



Από το Εικονογραφημένο Βιβλίο στο Εικονοβιβλίο: Δημιουργικές Διαδρομές στο Νηπιαγωγείο

Παπαδάτος Γιάννης
Λέκτορας Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
jrapadados@aegean.gr

Πολίτης Δημήτρης
Λέκτορας Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η.,
Πανεπιστήμιο Πατρών
dimpolitis@upatras.gr

Περίληψη

Με δεδομένο ότι στο εικονογραφημένο βιβλίο (*illustrated book*) οι εικόνες αφηγούνται πιστά το λεκτικό κείμενο, ενώ στο εικονοβιβλίο (*picture book*) οι εικόνες μπορούν να προσθέτουν στοιχεία σε αυτό, να το επεκτείνουν, να το ερμηνεύουν ή και να τον ανατρέπουν, η εισήγησή μας ξεκίνησε από μια υπόθεση: τα νήπια μπορούν να φτάσουν αυθόρμητα σε πρωτογενή δημιουργία με αφορμή ένα απλό εικονογραφημένο βιβλίο. Η υπόθεση αυτή, η οποία ελέγχεται από σχετικές αρχές της Θεωρίας της Λογοτεχνίας και υπαγορεύεται από πορίσματα της Διδακτικής της Λογοτεχνίας, επαληθεύεται στην πράξη από συγκεκριμένες διδακτικές προσεγγίσεις σε διαφορετικές τάξεις Νηπιαγωγείων. Συγκεκριμένα, οι διάφορες δημιουργικές δραστηριότητες (π.χ. διάλογος, δραματοποίηση, ζωγραφική, σκηνοθετική αναπαράσταση της ιστορίας, κ.ά.), οι οποίες θα ακολουθήσουν την αφήγηση μιας ιστορίας κατά την αλληλεπίδρασή τους με τις εμπειρίες των νηπίων (διακειμενικές, καθημερινές, κ.ά.), δημιουργούν δυνητικά έναν άλλο λόγο (προφορικό και εικονιστικό) που ερμηνεύει με πολλούς τρόπους (προσθέτοντας στοιχεία ή ανατρέποντας κάποιες φορές) την αρχική ιστορία. Τέλος, οι συγκεκριμένες δημιουργικές δραστηριότητες θα συγκεντρωθούν και, ύστερα από συζήτηση με τα νήπια, θα αξιοποιηθούν οι πιο πρόσφορες για την "κατασκευή" αυτοσχέδιων "χειροποίητων" εικονοβιβλίων.

Λέξεις-κλειδιά: εικονογραφημένο βιβλίο, εικονοβιβλίο, Νηπιαγωγείο, Λογοτεχνία

Εισαγωγικά

Τα λογοτεχνικά βιβλία με εικονογράφηση κατέχουν κεντρική θέση στο πρόγραμμα των σημερινών σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ιδιαίτερα των Νηπιαγωγείων. Η καθημερινή πράξη έχει δείξει ότι τα βιβλία αυτά, με όλες τους τις εκφάνσεις, προσφέρουν στα παιδιά των μικρότερων κυρίως ηλικιών απολαυστικές εμπειρίες ακρόασης, θέασης, ανάγνωσης και ψυχαγωγίας (Γιαννικοπούλου, 2008: 19), ενώ εκκολάπτουν το μελλοντικό «επαρκή» αναγνώστη. Για τους λόγους αυτούς απαιτείται προσοχή και γνώση από τις/τους νηπιαγωγούς, ώστε να προσφέρουν στα παιδιά ευχάριστες "διαδρομές" μέσω του λογοτεχνικού βιβλίου. Επιπλέον, δρώντας διαμεσολαβητικά και εμπυχωτικά, καλώντας τα παιδιά να καταθέσουν τη βιωματική τους εμπειρία μέσα από συζητήσεις και δραστηριότητες κατανόησης, κυρίως ανταπόκρισης και εμπάθυσης στα λογοτεχνικά κείμενα, οι νηπιαγωγοί μπορούν να τους εμπυσθήσουν τη μελλοντική αγάπη για το διάβασμα μέσα από την εμπειρία της Λογοτεχνίας. Προς την κατεύθυνση αυτή απαιτούνται πολλαπλές αναγνωστικές πρακτικές, οι οποίες θα έχουν τη δυνατότητα να οδηγούν τους μαθητές στην αισθητοποίηση της σχέσης τους με το λογοτεχνικό κείμενο και να διασώζουν την προσωπική αίσθηση της λογοτεχνικής εμπειρίας για τον κάθε αναγνώστη (Rosenblatt, 1978), συνεκτιμώντας την αναγνωστική "ιστορία", τα άμεσα βιώματα και την ηλικία των νηπίων.

Όλα τα προαναφερόμενα χρειάζεται να έχουν υπόψη τους και οι δημιουργοί των βιβλίων τόσο στο επίπεδο της συγγραφής όσο και στο επίπεδο της εικονογράφησης. Ένα ερώτημα που μόνο η εμπειρική έρευνα θα μπορούσε να απαντήσει ικανοποιητικά είναι: *Πόσο αποτελεσματικά ενεργοποιούν τις δυνατότητες ενεργητικής και δημιουργικής συμμετοχής των νηπίων τα σύγχρονα εικονογραφημένα βιβλία, μέσω της απλής αφηγηματικής τους εικονογράφησης που αποτελεί και το μεγαλύτερο μέρος τους τουλάχιστον της ελληνικής παραγωγής, ώστε να πραγματώνουν το κείμενο, να εντάσσουν "ευκολότερα" σε*



αυτό στοιχείο της εμπειρίας τους, να συμπληρώνουν την υπόθεσή του ή ακόμη και να την ανατρέπουν; Το συγκεκριμένο ερώτημα υποδεικνύει άμεσα το κύριο ενδιαφέρον της παρούσας εισήγησης, ενώ προδιαγράφει έμμεσα και το πλαίσιο ανάδειξής του. Αφού αναφερθούμε συνοπτικά στην έννοια και στην όλη προβληματική του εικονογραφημένου βιβλίου σε σχέση με τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, στη συνέχεια, αξιοποιώντας σχετικά θεωρητικά δεδομένα, θα παρουσιάσουμε δύο διδασκαλίες σε τάξεις Νηπιαγωγείου, σχετικά με την ανταπόκριση των παιδιών σε ένα εικονογραφημένο βιβλίο, και θα καταγράψουμε τη δημιουργική προσέγγισή του από τα νήπια.

Θεωρητικά δεδομένα

Από την εμπειρική έρευνα και το θεωρητικό προβληματισμό είναι γνωστό ότι τα βιβλία με εικόνες, τα οποία απευθύνονται στις μικρές ηλικίες των αναγνωστών, εντάσσονται σε δύο κατηγορίες: στα «εικονογραφημένα βιβλία» και στα «εικονοβιβλία», με την πρώτη να είναι η πολυπληθέστερη. Λέγοντας «εικονογραφημένο βιβλίο» (illustrated book), αναφερόμαστε στο λογοτεχνικό εκείνο βιβλίο, όπου η εικονογράφηση δεν αποσκοπεί στη διατάραξη της υπόθεσης της (λεκτικής) ιστορίας ούτε στην ανατροπή της πλοκής. Δηλαδή η εικονική τροπικότητα έπεται, επειδή στην ουσία μεταφράζει σε άλλον κώδικα τις κειμενικές πληροφορίες (Γιαννικοπούλου, 2008: 20). Σε αυτά τα βιβλία ο εικονογράφος αποτυπώνει με το δικό του υφολογικό τρόπο εικόνες οι οποίες αφηγούνται τα σημαντικότερα κειμενικά στοιχεία. Πρόκειται με άλλα λόγια για εικονογράφηση αφηγηματικού τύπου. Με τον όρο «εικονοβιβλίο» (picture book) εννοούμε το βιβλίο εκείνο, όπου η εικονογράφηση προσθέτει στοιχεία που είτε εμπλουτίζουν το κείμενο είτε και το ανατρέπουν. Υπάρχει, δηλαδή, μια άμεση και ουσιαστική συνεργασία κειμένου και εικόνας, η οποία δημιουργεί δυνητικά μια τρίτη ανάγνωση/εκδοχή ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης και συν-ανάγνωσης των άλλων δύο (Γιαννικοπούλου, 2008: 20). Τα βιβλία αυτού του τύπου, επειδή η εικονογράφηση είναι μάλλον ερμηνευτικού τύπου, είναι κυρίως «ανοιχτά», προκαλούν τον αναγνώστη να επικοινωνήσει περισσότερο αποτελεσματικά από ό, τι στα απλά εικονογραφημένα (illustrated books) και να καταθέσει δημιουργικά τη βιωματική του εμπειρία, οξύνουν την κριτική σκέψη του παιδιού και το παρακινούν σε πρωτογενείς δημιουργίες. Σημειώνουμε πάντως ότι παρόλη τη διαφορά μεταξύ τους οι παραπάνω δύο κατηγορίες σε πολλά βιβλία δεν είναι διακριτές (Σιβροπούλου, 2003: 12-13· Γιαννικοπούλου, 2008: 20-21).

Ο P. Hunt αναφέρει ότι τα ανοιχτά κείμενα είναι εκείνα που ανταποκρίνονται περισσότερο στην ιδιοσυγκρασία του μικρού αναγνώστη τον οποίο και δεν πρέπει να υποτιμούμε και όχι τα «υπερκωδικοποιημένα» ή συνοπτικά (Χαντ 2001: 107-108, 110). Εξάλλου, η διδακτική πράξη έχει δείξει ότι τα παιδιά ανταποκρίνονται πιο ενεργητικά στα συγκεκριμένα βιβλία, συμμετέχουν πιο πρόθυμα και ευχάριστα σε πρωτόγνωρες αλλά και πολύπλοκες δράσεις, καταθέτουν πιο εύκολα την εμπειρία τους, ενώ έχουν σχεδόν πάντα τη διάθεση να προσθέτουν στοιχεία ή να ανατρέπουν την υπόθεση της μυθοπλασίας. Μια τέτοια πραγματικότητα καθιστά περισσότερο αποδεκτές/συμβατές και τις προαναφερόμενες θεωρητικές απόψεις.

Σύμφωνα με τον J. Piaget το παιδί της προσχολικής ηλικίας βρίσκεται στο στάδιο της προσυλλογιστικής σκέψης (2-7 χρόνων), όπου προεξάρχει η διαισθητική, αισθητηριακή αντίληψη και προσέγγιση των πραγμάτων, εμφανίζεται η συμβολική σκέψη με λεκτικό και μη λεκτικό συμβολισμό, αναπτύσσεται η γλωσσική ικανότητα, ο εγωκεντρισμός τείνει να μειωθεί και η διαδικασία της κοινωνικοποίησης βελτιώνεται. Στη συγκεκριμένη ηλικία ενθαρρύνουμε και ενισχύουμε τα παιδιά, ώστε να εκφράζουν πολλαπλώς τις ιδέες τους προφορικά, να χρησιμοποιούν νέες λέξεις και εκφράσεις μαζί με τις δικές τους γλωσσικές εκφράσεις, ενώ πρέπει τους δημιουργούμε περιβάλλοντα αυτενέργειας και δημιουργίας. Ακόμη πρέπει να ενθαρρύνουμε και να αμείβουμε τον πειραματισμό (Κολιάδης 2007: 121, 135-136). Σύμφωνα με τον J. Bruner, ενώ το παιδί της προσχολικής ηλικίας βρίσκεται στο στάδιο της πραξιακής αναπαράστασης, έχει δηλαδή άμεση επαφή με τα πράγματα, εντούτοις μπορεί να σχηματίσει στο μυαλό του απεικονίσεις των αντικειμένων, δηλαδή να προβεί σε λειτουργίες του (επόμενου) σταδίου της εικονιστικής αναπαράστασης. Άλλωστε, σύμφωνα πάντα με τον Bruner, στο παιδί συνυπάρχουν όλα τα στάδια ανάπτυξης, ανεξάρτητα από την ηλικιακή του φάση (Κολιάδης 2007: 160). Έτσι, ο τρόπος μάθησης με εικόνες, ζωγραφίες, σκίτσα κ.λπ. αποδεικνύεται ιδιαίτερα αποτελεσματικός (Κολιάδης 2007: 157). Ο J.A. Appleyard, στηριζόμενος στις παραπάνω θέσεις, αναφέρει ότι το παιδί της προσχολικής ηλικίας έχει το ρόλο του «αναγνώστη-παίκτη», δηλαδή ανακατεύει πραγματικότητες με φανταστικούς κόσμους, φόβους με επιθυμίες ή προσδοκίες. Υποστηρίζει, μάλιστα, ότι η φαντασία ενέχει γνωσιακή αξία και αποτελεσματική δύναμη, ενώ το νήπιο ξεχωρίζει προοδευτικά την πραγματικότητα από τη φαντασία



παίζοντας με έναν κόσμο φανταστικό τον οποίο και εμπιστεύεται (Appleyard 1991: 21-56). Θα λέγαμε, πάντως, λαμβάνοντας υπόψη τις θέσεις του Bruner για το παιδί όλων των ηλικιών και το πέρασμά του από όλα στάδια (Κολιάδης 2007: 160, 179), ακόμη και το στάδιο της συμβολικής αναπαράστασης (αφαιρετικής σκέψης κατά Piaget), ότι ο L. Vygotsky είναι περισσότερο κοντά σε μια άλλη συλλογιστική που θέλει την κάθε ηλικία βοηθούμενη από τους ενήλικους να είναι σε θέση να προσλαμβάνει στοιχεία της επόμενης. Με τη θέση του για τη «Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης» (Vygotsky 1993: 144-145), το παιδί του Νηπιαγωγείου βοηθούμενο κατάλληλα είναι σε θέση να προσλάβει και να ανταποκριθεί πλήρως στα ερεθίσματα, να ταυτιστεί με τον ήρωα (αυτό γίνεται στο επόμενο στάδιο ηλικιακής ανάπτυξης σύμφωνα με τον Appleyard) και, ανάλογα, να εμπλακεί σε δραστηριότητες που θα του δοθούν. Αλλά ακόμη και σύμφωνα με τη G.D. Sloan, το παιδί μπορεί να φτάσει ακόμη και σε στάδια κριτικής σκέψης, εκκινώντας από δραστηριότητες εγγραμμτισμού και με κατάλληλη καθοδήγηση των ενηλίκων (Sloan 2003). Πρόκειται για θέση, η οποία συμφωνεί κατά περίπτωση με τον Bruner αλλά και το Vygotsky. Εξάλλου, με ενδιάμεσο το βιβλίο και τη Λογοτεχνία καλλιεργούμε την κριτική σκέψη και ιδιαίτερα την κοινωνική και τη συναισθηματική νοημοσύνη του παιδιού (Καρπόζηλου 1994: 73-9 · Lackey 1998). Τέλος, είναι διαπιστωμένο ότι ιδιαίτερα τα παιδιά που γνωρίζουν το βιβλίο μέσα από τη σχεδόν καθημερινή τους δράση είναι διαθέσιμα για ποικίλες δραστηριότητες. Επίσης, πολύ εύκολα, αν τους ζητηθεί, καταθέτουν την εμπειρία τους είτε την αναγνωστική είτε την καθημερινή της κοινωνικής τους πραγματικότητας.

Χρειάζεται να υπογραμμιστεί ότι όσοι ασχολούνται με τον έναν ή τον άλλον τρόπο με το παιδικό, και ειδικότερα με το εικονογραφημένο βιβλίο, είναι απαραίτητο να έχουν υπόψη τους όλα τα παραπάνω. Δεν πρέπει, ωστόσο, να μένουν προσκολλημένοι σε αυτά, επειδή υπάρχουν και άλλοι παράγοντες (οικογενειακοί, κοινωνικοί, γλωσσικοί, ιστορικοί, πολιτισμικοί) που διαμορφώνουν το κάθε παιδί ξεχωριστά.

Διδακτικές προσεγγίσεις

Έχοντας ως θεωρητική σκευή τα προαναφερόμενα αλλά και ως πρακτικό έναυσμα τις μαρτυρίες Νηπιαγωγών, καθώς και τη δική μας ερευνητική εμπειρία, ξεκινήσαμε μια σειρά από διδακτικές προσεγγίσεις, για να επαληθεύσουμε στο επίπεδο της διδακτικής πράξης με τα παιδιά δύο Νηπιαγωγείων τη βασική μας υπόθεση: *Προσεγγίζοντας ένα εικονογραφημένο βιβλίο (Illustrated book) μέσα από κατάλληλες κάθε φορά δράσεις, τα νήπια είναι σε θέση να προβαίνουν σε πρωτογενή συγγραφική δημιουργία, μετατρέποντας ουσιαστικά το βιβλίο σε εικονοβιβλίο (picture book).*

Για τις προσεγγίσεις επιλέξαμε ένα πρόσφατο εικονογραφημένο βιβλίο μεγάλου μεγέθους, από τα λίγα που έχουν εμπλουτίσει την ελληνική πραγματικότητα του παιδικού βιβλίου. Πρόκειται για την ιστορία: *Η Μαίρη Πινέζα*, της Σούλας Μητακίδου και της Ευαγγελίας Τρέσσου, σε εικονογράφηση Απόστολου Βέττα. Το βιβλίο αποτυπώνει μια ενδιαφέρουσα εικονογράφηση αφηγηματικού, βέβαια, τύπου (illustrated book) αλλά με ανοιχτό κάθε φορά περιεχόμενο. Σημειώνουμε ότι σε κάθε σελίδα η εικονογράφηση διαφοροποιείται ανάλογα με την οπτική γωνία του βλέπει τα πράγματα ο εικονογράφος, εξάπτοντας τη φαντασία των παιδιών. Το περιεχόμενο του βιβλίου είναι το ακόλουθο:

«Η Μαίρη ήταν μια πραγματική πινέζα που είχε για δουλειά της να στερεώνει τις σημειώσεις του κ. Γεωργίου στον τοίχο του ιατρείου του. Από ψηλά έβλεπε το δωμάτιο αλλά και το δρόμο. Ήταν πολύ ευχαριστημένη. Έτσι νόμιζε... Κάποτε ο γιατρός τράβηξε με δύναμη ένα χαρτί, η Μαίρη έπεσε και κάποια στιγμή χώθηκε στη σόλα του. Εκεί βολεύτηκε η Μαίρη και πήγε παντού μαζί του. Είπε: «Τα είδα όλα!», αλλά έτσι νόμιζε... Ταξίδεψε και με τα πόδια ενός κηπουρού σε άλλα μέρη μέχρι να καταλήξει σε ένα κουτί με εργαλεία. Έπιασε κουβέντα μαζί τους, της άρεσε η παρέα τους και αποφάσισε ότι θα έμενε εκεί για πάντα. Έτσι νόμιζε...». (Παράλληλα με την παραπάνω προφορική περίληψη δείχνουμε στα παιδιά και το βιβλίο).

Η ιστορία τελείωσε αλλά...στο βιβλίο, αφού πρόκειται, όπως είπαμε, για ένα ανοιχτό κείμενο με επαναλαμβανόμενα μοτίβα που δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να ταξιδέψουν και σε άλλα μέρη μαζί με τη Μαίρη Πινέζα. Η επαναλαμβανόμενη φράση «Έτσι νόμιζε...» αποτελούσε κάθε φορά την προωθητική δύναμη της συζήτησης, ώστε να δοθεί από τα νήπια μια άλλη συνέχεια που δεν περιεχόταν στο βιβλίο και στηριζόταν σε ανακλήσεις εικόνων και γεγονότων της βιωματικής εμπειρίας τους.

Με αφορμή, λοιπόν, το συγκεκριμένο βιβλίο θέλαμε να δούμε κατά πόσο τα παιδιά προοδευτικά, αρχικά χωρίς τη διαμεσολάβησή μας και στη συνέχεια με την καθοδηγημένη μας διαμεσολάβηση, είναι σε θέση να αφηγηθούν, ενεργοποιώντας και την εμπειρία τους, ή να εικονογραφήσουν τη συγκεκριμένη



ιστορία, εμπλέκοντας στην αφήγησή τους διακείμενα από άλλες ιστορίες. Πριν από κάθε διδασκαλία και στις δύο προσεγγίσεις, προκειμένου τα παιδιά να έχουν πρόσφατο υλικό από αναγνωστικές εμπειρίες, αφηγηθήκαμε (χωρίς επίδειξη εικόνων) την υπόθεση του βιβλίου *Ουπς!* (1996), του Colin McNaghton, διακείμενο της οποίας είναι η κλασική ιστορία της Κοκκινোসκουφίτσας. Το βιβλίο αναφέρεται στις αστέιες προσπάθειες ενός λύκου να παγιδεύσει ένα γουρουνάκι, το Λουκά, που πήγαινε φαγητό στη γιαγιά του. Ο στόχος μας ήταν να δούμε κατά πόσο η συγκεκριμένη ιστορία θα επιδρούσε διακειμενικά, ώστε να λειτουργήσει συμπληρωματικά ή ανατρεπτικά στην υπό αφήγηση και επίδειξη εικονογραφημένη ιστορία *Η Μαίρη Πινέζα*. Οι τάξεις που επιλέξαμε αποτελούνταν από παιδιά με πλούσια αναγνωστική εμπειρία, από περιοχές της Αθήνας με παρόμοιο κοινωνικοπολιτιστικό περιβάλλον (Άγιος Δημήτριος-Γκύζη).

Κατά την πρώτη προσέγγιση αφηγηθήκαμε την προαναφερθείσα ιστορία *Η Μαίρη Πινέζα*, επιδεικνύοντας τις εικόνες του βιβλίου στα παιδιά. Κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης και σε κάθε δίφυλλο συζητούσαμε μαζί τους. Η φράση «Έτσι νόμιζε...» κινούσε διαδικασίες ανάκλησης εμπειριών και, όπως αποδείχτηκε, "υλικό" για πλούσια εικονογράφηση. Η δική μας συμμετοχή ήταν περισσότερο διαμεσολαβητική, ενώ απευθύναμε στα παιδιά απλές ερωτήσεις σε σχέση με το κείμενο. Δεν προσπαθήσαμε να επιμεινουμε κάπου ή να τα κατευθύνουμε, ώστε να εκμειεύσουμε συγκεκριμένες απαντήσεις και δράσεις. Στις προφορικές αφηγήσεις τους χρησιμοποιούσαν άλλους ήρωες, κυρίως από κινούμενα σχέδια ή και ήρωες της τηλεόρασης, οι οποίοι μιλούσαν με τη Μαίρη την Πινέζα και ταξίδευαν μαζί της σε γνωστά τους μέρη. Μετά την αφήγηση και την επίδειξη των εικόνων του βιβλίου τα καλέσαμε να ζωγραφίσουν ό,τι ήθελαν από την ιστορία.

Στη συνέχεια, με τις ζωγραφικές τους αποτυπώσεις "στο χέρι" τα καλέσαμε να αφηγηθούν την ιστορία από την αρχή με την προϋπόθεση ότι θα έβαζαν "μέσα" και αυτά που ζωγράρισαν. Καταγράψαμε την αφήγηση των παιδιών και στη συνέχεια, όλοι μαζί και με τη βοήθεια της δασκάλας τους, τη φιλοτεχνήσαμε ως "συνεικόνα" (κολάζ) με τμήματα των ζωγραφικών τους συνθέσεων. Η ιστορία των παιδιών, όπως αυτή προέκυψε από τις εικονιστικές αποτυπώσεις τους, είναι η ακόλουθη:

Ο Λουκάς και η Πινέζα

Μια φορά ήταν μία Πινέζα που την έλεγαν Μαίρη. Έμενε στο ίδιο σπίτι με το γιατρό τον κ. Γεωργίου. Ο κ. Γεωργίου έγραφε συνταγές και τις κάρφωνε με την Πινέζα. Η Πινέζα από ψηλά έβλεπε να περνάνε στο δρόμο διάφορα πράγματα. Αυτοκίνητα, άνθρωποι, ο Ζορό, ο Σπίντερμαν και διάφορες φίλες της. Μία την έλεγαν Θεοδώρα. Η Πινέζα τη ρωτούσε τι κάνει και εκείνη της έλεγε «καλά». Πέρασε μια μέρα και ένα γουρουνάκι που το έλεγαν Λουκά. Κουβέντισε μαζί της. Έφερε μαζί του και τον Πινόκιο. Η Μαίρη δεν ήθελε να φύγει από εκεί. Έτσι νόμιζε... Μια μέρα η Μαίρη έπεσε γιατί δεν πρόσεχε ο γιατρός και πήγε και κόλλησε στη σόλα του. Εκείνος δεν το κατάλαβε και πήγανε μαζί παντού. Στο Παρίσι, στην Αθήνα, στη Ρώμη. Στην Αθήνα είδανε την Ακρόπολη. Ήρθανε και στο Μπραχάμι. Η Μαίρη μάς είπε ότι είναι ευχαριστημένη. Έτσι νόμιζε... Αλλά μετά πάλιωσαν τα παπούτσια του κ. Γεωργίου και τα έδωσε στο Δημήτρη που ήταν κηπουρός. Ο Δημήτρης πέταξε τη Μαίρη στον κήπο. Κόντεψε να την κουβαλήσουν τα μυρμήγκια στη φωλιά τους. Η Μαίρη έγινε φίλη με την Πασχαλίτσα. Η Πασχαλίτσα της είπε «Τα τρία μικρά λυκάκια». «Θέλω να πάω κάπου», είπε η Μαίρη. «Θα σε βοηθήσω, αλλά πού θέλεις να πας;», σιγοψιθύρισε η Πασχαλίτσα. «Θα πάω στην Ακρόπολη». Ο Δημήτρης όμως την ξαναβρήκε τη Μαίρη και την πέταξε σε μια αποθήκη με εργαλεία. Η Μαίρη συζητούσε μαζί τους και είπε: «Τι ωραία που είναι εδώ. Δεν θέλω να πάω αλλού». Έτσι νόμιζε... Γιατί την άλλη μέρα μπήκε το αφεντικό και πήρε το κιβώτιο. Ήθελε να κτίσει ένα σπίτι. Αλλά πρόλαβε ο Λουκάς και πήρε τη Μαίρη μαζί του. Πήγανε μαζί με ένα καράβι που τα πανιά του είχανε το χρώμα της παπαρούνας σε διάφορα μέρη. Πήγαν και στον Πύργο του Άιφελ. Ανέβηκαν ψηλά και είδαν από την πόλη. Ο Λουκάς της είπε τα «Τρία γουρουνάκια». Η Μαίρη του μίλησε για ιπτάμενους δίσκους. Μετά πήγανε στη Χαβάη. Τραγουδούσαν ένα τραγούδι για μια Χαβανέζα. Είπαν και οι δύο: «Τι ωραία που περνάμε». Έτσι νόμιζαν όμως...

Δηλαδή, δημιουργήθηκε ένα βιβλίο με την κάθε σελίδα του να αποτελείται από μια εικονιστική σύνθεση των παιδιών (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ, Ιστορία 1^η: Ο Λουκάς και η Πινέζα).

Η συγκεκριμένη ομαδική αφήγηση των παιδιών προήλθε από τη δυναμική των εικονιστικών τους αποτυπώσεων. Αποτελεί στην ουσία μια εικονογραφική αφήγηση, η οποία σε σχέση με το πρωτότυπο κείμενο μπορεί να λειτουργήσει και ως εικονιστική αφήγηση του λεκτικού μέρους του αρχικού κειμένου. Με τις διακειμενικές προσθήκες, μάλιστα, και τις διαφοροποιήσεις των παιδιών, θα λέγαμε ότι αποτελεί ένα "εν δυνάμει" εικονοβιβλίο, αν και δεν περιλαμβάνει σημαντικές ανατροπές της αρχικής υπόθεσης. Κύρια



εικόνα που από μόνη της μπορεί να του προσδώσει το χαρακτήρα του εικονοβιβλίου είναι το πρόσωπο της Μαίρης που στις ζωγραφιές των παιδιών πήρε ανθρώπινη μορφή, ένα εύρημα που δεν αναδύθηκε κατά τη συζήτηση με αφορμή το βιβλίο αλλά κατά τη ζωγραφική των παιδιών. Συγκεκριμένα, ενώ κατά τη συζήτηση η Μαίρη παρουσιάζονταν σαν πινέζα-αντικείμενο χρήσης που μιλάει, στις απεικονίσεις των παιδιών παρουσιάστηκε δύο φορές ως πινέζα, δύο φορές ως πινέζα και ως κορίτσι και τις υπόλοιπες δώδεκα μόνο ως κορίτσι. Παρόμοια και ο Λουκάς, ο οποίος εικονογραφήθηκε ως ζώο μόνο μία φορά.

Κατά τη δεύτερη προσέγγισή μας ακολουθήσαμε άλλη μεθοδολογία. Αρχικά, παρόμοια με την πρώτη προσέγγιση, παρουσιάσαμε στα παιδιά το πρωτότυπο κείμενο, δείχνοντας τις εικόνες του παράλληλα με την αφήγησή μας. Σε κάθε δισέλιδο σταματούσαμε και συζητήσουμε. Τα παιδιά ως συνήθως ανακαλούσαν διακείμενα από την αναγνωστική και άλλη εμπειρία τους. Η διαφοροποίησή μας με την προηγούμενη προσέγγιση ήταν η εξής: στο σημείο που η Πινέζα έπεσε στο έδαφος επιμείναμε ρωτώντας τα παιδιά για τις επιπτώσεις και τα συναισθήματά της. Στόχος μας ήταν να φέρουμε σε "αντιπαράθεση" την Πινέζα με τον κ. Γεωργίου για την αδιαφορία και την απροσεξία του. Τα παιδιά, βέβαια, ανέτρεψαν το στόχο μας ευτυχώς προς το καλύτερο. Είπαν ότι η Πινέζα πόνεσε και δεν ήξερε τι να κάνει. Συζήτησαν αρκετά. Ύστερα από αυτό, η προσδοκία μας να μιλήσουν τα παιδιά για κάποιου είδους μεταμόρφωση, ώστε να αρχίσουν οι ανατροπές στην αφήγηση, δεν εκπληρώθηκε. Άλλωστε, δε θέλαμε να παρέμβουμε περισσότερο. Η εικονογράφησή τους, όπως θα δούμε, θα μας επιφύλασσε άλλοι είδους εκπλήξεις. Στη συνέχεια, αφού είπαμε στα παιδιά να ζωγραφίσουν, τα καλέσαμε, όπως και στην προηγούμενη αφήγηση, να αφηγηθούμε την ιστορία, τοποθετώντας όμως κατάλληλα τις ζωγραφιές σε αυτήν.

Η Πεντάμορφη Πινέζα

Μια φορά ήταν μια πινέζα που την έλεγαν Μαίρη στο σπίτι του γιατρού κ. Γεωργίου. Η Μαίρη έβλεπε από ψηλά τον κόσμο. Από εκεί γνώρισε την Κοκκίνοσκουφίτσα, τον Πινόκιο και το Λουκά το γουρουνάκι. Ο Λουκάς της είπε να της γνωρίσει το δάσος και το σπίτι της γιαγιάς του. Ήταν πολύ χαρούμενη. Έτσι νόμιζε...Μια μέρα που ο γιατρός δεν πρόσεξε, η Μαίρη έπεσε στο πάτωμα. Η Μαίρη πόνεσε πολύ και δεν ήξερε τι να κάνει. Ο γιατρός πάλι δεν πρόσεξε και πάτησε τη Μαίρη. Κόλλησε στην άκρη του παπουτσιού του. Χαιρόταν πολύ. Πήγε με το γιατρό σε όλον τον κόσμο. Πιο πολύ της άρεσε το Παρίσι. «Κοίτα», της είπε, «πόσο συμπαθητικός είναι ο πύργος του Άιφελ». Η Μαίρη χοροπηδούσε από τη χαρά της. «Ωραίος είναι», είπε. Έτσι νόμιζε... Ξαφνικά παρουσιάστηκαν μπροστά της οι τρεις φίλοι της. Μαζί πήγαν και εξερεύνησαν δάση στην Αυστραλία και στην Αλβανία. Είδαν και ένα τσουνάμι! Η Μαίρη ξαναγύρισε όμως στον κ. Γεωργίου. Είχε στο μυαλό της να του παραπονεθεί γιατί δεν την πρόσεξε, έπεσε και πόνεσε τότε. «Δεν με πρόσεξες», του είπε, «αλλά σε ευχαριστώ για τα ωραία ταξίδια». «Θα σε προσέχω από δω και πέρα», της απάντησε ο γιατρός. Μια μέρα όμως πήρε τα παπούτσια του κ. Γεωργίου ο κηπουρός του που είχε ένα ποδήλατο. Τα παπούτσια είχαν παλιώσει από τα πολλά ταξίδια. Εκείνος είδε την πινέζα και την πέταξε σε ένα κιβώτιο με σφυριά. «Ωραία είναι εδώ», είπε η Πινέζα. Έτσι νόμιζε...Ξαφνικά μεταμορφώθηκε σε πεντάμορφη κοπέλα. «Εσύ;», της είπαν οι φίλοι της που παρουσιάστηκαν ξαφνικά μπροστά της. «Θέλεις να πάμε στο δάσος;», είπε ο Λουκάς το γουρουνάκι, «Ναι», είπε η Μαίρη. Πήγαν στο δάσος κι εκεί η Μαίρη κάλεσε τον κ. Γεωργίου. Ήταν σίγουρη ότι θα πήγαινε εκείνος. Έτσι νόμιζε...

Όπως και προηγουμένως, δημιουργήθηκε ένα άλλο βιβλίο με τα εικονογραφικά έργα των νηπίων. Η συγκεκριμένη αφήγηση που προήλθε από την εικονογράφιση των παιδιών αποτελεί ένα πιο προωθημένο εικονοβιβλίο σε σύγκριση με το προηγούμενο. Τα παιδιά έμειναν αρκετή ώρα στην πτώση της Πινέζας από τον τοίχο. Είπαν ότι πόνεσε πολύ. Μάλιστα, είδαμε ότι κατά την αφήγηση την έβαλαν όχι στη σόλα του γιατρού αλλά στο πλάι. Όπως και στην πρώτη διδασκαλία, ενώ κατά τη συζήτηση αντιμετώπισαν τα πρόσωπα όπως είναι στο φυσικό τους, στην εικονογράφιση έκαναν την ανατροπή. Τη σημαντική διαφορά εδώ συνιστούν η μεταμόρφωση της Πινέζας σε πεντάμορφη κοπέλα, η επιστροφή της στο σπίτι αλλά και το κάλεσμα του γιατρού στο δάσος. Η εικονογράφιση αυτή θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί και ως ανατρεπτική εικονογράφιση του αρχικού κειμένου, ενώ η συγκεκριμένη αφήγηση των παιδιών συνιστά μια άλλη αφήγηση που λειτουργεί κατεξοχήν ως εικονοβιβλίο (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ, Ιστορία 2^η: *Η Πεντάμορφη Πινέζα*).



Συμπεράσματα

Γνωρίζοντας ότι στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ιδίως στα Νηπιαγωγεία, γίνονται πολλές και αξιόλογες δραστηριότητες με τα λογοτεχνικά βιβλία, ενώ πολλές από αυτές στηρίζονται στη συλλογιστική του εικονοβιβλίου, θεωρήσαμε ότι ένα πιο ενδεδειγμένο και πιο συγκεκριμένο πλαίσιο θα έδινε πιθανόν πολύ καλύτερα αποτελέσματα προς την κατεύθυνση της καλλιέργειας του ενεργητικού αναγνώστη και, το σπουδαιότερο, του μικρού κριτικού αναγνώστη. Οι συγκεκριμένες προσεγγίσεις, επιχειρώντας να διαμορφώσουν ένα τέτοιο πλαίσιο, δεν προχώρησαν σε ποσοτική έρευνα ή σε άλλου είδους πραγμάτευση, π.χ. ψυχολογική, παιδαγωγικού ή διαθεματικού τύπου. Αν και η ζωγραφική των παιδιών, καθώς και οι ιστορίες που δημιούργησαν με τις εικόνες τους, ήταν πρόσφορες για ψυχαναλυτικού τύπου αναλύσεις, στις δικές μας προσεγγίσεις και στο σχολιασμό μας δεν αξιοποιήσαμε τέτοιου είδους προεκτάσεις. Οι στόχοι μας άλλωστε επικεντρώνονταν στο επίπεδο της ανάγνωσης (αφήγησης), της εικονιστικής και πρωτογενούς συγγραφικής αποτύπωσης των παιδιών. Αξίζει να σημειώσουμε ότι στις σχετικές προσεγγίσεις μέγιστο ρόλο διαδραματίζουν οι καταθέσεις των εμπειριών των παιδιών και η εναλλαγή κάθε φορά των δραστηριοτήτων. Για παράδειγμα, οι δραματοποιήσεις αποδίδουν περισσότερο, αν χρησιμοποιηθούν με την κατάλληλη καθοδήγηση. Ορισμένες, βέβαια, από τις δραστηριότητες είναι καταλυτικές όσον αφορά τον αφηγηματικό μετασχηματισμό των ιστοριών, π.χ. δραστηριότητες κατά τις οποίες τα παιδιά καλούνται να συνομιλήσουν με τους πρωταγωνιστές, να πάρουν μέρος στην ιστορία ως συμπρωταγωνιστές, να αφηγηθούν το κείμενο από την πλευρά ενός ήρωα (ως ενδοδιηγητικού αφηγητή), να παίξουν το παιχνίδι ρόλων αλλά και το παιχνίδι των δημιουργιών και των αναγνώστων. Τέτοιες δράσεις ασκούν το παιδί, ώστε να βιώνει ολοκληρωμένα τη δυναμική μιας λογοτεχνικής εμπειρίας, να ενεργοποιεί και να καταθέσει στοιχεία της προσωπικότητάς του ή άλλες ατομικές του εμπειρίες, να επανερωτηθεί «την παλιά αίσθηση των πραγμάτων» με τη βοήθεια της αφήγησης (Rosenblatt, 1978: 107), ή να μετασχηματίζει μια αφήγηση με λεκτικές και εικονογραφικές δραστηριότητες ερμηνευτικού τύπου.

Στις προαναφερόμενες προσεγγίσεις μας, πέρα από τη συζήτηση, μια μικρή δραματοποίηση (κατά τη δεύτερη προσέγγιση) και την ελεύθερη ζωγραφική απεικόνιση δε χρησιμοποιήσαμε άλλες δράσεις. Προσπαθήσαμε να δείξουμε ότι τα παιδιά του Νηπιαγωγείου είναι σε θέση να μετασχηματίζουν μια ιστορία, ακόμη και χωρίς "στενή" καθοδήγηση, η οποία μπορεί να περιορίζεται στην κατά κάποιον τρόπο εκφραστική διευθέτηση των επιμέρους αφηγήσεων των παιδιών ή στην ανατροπή κάποιες φορές των αρχικών κειμένων. Έγινε έτσι φανερό ότι η διακριτική παρεμβολή του εκπαιδευτικού σε κομβικά σημεία των κειμένων, ιδίως σε εκείνα που σχετίζονται αμεσότερα με τη διαχείριση των συναισθημάτων, είναι καταλυτική για το μετασχηματισμό των ιστοριών και τη μετατροπή τους σε εικονοβιβλία. Αυτό, άλλωστε, έδειξε κυρίως η δεύτερη ιστορία. Είναι ένα στοιχείο που το γνωρίζαμε από άλλες προσεγγίσεις μας και, μάλιστα, συμφωνεί απόλυτα με τις θέσεις του Piaget, του Vygotsky ή ακόμη και της Sloan, η οποία αναφέρεται περισσότερο σε περιπτώσεις λειτουργικού εγγραμματος.

Οι προσεγγίσεις μας με τα νήπια πρόβαλαν εντονότερα ένα παλαιότερο ερώτημα που σχετίζεται με την πληθώρα των εικονογραφημένων βιβλίων: *Μήπως θα ήταν περισσότερο αποδοτικό για την ανάγνωση ως ενεργητική διαδικασία και για τη συγγραφή ως ιστορική εξέλιξη, αν εκδίδονταν περισσότερα εικονοβιβλία (ιδιαίτερα στην Ελλάδα), ώστε τα παιδιά να ενεργοποιούνται ουσιαστικά, αφού οι λεκτικές και εικονιστικές αφηγήσεις τους αποδεικνύονται δυναμικές και εντάσσονται στην όλη συλλογιστική των συγκεκριμένων βιβλίων;*

Αναφορές

Appleyard, J.A. (1991). *Becoming a Reader: The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. New York: Cambridge University Press.

Γιαννικοπούλου, Α. (2008). *Το Σύγχρονο Εικονογραφημένο Παιδικό Βιβλίο*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.

Καρπόζηλου, Μ. (1994). *Το Παιδί στην Χώρα των Βιβλίων*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Κολιάδης, Α. Ε. (2007). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη. Γ' Γνωστικές Θεωρίες*. Αθήνα.

Lackey, E. K. (1998). *Teaching Emotional Intelligence through Children's Literature*. Saint Louis: Maryville University.

Μητακίδου, Σ. & Τρέσσου, Ε. (2010). *Η Μαίρη Πινέζα*. Εικονογρ. Απ. Βέττας. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

McNaughton, C. (1996). *Ουπς!*. Μτφρ. Α. Παπασταύρου. Αθήνα: Παπαδόπουλος.



- Rosenblatt, L.M. (1978). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Σιβροπούλου, Ρ. (2003). *Ταξίδι στον Κόσμο των Εικόνων: Θεωρητικές και Διδακτικές Διαστάσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Sloan, D.G. (2003). *The Child as Critic: Developing Literacy through Literature*. U.S.A.: Teachers College Press, Columbia University.
- Χαντ, Π. (2001). *Κριτική, Θεωρία και Παιδική Λογοτεχνία*. Μπφρ. Ευ. Σακελλαριάδου- Μ. Κανατσούλη. Αθήνα: Πατάκης.

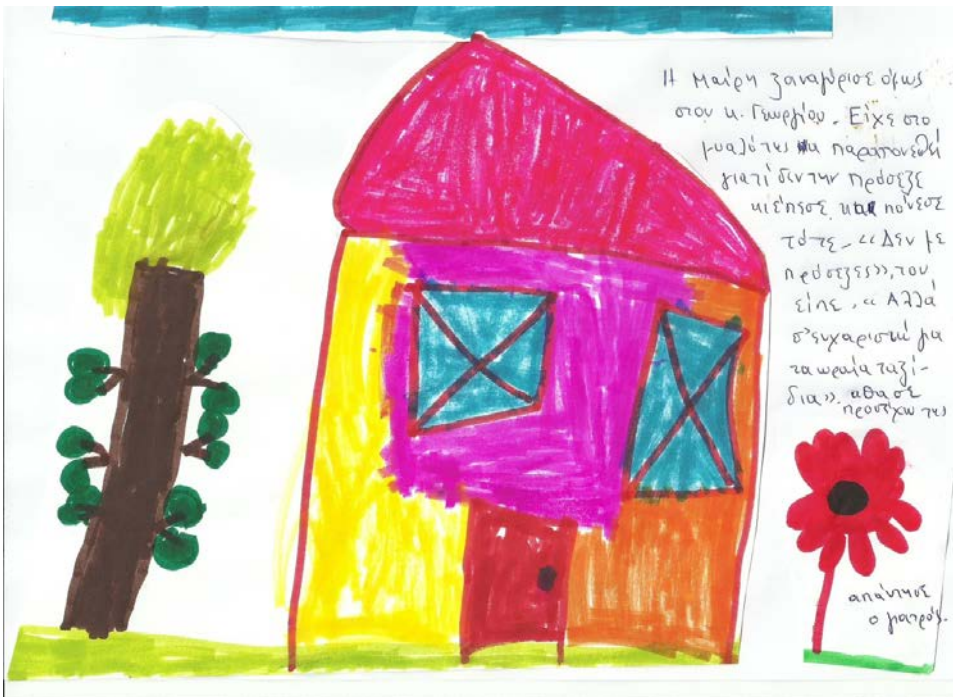














Υποσημείωση:

Το βιβλίο συνοδεύεται από ψηφιακό δίσκο, ο οποίος περιέχει έναν «Οδηγό για τους εκπαιδευτικούς» με ενδιαφέρουσες πληροφορίες, ποικίλες ιδέες και δραστηριότητες (π.χ. διαθεματικού τύπου) για την πολλαπλή χρησιμοποίησή του αλλά και του όποιου βιβλίου και κυρίως του βιβλίου μεγάλων διαστάσεων, όπως είναι το συγκεκριμένο. Πρόκειται για ένα βιβλίο το οποίο στα χέρια των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να αποτελέσει δυναμικό εργαλείο για την αναγνωστική απόλαυση αλλά ακόμη και για την περαιτέρω απόκτηση γνώσεων.