο που έχει προηγηθεί. Μια εικόνα *μέσα* στο κείμενο προκαλεί μια στάση – που ενδεχομένως ο συγγραφέας δεν έχει προβλέψει – ενώ ταυτόχρονα έχει και ένα διαμεσολαβητικό χαρακτήρα (Βλαχόπουλος, 1990: 26).

Σύμφωνα με το Βλαχόπουλο, ο συνδυασμός δύο τεχνών είναι μια δύσκολη και γοητευτική περιπέτεια. Δύσκολη γιατί ο εικονογράφος πρέπει να αναζητήσει τα βαθύτερα εκείνα στοιχεία που συνδέουν τις δύο τέχνες, γοητευτική γιατί πάντα ένα



κείμενο που μας γοήτηψε μας προκαλεί να το εικονογραφήσουμε. Γενικά ο εικονογράφος μπορεί να στηριχθεί περισσότερο σε αυτά που υπονοούνται παρά σε αυτά που πραγματώνονται με σαφήνεια μέσα στο έργο. Έτσι και το έργο αφήνεται ελεύθερο να αναπτυχθεί και η εικονογράφηση εκτελεί τον προορισμό της. Πρωτεύοντα βέβαια στοιχεία παραμένουν η έκφραση, η ποιότητα των σχεδίων, η ταύτισή τους με το όλο ύφος του κειμένου, η γοητεία που θα ασκήσουν αυτά στον αναγνώστη. Έτσι οι τυχόν απώλειες που θα υποστεί το κείμενο αναπληρώνονται και το έργο επιζεί σε μια άλλη διάσταση (Βλαχόπουλος, 1990: 27).

Ολοκληρώνοντας αυτή την ενότητα, θα λέγαμε ότι εικόνα και κείμενο απαιτούν εναρμόνιση και οργανική δομή, προκειμένου λόγος και τέχνη, γλώσσα και εικόνα να αλληλοσυμπληρωθούν, να πληροφορήσουν και να ενημερώσουν πληρέστερα τον αναγνώστη.

## **B. Πολυτροπικότητα**

Όλα στον κόσμο, τα πάντα που μας περιβάλλουν, είναι κείμενα, δηλαδή ποικίλες μορφές γραφής που προϋποθέτουν και επιζητούν έναν αναγνώστη. [...] Ένα μουσικό κομμάτι, μια χορευτική σύνθεση, ένα θεατρικό ή κινηματογραφικό έργο, ένα αρχιτεκτονικό σύνολο, μια εικαστική σύνθεση, μια λογοτεχνική γραφή, ακόμα και ένα ηλιοβασίλεμα, [...] **όλα είναι κείμενα** (Παρίσης, 1998: 183).

Η πολυτροπικότητα ως όρος πρωτοεμφανίστηκε σε ένα κείμενο της ομάδας New London Group. Σύμφωνα με το κείμενο αυτό, υπό την επίδραση των νέων επικοινωνιακών τεχνολογιών, **η παραγωγή του νοήματος των σύγχρονων κειμένων δε στηρίζεται πλέον αποκλειστικά στο γλωσσικό σημειωτικό τρόπο (mode), αλλά στη συλλειτουργία του με άλλους σημειωτικούς τρόπους**: οι γραπτοί – γλωσσικοί τρόποι νοήματος είναι αναπόσπαστο μέρος των οπτικών, ακουστικών και χωρικών τύπων νοήματος. Ως πολυτροπικότητα ορίζεται η μορφή παρουσίασης ενός πολιτισμικού προϊόντος, στο οποίο περιέχονται και συνδυάζονται περισσότεροι από έναν σημειωτικοί τρόποι, όπως ο γραπτός λόγος, ο προφορικός λόγος, η εικόνα, η φωτογραφία, το σχέδιο – σκίτσο, το σχεδιάγραμμα, το χρώμα, η γραμματοσειρά, η



κινούμενη εικόνα, η μουσική, ο ήχος, ο ρυθμός, οι χειρονομίες.<sup>13</sup> Κατά συνέπεια, μέσα σε αυτόν τον κόσμο **απαιτείται ένας νέος, πολυτροπικός γραμματισμός** (Kalantzis & Core, 1999: 681 – 682). Για να το θέσω διαφορετικά, η **ανάγνωση πολυτροπικών κειμένων ως διαδικασία είναι διαφορετική** από την ανάγνωση των κειμένων που χρησιμοποιούν μόνο το γραπτό λόγο, καθώς ο αναγνώστης μπαίνει στη διαδικασία να αναζητήσει κρυμμένα νοήματα, λανθάνουσες πληροφορίες διαμέσου του οπτικού κώδικα. Σύμφωνα με τη Γιαννικοπούλου (Γιαννικοπούλου, 2005: 121), καθώς το γραπτό κείμενο απελευθερώνεται από τη μελανή ομοιομορφία της σελίδας και υιοθετεί ποικιλίες γραμμών, κωδίκων και χρωμάτων, η επικοινωνιακή του δύναμη εντείνεται και το νόημά του εμπλουτίζεται με νέα στοιχεία που πολλαπλασιάζουν τις εκφραστικές του δυνατότητες. Επομένως απαιτείται ενσωμάτωση στρατηγικών αποκωδικοποίησης των οπτικών συμβάσεων. Σε οποιαδήποτε περίπτωση, πάντως, η πολυτροπικότητα θεωρείται ουσιαστική και θεμελιώδης παράμετρος κάθε κειμένου, ενώ η γλώσσα χάνει την κεντρική της θέση στην επικοινωνία και εξίσου σημαντική θεωρείται η συμβολή όλων των άλλων σημειωτικών συστημάτων στην παραγωγή νοήματος κατά τρόπο ισότιμο και όχι συμπληρωματικό σε σχέση με τη γλώσσα (Χοντολίδου, 1999: 116 – 117). Αυτό σημαίνει ότι είναι απαραίτητη η συνεξέταση όλων των σημειωτικών τρόπων, οι οποίοι δεν αποτελούν απλή συνάρθρωση, αλλά συναποτελούν ένα ενιαίο σύνολο, με διαφορετικό κάθε φορά συνδυασμό τρόπων (Χοντολίδου, 2005: 93).

**Η πολυτροπικότητα, όχι μόνο αποτελεί τμήμα της καθημερινότητας, αλλά διαχέεται σε όλες τις πράξεις και ενέργειες της δημόσιας και ιδιωτικής δραστηριοποίησης των ατόμων.** Πολυτροπικά κείμενα συναντάμε συνεχώς σε έντυπη μορφή και συνδυάζουν γραπτό κείμενο και εικόνα. Τα οπτικοακουστικά κείμενα, όπως

---

<sup>13</sup> Ως μονοτροπικότητα ορίζεται η μορφή παρουσίασης ενός πολιτιστικού προϊόντος, στο οποίο περιέχεται μόνο ένας σημειωτικός τρόπος (Χατζησαββίδης και Γαζάνη, 2005: 27). Η σχέση μονοτροπικότητας και πολυτροπικότητας χαρακτηρίζεται ως συμπληρωματική και παράλληλα παραπληρωματική, διαλεκτική και αμφίδρομη, όσο και ορθολογική (Χατζησαββίδης και Γαζάνη, 2005: 28 - 29). Ένα πολυτροπικό προϊόν είναι σύνθεση επιμέρους μονοτροπικών προϊόντων που διαπλέκονται και αλληλοεπηρεάζονται αμφίδρομα. Η σχέση αυτή εξαρτάται από το βαθμό πολυτροπικότητας. Τα οπτικά μηνύματα συνυπάρχουν με τα λεκτικά (Kress & Van Leeuwen, 2001). Για τον Kress (Kress, 1998: 166) καμιά από τις ανθρώπινες αισθήσεις δε λειτουργεί ανεξάρτητα από τις άλλες και τα άτομα αντιλαμβάνονται το περιβάλλον πολυτροπικά. Συνεπώς η μονοτροπικότητα αποτελεί μια κατασκευή για επιστημονικούς και πρακτικούς λόγους.



οι διαφημίσεις στην τηλεόραση περιέχουν προφορικό λόγο, εικόνα, αλλά και πλήθος σημειωτικών τρόπων επικοινωνίας, όπως η μουσική, οι χειρονομίες κλπ. Τα παιδιά συνεπώς, πριν ακόμα δεχτούν την επίσημη, οργανωμένη, άμεση εκπαίδευση του σχολείου, έρχονται σε επαφή με πολυτροπικά κείμενα. Προσπαθώντας να καλύψουν την αδυναμία τους στη γραπτή επικοινωνία χρησιμοποιούν εικονιστικά στοιχεία -πχ. όταν προσπαθούν από το περιτύλιγμα να αναγνωρίσουν την αγαπημένη τους σοκολάτα ανάμεσα σε πολλές άλλες (Γρόσδος, 2008: 73). Ταυτόχρονα παράγουν πολυτροπικά μηνύματα όταν γράφουν, μιλάνε, χορεύουν, ζωγραφίζουν κλπ. Χρησιμοποιώντας ένα σημειωτικό σύστημα κατανοούν και αποκτούν δεξιότητες για κάποιο άλλο, καθώς οι γνώσεις σε ένα σημειωτικό σύστημα μεταφέρονται, ώστε να συντελέσουν στην κατανόηση κάποιου άλλου (Γιαννικοπούλου και Παπαδοπούλου, 2004: 82 - 83).

Χαρακτηριστικό δείγμα πολυσημίας και πολυτροπικότητας αποτελούν οι εικονογραφημένες ιστορίες. Η Σιβροπούλου παραλληλίζει τα εκφραστικά τους μέσα με τη γλώσσα του κινηματογράφου, δηλώνοντας ότι οι εικονογράφοι-συγγραφείς εργάζονται όπως οι σκηνοθέτες κινηματογραφικών ταινιών. Τα κοινά τους στοιχεία είναι η χρήση διαλόγου, όπου στο εικονογραφημένο βιβλίο μοιάζει με κινηματογραφικό σενάριο, η απόδοση του χώρου και του χρόνου, η διαδοχή των εικόνων, το χρώμα και οι συνεχείς παραλλαγές στην οπτική γωνία (Σιβροπούλου, 2006: 129-133).

Η διεύρυνση της έννοιας του κειμένου (πολυσημία και πολυτροπικότητα) (Χοντολίδου, 1999), καθώς και η συνειδητοποίηση ότι η επικοινωνία πραγματοποιείται με πολλούς και διαφορετικούς σημειωτικούς τρόπους **έχουν συνέπειες και στο ρόλο του σχολείου**, το οποίο οφείλει να ανταποκριθεί στη νέα επικοινωνιακή πραγματικότητα και να καλλιεργήσει στους μαθητές/τριες δεξιότητες εκμετάλλευσης και χρήσης όλων των πηγών νοήματος. Ως κείμενο, όπως έχει προαναφερθεί, η εκπαιδευτική γλωσσολογία, αλλά και οι θεωρίες της λογοτεχνίας, θεωρούν μια ποικιλία κοινωνικών καταστάσεων και συμβάντων όπως τα γραπτά κείμενα, οι ζωγραφικοί πίνακες, οι αφίσες, οι διαφημίσεις, οι κινηματογραφικές ταινίες, οι θεατρικές παραστάσεις κ.ά. Ας σημειωθεί ότι τα παιδιά, μέσα και έξω από το σχολείο, σχετίζονται με πολυτροπικά κείμενα από την καθημερινή επαφή τους με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, τις αφίσες, τα video-clips, ακόμα και με πολυτροπικές εκδόσεις λογοτεχνικών κειμένων (Χοντολίδου, 2005) και τα χρησιμοποιούν στην επικοινωνία. **Για το λόγο αυτό είναι σημαντική η**



## **ανάπτυξη δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης των πολυτροπικών κειμένων εξίσου με τα γλωσσικά.**

Οι Gunther Kress και Theo van Leeuwen συγκέντρωσαν και σχηματοποίησαν τις μεταβλητές, τους παράγοντες που σχετίζονται με την πολυτροπικότητα και διαμόρφωσαν μια **πολυτροπική θεωρία της επικοινωνίας** που επιχειρεί να ερμηνεύσει συνολικά το φαινόμενο των επιμέρους τρόπων της σύγχρονης επικοινωνίας. «Όταν οι κοινωνικοί ερευνητές στέκονται αμήχανα μπροστά στις εξελίξεις, όταν απουσιάζουν οι έρευνες αναζήτησης του βαθμού συμβολής των διαφόρων σημειωτικών συστημάτων τον τρόπο με τον οποίο συγκροτείται ο λόγος (discourse) σε κάθε κειμενικό είδος (genre) (Χοντολίδου, 2005: 91), οι Kress και Van Leeuwen επινοούν ένα μεθοδολογικό εργαλείο το οποίο χαρακτηρίστηκε ποιοτικό και κριτικό, μία γραμματική του οπτικού κειμένου, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην ανάλυση της εικόνας και στη μελέτη της διασύνδεσης λεκτικής και εικονιστικής επικοινωνίας» (Μπονίδης, 2004: 160). Οι βασικές θέσεις οι οποίες στηρίζουν τη γραμματική του οπτικού κειμένου παρουσιάζονται παρακάτω (Χοντολίδου, 2005: 92-93):

- Η οπτική επικοινωνία, όπως και η λεκτική, είναι κοινωνικοπολιτικό φαινόμενο, ένα προϊόν κοινωνικών και πολιτισμικών πρακτικών.
- Οι εικόνες δεν είναι απλές αναπαραστάσεις, αλλά δομούν ένα πλέγμα σχέσεων και δημιουργούν διάυλους επικοινωνίας ανάμεσα στα άτομα, στους τόπους, στα αντικείμενα.
- Η πολυτροπικότητα αντιμετωπίζεται συνολικά. Τα σημειωτικά συστήματα του κειμένου δεν θεωρούνται ως απλή συνάρθρωση, εξετάζονται σε συνδυασμό, όχι ξεχωριστά και αποσπασματικά, εφαρμόζεται συγχρονική ανάλυση όλων των τρόπων που το απαρτίζουν, δεν υπάρχουν κώδικες που ηγεμονεύουν, πρωτεύοντες (γλωσσικοί κώδικες) και δευτερεύοντες τρόποι (μη γλωσσικοί), π.χ. ο τρόπος (mode) με τον οποίο παρουσιάζεται ένα κείμενο (τι είδους εικόνες έχουμε, πόσο χώρο καταλαμβάνουν σε σχέση με το κείμενο, πώς λειτουργούν σε σχέση με το γραπτό λόγο).





■ Ακολουθείται η θεωρία της Συστημικής Λειτουργικής Γραμματικής, της οποίας εισηγητής είναι ο Halliday (1994). Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, οι “μεταλειτουργίες” - τα νοήματα και τα μηνύματα δηλαδή - σε μία εικόνα ή σε μία εικονική σύνθεση, μπορεί να είναι η αναπαραστατική ή ιδεατική μεταλειτουργία (ideational metafunction), η διαπροσωπική μεταλειτουργία (interpersonal metafunction) και η κειμενική μεταλειτουργία (textual metafunction) (Kress & Van Leeuwen, 1996).

Η **αναπαραστατική μεταλειτουργία** (ideational metafunction) αναφέρεται στις σχέσεις που δομούν οι εικόνες ανάμεσα στα εικονιζόμενα πρόσωπα, τοπία και πράγματα. Τα εικονιζόμενα πρόσωπα ενδέχεται να παίζουν ενεργητικό ή παθητικό ρόλο: σχέση δράστη (actor) και στόχου (goal), δηλαδή προσώπου που ενεργεί και προσώπου που δέχεται την ενέργεια. Στις περιπτώσεις που εικονίζεται και ο δράστης και ο αποδέκτης της δράσης η εικονική δομή χαρακτηρίζεται μεταβατική (transactional), ενώ μη μεταβατική όταν εικονίζεται μόνο ο δράστης. Κάποιες φορές η ενέργεια εμφανίζεται ως δράση παρά ως αντίδραση (Χοντολίδου, 2005: 43-107).

Η **διαπροσωπική μεταλειτουργία** (interpersonal metafunction) αφορά την παρουσίαση της σχέσης δημιουργού και θεατή, οπότε γίνεται λόγος για διαδραστικά μηνύματα των εικόνων (interactive meanings). Η επαφή επιτυγχάνεται με το βλέμμα και τις χειρονομίες. Η άμεση οπτική επαφή, η κατεύθυνση δηλαδή του βλέμματος του εικονιζόμενου προσώπου απευθείας στους θεατές συνιστά “αίτημα” (demand) για προσοχή και διαμορφώνει μαζί τους διαπροσωπική σχέση σε φανταστικό επίπεδο. Αντίθετα, όταν το βλέμμα δεν κατευθύνεται στους παρατηρητές, η εικόνα συνιστά “προσφορά” (offer) γιατί προσφέρεται απρόσωπα σ’ αυτούς. Επίσης εξετάζεται η κοινωνική απόσταση των αναπαραριστώμενων με τη χρήση πλάνων (κοντινά, μεσαία, μακρινά) και η προοπτική με τις γωνίες απεικόνισης/λήψης της δράσης (οριζόντια ή κάθετη γωνία λήψης). Στη διαπροσωπική μεταλειτουργία συμμετέχουν οι παραστατικές και εννοιολογικές εικόνες, οι οποίες ορίζουν ή αναλύουν έννοιες και παρουσιάζονται άλλοτε ως αναλυτικές (μία έννοια συγκροτείται από τα επιμέρους τμήματα) και άλλοτε ως ταξινόμησης (η συμμετρική τοποθέτηση των εικόνων στο ίδιο πλαίσιο) ή με δεντροειδή δομή (ταξινομίες, γενεαλογίες, οργανωτικοί χάρτες) (Χοντολίδου, 2005: 119 -158).



Η **κειμενική μεταλειτουργία** (textual metafunction) σχετίζεται με τη χωροθέτηση εικόνων στη σελίδα και την προβολή επιμέρους στοιχείων της σύνθεσης. Η χωροθετική τοποθέτηση των στοιχείων, δηλαδή ο τρόπος σύνθεσης της σελίδας νοηματοδοτεί τα εικονιζόμενα στοιχεία. Τα στοιχεία που εμφανίζονται αριστερά συνιστούν το Δεδομένο (γενικά αποδεκτό), ενώ δεξιά το Νέο (μη αποδεκτό ή άγνωστο). Όσα βρίσκονται στο υψηλότερο σημείο συνιστούν το ιδεώδες, ενώ εκείνα που είναι στη βάση το δεδομένο, το πραγματικό. Τα στοιχεία που εικονίζονται στο κέντρο της σελίδας αποτελούν τον πυρήνα της πληροφορίας (Χοντολίδου, 2005: 181-229).

### Πίνακας 1. Η γραμματική του οπτικού κειμένου

#### ■ αναπαραστατική μεταλειτουργία (ideational metafunction)

*η αναπαράσταση πτυχών του εμπειρικού κόσμου και η αποτύπωση της σχέσης μεταξύ των απεικονιζόμενων προσώπων, τόπων και αντικειμένων*

- ενεργητικοί και παθητικοί ρόλοι (τους οποίους αναλαμβάνουν οι συμμετέχοντες/ουσες)
  - αματάβατες ενέργειες (εμπλέκεται ένα μόνο πρόσωπο ή ομάδα χωρίς αποδέκτη της δράσης)
  - μεταβατικές ενέργειες (υπάρχει ένα πρόσωπο ή ομάδα που ενεργεί και πρόσωπα αποδέκτες των ενεργειών αυτών)
  - η ενέργεια ως αντίδραση, παρά ως δράση
- παραστατικές και εννοιολογικές εικόνες
  - αναλυτικές (μία έννοια συγκροτείται από τα επιμέρους τμήματα)
  - ταξινόμησης (η συμμετρική τοποθέτηση των εικόνων στο ίδιο πλαίσιο)
  - δεντροειδής δομή (ταξινομίες, γενεαλογίες, οργανωτικοί χάρτες)

#### ■ διαπροσωπική μεταλειτουργία (interpersonal metafunction)

*η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο θεατή (ουσιαστικά με το δημιουργό της εικόνας) και τα απεικονιζόμενα πρόσωπα, τόπους και αντικείμενα/ τα διαδραστικά μηνύματα των εικόνων (interactive meanings)*

- επαφή (βλέμματα, χειρονομίες)
- κοινωνική απόσταση (η χρήση πλάνων)
- προοπτική (οι γωνίες απεικόνισης της δράσης)

#### ■ κειμενική μεταλειτουργία (textual metafunction)

*η μορφοποίηση/ τοποθέτηση (σύνθεση) των στοιχείων στη σελίδα, που τους προσδίδει νόημα*

- Δεδομένο και Νέο  
(η αριστερή πλευρά της εικόνας παρουσιάζει στοιχεία γνωστά, οικεία και αποδεκτά, ενώ η δεξιά πλευρά στοιχεία άγνωστα και μη αποδεκτά)
- Ιδεώδες και πραγματικό  
(το ιδεώδες παρουσιάζεται στο πάνω μέρος της εικόνας, “πώς θα έπρεπε να είναι”, το πραγματικό απεικονίζεται στο χαμηλότερο σημείο, “πώς είναι”)
- Πυρήνας της πληροφορίας  
(στο κέντρο της εικόνας τοποθετείται η βασική πληροφορία).



## **Γ. Η εικόνα στο εικονογραφημένο βιβλίο<sup>14</sup>**

Η εικόνα είναι μια άλλη γλώσσα επικοινωνίας και έκφρασης, η οποία κωδικοποιεί ή αποκωδικοποιεί το λόγο, λειτουργεί αυτόνομα ή παραπληρωματικά κοντά στο λόγο. Δεν αποτελεί απλώς μια απεικόνιση ή έκφραση μιας κατάστασης ή ενός γεγονότος με υλικά μέσα και τρόπους, αλλά περιέχει και ό,τι σχηματίζει μέσα του ο εικονογράφος με τη φαντασία του. Γι' αυτό εξάλλου είναι και τέχνη. Πρόκειται για μια γλώσσα παντοδύναμη... Πιο αναλυτικά, ένα εικονογραφημένο κείμενο μπορεί να προσφέρει πληροφορίες που αναφέρονται στο κοντινό περιβάλλον του αναγνώστη, στη φύση και

---

<sup>14</sup> Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί διάφοροι ορισμοί για το εικονογραφημένο βιβλίο, οι οποίοι, είτε είναι γενικότερου χαρακτήρα και περιλαμβάνουν ένα πλήθος βιβλίων με εικόνες: «βιβλίο με εικόνες», «βιβλίο του οποίου το περιεχόμενο εκφράζεται με εικόνες», «κωδικοποιημένο μήνυμα που μεταδίδεται με την εικόνα» (Μπενέκος 1981: 16 - 20), είτε είναι πολύ εξειδικευμένοι ώστε να επικεντρώνονται σε περιορισμένες κατηγορίες βιβλίων και να αποκλείουν άλλες, με κριτήρια επιλογής την ηλικία των παιδιών - αναγνωστών ή τον επακριβή καθορισμό της σχέσης μεγέθους εικόνων - κειμένου. Ο Κιτσαράς θεωρεί ως «... εικονογραφημένο βιβλίο ένα βιβλίο σχεδιασμένο για παιδιά από 2 μέχρι 8 ετών με αναρίθμητες εικονογραφήσεις και λίγο ή καθόλου κείμενο. Με την ευρύτερη έννοια του όρου στα εικονογραφημένα βιβλία εντάσσονται εκείνα τα παιδικά βιβλία στα οποία εικονογράφηση και κείμενο βρίσκονται σε ισότιμη σχέση δίπλα-δίπλα και συνδέονται οργανικά. Δεν μπορούν να ενταχθούν εκείνα που οι εικόνες τους απλώς συνοδεύουν το κείμενο ως συμπλήρωμά τους ή λειτουργούν διακοσμητικά. Τότε πρόκειται για βιβλία με εικόνες» (Κιτσαράς, 1993: 21-22). Ο Παρμενίδης διατείνεται ότι «δεν ανήκουν στην κατηγορία του εικονογραφημένου βιβλίου εκείνα στα οποία η εικόνα απλά συνοδεύει το κείμενο ως συμπλήρωμα ή ως διακοσμητικό στοιχείο...». Ευρηματικός και περιεκτικός ο ορισμός του Μπενέκου: «Σήμερα όταν μιλάμε για εικονογραφημένο βιβλίο εννοούμε το εικονοβιβλίο, δηλαδή το βιβλίο που το περιεχόμενό του εκφέρεται ενσυνείδητα είτε αποκλειστικά μέσω των εικόνων του είτε με συνδρομή του λόγου σε ισορροπημένη και λειτουργικά εναρμονισμένη αναλογία/οργανική σύνδεση γλωσσικού και εικαστικού κώδικα» (Μπενέκος, 1990: 33). Ο παραπάνω ορισμός εισάγει τον όρο “εικονοβιβλίο” και αντιμετωπίζει ενιαία το λόγο με την εικόνα, προωθώντας τη σύζευξη δύο τεχνών, τη λογοτεχνική και την εικαστική, ξεχωρίζοντας τα κόμικς και τα άλλα εικονογραφημένα περιοδικά που είναι πολύ εξειδικευμένες και συγκεκριμένες μορφές έκφρασης διαμέσου των εικόνων. Προσδιορίζοντας την ταυτότητα του εικονογραφημένου βιβλίου από τη σχέση εικόνας-λόγου οδηγούμαστε σε τρεις μεγάλες κατηγορίες: (α) Βιβλία με εικόνες, οι οποίες συνοδεύουν απλώς το κείμενο ή το διακοσμούν, είναι διάσπαρτες και σχετίζονται επιτόλαια με το γραπτό μήνυμα. (β) Εικονογραφημένες ιστορίες, στις οποίες ο λόγος και η εικόνα αποκτούν λειτουργική και ποιοτική ισοτιμία και δένονται αρμονικά, και (γ) Εικονογραφημένα βιβλία, στα οποία η εικόνα έχει την προτεραιότητα και όχι ο λόγος (Μπενέκος, 1981: 16-23).



γενικότερα σε ό,τι ονομάζουμε ζωή. Το παιδί επεξεργάζεται αυτές τις πληροφορίες, **επεκτείνει τις γνώσεις του**, συνδυάζει λέξεις που συναντά για πρώτη φορά με αντικείμενα. Οι εικόνες μπορεί λοιπόν να βοηθήσουν (τους μικρούς κυρίως αναγνώστες) στην αποκωδικοποίηση των λέξεων, αλλά και στην αποκρυπτογράφηση του νοήματος ενός κειμένου. Γίνονται ενδιαφέρουσες και ελκυστικές που δεν καταπονούν τον ανθρώπινο νου. Όταν η εικόνα ερμηνεύει το περιεχόμενο της αφήγησης, όχι μόνο **εξάπτει το ενδιαφέρον** του παιδιού, αλλά και το βοηθά να **αναγνωρίσει και να παρακολουθήσει την εξέλιξή της**, να **δώσει έμφαση** σε καίρια σημεία, να **απομνημονεύσει** τις πληροφορίες της ιστορίας. Η εικόνα επομένως μπορεί να **λειτουργήσει ως διδακτικό μέσο**, καθώς η μάθηση εμπεδώνεται καλύτερα στην αρχή της εποπτείας, όταν ο μαθητής ενεργοποιεί όχι μόνο τη νόηση, αλλά και τις υπόλοιπες αισθήσεις: ακοή, αφή, όραση.

Σημαντικότερη φαίνεται να είναι η συμβολή της, όπως τονίζει ο Κιτσαράς (Κιτσαράς, 1993: 58), στην **εξέλιξη των γλωσσικών δεξιοτήτων** του παιδιού. Με την επαναλαμβανόμενη παρατήρηση των εικόνων το παιδί παροτρύνεται να μιλήσει, να διηγηθεί, να ρωτήσει, να αντιληφθεί, να μάθει. Με αυτόν τον τρόπο όμως, πέρα από την προώθηση της γλωσσικής εξέλιξης, **παρακινείται η λειτουργία της σκέψης**, η οποία δεν οριοθετείται, αλλά αφήνεται να κινηθεί ελεύθερα, ώστε να καταλήξει ο μαθητής στο δικό του συμπέρασμα –στο οποίο δίχως την εικόνα ίσως να ήταν αδύνατο να φθάσει. Η εικόνα συντελεί στο να μην καταπνιγεί ο αυθορμητισμός και να μη εξαντληθεί η δημιουργική ακμή του ατόμου. Ακόμη, **διεγείρει τη φαντασία** του, τη διευρύνει και την καλλιεργεί. Ας σημειωθεί επίσης ότι η εικόνα, εκτός των άλλων, συμβάλλει στην ευαισθητοποίηση της σκέψης και μεταφέρει μηνύματα που γίνονται αντιληπτά από **ανθρώπους διαφορετικών εθνικοτήτων**. Ξαναφέρνει στη θύμηση ξεχασμένα γεγονότα, πρόσωπα, καταστάσεις, οξύνει **την παρατηρητικότητα**, **προκαλεί χαρά, λύπη, γέλιο, τρόμο· δημιουργεί δηλαδή διάφορες συναισθηματικές αντιδράσεις**.

Σύμφωνα με τον Κιτσαρά (Κιτσαράς, 1993: 47), η εικονογράφηση ενός κειμένου δίνει την ευκαιρία για αναρίθμητες και ποικίλες παραγωγικές μορφές επεξεργασίας και δυνατότητες, όπως:

α) να συνδέσει το παιδί τις δικές του εμπειρίες με το περιεχόμενο του κειμένου.



β) να δώσει στους γονείς και στους παιδαγωγούς την ευκαιρία να συζητήσουν μαζί του, να πληροφορηθούν την ψυχική του κατάσταση και την τυχόν φόρτιση, που δημιούργησε η παρακολούθηση του εικονογραφημένου κειμένου, και να φροντίσουν για τη σωστή ένταξή του στο περιβάλλον, δηλαδή την κοινωνικοποίησή του.

γ) να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις εφαρμογής του περιεχομένου του εικονογραφημένου αυτού κειμένου στις δραστηριότητες του παιδιού, όπως η ιχνογράφηση, η ζωγραφική, το παιχνίδι κ.λπ. και αλλαγής της συμπεριφοράς του.

δ) να εκτονώνει το παιδί με τις σιωπηλές και σαγηνευτικές εικόνες του.

Επιπρόσθετα, θα ήταν μεγάλη παράλειψη να μη γίνει αναφορά στον κοινωνικοποιητικό ρόλο της εικόνας. Το εικονογραφημένο στοιχείο δεν είναι απλώς διακοσμητικό ή όμορφο ή απλώς ουδέτερο στο μάτι. Αποτελεί ένα πρόσθετο μέσο το οποίο εισχωρεί ανάμεσα στο κείμενο και τον αναγνώστη. Αντιπροσωπεύει έναν οπτικό τρόπο επικοινωνίας και προσφέρει εντυπώσεις και μηνύματα στην αντίληψη, στη γνώση και στα συναισθήματα του ατόμου. Αυτή η επικοινωνία μπορεί να γίνει με αναρίθμητους τρόπους, καθώς ο εικονογράφος επιλέγει ποια σημεία του κειμένου (πλοκή, χαρακτήρες, ατμόσφαιρα, ιδέες, αξίες, κοινωνικό υπόβαθρο) θα ενδυναμώσει και ποια θα παραγκωνίσει. Οι εικονογράφοι μπορεί να μεταφέρουν τις ιδέες του συγγραφέα ή να φωτίσουν απόψεις που οι συγγραφείς ποτέ δεν είχαν σκεφτεί. Μπορούν να δημιουργήσουν διαφορετικούς συσχετισμούς, επιρροές και να προβάλουν συνειδητά ή μη συγκεκριμένες κοινωνικές και ηθικές στάσεις, νοήματα που οι ίδιοι αναγνωρίζουν στο κείμενο (Κανταρτζή, 2002: 212 - 214).

Τα βιβλία αντανακλούν τις κοινωνικές νόρμες και παρουσιάζουν μοντέλα ρόλων με τα οποία το παιδί πρέπει να ταυτιστεί. Αντίστοιχα και ο εικονογράφος έχει τη δύναμη να εκφράσει γνώμες και στάσεις ανάλογα με το τι ζωγραφίζει, πώς το ζωγραφίζει και με το τι παραλείπει να ζωγραφίσει. Τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από τα βιβλία για τις κοινωνικές και πολιτιστικές νόρμες της κοινωνίας και διαμορφώνουν την ταυτότητά τους. Όπως σημειώνει χαρακτηριστικά ο Κιτσαράς (Κιτσαράς, 1993: 59), η κοινωνική λειτουργία των εικονογραφημένων βιβλίων είναι αναμφισβήτητη, επειδή αυτά πραγματεύονται και θέματα συμβίωσης και κοινωνικών ρόλων των μελών διάφορων υποσυστημάτων, εισάγουν το παιδί στους πολυάριθμους και πολύπλοκους κοινωνικούς τρόπους συμπεριφοράς και το οδηγούν όχι μόνο να μάθει τη δική του συμπεριφορά,



αλλά και να γνωρίσει τις κοινωνικές σχέσεις, τα προβλήματα και τις ανάγκες, να συγκρίνει, να κρίνει και τέλος να διαφοροποιήσει τις επιθυμητές από τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές.

Επιπλέον, αξίζει να επισημανθεί ο ρόλος τον οποίο διαδραματίζουν τα βιβλία στην πορεία της κοινωνικοποίησης των φύλων, καθώς επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά βλέπουν τον εαυτό τους ως αρσενικό και θηλυκό. Τα βιβλία είναι ένα από τα πρώτα μέσα που παρουσιάζουν τις κοινωνικές αξίες στο παιδί. Μέσω αυτών διαφαίνεται η αποδεκτή και η μη αποδεκτή συμπεριφορά για τους άνδρες και τις γυναίκες, αλλά και το τι περιμένει η κοινωνία από άτομα της ηλικίας τους.<sup>15</sup>

Τέλος, η εικονογράφηση των βιβλίων για παιδιά, για νέους, αλλά και για μεγάλους προσφέρει και **αισθητικές αξίες**. Ένα εικονογραφημένο κείμενο γίνεται συχνά ο πρώτος συνδετικός κρίκος ενός παιδιού με την τέχνη. Τα χρώματα και τα σχήματα είναι αυτά που κεντρίζουν την προσοχή των παιδιών σε ένα αρχικό επίπεδο. Με την προσεκτική παρατήρηση και επεξεργασία των εικόνων, αναπτύσσονται ικανότητες εκτίμησης και απόλαυσης του εικονογραφικού μέρους του κειμένου – βιβλίου, προσφέροντάς τους **πλούσιες οπτικές εμπειρίες**. Παράλληλα, το άτομο έρχεται σε επαφή με ποικίλα υλικά, μαθαίνει διάφορες **τεχνοτροπίες και τεχνικές** με αφορμή αντίστοιχες εικόνες που συνοδεύουν το κείμενο (σε αυτές μπορεί να καταγράφεται πχ. η τεχνική του κολάζ, η χρήση της ακουαρέλας κ.ά.). Το πρόβλημα το οποίο ανακύπτει και προβληματίζει είναι κατά πόσο το παιδί είναι ικανό να κατανοήσει την τέχνη σε όλες τις μορφές της και αν θα πρέπει ο καλλιτέχνης να δημιουργεί έργα «κατάλληλα» για παιδιά. Οι απόψεις δίστανται. Πολλοί πιστεύουν ότι οφείλει ο καλλιτέχνης να παίρνει υπόψη του τη δεκτικότητα των παιδιών και τη ψυχοσύνη τους, ενώ άλλοι υποστηρίζουν ότι το παιδί μπορεί να κατανοήσει διαισθητικά την τέχνη ακόμα και στην πιο υψηλή της μορφή (Κανταρτζή, 2002: 216- 220).

Ολοκληρώνοντας, παρακάτω παρατίθενται διάφορες απόψεις σχετικά με τη χρησιμότητα των εικόνων σε βιβλία που απευθύνονται στους μικρούς μας αναγνώστες.

---

<sup>15</sup> Η περιορισμένη και στερεότυπη παρουσίαση των ρόλων των δύο φύλων μέσα από την εικονογράφηση των βιβλίων έχει τονισθεί μέσα από έρευνες που έγιναν κυρίως στις Αγγλόφωνες χώρες. Οι έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι τα εικονογραφημένα βιβλία παρουσιάζουν μια κοινωνία στην οποία οι ρόλοι και οι επιλογές των γυναικών είναι πιο περιορισμένες από ό,τι στην πραγματική ζωή (Κανταρτζή, 2002: 216).



Στον αντίποδα όσων έχουν προηγηθεί, η Marie Shedlock ισχυρίζεται ότι η ικανοποίηση του ματιού και του αυτιού την ίδια χρονική στιγμή, είναι αμφίβολης αξίας και έχει ολέθριο αποτέλεσμα για την προσοχή (Shedlock, 1951: 13 - 14). Το παιδί πρέπει να μάθει να επικεντρώνει σε ένα πράγμα την προσοχή του αφηφώντας οτιδήποτε άλλο, να σέβεται αυτόν που μιλάει, να ακούει και να θυμάται τα λόγια προκειμένου να εξελιχθεί σε έναν καλό ακροατή. Επιπλέον, σύμφωνα με τους Baker & Greene (1997) και την Dorothy Butler (1986) οι εικόνες τελικά δεν είναι απαραίτητες για την κατανόηση μιας ιστορίας και τα παιδιά δε δυσκολεύονται να καταλάβουν ακόμα και στην περίπτωση εκείνη που η αφήγηση περιορίζεται αποκλειστικά και μόνο στον προφορικό λόγο. Κι αυτό γιατί μόνη της η ακρόαση μπορεί να αποδειχθεί μια ολοκληρωμένη εμπειρία, ακόμη και για πολύ μικρά παιδιά (Γιαννικοπούλου, 1997: 165 - 166). Κάθε παιδί ακούγοντας ή διαβάζοντας μια ιστορία την οικειοποιεί με το δικό του τρόπο και πλάθει τις δικές του εικόνες. Ας αφήσουμε λοιπόν τον εικονογράφο, ο οποίος ζωγραφίζει τις σκηνές από το παραμύθι ή την ιστορία μέσα από τη δική του οπτική αντίληψη, να ορίσει τη δική μας φαντασία, όπως επισημαίνει ο Bettlheim. Τότε το παραμύθι χάνει μεγάλο μέρος από την προσωπική του σημασία (Σακελαρίου, 1995: 115). Η μαγεία και η φαντασία των παραμυθιών εδράζεται στις λέξεις και στα χείλη των αφηγητών, γι' αυτό και ο Ζορζ Ζαν προτείνει να είμαστε προσεκτικοί με τις εικόνες (Ζαν, 1996: 303). Η χρήση τους να μην υποσκιάζει δηλαδή, το κείμενο, ούτε να παίρνει τη θέση του, αλλά να το ενισχύει, να ξεκαθαρίζει τα δυσνόητα σημεία οπτικοποιώντας τα.

Συμπερασματικά, η απλή παρουσία μιας εικόνας στο βιβλίο μπορεί να περιορίσει τη φαντασία μας από το πώς βλέπουμε εμείς τους ήρωες. Βέβαια ο περιορισμός της φαντασίας από τις εικόνες δεν είναι απαραίτητα αρνητικός. Οι εικόνες προσφέρουν στους θεατές πολύ περισσότερες πληροφορίες για να σκεφθούν και να οικοδομήσουν πάνω τους περισσότερη σύνθετη φαντασία. Σύμφωνα με την Καρντατζή (Κανταρτζή, 2002: 234), η σχέση μεταξύ των λέξεων και των εικόνων, όπως υπάρχουν στα καλά εικονογραφημένα βιβλία, μπορεί να είναι πολύ σημαντική από εκπαιδευτική άποψη. Τα καλά εικονογραφημένα βιβλία μάς προσφέρουν ό,τι ακριβώς μας προσφέρει η καλή τέχνη: μεγαλύτερη συνειδητοποίηση – την ευκαιρία με άλλα λόγια να είμαστε περισσότερο ανθρώπινοι.





### **Γ.1. Ο ρόλος του εικονογράφου**

Ένας εικονογράφος δεν πρέπει να είναι φωτογράφος της φύσης, ούτε επιστημονικός δάσκαλος. Μπορεί μερικές φορές να αναλαμβάνει κι αυτό το έργο, όταν προκύπτει από τις εύλογες ανάγκες ενός λογοτεχνικού κειμένου. Βασικά, όμως, ένας εικονογράφος είναι δημιουργός ονείρων, ένας μάγος του μυαλού, που αναζητεί την ομορφιά. Παράλληλα όμως, πρέπει να συμμορφώνεται και με άλλα πράγματα, τα οποία χωρίς να εμποδίζουν την τέχνη του, οριοθετούν τα πλαίσια της δουλειάς του. **Η εικονογράφηση δεν μπορεί να σταθεί χωρίς την προσωπικότητα του συγγραφέα.** Ο εικονογράφος είναι κατά κάποιο τρόπο εξαρτημένος από το συγγραφέα. Δεν μπορεί να μη σέβεται το γραπτό λόγο, αλλά πρέπει να ταυτίσει τη φαντασία του με αυτή του συγγραφέα για να προχωρήσει μακρύτερα και να συναντήσει την καλπάζουσα φαντασία του νεαρού αναγνώστη και να πετάξουν μαζί σε ταξίδια μακρινά (Rychlicki, 1991: 50).

Για την καλύτερη εικαστική μετάφραση του κειμένου, όπως δήλωσε και ο Rychlicki<sup>16</sup> παραπάνω, είναι απαραίτητη η συνεργασία εικονογράφου – συγγραφέα, καθώς ο τελευταίος είναι αυτός που προγραμματίζει και καθορίζει το σκηνικό της αφήγησης, το χώρο, το χρόνο, τις συναισθηματικές καταστάσεις των πρωταγωνιστών ή βοηθητικών προσώπων. Σύμφωνα μάλιστα με τον Μαγουλιώτη (Μαγουλιώτης 1994: 201-205), η επαφή του εικονογράφου με το κείμενο, προκειμένου να έχουμε θετικότερα αποτελέσματα, καλό είναι να ακολουθεί μια ορισμένη σειρά, όπου αυτό είναι εφικτό:

- 1) Η πρώτη διήγηση του παραμυθιού γίνεται από τον ίδιο το συγγραφέα προς τον εικονογράφο. Ο δεύτερος παίζει σε αυτή την περίπτωση το ρόλο του παιδιού και μέσα στη φαντασία του μεταπλάθει ό,τι ακούει σε εικόνες.
- 2) Έπεται δεύτερη ανάγνωση του έργου από το συγγραφέα με τη διαφορά ότι τώρα ο εικονογράφος μόνο ακούει, για να έχει τα μάτια της φαντασίας του πιο ελεύθερα για τη δημιουργία νέων εικόνων με βάση τα φωνητικά ερεθίσματα.
- 3) Ο συγγραφέας στη συνέχεια, διηγείται το έργο μέσα σε ένα χώρο όπου ακούγεται κάποιος άλλος θόρυβος ή μια ανάλογη μουσική, ώστε από εκεί μέσα συγγραφέας και

---

<sup>16</sup> Ο Zbigniew Rychlicki σπούδασε στην Ακαδημία Καλών Τεχνών της Κρακοβίας και εργάστηκε σε πολωνικούς εκδοτικούς οίκους και παιδικά περιοδικά. Τιμήθηκε με πολλά κρατικά και διεθνή βραβεία, μεταξύ των οποίων ήταν η «Πλακέτα BIB-73» και το Βραβείο Άντερσεν 1982 για την εικονογράφηση.



εικονογράφος να προσπαθήσουν να δώσουν δύναμη στα σημεία εκείνα που χρειάζεται να ακουστούν και να εικονογραφηθούν.

4) Τέλος, πρέπει να διαβαστεί το έργο από τον εικονογράφο, όταν και όσες φορές χρειαστεί για κάποιες λεπτομέρειες. Εξάλλου είναι απαραίτητο να προσχεδιάσει πολλές διαφορετικές εικόνες, για να συνθέσει τελικά τις καταλληλότερες για την ορθότερη απόδοση του κειμένου.

Ορισμένες φορές οι ίδιοι οι συγγραφείς εικονογραφούν τα έργα τους. Αυτή η τακτική δρα εν μέρει θετικά στην τέχνη της εικονογράφησης, αφού οι ίδιοι οι δημιουργοί μπορούν να δώσουν καλύτερα μια άλλη έκφραση στο έργο τους, χωρίς να καταστρέψουν το λογοτεχνικό κείμενο ή να αλλοιώσουν χαρακτήρες. Ωστόσο αυτή η απόπειρα εγκυμονεί τον κίνδυνο μιας μη πετυχημένης εικαστικής ποιότητας, δεδομένου ότι η ζωγραφική, και ειδικότερα η εικονογράφηση, προϋποθέτει την ύπαρξη ενός ταλέντου, που αρκετοί συγγραφείς δε διαθέτουν (Τσιλιμένη, 2003: 30). Άλλες φορές πάλι, η εικονογράφηση ενός κειμένου μπορεί να είναι αποτέλεσμα συνεργασίας παιδιών με τον εικονογράφο. Μετά την αφήγηση της ιστορίας ή την απαγγελία του ποιήματος από τον εκπαιδευτικό ή τον εικονογράφο, οι μαθητές εργαζόμενοι ατομικά ή ομαδικά, εκφράζονται ελεύθερα. Παρέχεται πλούσιο και ποικίλο υλικό ζωγραφικής που προκαλεί τα εικαστικά τους ενδιαφέροντα και τους ωθεί στον πειραματισμό. Αυτές οι ζωγραφίες των παιδιών με τη σειρά τους λαμβάνονται υπόψη από τον εικονογράφο, ώστε η τελική πλέον εικονογράφηση του έργου να αφογκράζεται τη φαντασία του παιδιού που το διαβάζει ή το ακούει. Συμπερασματικά, ένας εικονογράφος είναι καλό να έρθει **σε επαφή με το συγγραφέα**, αλλά και να λάβει υπόψη του τις **προτιμήσεις των παιδιών** προτού καταπιαστεί με την εικονογράφηση του έργου. Εντούτοις δεν αρκούν μόνον αυτά.

Ένα χαρακτηριστικό που πρέπει να διακρίνει τον εικονογράφο είναι το ήθος. Πρέπει να γνωρίζει ότι μέσω του έργου του, όχι μόνο προκαλούνται αισθητικές συγκινήσεις, αλλά προβάλλονται και δημιουργούνται πρότυπα και στάσεις ζωής που αγγίζουν την παιδική ψυχή, που επιδρούν στον ψυχισμό του αναγνώστη. Παρακάτω παρατίθεται ένα απόσπασμα από την εισήγηση του Rychlicki στο 20<sup>ο</sup> συνέδριο της IBBY στο Τόκιο:

[...] Οι αναγνώστες μας, περισσότερο οι νέοι που είναι πολύ ευαίσθητοι, νέοι και ενήλικες που ζουν μέσα σε ένα κόσμο με χαώδεις έννοιες και κριτήρια που



αλλάζουν συνεχώς, **λαχταρούν την ομορφιά. Επιθυμούν αυτό το «κάτι» που προξενεί συγκίνηση** και τους μεταφέρει σε έναν κόσμο με αισθητικά φαινόμενα που εκφράζονται με διάφορες μορφές, σχήματα, χρώματα. Όλα αυτά μας δίνουν μια νέα τέχνη που αναζητεί καινούριες αισθητικές αντιλήψεις.

Όλα αυτά όμως μπερδεύονται και ασφυκτιούν από φυσικά φαινόμενα τα οποία εμποδίζουν την ανάπτυξη της τέχνης. **Δεν μπορώ να μείνω απαθής μπροστά στις βαναυσότητες αυτού του κόσμου.** Δεν μπορώ νιώθω αδιάφορος μπροστά στη μεγάλη κραυγή θανάτου των παιδιών της Χιροσίμα και του Ναγκασάκι. Δεν μπορώ να μένω ασυγκίνητος μπροστά στα παιδιά που δολοφονήθηκαν στο Άουσβιτς και στην Τρέμπλινκα, στα παιδιά που λιμοκτονούν στις χώρες του Τρίτου Κόσμου. Δεν μπορώ να είμαι απαθής μπροστά στα παιδιά που ζουν κάτω από τη σκιά της πυρηνικής δύναμης.

Τα παιδιά επηρεάζονται βαθιά από τέτοια δράματα και θα σας μεταφέρω μερικές δηλώσεις τους. Ένα από αυτά η Malgosia Zulawnik θυμάται τον Janusz Korczak, γνωστό σε όλους σας, και γράφει κοιτάζοντας τη φωτογραφία του ανάμεσα στα παιδιά: «Βλέπω στα μάτια των παιδιών το φόβο. Τα παιδιά είναι πολύ φοβισμένα. Ακούω από το ραδιόφωνο πολλά σχετικά με τη βόμβα και τότε ο φόβος φαίνεται και στα δικά μου μάτια και νιώθω τρομοκρατημένη»

**Για να διατηρήσουμε την ειρήνη πρέπει να δουλεύουμε συνέχεια και με κάθε τρόπο. Ο πιο ανθρωπιστικός απ' όλους τους ανθρωπιστικούς τρόπους είναι να εργαστούμε μέσω της τέχνης. Η τέχνη φέρνει κοντά τα έθνη.** Ο δικός μας σκοπός, αυτός που επιδιώκω εικονογραφώντας όμορφα σοφά βιβλία είναι να δείξω στα παιδιά έναν καλύτερο κόσμο, έναν κόσμο χωρίς φόβο, έναν κόσμο όπου οι καλοί νικούν πάντοτε, έναν κόσμο γεμάτο ήλιο, ομορφιά, χαρά και χρώματα (Rychlicki, 1991: 53).

**Το έργο τέχνης αποκρυσταλλώνει όχι μόνο το ωραίο, αλλά αισθητοποιεί το βαθύτερο πνεύμα της εποχής.** Η στάση ουδετερότητας και απάθειας που κρατούν ορισμένοι καλλιτέχνες απέναντι στα διάφορα πολιτικά ζητήματα μεταφράζεται σε στάση ασυγκινησίας απέναντι στα κοινωνικά προβλήματα. Η άρνηση, ωστόσο, συμμετοχής στα κοινωνικά δρώμενα συνιστά έμμεση αποδοχή της καθεστηκυίας τάξης και συνεργεί στη διαιώνιση της αδικίας. Επομένως δεν αποτελεί ούτε πολιτική



ουδετερότητα, ούτε κοινωνικά ωφέλιμη στάση. Εδώ θα πρέπει να λάβουμε υπόψη τις περιπτώσεις εκείνες στις οποίες η πολιτική ταυτότητα του δημιουργού δεν καθρεπτίζεται γραμμικά στο έργο του. Κατά συνέπεια δεν μπορούμε να είμαστε βέβαιοι για τη μη πολιτικοκοινωνική παρέμβαση του καλλιτέχνη.

Ολοκληρώνοντας, θα λέγαμε ότι για τη σωστή εικονογράφηση ενός έργου, ιδίως όταν αυτό απευθύνεται σε παιδιά, δεν αρκούν το **ταλέντο** και το **γνωστικό υπόβαθρο** του εικονογράφου όσον αφορά στις διάφορες τεχνικές και τεχνοτροπίες. Ένας εικονογράφος θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από **δεξιοτεχνία**, καθώς σημαντικό ρόλο στη δημιουργία του αισθήματος της καλαισθησίας στα παιδιά παίζει ο τρόπος αξιοποίησης αυτών των γνώσεων. Επίσης, η **διαίσθηση** του καλλιτέχνη, όπως τονίζει και ο Rychlicki, είναι πάντοτε πολύ σημαντική και καθοδηγεί τους περισσότερους να διαλέγουν το σωστό τρόπο έκφρασης ανάμεσα από μια μεγάλη ποικιλία τεχνοτροπιών που αναπτύσσονται συνεχώς και συμβάλλουν στην εξουδετέρωση της τεχνικής ομοιομορφίας του σύγχρονου κόσμου. Επιπλέον χρήσιμη θεωρείται η **συνεργασία του εικονογράφου με το συγγραφέα**, καθώς στην αντίθετη περίπτωση ο πρώτος ενεργεί να κλέβει το κείμενο. Ως εκ τούτου οι πληροφορίες που θα δίνει, καλό είναι να συμφωνούν με αυτές του κειμένου. Παρ' όλα αυτά δε σημαίνει ότι πρέπει να περιοριστεί στην απλή περιγραφή του. Για να μη δεσμεύσει ο εικονογράφος εντελώς τη φαντασία του αναγνώστη, μπορεί ταυτόχρονα να δίνει στοιχεία που δεν υπάρχουν στο κείμενο· να λέει μια άλλη παράλληλη ιστορία. Επιπρόσθετα, το αληθινό έργο τέχνης ούτε έξω από την εποχή μπορεί να είναι, ούτε υποταγμένο στην καθημερινότητά της. Συγγραφέας και εικονογράφος λοιπόν, θα πρέπει να αντιστέκονται και να μην ακολουθούν την οδό του «εύκολου χρήματος», των απομιμήσεων και των κοινοτοπιών με άλλα λόγια, αδιαφορώντας για όσα συμβαίνουν στο περιβάλλον. Αλλά να **αισθητοποιούν το βαθύτερο πνεύμα της εποχής**. Τέλος, όσον αφορά στην **παιδική λογοτεχνία υπάρχουν ορισμένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εικονογράφησης** που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη, τα οποία αναπτύσσονται παρακάτω.



## **Γ.2. Τα χαρακτηριστικά της εικονογράφησης στην παιδική λογοτεχνία**

Η εικονογράφηση στα παιδικά λογοτεχνικά έργα έχει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, καθώς απευθύνεται σε ένα κοινό που βλέπει τον κόσμο από μια τελείως διαφορετική γωνία από τους μεγαλύτερους ανθρώπους. Έτσι οι εικονογράφοι των παιδικών εικονογραφημένων έργων δεν επικεντρώνονται στη χρήση ρεαλιστικών εικόνων με φωτογραφική ακρίβεια, αλλά εστιάζουν στην εικονογράφηση του «καινοφανούς – φανταστικού χώρου». Συγκεκριμένα ο καινοφανής – φανταστικός χώρος αφορά στη σχεδιαστική αντίληψη που απομακρύνεται από το παραδοσιακό γραμμικό σχέδιο και τη φωτογραφική αναπαράσταση της ορατής πραγματικότητας, προκειμένου να αναλάβει μια νεωτερικού τύπου σύνταξη των μορφολογικών στοιχείων της εικόνας (Ασωνίτης, 2001: 177 - 178). Με βάση τον παραπάνω ορισμό συμπεραίνουμε πως η εικονογράφηση του καινοφανούς – φανταστικού κόσμου αναπαριστά την ερμηνεία και την ανάπλαση του κόσμου. Δε δίνεται τόσο σημασία σε αυστηρές δομές και γραμμές στην εικόνα, καθώς **η εικονογράφηση στοχεύει να δώσει συγκινησιακή διάσταση στην εικόνα** και όχι να δώσει πάντα ρεαλιστικές πληροφορίες. Η εικονογράφηση των παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων γίνεται με στόχο το παιδί να ερμηνεύσει με τη δική του αντίληψη και τις αισθήσεις την εικόνα που η ερμηνεία της εκτείνεται σε πολλά επίπεδα ανάγνωσης.

Επιγραμματικά θα μπορούσε να δοθεί το σύνολο των χαρακτηριστικών της εικονογράφησης του καινοφανούς φανταστικού κόσμου των παιδιών με στόχο την ερμηνεία και την τοποθέτησή της στον κόσμο της παιδικής λογοτεχνίας. Έτσι ένα βασικό χαρακτηριστικό της είναι η **συναισθηματική απόδοση των χρωμάτων** της και το **προσωπικό ύφος**, καθώς ταιριάζει με τον έντονο συναισθηματικό των μικρών παιδιών. Επιπλέον είναι χαρακτηριστική η **παραμόρφωση των μορφών και των σχημάτων**, όπως και τα **υποκειμενικά μεγέθη**. Το **στοιχείο της κίνησης** είναι χαρακτηριστικό στην παιδική εικονογράφηση όπως είναι και χαρακτηριστικό των μικρών παιδιών. Τέλος **ο χρόνος** στη συγκεκριμένη εικονογράφηση δεν είναι πάντα ρεαλιστικός, αλλά μπορούμε να πούμε πως υπακούει στο γενικότερο αισθητικό κλίμα των παιδικών βιβλίων (Ασωνίτης, 2001).



### **Γ.2.1. Εικονογράφηση και ήρωες**

Η απεικόνιση των ηρώων στα λογοτεχνικά έργα που απευθύνονται σε παιδιά ακολουθεί τα χαρακτηριστικά της καινοφανούς – φανταστικής εικονογράφησης που αναφέρθηκε προηγουμένως. Οι εικονογράφοι στα παιδικά λογοτεχνικά βιβλία αναπαριστούν την πραγματικότητα με δικό τους τρόπο και όχι πιστά και ρεαλιστικά. Είναι βασικό χαρακτηριστικό δηλαδή, η **σκόπιμη παραμόρφωση** των μορφών, του φόντου και των υπόλοιπων στοιχείων μιας εικόνας, με στόχο τη δημιουργία μιας άλλης, διαφορετικής από την καθημερινή και τη συνηθισμένη. Σε αυτό το πλαίσιο της εικονογράφησης ο τύπος του ήρωα και η μορφή του, είναι προσαρμοσμένος όσο το δυνατόν στα μέτρα και τα πρότυπα της παιδικής αντίληψης και νοοτροπίας. Δίνεται βαρύτητα στο σχεδιασμό που ανταποκρίνεται στο συναισθηματικό κόσμο των παιδιών, αλλά και στον τρόπο ζωγραφικής τους. Συχνά οι εικονογράφοι **μιμούνται την παιδική ζωγραφική** ως προς τις αναλογίες, τη μη ρεαλιστική αναλογία των μεγεθών, και κυρίως τις διαστάσεις, τη μορφή και γενικότερα τις ιδιότητες του ήρωα στην εικόνα που βλέπουν τα παιδιά με βάση το συναίσθημα και όχι τη λογική. Εντούτοις, ορισμένοι δεν ενστερνίζονται την άποψη αυτή που θέλει την εικονογράφηση του βιβλίου να μιμείται το ύφος της παιδικής ζωγραφικής θέτοντας το δίλημμα: Ζωγραφική για το παιδί ή παιδικού τύπου ζωγραφική; Η Μελά διατείνεται χαρακτηριστικά ότι κανένας ενήλικας δεν έχει τη δυνατότητα, την όραση και την ίδια αντίληψη με τα παιδιά και ότι τέτοιου είδους εικονογράφηση «καταντά πάντα κακή». Υποτιμά το παιδί, γιατί το παιδί δεν είναι άνθρωπος ατελής, όπως ισχυρίζεται υπόγεια μια τέτοια μίμηση. Το παιδί έχει μια άλλη αντίληψη. Και αυτή κανένας μεγάλος δεν μπορεί να την αποδώσει, γιατί δεν τη βιώνει. Σήμερα ένα παιδί βιώνει αλλιώς την πραγματικότητα και μάλιστα μια άλλη πραγματικότητα. Θα πρέπει να αντιμετωπισθεί ως ένας άλλος άνθρωπος που πρέπει ο εικονογράφος να του μιλήσει με ειλικρίνεια, με συνέπεια, με υπευθυνότητα και σεβασμό. Το παιδί έχει τις χορδές εκείνες της αντίληψης και της ευαισθησίας ώστε να επιλέξει (Κύκλος του ελληνικού παιδικού βιβλίου, 2001: 223 – 224).

Είναι χαρακτηριστική στην παιδική εικονογράφηση η παραμόρφωση και η **αφαιρετική τάση** που επικρατεί στην απεικόνιση του ήρωα και ιδιαίτερα στο θέμα του **φόντου**. Συχνά δεν υπάρχει συνέπεια στους κανόνες της γραμμικής προοπτικής, καθώς δεν αντιστοιχεί σε μια απόλυτη πρόοδο της ανθρωπότητας προς την κατεύθυνση της



απόλυτης και ορθότερης απεικόνισης του εξωτερικού κόσμου στην σταθερή οθόνη των δύο διαστάσεων. Αποτελεί μια από τις πλευρές ενός συμβολικού τρόπου έκφρασης, που θεμελιώθηκε σε μια συγκεκριμένη φάση τεχνικής, της επιστήμης, της κοινωνικής τάξης του κόσμου σε μια δεδομένη στιγμή (Ασωνίτης, 2001: 181). Επιπλέον, η τοποθέτηση **δύο εικόνων στην ίδια σελίδα** είναι ένα από τα χαρακτηριστικά της παιδικής λογοτεχνίας. Μπορούμε να πούμε πως είναι ένα από τα στοιχεία που ενισχύει την κίνηση στην εικόνα, καθώς βοηθάει τα παιδιά να κάνουν συγκρίσεις. Με τη σύγκριση δύο εικόνων τα παιδιά μπορούν να εντοπίσουν τις διαφορές στις δραστηριότητες του ήρωα και να βγάλουν διάφορα συμπεράσματα. Ακόμη, τα **χρώματα** με τα οποία είναι διαμορφωμένος ο ήρωας στην παιδική εικονογράφηση χαρακτηρίζονται από τολμηρούς συνδυασμούς και συχνά έντονες αντιθέσεις. Οι εικονογράφοι τονίζουν, δηλαδή, με τις αντιθέσεις και τα χρώματα τη συναισθηματική υπόσταση της εικόνας για τα παιδιά και ενισχύουν τη μεταφορά του αναγνώστη σε ένα άλλο κόσμο πέρα από τον πραγματικό.

Είναι γνωστό ότι η περιέργεια, βασικό χαρακτηριστικό της παιδικής ηλικίας, αποτελεί βασική προϋπόθεση για μάθηση και περισσότερες ανακαλύψεις. Οι εικονογράφοι παιδικών βιβλίων στοχεύουν στην ενεργοποίηση αυτής της περιέργειας μέσω της **ύπαρξης αντιφάσεων και υπερβολών** στις εικόνες. Υπάρχει μάλιστα η άποψη (Ασωνίτης, 2001: 182), ότι τα παιδιά δεν ενδιαφέρονται τόσο για το περιεχόμενο της εικονογράφησης και κατ' επέκταση του ήρωα, αλλά κυρίως για τη μορφή του και τα στοιχεία της.

Τέλος, έχει παρατηρηθεί ότι οι εικονογράφοι **αποφεύγουν τον έντονο ανθρωπομορφισμό των ζώων**, καθώς δε θέλουν να προκαλέσουν σύγχυση στους μικρούς αναγνώστες σχετικά με τα χαρακτηριστικά των ζώων, όπως τη μορφή τους, τις ιδιότητές τους κλπ. Επίσης η **φανταστική αναπαράσταση του ήρωα και της πραγματικότητας έχει ως στόχο την ενεργοποίηση της σύνθεσης της πραγματικής εικόνας στο μυαλό των παιδιών**. Η λογική δηλαδή του να προσπαθεί κανείς να κατανοήσει κάτι με το να προσπαθήσει να το αλλάξει, ταιριάζει απόλυτα σε αυτήν την περίπτωση. Τα παιδιά έχουν επίγνωση της πραγματικότητας. Όταν βλέπουν ένα ήρωα που δεν απεικονίζεται με τα πραγματικά του χαρακτηριστικά, αυτόματα το αναπαριστούν στο μυαλό τους, όπως θα έπρεπε να είναι πραγματικά. Ενεργοποιείται δηλαδή, η ικανότητα σύνθεσης μιας εικόνας με τη χρήση της φαντασίας και των γνώσεων που έχουν τα παιδιά για την πραγματικότητα και έτσι ουσιαστικά η



φανταστική απεικόνιση ενεργοποιεί τη ρεαλιστική απεικόνιση και την καλλιέργεια της αντίληψης.

### **Γ.3. Τεχνοτροπίες - ρεύματα**

Οι τεχνοτροπίες που χρησιμοποιούνται κατά καιρούς από διάφορους καλλιτέχνες για την εικονογράφηση παιδικών βιβλίων ποικίλλουν. Πολλά ερωτήματα και προβληματισμοί έχουν διατυπωθεί σχετικά με το ποια τεχνοτροπία είναι καταλληλότερη για τα παιδιά λαμβάνοντας υπόψη το ηλικιακό - νοητικό στάδιο στο οποίο βρίσκονται, αλλά και την ψυχολογική τους εξέλιξη. Μέχρι στιγμής δεν έχει αποσαφηνιστεί ποια τεχνοτροπία προτιμούν οι μικροί μας αναγνώστες.

Ακολουθεί η συνοπτική παρουσίαση διάφορων εικονογραφικών τεχνοτροπιών και πιο συγκεκριμένα, τα κύρια χαρακτηριστικά των αντίστοιχων ρευμάτων, η σημασία τους, η ιστορία και οι ιδέες που τα διέπουν, καθώς και τα υφολογικά στοιχεία που τα διακρίνουν από άλλα ρεύματα ή που τα συνδέουν με αυτά. Ας σημειωθεί ότι ακολουθούν χρονολογική σειρά, ανάλογα δηλαδή με την περίοδο εμφάνισης του συγκεκριμένου ρεύματος στην τέχνη.

- Το «Μπαρόκ» ως ρεύμα στην τέχνη ανήκει στη χρονική περίοδο του 17<sup>ου</sup> αιώνα και είναι όρος που χρησιμοποιήθηκε για να εκφράσει την τέχνη και το πολιτισμό του αιώνα αυτού. Αρχικά ο όρος αυτός χρησιμοποιήθηκε για να δυσφημίσει τα έργα εκείνα από τα οποία απουσίαζαν οι κλασσικές αναλογίες. Οι καλλιτέχνες του μπαρόκ έδιναν πιο πολλή σημασία στην εν γένει ενότητα του σχεδίου και του περιεχομένου και τα έργα τους διακρίνονται από επίμονη κίνηση και μεταμόρφωση, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά στα σώματα και τα συναισθήματα. Τα κύρια γνωρίσματα ενός μπαρόκ έργου είναι οι στροβιλώδεις μορφές, τα έντονα χρώματα, η θεατρικότητα, τα ισχυρά συναισθήματα και οι δραματικές αντιθέσεις ανάμεσα στο φως και το σκοτάδι. Και όλα αυτά για να μπορέσει τελικά το έργο – και συνεπώς ο καλλιτέχνης – να πείσει, να μεταμορφώσει και να εξαπατήσει το θεατή μέσω της ψευδαίσθησης. Ένα μπαρόκ έργο μοιάζει να κινείται προς όλες τις κατευθύνσεις και προσπαθεί να εξαλείψει οποιαδήποτε





ψυχολογική απόσταση ανάμεσα στο θεατή και το ίδιο έτσι ώστε τελικά να τον προσεταιριστεί (Little, 2005: 42).

■ Ο «Ρεαλισμός» αναπτύχθηκε στο δεύτερο μισό του 19<sup>ου</sup> αιώνα και κυρίως στη Γαλλία. Στην ουσία υποστήριζε ότι ένας καλλιτέχνης πρέπει να αναπαριστά τον κόσμο έτσι όπως πραγματικά είναι, ακόμη κι αν έτσι οδηγηθεί σε ρήξη με τις υπάρχουσες καλλιτεχνικές και κοινωνικές συμβάσεις. Οι ρεαλιστές προσπάθησαν να καταγράψουν τον κόσμο έτσι όπως τον έβλεπαν κι έτσι επικεντρώνονταν τόσο στο θέμα που επέλεγαν όσο και στη συναισθηματική και κοινωνική σημασία του. Όλα αυτά συνέβαιναν σε μια εποχή που οι διαφορές ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις ήταν μεγάλες και ο ρεαλισμός ήταν για τους καλλιτέχνες η συντονισμένη προσπάθεια να απελευθερωθεί η τέχνη και ο καλλιτέχνης από τις αισθητικές προτιμήσεις της αστικής τάξης (Little, 2005: 80), αλλά και μια διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους η κοινωνία διαμορφώνει τη ζωή των ανθρώπων. Τα ρεαλιστικά έργα ήταν συχνά πολύ προκλητικά και θεωρούνταν ανήθικα όχι λίγες φορές, καθώς αντιτίθονταν στις καθιερωμένες απόψεις περί «καλού γούστου». Οι κυριότεροι εκπρόσωποι του ρεαλισμού είναι οι Γκυστάβ Κουρμπέ, Ονορέ Ντωμιέ, Εντγκάρ Ντεγκά, Ανρί Φαντέν Λατούρ, Εντουάρ Μανέ, Άλφρεντ Μέντσελ, Τζέιμς Τισό.

■ Ο «Φωβισμός» προσδιορίζει μια ομάδα καλλιτεχνών που έζησαν και εργάστηκαν στη Γαλλία την περίοδο μεταξύ 1898 και 1908. Αρχικά ήταν ακόμη ένας όρος («φωβ» = άγριο θηρίο) ο οποίος επινοήθηκε και χρησιμοποιήθηκε δυσφημιστικά, αλλά στη συνέχεια οι καλλιτέχνες αυτοί τον υιοθέτησαν για να υμνήσουν την αίσθηση της δημιουργικής ελευθερίας που τους διακατείχε. Οι φωβιστές έκανα χρήση των «άγριων» χρωμάτων τους κατ' ευθείαν από το σωληνάριο χωρίς να ενδιαφέρονται για τις αποχρώσεις και οι αναπαραστάσεις τους είναι ενός κόσμου απλοποιημένου που έχει έντονα προσδιορισμένο σχήμα, ενώ οι λεπτομέρειες απουσιάζουν εντελώς. Ως αποτέλεσμα, οι πίνακες αυτοί μοιάζουν συχνά με επίπεδες επιφάνειες που τις διατρέχουν πολλά φωτεινά μοτίβα. Οι φωβιστές δεν αποδέχονταν γενικά τους χρωματικούς περιορισμούς που επέβαλλε η πραγματικότητα των θεμάτων τους. Κύριοι εκπρόσωποι του ρεύματος του Φωβισμού θεωρούνται οι Ανρί Ντερέν, Κες Βαν Ντόνγκεν, Ανρί Ματίς, Ζωρζ Πουώ, Μωρίς Ντε Βλαμίνκ (Little, 2005: 100).



■ Ο «Εξπρεσιονισμός» είναι ένα ρεύμα καθαρά βορειοευρωπαϊκό που αναπτύχθηκε και έφτασε στο απόγειο του μεταξύ 1905 και 1920. Χαρακτηρίζεται από συναισθηματικές ακρότητες, από τις παραμορφωμένες μορφές και την παραμόρφωση γενικότερα, από τα έντονα χρώματα και την αφαίρεση. Ο εξπρεσιονισμός είναι η τέχνη της ανησυχίας της κοινωνικής κριτικής και της αναζήτησης της αλήθειας (Little, 2005: 104). Οι εξπρεσιονιστές της Γερμανίας είχαν συσπειρωθεί σε δύο ομάδες: τη Γέφυρα (Die Brücke) και το Γαλάζιο Καβαλάρη (Der blaue Reiter). Και οι δύο ομάδες ερεύνησαν από εικαστική άποψη το φαινόμενο της απάρνησης των γνήσιων ανθρώπινων συναισθημάτων από μια κοινωνία που κατά τη γνώμη τους είχε ανάγκη από «καθαρό» και «εξαγνισμό». Η διαδικασία αυτή απεικονιζόταν συνήθως από τους καλλιτέχνες μέσα από εικόνες φυσικών καταστροφών ή μέσω βιβλικών αναφορών. Η ομάδα της Γέφυρας κάποια στιγμή απέρριψε την κλαστική κληρονομιά στο σύνολό της και οι καλλιτέχνες στράφηκαν στη φύση και στο πρωτόγονο στοιχείο για να ανανεωθεί έτσι η γερμανική τέχνη. Οι άνθρωποι αυτοί θεωρήθηκαν προάγγελοι καταστροφών, ενώ ο εξπρεσιονισμός τους ήταν στενά συνδεδεμένος με τη διερεύνηση της γερμανικής εθνικής ταυτότητας και παράδοσης. Ο Γαλάζιος Καβαλάρης ήταν πιο μυστικιστική ομάδα και ήθελε να αποκαλύψει την πνευματική αλήθεια του κόσμου μας. Το κοινό στοιχείο των δύο ομάδων όμως, ήταν ότι η τέχνη μπορούσε να εκφράσει την εσωτερική αλήθεια του ανθρώπου και ξαναδώσει νόημα στη ζωή του (Little, 2005: 104). Τον εξπρεσιονισμό εκπροσώπησαν οι Κες Βαν Ντόγκεν, Έρικ Χέκελ, Έρνστ Λούτβιχ Κίρχνερ, Πάουλα Μόντερζον – Μπέκερ, Ότο Μύλερ, Εμίλ Νόλντε, Μαξ Πεχστάιν και Καρλ Σμιτ – Ρότλουφ στην ομάδα Η Γέφυρα. Στην ομάδα του Γαλάζιου Καβαλάρη είχαμε τους Αλέξεϊ Φον Γιαβλένσκυ, Βασιλί Καντίνσκυ, Φραντς Μάρκ, Μαχ Μπέκμαν, Γκεόργκε Γκρος και Κέτε Κόλβιτς.

■ Ο «Σουρεαλισμός» είναι ένα ρεύμα που αναπτύχθηκε στο Παρίσι από τον ποιητή Αντρέ Μπρετόν το 1924. Είναι ένα κίνημα που ενδιαφέρονταν για το ασυνείδητο και τις τεχνικές με τις οποίες θα το «ξεκλείδωναν». Πίστευαν ότι το ασυνείδητο ήταν ένας χώρος στον οποίο υπήρχε αποθηκευμένη η τεράστια, καταπιεσμένη και ανεξερεύνητη δημιουργικότητα του ανθρώπου. Φανερά επηρεασμένοι από το Φρόυντ, οι σουρεαλιστές πίστευαν ότι ο ορθός λόγος ήταν το εμπόδιο για τους καλλιτέχνες για να μπουν στον κόσμο αυτόν του ασυνείδητου. Ένας από τους τρόπους αυτούς και ο πιο



διάσημος ίσως, είναι ο αυτοματισμός. Κάνοντας τέχνη με την τεχνική του αυτοματισμού πίστευαν ότι θα απέφευγαν τον έλεγχο της συνείδησης πάνω στην καλλιτεχνική διαδικασία. Οι αναπαραστάσεις της τέχνης τους έμοιαζαν με εικόνες ονείρου – συχνά ήταν όντως όνειρα – εικόνες από σκοτεινές και ανεξερεύνητες πλευρές της ψυχής, τις οποίες προσπάθησαν να αντλήσουν και από την καθημερινή ζωή. Κυριότερους εκπροσώπους του σουρεαλισμού έχουμε τους Χανς Αρπ, Σαλβαδόρ Νταλί, Μαρξ Έρνστ, Φρίντα Κάλο, Πάουκ Κλέε, Ρενέ Μαγκρίτ, Αντρέ Μασόν, Χοάν Μιρό και Υβ Τανγκύ (Little, 2005: 118).

■ Το «Disney» είναι αλήθεια ότι δεν έχει ενταχθεί κάπου από τους κριτικούς τέχνης ούτε και έχει κατοχυρωθεί σαν ξεχωριστό ρεύμα. Είναι όμως γεγονός ότι το πλήθος εκδοτικών οίκων χρησιμοποιούν τη συγκεκριμένη εικονογραφική γραμμή για τα παιδικά βιβλία. Το μόνο που μπορούμε να κάνουμε εδώ είναι να προσπαθήσουμε να περιγράψουμε κάποια κύρια χαρακτηριστικά αυτού του εικονογραφικού είδους, τα οποία είναι τα έντονα περιγράμματα, η απλοποίηση και η έντονη παραμόρφωση των μορφών, η αφαίρεση, η παραποίηση της πραγματικότητας. Θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε τις μορφές στο Disney είδος ως «καρικατούρες», αφού μεγεθύνονται ή παραμορφώνονται πάρα πολύ τα φυσικά χαρακτηριστικά των μορφών (Little, 2005: 153). Η Disney γραμμή έχει πάρα πολλά χαρακτηριστικά από τον εξπρεσιονισμό, αφού κι εκεί εμφανίζεται κατεξοχήν το στοιχείο της παραμόρφωσης και της αφαίρεσης. Από την άποψη του χρώματος θα μπορούσαμε να πούμε ότι έχει στοιχεία του Φωβισμού, καθώς τα χρώματα που χρησιμοποιούνται είναι καθαρά, πλακάτα και απουσιάζουν οι αποχρώσεις και οι λεπτομέρειες.

Φυσικά όλα τα ρεύματα δεν είναι δυνατό να συναντώνται πάντα «καθαρά» σε ένα έργο. Σε κάθε έργο μπορεί να συνυπάρχουν παραπάνω από μία εικονογραφικές τεχνοτροπίες, μπορεί να έχει στοιχεία από ένα ή περισσότερα εικονογραφικά ρεύματα. Ακόμη μπορεί να συμβαίνει και το εξής: να υπερισχύει κάποιο εικονογραφικό ρεύμα, να υπάρχουν και κάποια στοιχεία δανεικά που προδίδουν και την ύπαρξη ενός άλλου ρεύματος, εξίσου συχνό φαινόμενο. Εξάλλου όπως λένε, στην τέχνη δεν υπάρχει παρθενογένεση.

Όσον αφορά στις προτιμήσεις των παιδιών, μια ενδιαφέρουσα έρευνα του Stewing (Stewing, 1980) αναλύει ότι περισσότερα *μεγάλα* παιδιά με *πιο υψηλό* επίπεδο



μόρφωσης προτιμούσαν πιο επίπεδες εικόνες και με λιγότερες λεπτομέρειες από τα μικρότερα παιδιά με χαμηλότερο επίπεδο μόρφωσης. Απ' την άλλη, μια έρευνα στη Βρετανία, κατά την οποία παρουσιάστηκαν εικόνες διαφορετικών στυλ στα παιδιά, αποκάλυψε μια σαφή προτίμηση στο ρεαλισμό (Glazer & Gurney, 1979). Αν και προφανώς αντιφατικές, και οι δύο μελέτες μπορούν να θεωρηθούν αποκαλυπτικές όσον αφορά το βαθμό στον οποίο τα παιδιά είναι σε θέση να μάθουν μέσα από εμπειρίες. Τα παιδιά στην έρευνα του Stewing, φαίνεται να έχουν ανταποκριθεί στην «παιδικότητα» των συνηθισμένων βιβλίων που διδάσκονται στις περισσότερες τάξεις του δημοτικού, καταλήγοντας να τα προτιμούν, ενώ τα μεγαλύτερα παιδιά στη βρετανική έρευνα μπορεί να έχουν επηρεαστεί από ένα διαφορετικό σύνολο υποθέσεων και κινούμενα προς τα πιο «ρεαλιστικά» βιβλία που συνήθως προσφέρουμε στα ωριμότερα παιδιά, μπορεί να έχουν μάθει να αποδέχονται τις κοινωνικά συμβατικές ιδέες για το ρεαλισμό (Nodelman, 2009: 76 - 77). Ο Nodelman δηλώνει ότι τα παιδιά και στις δύο έρευνες φαίνεται να είναι θύματα της πραγματοποίησης αυτοεκπληρούμενων προφητειών για τις προτιμήσεις και τις δυνατότητές τους. Ενδεχομένως να είχαν μάθει να καταλαβαίνουν και να εκτιμούν περισσότερα αν οι ενήλικες που έχουν την ευθύνη για την εκπαίδευσή τους τα θεωρούσαν ικανά για κάτι τέτοιο και εργάζονταν για να το πετύχουν.

Σύμφωνα πάλι με τον Μαγουλιώτη (Μαγουλιώτης, 1988), οι εικόνες του στυλ των «φωβιστών» αρέσουν πάρα πολύ στα παιδιά, γιατί σε αυτές υπάρχει αφθονία και καθαρότητα χρώματος. Αρέσουν όμως και οι εικόνες του στυλ των σουρεαλιστών, γιατί τα πράγματα εκεί είναι όπως τα βλέπουμε με τα μάτια της φαντασίας ή στα όνειρά μας, εκφράζουν δε διάφορες επιθυμίες που βρίσκονται βαθιά μέσα στο νου μας. Τέτοιες εικόνες είναι πολλές από εκείνες των παραμυθιών με εξωπραγματικούς ήρωες και αντικείμενα. Ωστόσο προτιμώνται και οι εικόνες που βασίζονται στο ρεαλισμό. Τα παραμύθια που διασκεδάζουν αρκετά τα παιδιά, αλλά και τους μεγάλους είναι αυτά που έχουν εξπρεσιονιστική εικονογράφηση όπως και τύπου Disney. Υπάρχει όμως και η αφηρημένη εικονογράφηση που δεν παρουσιάζει συγκεκριμένα διαγράμματα μορφών, αλλά μια επιφάνεια με διάφορα χρώματα ή σχήματα, που ίσως να είναι εσωτερικές δομές αντικειμένων ή φαινομένων. Αυτό το είδος εικονογράφησης είναι σημαντικό κίνητρο για αφύπνιση της φαντασίας και για πλάσιμο νέων εικόνων.



### **Γ.3.1 Αφαιρετική τέχνη: Είναι κατάλληλη για τα παιδιά;**

Η αφαιρετική τέχνη παίρνει συνηθισμένα πράγματα σαν θέμα, αλλά δίνει έμφαση σε ορισμένα χαρακτηριστικά διαφοροποιώντας τη συνήθη εικόνα. Μέσα σε κάθε είδους αφηρημένη τέχνη κρύβεται η ιδέα ότι οι φόρμες και το χρώμα υπάρχουν για να συγκινήσουν το θεατή. Η αφαίρεση είναι ο δυσκολότερος τρόπος εικαστικής έκφρασης. Ο καλλιτέχνης αποσπά την προσοχή του από τα εξωτερικά γνωρίσματα του κόσμου και στρέφεται στην αναζήτηση των βασικών οπτικών στοιχείων για να εκφράσει με αυτά το καθαρό αισθητικό του όραμα. Η ικανότητα του ανθρώπου να εκφράζεται αφαιρετικά, αλλά και να μπορεί να δέχεται αφαιρετικά μηνύματα πηγάζει από την ικανότητά του να αναλύει, να απλουστεύει, να εμβαθύνει στην ουσία των πραγμάτων, να διαισθάνεται, αλλά και να κατανοεί τις έννοιες (Κοζάκου-Τσιάρα, 1988: 81-83).

Όπως αναφέρει και η Κανταρτζή (Κανταρτζή 2002: 172) την αφαιρετική τέχνη μπορούμε να τη συναντήσουμε σχεδόν σε κάθε εικαστικό έργο και ξεκινά από την κοινή σε όλους τους ανθρώπους ανάγκη να απορρίπτουν το πολύπλοκο και περιττό και να κρατάνε μονάχα αυτό που χρειάζεται για να αποδώσει το απαιτούμενο μήνυμα. Η σαφήνεια και η απλότητα είναι μεγάλες ανάγκες του ανθρώπου τόσο στη ζωή όσο και στην τέχνη. Για την αφαιρετική τέχνη κάθε ιδέα, ύλη ή ενέργεια πέρα από ό,τι φαίνεται, πέρα από ό,τι φανταζόμαστε πως είναι, αποκτά μια άλλη εσωτερική σημασία, που μπορεί να εκφραστεί εικαστικά με τα βασικά οπτικά στοιχεία που υπάρχουν, δηλαδή τα σημεία, τις γραμμές, τα σχήματα, τα χρώματα, την υφή κλπ. Το εικαστικό μήνυμα δεν εισβάλλει άμεσα και γρήγορα όπως συμβαίνει με την αναπαραστατική εικόνα, ούτε έμμεσα και πλάγια όπως στη συμβολική. Εγκαθίσταται αργά και προϋποθέτει καθαρή σκέψη και συμμετοχή. Μπορούν όμως τα παιδιά να γίνουν ικανοί και ευαίσθητοι παρατηρητές της αφαιρετικής τέχνης; Οι απόψεις ποικίλλουν...

Αυθεντίες στο χώρο της παιδικής λογοτεχνίας, όπως ο Benice Cullinan, επιμένουν ότι τα παιδιά δείχνουν ιδιαίτερη προτίμηση στις αντιπροσωπευτικές εικόνες. Ο Roger Duvoisin (Duvoisin, 1965: 22 – 23), γνωστός εικονογράφος για παιδιά είναι ενάντια στην αφαιρετική τέχνη ισχυριζόμενος ότι όποιος είναι υπέρ, δεν έχει εικονογραφήσει ποτέ βιβλία. Πολλοί υποστηρίζουν ότι η αφαιρετική τέχνη είναι μια τέχνη η οποία δεν προσφέρει ευχαρίστηση. Ωστόσο κανένας μεγάλος αντιπρόσωπός της δε συμφωνεί με αυτή την άποψη. Η αφαίρεση χρησιμοποιήθηκε από αυτούς τους καλλιτέχνες για να



εκφράσει αυτό που δεν μπορούσαν να το εκφράσουν με άλλα μέσα. Απ' την άλλη πλευρά, ο Dressel (Dressel, 1984: 108) προβάλλει την άποψη ότι οι βάσεις της αφαιρετικής τέχνης είναι κομμάτι της εμπειρίας κάθε παιδιού και το ερώτημα δε θα πρέπει να είναι αν η αφαιρετική τέχνη είναι κατάλληλη για τα παιδιά, αλλά εάν μπορούν οι δάσκαλοι και οι άλλοι ενήλικες να κάνουν τα παιδιά ευαίσθητα σε αυτή τη μορφή τέχνης<sup>17</sup>. Μάλιστα ισχυρίζεται ότι παρέχοντας στους μαθητές μόνο την παραδοσιακή λογοτεχνία και τέχνη, ενθαρρύνουμε κατώτερα επίπεδα σκέψης. Οι μη ρεαλιστικές απεικονίσεις ενισχύουν τη σκέψη, καθώς αφορούν στη δομή των πραγμάτων. Σε αντίθεση με την αντιπροσωπευτική τέχνη που δίνει όλα τα στοιχεία, η αφαιρετική παρουσιάζει στο παιδί μια σύνθεση που είναι μια ολότητα με όρια, συνοχή, εσωτερική δομή, την οποία όμως καλείται να την ορίσει. Μοιάζει με παζλ που επιδέχεται περισσότερες από μία λύσεις. Η τελική ερμηνεία έρχεται μέσα από το παιδί, από τις επιλογές που θα κάνει, από το τι βλέπει, τι συναισθήματα εκφράζει.

Παρ' όλα αυτά, υπάρχουν και οι αντίθετες απόψεις, όπως του Μπενέκου (Μπενέκος, 1981: 38) σύμφωνα με τον οποίο, όσο η μορφή είναι λιγότερο συγκροτημένη, λιγότερο ρεαλιστική (αναπαραστατική), όσο τα αναγνωρίσιμα σημεία συμβολοποιούνται περισσότερο και πλησιάζουν την αφαίρεση και τον αλληγορικό υπαινιγμό, τόσο και το ενδιαφέρον του παιδιού εξατμίζεται και η κατανόηση μπλοκάρει στο μορφολογικό ερμητισμό της εικόνας. Γι' αυτό το λόγο η μοντέρνα τέχνη γίνεται λιγότερο κατανοητή στο παιδί από την ακαδημαϊκή, μολονότι περισσότερο ελκυστική. Και δεν είναι μόνο θέμα παιδείας, όπως ισχυρίζονται οι αισιόδοξοι από τους κριτικούς. Οι δυσκολίες του παιδιού είναι οργανικές και ιδιότυπες. Γι' αυτό και είναι απαραίτητη η προσαρμοστική γνώση και δεξιότητα του καλλιτέχνη.

Τέλος, υπάρχει και μια μέση οδός, σύμφωνα με την οποία το παιδί είναι καλό να βλέπει και τη ρεαλιστική και την αφαιρετική τέχνη στα βιβλία. Επίσης, η αντιπροσώπευση της πραγματικότητας στην εικονογράφηση δε θα πρέπει να είναι απλώς μίμηση. Στην αισθητική δημιουργία υπάρχει μια αμοιβαία διείσδυση της εσωτερικής και εξωτερικής

---

<sup>17</sup> Ο Nodelman (Nodelman, 1988: 39) υπογραμμίζει ότι τα παιδιά κατανοούν και εκτιμούν ό,τι οι ενήλικες – οι υπεύθυνοι για την εκπαίδευσή τους – πιστεύουν ότι είναι κατάλληλο για αυτά. Έτσι πολλές φορές φαίνεται τα παιδιά να πέφτουν θύματα μιας αυτο-εκπληρούμενης προφητείας σχετικά με τις προτιμήσεις τους και τις ικανότητές τους.



πραγματικότητας. Είναι όπως όταν πέφτουμε για ύπνο και αρχίζουμε να ονειρευόμαστε, όπου γεγονότα και φωνές που κυρίευσαν το ενδιαφέρον μας, αναμειγνύονται με τη φαντασία μας και στολίζουν τα όνειρά μας. Το μηχανισμό αυτό των ονείρων χρησιμοποιεί συχνά ο εικονογράφος χωρίς να το γνωρίζουμε (Marantz & Marantz, 1988: 11). Ο Μπενέκος δηλώνει χαρακτηριστικά ότι δεν είναι αλήθεια πως μόνο η νατουραλιστική ζωγραφική γίνεται αντιληπτή από το παιδί. Όλες οι τεχνικές δοκιμάστηκαν στο παρελθόν με άριστα αποτελέσματα που ήταν βέβαια συνάρτηση της δημιουργικής έμπνευσης και της ποιοτικής πραγμάτωσής της, με μέτρο την ιδιαιτερότητα της παιδικής φύσης. Για τη γενική καλλιέργεια και την ολοκλήρωση του ατόμου είναι αναγκαία η εξοικείωσή του με όλες τις μορφές τέχνης, με όλες τις τεχνοτροπίες και με έργα όλων των εποχών και των πολιτισμών. Με αυτόν τον τρόπο συντελείται αφενός η γόνιμη προσέγγιση παιδιού και καλλιτέχνη, αφετέρου η εικαστική αγωγή διευρύνει τη μαθησιακή συμπεριφορά και δεινότητα του παιδιού. Σε κάθε περίπτωση θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι απαιτήσεις του εκάστοτε βιβλίου, που διαμορφώνονται από το περιεχόμενο και τους επιμέρους στόχους (Μπενέκος, 1990: 53-55).

### **Γ.3.2 Κόμικς και εκπαίδευση**

■ **Γενικά:** Σύμφωνα με τον Μαρτινίδη (Μαρτινίδης, 1990: 14), το κόμικς<sup>18</sup> είναι «*η τέχνη της αφήγησης ιστοριών με διαδοχή σχεδιασμένων εικόνων στην τυπογραφική επιφάνεια*». Μάλιστα το χαρακτηρίζει ως μια μορφή τέχνης για να ξεφύγει κι από μια γενικευμένη σύγχυση που το θέλει να περιορίζεται αποκλειστικά στο νεαρό αναγνωστικό κοινό (δεν υπάρχει τέχνη για συγκεκριμένες ηλικίες). Η τέχνη της «εικονογραφήγησης»<sup>19</sup> όπως έχει αναφέρει χαρακτηριστικά, δεν αρμενίζει πλησίον

<sup>18</sup> Στα «κόμικς» - από την ελληνική λέξη «κωμικός» - δε σημαίνει πως η μέσω εικόνων αφήγηση είναι οπωσδήποτε αστεία, μολονότι ο αστεϊσμός, η ελαφρότητα κι εν τέλει το κωμικό επικρατούν κατά συντριπτική πλειονότητα στη συνολική παραγωγή του είδους.

<sup>19</sup> Ο Μαρτινίδης στο βιβλίο του «Κόμικς – Τέχνη και Τεχνικές της Εικονογραφήγησης» προτείνει αντί της λέξης «κόμικς» τον όρο «εικονογραφήγηση», καθώς αποδίδεται, έτσι, «*η κατ' εξοχήν ποιότητα του*



μέσα στην πρωτοτυπία. Αντλεί ιδέες απ' όλες τις παραδόσεις της μυθοπλασίας, εκφραστικούς τρόπους απ' όλα τα κεκτημένα των εικαστικών αναπαραστάσεων και τεχνικές απ' όλα τα μέσα μαζικής επικοινωνίας.

Εκείνο που συντηρεί στα κόμικς μιαν ειδοποιό διαφορά και δεν τ' αφήνει να διαχυθούν μέσα στις ποικίλες υποδιαίρεσεις των λογοτεχνικών ειδών είναι το κατ' εξοχήν αφηγηματικό τους μέσο: η παράθεση εικόνων. Ως εικονογραφηγήματα μεταχειρίζονται και το λόγο (το κείμενο) και την εικόνα (το σκίτσο) σε δοσολογίες που ποικίλλουν χωρίς ποτέ μα ξεπερνούν κάποια όρια. Ωστόσο, αυτή η σύμφυση λογοτεχνίας και ζωγραφικής δε συνεπάγεται, απλώς, μιαν ανθολόγηση των πιο εντυπωσιακών χαρακτηριστικών της μιας ή της άλλης (για παράδειγμα τη ζωντάνια των διαλόγων και την ακρίβεια των αναπαραστάσεων). *«Το καλό για τα εικονογραφηγήματα είναι πως μπορούν, πράγματι, να χρησιμοποιούν όλο τον πλούτο και τη ροϊκή ανάπτυξη της γλώσσας μαζί με όλη την παραστατική πυκνότητα και τα πολλαπλά βάθη πεδίου στην οργάνωση της κάθε εικόνας. Το κακό στο οποίο κατά κανόνα ενδίδουν είναι πως, αντίστροφα, η ζωγραφική περνά στη ροϊκή ανάπτυξη και το λογοτεχνικό μέρος οδηγείται στη συμπύκνωση. Η αντιστροφή αυτή δεν αποτελεί οπωσδήποτε μειονέκτημα: αποτελεί, κυρίως, εκφραστική σύμβαση του είδους»* (Μαρτινίδης, 1990: 30). Ο λόγος στα εικονογραφηγήματα πυκνώνει, περιορίζεται στις πιο απαραίτητες ενδείξεις και προσδιορισμούς για να χωρέσει στα μπαλονάκια των διαλόγων. Η εικαστική επεξεργασία απ' την άλλη, αναπτύσσεται στην πιο κατάλληλη αλληλουχία για να εξυπηρετήσει ισόρροπα τις επιβραδύνσεις και τις εντάσεις της πλοκής. Εξωτερικοί παράγοντες (εμπορικής κυκλοφορίας, εκδοτικού μέσου κ.λπ.), αλλά και εσωτερικοί (είδος ιστορίας, τύπος αφηγητή, ασπρόμαυρη ή χρωματισμένη εικόνα κ.λπ.) επιβάλλουν τις δικές τους επιταγές. Μέσα από αυτές και μέσα από την ευρηματικότητα του σεναριογράφου και την ικανότητα του σχεδιαστή οργανώνεται η συνολική αφήγηση. Η φωνή που διηγείται στα ορθογώνια πλαίσια και στις σχεδιασμένες παραστάσεις ή οι φωνές που «ακούγονται» στα μπαλονάκια και στη μιμική των εκφράσεων, χρειάζονται πολλές μεθοδεύσεις για να χωρέσουν σε ένα συγκεκριμένο αριθμό σελίδων, για να εκθέσουν ολοκληρωμένα κάποια πλοκή και να καταστήσουν εύληπτη και ελκυστική, μαζί, όλη την αφηγηματική ροή.

---

*είδους: η αφήγηση ιστοριών με τη συμπάρθεση σχεδιασμένων εικόνων». Στην παρούσα εργασία θα υιοθετηθεί ο παραπάνω όρος.*





**Από παιδαγωγική σκοπιά:** Κατ' αρχάς, η ιδέα της διασύνδεσης της εκπαιδευτικής πράξης με ευχάριστες για τα παιδιά διαδικασίες, παρουσιαζόταν πάντα ελκυστική. Πρωτοπόροι εκπαιδευτικοί θέλησαν να αξιοποιήσουν το παιχνίδι, εικαστικές, ακόμα και αθλητικές δραστηριότητες, για να πετύχουν τους παιδαγωγικούς τους στόχους (Preese, 2000). Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με το ότι η εικονογράφηση σε μορφή κόμικς συνιστά μια γλώσσα παγκοσμίως κατανοητή που προκαλεί τις αισθήσεις, μετατρέπει το αφηρημένο σε συγκεκριμένο, προσδίδει μια νότα περιπέτειας, αγωνίας και συχνά μυστηρίου, απογειώνοντας τη φαντασία των αναγνωστών (Burton, 1955) οδήγησαν σε έρευνες γύρω από το ποια είναι η εκπαιδευτική αξία των κόμικς αρχικά, και πώς θα μπορούσαν να ενταχθούν στη μαθησιακή διαδικασία.

Όσον αφορά στην εκπαιδευτική αξία των κόμικς, στις ΗΠΑ διεξάγονται σχετικές μελέτες ήδη από τη δεκαετία του '40<sup>20</sup>. Σύμφωνα με τον Gruenberg (1944), σχεδόν όλα τα μαθήματα προσφέρονται για παρουσίαση μέσω των κόμικς. Βέβαια, άλλοι θεώρησαν τα κόμικς ως φραγμό στην εκπαίδευση. Ο ψυχίατρος F. Wertham (1954) σε μια μελέτη του, καταδίκασε τα κόμικς, θεωρώντας τα υπεύθυνα για την προώθηση της βίας, των φυλετικών στερεοτύπων, της ομοφυλοφιλίας, της ανυποταγής και του αναλφαβητισμού (Wright, 2001). Μετά τα μέσα της δεκαετίας του '50 η ενασχόληση με το ζήτημα της εκπαιδευτικής τους αξίας σταμάτησε. Ξαναεμφανίζεται το 1970 από ορισμένους εκπαιδευτικούς, όπως ο R. W. Campbell, που θεώρησε ότι ήταν χρήσιμα στη διδασκαλία της Γλώσσας (Koenke, 1981), καθώς και οι K. Haugaard (1973) και C. Alongi (1974), που τα σύστησαν για τους απρόθυμους αναγνώστες.

Ενώ οι μελέτες συνεχίζονται, η Γνωσιακή Επιστήμη δηλώνει ότι το ανθρώπινο σύστημα αποθηκεύει και αποκωδικοποιεί τις πληροφορίες μέσα από δυο συνδεδεμένα υποσυστήματα μνήμης, τη γλώσσα και τις εικόνες. Σχετική αναφορά γίνεται και από τη θεωρία της διπλής κωδικοποίησης (Paivio, 1991), στην οποία οι άνθρωποι κωδικοποιούν τις πληροφορίες με διπλό τρόπο και η μάθηση είναι αποτελεσματικότερη, όταν το κείμενο συνοδεύεται από εικόνα ή και το αντίστροφο. Οι Mayer και Moreno (1998, 2002) βασίστηκαν στη θεωρία της διπλής κωδικοποίησης, διερεύνησαν τρόπους (κυρίως, πώς ο H/Y θα συντελέσει στην αποτελεσματικότερη

---

<sup>20</sup> Το περιοδικό *Journal of Educational Sociology* αφιέρωσε τεύχος στο θέμα των comics στην εκπαίδευση (1944, Volume 18, Issue 4).



μάθηση) και πρότειναν στρατηγικές που βασίζονται στη διδασκαλία με ταυτόχρονη παρουσίαση αφήγησης και κινούμενων σχεδίων.

Τα **ψηφιακά κόμικς** προκύπτουν από την εικαστική έκφραση σε συνδυασμό με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και οριοθετούν τη συνάντηση της παραδοσιακής νεανικής κουλτούρας με τη σύγχρονη τεχνοκουλτούρα. Τα βασικά πλεονεκτήματα που μπορούν να προσφέρουν τα κόμικς ως εκπαιδευτικό εργαλείο είναι (Yang, 2003):

- Αποδοχή: Τα παιδιά, σχεδόν στο σύνολό τους, είναι εξοικειωμένα με τα κόμικς, αφού αποτελούν αναπόσπαστο στοιχείο του κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο κινούνται.
- Κίνητρα: Η εμφάνιση ενός κόμικς σε συνδυασμό με τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών στη διδακτική πράξη ενεργοποιεί και τους πιο απρόθυμους μαθητές.
- Ενεργοποίηση πολλαπλών ερεθισμάτων: Η ικανοποίηση διαφορετικών τύπων μάθησης, αφού τα ψηφιακά κόμικς αναδεικνύουν τον πολυμεσικό τους χαρακτήρα (Versaci, 2001).
- Ανάπτυξη οπτικού και τεχνολογικού αλφαριθμητισμού: Στην εποχή μας ο ρυθμός των οπτικών ερεθισμάτων είναι καταγιστικός και η διαχείρισή τους απαιτεί μια εξοικείωση με τις Νέες Τεχνολογίες.
- Διαθεματικότητα: η κατασκευή ενός ψηφιακού κόμικς είναι μια διεπιστημονική δραστηριότητα.
- Ανάπτυξη κριτικής και αναλυτικής σκέψης: η συνδυαστική χρήση κειμένου και εικόνας σε μια ενιαία μορφή έκφρασης αποτελεί μια πρόκληση για τους υποψήφιους δημιουργούς ψηφιακών κόμικς (Versaci, 2001).

Στη σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα γίνονται πολλές προσπάθειες αξιοποίησης των ψηφιακών κόμικς στη διδακτική πράξη. Η πρώτη προσπάθεια δημιουργίας ψηφιοποιημένων κόμικς, με την παροχή ταυτόχρονα του κατάλληλου λογισμικού (CoSy ComicStripCreator), καταγράφεται από το Πανεπιστήμιο Πειραιά, σε φοιτητές του εργαστηρίου CosyLLab του τμήματος Διδακτικής της Τεχνολογίας και Ψηφιακών Συστημάτων.



#### **Γ.4. Κριτήρια σωστής και μη σωστής εικονογράφησης σε παιδικά λογοτεχνικά έργα**

Όπως έχει προαναφερθεί, η εικόνα έχει γλώσσα παντοδύναμη. Δε νοείται βιβλίο που να απευθύνεται σε μικρούς αναγνώστες να μην είναι εικονογραφημένο. Είναι όμως η εικονογράφηση πάντα παιδαγωγικά και αισθητικά κατάλληλη; Προκειμένου να δοθεί μια απάντηση, θα ήταν καλό και χρήσιμο να ληφθούν τα παρακάτω υπόψη (Παπανικολάου – Τσιλιμένη, 1992: 31-34. Κανταρτζή, 2002: 183 - 196):

- Η εικόνα πρέπει να είναι ένα πραγματικό έργο τέχνης, δηλαδή να συντελεί στην ανύψωση της αισθητικής αντίληψης του παιδιού.
- Το κάθε παιδί έχει το δικό του ατομικό αριθμό. Από την εικόνα κρατά ό,τι του ταιριάζει. Εκείνο όμως που περισσότερο ενδιαφέρει ένα παιδί είναι το περιεχόμενο και όχι τόσο η τεχνοτροπία της εικόνας.
- Δεν έχει αποσαφηνιστεί ποιο είδος, ποια τεχνοτροπία προτιμούν τα παιδιά. Όποια και αν είναι αυτή, σίγουρα από την άποψη της τέχνης έχει να πει κάτι στα παιδιά. Γι' αυτό συνιστάται μια διαπαιδαγώγηση σχετική, για να μπορεί το παιδί να καταλάβει και να αποκρυπτογραφήσει την εικόνα.
- Η εικόνα θα πρέπει να είναι δοσμένη με τέτοιο τρόπο, ώστε να δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να ανιχνεύει το μήνυμά της και να φτάνει με έναν έμμεσο τρόπο σε αυτό. Ακόμη να βοηθά τον αναγνώστη να προβλέπει την αποκάλυψη της δράσης και του κλίματος της ιστορίας. Αυτή η διαδικασία βοηθά στην πολύπλευρη και σε βάθος προαγωγή της προσωπικότητας του παιδιού.
- Σε καμιά περίπτωση δεν πρέπει να υποκαθιστά το λόγο η εικόνα. Αυτόνομη, οφείλει δημιουργικά να απεικονίζει το καθετί, αλλά και να προκαλεί το λόγο. Η εικόνα πρέπει να αναδημιουργεί και όχι να αντιγράφει τα πράγματα, τονίζει ο Α. Λαμπρινίδης (Λαμπρινίδης στο Παπανικολάου – Τσιλιμένη, 1992: 32).



- Η κίνηση και η δράση θα πρέπει να είναι κύρια χαρακτηριστικά της εικόνας.
- Τα εικονογραφημένα έργα μεταφέρουν το μήνυμα μέσω της τέχνης της εικόνας και μέσω της τέχνης της συγγραφής. Οι εικόνες θα πρέπει να αντανακλούν όχι μόνο τη δράση και το κλίμα της πλοκής, αλλά να βοηθούν στη δημιουργία της βασικής διάθεσης της ιστορίας. Οι χαρακτήρες της εικόνας θα πρέπει να επικοινωνούν με αυτούς της ιστορίας. Να είναι σε συνέπεια και ακρίβεια με το κείμενο. Η εικόνα δηλαδή, θα πρέπει να είναι ανάλογη και σε αρμονική σχέση με όλα τα στοιχεία του λογοτεχνικού έργου. Η χρησιμοποίηση από τον εικονογράφο οπτικών στοιχείων – γραμμή, χρώμα, μορφή, υφή – και συγκεκριμένων τεχνικών μέσων είναι χρήσιμο να συμπληρώνουν την ανάπτυξη της πλοκής, του θέματος και της σύνθεσης.
- Τόσο η μορφή όσο και το περιεχόμενο της εικόνας πρέπει να ανταποκρίνονται στις ικανότητες και στα ενδιαφέροντα του παιδιού, να χαρακτηρίζονται από απλότητα, όχι όμως από απλοϊκότητα.
- Το εικονογραφημένο έργο πρέπει να είναι ανάλογο με την ηλικία στα οποία απευθύνεται. Ανάλογα με την ηλικία του παιδιού καθορίζεται και η ποσοτική σχέση της εικονογράφησης. Όσο πιο μικρό είναι το παιδί τόσο πιο πλούσια πρέπει να είναι η εικονογράφηση. Σύμφωνα με τη Βακάλη – Συρογιαννικοπούλου (1990) για τα παιδιά ηλικίας τρεισήμισι έως επτά, η εικονογράφηση θα πρέπει να γίνεται με τρόπο ρεαλιστικό και με χρώματα ζεστά, φωτεινά, καθαρά. Είναι η περίοδος στην οποία διαμορφώνεται η αισθητική αντίληψη του παιδιού και θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή. Στην ηλικία των επτά έως τα δεκατέσσερα το κείμενο θα πρέπει να κατέχει την πρώτη θέση και η εικόνα θεματικά να ακολουθεί το κείμενο. Ακόμη και στην περίπτωση που ο εικονογράφος θέλει να εκφραστεί με τρόπο αφαιρετικό, θα πρέπει να επιδιώκει να δώσει στην εικόνα εκείνα τα στοιχεία που θα θυμίζουν το κείμενο για το οποίο έχει δημιουργηθεί.
- Τα μικρά παιδιά δεν ενδιαφέρονται για λεπτομέρειες, ούτε για τους κανόνες οπτικής και συμμετρίας.



■ Ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζεται μια εικόνα προκαλεί διάφορα συναισθήματα. Η εικονιζόμενη μορφή, ανάλογα με τη θέση που κατέχει στην εικόνα και ανάλογα με την έκφρασή της, είναι δυνατόν να προκαλέσει φόβο, περιέργεια κλπ. Τα συναισθήματα αυτά πρέπει να είναι γνήσια και να εξεικονίζονται με τέτοιο τρόπο, ώστε το παιδί να μπορεί να ερμηνεύσει το νόημά του, συνειδητά ή ασυνείδητα, για τις δικές του ανάγκες και σκοπούς.

■ Η δυνατότητα του αναγνώστη να συμμετέχει είναι ένα άλλο χαρακτηριστικό του επιτυχημένου εικονογραφημένου έργου. Οι εικόνες που κάνουν το καθετί για τον αναγνώστη είναι ένα στυλ που αμέσως μπορεί να γίνει κατανοητό, μπορεί να είναι χρήσιμο και αγαπητό στα παιδιά, αλλά δε δίνει ευκαιρία στη φαντασία τους. Αυτό το είδος κατανόησης που αφήνει στους αναγνώστες να συμπληρώσουν εκείνα τα στοιχεία που λείπουν, δίνει περισσότερες δυνατότητες. Με άλλα λόγια, η εικόνα θα πρέπει να διεγείρει τη φαντασία του παιδιού, να τη διεγείρει εποικοδομητικά και όχι να την υποκαθιστά.

■ Αν ένα εικονογραφημένο λογοτεχνικό βιβλίο έχει τέτοιες ιδιότητες, ώστε να κάνει το παιδί να το αγαπήσει γενικά και πέρα από αυτό του δώσει τη δυνατότητα να γνωρίσει και να αγαπήσει την τέχνη, τότε πρέπει να είμαστε σίγουροι ότι εκπλήρωσε και πέτυχε το σκοπό του. Το κριτήριο προβάλλει από μόνο του αναμφισβήτητο.

Έπονται τα στοιχεία εκείνα σύμφωνα με τα οποία θα χαρακτηριζόταν μια εικονογράφηση ως λανθασμένη (Κανταρτζή 2002: 237-240).

■ **Ασυνέπεια:** Πολλοί εικονογράφοι υποτιμούν την αντίληψη του παιδιού παρουσιάζοντάς του μη συνεπείς μιμήσεις πραγματικότητας. Υπάρχουν μικρά και μεγάλα πράγματα πχ. το πράσινο κολιέ του κοριτσιού που περιγράφεται στο κείμενο ως κόκκινο, αλλαγές που αφορούν στον πρωταγωνιστή ή στα πρόσωπα της ιστορίας κ.λπ. Αυτό δείχνει αμέλεια ή διάθεση του εικονογράφου να διασκεδάσει παίζοντας με μορφές και χρώματα. Δε σημαίνει ότι ο εικονογράφος απαγορεύεται να κάνει αλλαγές αναλογιών, μεγέθους σύμφωνα με το στυλ του. Σημαίνει ότι οι μορφές, τα ζώα, τα



αντικείμενα οφείλουν να έχουν μια ταυτότητα που επιτρέπει να αναγνωρισθούν πέρα από τις αλλαγές.

■ **Έλλειψη αυθεντικότητας:** Η ανάγκη των συγγραφέων για νέο και πρωτότυπο στην πλοκή δίνει ώθηση για τεχνητές ιστορίες. Έτσι ο καλλιτέχνης συχνά αναγκάζεται να χρησιμοποιήσει οπτικά τρικ με αποτέλεσμα να καταστρέφεται η αντιπροσώπευση των ανθρώπων και των ζώων.

■ **Στερεότυπα και υπερβολές:** Το στερεότυπο στην τέχνη για τα παιδιά συχνά έχει περιγραφεί και εξερευνηθεί, γιατί δεν υπάρχει μεγαλύτερος εχθρός για τη αισθητική και την ανθρώπινη ανάπτυξη. Είναι οι τεχνητές και προσποιητές εικόνες που είναι ποσοτικά κυρίαρχες και ποιοτικά ευυπόληπτες μιας και παράγονται γρήγορα. Κυρίως αντανακλούν μια ασυνείδητη νοσταλγία στους ενήλικες για έναν παραδεισένιο κόσμο που ποτέ δεν υπάρχει. Εκτεταμένη χρήση τέτοιων εικόνων υπάρχει στα κόμικς και στις διαφημίσεις.

■ **Υπερβολική ομορφιά:** Υπάρχουν βιβλία στα οποία υπάρχει πλούσια και προσεκτική εικονογράφηση και μάλιστα είναι ιδιαίτερα θελκτικά στα παιδιά. Αλλά η ομορφιά τους χαλάει το κείμενο και ποτέ δεν μπορούμε να το πλησιάσουμε γιατί το πιέζει και το καταστρέφει.

■ **Το επίπεδο των ενηλίκων:** Μεγάλος αριθμός βιβλίων που έχουν εκδοθεί απέχουν από το συναισθηματικό και αντιληπτικό πεδίο και τους ορίζοντες του παιδιού. Πολλοί καλλιτέχνες εργάζονται έχοντας στο μυαλό τους ενήλικες και όχι τα παιδιά. Πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή γιατί υπάρχει κίνδυνος να οδηγηθούν πρώιμα τα παιδιά στον κόσμο των μεγάλων.

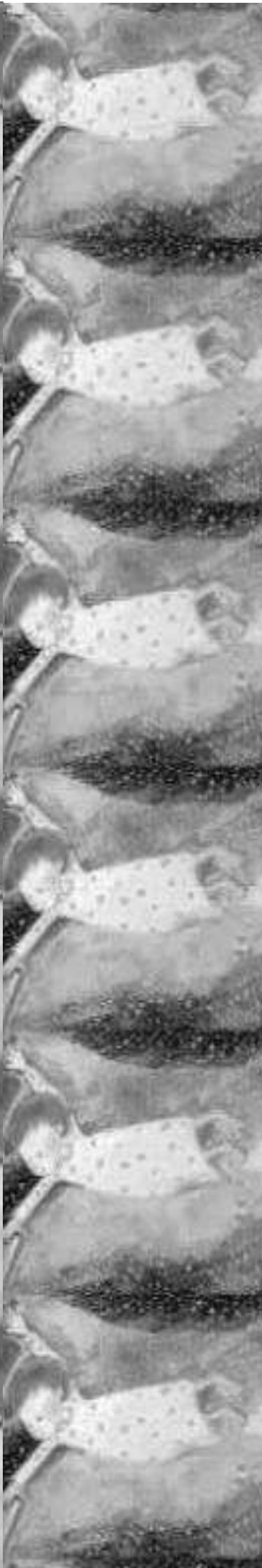
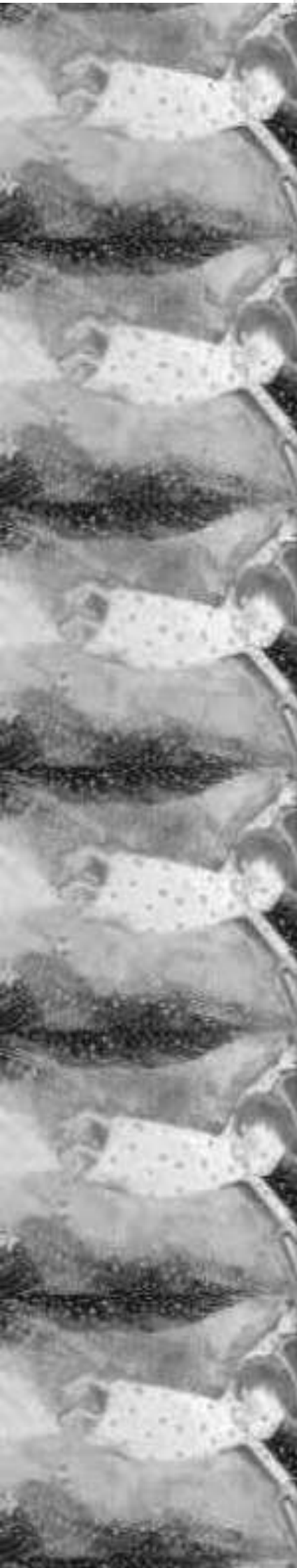
■ **Έλλειψη κατανόησης:** Υπάρχουν εικονογράφοι που δεν κατανοούν το κείμενο και το τι πιθανά σημαίνει για το παιδί. Αυτό συμβαίνει είτε γιατί δεν ενδιαφέρονται ή δεν έχουν το χρόνο να προσπαθήσουν να το κατανοήσουν κι έτσι περνούν τις δικές τους ιδέες ή γιατί η πολυπλοκότητα του κειμένου ξεπερνά τις δυνάμεις τους.



■ **Έλλειψη ύφους – ταυτότητας του καλλιτέχνη:** Η ανάμειξη του στυλ είναι ένα υφολογικό και αισθητικό χαρακτηριστικό του Μεταμοντέρνου<sup>21</sup>. Πολλά και σπουδαία έργα ταυτίζονται με τα ζητήματα που έθεσε το Μεταμοντέρνο. Ωστόσο, όσον αφορά στο **παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο**, μια τέτοια ανάμειξη στυλ μπορεί να δημιουργήσει ελκυστικές εικόνες, αλλά να αφήσει ίσως, το συναίσθημα στο θεατή ότι παίζουν μαζί του και ότι τον απομακρύνουν από την επαφή του με το κείμενο. Ενδεχομένως δηλαδή, η ύπαρξη φωτογραφιών, υδατογραφιών, σχεδίων με μολύβι **στο ίδιο βιβλίο** να δημιουργήσει αλλού ρομαντική και αλλού κρύα διάθεση.

---

<sup>21</sup> Ο όρος «μεταμοντερνισμός» (post - modernism) χρησιμοποιείται συμβατικά για την τέχνη που διαμορφώθηκε στο διεθνή χώρο μετά το Β' Παγκόσμιο πόλεμο (αρχικά χρησιμοποιήθηκε στην αρχιτεκτονική το 1947). Ο μεταμοντερνισμός αποκηρύσσει την ελιτίστικη αντίληψη για την τέχνη που υιοθέτησε ο μοντερνισμός, καταφεύγοντας ακόμα και σε πρότυπα της μαζικής κουλτούρας, όπως την τηλεόραση, τον κινηματογράφο, τη λαϊκή τέχνη κ.ά. Στη μεταμοντέρνα τέχνη συνυπάρχουν όλα, ακόμα και τα αντίθετα: ο Σούπερμαν με τον Γκοντό, η σιωπή με την pop κουλτούρα (Hassan, 2002: 2). Το σύνθημά του είναι η απελευθέρωση από την «τυραννία του στυλ». Για το λόγο αυτό, επικρατεί εμφανής ανάμειξη παλιών και σύγχρονων ειδών και υφών. Στόχος των μεταμοντερνιστών είναι η κατάλυση του προσωπικού ύφους και του παραδοσιακού τρόπου σκέψης και εμπειρίας. Δεν επιθυμούν, όπως οι μοντερνιστές, να αποκαταστήσουν τη συνοχή του αποσπασματικού κόσμου, αλλά να αποκαλύψουν και να αποδεχτούν την αταξία, το παράλογο, την υποκειμενικότητα το κενό ή το «τίποτα» της ανθρώπινης ύπαρξης (Γεωργιάδου, 2006: 243).







## **Ενότητα: 2<sup>η</sup>**

Στο δεύτερο μέρος της παρούσας εργασίας, εφόσον έχει προηγηθεί βιβλιογραφική και κριτική επισκόπηση αναφορικά με την εικόνα και την εικονογράφηση στην παιδική λογοτεχνία, έγινε προσπάθεια να παρουσιαστούν διάφοροι τρόποι αξιοποίησης των οπτικών στοιχείων στη μαθησιακή διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, επιλέχθηκε και μελετήθηκε η εικονογράφηση των λογοτεχνικών κειμένων που περιέχονται στο Ανθολόγιο των Γ' & Δ' τάξεων του Δημοτικού «*Στο σκολεϊό του κόσμου*». Ερευνήθηκε αν μπορούν οι εικόνες που πλαισιώνουν τα λογοτεχνήματα να χρησιμοποιηθούν στη διδακτική πράξη και με ποιον τρόπο. Μάλιστα παρατίθεται μια ενδεικτική πορεία διδασκαλίας ενός κειμένου από το Ανθολόγιο, στην οποία στόχοι και δραστηριότητες λαμβάνουν υπόψη την εικονογράφησή του. Προηγουμένως όμως, κρίνεται χρήσιμο να γίνει αναφορά στο πλαίσιο και τις προδιαγραφές που ακολουθήθηκαν κατά τη συγγραφή των Ανθολογίων και που άπτονται του θέματος.

Κατ' αρχάς, αξ σημειωθεί ότι τα ισχύοντα Ανθολόγια, όπως και τα παλαιότερα<sup>22</sup>, έχουν την κύρια ευθύνη της επαφής των παιδιών με τη Λογοτεχνία, ιδίως τώρα, που τα λογοτεχνικά κείμενα που περιλαμβάνονται στα εγχειρίδια της Γλώσσας έχουν

---

<sup>22</sup> Σε παλαιότερους καιρούς η λογοτεχνία είχε θέση αποκλειστικά στο βιβλίο Γλώσσας και στα Αλφαβητάρια (Παπαμανώλης, 2007: 63 - 72). Μολονότι το ΥΠ.Ε.Π.Θ. με τις μεταρρυθμίσεις που συνέβησαν σε επίπεδο αναλυτικών προγραμμάτων και συγγραμμάτων το 1975 προχώρησε στην έκδοση Ανθολογίων (Ανθολόγιο για τα παιδιά του Δημοτικού, τρεις τόμοι), η λογοτεχνία παρέμεινε άρρηκτα συνδεδεμένη με το μάθημα της Γλώσσας. Μέχρι το 1999 κι ενώ υπήρχαν τα Ανθολόγια ως εγχειρίδια έκφρασης και υποστήριξης της λογοτεχνίας, η μέθοδος προσέγγισης των κειμένων που ακολουθούσε ο εκπαιδευτικός ήταν αποκλειστικά αυτή της υλοποίησης δραστηριοτήτων, που εξυπηρετούσαν καθολικά το μάθημα της Γλώσσας και στην καλύτερη περίπτωση, δραστηριότητες νοηματικής ανάλυσης περιεχομένου. **Τα Ανθολόγια ήταν απλώς μια ανθολογία, δηλαδή παράθεση κειμένων διαφόρων εποχών και δημιουργών. Στόχος των Ανθολογίων αυτών, όπως σημείωνε η συντακτική ομάδα, ήταν «...να προσφέρει στους μικρούς μαθητές μια σειρά από γνήσια λογοτεχνικά κείμενα, ποιητικά και πεζά, που θα τους φέρουν σε μια πρώτη επαφή με τη Νέα Ελληνική Λογοτεχνία, θα τους βοηθήσουν σημαντικά να καλλιεργήσουν τον προφορικό και γραπτό λόγο τους και θα τους κάνουν να αγαπήσουν ακόμη περισσότερο το διάβασμα»** (Ανθολόγιο για τα παιδιά του Δημοτικού ΚΘ' εκδ, μέρος πρώτο, 2003: 239). Η σύνδεση με τη Γλώσσα γινόταν τακτικά (κάθε δέκα περίπου μαθήματα) με τη γνωστή σημείωση «*Αύριο Ανθολόγιο*». Όσον αφορά στην εικονογράφησή τους, ήταν πολύ περιορισμένη – σχεδόν ανύπαρκτη - και επιτελούσε καθαρά διακοσμητικό ρόλο.



περιοριστεί σημαντικά. Στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας (2002) που ακολουθούν το Δ.Ε.Π.Π.Σ. (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών), ο ρόλος της Λογοτεχνίας έχει αναβαθμιστεί: αποσυνδέεται εν μέρει από τη διδασκαλία της Γλώσσας, ενώ συνδέεται με τη σύγχρονη πραγματικότητα και με άλλες πολιτισμικές εκφράσεις, όπως είναι οι καλές τέχνες ή οι επιστήμες, μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες. Γενικά, μέσω των κειμένων που επιλέχθηκαν να συμπεριληφθούν στα Ανθολόγια γίνεται προσπάθεια «να απολαύσει ο μαθητής το λόγο ως έργο τέχνης» (Α.Π.Σ., 2002 : 24), «να γνωρίσει και να αγαπήσει ποικίλες μορφές λογοτεχνικών έργων, έτσι ώστε να ευαισθητοποιηθεί και να αποζητά μόνος του τη συντροφιά του καλού λογοτεχνικού βιβλίου» (Α.Π.Σ., 2002: 26). Στην προώθηση της φιλιαναγνωσίας σημαντικό ρόλο παίζουν επίσης οι παιγνιώδεις δραστηριότητες που συνδέουν τη λογοτεχνία με το παιχνίδι και την ψυχαγωγία. Μάλιστα για την επίτευξη αυτού του σκοπού, τέθηκαν επιμέρους στόχοι που αφορούν στην εμφάνιση/αισθητική των Ανθολογίων (και όχι μόνο). Χαρακτηριστικά αναφέρεται: «Τα βιβλία θα πρέπει:

- να περιλαμβάνουν απεικονίσεις είτε σε φωτογραφική είτε σε ζωγραφική μορφή, κατάλληλες για την ηλικία στην οποία απευθύνονται. Αυτές μπορεί να λειτουργούν συμπληρωματικά, ενισχυτικά ή και ως (μερική) οπτική παράσταση του λόγου.

– να περιλαμβάνουν σχήματα, διαγράμματα και χάρτες, ώστε να εξασφαλίζουν την αποτελεσματικότητα στη μετάδοση μηνυμάτων [...].

– να είναι ευχάριστα, καθώς είναι αποδεδειγμένο ότι η εικονογράφηση και η εν γένει αισθητική του υλικού συμβάλλουν ουσιωδώς στην αποδοχή του από τους μαθητές». Επίσης, στις «ειδικές-τεχνικές προδιαγραφές», στόχος των οποίων είναι ο «καθορισμός των κανόνων» που δεσμεύουν τους δημιουργούς εκπαιδευτικού υλικού και τους επιβάλλουν να παραδώσουν εκπαιδευτικό υλικό που να ανταποκρίνεται πλήρως στις προδιαγεγραμμένες παραμέτρους, γίνεται ιδιαίτερη μνεία στις εικόνες που θα συνοδεύσουν ένα κείμενο. «Οι εικόνες, πίνακες κ.ά. αποτελούν υλικό μείζονος σημασίας, με μία ή περισσότερες κάθε φορά λειτουργίες (προσελκυστική, κατευθυντική, διδακτική, ενισχυτική, μνημονική). Οι μελέτες που εστιάζουν στο πώς διαβάζονται οι εικόνες καταδεικνύουν τη σημασία του. **Η επιλογή ή δημιουργία υλικού εικονογράφησης είναι σπουδαιότατη, γι' αυτό είναι απολύτως απαραίτητο να υπάρχει εξαρχής η συνεχής συνεργασία με γραφίστες.**



- Στο προς εκτύπωση βιβλίο τα σχήματα σχεδιάζονται από εξειδικευμένο γραφίστα. Οι συγγραφείς είναι ωστόσο υποχρεωμένοι να προτείνουν σκαρίφημα όπου αναφέρονται όλες οι λεπτομέρειες που πρέπει να επισημανθούν, οι αναλογίες των μεγεθών, τα κατάλληλα χρώματα.
- Πρέπει να είναι πρωτογενή γραμμικά σχέδια για τις ανάγκες του συγκεκριμένου βιβλίου και να υποδεικνύεται η θέση τους.
- Όταν δεν είναι πρωτότυπα, πρέπει αφενός να υποδεικνύεται η επιλεγμένη θέση, αφετέρου να σημειώνεται η πηγή από την οποία προέρχονται.
- Πρέπει να δίνουν έμφαση στην απλουστευμένη μορφή.
- Είναι προτιμητέα τα τρισδιάστατα.
- Το μήνυμα που θέλει να μεταδώσει με ένα σχήμα ο συγγραφέας είναι αποκλειστική ευθύνη του.
- Τα σχήματα και τα σύμβολα που χρησιμοποιούνται σε αυτά πρέπει να είναι σύμφωνα με τις διεθνείς προδιαγραφές ISO.
- Η τοποθέτηση των εικόνων στη σελίδα σύμφωνα με όσα ελέγχθησαν προηγουμένως είναι πολύ σημαντική.
- Όπου χρειάζεται, πρέπει να γίνεται οργάνωση εικόνων-υποτίτλων.
- Η σάρωση εικόνων (scanning) βοηθά πολύ τη διαδικασία επιλογής υλικού εικονογράφησης. Όμως, εμφανίζεται συχνά το πρόβλημα των δυσανάγνωστων στοιχείων και απαιτείται προσοχή.
- Ηλεκτρονικά αρχεία φωτογραφικού υλικού πρέπει να αξιοποιούνται με σύνεση, δεδομένου ότι είναι επιθυμητός ο στενός (και όχι αυθαίρετος) συσχετισμός εικόνων (π.χ. φωτογραφικού υλικού) με το κείμενο.
- Τα χρώματα στο κείμενο βοηθούν τη μάθηση και βελτιώνουν την αισθητική εικόνα του κειμένου.
- Πρέπει με σύνεση να συνδυάζεται διχρωμία και τετραχρωμία για λόγους αναγνωσιμότητας του κειμένου/ βιβλίου.
- Η χρήση σκούρων και έντονων χρωμάτων και οι αντιθέσεις πρέπει να είναι προϊόν μελέτης γιατί αντί να μεγιστοποιήσουν την αναγνωσιμότητα και κατανόηση του κειμένου μπορεί να συμβάλουν στην ελάττωσή τους (ΦΕΚ 303 τ.Β' 13-03-2003, σ.676, 682).



Γίνεται αντιληπτό ότι το ΥΠ.Ε.Π.Θ. έλαβε υπόψη του το σημαντικό ρόλο της εικονογράφησης και φρόντισε να παραθέσει οδηγίες (για τη συνεργασία συγγραφέα και γραφίστα, τη σχέση εικόνας-κειμένου, τα χρώματα, την τοποθέτηση των εικόνων κ.λπ.) για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Όσον αφορά στην εικονογράφηση των δύο πρώτων Ανθολογίων, «Το δελφίνι» και «Στο σκολεϊό του κόσμου», υπήρξε συνεργασία μεταξύ των συγγραφικών ομάδων και των εικονογράφων και όλη η εικαστική επένδυση των κειμένων (σκίτσα, σχέδια, πίνακες ζωγράφων, Ελλήνων και ξένων, φωτογραφίες κ.λπ.) διαλέγεται με αυτά (υπάρχουν ορισμένες εξαιρέσεις), πολλές φορές προεκτείνοντας το νόημά τους παρέχοντας επιπλέον πληροφορίες. Ας σημειωθεί, επίσης, ότι η εικονογράφηση των Ανθολογίων έχει το δικό της «τέλος», με την αριστοτελική έννοια: να καλλιεργήσει αισθητικά τα παιδιά στον εικαστικό τομέα. Όσον αφορά στο τρίτο Ανθολόγιο, «Με λογισμό και μ' όνειρο», δε φαίνεται να ακολουθήθηκε η ίδια συλλογιστική. Αφενός η εικονογράφηση σε αυτό είναι πολύ περιορισμένη, αφετέρου όλη η εικαστική επιμέλεια έγινε από τη συντακτική ομάδα. Όπως προαναφέρθηκε όμως, στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, μελετήθηκε η εικονογράφηση του δεύτερου Ανθολογίου, των Γ' & Δ' τάξεων του Δημοτικού· επομένως εκτενέστερη αναφορά στα άλλα δύο θεωρείται περιττή και αντικείμενο άλλης έρευνας.

Σχετικά με τις εικονογραφήσεις που περιέχονται «Στο σκολεϊό του κόσμου», διακρίνονται δύο κατηγορίες. **Στην πρώτη**, εντάσσονται αυτές που έχουν ρόλο περισσότερο **διακοσμητικό** και **δεν προσφέρονται για διδακτική αξιοποίηση**, ενώ **στη δεύτερη**, υπάγονται οι εικονογραφήσεις που λειτουργούν **συμπληρωματικά** και **ενισχυτικά**, **συντείνοντας στην αποτελεσματικότερη μετάδοση μηνυμάτων** και **προσφέροντας ευκαιρίες αξιοποίησής τους στη μαθησιακή διαδικασία**. Στην πρώτη κατηγορία περιλαμβάνονται κείμενα που ανήκουν στη θεματική ενότητα της παράδοσης («Κόκκινη κλωστή δεμένη...») και της ιστορίας («Όμορφη μου, καλή, γλυκιά πατρίδα»). Έπεται η παρουσίαση των κειμένων/εικονογραφήσεων που εντάσσονται σε αυτή την ομάδα (ακολουθείται η σειρά εμφάνισής τους στο Ανθολόγιο).

■ **«Λιοντάρι και αγριόχοιρος»:** Πρόκειται για τον ομώνυμο μύθο του Αισώπου σε διασκευή της Έλλης Αλεξίου. Σύμφωνα με το δίδαγμα του μύθου, οι άσκοποι



ανταγωνισμοί και η ματαιόδοξη φιλοπρωτία οδηγούν σε υπερβολές, σε έριδες και συχνά στην αλληλεξόντωση. Αντίθετα, η κατανόηση του άλλου και η καλόπιστη συνεργασία αποτελούν τις μόνες ουσιαστικές λύσεις. Όσον αφορά στην εικονογράφηση



Αίσωπος

### Λιοντάρι και αγριόχοιρος

(Μύθος διασκευασμένος από τη συγγραφέα Έλλη Αλεξίου)

• αγριόχοιρου

**Μ**έσα στη μεγάλη κάψα του καλοκαιριού, βρέθηκαν ένα λιοντάρι και ένας αγριόχοιρος\* κοντά σε μια μικρή πηγή, όπου έτρεχε δροσερό νεράκι. Είχαν και οι δυο τους τέτοια δίψα, που δεν είχαν την υπομονή να περιμένουν να πιει πρώτα ο ένας κι ύστερα ο άλλος. Εσπρωξε το λιοντάρι με τόση ορμή τον αγριόχοιρο, που ο αγριόχοιρος βρέθηκε δυο μέτρα πέρα από το νερό. Μια κι αυτός ορθώθηκε στα γρήγορα και, πέφτοντας πάνω στο λιοντάρι, το απομάκρυνε από την πηγή. Κι αυτό συνεχίστηκε αρκετή ώρα. Έτσι που ούτε το ένα ούτε το άλλο δεν είχαν καταφέρει να ξεδιψάσουν, μα ούτε να δροσιστούν με μια ρουφηξιά νερό. Πάλευαν του σκοτωμού πεισματωμένα και, παίρνοντας βαθιές ανάσες, σταματούσαν ένα λεφτό, ξαναπείνανε φόρα και ξανάρχιζαν. Είχαν και οι δυο καταξερκιστεί, καταπληγιστεί.

• σαρκώματα

Τους είδαν από ψηλά δυο σαρκώματα\*, αρπακτικά πουλιά, γύπας και κοράκι, κατέβηκαν χαμηλά και πετούσαν από πάνω τους, περιμένοντας πότε θα πέσουν πια ψόφια για να τα καταβροχθίσουν. Το λιοντάρι κι ο αγριόχοιρος τα είδαν, κατάλαβαν το σχέδιό τους και τρομοκρατήθηκαν.

– Βλέπεσαι τι γίνεται από πάνω μας; είπε το λιοντάρι στον αγριόχοιρο. Περιμένουν να αλληλοφαγωθούμε, για να γλεντήσουν με τις σάρκες μας.

• έρεβα  
τοσπιμύς

– Καλά που το κατάλαβες. Εμένα δε μου αρέσει ποτέ η δίχονια.\* Με τη φιλική συνεννόηση τελειώνουν όμορφα και καλά όλες οι δουλειές... Οα είχαμε πιει το νεράκι μας, θα είχαμε ξεδιψάσει και δε θα είχαμε γεμίσει πληγές.

• θεικούσαν  
αβελήτητους  
• παράλογο

Στάθηκαν με τη σειρά τους μπρος στην πηγή, ήπιαν, ήπιαν με την ψυχή τους, ξεδιψάσαν και ελεεινολογούσαν\* τους εαυτούς τους που κόντεψαν με το τυφλό\* πείσμα τους να κάμουν τα κορμιά τους πλούσια τραπέζι στα σαρκώματα πουλιά.

του κειμένου, περιορίζεται στην απεικόνιση των δύο ηρώων, του λιονταριού και του αγριόχοιρου. Η εικόνα βρίσκεται στο πάνω μέρος της σελίδας σε πολύ μικρή απόσταση από τον τίτλο. Θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι προϊδεάζει σε έναν πολύ μικρό βαθμό τον αναγνώστη για το περιεχόμενο του κειμένου. Ωστόσο, λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι δεν αναπαριστά κάποια σκηνή από το μύθο, δεν τον ενισχύει, ούτε συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη μετάδοση του μηνύματος παρά μόνο απεικονίζει το κεφάλι του λιονταριού και του αγριόχοιρου (έστω και

σε αυτή τη στάση που φανερώνει ενδεχομένως κάποια αντιπάθεια μεταξύ τους), θα λέγαμε ότι εξυπηρετεί περισσότερο διακοσμητικούς παρά διδακτικούς σκοπούς. Ας σημειωθεί ότι το συγκεκριμένο κείμενο προσφέρεται για εικονογράφηση (με στόχο τη διδακτική αξιοποίηση), καθώς φέρει δύο μηνύματα και οι μαθητές πιθανώς να δυσκολευτούν να τα εντοπίσουν· το ένα σχετίζεται με την πλοκή της ιστορίας και το άλλο με το απόφθεγμα/δίδαγμα που εξάγεται με την ολοκλήρωση της ανάγνωσής του.



- «Γλωσσοδέτης» και «Λογοπαίγνιδο»: Οι γλωσσοδέτες, όπως και τα λογοπαίγνια, συνδέονται με μια από τις λειτουργίες της γλώσσας, που δεν αναφέρεται στο νόημα των

λέξεων, αλλά στους ήχους που αυτές παράγουν. Το παιχνίδι με τις λέξεις παρεμβαίνει με ευχάριστο και ευτράπελο τρόπο στις διαδικασίες της μάθησης. Πρόκειται για την αξιοποίηση της δυνατότητας της γλώσσας να υπερβαίνει τη λογική. Στο «Γλωσσοδέτη» της Νανάς Νικολάου δεν υπάρχει κάποια εικονογράφηση παρά μόνο τα



παιδιά που χρησιμοποιούνται για να παρουσιάσουν τις δραστηριότητες σε κάθε κείμενο του Ανθολογίου, αυτή τη φορά σε μεγέθυνση. Δεν υπάρχει καμία διαφοροποίηση στα ρούχα τους, στη στάση του σώματός τους ή στο βλέμμα τους. Μιας και από τη φύση του γλωσσοδέτη δε δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στο νόημα των λέξεων, αλλά στους ήχους που αυτές παράγουν κάθε φορά, θα μπορούσε η εικονογράφος να δώσει κάποια στοιχεία που θα ωθούσαν τους μαθητές να συνεχίσουν το γλωσσοδέτη. Θα μπορούσε επίσης να υπάρχει μια εικαστική απόδοση του νοήματος του γλωσσοδέτη ακριβώς για να τονιστεί αυτή του η ιδιαιτερότητα (η ανορθόδοξη χρήση

© αντί: Μπεδοβαστή

© αντί: Μπεδοβαστή

### Λογοπαίγνιδο

– Να 'χαμε\*, τι να 'χαμε;  
Να 'χαμε ένα γέρο, να φύλαγε τον κήπο, τον κήπο με τα πράσα, με τα γαρφαλάκια.  
– Να 'χαμε, τι να 'χαμε;  
Να 'χαμε ένα γάιδαρο να βαβαλήσει ο γέρος, ο γέρος ο καημένος, ο κακοπαθημένος, που φύλαγε τον κήπο, τον κήπο με τα πράσα, με τα γαρφαλάκια.  
– Να 'χαμε, τι να 'χαμε;  
Να 'χαμε έναν κόκορα να τσιμπάγε το γάιδαρο, να γκρέμιζε το γέρο, το γέρο τον καημένο, τον κακοπαθημένο, που φύλαγε τον κήπο, τον κήπο με τα πράσα, με τα γαρφαλάκια.  
– Να 'χαμε, τι να 'χαμε;  
Να 'χαμε μιν αλεπού, να 'τρωγε τον κόκορα, που τσιμπήσε το γάιδαρο, που γκρέμιζε το γέρο, το γέρο τον καημένο, τον κακοπαθημένο, που φύλαγε τον κήπο με τα πράσα, με τα γαρφαλάκια.



### Δραστηριότητες

1. Παίξουμε το λογοπαίγνιδο σύμφωνα με τις παρακάτω οδηγίες: φτιάχνουμε έναν κύκλο. Ρωτάμε όλοι μαζί «να 'χαμε, τι να 'χαμε». Ο καθένας με τη σειρά του λέει τι θα ήθελε να έχει και συνεχίζουμε την ιστορία με τον ίδιο τρόπο.
2. Φέρνουμε και άλλα λογοπαίγνια ή οδηγίες για ομαδικά παιχνίδια. Μπορούμε να τα παρουσιάσουμε στην τάξη ή να τα παίξουμε στην αυλή.

### Προτάσεις για διάβασμα

Θέτη Χορτιάτη, Τα παιχνιδάκια, εκδ. Κέδρος.  
Μαρούλα Κλιάφα, Ζωή Βαλάση, Ας παίξουμε πάλι, εκδ. Κέδρος.



της γλώσσας). Ομοίως για το «Λογοπαίχνιδο» που έπεται του «Γλωσσοδέτη».

■ **«Παροιμίες» – «Παροιμιόμυθοι» – «Αινίγματα»:** Τα σύντομα αυτά κείμενα (από την Ελλάδα, τη Βουλγαρία, την Ουγγαρία) οδηγούν με τον παιγνιώδη τρόπο διατύπωσης και έκφρασής τους στην κατανόηση και την αξία της θυμοσοφίας των απλών ανθρώπων. Αναφορικά με την εικονογράφηση, είναι αρκετά περιορισμένη και φαίνεται να επιτελεί καθαρά διακοσμητικούς σκοπούς παρά το γεγονός ότι υπάρχει κάποια σχέση με το κείμενο. Για παράδειγμα, παρουσιάζεται ο εξής παροιμιόμυθος:

**Η αλεπού, περιμένοντας  
να πέσουν απ' την κούρνια  
οι κόττες, ψόφησε από την πείνα.**

Ακολουθεί η εικονογράφηση με τις κόττες να φαίνεται να τρώνε και με μια αλεπού από κάτω να περιμένει (ίσως;) την κατάλληλη ευκαιρία. Η συγκεκριμένη εικονογράφηση, κατά τη γνώμη μου, δεν ενισχύει ιδιαίτερα το κείμενο ούτε μπορεί να αξιοποιηθεί στη

μαθησιακή διαδικασία. Αντί αυτής, θα μπορούσαν να παρατεθούν κάποια στοιχεία που να σχετίζονται με την ερμηνεία των παροιμιών, των παροιμιόμυθων και των αινιμάτων ή κάποια που να θύμιζαν στα παιδιά άλλες παροιμίες, παροιμιόμυθους και αινίγματα που έχουν ακούσει.

#### Παροιμίες

Φιλικήπερα

Κάλλισο\* γαϊδουρόδενο παρά γαϊδουραγύ ρευε.  
(από την Ελλάδα)

Μόνον τ' αηδόνι μπορεί να καταλάβει το τριαντάφυλλο.  
(από τη Βουλγαρία)

Ο γνωστικός ποτέ δε βάζει μες στον κήπο του κατσίκια για κηπουρό.  
(από την Ουγγαρία)

#### Παροιμιόμυθοι

Άλλαξεν ο Μανωλιός  
κι έβαλε τα ρούχ' αλλιώς.

Κάηκε η γριά στο χυλό,  
φυσάει και το γιαούρτι.

Η αλεπού, περιμένοντας  
να πέσουν απ' την κούρνια\*  
οι κόττες, ψόφησε απ' την πείνα.  
(από την Ελλάδα)

στο μέρος που  
κούρνιαζουν



#### Αινίγματα

Άμα βλέπω, δεν το βλέπω,  
και το βλέπω όταν δεν βλέπω.

Του μιλώ και μου μιλά,  
τραγουδώ, μου τραγουδά,  
του γελάω, μου γελά.

Χοντρός χοντρός καλόγερος  
με γένια στο κεφάλι.





■ «Ο μόχθος της μύγας»: Σε αυτό το παραμύθι από την Καλαβρία, παρουσιάζονται εξελικτικά η οκνηρία (της μύγας) και η προκλητική (της) έπαρση με την οικειοποίηση του ξένου μόχθου (του βοδιού). Θεωρώ ατυχή και επιπόλαιη την εικονογράφηση στο συγκεκριμένο κείμενο. Απεικονίζεται μία μύγα στο πάνω μέρος της σελίδας, ενώ στο κάτω, ακριβώς η ίδια μύγα (ίδιο σχέδιο) βρίσκεται πάνω σε κάτι κέρατα. Δε δίνονται περισσότερες πληροφορίες για τα βόδια που οργώνουν, ούτε για τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζεται η μύγα στο κείμενο. Στην επόμενη σελίδα υπάρχει μια αλεπού που τυχαίνει να είναι η ίδια με αυτή στους παροιμιόμυθους. Είναι κατάφορος ο ρόλος της εικονογράφησης στο παραμύθι καθαρά διακοσμητικός. Θα μπορούσε να αναπαρασταθεί όλη η σκηνή του οργώματος με τα δύο βόδια να οργώνουν, τη μύγα να στέκεται στα κέρατα του ενός και την αλεπού να πλησιάζει. Έχοντας μπροστά τους οι μαθητές μια τέτοιου είδους εικόνα, θα μπορούσαν να κάνουν προβλέψεις για την εξέλιξη της ιστορίας, να δημιουργήσουν το δικό τους διάλογο μεταξύ των ηρώων κ.λπ. Μια άλλη πρόταση είναι να διατηρηθεί η εικόνα με τη μύγα πάνω στα κέρατα του βοδιού, αλλά να της δοθούν ανθρώπινα χαρακτηριστικά. Πηγή έμπνευσης μπορεί να σταθεί το ακόλουθο σημείο του κειμένου:



### Ο μόχθος της μύγας

Στο παζάρι\* χθες που πήγα είδα μια τεμπέλα μύγα και μου ήρθε στο μυαλό παραμύθι γελαστό.

Παραμύθι

© αγορά

Περνά από εκεί και μια αλεπού που βλέπει τη μύγα και της χαμογελά. Καθώς γνωρίζονται από παλιά, τη χαιρετά εγκάρδια:  
– Καλημέρα, κουμπάρα μύγα.  
– Καλημέρα και σε σένα, κουμπάρα αλεπού!  
– Τι χαμπάρια, κουμπάρα μύγα; Τι γίνεται; Και η μύγα με βαθύ αναστεναγισμό απάντησε στην αλεπού:  
– Αχ, μα τι θέλες να γίνεται, βρε κουμπάρα αλεπού! Δε βλέπεις;... Οργώνουμε!

(παραμύθι από την Καλαβρία)

**Π**ρέπει να σας την πω τούτη την ιστορία, για να γελάσετε όπως γέλασα κι εγώ, όταν μου την έφερε ο άνεμος στ' αυτιά μου. Ακούστε λοιπόν:

Ήταν μια μέρα με τσουχτερό κρύο. Ήταν κρύο παράξενο. Και σε κείνο το αφάνταστο και παράξενο κρύο δύο βόδια σ' έναν κάμπο τραβούσαν με κόπο το άροτρο.\* Τραβούσαν και ιδρώναν, τραβούσαν και ιδρώναν. Είχαν ξεκάμει πια τα καμήνα. Ο κύρην τους προσπαθούσε συνεχώς να τους δίνει κουράγιο φωνάζοντας:

– Άντε μπρός, κομάρια μου, και τελειώνουμε! Άντε, παλικάρια μου!

Κι όταν εκείνοι κοντοστέκονταν λιγάκι να ξεποστάσουν,\* έτρωγαν μια δυνατή βπσά\* στα καπούλια και συνέχισαν αδιαμαρτύρητα. Όπως λοιπόν εκείνοι όργωναν, περνά πετώντας μια μύγα και κόβεται στο κέροπο του ενός βοδιού. Βαλεύεται, στηρίζεται καλά σε ένα αναπαυτικό σημείο και απολαμβάνει το θέαμα.

© αναφέρεται το όνομα της γης

© να δειχθούν οι ερωτές



### Δραστηριότητες

1. «Αχ, μα τι θέλες να γίνεται, βρε κουμπάρα αλεπούς! Δε βλέπεις;... Οργώνουμε!» Ας σκεπαστούμε για την απάντηση της μύγας στην αλεπού.
2. Τι άλλο θα μπορούσαν να πουν μεταξύ τους η μύγα και η αλεπούς δημιουργώντας έναν δικό μας διάλογο και τον παρουσιάσουμε στην τάξη.
3. Μπορείς να συνεχίσεις την ιστορία; Τι φαντάζεσαι ότι έγινε μετά;
4. Το παραμύθι που διαβάσαμε προέρχεται από την Καλαβρία της Κάτω Ιταλίας. Μπορείς να σκεφτείς τριγυρία άλλων περιοχών, όπου μίλο ή ελληνικά από το βίο ή Η ελληνοκύπρια μουσική παράδοση της Κάτω Ιταλίας του Δεσποτισμού και του Αριστοκρατικού Ισχυρισμού.
5. Να φέρεις εικόνες ή φωτογραφίες με διάφορα γεωργικά εργαλεία. Αν υπάρχει στην περιοχή σας λαογραφικό μουσείο, μπορείς να το επισκεφθείς και να αναζητήσεις τέτοια εργαλεία.

### Πρόταση για διδασκαλία

Μαρούλα Κλιάφα, Παραμύθια της Θεσσαλίας, εκδ. Κέδρος.





«Βολεύεται (η μάγισσα), στηρίζεται καλά σε ένα αναπαυτικό σημείο και απολαμβάνει το θέαμα». Ας επισημανθεί ότι το παραμύθι τελειώνει με μια συζήτηση μεταξύ των δύο «κουμπάρων», της μάγισσας και της αλεπούς (έχουν προσωποποιηθεί).

■ «Υπνε μου, έπαρέ μου το»: Πρόκειται για ένα νανούρισμα, μια αυτοσχέδια μελωδική σύνθεση που την τραγουδούν συνήθως οι μητέρες, για να κοιμίσουν τα μωρά τους.



Νανούρισμα

### Υπνε μου, έπαρέ μου το

- ηλιακός
- οπατέρα
- του νομού
- όλα όσα βόσκουν
- ευτυχία
- ηρωϊκά
- μοσχάρια

**Υ**πνε μου κι έπαρέ μου το, κι άμε\* το στα περβόλια και την ποδιά του γέμισε τριαντάφυλλα και ρόδα. Τα ρόδα να 'ν' της μάνας του, τα μήλα του κυρού\* του και τ' άσπρα τα τριαντάφυλλα να 'ναι του σάντο υλού\* του. Ο ύπνος τρέφει τα μωρά κι ο κάμπος τα βοσκάκια,\* κι έμμενα το παιδάκι μου το τρέφουνε τα χόδια. Ο ύπνος μου στα μάτια σου κι η γεσι\* στην κεφαλή σου κι η αγριπινιά στον κύρη σου να κάμει το προικί\* σου. Κοιμήσου που στο γάμο σου, στ' αρραβωνιάσματά σου θ' ανοίξουν ρόδα και ανθοί μέσα στην κάμαρά σου. Τα χιόνια αλευρία θα γενούν και τα βουνά δαμάλια\* κι η θάλασσα γλυκό κρεσί να πιουν τα παλικάρια.



Τα νανουρίσματα είναι δηλωτικά της τρυφερότητας, της αγάπης, των ελπίδων, των προσδοκιών, ακόμη και των φόβων των γονιών. Το συγκεκριμένο νανούρισμα δε συνοδεύεται από κάποια εικονογράφηση παρά μόνο από μια εικαστική σύνθεση ενός μισοφέγγαρου, ενός ήλιου και ενός πουλιού που δεν κρίνεται ότι μπορεί να αξιοποιηθεί διδακτικά. Θα

μπορούσε να απεικονίζεται μια μητέρα (ή γιατί όχι ένας πατέρας) να κρατά στην αγκαλιά του ένα μωρό, ενώ στο πεδίο βάθους (background) να αποτυπώνεται κάποια σκηνή από το νανούρισμα πχ. το παιδί σε ένα περιβόλι με ρόδα, μήλα και άσπρα τριαντάφυλλα στην ποδιά του (τέσσερις πρώτοι στίχοι).

■ «Το μικρό κλεφτόπουλο»: Το δημοτικό αυτό τραγούδι αναφέρεται στη ζωή των κλεφτών που ήταν δεμένη καθημερινά με τον κίνδυνο. Γι' αυτό, εξάλλου, και τα όπλα τους αποτελούσαν τους πιστούς συντρόφους και τους καλύτερους φίλους τους. Η εικονογράφηση που πλαισιώνει το τραγούδι – ένα κλεφτόπουλο, δύο πουλιά και ορισμένα



Δημοτικό τραγούδι

### Το μικρό κλεφτόπουλο

**Χ**αρείουν τα κλεφτόπουλα, γλεντάνε τα καημένα, κι ένα μικρό κλεφτόπουλο δεν παίζει, δε χορεύει, μόν\* τ' άρματα συγγύραγε και το σπαθί τραχάει\* «Του φρέκι μου περήφρανα, σπαθί μου παινεμένο, πολλές φορές με γλίτωσες, βόθη και τούτ' την ώρα, να σ' ασημάσω μάλαμα\* να σε σμαλιτώσω\* ασήμι...».

- μόνος
- ασπίδα
- χρυσάφι
- σπόγγος



λουλούδια – δεν το ενισχύει, ούτε το συμπληρώνει ιδιαίτερα. Γίνεται μια πιο ερασιτεχνική εικαστική προσέγγιση που δεν προσφέρει ευκαιρίες για αξιοποίηση διδακτική.

**Όσον αφορά στα υπόλοιπα κείμενα του Ανθολογίου**, υπάγονται στη δεύτερη κατηγορία, στην οποία οι εικονογραφήσεις λειτουργούν συμπληρωματικά και ενισχυτικά συντείνοντας στην αποτελεσματικότερη μετάδοση μηνυμάτων. Σε αυτό το σημείο θα ήθελα να αναφερθώ εν συντομία σε τρεις περιπτώσεις εικονογράφησης που μου έκαναν εντύπωση και οι οποίες συνοδεύουν: α) το διήγημα του Ρούντο Μόριτς «Πώς βάφθηκαν κόκκινα τα αστεράκια», β) την «Ιστορία του Ερνέστου» του Μερσέ Κόμπανυ και τέλος, γ) το απόσπασμα ενός μυθιστορήματος της Άλκης Ζέη με τίτλο «Οι Γερμανοί και οι πρόκες».

- «Πώς βάφθηκαν κόκκινα τα αστεράκια» του Ρούντο Μόριτς: Μέσω του διηγήματος προβάλλεται η αυτοθυσία της μητέρας προκειμένου να υπερασπιστεί το παιδί της (το ζαρκαδάκι της, τον Αστρούλη) και υπογραμμίζεται η πρόθεσή της να το προστατέψει από κάθε απειλή. Εκ πρώτης όψεως φαίνεται να μην υπάρχει πλήρης συμφωνία μεταξύ



Ρούντο Μόριτς

### Πώς βάφθηκαν κόκκινα τ' αστεράκια

**Ο** ήλιος έμιαζε μ' ένα πελώριο φανάρι στον ουρανό κι έβαφε κόκκινο όλο τον κόσμο. Η λίμνη, τα λιβάδια, οι αγροί, όλα ρόδιζαν από το φως του. Μόνο το πράσινο του δάσους είχε πάρει ένα σκούρο τόνο καθώς το σούρουπο πλησίαζε.

Η μητέρα και το ζαρκαδάκι της είχαν πάρει δρόμο. Πήγαιναν σε μια κοιλάδα με τριμερό χορτάρι κι ένα ρυάκι με κρυσταλλένια νερά. Όμως η αλεπού τους πήρε από πίσω. Ήταν εύκολο ν' ακολουθήσει τα ίχνη τους, κι ο άνεμος τη βοηθούσε, γιατί φυσούσε αντίθετα, κι έτσι τα ζαρκαδάκια δεν μπορούσαν να τη μυριστούν.

Η κοιλάδα ήταν μακριά και στενή. Δεξιά κι αριστερά οι πλαγιές ήταν γεμάτες χορτάρι, θάμνους, φτέρες και βρόχια. Η αλεπού είχε καλούς κρυψώνες. Η μητέρα του Αστρούλη άρχισε να τρώει, κι αυτός τη μιμήθηκε. Είχε μπόλικο γρασίδι εκεί τριγύρω.

Ωστόσο, αργά και προσεχτικά, η αλεπού πλησίαζε τα δυο ζώα που ούτε την έβλεπαν ούτε τη μυρίζονταν. Ακόμα κι όταν αυτή σύρθηκε με την κοιλά κι ήρθε πιο κοντά.

Η μητέρα χάρθηκε πίσω από μια βατομουριά. Ξύσχανε να βρει ένα τριμερό χορτάρι ξένοιαστη, χωρίς να νιώθει τον κίνδυνο που παραιμόνευε. Για μερικές στιγμές το ζαρκαδάκι έμεινε μόνο, κι αυτό ακριβώς περίμενε η αλεπού. Ζύγισε\* το κορμί της, πήρε φόρα και τινάχτηκε σαν αστραπή πάνω του.

Ο Αστρούλης κινήθηκε αμέσως. Ρίχτηκε στο πλάι κι έτσι η αλεπού δεν μπόρεσε να ριχτεί στην πλάτη του. Έπεσε όμως πάνω του και τον δάγκωσε στα πλευρά. Ευτυχώς ήταν ένα επιπόλαιο δάγκωμα. Ο Αστρούλης ξεφώνισε κι άρχισε να κλοτσάει δεξιά κι αριστερά με τα μακριά, λιγνά του πόδια. Η αλεπού έπεσε στο χορτάρι.

Η μητέρα έτρεξε αμέσως και ρίχτηκε στην αλεπού. Με τα σκληρά νύχια των ποδιών της, της χτύπησε το κοκκινότριχο κορμί της άσπληχνα, χωρίς σταματημό σαν να 'χε σφυριά. Τώρα η αλεπού δεν κοίταζε το ζαρκαδάκι, αλλά πώς να γλιτώσει τη ζωή της. Οι σπλές\* της

μητέρας τη βάραιναν στα πλευρά και το κεφάλι. Από τα μεγάλα ήσυχα μάτια της είχε χαθεί κάθε ηρεμία. Ήταν γεμάτα άγριο θυμό κι απελπισία.

Μετά από αυτή την επίθεση η αλεπού το έβαλε στα πόδια. Χάρθηκε πίσω από τις βατομουριές κι εξαφανίστηκε, αλλά το μέρος είχε χάσει πια για τον Αστρούλη την ασφάλειά του. Η μητέρα του είχε κλοτσήσει με τόση δύναμη, που την πόνεσε το χτυπημένο της πόδι. Για μια στιγμή μάλιστα φοβήθηκε μήπως της ξανανοίξει η πληγή.

Όσο για την αλεπού, είχε φάει τόσες κλοτσιές, που τώρα έτρεχε καυσαίνοντας, αξιολύπητη. Τυχερή ήμουνα, σκεπτόταν, που δε μου έσπασε κανένα κόκαλο.

Ο Αστρούλης ήταν πάντα πεσμένος στο χώμα. Η πληγή ξεμάτωσε\* συνέχισε και το ζαρκαδάκι έχανε δυνάμεις. Τ' άσπρα αστεράκια πάνω στο δέρμα του άρχισαν να βράκονται κόκκινα. Κόκκινα τρομαχτικά αστέρια που προμηνούσαν\* το θάνατο, αν το αίμα συνέχιζε να τρέχει.

Η μητέρα ακολούθησε για λίγο τη μοχθηρή αλεπού, αλλά ξαφνικά την παρόλησε και γύρισε βιαστικά στον Αστρούλη. Τον κοίταξε και τα μάτια της ξανάγιναν ήρεμα και γλυκά. Ύστερα έσκυψε κι έγλειψε τη ματωμένη πληγή του παιδιού της απαλά, γεμάτη στοργή και τριμερότητα.

Ο Αστρούλης σάλεψε και τέντωσε τα πόδια του κι έσπρεε τ' αυτιά του. Όλα ήταν ήσυχα τώρα, ακόμα κι η πληγή του έπαψε να πονάει.



εισορότητα

ετανύχια

• έσπρεε αίμα

• προμηνούσαν



εικόνας και κειμένου και η εικονογράφηση να φαντάζει μάλλον ατυχής, καθώς μια σκηνή της ιστορίας δεν αναπαριστάται όπως περιγράφεται στο κείμενο. Πιο συγκεκριμένα, εικονίζεται η μητέρα του Ασπρούλη να τον γλείφει στο πρόσωπο, ενώ στο βάθος αχνοφαίνεται η αλεπού. Στο κείμενο, ωστόσο, το ζαρκαδάκι βρίσκεται πεσμένο στο χώμα, η μητέρα του σκύβει και γλείφει τη ματωμένη του πληγή στα πλευρά, ενώ η αλεπού έχει εξαφανιστεί. Παρ' όλη την ασυμφωνία που παρατηρείται, η εικονογράφηση προσφέρεται για διδακτική αξιοποίηση. Για παράδειγμα, μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά στον εντοπισμό των ηρώων της ιστορίας, αλλά και να τα ωθήσει να κάνουν προβλέψεις για την εξέλιξη της. Μάλιστα μπορεί αυτή η ασυμφωνία που υπάρχει να αξιοποιηθεί διδακτικά καλώντας τους μαθητές να την εντοπίσουν αιτιολογώντας την άποψή τους.

■ «*Η ιστορία του Ερνέστου*» του Μερσέ Κόμπανυ: Κεντρικό θέμα του κειμένου η υιοθεσία και η σημασία της για τη συναισθηματική πληρότητα και τη συνοχή της οικογένειας. Η εικονογράφος επέλεξε να μιλήσει μέσω των εικόνων για το συγκεκριμένο θέμα χρησιμοποιώντας δύο πουλάκια με ανθρώπινα χαρακτηριστικά παρά το γεγονός ότι η ιστορία αναφέρεται σε μια ανθρώπινη οικογένεια. Η μερική ασυμφωνία, ωστόσο, μεταξύ εικόνας και κειμένου ενισχύει το μήνυμα που επιθυμεί να περάσει ο συγγραφέας.



**Η** σημερινή ημέρα είναι πολύ σημαντική για τον Γιαννί. Γιορτάζει μαζί με τους γονείς του την ΗΜΕΡΑ ΤΩΝ ΣΠΙΤΙ.

Κάθε χρόνο, από τότε που υιοθέτησαν τον Ερνέστο, η μεγάλη επιστημονική επιτυχία της ημέρας που πήγαν κι Επίσης, κάθε χρόνο, διηγούνται στον μικρό, αυτό που «η ιστορία μου».

Ο Ερνέστος δεν κουράζεται ποτέ να την ακούει, και όσο προσθέτει καινούριες ερωτήσεις.

Τώρα, καθισμένος στα γόνατα της μητέρας του, με τη γκαλιό του, ετοιμάζεται να την ακούσει με πολύ μεγάλη και η μητέρα αρχίζει...

– Πριν από πάρα, μα πάρα πολλές μέρες ήταν ένας άν γυναικα που αγαπιόντουσαν.

Ήταν πολύ ερωτευμένοι κι από τον έρωτα αυτόν γελ μωρό.

– Εγώ! διακόπτει ο μικρός.

– Ναι, εσύ, και σου έδωσαν το όνομα Ερνέστος. Όχι άντρας κι αυτή η γυναίκα δεν μπορούσαν να γίνουν γονείς κρητήσουν κοντά τους.

– Γιατί; Δε με αγαπούσαν;

– Και βέβαια σε αγαπούσαν, αλλά για να γίνουν ένας μια γυναίκα γονείς δε φτάνει μόνο η αγάπη.

– Λοιπόν, ενώ εκείνο το ζευγάρι απέκτησε ένα μωρό –ε μας είπε ο γιατρός πως ποτέ δε θα μπορούσαμε να κά παρ' όλο που αγαπούσαμε ο ένας τον άλλον πάρα πολύ, μέσα στα σώματά μας δε λειτουργούσε σωστά.

Αυτό μας έκανε να στενοχωρηθούμε, είπε ο πατέρας μαμά σου και εγώ θέλαμε πολύ ένα παιδάκι. Και η αγά τότη, που αποφασίσαμε να υιοθετήσουμε ένα.

– Εμένα! πετάχτηκε ο Ερνέστος.

Η μητέρα χαμογέλασε και του χάρησε το μάγουλο:

– Ναι, εσένα, όμως άσε με να συνεχίσω.

– Ναι, ναι...

– Τότε λοιπόν, επισκεφτήκαμε πολλά οικοτροφεία...

– Και εκεί σας περίμενα εγώ! Τα ματάκια του Ερνέστου έλαμπαν!

Τώρα θα άρχιζε το αγαπημένο του κομμάτι της ιστορίας.

– Ναι, εκεί μας περίμενες. Κι αυτό γιατί εκείνο το ζευγάρι που δε μπορούσε να σε κρατήσει σε είχε πάει εκεί όπου θα σε αναζητούσε κάποιος άλλος γονείς.

Μέχρι που έφτασε η μέρα που μας εδοχθήσαν να πάμε να σε πάρουμε.

Σήμερα συμπληρώνονται επέντε χρόνια.

– Και το μαλλιαρό αρκαουδάκι το αγόρασε ο μπαμπάς για το δρόμο έτσι;

– Ναι, απαντά ο πατέρας, ήθελα να είναι το πρώτο μας δώρο για εσένα.

– Έλα, όμως, συνέχισε, τι έκαναν όταν σας είδες; Ήμουν όμορφος; Η μητέρα πήρε το κεφαλάκι του στα δυο της χέρια και του έδωσε ένα φιλί στην άκρη της μύτης.

– Ήσουν γλυκύτατος! Φορούσες ένα μπλουζάκι κι ένα φορμάκι, αυτά που τα φιλώμε ακόμα.

– Ο μικρός ρωτάει

– Δεν περπατούσα ακόμη, έτσι;

– Όχι, μπορούσες μόνο. Τα πρώτα βηματάκια σου τα έκανες εδώ στο σπίτι.

Ο μικρός όμως έχει το κεφάλι σκυμμένο και δείχνει συλλογισμένος Ξαφνικά ψιθύριζε:

– Μαμά... εμένα... εμένα θα μου άρεσε περισσότερο να ήμουν στην κοιλιά σου.

– Κοίτα, το πιο σημαντικό πράγμα για ένα παιδί είναι να ξέρει ότι το αγαπούσαν και το ήθελαν απ' την πρώτη στιγμή που το σκέφτηκαν. Και με εσένα έτσι έγινε.

Δεν σε είχαμε γνωρίσει ακόμη, κι όμως προετοιμάσαμε τον ερχομό σου.

Μιλούσαμε για εσένα, αναρωτιόμασταν πώς θα ήσουν, τι θα κάναμε, πώς θα σε μορφώναμε.

Κάναμε τα ίδια πράγματα, μικρό μου, όπως αν θα ήσουν μέσα μου. Για μας, για την αγάπη μας για εσένα, δεν έχει την παραμικρή σημασία που μας περίμενες σε άλλο μέρος.

Το σημαντικό είναι πως τώρα είμαστε μαζί και αγαπάμε ο ένας τον άλλον.

Δε νομίζεις κι εσύ ότι αυτό είναι που μετράει;

– Όμως...

Ο μικρός σμίγει τα φρύδια και επιμένει.

Επιμένει γιατί θέλει να είναι πολύ σίγουρος.

– Εσύ και ο μπαμπάς θα με αγαπάτε πάντα το ίδιο, όπως και αν ήμουν στην κοιλιά σου;

– Μα και βέβαια, το ίδιο κι ακόμη περισσότερο.

Κι αν πήγαμε να σε πάρουμε, το κάναμε γιατί σε θέλαμε πολύ.

Γι' αυτό, εδώ σε εμάς, η ΗΜΕΡΑ ΤΩΝ ΗΡΘΕΣ ΣΠΙΤΙ είναι ημέρα μεγάλης γιορτής.

– Και ο μπαμπάς είναι ο δικός μου μπαμπάς-μπαμπάς κι εσύ είσαι η δική μου μαμά-μαμά, έτσι;

– Κι εσύ το δικό μας παιδί-παιδί. Σε αγαπάμε, και καμιά φορά σε μαλώνουμε, σαν παιδί μας που είσαι. Είμαστε μια πραγματική οικογένεια.

– Και δε... δε θα με αφήσετε ποτέ, ε;

Οι γονείς του άρχισαν να γελάνε και ο μπαμπάς τού είπε:

– Να σε αφήσουμε; Ποτέ! Εσύ θα μας αφήσεις όταν θα ερωτηθείς μια όμορφη κοπέλα.

Τώρα η μαμά τον αγκαλιάζει σφιχτά με τρυφερότητα.





■ «Οι Γερμανοί και οι πρόκες» της Άλκης Ζέη: Η ομόθυμη συμμετοχή των λαών στην αντίσταση κατά του κατακτητή δεν προσδιορίζεται από ηλικίες και φύλα. Στο κείμενο της Άλκης Ζέη ο πόλεμος γίνεται παιχνίδι και η αντίσταση προβάλλεται μέσα από τις

πηγαίες πράξεις των παιδιών. Σχετικά με την εικονογράφηση πολλά μπορούν να ειπωθούν. Θα περιοριστώ, παρ' όλα αυτά, στο εξής: Οι εικόνες είναι απαραίτητες για την κατανόηση του συγκεκριμένου αποσπάσματος, καθώς διευκρινίζουν μία λέξη που ανήκει στο «κρίσιμο λεξιλόγιο»<sup>23</sup> του. Η λέξη «πρόκες», που χρησιμοποιείται και στον τίτλο της ιστορίας, είναι μια λέξη



**Μ**ε το σχολείο του Πέτρου ήταν χειρότερα τα πράγματα. Το είχαν επιτάξει\* οι καραμπινιέροι\* και τώρα τα μαθήματα γινόντανε σ' ένα πρώην γκαράζ. Χάμιω ήτανε πατημένο χώμα σκληρό, γεμάτο ξεραμένα λάδια. Από την τεράστια σιδερένια πόρτα, ακόμα κι αν ήτανε κλειστή, έμπαινε κρύο. Σε κάθε γωνιά έκανε μάθημα κι από μια τάξη του Δημοτικού και πολλές φορές, σαν έλειπε κανένας δάσκαλος, κάνανε και δυο και τρεις τάξεις μαζί. Τελειώνανε στις δώδεκα, γιατί μετά ερχότανε το Γυμνάσιο. Πολλές φορές, σα σχολούσε, συναντούσε το Γιάννη, που πήγαινε για μάθημα. Από τα εβδομήντα παιδιά της τάξης του Πέτρου ήτανε ζητημα αν ήταν παρόντα κάθε μέρα τα είκοσι. Ο κύριος Λουκάτος δε διάβαζε πια τον κατάλογο για να βάλει «απών», κι ούτε ρωτούσε κανέναν, «γιατί άργησες;» σαν έφτανε στη μέση του μαθήματος. Δεν κρατούσε πια βέργα, δεν έλεγε «σκασιμός» κι ούτε την αγαπημένη του φράση, που την ξέρανε πια απέξω κι ανακατωτά: «Οα σε στείλω να κάβεις ύλο». Την πρώτη μέρα που πήγανε για μάθημα, τραμάξανε να τον γνωρίσουν. Τους είπε «καλά μου παιδάκια» και τους ρώτησε αν φάγανε το πρωί. Σήκωσε το χέρι της μονάχα η Νιούρα, η κόρη του φούρναρη.

Από τη μέρα που τους είπε ο Γιάννης, την ώρα που σχολούσανε, «Σας θέλω», πήρανε τη συνήθεια να έρχονται στις πέντε να τον περιμένουνε να σχολάσει. Στην αρχή ο Πέτρος νόμιζε πως θα τον θέλει πάλι κάτι να του πει για την Αντιγόνη, μα ο Γιάννης, τούτη τη φορά, ούτε τον ρώτησε τι κάνει η αδελφή του. Τους έπιασε από τους ώμους, εκείνον και το Σωτήρη, και πήρανε κάτι σκακίκα, ώσπου βγήκανε στη

\*το είχαν  
παρτίμε  
τη βα  
ειτάκι  
ασυ  
νομακι



\*κοιτήκα  
φραζιά  
μπρούκα

μεγάλη λεωφόρο... Στάθηκαν σ' ένα υψωματάκι και χάδευσαν τα τεράστια γερμανικά φορτηγά που περνούσανε και θαρρείς κι έλεωσαν η άσφαλτος από το βάρος τους.

- Τι διάολο κουβαλάνε; ρωτάει ο Σωτήρης.
- Πολεμικό υλικό, το πάνε στο Κέντρο χημικού πολέμου, απάντησε ο Γιάννης και κάτι ψαχούλεψε μέσα στο μπλουζόν\* του.
- \*Ύστερα τους κοίταξε πονηρά.
- Τι λέτε, τους σκάμε κανένα λάστιχο;
- Πώς; Πετάχτηκαν κι οι δυο μαζί.

Ο Γιάννης έβγαλε από το μπλουζόν του μια χαρτοσακούλα. Ήτανε γεμάτη κοντόχοντρες πρόκες με μεγάλο κεφάλι. Βάλθηκαν να τις πετάνε με φόρα, λες κι ήτανε χαρτοπόλεμος, κατά την άσφαλτο. Κούρνιασαν μετά και περίμεναν το πρώτο αυτοκίνητο που προχωρούσε αργά και βαριά. Ξαφνικά ακούστηκε ένας ξερός κρότος σαν πιστολιά. Ο Σωτήρης κι ο Πέτρος κόλλησαν στη γη. Ο Γιάννης τους σφύριξε στο αυτί:

χαμηλής συχνότητας με αποτέλεσμα οι πιθανότητες κατανόησής της από ένα μικρό παιδί να είναι ελάχιστες. Μόνο στο τέλος του κειμένου (ένατη σειρά πριν την ολοκλήρωσή του) οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι

<sup>23</sup> Στο «κρίσιμο λεξιλόγιο» ενός κειμένου ανήκουν οι λέξεις εκείνες που είναι απαραίτητες για την κατανόησή του.



πρόκειται για καρφιά: «Έσκασε, όμως, μόνο ένα λάστιχο και κοντέψανε να δαρθούνε, γιατί ο καθένας έλεγε πως ήταν το δικό του καρφί».

– Έσκασε, έσκασε... και το μπαλάκι\* χοροπηδούσε χαρούμενα στο λαιμό του.

Με πολλή προφύλαξη κοιτάζανε κι οι τρεις τους το βαρύ φορτηγό που είχε σταματήσει λίγο πιο κάτω κι η μηχανή του λαχάνιαζε. Κατέβηκε από μέσα ένας Γερμανός κι ύστερα άλλοι δυο και καταπίεστηκαν ν' αλλάξουνε τη ρόδα.

– Έχουνε δουλειά για ώρα, λέει ο Γιάννης. Τούτο δω είναι ολόκληρο φρούριο.

– Οι δικές μου πρόκες ήτανε, είπε ο Σωτήρης, εγώ τις πέταξα κατά κει.

– Τρέχα να το κοκκορευτείς, τον ψευτομάλασε ο Γιάννης.

Πέρα από την ανηρόρα, ξεπρόβαλε η μούρη ενός άλλου φορτηγού.

\*το μπαλάκι, η προσέγγιση στο καρφί

Ο Γιάννης όμως τους πήρε βιαστικά από το χέρι και φύγανε. Σαν είχανε φτάσει στα ασκάκια, ακούστηκε πάλι ο ξερός κρότος.

– Τώρα ήτανε οι δικές μου πρόκες, γέλασε ο Γιάννης.

Από τότε, ο Πέτρος κι ο Σωτήρης πήγαιναν κάθε τόσο στο υψωματάκι που κοιτούσε τη μεγάλη λεωφόρο, αλλάζοντας πάντα στέκι να μην τους επισημάνουν οι Γερμανοί. Ο Γιάννης τους είχε μάθει πώς να πετάνε τις πρόκες ακριβώς, δίχως να τις σπαταλάνε, κι ο ίδιος δεν ερχότανε πια μαζί τους. Την τελευταία φορά πήγανε μ' όλη την ομάδα τού φουτμπούλ και το βρήκανε πως είναι πολύ πιο διασκεδαστικό. Φουτμπούλ παίζεις κάθε μέρα. Έσκασε, όμως, μόνο ένα λάστιχο και κοντέψανε να δαρθούνε, γιατί ο καθένας έλεγε πως ήτανε το δικό του καρφί. Δεν μπορούσανε να ξαναπάνε, άρχισε να φυσάει για μέρες τόσο δυνατός αέρας, που οι πρόκες δεν έφταναν εκεί που τις πετούσανε. Κι ύστερα ο Γιάννης δεν μπορούσε να βρει άλλα καρφιά.

– Να τινάξουμε ένα γερμανικό τρένο, είπε ο Σωτήρης, δε χρειάζονται πρόκες.

Ο Γιάννης δε γέλασε καθόλου, σαν τ' άκουσε, ούτε τον κορόιδεψε.

– Για το τρένο θα πάρω μονάχα τον Πέτρο, του είπε σοβαρά. Εσύ είσαι ζαβολιάρης και θα λογαριάσεις όλα τα τρένα για δικά σου.



Εφόσον οι εικονογραφήσεις του Ανθολογίου ταξινομήθηκαν σε δύο κατηγορίες ανάλογα με τις δυνατότητες διδακτικής αξιοποίησης που προσφέρουν, απομένει να γίνει αναφορά στους τρόπους ένταξή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Παρακάτω συνοψίζονται οι κυριότεροι από αυτούς.

■ **Ενεργοποίηση προηγούμενης γνώσης:** Κατά την «προετοιμασία του περιβάλλοντος», η προβολή μιας εικόνας που συνοδεύει το λογοτέχνημα που πρόκειται να προσεγγιστεί στη συνέχεια, είναι δυνατό να ενεργοποιήσει τις «μνημονικές αποσκευές» των μαθητών. Η διαδικασία αυτή είναι ιδιαίτερα χρήσιμη, αφενός γιατί



κινητοποιεί το ενδιαφέρον τους, αφετέρου προηγούμενες γνώσεις, εμπειρίες, σχετικό λεξιλόγιο έρχονται στο φως εφοδιάζοντάς τους κατάλληλα για την ανάγνωση και κατανόηση του κειμένου (ιδίως για τους αλλόγλωσσους).

■ **Προβλέψεις που αφορούν στην εξέλιξη της ιστορίας:** Η εικονογράφηση κατά την «προετοιμασία του περιβάλλοντος», αλλά και κατά τη διάρκεια της «αρχικής ανταπόκρισης» μπορεί να συνδυαστεί με ερωτήσεις που να ωθούν τους μαθητές στη συναγωγή και διατύπωση υποθέσεων και προβλέψεων σχετικών με την εξέλιξη της ιστορίας.

■ **Παραγωγή γραπτού λόγου, πεζού ή ποιητικού:** Με αφορμή κάποια εικόνα του κειμένου, τα παιδιά μπορούν λόγου χάρη να αλλάξουν το τέλος της ιστορίας, να δώσουν τη δική τους εκδοχή, να «εισέλθουν» στην εικόνα και να γίνουν ένα από τα εικονιζόμενα πρόσωπα ή να εμπνευστούν από κάποια στοιχεία της και να γράψουν το δικό τους στίχο επεκτείνοντας το ποίημα, μιμούμενοι ή όχι το ύφος του ποιητή κ.λπ.

■ **Εξοικείωση με τα απαραίτητα στοιχεία μιας ιστορίας:** Κατά τη φάση της «τελειοποίησης της ανταπόκρισης», οι μαθητές μπορούν να επισημάνουν τους ήρωες της ιστορίας, τον πρωταγωνιστή, τον συμπρωταγωνιστή, τον τόπο και το χρόνο που συνέβησαν τα γεγονότα παραθέτοντας λέξεις ή φράσεις του κειμένου, αλλά και στοιχεία των εικόνων που αιτιολογούν την άποψή τους. Ας σημειωθεί ότι τις περισσότερες φορές η εικονογράφηση ενός κειμένου αναδεικνύει τα κύρια πρόσωπα και γεγονότα της ιστορίας.

■ **Περιληπτική απόδοση του κειμένου:** Οι μαθητές μπορούν να αφηγηθούν την ιστορία αξιοποιώντας (μόνο) τα στοιχεία των εικόνων.

■ **Εξοικείωση με γλωσσικά φαινόμενα:** Η εικονογράφηση μπορεί να διαθέτει στοιχεία προσωποποίησης, μεταφοράς κ.λπ. τα οποία οι μαθητές μπορούν να εντοπίσουν και να τα συγκρίνουν με τα αντίστοιχα στοιχεία του κειμένου. Τα γλωσσικά φαινόμενα «αισθητοποιούνται» μέσω των εικόνων.



■ **Εξοικείωση με τα γλωσσικά μέσα που χρησιμοποιούνται πχ. για την απόδοση της συναισθηματικής κατάστασης των ηρώων ή στην περιγραφή ενός γεγονότος:** Τα παιδιά εντοπίζουν τα αντίστοιχα στοιχεία στις εικόνες και στο κείμενο.

■ **Διαθεματική προσέγγιση των Εικαστικών:** Μερικά θέματα συζήτησης στην τάξη μπορεί να είναι τα εξής: «Ποια από τα βασικά σχήματα διακρίνετε στις εικόνες;», «Πώς χρησιμοποιεί τη γραμμή ο εικονογράφος; Ποια είδη γραμμών εντοπίζετε;», «Τα χρώματα είναι ψυχρά ή θερμά;». Μπορούν ακόμη οι μαθητές να εικονογραφήσουν μια σκηνή της ιστορίας μιμούμενοι (ή όχι) το ύφος της εικονογράφου.

■ **Επαφή με τα σημαίνοντα της εικόνας:** Ερωτήματα όπως: «Γιατί χρησιμοποιούνται αυτά τα χρώματα;», «Γιατί η εικόνα τοποθετήθηκε σε εκείνο το σημείο του κειμένου;», «Γιατί ο ήρωας έχει τόσο μεγάλο μέγεθος που ξεπερνά το ύψος του βουνού;», «Γιατί ο ήρωας φοράει κοστούμι αν και είναι γάτος;» φέρνουν σε μια πρώτη επαφή τους μαθητές με τα συμφραζόμενα που απαρτίζουν μια εικόνα.

Στις επόμενες σελίδες, και με αφορμή το εικονογραφημένο κείμενο της «Δόνας Τερηδόνας» του Ευγένιου Τριβιζά, θα παρουσιαστούν διάφορες δραστηριότητες, οι οποίες σε καμιά περίπτωση δεν αναμένεται να πραγματοποιηθούν όλες σε μία διδακτική ώρα. Στόχος του εγχειρήματος αυτού είναι η έκθεση όσο το δυνατόν περισσότερων προτάσεων, ώστε ο εκπαιδευτικός να μπορεί να επιλέξει ανάλογα με την περίπτωση (τα ενδιαφέροντα των μαθητών, τον αριθμό των μαθητών, το κείμενο κ.λπ.) ποια ή ποιες θα ήταν χρήσιμο να εφαρμόσει.



### Η Δόνα Τερηδόνα

**Ζ**ούσε κάποτε στην Ισπελονία μια πεντάμορφη κυρά που τη λέγανε Δόνα Τερηδόνα. Η Δόνα Τερηδόνα είχε το πιο γλυκό και φωτεινό χαμόγελο του κόσμου. Όσο γλυκό και φωτεινό όμως ήταν το χαμόγελό της, τόσο μοχθηρή και ύπουλη ήταν η ψυχή της.

Κάθε πρωί η Δόνα Τερηδόνα ρωτούσε τον καθρέφτη της, έναν αστρακτερό καθρέφτη με χρυσή, γυαλιστερή κορνίζα:

– Καθρέφτη, καθρεφτάκι, ποια στον κόσμο αυτό έχει το χαμόγελο το πιο γλυκό;

– Αναμφισβήτητα εσείς, Δόνα Τερηδόνα, και αυτό δεν το λέω για να σας καλακέψω, απαντούσε ο καθρέφτης.





Μια μέρα συνέβη κάτι το εντελώς αναπάντεχο. Η Δόνα Τερηδόνα ρώτησε, όπως συνήθιζε, τον πιστό της καθρέφτη:

– Καθρέφτη, καθρεφτάκι, ποια στον κόσμο αυτό έχει το χαμόγελο το πιο γλυκό;

– Το ομορφότερο χαμόγελο στον κόσμο το έχει η Λουκία.

– Τι έκανε, λέει; Λουκία; Ποια είναι αυτή η χαζο-Λουκία;

– Δεν την ξέρεις;

– Όχι! Πού να την ξέρω;

– Είναι ένα κοριτσάκι, που μόλις μετακόμισε στη γειτονιά μας.

Την άλλη μέρα η Δόνα Τερηδόνα έβαλε σε εφαρμογή το στανικό της σχέδιο. Πρώτα απ' όλα έστειλε τρεις γορίλλες με σομπρέρο,\* που είχε στη δουλειμή της, να αρπάξουν τον οδοντογιάτρο της περιοχής και να τον φυλακίσουν στα ανήλιαγα\* υπόγεια του πύργου της.

Ύστερα άνοιξε ένα ζαχαροπλαστείο στην οδό Ουράνιου Τάξου, ακριβώς απέναντι από το σπίτι που έμενε η Λουκία.

Όταν το άλλο πρωί η Λουκία βγήκε στο δρόμο, για να πάει στο σχολείο, είδε το ζαχαροπλαστείο με τις βιτρίνες φίσκα\* από τούρτες, σοκολατάκια, πάστες και λουκουμάκια. Τα λιγουρεύτηκε και μπήκε μέσα.

– Καλημέρα σας.

– Καλημέρα! τη γλυκοχαιρέτησε η Δόνα Τερηδόνα μ' ένα πλατύ χαμόγελο. Τι επιθυμείς, καλό μου κοριτσάκι;

– Αυτά εδώ τα γλεκριτζούρια, τα μεγάλα, τα στριγκογυριστά, με τα τρία χρώματα, πόσο έχουνε;

– Δωρεάν.

– Τότε θα πάρω ένα ή μάλλον τρία. Κι αυτές εδώ οι τροίφρες;

– Οι τροίφρες; Για να δω τον τιμοκατάλογο... Δωρεάν!

– Αλήθεια; Βάλτε μου τότε μισό κιλό ή μάλλον ενάμισι.

Η Δόνα Τερηδόνα περίμενε μερικές μέρες, για να δώσει τον καιρό στη

Λουκία να φάει τα ψώνια

της, και ρώτησε ναχελικά\* τον καθρέφτη:

\*μεγάλο  
καπέλο

\*σκοτεινά

\*γλυμάτος



\*βαρυστημένα



– Καθρέφτη, καθρεφτάκι, ποια στον κόσμο αυτό έχει το χαμόγελο το πιο γλυκό;

– Ε, δεν είπαμε; αποκρίθηκε ο καθρέφτης. Η Λουκία!

– Ποια Λουκία, μωρέ; Είσαι στα καλά σου; Δε χαλάσανε τα δόντια της;

– Όχι.

– Γιατί;

– Επειδή η Λουκία δεν είναι καμιά χαζούλικη μικρούλα. Είναι τετραπέρατη. Κάθε βράδυ πλένει καλά καλά τα δόντια της. Ποτέ, μα ποτέ δεν το ξεχνάει.

Η Δόνα Τερηδόνα κάλεσε τους γορίλες με τα σομπρέρο, τους έδωσε ένα τσουβάλι και τους είπε:

– Πηγαίνετε στο σχολείο της Λουκίας. Μόλις τη δείτε να στρίβει τη γωνία, ριχτείτε της, αρπάξτε την και κουβαλήστε την εδώ.

– Μάλιστα. Στις προσταγές σας.

Οι γορίλες πήρανε ένα τσουβάλι, ανεβήκανε στη μοτοσυκλέτα τους, πήγανε στο σχολείο και περιμένανε κρυμμένοι πίσω από μια βελανιδιά. Μόλις είδανε τη Λουκία να βγαίνει, χυμήξανε, την αρπάξανε, τη βάλανε στο τσουβάλι, την πήγανε στον πύργο και την κλειδώσανε σε ένα δωμάτιο που το είχε ετοιμάσει ειδικά για το σκοπό αυτό η Δόνα Τερηδόνα.

Κάθε μέρα οι γορίλες πήγαιναν στο κελί της Λουκίας τα πιο εξαισία ζαχαρωτά!

– Όχι! Όχι! Όχι!!! Δε θα τ' αγγίξω, έλεγε μέσα της. Δε θα τ' αγγίξω, γιατί δεν έχω μαζί μου οδοντόβουρτσα και θα χαλάσουνε τα δόντια μου αν τα φάω.

Όσο περνούσαν όμως οι μέρες και δεν έβαζε μπουκιά στο στόμα της, τόσο πιο δύσκολο ήταν να αντισταθεί στον πειρασμό.

Την έβδομη μέρα οι γορίλες φέρανε στο κελί μια υπέροχη τεράστια, πανέμορφη, δεκαώροφη γαμήλια τούρτα. Η Λουκία δεν άντεξε άλλο, άρπαξε το





κουτάλι πήρε μια μεγάλη, μια πελώρια, μια τεράστια κουταλιά και ετοιμάστηκε να τη βάλει στο στόμα της.

- Συγγνώμη! άκουσε τότε μια ψιλή φωνίτσα. Εσύ είσαι η Λουκία;
  - Ναι. Ποιος μιλάει;
  - Εγώ. Το γκριζο ποντίκι με την κίτρινη ουρά. Εδώ στο πάτωμα. Σου έφερα ένα μήνυμα. Είναι δεμένο στην ουρά μου με μια κόκκινη κλωστή.
  - Μήνυμα; Ποιος το στέλνει;
  - Διάβασέ το και θα δεις.
- Η Λουκία πήρε το μήνυμα και το διάβασε.

*Λουκία,*

*Είμαι ο Οσνάσης ο οδοντίατρος. Βρίσκομαι φυλακισμένος στο αντικρινό κελί. Σε θαυμάζω, Λουκία. Αλλά δεν υπάρχει λόγος να χαλάς τη ζαχαρένια σου. Κάνε ό,τι σου πει ο Ποντικοσουρταφέρτας, το έμπιστο ποντίκι που σου έφερε το μήνυμα.*

*Με ανυπόκριτο \* θαυμασμό  
Οσνάσης Πολφός*

© αλερούη

- Τι πρέπει να κάνω; ρώτησε η Λουκία.
- Να ξεγελάσεις τη Δόνα Τερηδόνα, εξήγησε ο Ποντικοσουρταφέρτας.
- Μπα, αλήθεια; Και πώς, παρακαλώ, θα την κάνω να πιστέψει ότι έφαγα την τούρτα, αν δεν τη φάω;
- Όα τη φάω εγώ και η παρέα μου.
- Και πώς θα την κάνω να πιστέψει ότι χαλάσανε τα δόντια μου;
- Όα τα μαυρίσεις με το καρβουνάκι.
- Ποιο καρβουνάκι;
- Αυτό που μου έδωσε ο κύριος Πολφός.

Πέσανε όλα πάνω στη γαμήλια τούρτα και ώσπου να πεις «ποντικοσουρά», δεν είχε μείνει ούτε ψιχουλό. Στο μεταξύ η Λουκία μαύρισε με το καρβουνάκι τα δόντια της.

Εκείνη τη στιγμή ακούστηκαν βήματα. Ήταν η Δόνα Τερηδόνα και οι γορίλλες που έρχονταν να δουν αν η Λουκία είχε φάει την τούρτα.

- Για να δω τα δοντάκια σου, είπε με λεπτάλαχτα η Δόνα Τερηδόνα. Για άνοιξε το στοματάκι σου!





- Ορίστε, χαμογέλασε η Λουκία.  
– Βλέπω ότι μαυρίσανε τα δοντάκια σου.  
– Αλήθεια; Τι κρίμα!  
– Κατάμαυρα είναι. Έχουνε τα μαύρα τους τα χάλια. Δίνε του τώρα. Και αν θες τη συμβουλή μου, μην πολυχαμογελάς, γιατί, αν τύχει να σε δει κανείς, θα του κοπεί η χολή του, και ποιος τον σώζει!  
– Ευχαριστώ για την ευγενική σας συμβουλή, καλή μου κυρία. Θα τη λάβω σοβαρά υπ' όψη μου. Μπορώ να πηγαίνω τώρα;  
– Μπορείς! απάντησε η Δόνα Τερηδόνα. Αφήστε την ελεύθερη, έδωσε εντολή στους γορίλες. Και τον οδοντογιατρό επίσης. Δεν τον χρειαζόμαστε πια. Έτσι που έγιναν τα δόντια της χαζούλας, δε θεραπεύονται με τίποτα.

#### **A. Διδακτικοί στόχοι**

Οι γενικοί στόχοι της διδασκαλίας του πεζού αυτού είναι:

- Να απολαύσουν οι μαθητές το λόγο ως έργο τέχνης.
- Να εξοικειωθούν με τη λογοτεχνική γλώσσα.
- Να εξοικειωθούν με στοιχεία δομής, περιεχομένου και ύφους.
- Να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες μέσω βιωματικής εμπειρίας.
- Να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι οι εικόνες μπορούν να συμβάλουν στη μαθησιακή διαδικασία και μάλιστα με πολλούς τρόπους.
- Να αναπτυχθεί κλίμα συνεργασίας και δημιουργικής δράσης στην τάξη.
- Να απελευθερωθεί και να καλλιεργηθεί η φαντασία και η δημιουργική και αποκλίνουσα σκέψη των μαθητών.
- Οι τελευταίοι να έρθουν σε επαφή με άλλες μορφές τέχνης.

Οι ειδικοί στόχοι της διδασκαλίας που θα προταθεί στη συνέχεια είναι:

**\* Να αναγνωρίσουν και να εξοικειωθούν οι μαθητές με τα απαραίτητα στοιχεία μιας ιστορίας.** Στη φάση της τελειοποίησης της ανταπόκρισης μέσω μιας σειράς



ερωτήσεων οι μαθητές καλούνται να επισημάνουν τους ήρωες της ιστορίας, τον πρωταγωνιστή, το συμπρωταγωνιστή, τον τόπο και το χρόνο που συνέβησαν τα γεγονότα παραθέτοντας λέξεις ή φράσεις του κειμένου, αλλά και στοιχεία των εικόνων που αιτιολογούν την άποψή τους. Τέλος, τίθενται ερωτήσεις που αφορούν στην πλοκή της ιστορίας και στη φάση της αρχικής ανταπόκρισης και στη φάση της τελικής.

**★ Η ανάδειξη των συναισθημάτων και του ήθους των ηρώων** αφενός μέσα από την ερμηνεία των πράξεών τους και της συμπεριφοράς τους, αφετέρου μέσω του εντοπισμού των αντίστοιχων στοιχείων τόσο στο κείμενο, όσο και στις εικόνες που το συνοδεύουν.

**★ Να κατανοήσουν τη σημασία των ρόλων των προσώπων, των σχέσεων που τα συνδέουν και τη σημασία της πλοκής.** Στη φάση της αρχικής ανταπόκρισης με τη μεταπήδηση των μαθητών στην ενδοκειμενική δράση («Αν ήσασταν στη θέση της Λουκίας τι θα κάνατε;»), αλλά και στις επόμενες, τελειοποίηση και έκφραση ανταπόκρισης, προτείνονται δραστηριότητες που ωθούν τα παιδιά να τροποποιήσουν ενδεχομένως τις σχέσεις των προσώπων και φυσικά την εξέλιξη της ιστορίας. Αυτό επιτυγχάνεται είτε με την εισαγωγή ενός νέου χαρακτήρα, όπως η γάτα της Δόνας Τερηδόνας (έκφραση ανταπόκρισης), είτε με την αντικατάσταση κάποιου ήρωα λόγω χάρη του «Ποντικοσουρταφέρτα» με ένα κανονικό ποντίκι (τελειοποίηση ανταπόκρισης), είτε ακόμα με την τροποποίηση της σειράς εμφάνισης των εικόνων του κειμένου (Ψαλιδοπειραχτήρι και Σκανταλιαρομαυρομαρκαδόρος – έκφραση ανταπόκρισης).

**★ Να έρθουν σε επαφή βιωματικά με την περιγραφή.** Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας οι μαθητές καλούνται να παρατηρήσουν και να περιγράψουν τις εικόνες του κειμένου και στη συνέχεια να εντοπίσουν τα στοιχεία που αφορούν στην εξωτερική εμφάνιση (και όχι μόνο) των ηρώων στο κείμενο. Εφόσον αυτό δε δίνει (ή δε δίνει αρκετές) σχετικές πληροφορίες, οι μαθητές καλούνται να το εμπλουτίσουν, να το κάνουν πιο «περιγραφικό» αξιοποιώντας τα στοιχεία των εικόνων. Επίσης κατά την έκφραση τη ανταπόκρισης ζητείται από τους μαθητές να περιγράψουν όσο πιο παραστατικά γίνεται ένα φανταστικό γεγονός – τι συνέβη όταν η γάτα της Δόνας Τερηδόνας αντίκρισε τον Ποντικοσουρταφέρτα και να το καταγράψουν στο φανταστικό ημερολόγιο της γάτας.



**\* Να έρθουν σε επαφή με την τεχνική της προσωποποίησης που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας.** Τα παιδιά καλούνται, αρχικά, να εντοπίσουν μέσα στην ιστορία τα χαρακτηριστικά και τις ιδιότητες των γοριλών και του Ποντικοσουρταφέρτα και στη συνέχεια, να τα επισημάνουν στη σχετική εικόνα του βιβλίου (ή και να προσθέσουν κι άλλα). Κάνουν υποθέσεις και διατυπώνουν τι σημαίνει προσωποποίηση και γιατί χρησιμοποιείται από το συγγραφέα. Φτιάχνουν τα δικά τους προσωποποιημένα αντικείμενα με τη βοήθεια των εικόνων του βιβλίου, αλλά και αργότερα δημιουργούν παράξενες λέξεις, φανταστικές ταυτότητες κ.λπ. στα οποία η προσωποποίηση παίζει τον κυρίαρχο ρόλο.

**\* Να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο ο συγγραφέας χρησιμοποιεί τα γλωσσικά μέσα για να προκαλέσει εντυπώσεις.** Οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν τις «περίεργες» λέξεις, φράσεις ή εικόνες που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας για να αποδώσει με χιουμοριστικό τρόπο την ιστορία του και να κάνει την πλοκή ευχάριστη κρατώντας το ενδιαφέρον του αναγνώστη (κατά την αρχική και την τελειοποίηση της ανταπόκρισης). Μάλιστα παράγουν τις δικές τους περίεργες λέξεις με αφορμή τη μαγική σκόνη που έπεσε κάποτε στην Ισπεπονία ή τη γάτα που εισέβαλε στο κελί κ.λπ.

**\* Να αναπτύξουν και να οξύνουν οι μαθητές τη δημιουργική τους φαντασία και να αποκτήσουν την αίσθηση του χιούμορ.** Ο στόχος αυτός επιδιώκεται με δραστηριότητες σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας. Ενδεικτικά παρατίθενται δύο: η δημιουργία της ταυτότητας της γάτας και η συμπλήρωση του ημερολογίου της, όπως επίσης και η προσωποποίηση διάφορων αντικειμένων που βρίσκονται στις εικόνες του κειμένου και η καταγραφή των λόγων τους. Αυτές οι δραστηριότητες προϋποθέτουν και την έκφραση μιας χιουμοριστικής διάθεσης εκ μέρους των παιδιών τα οποία καλούνται να κινηθούν στο ύψος που χρησιμοποιείται σε όλη την έκταση του πεζού από το συγγραφέα.

**\* Να ενθαρρυνθούν στη δημιουργία και έκφραση των δικών τους ιστοριών.** Ομοίως, ο στόχος αυτός επιδιώκεται να επιτευχθεί μέσω διάφορων δραστηριοτήτων σε όλες τις φάσεις της μαθησιακής διαδικασίας (πχ. συνέχιση της ιστορίας αφότου ελευθερώθηκε η Λουκία, αλλαγή σειράς εικόνων του κειμένου και παραγωγή νέας ιστορίας).



★ Να εξοικειωθούν με το δραματικό παιχνίδι. Τα παιδιά χωρισμένα σε ομάδες, γίνονται ηθοποιοί και ανεβάζουν τη δική τους παράσταση στην τάξη.

★ Να μιμηθούν την τεχνοτροπία των εικόνων που συνοδεύουν το κείμενο της ιστορίας. Στην τελευταία φάση της μαθησιακής διαδικασίας, τα παιδιά κατά τη δημιουργία της φανταστικής ταυτότητας, ζωγραφίζουν τη γάτα ή το γάτο τους, αλλά και αργότερα, κατά τη συμπλήρωση του ημερολογίου, εικονογραφούν μια σκηνή της ιστορίας τους, εμπνευσμένοι από αυτές του κειμένου.

★ Να συνειδητοποιήσουν ότι οι διατροφικές συνήθειες σχετίζονται άμεσα με τη στοματική υγιεινή. Τίθενται σχετικές ερωτήσεις σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας, από την προετοιμασία του περιβάλλοντος και την προβολή σχετικών φωτογραφιών («Γνωρίζετε ποια πάθηση των δοντιών απεικονίζεται;», «Πότε εμφανίζεται;», «Τι πρέπει να κάνουμε για να την αποφύγουμε;») μέχρι και την έκφραση της ανταπόκρισης με την αναζήτηση του ρόλου της τελευταία εικόνας, της «Εικονοπροσφυγοπούλας» και του μηνύματος που φέρει.

## **B. Σχεδίαση διδασκαλίας**

### **B.1. Προετοιμασία περιβάλλοντος**

Προσεγγίζοντας το θέμα του κειμένου... Προβάλλονται διαφάνειες power point στον πίνακα με τη βοήθεια του laptop και του προτζέκτορα με θέμα «Τερηδόνα – ο μεγάλος εχθρός των δοντιών». Παρουσιάζονται οι εξής εικόνες:



- Γνωρίζετε ποια πάθηση των δοντιών απεικονίζεται;
- Πότε εμφανίζεται στα δόντια μας;

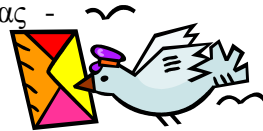


- Τι πρέπει να κάνουμε για να την αποφύγουμε;

Το κείμενο με το οποίο θα ασχοληθούμε σήμερα φέρει τον τίτλο «Δόνα Τερηδόνα».

- Τι σας έρχεται στο νου στο άκουσμά του;
- Πώς φαντάζεστε τη Δόνα Τερηδόνα; Πώς θα είναι άραγε εξωτερικά, αλλά και εσωτερικά;

Ένα ταχυδρομικό περιστέρι έφερε στην τάξη μια εικόνα της Δόνας Τερηδόνας - παρουσιάζεται η 1<sup>η</sup> εικόνα του κειμένου.



- Παρατηρήστε την προσεκτικά και περιγράψτε την.
- Τι φορά;
- Τι κρατά στα χέρια της;
- Ποιος ο ρόλος των γλειφιτζουριών γύρω της;
- Πώς δείχνει να αισθάνεται;
- Τι σας θυμίζει η στάση της;
- Έτσι την είχατε φανταστεί;

- Μήπως τώρα μπορείτε να προβλέψετε ποια θα είναι η ιστορία της Δόνας Τερηδόνας;

*(Καταιγισμός ιδεών - - > “ Καταγραφή ” ανταποκρίσεων)*

Όπως διαφαίνεται από τα παραπάνω, η εικόνα σε συνδυασμό με τον τίτλο του κειμένου μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να κάνουν τις προβλέψεις τους για το τι θα ακολουθήσει. Τα αντικείμενα που βρίσκονται γύρω από τη Δόνα Τερηδόνα, όπως και ο καθρέφτης που κρατά με το ένα της χέρι δίνουν ορισμένα στοιχεία για την πλοκή αφενός τα γλειφιτζούρια και οι καραμέλες σχετίζονται άμεσα με την εμφάνιση τερηδόνας στα δόντια μας, αφετέρου ο καθρέφτης σε συνδυασμό με την όλη στάση της ηρωίδας παραπέμπει στο γνωστό παραμύθι της Χιονάτης. Μάλιστα ο τρόπος με τον οποίο κρατά τον καθρέφτη, το βλέμμα, το χαμόγελο της Δόνας θα λέγαμε ότι δίνουν πληροφορίες για το χαρακτήρα της. Σε αυτά θα πρέπει να προστεθεί και η κίνηση που φαίνεται να έχει, με το ένα χέρι και το ένα πόδι ψηλά, δηλώνοντας τη χαρά και την ικανοποίηση της εικονιζόμενης. Επίσης αξιωματικώς σημειωθεί ότι η εικόνα κάνει πιο αισθητή την προσωποποίηση που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας στην ιστορία του, μιας και «βλέπουμε» ότι η τερηδόνα έχει πάρει ανθρώπινη μορφή. Τέλος, μια άλλη ιδέα προσέγγισης του θέματος θα μπορούσε να είναι η εξής: παρουσιάζουμε αρχικά την εικόνα του κειμένου, οι μαθητές την παρατηρούν, την περιγράφουν και στη συνέχεια





προσπαθούν να της δώσουν ένα όνομα. Έπειτα παρουσιάζεται ο τίτλος της ιστορίας, τα παιδιά εκφράζουν τις εντυπώσεις τους και προσπαθούν να συσχετίσουν τα στοιχεία της εικόνας με τον τίτλο. Έπονται οι προβλέψεις τους που αφορούν στην πλοκή της ιστορίας.

## **B.2. Αρχική ανταπόκριση**

Συνεχίζουμε στην επόμενη φάση, κατά την οποία ο/η εκπαιδευτικός διαβάζει το πεζό μέχρι το σημείο «...έβαλε σε εφαρμογή το σατανικό της σχέδιο».

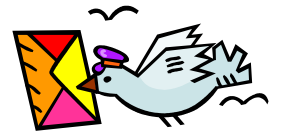
- Περιμένατε τέτοια εξέλιξη;
- Σας θύμισε κάποιο άλλο παραμύθι η ιστορία; Αν ναι, ποιο και σε πια σημεία;
- Τι πιστεύετε ότι θα συμβεί μετά; Πώς θα εξελιχθεί η ιστορία;
- Ποιο θα είναι το σατανικό σχέδιο της Δόνας Τερηδόνας;

Το ταχυδρομικό περιστέρι, εκτός από την εικόνα της Δόνας Τερηδόνας, έφερε και ένα άλλο στοιχείο, που ίσως μας φανεί χρήσιμο – παρουσιάζεται η 2<sup>η</sup> εικόνα του κειμένου.

- Παρατηρήστε και περιγράψτε την εικόνα.



- Πώς σας φαίνεται η Λουκία;
- Γιατί τριγύρω της υπάρχουν διάφορα γλυκά (γλειφιτζούρια, καραμέλες κ.ά.);
- Κατά τη γνώμη σας, τα γλυκά που περιτριγυρίζουν τη Λουκία στην εικόνα σχετίζονται με το σατανικό σχέδιο της Δόνας Τερηδόνας; Αν ναι, πώς;



- Υποθέτουμε ότι η Δόνα Τερηδόνα έχει σχεδιάσει να δώσει στη Λουκία γλυκά για να πετύχει το σκοπό της. Λέτε να αρέσουν στη Λουκία τα γλυκά;
- Άραγε η Λουκία θα υποκύψει και η Δόνα Τερηδόνα θα κερδίσει;

(Καταιγισμός ιδεών - - > “Καταγραφή” ανταποκρίσεων)

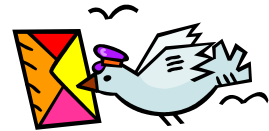
Έπεται η ανάγνωση από τον εκπαιδευτικό του κειμένου έως το «... μια τεράστια κουταλιά και ετοιμάστηκε να τη βάλει στο στόμα της».

- Γιατί δεν έπιασε το αρχικό σχέδιο της Δόνας Τερηδόνας;



- Πώς αισθάνθηκε η Δόνα Τερηδόνα όταν κατάλαβε ότι δεν έπιασε το κόλπο της στη Λουκία και ότι το σχέδιό της απέτυχε;
- Ποιο ήταν το επόμενο σχέδιο που έθεσε σε εφαρμογή;
- Η Λουκία, αν και πεινούσε, γιατί δεν έτρωγε τα γλυκά της Δόνας Τερηδόνας;
- Αν ήσασταν στη θέση της Λουκίας τι θα κάνατε;
- Πώς θα εξελιχθεί άραγε η ιστορία;

Μέσα στο φάκελο που μας έφερε το ταχυδρομικό περιστέρι, εκτός από τις δύο εικόνες, υπήρχε και ένα άλλο χαρτάκι, πολλές φορές διπλωμένο και καταχωνιασμένο σε μια ακρούλα του φακέλου. Λες και κάποιος το είχε κρύψει, γιατί το περιεχόμενο του είναι πολύ σημαντικό! Λέτε να έχει κάποια σχέση με τη δική μας ιστορία;



- Παρατηρήστε προσεκτικά την εικόνα.
- Τι σας κάνει εντύπωση σε αυτήν;
- Παρατηρήστε το ποντίκι κι έπειτα περιγράψτε το.
- Πρόκειται για ένα συνηθισμένο ποντίκι; Γιατί;
- Είστε σίγουροι ότι η εικόνα αναφέρεται στη δική μας ιστορία; Γιατί ναι; Γιατί όχι;
- Πώς φαίνεται να αισθάνεται η Λουκία στην όψη του ποντικιού;
- Τι μπορεί να λέει το ποντίκι στη Λουκία; Πιστεύετε ότι σχετίζεται με το σημείωμα στην ουρά του;

*(Καταιγισμός ιδεών - - > “ Καταγραφή” ανταποκρίσεων)*

Ο εκπαιδευτικός διαβάζει μέχρι το τέλος το κείμενο και η ιστορία ολοκληρώνεται...

- Τελικά η τρίτη εικόνα που μας έφερε το ταχυδρομικό περιστέρι αναφερόταν στην ιστορία μας;
- Σας άρεσε η ιστορία;
- Τι σας άρεσε περισσότερο;
- Τι σας άρεσε λιγότερο;
- Τι αλλαγές θα κάνατε για να σας αρέσει;



- Ποιον ήρωα συμπαθήσατε και ποιον όχι; Γιατί;
- Ποιες λέξεις ή φράσεις σας έκαναν εντύπωση; Γιατί;

*(Καταιγισμός ιδεών - - > “ Καταγραφή” ανταποκρίσεων, σύγκριση με αρχικές ανταποκρίσεις)*

☞ Σε αυτή τη φάση και οι δύο εικόνες χρησιμοποιούνται ως πηγή πληροφοριών που προοικονομούν τη συνέχεια της ιστορίας: η πρώτη το σχέδιο της Δόνας Τερηδόνας και η δεύτερη την ελευθερία της Λουκίας και την αποτυχία του σχεδίου της πρωταγωνίστριας. Και στις δύο περιπτώσεις, οι μαθητές καλούνται να τις παρατηρήσουν και να τις περιγράψουν, να ερμηνεύσουν τη στάση του σώματος, το βλέμμα, τα χαρακτηριστικά του εικονιζόμενου προσώπου και σε συνδυασμό με την ιστορία που έχουν ακούσει, να αποφανθούν τι θα συμβεί στη συνέχεια. Στην περίπτωση της δεύτερης εικόνας, τα παιδιά καλούνται να βρουν εκείνα τα στοιχεία που αιτιολογούν ότι η συγκεκριμένη εικόνα αναφέρεται στη ιστορία της Δόνας Τερηδόνας (πχ. η Λουκία κρατά ένα κουτάλι, το κουτάλι έχει ένα κομμάτι από την τούρτα, η τούρτα είναι δεκαώροφη κ.λπ.). Επίσης, παρουσιάζεται ένας νέος ήρωας προτού γίνει λόγος γι' αυτόν. Η εικόνα μάς δίνει πληροφορίες γι' αυτό το ασυνήθιστο ποντίκι (πχ. έχει πολύ μεγάλο μέγεθος, φαίνεται να μιλά στη Λουκία, έχει ένα σημείωμα στην ουρά του η οποία είναι κίτρινη, κάτι κρατά στο χέρι του) τις οποίες οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν και να τις αξιολογήσουν στις υποθέσεις τους. Παράλληλα γίνεται και μια δεύτερη «οπτική» επαφή με την προσωποποίηση, αυτή τη φορά ενός ζώου.

### **B.3. Τελειοποίηση ανταπόκρισης** (οι μαθητές ανοίγουν τα βιβλία τους)

*Στήνοντας το σκηνικό...*

- Ας δούμε ξανά τα πρόσωπα της ιστορίας... Ποια είναι;
- Ποιοι από τους ήρωες εικονίζονται και ποιοι όχι;
- Γιατί εικονίζονται οι συγκεκριμένοι; Ήταν τυχαία η επιλογή ή μήπως όχι;
- Ποιος είναι ο πρωταγωνιστής;
- Ποιος ο συμπρωταγωνιστής;



- Πού διαδραματίζονται τα γεγονότα;
  - Πότε συνέβησαν τα γεγονότα; Ποια εποχή του χρόνου; Ποια ώρα της μέρας; Συμβουλευτείτε το κείμενο, αλλά και τις εικόνες...
  - Έχουμε βρει τα πρόσωπα, τον τόπο, το χρόνο που συμβαίνουν τα γεγονότα! Όμως κάτι λείπει... Τα ίδια τα γεγονότα! Τι συνέβη; Τι περιπέτεια είχε η Λουκία; Τι σχέδιο είχε η Δόνα Τερηδόνα; Ποιος ήταν ο σκοπός της; Πώς τελικά ξεγελάστηκε;
  - Αφηγηθείτε τώρα την ιστορία κοιτάζοντας κυρίως τις εικόνες του βιβλίου και λιγότερο το κείμενο. Έτσι μπορείτε να εξοικονομήσετε και κόπο και χρόνο!
  - Γιατί, αν και δεν πέτυχε το αρχικό της σχέδιο, η Δόνα Τερηδόνα δεν πτοήθηκε και έφτασε στο σημείο να απαγάγει τη Λουκία;
  - Πολλές φορές οι άνθρωποι κάνουμε υπερβολικά και παράλογα πράγματα επειδή παρασυρόμαστε από τον εγωισμό μας. Τι θα μπορούσαμε να προτείνουμε στη Δόνα Τερηδόνα, αλλά και στον εαυτό μας, ώστε να αποφεύγουμε τέτοιες καταστάσεις;
- Οι γορίλες, ο Ποντικοσουρταφέρτας, τα υπόλοιπα ποντίκια, αλλά και ο μαγικός καθρέφτης παίζουν σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη της ιστορίας.
- Τι σας έκανε εντύπωση σε αυτούς;
  - Πώς παρουσιάζονται στο κείμενο; Ποια τα χαρακτηριστικά τους;
  - Ποιες λέξεις/φράσεις σας βοήθησαν να δημιουργήσετε την εικόνα τους στο μυαλό σας;
  - Παρατηρήστε τη Λουκία και τον Ποντικοσουρταφέρτα στο κάτω μέρος της σελίδας σας. Το ποντίκι – αγγελιαφόρος είναι ακριβώς όπως περιγράφεται στο κείμενο και όπως το φανταστήκατε; Υπάρχουν κάποια χαρακτηριστικά του που δεν αναφέρονται στο κείμενο; Αν ναι, ποια είναι αυτά;
  - Υπάρχει κάποιος ιδιαίτερος λόγος που το ποντίκι έχει τόσο μεγάλο μέγεθος;
  - Γενικά, έχετε δει ποντίκια και γορίλες που να μοιάζουν με αυτά;
  - Γιατί ο συγγραφέας επέλεξε αυτούς τους ήρωες και όχι κανονικά ποντίκια και γορίλες; Τι θα συνέβαινε σε αυτή την περίπτωση;



Βλέπουμε λοιπόν ότι τα ποντίκια και οι γορίλλες έχουν ανθρώπινα χαρακτηριστικά στην ιστορία μας. Στη λογοτεχνία αυτό ονομάζεται **προσωποποίηση**.



Άρα **προσωποποίηση** έχουμε όταν κάτι, που δεν είναι άνθρωπος, να έχει ανθρώπινα χαρακτηριστικά και ιδιότητες.

\* Ζωγραφίστε πάνω στις εικόνες του κειμένου, στις καραμέλες, στα γλειφιτζούρια, στην τούρτα, στο καρβουνάκι, στην οδοντόβουρτσα, ανθρώπινα χαρακτηριστικά. Μην ξεχνάτε ότι από τη στιγμή που θα τα *προσωποποιήσετε*, τα αντικείμενα αυτά έχουν λόγο! (Συμβουλή: Χρησιμοποιήστε μπαλόνια/φούσκες για τα γράψετε τα λόγια τους).

- Παρατηρήστε τις εικόνες του κειμένου και περιγράψτε τα συναισθήματα των ηρώων. Ποια στοιχεία των εικόνων σας βοήθησαν σε αυτό; Βρείτε τα αντίστοιχα στο κείμενο!



Πολλές φορές οι εικόνες που συνοδεύουν ένα κείμενο μπορούν να δώσουν περισσότερα στοιχεία (για τον ήρωα, για την ιστορία κ.λπ.) απ' ό,τι το κείμενο ή και διαφορετικά!

\* Προσθέστε 5 τουλάχιστον λέξεις ή και φράσεις στο κείμενο που να δείχνουν τα συναισθήματα των ηρώων της ιστορίας.

- Τι μέρη του λόγου είναι κυρίως οι λέξεις που προσθέσατε;

\* Μια μέρα στην Ισπεπονία κάτι παράξενο συνέβη! Έπεσε από τον ουρανό μια σκόνη χρυσαφένια, που λαμπίριζε στον ήλιο... Όποιον και οτιδήποτε ακουμπούσε, κάτι παράξενο συνέβαινε. Το δέντρο στην αυλή μας άρχισε να μιλά και μου συστήθηκε ως «Πορτοκαλοζουμερομάνα», η τριανταφυλλιά (η Τριανταφυλλοκαρδιοκατακτήτρια) μάλωνε με την «Κουτσομπολογαρυφαλλιά», γιατί διέδωσε τα προσωπικά της στα υπόλοιπα φυτά και ο σκύλος ο «Σκυλοπερμπάντης» προσπαθούσε να ξεφύγει από τις «Διδυμοκαπατσογάτες». Εκείνη τη μέρα γνώρισα και τον Ποντικοσουρταφέρτα!



Μπορείτε να μαντέψετε τι άλλα παράξενα συνέβησαν; Φτιάξτε και σεις τις δικές σας ασυνήθιστες λέξεις. Αν θέλετε, μπορείτε να εμπνευστείτε από τα αντικείμενα που προσωποποιήσατε προηγουμένως!

- Έχετε αναρωτηθεί γιατί ο συγγραφέας επέλεξε αυτά τα ονόματα στην ιστορία του πχ. Ισπεπονία, οδός Ουράνιου Τόξου, Ποντικοσουρταφέρτας;

☛ Κατά την τελειοποίηση της ανταπόκρισης η εικονογράφηση αξιοποιείται με ποικίλους τρόπους. Αρχικά οι μαθητές διαπιστώνουν ότι εικονίζονται μόνο τα πρόσωπα – ήρωες που παίζουν σημαντικό ρόλο στην ιστορία (η πρωταγωνίστρια Δόνα Τερηδόνα, η συμπρωταγωνίστρια Λουκία και ο Ποντικοσουρταφέρτας που σαν από μηχανής θεός δίνει λύση στο μύθο της ιστορίας, που ως εκείνη τη στιγμή έμοιαζε να περιέρχεται σε αδιέξοδο). Μάλιστα παριστάνονται γεγονότα που προωθούν την εξέλιξη της ιστορίας (πχ. στην πρώτη, η Δόνα Τερηδόνα καθρεφτίζεται και ρωτά τον καθρέφτη → εισαγωγή στην ιστορία, στη δεύτερη, η Λουκία μπροστά στα γλυκά της Τερηδόνας → υποψία ότι ίσως το σχέδιο της πρωταγωνίστριας πετύχει, στην τρίτη, η εισαγωγή του Ποντικοσουρταφέρτα → ενδεχόμενο ανατροπής κ.λπ.). Τα παιδιά καλούνται να αφηγηθούν την ιστορία χρησιμοποιώντας κυρίως τα στοιχεία των εικόνων και λιγότερο το κείμενο· μπορούν έτσι να εξοικονομήσουν και κόπο και χρόνο. Ας σημειωθεί ότι κατά το «στήσιμο του σκηνικού» ζητείται να προσδιοριστεί η εποχή κατά την οποία εκτυλίσσονται τα γεγονότα. Διαπιστώνουν ότι δε γίνεται καμία σχετική αναφορά στο κείμενο και ότι μόνο οι εικόνες μπορούν να δώσουν απάντηση στο ερώτημα (η Λουκία είναι «ελαφρά» ντυμένη, συνεπώς πρόκειται για άνοιξη, αρχές καλοκαιριού). Προσεγγίζοντας το φαινόμενο της προσωποποίησης, τα παιδιά εντοπίζουν αρχικά τις λέξεις και φράσεις που συντείνουν στο να σχηματίζουν στο μυαλό τους την εικόνα των ηρώων (των γοριλών και του Ποντικοσουρταφέρτα) κι έπειτα ψάχνουν να βρουν τα αντίστοιχα - τα χαρακτηριστικά του Ποντικοσουρταφέρτα - στην εικόνα του βιβλίου. Ας σημειωθεί ότι η εικόνα δίνει περισσότερες πληροφορίες για την εξωτερική εμφάνιση του ήρωα, γεγονός που οδηγεί σε νέα ερωτήματα που κινητοποιούν τη φαντασία του μαθητή (πχ. «Γιατί ο ποντικός έχει τόσο μεγάλο μέγεθος;», «Τι θα συνέβαινε αν είχε κανονικό μέγεθος;», «Τι θα συνέβαινε αν ήταν κανονικό ποντίκι;»). Με τις κατάλληλες ερωτήσεις οδηγούνται στον ορισμό της προσωποποίησης. Ακολουθεί δραστηριότητα κατά την οποία τα αντικείμενα των εικόνων του κειμένου αποκτούν ανθρώπινα



χαρακτηριστικά, δηλαδή προσωποποιούνται. Μια άλλη αξιοποίηση της εικονογράφησης είναι η εξής: τα παιδιά εντοπίζουν σε αυτή τα στοιχεία που φανερώνουν τα συναισθήματα των ηρώων και στη συνέχεια κάνουν το ίδιο με το κείμενο. Συμπεραίνουν ότι δεν υπάρχουν λέξεις/φράσεις που να υποδηλώνουν τη συναισθηματική κατάστασή τους και προσθέτουν οι ίδιοι πλέον, όπου κρίνουν αναγκαίο, αυτές που θεωρούν ορθές. Αναπτύσσεται συζήτηση στην τάξη σχετικά με το τι μέρη του λόγου συνήθως χρησιμοποιούνται σε τέτοιες περιπτώσεις. Τέλος, παράγουν παράξενες λέξεις εμπνεόμενοι από προσωποποιημένα αντικείμενα (των εικόνων) που είχαν δημιουργήσει προηγουμένως.

#### **B.4. Έκφραση ανταπόκρισης**

\* Την έβδομη μέρα, όταν οι γορίλες έφεραν στη Λουκία τη δεκαώροφη τούρτα, γλίστρησε ανάμεσά τους η γάτα της Δόνας Τερηδόνας, η οποία έμεινε στο κελί για να την παρακολουθεί. Ποιο ήταν το όνομα της γάτας της Δόνας Τερηδόνας και πώς πιστεύετε ότι ήταν εξωτερικά, αλλά και εσωτερικά; Τι συνέβη όταν εμφανίστηκε ο Ποντικοσουρταφέρτας;

- Αρχικά συμπληρώστε τα κενά της ταυτότητας της γάτας της Δόνας Τερηδόνας. Έπειτα κόψτε τις δύο πλευρές της και κολλήστε τις μεταξύ τους.

ΙΣΠΕΠΟΝΙΑ		<b><u>ΔΕΛΤΙΟ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ</u></b>  ΕΚΔΟΘΗΚΕ  ..... (ΤΟΠΟΣ- ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ)
ΙΣΠΕΠΟΝΙΚΗ ΙΘΑΓΕΝΕΙΑ	ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΑ	
ΥΠΟΓΡΑΦΗ ΚΑΤΟΧΟΥ		



Μην ξεχάσετε να ζωγραφίσετε τη γάτα σε ένα μικρό άσπρο χαρτί και να το κολλήσετε στο αντίστοιχο πλαίσιο! Μπορείτε να εμπνευστείτε από την εικόνα του Ποντικοσουρταφέρτα (στο κάτω μέρος της σελίδας του βιβλίου σας).

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ
ΟΝΟΜΑ:.....
ΟΝΟΜΑ ΠΑΤΕΡΑ:.....
ΟΝΟΜΑ ΜΗΤΕΡΑΣ:.....
ΥΨΟΣ:.....
ΧΡΩΜΑ ΓΟΥΝΑΣ:.....
ΙΔΙΑΙΤΕΡΟ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΟ: ..... .....
ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΟΥ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑ ΤΟΥ/ΤΗΣ: ..... .....
ΔΙΑΤΡΟΦΙΚΕΣ ΠΡΟΤΙΜΗΣΕΙΣ:..... .....
ΞΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ:..... .....
Ο ΣΥΝΤΑΞΑΣ ΤΟ Δ.Τ. .....
ΥΠΟΓΡΑΦΗ

- Εφόσον έχετε φτιάξει την ταυτότητα του γάτου ή της γάτας σας και έχετε καταλήξει στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του (πχ. αν και έχει μεγαλύτερο μέγεθος από τα ποντίκια στην Ισπεπονία, είναι φυτοφάγος ή του αρέσει ιδιαίτερα ο ύπνος κ.λπ.) φανταστείτε τι έγινε όταν εμφανίστηκε ο Ποντικοσουρταφέρτας στο κελί!







✱ Πριν από μερικές εβδομάδες, ένα πουλάκι από την Ισπεπονία μου είπε τρομερά νέα. Αφότου η Δόνα Τερηδόνα άφησε ελεύθερους τη Λουκία και τον οδοντίατρο, πιστεύοντας ότι το σχέδιό της είχε στεφθεί από απόλυτη επιτυχία, ενημερώνεται λίγα λεπτά αργότερα από το γάτο της ότι την ξεγέλασαν! Δυστυχώς νύσταζα πολύ (12 η ώρα το βράδυ μ' επισκέφτηκε) και δε συγκράτησα τη συνέχεια...

Χωριστείτε σε 3 ομάδες και γράψτε στο τετράδιό σας πώς πιστεύετε ότι εξελίχθηκε η ιστορία. Μην ξεχάσετε να βάλετε μπόλικη φαντασία! Η καλύτερη ιστορία θα δραματοποιηθεί στην τάξη με εσάς ηθοποιούς!

✱ Το Ψαλιδοπειραχτήρι και ο Σκανταλιανομαυρομαρκαδόρος είχαν κέφια και άρχισαν ο ένας να κόβει τις εικόνες από την ιστορία του Ευγένιου Τριβιζά και ο άλλος να μουτζουρώνει ολόκληρες σειρές από το κείμενο (τόσο που ήταν αδύνατο να διακρίνει κανείς ακόμα και ένα γράμμα!). Μπορείτε να φανταστείτε τι ιστορία προέκυψε;

Δοκιμάστε κι εσείς να αλλάξετε τη σειρά με την οποία εμφανίζονται οι εικόνες στο κείμενο, τροποποιήστε το (προσθέστε δικές ιδέες ή αφαιρέστε ορισμένα σημεία) και δημιουργήστε τη δική σας ιστορία!!

✱ Στο αρχικό κείμενο του βιβλίου σας υπάρχει μια εικόνα η οποία δεν έχει τοποθετηθεί στο σωστό σημείο! Βρείτε την «Εικονοπροσφυγοπούλα» και βοηθήστε τη να ... γυρίσει στο σπίτι της!

- Μήπως τελικά υπάρχει κάποιος λόγος που βρίσκεται σε εκείνο το σημείο του κειμένου;

- Εσείς πόσο συχνά πλένετε τα δόντια σας;

- Ποιες τροφές πιστεύετε ότι θα συμμαχούσαν με τη Δόνα Τερηδόνα και θα τη βοηθούσαν να πετύχει τον σκοπό της;

- Τι συμβουλές θα έδινε η Λουκία σε όλους εμάς για να έχουμε γερά και υγιή δόντια;

Μπορείτε να βρείτε και άλλες πληροφορίες και συμβουλές στο βιβλίο της Μελέτης Περιβάλλοντος, αλλά και σε βιβλία της σχολικής βιβλιοθήκης.

☞ Κατά την τελευταία φάση της μαθησιακής διαδικασίας, όσον αφορά στην αξιοποίηση της εικονογράφησης, οι μαθητές καλούνται, στα πλαίσια της πρώτης δραστηριότητας, να εμπνευστούν από την εικόνα του Ποντικοσουρταφέρτα και να



ζωγραφίσουν το δικό τους ήρωα (στη φανταστική ταυτότητά του). Στη συνέχεια, εφόσον έχουν δημιουργήσει τη δική τους ιστορία (συμπλήρωση ημερολογίου), μπορούν να εικονογραφήσουν μια σκηνή της, μιμούμενοι την αντίστοιχη εικόνα του βιβλίου. Σε επόμενη δραστηριότητα, ζητείται από τα παιδιά να αλλάξουν τη σειρά εμφάνισης των εικόνων του βιβλίου, να τις τοποθετήσουν σε διαφορετικά σημεία στο κείμενο και χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους, να αφηγηθούν γραπτώς τη νέα ιστορία που θα προκύψει. Επιπλέον, σε άλλη δραστηριότητα, οι μαθητές καλούνται να παρατηρήσουν την τελευταία εικόνα του βιβλίου και να ανακαλύψουν τη σχέση της με το κείμενο· προσπαθούν να εντοπίσουν λέξεις και φράσεις που να παραπέμπουν σε αυτή. Διαπιστώνουν ότι κάποιες φορές, μια εικόνα σε συνδυασμό με τη θέση της στο κείμενο (στο τέλος του κειμένου στη συγκεκριμένη περίπτωση) μπορεί να περάσει ένα μήνυμα («Αν θέλετε να ξεφύγετε από την Τερηδόνα, βουρτσίστε τα δόντια σας») χωρίς να γίνεται σχετική αναφορά από το συγγραφέα. Ολοκληρώνοντας, στα πλαίσια της έκφρασης της ανταπόκρισης θα μπορούσε να γίνει μια σύνδεση με τα Εικαστικά (εκτός της εικονογράφησης του ημερολογίου τους ή της φανταστικής τους ταυτότητας) κατά την οποία να γίνει λόγος για τα ψυχρά και τα θερμά χρώματα που χρησιμοποιούνται από την εικονογράφο («*Παρατηρείστε τις εικόνες του κειμένου: Τα χρώματα που χρησιμοποιούνται είναι ψυχρά ή θερμά;*»), για το είδος των γραμμών («*Πώς χρησιμοποιεί η εικονογράφος τη γραμμή; Ποια είδη γραμμών εντοπίζετε στις εικόνες;*»), για τα βασικά σχήματα («*Ποια από τα βασικά σχήματα διακρίνετε στις εικόνες;*»).



## **Συμπεράσματα**

Ο ρόλος της εικόνας και της εικονογράφησης στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού είναι μεγάλος: σε επίπεδο νοητικό, κοινωνικό, συναισθηματικό, αλλά και αισθητικής καλλιέργειας. Πολλές έρευνες και θεωρητικές μελέτες το διαπιστώνουν και το επιβεβαιώνουν. Η εικόνα αφυπνίζει το ενδιαφέρον των παιδιών, διευρύνει την πνευματική τους ευρηματικότητα, αναπτύσσει την παρατηρητικότητα και συμβάλλει στην απόκτηση εμπειριών. Ψυχολογικές έρευνες, στις αρχές του αιώνα μας, έδειξαν και επιβεβαίωσαν την επίδραση του εικονογραφημένου βιβλίου και στη γλωσσική εξέλιξή τους.

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) φαίνεται να έχουν λάβει υπόψη τους τη σημασία αυτή της εικονογράφησης. Στις σχετικές διατάξεις, έχουν προνοήσει για «*τις εικόνες, τα σχήματα, τα διαγράμματα, τους πίνακες που βοηθούν λειτουργικά στην κατανόηση και ζωντανεύουν το περιεχόμενο του βιβλίου*». Σημειώνεται χαρακτηριστικά: «*Οι εικόνες, πίνακες κ.ά. αποτελούν υλικό μείζονος σημασίας, με μία ή περισσότερες κάθε φορά λειτουργίες (προσελκυστική, κατευθυντική, διδακτική, ενισχυτική, μνημονική) και είναι άκρως σημαντικά στοιχεία για την εκμάθηση των Ξένων Γλωσσών. Οι μελέτες που εστιάζουν στο πώς διαβάζονται οι εικόνες καταδεικνύουν τη σημασία του*». Ακόμη, «*οι απεικονίσεις [...] θα πρέπει να είναι κατάλληλες για την ηλικία στην οποία απευθύνονται. Μπορεί να λειτουργούν συμπληρωματικά, ενισχυτικά ή και ως (μερική) οπτική παράσταση του λόγου, να περιλαμβάνουν σχήματα, διαγράμματα και χάρτες, ώστε να εξασφαλίζουν την αποτελεσματικότητα στη μετάδοση μηνυμάτων, αλλά και την εξοικείωση με κάθε μορφή γραφικής απεικόνισης, να είναι ευχάριστα, καθώς είναι αποδεδειγμένο ότι η εικονογράφηση και η εν γένει αισθητική του υλικού συμβάλλουν ουσιωδώς στην αποδοχή του από τους μαθητές*». Αξίζει να σημειωθεί ότι οι οδηγίες περί οπτικών στοιχείων αναφέρονται σε όλα τα βιβλία του Δημοτικού χωρίς να γίνεται κάποια ιδιαίτερη μνεία στα Ανθολόγια. Επίσης, ενώ δηλώνεται ανάμεσα στις λειτουργίες των εικόνων η διδακτική, απουσιάζει από τις διατάξεις οποιαδήποτε αναφορά στον τρόπο αξιοποίησή τους στη μαθησιακή διαδικασία.

Στην πράξη, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο όσον αφορά στην εικονογράφηση των δύο πρώτων Ανθολογίων, «*Το δελφίνι*» και «*Στο σκολειό του κόσμου*», φρόντισε να



υπάρχει συνεργασία μεταξύ των συγγραφικών ομάδων και των εικονογράφων και όλη η εικαστική επένδυση των κειμένων (σκίτσα, σχέδια, πίνακες ζωγράφων, Ελλήνων και ξένων, φωτογραφίες κ.λπ.) φαίνεται να διαλέγεται με αυτά (υπάρχουν ορισμένες εξαιρέσεις), πολλές φορές προεκτείνοντας το νόημά τους παρέχοντας επιπλέον πληροφορίες. Στο τρίτο Ανθολόγιο, «Με λογισμό και μ' όνειρο», δε φαίνεται να ακολουθήθηκε η ίδια συλλογιστική. Αφενός η εικονογράφηση σε αυτό είναι πολύ περιορισμένη, αφετέρου όλη η εικαστική επιμέλεια έγινε από τη συντακτική ομάδα. Πιο συγκεκριμένα, μιας και στα πλαίσια της παρούσας εργασίας μελετήθηκε ιδιαίτερα το Ανθολόγιο των Γ' & Δ' τάξεων, θα ήθελα να αναφερθώ περισσότερο στην εικονογράφησή του. Ενώ δεν έλειπαν οι εικόνες, τα οπτικά στοιχεία, οι εικαστικές συνθέσεις με ρόλο καθαρά διακοσμητικό, η πλειοψηφία τους ενίσχυε και συμπλήρωνε το μήνυμα του κειμένου. Ορισμένες μάλιστα εικονογραφήσεις ήταν ιδιαίτερα πετυχημένες όπως αυτή στο «Οι Γερμανοί και οι πρόκες» της Άλκης Ζέη όπου η εικόνα είναι απαραίτητη για την κατανόησή του. Κατά τη γνώμη μου, θα μπορούσαν να υπάρχουν περιπτώσεις στις οποίες η εικόνα να κυριαρχεί του κειμένου. Να μεταφέρει το βασικό νόημα και απλώς το δεύτερο να αντανακλά επιλεγμένες απόψεις της (στην παιδική λογοτεχνία η εικονογράφηση μπορεί να είναι τόσο αναπαραστατική ορισμένες φορές, ώστε να μπορεί ο αναγνώστης να κατανοήσει την ιστορία ακόμα και χωρίς το λόγο). Όπως επίσης, θα μπορούσε η εικονογράφος να υπερβεί το νοηματικό πλαίσιο της ιστορίας, να δώσει τα δικά της στοιχεία, τη δική της εκδοχή, με αποτέλεσμα να αφήνει στο παιδί την επιλογή ερμηνείας του κειμένου. Οι μικροί αναγνώστες που βλέπουν ότι πολλές φορές η εικόνα μεταφέρει διαφορετικό μήνυμα από το κείμενο για το ίδιο θέμα, μπορούν να καταλάβουν πως δεν ισχύει πάντα αυτό που περιμένουν. Μπορεί δηλαδή να μην ισχύει πάντα η ακολουθία των πραγμάτων στη ζωή. Έτσι επιστρατεύεται η φαντασία και η δημιουργικότητα για να μπορέσουν να εξηγήσουν κάποιες καταστάσεις που συναντούν καθημερινά. Συχνά, όπως έχει αναφερθεί και στο πρώτο μέρος της εργασίας, τα παιδιά αισθάνονται ικανοποίηση με την έκπληξη και το παράδοξο που συναντούν, καθώς διατηρεί το ενδιαφέρον τους ενεργό και τα ψυχαγωγεί (Τσιλιμένη, 2007: 47).

Ωστόσο, παρά την ικανοποιητική προσπάθεια εικονογράφησης, εικαστικής πλαισίωσης των κειμένων, ο δρόμος προς την επίτευξη του στόχου, να χρησιμοποιηθούν δηλαδή οι δυνατότητες των εικόνων στην προσέγγιση των λογοτεχνημάτων στις διάφορες φάσεις



της διδακτικής πράξης, φαντάζει δύσβατος και μακρινός. Αυτό οφείλεται σε διάφορους παράγοντες οι κυριότεροι εκ των οποίων είναι οι εξής:

α) Δε γίνεται αναφορά ούτε στα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ., ούτε στο βιβλίο του δασκάλου για τον τρόπο που θα μπορούσε ο τελευταίος να αξιοποιήσει και εντάξει στη μαθησιακή διαδικασία την εικονογράφηση.

β) Θα πρέπει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός να αγαπά τη λογοτεχνία, να είναι εξοικειωμένος με τα λογοτεχνικά κείμενα και ενημερωμένος στις θεωρίες της λογοτεχνίας που θα χρησιμοποιεί, μέσα από το παιχνίδι, για την προσέγγιση των κειμένων. Τις ποικίλες παιγνιώδεις δραστηριότητες που θα προτείνει στα παιδιά για να τα κάνει να αγαπήσουν το λογοτεχνικό βιβλίο, θα πρέπει να τις επιλέγει με βάση στέρεες θεωρητικές γνώσεις.

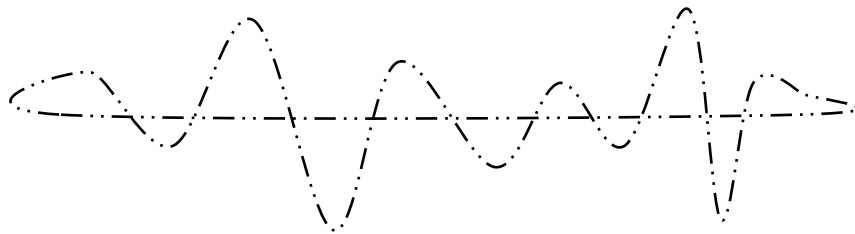
γ) Σήμερα όμως, που σε όλα τα Παιδαγωγικά Τμήματα της χώρας διδάσκεται η Λογοτεχνία στους μελλοντικούς δασκάλους, οι τελευταίοι έχουν τις βασικές γνώσεις του αντικείμενου και είναι κάτοχοι μεθόδων διδασκαλίας. Όλες, όμως, αυτές οι γνώσεις μένουν αχρησιμοποίητες στην πράξη, καθώς η επίσημη οδός, αυτή που χαράζεται από τα Α.Π.Σ και Δ.Ε.Π.Π.Σ. του Υπουργείου Παιδείας, δεν συμπεριλαμβάνει τη Λογοτεχνία ως χωριστό αντικείμενο, κάτι που υπάρχει σε Προγράμματα Σπουδών ξένων χωρών (Κατσίκη - Γκίβαλου, 2008: 66 – 69).

Παραφράζοντας τα λόγια της Κατσίκη – Γκίβαλου και προεκτείνοντας τη σκέψη, η λογοτεχνία, χάρη στο συγκινησιακό χαρακτήρα της γλώσσας της, ανταποκρίνεται αμεσότερα στα βιώματα και στον ψυχισμό του παιδιού. Η λογοτεχνικότητα, που καθιστά το κείμενο απολαυστικό και ελκυστικό για το δέκτη του, πρέπει να αναδεικνύεται και μέσα από ερωτήσεις και δραστηριότητες. Σε αυτό σημαντικός αρωγός μπορεί να σταθεί η εικονογράφηση με την αξιοποίηση των σημαινόντων της. Μόνο τότε το λογοτεχνικό κείμενο μπορεί να συντελέσει στην απρόσκοπτη και διασκεδαστική μετάδοση γνώσεων και την καλλιέργεια ενδιαφέροντος και προβληματισμού του μαθητή για σύγχρονα πολιτισμικά και κοινωνικά ζητήματα και να συμβάλει στη διαμόρφωση μιας πολυδιάστατης και δημιουργικής προσωπικότητας που αποτελεί το ζητούμενο των καιρών.

Ολοκληρώνοντας, θα ήταν ενδιαφέρον να μελετηθεί σε ενδεχόμενες μελλοντικές εργασίες και συμπληρωματικές έρευνες ο ρόλος της εικονογράφησης στην ενίσχυση της στάσης των παιδιών απέναντι σε άλλα γνωστικά αντικείμενα και στην επίτευξη



καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Για παράδειγμα, η θεματική περιοχή των μαθηματικών προσφέρεται για τέτοιου είδους έρευνα, καθώς είναι γνωστό ότι προκαλούν σε πολλά παιδιά μεγάλο φόβο και άγχος (Siety, 2001).





## **Βιβλιογραφία**

### **Ελληνική βιβλιογραφία**

- Αλβανούδη, Ζ., Γρόσδος, Σ., Καλλιμάνη, Ε., Κολέτος, Γ., Ντάγιου, Ε., Τσακαλίδου, Α. (1998). *Μορφές επικοινωνίας και παιδική δημιουργικότητα. Το εικονικό σχολείο, 1, 2.* <http://www.auth.gr/virtualschool/1.2/Praxis/Albanoudi.html>
- Αναγνωστοπούλου, Δ. (2005). Λεκτικές και εικονικές παραστάσεις του γυναικείου και του μητρικού στοιχείου σε εικονογραφημένες αφηγήσεις για παιδιά. Στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (Επιμ.), *Εικόνα και Παιδί* (σσ. 109-118). Θεσσαλονίκη: cannot not design publications.
- Ασλανίδου, Σ. (2005). Εκπαιδύοντας τον τηλεθεατή από την τηλεόραση: η μελέτη μιας τηλεοπτικής εκπομπής. Στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (Επιμ.), *Εικόνα και Παιδί* (σσ. 455-463). Θεσσαλονίκη: cannot not design publications.
- Ασωνίτης, Π. (2001). *Η εικονογράφηση στο βιβλίο παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Βακάλη – Συρογιαννοπούλου, Φ. (1990). Η σχέση της εικόνας με το κείμενο και ο εικονογράφος. *Διαβάζω*, 248, 28-31.
- Βλαχόπουλος, Β. (1990). Το εικονογραφημένο λογοτεχνικό βιβλίο. *Διαβάζω*, 248, 26 - 27.
- Βρύζας, Κ. (1990). Μέσα Επικοινωνίας και Εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 51, 77-89.
- Βρύζας, Κ. (2005). Τα παιδιά της εικόνας. Στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (Επιμ.), *Εικόνα και Παιδί* (σσ. 427-438). Θεσσαλονίκη: cannot not design publications.
- Γεωργιάδου, Α. (2006). *Η ποιητική περιπέτεια – Μια περιδιάβαση στη νεοελληνική ποίηση μέσα από τους κυριότερους ιστορικούς σταθμούς και τα λογοτεχνικά ρεύματα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γιαννικοπούλου, Α. (1997). *Η τέχνη της αφήγησης – Η παρουσίαση εικόνων κατά την αφήγηση του παραμυθιού από τη νηπιαγωγό*. Αθήνα: Πατάκη.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2005). Εικονογραφημένα λογοτεχνικά βιβλία στην προσέγγιση φυσικών εννοιών: Διδακτικές παρεμβάσεις στην Προσχολική Εκπαίδευση. Στο





- Τζ. Καλογήρου & Κ. Λαλαγιάννη (Επιμ.), *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτικές Εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (σσ. 329-352). Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2008). *Το σύγχρονο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο. Στη χώρα των χρωμάτων*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Γιαννικοπούλου, Α., Παπαδοπούλου, Μ. (2004). Η εικόνα του γραπτού μηνύματος σε κείμενα που διαβάζουν τα παιδιά: παραδείγματα από βιβλία, εφημερίδες, κόμικς και περιβάλλοντα γραπτό λόγο. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη & Ε. Τάφα (Επιμ.), *Γλώσσα και γραμματισμός στη νέα χιλιετία* (σσ. 81-96). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γρόσδος, Σ. (2008). *Η εικόνα στα νέα σχολικά εγχειρίδια. Το ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων της Α' και Β' τάξης του Δημοτικού Σχολείου*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση, 153, 191 - 213.
- Γρόσδος, Σ. (2010). *Οπτικοακουστικός γραμματισμός: Από το παιδί-καταναλωτή στο παιδί-δημιουργό*. [www.pi-schools.gr/download/publications/.../054-068.pdf](http://www.pi-schools.gr/download/publications/.../054-068.pdf)
- Δημητριάδου, Κ. (2006). *Η εικόνα ως συγκείμενο της γλωσσικής διδασκαλίας. Η περίπτωση των εγχειριδίων του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων. Η ελληνική ως δεύτερη ξένη, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Σχολής του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας (Μάιος 2006), Φλώρινα* (σσ. 198-209). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Eco, U. (1987). *Κήνσορες και θεράποντες*. Αθήνα: Γνώση.
- Zan, Z. (1996). *Η δύναμη των παραμυθιών*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Eagleton, T. (1989). *Εισαγωγή στη θεωρία της λογοτεχνίας*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Kalantzis, M. & B. Cope (1999). Πολυγραμματισμοί: επανεξέταση του τι εννοούμε ως γραμματισμό και τι διδάσκουμε ως γραμματισμό στα πλαίσια της παγκόσμιας πολιτισμικής πολυμορφίας και των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας. Στο Α-Φ. Χρηστίδης (Επιμ.), *“Ισχυρές” και “ασθενείς” γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού* (τ. 2), (σσ. 680-695). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.



- Καλογήρου, Τ. (2009). *Τέρψεις και ημέρες ανάγνωσης*. Παλλήνη: Ι. Μ. Παναγιωτοπούλου.
- Κανατσούλη, Μ. (1999). *Εικονογράφηση στο παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο: μια διαφορετική προσέγγιση των στοιχείων της αφήγησης σε λογοτεχνική ιστορία, στο συλλογικό τόμο Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Kandinsky, W. (1981). *Για το πνευματικό στην Τέχνη*, Αθήνα: Νεφέλη.
- Kandinsky, W. (1996). *Σημείο – Γραμμή – Επίπεδο. Συμβολή στην ανάλυση των ζωγραφικών στοιχείων*. Αθήνα - Γιάννινα: Δωδώνη.
- Κανταρτζή, Ε. (2002). *Ιστορική Αναδρομή της Εικονογράφησης των Παιδικών και Σχολικών Βιβλίων*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κατσίκη – Γκίβαλου, Α. (2008). Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: «Ωρα μηδέν». *Διαβάζω*, 488, 66-69.
- Κατσίκη – Γκίβαλου, Α. (2009). Πρόλογος. Στο Καλογήρου, Τ., *Τέρψεις και ημέρες ανάγνωσης* (σ. 11). Παλλήνη: Ι. Μ. Παναγιωτοπούλου.
- Κιτσαράς, Γ. (1993). *Το εικονογραφημένο βιβλίο στη νηπιακή και πρωτοσχολική ηλικία*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Κοζάκου – Τσιάρα, Ο. (1999). *Εισαγωγή στην εικαστική γλώσσα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κύκλος Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου, (2001). *Ο κόσμος της παιδικής λογοτεχνίας: η συγγραφή και η εικονογράφηση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, Ο., & Θεοδωροπούλου, Μ. (2005). Οπτικό, λεκτικό ερέθισμα και άγνωστη λέξη. Στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (Επιμ.), *Εικόνα και Παιδί* (σσ. 37-50). Θεσσαλονίκη: cannot not design publications.
- Little, S. (2005). *Οι «...ισμοί» στην τέχνη*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Μαγουλιώτης, Α. (1988). Η εικονογράφηση στο παραμύθι. *Διαδρομές*, 1, 57 – 60.
- Μαγουλιώτης, Α. (1994). *Η εικονογράφηση ως μέσο έλξης των μικρών παιδιών. Φιλαναγνωσία και παιδική λογοτεχνία*. Αθήνα: Δελφίνι.
- Μαρτινίδης, Π. (1990). *Κόμικς – τέχνη και τεχνικές εικονογράφησης*. Θεσσαλονίκη: Α.Σ.Ε.



- Μαγουλιώτης, Α. (2003). *Εικαστικές Δημιουργίες II - Μέσα από τη Φαντασία*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Μενδρινού, Α. (1988). *Η σημασία της εικονογράφησης και ο ρόλος του εικονογράφου στο παιδικό βιβλίο - Η παιδική λογοτεχνία και το μικρό παιδί*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Μπενέκος, Α. (1981). *Το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Μπενέκος, Α. (1990). «Παιδευτικές λειτουργίες του εικονογραφημένου βιβλίου: αναζητήσεις, διακρίσεις, αξιολογήσεις». *Διαβάζω*, 248, 32 – 55.
- Berger, J. (1993). *Η εικόνα και το βλέμμα*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές παρατηρήσεις*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Bruner, J. (1997). *Πράξεις Νοήματος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2005). Ταξιδεύοντας μέσα στην εικόνα. Στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (Επιμ.), *Εικόνα και Παιδί* (σσ. 557-568). Θεσσαλονίκη: cannot not design publications.
- Nodelman, P. (2009). *Λέξεις για εικόνες: Η αφηγηματική τέχνη του παιδικού εικονογραφημένου βιβλίου*. Αθήνα: Πατάκη.
- Παπαμανώλης, Κ. (2007). Παιδική λογοτεχνία και γλωσσικό μάθημα στο δημοτικό σχολείο παλιότερα και σήμερα. Στο Ε. Ηλία (Επιμ.), *Η παιδική λογοτεχνία στην εκπαίδευση* (σσ. 63 - 72). Βόλος: Π.Τ.Π.Ε.
- Παπανικολάου, Ρ., Τσιλιμένη, Τ. (1992). *Η παιδική λογοτεχνία στο νηπιαγωγείο - Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Παπασημακοπούλου, Θ. (2007). *Ο οπτικός πολιτισμός μέσα από τη σημειολογία της έντυπης διαφήμισης*. Διπλωματική εργασία Μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών «Ψυχολογία και ΜΜΕ», Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αθήνα.
- Παρίσης, Ν. (1998). Ο εθισμός του μαθητή στην πληθωρική δυναστεία της εικόνας και η ατροφία της αναγνωστικής απόλαυσης. Στο Ι. Βασιλαράκης (Επιμ.), *Σύγχρονες*



- οπτικές και προοπτικές της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους* (σσ. 183-191). Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δάρδανος.
- Πλειός, Γ. (2005α). *Πολιτισμός της εικόνας και εκπαίδευση. Ο ρόλος της εικονικής ιδεολογίας*. Αθήνα: Πολύτροπον.
- Πλειός, Γ. (2005β). Εικόνα και εκπαιδευτική γνώση-κοινωνικοποίηση: απονομιμοποίηση του κοινού σχολείου. Στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (Επιμ.), *Εικόνα και Παιδί* (σσ. 501-512). Θεσσαλονίκη: cannot not design publications.
- Ράτσικας, Δ. (2001). Η εικόνα ως μέσο επικοινωνίας και μάθησης. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 19, 62-64.
- Rychlicki, Z. (1991). Εικονογραφώντας παιδικά βιβλία. Σκοποί και μέθοδοι. *Διαδρομές*, 2, 49-53.
- Σακελαρίου, Χ. (1995). *Το παραμύθι χθες και σήμερα – Η ψυχοπαιδαγωγική και κοινωνική λειτουργία*. Αθήνα: Πατάκη.
- Σέμογλου, Ο. (2001). Γλώσσα της εικόνας και εκπαίδευση. Στο Α. Φ. Χρηστίδης, (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (σσ. 270-274). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Σέμογλου, Ο. (2009). *Εναισθητοποίηση στο λόγο της εικόνας*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστημιακές σημειώσεις.
- Σιβροπούλου, Ε. (2006). Εικονογραφημένες μικρές ιστορίες: από τις σχέσεις κειμένου και εικόνας στο διδακτικό πειραματισμό. Στο *Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών. Περίβιβλος 2005, Πρακτικά Βιβλιολογικής Διημερίδας, Φλώρινα 24 και 25 Μαΐου 2005* (σσ. 123-137). Φλώρινα: Βιβλιολογείον.
- Siety, A. (2001). *Μαθηματικά ο αγαπημένος μου φόβος*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Sorlin, P. (2004). *Κοινωνιολογία του κινηματογράφου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σταθόπουλος, Μ. (1996). Πρόλογος - Η κατασκευή της πραγματικότητας και τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης. Στο *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου του Τμήματος*



*Επικοινωνίας και Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών* (σσ. 11-14). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Στίκα, Δ. (2001). *Ανιμικά στοιχεία στη ζωγραφική μου σε βιβλία για μικρά παιδιά*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Σχινά, Α. (2001). *Η εικονογράφηση του παιδικού βιβλίου*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Τσιλιμένη, Τ. (2003). *Τάσεις και εξελίξεις της παιδικής λογοτεχνίας*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.

Τσιλιμένη, Τ. (2007). *Εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο: όψεις και απόψεις*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.

Hassan, I. (2002). Επιχειρώντας να συλλάβουμε την έννοια του μεταμοντέρνου. *Ποίηση*, 20, 2.

Χατζησαββίδης, Σ. και Ε. Γαζάνη (2005). Πολυτροπικός και μονοτροπικός/εικονικός λόγος: από την πρόσληψη στην κατασκευή του παιδικού υποκειμένου. Στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (Επιμ.). *Εικόνα και Παιδί* (σσ. 25-35). Θεσσαλονίκη: cannot not design publications.

Χοντολίδου, Ε. (1999). *Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας. Γλωσσικός Υπολογιστής*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Χοντολίδου, Ε. (2005). Αλλαγές στις εκδοτικές πρακτικές παιδικών βιβλίων: το παράδειγμα του βιβλίου «Ο γύρος του κόσμου σε 80 ημέρες του Ιουλίου Βερν. Στο Ο. Σέμογλου-Κωνσταντινίδου (Επιμ.). *Εικόνα και παιδί* (σσ. 89-97). Θεσσαλονίκη: cannot design publications

Ψαράκη, Β. (1995). *Σχέση εικόνας και κειμένου – Η γλώσσα της εικόνας, Παιδική Λογοτεχνία – Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Καστανιώτης.

### **Ξενογλώσση βιβλιογραφία**

Achard, P. (2006). *Dialectiques de l'image*.

<http://www.surlimage.info/ECRITS/dialectique.html>



- Agosto, E. (1999). One and inseparable: Interdependent storytelling in picturebooks. *Children's Literature in Education*, 30 (4), 267 – 280.
- Alongi, C. (1974). Response to Kay Haugaard: Comic books revisited. *Reading Teacher*, 27, 801-803.
- Bang, M. (2000). *Picture This. How Pictures Work*. San Francisco: SeaStar Books.
- Burton, L. (1955). Comic Books: A Teacher's Analysis. *The Elementary School Journal*, 56 (2), 73-75.
- Doonan, J. (1993). *Looking at pictures in Picture Books*. Stroud: Thimble Press.
- Doonan, J. (1997). *Drawn to illustration: Greenway artists in 1997*. Stroud: Thimble Press.
- Dressel – Hartwich, J. (1984). “Abstraction in illustration: Is it appropriate for children?”. *Children's Literature in Education*, 15 (2), 103 – 111.
- Duvoisin, R. (1965). “Children's book illustration: The pleasures and problems”. *Top of the News*, 22, 22-23.
- Glazer, I., Gurney, W. (1979). *Introduction to Children's Literature*. New York: McGraw – Hill.
- Golden, J. (1990). A semiotic perspective of text: The picture story book event. *Journal of Literacy Research*, 22 (3), 203 – 219.
- Gruenberg, S. (1944). The comics as a Social Force. *Journal of Educational Sociology*, 18, 204-213.
- Halliday, M. (1994). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- Haugaard, K. (1973). “Comic books: A conduit to culture?”. *Reading Teacher*, 27, 54-55.
- Koenke, K. (1981). The careful use of comic books. *Reading Teacher*, 34, 592-595.
- Kress, G. (1998). Visual and verbal modes of representation in electronically mediated communication: the potentials of new forms of text. In Snyder, I. (Ed.), *Page to screen. Taking literacy into the electronic era (p.166)*. London: Routledge.
- Kress, G. (2004). *Literacy in the New Media Age*. Oxon: Routledge.



- Kress, G., Van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Kress, G., Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse*. London: Arnold.
- Lanes, S. (1980). *The Art of Maurice Sendak*. London: The Bodley Head.
- Marantz, S., Marantz, K. (1988). *The art of children's picture books*. New York, London: Garland Publ. Inc.
- Mayer, R. E. & Moreno, R. (1998). A split-attention effect in multimedia learning: Evidence for dual information processing systems in working memory. *Journal of Educational Psychology*, 90, 312-320.
- Nikolajeva, M., Scott, C. (2001). *How Picturebooks Work*. New York, London: Carland Publishing.
- Nodelman, P. (1988). *Words about pictures. The narrative art of children's picture books*. London: The University of Georgia Press.
- Paivio, A. (1991). Dual coding theory: Retrospect and current status. *Canadian Journal of Psychology*, 45(3), 255-287.
- Preece, J. (2000). *Online communities: Designing usability, supporting sociability*. New York: John Wiley & Sons.
- Shedlock, L. (1951). *The art of the story - teller*. New York: Dover Publications
- Stewing, W. (1980). *Assessing Virtual Elements Preferred in Pictures by Young Children. Reading Improvement – Children and Literature*. Chicago: Rand McNally College Publishing.
- Versaci, R. (2001). How Comic Books Can Change the Way Our Students See Literature. *One Teacher's Perspective English Journal*, 91 (2), 61-67.
- Wertham, F. (1954). *Seduction of the Innocent*. New York: Rinehart.
- Wright, B. (2001). *Comic book nation: The transformation of Youth Culture in America*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Yang, G. (2003). Comics in Education.

[www.humblecomics.com/comicsedu/index.html](http://www.humblecomics.com/comicsedu/index.html)